

1222·2022
800
ANNI



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Scienze Storiche, Geografiche e dell'Antichità

Corso di Laurea Magistrale in
Lettere Classiche e Storia Antica

*Sed lapidarias litteras scio: l'epigrafia come strumento per la
didattica del latino*

Relatori:

Ch.mo Prof. Francesco Lubian

Ch.mo Prof. Luigi Salvioni

Laureanda:

Sara Lena

Matricola: 2006648

ANNO ACCADEMICO 2021/2022

SOMMARIO

Premessa	5
Capitolo I – Perché «latino sì»? Una (breve) apologia ragionata	9
I.1 Una scuola per il mondo che cambia.....	9
I.2 Tradizione a ogni costo?.....	11
I.3 Il latino: un valore aggiunto.....	15
I.4 Per un “latino d’Europa”	17
Capitolo II – Discorso sopra la revisione del “metodo tradizionale”	21
II.1 Le criticità del metodo tradizionale.....	21
II.2 Metodo naturale e “metodo Ørberg”: un’alternativa alla tradizione?.....	26
II.3 Per un’integrazione della tradizione: alcune proposte compatibili	34
II.3.1 La grammatica generativo-trasformazionale e il «metodo neo-comparativo».....	37
II.3.2 Il metodo Sabatini-Tesnière: la grammatica valenziale	41
II.3.3 La “didattica breve”	43
II.4 (Non) conclusioni	45
Capitolo III – La «didattica epigrafica»: istruzioni per l’uso	47
III.1 Una disciplina antichistica (ancora) poco nota: l’epigrafia	47
III.2 La «didattica epigrafica»: un <i>valore aggiunto</i> per il curriculum	51
III.3 La «didattica epigrafica»: alcune buone pratiche	60
III.4 La «didattica epigrafica»: gli strumenti	67
III.5 La «didattica epigrafica»: per una posologia	72
Capitolo IV – La «didattica epigrafica»: esempi	79
IV.1 Una premessa al lavoro.....	79
IV.2 Uno «specchio di esemplarità linguistica»: l’epigrafia per insegnare la lingua ..	81
IV.2.1 L’interiorizzazione dei casi: il dativo	84
IV.2.2 Le eccezioni della prima declinazione: il dativo in <i>-abus</i>	97
IV.2.3 La semantica dei verbi: <i>desidero</i> e il lessico “celeste”	103

IV.3 Le epigrafi: delle fonti (non solo) per la storia	108
IV.3.1 <i>Senatus consultum de Bacchanalibus</i>	113
IV.3.2 <i>Res gestae divi Augusti</i>	122
IV.4 La «didattica epigrafica» e l’insegnamento della civiltà (non senza la lingua): degli approfondimenti socio-culturali.....	132
IV.4.1 La «didattica epigrafica» e l’educazione civica: il percorso “Le donne e il lavoro nell’antichità”	135
IV.4.2 La «didattica epigrafica» e le modalità della didattica innovativa: un esempio di Unità di Apprendimento.....	144
Conclusioni	167
Indice degli autori antichi	173
Concordanze	175
Corpora ed edizioni di fonti	178
Bibliografia	180

PREMESSA

«*Non didici geometrias, critica et alogas neanias, sed lapidarias litteras scio, partes centum dico ad aes, ad pondus, ad nummum*»¹. Una frase tanto semplice e apparentemente banale, messa in bocca al liberto Ermerote nel *Satyricon* di Petronio, costituisce per noi un tesoro di inestimabile valore, nonché una cassa di risonanza per mille altre domande che ne possono conseguire: quale era, nell'antichità, il grado di alfabetizzazione? Si trattava di competenza attiva o passiva? Vi accedevano anche, e in quale misura, gli strati socialmente più bassi? Le discussioni che si aprirebbero sono infinite e, per la maggior parte, insolubili²; pertanto, le rimandiamo ad altra sede e altro momento.

Una riflessione più immediata, invece, ci è permessa con discreta sicurezza: un liberto, tra le competenze basilari, inserisce la lettura delle lettere epigrafiche. Non la lettura di brani letterari di prosa, e men che meno poetici: sono le «scritture esposte»³ quelle a essere citate, perché la loro sistematica ed endemica diffusione faceva sì che tutti, anche gli illetterati, ne acquisissero una pur minima e provvisoria comprensione, spesso a livello inconscio, ma comunque sufficiente ad afferrare il significato di ciò che era scritto. Come ha ben detto Mauro Reali, le iscrizioni avevano un valore magistrale, oltre che comunicativo⁴.

Se, dunque, nell'antichità i *tituli* potevano essere punto di partenza per l'auto-alfabetizzazione (seppur sommaria), o anche strumento di consolidamento di un apprendimento già acquisito, perché noi moderni, con atteggiamento supponente o smemorato, dovremmo ostinarci a ignorare il contributo validissimo e utile che le epigrafi potrebbero apportare all'insegnamento delle lingue classiche?

Al di là delle conferme che gli antichi stessi ci trasmettono sull'efficacia “didattica” delle scritture epigrafiche – che di per sé basterebbe come argomento provante –, spesso

¹ Petron., *Sat.*, 58.7: «Io non so di matematica, né di critica e di tutte le altre insulsaggini, ma le maiuscole (cioè le “lettere delle pietre”) le leggo e so dividere per cento tutti i pesi e le misure» (trad. Garzanti, 2012).

² Un discorso a parte meriterebbero i *tituli historiarum* di età tardoantica, che accompagnavano le decorazioni che, sulle pareti delle basiliche cristiane, rappresentavano visualmente i racconti delle Sacre Scritture. Gli ultimi contributi agli studi hanno visto l'affermarsi dell'interpretazione di questi *tituli historiarum* come *Bildertituli* («des épigrammes directement inscrites au contact de représentations figurées et destinées à en exposer le sens», cfr. LUBIAN c.s., p. 235) per gli *illiterates*. Per una sintesi di queste posizioni, vd. LUBIAN 2015, pp. 53-68.

³ Cfr. SUSINI 1989, pp. 271-305.

⁴ Cfr. REALI-TURAZZA 2015, p. 48.

ci si dimentica che quello delle iscrizioni è un patrimonio di migliaia e migliaia di reperti che provengono *direttamente* dall'antichità, costituendo quindi delle testimonianze linguistiche e culturali di fondamentale importanza, appunto perché non mediate da alcuna tradizione.

Negli ultimi decenni, all'interno del dibattito scaturito dall'esigenza di rinnovare l'insegnamento delle lingue classiche, e, in particolare, del latino, molti studiosi hanno evidenziato i benefici che porta con sé l'impiego del mezzo epigrafico come strumento didattico. Molti e stimolanti suggerimenti sono stati elaborati e messi in pratica, con esiti interessanti: tuttavia, si può e si deve fare di più.

Quello su cui, infatti, c'è ancora molto da lavorare è la diffusione su larga scala di queste isolate proposte e dei loro risultati, in maniera tale da rendere condivisa al grande pubblico docente – o, dove già esiste, da rinforzare – la convinzione che l'impiego sistematico dell'epigrafia in classe, come strumento didattico vero e proprio, produca concreti ed evidenti apporti positivi all'apprendimento.

Questo, dunque, l'obiettivo della presente ricerca: ambizioso, evidentemente, e perciò potremmo dire soltanto ideale. L'intento reale, ridimensionato, non è quindi la pretesa di porre un punto alla fine del dialogo (appena avviato), quanto piuttosto di sollecitare l'ampliamento e l'approfondimento della discussione attorno a un simile tema, tanto fruttifero e potenzialmente utile.

Per fare ciò, si assumeranno due diverse prospettive: da un lato, infatti, la prima parte di questo studio vuole essere una dimostrazione accurata e puntuale degli effettivi vantaggi che, a livello didattico, porta l'incontro degli studenti con il mondo dell'epigrafia. Si analizzeranno quindi i più recenti contributi che, dedicandosi all'ampio tema della ricerca di una "nuova didattica" del latino, hanno in qualche modo suggerito anche l'impiego dei *tituli* epigrafici in classe e se ne sottolineeranno i punti più stimolanti, le criticità, gli eventuali risultati.

La seconda parte, invece, vuole essere un apporto originale al tema, attraverso l'elaborazione personale e la presentazione di alcuni progetti per delle lezioni. Si cercherà, quindi, di dimostrare con esempi applicativi la validità di quanto espresso, in precedenza, solo teoricamente: lungi da questa ricerca, tuttavia, affermare il loro valore di norma perentoria. Si tratta, appunto, di proposte, pertanto inclini a e anzi desiderose di correzioni, perfezionamenti e adeguamenti: non si pretende certo di indicare – a chi, tra l'altro, ha un'esperienza ben maggiore della sottoscritta – una e una sola strada da seguire pedissequamente. L'idea è piuttosto quella di aprire molte possibili vie, di stimolare una

riflessione e soprattutto un'azione da parte dei veri attori della scuola, ovvero gli insegnanti: cioè, come ha raccomandato Antonio Silvagni, proporre «una buona prassi, come molte altre, finalizzata a evitare il collasso dell'insegnamento della lingua latina nella scuola pubblica italiana che, senza una reale collaborazione tra insegnanti, potrà solo essere procrastinato. [...] Bisogna essere pienamente consapevoli che esse restano uno strumento da mettere al servizio delle idee»⁵.

Occorre, a questo punto, fare delle puntualizzazioni riguardo le attività descritte. Alcune di esse, infatti, pur se formulate e pensate con cura, non sono state – ancora – effettivamente realizzate e proposte a una classe. Altre, al contrario, sono state sottoposte alle classi con le quali ho avuto la fortuna di poter lavorare durante il mio tirocinio presso il liceo classico Tito Livio di Padova. Qualsiasi indicazione e suggerimento di metodo, se rimane soltanto su carta, perde irrimediabilmente di valore: ecco dunque espressa, fin da questa introduzione, tutta la mia sincera gratitudine per l'opportunità offertami di poter mettere alla prova sul campo quanto messo a punto a partire dalla teoria.

A tal proposito, in conclusione, sembra dovuta un'ultima riflessione preliminare, che potrà certo apparire pretenziosa e provocatoria se espressa da chi ha un'esperienza ancora minima nel mondo dell'insegnamento: da subito, quindi, si domanda l'indulgenza da parte di quanti leggeranno. Questa tesi in didattica del latino vuole farsi prova e testimone di quanto già auspicato, tra gli altri, da Maria-Pace Pieri: il futuro della scuola e dell'insegnamento, soprattutto per quanto riguarda le materie “in crisi” come quelle classiche, sta nell'università e nella collaborazione tra ricerca scientifica universitaria e scuola.

Solamente attraverso questa feconda sinergia, infatti, anche la scuola italiana potrà non solo stare al passo, ma addirittura guidare la rapida evoluzione che sta interessando il nostro mondo e, soprattutto, le nuove generazioni. Tutto ciò, senza snaturarsi o sacrificare la propria riconosciuta eccellenza: «Se nessun insegnamento di didattica a livello universitario può proporsi il compito ambizioso, irraggiungibile, di insegnare a insegnare – ch  nulla e nessuno potrà mai sostituire l'“arte” del docente –, [la realt  scolastica degli ultimi anni] non pu  nemmeno vivere di vita autonoma [...]   questa la via verso il reale rinnovamento della scuola, che si raggiunge meditando bene su cosa insegnare e come farlo e non su rimaneggiamenti strutturali dei percorsi di studio»⁶.

⁵ Cfr. SILVAGNI 2015, p. 93.

⁶ Cfr. PIERI 2005, pp. 10-11.

CAPITOLO I

Perché «latino sì»? Una (breve) apologia ragionata

Quanto al latino, lei non ha la minima idea, signora, di quanto sia complicato. Ai Romani non sarebbe certo rimasto il tempo di conquistare il mondo se avessero dovuto imparare il latino. Beati loro, sapevano già nella culla quali nomi abbiano l'accusativo in -im. Io invece li ho dovuti imparare a memoria con il sudore della fronte... Oh tu povero Dio ugualmente torturato, vedi, se ti è possibile, che io tenga a mente i verbi irregolari!

Heinrich Heine

I.1 Una scuola per il mondo che cambia

Gli avvenimenti eccezionali che, negli ultimi due anni, hanno interessato l'intera comunità internazionale non potevano non toccare anche il mondo della scuola. La fantomatica e tanto deplorata DAD, o DDI che dir si voglia, è stata oggetto di numerosissime critiche da parte di tutti i membri della popolazione scolastica – docenti, studenti e famiglie –, per non parlare degli osservatori esterni, da cui probabilmente sono giunte le critiche più feroci contro “questi professori svogliati e questi studenti sempre più ignoranti”. Di certo quella della didattica a distanza è stata ed è tuttora una sfida impegnativa per la scuola di tutto il mondo e, nel nostro caso, per l'Italia, i cui esiti, tuttavia, non sono proprio così disastrosi quanto l'opinione pubblica, amante della polemica, vuol far sembrare⁷.

Ciò che è certo, comunque stiano le cose, è che quello contro la DAD è solo l'ennesimo dei molteplici attacchi provocatori che, particolarmente negli ultimi decenni, sono stati rivolti all'istruzione italiana superiore: il rimprovero più energico – e quindi quello che più offre spunti di riflessione – è di essere una “scuola inutile”, che non prepara i giovani alle reali aspettative del mondo e della società contemporanei. Com'è ovvio che sia, questa logica pragmatista si è scagliata ferocemente contro i licei, cioè la tipologia di

⁷ Numerose sono le esperienze che si potrebbero citare a riguardo; per un esempio ben articolato e documentato, si può vedere “Nuova Secondaria Ricerca” n. 3, a. 39 (2021).

scuola che, pur contando la maggior parte della popolazione studentesca⁸, non dà, alla fine del percorso, la certezza del tanto agognato “pezzo di carta”: una sorta di «utilitarismo scolastico», come lo ha definito Rosario Drago, dato che «[...] il programma del liceo si è trasformato in mercato sul quale gli individui vanno cercando i beni necessari alla loro integrazione sociale»⁹.

Basta aprire un qualunque quotidiano per leggere delle continue innovazioni tecnologiche che giorno dopo giorno stanno interessando il nostro mondo, un cambiamento inesorabile e nemmeno così lento; se già nel 2008 Tullio De Mauro si chiedeva «Che spazio può mai toccare alla latinità e greco classicità dopo queste transizioni epocali?»¹⁰, oggi, quattordici anni dopo, questa domanda si fa sempre più incalzante e una risposta pare più che mai dovuta.

Sono infatti le materie classiche quelle a essere maggiormente nel mirino delle critiche: nessuno mai si sognerebbe di proporre l’opzionalità, men che meno l’abolizione, della matematica dai *curricula* liceali, sebbene nella vita di un adulto medio l’impiego della regola di Ruffini non sia molto più frequente di quello dei *pluralia tantum* della prima declinazione latina¹¹. Invece sono decenni, per non dire secoli – almeno fin dai tempi di D’Alembert¹² – che si sente la necessità di giustificare agli occhi di tutti i non addetti ai lavori uno studio che ormai è palesemente privo di conseguenze e applicazioni pratiche. Gli unici che, almeno secondo l’opinione generale, trovano giovamento dall’insegnamento del greco e del latino sono quei pochissimi studenti che, dopo il liceo, si iscrivono a Lettere Classiche, per poi finire a loro volta a insegnare, prolungando la vita di questo stantio e inevitabile circolo di insoddisfazione e inutilità.

È proprio quello di crisi il momento che più offre l’occasione per riflettere sullo stato presente delle cose e lavorare al meglio per il loro futuro: la tradizione radicata, il “si è sempre fatto così” non può essere la scusante per sentirsi autorizzati a indossare i paraocchi di fronte a una modernità che, si voglia ammetterlo o meno, sottopone la classicità a saggiatura. Le condizioni preliminari e fondamentali sono l’apertura della

⁸ Secondo le stime del MIUR al 21 gennaio 2022, basate sulle nuove iscrizioni per l’a.s. 2022/2023, i licei sarebbero scelti dal 57,8% degli studenti, contro un 30,3% degli istituti tecnici e l’11,9% degli istituti professionali. Dati consultabili al link <https://www.miur.gov.it/web/guest/>.

⁹ Cfr. DRAGO 2008, p. 98.

¹⁰ Vd. DE MAURO 2008, p. 87

¹¹ Interessante, a tal proposito, l’osservazione – che non cela una certa caustica polemica nei confronti delle altre discipline – già di NICKEL 1976, p. 20: «si concede al mondo il diritto di esigere da parte della didattica dell’insegnamento delle lingue classiche la chiara prova scientifica dell’utilità di questo insegnamento».

¹² Così almeno secondo WAQUET 2008, p. 19: «Negli anni in cui scriveva D’Alembert, il latino aveva già perso la sua utilità pratica e il fenomeno andò sempre più accentuandosi».

prospettiva e, soprattutto, lo spogliamento da pregiudizi di qualsiasi sorta. Il presupposto, dunque, è che per primi gli stessi sostenitori della permanenza delle materie classiche a scuola siano realisti ed evitino di cadere nell'idealismo: latino e greco non sono questione di necessità metafisica; senza latino e senza greco si vive benissimo (o così almeno mi dicono).

I.2 Tradizione a ogni costo?

Perché, dunque, continuiamo a insegnare il latino e il greco? Ci deve essere un *quid pluris* nello studio di tali materie se, nonostante tutto, esso è resistito fino ai giorni nostri. Non è l'obiettivo di questa ricerca discutere punto per punto i contributi che hanno sostenuto ora la necessità di interrompere la «carneficina inutile»¹³ ora l'urgenza, quasi come impegno umano e civile, di continuare l'insegnamento di ciò che è sentito «l'intelaiatura portante della tradizione culturale e storica, linguistica e intellettuale dell'Europa e dell'Occidente moderni»¹⁴; la bibliografia a riguardo è ampia e valida, perciò a essa si rimanda¹⁵.

Pare tuttavia necessario, ai fini e come presupposto di questo lavoro, ripetere alcuni punti. La scuola del presente, se vuole avere un futuro, non può e non deve «passare per una istituzione arcaica, per quanto “prestigiosa”, ed esimersi dal dare ragioni, spiegare, convincere»¹⁶.

Va fatta una preliminare specifica, che possa chiarire fin da principio la prospettiva qui assunta: ci si concentrerà, in quanto obiettivo dell'intera ricerca, sul latino, il quale, rispetto al greco, interessa una più numerosa percentuale della popolazione scolastica. Nonostante il greco abbia le proprie peculiarità tali da rendere impossibile l'equiparazione totale al latino, la maggior parte delle riflessioni che si faranno qui di seguito possono essere estese anche al dominio del greco, del quale, tuttavia, sarebbe necessario dar conto in un lavoro specificamente dedicato.

¹³ Così definiva l'apprendimento del latino, nel 1742, Ludovico Antonio Muratori.

¹⁴ Cfr. DE MAURO 2008, p. 87.

¹⁵ Per delle buone sintesi si vedano, ad esempio, le relazioni contenute in *Questioni aperte: Latino perché? Latino per chi? – Confronti internazionali per un dibattito* dell'associazione TreeLLLe; ottimi spunti si trovano anche in BALBO 2007 e RICUCCI 2021.

¹⁶ Vd. DRAGO 2008, p. 107.

Partiamo da una considerazione immediata: nell'opinione pubblica, il latino viene automaticamente considerato sinonimo di reazionario conservatorismo e di repressione della naturale gioia esistenziale del fanciullo. Tra le varie critiche, le più comuni sono il pedantismo, la sostanziale non spendibilità a livello lavorativo, il classismo e la colpa di «aver allargato il fossato fra sapere umanistico e sapere scientifico»¹⁷: insomma, a conti fatti, lo si ritiene una subìta costrizione noiosa e inutile.

Non è un biasimo del tutto privo di senso, giacché trova la sua ragione di essere non tanto nella natura del latino in sé, quanto nel modo in cui esso è stato tradizionalmente insegnato, cioè appunto secondo il cosiddetto “metodo tradizionale”, le cui criticità si sono ormai rese evidenti anche ai più strenui sostenitori¹⁸. Si condanna dunque il latino e lo si ingiuria perché “troppo difficile”, “incomprensibile”, “incapace di stupire”, «come se si trattasse di un problema intrinseco alla disciplina e non del modo di insegnarla».¹⁹ Già questo dovrebbe spingere a leggere sotto una luce diversa tutte le critiche, fondate quindi su «pregiudizi e precomprensioni abbastanza vetusti»²⁰, dell'epoca didatticamente tradizionalista della *coniunctivitis professoria* di pasqualiana memoria.

Resta il fatto che, comunque, al di là dei discorsi di metodologia, ci si trova nella necessità di chiarire non solo all'interno della nicchia degli addetti ai lavori, ma anche presso il grande pubblico, la legittimità didattica e pedagogica del latino all'interno dei programmi ministeriali.

Per dirigersi verso la direzione giusta, è importante tenere sempre a mente la meta che ci si pone; è bene ricordare, quindi, che nella pratica dei fatti lo studio del latino a scuola ha un obiettivo specifico ben preciso: la traduzione del testo. Come ha sottolineato Maria-Pace Pieri, emerge un apparente controsenso quasi paradossale, secondo il quale il latino dovrebbe essere tradotto per essere compreso²¹; ma è un paradosso «con cui, tuttavia, è inevitabile scendere a compromessi», dato che il latino, lingua “morta”, per essere appresa non prevede la comunicazione orale, che è ormai irrimediabilmente persa e non ricostruibile nella sua interezza con certezza scientifica²².

¹⁷ Così secondo BALBO 2007, p. 26.

¹⁸ Per alcune tra le numerose e varie proposte di riorganizzazione del metodo tradizionale, si veda il capitolo successivo.

¹⁹ Cfr. BERNARDINI 2008, p. 65.

²⁰ BALBO 2015, p. 9.

²¹ Cfr. PIERI 2005, p. 22; a tal proposito si veda, nonostante per certi versi sia ormai superato, anche il capitolo VIII di NICKEL 1976.

²² Si può notare un implicito riferimento al cosiddetto metodo Ørberg, di cui tuttavia si avrà occasione di discutere approfonditamente nel prossimo capitolo.

I contributi che si sono dedicati allo studio della traduzione come processo linguistico e mentale di alto livello sono innumerevoli; tutti hanno in comune la conclusione che la traduzione sia un esercizio d'altissimo valore, giacché impiega contemporaneamente competenze, abilità e meccanismi intellettuali complessi²³. Potremmo, insomma, definire la traduzione come un catalizzatore delle competenze – linguistiche, ma non solo – dello studente: «il processo di traduzione può essere considerato una emergenza che riorganizza una struttura di partenza in una nuova struttura. [...] Il processo traduttivo implica perciò capacità di gestire la complessità: di tener sotto controllo molteplici fattori che interagiscono tra loro e si influenzano reciprocamente, di utilizzare una strategia flessibile e adattiva, di adottare una logica abduttiva»²⁴.

La traduzione, dunque, a differenza delle lamentele degli studenti secondo i quali “questa roba non mi servirà mai nella vita”, permette di apprendere delle strategie di ragionamento, delle abilità cognitive spendibili nei più vari ambiti professionali, nonché nella vita quotidiana personale.

Le motivazioni per dire «latino sì» – riprendendo una nota *Questione* aperta dall'associazione TreeLLLe – non vanno, però, ricercate nelle giustificazioni ormai ripetitive che per decenni, se non secoli, sono state riprodotte con ben poca convinzione da quanti intuivano la grandezza dello studio della classicità, senza tuttavia cercare di andare più a fondo.

L'idea che “chi studia il latino sa meglio l'italiano” è di per sé parziale e decisamente mal posta: primo, perché condannerebbe all'ignoranza della madrelingua chiunque nella propria vita non si dovesse occupare di latino; secondo, perché, se vogliamo davvero conservare l'insegnamento del latino, dovremmo cercare di ampliare la nostra prospettiva, oltre i confini nazionali²⁵. Dovremmo cioè trovare dei motivi per cui chiunque, al di là della propria L1, potrebbe trarre dei vantaggi dallo studio del latino, senza però assumere un atteggiamento puramente opportunistico.

È innegabile che la traduzione dal latino, costringendo al confronto tra due sistemi comunicativi, consente allo studente una riflessione consapevole sulla propria lingua madre. Sarebbe, inoltre, interessante interrogarsi sul perché nella maggior parte dei campi

²³ Per qualche riferimento più puntuale, si tenga presente la bibliografia di SILVAGNI 2015.

²⁴ Vd. MANGIAVINI-BETTONI 2009, p. 49.

²⁵ Si ricordino a tal proposito le dure parole in DIONIGI 2002, pp. 7-8: «[...] gli stessi classicisti non sono in grado di indicare strade praticabili e credibili per diffondere una cultura che interessi non solo l'intellettuale ma anche l'uomo comune, non solo l'uomo europeo ma anche l'operatore di Wall Street, non solo l'Occidente ma anche le culture “altre”».

di studio dell'antichità i materiali di studio restano invariati per decenni – a volte anche per secoli – mentre le traduzioni “invecchiano” più velocemente degli altri scritti e si sente la necessità di rinnovarle continuamente; ma sarebbe una divagazione che ci porterebbe fuori rotta rispetto al nostro attuale argomento di discussione. Basti quindi dire che il valore altissimo della traduzione come operazione linguistica generale, pur essendo una buona motivazione, non è sufficiente come risposta definitiva alla nostra domanda iniziale “perché studiare latino”. Potremmo tradurre da qualsiasi altra lingua e ottenere gli stessi risultati, o no?

Tutte le lingue sono logiche, dunque non vale l'opinione grammaticalista tipicamente port-royalista secondo la quale il latino, sistema di categorie logico-sintattiche universali, sarebbe la lingua logica per eccellenza, metagrammatica di tutte le altre lingue esistenti al mondo. È, tuttavia, evidente e innegabile che è più semplice studiare una lingua “morta” – e anche sul concetto di *lingua morta* si potrebbe discutere a lungo – perché, essendo ormai lontana da tutti quei mutamenti linguistici e sociolinguistici che interessano il parlato corrente, essa è un organismo fisso e analizzabile con stabilità.

L'apprendimento del latino potrebbe essere visto come un fertile campo di prova per una «educazione linguistica»²⁶ di alto livello, tale da permettere anche agli studenti delle scuole superiori riflessioni non banali sulle strutture del linguaggio umano²⁷. Questo ragionamento, quindi, si potrebbe applicare a tutte le lingue antiche in generale, giacché dovrebbe promuovere riflessioni al di là dell'oggetto specifico di studio. Perché dunque il latino (e il greco)? Una prima risposta è apparentemente molto semplice, quasi scontata: perché, al di là dell'effettiva continuità culturale che lega almeno noi europei alla classicità – motivazione che già di per sé potrebbe essere, forse, sufficiente –, la tradizione didattica millenaria del latino ha costruito e accresciuto «un'impalcatura teorica»²⁸ logica e compatta, che sarebbe uno spreco rigettare così a priori, solo in quanto vetusta. Si deve parlare di riordino, non di rifiuto o sostituzione delle categorie grammaticali tradizionali.

Il peso della tradizione non è sempre, quindi, un fardello di cui liberarsi, ma può infine tornare utile: la zavorra che occorre gettare a mare è piuttosto il peso delle ideologie, ma anche dei sentimentalismi della “tradizione a ogni costo”, che ancorano il latino e la sua didattica a posizioni antiche e antiquate.

²⁶ Secondo la definizione di CAVALLO 2012.

²⁷ Per un approfondimento sull'applicazione della linguistica contemporanea e della grammatica generativa alla didattica “scolastica” del latino, si veda il prossimo capitolo e la relativa bibliografia.

²⁸ Cfr. BETTINI 2008, p. 75.

I.3 Il latino: un valore aggiunto

Per tornare, infine, in patria, non va dimenticato che, volenti o nolenti, la tradizione classica ha intimamente influenzato la cultura italiana nella sua totalità, per cui la maggior parte delle grandi personalità della letteratura italiana si è formata sugli studi classici: un Leopardi o un Calvino – per non parlare poi di personaggi come Boccaccio e Dante, che in latino hanno anche scritto –, pur non avendo essi stessi composto opere in latino, su questo tipo di studio sono stati educati e, in misura maggiore o minore, ne devono comunque essere stati influenzati. Si potrebbe poi anche aggiungere a margine, non senza un filo di ironia pungente, che a quanto pare il latino non ha fatto poi tanto male alla loro genialità. Certo, non si può affermare che, per capire Leopardi, uno studente debba assolutamente sapere il latino: sarebbe una falsità e un insulto al genio leopardiano; siamo però autorizzati a dire, senza esagerazioni, che avere una certa conoscenza della classicità potrebbe permettere di leggere Leopardi e scorgere nelle sue opere qualcosa in più.

È appunto questo *qualcosa in più*, questo valore aggiunto, nella sua indeterminatezza e impalpabilità, ciò che ci deve incuriosire. Sebbene si possano elencare tutta una serie di giustificazioni motivate per legittimare l'insegnamento istituzionale del latino, a conti fatti nessuna di essa è oggettivamente e razionalmente dirimente: «diciamolo con franchezza – ammetteva Leopoldo Gamberale – non esiste alcuna ragione incontrovertibile per sostenere l'obbligatorietà del latino in qualunque curriculum scolastico»²⁹. Lungi da noi contraddire una simile affermazione o, tantomeno, sostenere la necessità di imporre lo studio del latino in tutte le scuole: senza sfociare nella totale anarchia delle *high schools* americane, è cosa buona e giusta che gli studenti siano liberi di scegliere, nel panorama di «un libero mercato della domanda e dell'offerta didattica»³⁰, il tipo di scuola che più si addice ai loro interessi e alle loro predisposizioni.

Tuttavia, e questo è tanto curioso quanto paradossale, alcuni dati ci portano la conferma sperimentale che l'aver appreso il latino porta, di fatto, dei vantaggi. Esempio noto sono i risultati dei test attitudinali SAT negli Stati Uniti³¹ e in generale di varie

²⁹ Vd. GAMBERALE 2008, p. 112.

³⁰ Così in BALBO 2007, p. 27. La presenza della terminologia tipicamente economica non ingannerà certo il lettore: l'azienda è una cosa, la scuola un'altra. La tendenza all'organizzazione del sistema scolastico alla maniera aziendale non può che essere deleteria sotto molteplici punti di vista. Si veda inoltre BETTINI 2017, pp. 9-18, che con sguardo attento e sagace traccia un quadro relativo all'invasione delle metafore economiche nel linguaggio quotidiano della cultura, della scuola e della ricerca.

³¹ Per alcuni dati e il relativo commento, si veda BALBO 2007, pp. 29-31.

esperienze disciplinari, i cui esiti documentano un migliore rendimento da parte di coloro che, in precedenza, hanno studiato latino.

È questa la «forza nascosta» del latino, quel «valore aggiunto» di cui scriveva Peter Wülfing: «[...] può essere constatato da tutti malgrado le difficoltà per spiegare la sua esistenza e produce una serie di effetti positivi [...], si ripercuote in ogni altro settore, sia in termini di abilità e competenze, sia in termini di “enciclopedia”, sia in termini di recupero di identità»³².

Quel «recupero di identità» merita però una precisazione, al fine di non cadere in concezioni semplicistiche che tante volte si sentono ripetute con convinzione da sedicenti esperti d'antichità: nessuno potrà mai negare che, nel nostro paese, la cultura classica è una «presenza specifica»³³, ma occorre sempre essere molto cauti nell'affermare ciò. Un conto, infatti, è sostenere che l'antichità della Grecia e di Roma sia stata, per l'Occidente e non solo, una sorta di «laboratorio» per la costruzione degli «archetipi che hanno contribuito alla formazione della nostra civiltà»³⁴. Altra questione, invece, è dire che tra il nostro presente e il mondo classico³⁵ ci sia un'ininterrotta continuità culturale: questa è infatti un'idea del tutto falsata, una deformazione che ha dato e dà costantemente luogo a dubbie attualizzazioni della tradizione antica e deformanti collegamenti tra passato e presente.

Un esempio breve ma significativo può aiutare a chiarire la questione: fin dalla scuola primaria viene insegnato che alla cultura greca e latina si devono, fra le altre cose, i concetti di democrazia, libertà e Stato; tutti possiamo essere d'accordo. Nondimeno, come puntualmente nota Tullio De Mauro, «le moderne società sono tendenzialmente democratiche, egualitarie. Esse non hanno da imparare dalle cosiddette democrazie antiche, se non *e contraria parte*»³⁶. All'antichità classica, quindi, possiamo attribuire la creazione non di paradigmi da imitare, ma di modelli formativi stimolo alla riflessione perché, pur non potendo più esemplare su essi la nostra concezione multiforme e

³² Cit. di Peter Wülfing tratta da FLOCCHINI 1999, pp. 119-120.

³³ Definizione espressa da BETTINI 2008, p. 76.

³⁴ Cfr. PIERI 2005, p. 29.

³⁵ Definizione che, così posta, risulta tra l'altro vaga e sommaria, in quanto comprende in ogni caso realtà molto complesse e diverse tra loro.

³⁶ Cfr. DE MAURO 2008, p. 84. Già in precedenza, tuttavia, quest'idea è stata validamente sostenuta da voci di autorevoli antichisti, alla cui bibliografia si rimanda. In particolare, però, meritano di essere ricordati i lavori di DIONIGI 2002, dove si sottolinea l'esemplarità «dell'identità e della diversità dei classici» (p. 13) e di DETIENNE 2007, che rimarca la necessità di consapevolezza nell'ambito di un «comparativismo volutamente sperimentale» (p. 10).

complessa del mondo e dell'essere umano, «hanno il pregio di essere un inizio, semplici e facili da concepire, istruttivi»³⁷.

I classici sono tali perché, a distanza di millenni, continuano a parlarci e sempre avranno qualcosa da dirci, ma si palesa l'urgenza di allontanarsi quanto più possibile dagli orpelli retorici di una fastidiosa celebrazione declamatoria dei classici³⁸. Soltanto uno studio serio e preciso della classicità “a tutto tondo” può permettere di leggere consapevolmente le tracce dell'antico e di metterle a frutto nel presente, sia come persistenza di tratti, sia in ottica contrastiva.

Questo dovrebbe essere, insomma, il ruolo della scuola, che troverebbe nell'insegnamento della lingua e della cultura classiche un terreno prolifico, cioè stimolare negli studenti un tipo di pensiero problematico e acuto: non un'adesione senza riserve e un trasferimento acritico dei valori antichi nel mondo moderno, ma un «atteggiamento razionale di fronte alla civiltà greco-latina [...], saperla guardare con spirito critico, sforzandosi di conoscerla come fu»³⁹, in una consapevole prospettiva storica.

I.4 Per un “latino d'Europa”

Abbiamo già sottolineato le criticità e le virtuosità dell'autorità della tradizione; possiamo aggiungere ora un ultimo tassello a un simile quadro, giungendo verso la conclusione di questo breve e aporetico capitolo. I giovani d'oggi vivono in un mondo globalizzato, fatto di contatti e confronti: non dobbiamo dimenticare o sottovalutare questo tratto, nuovo, positivo e ricco di potenziale. Ecco che allora anche la questione del latino può essere un'opportunità per far riflettere gli studenti estendendo la prospettiva in un più ampio respiro, in chiave, potremmo dire, europea, «additando nel mondo classico [...] la matrice comune di una cultura europea la quale basa gran parte della sua identità collettiva in valori forti e condivisi come la democrazia e la giustizia [...]; una cultura europea che deve in buona parte le sue strutture mentali alla lingua efficace e rigorosa in

³⁷ Così già secondo NICKEL 1976, pp. 90-91.

³⁸ CAMBIANO 2010, p. 156, in tal modo si esprime a riguardo: «“A che servono i classici?”. Questa domanda ha il merito di far toccare con mano la precarietà del classico e di porre di fronte alla responsabilità di uscire una volta per tutte dalla celebrazione retorica dei classici rivolta a una piccola cerchia di cultori già convinti della loro importanza o a destinatari di fatto indifferenti ai classici, ma per motivi ideologici richiamati al riconoscimento e alla difesa di valori non meglio precisati, di cui i classici stessi sarebbero “tutti” portatori».

³⁹ Vd. PIERI 2005, p. 30.

cui si è espressa per due millenni»⁴⁰. Si creerebbero allora le premesse per quel “nuovo umanesimo” tanto auspicato da Germano Proverbio, secondo il quale la scuola – e le *humanae litterae* in particolare – dovrebbe essere la palestra educativa e formativa per uno sviluppo mentale del giovane a tutto tondo: non un obiettivo da raggiungere, dunque, ma, per così dire, uno strumento-guida⁴¹.

Ed è appunto questa meta, cioè la «ricostruzione» del nuovo «umanesimo reale»⁴², l’ottica orientativa che è necessario assumere per una corretta e fruttuosa innovazione della didattica del latino nelle nostre scuole superiori: non uno studio autocelebrativo fine a se stesso, artificiale e artificioso, ma un mezzo per «favorire nel discente l’acquisizione di una consapevolezza espressiva e produttiva che lo renda in grado di agire coscientemente nel mondo»⁴³.

La scuola d’oggi ha bisogno di liberarsi dalle grinfie dell’utilitarismo economizzatore che cerca di introdurre nel mondo dell’istruzione quei criteri che sono maggiormente adatti a un’azienda, piuttosto che a un’istituzione di educazione e formazione. Così facendo, anche le materie socialmente bistrattate come il latino e il greco tornerebbero ad acquistare agli occhi di tutti la loro utilità, inserite in un circolo virtuoso fra *curricula* scolastici, all’interno dei quali tutte le discipline possano essere stimolo, le une per le altre, di un autentico e non banale interesse da parte dello studente stesso, al fine di favorire il suo sviluppo mentale e personale. Allora davvero potremo forse assistere a una nuova fioritura della scuola e, con essa, a un periodo di evoluzione per le arti, la letteratura, ma anche per le scienze e le tecniche, a dimostrazione del fatto che non esistono materie utili e inutili, ma solo discipline che, insieme, concorrono all’arricchimento interiore, ad ampio raggio, del giovane. La progettazione del futuro parte dalla consapevolezza che esso dovrà inevitabilmente essere una commistione di antico e di nuovo⁴⁴.

⁴⁰ Vd. TABACCO 2007, p. X.

⁴¹ Sembra quasi superfluo sottolineare che la premessa basilare sia che non tanto il latino, quanto tutti i latinisti si liberino di quella arrogante supponenza che, purtroppo, tradizionalmente ha spesso interessato la categoria. Si concorda qui pienamente con BALBO 2015, p. 13, dove si afferma la necessità cruciale dell’interazione del latino con le altre discipline, in vista di quella meta finale comune che è la formazione del giovane: «Se l’obiettivo dell’insegnamento è una formazione di alto livello e ad ampio spettro dello studente [...], allora è chiaro che nessuna disciplina deve accampare il diritto di prevalere sulle altre, ma tutte concorrono a questo obiettivo e devono collaborare alla sua realizzazione».

⁴² Così secondo la definizione di BALBO 2007, p. 28.

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ Come si ritrova magistralmente sintetizzato in PIERI 2005, p. 31: «si acquista consapevolezza che l’uomo contemporaneo ha una visione del mondo naturale e sociale inevitabilmente composta di nuovo e di antico [...] E non si tratta solo di letteratura, di arte, di discipline morali, di aspetti diversi dell’agire e sentire umano, ma anche di imparare come procede la ricerca scientifica, dal momento che i fondamenti di un

La promozione del progresso scientifico e tecnologico, la protezione dell'ambiente, la lotta contro l'ingiustizia, il rispetto della diversità culturale e insieme la coesione economica e sociale sono i valori proposti dall'Unione Europea, dei quali anche la scuola dovrebbe farsi (e in parte si sta già facendo) orgoglioso baluardo, con forte senso di responsabilità ed entusiasmo nei confronti delle nuove generazioni. Anche il latino è chiamato a dare il proprio contributo, tale che possa incalzare gli studenti d'Italia e d'Europa tutta – ma non solo – a «riscoprire un fondamento saldo e forte per il XXI secolo, libero dalla finzione utilitaristica e legato a saperi profondi e permanenti, capaci di costruire un'identità culturale comune e forte»⁴⁵.

In conclusione, sembra ormai ovvio rivedere tutte quelle critiche iniziali nei confronti del latino. Non disciplina classista ed elitaria, ma insegnamento potenzialmente accessibile a tutti coloro che ne sono incuriositi; non inutile esercizio mnemonico, ma esperienza che fornisce allo studente un *possesso per sempre*, spendibile in tutti gli ambiti della vita; non una fortezza del conservatorismo, ma un'occasione continua di riflessione e rinnovamento. Il tutto impreziosito da quell'incanto e quella meraviglia che l'antichità classica rappresenta nell'immaginario collettivo: «Non c'è alcun bisogno, infatti, di dire il perché lo studio del latino sia così bello, prezioso e utile nel terzo millennio. Facciamolo e basta. Con amore, ma anche con le tecnologie offerte dalla *techné* cui l'uomo, prometeicamente, è arrivato»⁴⁶.

modo di ragionare, di ricercare, di sperimentare ancora oggi sono quelli scoperti dai Greci e le scienze della natura, come le scienze umane, sono legate ai modi di essere della ragione e della storia».

⁴⁵ Cfr. BALBO 2015, p. 14.

⁴⁶ Vd. RICUCCI 2021, p. 381.

CAPITOLO II

Discorso sopra la revisione del “metodo tradizionale”

*Nessuno negherà che quel continuo mutare degli ordinamenti scolastici
fosse dannoso, non lasciando a certi provvedimenti il tempo
di dare i frutti che forse potevano,
e generando incertezza e confusione fra gl'insegnanti,
i quali spesso e volentieri (ne sono stato io stesso più volte testimone),
vedendo disapprovato oggi quel ch'era approvato ieri,
non sapevano a qual santo votarsi.*

Relazione Bersi, *Commissione Reale per l'ordinamento degli studi secondari*,
Ministero della Pubblica Istruzione

II.1 Le criticità del metodo tradizionale

Abbiamo appurato che, al di là delle critiche più o meno fondate che gli sono state rivolte nel corso del tempo, il latino merita di mantenere il proprio posto di insegnamento legittimo e istituzionale nella scuola del XXI secolo. Ciò, beninteso, non implica che esso debba superbamente ignorare i rimproveri che gli sono stati indirizzati e permanere nel proprio stato di stagnante stasi su posizioni ormai datate: le criticità sono evidenti e molte, troppe perché non si senta l'urgenza di intervenire. La didattica del latino, dopo 1500 anni di storia, deve una volta per tutte ammettere e affrontare la propria obsolescenza, volgendosi con atteggiamento propositivo alla ricerca di una feconda *pars construens*.

Con ciò non si vuole certo insinuare che non siano mai stati proposti dei suggerimenti di rinnovamento, basti pensare all'innovativa idea comeniana di realizzare un manuale didattico illustrato nel 1658⁴⁷ o all'interlinearità sperimentata da Locke⁴⁸; tuttavia, di fronte alla «crisi della cultura classica»⁴⁹ e, contemporaneamente, agli stravolgimenti

⁴⁷ Ci si riferisce qui all'*Orbis sensualium pictus* di Jan Amos Komenský (1592-1670); si vedano BALBO 2007, pp. 7-8, FLOCCHINI 1999, pp. 32-33 e 140-142 con relativa bibliografia di riferimento.

⁴⁸ John Locke (1632-1704) nel trattato *Some Thoughts concerning Education* del 1693 proponeva una nuova metodologia didattica i cui capisaldi dovessero essere la conversazione in lingua, l'impiego del latino come veicolo per le altre discipline e la lettura dei testi con traduzione interlineare, cui egli ricorre nel 1703 per un'edizione anglo-latina delle *Favole* esopiche di Dorpius. Per un approfondimento, si rimanda a LUBIAN 2021.

⁴⁹ Cfr. RICUCCI 2015a, p. 15.

socioculturali conseguenti a globalizzazione e progresso tecnologico, preme l'urgenza di rinnovamento – e di svecchiamento – dell'insegnamento del latino.

Non si tratta, beninteso, di un compito semplice, anche perché una discussione seria e approfondita dovrebbe coinvolgere non solo gli insegnanti, che agiscono nel “piccolo” delle loro classi, e i dirigenti delle singole scuole, ma pure, e soprattutto, le istituzioni. «Per uscire da questa situazione occorrono scelte in gran parte di natura politica, che non possono essere suggerite da chi scrive»⁵⁰, ha ammesso Andrea Balbo – e, a maggior ragione, non sarà di certo la sottoscritta a pretendere di offrire una soluzione conclusiva; è a lui, tra l'altro, che dobbiamo l'accorto rilievo di uno degli aspetti più problematici dell'insegnamento attuale, ossia l'assenza di obbligo, per i docenti, di formazione continua e permanente⁵¹.

Bisogna ben distinguere, infatti, l'autorevolezza della tradizione dall'abitudine degli *idola scholae*, che invece dovrebbero essere costantemente ridiscussi e superati; ciò non può avvenire se non mediante un rafforzamento e un approfondimento del rapporto tra scuola e università, mirati a un continuo aggiornamento disciplinare e metodologico del corpo docente in servizio. Possedere dei contenuti, anche di eccellente qualità e quantità, è condizione necessaria, ma non sufficiente, a una loro efficace trasmissione: è necessario che gli insegnanti acquisiscano una consapevole cognizione delle alternative che esistono al cosiddetto “metodo tradizionale” di insegnamento del latino, i cui limiti sono ormai noti e visibili a tutti, non solo alla categoria degli addetti ai lavori.

La prima criticità rilevabile è senza dubbio il grammaticalismo eccessivo: il problema non è la grammatica in quanto tale, ma piuttosto la modalità mediante la quale viene insegnata, cioè quasi come si trattasse di un'acquisizione fine a sé stessa, non inserita in un contesto culturale e formativo più ampio. Anche nell'approcciarsi ai testi d'autore, i giovani sono spinti a concentrarsi sull'analisi e lo studio del solo livello linguistico-grammaticale, andando così a perdere la ricchezza complessa e complessiva che la lettura

⁵⁰ Così in BALBO 2015, p. 11.

⁵¹ *Ibid.*, pp. 12-13; non che questo, ovviamente, sia l'unico e in assoluto il più preoccupante degli aspetti del sistema della pubblica istruzione. Poco prima l'autore ne aveva elencati molti altri in un periodo tanto incisivo e significativo da non poter far altro, forse per un coinvolgimento un po' di parte, che riportarlo nella sua completezza: «lo scarso peso sociale attribuito alla professione, lo spazio limitato riservato alla valorizzazione professionale, il sentimento di frustrazione e l'innalzamento dell'età dei professori sono problemi che, acuiti dalle poco chiare e farraginose politiche di reclutamento, impediscono troppo spesso di progettare in modo efficace dal punto di vista didattico e di rispondere in modo opportuno alle legittime richieste di formazione di studenti e famiglie» (p.9).

I più recenti progetti legislativi parrebbero tendere proprio verso l'imposizione dell'obbligatorietà di un aggiornamento costante, ma l'incertezza politica attuale, unita alla vaghezza della proposta, non sembra la miglior garante dell'effettiva messa in pratica, nell'immediato futuro, di tale riforma.

dovrebbe trasmettere; famoso, a tal proposito, quanto descritto, con un'immagine drammaticamente poetica, da Pascoli nella Relazione per la Commissione Martini⁵²: «la grammatica si stende come un'ombra sui fiori immortali del pensiero antico e li aduggia»⁵³.

Potremmo dire che un simile atteggiamento è connaturato al metodo tradizionale, perché ha origine proprio dal contesto nel quale questo stesso ha avuto la sua prima concretizzazione: esso ha la propria origine nella grammatica giansenista di Port-Royal⁵⁴ del XVII secolo – e, di fatto, non è poi cambiato tanto da allora. Quello che noi oggi chiamiamo “metodo tradizionale” fu il risultato dell'impiego, da parte dei grammatici di Port-Royal, degli allora nuovi strumenti offerti dalla logica cartesiana⁵⁵: a quei tempi, quindi, una didattica innovativa e inedita; oggi, al contrario, dispositivo superato e antiquato non solo secondo il giudizio dei contemporanei, ma già a detta degli osservatori di Sette e Ottocento. Se già nel 1858 c'era chi scriveva che «sembra chiaro che altra debba essere la grammatica necessaria ad una lingua parlata e scritta correttamente, altra quella che fa d'uopo a una favella che da nessuno si parla e da pochissimi si scrive più per diletto che per bisogno»⁵⁶, non è difficile figurarsi cosa dovremmo pensare noi nel 2022.

Questa «grammatica razionale», di forte impronta positivista, mirava a un'analisi della lingua mediante categorie logico-sintattiche universali, poiché appunto la lingua era considerata un oggetto di studio astratto e immutabile; il linguaggio prescelto per questa descrizione era quello dell'analisi logica, esempio di identità tra categoria grammaticale

⁵² Commissione istituita dall'allora Ministro dell'Istruzione Martini nel 1893 allo scopo di riflettere sul «non adeguato profitto» restituito dallo studio del latino nelle scuole e di elaborare una proposta di rinnovamento. Per un approfondimento, cfr. FLOCCHINI 1999, pp. 46-47 e BALBO 2007, p. 14.

⁵³ In PASCOLI 1946, p. 591. In particolare, MORELLI 2007, p. 8 mette in luce l'obiettivo di restituire serietà e vigore agli studi classici, mettendo insieme da un lato il rifiuto per il grammaticalismo, dall'altro l'attenzione per le forme metodologico-didattiche innovative. Occorre, tuttavia, badare bene che la Relazione pascoliana, più che un «colpo d'ingegno del Pascoli», andrebbe intesa come «la voce di un gruppo di intelligenti e preparati docenti e studiosi che, in pieno accordo con tendenze diffuse dell'intellettualità del tempo, avvertivano la necessità di un intervento di tipo non tattico, ma strategico, nello studio del latino» (MILANESE 2010, p. 898).

⁵⁴ La *Grammaire générale et raisonnée* di Antoine Arnauld e Claude Lancelot, insegnanti presso le Petites Ecoles de Port-Royal des Champs.

⁵⁵ Illuminante, da questo punto di vista, la breve riflessione di ONIGA 2020 sulla “storia della grammatica” come storia delle continue evoluzioni di pensiero. «Nel passato vi furono certamente epoche di crisi e riduzione delle conoscenze, come nel periodo tardo-antico, ma anche epoche di progresso e costruzione di nuovo sapere. La grammatica nacque nell'antichità per impulso delle teorie innovative dei filosofi stoici e dei filologi alessandrini. Nell'età moderna gli umanisti riscoprirono il pensiero classico, i grammatici di Port-Royal utilizzarono i nuovi strumenti della logica cartesiana, nell'Ottocento i glottologi misero a frutto il metodo storico e comparativo connesso alla scoperta dell'indoeuropeo. La grammatica si è continuamente evoluta, arricchita e rinnovata nei secoli», p. 11.

⁵⁶ PEREZ DE VERA 1858, pp. 8-13.

e categoria mentale, che rappresentava – e rappresenta tuttora nella maggioranza dei corsi e dei manuali di latino – il preludio dell’insegnamento stesso della materia.

Un simile modello “razionale” del linguaggio non poteva lasciare il posto a vuoti che scombinassero questo equilibrio: ecco quindi spiegato quell’*horror vacui* che ha portato alla creazione di mostri declinatori come *vis, roboris*, dei quali ancora oggi la didattica (e, soprattutto, l’editoria specializzata) fatica a liberarsi. L’attenzione riservata alle eccezioni, come puro esercizio mnemonico fine a se stesso, risulta però spesso deleteria, perché la memoria dell’eccezione finisce con il surclassare la memoria – o, ancor peggio, la comprensione – della norma.

Insomma, problema fondamentale del metodo tradizionale è quello di essere ormai anacronistico. Da un lato esso presenta una struttura «adatta soprattutto a uno studio del latino che preveda la competenza produttiva e dedichi alla disciplina un ampio numero di ore»⁵⁷, dall’altro, a causa della sua impostazione strettamente normativa, fa perdere di vista il significato stesso di *regola*, cioè «un’ipotesi esplicativa»⁵⁸, «un modello formale dei processi mentali che producono i dati linguistici»⁵⁹.

È, oltretutto, il caso di rammentare che, in ogni caso, anche la grammatica di riferimento impiegata tradizionalmente a scuola è frutto della codificazione di un latino settoriale, cioè la lingua «aurea» dei testi letterari di I secolo, con una pressoché assenza di prospettiva sociolinguistica⁶⁰. Lungi da noi pretendere che alla scuola secondaria vengano impartite lezioni approfondite di grammatica storica e linguistica – sarebbe senza dubbio controproducente e creerebbe soltanto confusione. Questo, d’altra parte, non significa dimenticare che il latino dell’età cesariana e augustea non è *il* latino, ma *un* latino: l’esigenza di semplificazione di fronte a una platea di principianti non deve mai andare a discapito del loro diritto alla verità.

L’esagerata attenzione data alla normativa grammaticale porta come conseguenza deleteria la trascuratezza di altri aspetti, primo fra tutti quello lessicale: gli studenti non imparano il lessico, ma fanno unico affidamento sul vocabolario o, ancora peggio, su liste preconfezionate di vocaboli campione, standard e monotoni. Maria-Pace Pieri ha icasticamente definito il lessico «il grande assente nell’ambito della glottodidattica del

⁵⁷ BALBO 2007, p. 58.

⁵⁸ Definizione che proposta in ONIGA 2007, p. 17.

⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁰ Senza, cioè, uno sguardo alle varianti che si registrano lungo gli assi del mutamento (socio)linguistico: diacronia, diastratia, diamesia, diatopia e diafasia.

latino»⁶¹: o esso semplicemente non viene insegnato – ma «nessuno può dire di conoscere una lingua, una qualunque lingua, senza essersi impresso nella mente il significato di un consistente numero di parole»⁶² – oppure ci si limita a una sterile e demotivante, oltre che irrealistica, pretesa mnemonica.

La consuetudine, ma anche le direttive ministeriali, vorrebbero l'insegnamento della lingua relegato al primo biennio – il proverbiale “ginnasio” – mentre lo studio della letteratura e della civiltà in senso stretto dovrebbe occupare gli ultimi tre anni del liceo⁶³. Questa netta separazione risulta controproducente sotto più aspetti, prima di tutto perché porta a un'organizzazione antieconomica del corso in rapporto al tempo disponibile⁶⁴, risultando così incurante dell'aspetto motivazionale: per due anni, cioè poco meno della metà dell'intero percorso liceale, lo studente si rapporta quasi esclusivamente con testi artificiali, ripetitivi e molto spesso banali, nonché lontani dal normale universo d'interessi di un ragazzo di quindici anni. Quando, alla fine di questo lungo e pedante tirocinio grammaticale, giunge il momento di approcciarsi a testi presumibilmente più stimolanti delle solite *sedulae puellae* lodate dalla *domina*, il giovane ha già perso l'interesse e la motivazione. L'insegnamento del latino con il metodo tradizionale sembra contemplare come unico obiettivo la competenza grammaticale – piuttosto che linguistica: traguardo senza dubbio sostanziale, ma non esclusivo.

Come fare, dunque, a colmare le carenze di questo metodo tradizionale, che, con una frase probabilmente nota a molti di noi, “ha le potenzialità ma non si applica”? Tante sono state le strade tentate, ma possiamo tra queste individuare due direttive generali: da un lato, c'è chi ha operato un sostanziale rifiuto dell'impostazione tradizionale, tentando un approccio alternativo all'insegnamento⁶⁵; d'altro canto, invece, si è cercato non tanto di sostituire, quanto di integrare il metodo grammaticale-traduttivo, in maniera tale da compensarne le varie mancanze, senza per questo stravolgerne il sistema complessivo.

⁶¹ In PIERI 2005, p. 16.

⁶² *Ibid.*

⁶³ La divisione appare quasi inflessibile nei programmi del liceo classico; meno rigorosa, invece, per le altre scuole.

⁶⁴ Aspetto già messo in luce da BALBO 2007, p. 58, ma anche da ZANETTI 2012, p. 404: «L'insegnamento linguistico è richiesto nei programmi ministeriali con un doppio obiettivo, uno di carattere strumentale [...], uno di carattere metalinguistico [...]. L'accento posto dalla riforma [Gelmini] sull'apprendimento linguistico ha il chiaro intento di evitare che lo studio del mondo antico si riduca a una conoscenza esclusivamente in “traduzione”, ma certamente il doppio obiettivo rende l'impresa più ardua, se si calcola il tempo scuola effettivo dei percorsi liceali, e pone l'interrogativo su come far apprendere la lingua nel primo biennio in tempi così ridotti».

⁶⁵ Inevitabile pensare alla memorabile e mordace affermazione – per quanto opinabile – di PASQUALI *PSF*, p. 161 «la “tradizione” (parola cara agl'imbecilli, ai quali risparmia la fatica di pensare)».

Per quanto riguarda il primo atteggiamento, si fa ovviamente riferimento al cosiddetto “metodo naturale” e a tutte le sue derive; nel secondo caso, piuttosto, si vogliono ricordare in particolare tutti quei contributi che, in anni più o meno recenti, hanno tentato un completamento del metodo tradizionale con gli apporti della moderna ricerca linguistica e grammaticale. Di entrambe le posizioni, quindi, si darà un sintetico ed essenziale riepilogo nei paragrafi seguenti.

II.2 Metodo naturale e “metodo Ørberg”: un’alternativa alla tradizione?

La questione relativa al metodo naturale e al cosiddetto metodo natura o “metodo Ørberg” merita delle chiarificazioni, a partire dalla problematica denominazione. Non solo, come appare immediatamente, metodo *naturale* e *natura* sono termini troppo simili per non suscitare in noi comuni mortali una certa confusione – dato che, almeno in teoria, indicherebbero due scuole di pensiero diverse – ma, ed è forse la cosa più sorprendente, addirittura sostenitori dell’una o dell’altra posizione sembrano usare indifferentemente le due parole, creando un certo disorientamento in chi legge. Luigi Miraglia, nel suo contributo *Metodo natura e storia culturale*⁶⁶, distingue con precisione il metodo natura, «strutturato su solidissime basi scientifiche»⁶⁷, dal metodo naturale, definito «un ciarpame abborracciato e approssimativo»⁶⁸; all’interno della raccolta degli atti del medesimo convegno, Maria Grazia Iodice in *Il metodo naturale nell’insegnamento del latino: un primo bilancio* si riferisce più volte genericamente a «il metodo natura o naturale»⁶⁹, come se questi fossero due vocaboli equivalenti per descrivere un medesimo contenuto.

Di fronte a questi imbarazzanti disguidi semantici, occorre dunque specificare quale terminologia qui si adotta. Intendiamo per “metodo naturale”, sulla scorta di Nicola Flocchini e Andrea Balbo, quello elaborato a partire dal modello di pedagogia attivistica di Ovide Decroly: si tratta di una metodologia pensata per l’apprendimento delle lingue in genere, poi adattata anche allo studio delle lingue antiche e, quindi, del latino.

⁶⁶ Tratto dagli Atti del Convegno tenutosi a Vicenza nell’ottobre 2001 nell’ambito del “Progetto Pallante”.

⁶⁷ Questo in MIRAGLIA 2004, p. 38.

⁶⁸ *Ibid.*, insieme all’accusa di pressapochismo e di essere «foriero di miserabili e vergognosi effetti».

⁶⁹ Come esempio cfr. IODICE 2004, p. 65.

Consapevoli del fatto che ciò implichi uscire temporaneamente dal percorso tracciato nella nostra *Premessa*, ci sembra, tuttavia, doveroso spendere qualche parola in più sul dibattito relativo ai cosiddetti «metodi diretti»⁷⁰, giacché questi sono stati più volte presentati e proposti come prodigiosa e straordinaria soluzione risolutiva alla crisi dell'insegnamento scolastico del latino.

Secondo l'approccio proposto dal metodo naturale, l'accesso al latino deve avvenire non per tramite e, potremmo dire, come conseguenza della grammatica, ma la riflessione sugli elementi morfologici e sintattici dovrebbe induttivamente originare da un incontro diretto con i testi stessi. Si pensa, infatti, che il ricorso alla lingua madre possa in qualche maniera condizionare a priori lo studente, caricandolo di «categorie logiche elaborate» e «attributi universalistici e sostanzialistici»⁷¹: si propone, invece, una *full immersion* nella lingua, come previsto dalla metodologia globale di Decroly⁷².

I manuali cui si fa ricorso, infatti, sono costruiti attorno a un testo, di solito quasi totalmente artificiale, che racconta una storia, divisa in vari capitoli, che accompagnano lo studente per tutto il tirocinio linguistico del primo biennio; per esempio *Ostia*⁷³, uno dei manuali più famosi basati sul metodo naturale, narra romanzescamente la vita della famiglia Pomponia.

Dopo il segmento di testo latino oggetto della lettura, è prevista la sezione di esercizi, dei quali è offerta di solito una gamma più ampia rispetto alle tradizionali frasette da tradurre in italiano: esercizi di completamento, di manipolazione e di lessico si intervallano a domande di comprensione del testo e consegne più strettamente grammaticali, nella consapevolezza che la diversificazione di prove e richieste è spesso la scelta migliore per una didattica efficace.

Il modello naturale presenta degli aspetti che, di per loro, appaiono pregevoli: non solo la già citata varietà degli esercizi, ma soprattutto una generale attenzione all'elemento motivazionale. Va, inoltre, notato che il contatto diretto e “spontaneo” con i testi permette al docente e allo studente un collegamento immediato tra «lessico, civiltà e apprendimento della lingua in un'unità inscindibile»⁷⁴; connotato del tutto encomiabile,

⁷⁰ Secondo le parole di IODICE 2004, p. 63, «i metodi di approccio alla lingua latina [...], in base alla tradizione e anche alle possibilità epistemologico-pedagogiche, possono essere grosso modo suddivisi, per comodità di studio, tra *metodo indiretto* (ovverosia *dalla grammatica alla lingua*) e *metodo diretto* (ovverosia *dalla lingua alla grammatica*)». Si legge, inoltre, in RICUCCI 2015, p. 23: «il metodo natura ingloba in sé il metodo diretto, mentre il metodo diretto non sfocia automaticamente in quello naturale».

⁷¹ BALBO 2007, p. 68.

⁷² Cfr. FLOCCHINI 1999, pp. 176-177.

⁷³ E. COCCIA, W. SIEWERT, W. STRAUBE, K. WEDDIGEN, *Ostia*, Armando, Roma, 1991-1994.

⁷⁴ Così secondo BALBO 2007, p. 69.

infatti, è l'attenzione riservata all'acquisizione del lessico, che invece è tanto trascurato nell'insegnamento tradizionale.

Ad un acuto osservatore, tuttavia, emergerà chiaramente che molti dei presupposti teorici basilari mostrano inaggirabili lacune. Prima di tutto andrebbe approfondito il concetto di «apprendimento empirico», sul quale si basa la teoria di Decroly: il parlante, inserito in un contesto di «autentica immersione» in una lingua, si ritrova per necessità costretto a parlare la medesima lingua, in quanto si imbatte in ogni momento in quelle realtà extralinguistiche che il linguaggio indica. È un dato di fatto, una realtà incontestabile da chiunque abbia avuto anche una minima esperienza in un paese straniero: l'urgenza di capire e farsi capire è un forte stimolo all'apprendimento, conscio e inconscio, della lingua (e della cultura)⁷⁵.

Appare evidente, però, che ciò può avvenire solo in un contesto nel quale quella determinata lingua (congiunta a quella determinata cultura) sia impiegata localmente come normale e connaturato strumento di comunicazione: nel complesso, dunque, di una moderna lingua corrente, non certo di una lingua morta – o “storicamente conclusa” che dir si voglia. Si può continuare a vivere nell'idealismo e nell'illusione, oppure ammettere a sé stessi che l'insegnamento delle lingue antiche è diverso dall'insegnamento delle lingue moderne per finalità, contenuti, condizioni e, per forza di cose, anche per metodologie attraverso le quali deve avvenire l'apprendimento⁷⁶.

Il latino *non è* una lingua viva, bisogna rassegnarsi di fronte a una simile verità. Pretendere di insegnare il latino come lingua viva⁷⁷, caratterizzata da una componente vitale di oralità attiva, equivale a macchiarsi di violenza storica e, soprattutto, a offendere l'intelligenza dei nostri studenti, con la formulazione di poche, banali e totalmente astoriche frasi in una lingua che può dirsi tutto tranne latino.

Abbiamo per fortuna abbandonato la concezione di scuola come carcere controllato da tanti *Orbilii plagosi*, pronti a sferzare i propri *discipuli* quando dimostrano di non conoscere i *carmina Livi*⁷⁸; questo non vuol dire che la scuola debba perdere credibilità

⁷⁵ Per una più ampia dissertazione su questo punto, cfr. FLOCCINI 1999, p. 176 e relativa bibliografia.

⁷⁶ Questo non vuol dire che fra *lingues vivantes* e *lingues mortes* non ci debba essere un dialogo, tutt'altro: come evidenzia RICUCCI 2014a, p. 51, «apprendimento del latino e delle lingue moderne hanno almeno due competenze comuni: la comprensione del testo e la conoscenza metalinguistica». Emblematico, a tal proposito, il titolo di uno dei paragrafi del medesimo contributo, *Il metodo neocomparativo come possibile lanterna on the road tra SLA (Second Language Acquisition) e Glottodidattica*.

⁷⁷ Sulle divergenze tra insegnamento delle lingue classiche e insegnamento delle lingue moderne, vd. GIORDANO RAMPIONI 2002, p. 85.

⁷⁸ Or., Ep., 2.1.69-71: *non equidem insector delendave carmina Livi / esse reor, memini quae plagosum mihi parvo / Orbilium dictare etc.*

ed essere resa a tutti i costi dilettevole e poco impegnativa. L'obiettivo deve sempre restare quello di un insegnamento serio e di qualità, che abbia come fondamento quei *Realien* tanto cari a Wilamowitz⁷⁹.

Nonostante tutto, il limite sostanziale del metodo naturale sta nella sua stessa preliminare formulazione: Decroly, infatti, scrive che «l'attività globalizzante fa da ponte tra l'attività istintiva e l'attività superiore dell'intelligenza»⁸⁰, ma le sue riflessioni partono da osservazioni che hanno come oggetto di studio il bambino e non l'adolescente, che, di norma, è già in pieno e consolidato possesso delle capacità di pensiero astratto e di operare ragionamenti ipotetico-deduttivi⁸¹. Per assurdo, il modello naturale potrebbe avere una qualche effettiva validità in più se l'insegnamento del latino cominciasse nell'infanzia, durante la quale il bambino ancora deve acquisire modalità di pensiero logico-astratte e, quindi, sarebbe ben congrua con il carattere di questo metodo, «accattivante e motivante, perché incuriosisce e possiede una dimensione ludica»⁸².

Al contrario, un adolescente, così come è facilmente annoiato dalle frasi decontestualizzate proposte dai manuali usuali, allo stesso modo troverà ripetitivo e monotono il raccontino insipido e mediocre sulla *familia Pomponia*; i ragazzi hanno bisogno di essere messi alla prova con contenuti sì gradualmente più difficili, ma anche sempre nuovi⁸³ e adatti alla loro età, in maniera tale da poter strutturare processi logici più raffinati. Questo difetto incontestabile del modello tradizionale, dunque, non solo non è risolto, ma anzi, risulta quasi esasperato dal metodo naturale.

Si può, infine, individuare un'ultima incoerenza: se, dal punto di vista teorico, si sostiene la necessità di rinunciare al ricorso alla L1 dello studente per non condizionarlo nell'apprendimento induttivo morfosintattico, dal punto di vista pratico, alla fine, le consegne e le riflessioni metacognitive sono realizzate in lingua nazionale e, a conti fatti,

⁷⁹ Cfr. SALVIONI 2014, p. 199: «Lo capiva già Wilamowitz quando, nell'intento di avvicinare i ginnasiali dell'inizio del ventesimo secolo alla "vita vera" degli antichi, nella sua antologia di letture greche accolse accanto alle sentenze, alle favole e alle narrazioni romanzesche anche i decreti, le lettere private, gli esercizi scolastici [...], con un apparato di note che mostra bene come a lui e ai suoi collaboratori stesse a cuore stimolare l'intelligenza facendo parlare i *Realien* più che le teorie».

⁸⁰ DECROLY 1974², p. 7.

⁸¹ FLOCCHINI 1999, p. 176.

⁸² BALBO 2007, p. 69.

⁸³ Nei limiti, ovviamente, di una equilibrata e assennata continuità: avere una strada da seguire è sempre fondamentale per un insegnamento efficace, ma è in misura uguale importante prestare attenzione che questo tracciato non diventi un percorso obbligato di rigidi binari cui dover aderire strettamente.

si ritorna sempre su una grammatica⁸⁴ di impianto tradizionale per spiegare le regole e consolidare le conoscenze.

Diversamente, chiamiamo «metodo natura» quella che potremmo definire un'evoluzione del modello naturale: si tratta sempre di uno dei metodi cosiddetti diretti, con la differenza che da un lato auspica un apprendimento morfosintattico svincolato dal ricorso alla mediazione della lingua madre⁸⁵, dall'altro «non trascura una riflessione grammaticale che consenta all'alunno anche l'acquisizione della (*meta-*)*linguistic consciousness*, ossia una conoscenza esplicita dei meccanismi che regolano la lingua»⁸⁶.

Il fondatore del metodo, Hans Henning Ørberg, con la sua opera *Lingua Latina per se illustrata*⁸⁷ applica al latino quanto da lui messo in pratica presso il Nature Method Institute⁸⁸ nell'insegnamento delle lingue moderne. Egli stesso definisce il sistema da lui elaborato «induttivo-contestuale»⁸⁹, perché le regole vengono man mano indotte dai discenti a partire dalla lettura del brano proposto, in maniera tale che gli studenti costruiscano nella loro mente un “mosaico della grammatica latina” cementato «tessera dopo tessera [...] col glutine dell'esercizio continuo e dell'uso anche attivo»⁹⁰.

Al di là di tutte le già citate debolezze del modello naturale che, in qualche misura, valgono anche per il metodo Ørberg⁹¹, appare qui una prima, intollerabile pecca che danneggia irrimediabilmente questo sistema, cioè la pretesa di impiegare il latino come strumento di mediazione linguistica. Luigi Miraglia, entusiasta sostenitore e diffusore del

⁸⁴ Ci si riferisce, nel caso di *Ostia*, al supporto del *Cursus grammaticale*, che secondo BALBO 2007, p. 68 «corre parallelamente alla prima [parte, cioè il racconto] con la stessa numerazione e spiega i fenomeni grammaticali rilevati».

⁸⁵ Cfr. BALBO 2007, p. 70.

⁸⁶ Al contrario, invece, del metodo globale o naturale, che «vorrebbe insegnare la lingua gettando il discente direttamente nel pieno delle situazioni comunicative più varie dalle quali egli ricaverebbe, attraverso quella che gli inglesi e gli americani chiamano *linguistic awareness*, o consapevolezza linguistica inconscia, una capacità di capire e produrre enunciati». Entrambe le considerazioni sono prese da MIRAGLIA 2004, p. 39.

⁸⁷ Quando fu pubblicata per la prima volta nel 1954, questa uscì con il titolo *Lingua Latina secundum naturae rationem explicata*. Oggi è divisa in due volumi, cioè il corso per principianti *Familia Romana* e il corso avanzato *Roma Aeterna*, che possono essere integrati dal sussidio *Latine disco*, comprendente gli *Exercitia Latina*, un *Enchiridion discipulorum*, i *Colloquia personarum* e una grammatica sistematica.

⁸⁸ Qui Ørberg lavorò dal 1953 al 1961 e studiò l'applicazione dei metodi diretti all'insegnamento di russo, inglese e soprattutto francese.

⁸⁹ Così emerge già dal titolo significativo di ØRBERG 1975. Per quanto riguarda la questione dell'apprendimento «implicito» del latino e della sua importanza nell'acquisizione della lingua, cfr. RICUCCI 2017b, dove si legge che «nell'ottica della psicologia cognitiva, noi apprendiamo sempre in modo implicito e la frequentazione assidua e costante della lingua latina [...] fornisce, a livello qualitativo e quantitativo, un'adeguata fonte di input comprensibile rispetto al metodo grammaticale-traduttivo» (p. 174).

⁹⁰ MIRAGLIA 2004, pp. 39-40.

⁹¹ I difetti complessivi del metodo natura sono riportati da BALBO 2007, pp. 73-74; tra questi, ad esempio, ricordiamo «il carattere artificiale della vicenda narrata [...], la continuità didattica e la congruità del metodo con i programmi ministeriali». Infine «gli esercizi sono in numero ridotto e possono essere “passati” da una classe all'altra».

metodo Ørberg in Italia, giustifica una tale artificiosità sostenendo che «le ricerche di psicologia linguistica hanno abbondantemente dimostrato che non si può avere una vera competenza, anche solo passiva, in una lingua, se non si è capaci anche in qualche misura d'usarla, cioè se non ci s'appropria delle sue strutture morfosintattiche, del suo vocabolario, della sua fraseologia»⁹². Nessuno, probabilmente, potrebbe avere da ridire sulla veridicità di simili parole. Più di qualcuno, tuttavia, sarebbe giustificato a ribattere che, per appropriarsi delle sue strutture morfosintattiche, del suo vocabolario e della sua fraseologia, non serve necessariamente (illudersi di) parlare latino: i grandi filologi classici del Novecento, che hanno fatto la storia degli studi con la loro invidiabile padronanza di morfologia, sintassi e lessico, non avevano certo imparato il latino con il metodo Ørberg.

I seguaci di questo metodo, il cui atteggiamento non a caso è stato più volte definito «quasi messianico»⁹³, si arrogano il diritto di compiere un'operazione astorica e fantasiosa, cioè non solo – e non tanto – parlare “la vera lingua di Roma”, quanto soprattutto insegnarla a chi, per comprensibile inesperienza, potrebbe essere portato a convincersi che davvero i romani parlavano così. L'apprendimento di una lingua che, come il latino, è priva di funzione pragmatico-comunicativa, può e deve esimersi dall'opzione della comunicazione orale⁹⁴.

Piuttosto, sembra opportuno schierarsi dalla parte di chi, come Renato Oniga, sostiene che un simile esperimento, se può portare ad apparenti e immediati vantaggi, sul lungo periodo mostra forti criticità: «Non ci sono scorciatoie: i metodi concepiti per condurre rapidamente all'interazione con i parlanti nativi non sono adatti al latino, che non ha più parlanti madrelingua. L'obiettivo dello studio del latino non può essere il “parlare per fare”, ma il “leggere per capire”»⁹⁵.

Il metodo natura, infatti, non si concentra se non superficialmente sulla traduzione: anche se, per assurdo, volessimo prescindere da tutti i vevoli processi cognitivi di cui essa è tramite⁹⁶, comunque una simile rinuncia sarebbe del tutto discordante rispetto ai

⁹² Così in MIRAGLIA 2004, p. 35.

⁹³ BALBO 2007, p. 73. È sufficiente, tuttavia, leggere la premessa all'edizione italiana della guida per gli insegnanti *Latine doceo*, a cura di Luigi Miraglia, per rendersi conto di questo fervore, al limite dell'esaltazione: desta, infatti, un legittimato sospetto chi sostiene con esasperata sicurezza di aver raggiunto «risultati eccezionali» e di non aver ottenuto «altro che soddisfazioni».

⁹⁴ Così secondo PIERI 2005, p. 22.

⁹⁵ Vd. ONIGA 2009, p. 75.

⁹⁶ Come l'ha definita CANFORA 2002, p. 52, «l'operazione più esaltante dal punto di vista della mobilitazione delle forze intellettuali». Si vedano a tal proposito le considerazioni del *Capitolo I*.

programmi ministeriali. Si rischierebbe, paradossalmente, di arrivare a una «lingua senza i contenuti»⁹⁷.

I primi approcci al latino, ormai, avvengono nel momento in cui i discenti non sono più bambini: l'insegnamento mediante il metodo Ørberg ne è dimentico, insistendo sull'acquisizione spontanea – che riguarda i bambini – piuttosto che sull'apprendimento razionale-cognitivo⁹⁸, per un'educazione intellettuale adeguata alla platea fruitrice⁹⁹.

Il metodo natura applicato al latino, per quanto a prima vista possa lusingare il discente con il suo aspetto motivante e quasi giocoso, a conti fatti non offre agli allievi tutti gli strumenti necessari ad affrontare lo studio con la serietà che questa disciplina merita. «Padronissimi – aggiunge, non senza un filo di polemica, Nicola Flocchini – poi di coltivare per hobby il latino umanistico per conversare o per comporre in prosa o in poesia (anche se io personalmente lo ritengo un'idiozia) [...] ma tutto questo esula dallo statuto del latino come materia scolastica in una scuola per l'adolescenza»¹⁰⁰.

In definitiva, possiamo dire che, nonostante alcuni punti obiettivamente costruttivi e stimolanti, il metodo naturale e il metodo Ørberg, così come ora proposti, non possono essere considerati delle valide alternative al modello di insegnamento tradizionale del latino. Il motivo alla base di ciò, forse apparentemente banale, ma non per questo infondato, è chiaro: il metodo tradizionale non deve essere sostituito. Certo, esso può – e, senza dubbio, deve – essere sottoposto a un'importante operazione di innovazione e perfezionamento, ma presenta d'altra parte dei pregi e delle caratteristiche tanto ragguardevoli da non poter essere rinnegate.

Innanzitutto, come già accennato in precedenza, l'utilità e la solidità del metodo tradizionale sono garantite e fondate da un uso secolare, se non addirittura millenario: con le dovute precauzioni e contestualizzazioni del caso, potremmo quasi dire, infatti, che, quanto a percorso e obiettivi didattici, il metodo tradizionale si confà direttamente ai

⁹⁷ Cfr. ONIGA 2020, p. 20.

⁹⁸ Si legge in PIOVAN 2004, p.78: «Il termine apprendimento linguistico è utilizzato per quel processo in cui l'esposizione alla lingua è strutturata tramite l'insegnamento linguistico, è un processo volontario, cosciente e osservabile». A onore del vero vanno ricordati alcuni recenti contributi di Marco Ricucci, che propongono, come «annotazione sul metodo Ørberg» una rilettura del metodo natura alla luce della teoria SLA di Stephen Krashen – detta prima «modello del monitor», poi «ipotesi dell'input» e infine «ipotesi della comprensione» – e dell'ipotesi del *noticing* di Richard Schmidt; cfr. RICUCCI 2017a e relativa bibliografia.

⁹⁹ Per una più ampia discussione, si rimanda a ONIGA 2020, pp. 21-22.

¹⁰⁰ FLOCCHINI 1999, p. 178, coglie perfettamente il centro della questione: per elaborare un metodo efficace occorre tenere sempre fisso e chiaro in mente l'obiettivo finale, cioè l'insegnamento in un determinato contesto (quello scolastico istituzionale) a un determinato pubblico (gli studenti della scuola secondaria di secondo grado).

dettami di Quintiliano¹⁰¹. Prima di dedicarsi alla lettura dei testi e a quanto ne segue – la *poetarum enarratio* – occorre impadronirsi delle strutture linguistiche – la *recte loquendi scientia*¹⁰².

Da un punto di vista puramente pratico, ciò porta a un vantaggio non indifferente, cioè che vi sia un'amplissima quantità di materiali¹⁰³ di cui lo studente, ma soprattutto il docente, possa servirsi: «la struttura dei corsi è talmente consolidata da non creare soverchi problemi di gestione e di programmazione da parte del docente, che riesce a costruire un percorso didattico molto omogeneo e scandito»¹⁰⁴.

La programmazione della lezione è un'operazione di capitale importanza per l'efficacia didattica e, in quanto tale, necessita di notevoli energie e molto tempo: soprattutto per un docente alle prese con le prime esperienze d'insegnamento – mettendo per un attimo da parte gli idealismi iniziali di slanci d'entusiasmo e ardore, che sono senza dubbio apprezzabili ma lasciano il tempo che trovano – avere un simile punto di riferimento può essere un robusto appiglio cui far affidamento per non sentirsi disorientato e frustrato di fronte a un già di suo complicato, per quando incantevole, ecosistema scolastico¹⁰⁵. Abbiamo ricordato spesso quanto sia importante l'elemento motivante per gli studenti; non dimentichiamo, però, che ciò deve valere anche per gli insegnanti.

Concludendo, possiamo dire, in sintesi, che i principali punti di forza su cui il metodo tradizionale dovrebbe far leva consistono nel suo essere un sistema coerente e solido¹⁰⁶, nel presentare fondamenti che sono rassicuranti, in quanto esso riproduce in linea di massima, almeno agli inizi, la struttura dell'italiano.

¹⁰¹ Cfr. Quint. *inst.*, 1.4.2: *Haec igitur professio, cum brevissime in duas partes dividatur, recte loquendi scientiam et poetarum enarrationem, plus habet in recessu quam fronte promittit*. Da sottolineare, a margine, come si possa già trovare qui, in germe, l'idea del «valore aggiunto» del latino, come qualcosa che «nasconde più di quanto promette in apparenza».

¹⁰² Riprendiamo questa idea espressa da ONIGA 2007 nella sua *Premessa*.

¹⁰³ Cfr. FLOCCHINI 1999, p. 174, che ne sottolinea non solo la quantità, ma anche la qualità: «La manualistica scolastica ancorata al modello tradizionale più o meno aggiornato è tuttora abbondante e, come è logico aspettarsi, generalmente di buon livello».

¹⁰⁴ Così secondo BALBO 2007, p. 58.

¹⁰⁵ Quando si discute di tematiche relative alla scuola e al suo rinnovamento, spesso si fa riferimento ai giovani insegnanti delle nuove generazioni come coloro sulle cui spalle pesa e peserà il compito di questo difficile miglioramento. Di certo è un compito elettrizzante e seducente, che molte volte però si scontra con la concretezza della realtà, nella quale le mansioni già impegnative della docenza vengono aggravate dal sovraccarico di mille complicazioni e incombenze amministrativo-burocratiche. Seguendo questa impervia strada di discussione, però, ci dirigeremmo troppo in là, oltre i contenuti e gli obiettivi che il nostro lavoro si prefigge. Altre occasioni permetteranno di discutere questa ostica e spinosa questione.

¹⁰⁶ Cfr. BALBO 2007, p. 58, che mette in evidenza le basi filosofiche sostanzialistiche del modello.

È proprio a partire da tali pregi, dunque, che si deve ripensare il modello tradizionale, lavorando in vista di un autentico e diffuso miglioramento: forse non si potrà mai raggiungere la perfezione, ma molti e ragguardevoli contributi degli ultimi decenni hanno mostrato che, senza dubbio, si è nella giusta direzione.

II.3 Per un'integrazione della tradizione: alcune proposte compatibili

Questa sezione vuole essere una brevissima ricapitolazione delle proposte recenti che si sono poste come obiettivo la riflessione sull'insegnamento del latino. Prima ancora di discutere i risultati più o meno incisivi – ma tutti, a modo loro, encomiabili quanto meno per lo sforzo – è opportuno fare una premessa che potremmo osare definire ideologica, giacché riguarda lo spirito con il quale si vuole affrontare l'intera questione.

Ogni classe è un microcosmo di equilibri, personalità ed esigenze diverse, che spetta al docente, di volta in volta, osservare e interpretare per programmare una didattica adeguata al singolo caso contingente. Tuttavia, nella scuola del XXI secolo, in un mondo ormai strettamente interconnesso, si è imposta come necessità e proficua opportunità la creazione di una comunità plurale di confronto, scambio e riflessione, insomma di uno spazio – non necessariamente fisico, grazie alle opportunità offerte dalla tecnologia – nel quale i docenti di ogni grado e formazione possano godere con serietà, ma umanità, di un dibattito che porti alla loro continua crescita e maturazione professionale.

«La condivisione di esperienze e la formazione continua non possono che facilitare la convinzione di essere dalla parte giusta e di riuscire a combattere la buona battaglia, che è indubbiamente quella di una formazione di eccellenza»¹⁰⁷: l'unica strada per raggiungere questa eccellenza è la collaborazione su ampia scala.

Proprio questo sentimento è stato, negli ultimi decenni, il propulsore di tutta una serie di contributi condivisi e pubblicati che raccontano esperienze, ricerche e laboratori realizzati da docenti volenterosi e consapevoli dell'esigenza di rinnovamento della didattica, soprattutto scolastica ma anche universitaria, del latino¹⁰⁸. L'oggetto della

¹⁰⁷ Vd. BALBO 2015, p. 13.

¹⁰⁸ Come si legge anche in BERTOLLO-CAVALLO 2012a, p. 2: «È tuttavia indispensabile che le nuove consapevolezze sui meccanismi di funzionamento della lingua penetrino anche il tessuto scolastico e non restino una mera conquista accademica, riconosciuta e discussa all'interno di ristrette comunità di linguisti».

presente ricerca, com'è già stato precisato, è, infatti, la didattica del latino così come essa si rivolge al pubblico di studenti della scuola secondaria. Lo studio accademico del latino, o comunque la ricerca “scientifica” in senso stretto, pur essendo interessata dalle stesse problematiche ed esigenze di fondo, meriterebbe delle puntualizzazioni e delle applicazioni proprie specifiche, che qui non vengono trattate se non superficialmente.

Alla ricerca universitaria, tuttavia, spetta un ruolo di massima importanza: abbandonati, in buona parte, infruttuosi e astratti dibattiti fra specialisti, di fatto, estranei agli ambienti scolastici, la via in direzione del rinnovamento del latino – seppur impervia e ancora in gran parte da battere – è stata tracciata proprio grazie all’attenzione a livello universitario per la didattica del latino come disciplina a buon diritto scientifica e, di conseguenza, alla collaborazione dinamica con i docenti che operano effettivamente nella scuola¹⁰⁹.

Innovare non vuol dire complicare, anzi, nel nostro caso si vuole andare nella direzione opposta: semplificare, senza per questo banalizzare. «“Difendere” il latino nelle scuole richiede però chiarezza d’intenti, prima di tutto, da parte di chi il latino lo insegna all’università»¹¹⁰. Le categorie del metodo grammaticale-traduttivo non sono sbagliate, ma vanno ripensate, facendo tesoro dei risultati più recenti della glottologia e della glottodidattica¹¹¹. Certo, data la specificità spesso complessa di queste ricerche, si rendono necessari degli accorgimenti di agevolazione nell’ottica di quella che potremmo chiamare “pedagogia linguistica”: è insindacabile che «le scoperte linguistiche così come vengono dalla scrivania del linguista non possono essere applicate direttamente all’insegnamento scolastico»¹¹², ma le loro criticità possono essere facilmente risolte. Piuttosto che dilungarsi dietro a molte illustrazioni teoriche su questi modelli, infatti, è molto più utile e incisivo mostrare qualche esempio concreto di esperienze didattiche pensate, effettuate e poi condivise da docenti che hanno deciso di non abbandonarsi alla «inerzia intellettuale rispetto alla ricerca metodologica e al rinnovamento

¹⁰⁹ Cfr. GIORDANO RAMPIONI 2002, p. 61.

¹¹⁰ Vd. SCHIESARO 2012, p. 282.

¹¹¹ Secondo la definizione di RICUCCI 2014a, p. 49: «La Glottodidattica è la disciplina che, attingendo a vari saperi, è una costellazione di discipline e indaga in forma analitica le metodologie di insegnamento delle lingue, siano esse L1 o L2 (straniera, seconda o etnica) o, secondo la posizione di Balboni, lingue classiche». In quanto disciplina scientifica a tutti gli effetti, la didattica del latino dovrebbe iniziare a comportarsi di conseguenza: nessuno si sognerebbe di insegnare la fisica fermandosi alle scoperte avvenute nel Seicento.

¹¹² NICKEL 1976, p. 146. Si esprimeva in questi termini anche GIORDANO RAMPIONI 2002, p. 63: «Dunque la linguistica non come tecnica da trasferire *tout court* ai discenti, ma come punto di partenza, base indispensabile per i docenti che sulla sua conoscenza costruiranno la loro tecnica pedagogica e utilizzeranno le riflessioni linguistiche idonee all’apprendimento della lingua che vogliono insegnare».

dell'insegnamento delle lingue classiche»¹¹³, ma di elaborare, a partire dai modelli innovativi della linguistica, dei percorsi didattici che rispondano in maniera comprensibile – ma scientifica – a buona parte dei problemi che la grammatica tradizionale lasciava insoluti¹¹⁴.

Al di là del modello grammaticale di riferimento, questi tentativi sono accomunati da un obiettivo comune, quello di creare un progetto linguistico unitario comprendente tutte le lingue studiate a scuola: le discipline linguistiche dovrebbero avere in comune uno stesso vocabolario terminologico di definizioni e una stessa categorizzazione, che poi ogni lingua svilupperebbe a seconda dei propri connotati e della propria natura.

Non è quindi nel nostro interesse abbandonarci a lunghe e tediose spiegazioni teoriche – per quelle si rimanda ai numerosi manuali specializzati. Il proposito è piuttosto offrire qualche esempio di «buone pratiche»¹¹⁵ sorte a partire proprio dalle teorie linguistiche più innovative, che siano dimostrazione concreta della possibilità di adattare simili modelli alla realtà della didattica, in maniera accessibile ma non per questo pedestre. L'orientamento-bussola¹¹⁶ deve essere proprio l'enfasi sull'insegnamento della grammatica non come antiquato relitto irrazionale, ma come disciplina scientifica, che trova nelle evidenze della ricerca il proprio fondamento. Questo non è un semplice cambiamento d'impostazione, ma una vera e propria rivoluzione copernicana di pensiero: i modelli teorici grammaticali offrono degli spunti, che invitano gli stessi insegnanti ad assumere una nuova mentalità da «ricercatore metodologico-disciplinare»¹¹⁷, il cui compito è la partecipazione attiva alla creazione di nuovi percorsi didattici adattati e personalizzati rispetto ai propri studenti¹¹⁸, a partire da metodologie originali o elaborate da altri.

¹¹³ Cfr. ZANETTI 2012, p. 403.

¹¹⁴ Per una panoramica generale sui modelli grammaticali, vd GIROTTO BEVILACQUA 2012, pp. 455-456.

¹¹⁵ Per riprendere il sottotitolo significativo di BALBO-RICUCCI 2015.

¹¹⁶ Definizione di RICUCCI 2015, p. 19.

¹¹⁷ Vd. RICUCCI 2015, p. 20; si parla qui nello specifico della “nuova figura” di insegnante di latino (e di greco), ma non si vede un oggettivo motivo per cui la cosa non possa essere estesa anche all'insegnante di storia, di matematica o di tutte le altre discipline.

¹¹⁸ Cfr. ONIGA 2009, p. 71.

II.3.1 La grammatica generativo-trasformatzionale e il «metodo neo-comparativo»

«È molto difficile che, nella prassi concreta dell'insegnamento, questo modello possa essere applicato realmente [...] Si potrebbe definire il modello come adatto scientificamente ma non didatticamente»¹¹⁹: così, nel 2007, si scriveva, non a torto, sui modelli basati sulla grammatica generativo-trasformatzionale chomskyana. Il generativismo, infatti, spaventava – e spaventa tuttora – per il suo alto livello di formalizzazione concettuale e notazionale, che non è sempre garanzia di accessibilità per i non specialisti. Il mero formalismo astratto andrebbe contro le esigenze didattiche e pedagogiche del latino liceale, rischiando di farlo cadere nell'antimentalismo, che si manifesta «quando la dottrina della struttura grammaticale porta al punto di mettere da parte il significato delle parole»¹²⁰.

Nonostante le difficoltà innegabili, bisogna però ricordare che l'abitudine alla formalizzazione ha anche un valore didattico generale importante, perché stimola negli studenti la capacità di ragionare in termini astratti¹²¹ e, soprattutto, dà alla grammatica un senso e una prospettiva nuovi: non un insieme prefissato – e tedioso – di regole da imparare meccanicamente a memoria, ma il risultato di un'osservazione attiva e sistematica della lingua¹²².

La ricerca linguistica ha comunque subito dei costanti e veloci sviluppi, fornendo a quello strumento teorico – allora ancora in fase di definizione – una serie di dispositivi di analisi e di rappresentazione sempre più raffinati e consolidati¹²³. Alcune pratiche hanno dimostrato, infatti, che, con un'avveduta programmazione – tesa soprattutto alla chiarificazione di certi nodi concettuali – è possibile e utile tradurre questo approccio in termini didattici: ne è un esempio il programma “Progetti di ricerca giovani ricercatori”, finanziato dall'Università di Padova negli anni 2001-2003, e in particolare il progetto diretto da Nicoletta Penello, dal titolo *Esperimenti di applicazioni di teorie sintattiche formali alla didattica della lingua materna e delle lingue straniere*.

¹¹⁹ BALBO 2007, p. 81.

¹²⁰ Definizione di NICKEL 1976, p. 143.

¹²¹ Cfr. ONIGA 2009, p. 72.

¹²² BERTOLLO-CAVALLO 2012a, p. 1.

¹²³ Cfr. BENINCÀ-PENELLO 2009, p. 6. Si legge poco più avanti: «il ruolo del linguista e dell'insegnante è di collaborare per preparare gli strumenti, per semplificare il formalismo, adeguarlo alle necessità della didattica, per non ripetere gli errori degli anni '70, che hanno avuto come conseguenza quella di etichettare (a torto) la linguistica formale come inutile per l'insegnamento in quanto ardua e troppo astratta» (p.8).

Nell'ambito di questo piano di lavoro, c'è stata la possibilità, grazie alla collaborazione di scuole del trevigiano, di attuare alcune esperienze didattiche, dedicate a certe particolari tematiche che spesso sono causa di errori frequenti o difficoltà di comprensione negli studenti. A partire da riflessioni, basate sull'italiano, relative ad alcuni nodi sintattici come "La grammatica del *che*" – quindi le frasi relative¹²⁴ – e "L'innacusatività e la classificazione dei verbi" – quindi alcune costruzioni particolari come l'ablativo assoluto o l'uso di *videor* –, gli studenti sono stati introdotti ad una presentazione semplificata della teoria X-barra, acquisendo così nozioni di base di analisi sintattica formale¹²⁵. A giudizio della ricercatrice, l'esito della sperimentazione è stato positivo: «i risultati dei test finali, comparati con quelli dei test d'ingresso, sono stati incoraggianti ed hanno dimostrato l'efficacia del metodo adottato»¹²⁶.

Quando parliamo dell'apprendimento linguistico secondo la grammatica moderna, non si può non citare il nome di Renato Oniga, il quale, secondo le sue stesse parole, ha dedicato una parte sempre più rilevante della sua attività di ricerca negli ultimi decenni allo scopo di «elaborare un progetto scientifico e didattico in grado di aprire una via più aggiornata per riprendere lo studio grammaticale del latino in prospettiva generativista»¹²⁷. Il suo impegno è sfociato nella pubblicazione, nel 2020, di *Riscoprire la grammatica – Il metodo neo-comparativo per l'apprendimento del latino*¹²⁸, un manuale che affronta l'intero complesso della grammatica tradizionale latina con un'ottica di rivisitazione linguistica.

La spiegazione dei singoli argomenti ha sempre origine da un ragionamento sulla LM dello studente, cioè dall'italiano: l'obiettivo primo e iniziale è, infatti, suscitare nel discente una riflessione cosciente e consapevole su meccanismi che, normalmente, vengono messi in atto in maniera spontanea e inconscia. Una bella dimostrazione si trova,

¹²⁴ L'analisi sintattica di tipo generativo, infatti, esamina le frasi relative come l'espansione di un sintagma nominale.

¹²⁵ Per la descrizione completa delle attività, si veda PENELLO 2006, pp. 163-177. In sintesi, le finalità primarie delle attività proposte possono essere riassunte in: acquisizione dei concetti basilari per l'analisi sintattica formale; riflessione grammaticale esplicita della L1 e il confronto metalinguistico fra L1 e L2; la comprensione della differenza fra errore (reso tale dalla presenza di una norma grammaticale) e l'agrammaticalità linguistica.

¹²⁶ PENELLO 2006, p. 177.

¹²⁷ Così in ONIGA 2009, p. 69.

¹²⁸ Questo un titolo che, a prima vista, potrebbe apparire quasi paradossale a chi pensi che l'eccessivo grammaticalismo è proprio una delle critiche più serrate nei confronti del metodo tradizionale di insegnamento del latino. Si badi bene, però, che la grammatica qui da riscoprire è la Grammatica Universale, cioè «l'insieme di costanti e variabili su cui è costruito ogni sistema linguistico» (vd. ONIGA 2020, p. 23).

per esempio, nel capitolo relativo al sintagma nominale¹²⁹, la cui struttura viene definita «universale», in quanto appunto comune a tutte le lingue. La definizione essenziale di sintagma come «unità intermedie tra le parole e la frase» e la struttura basilare del diagramma ad albero sono introdotte a partire da alcune frasi in italiano, convenzionali e semplicissime – come *Il ragazzo mangia la mela* –, le quali, tuttavia, permettono allo studente una comprensione assolutamente limpida e lineare. Anche grazie alla rappresentazione grafica, inoltre, si coglie come, in frasi del tipo *Gianni vede un uomo con il binocolo*, non è tanto la sequenza lineare delle parole a chiarire il significato dell'enunciato, quanto il modo in cui esse formano tra loro dei sintagmi¹³⁰.

Una volta chiariti, grazie all'ausilio della lingua madre, la configurazione dei sintagmi – testa, complemento, specificatori e aggiunti – e il loro carattere ricorsivo, è possibile applicare con sicurezza i medesimi concetti al latino. Non solo: ciò permette anche di adottare un'ottica contrastiva, evidenziando le somiglianze, ma soprattutto le differenze, fra italiano e latino. Lo studente, ad esempio, ha ora una spiegazione semplice, chiara ed esplicita del motivo per cui la disposizione latina delle parole nella frase sia diversa rispetto a quella italiana: in latino, lingua caratterizzata dalle marche casuali, l'ordine di testa e complemento nel sintagma nominale può variare, mentre in italiano – che non ha i casi – questo è fisso. Ciò permette, dunque, di capire con piena coscienza che «le parole latine hanno la complessità dei sintagmi»¹³¹: se prima lo studente doveva accettare come dato di fatto che, spesso, le parole latine devono essere tradotte in italiano usando un numero maggiore di termini – quindi dei sintagmi veri e propri –, ora, per lo meno, compie questa stessa operazione consapevolmente, comprendendone le ragioni strutturali e linguistiche.

Anche prima della costituzione del manuale vero e proprio, moltissime sperimentazioni – tutte molto fruttuose – avevano fondato le proprie premesse teoriche e pratiche sulle ricerche di Oniga: pensiamo al *Reading-method*, proposto da Marco Ricucci e basato proprio sull'approccio neo-comparativo, che si divide operativamente in più fasi, cioè la lettura del testo, l'analisi sintattico-grammaticale inerente al testo, la riflessione operativa e il ritorno al testo. Da un lato «riprende il metodo grammaticale-traduttivo

¹²⁹ *Ibid.*, pp. 67-75.

¹³⁰ Due, infatti, sono le possibilità di analisi: da un lato si può considerare *un uomo con il binocolo* un unico sintagma nominale, dicendo così che “Gianni vede un uomo che ha un binocolo”; dall'altro lato, invece, si potrebbe inserire il sintagma nominale *un uomo* all'interno del sintagma verbale, mentre *con il binocolo* (sintagma preposizionale) andrebbe aggiunto all'esterno. Il senso della frase allora cambierebbe, si intenderebbe cioè che “Gianni vede un uomo per mezzo di un binocolo” (cfr. *Ibid.*, p. 68).

¹³¹ *Ibid.*, p. 71.

tradizionale»¹³², dall'altro lancia la nuova sfida linguistica dello studio approfondito dei concetti centrali della grammatica in chiave scientificamente aggiornata «evitando ogni falsa innovazione basata su un gergo esoterico, e cercando invece di mantenere ben saldo il rapporto con la grammatica tradizionale»¹³³. L'obiettivo, dunque, è una riflessione esplicita sulla formazione dei costrutti linguistici che di solito, al contrario, sono frutto della produzione inconsapevole e spontanea del parlante¹³⁴. Viene sottintesa, tuttavia, una conseguenza parecchio controversa, e cioè la legittimità, da parte dell'insegnante, di selezionare e insegnare soltanto quegli argomenti che possano risultare funzionali al ragionamento linguistico¹³⁵.

Per citare un'altra sperimentazione andata a buon fine, Cinzia Brancaleoni e Marina Gallerani, nella descrizione dei risultati ottenuti dall'applicazione del metodo neo-comparativo nell'ambito del loro progetto *Ariosto incipit* presso il Liceo statale Ludovico Ariosto di Ferrara, evidenziano una generalizzata capacità di riflessione e consapevolezza dei fenomeni linguistici riscontrabili negli studenti che hanno partecipato all'iniziativa. Interessante, ad esempio, la riflessione da loro suscitata relativamente ai *pluralia tantum*, i quali, presentati da molti manuali come una particolarità eccezionale del latino, sono in realtà comuni a molte lingue, in quanto «frutto di un ragionamento presente, cioè innato, nella mente umana, quindi condiviso»¹³⁶. Il metodo neo-comparativo, sottolineano infine, potrebbe avere proprio la sua sede di applicazione privilegiata nel liceo linguistico, dove potrebbe diventare appunto «la prassi», come suggerisce il titolo stesso del loro contributo.

Fra tutti i modelli grammaticali nuovi, quello neo-comparativo, dopo un lungo tirocinio preparatorio – e forse proprio in virtù di questo –, sembra oggi quello che può offrire risposte e soluzioni per la didattica del latino, soprattutto grazie alla sua tutto sommato agevole integrabilità con l'insegnamento tradizionale, in particolare per quello che riguarda la gestione del tempo: «come in tutte le questioni scientifiche serie, non si

¹³² RICUCCI 2013, p. 66.

¹³³ *Ibid.*

¹³⁴ Cfr. BERTOLLO-CAVALLO 2012a, p. 3. Numerosi esperimenti, infatti, mostrano che l'apprendimento di una L2 passa inevitabilmente attraverso un confronto, spesso inconscio, con le regole grammaticali della madrelingua; per la descrizione puntuale delle sperimentazioni, vd. BENINCÀ-PENELLO 2009 e relativa bibliografia.

¹³⁵ *Ibid.*, p. 6.

¹³⁶ Per la programmazione dettagliata, cfr. BRANCALEONI-GALLERANI 2015, pp. 43-44. Allo stesso modo, CAVALLO 2012, in virtù di queste «strutture e regolarità linguistiche», mostra come sia possibile la spiegazione della sintassi dei cosiddetti “verbi psicologici” del latino mediante il confronto con i ruoli tematici e i modi della transitività dei verbi dell'italiano.

può pretendere di raggiungere la verità tutta e subito, ma certamente si possono indicare dei modi per fare qualche concreto passo avanti»¹³⁷.

II.3.2 Il metodo Sabatini-Tesnière: la grammatica valenziale

Un altro modello facilmente integrabile con il metodo tradizionale di insegnamento del latino è la grammatica della verbodipendenza, o valenziale, elaborata a metà Novecento dallo slavista Lucien Tesnière e applicata al latino da Heinz Happ; per quanto riguarda, nello specifico, il panorama italiano, essa è stata diffusa soprattutto dai lavori di Germano Proverbio, per poi essere ripresa e applicata, tra gli altri, da Emanuela Andreoni Fontecedro¹³⁸.

Gli apporti interessanti e utili che il modello valenziale porta alla didattica del latino risiedono essenzialmente nell'introduzione del concetto di valenza¹³⁹, che pone in primo piano lo studio dei *verba* e delle relazioni che tra *verba* si creano¹⁴⁰: si vanno in tal modo a individuare, cogliere e analizzare con chiarezza e precisione le singole strutture, così come la configurazione sintattica complessiva della frase. Si abbandonano le definizioni grammaticali «sostanzialistiche»¹⁴¹ per lasciare spazio, invece, a definizioni formali-relazionali¹⁴². Importante, a tal riguardo, la nozione di sintagma come insieme di elementi che formano una struttura sintattica unitaria, dotato di alcune caratteristiche particolari¹⁴³: si abbandona l'osservazione esclusivamente morfologica¹⁴⁴ e discontinua della frase, basata sull'individuazione del caso, e quindi del complemento, delle singole parole, ma l'analisi assume una prospettiva dinamica e totale rispetto all'enunciato che si ha di fronte.

¹³⁷ Così in ONIGA 2020, p. 25.

¹³⁸ Grandi contributi alla diffusione della grammatica valenziale in Italia si devono a Francesco Sabatini – autore del dizionario valenziale italiano con Vittorio Coletti –, Cristiana De Santis, Carmela Camodeca e molti altri.

¹³⁹ «La valenza di un verbo indica con quali elementi della frase un verbo deve o può essere combinato *sintatticamente*. In altri termini: la valenza è l'“organico” sintattico del verbo», cfr. HAPP 1979, p. 194. Il concetto di valenza andrebbe così a sostituirsi al concetto di transitività, spesso fonte di ambiguità.

¹⁴⁰ Per una descrizione essenziale ma esaustiva del modello della verbodipendenza, cfr. BALBO 2007, pp. 60-64 e relativa bibliografia.

¹⁴¹ O, come le chiamava FLOCCHINI 1999 p. 180, «definizioni nozionali o ontologiche».

¹⁴² PROVERBIO 2000, p. 11.

¹⁴³ Il sintagma, infatti, è passibile di spostamento, sostituzione, enunciazione e coordinazione.

¹⁴⁴ Emerge qui chiaramente l'utilità dell'integrazione con il metodo tradizionale: se quest'ultimo, infatti, predilige l'aspetto morfologico dando scarsa importanza all'analisi sintattica, ecco che l'impiego di strumenti legati alla grammatica valenziale può sopperire a tali lacune senza, tuttavia, peccare dall'altro lato di eccessiva attenzione sintattica.

Rispetto alla rigidità dei modelli strutturalisti «ortodossi»¹⁴⁵, inoltre, un merito del modello di Tesnière è l'apertura dello sguardo: la sintassi mantiene il proprio primato, ma si evidenzia lo stretto rapporto che intercorre tra questa e la semantica, in quanto permette di comprendere che l'attribuzione di attanti e argomenti a un costituente della frase non dipende tanto da ragioni puramente sintattiche, quanto piuttosto dai tratti semantici dei lessemi coinvolti¹⁴⁶.

Se il modello originale faceva uso di rappresentazioni schematiche “ad albero”, a partire dalle ricerche di Francesco Sabatini – legate, però, alla grammatica dell'italiano – sono state elaborate delle rappresentazioni di tipo diverso, chiamate diagrammi radiali, le quali, prendendo graficamente spunto dagli schemi impiegati nell'insiemistica matematica, permettono una visualizzazione immediata ed evidente delle strutture – fondamentale al giorno d'oggi, «in un momento in cui l'apprendimento “iconico” sta acquisendo sempre maggiore importanza»¹⁴⁷. I metodi della grammatica valenziale presentano un'ottima compatibilità con gli strumenti elettronici e con le possibilità da questi offerte: basti pensare ai possibili esercizi di manipolazione, ricomposizione ed espansione della frase, i quali potrebbero essere utilissimi – giusto per citare un esempio di argomento tradizionalmente ostico nelle comuni grammatiche del latino – nel far comprendere agli studenti la differenza tra frasi circostanziali e frasi complete¹⁴⁸.

Il problema principale legato alla grammatica valenziale è che, per quello che riguarda nello specifico la didattica del latino¹⁴⁹, essa è ancora poco diffusa in Italia e le sperimentazioni sono poche, principalmente a causa dell'assenza di strumenti *ad hoc* e facilmente consultabili: pur esistendo alcuni manuali di latino valenziale¹⁵⁰ – sintomo di una nuova sensibilità e dell'esigenza dello studio tradizionale secondo una nuova prospettiva – la mancanza di un dizionario valenziale per il latino osteggia irrimediabilmente, almeno per il momento, la diffusione a livello scolastico della metodologia.

¹⁴⁵ Secondo la stessa definizione di TESNIÈRE 2001, p. 19.

¹⁴⁶ *Ibid.*

¹⁴⁷ Cfr. BALBO 2007, pp. 62-63.

¹⁴⁸ Se ne può trovare una puntuale dimostrazione nella tesi di laurea triennale della dott.ssa Lara Piva, discussa nel 2019 presso l'Università di Padova e reperibile al link <http://tesi.cab.unipd.it/63317/>.

¹⁴⁹ Numerosissime, invece, le iniziative per l'insegnamento della grammatica italiana attraverso la grammatica valenziale, a tutti i livelli d'istruzione, scuola primaria compresa.

¹⁵⁰ Ci riferiamo in questo caso ai manuali *Matrix* (2006) e *Ratio* (2012), nonché ai numerosi lavori applicativi di Emanuela Andreoni Fontecedro, tra cui segnaliamo un *Progetto sequenziale* per l'insegnamento al biennio di morfologia e sintassi (cfr. ANDREONI FONTECEDRO 1988).

Al di là di queste difficoltà, potremmo dire, strumentali, rimane chiara ed evidente la potenzialità che risiede nell'impiego della grammatica valenziale per lo studio del latino, in un'ottica di ibridazione e coerenza con la grammatica nozionale tradizionale, non solo poiché è il modello più vicino agli aspetti positivi della sintassi normativa¹⁵¹, ma anche perché, potendo essere applicato anche all'insegnamento delle lingue moderne, può creare un vocabolario tecnico e comune che favorisca quella tanto auspicata «cultura linguistica superiore, con ricadute positive sulla conoscenza consapevole dell'italiano e delle lingue straniere»¹⁵², marcando così gli elementi di alterità e continuità, a vantaggio di un'economizzazione del tempo scolastico¹⁵³.

II.3.3 La didattica “breve”

La proposta di sistematizzare l'insegnamento della lingua latina in un percorso di didattica “breve” risale agli inizi degli anni '90 e, curiosamente, prende spunto da alcune proposte simili provenienti dal campo dell'elettrotecnica¹⁵⁴: l'idea di base sarebbe quella di garantire la qualità dell'insegnamento, riducendone, tuttavia, il tempo necessario. Come si può facilmente dedurre dalle premesse, questa “didattica breve” – per la quale, almeno secondo Francesco Piazzì, il campo ideale di realizzazione sarebbe appunto quello delle discipline tecniche e scientifiche, mentre maggiori difficoltà porterebbe la sua applicazione in ambito umanistico¹⁵⁵ – non è un metodo definito e circoscritto a sé stante, ma è una definizione vaga, che racchiude in sé molte esperienze e visioni tra loro diverse, soprattutto per quanto riguarda i risultati.

Non è nostro intento analizzare minuziosamente le proposte che si possono inserire in questo quadro, data la loro vastità di numero e difformità. Da un lato, la prima reazione spontanea sarebbe condividere l'amara considerazione di Renato Oniga, che guardava queste pratiche con sconsolazione, consapevole che, «come spesso accade nei periodi di crisi, i trattati cedono il passo alle epitomi, i compendi sostituiscono le esposizioni

¹⁵¹ Così secondo PROVERBIO 1985, p. 158.

¹⁵² RICUCCI 2013, p. 63.

¹⁵³ Cfr. ZANETTI 2012, p. 419.

¹⁵⁴ Il termine, infatti, verrebbe dal manuale *Didattica Breve* di Filippo Ciampolini (Il Mulino, Bologna, 1993), almeno secondo COVA 1995, p. 69.

¹⁵⁵ Cfr. PIAZZI 1993, p. 10.

organiche»¹⁵⁶; sarebbe, d'altra parte, controproducente condannare *tout court* simili tentativi.

Spesso, infatti, nello sforzo di conciliare il sempre più ridotto spazio orario del latino con le esigenze di una semplificazione non riduttiva o banale, le proposte della didattica breve offrono spunti interessanti di commistione di tecniche, modelli grammaticali, strumenti e approcci diversi: la “brevità” viene invocata come risposta all’inevitabile mutata situazione della scuola e degli studenti, soprattutto per quanto riguarda la «valorizzazione della testualità nell’educazione linguistica»¹⁵⁷; lo studio della grammatica tradizionale permane, comunque, come fondamento teorico imprescindibile.

La definizione “breve”, quindi, potrebbe trarre in inganno, con la nota dispregiativa che a prima vista sembra recare con sé: viene spontaneo pensare a qualcosa di stringato e sommario, approssimativo e di bassa qualità; insomma, si rischia di guardare all’adozione della didattica breve come a un atto di diffidenza nei confronti delle capacità dei nostri studenti. Al contrario, invece, essa non è una mediocre riduzione semplificata, ma anzi rappresenta la direzione verso cui, per sincera adesione o per costrizione esterna, occorre dirigerci e indirizzare i nostri sforzi. Non tanto una didattica *breve* in senso stretto, quindi, ma una didattica consapevole della realtà scolastica effettiva, ragionata, pertinente e, soprattutto, aggiornata.

Come già evidenziato ai primordi della didattica breve da Domitilla Calia¹⁵⁸, i punti forti del sistema – anche se, di sistema, non sarebbe ancora corretto parlare – prendono avvio dai risultati delle ricerche nel campo della psicologia cognitiva¹⁵⁹ e sono, tra gli altri: il costante sollecitamento della memoria visiva attraverso il ricorso a schemi sinottici e grafici¹⁶⁰, la varietà della tipologia degli esercizi, inseriti in un «contesto credibile», e l’impiego frequente di un approccio contrastivo. Grande merito, infatti, è

¹⁵⁶ Vd. ONIGA 2020, p. 17.

¹⁵⁷ Così si legge, infatti, in PIAZZI 1993, p. 9: «La valorizzazione della testualità nell’educazione linguistica implica sempre più la strumentalità della grammatica (la grammatica serve per capire i testi, non il contrario, come è accaduto fino ad ora) [...] e non solo nel senso che deve ridurre le proprie pretese orarie di fronte all’incalzare di nuove discipline o di fronte alle nuove necessità di discipline già esistenti ma finora sottovalutate [...], ma anche nel senso che all’interno dell’insegnamento del latino bisogna ritagliare il tempo per fare cose che prima non si facevano e che le mutate finalità dello studio del latino ora impongono di fare».

¹⁵⁸ Cfr. CALIA 1998, p. 124.

¹⁵⁹ Simili connessioni si possono constatare, per esempio, nelle modalità di organizzazione della materia, secondo i principi di «distillazione della materia», gradualità e progressione (vd. GIORDANO RAMPIONI 2002, p. 36).

¹⁶⁰ Molto utilizzati, non a caso, sono i diagrammi radiali e altri strumenti esplicativi della sintassi valenziale: lo stesso Francesco Piazza, a proposito del modello Happ-Tesnière, ammette che «questo modello forse possiede i requisiti enunciati sopra» (cfr. PIAZZI 1993, pp. 22-29).

quello di aver saputo praticamente «equilibrare l'aspetto scientifico con l'innovazione didattica»¹⁶¹, soprattutto per quanto riguarda una rinnovata attenzione, grazie al cosiddetto «principio dell'enfasi»¹⁶², per lo studio del lessico¹⁶³.

La didattica breve o – definizione che, a questo punto, pare più convincente – la “didattica eclettica”¹⁶⁴ rappresenta una sfida, molto più delicata di quanto possa apparire superficialmente. Si tratta, infatti, della complessa ricerca di un equilibrio tra forze contrastanti, non sempre combinabili: da un lato, infatti, non possiamo ancora definire la didattica breve un modello didattico a tutti gli effetti, ma piuttosto un insieme di esperienze che mancano tra loro di omogeneità e unitarietà nella struttura. Senza direttive o disposizioni comuni, non si può sperare di realizzare con serietà ed efficacia le finalità che vengono prefissate. Dall'altro lato, tuttavia, un'impostazione rigida e vincolante rischia di far scendere questo rinnovato slancio metodologico nel gelido prescrittismo, che non è altro che la palese manifestazione della sfiducia nell'inventiva e nella competenza degli insegnanti¹⁶⁵ – cui si chiede, in sostanza, di essere vari e creativi nell'impostazione delle attività, ma allo stesso tempo ligi e aderenti agli utopistici programmi ministeriali.

II.4 (Non) conclusioni

Al termine di questo capitolo, ci troviamo nell'imbarazzo di non poter trarre delle conclusioni risolutive: non solo non abbiamo trovato *la* soluzione universalmente valida

¹⁶¹ Così secondo BALBO 2007, p. 85.

¹⁶² «[Il principio dell'enfasi] consiste nel porre particolare enfasi sul significato delle parole che si vuole vengano ricordate; infatti essa è necessaria per il trasferimento dell'informazione dalla MBT (memoria a breve termine) alla MLT (memoria a lungo termine), dato che la MLT è prevalentemente di natura sintattica», GIORDANO RAMPIONI 2002, p. 38.

¹⁶³ Sarebbe di indiscutibile interesse vagliare qui le strategie operative di apprendimento recenti destinate al consolidamento dell'insegnamento, nell'ambito del metodo tradizionale, del lessico, «Cenerentola nelle aule scolastiche» (GIORDANO RAMPIONI 2003a, p. 93). L'impazienza di giungere, dopo questi lunghi – forse anche troppo – capitoli introduttivi, al cuore della nostra ricerca ci costringe, tuttavia, a rinviare la questione ad altra sede e altro momento. Ricordiamo però alcuni contributi, tra cui: PIERI 2002 e PIERI 2005, rivolti alla costituzione di consistenti schede lessicali di parole essenziali o culturalmente significative; BALBO 2004, per l'uso didattico di materiale archeologico come il sarcofago di Simpelveld; GIORDANO RAMPIONI 2003b, che propone una definizione glottodidattica di «lessico (latino) fondamentale».

¹⁶⁴ BALBO 2007, pp. 83-86, nell'ambito del capitolo *La lingua latina: i modelli di insegnamento e le proposte didattiche*, dedica alcune pagine, per l'appunto, a quello che lui definisce «il metodo della “didattica breve eclettica”».

¹⁶⁵ Cfr. PIAZZI 1993, p. 35.

e inoppugnabile alla crisi didattica del latino, ma, anzi, cominciamo a domandarci se questa, effettivamente, esista.

Ciò che, tuttavia, ci sembra abbastanza appurato, è che limitarsi a una sterile *pars destruens* di critica e rimprovero non è certo l'atteggiamento più opportuno in prospettiva di un cambiamento proficuo: per rompere le catene dell'insofferenza e dell'«inerzia intellettuale»¹⁶⁶ diffusa è necessario partire proprio da quelle «buone pratiche» di cui sopra. Tocca cioè agli insegnanti essere i primi sperimentatori tra le mura delle proprie classi, facendo ogni giorno esperienza partecipata di ricerca e osservazione sul campo.

Certo, ciò è possibile solo nel momento in cui essi siano provvisti degli strumenti adatti e della giusta consapevolezza – anche metodologica: durante il percorso universitario, una preparazione *ad hoc* non soltanto contenutistica, ma anche didattica, pratica e teorica; per tutta la durata della carriera professionale, il dovere – e il diritto – alla formazione continua e permanente, una parte fondamentale della quale deve essere la condivisione di esperienze tra diverse realtà. Un simile circolo di fitto scambio tra parti e attori diversi rappresenta il modo migliore e più fruttuoso per gettare le fondamenta di una scuola che davvero «disegni il futuro con intelligenza antica»¹⁶⁷, una *pars construens* propositiva e dinamica – e, certamente, anche molto faticosa da innalzare.

Ed è proprio nella prospettiva di queste «buone pratiche» che, dopo due preliminari capitoli – della cui lunghezza e scarsa originalità contenutistica ci scusiamo – di inquadramento e discussione teorica, si vuole qui inserire quella che è la nostra proposta didattica, cioè l'impiego dell'epigrafia nell'insegnamento scolastico del latino. Non si tratta, beninteso, di un modello alternativo al metodo tradizionale né, tantomeno, di un'idea del tutto inedita e originale: ne sono una testimonianza i numerosi contributi di insegnanti che, in Italia ma non solo, hanno costruito progetti didattici incentrati sull'approccio diretto, da parte degli studenti, con le epigrafi latine.

Ciò che, nonostante tutto, stupisce – ed è motivazione del presente lavoro – è il fatto che si tratti di esperienze occasionali, quasi laboratoriali, le quali, pur avendo ottenuto risultati generalmente positivi, restano sperimentazioni *una tantum*, discontinue, e quindi svuotate di senso. Si cercherà quindi di restituire significato a questi (encomiabili) intenti, sottolineando, non solo a livello teorico ma soprattutto pratico, i vantaggi cui può portare l'utilizzo, ricorrente e ripetuto, delle epigrafi in classe.

¹⁶⁶ Cfr. ZANETTI 2012, p. 403.

¹⁶⁷ Per riprendere il celebre titolo di CANFORA-CARDINALE 2012.

CAPITOLO III

Una «didattica epigrafica»: istruzioni per l'uso

*Certo capire l'antico non è facile; per alcuni addirittura impossibile.
Ci si deve destreggiare fra le costanti tentazioni di studiarlo in sé,
di proiettarlo nel presente o di ribaltare il presente nel passato.
Amerei pensare che il principale obiettivo da perseguire sia di coglierne
la specificità, vale a dire non tanto, come talora di ritiene,
i punti di contatto ch'esso ha con il presente,
quanto la diversità rispetto alle altre culture ed alla nostra.*

Silvio Panciera, *Epigrafia e insegnamento del latino*

III.1 Una disciplina antichistica (ancora) poco nota: l'epigrafia

Se già nel 2002 Giulio Vallarino prendeva atto del fatto che «l'epigrafia ha trovato poco spazio nella prassi didattica liceale»¹⁶⁸, noi, vent'anni dopo, non possiamo far altro che confermare questa stasi. A esser rimasta oggetto prediletto dello studio del latino scolastico è infatti la produzione letteraria nella sua mera componente testuale di “contenuto”, con il conseguente accantonamento a priori di qualsiasi possibile accesso alla natura documentaria delle testimonianze provenienti dal passato.

Certo, a livello di prescrizioni ministeriali l'obiettivo ultimo degli studenti di latino rimane la traduzione¹⁶⁹ e non si vuole certo invitare i docenti all'anarchia su questo fronte. Nondimeno, non si trova un ragionevole motivo per cui l'insegnante non debba allargare lo sguardo al di là dell'orizzonte della normativa, nella consapevolezza condivisa che l'apprendimento delle lingue antiche dovrebbe «consistere nell'acquisizione di un veicolo utile alla comprensione del passato»¹⁷⁰ nel suo senso più ampio. L'antichità greco-

¹⁶⁸ VALLARINO 2002, p. 70.

¹⁶⁹ Le *Linee generali e competenze di lingua latina* costituiscono la prima sezione dell'Allegato C delle Indicazioni Nazionali per i Licei, rese pubbliche a partire dal 26 maggio 2010 ed entrate in vigore con il Decreto interministeriale n. 211/2010, cfr. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/12/14/010G0232/sg>. Vi si legge esplicitamente: «Al termine del percorso lo studente è in grado di leggere, comprendere e tradurre testi d'autore di vario genere e di diverso argomento».

¹⁷⁰ VALLARINO 2002, p. 67.

romana, nel suo complesso, si è meritata l'appellativo di «civiltà dell'epigrafia»¹⁷¹ a causa di una presenza tanto massiva delle iscrizioni nella vita quotidiana sociale, culturale e politica, da aver profondamente caratterizzato usi, costumi e concezioni. L'epigrafia era il mezzo della comunicazione istituzionale alta, della pubblicità, della memoria collettiva e individuale, della battuta triviale e dello scherzo, della riflessione “filosofica” estemporanea: potremmo dire che essa rappresentava il presupposto della «multimedialità comunicativa»¹⁷² tipica del mondo romano, incarnando una tipologia di scrittura che portava con sé una «intrinseca autorità, forse talora indipendente anche dalla comunicazione che portava»¹⁷³. Giancarlo Susini, insigne “padre spirituale” degli studi epigrafici in Italia, ha, non a caso, sostenuto che le iscrizioni fossero utili «all'organizzazione sistematica del sapere», grazie al loro carattere di «patrimonio culturale di consumo collettivo e comune»¹⁷⁴.

L'enorme produzione epigrafica dell'antichità non è giunta fino a noi se non in una ridottissima parte, che però consiste pur sempre in centinaia di migliaia di reperti¹⁷⁵. L'Italia, com'è ovvio, è in questo senso molto fortunata: conserva buona parte di questo ricchissimo patrimonio ed anzi ne vede il continuo accrescimento, con i nuovi ritrovamenti che interessano costantemente anche le più piccole e sperdute realtà. Non c'è museo d'antichità che non abbia al suo interno una sezione epigrafica, ma altrettanto spesso sono gli stessi monumenti antichi a trovarsi inseriti nel nostro paesaggio attuale, che proprio attorno a essi si è costruito, tanto da inglobarli.

Nonostante ciò, pur essendo sotto gli occhi di tutti, i testi epigrafici rimangono per noi dei testimoni per lo più anonimi, muti, o perché non ci prestiamo attenzione, oppure perché, anche volendo tentare di leggerli, risultano irrimediabilmente indecifrabili a causa di una serie di ragioni: la lingua, le abbreviazioni, le formule, lo stato spesso frammentario del monumento e la mancanza, soprattutto per i casi di reimpiego¹⁷⁶, di un contesto di riferimento. A ciò va poi aggiunto una sorta di *bias* nei confronti del latino – e, in generale, di tutto ciò che riguarda le scienze dell'antichità – secondo il quale quello che è in qualche maniera attinente all'antico appare, difficile, fatalmente incomprensibile.

¹⁷¹ «Civilisation de l'épigraphie», secondo ROBERT 1961, p. 454.

¹⁷² Secondo la definizione di REALI 2014, p. 2.

¹⁷³ CALABI LIMENTANI 1999, p. 24.

¹⁷⁴ Entrambi i riferimenti si trovano in SUSINI 1982, p. 17.

¹⁷⁵ Secondo HARTNETT 2012, p. xiii, «over 300,000 Latin inscriptions have been found».

¹⁷⁶ Fenomeno per il quale delle iscrizioni di pietra, considerate ormai inutili per le più varie ragioni, venivano riutilizzate come materiale da costruzione di edifici e strade. Solitamente ciò non accadeva per le iscrizioni su metallo, che erano invece fuse.

Quale che sia la causa, sta di fatto che pure uno studente medio-bravo, al termine del proprio percorso liceale, non riesce a leggere un'epigrafe, anche molto semplice¹⁷⁷. Complice l'assenza, a livello normativo-ministeriale, del riconoscimento di questo come obiettivo disciplinare¹⁷⁸, si arriva al paradosso per cui si pretende di offrire allo studente, in cinque anni di liceo, una buona o eccellente padronanza di lingua e cultura latina, privandolo però di una parte non solo quantitativamente cospicua – le oltre 300.000 iscrizioni latine – ma anche potenzialmente molto utile.

Non è strettamente necessario che gli studenti debbano aspettare il secondo o terzo anno del liceo per entrare in contatto con il latino autentico: le testimonianze epigrafiche rappresentano degli esempi brevi, chiari e autonomi di buon latino davvero in uso¹⁷⁹, nella cui traduzione si possono cimentare, con ottime probabilità di successo, anche dei principianti. E non solo: le iscrizioni sono, innanzitutto, prodotti della comunicazione, cioè veicolano un messaggio, secondo una tipologia che è assolutamente lontana da quella abituale della contemporaneità, che invece vincola i nostri studenti, ma anche noi stessi, alla mediazione del virtuale. La scrittura lapidaria richiama l'attenzione del *viator* affrettato e distratto, manifestandogli tutta la sua fiducia d'essere letta con un benevolo invito a fermarsi¹⁸⁰, a leggere quel *titulus* cui è stata affidata l'unica immortalità pensabile, ossia la memoria da parte dei posteri, da parte nostra¹⁸¹. Molte volte questo invito a

¹⁷⁷ Cfr. CALOGERO 1965, p. 35: «A seconda della sua carriera scolastica, il giovane italiano [...] studia latino per tre, cinque, otto, dodici anni, e non di rado anche per più di dodici, quando va fuori corso in qualche Facoltà di Lettere per reiterate bocciature nell'esame di latino scritto. Comunque, se dopo simile cura gli si mette davanti, non dico Orazio o Virgilio, ma la Bibbia, o anche una semplice iscrizione che s'incontri in una chiesa, è rarissimo che sappia leggerla e capirla».

¹⁷⁸ Se, infatti, si leggono le *Linee generali e competenze* di lingua latina nelle *Indicazioni Nazionali* per il liceo classico (Allegato C del Decreto interministeriale n. 211/2010), si può notare come manchi il minimo riferimento alla lettura delle iscrizioni: «Al termine del percorso lo studente è in grado di leggere, comprendere e tradurre testi d'autore di vario genere e di diverso argomento; al tempo stesso ha acquisito la capacità di confrontare linguisticamente, con particolare attenzione al lessico e alla semantica, il latino con l'italiano e con altre lingue straniere moderne, pervenendo a un dominio dell'italiano più maturo e consapevole, in particolare per l'architettura periodale e per la padronanza del lessico astratto. Pratica la traduzione non come meccanico esercizio di applicazione di regole, ma come strumento di conoscenza di un testo e di un autore che gli consente di immedesimarsi in un mondo diverso dal proprio e di sentire la sfida del tentativo di riproporlo in lingua italiana». Anche per quanto riguarda le competenze relative alla cultura, l'unico riferimento è quello ai «testi fondanti del patrimonio letterario classico».

¹⁷⁹ Cfr. HARTNETT 2012, p. ix: «Inscriptions and graffiti provide brief, clear and self-contained examples of good Latin in actual use».

¹⁸⁰ Se ne può leggere un bellissimo esempio, seppur mutilo, in una lapide sepolcrale conservata oggi ai Civici Musei di arte, storia e scienze di Brescia (*CIL* V, 4905; *CLE* 982; *AE* 1959, 104; EDR091128): *P(ublius) Atinius L(uci) f(ilius) Fab(ia) / hic situs est. Si lutus, si pulvis / tardat te forte / viator, arida sive/ sitis nunc tibi iter / minuit, perlege, cum / in patria(m) tulerit te / dextera fati, ut re/quietus queas dicere / saepe tuis: / finibus Ita/liae monumentum / vidi Voberna in quo / est Atini conditum / [- - -]*.

¹⁸¹ Cfr. DONATI 2002, p. 51: «Un uomo è vivo finché il suo nome continua ad essere compreso dagli altri uomini e viene da loro in questo modo identificato [...] Le persone comuni affidano questo compito soprattutto alle iscrizioni collocate sulle loro sepolture e sono queste a parlare nel nome dell'individuo e a fornirci tutte quelle informazioni che si è voluto fossero conservate come “memoria” della persona».

supprimere il *festinum iter*¹⁸² – spesso accompagnato da un saluto e un augurio – è esplicito, insieme all’esortazione a trattenersi per leggere il nome del defunto, giacché basta la lettura del proprio nome per essere ricordati, per non morire davvero: *Lege nunc, viator, nomen in titulo meum, / memoriam habeto esse hanc mortalem domum*¹⁸³.

In un mondo come il nostro, nel quale le notizie, i rapporti e le comunicazioni sono sì veloci ma fugaci, fermarsi – anche fisicamente – a leggere un testo epigrafico è un atto rivoluzionario. Non si può non rimanere rapiti da simili parole, affascinanti non solo perché provengono direttamente da un tempo lontano della storia, ma soprattutto perché in qualche maniera esse ci richiamano ad accettare il richiamo e rispondere, come a un imperativo morale, alla loro concessione di fiducia e stima. E la risposta a questo compito quasi rituale di cui veniamo incaricati, altro non è che la lettura, ma un leggere per davvero, che spalanca «uno spiraglio sulle realtà lontane con le quali pure abbiamo un legame, che assume un carattere assai concreto grazie alla materialità del reperto che abbiamo sotto i nostri occhi»¹⁸⁴.

Certo, questa visione “civica” dell’epigrafia non deve lasciarsi andare a ideologici voli pindarici, scadendo in un sentimentalismo un po’ triviale, a maggior ragione dal momento che, come docenti, si deve cercare prima di tutto di instillare nei nostri studenti senso critico e metodologia – per quanto semplificata – scientifica. Ancora una volta è Mauro Reali a richiamarci all’ordine, ricordandoci che «né scetticismo né creduloneria, dunque, deve essere l’atteggiamento dell’epigrafista, il quale conosce benissimo le difficoltà nell’indagare testi che sono l’espressione di un mondo e di una cultura lontani e diversi, e nondimeno sa che molti di questi testi [...] sono stati fatti “per far piacere ai parenti”»¹⁸⁵.

¹⁸² Si fa riferimento all’iscrizione romana, molto famosa, di Tiberio Claudio Tiberino (*CIL* VI, 33960; *CLE* 111; *AE* 2000, 99; *AE* 2014, 70; EDR101332), di cui riportiamo, a causa della sua lunghezza, solo i versi, in questo contesto, più significativi: *Tu, quicumque nei veheris prope limina busti, / sopprime festinum, quaesio, viator, iter. / Perlege! Sic numquam doleas pro funere acervo. / Invenies titulo nomina fixa meo.*

¹⁸³ *CIL* V, 4078; *CLE* 84; *AE* 1996, 714; EDR115904: *P(ublius) Raius f(ilius?) fac(iundum) cur(avit). / Lege nunc, viator, nomen in titulo meum, / memoriam habeto esse hanc mortalem domum. / Valet ad superos. Vivitis vitam optumam / [si me sequimini: vix]si pijo dum volui bene.* Questa iscrizione, insieme a molte altre simili, sono state raccolte da Nicola Criniti e Tiziana Albasi nel volume del 1996 (seconda edizione 1998) *«Lege nunc, viator...»: vita e morte nei Carmina Latina epigraphica della Padania centrale.*

¹⁸⁴ MIZZOTTI 2019.

¹⁸⁵ REALI 2003, p. 92: l’allusione agli epitaffi come testi «per far piacere ai parenti» rimanda al passo discusso in precedenza (pp. 90-92) dall’autore, tratto dal famoso *Dracula* di Bram Stoker.

III.2 La «didattica epigrafica»: un *valore aggiunto* per il curriculum

L'epigrafia è forse una delle più affascinanti tra le discipline antichistiche: è la scienza dei *tituli*, termine con cui gli antichi designavano non solo il testo dell'incisione in sé, ma l'intero monumento¹⁸⁶. Ogni iscrizione è un *monumentum*, costituito da questi due elementi complementari e ugualmente importanti, il supporto e il testo: ecco emergere subito, con forza, quell'elemento materiale che manca ai testi letterari. A differenza di questi, infatti, le epigrafi "vivono" anche nello spazio ed è proprio la loro componente concreta e tangibile a poter essere, dal punto di vista di un adolescente, maggiormente incisiva rispetto ai testi, percepiti come astratti e impalpabili.

L'utilizzo didattico delle epigrafi impone un approccio molto diverso rispetto alla lezione di tipo tradizionale, che è invece rassicurante per docente e alunni; è prevedibile, quindi, un iniziale disorientamento negli studenti liceali che, non abituati, si avvicinano per le prime volte alle iscrizioni: rispetto alla "sicurezza" rappresentata dalla frase o dalla versioncina da tradurre, un'epigrafe costringe a un cambiamento di prospettiva, perché vede l'intersecarsi intimo delle due diverse componenti da cui essa è costituita. L'iniziale spaesamento, tuttavia, viene presto superato: la sfida rappresentata dalla contestualizzazione e dalla comprensione di un *monumentum* è appassionante e ha un riscontro immediato con la realtà. Anche la possibile difficoltà generata, ad esempio, dal sistema di abbreviazioni, non è complessa da risolvere. Basterà fornire agli studenti uno specchietto con le abbreviazioni più comuni, grazie al quale la lettura del testo epigrafico risulterà scorrevole; anzi, con il tempo gli scioglimenti diverranno sempre più automatici e autonomi da parte degli studenti, motivati, perché no, da un'impostazione ludica dell'esercizio, in cui più gruppetti si sfidano nella trascrizione e normalizzazione di un'iscrizione. I ragazzi potranno sperimentare in prima persona la sfida lanciata da quella «lettura provocatoria»¹⁸⁷ che è la scrittura lapidaria¹⁸⁸. Tutti i principali manuali di epigrafia riportano, all'inizio o alla fine della trattazione, un più o meno breve repertorio di sigle e abbreviazioni epigrafiche, tra le cui voci il docente può scegliere quali selezionare per i propri studenti.

¹⁸⁶ La dimensione di inscindibilità fisica esistente tra parola e pietra viene resa esplicita da Orazio nella Satira VI del primo libro, nella quale il popolo viene descritto – con toni poco lusinghieri – mentre *stupet in titulis et imaginibus* (Hor., *sat.*, 1.6.17).

¹⁸⁷ SUSINI 1982, p. 23.



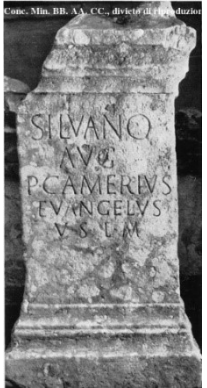
¹⁸⁸ Anche LEEN 2012, p. 2, conferma questa previsione: «So this seemed daunting, but after some initial doubt and hesitation, my students embraced these challenges».

A	amicus, annis, annos	IN A(GR) P	in agro (agrum) pedes
AVG	Augustalis, Augustus, augur	IN F(R) P	in fronte (frontem) pedes
B	beneficiarius	I O M	Iuppiter Optimo Maximo
B M	bene merenti, bonae memoriae	II(I...I)VIR	duovir (tresvir, quattuorvir...)
C	centuria, cohors, colonia, cura	K	cardo
C B M	coniugi bene merenti	L	libertus, Lucius, locus...
C F	coniux fecit	M	memoria, mensis, miles, militavit...
COS	consul	P	patronus, pecunia, pedes, posuit, praetor, proconsul, provincia...
C Q V (A)	cum quo vixit (annos)	P L	patrono libertus
C R	civis Romanus	PP	pedes
CVR	curator	P P	pater patriae
D D	dedit dedicavitque, diebus, dono dedit	P P P	pecunia publica posuit
D (I) M / D	Dis (Inferis) Manibus	(Q) A V /	(qui) annos (annis) vixit
M (I)		(Q) V A	
D M S	Dis Manibus Sacrum	S P P	sua pecunia posuit
D O M	Deo Optimo Magno	S S	scripta sunt, senatus sententia...
EQ R	eques Romanus	S T T L	sit tibi terra levis
E(X) T	ex testamento	T C	titulum curavit
F / FF	fecit, filius, filii	T F	testamentum fecit
F C	faciendum curavit	V S L M	votum solvit libens merito
F V		V / V F	vivus, vixit / vivus fecit
F S ET S	fecit sibi (et suis)	V V (F)	vivus vivo (fecit)
H F	heres fecit		
H S E	hic situs est		
IMP	imperator		

Essenziale repertorio “didattico” dei principali scioglimenti di abbreviazioni, così come proposto agli studenti da Maria Giovanna Bertani per il suo laboratorio epigrafico *Parole di pietra: epigrafia latina tra lingua e civiltà*. Per un’opzione simile, ma più corposa e densa, si veda l’elenco di abbreviazioni di MAINARDIS 2000, pp. 65-66.

Con il supporto di un simile prontuario, anche gli studenti ancora poco pratici di latino possono riuscire nella soluzione di esercizi come quello che, qui di seguito, viene proposto. Sono state individuate alcune semplici iscrizioni, presentate secondo un ordine di difficoltà crescente. La consegna consiste nello scioglimento delle abbreviazioni e nella riscrittura, per esteso, del testo del *titulus*; per fare ciò, lo studente è portato a riflettere prima sulle concordanze tra le parole, poi sulle declinazioni e le terminazioni corrette, il tutto inserito in un contesto – abbastanza intuitivo – di senso che egli deve rispettare. Si tratta di un tipo di esercizio che, all’apparenza, può sembrare molto veloce o addirittura

banale; al contrario, sprona il discendente ad attingere a diverse funzioni cognitive, nonché a conoscenze e capacità di ragionamento anche molto complesse.

Iscrizione	Sciogli le abbreviazioni
<p>OCTAVIA C. F.</p>  <p>BASSIGNANO 2016, n°78, p. 380; EDR172559</p>	<p><i>(Octavia Cai filia)</i></p>
<p>LARIBVS AVG. M. ATINIVS EPAGATHVS V. S. L. M.</p>  <p>AE 1977, 274; BUONOPANE 1990, n°7, p. 149; EDR076805; HD006737</p>	<p><i>(Laribus Augustis Marcus Atinius Epagathus votum solvit libens merito)</i></p>
<p>SILVANO AVG. P. CAMERIVS EVANGELVS V. S. L. M.</p>  <p>AE 1990, 421; BUONOPANE 1990, n°8, p. 150; EDR081920; HD016908</p>	<p><i>(Silvano Augusto Publius Camerius Evangelus votum solvit libens merito)</i></p>

D. M.
PRIMITIVO SER.
VAL.
EVTHYCHIANVS



© Soprintendenza per i Beni Archeologici del Friuli Venezia Giulia

*(Dis Manibus Primivo servo
Valerius Euthychianus)*

CIL V, 8440; InscrAq 1405; IEA 370; Ubi erat lupa 13505

Q. TEIDIVS DONATVS
TEIDIA ZOSIMA V. F.
TEIDIO EVLIMENO
FILIO



Graphic Database Roma

*(Quintus Teidius Donatus, Teidia
Zosima vivi fecerunt Teidio
Eulimeno filio)*

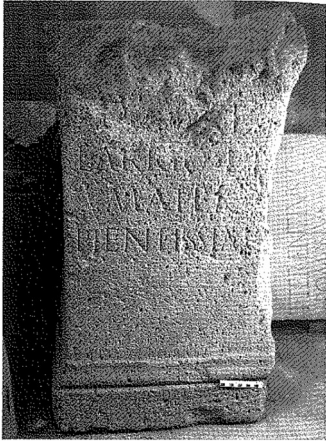
*ZACCARIA 1992, n°24, p. 263; AE 1991, 755; EDR007037; Ubi
erat lupa 16325*

C. VALERIVS
C. L. CICERIVS
V. S. L. M.



*(Caius Valerius Cai libertus
Cicerius votum solvit libens merito)*

BASSIGNANO 2016, n°12, p. 307; EDR168183

<p>D. M. L. ARRIO L. F. MATER PIENTISSIMA</p> 	<p><i>(Dis Manibus Lucio Arrio Luci filio mater pientissima)</i></p>
<p>T. PETRONIO P. F. VIRO, P. PETRONIO T. F. FILIO, SIBIQVE CVRIATIA L. F. QVARTA, Q. CVRIATIO L. F. CELERI FRATRI, MVCIAE L. F. RVFAE. L. S. IN FRONTE P. XXIV, RETRO P. L</p>	<p><i>(Tito Petronio Publi filio viro, Publio Petronio Titi filio filio, sibique Curatia Luci filia Quarta, Quinto Curatio Luci filio Celeri fratri, Muciae Luci filiae Rufae. Locus sepulcri in fronte pedes XXIV, retro pedes L)</i></p>

BASSIGNANO 2016, n°51, pp. 351-352; EDR179112

CIL V, 3007; BOSCOLO 2014, p. 75 e p. 79; BASSIGNANO 2016, pp. 238-239; EDR168377

Potrebbe essere utile far riflettere gli studenti sull'utilità dell'uso sistematico delle abbreviazioni – soprattutto da un punto di vista dell'economia dello spazio –, ma anche sulle sue conseguenze: le abbreviazioni, catalizzando l'attenzione del lettore su aspetti particolari del messaggio, ne facilitano una prima classificazione¹⁸⁹. Dal punto di vista politico, inoltre, esso dimostra l'attenzione, da parte dei Romani, affinché l'alfabeto fosse quanto più standardizzato possibile, in maniera tale che la scrittura lapidaria latina, diffondendosi in tutto l'Impero, fosse anche ovunque compresa.

Per quanto riguarda, invece, le altre difficoltà linguistiche o particolarità socioculturali che le epigrafi possono presentare – soprattutto nel caso delle epigrafi più arcaiche, che riportano irregolarità grammaticali nella resa, ad esempio, dei dittonghi –, starà al docente decidere se e quando sia il caso di sottoporre alla lettura della classe una

¹⁸⁹ Così secondo TERMINI 2001.

determinata iscrizione. Per quanto si tratti di argomenti che solitamente non vengono trattati nei programmi, nulla vieta che l'insegnante possa pensare di impartire alcuni rudimenti di linguistica storica, nel caso in cui si trovi di fronte studenti che, per indirizzo scolastico (ad esempio un liceo linguistico) o per una particolare propensione, siano interessati alle dinamiche del mutamento e dell'evoluzione della lingua.

Un esercizio interessante, ad esempio, potrebbe essere la lettura e la normalizzazione in latino classico dell'iscrizione sul sarcofago di Lucio Cornelio Scipione¹⁹⁰, una delle epigrafi latine più arcaiche a noi giunte (230-150 a.C.). L'operazione è complessa, dunque richiede la guida presente del docente: degli studenti del triennio, tuttavia, possiedono le conoscenze sufficienti per riuscirci. Lo studio di tutte le singole particolarità secondo le scoperte della grammatica storica occuperebbe molto tempo e sarebbe insensata, perché estremamente specialistica, e creerebbe solo confusione. Tuttavia, non c'è ragione per cui degli studenti di triennio non possano capire, ad esempio, che l'oscillazione nella resa del gruppo *-ns-* (*ensor*, *consol*, ma *cosentiont* per *consentiunt*) è dovuta a una scarsa consistenza fonica della nasale, oppure che nella grafia non si segnano le consonanti geminate (*fuisse* per *fuisse*) perché le consonanti sono già di per sé percepite intense. Un esercizio del genere, infine, avrebbe il grandissimo pregio di mostrare concretamente agli studenti che non esiste e non è mai esistito *un* latino, ma che questo, come tutte le lingue, è stato oggetto di mutamenti da un punto di vista geografico, cronologico, sociale. Insomma, giungiamo alla conclusione che, forse, vale la pena impiegare una o due lezioni del proprio monte ore per dedicarsi a una simile attività che, sebbene non porti a nessun vantaggio dal punto di vista del "programma", alla fine permette agli studenti di riflettere sull'ampio concetto di lingua da un punto di vista sociolinguistico – riflessione che, dal latino, si può estendere alle altre lingue presenti nel curriculum di studio.

L'epigrafia, pur godendo dello statuto di disciplina autonoma con il proprio metodo, i propri strumenti (anche teorici) e le proprie regole, ben si presta all'interdisciplinarietà e interseca strettamente gli ambiti di molte altre discipline – anche quelle non strettamente antichiste: oltre alla linguistica storica e alla sociolinguistica, un epigrafista, nel proprio lavoro, si trova per forza di cose a trattare di storia politica, storia del diritto, topografia

¹⁹⁰ CIL I², 9; CIL VI, 37039; CLE 6; ILS 3; ILLRP 310; AE 2008, 168; EDR109038: *Honc oino ploirume cosentiont R[omane] / duonoro optumo fuisse viro Çor[nelio(m)] / Luciom Scipione(m). Filios Barbati / çonsol, censor, aidilis hic fuet a[pu]d vos]; / heç capit Corsica Aleriaque urbe, / dedet Tempestatebus aide mereto[d].* La normalizzazione in "latino classico" è la seguente: *Hunc unum plurimi consentiunt R[omani] bonorum optimum fuisse virum Lucium Scipionem. Filius Barbati consol, censor, aidilis hic fuit a[pu]d vos]. Hic cepit Corsicam Aleriamque urbem, dedit Tempestatibus aedem merito.*

antica, archeologia, numismatica, storia della religione, storia della letteratura. Potremmo davvero dire che l'epigrafista è costretto a improvvisarsi un *factotum* del sapere, sempre a destreggiarsi tra discipline, tematiche, contenuti e metodologie anche molto diversi¹⁹¹: le epigrafi riguardano e chiariscono diversi e vari aspetti della romanità antica, appunto perché alle iscrizioni si affidavano i messaggi più vari¹⁹². Il loro particolarismo crea la giusta complessità che rende lo studio entusiasmante, un filo enigmatico e perciò motivante. Ogni iscrizione è anche un manufatto archeologico e rappresenta l'esito di una serie di operazioni completamente originali e irripetibili: ciascuna epigrafe, ciascun *monumentum*, è un esemplare unico e originale, che attende di dischiudere allo studioso la propria storia, fatta di persone, luoghi e avvenimenti.

È proprio la concretezza, infatti, a essere l'elemento caratterizzante delle epigrafi, nonché la principale ancora di salvezza per il nostro latino in crisi. Come già abbiamo dovuto, amaramente, appurare, una critica che l'opinione pubblica – ma soprattutto gli studenti – fanno allo studio del latino è quella di essere inutile, aleatorio, insomma di non avere alcun riscontro con la realtà. La sensazione è quella di avere a che fare non con una lingua che, a suo tempo, è stata viva, ma con una mera e sterile – oltre che artificiale – materia del curriculum scolastico. Le iscrizioni, da questo punto di vista, possono favorire nei ragazzi la consapevolezza di studiare una lingua che è stata propria di una civiltà, di persone realmente esistite e inserite in un determinato contesto quotidiano: le iscrizioni fanno sì che il latino prenda vita, non nel senso che diventi anacronisticamente lingua viva, ma nel senso che esso si mostra davvero autentico¹⁹³. Grazie alle epigrafi, si trova una risposta a quel monito di Maria-Pace Pieri con il quale la studiosa ha invitato gli insegnanti a sottoporre sempre ai propri studenti dei materiali deputati all'addestramento linguistico (anche basilare) che siano «specchio di civiltà»¹⁹⁴; e le scritture lapidarie sono anzi ancora di più che specchi di civiltà, in quanto sono civiltà esse stesse. Le epigrafi ci offrono l'occasione unica di avere davanti agli occhi, di poter toccare una testimonianza diretta dell'antichità, non solo nella sua componente materiale di tipo archeologico, ma anche, e soprattutto, a livello linguistico e comunicativo, coinvolgendo inevitabilmente anche l'aspetto sociale.

¹⁹¹ Famosissima, a tal riguardo, la massima di Rudolf Wachter, che sosteneva, non senza una certa ironia, che «epigraphists never know enough».

¹⁹² RAZZETTI 2008, p. 4.

¹⁹³ Cfr. ZUDDAS 2016, pp. 317-318: «Inscriptions (especially from the school's territory) make Latin "come to life" because even the simplest of texts is real [...] They make Latin authentic».

¹⁹⁴ PIERI 2005, p. 38.

Con questo non si vuole certo insinuare l'idea che nell'addestramento linguistico dei giovani latinisti in erba si possa del tutto fare a meno delle frasette costruite *ad hoc* dagli eserciziari o delle versioni d'autore adattate – anche se, spesso, sarebbe più corretto dire *adulterate*, data l'audace manipolazione cui sono sottoposte. Simili materiali, se organizzati con criterio e intelligenza, sono d'imprescindibile utilità per la didattica del latino, nonostante, come è già stato ampiamente messo in luce in precedenza, una delle critiche più pesanti al metodo tradizionale sia proprio rivolta a questo tipo di strumenti appositamente ideati: l'integrazione dei testi epigrafici ai materiali tradizionali¹⁹⁵ potrebbe essere, quindi, una buona soluzione di mediazione.

Si sta cominciando, negli ultimi anni, a guardare all'epigrafia in maniera diversa, non più come disciplina specialistica e settoriale, ma essa «a buon diritto rivendica la propria centralità nel panorama degli studi sull'antichità classica»¹⁹⁶ e della loro didattica – non è infatti un caso, ad esempio, che anche nei piani di studio delle università l'insegnamento dell'epigrafia stia acquisendo una sempre maggior importanza¹⁹⁷. L'impiego delle epigrafi nella prassi didattica del latino è sensato e utile solo nel momento in cui da parte del docente ci sia una consapevole e attenta progettazione della lezione, coadiuvata da una certa padronanza dei contenuti e dei metodi dell'epigrafia. La scelta dei *tituli* da sottoporre agli studenti deve infatti essere oculata e non improvvisata, perché essi dovranno contemporaneamente rispondere a necessità diverse e quasi opposte. Il livello di difficoltà della decifrazione deve essere coerente con le conoscenze e le competenze possedute al momento dagli studenti: da un lato, quindi, la progressiva difficoltà proceda secondo gradiente graduale, onde evitare cali di motivazione dovuti dall'eccessiva complessità; dall'altro, al contrario, lo studente sia costantemente *challenged*, attratto e interessato da nuove piccole sfide. I testi epigrafici possono essere una buona risposta a entrambe le esigenze: si può partire dalle iscrizioni più semplici ed essenziali – nelle quali

¹⁹⁵Si parla qui del solo metodo tradizionale, coerentemente con la visione di cui il presente lavoro di tesi vuole farsi espressione. Nondimeno, è opportuno sottolineare che la nostra tanto auspicata «didattica epigrafica», in realtà, si potrebbe benissimo affiancare a qualsivoglia metodo per l'insegnamento del latino. In particolare, si potrebbe notare una certa complementarità con il modello della grammatica della verbo-dipendenza, giacché, se questo pone al centro della frase il verbo e la sua valenza, il fulcro grammaticale ed espressivo delle iscrizioni è ricoperto dalla parola, declinata in un determinato caso. Delle iscrizioni come *medium* per l'interiorizzazione della funzione dei casi, tuttavia, si parlerà più ampiamente in seguito.

¹⁹⁶ RAZZETTI 2008, p. 2.

¹⁹⁷ Curiosando tra i piani di studio delle principali università del nord-est (Bologna, Padova, Venezia, Udine, Trieste, Verona e Trento) si può verificare che – con l'eccezione di Trento – tutte offrono agli studenti di Lettere e Lettere Classiche almeno un insegnamento triennale o magistrale di Epigrafia Latina, sebbene il più delle volte questo non sia tra gli esami obbligatori.

si trova anche solo un nome al dativo, come nel caso di *Annae / Perennae*¹⁹⁸ – e progredire via via sempre di più, con la possibilità di creare continuità non solo da argomento ad argomento, ma anche nel passaggio dal primo biennio al triennio. Non va inoltre sottovalutato che le testimonianze epigrafiche sono spesso di carattere *molto* informale e, per questo, suscitano curiosità e in qualche caso anche divertimento: non possono essere dimenticati i graffiti parietali di Pompei ed Ercolano, alcuni dei quali sono stati inseriti da Maria Giovanna Bertani all'interno del percorso didattico da lei predisposto¹⁹⁹. Se una certa decenza impedisce di presentare le scritte più “scabrose” e volgari²⁰⁰, molte mantengono una certa sobrietà, come nel caso dell'ironico «*Vellem*» che chiosa il motto «*Amantes ut apes vitam mellitam exigunt*»²⁰¹ nella Casa degli Amanti di Pompei. Scegliendo delle iscrizioni coerenti con gli interessi di un adolescente medio si potrebbe catturare maggiormente l'attenzione degli studenti, che vedrebbero una distanza non tanto incolmabile tra loro stessi ed il passato.

Accantonato – si spera per sempre – l'ideale positivista dell'insegnante come oggettivo trasmettitore di concetti asettici, è ormai accettato che ciascun docente porti se stesso nel proprio metodo di insegnamento, facendo un ricorso intelligente e ponderato alla propria formazione specifica, ai propri interessi e alla propria sensibilità: gli studenti, generalmente, rispondono in maniera positiva alla dimostrazione di entusiasmo e coinvolgimento nei confronti di qualcosa. Non si vede motivo per cui, quindi, l'insegnante appassionato di epigrafia non debba cogliere la straordinaria opportunità di divertirsi davvero con gli studenti, di poter rompere la «routine of the textbook»²⁰² apportando miglioramenti sia alla propria qualità di insegnamento, sia all'apprendimento degli studenti. Si creerebbe allora davvero un circolo virtuoso, nel quale una rinvigorita motivazione da parte del docente porta a una motivazione generale della classe che non è fine a sé stessa, ma pure didatticamente valida.

Rimane il fatto che un approccio all'insegnamento del latino di questo tipo richiede un impegno non indifferente da parte del docente, che vede ulteriormente aggravato il proprio già oneroso lavoro di progettazione e programmazione didattica: dato l'attuale

¹⁹⁸ *SupplIt* 5, pp. 250-251; *SupplIt* 22, p. 251; EDR072951; HD025783.

¹⁹⁹ Dal titolo *Parole di pietra: epigrafia latina tra lingua e civiltà*.

²⁰⁰ Non è difficile immaginare le risate che potrebbero suscitare nei nostri studenti iscrizioni come il graffito ercolanense *Apollinaris medicus Titi imp(eratoris) <:servus> hic cacavit bene* (*CIL* IV, 10619; EDR073355).

²⁰¹ *CIL* IV, 8408; EDR175601.

²⁰² CARPENTER 2006, p. 1.

«scadimento sociale ed economico della professione-docente»²⁰³, ci si chiede, comprensibilmente, se il gioco valga la candela. A questa obiezione, pienamente giustificata, non si riesce obiettivamente a ribattere con argomenti probanti e razionali. Questo non vuol dire che ci si vede costretti a innalzare la bandiera bianca della cinica resa e ad abbandonare vigliaccamente lo scudo dinanzi al nemico, tutt'altro. Certo, si auspica che anche dall'alto provenga una spinta verso la riconsiderazione complessiva della figura del docente; non è però attraverso l'attesa del riconoscimento esterno e l'ottica del "ma chi me lo fa fare" che si giunge a (quello che dovrebbe essere) il proprio obiettivo finale e comune, cioè il bene dei nostri studenti, la loro istruzione e formazione in quanto cittadini consapevoli.

L'inerzia non fa altro che dare ragione a quanti rinfacciano alla scuola, al latino e a noi stessi insegnanti di Lettere di perpetuare pregiudizi, vecchiume, classismo e noia. Se, invece, si crede nella possibilità di un cambiamento della scuola che parta dalla scuola stessa e dal suo corpo docente, allora si accetterà quello che all'inizio sarà, inevitabilmente, del "lavoro in più", nella consapevolezza che questo porterà i suoi frutti a noi, ai nostri studenti, alla didattica in genere.

III.3 La «didattica epigrafica»: alcune buone pratiche

Per troppo tempo la didattica del latino ha ignorato il potenziale contributo che le iscrizioni avrebbero potuto apportare alla sua causa, relegando l'epigrafia a materia specialistica universitaria: la conseguenza è stata quella di averla resa, di fatto, sconosciuta agli studenti e da loro distante, come «l'altra faccia della luna, sinora nascosta»²⁰⁴. Tutte queste considerazioni – unite ai vari pregiudizi, cui accennavamo sopra, nei confronti delle a noi tanto care «anticaglie parlanti»²⁰⁵, come le definiva Scipione Maffei – sembrano però dimentiche di un dato importante, e cioè del fatto che le epigrafi anche nell'antichità devono aver esercitato un ruolo rilevante nella formazione culturale del popolo romano. Le iscrizioni, «elemento duraturo dell'orizzonte visivo quotidiano di un cittadino»²⁰⁶, costituivano, di fatto, un costante tirocinio linguistico per

²⁰³ PANCIERA-ZANNINI 20133, p. 115.

²⁰⁴ Vd. MORELLI 1985, p. 171.

²⁰⁵ MAFFEI 1720, p. 173.

²⁰⁶ Così definite in SUSINI 1966, p. 72.

i passanti, un esercizio – spesso involontario – il cui “influsso didattico” era rinforzato dal valore quasi magico e sacrale dato alla parola scritta²⁰⁷.

Non è quindi un caso se, negli ultimissimi anni, assistiamo a una rinnovata attenzione nei confronti delle epigrafi, che Mauro Reali e Gisella Turazza hanno definito «delle vere e proprie “tessere” di quel puzzle che è il mondo antico, giunte miracolosamente fino a noi»²⁰⁸. Si è dunque, finalmente, intuita l'utilità didattica delle epigrafi latine e numerosi sono i contributi – che avremo modo di citare e analizzare anche nel seguito di questo lavoro – che vari docenti, non solo italiani, hanno apportato alla materia, condividendo idee, esperienze e progetti, spesso molto diversi tra loro.

In questa sede, tra tutti, possiamo ricordarne solo alcuni: *in primis*, certamente, gli stessi Turazza²⁰⁹ e Reali²¹⁰, che nel 2015 hanno collaborato alla pubblicazione di un contributo il cui sottotitolo, *Epigrafia e didattica del latino*, non lascia spazio a sottintesi. La finalità degli autori era di rendere manifesta e visibile, agli studenti, la fondatezza del latino come lingua storica, che nel passato è stata realmente parlata, scritta e compresa e, in quanto tale, «ha veramente connotato un'epoca storica, una civiltà»²¹¹ – e, potremmo aggiungere, una mentalità e una cultura materiale. È ormai un dato di fatto che gli studenti agli esordi del percorso liceale presentano, rispetto ai coetanei di qualche generazione fa, sempre più «notevoli carenze dal punto di vista della conoscenza delle istituzioni, delle abitudini e dei modi di vita dei romani»²¹²: da qui l'esigenza di riservare un certo spazio

²⁰⁷ *Ibid.*, pp. 73-74: «Non si intende però sino in fondo il valore della scrittura lapidaria nel mondo classico, se non si riflette al fatto che per molti ambienti essa costituì una novità, maturata non facilmente nel ciclo di alcuni secoli [...] Ma è certo che la scrittura, che in maniera del tutto convenzionale traduceva formule rituali, preghiere e prescrizioni, come è nei più antichi documenti epigrafici, doveva destare la impressione di uno strumento magico, per gran parte incompreso».

²⁰⁸ REALI-TURAZZA 2015, p. 47.

²⁰⁹ La studiosa, che destina nello specifico il proprio intervento alla didattica del biennio del liceo classico, invita i docenti a far riflettere i propri studenti sul tema della traduzione, a partire dalla celeberrima iscrizione bilingue di Palermo (*CIL X*, 7296; *IG XIV*, 297; *ILS* 7680; EDR140617): <:columna I> στῆλαι / ἐνθάδε / τυπῶνται καὶ / χαράσσονται / ναοῖς ἱεροῖς / σὺν ἐνεργείαις / δημοσίαις. <:columna II> *Tituli / heic / ordinantur et / sculpuntur / aidibus sacreis / qum operum / publicorum*. I possibili percorsi da intraprendere dopo la lettura di questa epigrafe sono numerosissimi – ad esempio relativamente all'alfabetizzazione nell'antichità –, ma Gisella Turazza esprime altre considerazioni, ugualmente significative: in primo luogo, gli studenti possono entrare in contatto con una realtà di convivenza tra due lingue che, spesso, vengono percepite come due reparti stagni nell'orario scolastico; in secondo luogo, sono portati a riflettere – in maniera anche, se si vuole, un po' scherzosa – sulla difficoltà della traduzione come operazione linguistica complessa, con la quale loro stessi si trovano ad avere a che fare (e, spesso, a combattere).

²¹⁰ Mauro Reali sceglie come sottotitolo del proprio intervento *Microstorie e macrostorie*, proprio in virtù dell'obiettivo della propria ipotesi di lavoro, cioè mostrare agli studenti – in particolari studenti del triennio liceale – come, a partire dai personaggi semiconosciuti, menzionati in tre modeste iscrizioni, sia possibile giungere addirittura alla “grande storia” dei “grandi personaggi”, come Lucio Virginio Rufo, Cesare e Augusto.

²¹¹ REALI-TURAZZA 2015, p. 47.

²¹² BALBO 2015, p. 13.

nella didattica del latino alla civiltà anche nella scuola secondaria di secondo grado. Sebbene quest'ultima si veda così addossare l'ennesima incombenza – che, fino a non troppo tempo fa, spettava alla scuola secondaria di primo grado –, ciò potrebbe non essere *in toto* un male: per avviare a uno studio consapevole della classicità e insegnare la lingua latina con la dovuta profondità storica è opportuno e anzi necessario ricorrere non solo alle *parole di carta* dei libri di grammatica e letteratura, ma anche alle *parole di pietra* delle scritture epigrafiche²¹³.

La maggior parte degli interventi didattici degli ultimi anni legati all'epigrafia latina ha mancato però di un'impostazione generale, fermandosi quasi esclusivamente alla dimensione locale e concentrandosi, per l'appunto, sul patrimonio epigrafico più vicino e in qualche misura noto agli studenti. Con ciò non si vuole certo insinuare che manchino esempi lodevoli di progetti di questo tipo: si pensi a Enrico Zuddas, che in occasione della Conferenza Internazionale *EAGLE* del 2016 ha descritto l'esperienza di modulo didattico da lui svolto con i propri allievi del "Liceo Properzio" di Assisi, basato sulla lettura e il commento delle iscrizioni latine conservate nel museo cittadino. Similmente anche Claudia Mizzotti²¹⁴ ha elaborato un percorso da lei definito «di ricerca-azione locale» basato sulle epigrafi di Verona, cui sono seguiti un laboratorio di scrittura creativa e, come sintesi finale dell'esperienza didattica, la realizzazione di un cortometraggio avente come soggetto gli stessi protagonisti delle epigrafi²¹⁵.

Un caso diverso ma ugualmente interessante è rappresentato dal «Quaderno Didattico»²¹⁶ pubblicato nel 2000 da Fulvia Mainardis, docente di Storia Romana e di Epigrafia e Antichità Romane presso l'Università degli Studi di Trieste: senz'altro non pretende di presentarsi come un contributo direttamente rivolto alla pratica dell'insegnamento del latino – infatti, seppur marginalmente, sono descritti anche materiali in scrittura cuneiforme, geroglifica ed etrusca – quanto piuttosto un esempio di percorso legato alla didattica museale. Pur essendo caratterizzato da un alto tasso di

²¹³ REALI-TURAZZA 2015, p. 47.

²¹⁴ L'articolo del luglio 2019, dal titolo *Le pietre raccontano una storia*, si può leggere al link <https://laricerca.loescher.it/le-pietre-raccontano-una-storia/>.

²¹⁵ Per quanto la cosiddetta *archeofiction* e pratiche simili non possano che creare disappunto a livello scientifico-accademico, dal punto di vista didattico questi mezzi non vanno sottovalutati: sono strumenti che agevolano l'inclusività e permettono allo studente un'immersione nella materia grazie all'impiego del pensiero narrativo, elemento sostanziale nella costruzione del sé e nelle relazioni con l'altro. Infine, non va sottovalutato il fatto che gli studenti, se stimolati dall'idea della pubblicazione del proprio lavoro o della partecipazione a qualche concorso, si impegnano – e si appassionano – tendenzialmente di più.

²¹⁶ Così lo descrive, nella stessa Presentazione di *Giovani epigrafisti. Leggere e interpretare le iscrizioni dell'Orto Lapidario di Trieste*, l'allora Direttore dei Civici Musei di Storia ed Arte di Trieste Adriano Dugulin; vd. MAINARDIS 2000, p. 6.

particolarismo, giacché si rifà esplicitamente al materiale conservato in terra triestina, appare comunque ai nostri occhi degno di nota, in quanto illustra in maniera chiara, essenziale e agevole un'introduzione al metodo e alle questioni fondanti della disciplina epigrafia specificamente mirata agli studenti più giovani, corredata di immagini fotografiche, schede e riproduzioni *ad hoc*. Per la semplicità espositiva del linguaggio, la tipologia di immagini e il grado di difficoltà esso rappresenta la lettura ideale per degli studenti all'inizio del primo anno di liceo, dato che gli elementi strettamente linguistico-grammaticali sono pochi, ma tutti contestualizzati e spiegati. Meno produttivo, invece, ci sembra l'impiego di un simile strumento con studenti più grandi – o che abbiano già avuto a che fare con il mondo dell'epigrafia – dato appunto il taglio molto divulgativo e, per forza di cosa, elementare.

Molti altri potrebbero essere i nomi e gli esempi degni di essere ricordati. Tuttavia, potrebbe essere curioso e stimolante, a questo punto, allontanarci per un momento dalla realtà scolastica italiana, per gettare invece un veloce sguardo su alcuni interventi provenienti da altri Paesi. Merita una menzione, ad esempio, l'operato della professoressa Aleksandra Prikmajer Slokan²¹⁷, docente di latino presso la Prežihov Voranc di Lubiana, l'unica *primary school*²¹⁸ della Slovenia a mantenere l'insegnamento del latino nei primi gradi di istruzione. Degna di nota è l'attenzione che, nell'ambito del percorso elaborato dalla docente e destinato alla creazione di una piccola guida al lapidario del Museo Nazionale di Slovenia, viene posta sulla potenza comunicativa della scrittura epigrafica: la significatività del messaggio epigrafico viene meno e si disperde completamente se rimane possesso di pochi studiosi e non viene comunicata al grande pubblico²¹⁹.

Dal Portogallo proviene poi l'esperienza di José D'Incarnação, il quale, pur annunciando nel titolo di indagare un'epigrafe latina come «elemento didático»²²⁰, di fatto non presenta un progetto realmente didattico, ma un'analisi – certo competente e ben discussa – di un'iscrizione dal punto di vista della storia culturale e religiosa. Anche nel mondo anglofono la pratica di presentare agli studenti delle epigrafi è ben consolidata da almeno qualche decennio, ma non mancano aspetti discutibili che meritano

²¹⁷ Si può leggere il resoconto dell'esperienza nel contributo dedicatogli da Anja Ragolič nella raccolta degli Atti della prima Conferenza Internazionale del progetto *EAGLE*. La lettura di questo contributo ha suscitato tanto interesse da incalzare la ricerca di un contatto con la dottoressa Ragolič, con cui si è avuto un breve ma assai stimolante scambio, per il quale fin d'ora la ringrazio sentitamente.

²¹⁸ Secondo il sistema scolastico sloveno, questo primo grado di istruzione rappresenta l'equivalente della scuola primaria e della scuola secondaria di secondo grado.

²¹⁹ Cfr. RAGOLIČ 2014, p. 212.

²²⁰ Vd. D'INCARNAÇÃO 2021, p. 115.

di essere chiariti e commentati. Prima di tutto si può constatare che le iscrizioni sono spesso presenti anche nell'editoria didattica specializzata: i volumi dell'*Oxford Latin Course* – la cui prima edizione risale al 1996²²¹ – si propongono, ad esempio, di inserire riferimenti ed esercizi epigrafici; il risultato, tuttavia, appare decisamente scarso. Nel corso della narrazione della vita di *Horatius, fil rouge* dell'intero corso, vengono trattate alcune tematiche, come la vita della *familia* o il sistema stradale, nell'ambito delle quali si è deciso di inserire delle foto o dei disegni (peraltro di non eccelsa qualità) di epigrafi: manca, però, qualsivoglia forma di contestualizzazione o minima spiegazione, tanto che esse sembrano assolvere a una mera funzione decorativa. Altrettanto illogico è il fatto che nel terzo e ultimo volume dell'*Oxford Latin Course*, nella parte finale del libro dedicata agli esercizi, ci si trovi davanti *ex abrupto* a dei *tituli* funerari, che appaiono dal nulla «without direct reference to the outgoing narrative and without any explanation of what epigraphy is or what funerary customs were»²²², ma l'assurdità tocca l'apice giacché non sono nemmeno proposti come esercizi di qualche sorta, ma come dei *post scripta*²²³ ad altre consegne.

Nonostante i numerosi difetti²²⁴ – non ultime la *facies* estetica e l'impaginazione scadenti –, all'*Oxford Latin Course* va almeno riconosciuto il merito di aver intuito le potenzialità didattiche dell'epigrafia, seppur senza sapere metter poi a frutto questa intuizione, che è stata invece colta, in seguito, da alcuni docenti, i quali sono stati capaci di trasformare un'idea in interventi didattici avveduti e mirati. Tra tutti, possiamo in questa sede ricordare l'operato di Anne Lee e Bryce Carpenter, docenti rispettivamente alla Furman University e alla Montana State University, che hanno presentato ai propri studenti dei progetti legati alla traduzione e al commento – e, per quanto riguarda il professor Carpenter, addirittura alla composizione²²⁵ – di iscrizioni funerarie latine, nella

²²¹ Per il nostro lavoro, però, ci siamo basati sulla seconda edizione, del 2006.

²²² CARPENTER 2006, pp. 1-2.

²²³ Vd. BALME-MORWOOD 2006², p. 166: viene presentata la trascrizione del *titulus* inciso sull'arco trionfale dedicato all'imperatore Claudio in seguito alla conquista della Britannia (CIL VI, 920; ILS 216; EDR092880; HD025487: *Ti(berio) Clau[di]o Drusi f(ilio) Cai[sari] / Augu[sto] Germani[co], / pontific[i] maxim(o), trib(unicia) potes[ta]t(e) XLI / co(n)s(uli) V, im[p(eratori) XXII (?), cens(ori), patri pa[tri]ai, / senatus pop[ul]usque] Ro[manus], q[uo]d / reges Brit[annorum] XI d[ie]bus paucis sine / ulla iactur[a] devicerit et regna eorum] / gentesque b[arbaras] trans Oceanum sitas] / primus in dici[onem] populi Romani redegerit]), Non solo il testo non è corredato da alcun accenno a riferimenti storici o almeno bibliografici, ma nemmeno si intuisce cosa c'entri questa epigrafe con l'esercizio precedente dedicato alla traduzione dei *verba timendi*.*

²²⁴ Il manuale, infatti, presenta una non trascurabile carenza alle fondamenta: l'intenzione sarebbe proporsi come un modello di insegnamento "misto" tra metodo naturale e metodo tradizionale, ma il risultato è un'impostazione incoerente e niente affatto convincente, la contraddizione di se stessa.

²²⁵ Agli studenti è stato infatti chiesto di scegliere una personalità da un elenco di «Republican and Imperial notables» su cui scrivere prima una breve ricerca e poi un epitaffio funebre; vd. CARPENTER 2006, p. 4.

convinzione che «funerary inscriptions add breadth, depth and texture to the *corpus* of literary sources from Rome [...] they allow us to “see” and “hear” the otherwise silent many who are on the margins of Roma society»²²⁶. Per quanto queste osservazioni siano in linea di massima condivisibili, d'altra parte non si può negare che limitare il *corpus* da sottoporre alle sole epigrafi funerarie possa essere riduttivo della ricchezza contenutistica e della complessità del mezzo comunicativo lapidario; così facendo, inoltre, si rischierebbe di alimentare quello che Mauro Reali chiama «il “mito” (comunque giustificato) che i *tituli* possano essere l'eco postuma della voce di gruppi e soggetti sociali altrimenti “senza voce”»²²⁷. Per un utilizzo intelligente e non fine a se stesso del mezzo epigrafico occorre, infatti, che il docente *in primis*, insieme agli studenti, sia pienamente consapevole di avere di fronte a sé sì delle testimonianze dirette dell'antichità, che però non sono esenti dal risentire della mentalità del tempo e delle consuetudini: se dovessimo prestare cieca fede, ad esempio, alle formule canonizzate e agli stereotipi convenzionali degli epitaffi, dovremmo pensare che le donne romane fossero senza eccezione «tutte *piae, castae, lanigerae, domisedae*»²²⁸.

Da questo punto di vista appare decisamente più ragionevole ed efficace l'approccio scelto da Matthew Hartnett nel suo *By Roman Hands*, un manualetto impostato proprio sul suggerimento di contenuti epigrafici a un'ipotetica classe di studenti, secondo un criterio di progressiva difficoltà contenutistica e stilistica. Le iscrizioni funerarie, ovviamente, sono le più numerose, ma a esse si affiancano *tituli* onorifici, dediche *ex voto*, iscrizioni su opere pubbliche e altre tipologie, compresi alcuni graffiti. Del contributo di Hartnett avremo ancora occasione di parlare più avanti, soprattutto in proposito all'interessante e condivisibile modalità di organizzazione e divisione del materiale: se, però, ci imponiamo di trovarvi un difetto, ci troveremo costretti ad ammettere che, nonostante gli ottimi propositi e il buonissimo risultato, in alcuni punti il lavoro pecca forse di eccessiva semplificazione, nonché di una scarsa e frettolosa attenzione all'elemento strettamente linguistico-grammaticale. Una nota positiva, però, è l'attenzione riservata al lessico: per quanto la pedagogia abbia ormai ampiamente dimostrato che le liste di vocaboli al termine di ogni scheda non sono adeguate a un apprendimento durevole e interiorizzato, la loro presenza è per lo meno un segno di riconoscimento dell'importanza del lessico, solitamente tanto bistrattato.

²²⁶ Cfr. LEEN 2012, p. 2.

²²⁷ REALI 2003, pp. 88-89.

²²⁸ *Ibid.*, p. 89, con un ironico riferimento agli epiteti più frequenti nei *tituli* funerari delle donne romane.

Al termine di questa breve – e selettiva – panoramica sulle proposte didattiche legate all’epigrafia emerge con chiarezza un dato di fatto, che è anche il motore di fondo che ha incoraggiato questo intero lavoro di tesi: le potenzialità didattiche dell’epigrafia per l’insegnamento del latino sono state tutto sommato riconosciute da più attori del mondo scolastico, sia docenti che editori specializzati, eppure si percepisce che tutto ciò non è ancora sufficiente. Le attività di tipo laboratoriale portano di sicuro a dei risultati apprezzabili, che tuttavia rimangono isolati e, in fin dei conti, fini a sé stessi: l’epigrafia *una tantum* non permette di cogliere in profondità il rapporto che gli antichi avevano con la parola scritta e con il *medium* lapidario e, soprattutto, non consente l’interiorizzazione di quei fenomeni linguistici e grammaticali per l’apprendimento dei quali l’epigrafia potrebbe essere veicolo privilegiato. Insomma, questa «didattica epigrafica», che vede una stretta interconnessione tra il metodo tradizionale e il riferimento diretto e costante ad iscrizioni selezionate e pertinenti, ha senso solo nel momento in cui viene impiegata sì come strumento integrativo e di stampo laboratoriale, ma sistematico: solo così può essere davvero sensata e si può mettere a frutto quella specialissima «alchimia»²²⁹ tra testo e oggetto che è l’epigrafia.

Queste sperimentazioni segnano un passo importante nella giusta direzione, ma finché resteranno esperienze isolate la didattica del latino continuerà a zoppiare. Pur nella consapevolezza che «uno dei capisaldi della professione-docente rimane la libertà dell’insegnamento [...], che deve anche esprimersi nella libera scelta di ogni insegnante di adottare autonomamente un proprio stile di insegnamento e una propria, personale impostazione didattica»²³⁰, l’ipotesi di una «didattica epigrafica» appare dunque particolarmente convincente, per tutti quei motivi che sono emersi ed emergeranno nel corso della trattazione: rimane, tuttavia, un’ipotesi didattica, che in quanto tale non può avere valore assoluto, ma anzi deve essere discussa e messa alla prova, criticata e implementata. Ciò è possibile solo in seguito a un dialogo, al cui avvio ci si augura, umilmente, di poter in qualche modo contribuire.

²²⁹ Secondo la definizione di VALLARINO 2002, p. 69.

²³⁰ PANCIERA-ZANNINI 2013³, p. 116.

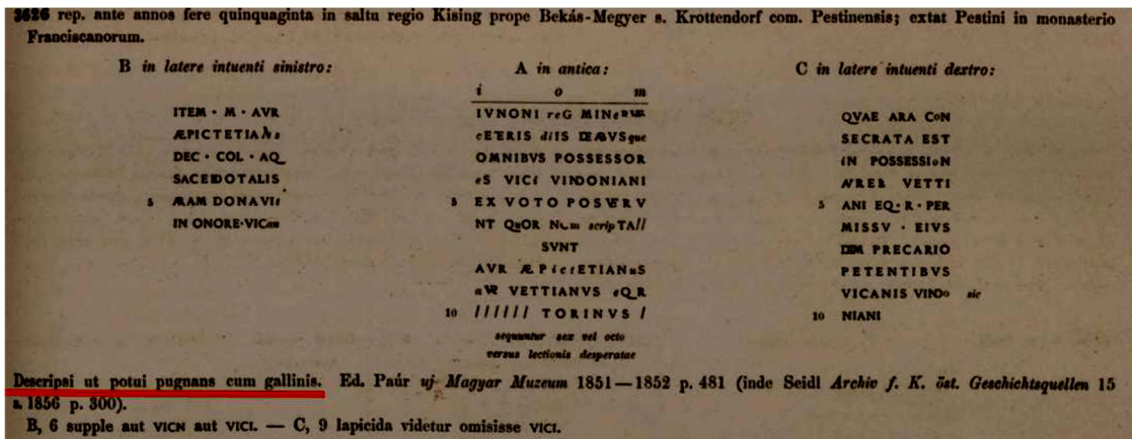
III.4 La «didattica epigrafica»: gli strumenti

Le epigrafi esistono nella realtà e possono essere toccate: può sembrare un'ovvietà, al contrario è un elemento che non va sottovalutato in una società come la nostra, nella quale la *visual communication* ha acquisito un ruolo tanto importante²³¹. L'ideale, dunque, sarebbe quello di portare i ragazzi quanto più possibile a diretto contatto con le epigrafi, ad esempio nei musei o negli orti lapidari della zona: ciò permette senza dubbio una conoscenza più coinvolgente e significativa, oltre a rappresentare un contributo all'educazione civica, cioè a una «sensibilizzazione trasversale alla fruizione e alla tutela dei beni culturali»²³². Conoscere il proprio patrimonio culturale significa costruire le basi per la sua protezione. L'esperienza diretta acquisibile a partire dal territorio vicino e conosciuto deve poi allargarsi sempre più, come in un gioco di scatole cinesi, onde evitare il rischio di trasformarsi in puro particolarismo locale fine a se stesso; se ne trarrà beneficio anche sul piano formativo-psicologico, grazie alla progressione dal vicino al lontano, dal noto all'ignoto.

Non sempre, però, l'autopsia è possibile: nondimeno, anche un approccio “indiretto” alle epigrafi può portare a ottimi risultati dal punto di vista didattico. Gli strumenti che possono aiutare il docente nella scelta delle epigrafi da presentare agli studenti sono moltissimi: si parte dalle sillogi epigrafiche più “classiche” – e per questo, forse, più complesse da usare – come i volumi del *Corpus Inscriptionum Latinarum (CIL)* e i suoi *Supplementa Italica*. Pur essendo strumenti ormai più che centenari, rimangono pilastri imprescindibili per la disciplina epigrafica, ma possono avere anche del potenziale a livello didattico: non solo, infatti, la ricerca tra i volumi e le pagine del *CIL* può essere utile come piccolo laboratorio di ricerca bibliografica, ma la storia della raccolta in sé può essere esemplificativa della metodologia relativa al “mestiere di epigrafista”, che vede in Theodor Mommsen il proprio appassionato padre fondatore. Si potrebbe addirittura rischiare di strappare ai nostri studenti un sorriso, mostrando loro alcune schede, elaborate dal Mommsen in persona, che ritraggono risvolti decisamente inaspettati della ricerca epigrafica.

²³¹ ZUDDAS 2016, p. 318.

²³² REALI-TURAZZA 2015, p. 48.



Scheda di *CIL* III, 3626 (Aquincum, attuale Budapest). La visione autoptica dell'iscrizione da parte di Theodor Mommsen deve essere stata ostacolata dai particolarissimi abitanti del luogo, come lui stesso afferma: *Descripti ut potui pugnans cum gallinis*.

Nonostante il loro carattere fondante, i volumi del *CIL* non sono le uniche fonti cui si può far riferimento: esistono, infatti, anche molti repertori, progettati secondo criterio geografico, come le *Inscriptiones Aquileiae* elaborate da Giovanni Battista Brusin, o tipologico, come i *Carmina Latina Epigraphica*: sono un aiuto prezioso, in quanto possono rispondere alle più diverse esigenze, relative ad esempio alla località in cui si trova la scuola, a particolari interessi del docente e degli studenti, a occorrenze contingenti dovute a percorsi didattici o ricerche specifiche.

Numerosissimi sono, infine, oltre alle riviste specializzate, i saggi e gli articoli che, seppur anche di argomento non strettamente epigrafico, possono dare contributi e interessanti spunti di lavoro. Strumento irrinunciabile per orientarsi in questo panorama tanto ampio e variegato è «L'Année Épigraphique», fondato nel 1888 da René Cagnat e tuttora in attività, il principale bollettino bibliografico di riferimento per l'epigrafia.

Non tutte le realtà scolastiche, soprattutto a causa dell'altissimo costo complessivo di simili raccolte²³³, possiedono delle biblioteche tanto fornite in tal senso: occorre, dunque, ricercare delle agili alternative ai repertori cartacei. La risposta è presto data: il lavoro sulle epigrafi si può – anzi, nel 2022 ormai *si deve* – integrare con strumenti digitali e tecnologici. Molte sono le risorse *open access* consultabili in rete, che possono essere un validissimo aiuto, dato che hanno una *facies* intuitiva, facilmente fruibile anche da non esperti; insieme alla trascrizione del testo, alla bibliografia di riferimento e alle informazioni geografico-cronologiche, offrono spesso delle chiarissime riproduzioni fotografiche.

²³³ Vd. TISSONI 2008, pp. 30-31.

Senza dubbio, occorre ricordare per primo l'*Epigraphic Database Roma* (EDR), di spettanza all'*EAGLE (Electronic Archive of Greek and Latin Epigraphy) Project* di Europea: raccoglie oltre 100.000 schede epigrafiche molto precise ma non per questo inaccessibili, tenendo quindi in buon equilibrio autorevolezza e precisione da un lato e possibilità di utilizzo dal punto di vista didattico dall'altro.



La schermata principale del sito EDR. Cliccando l'apposita sezione nel menù a tendina a sinistra è possibile fare una ricerca per numero di scheda, *regio antiqua*, *urbs antiqua* o *nostrae aetatis*, riferimento bibliografico e contenuto dell'iscrizione.

Altri *databases*²³⁴ meritano poi di essere menzionati:

- l'*Epigraphik-Datenbank Clauss-Slaby* (EDCS), che offre un'amplissima selezione di materiali, oltre a più di 500.000 iscrizioni provenienti da tutto il mondo antico. A volte, però, i riferimenti bibliografici non sono molto precisi: si consiglia sempre, perciò, un controllo incrociato dell'informazione;
- il *Römische Steindenkmäler* (Ubi Erat Lupa), che non si distingue tanto per un alto numero di epigrafi catalogate – “solo” 30.000 – o per la dovizia di dettagli descritti nelle schede, quanto, invece, per le riproduzioni fotografiche. L'obiettivo dichiarato del sito, infatti, è quello di «producing new photographs of monuments using the most up-to-date methods of photography and lighting and post-production techniques»²³⁵;
- l'*Epigraphische Datenbank Heidelberg* (EDH), il quale, tra tutti, presenta il taglio decisamente più specialistico; il suo impiego a livello didattico, tuttavia, porta un particolare giovamento dal momento che la piattaforma è composta, insieme

²³⁴ Pur non essendo un repertorio online, occorrerebbe aggiungere a questo elenco anche il sito *Arachne* dell'università di Köln, che dà la possibilità di accesso alla digitalizzazione delle pagine del *CIL*.

²³⁵ Così si legge nella sezione del sito *About the project*.

all'*Epigraphic Text Database*, anche da un *Bibliographic Database*, un *Photographic Database* e – cosa più interessante – un *Epigraphic Geographic Database*.

Questi mezzi informatici online, grazie alla possibilità di una costante implementazione dell'informazione, risultano pienamente coerenti con una delle principali caratteristiche della disciplina epigrafica, cioè la sua natura aperta a continui aggiornamenti, modifiche, revisioni, riletture²³⁶. Ma non solo: essi possono essere occasione di approfondimento delle competenze digitali da parte sia del docente sia del discente, che può, ad esempio, sperimentare in prima persona i meccanismi di ricerca bibliografica e controllo delle fonti.

Nulla, tuttavia, può essere improvvisato: i repertori online costituiscono un validissimo sostegno e campo di prova nel momento in cui si fa di loro un utilizzo ragionato e consapevole, ma predisposto e sorvegliato dal docente. La sconfinata congerie di dati e materiali che l'online offre deve essere addomesticata in una selezione mirata, così da limitare il più possibile il senso di disorientamento e il deragliamento dai binari della consegna: il docente, dunque, oltre a fornire delle chiare e inequivocabili direttive nella fase della ricerca, dovrebbe comunque inserire la consultazione dei repertori online in un più ampio percorso volto alla costruzione, da parte degli studenti, di un selettivo senso critico di fronte alle risorse infinite del web.

Al di là di queste problematiche che riguardano gli strumenti online nel loro complesso, emerge, in sostanza, un'immagine dell'epigrafia – e quindi della nostra «didattica epigrafica» – come di una disciplina perfettamente integrata e integrabile con le tecnologie e le modalità di condivisione offerte dalla rete: questa possibile connessione cominciò a essere intravista fin dagli albori dell'informatica, se già Giancarlo Susini nel 1982 sentiva la necessità di inserire, nel mezzo del suo celeberrimo *Epigrafia romana*, un breve capitolo dal titolo *Epigrafia e informatica*²³⁷. Nondimeno, ampliando ulteriormente lo sguardo, potremmo dire che essa, trovando nei moderni mezzi tecnologici degli

²³⁶ Anche la catalogazione e pubblicazione online, tuttavia, non sono esenti da problemi tecnici e rischi, in particolare per quello che riguarda l'obsolescenza informatica, cioè il rapido "invecchiamento" sia dei supporti, sia degli standard di codifica, che porta all'inaccessibilità o addirittura alla perdita dell'informazione. Non si vuole certo qui approfondire un simile tema problematico e incalzante – che ci porterebbe ben lontani dal nostro percorso – giacché richiede conoscenze e competenze proprie e adeguate, per le quali, quindi, si rimanda a una bibliografia specializzata, come la si può trovare in TISSONI 2008 o ORLANDI 2014.

²³⁷ SUSINI 1982, pp. 200-201: è molto interessante notare come si trovino avanzate, seppur ancora in germe, le problematiche relative all'omogenizzazione dei termini descrittivi dei dati e all'obsolescenza dei supporti.

strategici alleati – LIM, programmi per la realizzazione di indici e lessici, scrittura vettoriale, *apps* per la modifica delle fotografie e molto altro –, può essere per gli studenti del 2022 una dimostrazione esemplare dell'evoluzione stessa delle discipline umanistiche, che possono anche essere *antiche*, ma niente affatto *antiquate*: i ragazzi si trovano ad affrontare un percorso virtuale che ha origine dalla materialità della pietra di due millenni fa, per passare poi attraverso la grande ricerca storica cartacea dei *corpora* e giungere, infine, alla contemporaneità digitale fatta di *bit* e *byte*.

I mezzi informatici possono però aprire all'epigrafia una gran quantità di prospettive, non limitate al solo spoglio delle schede in rete. È possibile, ad esempio, mettere a punto degli esercizi interattivi che, sotto l'apparenza di gioco, in realtà rafforzano la competenza linguistica dello studente, stimolando una serie di ragionamenti e processi cognitivi complessi, e contribuiscono all'acquisizione di conoscenze relative alle consuetudini epigrafiche, ma anche, più in generale, alla cultura latina. Il professor Luigi Salvioni ne ha elaborato alcuni modelli, consultabili al link <https://www.luigisalvioni.it/pagina-sperimentale-di-esercizi-epigrafici/>: si tratta di consegne tra loro molto varie, che spaziano da esercizi di scioglimento delle abbreviazioni a veri e propri giochi, come un *memory* basato sui *praenomina* e le relative sigle. Simili prove rappresentano uno strumento di notevole valore – soprattutto nel caso di studenti agli esordi della «didattica epigrafica» – perché, grazie al connubio tra mondo virtuale e impostazione ludica, incontrano la sfera di interessi dei ragazzi; questi, a loro volta, saranno forse maggiormente propensi a un avvicinamento alla disciplina secondo simili modalità più accattivanti rispetto alla lezione frontale – la quale, comunque, conserva la propria indiscutibile validità.

Il diffuso pregiudizio contro le Lettere si vede allora privato di quegli stessi capisaldi su cui fa affidamento: le scienze dell'antichità mostrano un'eccellente e vantaggiosa capacità di adattamento agli strumenti tecnici e informatici di avanguardia, ma questa rivelazione deve ancora diffondersi nelle aule e nelle menti di insegnanti e studenti; come è già stato di recente auspicato da altri, «la ricerca lo ha ormai dimostrato, la scuola non deve restare indietro»²³⁸.

²³⁸ BALBO 2020, pp. 320-321.

III.5 La «didattica epigrafica»: per una posologia

Il tempo a disposizione di un insegnante è sempre centellinato, oltre che vessato dalla prepotenza della proverbiale “tirannia del programma”: è ovvio, quindi, che in classe non si possa fare un’ampia panoramica sull’universo sconfinato che è l’epigrafia. Ciononostante, nulla proibisce di offrire un’idea di massima, di introdurre i concetti generali strettamente necessari alla lettura di un’epigrafe. Occorre, infatti, fornire agli studenti solamente gli strumenti indispensabili alla lettura della scrittura lapidaria e quegli essenziali fondamenti teorici che possano essere d’aiuto nella contestualizzazione del *monumentum*.

Annarosa Termini, ad esempio, ha elaborato un percorso didattico dal titolo *Parole, simboli e immagini nella comunicazione del linguaggio epigrafico*²³⁹, che ha come obiettivo disciplinare proprio quello di «fornire agli studenti un’informazione succinta, ma significativa riguardo l’epigrafia». In particolare, il nucleo di lezioni è suddiviso in quattro capitoli, ciascuno dedicato a un argomento principale.

Capitolo 1: Epigrafia latina	<ol style="list-style-type: none">1. Limiti cronologici e geografici2. La parola3. Epigrafe4. Compiti dell’epigrafista5. Funzione dell’epigrafe
Capitolo 2: Tipi di iscrizioni	<ol style="list-style-type: none">1. Epigrafi funerarie2. Epigrafi sacre3. Epigrafi onorarie4. Epigrafi di opere pubbliche5. <i>Instrumentum domesticum</i>
Capitolo 3: Il linguaggio epigrafico	<ol style="list-style-type: none">1. Abbreviazioni2. Da abbreviazioni a stereotipi3. Formule stereotipe4. <i>Damnatio memoriae</i>5. Prescrizioni6. Simboli7. Figure
Capitolo 4: Conclusioni	<ul style="list-style-type: none">- Epigrafia e interne- Bibliografia- Letture consigliate- Tavole

Schema del percorso elaborato da Annarosa Termini

²³⁹ Il contributo è reperibile online al link <http://ciclounf.dimi.uniud.it/didattica/A3/S03/S03.html>.

Senza dubbio il capitolo più importante dal punto di vista didattico sarà quello dedicato al linguaggio epigrafico, perché l'elemento basilare per poter apprezzare un'iscrizione è proprio la comprensione del linguaggio specifico, soprattutto in rapporto alla differenza con la lingua letteraria, che è l'altro – a dire il vero, l'unico – registro con cui gli studenti sono abituati a rapportarsi. Per quanto riguarda, invece, la classificazione delle iscrizioni per tipologia, non sarà necessaria una lunga dissertazione introduttiva: un insegnante non può dedicare troppo tempo per introdurre questioni del genere, dal momento che una spiegazione, per quanto ben gestita e articolata, sarà sempre meno efficace della riflessione e della deduzione cui si potranno far pervenire gli studenti attraverso la lettura diretta dei vari tipi di epigrafi. Anche il già citato *Giovani epigrafisti* di Fulvia Mainardis, con la sua impostazione di sussidiario introduttivo ai fondamenti della materia, può ugualmente essere molto utile alla progettazione delle lezioni propedeutiche, in particolare per quanto riguarda gli elementi pratici relativi, ad esempio, alla preparazione della pietra per la realizzazione del *monumentum* e alla decifrazione della formula onomastica.

L'elemento che, quindi, merita di essere ben sottolineato nel momento di un'introduzione alle questioni epigrafiche di base è il linguaggio. Notevole, ad esempio, quanto proposto da Matthew Hartnett nel breve percorso introduttivo del suo *By Roman Hands: Inscriptions and Graffiti for Students of Latin*, che mostra uno speciale riguardo proprio al tema della lingua e delle convenzioni epigrafiche²⁴⁰. Appare di particolare interesse, infatti, la definizione del linguaggio e dello stile delle epigrafi come uno *spectrum*, le due estremità del quale corrispondono da un lato alle solenni iscrizioni monumentali, dall'altro ai graffiti estemporanei incisi da scriventi dei più vari livelli di alfabetizzazione, in contesti di bassa auto-sorveglianza linguistica.

Annarosa Termini, nella stesura del suo percorso, non indica esplicitamente il tempo da dedicare, secondo la sua programmazione, per l'introduzione all'epigrafia, ma fa un generico riferimento al corso «articolato nell'arco di un anno scolastico o di un quadrimestre»: possiamo dedurre, quindi, un monte ore non indifferente. A questo punto non possiamo più ignorare l'elefante nella stanza e occorre affrontare di petto una questione tanto gravosa quanto nodale: possiamo permetterci la «didattica epigrafica»? Enrico Zuddas, sulla stessa linea, si è posto due domande brevi ma problematizzanti: «Is this “epigraphical” activity helpful? Does it take up too much of the time which should

²⁴⁰ HARTNETT 2012, pp. xiii ss.

be employed in translating the Classics?»²⁴¹. Ci troviamo, per l'ennesima volta, sul banco degli imputati e ci viene chiesto di giustificare non tanto la validità didattica dell'impiego dell'epigrafia in classe, quanto, piuttosto, l'opportunità da un punto di vista finale e complessivo di "costi e benefici". Sarebbe bello poter fare a meno, nel mondo della scuola idealmente perfetta, di simili ragionamenti sulla convenienza, ma nella realtà, arriva sempre, inesorabile, il momento di fare i conti.

Nessuno, dopo la lettura del nostro primo capitolo, vorrà – speriamo – mettere in dubbio la valenza dell'insegnamento della lingua e della letteratura latina: non si vuole quindi proporre la lettura delle epigrafi come "programma" sostitutivo dell'insegnamento tradizionale – al massimo come strumento integrativo. Oggi appare evidente come non mai la necessità di un allargamento dei contenuti dell'insegnamento oltre le usitate dimensioni puramente letterarie: la letteratura costituisce certo una delle espressioni fondamentali della cultura latina – e, potremmo anche dire, occidentale in genere – ma «non pare da sottovalutare il pericolo che il quadro fornito da uno studio siffatto risulti alla fine, non solo fortemente lacunoso, ma anche falsato e fuorviante in punti decisivi»²⁴². Occorre guardarsi molto bene dal rischio reale e pressante che la tradizione classica regredisca in un'arida e vuota trasmissione di *clichés*. Si può giungere a una comprensione globale degli elementi della storia letteraria e linguistica della latinità grazie alla costruzione di un contesto più ampio, complesso e non superficiale, che accolga le sollecitazioni delle discipline antichiste in generale e dell'epigrafia in particolare²⁴³.

Certamente, soprattutto all'inizio dell'anno scolastico, un simile approccio sarà affatto dispendioso quanto alla gestione del tempo, sotto tutti i punti di vista: il docente, da un lato, dovrà affrontare l'erculeo fatica non soltanto di inserire, nella propria programmazione disciplinare, delle lezioni dedicate all'epigrafia, quanto, più che altro, di far sì che tali lezioni costituiscano un percorso coerente, ben progettato, supportato da materiale appositamente selezionato e studiato. D'altro canto, rodo ammettere che, escluso l'intervento di qualche miracolo, il programma si vedrà per forza di cose privato di alcune ore – e sappiamo tutti quanto questo possa pesare nell'economia totale dell'anno scolastico.

²⁴¹ ZUDDAS 2016, p. 325.

²⁴² Così secondo PANCIERA 1985, p. 1938, che continua: «il discorso non riguarda, a mio avviso, soltanto le lingue classiche, ma è ad esse, ed al latino in particolare, che qui dobbiamo principalmente attenerci».

²⁴³ Per un breve commento all'intervento di Panciera, vd. BALBO 2020, p. 308.

Forse non c'è una risposta inconfutabile e del tutto convincente a queste lecite riserve, se non quella di avere fiducia nella coerenza del proprio insegnamento e nei propri studenti: bisogna lavorare con la consapevolezza che si dovrà attendere con pazienza i frutti di un simile lavoro nel tempo – anche a costo di un “ritardo” nel programma, che però verrà recuperato nel corso dell'anno (e degli anni) scolastico grazie alle conoscenze, alle abilità e soprattutto alla maggiore sicurezza acquisite dagli studenti.

In conclusione, resta il fatto che l'aiuto offerto dall'epigrafia nella ricostruzione del quadro contestuale del latino – sia dal punto di vista della storia letteraria, sia dal punto di vista strettamente linguistico – non può certo pretendere di sostituire lo studio canonizzato della letteratura, così come anche l'insegnamento grammaticale, indipendentemente se secondo il modello tradizionale o meno. Non è infatti possibile (e nemmeno auspicabile) un “metodo epigrafico” per l'insegnamento del latino, per svariati motivi: prima di tutto, per una questione meramente pratica, e cioè per l'esistenza delle Indicazioni Ministeriali, cui gli insegnanti devono attenersi. La finalità ultima rimane la traduzione, e la traduzione dei grandi autori classici: tuttavia, ciò non toglie che l'impiego delle iscrizioni possa portare dei validi contributi, tanto da cooperare alla buona riuscita e al raggiungimento dell'obiettivo ministeriale. Starà al docente trovare un equilibrio ragionevole e lungimirante tra l'elemento epigrafico e l'insegnamento “tradizionale” del latino. Certo, più facile a dirsi che a farsi.

Le eventuali difficoltà, soprattutto iniziali, che possono riguardare gli studenti nell'avvicinarsi alle epigrafi ineriscono innanzitutto la necessità di cambiare prospettiva: può essere un passaggio complesso, ma non per questo da evitare, anzi. La scuola non sarebbe degna di questo nome se non puntasse a provocare, a sollecitare, a far reagire la mente dei suoi studenti. «A change, a new challenge is (always) welcome»²⁴⁴ e pure nella lettura anche della più breve epigrafe si vede la possibilità di mettere alla prova ciò che, fino a quel momento, è stato studiato soltanto nei libri, senza alcun riscontro con la realtà. Non si potrà mai sottolineare a sufficienza quanto l'elemento della motivazione sia dirimente per l'apprendimento²⁴⁵ e l'epigrafia, in questo, può giocare – e far giocare allo studente – un ruolo da protagonista: le iscrizioni possono essere sottoposte allo studente principiante quasi subito, dopo l'apprendimento di due (anche se meglio tre) declinazioni

²⁴⁴ Cfr. CARPENTER 2006, p. 1.

²⁴⁵ Leggiamo infatti in SALVIONI 2014, p. 195: «Sentirsi motivato, in fondo, vuol dire avvertire che si sta migliorando e che lo si sta facendo ad un ritmo confrontabile con quello degli altri».

e dei principali tempi dell'indicativo, e «si prestano bene ad una didattica che miri ad un compenso di non lunga attesa quanto all'esercizio decifratario»²⁴⁶.

L'epigrafia rappresenta per la didattica del latino una risorsa ricchissima, perché mette in gioco conoscenze trasversali, competenze e abilità differenti: consente, cioè, la «rottura dei muri disciplinari»²⁴⁷ che nella mentalità scolastica e nella percezione dello studente separano nettamente tra loro non solo le materie, ma anche i diversi argomenti di una stessa materia, corrispondenti ai vari capitoli del libro di testo. I quesiti che la scrittura lapidaria sottopone agli studenti – e ai docenti – sono fondamentali per una comprensione del significato vasto e inclusivo che può e deve avere la cultura oggi: non è più possibile la distinzione netta e stagna tra le varie scienze che afferiscono all'antichità e «che non lo sia più è proprio in parte dovuto al fatto che le epigrafi, oggi numerose come non mai e sempre in aumento per gli scavi che si conducono in tutti i paesi che furono romani, possono rispondere a molte delle nuove domande e degli odierni interessi della cultura»²⁴⁸.

Un percorso tematico costruito insieme ai colleghi docenti di lingua straniera sugli epitaffi poetici, oppure un laboratorio di traduzione dal latino all'inglese, ad esempio, possono essere degli interessantissimi espedienti per favorire negli studenti un'apertura dello sguardo e un approccio alla scuola sempre più interdisciplinare e multidisciplinare. Questo è l'orientamento che viene richiesto alla scuola del XXI secolo, un modo di fare che, a ben vedere, trova riscontro nelle tendenze invalse di quella didattica suggerita, a livello europeo, dalle Raccomandazioni di Lisbona²⁴⁹ del 2006, che hanno dato il via alla disputa relativa alla cosiddetta «didattica per competenze». Lungi dal voler entrare nel merito specifico della questione, occorre comunque soffermarsi almeno un momento sull'argomento. La definizione di competenza fa riferimento a una «combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto, mentre le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione»²⁵⁰. La non immediata – e, forse, artificiale – differenza di significato attribuita ai termini *competenza*, *abilità*²⁵¹ e

²⁴⁶ LONGOBARDI 1993, p. 170.

²⁴⁷ BALBO 2020, p. 320.

²⁴⁸ CALABI LIMENTANI 1999, p. 106.

²⁴⁹ RACCOMANDAZIONI DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 18 dicembre 2006 relative alle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE).

²⁵⁰ Così si legge nell'Allegato della Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, datata 30/12/2006.

²⁵¹ Si legge in ALLULLI 2015, p. 48: «Per *abilità* si intende la capacità di applicare conoscenze e di utilizzare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del *Quadro europeo delle qualifiche* (EQF) le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo

attitudine ha certo destato non poche perplessità, dando quindi origine a una dibattuta riflessione sul tema²⁵², che ha riguardato tutte le discipline, non soltanto le scienze dell'antichità. Tra gli strenui sostenitori di un «approccio per competenza» nel mondo della scuola e della formazione si può ricordare, tra tutti, Michele Pellerey, i cui interessi professionali hanno spaziato dalla matematica, alla psicologia, all'informatica – e, ovviamente, all'insegnamento. Quale che sia la posizione che ciascuno intenda assumere in questa «sorta di guerra di religione»²⁵³, resta il fatto che queste sono le linee guida cui la scuola deve attenersi. Dunque, come può la nostra didattica epigrafica inserirsi in questo sistema scolastico rivolto al *lifelong learning*?

Le otto competenze chiave che vengono delineate dal Quadro di riferimento²⁵⁴ non sono dei compartimenti stagni, ma per la loro natura non prescrittiva ben si prestano alla sovrapposizione e alla correlazione le une tra le altre. Abbiamo visto nel paragrafo precedente come l'epigrafia trovi nel digitale un fedele alleato e, poco sopra, si è accennato all'attuabilità di una collaborazione con le lingue straniere; sarebbe però riduttivo fermarsi a queste constatazioni di superficie. E se, da un lato, sembra scontato collegare la competenza di comunicazione in forma orale e scritta nella madrelingua²⁵⁵ al luogo comune che “chi studia latino parla e scrive meglio”²⁵⁶, d'altra parte si potrebbe rimanere sorpresi nel vedere che la «didattica epigrafica» apre a possibilità potenzialmente infinite di percorsi e progetti, che possono contribuire a uno sviluppo flessibile e interconnesso di tutte le fantomatiche competenze negli studenti.

Affascinati dall'infinito panorama di possibilità e fiduciosi della sua utilità, si è cercato di dare effettiva consistenza ad alcuni di tali progetti: è questa una delle tante istanze cui si deve la nascita del prossimo capitolo, la parte del lavoro di tesi più difficile e originale – ma, almeno per chi scrive, anche più divertente. Nessuna trattazione teorica

e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti)». Occorrerebbe a questo punto capire la differenza fra *abilità* e *know-how*, ma il presentimento di finire in una spirale di sconclusionati rimandi e artificiose distinzioni ci fa desistere dal continuare oltre.

²⁵² Per una ricostruzione delle principali posizioni, si consiglia ALESSANDRINI-DE NATALE 2015 e relativa bibliografia.

²⁵³ PELLEREY 2011, p. 37.

²⁵⁴ Queste sono, nell'ordine proposto dall'Allegato della Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea: comunicazione nella madrelingua; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; competenza digitale; imparare a imparare; competenze sociali e civiche; spirito di iniziativa e imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturale.

²⁵⁵ Lo stesso parlare di «madrelingua», in una società multiculturale e multilinguistica, appare forse fuorviante, dato che non sempre la madrelingua coincide, per noi, con l'italiano. Coscienti di ciò, accettiamo questa semplificazione per agevolezza della trattazione.

²⁵⁶ Sebbene la tentazione di aprire un'ampia polemica a riguardo sia forte, conviene frenarla e acconsentire a questa generalizzazione, dal momento che autorizza a dire che il latino – e quindi anche la nostra proposta didattica – è elemento essenziale allo sviluppo, nel discente, di questa competenza.

può dirsi saldamente fondata se non poggia su una dimostrazione pratica: di qui la necessità di elaborare delle schede didattiche, degli esempi concreti di lezioni, moduli o percorsi che dimostrassero fattualmente i benefici dell'epigrafia come strumento per una didattica del latino che, pur addestrata secondo i saldi fondamenti dell'insegnamento tradizionale, sappia liberarsi di ciò che è superato e cercare una risposta propositiva alle nuove sfide della contemporaneità.

CAPITOLO IV

La «didattica epigrafica»: esempi

Dieci anni di esperienza mi dicono che, se sul piano politico ci si deve battere per un adeguamento delle strutture alle nuove realtà, è poi concretamente nelle aule che si gioca, docenti e studenti insieme, la partita più vera.

L'uomo non cambia senza l'uomo.

Il mio insegnamento si ispirerà anche nei prossimi anni a questi principi, nella convinzione che, imparare a padroneggiare strumenti d'indagine, a porre liberamente domande sempre nuove, ad esercitare un vigile spirito critico, a stabilire connessioni tra particolare e generale entro una qualsiasi disciplina, non serve solo, oltretutto, a formare migliori ricercatori, ma anche migliori cittadini.

Silvio Panciera

IV.1 Una premessa al lavoro

Nel capitolo precedente si è cercato di esporre le ragioni per le quali l'impiego della didattica epigrafica in classe potrebbe portare grande vantaggio all'insegnamento: tuttavia, senza una dimostrazione pratica, l'argomentazione teorica resta mutila e approssimativa. Perciò, si è deciso di far seguire, al capitolo speculativo, la sua controparte pragmatica, mirata all'elaborazione di schede esemplificative della nostra «didattica epigrafica». Il numero di pratiche didattiche che si possono ideare a partire dalle iscrizioni è potenzialmente infinito, così come la loro tipologia; verranno quindi presentati solo alcuni esempi significativi e tra loro diversificati.

Il capitolo è diviso in tre sezioni, che corrispondono anche ai tre principali punti di vista che si è scelto di adottare per lo studio delle epigrafi scelte. Ciascuna iscrizione è una risultante unica e originale della lingua, della storia e della cultura della civiltà che la ha prodotta e queste tre componenti sono tra loro intimamente correlate e inscindibili. Tuttavia, alcune iscrizioni risultano particolarmente interessanti sotto uno di questi aspetti in particolare, che sia quello linguistico, quello storico o quello socio-culturale, e ciò dipende dalla “lente di ingrandimento” che si sceglie di utilizzare nello studio, dall'oggetto della ricerca, dagli obiettivi specifici e dal pubblico cui ci si rivolge.

Lingua, storia e cultura sono anche le tre aree che l'insegnamento scolastico del latino si prefigge di approfondire; è stato da tempo appurato che l'insegnamento, affinché sia efficace, debba puntare all'«esemplarità»²⁵⁷. In sostanza, la validità pedagogica – e quindi la conseguente possibilità di scolpirsi nella memoria del discente – del materiale didattico è direttamente proporzionale alla sua rappresentatività, che è insieme concretezza, univocità e rilevanza: «in base a queste caratteristiche acquisisce il carattere di un esempio in cui l'insieme diventa afferrabile e comprensibile»²⁵⁸. Un'epigrafe rappresenta un perfetto prototipo di “materiale didattico esemplare”, perché è una testimonianza diretta e non mediata proveniente dall'antichità, i cui protagonisti sono gli stessi protagonisti della storia, nei suoi micro e macro-avvenimenti. Insomma, un'iscrizione oltre a essere, come già c'è stata occasione di dire, «specchio di civiltà», è anche «specchio di esemplarità», linguistica, storia e culturale.

È parso sensato, nonché molto pratico, rispettare nelle nostre schede questa suddivisione: si succederanno, dunque, tre sezioni. La prima affronterà tematiche di ambito strettamente linguistico, afferenti all'insegnamento della lingua latina; la seconda, invece, presenterà delle epigrafi che, essendo dotate di particolare valore storico, possono tornare utili all'approfondimento di alcuni temi di storia romana che vengono affrontati a scuola. La terza sezione, infine, prospetterà dei percorsi didattico-epigrafici di più ampio respiro, utili a gettare luce su alcuni temi spesso poco noti – ma non per questo non considerevoli o interessanti – della civiltà romana.

La scelta dei temi da affrontare è stata dettata ora dalla centralità dell'argomento per il corso di studio e la formazione dello studente, ora dalla tradizionale difficoltà di apprendimento che gli viene imputata, ora semplicemente dalle preferenze di chi scrive; vogliono ovviamente essere solo degli esempi, per quanto coerenti, della poliedricità dell'approccio epigrafico alla didattica.

Nella stesura delle schede didattiche, ci si è trovati nell'imbarazzo di avere a disposizione uno sterminato bacino di informazioni cui poter attingere: per praticità, si è cercato di limitare la ricerca a un *corpus* ristretto di iscrizioni. Dove possibile, infatti, si è tentato di selezionare iscrizioni appartenenti all'area geografica coperta da *CIL V*²⁵⁹; questa restrizione, tuttavia, non è stata sempre possibile, soprattutto per quanto riguarda

²⁵⁷ Così già secondo NICKEL 1976, p. 87: «Insegnare e apprendere in maniera esemplare è la risposta positiva all'impossibilità di inquadrare con immediatezza ed in modo completo senza lacune un tutto».

²⁵⁸ *Ibid.*

²⁵⁹ Cui va aggiunta qualche breve incursione in *Aemilia, Etruria e Umbria Latina*, di giurisdizione di *CIL XI*.

le epigrafi di più spiccato interesse storico, legate appunto a degli eventi della “grande storia”. Ogni scheda e ogni iscrizione, comunque, saranno corredate dalle indicazioni bibliografiche di riferimento; dove possibile, si è inserita anche un’immagine, sia essa disegno e riproduzione fotografica, coerentemente con l’importanza attribuita, fin da principio, alla componente visuale dell’epigrafia.

Si è bene consapevoli che tali proposte sono solo delle ipotesi di lavoro: non si pretende di dare loro alcun valore universalistico. Si tratta, idealmente, di esempi di quelle buone pratiche la cui diffusione, nel mondo dell’insegnamento, abbiamo tanto auspicato: qui vengono tracciate nel loro quadro generale, ma spetterà poi a ogni insegnante adattarle, farle proprie e declinarle a seconda della classe e degli studenti cui vorrà proporle.

IV.2 Uno «specchio di esemplarità linguistica»: l’epigrafia per insegnare la lingua

Molti sono gli obiettivi per cui si può impiegare l’epigrafia all’interno di un corso di lingua latina: può fungere da supporto per rafforzare una spiegazione teorica, oppure da supplemento agli esercizi di traduzione già presenti nel libro di testo²⁶⁰, o come ripasso degli argomenti della grammatica e della sintassi di base²⁶¹.

Il traguardo ultimo dell’insegnamento del latino è rendere gli studenti capaci di tradurre. Si richiama spesso la necessità di contestualizzare la traduzione, ma ciò non è sempre facile, soprattutto a causa della mole di conoscenze che questo comporta, tanto varie quanto variano i possibili argomenti trattati da una versione²⁶². Una contestualizzazione è forse più agevole nel triennio, dal momento che lo studente ha acquisito ormai un certo bagaglio di nozioni storiche, sociali e letterarie, mentre risulta maggiormente problematica nel biennio, a causa delle scarse conoscenze di cultura e

²⁶⁰ L’introduzione negli stessi manuali di esercizi (sistematici) a partire da iscrizioni, a ben pensarci, sarebbe anche facilmente attuabile da un punto tipografico ed editoriale.

²⁶¹ Ne parla anche HARTNETT 2012, p. ix.

²⁶² Cfr. PIERI 2005, p. 21: «Le cose si complicano quando si tratta di tradurre testi appartenenti a civiltà del passato [...] Occorre valersi di quella scienza, la filologia, definita da Mounin “l’etnografia del passato”, che consente di giungere alla sempre più completa comprensione dei testi scritti appartenenti a civiltà più o meno antiche unendo conoscenze di grammatica, retorica, prosodia, storia, ove occorra di filosofia, diritto, mitologia, archeologia, storia dell’arte, antropologia».

lingua degli esordienti²⁶³. La proposta di testi epigrafici – anche ai principianti – può in questo essere una soluzione, perché i *tituli* più semplici sono facilmente contestualizzabili, ad esempio nell’ambito funerario o nel contesto di realizzazione di un’opera pubblica.

Della natura comunicativa delle iscrizioni si è già ampiamente detto; grazie alla traduzione delle brevi scritture epigrafiche, però, emerge chiaramente – o comunque più chiaramente rispetto alla traduzione di una versione tradizionale – che «la decifrazione del testo scritto non è il fine cui tendere, ma il mezzo necessario per chiarire il messaggio che l’intero documento veicola e che deve essere compreso anche da chi non è specialista»²⁶⁴. Ormai troppo spesso i docenti denunciano che gli studenti traducono le versioni meccanicamente, senza nemmeno chiedersi il senso di quello che stanno scrivendo: la traduzione epigrafica, grazie alla sua essenzialità e alla sua volontà memorialistica, fa sì che il lettore metta a fuoco la propria attenzione sul contenuto del messaggio, con la conseguenza che egli legge *per davvero*, con l’obiettivo di capire prima che di tradurre.

Si consideri, ad esempio, un’iscrizione che contenga delle abbreviazioni: lo studente si trova nella necessità di dover integrare il testo sciogliendo le sigle, cioè di modellare quel testo stesso e ricomporlo per poterlo capire. Il testo epigrafico non si pone come un dato stabilito, ma anzi invita il proprio lettore a un incontro che è prima di tutto scambio: non si crea una relazione unidirezionale tra una parte emittente e una ricettiva – come, invece, accade durante una versione –, ma entrambe le controparti concorrono attivamente al fine di innescare una comunicazione a doppio senso. La possibilità di interagire dinamicamente con un testo, senza per questo alterarne il senso o manometterne il dettato, è un’occasione di inestimabile valore, che ben dovrebbe rispondere all’obiezione di coloro che ritengano le scritture lapidarie solo degli oscuri segni sulla pietra, non adeguati alle finalità della didattica. La natura delle epigrafi, invece, pone gli studenti nella condizione di dover prestare costantemente attenzione al messaggio che il testo veicola e ciò è un vantaggio sotto più angolature: «si offre loro la possibilità di restringere le alternative possibili in ambito sia lessicale che sintattico»²⁶⁵ grazie a una maggiore contestualizzazione; questo permette, anche dal punto di vista della traduzione, di svincolarsi dagli stereotipi del “traduttese” e di cercare una resa più appropriata nella

²⁶³ *Ibid.*, p. 24.

²⁶⁴ RAZZETTI 2008, p. 3.

²⁶⁵ PIERI 2005, p. 24.

lingua materna. La pratica di questo nuovo atteggiamento di “lettura per davvero” non solo estenderà i propri benefici anche all’approccio ai testi letterari, ma si corre addirittura il rischio che venga interiorizzato dallo studente e che gli resti come possesso per sempre e strumento di cui avvalersi per il proprio agire da cittadino consapevole e critico.

Nel dettaglio, vedremo tre esempi di scheda didattica. Il primo tratterà della grammatica dei casi: le iscrizioni, data la loro natura stereotipata e il ruolo quasi marginale assegnato alle voci verbali, fanno emergere con grande evidenza il ruolo del caso²⁶⁶. L’attività è stata pensata per gli studenti alle primissime prese con lo studio del latino: si parte da iscrizioni estremamente semplici, per le quali è sufficiente sapere le prime due declinazioni, per poi salire sempre più di difficoltà, progredendo di pari passo all’ampliarsi delle conoscenze dello studente nella grammatica latina.

In seguito a – e a partire dalla – riflessione sulla grammatica dei casi, si può proporre un lavoro sulle eccezioni delle declinazioni. Il secondo esempio, infatti, tratterà proprio di queste: molto spesso le eccezioni vengono descritte *a latere* della spiegazione centrale, con la conseguenza che lo studente impara la regoletta a memoria senza capirla a fondo, per poi dimenticare tutto dopo l’interrogazione o la verifica. In certi casi è quasi un bene che lo studente non ricordi alcune delle cosiddette eccezioni che si insegnano a scuola, come la declinazione di *vis, roboris*; in altri, invece, si è di fronte a fenomeni abbastanza frequenti, la cui memoria, dunque, è fondamentale: uno dei modi per ricordarli senza fare uno sforzo mnemonico sovraumano è quello di impararli in un contesto di esemplarità. Le eccezioni possono essere degli spunti interessanti per aprire prospettive e, cosa più importante, spingere gli studenti a farsi delle domande – sempre a patto che non si dia più importanza a esse che alle regole.

La terza scheda, infine, tratterà di un altro ambito tanto importante quanto spesso trascurato, cioè il lessico. Le epigrafi contengono sì formulari, ma occorre tener presente che in esse veniva scritto solo quello che era considerato strettamente necessario; dobbiamo, dunque, concludere che le parole incise facessero parte del lessico essenziale e conosciuto da tutti, che oggi chiameremmo “ad alta frequenza”. L’utilizzo delle epigrafi però non deve essere preso come uno strumento utile soltanto alla memorizzazione del lessico, ma anzi, deve mirare piuttosto a suscitare ragionamenti più generali e complessi. Il lessico è un ambito interessantissimo su cui lavorare, perché attraverso il suo studio si

²⁶⁶ Per questo motivo l’utilizzo della «didattica epigrafica» potrebbe essere molto utile all’insegnante che adottasse il modello della Grammatica Valenziale, giacché questa corre il rischio di focalizzare l’attenzione esclusiva dello studente sul verbo.

possono far interagire morfologia, sintassi e storia della cultura, non solo nell'ambito della civiltà latina, ma anche in rapporto con le altre culture in un'ottica quasi antropologica. In particolare, l'attenzione del nostro approfondimento verterà su un aspetto del lessico che, tendenzialmente, attrae molto gli studenti, cioè quello dell'etimologia e della semantica.

Dovendo prediligere epigrafi brevi e semplici, dato il livello di principianti per cui questo percorso linguistico è stato pensato, la scelta delle epigrafi è caduta principalmente su *tituli* funerari, caratterizzati, per l'appunto, da una relativa semplicità rispetto ad altre tipologie di iscrizioni. Qualcuno forse criticherà il carattere un po' lugubre e tetro di questa selezione; noi, al contrario, preferiamo condividere le parole di Enzo Madruzzato, che definisce le epigrafi mortuarie «una vera epopea della vita antica», tanto che «a sfogliare gli enormi volumi del *Corpus Inscriptionum Latinarum* si prova una certa pena per le nostre lapidi convenzionali e avviliti. La tomba latina parla, e non da un recinto solitario ma dal ciglio delle grandi strade [...] I poveri danno messaggi e consigli, a volte con umorismo, sempre con l'autorità delle vite concluse. Non danno, anagraficamente, la data della morte, ma gli anni della loro vita. Adombrano innumerevoli romanzi. Una sorta di *Antologia di Spoon River* inventata dalla realtà»²⁶⁷.

IV.2.1 L'interiorizzazione dei casi: il dativo

I *tituli* epigrafici, e in particolare la maggior parte di quelli funerari, sono spesso brevissimi ed essenziali; rappresentano, perciò, il perfetto campo di prova in cui i principianti possono esercitarsi al fine di orientarsi nel sistema linguistico latino. Il primo argomento che, di solito, gli esordienti latinisti devono affrontare è quello dei casi e, non di rado, già si riscontrano delle difficoltà, per il fatto che si tratta di una struttura molto diversa da quella italiana.

Si tende a spiegare i casi in maniera schematica, presentando delle rigorose equivalenze per le quali al nominativo corrisponde il soggetto, al genitivo il complemento di specificazione e così via. Una simile schematizzazione non è del tutto immotivata: i casi hanno dei valori grammaticali e dei valori semantici che non sono di per sé facilmente unificabili, dunque l'esigenza di semplificazione è ben condivisibile. Non si può, tuttavia,

²⁶⁷ MANDRUZZATO 1989, p. 212.

semplificare troppo, in quanto si rischia che il *pattern* dei casi diventi, nella mente dello studente, qualcosa di meccanico: è una visione del tutto deviante, soprattutto alla luce delle indagini di Charles John Fillmore. Egli, infatti, definiva i casi come le realizzazioni superficiali di concetti semantici universali «presumably innate, concepts which identify certain types of judgments human beings are capable of making about the events that are going on around them, judgments about such matters as who did it, who it happened to, and what go changed»²⁶⁸. Secondo la «grammatica dei casi» da lui elaborata, dunque, le funzioni sintattiche devono essere messe in rapporto con alcune funzioni semantiche, dette anche «casi profondi»²⁶⁹: in tal senso, egli attinge a suggerimenti tratti dalla pragmatica e dalla psicologia cognitiva, al fine di creare una certa connessione tra l'esperienza del mondo reale e l'organizzazione linguistica che di essa fa l'individuo. Certo, adottare la prospettiva di Fillmore con dei principianti di latino non sembra né prudente né proficuo; nondimeno, procedendo secondo la tradizionale impostazione della spiegazione si compiono altrettante imprudenze non meno gravi.

Lo studente, nell'approcciarsi alla traduzione, ha in mente un solo obiettivo: “fare la costruzione”²⁷⁰. Forse non ha nemmeno ben chiaro in mente cosa significhi fare la costruzione e, soprattutto, perché la si faccia; ciò nonostante, si è sentito ripetere – anzi, intimare – talmente tante volte «Devi fare la costruzione» che ormai la attua come procedimento meccanico, senza capirne le ragioni di fondo. Il primo e fondamentale passo di questo compito è quello di cercare i verbi, individuando subito il verbo principale e, quindi, gli eventuali verbi coordinati e subordinati. «Il latino è lingua di verbi»²⁷¹, ammetteva Enzo Mandruzzato, e noi non possiamo che essere d'accordo, nella misura in cui, però, si ammetta che il latino è *anche* una lingua di verbi, ma *non solo* di verbi.

Quello di fare la costruzione è un procedimento utile ed efficace, ma solo nel momento in cui è consapevole e, soprattutto, non si limita ad applicare meccanicamente degli automatismi senza ragionamento. Occorre trovare dei metodi per far sì che lo studente presti attenzione anche a quegli elementi che vengono sovente posti in secondo

²⁶⁸ FILLMORE 1968, p. 25.

²⁶⁹ Non è questa la sede adeguata per una presentazione esaustiva e completa della teoria di Fillmore, per la quale si rimanda ad alcune delle sue opere cardinali, fra tutte *Indirect object constructions in English and the ordering of transformations* del 1965 e *The case for case* del 1968, tradotto in italiano nel 1978.

²⁷⁰ Ne offre una descrizione anche ONIGA 2009, p. 80: «Questo procedimento di mettere in ordine i componenti del sintagma secondo le regole della sintassi italiana è ciò che, nella terminologia della grammatica tradizionale, si chiama “fare la costruzione”, prima di tradurre. Si tratta di un procedimento tutto sommato utile, purché non sia puramente meccanico, ma lascia al traduttore la consapevolezza che le dislocazioni presenti nel testo, anche se non possono essere conservate nella traduzione, non sono delle stranezze di una lingua pazzo, ma avevano un significato nella struttura informatica del discorso latino».

²⁷¹ MANDRUZZATO 1989, p. 24.

piano dalla costruzione, ossia le parole, i casi, i complementi. Non si cerca di capire cosa voglia esprimere un complemento di per sé, ma si sceglie la traduzione che meglio si adatta alla struttura della costruzione, al significato del verbo trovato nel vocabolario. È un approccio molto riduttivo, oltre che foriero di errori. Considerando il sostantivo isolato, lo studente fatica a cogliere il più ampio sistema di opposizioni nel quale esso è inserito. Occorre dunque sottoporre agli studenti, fin da principianti, dei testi «in cui la marca casuale si presenti in tutta, ma veramente tutta la sua espressività»²⁷². Gli esercizi possibili con le epigrafi possono essere dei più vari e, soprattutto, hanno l'inestimabile pregio di poter essere proposti agli studenti di qualsiasi livello. Nel capitolo precedente, ad esempio, abbiamo visto il caso dello scioglimento delle abbreviazioni: lo scioglimento, soprattutto per quanto riguarda gli elementi onomastici, può essere un semplice esercizio attraverso cui lo studente mette alla prova e solidifica, in modo attivo, le proprie conoscenze sulle declinazioni.

Le scritture lapidarie «facendo un impiego stereotipato del verbo o non usandolo affatto, conferiscono un'evidenza senza pari alle desinenze dei nomi e degli aggettivi. Portano in primo piano determinate opposizioni tra casi che nei testi di prosa usati normalmente per esercizio ricorrono meno frequentemente»²⁷³. In particolare, le epigrafi sono un ottimo osservatorio di una di queste opposizioni, nella fattispecie l'opposizione tra nominativo e dativo, tra il soggetto facente e il destinatario del *monumentum*, sia esso un caro defunto, una divinità alla quale si è fatto un voto, una personalità importante cui una città è riconoscente. Nominativo e dativo corrispondono alle due controparti in azione nell'ambito dell'allestimento di un'iscrizione: dedicante e dedicatario, due personalità che tuttavia non sono sempre distinte o ben riconoscibili. Il rapporto tra questi due casi non è stato ancora studiato nel dettaglio: gli approcci strutturalisti, ad esempio, hanno concentrato le loro attenzioni principalmente sul rapporto tra nominativo e accusativo, i «casi pieni», mentre soltanto qualche secondaria riflessione è stata dedicata a dativo e

²⁷² LUBIAN-SALVIONI 2021, p. 310.

²⁷³ *Ibid.*

strumentale, i «casi marginali»²⁷⁴; in particolare, al dativo viene riconosciuta come principale la funzione semantica di Ricevente o Destinatario²⁷⁵.

Come gli altri casi, anche al dativo sono state attribuite una valenza sintattica e una semantica, sebbene il dibattito a riguardo sia ancora aperto²⁷⁶. Forse l'idea che potrebbe unificare gli usi del dativo è quella del "coinvolgimento", cioè della persona che, direttamente o indirettamente, è coinvolta nell'azione²⁷⁷; se, infatti, dovessimo rappresentare il dativo con un'immagine, sceglieremmo, alla stregua di Enzo Mandruzzato, «la mano che offre ad altri, ma anche la mano che indica sé stessi»²⁷⁸. Fillmore indicava con «dativo» uno dei suoi casi profondi, il quale, a sua volta, era suddiviso in Esperiente e Scopo (o Oggetto). Germano Proverbio, prendendo a esempio un verso della prima satira di Orazio²⁷⁹, dimostra che il dativo mantiene la propria autonomia come caso della destinazione o del beneficiario a causa di una sua palese motivazione di natura semantica, anche qualora il verbo avrebbe richiesto un altro caso²⁸⁰ (nel verso preso da lui in considerazione, *do* più doppio accusativo). La funzione sintattica, invece, sarebbe evidente nel momento in cui il dativo figuri come secondo argomento di verbi bivalenti, come «variante dell'accusativo, il caso sintattico privilegiato a marcare il secondo argomento del verbo»²⁸¹.

Nelle grammatiche liceali tradizionali, spesso quest'ultimo uso come complemento oggetto viene inserito all'interno dell'elenco di presentazione degli usi del dativo, senza

²⁷⁴ Si fa riferimento qui a quanto si può estesamente leggere in CALBOLI 1972, p. 138: «Il dativo (D) e lo strumentale (I[nstrumental]) [...] sono in un rapporto di correlazione non con il G(enitivo), bensì con N(ominativo) e A(ccusativo). La differenza tra D e I è analoga a quella tra N e A [...] Cioè l'A e il D indicano che un oggetto è toccato da un'azione e vi partecipa, il N e l'I non lo indicano [...]. D e I sono "casi marginali" (*Randkasus*), mentre N e A sono "casi pieni" (*Vollkasus*). La differenza consiste nel fatto che nei "casi marginali" il nome in questione occupa una posizione periferica nell'ambito complessivo del significato, mentre i "casi pieni" non specificano la posizione del nome rispetto al contenuto complessivo».

²⁷⁵ Cfr. PINKSTER 1991, p. 69.

²⁷⁶ Sebbene le sue ricerche abbiano come oggetto principale il greco, alcune osservazioni di Silvia Luraghi possono essere a tal proposito molto interessanti, come si può vedere in LURAGHI 1996, p. 37: «[...] i tratti lessicali hanno rilevanza determinante per l'interpretazione del dativo. Infatti, non solo il significato dei sintagmi nominali in dativo contribuisce all'interpretazione dei ruoli semantici, ma ha anche un'importante funzione nella disambiguazione delle relazioni grammaticali».

²⁷⁷ Nell'ambito del concetto di "coinvolgimento", infatti, si potrebbero far rientrare gli usi più diffusi di questo caso: il dativo etico, che esprime appunto il coinvolgimento emotivo rispetto a un'azione; il dativo come oggetto indiretto o complemento di termine, riferito al destinatario di un'azione; il dativo di vantaggio o svantaggio, che indica il ricevente del beneficio o del danno; il dativo di possesso, che mostra la persona cui spetta la facoltà di fruire di un bene.

²⁷⁸ MANDRUZZATO 1989, p. 124.

²⁷⁹ Hor., *sat.*, 1.1.25: *pueris olim dant crustula blandi doctores*.

²⁸⁰ PROVERBIO 1998, p. 123.

²⁸¹ *Ibid.*, p. 124.

che poi però ne venga data effettiva delucidazione motivata, forse perché, per fare ciò, servirebbero nozioni di grammatica valenziale²⁸².

La tutto sommato scarsa attenzione riservata, nello specifico degli studi linguistici, al dativo potrebbe essere attribuito al fatto che esso è il caso meno frequente²⁸³ nei testi letterari: secondo le analisi di Harm Pinkster, risalenti al 1991, la frequenza percentuale del dativo rispetto agli altri casi obliqui è del 12,2% (contro genitivo 20,4%, ablativo 21,7% e accusativo 45,6%)²⁸⁴. Per quanto sia sempre meglio prendere con prudenza i risultati di simili ricerche statistiche, il risultato ottenuto rimane comunque indicativo.

È curiosissimo che proprio il caso meno usato negli altri tipi di testo, nel mondo epigrafico sia uno degli indiscussi protagonisti: dire, alla maniera di Giovanbattista Galdi, che «il valore proprio del dativo, di “vantaggio” o di “svantaggio” sembra rimanere vivo nella lingua epigrafica»²⁸⁵ non è ancora sufficiente ad esprimere la ricchezza e la centralità del dativo nelle iscrizioni, che ha un potere suggestivo sconosciuto altrove.

Per questo motivo, si è scelto di proporre un piccolo percorso di schede epigrafiche, incentrate sul dativo e presentate secondo un ordine progressivo di difficoltà. Essendo destinate a un pubblico di principianti, le schede hanno un'impostazione di tipo “laboratoriale”, nel senso che sono accompagnate da brevi quesiti ed esercizi che aiutino lo studente ad esercitare le proprie conoscenze grammaticali e ad acquisire gli strumenti per leggere, in maniera quasi autonoma, un'epigrafe. Per alcune di esse è previsto l'ausilio di un prontuario delle principali sigle formulari e del relativo scioglimento.

Le prime epigrafi sono essenziali e presentano il solo dativo della persona che il monumento vuole ricordare; per leggerle, quindi, basta che lo studente abbia imparato la prima e la seconda declinazione. Andando avanti, progredisce anche la difficoltà: compare il nominativo e insieme a questo la distinzione tra il dedicatario e il dedicante;

²⁸² Vediamo il caso, ad esempio, della *Grammatica descrittiva della lingua latina*, che scrive: «Con il dativo i Latini esprimevano la persona o la cosa a cui va riferito il processo verbale. Può quindi indicare la persona a cui viene data o affidata una cosa, la persona o la cosa a vantaggio o a danno della quale viene fatta un'azione, o la finalità dell'azione stessa. Corrisponde, in italiano, ai complementi di termine, di vantaggio e di fine ma anche, in molti casi, a un complemento oggetto, poiché, come vedremo, ci sono molti verbi che in italiano sono transitivi mentre in latino richiedono un oggetto al dativo. Tre sono le funzioni proprie del dativo: termine; attribuzione e interesse; fine» (FLOCCHINI-GUIDOTTI BACCI-MOSCIO 1991, p. 362).

²⁸³ È escluso, in questo computo, il vocativo, «dal momento che i sintagmi in vocativo non fanno parte della frase», cfr. PINKSTER 1991, p. 60. Occorrerebbe, inoltre, osservare che, nel passaggio dal latino alle lingue romanze, sarà proprio il dativo il primo caso a “sparire”, lasciando all'accusativo il compito di supplire alle proprie funzioni.

²⁸⁴ Vd. PINKSTER 1991, p. 60, Tav. 1 *Frequenza percentuale dei casi obliqui*.

²⁸⁵ GALDI 2004, pp. 441-442.

man mano, si arriva poi a delle frasi complesse vere e proprie, il cui baricentro, tuttavia, rimane fissato sul dativo.

1. Stele di Lucio Combullio Fausto (BASSIGNANO 2016, n°63, p. 363; EDR172540).

**L COMBVLLIO L L
FAVSTO**

L(ucio) Combullio L(uci) l(iberto) Fausto

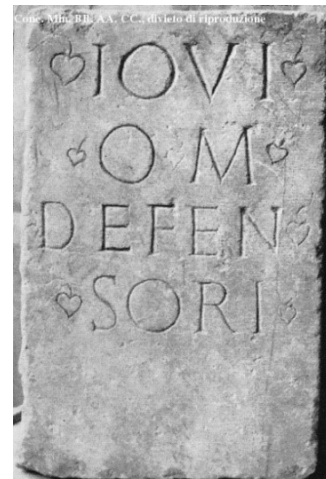


Questa iscrizione funeraria, rinvenuta e conservata a Dolo (frazione Sambruson), riporta il solo nome del dedicatario, che è quindi in dativo. Si tratta di un dativo di termine, di attribuzione e interesse o di fine?

2. *Tabula* per Giove Ottimo Massimo (AE 1977, 272; BUONOPANE 1990, n°5, p. 147; EDR076803; HD006734).

**IOVI
O M
DEFEN
SORI**

Iovi Optimo Maximo Defensori



Da Trento, l'antica *Tridentum*, giunge questa iscrizione sacra, dedicata a Giove Ottimo Massimo. Quale senso puoi attribuire, in questo caso, al dativo? Prova a declinare questo sintagma nominale in tutti i casi, tenendo ben presente le particolarità della declinazione di *Iovi*.

A ben vedere, la lettura di epigrafi del genere non è congeniale soltanto all'esercizio o al ripasso della morfologia: riflettendo su questo tipo di testi, brevissimi e nominali, di

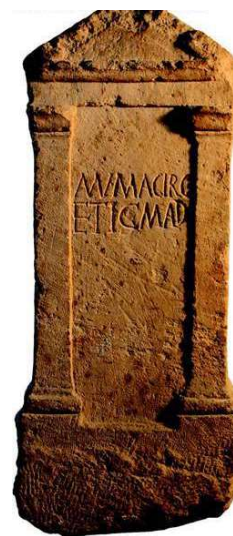
fatto gli studenti possono avere un esempio pratico di che cosa si intenda per sintagma²⁸⁶, in quanto struttura unitaria nel comportamento sintattico la quale, quindi, gode della caratteristica dell'enunciabilità in isolamento²⁸⁷.

Man mano che il livello di difficoltà dei testi epigrafici aumenterà, questa unitarietà sarà sempre più visibile e, soprattutto, emergeranno anche le altre caratteristiche del sintagma, ossia spostabilità, sostituibilità e coordinabilità.

3. Iscrizione sepolcrale (*CIL* V, 2985; BOSCOLO 2014, p. 71 e p. 78; BASSIGNANO 2016, pp. 229-230; EDR168372).

**MN MAGIRO
ET ICMADI**

M(a)n(io) Magiro et Icmadi



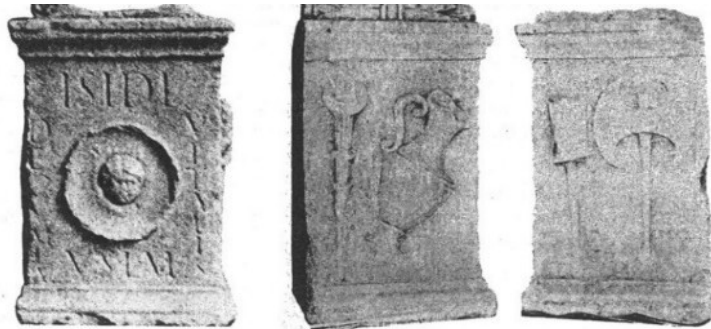
Questa iscrizione patavina è estremamente essenziale nel contenuto: riporta, infatti, i soli due nomi, in dativo, dei destinatari del *monumentum*. La particolarità consiste nel fatto che si tratta di due nomi appartenenti al sostrato onomastico locale, a dimostrazione del fatto che, prima della romanizzazione, in questi luoghi le persone erano solite possedere un *nomen unicum*. I Romani, dopo aver conquistato una determinata zona, cercavano di normalizzare i nomi locali secondo le terminazioni (quella che per noi è la “flessione” dei sostantivi, ma ovviamente i latini non ragionavano per declinazioni) a loro note; il primo dei due nomi presenta, addirittura, il *praenomen*.

²⁸⁶ Della potenziale importanza del concetto di sintagma per la didattica del latino si è già ampiamente parlato, così come del carattere universale e ricorsivo della sua struttura (cfr. II.3.1 *La grammatica generativo-trasformativa e il «metodo neo-comparativo»*).

²⁸⁷ SALVI-VANELLI 2004, pp. 18-19.

4. *Arula* per Iside (BASSIGNANO 2016, n°5, p. 300; EDR168174).

**ISIDI
DECVMIA
VITALIS
V S L M**



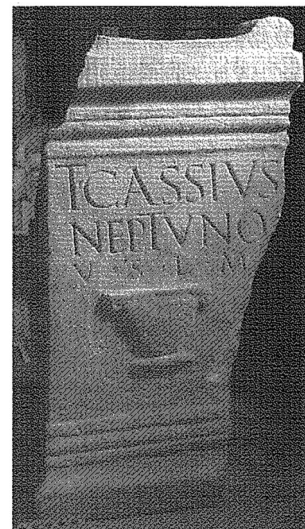
Isidi Decumia Vitalis v(otum) s(olvit) l(ibens) m(erito)

Per nostra sfortuna, dal 2008 si è persa traccia di quest'*arula* (= piccola *ara*, cioè un altare), rinvenuta a Padova. Nel testo dell'iscrizione si leggono il nome del dedicatario (*Isidi*, in dativo), sia quello della dedicante (*Decumia Vitalis*, in nominativo). Il fatto che le uniche forme scritte per esteso siano quelle nominali è testimonianza della centralità che, nel tipo di comunicazione epigrafica, avevano non tanto le azioni, quanto le personalità, umane o divine, coinvolte; possiamo vedere un altro esempio nell'iscrizione che segue.

5. *Ara* per Nettuno (BASSIGNANO 2016, n°8, p. 303; *AE* 1967, 118; EDR074719; HD014257).

**T CASSIVS
NEPTVNO
V S L M**

**T(itus) Cassius Neptuno v(otum) s(olvit)
l(ibens) m(erito)**



Anche qui siamo di fronte a un altare votivo, dedicato al dio Nettuno. Dopo aver individuato il verbo, il soggetto e il complemento oggetto, prova a trasformare la frase dall'attivo al passivo; cosa succede al dativo *Neptuno*?

6. Stele di due coniugi (*CIL* V, 2974; BOSCOLO 2014, pp. 73-74; BASSIGNANO 2016, pp. 224-225; EDR168375).

**C LEMONIVS C F
MOLLO SIBI ET
FREMANTIONI UXORI**

C(aius) Lemonius C(ai) f(ilius) Mollo sibi et Fremantioni uxori

L'esecutore del *monumentum* funebre ne è pure il destinatario (*sibi*), insieme alla moglie. L'onomastica del marito è completamente latinizzata (*praenomen*, *nomen*, patronimico, *cognomen*), sebbene sia di origine venetica. Anche il *nomen unicum* della donna, di origine locale, viene adattato al sistema di terminazioni latine. Perché viene scelta la terza declinazione? Quale sarebbe il nominativo del termine?

La lettura di queste epigrafi, oltre a rappresentare un valido sussidio per lo studio grammaticale, permette anche agli studenti di entrare in contatto con la manifestazione più evidente del sistema gentilizio romano, ossia la formula onomastica. Fin dalla scuola secondaria inferiore o addirittura dalla scuola primaria ci si sente ripetere che il cittadino romano apparteneva a una *gens*, ma spesso non si sa, concretamente, cosa questo significhi. L'introduzione degli studenti al complesso sistema del nome romano può portare benefici sul piano delle conoscenze di civiltà, oltre che del consolidamento della morfologia –il momento migliore per un simile approfondimento, infatti, potrebbe proprio essere «a cavallo fra seconda e terza declinazione»²⁸⁸.

Più gli studenti prendono confidenza con il sistema onomastico, più si potrà osare proponendo loro iscrizioni con formule sempre più complesse, nelle quali compaiono, per

²⁸⁸ Così secondo PIERI 2005, p. 124; l'autrice prosegue poi: «è consigliabile esaminare più da vicino i nomi dei Romani: le ragioni non risiedono solo nel prendere confidenza e far ricordare meglio nomi che saranno poi di grandi personaggi e che lo studio della storia o della letteratura porrà sotto gli occhi degli studenti. Cominciamo dai *praenomina* [...], è facile riflettere come siano spesso improntati a senso pratico, a quello spirito pragmatico che è rilevante caratteristica del popolo romano: *Lucius* è il “nato di giorno”, *Manius* il “nato al mattino”, *Quintus* e *Sextus* sono semplicemente il quinto e il sesto figlio ecc. E un altro tratto distintivo del popolo romano emerge ponendo attenzione ai molti *cognomina*, non tutti allusivi a qualche azione coraggiosa o impresa eroica, ma nati come nomignoli per cogliere ed evidenziare una particolarità fisica o morale, per mettere alla berlina spietatamente altrui piccole e grandi disgrazie, vistosi difetti corporali».

esempio, anche l'indicazione della *tribus*, i titoli onorifici e le cariche religiose, come nei prossimi esempi.

7. Cippo funerario di Claudia Pia Fidelis (*CIL* V, 3374; FRANZONI 1987, p. 51 e p. 85; *ILS* 5003; EDR143053).

**Q SERTORIVS
L F POB FESTVS
CENTVR LEG XI
CLAVDIAE PIAE
FIDELIS**

**Q(uintus) Sertorius L(uci) f(ilius) Pob(lilia) Festus
centur(io) leg(ionis) XI Claudiae Piae Fidelis**



Alla formula onomastica di Quinto Sertorio Festo, figlio di Lucio, si aggiungono due elementi importanti: la menzione della tribù di appartenenza, la *tribus Poblilia* – infatti il cippo è stato rinvenuto nella provincia di Verona – e il ruolo ricoperto nell'esercito, quello di centurione dell'undicesima legione. Tra i due individui nominati nel *titulus*, chi è il dedicatario e chi il dedicante?

8. Altare per il dio Isonzo (*AE* 1996, 695; *Ubi erat lupa* 13573).

**AESONTIO
V S
MARCVS LICINIVS VITALIS
IIIIIVIR ET AVG**

**Aesontio v(otum) s(olvit) M(arcus) Licinius
Vitalis IIIIIvir et Aug(ustalis)**



Il destinatario dell'altare votivo è qui il fiume Isonzo, personificato e divinizzato – il *monumentum*, infatti, proviene da San Pier d'Isonzo, in provincia di Gorizia. Seviri e Augustali, invece, erano denominati i membri di particolari *collegia* religiosi.

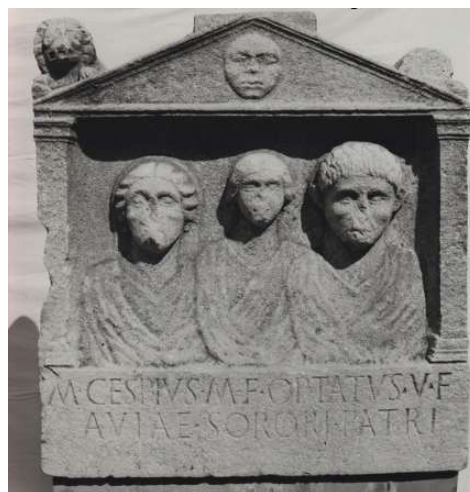
È chiaro che epigrafi come queste aprono molteplici possibilità di approfondimento: la suddivisione in tribù territoriali, quindi i comizi tributi e il rapporto con le altre assemblee del sistema romano; le centurie e la struttura dell'esercito; il sincretismo religioso, l'organizzazione e la funzione dei collegi religiosi.

L'opportunità o meno degli approfondimenti dipenderà dalla classe con la quale si lavora, dalle eventuali conoscenze pregresse degli studenti e dal tempo a disposizione: potrebbe essere molto utile, ad esempio, proporre epigrafi di questo tipo in concomitanza con la spiegazione delle istituzioni romane nel programma di Geo-storia. Non si vede il senso, invece, di presentare approfondimenti simili a una classe composta da principianti di latino all'inizio del primo anno di liceo – momento in cui, presumibilmente, il programma di Geo-storia è ancora fermo agli Egizi o alla Grecia arcaica – a causa della possibile confusione che si verrebbe a creare.

9. Stele funeraria per la famiglia di Marco Cespio Optato (*AE* 1984, 259; EDR079347; HD001910).

**M CESPIVS M F OPTATVS V F
AVIAE SORORI PATRI**

**M(arcus) Cespium M(arci) f(ilius)
Optatus v(ivus) f(ecit) aviae, sorori,
patri**



In questa epigrafe opitergina, il dedicante, forse per motivi di spazio, ha deciso di non far scrivere per esteso i nomi dei dedicatari. Come sarebbe apparso il testo dell'iscrizione se, al contrario, fossero stati la *avia*, la *soror* e il *pater* di Marco Cespio Optato a commissionare un monumento funebre per quest'ultimo?

10. Stele per Celia Gemella (*CIL* V, 2936; BOSCOLO 2014 p.70, p. 78; BASSIGNANO 2016, pp. 207-208; EDR168369).

**COELIAE C F GEMELLAE
A COELIVS A L**

**OPTATVS D S F
IN F P XX R P XX**

**Coeliae C(ai) f(iliae) Gemellae. A(ulus) Coelius A(uli) l(ibertus) Optatus
d(e) s(uo) f(ecit). In f(ronte) p(edes) XX, r(etro) p(edes) XX**

Il liberto Celio Optato ha voluto sottolineare di essere stato il committente della stele – rinvenuta a Padova ma conservata a Parma –, tanto da esplicitare *de suo fecit*. Quale sostantivo può essere sottinteso a *de suo* e di che tipo di complemento si tratta?

Prova poi a declinare il sintagma *Coeliae Cai filiae Gemellae*.

11. Stele di una famiglia *Barbia* (*CIL V*, 1985; EDR098217).

**BARBIA MN F MAXUMA
V F SIBI ET
C BARBIO L F NIGRO
ET C BARBIO C F TERTIO**

**Barbia M(a)n(i) f(ilia) Maxuma (:Maxima) v(iva) f(ecit) sibi et C(aio)
Barbio L(uci) f(ilio) Nigro et C(aio) Barbio C(ai) f(ilio) Tertio**

Barbia Massima realizza un monumento funebre per sé e per altri due membri della sua famiglia: non specifica quale sia il rapporto di parentela, ma è probabile che non si tratti del marito e del figlio, dato che il marito difficilmente potrebbe aver avuto lo stesso gentilizio.

Che tipo di complemento è *viva*? Barbio Nigro e Barbio Terzo, invece, sono probabilmente già defunti: come suonerebbe il testo dell'epigrafe se volessimo esplicitare il fatto che i due siano morti?

12. Urna cineraria in forma di sarcofago (*CIL V*, 2830; BASSIGNANO 2016, pp. 148-149; EDR178074).

**AVR IVSTINO APRI
ONI VET SEPTIMI
VS PROCVLVS ET VAL**

**PROCVLVS HEREDES
CVRANTIBVS
FAVSTINO ET IV
LIO LIBERTIS B M P**

**Aur(elio) Iustino Aprioni, vet(erano), Septimi/us Proculus et Val(erius)
Proculus heredes curantibus Faustino et Iulio libertis, b(ene) m(erenti)
p(osuerunt)**

Spesso la realizzazione di un monumento funebre coinvolgeva diverse persone. Questa epigrafe ne è un esempio: si trova incisa sopra un'urna cineraria a forma di sarcofago e nomina più individui:

- al dativo il dedicatario;
- al nominativo i dedicanti;
- all'ablativo (ablativo assoluto) i nomi di chi, nel concreto, segue la costruzione del *cinerarium*.

A chi è riferito *bene merenti*? Che tipo di costrutto è?

13. Stele degli *Oppii* (CIL V, 3002; BOSCOLO 2014, pp. 67-68; BASSIGNANO 2016, pp. 236-237; EDR168359).

**C OPPIO C F PATRI
RVTILIAE PRIMAE MATRI
CASSIAE L F SECVNDAE VXORI
C OPPIVS C F T F I
P OPPIVS C F POLLIO FRATER
FACIVNDVM CVRAVIT**

**C(aio) Oppio C(ai) f(ilio) patri, Rutiliae Primae matri, Cassiae L(uci)
f(iliae) Secundae uxori, C(aius) Oppius C(ai) f(ilius) t(estamento) f(ieri)
i(ussit). P(ublius) Oppius C(ai) f(ilius) Pollio frater faciundum curavit**

Anche in questa iscrizione padovana il committente del monumento funebre non coincide con chi ne cura la realizzazione. Dopo aver distinto chi è il mandatario, chi ha

la curatela e chi è il dedicatario, riscrivi il testo dell'epigrafe provando a "rovesciare" i ruoli.

Quest'ultimo blocco di iscrizioni è particolarmente interessante perché pone sotto gli occhi dello studente una questione di per sé abbastanza complessa, ossia quella dei rapporti familiari. Lo studente può familiarizzare con il lessico della famiglia (ad es. nell'iscrizione 9), ma può anche capire che il concetto di *familia* è ben diverso dalla nostra idea di famiglia, in quanto quella comprendeva anche gli schiavi e i liberti: non ci deve quindi stupire che, ad esempio, un liberto²⁸⁹ commissioni a proprie spese un monumento funebre per una donna della famiglia (iscrizione 10).

Si offre, inoltre, la possibilità di entrare in contatto con qualche semplice formula giuridica, al fine di comprendere quanto fosse importante, per i Romani, il valore del documento scritto e del testamento: la realizzazione delle volontà testamentarie, che potevano comprendere anche cose molto concrete come la realizzazione di un monumento funebre (iscrizioni 12 e 13), era sacra. Grazie alle conoscenze acquisite relativamente al sistema onomastico, lo studente può facilmente orientarsi negli elenchi dei nomi e ciò gli permette anche di fare supposizioni sui rapporti di parentela tra gli individui, anche quando questi non sono esplicitati.

IV.2.2 Le eccezioni della prima declinazione: il dativo in *-abus*

Quello delle eccezioni è un tema cui, spesso, non viene attribuito il giusto peso e i manuali stessi si comportano in maniera contraddittoria a riguardo. Una prima tendenza riscontrabile è quella, da un lato, di prestare loro scarsa attenzione, relegandole nella parte finale della spiegazione, senza fornire esempi reali del loro impiego o per lo meno cercare di spiegare il motivo di quelle determinate eccezioni, che quindi "esistono e basta". Di conseguenza, esse diventano un argomento spesso ostico per gli studenti, che, solitamente, finiscono per imparare a memoria la regoletta in previsione

²⁸⁹ Cfr. BOSCOLO 2014, p. 70: «Il testo non specifica che l'uomo fosse *mulieris libertus*, quindi non era liberto della donna, ma il fatto che i due portino il medesimo gentilizio, induce a pensare che fosse il liberto di un familiare della donna, il padre o il fratello, dato che il marito difficilmente avrebbe potuto avere lo stesso gentilizio».

dell'interrogazione, senza davvero interiorizzarla, con la conseguenza che dimenticano subito dopo.

La seconda tendenza, ugualmente controproducente seppur contraria, è quella di concentrare la spiegazione proprio sulle eccezioni, invece che sulla norma, con il rischio che l'importanza – e quindi la memoria – dell'eccezione sovrasti quella della norma stessa. Le eccezioni non andrebbero insegnate finché il comportamento “regolare” non è stato assimilato, occorre cioè fare una scelta gerarchica forte.

Ci sono, comunque, alcune eccezioni più frequenti di altre: una di queste è il dativo/ablativo plurale della prima declinazione in *-abus* invece che in *-is*, determinato dall'esigenza percepita di dover nettamente contrapporre i generi maschile e femminile sul piano morfologico²⁹⁰. Prendendo come riferimento la *Grammatica descrittiva della lingua latina*, possiamo vedere come l'argomento viene di solito trattato nei manuali scolastici: si trova normalmente chiosato subito dopo la prima declinazione, insieme alle altre “eccezioni della prima declinazione”, come i *pluralia tantum*. Si legge: «Il dativo e l'ablativo plurale di nomi come *dea, filia, liberta* ecc. hanno spesso la terminazione *-abus* (anziché *-is*) per differenziarsi dai corrispondenti nomi maschili (*deus, filius, libertus* ecc.) che appartengono alla II declinazione e hanno pure il dativo e l'ablativo plurale in *-is*; ciò si verifica soprattutto quando i nomi maschili e femminili si trovano uniti in espressioni formulari del tipo *deis deabusque*, “agli dei e alle dee”; *filiis et filiabus*, “ai figli e alle figlie”, ecc.»²⁹¹.

Occorre fare delle osservazioni: innanzitutto l'impiego di «ecc.» è discutibile, dato che, fondamentalmente, *dea, filia, liberta* (e *serva*) sono gli unici sostantivi che vedono “canonicamente” agire questo fenomeno – tra l'altro per il dativo piuttosto che per l'ablativo, nella stragrande maggioranza dei casi. In secondo luogo, non ha molto senso presentare una simile spiegazione senza esempi concreti, che possano essere effettivamente incisivi e utili all'apprendimento: «un discorso è infatti imparare *libertis et libertabus* come un'eccezione sterile, altro è leggere la formula sotto il ritratto di un buon padrone che concede benefici agli ex schiavi»²⁹².

Le schede epigrafiche relative a questo argomento sono state quindi pensate come soluzione a tale impostazione, cioè come esempio di testo reale nel quale questa eccezione

²⁹⁰ Cfr. GALDI 2004, p. 71.

²⁹¹ FLOCCHINI-GUIDOTTI BACCI-MOSCIO 1991, p. 29.

²⁹² LUBIAN-SALVIONI, p. 310.

trova il suo campo d'applicazione privilegiato: alcune iscrizioni sembrano quasi incise apposta per dare i più perfetti esempi d'applicazione di questa eccezione.

1. Stele di Gaio Fadio Zeto e *familia* (AE 2003, 657; MARINI CALVANI 2000, pp. 335-336; EDR133524).

**V F
C FADIVS ZETHVS
SIBI ET
DIS MANIB FALTONIAE
PIISSIMAE
FIL FIL LIB LIB
IN FRONTE P XXIIII
IN AGR P XXVIII**



Per introdurre agli studenti la spiegazione dell'eccezione del dativo plurale in *-abus* si può proporre come esercizio lo scioglimento di un'iscrizione del genere: è altamente probabile che, al momento dello scioglimento di *fil fil lib lib* lo studente si trovi in difficoltà, o per lo meno nell'imbarazzo di dover ripetere *filiis filiis, libertis libertis*. A questo punto si può presentare lo scioglimento critico della scrittura lapidaria, per mostrare come la lingua antica ovviava a questa *impasse*.

**V(ivus) f(ecit) C(aius) Fadius Zethus sibi et Dis Manib(us) Faltoniae
Dorcadis uxoris piissimae fil(iis), fil(iabus), lib(ertis), lib(ertabus). In
fronte p(edes) XXIIII, in agr(o) p(edes) XXVIII**

Una volta che lo studente avrà capito, grazie all'esempio di questa iscrizione, le ragioni di fondo che motivavano l'esigenza di differenziazione del maschile dal femminile, si possono proporre altri casi simili. In particolare, verranno di seguito proposte alcune iscrizioni appartenenti allo stesso "stile" di quella appena presentata:

sono state tutte rinvenute a *Mutina* (attuale Modena) e il motivo della scelta è stato dettato sì dall'esemplarità del testo, ma anche dalla bellezza della decorazione che tutte presentano.

2. Stele di Gaio Purpurario Niceforo e *familia* (*AE* 2003, 654; EDR133055; <http://www.fondazionecanussio.org/palaestra/parisinifullo.htm>).

**V F
C PVRPVRA
RIVS NICEPHOR
SIBI ET VXORIBVS
FILIS FILIABVS
LIBERTIS LIBER
TAB SERVIS SER
VAB
IN FR P XV IN A P XXX**



V(ivus) f(ecit) C(aius) Purpurarius Nicephor sibi et uxoribus, filis, filiabus, libertis, libertab(us), servis, servab(us). In fr(onte) p(edes) X, in a(gro) p(edes) XXX

3. Stele di Numicia Pyrallis (*AE* 2003, 658; MARINI CALVANI 2000, pp. 335-336; EDR133664).

**NVMICIA PYRALLIS
LOCVM SIBE ET SVIS
FILIS FILIABVS LIB
LIB SERVIS SERVAB
IN FRONTE PED XII
IN ACRVM P XII**

**Numicia Pyrallis locum sibe (:sibi) et suis filis
filiabus, lib(ertis) lib(ertabus), servis servab(us). In
fronte ped(es) XII, in acrum (:agro) p(edes) XII**



4. Stele di Marco Elanio Procolo e *familia* (MARINI CALVANI 2000, pp. 335-336; EDR135995).

**V F
M AELANIVS
PROCVLVS APOL
AT AVG SIBI ET
MVNNINAE FLORAE
CONIVGI OPTIMAE
FILIS FILIABVS LIBERT
LIBERTABVS SERVIS
SERVABVS
QVOQVO
VERSVS P XII**



**V(ivus) f(ecit) M(arcus) Aelanius Proculus Apol(linaris) et Aug(ustalis)
sibi et Munninae Florae coniugi optimae filis filiabus, libert(is) libertabus,
servis servabus. Quoquo versus p(edes) XII**

Viste queste iscrizioni, si potrebbe aprire una parentesi sul concetto di *familia*, che non va confuso con la nostra idea moderna di “famiglia”: con il termine *familia* si indicava l'intero gruppo domestico, che comprendeva non soltanto i membri della famiglia in sé, ma tutti gli appartenenti all'unità abitativa. In particolare, secondo la definizione di

Ulpiano riportata nel *Digesto*²⁹³, la *familia* è tale in quanto le persone che ne fanno parte sono legate tra loro da un vincolo che è prima di tutto legale: gli individui sono accomunati dal fatto di essere sottoposti, per nascita o per legge, alla *potestas* dell'uomo che ha il controllo della casa, ossia il *paterfamilias*. Non deve stupire, quindi, che, oltre ai figli, anche liberti e schiavi fossero i beneficiari del diritto di sepoltura nei monumenti funebri della famiglia²⁹⁴.

D'altro canto, potrebbe essere anche interessante mostrare come il dativo (e ablativo) plurale in *-abus*, nato per esigenze di distinzione tra maschile e femminile plurale, diventi tanto radicato nella coscienza linguistica dei parlanti da essere impiegato pure in contesti nei quali non sarebbe di per sé necessario, perché non c'è alcun maschile dal quale distinguere un femminile: ne troviamo degli esempi in due iscrizioni provenienti di Roma.

5. Cippo di Calestria Evangelis per le figlie (*CIL* VI, 38705; *ILS* 9443; EDR029553).

**D M
ORTYGIAE ET
ARETHVSAE GE
MELLABVS CALES
TRIA EVANGELIS
FILIABVS FECIT
VIX ANN XXI MENS X
ITV AMBITV**



**D(is) M(anibus). Ortygiae et Arethusae gemellabus, Calestria Evangelis
filiabus fecit; vix(erunt) ann(is) XXI, mên(s)ibus) X; itu, ambitu**

²⁹³ *Dig.*, 50.16.195, così in GARDNER- WIEDEMANN 1991, pp. 3-4.

²⁹⁴ EDMONSON 2011, pp. 337-339 menziona l'esempio dei *columbaria* della *domus* del generale *T. Statilius Taurus* a Roma: si tratta di grandi monumenti sepolcrali che le famiglie d'élite destinavano ai liberti e agli schiavi defunti, simbolo dello stretto legame (giuridico e non di rado affettivo) che univa questi aristocratici ai loro schiavi e liberti.

6. *Tabula* di Sulpicia Filematine per le figlie e le liberte (*CIL* VI, 26992; EDR120953).

D M
SVLPICIAE CRYSDI
ET FILIABVS
PHILVMENE
ET MYRTIDI FECIT SVL
PICIA PHILEMATIN
LIBERTABVS B M



D(is) M(anibus). Sulpiciae Crysidi et filiabus Philumene et Myrtidi fecit Sulpicia Philematin(e) libertabus b(ene) m(erenti)

IV.2.3 La semantica dei verbi: *desidero* e il lessico “celeste”

Forse a causa di quel noto luogo comune – non certo insensato, ma sicuramente semplicistico – secondo il quale “se studi latino capisci da dove derivano le parole”, l’etimologia è qualcosa che agli studenti piace molto e, tendenzialmente, si guadagna uno spazio privilegiato nella loro memoria. Spiegare agli adolescenti le radici e i significati originari di alcune parole, soprattutto quelle derivate da elementi culturali, modi di pensare e valori, vuol dire conquistarsi la loro attenzione. Non di sola etimologia, però, vive lo studente di latino e, tra l’altro, gli antichisti di professione sanno bene che il campo dell’etimologia è tutt’altro che un parco divertimenti o un dipinto romantico, ma anzi è un campo di studi estremamente ostile e insidioso, sebbene tanto battuto da dilettranti. E se persino a un grande dotto come Isidoro di Siviglia è sovente capitato di prendere qualche granchio nelle sue *Etymologiae*, nessuno può ritenersi esente da una particolare cautela nel trattare discorsi etimologici in classe: occorrono prudenza, diligente preparazione e senso critico, non solo al fine di trasmettere contenuti scientificamente corretti agli studenti, ma anche per metterli in guardia dalle fandonie scritte nella rete, o addirittura nei libri, da sedicenti etimologisti, che sono mossi da un idealismo chimerico piuttosto che da una realistica adesione ai fatti e agli esiti della ricerca scientifica.

Resta comunque il fatto che, sul piano pratico della didattica, l’etimologia e il lessico per radici non possono essere usati sempre con grande agilità: le riflessioni sulle parole rimangono spesso impresse nella mente come uno degli esiti più duraturi della formazione classica e vanno ad arricchire il bagaglio culturale personale, ma a ben poco potrà servire sapere tutto ciò se, nel prossimo compito in classe di traduzione, non si sa distinguere un sostantivo da una forma verbale. La chiave è sempre quella del giusto equilibrio, cercando di non trattare gli approfondimenti lessicali come se fossero qualcosa di slegato e disancorato rispetto alle spiegazioni ordinarie – e per *ordinario* si intende *grammaticale*, quindi *noioso* –, in maniera tale da coniugare l’interesse degli studenti per l’etimologia con le esigenze del programma di studio.

Premessa importante per lo studio di ogni lingua, non solo classica, è la consapevolezza che le parole esprimono la rappresentazione di un certo valore, di un oggetto o di un’idea che un determinato popolo si è costruito, connotandola storicamente²⁹⁵. Pensiamo dunque alla Roma delle origini, contraddistinta da un forte carattere pastorale-agricolo, che permea non solo la struttura e gli usi della società arcaica, ma anche la stessa lingua. Questo è il motivo per cui buona parte del lessico latino, seppur poi si sia evoluto nel tempo assumendo significati inediti, deriva da radici che riguardano la vita dei campi e i relativi usi anche religiosi. Ne è un esempio il verbo *ago*, che non a caso è uno dei primi verbi che si fanno imparare ai principianti e cui, di solito, si fa corrispondere la traduzione di “condurre”. *Ago*, tuttavia, deriva dalla medesima radice di *ager*, che indica in origine “pascolo”, poi “campo”: il verbo *ago*, dunque, è il «il verbo di chi “spinge avanti a sé” stando dietro; dunque azione di contesto pastorale, propria del sorvegliante che sospinge gli armenti per condurli al pascolo»²⁹⁶.

Altro elemento fondamentale per la società arcaica – e spesso strettamente legato a quello agricolo-pastorale – è la religione, e proprio alcuni usi religiosi hanno comportato la formazione di sostantivi o verbi che spesso abbiamo poi ereditato in italiano, ma con delle sfumature di senso anche molto diverse. Una parola centrale per la latinità,

²⁹⁵ La «cultural conception» di cui si legge in SAPIR 1949, pp. 310-311. Molto più recentemente, ne ha parlato anche Bettini 2017, pp. 96-97: «Per chi voglia penetrare nelle maglie della cultura antica, l’osservazione del lessico è in grado di offrire informazioni spesso più preziose di quelle che si possono ricavare dalle testimonianze che ricaviamo dagli autori antichi. In questo secondo caso, infatti, abbiamo pur sempre a che fare con affermazioni individuali, all’interno delle quali occorre distinguere che cosa possa essere riferito ad un codice condiviso e che cosa, invece, sia semplicemente frutto dell’immaginazione o dello stile dello scrittore. Il lessico, invece, ci permette di osservare una cultura con occhi, in qualche modo, collettivi, quelli del gruppo sociale che usa e condivide un dato termine all’interno della propria competenza linguistica».

²⁹⁶ PIERI 2005, p. 78: l’autrice dedica alla radice *ag- una delle schede di lessico esemplificative della sua proposta di apprendimento del lessico.

soprattutto arcaica, è il *templum*, lo spazio d'osservazione, per l'augure²⁹⁷, degli auspici inviati dagli dèi agli uomini. La scienza augurale costituiva uno dei perni fondanti della religione romana, fortemente caratterizzata dal ritualismo, e l'ampia bibliografia esistente a riguardo è segno del grande fascino che essa ha esercitato anche sui moderni. Certo, studiare nel dettaglio questi «riti e formulari complicati che regolavano nei minimi particolari le cerimonie necessarie alla osservazione e alla giusta interpretazione degli auspici»²⁹⁸ non sembra né adatto né proficuo per i nostri studenti; anche solo darci uno sguardo, però, può portare a considerazioni non superflue. A partire dagli usi arcaici dell'aruspicina, compresa poi la diffusione dell'astrologia in età ellenistica²⁹⁹, appare evidente come la religione, e in particolare la divinazione romana, avesse un rapporto molto stretto con la sfera celeste; ciò emerge anche dal lessico.

In questa sede, si è deciso di approfondire nello specifico la semantica di un verbo, cioè *desidero*: si tratta di un caso particolarmente interessante, un po' per l'immagine incisiva che può dipingere nell'immaginario di un adolescente, un po' per il fatto che la forma è stata ereditata in italiano con il significato che, in latino, era secondario e posteriore a quello originario. Quella dei *false friends* o “falsi amici” del latino è una questione infatti molto delicata, soprattutto per gli studenti italiani, che di frequente si abbandonano alla tentazione di tradurre una determinata parola con quella che, a causa dell'assonanza, sembra loro più vicina alla lingua madre per somiglianza lessicale.

Schede di questo tipo possono essere presentate a studenti di tutte le classi, anche a quelli del primo anno, a patto che abbiano affrontato almeno le prime tre declinazioni e i principali tempi e modi verbali.

1. Iscrizione per una *mater desiderantissima* (CIL V, 7561; ZACCARIA 1992, p. 73; EDR010457).

D M
VLPIAE MARTINAE
CONIVGI
AMANTISSIMAE
QVAE VIXIT

²⁹⁷ RÜPKE 2004, pp. 202-203: «L'augure, provvisto d'un bastone che ne accentua e prolunga i gesti (il *lituus*, usato anche come emblema d'appartenenza al corpo sacerdotale degli auguri), delimita con chiara indicazione dei vertici di uno spazio d'osservazione quadrato nel suo campo visivo».

²⁹⁸ BLOCH 1977, p. 76.

²⁹⁹ Vd. CRAMER 1954, pp. 3-4, dove descrive la nascita della «scientific astrology» dalla Mesopotamia all'età imperiale.

AN XXVII M VII
M LICINIUS
SECVNDVS
VET EX OPT
LEG XIII G
SABINILLA ET VIATORIANVS
MATRI DESIDERANTISSIMAE

**D(is) M(anibus) Ulpiae Martinae, coniugi amantissimae, quae vixit
an[n(is)] XXVII, m(ensibus) VII, M(arcus) Licinius Secundus,
vet(eranus) ex opt(ione) leg(ionis) XIII G(eminae), Sabinilla et
Viatorianus matri desiderantissimae**

Si può iniziare la trattazione sottoponendo agli studenti il testo di questa prima iscrizione, rinvenuta ad Asti, ma oggi scomparsa – senza lasciare traccia di alcuna riproduzione fotografica. Al momento della traduzione del testo, sicuramente qualche studente frettoloso tradurrà *matri desiderantissimae* con «alla madre che è desideratissima»; qualcuno di più prudente, invece, si prenderà la briga di aprire il vocabolario e di constatare che il significato primario di *desidero* è «sentire la mancanza o il rimpianto di qualcosa assente o perduto»³⁰⁰ – il verbo per eccellenza, così verrebbe da dire, di chi ha appena subito un lutto. A questo punto gli studenti saranno in grado non solo di elaborare una traduzione conforme all’originale – e anche maggiormente godibile in italiano – ma, soprattutto, avranno memorizzato il significato del verbo.

Una testimonianza epigrafica simile per l’uso della radice di *desidero* si ha anche nella seguente iscrizione, proveniente da Caserta; lo stato non perfettamente conservato della sua prima parte, tuttavia, ne rende complesso l’impiego didattico, a meno che non si presenti agli studenti direttamente la trascrizione critica del testo lapidario, o addirittura soltanto la parte che contiene l’elemento lessicale che ci interessa, ossia il sostantivo *desiderium*³⁰¹.

³⁰⁰ Così almeno si legge, alla voce *desidero*, nel CONTE-PIANEZZOLA-RANUCCI 2010, p. 373.

³⁰¹ È sintomatico che, sotto al lemma di *desiderium*, il CONTE-PIANEZZOLA-RANUCCI 2010 (p. 373) richiami esplicitamente la cautela dello studente, avvertendolo: «Attenzione! Il termine latino *desiderium* equivale all’italiano “desiderio” solo in un suo significato secondario».

2. Iscrizione da Caserta (AE 1901, 168; ILCV 297; AE 1994, 427; EDR071796; HD032724).

**[Coniugi ca|r[i]s[si]/m[ae] et
per]fectissim[ae] desider[i]o sui v]ir[i]
pr`a`ecipu[ae] dulcedini supr`æ`m`a`e
let(itiae) Au[r(eliae) Li]/h[us]cidia`e`
Quintae, q[uae] vixit annis XXV,
m(ensibus) V, d(iebus) XV, M[ur]rius
N[um]idiu`s`, cui iuncta fuit n[on] (umero)
[a]nnis VIII, m(ensibus) III, d(iebus)
XXV, c[um] q[ua] etiam sibi quietem
paravit. Dep(osita est) V kal(endas)
Iul(ias) DD. NN. C[on]stantio Aug(usto) X
et Iuliano Caes(are) III cons.**



In particolare, ci si potrebbe concentrare solo su:

**Coniugi carissimae et perfectissimae desiderio sui viri praecipuae dulcedini
supraemae letitiae Aureliae Libuscidiae Quintae**

Si può tuttavia andare ancora oltre, cioè aprire lo sguardo all'etimologia del verbo *desiderare*, leggendo, ad esempio, la relativa voce del *Vocabolario Etimologico della Lingua Italiana* di Ottorino Pianigiani, che scrive: «dal lat. DESIDERARE, comp. della partic. intens. DE e SIDERARE, che ha senso di *fissare attentamente le stelle* [lat. sidera], come in Considerare: quasi dica *fissare cupidamente lo sguardo ad una cosa che attrae* (v. *Considerare*). Altri dando al prefisso il significato di allontanamento³⁰² spiegano DE-

³⁰² Jean-Paul Brachet definisce il prefisso *de-* «le préverbe le plus représenté en latin», nonché quello con la storia più ricca e tormentata (BRACHET 1999, p. X). Individua poi per il preverbo *de-* dei particolari valori: innanzitutto un originario valore direttivo, di cui rimangono alcuni resti in verbi come *deducere*, *deferre*, *deportare* e *devenire*; da direttivo, il senso del preverbo *de-* si sarebbe sempre più evoluto verso l'ablativo, nella fattispecie un «ablatif centripète» (p. 54). Le funzioni di *de-* che egli identifica derivano da un'analisi approfondita dei sensi astratti del preverbo; vengono invece esclusi i significati della preposizione, in quanto preverbo e preposizione avrebbero vissuto «existences indépendantes». Individua quindi una funzione «assegnatoria», che indica che l'azione di un verbo è diretta a qualcuno (es. *dedicare*, *destinare*); una funzione «delimitante», che indica il confine di un'azione (es. *definire*, *determinare*); infine, alcune funzioni «aspettuali», tra cui il senso di completamento (es. *descendere*, *dediscere*). Il lavoro di Brachet si è tuttavia meritato la definizione di «simple congeries of arbitrary denotations than of a humanly meaningful concept» (cfr. SHORT 2013, p. 398) da parte di Willian Short, il quale, in *Latin Dē-: A View*

SIDERARE *togliere lo sguardo dalle stelle per difetti di auguri, quindi mancare di cosa o persona bramata*; e finalmente il Delâtre spiega *scongiurare l'influsso di astro contrario, il che non appaga di troppo*³⁰³.

Nell'*Avviamento alla etimologia italiana* di Giacomo Devoto, invece, si legge che *desiderare* sarebbe «calco su *considerare*, con la sostituzione di *de-* sottrattivo a *con-*, quasi non si avesse la possibilità di disporre degli astri»³⁰⁴; occorre quindi dare un'occhiata anche alla relativa voce *considerare*: «dal lat. *considerare*, verbo denom. da *sidus*, *-eris*³⁰⁵ “stella” che, col pref. *com-*, indica l'osservazione degli astri al fine di trovare auspici»³⁰⁶.

Potremmo quindi dire che *desiderare* e *considerare* sono due termini per natura opposti. Secondo gli antichi il destino degli uomini dipendeva dalle stelle, o meglio, nelle stelle essi cercavano una guida, ascoltavano ciò che queste avevano da dire e agivano di conseguenza, cioè *considerando*, ponendosi in sintonia con tutti gli astri assieme nel loro complesso, con tutto il cielo stellato. Questo funziona, ovviamente, solo nel momento in cui le stelle abbiano qualcosa da dire. Capita, invece, che nelle stelle non si riesca a vedere alcuna avvisaglia, o perché le stelle stesse sono mute, o per l'incapacità dell'osservatore di fissarvi attentamente lo sguardo: la sensazione di smarrimento, di nostalgia di fronte a una guida che manca, ma di cui si brama la presenza, quello è il *desiderium*.

IV.3 Le epigrafi: delle fonti (non solo) per la storia

Le epigrafi sono testimonianze dirette del passato e, per questo particolare attributo, costituiscono delle inestimabili fonti per la storia³⁰⁷. Già gli *scriptores* antichi erano

from Cognitive Linguistics, si prefigge di spiegare la polisemia di *dē* preposizione e preverbo dal punto di vista sia diacronico sia sincronico, «on the basis of a limited number of cognitive construal operations and specific structures of figurative meaning that manifest themselves regularly in Latin's semantic system» (vd. SHORT 2013, p. 389). In ogni caso, tra tutti gli esempi riportati da Brachet e Short il verbo *desidero* stranamente non compare mai.

³⁰³ Il *Vocabolario Etimologico* è consultabile interamente online al link <https://www.etimo.it/>; per l'etimologia di «desiderare», cfr. <https://www.etimo.it/?term=desiderare&find=Cerca>.

³⁰⁴ DEVOTO 1966, p. 122.

³⁰⁵ Secondo RENDICH 2014, pp. 696-697, la radice sarebbe l'indoeuropea *sidh-*, con il significato generico di «legarsi al modo della luce», «avere successo», «realizzarsi», «raggiungere la perfezione». Il sanscrito, ad esempio con il verbo *sidh*, *sidhyati* «essere realizzato», mantiene più strettamente il significato originale. Così sembra confermato anche da DE VAAN 2008, p. 563.

³⁰⁶ DEVOTO 1966, p. 98.

³⁰⁷ Cfr. BRACCESI-AGNATI 2007, pp. 9: «La scienza epigrafica interessa lo storico sotto molteplici prospettive. Tra esse rileva lo studio delle iscrizioni antiche al fine di ricavare dai singoli documenti presi in esame [...] elementi utili per una determinata ricerca, sia essa di storia politica, economica, sociale,

consapevoli del loro valore storico e della loro utilità³⁰⁸ e, «sebbene l'atteggiamento prevalente fosse quello di impiegare dati storiografici e di esercitare l'analisi storico-critica soprattutto sulle fonti di tipo letterario»³⁰⁹, molti storici hanno utilizzato la documentazione epigrafica nelle loro ricerche: Dionigi di Alicarnasso, per esempio, afferma di aver visto dei trattati risalenti all'epoca monarchica, in particolare quello tra Servio Tullio e i Latini e quello tra Roma e Gabi³¹⁰, mentre Polibio testimonia l'esistenza di un accordo stipulato da Roma con Cartagine nel 509 a.C.³¹¹.

Nello specifico, David Potter sottolinea che le iscrizioni possono aiutare la ricerca storica in tre fondamentali modi: esse possono essere testimoni di eventi altrimenti

giuridica o religiosa. La ricerca può anche considerare il messaggio individuale affidato da chi ha posto l'epigrafe (sia pubblica che privata) ai contemporanei e ai posteri. Questo approccio consente di penetrare nel vivo del pensiero, delle concezioni, delle aspirazioni che percorrono il mondo antico».

³⁰⁸ Leggiamo in SUSINI 1982, p. 19: «Nell'antichità e nei tempi successivi della loro trasmissione, la conoscenza e la consuetudine con le iscrizioni costituiscono una forma di apprendimento e di verifica della storia non solo dalla gente qualunque, ma anche da chi aveva per mestiere di narrare la storia: le iscrizioni ed il modo di capirle hanno quindi condizionato il racconto degli storici». Sulla stessa linea d'onda si colloca anche CALABI LIMENTANI 1999, p. 31: «Le iscrizioni sono talora adoperate dagli storici, dagli antiquari e dagli oratori come testimonianze, dai grammatici come casi linguistici ed ortografici. Inoltre negli autori si trovano notizie circa l'ambiente e il modo della composizione delle epigrafi stesse, circa l'importanza e il valore che esse ebbero nel costume romano».

³⁰⁹ GIORCELLI BERSANI 2004, p. 32.

³¹⁰ Di entrambi i trattati parla GRANDAZZI 2013, pp. 180-181: «Thus, Dionysius of Halicarnassus could see the text of a treaty between King Servius Tullius and the Latins in the temple of Diana, or another between Roma and Gabii conserved in the temple of Sancus». In particolare, i due passi cui si fa riferimento sono, rispettivamente, D. H., *Ant. Rom.*, 4.26.4-5 («διεξὼν ταῦτα τε καὶ ὅσα ἄλλα ἔξουσιν ἀγαθὰ βουλευτήριον ἐγκαταστησάμενοι πάντας ἔπεισε τοὺς ἐν τῷ συνεδρίῳ παρόντας· καὶ μετὰ τοῦτο κατεσκεύασεν ἐξ ὧν ἅπασαι συνήνεγκαν αἱ πόλεις χρημάτων τὸν τῆς Ἀρτέμιδος νεών, τὸν ἐπὶ τοῦ μεγίστου τῶν ἐν τῇ Ῥώμῃ λόφων ἰδρυμένον Ἀϋεντίνου· καὶ τοὺς νόμους συνέγραψε ταῖς πόλεσι πρὸς ἀλλήλας καὶ τὰλλα τὰ περὶ τὴν ἑορτὴν καὶ πανηγυρίαν, ὃν ἐπιτελεσθήσεται τρόπον, ἔταξεν. ἴνα δὲ μηδεὶς χρόνος αὐτοὺς ἀφανίσῃ, στήλην κατασκευάσας χαλκῆν ἔγραψεν ἐν ταύτῃ τὰ τε δόξαντα τοῖς συνέδροις καὶ τὰς μετεχούσας τῆς συνόδου πόλεις. αὕτη διέμεινεν ἢ στήλη μέχρι τῆς ἑμῆς ἡλικίας ἐν τῷ τῆς Ἀρτέμιδος ἱερῷ κειμένη γραμμάτων ἔχουσα χαρακτήρας, οἷς τὸ παλαιὸν ἢ Ἑλλὰς ἐχρήτο. ὃ καὶ αὐτὸ ποιήσαιτ' ἂν τις οὐ μικρὸν τεκμήριον τοῦ μὴ βαρβάρους εἶναι τοὺς οἰκίσαντας τὴν Ῥώμην») e D. H., *Ant. Rom.*, 4.58.4 («καὶ ἴνα μηδὲν αὐτοῖς ἔτι δεῖμα περὶ τοῦ μέλλοντος ὑπάρχη χρόνου μηδ' ἐνδοιάζωσιν, εἰ βέβαια ταῦτα σφίσι διαμεινέι, γράψας ἐφ' οἷς ἔσσονται δικαίοις φίλοι, τὰ περὶ τούτων ὄρκια συνετέλεσεν ἐπὶ τῆς ἐκκλησίας παραχρήμα καὶ διωμόσατο κατὰ τῶν σφαγίων. τούτων ἐστὶ τῶν ὀρκίων μνημείον ἐν Ῥώμῃ κείμενον ἐν ἱερῷ Διὸς Πιστίου, ὃν Ῥωμαῖοι Σάγκον καλοῦσιν, ἀσπίς ξυλίνη βύρση βοεῖα περίτονος τοῦ σφαγιασθέντος ἐπὶ τῶν ὀρκίων τότε βοός, γράμμασιν ἀρχαῖκοις ἐπιγεγραμμένη τὰς γενομένας αὐτοῖς ὁμολογίας. ταῦτα πράξας καὶ βασιλέα τῶν Γαβίων τὸν υἱὸν Σέξτον ἀποδείξας ἀπῆγε τὴν δύναμιν. ὃ μὲν δὴ πρὸς Γαβίους πόλεμος τοιοῦτου τέλους ἔτυχεν»).

³¹¹ Cfr. Polyb. 3.25.1-5: «Ἐτι τοιγαροῦν τελευταίας συνθήκας ποιοῦνται Ῥωμαῖοι κατὰ τὴν Πύρρου διάβασιν πρὸ τοῦ συστήσασθαι τοὺς Καρχηδόνιους τὸν περὶ Σικελίας πόλεμον· ἐν αἷς τὰ μὲν ἄλλα τηροῦσι πάντα κατὰ τὰς ὑπαρχούσας ὁμολογίας, πρόσκειται δὲ τούτοις τὰ ὑπογεγραμμένα. ἐὰν συμμαχίαν ποιῶνται πρὸς Πύρρον ἔγγραπτον, ποιείσθωσαν ἀμφοτέροι, ἴνα ἐξῆ βοηθεῖν ἀλλήλοισι ἐν τῇ τῶν πολεμουμένων χώρῃ· ὀπότεροι δ' ἂν χρειάν ἔχωσι τῆς βοηθείας, τὰ πλοῖα παρεχέτωσαν Καρχηδόνιοι καὶ εἰς τὴν ὁδὸν καὶ εἰς τὴν ἄφοδον, τὰ δὲ ὀψώνια τοῖς αὐτῶν ἐκάτεροι. Καρχηδόνιοι δὲ καὶ κατὰ θάλατταν Ῥωμαίοις βοηθείωσαν, ἂν χρειά ᾖ. τὰ δὲ πληρώματα μηδεὶς ἀναγκαζέτω ἐκβαίνειν ἀκουσίως». Sulla base di Polibio, anche lo storico Livio (*Liv.*, 7.27.2) ricorderà questo trattato.

sconosciuti, o integrare la tradizione manoscritta (quindi storiografica e letteraria) oppure ancora rivelare elementi che altri tipi di fonti non riportano³¹².

Se, quindi, l'autorevolezza delle iscrizioni come fonti per la storia è indubbio e insopprimibile³¹³, ciò non toglie che sarebbe fallace ritenere che il loro valore si limiti esclusivamente all'ambito storico e considerarle, quindi, alla stregua di documento *solo* storico. Nell'affrontare questa sezione, quindi, si vuole sì presentare in chiave didattica alcune epigrafi secondo un approccio prettamente storico, ma lo si farà tenendo bene in considerazione, come principio ispiratore, le parole con le quali Louis Robert aprì il terzo Congresso internazionale di Epigrafia greca e latina, un interrogativo che Giancarlo Susini ha definito «imbarazzante»: «Siamo qui riuniti tra noi epigrafisti. Ma chi siamo noi?»³¹⁴, con il chiaro obiettivo di «precisare che tra gli epigrafisti non si potevano annoverare quegli storici che suddividevano le epigrafi in testi di valore “storico” e non, ma che invece si è epigrafisti quando si crede ad un valore proprio dell'iscrizione»³¹⁵. Le iscrizioni hanno un valore che è anche *storico*, ma non solo tale: perciò, se ora si assumerà un punto di vista prettamente storico, questo non precluderà lo spazio a riflessioni di carattere linguistico e socio-culturale.

Si è già avuto più volte occasione di dire come, al fine di una didattica del latino veramente efficace, all'insegnamento linguistico-grammaticale e letterario deve fare da controparte anche quello della civiltà nel suo significato più ampio, che comprende quindi la storia, le istituzioni, gli elementi socio-culturali e antropologici. Uno studio attento della storia antica – al di là dell'essenziale valore formativo che la storia come disciplina ha di per sé³¹⁶ – è fondamentale per lo studente di latino, giacché permette una corretta collocazione cronologica e contestuale degli eventi, delle personalità di spicco, dei fatti culturali che vengono trattati nelle ore di letteratura latina – e che allo studente capiterà certamente di incontrare anche nel primo biennio, affrontando, ad esempio, versioni di

³¹² Cfr. POTTER 2015, p. 345: «Inscriptions can enhance the narrative derived from works of history and other sources preserved through the manuscript tradition in three ways: they may reveal events otherwise unknown; they may supplement the information offered by the manuscript tradition; or they can enhance the details known elsewhere by revealing elements of process that might otherwise be hidden from us».

³¹³ Cfr. BELTRÁN LLORIS 2015, p. 135: «The traditional definition of the Graeco-Roman world as an “epigraphic civilization” is justified by the enormous importance of inscriptions as historical sources. Thanks to their large number [...] and to the great variety of their content, they can to a certain degree make up for the almost total loss of ancient archives and the inevitable bias of literary sources».

³¹⁴ «Nous sommes réunis ici entre épigraphistes. Mais qui sommes-nous?».

³¹⁵ SUSINI 1966, p. 12.

³¹⁶ Per quanto riguarda «l'importanza essenziale del valore formativo della storia per una cittadinanza consapevole e per la complessiva crescita culturale delle nuove generazioni» (VALSERIATI 2019, p. 11), non appare questa la sede più adatta all'approfondimento. Si rimanda, piuttosto, ai lavori specifici dedicati alla didattica della storia.

argomento storico. A sua volta, lo studio della storia antica non può prescindere da una certa l'attenzione per gli aspetti sociali, antropologici e linguistici, se non correndo il rischio di scadere nella sterile cronaca.

Il filone di studi legati alla didattica della storia – che, come tutte le sue “sorelle” materie umanistiche, negli ultimi decenni è andata incontro a un certo periodo di crisi nella scuola – ha da tempo denunciato l'inefficacia dell'approccio manualistico, invitando i docenti a diversificare i metodi rispetto alla lezione tradizionale di tipo frontale. Si è, quindi, riconosciuta la necessità di integrare l'insegnamento tradizionale della storia – perciò anche della storia antica – con lezioni di impianto laboratoriale, sul modello dell'unità modulare di apprendimento, al cui centro ci debba essere la lettura diretta, guidata dall'insegnante, di fonti storiche³¹⁷.

Grazie alla loro capillare diffusione sul territorio italiano e all'integrabilità con gli strumenti informatici, le scritture lapidarie sono delle fonti facilmente reperibili e utilizzabili per la costruzione dei laboratori di storia; la possibilità, da parte dell'insegnante, di scegliere iscrizioni più o meno ampie fa sì che le attività possano essere organizzate in tempi contenuti, scongiurando il rischio – tipico dei laboratori – di occupare un numero esagerato di ore nel corso dell'anno scolastico.

Certo, come ammoniva nel secolo scorso Jacques Le Goff, occorre tener sempre a mente che nessun documento giunge dal passato “neutro”, ma è l'esito di meccanismi, consci e inconsci, propri di una determinata società e della sua mentalità³¹⁸. Questa consapevolezza, dunque, deve mettere in guardia il docente da qualsiasi tipo di ingenuità e di leggerezza di fronte a un'iscrizione: «Bisogna anzitutto smontare, demolire quel montaggio, destrutturare quella costruzione e analizzarne le condizioni in cui sono stati prodotti quei documenti-monumenti»³¹⁹. Un altro elemento da tenere in considerazione è

³¹⁷ Per una discussione ampia e ragionata sul tema dell'uso dei documenti nella didattica della storia, riferimento imprescindibile è GUARRACINO-RAGAZZINI 1991, pp. 128-141.

³¹⁸ Ciò era percepito già in antico, cfr. GIORCELLI BERSANI 2004, p. 34: «Gli antichi conoscevano assai bene i caratteri, le funzioni e le potenzialità del *medium* epigrafico nella società in cui vivevano, che consisteva nel trasmettere la memoria storica, nell'attivare processi psicologici e automatismi di ricezione della propaganda, nel veicolare messaggi in modo più o meno esplicito, e non mancava la consapevolezza che ogni iscrizione fosse il risultato di una scelta motivata dalla necessità di proclamare norme o privilegi in forma duratura e di dare espressione permanente ai sistemi di valore della società».

³¹⁹ Cfr. LE GOFF 1982, p. 455. Poco sopra, lo studioso aveva scritto: «L'intervento dello storico che sceglie il documento, pescandolo dal mucchio dei dati del passato, preferendolo ad altri, attribuendogli un valore di testimonianza che dipende almeno in parte dalla propria posizione nella società della sua epoca e dalla sua organizzazione mentale, si innesta su una condizione iniziale che è ancora meno “neutra” del suo intervento. Il documento non è innocuo. È il risultato prima di tutto di un montaggio, conscio o inconscio, della storia, dell'epoca, della società che lo hanno prodotto, ma anche delle epoche successive durante le quali ha continuato a vivere, magari dimenticato, durante le quali ha continuato a essere manipolato, magari in silenzio» (p. 454).

il delicato rapporto tra microstorie e macrostoria³²⁰: le epigrafi riguardanti, ad esempio, episodi o personaggi locali possono risultare forse più attraenti per degli studenti, ma è importante che anche il singolo fatto di storia locale sia sempre, poi, contestualizzato e ricollocato nel più ampio quadro della storia sociale, culturale e politica romana.

Se anche le epigrafi di carattere privato possono tornare utili alla ricerca storica, è evidente che in questo campo hanno un ruolo capitale le iscrizioni istituzionali, spesso di carattere giuridico. Sono per noi una testimonianza fondamentale, perché ci permettono di interpretare, integrare, avvalorare o smentire dei fatti riportati da fonti storiografiche antiche, che di per sé molto risentono sia del “filtro” del pensiero dell’autore, sia delle norme della composizione letteraria³²¹. Ida Calabi Limentani, ad esempio, ben rimarca che alcune importanti acquisizioni storiografiche del XX secolo sono state possibili grazie alle scoperte epigrafiche, fra tutte la *tabula Hebana* contenente la legge elettorale del 5 d.C., i fasti consolati anziati con il calendario precesareo, gli atti dei *Fratres Arvales* e i cippi di Minturno³²².

Per questa sezione prettamente storica della didattica epigrafica, si è deciso di dedicarsi ad alcune fra le più rilevanti vicende della macrostoria, scegliendo due epigrafi molto significative – nonché famose – per la storia di Roma, ossia la Tavola di Tiriolo (contenente il *Senatus consultum de Bacchanalibus*) e le *Res gestae divi Augusti*; in entrambi i casi, a partire dalla lettura delle epigrafi si possono dischiudere collegamenti più ampi e approfondimenti su correnti, eventi, fenomeni culturali, religiosi, letterari e altro ancora.

Le tematiche da poter selezionare sono pressoché infinite; la scelta è ricaduta su queste due, principalmente per la rilevanza degli argomenti coinvolti: da un lato, la complessa e non sempre costante reazione, da parte di Roma, alle influenze provenienti dalla Grecia; dall’altra, la problematica e impenetrabile figura del *princeps* Augusto, in un momento tanto epico quanto intricato come la nascita del Principato.

³²⁰ Si può trovare un buon esempio della ricerca di questo equilibrio tra microstorie e macrostoria proprio nel percorso didattico proposto da Mauro Reali e Gisella Turazza, in REALI-TURAZZA 2015, pp. 49-57: «Partendo da tre iscrizioni di “gente comune” e dalle loro “microstorie” si arriva a parlare di grandi personaggi della storia romana (e cioè della “macrostoria”), ben documentati nelle fonti letterarie che si traducono a scuola. Si tratta nientemeno che di Giulio Cesare, Ottaviano e del prestigioso senatore Lucio Virginio Rufo, figure che emergono così non in una dimensione assoluta, ma in vivace relazione con i loro contemporanei».

³²¹ SUSINI 1982, p. 162: «Inoltre le iscrizioni si intrecciarono con la letteratura nella presentazione coordinata di resoconti di grandi avvenimenti».

³²² Cfr. CALABI LIMENTANI 1999, p. 111.

IV.3.1 *Senatus consultum de Bacchanalibus*

La Tavola di Tiriolo – nome della località nei pressi di Catanzaro in cui essa venne rinvenuta nel 1640 – è una grande lamina di bronzo che reca inciso il celeberrimo *Senatus consultum de Bacchanalibus* (CIL I², 581); rappresenta un caso epigrafico molto famoso e ne è una testimonianza l'ampiezza della bibliografia a suo riguardo³²³. Il nostro intento, tuttavia, non è quello di dedicare all'epigrafe una trattazione specialistica, nonostante l'indubbio interesse che essa suscita, quanto piuttosto di affrontare l'argomento da un punto di vista didattico, che riesca a mettere insieme contributi e obiettivi diversi: da un lato, infatti, lo studio della storia "da manuale"; dall'altro, i vantaggi – di cui ben si è già discusso – che porta la lettura di un testo epigrafico; e ancora, le connessioni con le fonti letterarie e con la storia della cultura.

La Tavola risale al 186 a.C. e la sua antichità appare ancora più sorprendente se si ricorda che è incisa su bronzo: di solito, infatti, le prime vittime di periodi di mancanza o scarsa reperibilità del metallo erano proprio le tavole bronzee relative a leggi o eventi passati, che venivano rifuse, e ciò è uno dei motivi per cui, in proporzione, non ci sono giunte tante iscrizioni su bronzo quante quelle su pietra. Al di là della pregevolezza e della rarità dell'oggetto-supporto in sé, questa epigrafe è di particolare importanza anche per il suo contenuto: il *Senatus consultum de Bacchanalibus* rappresenta un evento focale per la storia di Roma, sotto più punti di vista. Innanzitutto, sotto quello religioso: la repressione dei Baccanali si colloca nella prima metà del II secolo a.C., un'epoca molto particolare, durante la quale, in seguito alla progressiva conquista romana della Grecia e dell'Oriente in genere, comincia a Roma lo scontro ideologico tra filellenici e difensori della tradizione. I baccanali hanno origine dai culti dionisiaci e misterici greci, diffusi nella penisola italica per il mezzo dell'Etruria oppure direttamente penetrati dalla Magna Grecia; la loro storia è strettamente legata a quella del rapporto tra la cultura di Roma e quella della Grecia³²⁴, in un confronto non sempre pacifico che si estende per più secoli.

Fin dall'età monarchica, durante la quale il *rex* era anche il detentore del potere religioso, la religione a Roma si era fissata come religione di Stato. Nonostante questo, la

³²³ Una consistente e ampia bibliografia di riferimento si può trovare, ad esempio, nel recente volume edito per De Gruyter e curato da Fiachra Mac Góráin, dal titolo *Dionysus and Rome: Religion and Literature* (2020).

³²⁴ Cfr. BALBO 2020, p. 312: «Il cosiddetto decreto di Tiriolo, che riproduce il senatoconsulto del 186 a.C. con il quale venivano vietati i Baccanali, costituisce un documento eccezionale [...] e permette di analizzare alcuni problemi relativi alle difficoltà di ellenizzazione della cultura romana».

civiltà romana era sempre stata caratterizzata da una forte tendenza al sincretismo religioso, carattere che è perdurato poi anche nei secoli seguenti: i culti dei popoli assoggettati venivano solitamente accettati, tanto da attribuire alle divinità locali dei tratti tipici dei propri dèi o viceversa, secondo il procedimento noto già agli antichi come *interpretatio Romana*³²⁵. Ciò che, però, non poteva essere accettato era l'elemento irrazionale, tipico invece dei culti greci e di quelli greco-orientali, verso i quali ci fu, soprattutto in epoca repubblicana, un atteggiamento di repulsione e spesso di repressione. Ciò nonostante, il forte trauma generato dalla guerra annibalica³²⁶ – e in particolare dalla disfatta di Canne – nella popolazione aveva fatto sì che si diffondessero a Roma delle pratiche religiose straniere, molte delle quali si basavano più che altro su predizioni e riti magici di matrice salvifica e non di rado esoterica³²⁷.

Il culto bacchico rientra in questa casistica, con l'aggravante di contraddistinguersi come un rito collettivo, che si conclude in pratiche orgiastiche; ad allarmare il potere centrale di Roma, infatti, non era tanto l'idea di una pratica religiosa straniera: quella dell'Urbe è notoriamente riconosciuta come una cultura tollerante dal punto di vista religioso, che tendeva ad assimilare i culti delle popolazioni assoggettate piuttosto che a sopprimerli. Ciò che, invece, Roma non poteva proprio permettere era che questo tipo di culti promuovessero un'organizzazione collettiva, quasi parastatale: «si puntava insomma all'idea che il culto rimanesse solo un fatto individuale, senza nulla di organizzato»³²⁸.

La lettura del *Senatus consultum de Bacchanalibus* in classe potrebbe quindi essere l'occasione per un approfondimento legato alla *religio* antica, da un punto di vista non solo storico ma anche antropologico, sociale e politico: spesso nella scuola secondaria non si fornisce una conoscenza se non superficiale della religione romana – forse per la

³²⁵ Ne fa una parafrasi anche BETTINI 2017, pp. 85-86: «Ora, il fatto che si venerassero molte divinità, e non una sola, come avviene nel cristianesimo o nell'islam, comportava questa non trascurabile conseguenza: impediva di affermare che i propri dèi erano gli unici *veri*, e di considerare correlativamente *falsi* quelli degli altri [...]. Se gli dèi non sono uno solo – il “vero” dio – ma tanti, è ovvio che a quel punto si accetterà facilmente l'idea che anche gli dèi degli altri siano veri [...] Il mondo antico, insomma, era un luogo di traducibilità e libera circolazione religiosa».

³²⁶ Vd. GRUEN 1990, pp. 34-78.

³²⁷ PANI-TODISCO 2014², p. 157. A proposito, nello specifico, del culto bacchico, vd. anche RÜPKE 2004, p. 38: «La devozione per Dioniso (in latino, Bacco o Libero) godeva di vasta popolarità in tutto il bacino del Mediterraneo: era il dio del vino, il cui culto si esprimeva nel consumo rituale di vino, appunto, con contorno di elementi orgiastici, ma anche in spiccate concezioni soteriologiche (sopravvivenza, ovvero salvezza dopo la morte)».

³²⁸ PANI-TODISCO 2014², p. 157. Non è un caso, infatti, che, a ben leggere il *Senatus consultum de Bacchanalibus*, si può notare come la sentenza di per sé non proibisse il culto bacchico in quanto tale, ma piuttosto tutte le pratiche che prevedessero la presenza di più individui; cfr. MAC GÓRÁIN 2020, p. 14: «the senate's real target was not Bacchus himself [...] but rather the organizational structures of the cult, which had drawn to itself quasi-civic functions such as witnessing seals and oaths, and keeping a common fund, and therefore came close to threatening the authority of the state».

convinzione che ciò sia già stato acquisito dagli studenti nei cicli di studi precedenti – limitata a un repertorio delle divinità principali e ai relativi filoni mitologici maggiori, tramandati dalle opere letterarie più note. Non ci si interroga, invece, sul significato intrinseco che doveva avere per Roma l’idea di “religione di Stato”: la lettura e il commento del *Senatus consultum de Bacchanalibus* può essere un valido punto di partenza per affrontare una simile questione. Si potrebbe, ad esempio, far riflettere gli studenti sulle modalità con cui venne messa in atto la repressione seguita alla condanna dei baccanali, la quale, di fatto, fu una copertura e una giustificazione per sfogare una situazione di tensione politica e sociale interna³²⁹: a essere colpiti dalla repressione, infatti, furono principalmente dissidenti, stranieri di origine greco-italica – molti dei quali erano passati dalla parte di Annibale durante la seconda guerra punica – e appartenenti alle categorie sociali tradizionalmente emarginate, come le donne, cui non si poteva permettere di acquisire un certo peso sociale³³⁰.

La vicenda della diffusione e della repressione dei baccanali può quindi mostrare direttamente agli studenti la strettissima interrelazione che, nel mondo romano, vigeva tra religione e politica, in un contesto nel quale lo Stato era tutto sommato tollerante nei confronti dell’individuo, almeno finché le pratiche dell’individuo non andassero a minacciare l’incolumità dell’ordinamento della *res publica*. La repressione dei baccanali deve esser stata vissuta come un vero e proprio fatto di cronaca, che diede molto scalpore, se è vero che numerose sono le fonti antiche che lo ricordano; l’eccezionalità dell’avvenimento è dimostrata dal fatto che si dovette ricorrere a un processo speciale (*quaestio extra ordinem*), con il conseguente accentramento – temporaneo – dei poteri da parte del senato.

Si potrebbe a questo punto aprire una parentesi sul dibattito, ampio e non ancora del tutto risolto, legato all’interpretazione del rapporto tra Roma e le popolazioni alleate³³¹; tuttavia, il livello di specialismo dell’argomento rende la cosa assai poco proficua dal punto di vista didattico. Più utile, invece, può essere soffermarsi sull’espedito giuridico del *senatus consultum*, mediante il quale il senato imponeva determinati comportamenti

³²⁹ Cfr. NICOLLI-TREVES 1972, pp. 11-12: «[...] riesce legittimo, ed è letteralmente esatto, asserire che fu “scipionico” lo scandalo (ed “antiscipionica” la repressione dello scandalo) dei *Bacchanalia*: i quali non a caso avvennero, quand’anche sia pur da ammettere la casualità della scoperta, nel 186 a.C., dunque poco innanzi la censura di Catone (184) e i processi degli Scipioni».

³³⁰ Per un approfondimento della questione, vd. STEINHAUER 2020, pp. 133-155.

³³¹ Alcuni elementi, infatti, potrebbero forse far postulare che le popolazioni *foederatae* – cioè legate a Roma da un *foedus* – potessero essere suscettibili a provvedimenti discrezionali da parte dell’autorità romana, giustificati esclusivamente dalla *potestas* di un magistrato o, in questo caso, del senato.

a uno o più magistrati. In teoria, infatti, il *senatus consultum* era una deliberazione, a carattere puramente consultivo, relativa alle più varie questioni che al Senato venivano sottoposte; di fatto, però, l'ordinanza diventava vincolante. In particolare, nei decenni a partire dalle riforme graccane fino poi all'avvento del Principato, il *senatus consultum* – e nella fattispecie quello che fu chiamato *senatus consultum ultimum* – divenne lo strumento senatorio per eccellenza nella risoluzione di conflitti e situazioni di emergenza o, più in generale, per ovviare a particolari momenti scomodi.

Affrontando il *Senatus consultum de Bacchanalibus* in classe, infatti, non si pretende di instillare negli studenti delle nozioni precise all'assetto istituzionale-giuridico della Roma repubblicana: l'obiettivo, piuttosto, è quello di fornire agli studenti l'occasione di simulare, nell'ambiente "protetto" della classe e sotto la guida del docente, il lavoro dello storico di professione, che si destreggia tra fonti di vario tipo, cercando di metterle tra loro in comunicazione e di spiegarle criticamente. Il caso del *Senatus consultum* è in questo interessantissimo, perché è uno dei pochi casi in cui abbiamo un rapporto chiaro, univoco e rispondente tra una fonte letteraria e una fonte storico-giuridica: Livio, infatti, dedica i capitoli 8-19 del libro XXXIX degli *Ab urbe condita* proprio a questi fatti e, sebbene in più punti sia chiaro che forse egli «troppo concedette, nel raccontar lo scandalo dei *Bacchanalia*, al suo gusto "novellistico", nel quale confluivano [...] gli echi di certo moralismo ellenistico-menandro»³³², si può constatare la sostanziale concordanza con altre fonti romano-annalistiche³³³. Rivelatore è soprattutto il confronto tra il testo della Tavola di Tiriolo e il racconto liviano, in particolare ai capitoli quattordicesimo e diciottesimo, nei quali sono descritte le delibere del Senato.

Tendenzialmente, la prima età repubblicana dovrebbe essere argomento del programma di Geo-storia dell'ultima parte del primo anno di scuola secondaria – o, tutt'al più, dell'inizio del secondo anno: nell'immaginarsi di sottoporre la lettura del *Senatus consultum de Bacchanalibus* a una prima liceo ci si è dovuti scontrare con la consapevolezza che uno studente a questo livello non possiede ancora le conoscenze sufficienti per affrontare il testo in lingua originale³³⁴. Si è pensato, di conseguenza, di

³³² NICOLLI-TREVES 1972, p. 13.

³³³ Cfr. GIORCELLI BERSANI 2004, p. 32: «Tito Livio, per esempio, riferisce di un certo numero di "documenti scritti", soprattutto trattati, leggi, epigrafi, senatoconsulti, formule giuridico-sacrali, e li inserisce nel corso della narrazione, parafrasandone il contenuto o riferendo quelle parti che più gli interessavano, fornendo in alcuni casi spiegazioni e interpretazioni personali». Per un confronto puntuale tra testo epigrafico e tradizione liviana, vd. GALLO 2013, pp. 519-540.

³³⁴ Per una bibliografia specifica relativa alle caratteristiche linguistico-grammaticali del *Senatus consultum de Bacchanalibus*, si rimanda al volume di PERRI 2013².

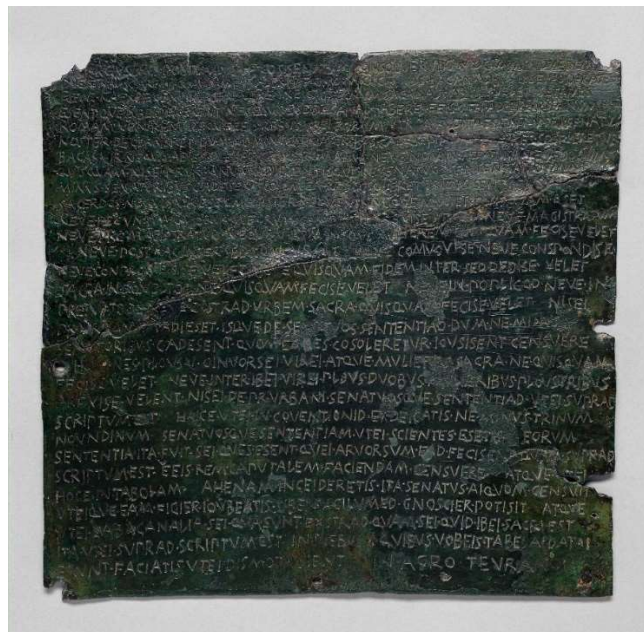
impostare il lavoro in maniera tale da incentrarlo, sia per quanto riguarda la Tavola di Tiriolo sia il testo liviano, su una buona traduzione italiana, sebbene il confronto e il riferimento al testo originale latino – soprattutto per quanto riguarda le formule e i lessemi utilizzati – non debba mai mancare.

La Tavola di Tiriolo: il *Senatus consultum de Bacchanalibus*

Bibliografia: *CIL* I², 581; *ILS* 18; *ILLRP* 511; *AE* 2005, 121; *AE* 2011, 121; SBORDONE 1964, pp. 174-177; CALABI LIMENTANI 1999, pp. 341-350; VALLARINO 2002, p. 75; RÜPKE 2004, pp. 38-41; GALLO 2013, pp. 519-540; BALBO 2020, p. 312; MAC GÓRÁIN 2020, pp. 13-16; GALLO 2021, pp. 107-146; EDR169402.

Luogo di rinvenimento: Tiriolo (CZ).

Datazione: Poco dopo il 7 ottobre 186 a.C. (data del *senatus consultum*).



Fotografia tratta dal sito del Kunsthistorisches Museum di Vienna, dove la Tavola di Tiriolo è conservata

Trascrizione:

- 1 Quintus Marcius Luci filius, Spurius Postumius Luci filius consules, senatum consoluerunt nonis Octobribus apud aedem
- 2 Duelonai scribundo arfuerunt Marcus Claudius Marci filius, Lucius Valerius Publi filius, Quintus Minucius Cai filius, de Bacanalibus quei foederatei
- 3 esent, ita exdeicendum censuere: neiquis eorum Sacanal habuisse velet; seiques

4 esent, quei sibi deicerent necesus ese Bacanal habere, eeis utei ad
paitorem urbanum
5 Romam venirent, deque eeis rebus, ubei eorum vtrba audita esent, utei senatus
6 noster decernerent, dum ne minus senatoribus C adesent quom ea res
cosoleretur.
7 Bacas vir nequis adiese velet ceivis Romanus neve nominus Latini neve
socium
8 quisquam, nisei praitorem urbanum adiesent, isque de senatuos sententiad,
dum ne
9 minus senatoribus C adesent, quom ea res cosoleretur, iousisent. Censuere.
10 Sacerdos nequis vir eset; magister neque vir neque mulier quisquam eset;
11 neve pecuniam quisquam eorum comoinem habuisse velet; neve magistratum
12 neve pro magistratud neque virum neque mulierem qui <s>
quam fecise velet;
13 neve posthac inter sed coniurase neye comvovise neve conspondise
14 neve conpromesise velet, neve quisquam fidem inter sed dedise velet.
15 Sacra in oquoltod ne quisquam fecise velet; neve in poplicod neve in
16 preivatod neve extrad urbem sacra quisquam fecise velet, nisei
17 praitorem urbanum adieset, isque de senatuos sententiad, dum ne minus
18 senatoribus C adesent, quom ea res cosoleretur, iousisent. Censuere.
19 Homines plous V oinvorsei virei atque mulieres sacra ne quisquam
20 fecise velet, neve inter ibei virei plous duobus, mulieribus plous tribus
21 arfuisse velent, nisei de praitoris urbani senatuosque sententiad, utei suprad
22 scriptum est. Haice utei in conventionid exdeicatis ne minus trinum
23 noundinum, senatuosque sententiam utei scientes esetis, eorum
24 sententia ita fuit: sei ques esent, quei arvorsum ead fecisent, quam suprad
25 scriptum est, eeis rem capitalem faciendam censuere; atque utei
26 hoce in tabolam ahenam inceideretis, ita senatus ai quom censuit,
27 uteique eam figier ioubeatis, ubei facilumed gnoscier potisit; atque
28 utei ea Bacanalia sei qua sunt, extrad quam sei quid ibei sacri est,
29 ita utei suprad scriptum est, in diebus X, quibus vobeis tabelai dataj
30 erumt, faciatis utei dismota sient. In agro Teurano.

Normalizzazione in latino classico:

Quintus Marcius Luci filius, Spurius Postumius Luci filius consules, senatum consuluerunt nonis Octobribus apud aedem Bellonae. Scribundo adfuerunt Marcus Claudius Marci filius, Lucius Valerius Publi filius, Quintus Minucius Cai filius.

De Bacchanalibus qui foederati essent, ita edicendum censuere: nequis eorum Bacchanal habuisse vellet; siqui essent, qui sibi dicerent necesse esse Bacchanal habere, eis uti ad praetorem urbanum Romam venirent, deque eis rebus, ubi eorum verba audita essent, uti senatus noster decernerent, dum ne minus senatoribus C adessent cum ea res consuleretur.

Bacchas vir nequis aduisse vellet civis Romanus neve nominis Latini neve socium quisquam, nisi praetorem urbanum adiissent, isque de senatus sententia, dum ne minus senatoribus C adessent, cum ea res consuleretur, iussissent. Censuere.

Sacerdos nequis vir esset; magister neque vir neque mulier quisquam esset; neve pecuniam quisquam eorum communem habuisse vellet; neve magistratum neve pro magistratu neque virum neque mulierem quisquam fecisse vellet; neve posthac inter sed coniurasse neque convovisse neve conspondisse neve compromisisse vellet, neve quisquam fidem inter se dedisse vellet.

Sacra in occulto ne quisquam fecisse vellet; neve in publico neve in privato neve extra urbem sacra quisquam fecisse vellet, nisi praetorem urbanum adiisset, isque de senatus sententia, dum ne minus senatoribus C adessent, cum ea res consuleretur, iussissent. Censuere. Homines plus V universi viri atque mulieres sacra ne quisquam fecisse vellet, neve inter ibi viri plus duobus, mulieribus plus tribus adfuisse vellent, nisi de praetoris urbani senatusque sententia, uti supra scriptum est.

Haec uti in contione edicatis ne minus trinum nundinum, senatusque sententiam uti scientes essetis, eorum sententia ita fuit: si qui essent, qui adversum ea fecissent, quam supra scriptum est, eis rem capitalem faciendam censuere; atque uti hoc in tabulam aeneam incideretis, ita senatus aequum censuit, utique eam figi iubeatis, ubi facillime nosci possit; atque uti ea Bacchanalia si quae sunt, extra quam si quid ibi sacri est, ita uti supra scriptum est, in diebus X, quibus vobis tabellae datae erunt, faciatis uti dimota sint. In agro Teurano.

Traduzione:

Quinto Marzio, figlio di Lucio, e Spurio Postumio, figlio di Lucio, consoli, il 7 ottobre, hanno consultato il Senato nel tempio di Bellona. Hanno assistito alla redazione (del senatoconsulto) Marco Claudio, figlio di Marco, Lucio Valerio, figlio di Publio, Quinto Minucio, figlio di Caio.

Hanno ritenuto opportuno ordinare agli alleati riguardo ai baccanali in tal modo: nessuno di loro voglia avere un bacchanale; se vi sono di quelli che dicono che per loro è necessario avere un bacchanale, vengano a Roma dal pretore urbano e intorno a queste cose, dopo che siano state ascoltate le loro parole, decida il nostro Senato, purché mentre si discute di ciò siano presenti non meno di cento senatori.

Nessun uomo voglia accostarsi alle Baccanti, né cittadino romano né latino, né alcun alleato, se non andrà dal pretore urbano e questo delibererà secondo la sentenza del Senato, purché siano presenti non meno di cento senatori, mentre si discute di ciò. Hanno decretato.

Nessun uomo sia sacerdote; nessun uomo né donna sia capo dei sacrifici; né alcuno di loro voglia avere in comune denaro e nessuno voglia nominare uomo o donna magistrato a titolo di magistrato; né, oltre a ciò, vogliano pronunciare un giuramento, fare un voto, impegnarsi reciprocamente o stringere obblighi né vogliano promettersi aiuto reciproco.

Nessuno voglia celebrare riti sacri in segreto; nessuno voglia celebrare riti sacri in pubblico, in privato o fuori dalla città se non andrà dal Pretore urbano e questo delibererà secondo la sentenza del Senato, purché mentre si discute di ciò siano presenti cento senatori. (Hanno decretato)

Nessuno voglia che più di cinque persone, uomini o donne, celebrino riti sacri né che siano presenti più di due maschi e tre femmine, se non per sentenza del Pretore urbano e del Senato, come è stato scritto sopra.

Il Senato (decretò) questa decisione, che annunciate queste cose in assemblea entro ventiquattro giorni e che siate consapevoli che questa fu la loro delibera: se vi saranno di quelli che agiranno in modo contrario a quanto è stato scritto sopra, è stata decretato che sia applicata loro la pena di morte; e così il Senato decretò giustamente che incidiate ciò su una tavola di bronzo e che ordinate di affiggerla dove possa essere facilmente conosciuta; e che così come è stato scritto sopra, nel termine di dieci giorni, da quando

vi avrà consegnata la lettera, facciate rimuovere i Baccanali, se ve ne è alcuno, eccetto il caso in cui vi sia qualcosa di sacro. Nel territorio Teurano.

Fonte letteraria: Tito Livio, *Ab urbe condita* XXXIX, 8-19.

(Per ragioni di spazio, si evita qui di riportare il testo liviano completo e la relativa traduzione, che tuttavia sono entrambi facilmente reperibili online e in diverse edizioni tascabili, con testo latino a fronte. In particolare, si possono prendere come riferimento l'edizione BUR-Rizzoli del 2000 a cura di Marzia Bonfanti³³⁵ oppure quella UTET del 2003, a cura di Alessandro Ronconi e Barbara Scardigli³³⁶)

“Laboratorio di storia”:

In seguito alla lettura della Tavola di Tiriolo e del testo liviano, si può avviare in classe una breve ricerca – magari anche impostata come piccolo lavoro di gruppo – che, al di là delle vicende di per sé quasi romanzesche che vedono protagonisti il giovane Publio Ebuizio e la cortigiana Ispala Fecennia, abbia come obiettivo quello di permettere agli studenti di familiarizzare con le fonti storiche e letterarie, nell'ottica dello sviluppo di una mentalità problematizzante e di un attento senso critico. Non solo: un'esperienza di questo tipo può spingere gli studenti a riflettere sulla metodologia di ricerca storica prescelta dagli antichi, nel presente caso da Tito Livio, in quanto, analizzando somiglianze e differenze tra il testo della fonte storica primaria (la Tavola) e la fonte storica secondaria (il testo liviano, che è anche letterario)³³⁷, ci si può chiedere se, e in quale misura, Livio per la stesura della propria opera attingesse a fonti di tipo giuridico, ad esempio, appunto, delle epigrafi. Una consapevolezza di questo tipo tornerà utile quando, a partire dal terzo anno, gli studenti si troveranno a dover studiare la letteratura latina, nel panorama della quale il genere storiografico occupa una posizione di rilievo, dal punto di vista sia qualitativo che quantitativo.

Lo svolgimento del laboratorio potrebbe prevedere, ad esempio, 2 ore di lezione, più un'attività da svolgere a casa – potrebbe essere preparatoria al laboratorio o, nel caso in cui le 2 ore non siano contigue ma in giorni diverse, collocarsi tra l'una e l'altra.

³³⁵ *Storia di Roma dalla sua fondazione*, Volume undicesimo: Libri XXXIX-XL.

³³⁶ *Storie*, Volume sesto: Libri XXXVI-XL.

³³⁷ Di particolare interesse, a tal proposito, sono i capitoli 14-15 del testo liviano, che descrivono le delibere del Senato e parte del discorso tenuto dai consoli di fronte alla *contio*, cioè l'assemblea popolare: non solo, infatti, i contenuti coincidono nella sostanza, ma sono addirittura presenti alcune *iuncturae* direttamente riconducibili al linguaggio tecnico giuridico (come, ad esempio, l'uso del verbo *decrevit*), le medesime impiegate nei documenti ufficiali e, quindi, anche nella Tavola di Tiriolo. Con buona probabilità, dunque, Livio deve aver letto il testo del *Senatus consultum*, che, proprio grazie alla Tavola di Tiriolo, sappiamo essere stato affisso pubblicamente a Roma e in tutte le città *foederatae*.

Una prima ora sarà di lezione frontale, dedicata all'inquadramento storico della vicenda della soppressione dei *Bacchanalia* nel 186 a.C. e alla lettura (in traduzione) e al commento della Tavola di Tiriolo; facendo riferimento alle conoscenze pregresse degli studenti in campo sociale, politico e religioso è possibile impostare la lezione secondo una modalità dialogica e partecipata. Occorrerà poi introdurre molto brevemente la testimonianza di Livio, per lo meno collocando l'autore e la sua opera nel corretto contesto cronologico e letterario – dato che, essendo al biennio, gli studenti non hanno ancora iniziato lo studio della letteratura latina.

La lettura integrale (sempre in traduzione) del brano liviano, constando di poche pagine, può essere affidata all'autonomia del lavoro a casa: così facendo, gli studenti avranno già cognizione dell'intera vicenda narrata da Livio e la seconda ora – il laboratorio vero e proprio – potrà essere totalmente dedicata al lavoro di confronto tra i due testi. La classe verrà divisa in sei gruppi e a ciascun gruppo verranno assegnati due capitoli del testo liviano (per un totale, appunto, di dodici capitoli), che dovranno essere puntualmente confrontati con quanto è sancito dalla Tavola di Tiriolo. Questa attività occuperà i primi trenta minuti dell'ora; la restante mezz'ora, invece, sarà dedicata alla schematica esposizione da parte dei gruppi dei risultati della comparazione e ad una breve conclusione dell'insegnante per tirare le somme e dare uniformità alle osservazioni degli studenti.

IV.3.2 *Res gestae divi Augusti*

La lettura in classe delle *Res gestae divi Augusti* costituisce certo una sfida non da poco per l'insegnante: l'amplessissima bibliografia specialistica relativa alla «regina delle iscrizioni»³³⁸ rischia di disorientare anche un lettore esperto tra interpretazioni diverse – se non addirittura opposte e contraddittorie –, ma il rischio maggiore consiste nel lasciarsi prendere la mano di fronte alla ricchezza e alla complessità dell'opera, aprendo parentesi su parentesi di approfondimento – senza chiuderne nemmeno una. Il valore storico delle *Res gestae* è enorme ed esse sono una lettura fondamentale, quasi obbligata, per la storia del Principato: il docente deve, però, porsi degli obiettivi ben chiari e restare a essi fedele,

³³⁸ Così la definisce CANALI 1982, p. VII.

riconoscendo l'impossibilità di affrontare, per mancanza di tempo e di convenienza, l'argomento nel suo complesso.

Per questi motivi, quando nel corso del mio tirocinio presso il liceo classico Tito Livio mi è stato chiesto di tenere una lezione – e di un'ora appena! – sulle *Res gestae*, la difficoltà iniziale è stata soprattutto quella di capire a cosa dare la priorità, in altre parole cosa potesse sembrare esemplare e utile agli occhi degli studenti che mi sarei trovata di fronte. La classe cui avrei dovuto fare lezione era la II B, che, come tutte le classi all'inizio del quarto anno³³⁹, doveva iniziare a studiare la letteratura augustea. La professoressa Antonia Marchiori, ben sapendo del mio interesse per le epigrafi e del mio progetto di tesi, mi propose di tenere questa lezione – la mia *prima* lezione – come introduzione all'argomento, utile anche per ripassare alcuni argomenti di storia che gli studenti avevano trattato, ormai, più di due anni prima: l'accentramento del potere nelle mani di Ottaviano – poi Augusto –, la nascita del Principato e, soprattutto, gli strumenti della propaganda augustea³⁴⁰; in sostanza, l'obiettivo era quello di fornire un quadro generale dell'atmosfera culturale nella quale si sarebbero inseriti gli autori poi studiati dagli studenti nel corso dell'anno scolastico.

Sebbene la storia antica sia oggetto di studio del programma di Geo-storia del biennio, studiando la letteratura nel triennio è spesso inevitabile e necessario recuperare alcuni argomenti e, anzi, affrontarli con un'ottica diversa, mettendo a frutto le acquisite competenze linguistiche così da poter accedere a testimonianze in lingua originale.

Viste quindi le esigenze della classe e dato il poco tempo a disposizione, occorreva fare delle scelte. Ben consapevole di poter solo introdurre l'argomento, il mio primo obiettivo è stato quello di far comprendere agli studenti l'importanza delle *Res gestae* per lo studio di una figura – Augusto – e di un periodo – la nascita del Principato – tra i più centrali e affascinanti della storia romana; l'inconfessata e azzardata speranza era quella di suscitare, almeno in uno di loro, tanta curiosità da portare a una lettura personale autonoma dell'opera. La lezione si è quindi aperta proprio con l'interrogativo “Perché leggere le *Res gestae*?”, cui ho tentato di rispondere insieme agli studenti.

³³⁹ Era, infatti, novembre.

³⁴⁰ Le *Res gestae* costituiscono una testimonianza fondamentale per la ricostruzione delle manovre politiche e propagandistiche di Augusto, cfr. GIORCELLI BERSANI 2004, p. 109: «Il potere dell'imperatore di basava su una serie molto eterogenea di elementi derivanti sia da competenze e privilegi conferiti dalla legge sia da un primato sociale da tutti riconosciuto. Documento eccezionale per comprendere il senso dell'operazione politica di Augusto, e soprattutto il passaggio dalla repubblica verso il principato, è il rendiconto che lo stesso principe redasse nel 2 a.C. e che raccoglie le sue memorie».

Le *Res gestae* rappresentano un caso interessantissimo di testimonianza epigrafica – e, quindi, “diretta” – da parte del protagonista stesso della storia, cioè Augusto: una delle particolarità del testo, infatti, è proprio l’uso della prima persona³⁴¹. Ovviamente, non è mancata la puntualizzazione relativa alla paternità dell’opera³⁴²: le *Res gestae* non sono l’esito dell’intraprendenza di Augusto che, negli anni della vecchiaia, prende inchiostro e pergamena per scrivere di proprio pugno le sue memorie. Più realisticamente, esse sono uno scritto redatto, per ordine e sotto la sorveglianza di Augusto, dalla sua segreteria³⁴³: ne può essere una prova il ricorso puntuale ad alcuni dati, quali spese, censimenti e riferimenti ai consoli in carica, che non potevano certo essere recuperati senza avere, alle spalle, un meticoloso lavoro d’archivio³⁴⁴.

Questa consapevolezza è stata importante perché ha introdotto il discorso relativo al genere letterario cui ascrivere le *Res gestae*, ed è stato importante perché ha permesso di far riflettere gli studenti e problematizzare l’abitudine della critica letteraria di far rientrare le opere sotto le etichette prestabilite dei generi letterari: le *Res gestae*, pur non potendo essere considerate una vera e propria opera letteraria, hanno alcune caratteristiche che le accomunano, tra gli altri, all’autobiografia, all’*oratio funebris*, all’*elogium* (in prima persona), alla memorialistica politica e al *commentarius*³⁴⁵. La classificazione in forme e generi letterari, spesso presentata in maniera troppo netta dai manuali di letteratura, diviene una vuota e inservibile convenzione se non è presentata in chiave problematizzante, se cioè non si focalizza sull’originalità della singola opera di volta in volta studiata e considerata come un *unicum*.

È evidente, a questo punto, che il secondo – e forse un po’ audace – obiettivo della lezione sulle *Res gestae* era quello di presentare agli studenti, in forma semplificata e schematizzata, un esempio di metodo di ricerca e di lettura critica di una fonte: lo studio delle *Res gestae*, infatti, coinvolge numerose altre discipline, la cui commistione ed interrelazione diventa necessaria per la corretta contestualizzazione, comprensione e verifica dei contenuti del testo stesso. Il primo passo, ad esempio, è consistito nella lettura delle fonti storiografiche che testimoniano l’esistenza delle *Res gestae*, in particolare il

³⁴¹ ARENA 2014, p. 119.

³⁴² Per una sintesi del dibattito sulla questione dell’autore delle *Res gestae*, vd. SCHEID 2007, pp. XXVI-XXVIII.

³⁴³ GUIZZI 1999, pp. 35-38, si chiede ironicamente se la scrittura delle *Res gestae* debba essere attribuita ad Augusto o, più probabilmente, a un *ghost writer*.

³⁴⁴ Circa la possibilità di leggere le *Res gestae* come una *tabula accepti et expensi*, vd. BELLONI 1987, pp. 53-54.

³⁴⁵ Una buona sintesi dell’amplissimo dibattito sul genere letterario cui ascrivere l’opera è offerta da ARENA 2014, pp. 132-137.

capitolo 101 della svetoniana *Vita di Augusto*³⁴⁶, nonché il capitolo 33 del libro LVI della *Storia romana* di Cassio Dione³⁴⁷, relativi alla morte di Augusto e al suo testamento: quindi, è stato possibile identificare le *Res gestae* con uno dei tre *volumina* consegnati da Augusto alle Vestali il 3 aprile 13 d.C.

Perché leggere le *Res gestae*?

Una commistione di discipline coinvolte: la letteratura.

Esempio: il testamento di Augusto

Il 3 aprile 13 d.C. vengono consegnati alle Vestali 4 documenti:

- Il testamento privato, iscritto su 2 *codices*
- 3 *volumina* sigillati
 - Le disposizioni per i funerali
 - Le *Res gestae*
 - Un *breviarium totius imperii*
 - (Una «guida politica» per Tiberio)

Svetonio, *Vita di Augusto* 101
Cassio Dione, *Storia romana* 56.33.3




Una ricostruzione del Mausoleo di Augusto

Il Mausoleo di Augusto, ai giorni nostri

Data la mancanza di un supporto manualistico, per facilitare gli studenti nel seguire la lezione si è fatto uso di una presentazione, elaborata *ad hoc* da chi scrive, della quale si riproducono qui alcune schermate.

Il testo di Cassio Dione costituisce un'ulteriore conferma di ciò che è riportato nella *praescriptio* delle *Res gestae*, cioè che il loro contenuto fosse scritto su due lastre di bronzo esposte a Roma, all'esterno del Mausoleo di Augusto³⁴⁸. Questa puntualizzazione

³⁴⁶ In particolare, si è prestata attenzione al paragrafo quarto, in cui Svetonio accenna ai tre *volumina* sigillati, che poi sarebbero stati letti davanti al senato da Druso minore, cfr. Svet., *Aug.* 101.4: «*Tribus voluminibus, uno mandata de funere suo complexus est, altero indicem rerum a se gestarum, quem vellet incidi in aeneis tabulis, quae ante Mausoleum statuerentur, tertio breviarium totius imperii, quantum militum sub signis ubique esset, quantum pecuniae in aerario et fiscis et vectigaliorum residuis. Adiecit et libertorum servorumque nomina, a quibus ratio exigi posset.*».

³⁴⁷ Il testo ci trasmette che le *Res gestae* furono fatte incidere su monumentali lastre di bronzo poste davanti al Mausoleo di Augusto, in Campo Marzio, cfr. Cass. Dion., 56.33.1: «*τοσαῦτα μὲν αἱ διαθήκαι ἐδήλουν, ἐσεκομίσθη δὲ καὶ βιβλία τέσσαρα· καὶ αὐτὰ ὁ Δροῦσος ἀνέγνω. ἐγέγραπτο δὲ ἐν μὲν τῷ πρώτῳ ὅσα τῆς ταφῆς εἶχετο, ἐν δὲ τῷ δευτέρῳ τὰ ἔργα ἃ ἔπραξε πάντα, ἃ καὶ ἐς χαλκᾶς στήλας πρὸς τῷ ἡρώῳ αὐτοῦ σταθεῖσας ἀναγραφῆναι ἐκέλευσε.*». È interessante sottolineare che Cassio Dione è l'unico a parlarci di un quarto *volumen*, il quale avrebbe contenuto mandati e raccomandazioni specifiche indirizzati a Tiberio, riguardanti la politica da seguire nel futuro.

³⁴⁸ BELLONI 1987, p. 51: «Sul piano della giustificazione del proprio operato e di offrire a coloro che assentivano al suo regime uno strumento per la confutazione delle accuse, la pubblicazione delle *Res gestae* non poteva non avere una grande efficacia. Davanti al mausoleo, in quell'area del Campo di Marte che Augusto aveva fatto ornare di piante perché divenisse accogliente luogo di passeggio, evidentemente egli volle indicare che, neppure nella morte, egli si staccava dal suo *Populus Romanus*. Le epigrafi lì collocate

ha permesso, quindi, di far rilevare in prima persona agli studenti come, nell'antichità, l'epigrafia fosse il *medium* comunicativo di massa privilegiato, e ciò è apparso ancora più curioso nel momento in cui si è mostrata, in maniera estremamente sintetica, la storia della trasmissione del testo delle *Res gestae* da un punto di vista più specificamente archeologico ed epigrafico.

Se abbiamo ormai la certezza che le *Res gestae* dovevano essere esposte all'esterno del Mausoleo su due stele di bronzo, di queste non ci è però giunta alcuna traccia materiale. Le *Res gestae*, infatti, ci sono giunte per via diretta, cioè epigrafica, grazie alle copie del testo che furono inviate nelle province, dove si provvide a inciderlo ufficialmente su solenni monumenti: il consolidamento del potere di Roma nel Mediterraneo da sempre si era giovato non solo, come sempre si ricorda, della costruzione di strade – cruciali per gli spostamenti militari e commerciali –, ma anche della comunicazione su larga scala, e cioè del mezzo epigrafico. Sotto il Principato³⁴⁹, e poi in epoca imperiale, l'impiego dell'epigrafia come *medium* comunicativo istituzionale ha visto una diffusione ancora più capillare rispetto all'età repubblicana, divenendo strumento imprescindibile della propaganda imperiale. Non è un caso, quindi, che Augusto dispose che alla sua morte le *Res gestae* fossero inviate e diffuse per tutta l'ecumene.

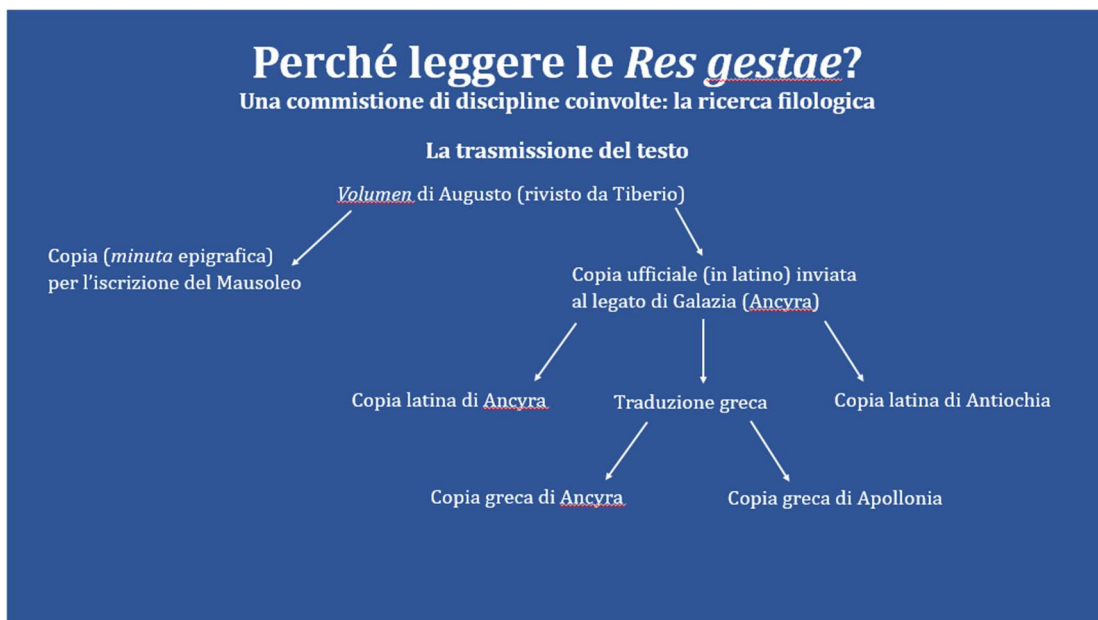
In particolare, di questi esemplari ci sono rimaste quattro testimonianze, delle quali due (una in latino, l'altra in greco) in stato abbastanza frammentario e una, il famoso *Monumentum Ancyranum*³⁵⁰, tutto sommato integra, che trasmette il testo sia in greco sia in latino. È una coincidenza quasi inspiegabile il fatto che, tra le molte copie esposte nelle varie province, le nostre poche e uniche testimonianze provengano tutte dalla Galazia.

giovavano a quelle discussioni alle quali i Romani si abbandonavano volentieri sulle strade. Certamente ne furono fatte copie in "charta" generosamente distribuite [...].»

³⁴⁹ BODEL 2015, pp. 754-755 non a caso definisce Augusto il «chief instigator» della rivoluzione epigrafica avvenuta a partire dall'età del Principato, ossia «a steady rise in the use of Latin inscriptions in more prosperous provinces across the Empire during the first two centuries CE and a more concerted use throughout that period of inscriptions of all types to represent ideological or cultural allegiance. The seeds of growth may have been planted a century earlier, but there is no question that the rise of the Roman epigraphic habit coincided with the spread of Roman political control and cultural influence across the Mediterranean». Vd. anche BRUUN-EDMONSON 2015, p. 144: «The Principate created the necessary conditions for the development across the entire Empire of an epigraphic culture – August himself played a key role in this process – that was Roman, urban and monumental. It ushered in a period of peace and prosperity in which the number of colonies, municipalities, and fixed military camps multiplied, literacy spread, and a frenetic period of urbanization and public building ensued».

³⁵⁰ La storia del *Monumentum Ancyranum* è di per sé molto lunga e singolare; tuttavia, non è stato ritenuto opportuno o utile presentarla agli studenti, trattandosi di un argomento che, per quanto curioso, riguarda gli studi specialisti. Per gli eventuali interessati, si è comunque fatto rimando all'introduzione dell'edizione SCHEID 2007.

I ritrovamenti epigrafici delle *Res gestae* esemplificano in modo chiarissimo quelli che erano gli usi e le modalità della comunicazione istituzionale nell'antichità: l'autorità centrale, Roma, mandava nelle province i documenti ufficiali – copie, a loro volta, dei vari *senatus consulta*, dei decreti imperiali o delle altre sentenze in questione –, i quali, perché il popolo li leggesse, erano poi iscritti su pietra o bronzo ed esposti pubblicamente. Soprassedendo, quindi, agli accesi dibattiti che hanno portato alla ricostruzione delle vicende di tradizione delle *Res gestae*, si è presentato agli studenti lo schema della trasmissione del testo; questo piccolo “assaggio” di filologia ha destato non poca curiosità negli studenti, trattandosi di un punto di vista che, nella didattica della letteratura antica, trova tendenzialmente scarso spazio.



La schermata mostra una rappresentazione grafica semplificata della trasmissione del testo delle *Res gestae*. Per le dinamiche della trasmissione, si è fatto riferimento a SCHEID 2007, pp. XIV-XVI.

Dopo una brevissima descrizione delle quattro testimonianze epigrafiche rimaste – con una particolare attenzione al *Monumentum Ancyranum*, dal quale dipende la quasi totalità della nostra conoscenza del testo – siamo passati alla lettura dei primissimi capitoli delle *Res gestae*, a partire dalla *praescriptio*³⁵¹. Avendo a che fare con studenti di un liceo classico, è stato possibile leggere sia il testo latino sia quello greco, per commentare la traduzione di determinati termini, sintagmi o anche concetti dall’una all’altra lingua. Si possono notare degli scostamenti, alcuni dovuti a semplici errori, altri invece “pensati”;

³⁵¹ La quale, ovviamente, non doveva far parte del testo “originale” scritto da Augusto o chi per lui – e dunque non era presente nelle stele di bronzo esposte fuori dal Mausoleo in Campo Marzio.

proprio queste differenze, insieme alle evidenze ottenute grazie allo studio filologico sulla trasmissione del testo, hanno portato molti, tra cui ricordiamo al primo posto Wilhelm Weber³⁵², a pensare che la traduzione dal latino al greco sia stata elaborata *in loco* da un traduttore certamente orientale, ma comunque ottimo conoscitore della lingua e delle istituzioni romane: questo spiegherebbe, secondo Weber, la scelta di non tradurre, o di rendere in maniera non letterale, i riferimenti ad alcuni costumi, riti o indicazioni topografiche latine, che la popolazione greca e orientale non avrebbe mai potuto cogliere.

Dal confronto tra testo latino e traduzione greca è emerso poi un altro elemento molto interessante, nonché indicativo della distanza tra le due mentalità: la versione greca delle *Res gestae* strizza l'occhio all'idea di una monarchia assoluta divinizzatrice – come è evidente, nella *praescriptio*, dalla resa dell'aggettivo *divus* non con θεῖος (figlio di un dio o comunque relativo al divino), ma con θεός (dio egli stesso)³⁵³ – cosa che a Roma sarebbe stata impensabile e certo contestata. Una riflessione simile ha riguardato il primo capitolo, nel quale al latino *dominatione factionis*, cioè un'allusione agli Antoniani, il traduttore fa corrispondere il greco τῆς τῶν συνομοσαμένων δουλίας³⁵⁴, con il quale, secondo l'interpretazione di Lorenzo Braccesi, si fa riferimento ai cospiratori Bruto e Cassio³⁵⁵,

³⁵² Cfr. WEBER 1936, p. 114. Occorre, tuttavia, prestare sempre molto attenzione a leggere e riferirsi al lavoro di Weber, giacché, sebbene faccia spesso osservazioni intelligenti e acute, la sua interpretazione complessiva delle *Res gestae* non è condivisibile, come nota GUIZZI 1999, p. 9: «[...] le *Res gestae* si trasformarono in un documento di misticismo imperiale per farvi affiorare, con i suoi caratteri carismatici, la figura del *princeps*-Führer compiutamente proposta da W. Weber in una concezione d'un delirante nazionalismo».

³⁵³ *Rerum gestarum divi Augusti, quibus orbem terrarum imperio populi Romani subiecit, et impensarum quas in rem publicam populumque Romanum fecit, incisarum in duabus aheneis pilis, quae sunt Romae positae, exemplar subiectum* / Μεθρημηνευμένοι υπεγράφησαν πράξεις τε και δωρεαί Σεβαστου θεου, ἃς ἀπέλιπεν ἐπὶ Ῥώμης ἐνκεχαραγμένας χαλκαῖς στήλαις δυσὶν.

³⁵⁴ *Annos undeviginti natus exercitum privato consilio et privata impensa comparavi, per quem rem publicam a dominatione factionis oppressam in libertatem vindicavi. [Ob quae] senatus decretis honorificis in ordinem suum me adlegit, C. Pansa et A. Hirtio consulibus, consularem locum sententiae dicendae tribuens, et imperium mihi dedit. Res publica ne quid detrimenti caperet, me propraetore simul cum consulibus providere iussit. Populus autem eodem anno me consulem, cum cos. uterque bello cecidisset, et triumvirum rei publicae constituendae creavit* / Ἐτῶν δεκαεννέα ὦν τὸ στράτευμα ἐμῆι γνώμῃ και ἐμοῖς ἀναλώμασιν ἠτοίμασα, δι' οὗ τὰ κοινὰ πράγματα ἐκ τῆς τῶν συνομοσαμένων δουλίας ἠλευθέρωσα. Ἐφ' οἷς ἡ σύνκλητος ἐπαινέσασά με ψηφίσμασι προκατέλεξε τῆι βουλῆι Γαῖωι Πάνσῃ Αὐλῶι Ἰρτίωι ὑπάτοις, ἐν τῆι τάξει τῶν ὑπατικῶν ἅμα τὸ συμβουλευεῖν δοῦσα, ράβδους τ' ἐμοὶ ἔδωκεν. Περὶ τὰ δημόσια πράγματα μὴ τι βλαβῆι, ἐμοὶ μετὰ τῶν ὑπάτων προνοεῖν ἐπέτρεψεν ἀντὶ στρατηγοῦ ὄντι. Ὅδὲ δῆμος τῶι αὐτῶι ἐνιαυτῶι, ἀμφοτέρων τῶν ὑπάτων πολέωι πεπτωκότων, ἐμὲ ὑπατον ἀπέδειξεν και τὴν τῶν τριῶν ἀνδρῶν ἔχοντα ἀρχὴν ἐπὶ τῆι καταστάσει τῶν δημοσίων πραγμάτων εἵλατο.

³⁵⁵ Cfr. BRACCESI 1973, pp. 25-40. La diversità del messaggio tra Oriente e Occidente sarebbe dovuta all'intento di ricordare alla popolazione gli eventi che, a seconda delle particolari vicende locali, avessero la carica emotiva più forte; in Oriente, infatti, la figura di Antonio poteva essere ancora ben vista, mentre comune era l'odio per i Cesaricidi, che qui avevano signoreggiato.

quindi alla diversità di storia, mentalità, spirito che allora contrapponevano Roma e l'Occidente, all'Oriente greco³⁵⁶.

L'idea iniziale era stata quella di leggere con gli studenti la *praescriptio* e i capitoli 1-2 e 34-35, per rispettare la composizione “ad anello” delle *Res gestae*, che si aprono con l'ingresso politico di Ottaviano diciannovenne e si chiudono con la sua investitura pubblica. L'esaltazione della prima lezione – nonché alcune domande da parte degli studenti – ha fatto sì che la pianificazione delle tempistiche fosse un po' pretenziosa, dunque il suono della campanella ci ha interrotto prima di poter affrontare gli ultimi due capitoli. Nonostante la brevità della lettura, essa è stata sufficiente per dimostrare un altro elemento che rende la lettura delle *Res gestae* in classe una scelta vincente: il testo, infatti, rappresenta un'eccellente palestra linguistica. A livello di morfologia e sintassi, esso è relativamente semplice e piano, perciò può essere un buon allenamento per gli studenti che necessitano di fare esercizio di traduzione. Facendo un buon impiego dei termini e delle formule del linguaggio tecnico dell'architettura, dell'arte, dell'economia e della politica, offre la possibilità di lavorare sul lessico. Infine, il confronto tra testo greco e testo latino rende la lettura delle *Res gestae* un'esperienza unica di allenamento trasversale della competenza linguistica³⁵⁷, cui si aggiunge la possibilità di fare collegamenti con la storia e la letteratura.

In linea di massima, la classe ha reagito molto bene alla lezione sulle *Res gestae*, mostrando curiosità e partecipazione; l'interesse, forse più che dall'argomento in sé, è stato destato dall'ingrandimento dello sguardo rispetto a una lezione “tradizionale” e dal diverso approccio con cui si è affrontato un argomento di per sé non sconosciuto. Ne sono una testimonianza le domande da loro poste, che si sono concentrate principalmente sulle vicende della trasmissione del testo delle *Res gestae* e sulla sua storia come documento epigrafico: molti studenti sembravano non voler rassegnarsi all'idea che, tra tutte le copie che dovevano essere diffuse per l'orbe romanizzato, le uniche testimonianze provengano dalla sola Galizia e che, tra di esse, una soltanto riporti una porzione consistente del testo. Altro elemento d'interesse, infine, è stata la dinamica di accentramento del potere da parte di Augusto; gli studenti, di fronte alle dichiarazioni dello stesso Augusto nelle *Res gestae*, hanno avuto come prima reazione quella che probabilmente molti di noi, prima di loro,

³⁵⁶ Per un bilancio delle principali differenze tra testo latino e traduzione greca, vd. SCHEID 2007, pp. XXX-XXXIV.

³⁵⁷ Quest'ultimo elemento è valido, ovviamente, solo per i licei classici, nei quali si studia appunto il greco; ciò non toglie che la lettura delle *Res gestae* non possa essere affrontata anche negli altri tipi di liceo, giacché pure il solo testo latino rimane un ottimo esercizio linguistico.

hanno avuto: “Come è stato possibile che gli altri non si accorgessero di ciò che stava accadendo?”. Le risposte che gli studiosi hanno cercato di dare a questo interrogativo sono moltissime e svariate, ma il fatto che la discussione non sia ancora chiusa dimostra quanto la figura di Augusto, studiata e ristiudiata sotto mille sfaccettature, abbia tutt’oggi molto da dire.

In conclusione, la lezione nella classe II B è stata nel complesso un’esperienza positiva – nonché personalmente soddisfacente, soprattutto per l’accoglienza da parte degli studenti. Pur nella consapevolezza di non poter trattare l’intero argomento in classe, insieme alle *slides* proiettate durante la lezione sono state aggiunte altre diapositive, contenenti il testo (latino e greco), la traduzione e il commento di tutti i capitoli non letti, corredati di approfondimenti di tipo storico-politico, artistico-architettonico o culturale, per un totale di oltre cento *slides*. La professoressa Marchiori ha poi provveduto a caricare l’intera presentazione su Google Classroom, cosicché gli studenti vi avessero libero accesso per soddisfare eventuali curiosità, approfondire alcuni argomenti e ripassare i principali eventi storici dell’età augustea.

A tal proposito, ci si potrebbe chiedere se non avrebbe forse più senso affrontare la lettura delle *Res gestae* già nel primo biennio, quando gli studenti stanno affrontando con il docente di Geo-storia il periodo della fine della repubblica. Quest’idea ha certo un valido fondamento – il medesimo, a ben vedere, che ci ha convinti a proporre, nel paragrafo precedente, una scheda didattica dedicata al *Senatus consultum de Bacchanalibus*; tuttavia, a differenza del latino arcaico che contraddistingue il testo della Tavola di Tiriolo – il quale risulterebbe probabilmente incomprensibile anche a un liceale del quinto anno – il latino delle *Res gestae* è a tutti gli effetti un chiaro (e comprensibile) esempio di “latino classico”. Sarebbe dunque un peccato privare uno studente della possibilità di leggere direttamente il testo in lingua originale, cosa che sarebbe impossibile alla fine del primo anno – o all’inizio del secondo anno – del primo biennio, data la non sufficiente conoscenza grammaticale del latino.

A scuola non c’è il tempo per approfondire più di tanto le *Res gestae*, data l’ampiezza e l’importanza del programma di letteratura latina, che indubbiamente ha la priorità; in ogni caso, dedicar loro un’ora sola è forse riduttivo. Il tempo ottimale, piuttosto, potrebbe essere quello di due ore, perché in tal modo si avrebbe occasione e modo di leggere e commentare qualche capitolo in più. Un’alternativa potrebbe anche essere quella di pensare a un lavoro autonomo di studio da parte degli studenti, suddividendo tra loro il testo e sfruttando, ad esempio, le dinamiche della *flipped classroom* od organizzando un

piccolo laboratorio. Molto dipenderà, in ogni caso, dal grado di autonomia degli studenti, dal livello medio della classe e, soprattutto, dal tempo a disposizione rispetto al programma ministeriale. Non esiste, quindi, una posologia universalmente valida, ma solo alcuni spunti che potrebbero tornare utili agli insegnanti.

La classe può essere divisa in gruppi e, a ciascun gruppo, possono essere affidati alcuni capitoli delle *Res gestae* da leggere, tradurre e analizzare – con l’ausilio di strumenti e fonti fornite dal docente. La divisione può essere fatta a partire dalle tradizionali “macro-sezioni” tematiche in cui il testo delle *Res gestae* viene suddiviso: un gruppo potrà occuparsi dei capitoli 1-2 e 34-35, approfondendo l’ingresso politico del diciannovenne Ottaviano dopo la morte di Cesare e l’investitura pubblica del gennaio 27 a.C., eventi legati al fondamentale concetto di *auctoritas*. Un altro gruppo potrà dedicarsi al *cursus honorum* e agli onori attribuiti ad Augusto o ai suoi famigliari (capitoli 3-14), mentre un altro ancora analizzerà la parte relativa alle *impensae* (capitoli 15-25), con particolare attenzione ai legami che ciò ha con l’ideologia veicolata dalla propaganda augustea³⁵⁸; un ultimo gruppo, infine, si potrà interessare ai capitoli 26-33, a proposito dei risultati militari e diplomatici che potenziarono l’ampliamento dell’Impero e della sua area d’influenza. Come conclusione dell’attività, i gruppi esporranno – in un tempo preciso stabilito dall’insegnante – i risultati del loro lavoro, aiutati da una presentazione digitale o da altro tipo di supporto; i materiali elaborati potranno essere raccolti a formare un *dossier* informatico che rimarrà agli studenti come ausilio nello studio e che potrà, ad esempio, essere caricato sul sito della scuola o impiegato per altri progetti scolastici.

Per concludere, questa esperienza didattica, attraverso il confronto fra testo epigrafico, opere storiografico-letterarie e fonti artistico-architettoniche, da un lato è stata esemplificativa della complessità della metodologia di ricerca, ma anche, dall’altro, ha rimarcato la fondamentale centralità, per la storia di Roma e di tutto l’Occidente, della figura di Augusto, che con le sue azioni, la sua personalità e la sua propaganda ha influenzato il corso dei secoli successivi, dando il via a una rivoluzione politica, sociale e culturale: il passaggio dalla *res publica* all’impero.

³⁵⁸ Proprio da questi capitoli emerge un tema interessante, che potrebbe diventare l’oggetto di un’Unità di Apprendimento progettata in collaborazione con il docente di storia dell’arte, e cioè la restaurazione urbanistica di cui Augusto si fa promotore o, più in generale, l’influsso che la propaganda della *Pax Augusta* ebbe sull’arte e sull’architettura di Roma e delle province.

IV.4 La «didattica epigrafica» e l'insegnamento della civiltà (non senza la lingua): degli approfondimenti socio-culturali

Il latino, così come anche il greco, ha una particolarità quasi unica, è cioè una lingua trasmessa a noi attraverso i testi, per cui studiarla vuol dire «essenzialmente avvicinarsi a un *corpus* di *testi* che sono lì [...] per dar forma letteraria a pensieri, vicende, sentimenti che scaturiscono dalla *cultura* che è alla loro origine. Nel caso del latino e del greco, insomma, *lingua* e *cultura* inevitabilmente coincidono»³⁵⁹. È appunto in virtù di questo carattere testuale del latino che studiare una delle due componenti, lingua o civiltà, senza l'altra non ha senso. Una delle risposte alla “crisi del latino”, di cui si è già ampiamente discusso in precedenza, è stata la proposta, avanzata da più parti, di una didattica della cultura e della letteratura latina senza la lingua, con la completa abolizione dell'insegnamento linguistico-grammaticale.

Alla base di questo discutibile suggerimento ci sarebbe l'idea che è dissennato far penare generazioni di studenti sulle declinazioni e i congiuntivi indipendenti, dal momento che lo studio della grammatica è noioso, seccante e, soprattutto, non *serve a niente*. Al contrario, invece, lo studio della civiltà e della letteratura – rigorosamente in traduzione – sarebbe per natura leggero, piacevole e tutto sommato utile: permetterebbe agli studenti di entrare in contatto con i classici, ma senza fatica. Ora, sarebbe da chiedersi quale idea dei “classici” veicoli questa visione, se non quella di un sentimentalismo romanzesco che geme pateticamente davanti alla povera Didone e piange per l'infelice Eco rifiutata da Narciso. Chi davvero studia i classici sa che questi sono molto più dello struggimento davanti a un esametro o di una raccolta di aforismi e belle citazioni – magari da inserire come descrizione sotto la prossima fotografia pubblicata sul *social* di turno, per fare colpo sui propri *followers*.

Lingua e civiltà non sono due unità scindibili tra loro, ma elementi indivisibili e complementari che formano un unico insieme, la cultura latina, intesa nel suo ampio senso etnografico, come nella celeberrima definizione del 1871 di Edward Burnett Tylor: «Culture, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society»³⁶⁰. Pretendere di poter studiare una cultura senza

³⁵⁹ BETTINI 2017, p. 107.

³⁶⁰ TYLOR 1871, p. 1.

conoscerne la lingua è un abbaglio; e, se ciò è valido per qualsiasi cultura, a maggior ragione riguarderà le culture tramandate la cui conoscenza, per noi, si basa fondamentalmente sui testi.

Certo, bisogna guardare anche l'altro lato della medaglia e dire che, allo stesso modo, l'idea di insegnare una "lingua senza cultura" è lontana da ogni motivazione logica: l'insegnamento puramente linguistico e grammaticale si dimostrerebbe piatto e assolutamente privo di senso, perdendo di valore. Quello cui si deve puntare, piuttosto, è una sinergia tra le due compagini. «Una certa familiarità con usi, costumi, abitudini e gusti dei Romani, anche dei più minuti e solo apparentemente insignificanti aspetti di vita pubblica e privata, è per gli studenti supporto necessario all'atto del tradurre e strumento indispensabile per comprendere davvero le opere della letteratura latina, senza rischiare di travisare o peggio tradire il loro messaggio, imponendo agli scrittori classici categorie di pensiero che non furono quelle del tempo»³⁶¹.

Se l'obiettivo della scuola è quello di formare lo studente e prepararlo ad agire nel mondo da cittadino consapevole, ciò sarà pienamente possibile solo nel momento in cui non gli si presenti il sapere come un archivio composto da tante sezioni distinte e incomunicabili: la conoscenza, quella sensata e autentica, si acquisisce facendo confronti e creando collegamenti, allenando l'elasticità mentale e la trasversalità nell'approccio alle cose. Il latino, da parte sua, può dare il proprio contributo a questo vasto e olistico progetto formativo mostrando che la cultura è un continuo mettersi in relazione e compenetrarsi tra diverse compagini: una consapevole e approfondita conoscenza linguistica, la competenza traduttivo-interpretativa³⁶², la capacità di contestualizzazione e analisi critica di fatti storici, socio-culturali e artistico-letterari.

Fatta questa premessa, è ora ben comprensibile la particolare attenzione che è stata riservata a quest'ultima sezione di esempi di «didattica epigrafica», dedicata all'ambito socio-culturale. In particolare, si è cercato qui di dimostrare praticamente la possibilità e l'efficacia dell'elaborazione di percorsi tematici che, integrando la lettura delle iscrizioni all'impiego di altre tipologie di testi e fonti, portino luce su aspetti significativi della civiltà romana, in una prospettiva, dove possibile, interdisciplinare. Percorsi simili permettono una familiarizzazione con quegli elementi della romanità più particolari e

³⁶¹ Così secondo PIERI 2005, p. 36.

³⁶² PULIGA 2003, pp. 16-17 sottolinea che il lavoro di traduzione può essere proposto dando rilievo non solo all'inestimabile aspetto di palestra linguistica, ma anche rimarcandone «la dimensione sociale, di comunicazione tra persone e culture diverse».

meno noti, come sistemi di riferimento, predilezioni diffuse, tabù, usanze caratteristiche e molto altro. Dalla loro osservazione può trarre, inoltre, speciale beneficio lo studio della letteratura, in quanto elementi essenziali e parte integrante dell'universo culturale degli autori stessi. Insomma, senza lasciarsi trasportare dall'entusiasmo e trasformare l'insegnamento della lingua e della civiltà in "pillole di curiosità" – utili più per un gioco a quiz che per la formazione culturale della persona – occorre insegnare agli studenti ad assumere, oltre a quello "letterario", anche quello che potremmo chiamare uno «sguardo antropologico» nello studio dell'antichità, facendo comunicare compartimenti che, se nella scuola e nella ricerca sembrano settori stagni, nella vita romana costituivano un tutt'uno.

Assumere lo sguardo antropologico vuol dire imparare a confrontarsi con l'altro, senza per questo dover esprimere un giudizio qualitativo. Più il confronto è ampio, cioè più punti di vista vengono impiegati, e più se ne esce arricchiti. È per questo motivo che, nei limiti del possibile, si è deciso di proporre delle schede basate sì sulle epigrafi, ma che poi ampliano il loro sguardo anche alla civiltà letteraria e al dialogo interdisciplinare: nella precedente sezione abbiamo visto come le epigrafi possano essere un supporto alla conoscenza della storia, ma lo stesso si può dire per la storia dell'arte, così come per le discipline letterarie, la filosofia, l'educazione civica e, potenzialmente, anche tutte le altre materie del curriculum scolastico.

Le attività qui proposte hanno il semplice scopo di esempio: le numerosissime possibilità di creazione di simili percorsi crescono esponenzialmente di numero all'aumentare dell'inventiva del docente, della disponibilità e della collaborazione tra colleghi, della partecipazione e dell'interesse destato negli studenti. Fondamentale sarà certo un'avveduta programmazione ma, più di tutto il resto, conterranno la creatività e la fiducia nel proprio progetto e negli studenti: «Fantasia ci vuole, nello studio come nell'insegnamento. E insieme con lei il coraggio di sperimentare, senza il timore di "vagare" fra le infinite risorse intellettuali che l'antichità è ancora in grado di offrirci»³⁶³.

³⁶³ BETTINI 2017, p. 80.

IV.4.1 La «didattica epigrafica» e l'educazione civica: il percorso “Le donne e il lavoro nell'antichità”

Anche questo percorso nasce durante la mia esperienza di tirocinio al liceo Tito Livio: in occasione del 25 novembre, giornata nazionale contro la violenza sulle donne, la professoressa Marchiori aveva tenuto nelle sue classi una lezione dedicata alla condizione femminile nell'antichità. Come continuazione dell'approfondimento, per la settimana successiva era prevista una lezione di educazione civica sul tema delle donne e il lavoro, dato che proprio il lavoro era l'argomento prescelto dall'istituto per la programmazione annuale dell'educazione civica. Perciò, mi è stato chiesto di preparare un breve percorso epigrafico proprio su questa tematica, che potesse essere usato a titolo esemplificativo dalla professoressa Marchiori nel corso della lezione da lei tenuta.

Gli studi di genere nell'ultimo cinquantennio hanno contribuito con numerosissime ricerche all'indagine sulla condizione della donna nell'antichità, motivo per cui esiste una bibliografia foltissima a riguardo³⁶⁴, sulla quale si possono orientare gli studenti eventualmente interessati ad approfondire. Il rischio di perdere l'orientamento in una tanto ampia produzione è assai alto, soprattutto perché è forte la tendenza ad “attualizzare” in maniera anacronistica ed immotivata fenomeni, ideologie e concetti, ricercando nell'antichità dei prodromi del femminismo contemporaneo: la cultura antica, per quanto riservi delle interessanti sorprese, resta fundamentalmente maschilista. Occorreva quindi operare una scelta forte e mirata, dettata dalle tempistiche a disposizione, dalle circostanze e dagli obiettivi, e rimanere così coerente con essa.

Alcuni di questi studi, certo proficui e stimolanti, hanno specificatamente come oggetto di studio lo *status* del lavoro femminile nell'antichità³⁶⁵ e non è un caso che buona parte di essi basino i propri risultati proprio sulle testimonianze dirette offerte dalle evidenze epigrafiche, le quali, recandoci preziose informazioni sulle microstorie e il quotidiano delle persone, spesso hanno come protagoniste anche delle donne. È interessantissimo notare che l'immagine della donna ricostruita a partire da queste

³⁶⁴ Uno dei primi lavori, fondanti sull'argomento, è di Sarah B. Pomeroy, *Goddesses, Whores, Wives, and Slaves – Women in Classical Antiquity* del 1975, tradotto da Laura Camoglio e pubblicato in Italia da Einaudi nel 1978 con il titolo, ben meno esplicito, *Donne in Atene e Roma*. L'autrice dedica un intero paragrafo al tema del lavoro femminile nell'antichità romana, basandosi soprattutto sulle testimonianze epigrafiche rinvenute a Pompei: tra tutte, ricorda Eumachia, «the best-known woman at Pompeii», che non solo ereditò e diresse un'officina di fabbricazione di mattoni e donò portici e colonnati alla città, ma fu anche patrona dei *fullones*, i quali le dedicarono una statua, cfr. POMEROY 1975, p. 200.

³⁶⁵ Per una bibliografia generale di riferimento, vd. MAINARDIS 2002, p. 87.

testimonianze si discosta molte volte «dall'immagine tradizionale dell'*imbecillis sexus* conforme al *mos maiorum*», presentandosi a noi, invece, come «un'immagine piuttosto dinamica e diversificata»³⁶⁶.

Anche a livello didattico, quindi, per sviluppare questo tema le testimonianze epigrafiche possono essere dei validissimi ed esemplari supporti, soprattutto perché esse presentano agli studenti un'evidenza concreta che i testi letterari non sempre possono offrire. La lettura di un paragrafo di una ricerca o di un libro di testo dal titolo “donne e lavoro” sarà ben più efficace se, insieme a esso, si mostrano delle testimonianze concrete provenienti proprio da quelle stesse donne acconciatrici, sarte, ballerine e nutrici di cui si parla. Famosa, ad esempio, la lastra sepolcrale di due *ornatrices* (parrucchiere) che, insieme a un *aurifex*, nel primo quarto del I secolo d.C. svolgevano la propria attività presso il *vicus Longus* a Roma³⁶⁷.



La *tabula* è stata frammentata (al fine del reimpiego) già in antico, se è vero che i rinvenimenti si collocano nel 1909 per la prima parte e nel 1736 per la seconda, rispettivamente nella zona di Corso d'Italia e in via Pinciana. Il primo frammento si è poi perso e di esso ci rimangono solo alcuni disegni.

La straordinaria ampiezza del tema apriva le porte alle più varie possibilità di sviluppo: ci si poteva soffermare su una professione in particolare, ricercando, ad esempio, il caso di un prodotto per la cui produzione il territorio patavino in antico fosse rinomato e pensare a una piccola ricerca che mirasse a scoprire se e quali donne avevano mai ricoperto questa professione. Si poteva altrimenti puntare su un breve

³⁶⁶ MAINARDIS 2002, p. 87. Continua poco dopo: «Si tratta di donne che erano in grado di ereditare, erano in grado di disporre di patrimoni, erano in grado di agire autonomamente senza bisogno di un tutore. A questa realtà modificata risponde anche la documentazione epigrafica, che ci permette comunque di conoscere donne in funzione di evergeti, donne che gestiscono attività produttive di diverso genere, donne che possiedono e affittano interi quartieri cittadini» (pp. 87-88). Ovviamente si fa qui riferimento soprattutto al periodo dalla tarda repubblica in avanti e alle donne appartenenti alle classi più abbienti – quindi all'ordine equestre e senatorio – sebbene il medesimo discorso possa essere valido, con qualche piccola differenza, anche per le donne di estrazione libertina.

³⁶⁷ CIL VI, 37469-9736; ILS 9426-7618; AE 2000, 165; EDR072354; HD029613: *Nostia* ((*mulieris*)) *l*(*iberta*) / *Daphne*, / *ornatrix de* / *vicus Longo*. // *M*(*arcus*) *Nerius M*(*arci*) *l*(*ibertus*) / *Quadratus*, / *aurifex de* / *vicus Longo*. // *Nostia* / *Daphnidis l*(*iberta*) / *Cleopatra*, / *ornatrix de vicus Longo*.

approfondimento relativo a quei mestieri meno onorevoli, come ballerine e prostitute – che, dato il senso di tabù che ricopre l’argomento, tendenzialmente colpiscono molto i giovani –, per i quali tra l’altro abbondano testimonianze epigrafiche.

Per mie conoscenze pregresse, dovute a un approfondimento sul tema che avevo avuto occasione di fare con la professoressa Mainardis nel corso della mia laurea triennale a Trieste, ho però scelto di incentrare l’approfondimento epigrafico su un argomento che, a suo tempo, aveva colpito anche me, ossia l’imprenditoria femminile nell’ambito della produzione vetraria, soprattutto nel circuito dell’Italia settentrionale, della Gallia e dell’area renana. Essendo un argomento tutto sommato circoscritto – seppur i possibili collegamenti e approfondimenti lascino ampio spazio di movimento al docente – si accordava perfettamente con il poco tempo a disposizione e con la natura più che altro paradigmatica del percorso.

Le nostre conoscenze sull’argomento dipendono dagli studi effettuati sui bolli, ossia i “marchi di fabbrica”, che venivano impressi su mattoni, tegole e altri materiali laterizi per l’edilizia, ma anche su anfore, ceramiche e, come nel caso da noi analizzato, su contenitori di vetro. Lo studio di questi bolli, che pertiene agli studi epigrafici³⁶⁸, è particolarmente interessante dal punto di vista della storia economica e commerciale dell’antichità (non solo romana), perché essi permettono di tracciare i percorsi della produzione e degli scambi³⁶⁹. Non ha molto senso tediare i nostri studenti con gli annosi dibattiti sull’interpretazione della figura che si cela dietro al nome (a volte anche sotto forma di sigla) in cui consistono di solito i bolli: da decenni gli studiosi sono divisi tra chi sostiene che il bollo possa essere riferito al produttore del contenuto³⁷⁰ (dato che, tendenzialmente, a ogni prodotto corrispondeva un particolare tipo di anfora) e chi, al contrario, sostiene che sia da riferire al solo contenitore. Quest’ultima ipotesi è oggi la

³⁶⁸ Condividiamo, infatti, la definizione di “epigrafia” proposta da PANCIERA 1999, p. 314: «Più comprensivamente potrebbe definirsi epigrafe, o iscrizione, ogni scritto realizzato in una determinata cultura mediante l’abbandono degli strumenti o dei supporti (ovvero tanto degli uni quanto degli altri) di cui essa si serve per la scrittura nell’uso quotidiano, e la loro sostituzione con altri». Dato l’alto tasso di specialismo che caratterizza questa branca dell’epigrafia, bisogna ammettere che essa è difficilmente applicabile, se non in piccole e ponderate dosi, alla didattica.

³⁶⁹ Di particolare interesse, ad esempio, la riflessione di CARLÀ-MARCONE 2011, p. 52, sul parallelismo che lega lo sviluppo della produzione artigianale a quello dell’agricoltura e dei traffici commerciali, in quanto il commercio (soprattutto di vino e olio) necessitava di contenitori idonei che fossero anche riconoscibili.

³⁷⁰ Questo perché, quando si svilupparono i primi scambi commerciali in età arcaica, gli impianti di produzione dell’*officina* di vasi e anfore si trovavano vicini e in stretta connessione con le attività agricole del *fundus*, vd. CARLÀ-MARCONE p. 54.

più diffusa, sebbene la mancanza di dati incontrovertibili non abbia ancora risolto il dibattito³⁷¹.

Le ricerche degli ultimi decenni, tra le quali vanno certamente ricordati i contributi di un gruppo di ricerca finlandese guidato dalla storica Päivi Setälä, hanno dimostrato che, nella produzione di mattoni e laterizi per l'edilizia, potevano esistere due figure che controllavano l'attività produttiva della *figlina*, ossia il *dominus*, il proprietario a tutti gli effetti, e l'*offinator*, una specie di imprenditore più coinvolto nella produzione materiale dei laterizi³⁷². A partire dal II secolo d.C. si registrano molti casi di mattoni con bolli sui quali sono stampigliati due nomi, che rimandano quindi sia all'effettivo produttore (*offinator*) sia al *dominus* della *figlina*³⁷³. Le ricerche di Päivi Setälä hanno dimostrato che, a partire dalla tarda repubblica e poi per tutta l'età imperiale, molte donne, appartenenti soprattutto all'ordine senatorio, ricoprivano il ruolo *dominae* od *offinatrices* di *figlinae*³⁷⁴ e la studiosa ci tiene a precisare che «they were not merely heiresses of landed property [...], they were as business-minded as men with regards to brick production»³⁷⁵.

La scelta è stata, però, quella di soffermarsi sulla produzione vetraria, e in particolare sulla produzione di contenitori destinati alla commercializzazione – e quindi al trasporto – di prodotti di qualità, come profumi, unguenti, vino e olio particolarmente pregiati, per i quali anfore e botti non sarebbero state idonee. L'ampia distribuzione dei prodotti vetrari bollati in un'estesa area geografica permette di affermare con ragionevole sicurezza che queste attività fossero, a tutti gli effetti, delle opere imprenditoriali di largo respiro³⁷⁶. La decisione di soffermarsi su questo tema è stata dettata, inoltre, da un "criterio geografico": negli ultimi decenni, infatti, gli studi³⁷⁷ hanno dimostrato che l'area del Nord Italia,

³⁷¹ A tal proposito, si vedano le riflessioni di MAINARDIS 2002, pp. 109-111.

³⁷² La regolazione del rapporto tra i due non ci è del tutto chiaro, probabilmente variava da caso a caso, cfr. SETÄLÄ 2002, p. 198: «The *offinatores* might have been tenants, contractors, owners of the clay exploitation rights, managers of the business operators or wage-earning representatives of the *dominus*. They did not own the actual *officinae* but may have owned the tools and the building».

³⁷³ CARLÀ-MARCONI 2011, p. 55. Il problema, a questo punto, riguarda i bolli recanti un solo nome: sarà esso il nome del *dominus* o dell'*offinator*?

³⁷⁴ In epoca imperiale un terzo delle *figlinae* era posseduto da *dominae*, mentre conosciamo soltanto 20 *offinatrices*, circa il 6% dei nomi che ci sono pervenuti, cfr. SETÄLÄ 2002, p. 198.

³⁷⁵ *Ibid.*, p. 184; più avanti la studiosa, soffermandosi soprattutto sulle vicende del II secolo d.C., analizza i legami di parentela tra uomini e donne produttori di mattoni, notando come un buon numero di donne produttrici di laterizi avessero ereditato l'attività da padri o mariti, ma molte altre fossero pioniere della produzione laterizia, che avessero quindi «individually chosen brick production as their livelihood or investment» (pp. 193-195).

³⁷⁶ Cfr. MAINARDIS 2002, p. 111.

³⁷⁷ Ricordiamo, tra tutti, le ricerche di Luciana Mandruzzato, centrate soprattutto sulla zona di Aquileia, nonché il lavoro del 1998 di Girolamo Zampieri, *Vetri antichi del Museo civico archeologico di Padova*, dedicato proprio alla situazione patavina.

soprattutto orientale, era in antico molto attiva nella produzione vetraria e intratteneva fitte relazioni di scambi con tutta la zona del *Noricum*, della Pannonia, ma anche dell'Europa centro-settentrionale.

Sebbene manchi ancora un lavoro complessivo di catalogazione dei marchi su contenitori vetrari, i bolli documentano i nomi di circa centotrenta uomini coinvolti nella produzione del vetro, contro, invece, sette testimonianze di donne, che tuttavia colpiscono per l'ampiezza dell'area di attestazione e per l'originalità di alcune di essi, soprattutto per quanto riguarda la figura della vetraia aquileiese *Sentia Secunda*.

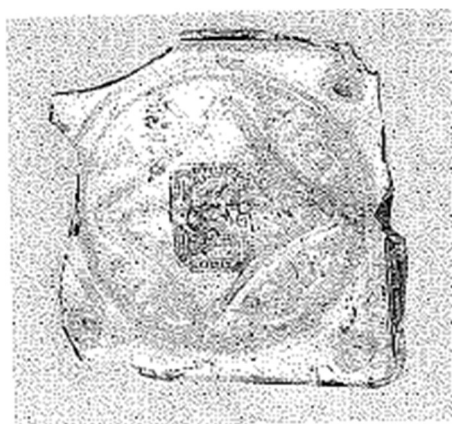
Dato che questo percorso epigrafico doveva avere il semplice carattere di “supporto”, e quindi di esempio estemporaneo, alla lezione, non si è ritenuto opportuno scendere nel dettaglio ed esaminare, per ciascuna delle sette imprenditrici, tutti gli esemplari di bollo rinvenuti sulle varie tipologie – quelle che gli archeologi classificano in forme Isings³⁷⁸ – delle ampolle in vetro. Si è quindi preferita una scheda molto più lineare, in cui, accanto a una bibliografia veramente essenziale, fossero fornite le principali informazioni sulla diffusione dell'attività della vetraia ed eventuali particolarità caratteristiche.

Si è cercato, dove possibile, di inserire una fotografia o una figura che fungesse da esempio. Per alcuni casi abbiamo la sola riproduzione del bollo, mentre per altri, più fortunati, è stato possibile reperire anche delle rappresentazioni dei supporti vitrei. Alcuni bolli sono composti non solo dal nome della vetraia, ma anche da un cartiglio e un piccolo simbolo rappresentativo, delle specie di “marchi di fabbrica”. Seppur variamente interpretati dalla critica, questi testimoniano una produzione che, per usare – con tutte le cautele del caso – un modernismo, potremmo definire “in serie”, come ennesima conferma della mentalità e attitudine imprenditoriale che caratterizzava queste donne dell'età imperiale.

Le prime testimonianze di vetraie donne risalgono al I secolo d.C. e si trovano soprattutto su contenitori per vino, poi adibiti anche alle funzioni della mensa.

1. Il marchio della vetraia *Claudia Italia* è attestato a Forlì, ad Adria, a Trieste e in Baviera, coerentemente con i tracciati commerciali dell'epoca, che seguivano le vie terrestri e fluviali dell'Italia settentrionale, insieme alle rotte adriatiche (*CIL* XII, 6710, 6; *CIL* III, 12019, 2; BONOMI 1996, p. 133; MAINARDIS 2002, pp. 99-100).

³⁷⁸ Si fa riferimento al repertorio di Clasina Isings, *Roman Glass from Dated Finds*, pubblicato nel 1957 dall'università di Groningen.



2. Di altre due vetraie di fine I-inizio II secolo d.C., *Usia* e *Claudia Diana*, non è stato possibile reperire alcuna immagine. *Usia* apparteneva probabilmente all'*élite* municipale tergestina e una bottiglia recante il suo bollo è stata rinvenuta fino in Belgio³⁷⁹. Per quanto riguarda *Claudia Diana*, invece, è possibile che provenisse dalla *Venetia*, da dove partivano le principali direttrici commerciali che portavano questi prodotti al nord, soprattutto al *limes* retico sul Danubio³⁸⁰.

Altre testimonianze su cui porre l'attenzione possono essere le bottiglie mercuriali, cioè delle ampolle di vetro destinate a contenere dei medicinali, particolarmente diffuse tra la fine del II secolo e il IV secolo d.C.

Il nome della tipologia deriva dal fatto che su molte di esse è presente, come decorazione, la figura del dio Mercurio o alcuni dei suoi attributi e, secondo una delle ultime analisi, l'origine e l'epicentro di diffusione di questo prodotto sarebbe proprio l'area padana³⁸¹.

3. Il primo nome che possiamo ricordare è quello di *Ennia Fortunata*, i cui vetri sono stati ritrovati in varie zone dell'Italia settentrionale, in Gallia e nell'area renana (*CIL* XV, 6993; MAINARDIS 2002, pp. 92-93). La particolarità di questo marchio è di essere retrogrado, cioè scritto con lettere retroverse.

³⁷⁹ MAINARDIS 2002, pp. 100-101.

³⁸⁰ *Ibid.*, pp. 101-102.

³⁸¹ Cfr. FACCHINI 1995, pp. 150-173.

ENNI
 FORTA lit. cavis
 ANV

Descripsimus. — *Ennia Fortuna(ta)* (nisi est
Enni a Fortuna).

4. Ci sono pervenuti poi dei manufatti danneggiati di [---]rnia Magna: il nome completo non si è conservato in nessuno degli esemplari rinvenuti in area gallica e renana; gli studiosi hanno provato a ricostruirlo e hanno proposto *Calpurnia Magna* (FROEHNER 1879, p. 127; MAINARDIS 2002, pp. 96-97).

(Calpu)rnia? Magna

INIAEMACN 𐌆𐌆𐌆 𐌆𐌆𐌆 *légende circulaire*
 P 𐌆𐌆𐌆 *du centre*

5. Molto elaborati sono i bolli sui vetri di *Euhodia* (ma si trova pure la variante *Heuodia*); anche questi vetri hanno nella Gallia Cisalpina e Transalpina il centro di massima diffusione. La cosa curiosa è che, dello stesso marchio, ci sono noti esemplari diversi, che differiscono per il simbolo rappresentato all'interno del riquadro – una lepre, un lupo o due galli affrontati. Altri esemplari non hanno il riquadro, ma le lettere che formano il nome sono disposte a lato di una piccola rappresentazione della Fortuna con timone e cornucopia oppure di un genio con patera e altare (CIL XIII, 10025, 15-17; CIL XV, 6975; FACCHINI 1995, p. 167; MAINARDIS 2002, pp. 93-96).



6. A Linz, in Austria, sono stati ritrovati due bolli recanti il nome di *Sentia Secunda*, attiva nella prima parte del II secolo d.C. e, probabilmente, originaria di Aquileia. La particolarità di questi bolli, infatti, è la loro “prolissità” rispetto agli altri esempi finora vista, e in generale a buona parte di tutti i bolli di cui ci è giunta traccia. Il marchio di *Sentia Secunda*, infatti, recita «*Sentia Se/cunda fa/cit Aq(uileiae) vitr(a)*» (TABORELLI-MENNELLA 1999, p. 19; MAINARDIS 2002, pp. 103-112).

La ricchezza di queste informazioni ha dato il via a una diatriba, tra gli studiosi e le studiose, sull’effettivo ruolo della donna: i pareri oscillano «tra una *Sentia Secunda* proprietaria di una vetreria e una *Sentia Secunda* abile artigiana soffiatrice di vetro»³⁸². Sappiamo che ad Aquileia c’era un’antica e prestigiosa tradizione di arte vetraria, di conseguenza possiamo interpretare la scelta di un bollo tanto “loquace” come un mezzo non solo di riconoscimento in un panorama di abbreviazioni a preponderanza maschile – sebbene non tutte le sigle siano di chiaro scioglimento, quindi attribuibili con certezza a uomini –, ma anche di fiera espressione e orgoglio per il frutto del proprio lavoro.

³⁸² MAINARDIS 2002, p. 107.



Questo breve percorso epigrafico, che è stato più di supporto che centrale nella lezione, ha permesso comunque dei risultati degni di nota. *In primis*, ha dimostrato come pure le lezioni di educazione civica possano giovare del contributo della «didattica epigrafica» e, anche grazie a quest'ultima, si possa giungere a degli obiettivi che vanno oltre la semplice l'acquisizione di conoscenze. Grazie a una lezione del genere lo studente si abitua a riflettere sul passato con senso critico, imparando cioè l'importanza di mettere alla prova la veridicità di quanto manuali, articoli, media – e persino i docenti stessi – dicono sull'antichità basandosi su fatti, testimonianze concrete, fonti affidabili. Al di là del metodo, inoltre, gli studenti provano in prima persona che la riflessione sul passato porta sempre a una consapevolezza del presente, perché si viene spinti a ragionare sugli elementi di continuità e discontinuità, sulle ragioni culturali di questi, sulle criticità e del presente e del passato.

In altre parole, una lezione del genere fonde perfettamente insieme gli obiettivi di conoscenze dell'insegnamento di lingua e cultura latina con gli obiettivi di competenza dell'educazione civica, creando le basi per una cittadinanza critica e consapevole che, pur con lo sguardo rivolto al futuro, abbia consapevolezza della propria memoria culturale³⁸³ e di quanto a questa, nel bene e nel male, sia debitrice.

³⁸³ BETTINI 2017, pp. 29-30 offre una definizione di “memoria culturale”: «Quella consapevolezza diffusa del passato, condivisa da una certa comunità, che risulta non soltanto dalla conoscenza storica degli eventi trascorsi (una memoria che, nelle sue forme più elaborate, appartiene soprattutto ai frequentatori di archivi e biblioteche); ma anche dal patrimonio di racconti, tradizioni, immagini, che formano la sostanza condivisa del passato nella consapevolezza di una comunità. Si tratta di quella memoria che è contemporaneamente un mezzo di comunicazione, una via capace di “farci intendere” quando parliamo di noi e del nostro passato all'interno della comunità nazionale: e quando, soprattutto, ci troviamo di fronte ai monumenti che esso ci ha lasciato».

IV.4.2 La «didattica epigrafica» e le modalità della didattica innovativa: un esempio di Unità di Apprendimento

Uno dei capisaldi della “nuova didattica” è il concetto di Unità di Apprendimento (UdA), una particolare modalità di progettazione dei concreti interventi didattici, la quale si differenzia rispetto alla tradizionale Unità Didattica (UD) proprio per la concezione di apprendimento che veicola: mentre l’UD ha obiettivi esclusivamente didattici e mira alla ricezione di conoscenze, l’UdA dovrebbe puntare ad acquisire e mobilitare sì conoscenze ma anche abilità, che insieme vadano a giovamento della formazione personale dello studente, trasformandosi in competenze utili per tutti gli aspetti della vita. L’idea alla base delle UdA è infatti quella di lavorare per competenze – concetto di cui ci è già capitato di parlare in precedenza³⁸⁴ –, elaborando un percorso formativo che spesso ha carattere interdisciplinare.

Vista la diffusione di questa modalità di progettazione nel mondo della scuola, si è ritenuto necessario dare prova di quanto la nostra «didattica epigrafica» sia più che compatibile con le innovazioni della didattica contemporanea, elaborando quindi un’Unità di Apprendimento che veda proprio nelle testimonianze epigrafiche il suo punto di partenza. Progettare percorsi del genere implica un grandissimo lavoro preparatorio³⁸⁵, in cui il docente di latino però non è mai solo, data la natura interdisciplinare; tuttavia, per ovvie ragioni, nella nostra situazione il lavoro di progettazione è stato a senso unico. Per questo motivo, pur essendo stato pensato un progetto interdisciplinare, che coinvolge anche gli insegnanti di letteratura italiana e lingua e letteratura inglese, ci si è limitati all’individuazione degli obiettivi comuni e del compito di realtà finale e alla suddivisione delle ore per le varie fasi; per quanto riguarda, invece, la sezione relativa ai contenuti e alle modalità di verifica, si è elaborata solo la parte di nostra competenza, ossia quella riguardante il latino.

L’UdA qui proposta è facilmente modificabile e applicabile in diversi contesti: si è pensato di proporla a una quarta liceo, dato che può essere d’aiuto avere delle conoscenze abbastanza approfondite della letteratura latina, italiana e inglese. Si tratta, però, di un’UdA che, con qualche aggiustamento, può essere proposta a qualsiasi classe del

³⁸⁴ Vd. *supra*, III. 5 *La «didattica epigrafica»: per una posologia*.

³⁸⁵ Non è un caso, infatti, che una delle più diffuse criticità dell’UdA individuate dai docenti sia proprio la complessità della fase di produzione, che «richiede conoscenze e abilità superiori, sia in campo pedagogico e didattico, sia in relazione alla disciplina», cfr. PANCIERA-ZANNINI 2013³, p. 127.

triennio; meno indicata, invece, la somministrazione a classi del primo biennio. A seconda dell'indirizzo del liceo, poi, è possibile arricchire ancora di più il percorso: nel caso di un liceo classico, ad esempio, può essere coinvolto l'insegnamento di greco, mentre in un liceo scientifico o delle scienze umane in cui si studi una seconda lingua straniera, anche questa può essere inserita.

Si è pensato a una precisa cornice intorno alla quale progettare l'UdA, cioè quella, ormai sempre più diffusa, delle "Notti Bianche" dei licei, che le scuole organizzano di solito o con lo scopo di attirare nuovi iscritti per l'anno scolastico successivo – nell'ambito dell'orientamento in entrata – o anche semplicemente per mostrare a famiglie e curiosi alcuni risultati di pregio ottenuti dalla scuola ed elaborati dagli studenti³⁸⁶. Molto spesso queste serate prevedono delle piccole messinscene, rappresentazioni teatrali, letture o esibizioni artistiche di vario genere, tutte preparate dagli studenti con l'aiuto dei loro docenti. La nostra UdA, quindi, ha come fine pratico quello di elaborare il copione per un breve percorso di letture espressive e messinscene da tenere proprio in occasione della Notte Bianca del liceo: le brevi rappresentazioni potranno riguardare sia testi letterari sia paraletterari – come appunto le scritte lapidarie – e dovranno descrivere una brevissima storia della nascita dell'idea di "coppia" e della relativa rappresentazione dall'antichità ai nostri giorni.

Il tema è molto ampio e il materiale cui poter attingere è praticamente infinito: i docenti coinvolti dovranno allora prestare ancora più attenzione al proprio ruolo, da un lato cercando di orientare gli studenti nel panorama sterminato dei testi in latino, italiano e inglese, dall'altro lato approfittando di questa immensità per spingere il gruppo classe a creare, collaborando, un percorso veramente loro e originale, senza quindi interferire troppo – nei limiti del possibile – nella scelta dei testi e delle modalità della loro messinscena. Solo in questo modo potrà essere davvero evidente il valore formativo dell'Unità di Apprendimento, che per definizione deve essere incentrata sulla messa in azione delle competenze e sulla partecipazione attiva e autonoma degli studenti come singoli e come gruppo-classe: la consegna – il cosiddetto «compito di realtà» – è

³⁸⁶ Si tratta, solitamente, di eventi organizzati dalle singole scuole secondo tempi e modalità da loro scelti. Va, però, segnalato che, per quanto riguarda nella fattispecie il liceo classico, esiste ormai da qualche anno una ricorrenza annuale dal titolo "Notte Nazionale del Liceo Classico", che appunto invita tutte le scuole della penisola a celebrare la cultura classica – e soprattutto la creatività degli studenti – attraverso spettacoli, *performances* e proposte di vario genere. Si tratta senza dubbio di un'iniziativa encomiabile perché, oltre a costituire esperienze memorabili e utilissime per gli studenti e i docenti coinvolti, ha il grandissimo merito di «far "uscire" dagli edifici scolastici la ricchezza di ciò che vi si apprende» (cfr. BETTINI 207, p. 76). Esiste anche il sito ufficiale dell'iniziativa, consultabile al link <http://www.nottenazionaleliceoclassico.it/>.

significativa e davvero sfidante per gli studenti solo nel momento in cui è aperta a soluzioni multiple e originali, e non quindi dipendente strettamente dall'imposizione di un tracciato da parte dell'insegnante³⁸⁷.

1. Titolo UdA	La rappresentazione della coppia – dalle fonti antiche alla modernità
2. Contestualizzazione	L'unità di apprendimento ripercorre, attraverso la lettura dei testi, i cambiamenti che caratterizzano la rappresentazione della coppia dall'antichità all'epoca moderna. L'unità coinvolgerà l'asse linguistico-letterario.
3. Destinatari	Classe quarta
4. Monte ore complessivo	12 ore
5. Compito di realtà	Ispirandosi alle letture proposte in classe dai docenti, gli studenti dovranno realizzare un breve percorso tra i testi della letteratura latina, italiana e inglese sul tema della rappresentazione della coppia. Questo percorso fungerà poi da copione per il <i>reading</i> letterario da presentare in occasione della “Notte Bianca” del liceo a compagni, docenti, genitori e futuri studenti. Se ritenuto utile dagli studenti, il progetto potrà essere presentato anche con l'ausilio di una presentazione digitale, video o altro.
6. Strumenti	Libro di testo; fotocopie, <i>slides</i> e altri materiali forniti dai docenti.
7. Metodologie	Lezione frontale; lezione partecipata e discussione organizzata; lavoro autonomo; <i>flipped classroom</i> e apprendimento cooperativo; <i>role-playing</i> e lettura espressiva.

³⁸⁷ Non dobbiamo dimenticare, però, che anche l'insegnante è a tutti gli effetti un membro del gruppo-classe, sebbene con un ruolo e delle responsabilità diversi. Comunque, in questa sede, ci rifiutiamo categoricamente di descrivere la funzione del docente come quella di un *facilitatore* dell'apprendimento.

<p>8. Insegnamenti coinvolti</p>	<p>Lingua e letteratura latina Lingua e letteratura inglese Letteratura italiana</p>
<p>9. Pre-requisiti (per il latino)</p>	<p>Buona conoscenza della lingua latina nei suoi aspetti morfologici, sintattici e semantici.</p> <p>Conoscenza degli aspetti fondamentali della cultura romana.</p> <p>Discreta capacità di interpretazione e commento di opere in prosa e in versi secondo i principali strumenti dell'analisi linguistica, stilistica e retorica.</p>
<p>10. Competenze obiettivo</p>	<p>COLLABORARE E PARTECIPARE: essere in grado di contribuire all'apprendimento comune e alla realizzazione di un progetto collettivo in modo costruttivo, tenendo un comportamento corretto e rispettoso nei confronti dei docenti e dei propri compagni.</p> <p>INDIVIDUARE COLLEGAMENTI E RELAZIONI: riconoscere collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti in situazioni culturali lontane nel tempo e nello spazio, cogliendo criticamente analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti.</p> <p>ACQUISIRE E INTERPRETARE CRITICAMENTE L'INFORMAZIONE: sviluppare una capacità di pensiero critico personale finalizzata alla costruzione delle proprie conoscenze a partire dall'informazione ricevuta nei diversi ambiti, verificandone l'attendibilità e l'utilità.</p>

	Conoscenze	Abilità
11. Saperi (per il latino)	<p>Lessico fondamentale e specialistico latino in relazione all'ambito della <i>familia</i> e dell'affettività.</p> <p>Radici storiche ed evoluzione del pensiero culturale romano.</p> <p>Eredità, continuità e scarto delle concezioni antiche nel panorama culturale italiano e inglese.</p>	<p>Utilizzare in modo corretto e consapevole gli adeguati strumenti di ricerca.</p> <p>Raccogliere, organizzare, rappresentare e trasmettere delle informazioni utilizzando linguaggi e strumenti adeguati alla situazione comunicativa.</p> <p>Interpretare le informazioni contenute in testi di tipo letterario e non letterario.</p>

Alla progettazione deve seguire il piano di lavoro dell'UdA, cioè l'articolazione in fasi con la puntuale programmazione degli interventi didattici.

Fasi/titolo	Insegnamenti e contenuti	Attività e strategie didattiche	Strumenti	Durata (ore)
1. Analisi del concetto e della rappresentazione della coppia nella cultura romana	<p>LINGUA E LETTERATURA LATINA</p> <p>La vita di coppia rappresentata <i>in mortem</i>: un percorso tra le epigrafi funerarie latine</p>	<p>Lezione frontale.</p> <p>Lezione partecipata e discussione organizzata</p>	<p>Libro di testo;</p> <p>fotocopie, <i>slides</i> e altri materiali forniti dal docente</p>	3

2. Analisi del concetto e della rappresentazione della coppia nella letteratura italiana	LETTERATURA ITALIANA Contenuti elaborati dal docente di letteratura italiana	Lezione frontale. Lezione partecipata e discussione organizzata	Libro di testo; fotocopie, <i>slides</i> e altri materiali forniti dal docente	3
3. Analisi del concetto e della rappresentazione della coppia nella letteratura inglese	LETTERATURA INGLESE Contenuti elaborati dal docente di lingua e letteratura inglese	Lezione frontale. Lezione partecipata e discussione organizzata	Libro di testo; fotocopie, <i>slides</i> e altri materiali forniti dal docente	2
4. Confronto tra le culture analizzate e ricerca degli elementi di continuità e discontinuità. Divisione del lavoro di ricerca	LINGUA E LETTERATURA LATINA (eventuale compresenza)	Discussione guidata. Lavoro di gruppo	Libro di testo; fotocopie, <i>slides</i> e altri materiali forniti dal docente	1
5. Ricerca autonoma del materiale utile alla realizzazione del progetto	(Lavoro autonomo a casa)	Lavoro autonomo	Libro di testo e schede didattiche. Bibliografia e sitografia consigliata dai docenti.	2 (stimato)

6. Elaborazione del copione; divisione dei ruoli e del lavoro in vista della messinscena finale	LINGUA E LETTERATURA LATINA (eventuale compresenza)	Lavoro di gruppo. <i>Flipped classroom</i> e apprendimento cooperativo. <i>Role-playing</i> e lettura espressiva	Strumenti e materiali specifici raccolti nel lavoro autonomo. LIM o PC.	2
---	---	--	---	---

Altro elemento fondamentale nella stesura di una UdA è la preparazione della consegna per gli studenti, che deve essere breve, trasparente ma rigorosa nella presentazione delle attività da svolgere, delle modalità e degli obiettivi.

CONSEGNA PER GLI STUDENTI	<p>In questa unità di apprendimento dovrete elaborare la stesura di un copione per un <i>reading</i> letterario sul tema della concezione e della rappresentazione della coppia, dall'antichità ai giorni nostri.</p> <p>Il lavoro si concluderà con la messa in scena di queste letture in occasione della "Notte Bianca" del liceo, di fronte a compagni, docenti, genitori e futuri studenti.</p> <p>Il percorso prevederà una fase iniziale di lezioni frontali e dialogate guidate dai docenti di letteratura latina, letteratura italiana e letteratura inglese, poi una successiva fase di discussione e lavoro autonomo di ricerca, per concludere con la realizzazione collettiva del copione.</p> <p>Il percorso durerà 12 ore e, al termine, dovrete svolgere una relazione finale individuale sull'Unità di Apprendimento.</p> <p>Le attività saranno valutate attraverso livelli di competenze e anche un voto in decimi, che verrà concordato tra i tre docenti coinvolti, utilizzando una rubrica di valutazione. Il voto verrà poi inserito nel registro sotto l'insegnamento di Educazione Civica.</p>
----------------------------------	---

	<p>Cosa si chiede di fare</p> <p>Partecipazione alla stesura collettiva di un percorso di letture sul tema dell'idea e della rappresentazione della coppia dalle fonti antiche alla modernità.</p> <p>Con quali scopi e motivazioni</p> <p>Leggere, comprendere e contestualizzare testi di vario tipo all'interno di una cultura; effettuare confronti, individuando elementi di continuità e discontinuità; collaborare e partecipare con rispetto e impegno alla realizzazione di un progetto comune.</p> <p>Con quali modalità</p> <p>Lezioni frontali e partecipate; lavoro di gruppo e lavoro individuale.</p> <p>In quanto tempo</p> <p>12 ore, comprensive di (2) ore di lavoro domestico autonomo.</p>
<p>SCHEMA DELLA RELAZIONE INDIVIDUALE DELLO STUDENTE</p>	<p>Dovrete scrivere una relazione in cui:</p> <ul style="list-style-type: none"> - descrivere il percorso e gli obiettivi previsti dall'attività; - sintetizzare i contenuti essenziali trattati; - esporre lo svolgimento del compito di realtà, comprese le eventuali difficoltà incontrate (e le soluzioni elaborate); - valutare l'andamento dell'attività in generale e il risultato del lavoro di gruppo (cioè il copione e la messinscena del percorso di letture); - valutare il proprio lavoro e contributo all'attività.

Quanto alla valutazione, il richiamo principale sarà quello ai descrittori generali dei livelli di competenza, forniti dal ministero, cui seguirà la rubrica di valutazione³⁸⁸ delle competenze. Per quanto riguarda, invece, la parte relativa alle conoscenze, si potrà fare riferimento alle griglie di valutazione elaborate dai Dipartimenti d'Istituto per le singole discipline.

La valutazione, che verrà concordata insieme agli altri docenti coinvolti, prenderà in considerazione anche la relazione conclusiva scritta dagli studenti. Quest'ultima servirà agli insegnanti come *feedback* dell'esperienza dell'UdA nel suo complesso e, insieme alle osservazioni personali dei docenti, permetterà una valutazione di sistema in termini di gestione dei tempi e delle risorse, significatività dell'attività, coerenza degli esiti con le finalità preposte.

INDICATORI	INIZIALE (D)	BASE (C)	INTERMEDIO (B)	AVANZATO (A)
Rubrica di processo (valuta la competenza agita in situazione)	Lo studente ha incontrato difficoltà nell'affrontare il compito di realtà ed è riuscito ad applicare le conoscenze e le abilità necessarie solo se aiutato dall'insegnante o da un pari.	Lo studente è riuscito a svolgere in autonomia le parti più semplici del compito di realtà, mostrando di possedere conoscenze ed abilità essenziali e di saper applicare regole e procedure fondamentali	Lo studente ha mostrato di saper agire in maniera competente per risolvere la situazione problema, dimostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità richieste	Lo studente ha saputo agire in modo esperto, consapevole e originale nello svolgimento del compito di realtà, mostrando una sicura padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità richieste
Rubrica di prodotto (risultato dell'agire competente in termini di elaborato)	L'elaborato prodotto presenta varie imperfezioni, una struttura poco coerente e denota un basso livello di competenza da parte dell'alunno	L'elaborato prodotto risulta essere semplice, essenziale ed abbastanza corretto, perciò dimostra come l'alunno sia in grado di utilizzare le principali conoscenze e abilità richieste	L'elaborato prodotto risulta essere ben sviluppato ed in gran parte corretto, perciò dimostra come l'alunno abbia raggiunto un buon livello di padronanza della competenza richiesta	L'elaborato prodotto risulta essere significativo ed originale, corretto e ben strutturato, perciò dimostra un'ottima padronanza della competenza richiesta da parte dell'alunno
Rubrica di consapevolezza metacognitiva (risultato della relazione individuale sull'UdA o dell'esposizione)	La relazione/esposizione mostra uno scarso livello di riflessione dell'alunno sulle attività svolte e sul proprio operato ed una ricostruzione/illustrazione approssimata ed imprecisa dei contenuti, delle fasi e degli obiettivi del percorso, con una proprietà di linguaggio da migliorare	La relazione/esposizione mostra un discreto livello di riflessione dell'alunno sulle attività svolte e sul proprio operato ed una ricostruzione semplice ed essenziale dei contenuti, delle fasi e degli obiettivi del percorso, con un uso basilare del linguaggio specifico	La relazione/esposizione denota una buona capacità di riflessione dell'alunno sulle attività svolte e sul proprio operato ed una ricostruzione precisa e abbastanza dettagliata dei contenuti, delle fasi e degli obiettivi del percorso, con un uso corretto del linguaggio specifico	La relazione/esposizione denota un livello profondo di riflessione dell'alunno sulle attività svolte e sul proprio operato ed una ricostruzione completa, ragionata e approfondita delle fasi e degli obiettivi del percorso, con un uso costante e preciso del linguaggio specifico

La tabella dei *Descrittori generali dei livelli di competenza*

³⁸⁸ Cfr. BONAIUTI-CALVANI-RANIERI 2016², p. 56: «Nell'ambito di prove volte a verificare situazioni più complesse (ad es. le competenze), si possono impiegare tecniche basate su rubriche. Una rubrica è un insieme di norme e criteri che consentono di collocare le risposte ottenute su alcuni gradi di livello. Essa richiede che dei valutatori, definito il comportamento ottimale nella sua complessità, lo abbiano preliminarmente scomposto in componenti interne, attribuendo a ciascuna di esse un valore di conseguimento».

COMPETENZE	DIMENSIONE di sviluppo della competenza	EVIDENZE aspetti osservabili dell'agire competente	LIVELLI DI PADRONANZA DELLE EVIDENZE			
			INIZIALE (D)	BASE (C)	INTERMEDIO (B)	AVANZATO (A)
COLLABORARE E PARTECIPARE: essere in grado di contribuire all'apprendimento comune e alla realizzazione di un progetto collettivo in modo costruttivo, tenendo un comportamento corretto e rispettoso nei confronti dei docenti e dei propri compagni.	1. Processo					
	2. Prodotto					
	3. Consapevolezza metacognitiva					
INDIVIDUARE COLLEGAMENTI E RELAZIONI: riconoscere collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti in situazioni culturali lontane nel tempo e nello spazio, cogliendo criticamente analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti.	1. Processo					
	2. Prodotto					
	3. Consapevolezza metacognitiva					
ACQUISIRE E INTERPRETARE CRITICAMENTE L'INFORMAZIONE: sviluppare una capacità di pensiero critico personale finalizzata alla costruzione delle proprie conoscenze a partire dall'informazione ricevuta nei diversi ambiti, verificandone l'attendibilità e l'utilità.	1. Processo					
	2. Prodotto					
	3. Consapevolezza metacognitiva					

La tabella della *Rubrica di valutazione delle competenze*

Esposte la progettazione e l'articolazione in fasi dell'UdA, passiamo alla presentazione, almeno per quanto riguarda il latino, dei contenuti della prima fase dell'UdA stessa, cioè quella che sopra abbiamo intitolato “La vita di coppia rappresentata *in mortem*: un percorso tra le epigrafi funerarie latine”. Si è pensato, infatti, di introdurre il tema della concezione romana della coppia secondo un preciso punto di vista, quello offerto dagli epitaffi provenienti dai monumenti funebri. Siamo ben consapevoli che, per quanto testimonianze dirette dell'antichità, le epigrafi siano comunque sottoposte a un certo grado di “deformazione”, dovuta alle convenzioni epigrafiche dell'epoca o al fatto, ben sottolineato da Claude-Emmanuelle Centlivres Challet, che – sebbene in misura forse minore rispetto alle altre fonti letterarie e artistiche – «they mean to tell a story to the greatest number»³⁸⁹.

³⁸⁹ Cfr. CENTLIVRES CHALLET 2013, p. 2: «While it is difficult to clarify the way Roman men and women considered what we call the private and public aspects of their lives, a very clear obstacle to reach any conclusion is the fact that information has been conveyed to us by literary, epigraphical or visual art supports that are in essence public: they mean to tell a story to the greatest number». Allo stesso modo, anche ZAINER-CARMICHEAL 2021, p. 142: «In occupying public space, funeral monuments represented proof of a spouse's devotion and the harmony of their marriage; a consciousness of the potential passerby no doubt influenced the development of conventions for funerary inscriptions».

Nondimeno, nonostante debbano restare soggette a un attento vaglio critico, le scritte lapidarie, soprattutto di ambito funerario, restano un patrimonio di inestimabile valore per lo studio e la riflessione sul pensiero e l'affettività antichi. Sono moltissime le epigrafi funerarie poste da un coniuge per l'altro, dalle quali è possibile cogliere non solo un riferimento al tipo di rapporto personale tra i due, ma più in generale anche l'idea culturalmente diffusa di intendere il rapporto tra sposi. La scelta dei testi epigrafici da proporre in classe è ricaduta su pochi esemplari, dato il tempo limitato a disposizione; nel corso delle tre ore di lezione, comunque, verranno forniti agli studenti dei materiali ulteriori e delle indicazioni per una bibliografia più ampia, strumenti che saranno utili nel momento di ricerca autonoma individuale di materiale e di lavoro collaborativo per la stesura del copione.

Sebbene i concetti di bello e brutto non dovrebbero esistere nella ricerca scientifica, è difficile non dire che le epigrafi proposte in questo percorso siano *belle*: molte di esse sono a tutti gli effetti dei *carmina*, in forma poetica, e forte è l'influsso delle convenzioni letterarie³⁹⁰. Tuttavia, nonostante la patina di letterarietà e di maniera spesso riscontrabile, si percepisce un sottofondo autentico: questi epitaffi, in una qualche misura che va criticamente analizzata, ci trasmettono delle informazioni assai rilevanti non solo sulle singole storie dei singoli individui coinvolti, ma in generale sulla mentalità antica condivisa.

Il percorso epigrafico ha inizio dalla lettura e dal commento dell'iscrizione di *Claudia*, dedicatale dal marito in seguito alla sua morte (*CIL* I²,1211; *CIL* VI, 15346; *ILLRP* 973; *CLE* 52; EDR132144; <http://www.mqdq.it/textsce/CE|ce|0052>; TREGGIARI 1991, p. 243):

Hospes, quod deico paullum est, asta ac pellege.

Heic est sepulcrum hau pulcrum pulcrai feminae:

nomen parentes nominarunt Claudiam.

Suom mareitom corde deilexit souo,

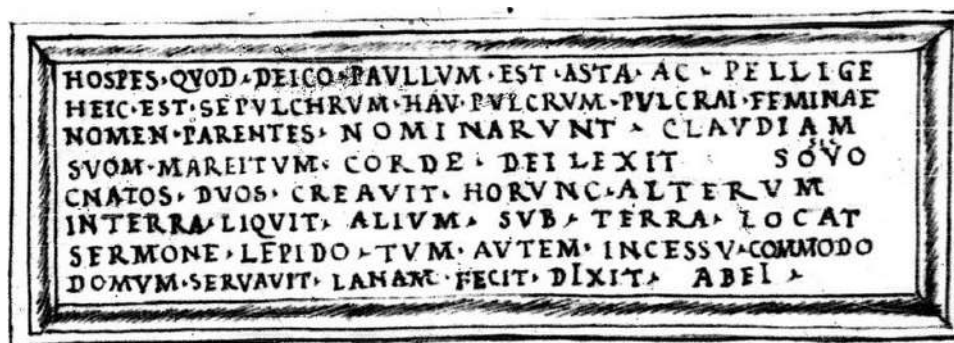
gnatos duos creavit; horunc alterum

in terra linquit, alium sub terra locat.

Sermone lepido, tum autem incessu commodo.

Domun servavit, lanam fecit. Dìxi. Abei

³⁹⁰ A maggior ragione, quindi, sarà di gran valore e beneficio un'attenta traduzione di queste epigrafi, seguita da un'analisi stilistica e lessicale che ben potrà giovare del confronto con i brani della letteratura già visti dagli studenti.



Questa epigrafe, ritrovata a Roma, risale al 100-75 a.C. circa³⁹¹ ed è un perfetto esempio di “catalogo” delle virtù della perfetta *femina*. *Claudia* si caratterizza prima come *filia*, poi *uxor* e *mater*: la donna romana è inizialmente sottoposta all’autorità del padre – o del fratello, dello zio, insomma del familiare maschio che possiede la *patria potestas* –, poi con il matrimonio passa sotto la tutela, anche giuridica, del marito. La vita di una donna romana perbene, di fatto, era vissuta all’interno della dimensione domestica e si riassume nel matrimonio e nell’attitudine alla maternità, che era il compito fondamentale per ogni donna.

L’idea di coppia che qui emerge è quindi quella di un’unione matrimoniale alla cui base c’è, di fatto, un contratto tra due parti, che ruotava attorno a motivazioni politiche, economiche o “dinastiche”: il matrimonio aveva come scopo principale la riproduzione³⁹². Sebbene il momento della vita in cui il matrimonio avveniva era spesso diverso per maschi e femmine – queste ultime date in sposa non appena potenzialmente fertili, poco più che bambine³⁹³ – di fatto per entrambe le parti era un momento importante non solo dal punto di vista personale³⁹⁴, quanto da quello sociale: «Marriage is the cornerstone of the life of Roman men and women, the highlight of a life course

³⁹¹ La lingua, infatti, presenta ancora tratti arcaici. Converrà, dunque, elaborarne anche la normalizzazione in latino classico: *Hospes, quod dico paullum est, adsta ac perlege. / Hic est sepulcrum haud pulchrum pulchrae feminae: / nomen parentes nominarunt Claudiam. / Suum maritum corde dilexit suo, / natos duos creavit; horum alterum / in terra linquit, alium sub terra locat. / Sermone lepido, tum autem incessu commodo. / Domum servavit, lanam fecit. Dixi. Abii.*

³⁹² Cfr. PULIGA 2003, p. 23: «Il senso primario della paternità e della maternità non si fondava su ragioni affettive e sentimentali (quali l’idea di creare una nuova realtà umana che sottolineasse il legame tra gli sposi), ma sull’esigenza di perpetuazione della stirpe, di conservazione del nome, di trasmissione del patrimonio, di impedimento al fatto che esso si disperdesse all’esterno della famiglia».

³⁹³ GARNSEY-SALLER 1989, p. 159 sottolinea riguardo a questo un aspetto di non poco rilievo, cioè il fatto che, probabilmente, «la differenza di età fra i coniugi, così comune, deve aver incoraggiato una subordinazione psicologia della moglie al marito». Questo potrebbe essere uno dei motivi per i quali la letteratura (come anche l’epigrafia) riporta molte più storie di amore e devozione totale della moglie al marito piuttosto che il contrario.

³⁹⁴ A dire il vero, i doveri dell’uomo si modificavano relativamente in seguito alla condizione matrimoniale, ma questa era una delle *conditiones sine quibus non* per assumere il titolo di *paterfamilias*; cfr. FRASCA 1996, p. 63.

in many ways, the accomplishment of a duty, the realization of hopes, the occasion to play the role for which one has prepared oneself and has been trained for years, the crucible where to test one's qualities and where values are put into application and passed on, a showcase and a display cabinet»³⁹⁵.

I ruoli tradizionali erano chiari per tutti: la donna accettava la posizione di sottomissione al marito, ed entrambi dovevano far rientrare i propri comportamenti all'interno di quella "etichetta" di buoni e sani comportamenti che ci si aspettava dalla perfetta *matrona* e dal perfetto *paterfamilias*. La dimensione familiare era interamente controllata dall'autorità del *paterfamilias*; al suo centro, la donna sedeva in casa a filare la lana. Il ritratto della donna intenta al *lanificium* è un *topos* ricorrente nelle fonti letterarie ed epigrafiche³⁹⁶, in quanto compito tradizionale della *casta mulier*³⁹⁷. Già nel I secolo a.C. l'attività della donna – soprattutto della matrona patrizia – che lavora alla lana non ha più un valore economico, ma tutto simbolico: questa immagine fa riferimento al periodo arcaico in cui Roma era una civiltà di tipo agricolo-pastorale e davvero la filatura era considerata «the wife's major contribution to household economy», cioè «the manufacture of raw materials produced by the husband outside on the farm and the provision of warm clothing for family and workers»³⁹⁸.

La simbologia è tanto fortemente radicata nella mentalità romana che la si ritrova ancora secoli dopo, ad esempio nell'iscrizione funebre di *Amygone*, posta probabilmente tra 117 e 138 d.C.; non solo torna il riferimento alla sposa *lanifica*, ma qui questo aggettivo è accompagnato dall'esplicito riferimento alla castità e alla fedeltà, altre virtù della *mulier* esemplare (*CIL* VI, 11602; *ILS* 8402; *CLE* 237; EDR116689; TREGGIARI 1991, p. 243; <http://www.mqdq.it/textsce/CE|ce|0237>):

Hic sita est Amygone Marci <uxor> optima et pulcherrima,
lanifica, pia, pudica, frugi, casta, domiseda

³⁹⁵ CENTLIVRES CHALLET 2013, p. 107.

³⁹⁶ Un buon numero di queste fonti si trovano elencate in HERSCH 2010, pp. 122-135.

³⁹⁷ A tal proposito, vd. ZAINER-CARMICHEAL 2021, p. 138: «Domestic diligence manifested through wool-working or household tasks signalled a wife's diligence and devotion to husband and home; it was through her conduct that she proved her virtue». Un riferimento al *lanificium* era presente anche nel rituale stesso del matrimonio, come spiegato da PULIGA 2003, pp. 32-33: «durante la *domum deductio* la giovane sposa portava in mano un fuso e una rocca; prima di entrare in casa circondava la porta di bende di lana e, infine, giunta nella nuova casa, veniva fatta sedere su una pelle di pecora [...] La lana è il materiale che caratterizza la moglie ideale, la buona madre». L'autrice propone poi, a tal riguardo, la lettura di Plut., *Quaest. Rom.* 31, Plin. *Nat.* 29.30, Serv. *ad Aen.* 4.458 e Isid. *Orig.* 9.7.12.

³⁹⁸ TREGGIARI 1991, p. 243.



L'iscrizione di *Claudia* si conclude poi con il riferimento al *sermo*, cioè al modo di conversare, e all'*incessus*, ossia il portamento, l'andatura nel camminare: erano considerati elementi non secondari, in quanto indicatori della personalità, della moralità e della condotta sociale di una donna. In conclusione, si può dire che le virtù uxorie erano tutte legate all'ambiente della *domus* e della *familia*³⁹⁹. Questo, tuttavia, non significa che fossero virtù unicamente "private", dato che la nostra idea moderna di divisione tra sfera pubblica e sfera privata all'epoca non esisteva: la donna, pur esclusa dall'attività politica e relegata in casa a filare, doveva attenersi a rigide norme civiche e, così facendo, assolveva in qualche modo ai compiti affidatole dalla *res publica*⁴⁰⁰. Le virtù femminili erano, di fatto, un *pendant* di quelle maschili⁴⁰¹ e, a differenza di quelle, queste tendevano tutte a essere proiettate o comunque viste all'esterno della casa⁴⁰²: si tratta delle notissime *virtutes* del *mos maiorum*, quali l'*industria*, l'*abstinentia*, la *patientia* e la *pietas*.

Dopo aver analizzato i *topoi* e i simboli presenti nelle due iscrizioni, ci si può iniziare a interrogare sulla natura del rapporto che legava *Claudia* e *Amygone* ai rispettivi mariti: in altre parole, ci si può chiedere se a Roma l'idea di matrimonio fosse accompagnata da quella di sentimento affettivo. Alcuni studiosi hanno sostenuto che, se in epoca arcaica e repubblicana il matrimonio era il risultato di un'unione puramente finalizzata al vantaggio politico-economico e incalzata dal dovere civico, a partire

³⁹⁹ Contando che la presente UdA è pensata per una quarta liceo, si è ritenuto superfluo soffermarsi sul lessico della *familia* e sulla specificazione del significato stesso di *familia* (uno dei *false friends* della lingua latina), dato che si suppone siano conoscenze già acquisite. Si rimanda comunque a PIERI 2005, pp. 113-114.

⁴⁰⁰ Ciò è ancora più interessante se si pensa che, però, la celebrazione del matrimonio a Roma era una questione "privata", che cioè non richiedeva la presenza di ufficiali pubblici, civili o religiosi; cfr. FRASCA 1996, p. 63.

⁴⁰¹ PIERI 2005, p. 120.

⁴⁰² TREGGIARI 1991, p. 244.

dall'età augustea – anche grazie alla spinta delle *Leges Augustae* di rilancio del matrimonio – si sarebbe lentamente passati a un'idea convenzionale più legata alla sfera sentimentale e affettiva⁴⁰³. Quest'idea affascinante e suadente – perché più vicina alla nostra stessa concezione – è però, così come è stata definita da Peter Garnsey e Richard Saller, «una chimera»⁴⁰⁴ ed è dettata principalmente dalla tendenza a cercare nel passato analogie con le nostre norme culturali.

Più che all'amore, *uxor* e *vir* tendevano alla ricerca della *concordia*, che, soprattutto a partire dall'età imperiale, diventa la virtù coniugale per eccellenza, quella in base alla quale un'unione viene giudicata riuscita oppure no⁴⁰⁵. La *Claudia* e l'*Amydone* di cui abbiamo letto gli epitaffi, quindi, si devono essere meritate il rispetto – e forse anche l'affetto, chi lo sa – dei mariti per le loro *virtutes* e per il fatto di essere riuscite a costruire con questi un'atmosfera di *concordia* nell'ambito della *domus*, all'interno della quale, tuttavia, ognuno restava al proprio posto.

Lo stesso sentimento di *concordia* e rispetto emerge da un'altra iscrizione, questa volta posta da una donna, *Statia Crescentina*, per il marito defunto (*CIL* VI, 9663a; *ILCV* 3387; *ILS* 7518; TREGGIARI 1991, p. 245; EDR134428):

D(is) M(anibus).

In hoc tumulo iacet corpus ex animis
cuius spiritus inter deos receptus est,
sic enim meruit, L(ucius) Staius Onesimus
viae Appiae multorum annorum negotians,
homo super omnes fidelissimus,
cuius fama in aeterno nota est,
qui vixit sine macula an(nis) p(lus) m(inus) LXVIII,
Statia Crescentina coniunx
marito dignissimo et merito,
cum quo vixit cum bona concordia

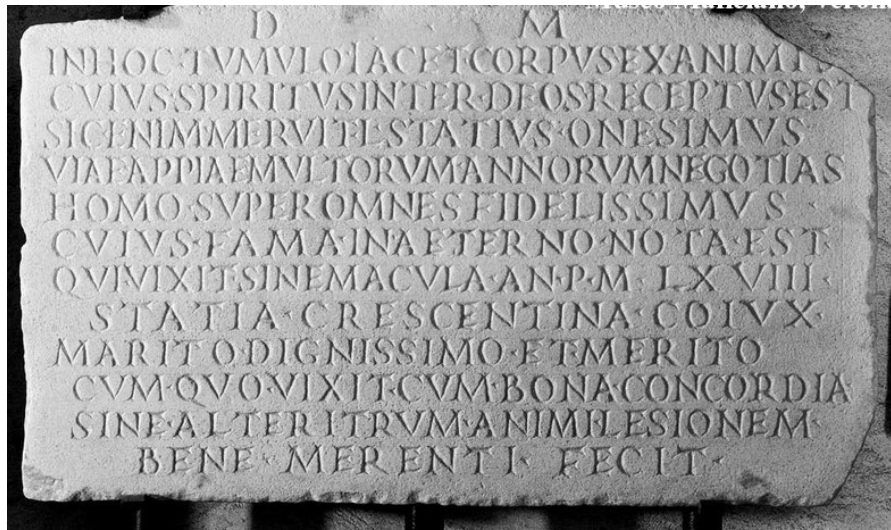
⁴⁰³ Di questo parere, ad esempio, DIXON 1991, p. 103 e FRASCA 1996, p. 65.

⁴⁰⁴ Cfr. GARNSEY-SALLER 1989, p. 162: «si può forse sostenere che durante il Principato fu enfatizzato l'attaccamento sentimentale fra marito e moglie, ma le prove decisive sono difficili da trovare».

⁴⁰⁵ CENTLIVRES CHALLET 2013, p. 160.

sine alterutrum animi lesionem⁴⁰⁶,

bene merenti fecit



Di *Lucius Staius Onesimus* vengono ricordate le *virtutes* sociali, cioè di essere un uomo degno di *fides* e, per questo motivo, stimato da tutti; in seguito, la moglie menziona la *bona concordia* che ha caratterizzato il loro rapporto, in altre parole, un tanto buon equilibrio tra i due da permettere ai coniugi magari non un matrimonio d'amore, ma almeno una vita serena— cosa che, per la mentalità culturale dell'epoca, doveva essere l'equivalente del nostro “matrimonio felice”.

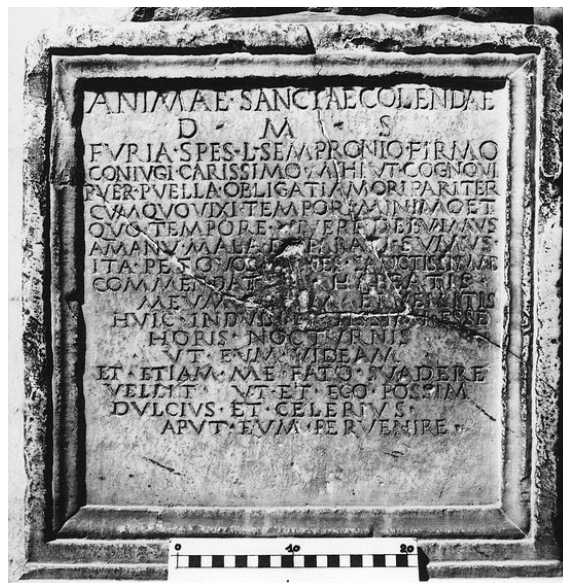
Occorre, inoltre, tenere bene a mente che fino alla fine dell'Impero Romano – e anche oltre – i matrimoni erano per la maggior parte combinati; molte, tuttavia, sono le testimonianze letterarie che riferiscono un legame sincero tra marito e moglie – come le lettere scritte da Cicerone alla moglie Terenzia durante l'esilio⁴⁰⁷ – e anche le epigrafi funerarie spesso lasciano spazio a un linguaggio che potremmo senza difficoltà definire romantico.

Ne vediamo un bellissimo esempio nell'iscrizione del II secolo d.C. incisa sull'altare di Lucio Sempronio Firmo dalla moglie, che rivolge un'accorata preghiera agli dèi Mani (*CIL* VI, 18817; *ILS* 8006; EDR121350):

⁴⁰⁶ Interessante vedere come, in questa epigrafe del II secolo d.C., troviamo l'accusativo *lesionem* (con semplificazione del dittongo) al posto del grammaticalmente corretto ablativo *laesione*.

⁴⁰⁷ Cfr. Cic., *Fam.*, 14.1.3 e 14.4.1.

Animae sanctae colendae. / D(is) M(anibus) s(acrum).
 Furia Spes L(ucio) Sempronio Firmo / coniugi carissimo; mihi ut cognovi,
 puer puella, obligati amore pariter; / cum quo vixi tempore minimo et
 quo tempore vivere debuimus / a manu mala diseparati sumus.
 Ita peto vos, [Ma]nes sanctissimae, / commendat[um] habeatis
 meum ca[ru]m et vellitis / huic indulgentissimi esse
 horis nocturnis, / ut eum videam;
 et etiam me fato suadere / vellit ut et ego possim
 dulcius et celerius / apud eum pervenire



Non c'è dubbio che, tra i due, vi fosse del sincero affetto, sebbene l'espressione da parte della moglie del dolore per essere sopravvissuta al marito e la preghiera di essere a lui presto ricongiunta sono dei *topoi* di chiara risonanza letteraria⁴⁰⁸.

Per concludere questo piccolo percorso epigrafico, non si può non nominare la cosiddetta *Laudatio Turiae*, che, oltre che per la sua eccezionalità quanto al contenuto, è famosissima anche per essere la più lunga epigrafe funeraria latina a noi giunta: contava ben 180 righe, sebbene lo stato frammentario di alcuni punti ce ne abbia trasmesse solo 132. Con *laudatio* ci si riferisce al discorso che veniva pronunciato durante le cerimonie funebri in onore del morto, solitamente da parte del parente maschio più stretto: in questo caso, a parlare è il marito della donna deceduta.

⁴⁰⁸ Vd. TREGGIARI 1991, p. 246.

Non conosciamo il nome del marito e, a dire il vero, nemmeno quella della destinataria stessa della *laudatio*: il nome Turia deriva dall'ipotesi, ormai abbandonata, che la donna si potesse identificare con la Turia di cui racconta Valerio Massimo nel libro VI dei *Fatti e detti memorabili*⁴⁰⁹, moglie del senatore Quinto Lucrezio Vespillone⁴¹⁰. L'eccezionalità della movimentatissima vita di Turia (per convenzione noi continueremo a chiamarla così), che certo si è caratterizzata per ben altre attività rispetto al *lanificium*⁴¹¹, ha spinto il marito a descriverne l'intera vita in un amplissimo discorso su una grande tavola di marmo.

Rimasta orfana da ragazza, ma ormai promessa sposa, riuscì a salvaguardare l'eredità che gli stessi assassini dei genitori volevano negarle; poi, mentre il promesso sposo si trovava in Macedonia tra le file dei pompeiani – possiamo datare l'episodio al 48 a.C. – si trasferì dalla suocera e da lì sostenne l'uomo, che si trovava in clandestinità, procurandogli risorse e prendendosi cura delle sue proprietà a Roma. Dopo che egli fu tornato in patria e riabilitato, i due si sposarono⁴¹², ma tra 43 e 42 a.C. il marito fu inserito nelle liste di proscrizione, prima di ottenere la grazia da Ottaviano; in questo frangente, la moglie continuò ad appoggiarlo, tanto da sopportare una pesante umiliazione da parte del triumviro Lepido, che la picchiò e ingiuriò crudelmente.

«Dopo che il mondo intero fu pacificato e la *res publica* rimessa in piedi»⁴¹³ – un chiaro omaggio alla *pax Augustea*, nel contesto propagandistico della quale l'iscrizione perfettamente si inserisce – la sorte negò alla coppia dei figli e Turia, pur di non negare al marito una discendenza, propose addirittura che lui la ripudiasse o avesse figli con un'altra donna, ma lui rifiutò con sdegno, per non mancare al proprio onore⁴¹⁴. La morte

⁴⁰⁹ Cfr. Val. Max., 6.7.2.

⁴¹⁰ Le ragioni dell'abbandono di questa congettura sono date da OSGOOD 2014, pp. 120-122.

⁴¹¹ Cfr. rr. 30-36: «A che ricordare le tue virtù domestiche, la castità, la riverenza, la giovialità, l'accondiscendenza, l'assiduità al telaio, la religiosità esente da ogni eccesso, l'abbigliamento non vistoso, la sobria cura per l'aspetto esteriore? Perché parlare dell'affetto, della devozione verso la famiglia? Mostrasti riverenza a mia madre come ai tuoi genitori, rasserenasti lei come i tuoi, possedesti tutte le innumerevoli virtù proprie di ogni matrona che abbia a cuore la sua reputazione. Ma quelle che io rivendico sono tue soltanto, giacché poche si imbattono in vicende tali – il destino umano ha provveduto a che fossero rare tra le donne – da dover sostenere e affrontare simili prove». Traduzione di FONTANA 2020, p. 68.

⁴¹² Secondo la lettura di OSGOOD 2014, p. 39: «One can easily imagine that for all the misery of the last couple of years, their early days together were most special ones, far different than they would have been if they had married a few years earlier and civil war not broken out. A foundation, built on trust, was already established, and made for what the husband describes as a very strong marriage throughout – admittedly as he was looking back in life».

⁴¹³ Cfr. rr. 88-89 (FONTANA 2020 p. 76).

⁴¹⁴ Non dimentichiamo che, lodando tanto la donna, il marito loda indirettamente – ma volontariamente – se stesso, per aver meritato una moglie tanto degna.

della donna si colloca, secondo la maggioranza degli studiosi, negli ultimi anni del I secolo a.C., forse, nello specifico, tra 7 e 6 a.C.⁴¹⁵

Data la lunghezza e lo stato frammentario dell'epigrafe, si propone la lettura estesa in lingua solo dell'ultima parte dell'iscrizione; per il resto, è possibile, nel caso di un interesse degli studenti, avvalersi di una traduzione in italiano, tra cui ricordiamo quella di Lidia Storoni Mazzolani del 1982 e quella, recentissima, di Laura Fontana. Alcune lacune del testo, dovute allo stato frammentario dell'iscrizione, sono di non inequivocabile integrazione, motivo per cui le proposte di integrazione dei vari studiosi differiscono sovente tra loro; qui si è scelto di presentare la trascrizione proposta da Josiah Osgood⁴¹⁶ (*CIL* VI, 1527; *CIL* VI, 31670; *CIL* VI, 37053; *ILS* 8393; *WISTRAND* 1976; *TREGGIANI* 1991, pp. 244-247; *STORONI MAZZOLANI* 1982; *OSGOOD* 2014; *FONTANA* 2020; *EDR093344*; *HD030715*). Una buona sintesi e analisi è fornita nell'articolo del novembre 2014 di Luciano Marisaldi, scritto per la rubrica online di Zanichelli e consultabile al link <https://aulalettere.scuola.zanichelli.it/come-te-lo-spiego/una-donna-coraggiosa-nella-crisi-di-roma-repubblicana/>):

[*rr.* 121-125] Fructús vitæ tuæ nón dérunt [m]ihi. Occurrente fámá tuá firmá[bo
animo atque]

doctus áctis tuís resistam fo[rt]unæ, quæ mihi non omnia érip[uit, sed cum
laudi]=

bus crescere tuí memoriám [pas]sa est. Sed quod tranquillí statús e[rat, mihi
tecum totum]

ámisi, quam speculatrícem e[t p]ropugnátricem meorum pericul[orum cogitans
calami]=

tate frangor nec permane[re] in promisso possum.

[*rr.* 126-129] Naturális dolor extorquet const[an]tíæ virés: maerore mensor et
quibu[s angor luctu metuque]

in necutro mihi cónstó: repeten[s p]ristinos casús meós futurosque eve[ntus timrns
animo con]=

cido. Mihi tantís talibusque pr[aesi]diis orbatús, intuens famam tuam n[on iam
tam par pa]=

tiendo hæc quam ad desider[ium] lúctumque reservatus videor.

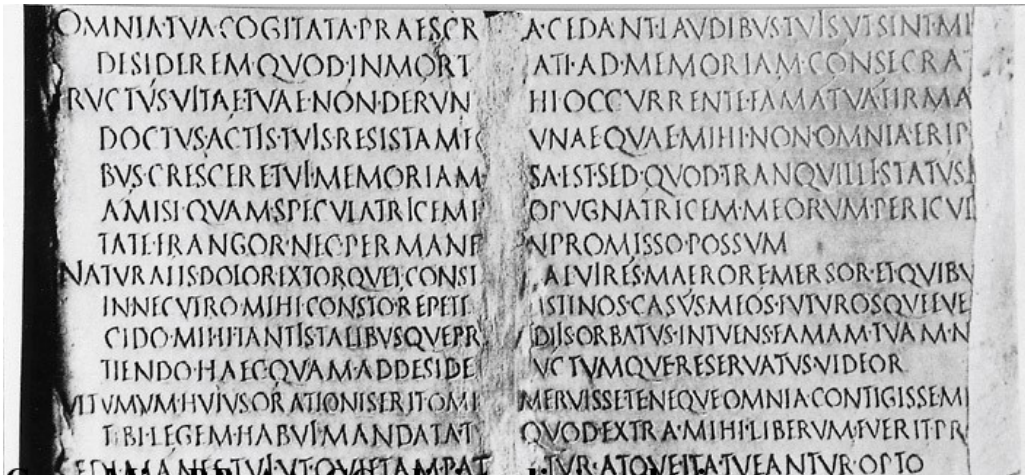
⁴¹⁵ Vd. OSGOOD 2014, p. 153.

⁴¹⁶ *Ibid.*, pp. 155-169.

[rr. 130-132] Ultimum huius orationis erit omn[ia] meruisse te neque omnia contigisse mi[hi, ut praestarem]

tibi. Legem habui mandata tu[a]; quod extra mihi liberum fuerit pr[aestabo].

Te Di Mánés tuí ut quietam pat[ia]ntur atque ita tueantur optó



Turia è descritta come una *bona femina*, cioè possiede tutte le virtù uxorie di cui già abbiamo parlato e che fanno di lei una perfetta matrona, con la sola macchia di non aver generato figli. Tuttavia, Turia va in un certo senso controcorrente rispetto all'immagine tradizionale della donna, perché non si limita a realizzare le proprie *virtutes* nella dimensione domestica, ma a causa dei suoi trascorsi burrascosi ella entra in contatto anche con la sfera pubblica. È indicativo il fatto, ad esempio, che per descrivere alcune delle sue azioni vengano impiegati dei termini mutuati dall'uso militare e, solitamente, attribuiti a uomini: «ella procurò al marito rinforzi (*subsidia*), lo protesse (*munibat*), subì ferite crudeli da Lepido (*crudelibus exceptis vulneribus*), fu la *speculatrix* e *propugnatrix* del marito (cioè vegliò su di lui e lo difese). Turia si mostrò dotata di *virtus*, di *firmitas animi* e di *constantia* (coraggio, fermezza d'animo, tenacia): virtù considerate tipicamente maschili»⁴¹⁷.

In conclusione, l'epigrafe di Turia ci presenta un caso interessantissimo per l'idea e la rappresentazione della coppia nell'antichità: da un lato, infatti, ci sono una donna che assume *virtutes* maschili e un uomo che, al contrario, si dimostra continuamente in difficoltà e “debole”⁴¹⁸; dall'altro, però, il ruolo che Turia ricoprì nella vita pubblica e

⁴¹⁷ Cfr. MARISALDI 2014.

⁴¹⁸ Ne leggiamo la conferma anche in HERSCH-FERRARO 2021, p. 15: «Turia's husband seems hardly the stereotypical grim Roman lord and master, an autocratic paterfamilias with the power of life and death over

politica non cambiò il fatto che il giudizio su di lei continuava a basarsi, fondamentalmente, sulle idee tradizionali legate alla *uxor lanifica, casta, pia* e, soprattutto, *domiseda*.

La lettura, la traduzione, l'analisi e il commento di queste iscrizioni possono dare occasione di interessanti scambi con gli studenti. Si può fare riferimento alla letteratura studiata per cercare conferme o smentite di quanto detto; si può cercare di istituire un confronto critico tra l'idea antica del matrimonio e quella moderna, in particolare per quanto riguarda il rapporto tra sfera privata e sfera pubblica e la questione, delicatissima, dell'eventualità e della misura della prevalenza l'una sull'altra. Il rapporto di coppia, l'istituzione del matrimonio e la condizione della donna sono solo alcuni degli argomenti che si possono toccare in quest'ottica comparativa; un particolare occhio di riguardo va prestato al fine di contenere la discussione nelle tre ore previste dall'organizzazione dell'UdA – e, soprattutto, di rimanere quanto più possibile aderenti agli obiettivi di questa, senza divagare in argomentazioni che, per quanto interessanti, possono non essere strettamente attinenti alle finalità riproposte.

In chiusura delle tre ore di lezione frontale, il docente può fornire agli studenti dei materiali o delle indicazioni – ovviamente non vincolanti – che potrebbero essere utili alla classe nella fase del lavoro di gruppo e della ricerca individuale: può trattarsi di riferimenti a qualche altra epigrafe o repertorio significativo, a delle brevi letture critiche, a qualche sito attendibile. La specificità e l'ampiezza della bibliografia “di spunto” fornita dipenderà molto dal grado di autonomia e di abitudine degli studenti a fare ricerche simili, ma soprattutto dall'eventuale interesse particolare destato dalla discussione con il docente. Anche in questo caso, le fonti possibili sono infinite; se ne presenta qui un breve esempio.

his family, in whose household a wife is treated as a child, and whose only concern is the birth of a son who would inherit his name and fortune».

SPUNTI PER LA RICERCA

- Il sito <https://www.romanoimpero.com/2009/09/romano-impero.html>, pur non essendo specialistico dell'argomento, dedica un'intera sezione agli epitaffi romani. I riferimenti bibliografici sono un po' sommari, ma raccoglie una vasta gamma di epigrafi funerari – già tradotte in italiano! – che vi potrebbero tornare utili.
- È consigliata la lettura delle pagine 157-166 del libro *Storia sociale dell'Impero romano* di Peter Garnsey e Richard Saller (Laterza, 1989) e delle pagine 243-249 di *Roman Marriage: Iusti Coniuges from the Time of Cicero to the Time of Ulpian* di Susan Treggiari (Clarendon Press, 1991). Non solo offrono delle interessanti interpretazioni critiche, ma danno anche degli spunti per ulteriori letture e riferimenti ad autori e opere della letteratura latina.
- L'altare funebre del liberto *Atimetus Anterotianus* e della moglie *Claudia Homonoëa* (CIL VI, 12652; CLE 995; IG XIV, 1892; EDR108740; <http://www.mqdq.it/textsce/CE|ce|0995>; <http://census.bbaw.de/easydb/censusID=160031>). Attenzione: una parte dell'iscrizione è in greco!
- L'iscrizione funebre per una *sanctissima coniux, Maevia Sophes* (CIL VI, 7579; CLE 2170; ILS 8190; EDR107816).
- L'epitaffio della *carissima coniux Flavia Nicopolis* (CIL VI, 18385-34115; CLE 1184; EDR150064; <http://www.mqdq.it/textsce/CE|ce|1184>).

Resta, a questo punto, un'ultima, breve conclusione che merita di sigillare questo capitolo: è impensabile che la scuola – e soprattutto certi tipi di scuola – non faccia avvicinare i giovani alla cultura antica nel suo complesso, comprese le forme non codificate dai programmi. E non importa se, come obietterebbero i più rigidi tradizionalisti, “tanto poi alla maturità devono tradurre una versione”: il senso critico e la curiosità intellettuale destati da un approccio olistico alla cultura antica non farebbero altro che portare beneficio anche alle abilità traduttivo-interpretative degli studenti. Maurizio Bettini definisce il confronto con la cultura classica uno stimolante «gioco di identità e alterità»⁴¹⁹; solo insegnando ai nostri studenti questo gioco diamo loro la possibilità di acquisire una consapevolezza davvero *umanistica*, nel senso più alto

⁴¹⁹ Cfr. BETTINI 2017, p. 130.

dell'*humanitas*, che non a caso Aulo Gellio⁴²⁰ associava ai termini greci παιδεία e φιλανθρωπία: l'amore per il sapere è l'unico tratto dell'uomo che lo distingue dagli altri esseri animati ed è anzi proprio la cultura a rendere l'uomo più umano, a renderlo migliore. E in questi tempi difficili, chi se non la scuola dovrebbe educare i giovani a farsi portatori di *humanitas* nel mondo?

⁴²⁰ Aul. Gell., 8.17.

CONCLUSIONI

Le nuove vie verso la cultura classica che intendiamo proporre (assieme a tutte le innumerevoli altre che si potrebbero avanzare o sono state avanzate da altri), costituiscono altrettante aphormái: punti di partenza da cui prendere le mosse, e insieme risorse a cui attingere, per suscitare l'interesse dei ragazzi nei confronti dei classici, e in questo modo indurli ad essi. Il resto verrà, più facilmente, di conseguenza.

Maurizio Bettini

Non è facile tirare le somme di un lavoro che, per suo stesso proponimento, non vuole concludere niente. Si era iniziato questo percorso con l'idea di inserirsi in un dibattito esistente – quello relativo alla revisione dell'insegnamento del latino – già assai fitto e di prendervi parte apportando il proprio piccolo contributo: un lavoro organico che, sistematizzando, ampliando e mettendo in relazione tra loro precedenti esperienze altrui, proponesse la «didattica epigrafica» come soluzione ad alcune lacune del metodo tradizionale, nonché come replica militante a molte delle critiche rivolte all'insegnamento del latino. Non si è mai avuta, d'altra parte, la pretesa di esaurire con il proprio progetto la discussione, mettendovi un punto conclusivo.

Il lavoro su questa tesi si è accompagnato all'esperienza del tirocinio, che è stato un essenziale momento formativo, da un punto di vista sia professionale che umano: mi ha permesso di mettere alla prova prima di tutto me stessa e poi anche le proposte didattiche che fino ad allora erano sempre restate dei disegni ipotetici. Ne sono conseguiti ripensamenti, riflessioni, modificazioni, convincimenti. Una tra tutte è la constatazione più rilevante che ho potuto accertare: il corpo docente italiano davvero ha passione, buona volontà, larghezza di vedute, nonché una formazione di qualità che è un'eccellenza europea e mondiale. Ha insomma tutte le carte in regola per combattere, e per vincere, la battaglia della buona scuola e dell'istruzione d'eccellenza, all'interno della quale anche il latino merita di occupare, insieme alle altre discipline, il suo posto d'onore: pure dopo una storia ormai millenaria, esso ha ancora tanto da dire e il suo potenziale didattico non si è esaurito.

Nonostante l'infausta fama di cui gli insegnanti godono da parte dell'opinione pubblica, la consapevolezza di percepire lo stipendio tra i bassi d'Europa e la rassegnazione di essere costantemente alla mercè delle volubili riforme di altrettanti

incostanti governi, il corpo docente negli ultimi decenni è stato più attivo che mai, almeno nell'ambito della ricerca didattica. Le decine di contributi nominati in queste pagine sono solo una minima parte della moltitudine di proposte elaborate, sperimentate e condivise dai docenti d'Italia e non solo, con la speranza di partecipare al cambiamento positivo del paradigma d'insegnamento, facendo insieme fronte comune. C'è bisogno di un sistema efficace che sostenga questi insegnanti come saldo punto di riferimento, offrendo loro occasioni vere di scambio, dialogo e formazione professionale, nonché supporto concreto con materiali, strumenti, linee guida da cui prendere spunto.

Il docente è prima di tutto una persona; nel momento in cui entra in classe, si trova davanti ad altre venti, trenta persone che, come lui, hanno sensibilità, passioni, esigenze, storie diverse alle spalle. Della "personalizzazione" dell'insegnamento non si può che far tesoro, perché, creando un sincero rapporto di comunicazione tra docente e studenti, rende l'esperienza dell'apprendimento autentica. Anche la proposta della «didattica epigrafica» è nata da un interesse personale: giunta all'università, sono entrata per la prima volta in contatto diretto con il mondo dell'epigrafia e, rendendomi conto che si trattava di ben più che un'esaltazione antiquaria per le pietre iscritte, mi sono appassionata. È stato a quel punto che ho iniziato a chiedermi quale senso avesse privare gli studenti liceali dell'incontro con questa disciplina che, per quanto specialistica e complessa, è allo stesso tempo del tutto accessibile, dato che fondamentalmente ci circonda. Leggevo le epigrafi e pensavo che uno studente del liceo sarebbe stato in grado di leggerle e capirle senza troppo sforzo; anzi, ne avrebbe subito il fascino e magari si sarebbe pure perso a fantasticare sulle storie degli individui che a quelle pietre avevano affidato la loro memoria. Durante la frequentazione del corso di Didattica del Latino tenuto dai professori Lubian e Salvioni, ho capito che il mio pensiero era condiviso – e che, quindi, doveva avere almeno un po' di ragione in fondo.

Questo progetto di tesi nasce dunque da un mio interesse, che si è trasformato in una proposta ragionata; non me ne attribuisco, però, i meriti esclusivi. Al massimo, posso dire che ho fatto mie e ho cercato di sistematizzare delle istanze che da tempo circolano tra docenti ed esperti di didattica. Gli studenti che nel XXI secolo studiano latino hanno bisogno di essere coinvolti, scossi, impressionati: non una ricerca dello spettacolare fine a se stesso, ma un'esemplarità, un'evidenza che non faccia loro dubitare del senso di ciò che stanno studiando e del perché lo stanno studiando. Qualcosa che abbia un riscontro pratico, senza tuttavia perdere quei caratteri di consapevolezza linguistica, disposizione al ragionamento complesso e coscienza culturale di cui l'insegnamento del latino è da

sempre veicolo. Cosa può esserci di più esemplare e paradigmatico delle oltre 300.000 iscrizioni latine che sono quotidianamente sotto i nostri occhi, provenienza diretta dal passato e parte integrante del nostro patrimonio culturale e paesaggistico da secoli?

Nei mesi della mia permanenza al liceo Tito Livio la scuola ha organizzato due incontri pomeridiani di formazione docenti⁴²¹, tenuti dal professor Giovanni Segà, cui sono stata invitata a partecipare. Per una fortuita casualità – a volte le coincidenze della vita possono davvero sorprendere – i due appuntamenti riguardavano proprio delle proposte didattiche legate all'epigrafia: gli incontri, rispettivamente dal titolo *I tweet dei papi – Sisto V e Alessandro VII spiegano la loro idea di religione ai passanti* e *La sintassi di Sisto V*, vertevano infatti sulla presentazione in chiave didattica delle iscrizioni poste sull'obelisco lateranense e sull'obelisco vaticano di Roma da papa Sisto V e papa Alessandro VII in età moderna, al fine di analizzarne la storia, il rapporto con il passato e l'intento ideologico. La cornice ideale per cui il professor Segà aveva pensato queste lezioni era quella della preparazione della classe a una gita d'istruzione – che, un po' scherzosamente, il professore aveva pensato come a un giro in bicicletta tra gli obelischi di Roma. Si sono trattati quindi argomenti di tema prettamente storico, ma anche artistico, religioso e letterario. Grande attenzione è stata data però anche all'aspetto linguistico, sottolineando i benefici che la traduzione di queste iscrizioni poteva portare agli studenti, non soltanto da un punto di vista dell'esercizio in sé: il latino in questione è, infatti, rinascimentale, un latino che quindi gli studenti non sono abituati a tradurre e forse nemmeno a concepire. Sarebbe impensabile pretendere di inserire nel corso di latino anche lo studio della lingua in età medievale e rinascimentale, ma d'altra parte uscire anche solo brevemente dagli schemi del programma ministeriale grazie a un'esperienza come quella proposta dal professor Segà può essere molto utile a rendere i ragazzi consapevoli del fatto che il latino non finisce con il 476 d.C.

La proposta è stata accolta con grande interesse da tutti gli insegnanti presenti e ad essere condivisa è stata soprattutto l'idea di fondo, cioè che l'epigrafia può diventare uno strumento utilissimo in classe e che le suggestioni derivate dal rapporto con le iscrizioni possono essere vantaggiosamente calate nella didattica quotidiana, senza per questo essere esasperate. Complici lo sconfinato sapere e l'invidiabile capacità oratoria del professore, tutti siamo rimasti stregati di fronte al suo racconto che, a partire dalle iscrizioni degli obelischi, tesseva una storia secolare, anzi, millenaria di intrecci fra

⁴²¹ Gli incontri si sono tenuti su Zoom il 17 e il 24 novembre 2021. Ciascun incontro è durato all'incirca due ore.

culture, personalità, idee e avvenimenti. Davvero in quell'occasione abbiamo sperimentato il valore dell'epigrafia nel suo senso più nobile di studio dei *monumenta*, cioè di quegli "oggetti" che assolvono la funzione di *monere*, "far ricordare" o anche "ammonire", che «sono nello stesso tempo serbatoi di conoscenza, e insieme hanno la capacità di incorporare sentimenti, forme sociali, norme morali, sistemi di pensiero condiviso, in una rete di relazioni»⁴²².

Molti docenti hanno però manifestato delle titubanze sulla fattibilità, da parte propria, di simili attività a causa della gran quantità di tempo che la programmazione richiede, principalmente per la mancanza di strumenti-guida dettagliati – ma non troppo specialistici – che aiutino a non disorientarsi in un panorama tanto vasto. Dopo una simile presa di coscienza, questo lavoro di tesi, pur mantenendo i propri obiettivi di partenza, ha preso una direttiva più mirata: non tanto (o non più *solo*) presentarsi come contributo alla didattica del latino, che – non senza un filo di polemica – accendesse una discussione intorno al tema della «didattica epigrafica», quanto (*anche*) prontuario di riferimento da cui ciascun insegnante interessato potesse partire per programmare la *propria* «didattica epigrafica». In maniera forse un po' impertinente, che pretende di insegnare agli insegnanti, si è cercato di dimostrare la validità della propria proposta e di fornire degli esempi e, soprattutto, degli strumenti; questi potranno certo essere criticati, corretti e migliorati, ma se saranno d'aiuto anche per un solo docente, il nostro scopo potrà dirsi più che felicemente raggiunto.

Che l'epigrafia possa essere strumento per la didattica non è un'idea del tutto innovativa e originale, come si è già dimostrato. Tuttavia, si è comunque cercato nel corso di queste pagine di dare a essa un quadro teorico, dimostrando i pregi e i vantaggi che ciò può portare all'insegnamento della lingua, della letteratura e della storia di Roma antica, provando insomma oltre ogni ragionevole dubbio che l'epigrafia è un alleato pregiato per un reale avvicinamento alla cultura latina in tutta la sua ampiezza. A questa impalcatura teorica è seguita la dimostrazione pratica, parte centrale della tesi, ossia la sezione relativa alle schede epigrafiche, delle proposte coerenti e strutturate che possano essere prese a esempio, fornendo ai docenti interessati delle suggestioni di metodo, di fonti, di strumenti cui potersi affidare, e quindi stimolare una ricerca e una progettazione tutta personale. Nel mentre, ci si augura che i corsi di formazione sul tema, come quello proposto dal professor Segal al liceo Tito Livio, si diffondano e che sempre più insegnanti ricorranò in

⁴²² BETTINI 2017, p. 34.

classe al supporto epigrafico e condividano poi la propria esperienza, fatta di successi e criticità, sfide e conquiste.

Questa è l'unica conclusione cui si può giungere al termine di un simile lavoro, e cioè la speranza di aver contribuito alla didattica del latino con qualche esempio di *buona pratica*. Finché ci sarà la scuola, e finché questa sarà animata da docenti volenterosi e creativi, seri ma non seriosi, il filone di studi legato alla didattica non si esaurirà mai e continuerà a produrre nuove proposte, a migliorare quelle esistenti, a porsi delle domande. Si è iniziata questa tesi con la speranza di poter dare un piccolo contributo alla disciplina e lo si è terminato con la consapevolezza che il lavoro da fare è ancora tanto e, si può dire, infinito: non però un infinito che spaventa per la sua mole smisurata, ma che al contrario fa ben sperare, perché è segnale di futuro per questa scuola in cui, nonostante tutto, noi continuiamo a credere.

INDICE DEGLI AUTORI ANTICHI

Aul. Gell., 8.17	p. 165.
Cass. Dion., 56.33.1	p. 124.
Cic., <i>Fam.</i> , 14.1.3	p. 158;
Cic., <i>Fam.</i> , 14.4.1	p. 158.
<i>Dig.</i> , 50.16.195	p. 101.
D. H., <i>Ant. Rom.</i> , 4.26.4-5	p. 108;
D. H., <i>Ant. Rom.</i> , 4.58.4	p. 108.
Hor., <i>ep.</i> , 2.1.69-71	p. 27;
Hor., <i>sat.</i> , 1.1.25	p. 86;
Hor., <i>sat.</i> , 1.6.17	p. 50.
Isid., <i>Orig.</i> , 9.7.12	p. 155.
Liv., 39.8-19	IV.3.1;
Liv., 7.27.2	p. 108.
Petron., <i>Sat.</i> , 58.7	p. 8.
Plin., <i>Nat.</i> , 29.30	p. 155.

Plut., <i>Quest. Rom.</i> , 31	p. 155.
Polyb., 3.25.1-25	p. 108.
Quint., <i>inst.</i> , 1.4.2	p. 32.
Serv., <i>ad Aen.</i> , 4.458	p. 155.
Svet., <i>Aug.</i> , 101.4	p. 124.
Val. Max., 6.7.2	p. 160.

CONCORDANZE

<i>AE</i>	1984,	259	IV.2.1, p.93;
	1994,	427	IV.2.3, p. 105;
	1996,	695	IV.2.1, p. 92;
	2003,	654	IV.2.2, p. 99;
		657	IV.2.2, p. 98;
		658	IV.2.2, pp. 99-100.
BASSIGNANO	2016,	n°5	IV.2.1, p.90;
		n°8	IV.2.1, p.90;
		n°12	III.2, p. 53;
		n°51	III.2, p. 54;
		n°63	IV.2.1, p. 88;
		n°78	III.2, p. 52.
BUONOPANE	1990,	n°5	IV.2.1, p. 88;
		n°7	III.2, p. 52;
		n°8	III.2, p. 52.
<i>CIL</i>	I ² ,	9	III.2, p. 55;
		581	IV.3.1;
		1211	IV.4.2, p. 153.
<i>CIL</i>	III,	3626	nota 222, p.63;
		12019	IV.4.1, p. 138.

<i>CIL</i>	IV,	10619	III.2, p.58;
		12019	III.2, p. 58.
<i>CIL</i>	V,	1985	IV.2.1, p.94;
		2830	IV.2.1, pp. 94-95;
		2936	IV.2.1, pp. 93-94;
		2974	IV.2.1, p. 91;
		2985	IV.2.1, p. 89;
		3002	IV.2.1, p. 95;
		3007	III.2, p. 54;
		3374	IV.2.1, p. 92;
		4087	III.1, p. 49;
		4905	nota 179, p. 48;
		7561	IV.2.3, p. 104;
		8440	III.2, p. 53.
<i>CIL</i>	VI,	1527	IV.4.2, p. 161;
		7579	IV.4.2, p. 164;
		9663a	IV.4.2, p. 157;
		11602	IV.4.2, p. 155;
		12652	IV.4.2, p. 164;
		18817	IV.4.2, p. 158;
		18385	IV.4.2, p. 164;
		26992	IV.2.2, p. 102;
		31670	IV.4.2, p. 161;
		33960	nota 81, p. 49;
		37053	IV.4.2, p. 161;
38708	IV.2.2, p. 101.		

<i>CIL</i>	X,	7296	nota 208, p. 60.
<i>CIL</i>	XII,	6710	IV.4.1, p. 138.
<i>CIL</i>	XIII,	10025	IV.4.1, p. 140.
<i>CIL</i>	XV,	6975	IV.4.1, p. 140;
		6993	IV.4.1, p. 139.
ZACCARIA	1992,	n°24	III.2, p. 53.

CORPORA ED EDIZIONI DI FONTI

AE = «L'Année Épigraphique», Parigi 1888-.

BASSIGNANO 2016 = M. S. BASSIGNANO, *Supplementa – Regio X, Venetia et Histria. Patavium*, in M. L. LAZZARINI (a cura di), *Supplementa italica – Nuova serie*, vol. 28, Quasar, Roma, 2016, pp. 9-458.

BUONOPANE 1990 = A. BUONOPANE, *Supplementa – Regio X, Venetia et Histria. Tridentum*, in M. GUARDUCCI, S. PANCIERA (a cura di), *Supplementa italica – Nuova serie*, vol. 6, Quasar, Roma, 1990, pp. 111-182.

CIL I² = CORPUS INSCRIPTIONUM LATINARUM, I², *Inscriptiones Latinae antiquissimae ad C. Caesaris mortem*.

CIL IV = CORPUS INSCRIPTIONUM LATINARUM, IV, *Inscriptiones parietariae Pompeianae, Herculenses, Stabianae*.

CIL V = CORPUS INSCRIPTIONUM LATINARUM, V, *Inscriptiones Galliae Cisalpinae Latinae*.

CIL VI = CORPUS INSCRIPTIONUM LATINARUM, VI, *Inscriptiones urbis Romae Latinae*.

CIL X = CORPUS INSCRIPTIONUM LATINARUM, X, *Inscriptiones Bruttiorum, Lucaniae, Campaniae, Siciliae, Sardiniae Latinae*.

CIL XII = CORPUS INSCRIPTIONUM LATINARUM, XII, *Inscriptiones Galliae Narbonensis Latinae*.

CIL XIII = CORPUS INSCRIPTIONUM LATINARUM, XIII, *Inscriptiones trium Galliarum et Germaniarum Latinae*.

CIL XV = CORPUS INSCRIPTIONUM LATINARUM, XV, *Inscriptiones urbis Romae Latinae. Instrumentum domesticum*.

CLE = F. BÜCHELER, E. LOMMATZSCH, *Carmina Latina Epigraphica*, Leipzig 1930.

ILS = H. DESSAU, *Inscriptiones Latinae Selectae*, 3 voll., Berlino 1892-1916.

ILLRP = A. DEGRASSI, *Inscriptiones Latinae Liberae Rei Publicae*, 2 voll., Firenze 1957-1963.

InscrAq = G. B. BRUSIN, *Inscriptiones Aquileiae*, 3 voll., Udine 1991-1993.

LETTICH 1994 = G. LETTICH, *Iscrizioni romane di Iulia Concordia (sec. I a.C. – III d.C)*, Centro studi storico-religiosi Friuli-Venezia Giulia, Trieste, 1994.

ZACCARIA 1992 = C. ZACCARIA, *Supplementa – Regio X, Venetia et Histria. Tergeste, Ager Tergestinus et Tergesti adtributus*, in M. GUARDUCCI, S. PANCIERA (a cura di), *Supplementa italica – Nuova serie*, vol. 10, Quasar, Roma, 1992, pp. 139-283.

BIBLIOGRAFIA

ALBASI-CRINITI 1996 = T. ALBASI, N. CRINITI, «*Lege nunc viator...*»: *vita e morte nei Carmina Latina epigraphica della Padania centrale*, La pillotta, Parma, 1996.

ALLULLI 2015 = G. ALLULLI, *Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020 – Studi, progetti, esperienze per una nuova formazione professionale*, CNOS-FAP, Roma, 2015.

ALESSANDRINI-DE NATALE 2015 = G. ALESSANDRINI, M. L. DE NATALE, *Il dibattito sulle competenze: quale prospettiva pedagogica?*, Pensa Multimedia, Roma, 2015.

ANDREONI FONTECEDRO 1988 = E. ANDREONI FONTECEDRO, *Progetto sequenziale per l'insegnamento della morfologia e della sintassi latina nel biennio, secondo il modello Tesnière-Sabatini*, "Aufidus", n. 5, a. 2 (1988), pp. 83-100.

ARENA 2014 = P. ARENA, *Augusto, Res gestae – I miei atti*, Edipuglia, Bari, 2014.

AZZONI-MONTANARI-NANNI 2012 = L. AZZONI, L. MONTANARI, B. NANNI, *Ratio. Un metodo per il latino*, Laterza Edizioni Scolastiche, Roma-Bari, 2012.

BALBO 2004 = A. BALBO, *Una proposta concreta per l'insegnamento del lessico latino*, "Aufidus", n. 54, a. 18 (2004), pp. 243-256.

BALBO 2007 = A. BALBO, *Insegnare latino – Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, UTET, Milano, 2007.

BALBO 2015 = A. BALBO, "Tornate all'antico e sarà un progresso": *prospettive didattiche per il latino in Italia nel primo scorcio del XXI secolo*, in A. BALBO, M. RICUCCI (a cura di), *Prospettive per l'insegnamento del latino – La didattica della lingua latina fra teoria e buone pratiche*, Loescher, Torino, 2015, pp. 9-14.

BALBO 2020 = A. BALBO, *Scritture esposte digitali: per un uso didattico dell'epigrafia latina online nella letteratura latina*, "Historikà", n. 10 (2020), pp. 305-321.

BALBO-RICUCCI 2015 = A. BALBO, M. RICUCCI (a cura di), *Prospettive per l'insegnamento del latino – La didattica della lingua latina fra teoria e buone pratiche*, Loescher, Torino, 2015.

BALME-MORWOOD 2006² = M. BALME, J. MORWOOD, *Oxford Latin Course – Part I, Part II, Part III*, 2. ed. agg., Oxford University Press, Oxford, 2006.

BELLONI 1987 = G. BELLONI, *Le Res gestae divi Augusti – Augusto: il nuovo regimè e la nuova urbe*, Vita e Pensiero, Milano, 1987.

BELTRÁN LLORIS 2015 = F. BELTRÁN LLORIS, *The “Epigraphic Habit” in the Roman World*, in C. BRUUN, J. EDMONSON, (a cura di) *The Oxford Handbook of Roman Epigraphy*, Oxford University Press, Oxford-New York, 2015, pp. 131-153.

BERLINGUER 2008 = L. BERLINGUER, *Riflessioni di esperti per la scuola italiana del 2000*, in *Questioni aperte: Latino perché? Latino per chi? – Confronti internazionali per un dibattito*, TreeLLLe, Genova, 2008, pp. 47-62.

BERNARDINI 2008 = C. BERNARDINI, *Riflessioni di esperti per la scuola italiana del 2000*, in *Questioni aperte: Latino perché? Latino per chi? – Confronti internazionali per un dibattito*, TreeLLLe, Genova, 2008, pp. 63-70.

BERTOLLO-CAVALLO 2012a = S. BERTOLLO, G. CAVALLO, *Introduzione: la linguistica moderna e l’insegnamento delle lingue a scuola*, “Grammatica e Didattica” n. 3 (2012).

BERTOLLO-CAVALLO 2012b = S. BERTOLLO, G. CAVALLO, *Introduzione: teoria, sperimentazione e didattica in linguistica*, “Grammatica e Didattica” n. 4 (2012).

BETTINI 2008 = M. BETTINI, *Riflessioni di esperti per la scuola italiana del 2000*, in *Questioni aperte: Latino perché? Latino per chi? – Confronti internazionali per un dibattito*, TreeLLLe, Genova, 2008, pp. 71-82.

BETTINI 2017 = M. BETTINI, *A che servono i Greci e i Romani?*, Einaudi, Torino, 2017.

BLOCH 1977 = R. BLOCH, *Prodigi e divinazione nel mondo antico – Greci, Etruschi, Romani*, Newton Compton, Roma, 1977.

BODEL 2015 = J. BODEL, *Inscriptions and Literacy*, in C. BRUUN, J. EDMONSON, (a cura di) *The Oxford Handbook of Roman Epigraphy*, Oxford University Press, Oxford-New York, 2015, pp. 745-764.

BONAIUTI-CALVANI-RANIERI 2016² = G. BONAIUTI, A. CALVANI, M. RANIERI, *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, 2 ed., Carocci, Roma, 2016.

BONOMI 1996 = S. BONOMI, *Vetri antichi del Museo Archeologico Nazionale di Adria*, Grafiche La Press, Fiesso d'Artico, 1996.

BOSCOLO 2014 = F. BOSCOLO, *Patavium: testimonianze epigrafiche dell'età di Augusto*, in F. VERONESE (a cura di), *Patavium Augustea. Nel bimillenario della morte del princeps*, Atti della giornata di studio (Padova, 18 novembre 2014), "L'Erma" di Bretschneider, Roma, 2015, pp. 61-84.

BRACCESI 1973 = L. BRACCESI, *Un'ipotesi sull'elaborazione delle "Res gestae divi Augusti"*, "Giornale italiano di filologia", n. 3 (1973), pp. 25-40.

BRACCESI-AGNATI 2007 = L. BRACCESI, U. AGNATI, *Epigrafia latina*, Monduzzi Editore, Bologna, 2007.

BRACHET 1999 = J. P. BRACHET, *Les Préverbes ab-, de-, ex- du Latin: Étude Linguistique*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq Cédex, 1999.

BRANCALEONI-GALLERANI 2015 = C. BRANCALEONI, M. GALLERANI, *Un latino per l'Europa. Il metodo neocomparativo come prassi nel liceo linguistico*, in A. BALBO, M. RICUCCI (a cura di), *Prospettive per l'insegnamento del latino – La didattica della lingua latina fra teoria e buone pratiche*, Loescher, Torino, 2015, pp. 31-46.

BUONGIORNO 2021 = P. BUONGIORNO, *Senatus consulta: struttura, formulazioni linguistiche, tecniche (189 a.C.-138 d.C.)*, in P. BUONGIORNO, G. CAMODECA, *Die senatus consulta in den epigraphischen Quellen – Texte und Bezegungen*, Verlag, Stuttgart, 2021, pp. 17-60.

BUONGIORNO-CAMODECA 2021 = P. BUONGIORNO, G. CAMODECA, *Die senatus consulta in den epigraphischen Quellen – Texte und Bezegungen*, Verlag, Stuttgart, 2021.

BUONOPANE-CRESCI MARRONE 2016 = A. BUONOPANE, G. CRESCI MARRONE, *Patrone e liberti nella Transpadana romana*, in M. DONDIN-PAYRE, N. TRAN (a cura di), *Esclaves et maîtres dans le monde romain: Expressions épigraphiques de leurs relations*, Roma, 2016, pp. 1-21.

CALABI LIMENTANI 1999 = I. CALABI LIMENTANI, *Epigrafia latina*, Cisalpino – Istituto Editoriale Universitario, Bologna, 1999.

CALBOLI 1972 = G. CALBOLI, *La linguistica moderna e il latino – I casi*, Patron Editore, Bologna, 1972.

CALIA 1998 = D. CALIA, *Proposta per una didattica breve del latino*, “Aufidus”, n. 34, a. 12 (1998), pp. 123-142.

CALOGERO 1965 = G. CALOGERO, *Scuola sotto inchiesta*, 2 ed. riveduta e ampliata, Giulio Einaudi editore, Torino, 1965.

CAMBRIANO 2010 = G. CAMBRIANO, *Perché leggere i classici – Interpretazione e scrittura*, Il Mulino, Bologna, 2010.

CAMMARATA 1989 = R. CAMMARATA, *Verso un nuovo latino: problemi e proposte innovative nei curricoli sperimentali*, “Aufidus”, n. 7, a. 3 (1989), pp. 61-74.

CANALI 1982 = L. CANALI, *Res gestae divi Augusti*, Edizioni Studio Tesi, Pordenone, 1982.

CANFORA 2002 = L. CANFORA, *Il fiume si scava il letto da solo*, in I. DIONIGI (a cura di), *Di fronte ai classici – A colloquio con i Greci e i Latini*, Biblioteca universale Rizzoli, Milano, 2002, pp. 45-62.

CANFORA-CARDINALE 2012 = L. CANFORA, U. CARDINALE, *Disegnare il futuro con intelligenza antica – L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Il Mulino, Bologna, 2012.

CARDINALETTI–GIUSTI–IOVINO 2012 = A. CARDINALETTI, G. GIUSTI, R. IOVINO, *I vantaggi dell'approccio comparativo all'insegnamento delle lingue*, in L. CANFORA, U. CARDINALE (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica – L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Il Mulino, Bologna, 2012, pp. 443-452.

CARDINALETTI 2009 = A. CARDINALETTI, *L'approccio comparativo in linguistica e in didattica*, “Grammatica e Didattica” n. 2 (2009).

CARLÀ-MARCONE 2011 = F. CARLÀ, A. MARCONE, *Economia e finanza a Roma*, Il Mulino, Bologna, 2011.

CARPENTER 2006 = B. CARPENTER, *MAGISTER DISCIPVLIS H F: Using Funerary Epigraphy with Intermediate Students of Latin*, “CPL online 3.1”, pp. 1-9, reperibile al link <http://www.camws.org/cpl/cplonline/files/Carpentercplonline.pdf>.

CAVALLO 2012 = G. CAVALLO, *La sintassi dei verbi psicologici in latino e la didattica della transitività*, “Grammatica e Didattica”, n. 3 (2012).

CENTLIVRES CHALLET 2013 = C. E. CENTLIVRES CHALLET, *Like Man, Like Woman. Roman Women, Gender Qualities and Conjugal Relationships at the Turn of the First Century*, Peter Lang, Bern, 2013.

CINQUE-VIGOLO 2007 = G. CINQUE, M. T. VIGOLO, *A cosa può servire la grammatica*, "Grammatica e Didattica", n. 1 (2007).

CONDELLO 2012 = F. CONDELLO, *Su qualche caratteristica e qualche effetto del «traduttese» classico*, in L. CANFORA, U. CARDINALE (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica – L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Il Mulino, Bologna, 2012, pp. 423-442.

CONTE-PIANEZZOLA-RANUCCI 2010 = G. B. CONTE, E. PIANEZZOLA, G. RANUCCI, *Il Latino – Vocabolario della lingua latina*, Le Monnier, 2010.

COVA 1995 = P. V. COVA, *Didattica breve e grammatica latina*, "Nuova Secondaria Ricerca", n. 9, a. 12 (1995), pp. 69-71.

CRAMER 1954 = F. H. CRAMER, *Astrology in Roman Law and Politics*, American Philosophical Society, Philadelphia, 1954.

D'INCARNAÇÃO 2021 = J. D'INCARNAÇÃO, *A epígrafe latina como elemento didático (XXXVIII). Uma árula romana plena de enigmas*, "Boletim de Estudos Clássicos", n. 66 (2021), pp. 115-125.

DE MAURO 2008 = T. DE MAURO, *Riflessioni di esperti per la scuola italiana del 2000*, in *Questioni aperte: Latino perché? Latino per chi? – Confronti internazionali per un dibattito*, TreeLLLe, Genova, 2008, pp. 83-96.

DE VAAN 2008 = M. DE VAAN, *Etymological Dictionary of Latin and the other Italic Languages*, Koninklijke Brill, Leiden, 2008.

DECROLY 1974² = O. DECROLY, *La funzione di globalizzazione nell'insegnamento*, La Nuova Italia, Firenze, 1974².

DETIENNE 2007 = M. DETIENNE, *Noi e i greci*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2007.

DEVOTO 1966 = G. DEVOTO, *Avviamento alla etimologia italiana – Dizionario etimologico*, Le Monnier, Firenze, 1966.

DIONIGI 2002 = I. DIONIGI, *Di fronte ai classici – A colloquio con i Greci e i Latini*, Biblioteca universale Rizzoli, Milano, 2002.

DIXON 1991 = S. DIXON, *The Sentimental Ideal of the Roman Family*, in B. RAWSON (a cura di), *Marriage, Divorce, and Children in Ancient Rome*, Clarendon Press, Oxford, pp. 11-113.

DONATI 2002 = A. DONATI, *Epigrafia romana – La comunicazione nell'antichità*, Il Mulino, Bologna, 2002.

DRAGO 2008 = R. DRAGO, *Riflessioni di esperti per la scuola italiana del 2000*, in *Questioni aperte: Latino perché? Latino per chi? – Confronti internazionali per un dibattito*, TreeLLLe, Genova, 2008, pp. 97-110.

EDMONSON 2011 = J. EDMONSON, *Slavery and the Roman Family*, in K. BRADLEY, P. CARTLEDGE (a cura di), *The Cambridge World History of Slavery, 1: The Ancient Mediterranean World*, Cambridge, 2011, pp. 337-361.

FACCHINI 1995 = G. M. FACCHINI, *Studio di una forma vitrea di età romana: la Merkurflasche (forma Isings 84)*, "Postumia", n. 6 (1995), pp. 150-173.

FILLMORE 1968 = C. J. FILLMORE, *The Case for Case*, in E. BACH, R. T. HARMS, *Universals in Linguistic Theory*, Holt, Rinehart & Winston of Canada Ltd, New York, 1968, pp. 1-88.

FLOCCHINI-GUIDOTTI BACCI-MOSCIO 1991 = N. FLOCCHINI, P. GUIDOTTI BACCI, M. MOSCIO, *Comprendere e tradurre – Grammatica descrittiva della lingua latina*, Bompiani, Milano, 1991.

FLOCCHINI 1999 = N. FLOCCHINI, *Insegnare latino*, La nuova Italia, Firenze, 1999.

FONTANA 2020 = L. FONTANA, *Laudatio Turiae e propaganda augustea: quando anche la morte è politica*, Ledizioni, Milano, 2020.

FRANZONI 1987 = C. FRANZONI. *Habitus atque habitudo militis. Monumenti funerari di militari nella Cisalpina Romana*, "L'Erma" di Bretschneider, Roma, 1987.

FRASCA 1996 = R. FRASCA, *L'amore coniugale, una fortunata possibilità*, in R. FRASCA (a cura di), *La multimedialità della comunicazione educativa in Grecia e a Roma*, Dedalo, Bari, 1996, pp. 65-68.

FROEHNER 1879 = W. FROEHNER, *La verrerie antique. Description de la collection Charvet*, Le Pecq, Carvet, 1879.

GALDI 2004 = G. GALDI, *Grammatica delle iscrizioni latine dell'Impero (province orientali) – Morfosintassi nominale*, Herder Editrice, Roma, 2004.

GALLO 2013 = A. GALLO, *Senatus consulta de Bacchanalibus: documentazione epigrafica e tradizione liviana*, "Bollettino di studi latini", a. 47 (2017), fascicolo II, pp. 519-540.

GALLO 2021 = A. GALLO, *Senatus consulta de Bacchanalibus – Normenpluralität in der Tafel von Tiriolo und in der livianischen Überlieferung*, in P. BUONGIORNO, G. CAMODECA, *Die senatus consulta in den epigraphischen Quellen – Texte und Bezugungen*, Verlag, Stuttgart, 2021, pp. 107-146.

GAMBERALE 2008 = L. GAMBERALE, *Riflessioni di esperti per la scuola italiana del 2000*, in *Questioni aperte: Latino perché? Latino per chi? – Confronti internazionali per un dibattito*, TreeLLLe, Genova, 2008, pp. 111-126.

GARNSEY-SALLER 1989 = P. GARNSEY, R. SALLER, *Storia sociale dell'Impero romano*, Laterza, Roma-Bari, 1989.

GASPAROTTO 1928 = C. GASPAROTTO, *Patavium municipio romano*, a spese della R. Deputazione, Venezia, 1928.

GHEDINI 1980 = F. GHEDINI, *Sculture greche e romane del Museo Civico di Padova*, Giorgio Bretschneider, Roma, 1980.

GHIOTTO 2005 = A. R. GHIOTTO, *Un numero di Vicetia in un'iscrizione della chiesa di San Martino a Schio?*, "Aquileia nostra", a. 76 (2005), pp. 177-188.

GIORCELLI BERSANI 2004 = S. GIORCELLI BERSANI, *Epigrafia e storia romana*, Carocci, Roma, 2004.

GIORDANO RAMPIONI 2002 = A. GIORDANO RAMPIONI, *Manuale per l'insegnamento del latino nella scuola del 2000*, Patron, Bologna, 2002.

GIORDANO RAMPIONI 2003a = A. GIORDANO RAMPIONI, *L'insegnamento del lessico latino: perché, quale*, "Aufidus", n. 50, a. 17 (2003), pp. 93-104.

GIORDANO RAMPIONI 2003b = A. GIORDANO RAMPIONI, *L'insegnamento del lessico latino: come. Alla ricerca di un metodo*, "Aufidus", n. 51, a. 17 (2003), pp. 197-207.

GIROTTO BEVILACQUA 2012 = M. GIROTTO BEVILACQUA, *La scelta del modello grammaticale*, in L. CANFORA, U. CARDINALE (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica – L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Il Mulino, Bologna, 2012, pp. 453-462.

GRANDAZZI 2013 = A. GRANDAZZI, *The Foundation of Rome*, Cornell University Press, New York, 2013.

GRUEN 1990 = E.S. GRUEN, *Studies in Greek Culture and Roman Policy*, E. J. Brill, Leiden, 1990.

GUARRACINO-RAGAZZINI 1991 = S. GUARRACINO, D. RAGAZZINI, *L'insegnamento della storia. Operazioni storiografiche e operazioni didattiche*, La Nuova Italia, Firenze, 1991.

GUIZZI 1999 = F. GUIZZI, *Augusto – La politica della memoria*, Salerno Editrice, Roma, 1999.

HAPP 1979 = H. HAPP, *Possibilità della grammatica della dipendenza del latino*, in G. PROVERBIO (a cura di), *La sfida linguistica – Lingue classiche e modelli grammaticali*, Rosenberg&Sellier, Torino, 1979, pp. 186-214.

HARTNETT 2012 = M. HARTNETT, *By Roman Hands: Inscriptions and Graffiti for Students of Latin*, Focus, Indianapolis, 2012.

HERSCH 2010 = K. K. HERSCHE, *The woolworker bride*, in L. LARSSON LOVÉN, A. STRÖMBERG (a cura di), *Ancient Marriage in Myth and Reality*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, 2010, pp. 122-135.

HERSCH 2021 = K. K. HERSCHE, *Introduction*, in K. K. HERSCHE, J. M. FERRARO (a cura di), *A Cultural History of Marriage in Antiquity*, Bloomsbury, New York, 2021, pp. 1-22.

IODICE 2004 = M. G. IODICE, *Il metodo naturale nell'insegnamento del latino*, in G. MILANESE (a cura di), *A ciascuno il suo latino – La didattica delle lingue classiche dalla scuola di base all'università*, Mario Congedo Editore, Lecce, 2004, pp. 63-70.

LAZZARO 1989 = L. LAZZARO, *Schiavi e liberti nelle iscrizioni di Padova romana*, in M. MACTOUX, E. GENY (a cura di), *Mélanges Pierre Lévêque*, III: *Anthropologie et société*, Besançon: Université de Franche-Comté, Paris, 1989, pp. 181-195.

LE GOFF 1982 = J. LE GOFF, *Storia e memoria*, Einaudi, Torino, 1982.

LEEN 2012 = A. LEEN, *Teaching Latin from Inscriptions: The Roman Funerary Inscription Project in the College Classroom*, Furman University. La descrizione del progetto è reperibile al sito <https://feminaeromanae.org>, partner online di A. RAIA, C. LUSCHNIG, J. L. SEBESTA (a cura di), *The Worlds of Roman Women: a Latin Reader*, Focus, Newburyport, 2005.

LONGOBARDI 1993 = M. LONGOBARDI, *Altre prospettive per l'insegnamento del latino*, in F. PIAZZI (a cura di), *La didattica breve del latino – Esperienze e ricerche didattiche*, Cappelli Editore, Bologna, 1993, pp. 169-176.

LUBIAN 2015 = F. LUBIAN, *Tituli for illiterates? The (sub-)genre of tituli historiarum between ekphrasis, iconography and catechesis*, in P. F. MORETTI, R. RICCI, C. TORRE (a cura di), *Culture and Literature in Latin Late Antiquity. Continuities and Discontinuities*, Brepols, Turnhout, 2015, pp. 53-68.

LUBIAN 2021 = F. LUBIAN, *L'insegnamento del latino dei Pensieri sull'educazione di John Locke – con appunti sull'Esopo interlineare del 1703*, “Ricerca e sperimentazione didattica”, n. 7, a. 7 (2021), pp. 1-25.

LUBIAN C.S. = F. LUBIAN, «Bildertituli», in C. URLACHER-BECHT, D. MEYER (a cura di), *Dictionnaire de l'épigramme*, Brepols, Turnhout, c.s., pp. 235-236.

LUBIAN-SALVIONI 2021 = F. LUBIAN, L. SALVIONI, *La Didattica del latino all'Università ai tempi del COVID-19: diario di un'esperienza (e alcune proposte per il futuro)*, “Nuova Secondaria”, n. 3, a. XXXIX (2021), pp. 296-315.

LUPIDI SCIOLLA-SCIOLLA 2006 = M. T. LUPIDI SCIOLLA, L. SCIOLLA, *Matrix. Lezioni di lingua latina*, Marietti Scuola, Torino, 2006.

LURAGHI 1996 = S. LURAGHI, *Studi su casi e preposizioni nel greco antico*, Franco Angeli, Milano, 1996.

MAC GÓRÁIN 2020 = F. MAC GÓRÁIN, *Introduction. Dionysus in Rome: accommodation and resistance*, in F. MAC GÓRÁIN (a cura di), *Dionysus and Rome – Religion and Literature*, Walter de Gruyter GmbH, Berlin, 2020, pp. 1-37.

MAFFEI 1720 = S. MAFFEI, *Traduttori italiani o sia notizia de' volgarizzamenti d'antichi scrittori Latini, e Greci, che sono in luce. Aggiunto il volgarizzamento d'alcune insigni iscrizioni Greche; e la Notizia del nuovo Museo d'iscrizioni in Verona, col paragone fra le iscrizioni, e le medaglie*, Coleti, Venezia, 1720.

MAINARDIS 2000 = F. MAINARDIS, *Giovani epigrafisti. Leggere e interpretare le iscrizioni dell'orto lapidario di Trieste*, Civici Musei di Storia e Arte, Trieste, 2000.

MAINARDIS 2003 = F. MAINARDIS, *Sentia Secunda e le altre: le donne produttrici di vetro nel mondo romano*, in A. BUONOPANE, F. CENERINI (a cura di), *Donna e lavoro nella documentazione epigrafica – Atti del I Seminario sulla condizione femminile nella documentazione epigrafica*, Fratelli Lega Editori, Faenza, 2002, pp. 87-112.

MANDRUZZATO 1989 = E. MANDRUZZATO, *Il piacere del latino. Per ricordarlo, impararlo, insegnarlo*, Mondadori, Milano, 1989.

MANGIAVINI-BETTONI 2009 = M. MANGIAVINI, M. BETTONI, *Lingue classiche, complessità e competenze*, “Interaction Design and Architecture(s) Journal”, n. 7 (2009), pp. 48-50.

MARINI CALVANI 2000 = M. MARINI CALVANI, *Aemilia: la cultura romana in Emilia Romagna dal III secolo a.C. all'età costantiniana*, Marsilio, Venezia, 2000.

MASSARO 1992 = M. MASSARO, *Epigrafia metrica latina di età repubblicana*, Istituto di Latino dell'Università di Bari, Bari, 1992.

MCCARTHY 1992 = B. C. J. MCCARTHY, *Latin Epigraphy for the Classroom*, New England Classical Newsletter & Journal, Amherst, 1992.

MILANESE 2010 = G. MILANESE, *I lacci e gli sbadigli: Pascoli, Martini, Giolitti e l'insegnamento di latino e greco nell'Ottocento italiano*, “Aevum”, n. 84 (2010), pp. 889-904.

MIRAGLIA 1996 = L. MIRAGLIA, *Come (non) si insegna latino*, “Micromega”, n. 5 (1996), pp. 1-14.

MIRAGLIA 1997 = L. MIRAGLIA, *Latine doceo: guida per gli insegnanti. Pars I, Familia Romana*, Vivarium Novum, Napoli, 1997.

MIRAGLIA 2004 = L. MIRAGLIA, *Metodo natura e storia culturale*, in G. MILANESE (a cura di), *A ciascuno il suo latino – La didattica delle lingue classiche dalla scuola di base all'università*, Mario Congedo Editore, Lecce, 2004, pp. 23-62.

MORELLI 2007 = P. MORELLI, *Contro la pedanteria grammaticale: la relazione di Giovanni Pascoli sull'insegnamento del latino nei ginnasi-licei al Ministro della Pubblica Istruzione Ferdinando Martini (1893)*, "History of Education and Children's Literature", n. 2 (2007), pp. 1-54.

MORETTI 1985 = L. MORETTI, *L'iscrizione come documento storico e linguistico*, in E. ANDREONI FONTECEDRO [et al.], *Il latino e il greco nella scuola oggi – Esigenze e strumenti per la didattica*, Atlantica Editrice, Foggia, 1985, pp. 169 -172.

NICKEL 1976 = R. NICKEL, *L'insegnamento delle lingue classiche – Nuove possibilità per una sua motivazione didattica*, Cadmo, Roma, 1976 (edizione italiana a cura di C. Santini).

NICOLLI-TREVES 1972 = P. NICOLLI, P. TREVES, *Livio – Dalla fondazione di Roma. Libro XXXIX*, Le Monnier, Firenze, 1972.

ONIGA 2007 = R. ONIGA, *Il latino – Breve introduzione linguistica*, 2 ed. riveduta e ampliata, Franco Angeli Editore, Milano, 2007.

ONIGA 2009 = R. ONIGA, *Grammatica latina e linguistica contemporanea*, "Grammatica e Didattica" n. 2 (2009), pp. 67-83.

ONIGA 2020 = R. ONIGA, *Riscoprire la grammatica. Il metodo neo-comparativo per l'apprendimento del latino*, Forum, Udine, 2020.

ØRBERG 1975 = H. H. ØRBERG, *Naturae ratio: méthode directe inductive pour l'enseignement du Latin*, in ASSOCIATION GUILLAUME BUDE (a cura di), *Actes du IX congrès (Roma, 13-18 aprile 1973)*, Les Belles Lettres, Paris, 1975, pp. 914-922.

ORLANDI [et al.] 2014 = S. ORLANDI, R. SANTUCCI, V. CASAROSSA, P. M. LIUZZO (a cura di), *Information Technologies for Epigraphy and Cultural Heritage – Proceeding of the First EAGLE International Conference*, Sapienza Università Editrice, Roma, 2014.

OSGOOD 2014 = J. OSGOOD, *Turia – A Woman's Civil War*, Oxford University Press, Oxford-New York, 2014.

PANCIERA 1985 = S. PANCIERA, *Epigrafia e insegnamento del latino*, in S. PANCIERA, *Epigrafi, epigrafia, epigrafisti. Scritti vari e inediti (1956-2005) con note complementari e indici*, Quasar, Roma, 2006, pp. 1937-1940.

PANCIERA 1999 = S. PANCIERA, *Epigrafia, Una voce soppressa*, "Archeologia Classica", n. 50 (1999), pp. 313-330.

PANCIERA-ZANNINI 2013³ = W. PANCIERA, A. ZANNINI, *Didattica della storia – Manuale per la formazione degli insegnanti*, 3 ed. agg., Le Monnier, Milano, 2013.

PANI-TODISCO 2014² = M. PANI, E. TODISCO, *Storia romana – Dalle origini alla tarda antichità*, 2 ed. agg., Carocci, Roma, 2014.

PASCOLI 1946 = G. PASCOLI, *Prose*, Mondadori, Milano, 1946.

PASQUALI PSF = G. PASQUALI, *Pagine stravaganti di un filologo*, I (*Pagine stravaganti vecchie e nuove. Pagine meno stravaganti*), II (*Terze pagine stravaganti. Stravaganze quarte e supreme*), Le Lettere, Firenze, 1994 (a cura di C. F. Russo).

PELLEREY 2011 = M. PELLEREY, *L'approccio per competenze: è un pericolo per l'educazione scolastica?*, "Scuola Democratica", n. 2 (2011), pp. 37-54.

PENELLO 2006 = N. PENELLO, *Applicazioni di elementi di linguistica formale alla didattica del latino*, in R. ONIGA, U. CARDINALE (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei all'università*, Il Mulino, Bologna, 2006.

PENELLO-VEDOVATO 2007 = N. PENELLO, D. VEDOVATO, *La grammatica del che e delle frasi relative: un'esperienza didattica*, "Grammatica e Didattica" n. 1 (2007).

PEREZ DE VERA 1858 = L. PEREZ DE VERA, *Grammatica della lingua latina compilata con un nuovo e più facile metodo ad uso delle scuole*, Stabilimento tipografico del Tasso, Napoli, 1858.

PERRI 2013² = B. PERRI, *Il cosiddetto Senatus consultum de Bacchanalibus. La lingua*, 2 ed., Simple, Macerata, 2013.

PIAZZI 1993 = F. PIAZZI, *La "brevità" nell'insegnamento del latino*, in F. PIAZZI (a cura di), *La didattica breve del latino – Esperienze e ricerche didattiche*, Cappelli Editore, Bologna, 1993, pp. 7-36.

PIERI 2002 = M.-P. PIERI, *L'apprendimento del lessico latino*, "Aufidus", n. 46, a. 16 (2002), pp. 37-98.

PIERI 2005 = M.-P. PIERI, *La didattica del latino. Perché e come studiare lingua e civiltà dei Romani*, Carocci, Roma, 2005.

PINKSTER 1991 = H. PINKSTER, *Sintassi e semantica latina*, Rosenberg & Sellier, Torino, 1991.

PIOVAN 2004 = D. PIOVAN, *Sull'apprendimento delle lingue classiche. Qualche considerazione, una proposta*, in G. MILANESE (a cura di), *A ciascuno il suo latino – La didattica delle lingue classiche dalla scuola di base all'università*, Mario Congedo Editore, Lecce, 2004, pp. 71-81.

PIVA 2019 = L. PIVA, *Applicazione del modello valenziale al sistema delle complete latine. Quadro teorico e prospettive didattiche*, tesi di laurea triennale in Lettere, Università di Padova, relatore prof. Luigi Salvioni, a.a. 2018-2019.

POMEROY 1975 = S. B. POMEROY, *Goddesses, Whores, Wives, and Slaves – Women in Classical Antiquity*, Schocken Books, New York, 1975.

POTTER 2015 = D. S. POTTER, *Inscriptions and the narrative of Roman History*, in C. BRUUN, J. EDMONSON, (a cura di) *The Oxford Handbook of Roman Epigraphy*, Oxford University Press, Oxford-New York, 2015, pp. 345-364.

PROVERBIO 1985 = G. PROVERBIO, *Fra tradizione e innovazione: la grammatica della dipendenza nell'insegnamento delle lingue classiche*, in AA. VV. (a cura di), *Il latino e il greco nella scuola oggi – Esigenze e strumenti per la didattica*, Atlantica Editrice, Foggia, 1985, pp. 153-168.

PROVERBIO 1998 = G. PROVERBIO, *Sintassi e semantica nel sistema dei casi latini*, in U. RAPALLO, G. GARBUGINO (a cura di), *Grammatica e lessico delle lingue "morte"*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, 1998, pp. 123-128.

PROVERBIO 2000 = G. PROVERBIO, *Dum docent discunt – Per una didattica delle lingue classiche*, Pàtron Editore, Bologna, 2000.

PULIGA 2003 = D. PULIGA, *Percorsi della cultura latina – Per una didattica sostenibile*, Carocci, Roma, 2003.

RAGOLIČ 2014 = A. RAGOLIČ, *Epigraphy as a tool for learning Latin. The case of the Prežihov Voranc Primary School in Ljubljana, Slovenia*, in S. ORLANDI, R. SANTUCCI, V. CASAROSSA, P. M. LIUZZO (a cura di), *Information Technologies for Epigraphy and Cultural Heritage – Proceeding of the First EAGLE International Conference*, Sapienza Università Editrice, Roma, 2014, pp. 205-220.

RAZZETTI 2008 = F. RAZZETTI, *Introduzione all'epigrafia latina*, in <http://mediaclassica.loescher.it/introduzione-all-epigrafia-latina.n2904>, 2008.

REALI 1998 = M. REALI, *Il contributo dell'epigrafia latina allo studio dell'amicitia: il caso della Cisalpina*, La Nuova Italia, Firenze, 1998.

REALI 2002 = M. REALI, *Il mestiere dell'amicitia, l'amicitia nei mestieri*, in A. BUONOPANE, F. CENERINI (a cura di), *Donna e lavoro nella documentazione epigrafica – Atti del I Seminario sulla condizione femminile nella documentazione epigrafica*, Fratelli Lega Editori, Faenza, 2002, pp. 235-246.

REALI 2003 = M. REALI, *Possiamo credere alle “parole per sempre”? Rischi nell'uso delle fonti epigrafiche*, “Acme” n. 56 (2003), pp. 88-92.

REALI 2014 = M. REALI, *Nuove e “vecchie” forme di multimedialità*, “Media Classica”, reperibile al link <https://mediaclassica.loescher.it/news/nuove-e-vecchie-forme-di-multimedialita-2799>.

REALI-TURAZZA 2015 = M. REALI, G. TURAZZA, *Parole di pietra: epigrafia e didattica del latino*, in A. BALBO, M. RICUCCI (a cura di), *Prospettive per l'insegnamento del latino – La didattica della lingua latina fra teoria e buone pratiche*, Loescher, Torino, 2015, pp. 47-57.

RENDICH 2014 = F. RENDICH, *Dizionario etimologico comparato delle lingue classiche indoeuropee – Sanscrito, greco, latino*, L'Indoeuropea Editrice, 2014.

RICUCCI 2013 = M. RICUCCI, *Per un apprendimento linguistico secondo il metodo neo-comparativo: note storico-concettuali*, “Lingue antiche e moderne”, n. 2 (2013), pp. 55-78.

RICUCCI 2014a = M. RICUCCI, *Insegnare lingua latina nella prospettiva della “linguistica” moderna*, in E. NUTI, G. BRANDONE, T. CERRATO (a cura di), *Didattica delle lingue classiche, Quaderni del Liceo “D’Azeglio”*, Liceo Classico “Massimo D’Azeglio”, Torino, 2014, pp. 47-54.

RICUCCI 2014b = M. RICUCCI, *Oltre i confini di Babele: riflessioni per una didattica della grammatica latina con il metodo neocomparativo*, “Euphrosyne”, n. 42 (2014), pp. 225-243.

RICUCCI 2015a = M. RICUCCI, *Orientamenti dell’insegnamento della lingua latina tra sperimentazione e tradizione in Italia*, in A. BALBO, M. RICUCCI (a cura di), *Prospettive per l’insegnamento del latino – La didattica della lingua latina fra teoria e buone pratiche*, Loescher, Torino, 2015, pp. 15-25.

RICUCCI 2015b = M. RICUCCI, *Ritorno al futuro: la riflessione metalinguistica tra latino e lingue moderne nel metodo neocomparativo*, “SeLM – Scuola e Lingue Moderne”, n. 7-9, a. 52 (2015), pp. 15-21.

RICUCCI 2017a = M. RICUCCI, *Lingua per se notata. Una annotazione sul metodo Ørberg alla luce dell’ipotesi del noticing di Schmidt*, “Revista Classica”, v. 30 n. 1 (2017), pp. 157-174.

RICUCCI 2017b = M. RICUCCI, *Note sull’apprendimento implicito nella didattica del latino con il metodo Ørberg: (più) problemi ma con (qualche) certezza*, “Lucida Intervalla – A Journal of Classical Studies”, n. 46 (2017), pp. 161-175.

RICUCCI 2021 = M. RICUCCI, *La didattica del latino come “vaccino” alla peste del terzo millennio*, “Nuova Secondaria Ricerca”, n. 3, a. 39 (2021), pp. 378-381.

ROBERT 1961 = L. ROBERT, *Épigraphie*, in C. SAMARAN (a cura di), *L’Histoire et ses méthodes*, Gallimard, Paris, 1961, pp. 453-497.

RUNIĆ 2013 = J. RUNIĆ, *Chomskyan linguistics and the interactive classroom*, “Grammatica e Didattica” n. 5, 2013.

RÜPKE 2004 = J. RÜPKE, *La religione dei Romani*, Einaudi, Torino, 2004.

SALVI-VANELLI 2004 = G. SALVI, L. VANELLI, *Nuova grammatica italiana*, Il Mulino, Bologna, 2004.

SALVIONI 2014 = L. SALVIONI, *L'alleanza delle lettere e dei numeri – Per un'antologia della scienza antica*, in A. CAMEROTTO, S. CARNIEL (a cura di), *Hybris – I limiti dell'uomo tra acque, cieli e terre*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine, 2014, pp. 191-214.

SANGUINETI 1988 = E. SANGUINETI, *Ghirigori*, Marietti, Genova, 1988.

SAPIR 1949 = E. SAPIR, *Culture, Genuine and Spurious*, in D. G. MANDELBAUM (a cura di), *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*, University of California Press, Los Angeles, 1949, pp. 308-331.

SBORDONE 1964 = F. SBORDONE, *Grammatica storica della lingua latina – con appendice di testi epigrafici*, Libreria Scientifica Editrice, Napoli, 1964.

SCHEID 2007 = J. SCHEID, *Res gestae divi Augusti – Hauts faits du divin Auguste. Texte établi et traduit par John Scheid*, Les Belles Lettres, Paris, 2007.

SCHIESARO 2012 = A. SCHIESARO, *Un futuro per il latino*, in L. CANFORA, U. CARDINALE (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica – L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Il Mulino, Bologna, 2012, pp. 279-286.

SETÄLÄ 2002 = P. SETÄLÄ, *Women and Brick Production, Some New Aspects*, in P. SETÄLÄ [et al.], *Women, Wealth and Power in the Roman Empire*, Institutum Romanum Finlandiae, Rome, 2002, pp. 181-201.

SHORT 2013 = W. SHORT, *Latin Dē: a View from Cognitive Semantics*, "Classical Antiquity", n. 32 (2013), pp. 378-405.

SILVAGNI 2015 = A. SILVAGNI, *Annotazioni per una didattica dell'e-latino sulla piattaforma Moodle*, in A. BALBO, M. RICUCCI (a cura di), *Prospettive per l'insegnamento del latino – La didattica della lingua latina fra teoria e buone pratiche*, Loescher, Torino, 2015, pp. 83-95.

STEINHAEUER 2020 = J. STEINHAEUER, *Dionysian associations and the Bacchanalian affair*, in F. MAC GÓRÁIN (a cura di), *Dionysus and Rome – Religion and Literature*, Walter de Gruyter GmbH, Berlin, 2020, pp. 133-155.

STORONI MAZZOLANI 1982 = L. STORONI MAZZOLANI, *Una moglie*, Sellerio Editore, Palermo, 1982.

SUSINI 1966 = G. SUSINI, *Il lapicida romano – Introduzione all'epigrafia latina*, "L'Erma" di Bretschneider, Bologna, 1966.

SUSINI 1982 = G. SUSINI, *Epigrafia romana*, Società Editoriale Jouvence, Roma, 1982.

SUSINI 1989 = G. SUSINI, *Le scritture esposte*, in G. CAVALLO, P. FEDELI, A. GIARDINA (a cura di), *Lo spazio letterario di Roma antica. 2 – La circolazione del testo*, Salerno editori, Roma, 1989, pp. 271-305.

SUSINI 1997 = G. SUSINI, *Epigraphica dilapidata – Scritti scelti di Giancarlo Susini*, Fratelli Lega Editori, Faenza, 1997.

TABACCO 2007 = R. TABACCO, *La scelta del latino e le scelte per insegnare latino*, in A. BALBO (a cura di), *Insegnare latino – Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, UTET, Milano, 2007, pp. IX-XX.

TABORELLI-MENNELLA 1999 = L. TABORELLI, G. MENNELLA, *Un contenitore in vetro per il trasporto e la conservazione: l'Isings 90, sottotipo "grande"*, "Atti e memorie della Società Istriana di Archeologia e Storia Patria", n. 99 (1999), pp. 7-25.

TERMINI 2001 = A. TERMINI, *Parole, simboli e immagini nella comunicazione del linguaggio epigrafico*, in <http://cicloinf.dimi.uniud.it/didattica/A3/S03/S03.html>, 2001.

TESNIÈRE 2001 = L. TESNIÈRE, *Elementi di sintassi strutturale*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2001 (a cura di G. PROVERBIO e A. TROCINI CERRINA).

TISSONI 2008 = F. TISSONI, *EpiDoc e l'epigrafia latina sul web: il progetto Iscrizioni Latine Arcaiche*, "Acme", n. 61 (2008), pp. 29-49.

TREGGIARI 1991 = S. TREGGIARI, *Roman Marriage – Iusti Coniuges from the Time of Cicero to the Time of Ulpian*, Clarendon Press, Oxford, 1991.

TYLOR 1871 = E. B. TYLOR, *Primitive Culture*, J. Murray, London, 1971.

USLENGHI 2000 = M. L. USLENGHI, *Le proposte di J. A. Komensky per l'insegnamento del latino*, in G. PROVERBIO (a cura di), *Dum docent discunt – Per una didattica delle lingue classiche*, Pàtron Editore, Bologna, 2000, pp. 69-80.

VALLARINO 2002 = G. VALLARINO, *Tra il testo e l'oggetto: l'epigrafia come strumento didattico*, "Aufidus", n. 48, a. 16 (2002), pp. 66-80.

VALSERIATI 2019 = E. VALSERIATI, *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, New Digital Frontiers, Palermo, 2019.

WEBER 1936 = W. WEBER, *Princeps: Studien zur Geschichte des Augustus*, Kohlhammer, Stuttgart-Berlin, 1936.

WISTRAND 1976 = E. WISTRAND, *The so-called Laudatio Turiae – Introduction, Text, Translation, Commentary*, Acta Universitatis Gothburgensis, Lund, 1976.

ZACCARIA 2016 = C. ZACCARIA, *Fidelissimus servus. Considerazioni sul rapporto servo-padrone (testimonianze aquileiesi)*, in M. DONDIN-PAYRE, N. TRAN (a cura di), *Esclaves et maîtres dans le monde romain: Expressions épigraphiques de leurs relations*, Roma, 2016, pp. 1-32.

ZANETTI 2012 = F. ZANETTI, *Aporie nella didattica delle lingue classiche nella scuola italiana*, in L. CANFORA, U. CARDINALE (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica – L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Il Mulino, Bologna, 2012, pp. 403-422.

ZAMBONI 1965-66 = A. ZAMBONI, *Contributo allo studio del latino epigrafico della X Regio augustea (Venetia et Histria). I. Introduzione. Fonetica (vocalismo)*, in Atti dell'Istituto Veneto SS.LL.AA., Cl. SS.MM.LL.AA., CXXIV (1965-1966), Venezia, pp. 463-517.

ZAMBONI 1967-68a = A. ZAMBONI, *Contributo allo studio del latino epigrafico della X regio augustea (Venetia et Histria). II. Fonetica (vocali in iato e consonantismo)*, in Atti dell'Istituto Veneto SS.LL.AA., Cl. SS.MM.LL.AA., CXXVI (1967-1968), Padova, pp. 77-129.

ZAMBONI 1967-68b = A. ZAMBONI, *Contributo allo studio del latino epigrafico della X regio augustea (Venetia et Histria). III. Morfologia*, in Atti Acc. Patavina SS.LL.AA., Cl. SS.MM.LL.AA., LXXX (1967-1968), Padova, pp. 139-170.

ZAMBONI 1969 = A. ZAMBONI, *Contributo allo studio del latino epigrafico della X regio augustea (Venetia et Histria). Il lessico*, "Studi linguistici friulani", I (1969), Udine, pp. 110-182.

ZEINER-CARMICHEAL 2021 = N. ZEINER-CARMICHEAL, *Representation*, in K. K. HERSCH, J. M. FERRARO (a cura di), *A Cultural History of Marriage in Antiquity*, Bloomsbury, New York, 2021, pp. 125-146.

ZUDDAS 2016 = E. ZUDDAS, *Epigraphy in Italian High Schools*, in S. ORLANDI, R. SANTUCCI, F. MAMBRINI, P. M. LIUZZO (a cura di), *Digital and Traditional Epigraphy in Context – Proceeding of the EAGLE 2016 International Conference*, Sapienza Università Editrice, Roma, 2016, pp. 317-329.