

NUOVA SECONDARIA

MENSILE DI CULTURA, RICERCA PEDAGOGICA E ORIENTAMENTI DIDATTICI



RICERCA

01

SETTEMBRE
2017

“Chiamavi ‘l cielo e ‘ntorno vi si gira,
mostrandovi le sue bellezze etterne”

[PURGATORIO XIV, 148-149]

**EPISTEMOLOGIE
DISCIPLINARI E
PROGRAMMAZIONE
DIDATTICA**

LO STRESS DELL'INSEGNANTE

TEMI E PERSONAGGI DELLA STORIA
DELLA CINA DEL NOVECENTO

ARIOSTO ALLA PROVA

LA BIOINFORMATICA COME
STRUMENTO PER LA BIOLOGIA

NUOVA SECONDIRIA RICERCA

1 settembre
2017

DOSSIER

Qualche riflessione teorica e “buone pratiche” per l’insegnamento dell’italiano e delle lingue classiche¹

A cura di Paola Grazioli, Elena Mazzacchera, Ilaria Torzi

Parte 1: E-learning nell’ambito dell’insegnamento e dell’apprendimento delle materie letterarie (di Paola Grazioli)

Introduzione	pp. 2-3
1.1 <i>E-learning</i> e oltre	pp. 4-6
1.1.1 Perché e-learning	
1.1.2. <i>Learning Object</i>	
1.2 <i>On-line Latin Project</i>	pp. 6-8
1.2.1. <i>E-Latin</i> : un esempio, un progetto in...standby	
1.3 <i>Lifelong Learning</i> e <i>Team Learning</i> : riconfigurare il campo di ricerca per l’apprendimento	pp. 8-21
1.3.1. <i>Lifelong Learning</i>	
1.3.2. Un’angolazione da scoprire: <i>Team Learning</i>	
1.3.3 Progetti futuri	

Parte 2: L’insegnamento delle materie letterarie negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado oggi

2.1 Competenti sulle competenze? (di Ilaria Torzi)	pp. 23-30
Introduzione	
2.1.1. Le competenze europee (2006/962/Ce) e la legge italiana sull’obbligo di istruzione	
2.1.2. Che cos’è previsto dopo il primo biennio?	
2.1.3. Competenze chiave e competenze sociali e civiche	

¹ I presenti contributi nascono da un lavoro sovvenzionato dal CQIA dell’Università degli Studi di Bergamo, tramite tre incarichi di collaborazione alla ricerca per la Didattica delle Materie letterarie nelle scuole secondarie di I e II grado (CdA 043, 050 e 051). Come compare nell’Indice, l’intera Parte 1 è opera di Paola Grazioli; della Parte 2, i capitoli 1 e 2 sono di Ilaria Torzi e il 3 di Paola Grazioli, mentre la Parte 3 è interamente elaborata da Elena Mazzacchera.

2.2 Verso la Certificazione delle Competenze della Lingua Latina nazionale o, magari, europea? (di Ilaria Torzi)	pp. 31-61
2.2.1 Il Sillabo nazionale	
2.2.2 Le sperimentazioni regionali alla luce del nuovo Sillabo	
2.2.2.1 <i>Le variazioni del "modello Lombardo"</i>	
2.2.3 Parliamo di risultati: 2016	
2.2.4 I risultati del 2017	
2.2.4.1 <i>Nel dettaglio degli esercizi</i>	
2.2.5 Riflessioni conclusive	
2.3 La valenza del verbo in italiano (di Paola Grazioli)	pp. 62-148
Introduzione	
2.3.1 Il verbo: perno del discorso	
2.3.2 La valenza semantica: dinamicità della lingua	
2.3.3 Modello valenziale: quali aspetti positivi?	
Parte 3: Modelli linguistici e didattica delle lingue classiche (di Elena Mazzacchera)	
3.1 Il modello valenziale e le lingue classiche	pp. 150-167
Introduzione	
3.1.1 Il modello valenziale	
3.1.2 Il modello valenziale applicato alle lingue classiche	
3.1.3 La rappresentazione grafica della frase	
3.2 Oltre il modello valenziale	pp. 168-182
3.2.1 La struttura tematica	
3.2.2 La linguistica neocomparativa	
3.2.3 Alcune considerazioni sul metodo	
3.2.4 Perché continuare a tradurre	
Bibliografia	pp. 183-187

Dossier

Qualche riflessione teorica e “buone pratiche” per l’insegnamento dell’italiano e delle lingue classiche

a cura di Paola Grazioli, Elena Mazzacchera, Ilaria Torzi

In attesa dell’attuazione del F.I.T., perché non fare tesoro di quanto sperimentato nel T.F.A.? In quell’occasione, infatti, quasi come in una palestra, si erano potute prospettare “buone pratiche” nell’insegnamento di italiano e latino che, avvalendosi di robusti presupposti teorici, cercavano un po’ di svecchiare due insegnamenti fra i più consolidati. Nulla di “didatticamente eversivo”, soltanto l’applicazione anche a queste discipline di metodologie già proficuamente adottate per altre; Paola Grazioli, ad esempio, ci parla della possibilità di una formazione a distanza dei docenti, ma anche di un utile “campo di addestramento” per studenti, per il tramite dell’*e-learning*, attuando una metodologia a distanza interattiva che in diversi campi, ad esempio nei *webinar*, sta prendendo sempre più piede. Ancora, la stessa autrice mostra come si possa utilizzare il sistema valenziale nell’insegnamento della grammatica italiana, così come Elena Mazzacchera ne evidenzia le potenzialità in quello delle lingue classiche, ma accenna anche ad altre possibilità quali quelle offerte della linguistica neocomparativa. Infine Ilaria Torzi riflette sul significato di “competenza” e sul suo uso/abuso nell’ambito scolastico e, più concretamente, per la didattica del latino dà conto di un’iniziativa, sorta da alcuni anni, che prevede la certificazione delle competenze della lingua latina, in modo simile ma sicuramente non uguale a quello delle lingue moderne.

While teachers wait for the implementation of F.I.T. (the new student-teaching apprenticeship programme in Italy), why not make the most of lessons learned from T.F.A. (an expiring teacher-training programme)? Looking back at T.F.A. enables us to identify a set of solidly grounded best practices with which to revitalize the way we teach two of the most staid subjects in schools, Italian and Latin. There is nothing radical in these essays—only the application of methodologies that are already widely used in other disciplines. Paola Grazioli, for instance, considers distance learning for teachers, but also—relying on increasingly popular interactive distance-learning methods such as the webinar—shows how e-learning provides a useful training ground for students. Elsewhere, the same author demonstrates how the notion of valency can be used to teach Italian grammar, while Elena Mazzacchera highlights its potential as a tool for classical-language instruction, pointing to other possibilities as well, including those offered by recent advances in comparative linguistics. Finally, Ilaria Torzi reflects on the meaning of “competence” and its use/abuse in schools. More concretely, she discusses the emergence of a language proficiency-certification program for Latin that is similar, if not quite identical, to those used to assess modern language competence.

Parte I

E-learning nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento delle materie letterarie *(di Paola Grazioli)*

Introduzione

Non è stato facile individuare quali percorsi disciplinari presentare per il T.F.A., consapevole di dover trasmettere oltre ai contenuti quali metodi utilizzare per rendere ancora più efficace il ruolo professionale dei futuri insegnanti. Infatti, per quanto riguarda i metodi, soprattutto nella fase iniziale della propria esperienza di docente, ognuno di noi ripropone i modelli ricevuti dai propri insegnanti perché unici punti di riferimento, il quanto sicuro entro il quale muovere le proprie dita.

Ma «pur avendo un repertorio di azioni già predisposte, programmate, una scatola di attrezzi già pronti»¹, le situazioni cambiano e «la scuola appare spesso un'istituzione che fa star male quelli che ci lavorano, sia per insegnare sia per imparare. Ambiguità, incertezza, precarietà, contraddizione, gli insegnanti sono alle prese con una istituzione ed una professione in crisi di identità: crisi di identità istituzionale e crisi di identità tecnico – professionale»². Ma come risolverle o, meglio, quali sono le priorità che determinano equilibrio e rendono efficace il proprio ruolo professionale?

Punto di partenza alcuni sostantivi. Docente. Professore. Insegnante. Maestro. Sinonimi usati indifferentemente ma ognuno con una sua specificità.

Se docente e professore rappresentano maggiormente l'aspetto istituzionale e l'esercizio di una professione, con insegnante e maestro si sottolinea qualcosa che va oltre le conoscenze dottrinarie perché avvia un particolare sistema relazionale: rapporto tutor-studente.

L'insegnante, infatti, è colui che entra nel segno, che lascia il segno attraverso la comunicazione e diventa maestro del divenire del suo studente.

Come ci presentiamo, parliamo, agiamo, interagiamo, organizziamo, informiamo, muoviamo, come utilizziamo i segnali corporei, comunichiamo non solo il nostro mondo interiore, ma anche le nostre conoscenze, abilità, competenze. Soprattutto quest'ultime si devono considerare assi della comunicazione individuale perché permettono di competere in qualità. E la qualità si concretizza nel metodo e negli strumenti utilizzati per il raggiungimento degli obiettivi formativi che devono anche sollecitare, come si legge nelle raccomandazioni del Parlamento europeo³:

Motivazione, curiosità, attitudine alla collaborazione, quali aspetti comportamentali che integrano le conoscenze, valorizzano gli stili cognitivi individuali per la piena realizzazione della persona, facilitano la possibilità di conoscere le proprie attitudini e potenzialità anche in funzione orientativa.

E quale orientamento migliore se non quello di dare ai nostri studenti gli strumenti per accedere in autonomia ai saperi che, articolati in abilità, capacità e conoscenze, conducono all'acquisizione delle competenze?

Con esse la relazione si stabilisce attraverso il confronto basato soprattutto sul merito e pertanto competente è colui che ha autorità riconosciuta per capacità, cultura, è colui che, anziché agire per sopraffare, migliora la propria conoscenza, a beneficio proprio e altrui.

Se così intesa, la competenza, avvicinandosi all'etimo latino “dirigersi verso, cercare insieme”, diventa conveniente e appropriata in qualsiasi contesto lavorativo si applichi: dalla cultura allo spettacolo, dall'economia alla politica, allo sport..., con la variante che non scende a compromessi anzi, cercando la collaborazione, dà avvio alla cooperazione.

Cooperare anche nel contesto scolastico significa saper lavorare insieme, contribuire con l'opera propria

¹ Raniero Regni, Professore associato di Pedagogia sociale Facoltà di Scienze della Formazione LUMSA di Roma
<http://www.ipsar.gov.it/pdf/essere.pdf>.

² *Ibidem*.

³ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/Ce). Consultabile alla pagina <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>.

al conseguimento di un fine stabilito. Non sempre, però, c'è consuetudine a cooperare tra docenti che, difficilmente, gestiscono attività cooperative con i propri studenti, attività essenziali per rigenerare la "scatola degli attrezzi già pronti".

Anche per questi attrezzi si è cercato di lavorare all'interno dei gruppi disciplinari per il T.F.A. non perdendo di vista, oltre alle conoscenze ed abilità, le competenze per le quali ben si riflette da parte di I. Torzi⁴ che, tra le varie citazioni, ricorda:

I sistemi europei di istruzione e formazione devono essere adeguati alle esigenze della società dei saperi e alla necessità di migliorare il livello e la qualità dell'occupazione. Dovranno offrire possibilità di apprendimento e formazione adeguate ai gruppi bersaglio nelle diverse fasi della vita: giovani, adulti disoccupati e persone occupate soggette al rischio che le loro competenze siano rese obsolete dai rapidi cambiamenti. Questo nuovo approccio dovrebbe avere tre componenti principali: lo sviluppo di centri locali di apprendimento, la promozione di nuove competenze di base, in particolare nelle tecnologie dell'informazione, e qualifiche più trasparenti⁵.

Nelle Conclusioni della Presidenza del Consiglio Europeo di Lisbona emergono due considerazioni importanti: un nuovo approccio per l'acquisizione dei saperi ma soprattutto, per promuovere nuove competenze di base, lo sviluppo di centri locali di apprendimento.

Quale centro migliore se non l'Università per rispondere «alle esigenze della società dei saperi»?

Se l'Università è centro di ricerca, questa diventa azione nell'attività svolta dai docenti dando avvio alla collaborazione da molti anni auspicata ma mai realizzata.

In definitiva gli aspetti teorici, legati ai contenuti ed alla metodologia, sono da attuarsi e verificarsi nelle scuole.

I risultati ottenuti, in termini di efficienza ed efficacia, una volta restituiti all'Università, diventano oggetto di analisi per pianificare, migliorare le fasi di ricerca, propri del contesto universitario per poi ritornare nell'ambito esperienziale delle scuole.

Così facendo si instaurerebbe tra Università e scuole del territorio una relazione circolare virtuosa e non virtuale che, rispondendo «alle esigenze della società dei saperi», prima motiverebbe e poi migliorerebbe anche «il livello e la qualità dell'occupazione» non disgiunto dall'utilizzo ragionato delle tecnologie dell'informazione.

⁴ Cfr. Parte II, capitolo 2.1 I. Torzi, *Competenti sulle competenze?*, pp. 23-30.

⁵ Conclusioni della Presidenza del Consiglio Europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000, consultabili alla pagina http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm.

1.1 E-learning e oltre

1.1.1 Perché e-learning

*La tecnologia è solo uno strumento.
Per permettere ai bambini di lavorare
insieme e per motivarli, l’insegnante sarà
sempre l’elemento più importante.*

Bill Gates

Il sostantivo *learning* in tutte le sue varie accezioni (*e-learning, cooperative learning, learning object, learning by doing, lifelong learning...*) da tempo e per motivi diversi è consolidato nelle aziende e nelle università. Da poco *e-learning* è stato introdotto per la formazione dei docenti. Ancora lontana è la sua applicazione nelle scuole. Infatti non è sempre facile convincere che la didattica ha bisogno di innovazione metodologica e che praticare *e-learning* non significa trasferire on-line quanto si esegue on-site, sebbene sia necessario avvalersi di una piattaforma e per registrare gli accessi e per servirsi dei documenti in essa inseriti.

Se si considera che giovani ed adulti utilizzano, sempre di più, motori di ricerca sul web per l’apprendimento informale, è impensabile considerare l’ambiente scolastico unico spazio reale di conoscenza. Tuttavia questa pratica non può sostituirsi alla scuola ma, nell’ambiente scolastico, gli studenti utilizzerebbero il mezzo informatico in modo razionale e, talvolta, privo di costrizioni.

Avere sempre disponibili materiali di supporto alle attività di recupero e di potenziamento, servizi relativi ad argomenti extracurricolari o multidisciplinari aiuterebbe lo studente a scegliere il momento per accostarsi allo studio con i propri ritmi, le proprie incertezze, senza il timore di essere valutato. E non solo. Se si abbandonassero le soluzioni software tipiche di *e-learning* di prima generazione per abbracciare la filosofia degli spazi personali di apprendimento, i quali non si limitano alla durata di un corso, ma si propongono di accompagnare lo studente anche dopo la fase formale e circoscritta di apprendimento, si entrerebbe nell’ottica tanto auspicata di *lifelong learning* (apprendimento permanente).

Allo stesso tempo predisponendo percorsi *e-learning* per i docenti, con l’utilizzo di forum,

cartelle di lavoro utili per dipanare dubbi, difficoltà circoscritte ai percorsi più ostici della propria disciplina, inserimento di soluzioni che hanno agevolato la propria attività e quant’altro di utile, l’informazione diventerebbe formazione/aggiornamento costante, nelle modalità di interazione sincrone e asincrone, di condivisione e collaborazione gestite sì in rete, ma in uno scambio continuo con altri colleghi.

Con queste prospettive, *e-learning* si svilupperebbe secondo alcune delle classificazioni descritte da R. Mason⁶ e distinte tra:

- *supported on line training*: si caratterizza per l’interazione con il tutor, il dialogo tra pari, la ricerca di risorse e il lavoro collaborativo; il gruppo discute e dialoga tramite e-mail, web forum o chat, il tutor organizza le interazioni; il supporto prevede periodici incontri faccia a faccia, consulenze da parte di esperti, servizi e strumenti di supporto;

- *informal learning*: rinvia a forme di apprendimento che si discostano da un corso istituzionalmente organizzato, basandosi maggiormente sull’interazione fra colleghi e lo scambio di esperienze.

Come realizzare un percorso che veda concretizzati *supported on line training* e *informal learning*? Necessario è predisporre una rete informatizzata ma, ancor prima, una rete di docenti interessati e disponibili a integrare la ricerca collegata con l’insegnamento attraverso tre fasi di lavoro:

1. incontri di formazione in università
2. lavoro in rete
3. incontri di pianificazione e rielaborazione di attività in università

Il gruppo pilota dovrebbe essere costituito da alcuni docenti universitari in qualità di supervisori, da alcuni corsisti del T.F.A. o del futuro F.I.T. e da alcuni docenti in servizio.

Fondamentale è individuare e gli oggetti dell’apprendimento e la modularità secondo i canoni di *learning objects*.

1.1.2 Learning Object

Non vi è una definizione precisa, univoca e soddisfacente di *learning object* (LO), tuttavia

⁶ R. Mason, *Review of E-learning for education and training*, Paper presentato alla *Networked Learning Conference held*, University of Sheffield, 26-28 marzo 2002.

questo termine è utilizzato con significati molto diversi.

Se l'Institute of Electrical and Electronic Engineers (Ieee) definisce un LO: «a learning object is defined as any entity - digital or non-digital - that may be used for learning, education or training»⁷, ovvero «ogni entità, digitale o non digitale utilizzabile per l'istruzione», in LO si include la totalità delle risorse informative di cui disponiamo.

Ma se si vuole una definizione di tipo pragmatico-operativo, secondo Stephen Downes⁸, dicasi LO una serie di percorsi e, soprattutto, di contenuti di apprendimento in unità riusabili e ricomponibili.

«La riusabilità, infatti, è l'elemento cardine dell'intera "economia" dei LO, in quanto consente di non reinventare contenuti già sviluppati da altri e di ottimizzare quindi gli investimenti nell'*e-learning*»⁹.

La rete informatica sarebbe, secondo Stephen Downes, caratterizzata dai seguenti standard¹⁰:

Digitale

Sebbene una delle definizioni ufficiali più accreditate (Ieee) includa nel concetto di LO anche risorse non digitali, come libri o qualunque altra risorsa didattica, una definizione operativa legata all'*e-learning* e basata su piattaforme tecnologiche come il W.W.W. deve per forza di cose limitare il suo campo alle sole risorse digitali, utilizzabili direttamente da sistemi informatici. Secondo Downes «per digitale si intende che (i LO) possano essere distribuiti utilizzando Internet» e, di conseguenza, le piattaforme in rete.

Modulare

La modularità è la base di partenza dell'intero «movimento» dei LO. Gli oggetti di apprendimento non sono interi corsi monolitici, con un inizio ed una fine e senza possibilità di scomposizione, ma piuttosto unità di contenuti più piccole, utilizzabili in diversi contesti. Il singolo LO deve tuttavia costituire un'entità

autonoma, nel senso che possa essere utilizzata autonomamente o, in termini pedagogici, dotata di un obiettivo didattico ben identificato.

Interoperabile

Il concetto di interoperabilità costituisce un elemento fondamentale per l'"economia" dei LO. Non ha senso creare contenuti didattici utilizzabili all'interno di una sola piattaforma tecnologica, senza possibilità di passarli ad un diverso sistema. Alla base di questa necessità c'è la volontà degli utenti (docenti e discenti) di accedere al "mercato" della formazione a distanza via internet in modo "aperto", non soggetto alle imposizioni tecniche e commerciali di un singolo produttore. Deve essere possibile utilizzare LO prodotti da diversi fornitori, con tecnologie diverse, per sistemi diversi, ed assemblarli senza dover apportare significative modifiche ai singoli oggetti per renderli compatibili con il nuovo contesto.

Oltre a questi aspetti, che potremmo definire di tipo "economico", ci sono considerazioni più tecniche legate all'interoperabilità che riguardano la capacità dei contenuti di interagire con un sistema che "governa" l'erogazione e le attività degli allievi. In pratica si tratta di creare contenuti "attivi" che, attraverso apposite interfacce, comunichino quello che accade rispetto alla fruizione, allo svolgimento di test di valutazione, ai tempi di apprendimento ed altri parametri interessanti per la valutazione sia dell'allievo sia della validità del contenuto stesso.

Accessibile, nel senso di "facilmente recuperabile"

La ricerca ed il recupero dei LO è, assieme all'interoperabilità, l'altro elemento chiave dell'intera filosofia dei LO. Per poter utilizzare un determinato contenuto, devo sapere che esiste, devo poterlo ricercare in modi più sofisticati di quelli a cui siamo abituati attualmente per le ricerche sul W.W.W.

I motori di ricerca, per potenti che siano, non sono un modello adatto per il recupero di contenuti didattici in modo funzionale in quanto del tutto privi di possibilità di ricerche su dati strutturati.

Non è possibile formulare ad un motore di ricerca una richiesta del tipo «Cerco un corso sulle reti di computer che sia multimediale, che contenga simulazioni, test di valutazione, sia adatto per uno studente del triennio della scuola superiore e non duri più di 12 ore».

⁷ Ieee, *Learning Object Metadata (Lom) Standard Maintenance/ Revision*, Copenhagen, 10 dicembre 2002.

⁸ S. Downes, *The Learning Object Economy*, 2002, consultabile alla pagina:

<http://www.downes.ca/post/31539>.

⁹ A. Fini – L. Vanni, *Learning Objects e metadata. Quando, come e perché avvalersene*, Erickson, Trento 2004.

¹⁰ S. Downes, *Design, Standards and Reusability*, 2003, consultabile alla pagina <http://www.downes.ca/post/54>.

È quindi indispensabile che la risorsa che si vuole qualificare come LO possieda una chiara caratterizzazione didattica, che contenga cioè indicazioni di carattere pedagogico¹¹ (ad esempio sapere se il contenuto è adatto per una determinata fascia di età degli allievi) allo stesso modo in cui un testo o un libro o una rivista necessitano di informazioni di tipo bibliografico per poter essere ritrovati.

La risposta¹² a questo problema è fornita dai *metadati*, ovvero da descrizioni relative ai contenuti che agevolino le ricerche e consentano la creazione di un sistema di “depositi” o repository da cui recuperare i singoli oggetti, per la fruizione immediata o per la composizione o scomposizione in altri oggetti di livello superiore o inferiore.

Dal momento che uno degli obiettivi, nel paradigma dei LO, è la facile reperibilità degli oggetti, non è pensabile che per questo scopo ci si possa affidare ai motori di ricerca.

La soluzione alternativa è rappresentata proprio dai *metadati*. In pratica occorre associare ad ogni oggetto che deve essere reperito, un insieme di informazioni, una sorta di “cartellino” che fornisca la possibilità di identificare e descrivere in modo rilevante per l’utente che sta cercando la risorsa didattica, intesa come un LO. Le ricerche avverrebbero quindi non puntando sull’indicizzazione dei contenuti (o almeno non soltanto su questa), ma sui dati strutturati presenti nei metadati la cui gestione sarebbe affidata al gruppo di lavoro.

1.2 On-line Latin Project

1.2.1 E-latin: un esempio, un progetto in... standby

Progetto e-latin vuol essere solo un esempio che, presentato durante un convegno tenutosi il 10 dicembre del 2008 nell’Aula Conferenze sede di S. Agostino dell’Università degli Studi di Bergamo, permette di capire come si poteva e si potrebbe realizzare un’attività di *e-learning* tra Università e scuole del territorio.

La proposta non fu accolta. Ricercarne i motivi, sarebbe perdersi nell’iperuranio.

¹¹ N. Friesen, *What are Educational Objects?*, 2001, cfr: <http://www.careo.org/documents/objects.html>.

¹² A. Fini – L. Vanni, *Learning Objects*, cit., cfr. p. 4.

Eppure per la prima volta l’Università proponeva un approccio collaborativo alle scuole del territorio.

Ma i tempi, forse, non erano ancora maturi. Oggi, invece, si potrebbe ritentare.

Nel documento si legge:

Metodologia e didattica dell’insegnamento sono i nodi focali dell’agire di un insegnante. Ma quali sono i punti di riferimento? Spesso, soprattutto nella fase iniziale della propria carriera, il docente propone il modello di insegnamento ricevuto durante la sua esperienza di studente. Segue il percorso dei libri di testo adottati, ma essi non sempre rispondono alle sue esigenze o alla tipologia dei propri studenti, mutevoli per interesse, capacità, conoscenze, abilità e competenze.

Utile risulta il confronto con i colleghi ma, durante gli incontri di area disciplinare, si quantificano soprattutto gli argomenti da svolgere secondo logica temporale, piuttosto che ricercare gli strumenti, i metodi, le procedure con i quali l’insegnamento diventa ricerca.

Oggi come si può affrontare nella scuola la ricerca e quali metodologie è possibile utilizzare per impostare correttamente la didattica dal momento che il docente è da sempre catapultato in un’aula, senza esperienza? Come afferma Dewey¹³: «la ricerca è un salto dal noto all’ignoto» ma con essa si segue un procedimento sistematico per risolvere problemi, primo fra tutti la corretta acquisizione della propria disciplina da parte degli studenti. Essa si attua attraverso il fare, il modificare, il riflettere, il progettare, per poi effettuare, attraverso il controllo dell’esperienza, la valutazione sia della stessa sia di tutto il processo che la caratterizza, ovvero accertare la congruenza tra gli intenti e la qualità dell’offerta formativa. In queste sequenze verbali c’è la prassi della ricerca che ha una natura dinamica, incontra problemi inediti, apre prospettive e sviluppa, come afferma Bondioli, concezioni, tecniche e modi di applicazione nuovi, tra cui quello delle nuove tecnologie¹⁴.

Se si considera la didattica della grammatica della lingua latina, risulta sovente necessario integrare

¹³ J. Dewey, *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l’educazione*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1961.

¹⁴ A. Bondioli, *Fare ricerca nella scuola: problemi e metodologie* (Testo della prima lezione del corso di Metodologia della ricerca educativa, Area 1 SILSIS, I semestre). Cfr:

www.unipv.it/iscr/programmi_dispense_02_03/area1/bondioli/Lezione%20SILSIS%20Metodologia%20dell.doc.

il libro di testo con ulteriori esercizi, atti a facilitare l'apprendimento del latino soprattutto per gli studenti con difficoltà nella traduzione o per gli alunni che necessitano di un migliore controllo delle conoscenze e delle competenze acquisite ed anche per potenziare le eccellenze.

E-learning è un settore applicativo della Tecnologia dell'Informazione, che utilizza Internet per la diffusione di corsi di apprendimento a distanza.

Sfruttando le potenzialità rese disponibili da Internet, si fornisce formazione sincronica e/o asincronica agli utenti, che possono accedere ai contenuti dei corsi, interagire in qualsiasi momento e dove esista una connessione alla rete.

Il gruppo di didattica delle lingue classiche dell'Università di Bergamo, Facoltà di Scienze Umanistiche, a seguito dei corsi d'aggiornamento per la didattica della lingua e della letteratura latina, anche sulla base delle indicazioni ricevute dai docenti iscritti ai seminari, ha progettato e sviluppato un corso *e-learning* (accessibile previa iscrizione) avvalendosi della piattaforma IBM Quickr.

I docenti potranno rivolgere domande, creare FAQ, consultare il materiale didattico da utilizzare in classe relativo agli aspetti morfo-sintattico-grammaticali maggiormente ostici per gli studenti e richiedere consulenze nelle proprie scuole per argomenti di metodologia e didattica del latino.

Queste opportunità vogliono essere una risposta all'ordinanza ministeriale n. 92, in attuazione delle disposizioni del decreto n. 80 del 3/10/2007 riguardante le attività di recupero dei debiti scolastici per l'anno scolastico 2007/08.

Inoltre la proposta dell'Università di Bergamo, Facoltà di Scienze Umanistiche, è in sintonia con il Decreto ministeriale n. 61 del 10 luglio 2008, per quanto riguarda le procedure per l'anno di formazione regolate dall'articolo 440 del Decreto Legislativo n. 297/94. Nel documento dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, datato 23 febbraio 2009, si legge: «La formazione in ingresso prevista contrattualmente per i neoassunti in ruolo, ai sensi dell'articolo 68 del Contratto Collettivo Nazionale del Comparto scuola, costituisce un obbligo contrattuale e trova rispondenza nel Contratto Collettivo Nazionale Integrativo concernente la formazione del personale docente... (omissis) relativa all'anno scolastico 2008/2009 (sottoscritto il 4 luglio 2008) e nella contrattazione collettiva integrativa a livello regionale».

Inoltre, tra le modalità si cita che:

«Per costruire un'offerta formativa adeguata al personale neoassunto l'ambiente *e-learning*, specie se integrato da fondamentali momenti in presenza, si presenta come modello

particolarmente idoneo, in quanto consente interventi formativi di vasta ampiezza, economici, interattivi, personalizzabili, ripetuti e distesi nel tempo, aggiornabili e implementabili *in progress*. Un sistema di formazione continua funzionale si fonda, infatti, non sulla mera fruizione dei contenuti, ma sull'apprendimento *on the job*, in modo che il *learning by doing* stabilisca una significativa relazione fra l'esperienza e la riflessione. Nel campo della scuola questo significa la valorizzazione delle pratiche» ruolo tipico e specifico dell'Università «della ricerca-azione, ove è caratterizzante l'intreccio tra momenti di riflessione/approfondimento e momenti di esperienza/ realizzazione, tra apprendimenti di nuove conoscenze e verifica della loro utilità nella pratica operativa. Il percorso formativo della ricerca-azione consente, inoltre, continui rinvii all'attività di servizio e fornisce al docente in formazione strumenti e metodi per autovalutarsi, aggiornarsi e misurarsi con i bisogni degli alunni e del territorio in uno stile di insegnamento progressivamente rivolto alla costruzione del curriculum, alla sua rimodulazione e alla verifica degli apprendimenti».

Se si considera, inoltre, l'ambito dello scenario aperto dalla riforma del sistema scolastico, appare necessario, in relazione ai diffusi processi di innovazione in atto nella scuola, attivare ogni possibile forma di collaborazione con gli Istituti di ricerca e con i Centri universitari, al fine di operare una riflessione comune sui contenuti disciplinari e sulle metodologie di insegnamento, ed ottimizzare gli standard qualitativi degli interventi formativi.

L'Università s'impegna, di comune intesa ed in stretta connessione con le istituzioni scolastiche, a:

1. promuovere e monitorare attività di ricerca-azione finalizzate alla elaborazione dei piani di studio ordinamentali, alla selezione dei contenuti disciplinari, all'individuazione dei nuclei fondamentali dell'insegnamento del latino, alla riflessione sugli obiettivi generali del processo formativo, specifici dell'area degli studi classici, al rinnovamento delle metodologie didattiche
2. coordinare l'attuazione di un programma comune, che potrà coinvolgere anche altre Associazioni Scientifiche e Professionali e relativo all'area della formazione iniziale, in ingresso e in servizio da realizzare in presenza o a distanza
3. produrre materiali informativi-formativi per l'autoaggiornamento del personale docente
4. preparare percorsi per le attività di recupero
5. elaborare strumenti di autovalutazione professionale dell'efficacia dell'azione formativa

6. gestire lezioni seminariali
7. predisporre la verifica dei risultati raggiunti.

resterebbe un’operazione puramente amministrativa (burocratica).

Quest’ultimo punto è essenziale soprattutto con l’entrata in vigore della Legge 59/97¹⁵. Se da un lato la legge sull’autonomia «promuove una responsabilizzazione delle scuole in quanto servizi formativi della collettività, concedendo ad esse la possibilità di progettare e condurre innovazioni, ricerche, sperimentazioni, di attuare soluzioni organizzative *ad hoc*, dall’altro intende assicurare che l’attuazione dell’autonomia avvenga in maniera controllata e, soprattutto, che i progetti e le soluzioni adottati siano sottoposti a procedure di controllo e verifica. Con questa Legge e con il Regolamento attuativo che la accompagna, la verifica dell’operato della scuola e dei risultati raggiunti sulla base di progetti realizzati localmente sembra assumere un ruolo centrale, una verifica per la quale sarà necessario il ricorso a strumenti, metodologie, procedure di ricerca»¹⁶.

Pertanto le condizioni che potrebbero permettere la corretta impostazione di un programma di valutazione sono¹⁷:

1. adattamento degli obiettivi educativi alla concezione dell’insegnamento, alle norme e ai valori della comunità servita dall’istituzione scolastica locale
2. impegno dei dirigenti e risorse sufficienti
3. consonanza tra obiettivi della valutazione e quelli degli istituti
4. rilevanza per l’attività quotidiana degli insegnanti
5. coinvolgimento degli insegnanti.

I primi tre punti collegano il processo di valutazione al contesto scolastico e all’ambiente sociale, gli altri due punti mirano direttamente allo scopo ultimo della valutazione. In altri termini, non è consigliabile rompere il binomio valutazione-aggiornamento (miglioramento). Senza valutazione appropriata delle competenze dei docenti l’aggiornamento rischierebbe di essere una perdita di tempo. Dall’altra parte senza aggiornamento (miglioramento), la valutazione

Pertanto l’offerta formativa che l’Università di Bergamo, Facoltà di Scienze Umanistiche propone con e-latin, si muove su quattro fronti: quello strettamente linguistico, quello metodologico, quello pragmatico e quello che determina il processo di valutazione.

In tal modo l’Università tende, in sintonia con il documento del 23 febbraio 2009, «a favorire l’opportunità di coniugare l’agire concreto, legato ai compiti e alle responsabilità dell’insegnante in formazione, con lo sviluppo di un’attitudine permanente alla riflessività».

1.3 Lifelong learning e Team learning: riconfigurare il campo di ricerca per l’apprendimento

1.3.1 Lifelong learning

Con la pubblicazione del *Libro bianco* di Edith Cresson¹⁸, vent’anni fa l’Unione Europea conio un nuovo concetto di formazione: non si parla più di educazione, ma di apprendimento. L’apprendimento assume i connotati, che ora conosciamo meglio, di *lifelong learning*, ovvero dell’apprendimento durante tutto il corso della vita.

Ma, a distanza di anni, la differente velocità tra le decisioni dei consigli dei ministri dell’Unione Europea e dell’Italia, condusse la Commissione della Formazione ed Istruzione europea a sottolineare che:

Tutte le relazioni e gli indicatori disponibili inducono a formulare la stessa conclusione: se le riforme continuano al ritmo attuale l’Unione non sarà in grado di raggiungere i suoi obiettivi in materia di istruzione e di formazione. Continuano

¹⁵ *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*, consultabile alla pagina:

http://archivio.pubblica.istruzione.it/innovazione_scuola/amministrazione/normativa/legge59_97.htm.

¹⁶ A. Bondioli, *Fare ricerca nella scuola*, cit., cfr. p. 6.

¹⁷ Ministero della Pubblica Istruzione, Programma Integrato di Cambiamento Tecnologico-Organizzativo, *Analisi-esperienze internazionali valutazione docenti - SdV - 7/6/99*.

¹⁸ E. Cresson, *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva di Lussemburgo*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, Lussemburgo 1996, Cfr: http://www.mydf.it/DOC_IRASE/librobianco_Cresson.pdf

a esservi troppi punti deboli che limitano le potenzialità di sviluppo dell'Unione¹⁹.

Inoltre l'Unione, attraverso il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*²⁰, ha ribadito che l'apprendimento permanente non deve limitarsi a una visione puramente economica o alla mera istruzione degli adulti, bensì si deve intendere nella sua continuità cronologica, prima della scuola e dopo la pensione, secondo le modalità dell'apprendimento formale, non formale e informale²¹.

Quale ruolo assume, in quest'ottica, l'Università nel suo raccordo con le scuole e, ancor prima, con i suoi docenti?

Un termine non si deve valutare nella rigidità del suo campo di azione, ma può essere traslato

¹⁹ *Comunicazione della Commissione delle Comunità europee, Istruzione e formazione 2010. L'urgenza delle riforme per la riuscita della Strategia di Lisbona.* (Progetto di relazione intermedia comune sull'attuazione del programma di lavoro dettagliato concernente il seguito dato agli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa), Bruxelles, 11.11.2003. COM (2003) 685 def. Consultabile alla pagina: <http://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/norme/UE%202023%202003%20istruzione%20formazione%202010.pdf>.

²⁰ Commissione europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, 30.10.2000 SEC (2000) 1832 DOC 0015120003, consultabile alla pagina http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/allegati/memorandum301000.pdf

²¹ A. Petrone, *Competenze formali, informali e non formali*: «Nel primo caso, l'apprendimento formale avviene in contesti istituzionali specifici, e dal punto di vista dei contenuti, si riferisce essenzialmente alle discipline (ad es. la Scuola). L'apprendimento non formale avviene intenzionalmente sulla base di una scelta dei soggetti (o di chi è responsabile della loro formazione); si riferisce ad attività specifiche e il sapere che viene trasmesso è prevalentemente volto all'azione e dà luogo ad esiti più facilmente visibili e riconoscibili. L'apprendimento informale, infine, avviene regolarmente nella vita quotidiana e nell'ambiente di lavoro, poiché si caratterizza come esito intrinsecamente connesso al prendere parte a situazioni in cui si è pienamente coinvolti e di cui si riconosce il senso. I contenuti di questo apprendimento non sono sistematici né organizzati: caratteristica essenziale è che in questo caso il sapere è connesso ad azioni finalizzate e alla soluzione di problemi». Consultabile alla pagina:

<http://www.istruzioneformazioneelavoro.marche.it/Portals/4/Documenti/Formazione/FoCus/competenze%20formali,%20informali%20e%20non%20formali.pdf>.

in altri contesti.

L'apprendimento continuo, il *learning object*, per un insegnante non è acquisizione di contenuti, bensì necessità di riconfigurarli tramite la ricerca degli strumenti didattici da gestire in metodologie didattiche alternative.

Allora *e-learning*, secondo i canoni di *learning object*, darebbe avvio a *lifelong learning*, ovvero ad una formazione permanente.

L'Università, oggi, non è una cittadella a sé stante, ma il luogo delle sfide.

*Una prima sfida*²² è rappresentata dalla difficile «riforma della riforma», cioè dal processo in corso per modificare la riforma fatta negli anni passati. Si è constatato che la riforma avviata per aumentare il numero di laureati, ridurre la durata media degli studi, limitare i fuoricorso e gli abbandoni e avviare ad uno sbocco professionale anticipato (obiettivi di per sé del tutto condivisibili) non ha sortito tutti gli effetti che si erano sperati, quando si è deciso di introdurre il cosiddetto 3+2...

*Una seconda sfida*²³ nasce dalla necessità di fornire competenze adeguate per una crescita economica che al tempo assicuri la salvaguardia dell'ambiente e garantisca un reale sviluppo sociale...

*Una terza sfida*²⁴ è connessa alla difficoltà di perseguire realmente la tanto acclamata «centralità dello studente» che purtroppo pare diventare sempre più uno slogan vuoto. Malgrado, infatti, gli effetti positivi sia della rivoluzione informatica (con le possibilità veramente inimmaginabili dell'uso di Internet), sia del processo di internazionalizzazione della didattica e della ricerca (che, con la frequenza di università straniere e la partecipazione a gruppi di ricerca sovranazionali, apre prospettive più ampie ed una maggiore comprensione di culture e popoli diversi), lo studente trova difficoltà crescente sia a causa dell'organizzazione della didattica, con ritmi spesso frenetici di lezioni e di esami, sia a causa del disinteresse di molti docenti ad assicurare un «apprendimento sostenibile», cioè contrassegnato da un buon equilibrio tra lezioni, studio personale e altre attività. Appare qui evidente l'importanza di

²² Come la definisce G. Rossi, professore ordinario di Idrologia all'Università degli studi di Catania, nell'ambito della XLVI *Settimana sociali dei cattolici italiani*, Reggio Calabria, 14-17 Ottobre 2010.

²³ Cfr. A. Petrone, *Competenze formali*, cit., cfr. n. 21.

²⁴ *Ibidem*.

ridefinire in una situazione profondamente mutata quella «cooperazione tra docenti e studenti» che Von Humboldt²⁵ auspicava nel suo “modello di università”.

Proprio per questa cooperazione, dopo i due cicli di T.F.A. si è avvertita la necessità di individuare punti di forza e di debolezza dei percorsi attivati.

Da ciò si è preso atto che una delle priorità dei docenti è come svolgere l’attività didattica e quali soluzioni individuare perché l’aggiornamento sia consono alle reali esigenze di docenti e studenti.

Un input si è avuto 17 novembre 2015 con la giornata *L’università e la formazione iniziale dei docenti*.

Non solo riflessioni e valutazione sull’esperienze dei percorsi del T.F.A., ma anche workshop di didattica disciplinare.

Relativamente al Dipartimento di Lettere, Filosofia, Comunicazione, l’incontro ha voluto presentare nuovi approcci didattici nell’insegnamento delle lingue classiche e moderne, unitamente alla certificazione delle competenze della lingua latina.

Ciascuno di questi aspetti è esplicitato nei singoli percorsi presentati nei capitoli successivi da Paola Grazioli, *La valenza del verbo in italiano*, Elena Mazzacchera, *Modelli linguistici e didattica delle lingue classiche* e Ilaria Torzi, *Verso la certificazione delle competenze della lingua latina nazionale o, magari, europea?*²⁶

Significativo l’intervento del professor Francesco Lo Monaco, responsabile del T.F.A., che ha auspicato per il futuro momenti di aggiornamento rivolti anche alle altre discipline dell’area umanistica, non disgiunti da attività in *learning*.

L’Università di Bergamo da tempo gestisce percorsi interni di *e-learning* con buoni risultati in termini di efficacia ed efficienza.

Perché non estendere questa opportunità ai docenti del territorio? Perché non cercare di dare avvio a forme di aggiornamento/apprendimento

permanenti, ovvero ad attività di *lifelong learning*? Si potrebbe iniziare la sperimentazione se non con tutti, almeno con alcuni degli ex corsisti del T.F.A. già avviati durante il corso alla riflessione, al confronto, all’applicazione di esperienze metodologiche e didattiche innovative.

Questa potrebbe essere una nuova, significativa sfida. *La quarta*.

Secondo il professore del Dipartimento di Psicologia e Scienze della Formazione dell’Universitetsvej Roskilde-Danimarca, Henning Salling Olesen²⁷ «a livello pratico ed istituzionale, l’università tradizionale, se mettesse più enfasi sull’educazione permanente e sulla produzione di servizi scientifici e specializzati, assumerebbe un nuovo compito, una nuova missione. Piuttosto che ritagliarsi una nicchia o uno spazio protetto -sensazione che si avverte all’esterno- mettendo in pratica il *lifelong learning*, l’apprendimento diventerebbe veramente oggetto di ricerca interdisciplinare in una prospettiva di ricerca in scienze sociali e culturali, partendo dal presupposto che l’elaborazione di teorie e il campo di indagine si definiscono reciprocamente» e vanno oltre.

L’oltre è nel predisporre percorsi condivisibili e condivisi, sperimentabili e sperimentati, ma soprattutto nel costruire «stretto legame tra la conoscenza e la crescita di persone autonome e desiderose di fare nuove esperienze».

1.3.2 Un’angolazione da scoprire: *Team learning*

Nel documento su “La Buona Scuola” pochissimo spazio è dedicato ai rapporti tra scuola ed università. Invece La Buona Scuola deve riaffermare l’importanza di una collaborazione tra scuola e università, sia nel campo della ricerca disciplinare, sia in quello della ricerca didattica.

Nel documento si legge²⁸:

Al docente va offerta l’opportunità di: continuare a riflettere in maniera sistematica sulle pratiche

²⁵ W. von Humboldt, *Università e umanità*, a cura di F. Tessitore, Guida, Napoli 1970.

²⁶ Si tratta in realtà, per questo contributo, del prosieguo di un lavoro uscito precedentemente, I. Torzi, *La certificazione delle competenze della lingua latina: competenze strettamente linguistiche?*, «Nuova Secondaria Ricerca», 7 (2017), XXXIV, pp. 49-90, che riportava più fedelmente quanto detto nella sede citata, ma che necessitava a quest’altezza cronologica di essere aggiornato per l’evoluzione dell’esperienza.

²⁷ H. Salling Olesen, Graduate School in Lifelong Learning, *Definizioni e ricerche sul Lifelong learning: una realtà emergente che prende forma*, p. 3. Cfr. <http://host.uniroma3.it/docenti/alberici/traduzione2.pdf>.

²⁸ Documento *La Buona Scuola*, settembre 2014, 2.2, p. 47.

didattiche; di intraprendere ricerche; di valutare l'efficacia delle pratiche educative e se necessario modificarle; di valutare le proprie esigenze in materia di formazione; di lavorare in stretta collaborazione con i colleghi, i genitori, il territorio. Esiste infatti il rischio che le nuove funzioni legate all'autonomia abbiano distolto l'attenzione dal compito specifico della professionalità che è, e sempre resterà, la relazione con lo studente. Dobbiamo per questo, prima di ogni altra cosa, valorizzare i docenti che ritengono prioritario il miglioramento della qualità dell'insegnamento/ apprendimento attraverso il lavoro in aula. Per fare questo, bisogna rendere realmente obbligatoria la formazione, e disegnare un sistema di Crediti Formativi (CF) da raggiungere ogni anno per l'aggiornamento e da legare alle possibilità di carriera e alla possibilità di conferimento di incarichi aggiuntivi. Questa formazione obbligatoria non potrà essere calata dall'alto, ma dovrà essere definita a livello di Istituto. Inoltre, la nuova formazione permanente dovrà fondarsi sul superamento di approcci formativi a base teorica, e dovrà essere mutata invece in un modello incentrato sulla formazione esperienziale tra colleghi, attraverso la creazione di una rete di formazione permanente dei docenti.

Pertanto la formazione esperienziale, auspicata tra colleghi, richiede un'interazione paritaria e proattiva della scuola con il mondo dell'università e della ricerca, anche attraverso strumenti che vadano oltre la lezione *ex-cathedra*.

Apprendere tramite l'università quali metodologie didattiche e quali strumenti utili si possono utilizzare, al fine di pianificare le azioni opportune in tempo, rendere partecipi i colleghi dei risultati raggiunti, creare una circolarità di informazione/formazione, significa «mettere in atto un nuovo concetto di apprendimento in cui la “vita è curriculum”. Le relazioni di genere possono servire come buon esempio per un curriculum che debba basarsi sia all'interno, sia all'esterno della scuola»²⁹.

In tal modo si può parlare di *team learning* (apprendimento cooperativo).

Anche l'attività di *e-learning*, ultimamente:

è sempre più meno mirata all'*instructor-centered*, ossia al semplice e mero trasferimento di

contenuti, e sempre più allo sviluppo del *learner centered* e del *learning-team-centered*, dal momento che l'apprendimento è visto come processo sociale, condiviso e collaborativo. In questo nuovo scenario le nuove tecnologie sono in grado di andare ben oltre il concetto di apprendimento fino alla creazione di ambienti di formazione in cui ricreare tutti quegli elementi che sappiano supportare e garantire la corretta gestione dei saperi in un'ottica legata non più alla dimensione quantitativa ma qualitativa: ossia alla gestione dei processi di conoscenza. Le tecnologie della comunicazione, in effetti, non dipendono più dalla qualità delle tecnologie ma da come esse si rapportano nel processo di acquisizione delle conoscenze e dunque nell'acquisizione dei saperi. Da tale deduzione la tecnologia si configura come una protesi che si innesca nell'organizzazione quando è capace di favorire non un'interattività di tipo meccanico, guidata dallo strumento, ma da un'interattività di tipo cognitivo, guidata dal pensiero e dalla mente³⁰.

Inoltre, se l'attività in *e-learning* migliora la sua efficacia con percorsi di *learning object* il docente, nel predisporre i percorsi da inserire in piattaforma, terrà conto di questi possibili criteri:

- delle specificità disciplinari dell'oggetto di apprendimento
- delle finalità dichiarate del corso di studio
- dell'età e delle competenze di partenza dei partecipanti
- delle necessità espresse nei forum
- delle tematiche richieste dai colleghi

Questa lista, i criteri di attuazione e le relative procedure si possono sintetizzare nei tre schemi di seguito riportati.

²⁹ Commissione europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, cit., p. 9.

³⁰ A. Maddalone, *Le nuove tecnologie didattiche*, «Qtimes», 09 Gennaio 2014, consultabile alla pagina <http://www.qtimes.it/flv/Maddalone-gen%202014.pdf>.

Learning Objects del tipo “informazione/riproduzione”³¹

Critero	Matrice delle specificazioni
Contenuto	I contenuti sono di tipo riproduttivo e quindi sono prescrivibili puntualmente. Costituiscono di norma una frazione organica/strutturale di una disciplina (di natura teorica o applicativa) o di una procedura/competenza professionale
Obiettivi	Gli obiettivi sono normativamente: - specifici - predefiniti puntualmente in funzione della possibilità di misurarli e valutarli in modo oggettivo - di tipo riproduttivo (Tavola Frabboni/Arrigo: elementari/intermedi/superiori convergenti) ³² - di natura convergente
Caratteristiche dei materiali	I materiali sono costituiti da testi differenziati riferiti in modo strutturale agli obiettivi e da esercizi di allenamento della competenza, ovvero di facilitazione esemplificativa delle competenze (alfabeti, nozioni, abilità...), proposte
Attività didattica	L'attività didattica proposta allo studente è di natura lineare sequenziale: del tipo “leggi e ripeti”, “applica il procedimento”, “esercita la competenza”
Dimensione sociale	La dimensione sociale è prevalentemente individuale, anche se è possibile prevedere: - gruppi di livello per la somministrazione di materiali/attività di difficoltà differenziata - gruppi eterogenei per l'utilizzazione degli studenti più avanzati come tutor
Spazi	Gli spazi sono interni e convenzionali: aula, laboratorio, postazione individuale...La loro specificità (con eventuale presenza di apparecchiature) dipende dalla qualità del contenuto
Tempi	I tempi sono normalmente predefiniti in via ipotetica dal docente. L'adeguamento al ritmo previsto è una variabile importante della qualità dell'apprendimento, anche se non determinante in termini esclusivi
Valutazione formativa	Nei prodotti di qualità didattica adeguata la valutazione formativa è obbligatoria per le competenze previste come più importanti o che costituiscono sbarramento per il proseguimento dello studio
Recupero	Il recupero è in funzione della valutazione formativa. Se c'è valutazione formativa deve esserci possibilità di recupero. In questa tipologia di LO, il recupero è del tipo “presentazione”. Consiste cioè nel prevedere materiali e attività alternativi (per difficoltà, prerequisiti richiesti, tipologia di esemplificazione, quantità e qualità degli esercizi...) rispetto a quelli previsti per la prima informazione
Valutazione finale	La valutazione finale (di tipo anche “sommativo” se il LO prevede più obiettivi) è di tipo etero valutativo con prove chiuse o semistrutturate ed ha carattere individuale
Ruolo richiesto ai docenti	Il ruolo richiesto al docente durante l'erogazione è di tipo “istruttivo” con attività di tutorato per l'eventuale recupero

³¹ L. Guerra, *L'elaborazione didattica di Learning objects*, «Ricerche di pedagogia e didattica», 1 (2006), consultabile alla pagina <https://rpd.unibo.it/article/view/1473/850>. Dallo stesso lavoro sono tratti anche i due schemi successivi.

³² Cfr. Allegato 1.3.1

Learning Objects del tipo “costruzione/ricerca”

Criterio	Possibili specificazioni (esemplificazione)
Contenuto	I contenuti possono essere di tipo mono/pluri/interdisciplinare e di tipo sia teorico sia applicativo. Possono essere legati a pratiche professionali. Riguardano normalmente non solo saperi già “prodotti”, ma in generale le strategie specifiche di costruzione della conoscenza (l'epistemologia della ricerca) di una disciplina/area disciplinare o di una professione
Obiettivi	Gli obiettivi sono normativamente: <ul style="list-style-type: none"> - generali e specifici - non completamente predefiniti in modo puntuale in funzione della possibilità di definirli <i>in progress</i> e di misurarli e valutarli anche in modo interattivo/aperto - di tipo prevalentemente superiore convergente (Tavola Frabboni/Arrigo) o analisi/sintesi/valutazione (Tavola di Bloom)³³ - di natura prevalentemente convergente
Caratteristiche dei materiali	I materiali sono differenziati: testi, esercizi, ma soprattutto problemi e strumenti aperti (algoritmi di ricerca semistrutturati, buone pratiche da analizzare, repertori strumentali...)
Attività didattica	L'attività didattica fa riferimento alle diverse possibili strategie di ricerca caratteristiche del contenuto: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Case Study</i> - <i>Learning by designing</i> - <i>Role-play</i> - <i>Problem solving</i> - Apprendimento centrato sulle criticità - Simulazioni
Dimensione sociale	È possibile tutta la casistica (situazioni individuali, di coppia, di piccolo/medio grande gruppo con prevalenza per il piccolo o medio gruppo o di piccoli gruppi coordinati). La situazione può prevedere omogeneità o eterogeneità dei livelli di competenza
Spazi	È possibile tutta la casistica: <ul style="list-style-type: none"> - Spazi interni (specifici, laboratoriali) o esterni (per attività di ricerca ambientale: specifici o generici)
Tempi	I tempi sono normalmente definiti solo in termini orientativi in funzione del livello di approfondimento dell'attività di tipo costruttivo
Valutazione formativa	È possibile tutta la casistica: <ul style="list-style-type: none"> - Autovalutazione o eterovalutazione (in questo caso occorre fare attenzione a non riprodurre situazioni di tipo solo trasmissivo) - Uso di prove chiuse/semistrutturate/aperte - Valutazione individuale o di gruppo
Recupero	Il recupero non deve consistere in un riallineamento rispetto a competenze preformite, ma nella ripresa o prosecuzione critica dell'attività di ricerca. Possibile un recupero del tipo coinvolgimento in funzione di disfunzionalità di carattere sociale
Valutazione finale	È possibile tutta la casistica: <ul style="list-style-type: none"> - Autovalutazione o eterovalutazione - Con uso anche di prove chiuse, ma in prevalenza semi strutturate/aperte - Valutazione individuale o di gruppo
Ruolo richiesto ai docenti	Il ruolo richiesto al docente durante l'erogazione è del tipo <i>counselling</i> con attività di tutorato per l'eventuale recupero (da effettuarsi in forma di rispecchiamento propositivo) e di supporto alla formalizzazione delle competenze

³³ Cfr. Allegato n. 1.3.2

Learning Objects del tipo “provocazione/stimolazione”

Criterio	Possibili specificazioni (esemplificazione)
Contenuto	I contenuti sono di tipo pluridisciplinare o inter disciplinare e possono essere sia teorici sia applicativi. Possono essere legati a pratiche professionali. Riguardano normalmente l'atteggiamento culturale maturato (in modo più o meno consapevole) dal discente nei confronti dell'oggetto di apprendimento e in generale le strategie soggettive (generali e specifiche) di costruzione della conoscenza da lui padroneggiate
Obiettivi	Gli obiettivi sono normativamente: - generali - non completamente predefiniti in modo puntuale in funzione della possibilità di definirli <i>in progress</i> e di misurarli e valutarli anche in modo interattivo/aperto - di tipo prevalentemente superiore di- vergente (Tavola Frabboni/Arrigo) o valutazione (Tavola di Bloom) - di natura prevalentemente divergente
Caratteristiche dei materiali	I materiali sono differenziati e fanno riferimento alle tecnologie dell'animazione o della didattica creativa: - problemi e strumenti aperti - provocazioni culturali e stimolazioni del tipo <i>stream of consciousness</i> ³⁴ - Mud ³⁵ , <i>Edutainment</i> ³⁶
Attività didattica	L'attività didattica fa riferimento alle diverse possibili strategie dell'animazione e della didattica della divergenza: - <i>Case Work</i> ³⁷ (con tecnologia anche teatrale) - <i>Role-play</i> - Games teatrali - Costruzione e pratica di Blog, Mud - Simulazioni - Videogames interattivi aperti
Dimensione sociale	È possibile tutta la casistica (situazioni individuali, di coppia, di piccolo/medio grande gruppo con prevalenza per il piccolo o medio gruppo o di piccoli gruppi coordinati). La situazione può prevedere omogeneità o eterogeneità dei livelli di competenza
Spazi	È possibile tutta la casistica: - spazi interni (specifici, laboratoriali) o esterni (per attività di contatto ambientale: specifici o generici)
Tempi	I tempi sono normalmente definiti in termini puntuali per stimolazioni controllate dal docente. Invece solo in termini orientativi per le attività autogestite in funzione del livello di approfondimento voluto dal singolo o dal gruppo
Valutazione formativa	Prevalentemente autovalutazione. Anche forme di eterovalutazione (in questo caso occorre fare attenzione a non riprodurre situazioni di tipo solo trasmissivo o costruttivo). - Uso di prove aperte - Valutazione individuale o di gruppo
Recupero	Il recupero non deve consistere in un riallineamento rispetto a competenze preformite, ma nella ripresa o prosecuzione critica dell'attività di stimolazione/ provocazione. Possibile un recupero del tipo coinvolgimento in funzione di disfunzionalità di carattere sociale
Valutazione finale	Prevalentemente autovalutazione. Anche possibili forme di eterovalutazione con uso di prove aperte. - Valutazione individuale o di gruppo
Ruolo richiesto ai docenti	Il ruolo richiesto al docente durante l'erogazione è del tipo “stimolatore” o “testimonial” con attività di tutorato solo metodologico e di supporto alla formalizzazione soggettiva delle competenze

³⁴ Letteralmente “flusso di coscienza”. È una tecnica narrativa usata nei romanzi psicologici di Joyce o Woolf, consistente nel rappresentare i pensieri intimi che compaiono nella mente dei protagonisti, senza organizzarli logicamente.

³⁵ Acronimo di *Multi user dimension* o *domain*. Categoria di videogiochi di ruolo eseguiti su Internet attraverso il computer da più utenti. Si tratta di giochi testuali, dove i giocatori interagiscono con il mondo e gli altri utenti semplicemente digitando dei comandi da tastiera.

³⁶ Editoriale informatico ecc. che mira a trasmettere contenuti culturali sotto forma di divertimento o gioco.

³⁷ Letteralmente “studio del caso individuale”.

Se per Khan *e-learning* può essere visto come un nuovo approccio che, sfruttando le proprietà delle tecnologie digitali e utilizzando materiali didattici predisposti per ambienti di apprendimento aperti, flessibili e distribuiti, consente l'erogazione di ambienti di apprendimento ben progettati, incentrati sullo studente, interattivi e di facile uso per tutti, in ogni luogo e in ogni tempo³⁸, con *lifelong learning* la formazione dei docenti interseca tutte le dimensioni del soggetto: la sfera affettiva, la sfera etico-sociale e la sfera intellettuale.

L'università, nel predisporre e organizzare le strategie per il percorso di apprendimento con la scuola, costituisce «una comunità di apprendimento in cui domina la qualità delle relazioni e della comunicazione tra soggetti (risorsa-docente) e soggetti (risorsa allievo) e tra oggetti e soggetti della conoscenza»³⁹, secondo l'angolazione del *team learning*.

La Maddalone così si esprime

[Si tratta di attività cooperative le cui] ricadute didattiche e pedagogiche sono rilevanti e si riscontrano nello stesso concetto di formazione inteso quale interiorizzazione di una metodologia di apprendimento che mira a rendere il soggetto autonomo nei processi conoscitivi, riconoscendo un ruolo strategico alle categorie didattiche della dialogicità, della riflessività e della criticità in grado di favorire lo sviluppo della metacognizione.

Ciò che conta è agevolare la consapevolezza e la comprensione dei propri processi cognitivi e dei propri metodi di studio e analisi di ricerca. In questo modello, si evidenzia, da parte di ciascun soggetto, il ruolo:

- *Attivo*, perché consapevole e responsabile
- *Costruttivo*, perché il soggetto integra le nuove conoscenze con le precedenti
- *Collaborativo*, perché il soggetto lavora in una comunità costruttiva (*scaffolding* offerto da ciascun attore) di *cooperative learning* e di tutoring diffuso
- *Intenzionale*, perché il soggetto è coinvolto fattivamente nel conseguimento di obiettivi conosciuti e condivisi
- *Conversazionale*, perché è forte la

dimensione e la categoria della dialogicità e della riflessività, assicurata attraverso il confronto, la discussione e la negoziazione dei significati

- *Contestualizzato*, perché i compiti assumono significatività nel mondo reale
- *Riflessivo*, perché il soggetto riflette sui processi e sulle decisioni ed è forte quindi la categoria pedagogica e didattica della riflessività.

In questo quadro composito che vede la compresenza di plurime strategie e diversificate opportunità di strumenti di didattica, viene privilegiato un modello didattico, teorico ed empirico di natura critico-problematica, in grado di porre al centro dell'educazione non tanto il sapere preesistente da acquisire e i bisogni formativi del soggetto-persona, quanto la problematica stessa dell'educazione capace di consentire al soggetto di sapersi muovere e orientarsi in modo autonomo e consapevole in vari contesti sia formativi, sia relazionali della quotidianità del vivere⁴⁰.

1.3.3 Progetti futuri

Noi agiamo perché conosciamo, ma conosciamo perché siamo destinati ad agire; la ragion pratica è la radice di ogni ragione.

Johann Gottlieb Fichte

Alcuni dati:

1. Sul sito dell'Ansa, in data 30 marzo 2016 così si legge:

Stanchi e stressati. Il discutibile stato di salute degli studenti italiani è riconosciuto persino dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (Oms). Il suo ultimo rapporto quadriennale sulla salute e il benessere dei giovani europei parla chiaro: il carico di studio che assegnano i prof. è troppo e influisce sul pessimo rapporto che poi i ragazzi hanno con la scuola. Tanto che tra i 15enni, solo il 10% delle ragazze e l'8% dei ragazzi dicono che amano andarci⁴¹.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ http://www.ansa.it/sito/notizie/speciali/tempo_di_esami/2016/03/29/scuola-nove-cose-da-fare-per-avere-studenti-felici_3322600c-a743-407a-bc01-a177d41f7d61.html.

³⁸ B.H. Khan, *E-learning: progettazione e gestione*, Erickson, Trento 2004.

³⁹ A. Maddalone, *Le nuove tecnologie didattiche*, cit., cfr. p. 11.

2. Per quanto riguarda i docenti, la giornalista Monica Setta sostiene:

Sono scontenti, decisamente preoccupati di «entrare in graduatoria» ottenendo il famoso posto fisso, magari fanno un secondo lavoro o sognano la pensione visto che l'età media è molto alta (intorno ai 55 anni), insomma quanti di loro davvero hanno preso la laurea per insegnare?⁴²

3. Il calo degli iscritti al liceo classico e la presenza di indirizzi senza la studio del latino nei licei scientifici fa riflettere. Lo studio delle lingue classiche fa paura, forse più della matematica. Probabilmente l'angoscia degli studenti non è soltanto legata agli esiti, quanto all'essere poco propensi a spendersi in studi che richiedono impegno e concentrazione. Per i genitori, forse, la crisi economica rende difficoltosa la possibilità di far proseguire negli studi i figli, indirizzati verso scuole che prospettano un ingresso più immediato nel mondo del lavoro. Crederci è lecito. A buon diritto, il direttore di Alma Laurea, Andrea Cammelli⁴³ sottolinea alcuni dati sorprendenti:

In Italia ci sono più laureati in materie scientifiche che negli Usa (40% contro 26%) e a cinque anni dalla laurea, per una donna laureata in materie scientifiche o umanistiche le possibilità di lavoro sono uguali (per un uomo invece calano dall'87% al 72%).

E sulla necessità di spendere meno e meglio anche per quanto riguarda la scuola, risponde:

«Siamo in periodo di carestia, è vero, ma non dimentichiamo che anche in periodo di carestia, il contadino taglia su tutto ma non sulla semina».

4. *La buona scuola*. Legge di 120 pagine, ma cosa ne nascerà?

Solo uno dei sei punti del testo propone di

⁴² M. Setta, *I ragazzi non amano la scuola? Vi spiego perché è colpa dei prof.*, 31 marzo 2016, cfr: <http://lifestyle.tiscali.it/articoli/attualita/16/03/i-ragazzi-non-amano-scuola-colpa-professori-monica-setta.html?attualita>.

⁴³ A. Cammelli, *Lauree umanistiche: una fabbrica di disoccupati?*, intervento all'Incontro promosso dall'Università di Bari «Aldo Moro» e dall'editore Laterza, il 16 ottobre 2014, consultabile alla pagina https://www.alma laurea.it/sites/alma laurea.it/files/doc/s/news/bari_umanisti_prof_0.pdf.

«ripensare ciò che si impara a scuola», risultando il documento essenzialmente concentrato su ruolo, formazione, assunzione e carriera dei docenti. Ma quale, non è detto sapersi.

Del come insegnare, nulla. Forse si dovrebbe ricordare cosa affermava Plutarco nei *Moralia*: «I giovani non sono vasi da riempire, ma fiaccole da accendere». «Su come accendere queste fiaccole, il dibattito è aperto in tutti i paesi occidentali. Il dato di fondo è che nessuno sa definire cosa sia "utile" far studiare ai ragazzi»⁴⁴ e non solo. Spesso manca anche il come.

Vivere meglio la scuola sia per docenti, sia per studenti significa riscoprire affezione nei confronti di chi forma ed è formato, su che cosa si forma e dove si pratica formazione.

Il docente avverte di frequente la sensazione di non far scuola. Affannato dalla burocrazia, con la scansione dei programmi ministeriali, a fronte del monte ore della propria disciplina spesso diminuito, deve rivolgere la propria attenzione a nuovi percorsi formativi.

Basta citare l'Alternanza scuola/lavoro che dall'a.s. 2015/16 «diventa un elemento strutturale dell'offerta formativa» come scrive il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Stefania Giannini⁴⁵.

In questa fase evolutiva della scuola si delinea un nuovo ruolo del docente a cui sono assegnate mansioni sempre più ampie e complesse, secondo azioni che implicano un continuo processo di ricerca, progettazione, valutazione.

Per questi motivi diventa necessario ricercare collaborazioni esterne che si intrecciano con le nuove tecnologie, con i nuovi spazi virtuali.

Pertanto le attività descritte, seguendo i canoni in *learning* e con la collaborazione

⁴⁴ A. Codacci Pisanelli, *Ecco perché il liceo classico non deve morire*, «L'Espresso» on line, 17 novembre 2014, consultabile alla pagina <http://espresso.repubblica.it/visioni/cultura/2014/11/13/news/ecco-perche-il-liceo-classico-non-deve-morire-1.187894>.

⁴⁵ S. Giannini, *Lettera del ministro*, allegato al comunicato stampa Miur, 8 ottobre 2015, *Scuola lavoro, inviata la Guida operativa*. Giannini: «Con riforma risorse certe, subito coinvolti 500.000 studenti», consultabile alla pagina http://www.istruzione.it/allegati/2015/Alternanza_Lettera_Ministro.pdf.

dell'Università, offrirebbero ai docenti l'opportunità di migliorare le competenze nei settori disciplinari di riferimento, non disgiunte dalle strategie metodologiche/didattiche.

Infatti, con i percorsi attivati per i T.F.A., la formazione degli insegnanti ha vissuto cambiamenti significativi. Per la prima volta l'esperienza si è concretizzata passando dai contenuti dell'insegnamento, alle attività di laboratorio, al tirocinio, fase della formazione universitaria concepita sull'alternanza teoria-pratica perché, nel visualizzare l'utilizzo degli attrezzi del nostro lavoro, si prende coscienza di come trasmettere i contenuti disciplinari anche in funzione delle esigenze culturali di una scuola in continua trasformazione.

Dalla formazione iniziale degli insegnanti bisognerebbe passare alla formazione permanente. L'Università dovrebbe essere non solo luogo di studio e di riflessione dell'azione educativa, ma dovrebbe gestire con laboratori didattici fasi simulative di tirocinio, palestra necessaria per evitare l'improvvisazione, la ripetitività nel proporre i contenuti e l'obsoleto, palestra per confrontare ottiche metodologiche diverse, per consolidare, attraverso la didattica della ricerca applicata, il proprio progetto educativo. In tal modo si darebbe visibilità alla qualità della formazione dell'insegnamento, i docenti si sentirebbero più stimolati a sviluppare la propria professionalità, si promuoverebbe la ricerca e l'utilizzo delle tecniche e degli strumenti specifici per il monitoraggio e la valutazione dei progetti educativi e si valorizzerebbe la documentazione e la divulgazione delle attività che, da individuali, diventerebbero patrimonio del gruppo.

Presentare gli esiti delle proprie esperienze durante l'attività laboratoriale darebbe avvio ad azioni educative condivise e condivisibili, permetterebbe di predisporre e rielaborare materiale didattico *ad hoc* per sopperire alle carenze della editoria.

Saper educare alle buone pratiche didattiche, per gestire i momenti dell'apprendimento, significa favorire la preparazione degli studenti. Non più soffocati dai voti ma, come affermava Schon⁴⁶, agevolati da "professionisti

riflessivi", capaci di innovazione e di adattare il proprio profilo ai molti e complessi saperi ed al saper fare.

Altrettanto importante risulta e per docenti e per discenti lo spazio della formazione.

Sappiamo bene che gli edifici delle nostre scuole sono per lo più obsoleti, privi di spazi personalizzati, luce, colore e, spesso, carenti degli strumenti di lavoro e non solo di laboratori di informatica.

Dare avvio ad una rete di relazione con attività in *learning* presso le sedi universitarie potrebbe sopperire a queste carenze ma, in attesa di tempi migliori, lo spazio più importante è la mente.

Per gli studenti significativo e stabile nella loro memoria è solo ciò che hanno veramente appreso, perché «i piaceri che derivano dal contemplare e dall'apprendere fanno sì che si contempli e si apprenda ancor di più»⁴⁷.

una nuova epistemologia della pratica professionale, Dedalo, Bari 1999.

⁴⁷ Aristotele, *Etica a Nicomaco*, libro VII, 12, 1153 a20-23

⁴⁶ Cfr. D.A. Schon, *Il professionista riflessivo. Per*

Allegato 1.3.1

TAVOLA TASSONOMICA OBIETTIVI FRANCO FABBRONI- GIANFRANCO ARRIGO⁴⁸

I LIVELLO APPRENDIMENTI ELEMENTARI <i>APPROCCIO METACOGNITIVO</i>	
Obiettivi generali	Obiettivi specifici
1.1. Memorizzare	1.1.1 riconoscere ed usare un termine 1.1.2 riconoscere ed usare un simbolo 1.1.3 riprodurre la definizione di un concetto 1.1.4 riprodurre l'enunciato di un principio/regola
1.2. Automatismi disciplinari	1.2.1 eseguire operazioni elementari 1.2.2 eseguire procedimenti automatizzati
1.3. Automatismi cognitivi	1.3.1 classificare secondo un criterio noto 1.3.2 eseguire sequenze cognitive

II LIVELLO APPRENDIMENTI INTERMEDI <i>APPROCCIO METACOGNITIVO</i>	
Obiettivi generali	Obiettivi specifici
2.1. Descrivere le conoscenze	2.1.1 descrivere fatti-procedimenti 2.1.2 riconoscere un concetto-principio-regola 2.1.3 sintetizzare fatti-procedimenti 2.1.4 cambiare codice (linguaggio) a conoscenze note
2.2. Applicare e controllare le conoscenze	2.2.1 eseguire regole-procedimenti formali 2.2.2 applicare conoscenze/procedimenti ad altri contesti cognitivi 2.2.3 controllare e giustificare le conoscenze acquisite 2.2.4 stimare i risultati delle conoscenze acquisite

III LIVELLO APPRENDIMENTI SUPERIORI CONVERGENTI <i>APPROCCIO METACOGNITIVO</i>	
Obiettivi generali	Obiettivi specifici
3.1.1. Analisi	3.1.1.1 analizzare/decodificare 3.1.1.2 confrontare/scegliere/decidere 3.1.1.3 impostare un ragionamento induttivo 3.1.1.4 prevedere/stimare in situazioni convergenti
3.1.2. Sintesi	3.1.2.1 sintetizzare/schematizzare contenuti, metodi 3.1.2.2 impostare un ragionamento deduttivo 3.1.2.3 generare e risolvere problemi
3.1.3. Metodo	3.1.3.1 cogliere le strutture interne di una situazione problematica 3.1.3.2 prendere coscienza del modo di pensare matematico, storico, disciplinare

III LIVELLO APPRENDIMENTI SUPERIORI DIVERGENTI <i>APPROCCIO FANTACOGNITIVO</i>	
Obiettivi generali	Obiettivi specifici
3.2.1. Intuizione	3.2.1.1 prevedere/formulare ipotesi o controipotesi 3.2.1.2 tentare soluzioni (ragionamento abduttivo) 3.2.1.3 riconoscere il problema chiave 3.2.1.4 intuire un nuovo concetto/principio
3.2.2. Invenzione	3.1.2.1 inventare per analogia procedimenti/concetti/principi 3.1.2.2 estrapolare procedimenti/concetti/principi 3.1.2.3 formulare problemi nuovi/soluzioni inedite

⁴⁸ F. Fabbroni, *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari 2001, pp. 172-173.

Allegato 1.3.2

TASSONOMIA DEGLI OBIETTIVI EDUCATIVI
(Taxonomy of Educational Objectives)
BENJAMIN SAMUEL BLOOM⁴⁹

Area Cognitiva
(Handbook I. Cognitive Domain, 1956)

1. OBIETTIVI DI PADRONANZA (*Performance*)

1. **Conoscenza:** *Capacità di rievocare materiale memorizzato*
 1. conoscenza di elementi specifici,
 1. contenuti,
 2. termini,
 3. fatti;
 2. conoscenza di modi e mezzi per trattare elementi specifici,
 1. convenzioni,
 2. tendenze e sequenze,
 3. classificazioni e categorie,
 4. criteri,
 5. metodologie;
 3. conoscenza di dati in un campo,
 1. universali ed astrazioni,
 2. principi e generalizzazioni,
 3. teorie e strutture;
2. **Comprensione:** *Capacità di afferrare il senso di una informazione e di saperla trasformare*
 1. trasposizione e traduzione,
 2. interpretazione e riorganizzazione,
 3. extrapolazione e previsione

2. OBIETTIVI DI COMPETENZA

1. **Applicazione:** *Capacità di far uso di materiale conosciuto per risolvere problemi nuovi*
 1. generalizzazione,
 2. esemplificazione;
2. **Analisi:** *Capacità di separare degli elementi, evidenziandone i rapporti*
 1. elementi,
 2. relazioni,
 3. principi organizzativi;

⁴⁹ Consultabile alla pagina www.edscuola.it/archivio/ped/bloom

3. **Sintesi:** *Capacità di riunire elementi al fine di formare una nuova struttura organizzata e coerente*
 1. produzione di un'opera originale,
 2. elaborazione di un piano di azione,
 3. deduzione autonoma di regole e/o di relazioni astratte;
4. **Valutazione:** *Capacità di formulare autonomamente giudizi critici di valore e metodo*
 1. in base all'evidenza interna,
 2. in base a criteri esterni

3. OBIETTIVI DI ESPRESSIONE

1. **Creatività:** *Capacità di operare tramite il pensiero divergente (insight)*

Area Affettiva

(B.B. Blomm, D.R. Krathwohl e B.B. Masia, *Handbook II. Affective Domain*, 1957)

1. OBIETTIVI DI INTERESSE

1. **Ricettività:** *Capacità di percepire e prestare attenzione a stimoli, senza peraltro reagire*
 1. consapevolezza,
 2. disponibilità a ricevere,
 3. attenzione controllata o selettiva

2. OBIETTIVI DI IMPEGNO

1. **Risposta:** *Capacità di reagire ad uno stimolo esterno in modo accondiscendente o spontaneo*
 1. acquiescenza nel rispondere,
 2. disposizione a rispondere,
 3. soddisfazione nel rispondere;
2. **Valutazione:** *Capacità di scegliere e rifiutare*
 1. accettazione di un valore,
 2. preferenza per un valore,
 3. impegno

3. OBIETTIVI DI PARTECIPAZIONE

1. **Organizzazione:** *Capacità di sistemare spontaneamente scelte e valori in sistemi più ampi*
 1. concettualizzazione di un valore,
 2. organizzazione di un sistema di valori;
2. **Caratterizzazione:** *Capacità di creare una propria visione del mondo e di valutare i propri atteggiamenti*
 1. insieme generalizzato,
 2. caratterizzazione.

Area Psicomotoria

(R. Dave e A.J. Harrow, *Handbook III. Psychomotor Domain*, 1976)

1. **Movimenti riflessi:** *Risposte ad uno stimolo senza volizione cosciente*
 1. segmentali (fanno intervenire un segmento spinale),
 2. intersegmentali (fanno intervenire più di un segmento spinale),
 3. soprasedgmentali (richiedono la partecipazione del cervello);
2. **Movimenti fondamentali di base:** *Patterns* motori innati*
 1. locomotori,
 2. non locomotori (relativi ad una attività),
 3. manipolativi;
3. **Abilità percettive:** *Interpretazione degli stimoli e adattamento all'ambiente*
 1. discriminazione cinestetica,
 2. discriminazione visiva,
 3. discriminazione uditiva,
 4. discriminazione tattile,
 5. capacità coordinate;
4. **Qualità fisiche:** *Caratteristiche funzionali di carattere organico*
 1. resistenza,
 2. forza,
 3. flessibilità,
 4. agilità;
5. **Movimenti di destrezza:** *Sviluppo di competenza e padronanza*
 1. capacità semplice di adattamento (movimenti di base),
 2. capacità composta di adattamento (uso di strumenti),
 3. capacità complessa di adattamento (applicazioni di leggi fisiche);
6. **Comunicazione non verbale:** *Continuum di espressività*
 1. movimento espressivo,
 2. movimento interpretativo.

* Nella psicologia della percezione, indica una configurazione di stimoli che si presentano a costituire un'unità percettiva.

Parte II

L'insegnamento delle materie letterarie negli istituti di istruzione secondaria di II grado oggi

2.1 Competenti sulle competenze?¹

(di Ilaria Torzi)

Introduzione

L'idea di questo contributo, forse inutile per i più informati, è nata dopo svariate riunioni scolastiche e “chiacchiere” di corridoio, in cui ho potuto constatare come al termine “competenze”, parola “magica”, usata per non dire “abusata” in ogni documento scolastico, non corrisponda spesso un significato univoco e come, più in generale, sull'argomento le idee siano frequentemente poco chiare, nonostante l'ampia letteratura in proposito. Il mio intento non è certo quello di fornire “la” spiegazione o di sostituirmi a specialisti e formatori; mi limiterò a seguire le tappe fondamentali, a mio parere, della legislazione e documentazione europea e italiana con lo scopo di chiarire almeno qualche dubbio, in primo luogo a me stessa, e di poter utilizzare il termine con maggior cognizione di causa.

2.1.1 Le competenze europee (2006/962/Ce) e la legge italiana sull'obbligo di istruzione²

Con la Legge 27 dicembre 2006, n. 296, art. 1, comma 622³, viene innalzato in Italia l'obbligo

¹ Ho avuto modo di confrontarmi su diversi punti del lavoro con la dott. Luisa De Vita (Formatrice esperta Indire, Supporto ai Piani di Miglioramento), che ringrazio molto dell'attenzione e del tempo dedicatomi. Anche se non siamo sempre in accordo, riporterò puntualmente nel corso del testo le sue osservazioni.

² All'interno della numerosa bibliografia che si occupa del percorso delle competenze nella legislazione europea e italiana, si possono citare, a titolo esemplificativo, il contributo di F. Batini. *Insegnare per competenze*, Loescher, Torino 2013 e F. Da Re, *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Pearson, Milano-Torino 2013, pp. 7-17.

³ Cfr. <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/062961.htm>

© Nuova Secondaria - n. 1, settembre 2017 - Anno XXXV - ISSN 1828-4582

scolastico a dieci anni di istruzione; l'intento è senz'altro lodevole, anche se risulta poco in linea con la suddivisione dei cicli del sistema nazionale che pone, a sedici anni, la fine del primo biennio di una scuola superiore che prevedrebbe, per lo più, altri tre anni per conseguire un diploma. La modifica si inserisce nella lunga strada verso una nuova cittadinanza europea, sancita con il Trattato di Maastricht del 1992, che pare ad una svolta decisiva con la cosiddetta “Strategia di Lisbona 2000/2010”, atta a determinare i nuclei fondamentali per accorciare le distanze fra i diversi stati membri nel corso di dieci anni. Possiamo citare direttamente le conclusioni della Presidenza del Consiglio Europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000⁴:

I sistemi europei di istruzione e formazione devono essere adeguati alle esigenze della società dei saperi e alla necessità di migliorare il livello e la qualità dell'occupazione. Dovranno offrire possibilità di apprendimento e formazione adeguate ai gruppi bersaglio nelle diverse fasi della vita: giovani, adulti disoccupati e persone occupate soggette al rischio che le loro competenze siano rese obsolete dai rapidi cambiamenti. Questo nuovo approccio dovrebbe avere tre componenti principali: lo sviluppo di centri locali di apprendimento, la promozione di nuove competenze di base, in particolare nelle tecnologie dell'informazione, e qualifiche più trasparenti.

Per quanto concerne più specificamente l'istruzione, risulta un passo essenziale la *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/Ce)*⁵, in quanto in questo documento vengono stilate le otto competenze chiave, definite «alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto»; «quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione». Possiamo ricordarle, benché sino assolutamente note agli “addetti ai lavori”:

⁴ Cfr. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm.

⁵ Cfr. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>.

1. comunicazione nella madrelingua;
2. comunicazione nelle lingue straniere;
3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
4. competenza digitale;
5. imparare a imparare;
6. competenze sociali e civiche;
7. spirito di iniziativa e imprenditorialità;
8. consapevolezza ed espressione culturale.

Tale raccomandazione è poi stata recepita in Italia, a seguito appunto della legge sopra menzionata sull’innalzamento dell’obbligo scolastico, dal Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139: *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione*⁶, firmato dall’allora ministro Fioroni che declina le “competenze chiave” all’interno di quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico sociale), allo scopo di raggiungerne un primo livello certificabile alla conclusione dell’obbligo scolastico, pur nella coscienza che la cittadinanza attiva e consapevole non è mai un possesso acquisito ma un *lifelong learning*⁷. Esse, come è noto, vengono curvate nel modo seguente⁸:

⁶ Consultabile alla pagina:

http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/D.M.139_07.shtml.

⁷ Cfr. B. Losito, *La valutazione delle competenze di cittadinanza*, consultabile alla pagina:

http://www.competenzechiave.eu/documenti_pdf/competenze_sociali_e_civiche/la_valutazione_delle_competenze_e_di_cittadinanza.pdf. «L’idea di fondo è quella di una costruzione progressiva delle competenze in generale e di quelle di cittadinanza in particolare nella consapevolezza che anche per la popolazione adulta esiste un problema di educazione alla cittadinanza democratica e che le competenze di cittadinanza, come tutte le altre competenze, non possono essere date per acquisite e consolidate una volta per tutte. Così come possono essere rafforzate e sviluppate, allo stesso modo possono essere soggette a decremento, a involuzioni e passi indietro. Il compito della scuola nella costruzione di queste competenze è capire quali possano essere le basi che consentono questa costruzione e questo sviluppo nel tempo, individuando le priorità in relazione ai diversi momenti del percorso di istruzione».

⁸ La dott. De Vita non concorda con me su questo punto, giacché ritiene che, in base a quanto riportato nella raccomandazione europea («gli Stati membri sviluppino l’offerta di competenze chiave per tutti nell’ambito delle loro strategie di apprendimento permanente, tra cui le strategie per l’alfabetizzazione universale, e utilizzino le “Competenze chiave per l’apprendimento permanente – Un quadro di riferimento europeo”»), le competenze stilate da Fioroni non vadano intese come declinazione e curvatura di quelle europee, ma come loro integrazione.

- Imparare ad imparare: organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.
- Progettare: elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti.
- Comunicare
 - comprendere messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali)
 - rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d’animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali).
- Collaborare e partecipare: interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all’apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.
- Agire in modo autonomo e responsabile: sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità.
- Risolvere problemi: affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline.
- Individuare collegamenti e relazioni: individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica.
- Acquisire ed interpretare l’informazione: acquisire ed interpretare criticamente

l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

Da allora in poi tutte le programmazioni disciplinari e più in generale dei *curricula* delle diverse scuole avrebbero dovuto tener conto di tali indicazioni e di fatto così è, almeno sulla carta, benché non tutti gli istituti si siano adattati immediatamente e con la stessa duttilità all'innovazione.

La prima grossa difficoltà, a mio avviso, nasce dal fatto che non c'è una totale sovrapposibilità fra le competenze "europee" e quelle indicate dal Ministero italiano. La cosa è ovvia dal momento che il D.M. 139/2007 limita il proprio campo d'azione al biennio delle superiori e cerca di convogliare le diverse competenze nell'ambito dell'apprendimento delle discipline comuni alle diverse tipologie di scuola⁹.

⁹ Mi fa giustamente notare la dott. De Vita che, comunque, l'obbligo formativo si estende ai 18 anni e che le scuole sono tenute, al termine del percorso di secondo ciclo, a certificare le competenze in base al D.M. 26 del 03.03.2009: *Decreto ministeriale concernente le certificazioni ed i relativi modelli da rilasciare in esito al superamento degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado* (consultabile alla pagina http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/D.M.26_09). All'art. 1 si rimanda infatti all'art. 13 del D.P.R. 23 luglio 1998 n. 323, secondo cui «le certificazioni attestano: a) - l'indirizzo e la durata del corso di studi, le materie di insegnamento comprese nel curriculum degli studi con l'indicazione della durata oraria complessiva a ciascuna destinata; b) - la votazione complessiva assegnata all'esame di Stato, la somma dei punti attribuiti alle tre prove scritte, il voto assegnato al colloquio, l'eventuale punteggio aggiuntivo, il credito scolastico, i crediti formativi documentati; c) - le ulteriori specificazioni valutative della Commissione, con riguardo anche a prove sostenute con esito particolarmente positivo». Mi pare tuttavia che si tratti di parametri ben diversi rispetto a quelli utilizzati alla fine del biennio. Inoltre nel D.M. 139/2007 leggiamo: «I saperi e le competenze per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione sono riferiti ai quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale), contenuti nell'allegato 1). Essi costituiscono il "tessuto" per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all'acquisizione delle competenze chiave che preparino i giovani alla vita adulta e che costituiscano la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente, anche ai fini della futura vita lavorativa». Parrebbe quindi che fossero solo il punto di partenza per qualcosa che debba esplicarsi con modalità proprie anche in futuro.

© Nuova Secondaria - n. 1, settembre 2017 - Anno XXXV - ISSN 1828-4582

2.1.2 Che cosa è previsto dopo il primo biennio?

Va però sottolineato che il Ministero non ha poi declinato alcunché di così specifico riguardo al secondo biennio e al quinto anno, dal momento che le linee guide varate con il Decreto Ministeriale del 7 ottobre 2010, N. 211¹⁰: *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali* sono molto evasivi in merito, forse a buon diritto, dal momento che dovrebbero concernere "obiettivi specifici di apprendimento": i vecchi "programmi disciplinari" per intenderci. Tuttavia, faccio riferimento a quanto scritto nel *Rapporto tra il Profilo educativo culturale e professionale dello studente e le Indicazioni nazionali* del Liceo Scientifico, ma che è riportato uguale anche in quello del Classico, delle Scienze della Formazione e del Linguistico, si legge chiaramente che la solida base di conoscenze e competenze fornite dall'istruzione liceale deve servire al raggiungimento delle competenze chiave di cittadinanza, oltre che alla possibilità di proseguire proficuamente gli studi:

Le Indicazioni nazionali sono state calibrate tenendo conto delle strategie suggerite nelle sedi europee ai fini della costruzione della "società della conoscenza", dei quadri di riferimento delle indagini nazionali e internazionali e dei loro risultati, stabilendo di volta in volta le possibili connessioni interdisciplinari, elencando i nuclei fondamentali di ciascuna disciplina e cercando di intervenire sulle lacune denunciate dalle rilevazioni sugli apprendimenti nonché dalle rilevazioni sulle

¹⁰ Cfr. <http://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-12-14&task=dettaglio&numgu=291&redaz=010G0232&tms tp=1292405356450>. Risulta però poco specifico anche il D.L. 13 aprile 2017 n. 62, *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato*, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00070) (GU Serie Generale n.112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23), entrato in vigore il 31.05.17, che al capo III si occupa della riforma degli Esami di Stato del II ciclo di istruzione, dedicando l'art. 12 ad *Oggetto e finalità* e il 17 a *Prove d'esame*. Cfr. http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/carica DettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2017-05-16&atto.codiceRedazionale=17G00070&elenco30giorni=false.

conoscenze in ingresso delle matricole compiute dalle università e sui livelli attesi, in ingresso, dalle istituzioni dell’Alta formazione artistica, musicale e coreutica (Afam). Proprio a quest’ultimo aspetto è stata dedicata una particolare cura, anche attraverso il coinvolgimento delle conferenze dei Presidi delle facoltà e di personalità del mondo accademico e culturale, considerato che lo sbocco naturale (anche se non esclusivo) di uno studente liceale è proprio negli studi superiori e che il raggiungimento di una solida base di conoscenze e competenze, di là dal valore legale del titolo di studio, è requisito indispensabile non solo per raggiungere le “competenze chiave di cittadinanza”, ma per avere la possibilità effettiva di proseguire proficuamente il proprio percorso di istruzione.

Dal momento che, altrettanto esplicitamente, in quanto segue la citazione, ci si riferisce al *Profilo educativo culturale e professionale dello studente* (allegato A al Regolamento dei licei, 15.03.2010: *Revisione dell’assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei ai sensi dell’articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*¹¹) e si dichiara che vi sono «recepiti pienamente le Raccomandazioni di Lisbona per l’apprendimento permanente e il Regolamento sull’obbligo di istruzione», è auspicabile trovare ivi qualcosa di più cogente e più illuminante su come agire anche nel secondo biennio e quinto anno. Si leggono infatti «i risultati di apprendimento comuni all’istruzione liceale», divisi in cinque aree (metodologica; logico-argomentativa; linguistica e comunicativa; storico-umanistica; scientifica, matematica e tecnologica), che sicuramente hanno a che fare, in senso lato, con le otto competenze chiave, ma paiono “darle per scontate” come per altro si nota nell’articolo 2, commi 4, 5, 6 del *Regolamento* stesso:

4. Il primo biennio è finalizzato all’iniziale approfondimento e sviluppo delle conoscenze e delle abilità e a una prima maturazione delle competenze caratterizzanti le singole articolazioni del sistema liceale di cui all’articolo 3, nonché all’assolvimento dell’obbligo di istruzione, di cui al regolamento adottato con decreto del Ministro della pubblica istruzione 22 agosto 2007, n. 139. Le finalità del primo biennio, volte a garantire il raggiungimento di una soglia equivalente di conoscenze, abilità e competenze al termine dell’obbligo di istruzione

nell’intero sistema formativo, nella salvaguardia dell’identità di ogni specifico percorso, sono perseguite anche attraverso la verifica e l’eventuale integrazione delle conoscenze, abilità e competenze raggiunte al termine del primo ciclo di istruzione, utilizzando le modalità di cui all’articolo 10, comma 4, del presente regolamento.

5. Il secondo biennio è finalizzato all’approfondimento e allo sviluppo delle conoscenze e delle abilità e alla maturazione delle competenze caratterizzanti le singole articolazioni del sistema liceale.

6. Nel quinto anno si persegue la piena realizzazione del profilo educativo, culturale e professionale dello studente delineato nell’Allegato A, il completo raggiungimento degli obiettivi specifici di apprendimento, di cui all’articolo 13, comma 10, lettera a), e si consolida il percorso di orientamento agli studi successivi e all’inserimento nel mondo del lavoro di cui al comma 7.

Mi sembra quindi legittimo dedurre che le modalità con cui portare avanti l’acquisizione delle competenze di cittadinanza sia lasciata al singolo istituto, forse più che al tipo di liceo¹², dal momento che la definizione dei percorsi specifici sembra molto focalizzata sulla peculiarità disciplinare del *curriculum*, anche per quanto riguarda l’acquisizione di competenze; se guardiamo fra tutti il liceo scientifico (art. 8 comma 1 del *Regolamento*), leggiamo:

Il percorso del liceo scientifico è indirizzato allo studio del nesso tra cultura scientifica e tradizione umanistica. Favorisce l’acquisizione delle conoscenze e dei metodi propri della matematica, della fisica e delle scienze naturali. Guida lo studente ad approfondire e a sviluppare le conoscenze e le abilità ed a maturare le competenze necessarie per seguire lo sviluppo della ricerca scientifica e tecnologica e per individuare le interazioni tra le diverse forme del sapere, assicurando la padronanza dei linguaggi, delle tecniche e delle metodologie relative, anche attraverso la pratica laboratoriale.

La declinazione più particolareggiata dei diversi profili educativo-culturali (che troviamo

¹² Ciò rientra per altro nell’ambito dell’autonomia scolastica garantita dal D.P.R. 275 del 08.03.1999 (*Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell’art. 21, della legge 15 marzo 1997, n.59*, consultabile alla pagina <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/regolamento.htm>), al cui art. 8, tuttavia, si parla di curricoli con «obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni», che dovrebbero riferirsi non tanto al singolo istituto quanto ai diversi tipi e indirizzi di studio.

¹¹ Consultabile alla pagina:
http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/licei_2010.pdf.

nell'Allegato A, da cui traiamo gli esempi riferiti al liceo scientifico) sembra inoltre mescolare molto conoscenze di tipo contenutistico (quali «aver raggiunto una conoscenza sicura dei contenuti fondamentali delle scienze fisiche e naturali»), ad abilità applicative (come «saper utilizzare strumenti di calcolo e di rappresentazione per la modellizzazione e la risoluzione di problemi»), a prese di coscienza culturali più ampie (quali «essere consapevoli delle ragioni che hanno prodotto lo sviluppo scientifico e tecnologico nel tempo, in relazione ai bisogni e alle domande di conoscenza dei diversi contesti, con attenzione critica alle dimensioni tecnico-applicative ed etiche delle conquiste scientifiche, in particolare quelle più recenti») ed infine ad un generico collegamento con la realtà vissuta («saper cogliere la potenzialità delle applicazioni dei risultati scientifici nella vita quotidiana»)¹³.

¹³ Più aperti ad un reale potenziamento delle competenze sembrano invece il *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali* (D.P.R. 15.03.10 n. 87 - in G.U. 15.06.10 n. 137, consultabile alla pagina: <http://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-06-15&task=dettaglio&numgu=137&redaz=010G0109&tmstp=1276687571279>) e il *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici* (D.P.R. 15.03.10 n. 88 - in G.U. 15.06.10 n. 137, consultabile alla pagina http://nuovitecnici.indire.it/content/index.php?action=riforma&id_m=8089&id_cnt=10814), soprattutto nei *Risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi* (Allegato A). Accanto a svariate conoscenze e abilità si leggono infatti anche indicazioni riferite chiaramente alle competenze europee. Del primo si può citare, a scopo esemplificativo, «individuare i problemi attinenti al proprio ambito di competenza e impegnarsi nella loro soluzione collaborando efficacemente con gli altri»; oppure «utilizzare strategie orientate al risultato, al lavoro per obiettivi e alla necessità di assumere responsabilità nel rispetto dell'etica e della deontologia professionale»; o ancora «compiere scelte autonome in relazione ai propri percorsi di studio e di lavoro lungo tutto l'arco della vita nella prospettiva dell'apprendimento permanente»; infine «partecipare attivamente alla vita sociale e culturale a livello locale, nazionale e comunitario». Nel secondo si trova inoltre, accanto all'ultimo risultato citato, per esempio «saper interpretare il proprio autonomo ruolo nel lavoro di gruppo». Si vedano anche la Direttiva Miur 16.01.2012, N. 4, *Linee Guida per il secondo biennio e quinto anno per i percorsi degli Istituti Tecnici a norma dell'articolo 8, comma 3, del D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88.* (cfr: <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=8347>) e la Direttiva Miur 16.01.2012, N. 5, *Linee Guida per il secondo biennio e quinto anno per i percorsi degli*

Infine, all'art. 10 comma 1 del *Regolamento*, in riferimento ai criteri di riordino dei percorsi liceali si esplicita che «i risultati di apprendimento sono declinati in conoscenze, abilità e competenze», ma ci si richiama alla *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008, sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (Eqf)* (2008/C 111/01) che costituisce una scala di otto livelli, con i descrittori tramite i quali comparare i diversi titoli di studio dei paesi dell'Ue (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:it:PDF>; allegato 2 della *Raccomandazione*), che certamente hanno al fondo le “competenze di cittadinanza”, ma che, ancora una volta, sembrano considerarle un presupposto, per non dire un generico sfondo. Se guardiamo infatti il livello quattro, cui corrisponde il diploma liceale leggiamo¹⁴:

Istituti Professionali a norma dell'articolo 8, comma 6, del D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87 (consultabile alla pagina <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=8349>).

Manca l'equivalente per i licei.

¹⁴ Lo stesso livello quattro è riferito anche a Diploma professionale di tecnico, Diploma di istruzione tecnica, Diploma di istruzione professionale, Certificato di specializzazione tecnica superiore. Non fa quindi differenza la tipologia di esame di stato quinquennale.

	Conoscenze	Abilità	Competenze
Livello 4 I risultati dell'apprendimento relativi al livello 4 sono:	Conoscenza pratica e teorica in ampi contesti in un ambito di lavoro o di studio	Una gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie a risolvere problemi specifici in un campo di lavoro o di studio	Sapersi gestire autonomamente, nel quadro di istruzioni in un contesto di lavoro o di studio, di solito prevedibili, ma soggetti a cambiamenti. Sorvegliare il lavoro di routine di altri, assumendo una certa responsabilità per la valutazione e il miglioramento di attività lavorative o di studio

Nella stessa direzione si muove il documento *Europa 2020. Una strategia per la crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*¹⁵, varato il 03.03.2010 dalla Commissione Europea, allo scopo di dare un nuovo inizio all’Ue che cerca di uscire dalla crisi e che si prefigge obiettivi a lungo termine nei diversi campi. Ivi si parla sicuramente di “nuove competenze” che vadano di pari passo con nuovi posti di lavoro, ma non è chiaro di quali competenze si tratti nel dettaglio, benché si faccia riferimento al consolidamento di quelle fondamentali con l’obiettivo di ridurre l’abbandono scolastico e favorire il *longlife learning* in ambito formale, non formale e informale. Le competenze, quindi, assieme all’occupazione e alla lotta alla povertà sono uno dei fronti su cui l’Ue deve agire, e nello specifico si dichiara:

Competenze: circa 80 milioni di persone hanno scarse competenze o solo competenze di base, ma l’apprendimento lungo tutto l’arco della vita avvantaggia soprattutto le persone più istruite. Da qui al 2020 saranno creati 16 milioni di posti altamente qualificati, mentre i posti scarsamente qualificati scenderanno di 12 milioni. L’allungamento della vita lavorativa presuppone anche la possibilità di acquisire e sviluppare nuove competenze durante tutto l’arco della vita.

Passando alla legge 107 del 13 luglio 2015 (*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*¹⁶), vediamo che il termine “competenze” è largamente usato; come una sorta di mantra si citano «le competenze chiave per l’apprendimento permanente», il cui potenziamento, anche nell’istruzione degli adulti, sarebbe uno scopo del «monitoraggio annuale dei percorsi e delle attività di ampliamento

dell’offerta formativa dei centri di istruzione per gli adulti», attuato dal ministero in collaborazione con l’Indire; ad esso si aggiungono altre finalità, quali, per esempio, il contrasto della disoccupazione, l’apprendimento della lingua italiana da parte di persone straniere o l’integrazione sociale.

Più promettente parrebbe il comma 7, riferito all’organico dell’autonomia, il cui fabbisogno va calibrato sui piani dell’offerta formativa dei singoli istituti, allo scopo di realizzare «obiettivi formativi individuati come prioritari». Nella lista di opzioni che segue (con specificazione dalla a alla s), sono incluse alcune competenze chiave quali il potenziamento linguistico (a) o delle competenze matematiche (b) o «in materia di cittadinanza attiva e democratica, attraverso la valorizzazione dell’educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture, il sostegno dell’assunzione di responsabilità nonché della solidarietà e della cura dei beni comuni e della consapevolezza dei diritti e dei doveri; potenziamento delle conoscenze in materia giuridica ed economico-finanziaria e di educazione all’autoimprenditorialità» (d), che pare comprendere le ultime tre delle otto competenze europee (6. Competenze sociali e civiche; 7. Spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8. Consapevolezza ed espressione culturale). Si aggiungono tuttavia, sempre negli obiettivi da perseguire, altre eventuali priorità che solo in senso lato si possono ricondurre alle competenze chiave di cui stiamo trattando, per esempio il potenziamento della metodologia laboratoriale (i), che ritengo più attinente alla metodologia didattica, o quello delle discipline motorie al fine di ottenere uno stile di vita sano (g), che è sicuramente auspicabile, ma nell’ottica dell’antico detto *mens sana in corpore sano!* Si può citare infine, a puro scopo esemplificativo, «l’apertura pomeridiana delle scuole e riduzione del numero di alunni e di studenti per classe o per articolazioni di gruppi di classi, anche con potenziamento del tempo scolastico o

¹⁵ Cfr: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/ALL/?uri=CELEX%3A52010DC2020>.

¹⁶ Cfr: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>.

rimodulazione del monte orario» (n), anche questa pratica assai utile soprattutto per l'organizzazione familiare, ma che prescinde dalla Raccomandazione europea 962/2006. In realtà non desta stupore il fatto che, all'interno di un unico comma, siano riunite istanze così diverse fra loro, dal momento che esso è riferito non alle competenze chiave in sé, ma alle funzioni dell'organico dell'autonomia; quello che invece lascia maggiormente perplessi è il fatto che, anche nell'ambito della legislazione più recente, le competenze vengano presupposte, considerate note e imprescindibili, benché l'unica loro declinazione chiara, comprensiva di tutte, sia ancora riferita esclusivamente al primo biennio, come conclusione dell'obbligo scolastico¹⁷.

Non mi pare peraltro privo di significato il fatto che nella nota Miur 02.03.15, prot. N. 1738 (*Orientamenti per l'elaborazione del Rapporto di Autovalutazione*¹⁸), si dica chiaramente che, benché l'Ue abbia stilato le competenze chiave e di cittadinanza, che l'autore del testo divide più specificamente fra quelle riguardanti le acquisizioni nelle aree fondamentali (madrelingua, lingue straniere, matematica, scienza e tecnologia, competenze digitali), quelle atte a costituire un autonomo percorso esistenziale e lavorativo (imparare ad imparare, spirito di iniziativa e di imprenditorialità) e infine quelle *stricto sensu* relative alla cittadinanza attiva e consapevole (competenze sociali e civiche, consapevolezza ed espressione culturale), manchino tuttavia indicatori omogenei a livello nazionale, tanto che il format del R.A.V. non ne presenta di specifici, ma demanda alle singole scuole la scelta degli stessi e delle fonti, facendo riferimento alle «procedure adottate per la certificazione delle competenze, dagli elementi considerati per la valutazione del comportamento, dall'osservazione della qualità di alcuni processi (quali, ad esempio, la partecipazione attiva degli studenti alla vita scolastica, il livello di collaborazione, il grado di autonomia e il senso di

responsabilità degli studenti) all'interno di ciascuna scuola». Si potrebbe obiettare, come è già stato fatto¹⁹, che a livello nazionale c'è appunto il D.M. 9 del 27.01.10 che prevede un format unitario per la certificazione delle competenze, anche se ciò non implica che la procedura per raggiungerla sia la medesima nei differenti istituti; resta il fatto che non esiste comunque alcunché di specifico oltre il primo biennio²⁰.

¹⁹ Cfr. M. Tiriticco, *Quando al MIUR non sanno quello che fanno*, «Educazione&Scuola», 24 marzo 2015 (consultabile alla pagina: <http://www.flcgil.it/rassegnastampa/nazionale/quando-al-miur-non-sanno-quello-che-fanno.flc>). Non mi trovo d'accordo con l'autore, non tanto perché confidi nella memoria o nella consapevolezza del Miur, ma proprio perché, benché esista tutta la legislazione da lui citata, il D.M. 139 del 22.08.2007, n. 139 e il D.M. 9 del 27.01.10, il discorso pare esaurirsi, a livello nazionale, appunto all'assolvimento dell'obbligo scolastico.

²⁰ Sono tuttavia pienamente d'accordo con la dott. De Vita nel constatare che questo non può senz'altro costituire un alibi per non cercare di portare avanti anche nel triennio dei licei un serio lavoro per favorire l'acquisizione delle competenze. Segnalo che per la certificazione delle competenze del primo ciclo è stato predisposto dal 2015 un modello sperimentale (C.M. n.3/2015), la cui sperimentazione è stata portata avanti anche nell'a.s. 2016/17 con adeguamenti e modifiche, in attesa del completamento dell'*iter* del decreto legislativo, grazie alla nota

MIUR.AOODGOSV.REGISTROUFFICIALE(U).000200.23-02-2017, cfr: http://istruzioneer.it/wp-content/uploads/2016/01/MIUR.AOODGOSV.REGISTRO_UFFICIALEU.0002000.23-02-20171.pdf.

In proposito interessante la presentazione messa a disposizione da F. Da Re – L. Donà - A. Leo, *Il modello nazionale di certificazione delle competenze nel primo ciclo. C.M. n. 3/2015; Nota Miur Prot. 2000 del 23.02.2017*, (Conferenze Tecniche Provinciali per i Dirigenti Scolastici del Veneto. Marzo 2017), cfr:

http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wp-content/uploads/2017/03/Certificazione_competenze_RE_V_150317.pptx.pdf.

Infine il 31.05.2017 è entrati in vigore il D.L. 13 aprile 2017 n. 62, *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato*, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00070) (GU Serie Generale n.112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23) che al capo II art. 9 stabilisce appunto la *Certificazione delle competenze del primo ciclo*, cfr: http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2017-05-16&atto.codiceRedazionale=17G00070&elenco30giorni=false.

¹⁷ Il ministero con il D.M. 9 del 27.01.10 (Cfr. <http://www.flcgil.it/leggi-normative/documenti/decreti-ministeriali/decreto-ministeriale-9-del-27-gennaio-2010-certificazione-competenze-obbligo-istruzione.flc>) ha stabilito anche un modulo con cui, a decorrere dall'a.s. 2009/10, vanno certificate le competenze all'assolvimento dell'obbligo scolastico, divise secondo i quattro "assi dei saperi" e in base a tre diversi livelli.

¹⁸ Consultabile alla pagina: http://www.istruzione.it/sistema_valutazione/normativa.html.

2.1.3 Competenze chiave e competenze sociali e civiche

Visto, documentazione alla mano, che c’è una sorta di “zona d’ombra” riferibile alle competenze chiave da perseguire nel secondo biennio e nell’ultimo anno almeno per i licei, ritengo sia il caso di affrontare un altro possibile equivoco: non mi pare che la *Raccomandazione del Parlamento Europeo (2006/962/Ce)* né la sua prima e immediata derivazione italiana (Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139) giustifichino una divisione all’interno delle competenze fra quelle “di apprendimento” e quelle “di cittadinanza”. Per citare lo stesso documento europeo:

Le competenze chiave sono considerate ugualmente importanti, poiché ciascuna di esse può contribuire a una vita positiva nella società della conoscenza. Molte delle competenze si sovrappongono e sono correlate tra loro: aspetti essenziali a un ambito favoriscono la competenza in un altro.

Il ministro Fioroni, inoltre, inseriva nell’“asse storico-sociale”, come competenza base a conclusione obbligo scolastico: «Collocare l’esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell’ambiente» che, pur inserita in uno degli “assi dei saperi”, non pare certo appannaggio di una materia specifica. È indubbio, tuttavia, che, nel corso del tempo, si è giunti a un’articolazione interna quale quella riportata nella nota Miur 02.03.15, prot. N. 1738 (*Orientamenti per l’elaborazione del Rapporto di Autovalutazione*)²¹, ponendo sempre di più l’accento, spinti probabilmente anche dagli eventi storico-antropologici degli ultimi tempi, sulle “competenze sociali e civiche”, quale principale obiettivo da raggiungere o forse più semplicemente quale “tallone d’Achille” dell’istruzione europea. Sicuramente ha contribuito a questa curvatura anche il fatto che si sono susseguite iniziative per l’“educazione alla cittadinanza” da parte del Consiglio d’Europa che

²¹ Non mi pare giustificato quanto si legge nell’articolo di Tiriticcio sopra citato (nota 19): «Nel Regolamento [D.M. 22.08.2007/139] le competenze di CITTADINANZA sono ben distinte da quelle CULTURALI: in effetti, si può essere ottimi cittadini, ma scarsamente “colti” o ottimi professionisti, però a servizio del malaffare».

ha portato nel 2005 alla proclamazione dell’*European Year of Citizenship through Education* e nel 2010 ad approvare la *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (Edc/Hre)*, come sintesi degli esiti di anni di ricerca nell’ambito del programma sull’educazione alla cittadinanza democratica e ai diritti umani. A sua volta l’Ue ha preferito parlare più che di “cittadinanza democratica” di “cittadinanza attiva”, riconoscendo nell’impegno personale e fattivo uno dei cardini della democrazia, ma ponendo attenzione anche ad alcuni segnali d’allarme che provengono da più parti dei paesi dell’Unione, in cui si assiste ad una disaffezione alla partecipazione attiva, per esempio nelle elezioni²².

Non bisogna tuttavia dimenticare che il progetto P.I.S.A. (*Programme for International Student Assessment*) promosso dall’Ocse e che fa riferimento anche al progetto De.Se.Co. (*Definition and Selection of Key Competences*), proprio allo scopo di valutare le basi per una cittadinanza consapevole di diritti e doveri e che giovi alla società in cui si inserisce, testa in primo luogo competenze quali la comprensione della lettura, matematica e scienze. Si evidenzia così che «è opportuno inserire le competenze di cittadinanza in una prospettiva più ampia. In questa prospettiva, occorre guardare non solo alla costruzione e allo sviluppo delle competenze sociali e civiche (e delle conoscenze, delle abilità e degli atteggiamenti ad esse riconducibili), ma dell’insieme delle competenze chiave»²³.

²² In quest’ottica il 2013 è stato anche proclamato l’“anno europeo del cittadino”. Si vedano, ad es., *Decisione N. 1093/2012/Ue del Parlamento Europeo e del Consiglio del 21 novembre 2012 relativa all’anno europeo dei cittadini (2013)* (Cfr: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2012:325:0001:0008:IT:PDF>) e la *Risoluzione del Parlamento europeo del 29 marzo 2012 sulla relazione 2010 sulla cittadinanza dell’Unione: eliminare gli ostacoli all’esercizio dei diritti dei cittadini dell’Unione (2011/2182(INI))* (<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA-2012-0120+0+DOC+XML+V0//IT>).

²³ B. Losito, *Educazione alla cittadinanza, competenze di cittadinanza e competenze chiave*, cit., p. 9, reperibile a http://occid.uniroma3.it/attachments/131_Losito%20-%20Educazione%20alla%20cittadinanza,%20competenze%20di%20cittadinanza%20e%20competenze%20chiave.pdf. L’articolo è molto ricco anche nella bibliografia di approfondimento cui si rimanda.

2.2 Verso la certificazione delle competenze della lingua latina nazionale o, magari, europea?

(di Ilaria Torzi)

In un precedente contributo uscito a marzo, che si ispirava all'intervento alla giornata *L'università e la formazione iniziale dei docenti*, svoltasi a Bergamo il 17 novembre 2015, avevo fatto una panoramica sulle esperienze di Certificazione delle Competenze della Lingua Latina maturate fino all'anno scolastico 2015/2016, sulla loro ricaduta su una didattica attenta alle competenze, e avevo promesso (o minacciato...) un nuovo articolo per valutare l'evoluzione della sperimentazione verso il modello nazionale²⁴. Questo studio si prefigge quindi l'obiettivo di dare conto dei passi compiuti in questa direzione, ma anche di segnalare, nell'ambito del modello lombardo, le modifiche apportate alle prove per avvicinarsi appunto al *Sillabo* nazionale. Si analizzeranno inoltre i risultati dei test dell'a.s. 2016/2017, paragonandoli a quelli, seppur parziali, esaminati nell'anno precedente, per verificare l'eventuale impatto provocato sul loro esito da tali variazioni.

2.2.1. Il *Sillabo* nazionale²⁵

Come preannunciato dalle Linee Guida Nazionali della Certificazione Linguistica del Latino approvate dalla CUSL a dicembre dello scorso anno (http://www.cusl.eu/wordpress/?attachment_id=902), a marzo del 2017 è stato pubblicato il *Sillabo* che ne determina funzioni e contenuti,

²⁴ I. Torzi, *La certificazione delle competenze della lingua latina: competenze strettamente linguistiche?*, «Nuova Secondaria Ricerca», 7 (2017), XXXIV, pp. 49-90, cui si rimanda anche per una bibliografia più completa in merito appunto alla Certificazione.

²⁵ Si veda in proposito anche il post di M. Gioseffi, *Torna la certificazione...*, (9 marzo 2017), cfr. <http://users.unimi.it/latinoamilano/articles/2017/03/09/torna-la-certificazione/>

livelli ed articolazioni (Consultabile alla pagina <http://www.cusl.eu/wordpress/wp-content/uploads/2017/03/Sillabo-.pdf>).

Benché non ancora vincolante per le prove del corrente anno scolastico (2016/17), esso è sicuramente il passo determinante per un riconoscimento nazionale dei test regionali che dovranno adattarsi; sarà così consentita una validità sull'intero territorio italiano della certificazione, con risvolti "concreti" per l'accesso o i crediti delle università umanistiche.

Il *Sillabo* definisce il primo luogo che cosa si intende per competenza linguistica: «conoscenza e capacità d'uso degli strumenti formali con cui si possono analizzare e comprendere i testi latini», e specifica che nessuna regola o nozione verrà chiesta in modo "astratto", ma sempre per il tramite di esercizi di riconoscimento o applicazione della stessa. Si vuole quindi evitare quello che le linee guida della disciplina, stilate nel D.M. 211/2010: *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali*²⁶, definiscono «l'astrattezza grammaticale, fatta di regole da apprendere mnemonicamente e di immancabili eccezioni». Ancora vengono definiti i livelli, A e B, quelli dei "non professionisti", cui si accede con una buona preparazione scolastica e/o, soprattutto per il B2, universitaria: facendo riferimento al Qcer, cioè Quadro Comune Europeo per la Conoscenza delle Lingue (alias *Common European Framework of Reference for Languages -Cefr-* consultabile alla pagina https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf), il livello B1 è quello «di soglia» per la conoscenza a livello universitario, mentre il C è quello, appunto, della «padronanza».

Certo, come si è più volte ripetuto anche nel corso del mio precedente articolo, non si può avere assoluta corrispondenza fra le richieste del latino e delle lingue moderne, così come, per la tradizione scolastica italiana, in particolare per il liceo classico, risultano inadeguati anche i parametri specifici per il latino, previsti da

²⁶ Consultabile alla pagina:

<http://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-12-14&task=dettaglio&numgu=291&redaz=010G0232&tms tp=1292405356450>.

Euroclassica e applicati in alcuni paesi europei²⁷. Non stupisce quindi di vedere, già dal livello A, una richiesta di completezza morfo-sintattica, dettata dal fatto che essa si raggiunge mediamente alla fine del primo biennio, per il classico, o al massimo del primo anno del secondo per gli altri licei che prevedono il latino²⁸. Certo il lessico considerato noto è invece più limitato: si attesta fra i livelli 2 e 3 (*Vestibulum* e *Ianua* di Euroclassica), quindi fra i 400 e gli 800 vocaboli; si fa riferimento ad un estratto del lessico frequenziale di Besançon, ma non va dimenticato che gli studenti italiani, in larga parte ancora legati al metodo cosiddetto “tradizionale”, conoscono anche una serie di termini non particolarmente frequenti, ma presenti nei manuali scolastici più comuni, oltre al fatto che sono indubbiamente favoriti dalla vicinanza di altri con gli equivalenti italiani. Mi pare significativo che alle conoscenze e alle abilità del livello A si affianchino competenze che, pur perfettamente attinenti alla disciplina specifica, rimandano tuttavia alle competenze chiave di cittadinanza europee contenute nella *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente* (2006/962/CE) e recepite in Italia nell’ambito della legge sull’innalzamento dell’obbligo scolastico (27 dicembre 2006, n. 296, art. 1, comma 622) tramite il Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139: *Regolamento*

²⁷ Cfr. Ecfrel (*A European Common Framework for Classical Languages*): i livelli richiamano la nomenclatura di Comenio (*vestibulum, ianua, palatium, thesaurus*) e per ciascuno sono previste conoscenze abilità e competenze. La pagina http://pgsartori.altervista.org/glossario_competenze_framework_europeo.pdf purtroppo è stata archiviata (forse a causa della prematura scomparsa dell’autore), si allega quindi il pdf precedentemente scaricato a cura di A. Reitermayer, *Euroclassica and European Qualifications Frameworks (Cefr, Ecfrel, Eqf, Frepa)* (Allegato 2.2.1). È tuttavia ancora disponibile (maggio 2017) il *Latin Syllabus* delle «Scuole Europee», approvato nel febbraio del 2014 e che ha visto l’ultimo livello attivato proprio all’inizio dell’anno scolastico 2016/2017: <https://www.eursec.eu/Syllabuses/2014-01-D-35-en-3.pdf#search=Latin%20Syllabus>.

²⁸ Ancora una volta “sospendo il giudizio” per quanto concerne il liceo linguistico: a mio avviso, con 132 ore di lezione in due anni, è difficile raggiungere una competenza sufficiente per affrontare la certificazione, so tuttavia che alcune scuole sostengono le prove, anche con successo, puntando magari all’A1, come vedremo nel corso del contributo.

recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione. Si sottolinea quindi la vicinanza dei primi due sottolivelli (A1 e A2) a quelli che sono gli obiettivi di una programmazione scolastica che deve appunto guardare ai due documenti citati, senza con questo voler in alcun modo suggerire una didattica che abbia come scopo la certificazione. Alla pari dei test Invalsi, infatti, i buoni risultati devono scaturire da un insegnamento competente e attento alle diverse parti della materia, non certo da una preparazione attuata esclusivamente su argomenti ed esercizi specifici.

Infine, sempre in merito al livello A, il Sillabo non prevede una prova distinta per A1 e A2: la cosa nasce dal fatto che comunque la suddivisione degli esercizi sullo stesso test, di cui parleremo più estesamente in seguito, consente di differenziare i risultati in modo inequivoco e soprattutto dalla supposizione che ben pochi punteranno ad un livello elementare prima della seconda superiore. Diverso è il caso delle lingue straniere moderne che si cominciano a studiare già alla scuola primaria e alle medie inferiori, dove si può raggiungere l’A1; rimane tuttavia da valutare l’ipotesi delle scuole con un *curruculum* di latino debole, quale appunto il liceo linguistico, che potrebbero raggiungere solo un primo livello di competenza. In questo caso, tuttavia, andrebbero a mio avviso differenziate più nettamente anche le richieste di conoscenze morfosintattiche fra i due primi sottolivelli.

È inoltre da sottolineare, come compare chiaramente dal quadro sia del livello A sia del B, che si valutano solo competenze strettamente linguistiche, esattamente come nelle certificazioni delle lingue moderne: le conoscenze e le abilità di riconoscimento di aspetti di storia e civiltà classica sono da considerare propedeutici e strumentali alla comprensione dei brani proposti, ma non sono oggetto di domande specifiche.

Passando quindi all’ambito del B, notiamo che, giustamente, le competenze sottolineate non sono più strettamente correlate con quelle previste dalla documentazione scolastica, benché ovviamente non vi prescindano. Siamo ad un livello definito di «autonomia» nell’uso linguistico, che può andare oltre la preparazione scolastica e, come detto, nel B1 costituisce la “soglia” della conoscenza universitaria. Si nota che l’attenzione è puntata anche sulla traduzione, intesa, al primo sottolivello, non tanto come resa in L1 del testo in L2, quanto piuttosto come «traduzione di servizio», stilisticamente non

curata, a tratti anche approssimativa, che, in sinergia con la comprensione globale di un brano e la puntuale analisi lessicale, ne consenta di capire e interpretare in modo più approfondito significato e senso. Solo al B2, infatti, viene richiesta esplicitamente una traduzione in lingua madre, eseguita senza dizionario, che si avvalga di appropriate scelte lessicali e renda in modo consono strutture sintattiche anche complesse. Non va dimenticato, infatti, che proprio le competenze richieste a livello B2 sono paragonabili a quanto previsto per il primo step del «traduttore letterario», secondo ciò che si trova nel progetto *Petra-e*²⁹.

Certo non si può negare che le competenze di traduzione siano forse le più perseguite anche nell'ambito scolastico, secondo quanto si legge nelle già citate «Linee guida» (DM 211/2010) relative al Liceo Classico³⁰:

²⁹ *Petra-e: Plateforme Européenne pour la traduction littéraire. The 'E' stands for Education*, consultabile alla pagina <https://petra-education.eu/>. Va anche specificato, secondo quanto dichiarato da M. Gioseffi nel post citato alla nota 25, che la scelta di un esercizio di traduzione al B2 è stata fatta «più per concessione al reale che per vera convinzione»; tuttavia, dal momento che è così stabilito, è opportuno basarsi proprio su *Petra-e* per valutare degli adeguati esercizi.

³⁰ Meno ottimistico, per non dire trionfalista, o semplicemente più realistico quanto si legge a proposito di Liceo Scientifico e delle Scienze Umane: «Al termine del percorso lo studente ha acquisito una padronanza della lingua latina sufficiente a orientarsi nella lettura, diretta o in traduzione con testo a fronte, dei più rappresentativi testi della latinità, cogliendone i valori storici e culturali. Al tempo stesso, attraverso il confronto con l'italiano e le lingue straniere note, 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». Inevitabilmente diverso l'obiettivo del Liceo Linguistico: «Al termine del primo biennio lo studente conosce i fondamenti della lingua latina ed è in grado di riflettere metalinguisticamente su di essi attraverso la traduzione di testi d'autore non troppo impegnativi e debitamente annotati. La competenza linguistica in uscita dal percorso, pur attestandosi ad un livello di base, consente allo studente di riconoscere affinità e divergenze tra latino, italiano e altre lingue romanze e non romanze, con particolare riguardo a quelle studiate

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.

Gli «addetti ai lavori», tuttavia, sanno bene che non molto frequentemente, nemmeno nei Classici, si raggiunge appieno questo traguardo.

Mi pare però rilevante l'enfasi messa dal documento ministeriale sull'importanza del lessico e della semantica, punto di forza del livello B più ancora che dell'A, sia negli esercizi che ne richiedono l'interpretazione, sia in quelli che se ne prefiggono l'utilizzo. Nonostante sia indispensabile una più raffinata conoscenza e abilità d'uso della morfosintassi, la grossa differenza di richieste fra A e B sta, a mio parere, proprio nella maggior padronanza del vocabolario, non solo da un punto di vista quantitativo (rispettivamente circa 1200 e 1600 parole per B1 e B2), ma anche qualitativo. Per eseguire le consegne è infatti necessario sapere non solo i significati di base dei vocaboli, ma anche le loro sfumature semantiche in diversi contesti, oltre che avere una salda padronanza del lessico italiano nei vari registri, ambito in cui, purtroppo, i nostri studenti (o almeno i miei) sono molto carenti. Non a caso nel *Sillabo* di entrambi i sottolivelli si parla di «ampliamento del patrimonio lessicale con particolare attenzione al lessico che sopravvive in italiano e nelle altre lingue europee moderne».

Per quanto riguarda più specificamente la tipologia di esercizi proposti in entrambi i livelli, A e B, è evidente l'intenzione di equilibrare l'aspetto della comprensione, che deve essere dominante, con quello della competenza morfosintattica, nella convinzione che non si possa veramente padroneggiare una lingua senza un rigore formale, non tanto teorico, come già detto in principio, quanto applicativo. È quindi

nel singolo istituto o corso».

quantitativamente prevalente, nella valutazione del livello A, il peso dei primi tre esercizi: la parafrasi da completare con elementi già flessi, scelti in una rosa più numerosa di quelli necessari, l’opzione vero/falso su proposizioni che consentono di verificare la comprensione globale del testo, e quella multipla su specifici aspetti che ne testano la comprensione analitica. Anche per il B1 sono previsti esercizi analoghi (parafrasi, scelta vero/falso), cui si aggiunge la scelta di un riassunto in italiano del testo dato e quella multipla del significato di alcuni vocaboli nel preciso conteso, oltre al riconoscimento dei punti di snodo del ragionamento. Nel B2 la parte di comprensione, pur prevedendo esercizi specifici, si manifesta anche nella traduzione, senza dizionario, benché sia chiaro a tutti che quella traduttiva è una competenza trasversale che prevede la sinergia di abilità e conoscenze di L1 e L2.

Per la parte più specificamente grammaticale, invece, il livello A prevede richieste di riconoscimento di elementi morfo-sintattici del brano proposto, e di trasformazione di strutture sintattiche in altre equivalenti, consentendo così di vagliare anche un minimo di competenza “attiva” del latino. A questo punto si aggiunge un sesto esercizio, specifico dell’A2, che mette il candidato a confronto con una porzione di brano più genuinamente d’autore: è innegabile infatti che, per le esigenze del livello base, si debbano spesso rimaneggiare i testi ancorché tratti da opere latine appartenenti a diversi periodi della storia della letteratura, non ultimo l’età moderna. L’esercizio conclusivo, invece, si prefigge lo scopo di completare un passo vicino nel testo a quello su cui si è prima lavorato, con degli elementi mancanti, da scegliere fra quelli posti in calce, flettendoli in modo appropriato. Sebbene la consegna non paia molto differente da quella del primo esercizio citato (il completamento della parafrasi), vanno tuttavia evidenziate le varianti: si tratta, come detto, non di un testo riscritto, ma di uno d’autore, inoltre il completamento implica, oltre a capacità di comprensione, anche conoscenze morfosintattiche, da applicare attivamente nella flessione dei termini da inserire: si ha conseguentemente una sorta di riepilogo delle diverse competenze messe in gioco nei singoli esercizi precedenti. Il livello B1, in modo appropriato per uno livello superiore, non si sofferma sul semplice riconoscimento di singoli elementi morfo-sintattici, ma punta, invece, all’interpretazione delle coreferenze nel testo, dei

richiami forici, della valenza dei connettivi, oltre a prevedere a sua volta la trasformazione di strutture sintattiche. Nel B2, infine, si aggiunge la produzione di brevi frasi in risposta a domande inerenti al testo dato o a didascalie di illustrazioni pertinenti. Benché ci si possa limitare al riuso del lessico incontrato nel resto della prova, è indubbio che questo esercizio, come peraltro la versione, implica la compresenza di abilità diverse che includono quelle di comprensione, quelle sintattiche, le conoscenze lessicali e la capacità di rielaborazione.

Da quanto descritto si evince che anche negli esercizi è previsto un “cambio di passo” fra il livello A e il B: più “meccanici”, per così dire, quelli del primo, costituiti da richieste per lo più singole che implicano anche alcune scelte aidate dall’esclusione di variabili impossibili o improbabili; decisamente più complessa l’esecuzione delle consegne del secondo, dal momento che spesso coinvolgono abilità articolate e che presumono un più sottile sforzo interpretativo.

2.2.2. Le sperimentazioni regionali alla luce del nuovo *Sillabo*

Il 6 e 7 marzo 2017 si è tenuto a Padova un Seminario Nazionale, nell’ambito delle *Celebrazioni del bimillenario liviano “Livius noster”*, dal titolo *Esperienze di Certificazione linguistica di latino*, a cui sono intervenuti, oltre al presidente della Cusl prof. De Paolis e alla dott.ssa C. Palumbo, in rappresentanza del Miur, docenti universitari e di scuola media superiore coinvolti nella Certificazione delle differenti regioni. Ciascuno ha illustrato e “difeso” la propria sperimentazione; come sempre la grossa disputa ha riguardato la presenza o meno della traduzione, ma si è visto chiaramente che ci sono ampie possibilità di convergere. Rimane aperto il dibattito sul livello C, quello definito «della padronanza» dal Qcer, da “professori” o comunque prevedibile per i corsi *post lauream*; al momento non ne fa menzione nemmeno il *Sillabo*, né gli interventi al Seminario sono stati dirimenti in proposito.

È invece parsa estremamente interessante la comunicazione della prof.ssa Lucia Pasetti dell’Università di Bologna, che ha dato notizia della proposta del progetto Eulalia, con finanziamenti europei, patrocinato dal suo ateneo,

in collaborazione con l'Università Cattolica del sacro Cuore, quelle di Colonia, Rouen, Salamanca e Uppsala, per dare vita ad una certificazione valida appunto sul territorio europeo (o almeno dei paesi che vi aderiscono), che consenta proficui scambi anche nell'ambito delle pratiche didattiche. Inutile specificare l'importanza dell'iniziativa, qualora vada in porto, sia per quanto concerne la sinossi dei metodi di insegnamento e di apprendimento e la fruttuosa condivisione delle cosiddette "buone pratiche", sia per il rilievo che la cosa assumerebbe nella considerazione sociale. Questo dovrebbe importare poco in ambito culturale, ma sappiamo tutti che invece costituisce un volano o all'opposto una zavorra nella pratica didattica quotidiana: si è già spiegato nell'articolo di marzo (p. 50), infatti, che uno dei forti motivi di penalizzazione della disciplina è costituito appunto dall'opinione comune dell'inutilità della materia, per giunta complessa, oltre che per un futuro lavorativo, anche per le facoltà che aprono la strada a professioni lucrose e rispettate.

Tornando entro i confini nazionali, va inoltre ricordato che, a febbraio del 2017, è stato firmato un protocollo d'intesa fra la Cusl e l'Usr della regione Emilia Romagna che prevede anche in questa regione l'avvio della sperimentazione della Certificazione delle competenze della Lingua Latina, secondo un modello che già si rifà a quello del *Sillabo* nazionale e che vedrà gli studenti impegnati nei test ai primi di giugno del corrente anno (2017)³¹. Infine nell'aprile 2017 si è siglato un analogo protocollo fra l'Università degli Studi di Cassino e Lazio meridionale, Cusl e Usr del Lazio, che dovrebbe portare alle prime prove, esemplate sul *Sillabo* nazionale, in autunno, al più tardi nella primavera 2018³².

³¹ Si può leggere il documento sul sito Cusl, all'indirizzo http://www.cusl.eu/wordpress/wp-content/uploads/2017/03/Protocollo_CUSL_USR_Emil-Romagna_firmato.pdf. Contestualmente si è tenuto presso l'ateneo di Bologna un seminario dal titolo: *Il latino come lingua straniera: tavola rotonda sulla certificazione linguistica*.

³² Si può leggere il documento sul sito Cusl, all'indirizzo http://www.cusl.eu/wordpress/wp-content/uploads/2017/04/Protocollo-CUSL_USR_UNICAS_firmato.pdf.

Anche in questo caso, il 2 dicembre del 2016 si era tenuto un incontro conoscitivo sulla Certificazione presso il Liceo «Giulio Cesare» di Roma, che aveva visto una partecipazione entusiastica da parte dei docenti di latino delle scuole medie superiori. A giugno, infine, dopo la consegna dell'articolo, è stato siglato analogo

2.2.2.1 Le variazioni del "modello Lombardo"

La Lombardia, che porta avanti da alcuni anni la sperimentazione, si è riconosciuta in buona parte del *Sillabo* nazionale; pertanto, sia per conformarsi ad esso al meglio, ma soprattutto in seguito ad una seria riflessione sugli esiti dell'anno precedente, ha modificato in parte i propri test³³.

Nell'ambito della riunione aperta alle scuole della Lombardia, tenutasi in data 12 dicembre 2016, presso il Liceo Scientifico «Vittorio Veneto» di Milano, per fare una sorta di resoconto sugli esiti del 2016, si sono potute mettere in luce le criticità, se così vogliamo chiamarle, che andavano risolte per la nuova sessione. I professori Gioseffi e Preti si sono occupati dell'analisi del livello B, con un'attenta disamina degli errori più frequenti, mentre, per il livello A, oltre al prof. Milanese, hanno parlato sia il prof. Brambilla, sia la scrivente. Si è potuto notare che l'uso del dizionario al B2 è risultato penalizzante e controproducente, in particolare perché gli studenti se ne sono serviti in modo eccessivo, imprevisto per non dire "feticistico", non solo per la versione e la composizione, perdendo così molto tempo e non arrivando in molti casi a concludere la prova. Si è quindi avuto un esito largamente negativo, con una percentuale inferiore al 20% dei promossi; si è pertanto ritenuto opportuno aumentare la quantità di tempo di esecuzione del test (da 120 a 150 minuti), ma contestualmente non consentire l'utilizzo del dizionario, favorendo lo sforzo degli studenti di applicare nel modo più proficuo le conoscenze lessicali o anche l'intuito nel campo³⁴.

protocollo in Campania.

Cfr. http://www.cusl.eu/wordpress/?attachment_id=1050

³³ A tale proposito si vedano i post di I. Torzi, *Certificazione 2017...Pronti? Via! (I)*, dedicato al livello A e quello di L. Preti, *Certificazione 2017...Pronti? Via! (II)*, per il livello B, pubblicati entrambi il 22 marzo 2017, reperibili agli indirizzi

<http://users.unimi.it/latinoamilano/articles/2017/03/22/certificazione-2017-pronti-via-i/>

e <http://users.unimi.it/latinoamilano/articles/2017/03/22/certificazione-2017-pronti-via-ii/>. A mia conoscenza, le altre regioni hanno ritenuto opportuno attendere l'entrata in vigore di un protocollo nazionale per apportare variazioni. Se ne possono consultare i modelli dell'anno scorso presso il sito della Cusl (alla pagina <http://www.cusl.eu/wordpress/?cat=51>).

³⁴ È previsto infatti che i candidati conoscano una media i 1600, facenti capo all'Arelab di Besançon. Allo stesso

In riferimento al livello B1 si è avuta conferma di quanto si constata spesso nella pratica quotidiana: una notevole difficoltà nell’uso del lessico puntuale e preciso in relazione al testo dato ed una scarsa conoscenza della sinonimia. Purtroppo si potrebbe obiettare che il problema primo rimane, ancora una volta, l’italiano: un vocabolario d’uso sempre più limitato, anche negli studenti che frequentano il Liceo Classico, penalizza inevitabilmente non tanto la comprensione globale dei testi latini, quanto la loro interpretazione nei particolari. Si aggiunge poi, nella gamma dei *vitia* più frequenti, la presenza di errori morfosintattici, sia più banali, dettati cioè dalla mancanza di riflessione sul testo e dalla scarsa abitudine ad un uso “attivo”, anche minimo, della lingua, sia più complessi che coinvolgono ad esempio la scelta dei tempi e dei modi verbali nei costrutti sintattici. Inutile dire che, laddove l’esercizio comportava l’uso di più abilità contemporaneamente (nell’ambito cioè sia lessicale sia morfosintattico), come nella parafrasi del testo dato da completare con l’inserzione di forme verbali flesse opportunamente, anche la percentuale d’errore era più alta.

Proprio per questo motivo, quest’anno la prova di livello B1, pur non rinunciando a testare le conoscenze e le abilità sopra menzionate, ineludibili per poter dire di padroneggiare una lingua a livello almeno «di soglia» nell’ambito dell’autonomia, secondo, appunto, la nomenclatura del Qcer, ha presentato degli esercizi più mirati, calibrando ad esempio la scelta dei vocaboli, da interpretare sempre nel contesto dato, su termini dal significato forse più univoco ed attenendosi nelle varianti a quelle proposte dai più comuni dizionari in commercio, con opzioni alternative non totalmente divergenti e palesemente errate.

Anche per la parafrasi, benché all’interno di un

lessico si fa riferimento per il livello B1, pur con un numero inferiore di vocaboli noto (ca 1200); invece per il livello A si fa capo sempre ad un lessico frequenziale che è stato in parte modificato e messo a disposizione dei candidati sul sito Usr Lombardia, nell’area dedicata alla certificazione. Gli studenti e i docenti possono inoltre reperire ivi tutte le indicazioni pratiche per le prove, grazie alle FAQ a cura di Marco Ricucci (<http://usr.istruzione.lombardia.gov.it/aree-tematiche/innovazione-tecnologica/certificazione-lingua-latina/>).

testo ampio ed articolato, si è preferito non dare verbi da inserire flettendoli, ma espressioni composte che richiedano una buona conoscenza anche idiomatica della lingua.

Per quanto concerne il livello A, le variazioni non hanno riguardato la “taratura” degli esercizi, ma il loro peso relativo. In seguito alla correzione degli elaborati dell’anno scorso, che prevedeva un calcolo percentuale degli elementi esatti sul singolo esercizio, ma la presenza di un numero di richieste non omogeneo negli esercizi stessi, senza una netta separazione fra quanto concorresse al raggiungimento del livello A1 e A2, ci si era accorti che questo sistema poteva creare delle apparenti “ingiustizie”. Il prof. Brambilla, nella citata riunione del 12 dicembre, ha evidenziato dei casi limite che fanno riflettere:

Es. 1	Es. 2	Es. 3	Es. 4	Es. 5	Es. 6	Tot	Esito
12	11	4	1 (25%)	5 (-75%)	5 (-75%)	38	No
9 (-75%)	11	4	2 (-75%)	6	7	39	A1
10	11	4	3	7	3 (+25)	38	A2

Per capire come sono sorte queste incongruenze, riprendiamo le condizioni per ottenere la certificazione A: per l’A2 era previsto un numero di 38/50 di risposte globali (75% circa del totale); inoltre cinque esercizi dovevano essere corretti almeno al 75%; nessun esercizio doveva essere corretto meno 25%, secondo il seguente schema:

Esercizio	1 (competenza lessicale)	2 (comprensione globale)	3 (comprensione analitica)	4 (competenza morfosintattica. Riconoscimento)	5 (competenza morfosintattica attiva)	6 (competenza lessicale e morfosintattica attiva)
75%	10	10	3	3	6	6
25%	3	3	1	1	2	2

Per il sottolivello A1 invece erano previste due ipotesi, la prima prevedeva 32/50 risposte corrette (quindi circa il 65% del totale), con quattro esercizi giusti almeno al 75%; mentre nessuno dei due rimanenti doveva esserlo meno del 25%; in alternativa, pur con un uguale numero di elementi totali corretti (32/50), l'esercizio sei (o il quattro con competenze affini) poteva essere

non svolto, completamente errato o non computabile. Degli altri cinque esercizi, quattro dovevano essere corretti almeno al 75% e il quinto non meno del 25%, secondo quindi i seguenti schemi:

Esercizio	1 (competenza lessicale)	2 (comprensione globale)	3 (comprensione analitica)	4 (competenza morfosintattica. Riconoscimento)	5 (competenze morfosintattica attiva)
75%	10	10	3	3	6
25%	3	3	1	1	2

oppure

Esercizio	1 (competenza lessicale)	2 (comprensione globale)	3 (comprensione analitica)	5 (competenza morfosintattica attiva)	6 (competenza lessicale e morfosintattica attiva)
75%	10	10	3	6	6
25%	3	3	1	2	2

Si nota però come in realtà gli esercizi 4 e 6 siano comparabili, anche se non completamente, nella tipologia di competenze, benché il secondo non ne preveda una sola, tuttavia non lo siano nel numero delle richieste. Conseguentemente l'esiguo numero di item del primo esercizio, pur solitamente affrontato dagli studenti con minori difficoltà, ha dei margini di errore molto limitati: 3 risposte su quattro costituiscono già il 75%.

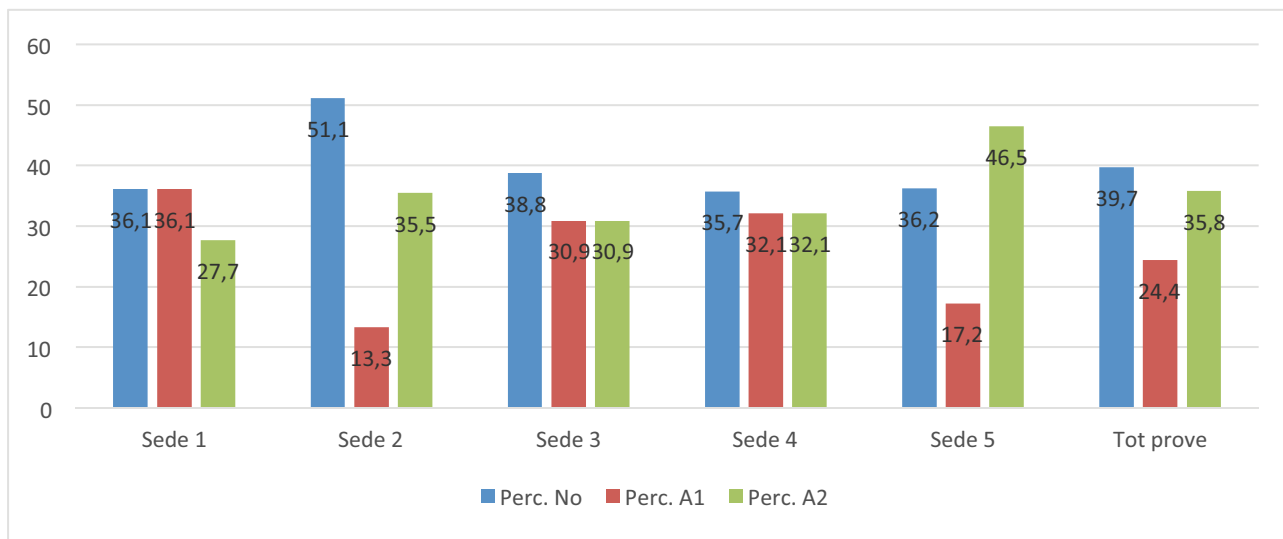
Ci si è quindi resi conto della necessità di omogeneizzare il numero di richieste dei vari esercizi, dividendoli inoltre, come suggerisce anche il *Sillabo* nazionale, per aree e definire più chiaramente quanto implica il raggiungimento dei due sottolivelli A1 e A2.

2.2.3. Parliamo di risultati: 2016

Quanti hanno conseguito la certificazione nel 2016? 271 candidati del livello A, 30 del B1 e 9 del B2, che, proporzionalmente a quanti hanno sostenuto la prova, sono poco più del 60% del primo livello, quasi il 30% del secondo e meno del 20% dell'ultimo. Al di là di questi dati che potrebbero parere poco incoraggianti, ma che rispecchiano le richieste di competenze crescenti nei vari step, potrebbe essere utile un'analisi più puntuale che ho svolto personalmente, seppur a campione, per quanto concerne il livello A, presentandola poi sia a dicembre 2016 a Milano, sia a marzo 2017 a Padova. Si sono prese in considerazione cinque sedi, due a Milano, tre nelle diverse province, per un totale di 209 ragazzi, poco meno della metà dei partecipanti, e si sono rilevate le

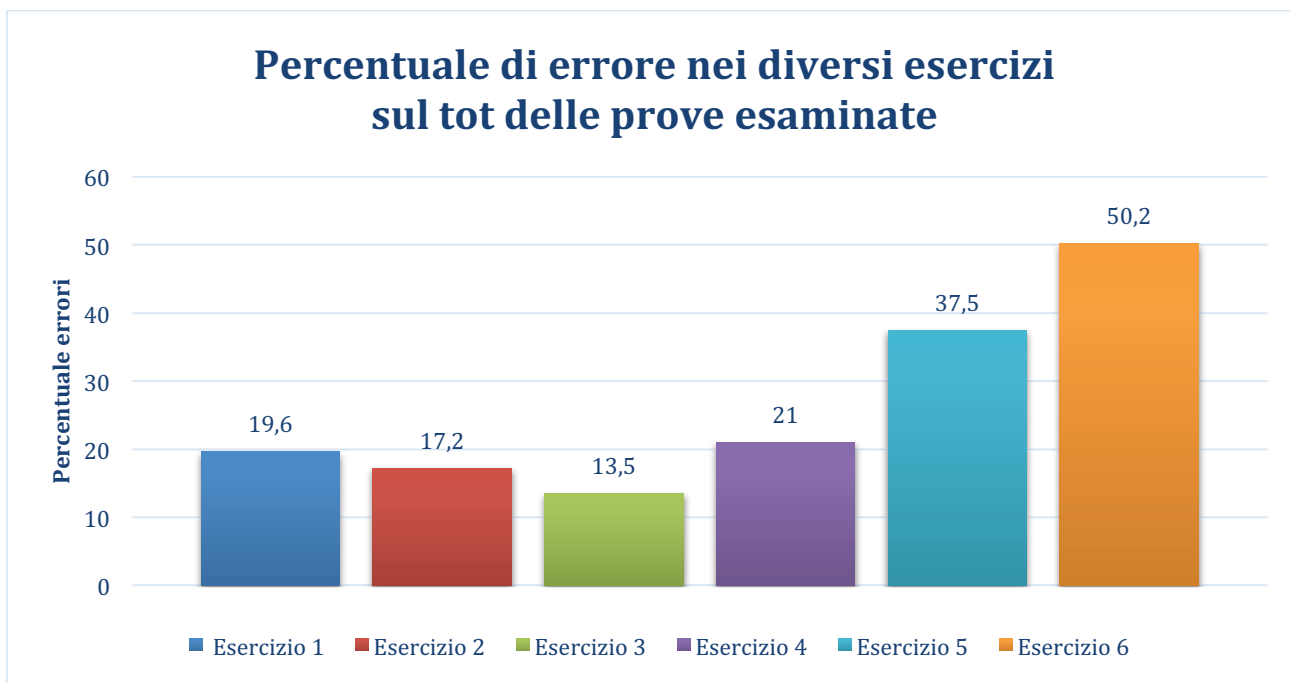
seguenti percentuali nei risultati totali: 39,7% di non certificati, 24,4% di A1 e 35,8% di A2, quindi rispetto al 60% circa dei promossi, una percentuale analoga è di A2. Va considerato che i dati non sono stati divisi per tipologia di scuole, quindi non stupisce che chi ha avuto successo, abbia ottenuto il livello maggiore, provenendo presumibilmente da istituti con un curriculum forte di latino.

Se guardiamo però le percentuali di successo nelle diverse sedi, che comunque ospitano studenti di indirizzi differenti, notiamo che non c'è omogeneità nella ripartizione:



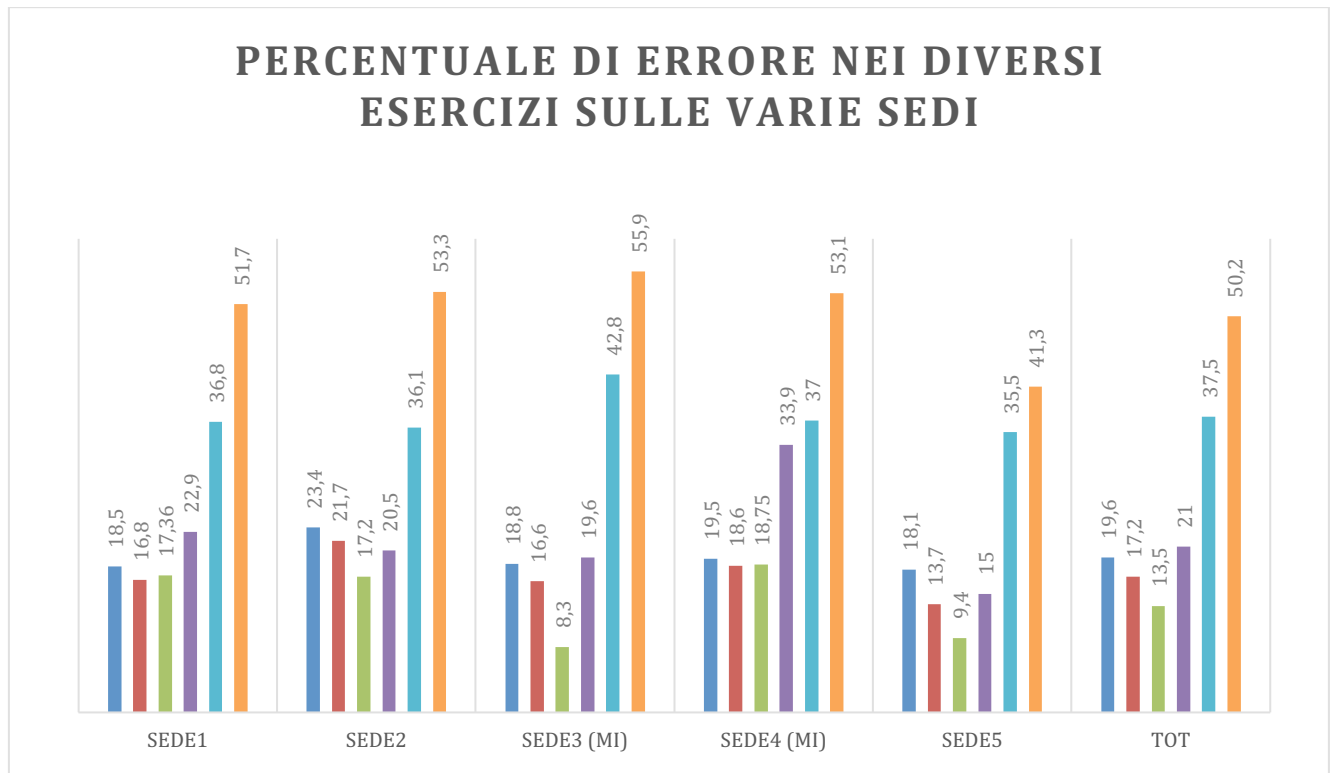
Si è quindi ritenuto opportuno fare un lavoro più specifico sui singoli esercizi, per vedere quale o quali avessero influito in grado maggiore sull'esito. Ne è derivato un grafico di

questo tipo, in cui compaiono le percentuali di errore registrate appunto nei singoli esercizi:



Se ne deduce con chiarezza che il quinto, quello di trasformazione di costrutti sintattici in altri analoghi, e il sesto, quello che prevede il completamente di un brano d'autore con elementi dati, ma da flettere in modo corretto,

sono stati i più critici, come per altro era prevedibile. La disamina delle singole sedi rispecchia a grandi linee quella dei valori totali (gli esercizi sono posti in ordine e richiamano nel colore quelli del grafico globale):



2.2.4. I risultati del 2017

Se passiamo all'esame di quest'anno (2017), vediamo in primo luogo che la prova si è svolta il 31 marzo, quindi un po' "in anticipo" rispetto agli anni precedenti, ma ha visto una partecipazione in crescita: dai 755 iscritti fra i diversi livelli del 2016 si è arrivati ai 1092 in tutta la regione, con un incremento quindi del 35% circa³⁵.

³⁵ In realtà già nel 2016 c'era stato un aumento rispetto all'anno precedente, quando, inoltre, per ragioni logistiche, non si erano potute accettare tutte le iscrizioni, limitandosi a circa 400. Mi fa piacere segnalare che quest'anno alcune scuole della Calabria hanno chiesto di poter somministrare, in modo del tutto sperimentale, le prove della Regione Lombardia, in contemporanea con lo svolgimento locale della sessione. I test si sono svolti nel liceo «Pitagora» di Crotona e hanno visto coinvolte tre scuole del comune di Crotona, uno della provincia, due di Reggio Calabria

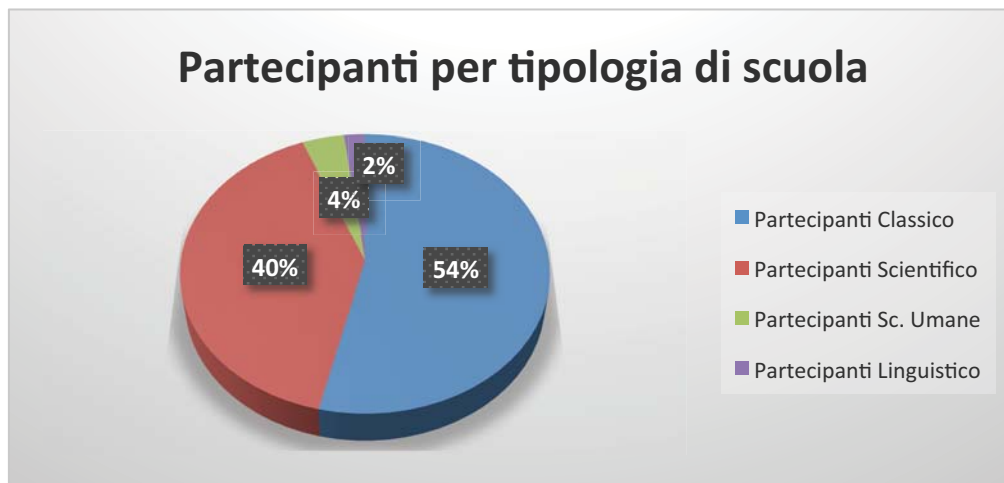
È dunque inequivoco il fatto che l'esperienza è ritenuta positiva sia dai docenti sia dagli studenti benché, come ben si sa, non traggano un beneficio immediato dalla certificazione, escluso, eventualmente, il credito scolastico al triennio.

Degli iscritti si sono presentati 961 candidati, con un'evidente ed ovvia predominanza del livello A: 741, di contro a 166 per il B1 e 54 per il B2.

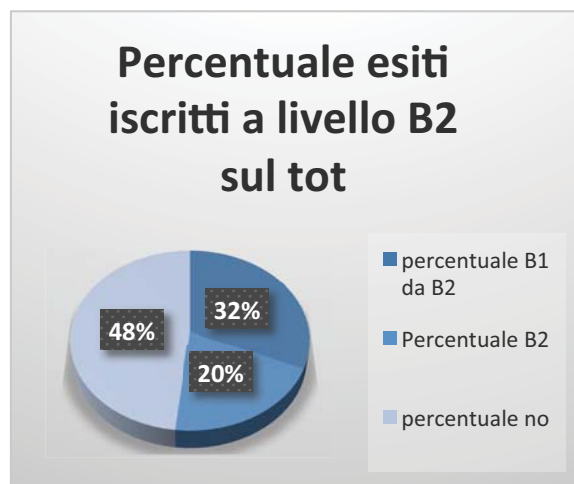
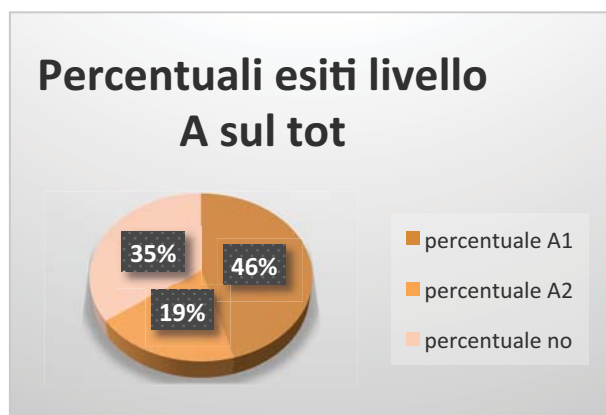
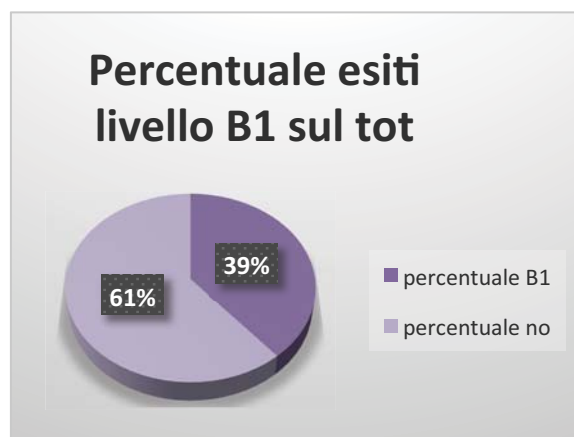
e due di Catanzaro, tutti licei classici o scientifici. Si sono iscritti 132 studenti, 128 per il livello A e quattro per il B1; nessuno di è cimentato con il B2. 35 hanno ottenuto il livello A1, 8 l'A2 e 1 il B1. Come primo esperimento non mi pare male, mi auguro che collaborazione possa espandersi, o, meglio, che anche l'Usr della Calabria firmi un protocollo d'intesa con la Cusl o aderisca, quando disponibile, alla Certificazione nazionale. Per il momento ringrazio la prof. Caterina Fiorita di avermi messo a disposizione i dati.

Inutile dire che il secondo livello vede partecipare solo i licei classici e scientifici, con predominanza dei primi: 109 per il B1 rispetto ai 57; 50 per il B2 rispetto a 4. L'A invece si divide in modo quasi equo fra classico (356) e scientifico (326), con pochi candidati provenienti

dalle Scienze Umane (39) e dal Linguistico (20). Possiamo quindi riassumere la partecipazione globale ai vari livelli nelle diverse tipologie di scuole con il seguente grafico:



Se passiamo agli esiti, notiamo che, come negli anni precedenti e come è giusto che sia, il successo maggiore sia ha nel primo livello; prendendo i dati nella loro globalità li possiamo riassumere in questi termini³⁶:



³⁶ La lista dei candidati che hanno ottenuto la certificazione si trova sul sito dell'Usr della Lombardia: <http://usr.istruzione.lombardia.gov.it/20170509prot9630/>.

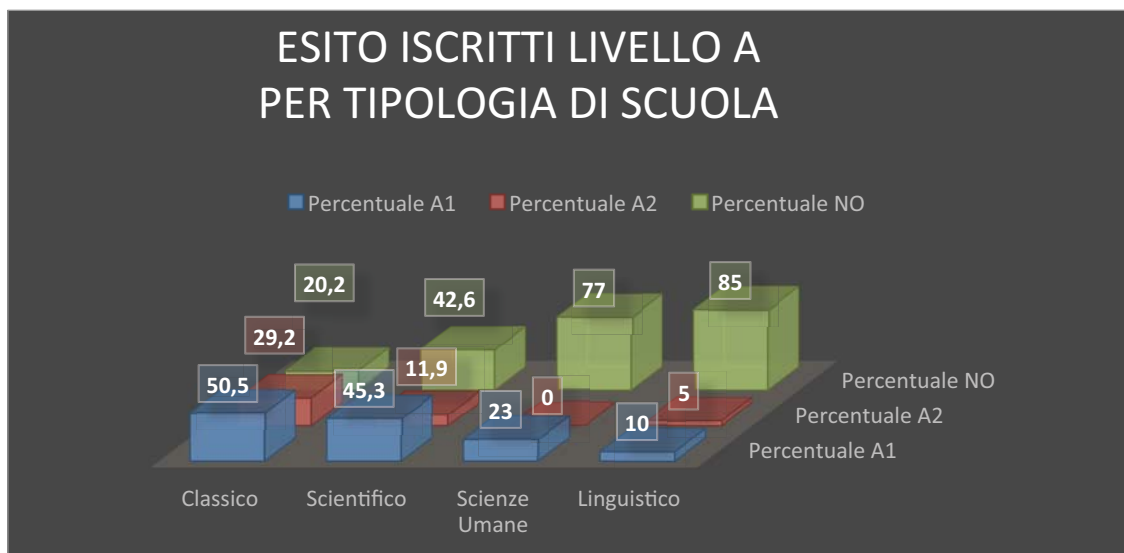
Si nota in generale un aumento del successo rispetto all'anno precedente: il globale 65% circa dell'A a fronte del 60% circa; un 40% a fronte di un 30% approssimativo per il B1 (cui vanno aggiunti coloro che, puntando al B2, hanno però conseguito il livello inferiore) e un 32% circa del B2. Certo si potrebbe pensare ad un'affluenza più selezionata, ma è improbabile dato l'aumento globale dei partecipanti che non è sintomo di selezione; si ritiene quindi che le modifiche apportate ai test li abbiano resi meglio calibrati rispetto all'anno precedente. Pare soprattutto che, come preventivato, nel livello B2 l'assenza del dizionario abbia sortito l'effetto positivo di stimolare l'intuizione degli studenti e di non farne un uso eccessivo se non maniacale. È altresì auspicabile che la didattica, pur senza focalizzarsi su una preparazione specifica, abbia introdotto o sviluppato, fra le altre, tipologie di esercizi e di verifiche che si avvicinano alle richieste della certificazione. Più dei dati totali, però, può essere interessante vedere l'andamento delle prove nelle singole tipologie di scuole, non certo per giudicare l'operato dei colleghi o per recriminare sui curricula, ma per considerare a che cosa si possa

oggettivamente puntare nella presente scuola italiana, con le attuali ore a disposizione della disciplina. L'esame può servire anche a calibrare meglio i test negli anni a venire, soprattutto nella prospettiva di un protocollo nazionale, in particolare, a mio avviso, nella valutazione di una distinzione all'interno dei due step del livello A.

Inutile dire che la statistica riguarda solo una regione, ancorché piuttosto vasta, con un campione di un migliaio di utenti, quindi non particolarmente ampio e che, ovviamente, ogni istituto ha la sua realtà e le sue caratteristiche, tuttavia mi pare un buon punto di partenza. Sarebbe senz'altro interessante, anche per ampliare gli orizzonti, fare la medesima analisi nelle altre parti d'Italia, come l'Emilia Romagna e il Lazio, che si avvalgono di un modello analogo nelle prove somministrate.

Il grafico sottostante mostra la distribuzione percentuale degli esiti nel livello A, derivante dai dati seguenti:

Tipologia Scuola	Percentuale A1	Percentuale A2	Percentuale NO	Numero a1	Numero a2	Numero no	Totale presenti
Classico	50,5	29,2	20,2	180	104	71	356
Scientifico	45,3	11,9	42,6	148	39	139	326
Scienze Umane	23	0	77	9	0	30	39
Linguistico	10	5	85	2	1	17	20



Il vero confronto si può fare solo fra Classico e Scientifico, dati i numeri di partecipanti piuttosto simili (356 e 326), a differenza delle altre due tipologie di scuole che vedono un piccolo gruppo di “pionieri” (39 per le Scienze Umane e 20 per il linguistico). È comunque significativa la presenza di candidati del linguistico, che sicuramente si iscrivono alla fine del secondo anno, quello in cui termina il loro *curriculum* di latino e che, evidentemente, almeno in alcune scuole³⁷, seguono un percorso rigoroso di studio della lingua. Al di là delle considerazioni delle «Linee generali e competenze» previste per questo Istituto dai documenti ministeriali³⁸, e del mio scetticismo più volte manifestato sul loro realismo e sulla loro applicabilità nella maggior parte dei licei, questa “minoranza virtuosa” sta a indicare che è possibile almeno provarci e allora, a mio avviso, sarebbe proprio dagli Osa di questa scuola, che, ripeto, prevede 132 ore di studio in due anni, che si dovrebbe partire per stabilire fino a che punto spingersi nelle richieste del livello A1:

Nella progressiva acquisizione delle competenze linguistiche di base, lo studente si concentra sulle strutture fonologiche (sistema quantitativo, legge della penultima), morfologiche, sintattiche e lessicali di base della lingua latina. Nella morfologia è considerata obiettivo essenziale la conoscenza della flessione del sostantivo (almeno le prime tre declinazioni, le uniche produttive nelle lingue romanze), dell'aggettivo qualificativo di grado positivo (classi), del verbo (coniugazioni regolari e principali verbi irregolari), del pronome (personale, relativo, dimostrativo, interrogativo, indefinito). Nella sintassi ci si limiterà ad alcuni costrutti più notevoli: funzioni del participio e ablativo assoluto, sintassi delle infinitive, valori delle congiunzioni *cum* e *ut*. (...) Nel lessico lo studio sarà centrato sulla formazione delle parole e sulla semantica, specie in ottica contrastiva³⁹.

³⁷ I candidati di quest'anno, senza con questo voler affermare che negli altri licei linguistici non si faccia uno studio altrettanto serio della disciplina, provenivano dai seguenti istituti: «Curie» di Meda; «Gandhi» di Besana di Brianza; «Manin» di Cremona; «Porta» di Erba e «Virgilio» di Mantova.

³⁸ Cfr. D.M. 211/2010: *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali* e n. 30.

³⁹ Sull'approssimazione o l'inesattezza di queste affermazioni e, di maggior interesse, sulla problematica

In questa tipologia di scuola, le cui materie di indirizzo sono proprio le lingue straniere moderne, un approccio alla comprensione e alla manipolazione della lingua più che alla traduzione in L1 mi pare scontato; ritengo quindi che, anche nella pratica didattica, la tipologia di esercitazione e di verifica simile ai test di certificazione sia più adatta della versione “tradizionale”.

Risulta invece più preoccupante la situazione del Liceo delle Scienze Umane; certo il *curriculum* di latino è piuttosto debole, soprattutto nel secondo biennio e quinto anno, in cui sono previste 66 ore l'anno. Non va dimenticato tuttavia che, nel primo biennio, si hanno 99 ore in prima e altrettante in seconda, esattamente come nel Liceo Scientifico. La percentuale di insuccesso è purtroppo molto elevata (circa i tre quarti dei candidati), benché il campione sia indubbiamente poco significativo, ma il fatto stesso che solo una quarantina di studenti di tutta la Lombardia abbiano partecipato mi pare indice del disagio di fronte alla disciplina. Trattandosi di un Liceo a vocazione tipicamente umanistica è poco probabile che la materia sia tenuta in scarsa considerazione, se ne deduce quindi che, forse, a partire dal terzo anno, quello in cui di solito si affronta il livello A negli istituti che non siano il Classico, lo studio della grammatica lasci il posto ad uno della letteratura con pochi autori letti in lingua originale. Se così è, mi pare davvero “sprecato” utilizzare 198 ore nei primi due anni per studiare la lingua (prevedendo comunque di non esaurire la morfologia) per poi abbandonarla e quindi, inevitabilmente, dimenticarla. Certo mi rendo conto benissimo che in due ore alla settimana non ci sia spazio per un percorso sistematico di lingua e di storia della letteratura, ma ritengo che la didattica non tragga giovamento procedendo con questa incongruenza.

Non pretendo di avere la soluzione, indubbiamente la parte linguistica va ridotta all'essenziale, ma non possiamo nasconderci

della didattica del latino nel Liceo Linguistico, rimando a A. Balbo, *Latino perdente? Le opzioni offerte alla didattica del latino nel Liceo Scientifico, Linguistico e delle Scienze Umane*, in R. Oniga – U. Cardinale (eds.), *Lingue antiche e moderne dai licei alle università*, il Mulino, Bologna 2012, pp. 175-195, in part. pp. 189-192.

che gli insegnanti, già da tempo e anche nei *curricola* con maggiore disponibilità di ore, hanno rinunciato a quello studio pedante fatto di regole e di eccezioni stigmatizzato dal Ministero, evidentemente piuttosto in ritardo nel registrare i progressi della didattica... Probabilmente, come ormai si fa per lo più allo Scientifico, almeno la prima parte del terzo anno va dedicata esclusivamente alla lingua, e, già dai precedenti, è meglio puntare alla comprensione e alla manipolazione del testo più che alla versione, foriera, come si sa, di numerose difficoltà legate alla cattiva conoscenza del sistema della L1, ormai assodata anche nei licei considerati di maggior prestigio. Procedendo con la studio della letteratura, anche gli autori esaminati andrebbero visti in traduzione con a fianco il testo in lingua originale, da confrontare per la comprensione e su cui soffermarsi per un lavoro, ad esempio, di sinonimia lessicale o di manipolazione di singole sequenze linguistiche. Così facendo, forse, gli studenti del Liceo delle Scienze Umane potranno ambire almeno ad un A1, al pari dei loro compagni del Linguistico, con delle richieste calibrate, come si è già detto, in modo specifico per questo sottolivello.

Se passiamo ora al confronto fra Classico e Scientifico, notiamo ancora una percentuale, a mio avviso, un po' troppo elevata di insuccessi nel secondo ordine di scuola: 43% circa, più del doppio di quanto si riscontra nel primo. Certo lo spazio dedicato alla disciplina è incomparabile nei due istituti, ma, per esperienza personale, posso affermare che lo studio della morfosintassi si porta avanti all'inizio del secondo biennio e solitamente la prova di certificazione non si affronta prima, appunto, del terzo anno. Qual è allora il problema? Non si direbbe una scarsa motivazione di studenti e docenti, vista la notevole affluenza di candidati; a parer mio non mancano nemmeno le conoscenze e le abilità per affrontare con successo anche il livello A2, ma vediamo che la maggior parte dei "promossi" si attesta sull'A1, con una percentuale del 45% circa, non troppo distante da quella, comunque decisamente migliore del Classico (ca 50%). Ciò che veramente fa difetto è il livello A2 che vede un 11, 9% di certificati, a fronte di un 29, 2% del Classico, quindi più del doppio. Nel correggere le prove, inoltre, mi

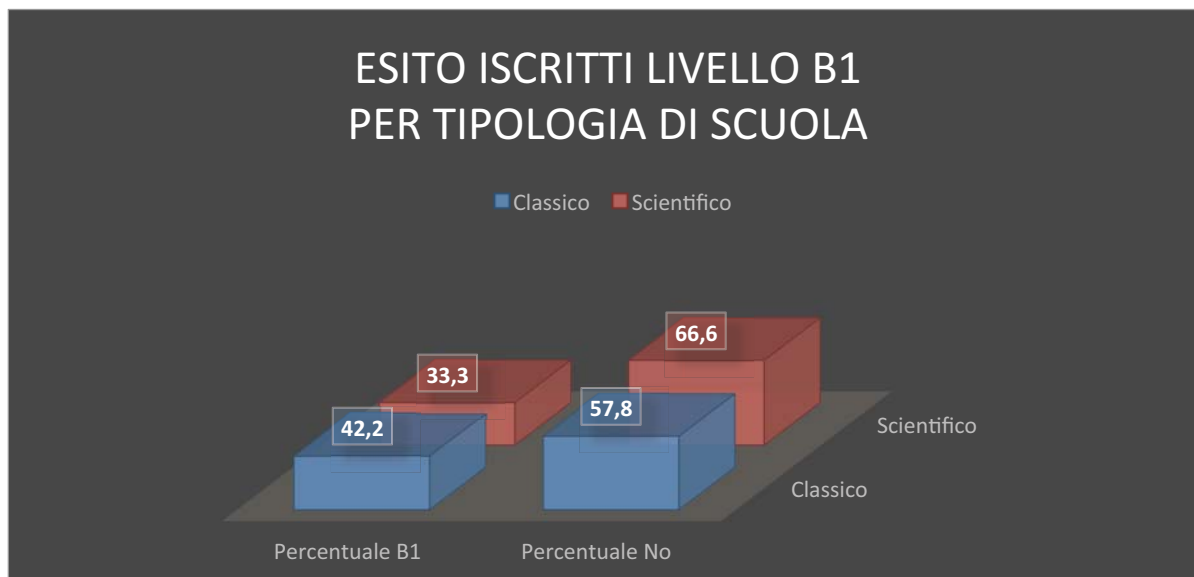
sono resa conto che diversi candidati non hanno neppure provato a svolgere l'esercizio precipuo del livello, l'ultimo, quello, ricordo, che prevede di completare un brano di autore con elementi da scegliere e flettere adeguatamente. A che cosa è dovuta questa omissione? Le risposte, fra cui non conosco quella esatta, potrebbero essere tre: mancanza di tempo, eccessiva difficoltà o atteggiamento rinunciatario. Mi pare si possa escludere l'ultima: se ci si è iscritti non ha senso puntare al minimo; per le altre due forse sarà utile l'incontro, che si terrà all'inizio del nuovo anno scolastico, con gli insegnanti interessati che potranno portare i riscontri degli studenti che hanno partecipato.

Personalmente credo che il tempo sia calcolato in modo idoneo, forse potrebbe essere utile insegnare ai ragazzi come utilizzarlo al meglio; e credo che sia doveroso non "abbassare l'asticella", cioè puntare entro il terzo anno dello scientifico a raggiungere un livello di competenza e abilità pari a quanto richiesto attualmente dall'A2. Non va dimenticato infatti che il futuro della didattica del latino non si gioca tanto nel Liceo Classico, che, come ben si sa, nonostante il rialzo di iscrizioni, rimane una scuola "di nicchia", quanto piuttosto negli altri licei che ne prevedono un *curriculum* piuttosto debole⁴⁰.

Per quanto concerne il B1, vediamo un affluenza davvero inferiore degli alunni dello scientifico rispetto a quelli del classico: quasi la metà; non c'è però una equivalente disparità nella percentuale di successo, anche se lo scientifico è nettamente distanziato dal classico:

Tipologia Scuola	Percentuale B1	Percentuale No	Numero B1	Numero No	Totale presenti
Classico	42,2	57,8	46	63	109
Scientifico	33,3	66,6	19	38	57

⁴⁰ Cfr. in proposito A Balbo, *Latino perdente*, cit. alla nota precedente e L. Serianni, *Il latino nella scuola e nella società di oggi. Riflessioni di uno storico della lingua italiana*, in R.Perelli – P. Mastrandrea (eds.), *Latinum est et legitur... Prospettive, metodi, problemi dello studio dei testi latini*. Atti del Convegno. Arcavacata di Rende 4-6 novembre 2009, Hakkert, Amsterdam 2011, pp. 137-150.



Che cosa possiamo ricavare da questi dati? Secondo me è evidente che gli studenti dello scientifico non si sentono pronti per affrontare il livello e vi partecipano quindi solo le “eccellenze”; va inoltre ricordato che i candidati di questo liceo affronterebbero il B1 al quarto o all’ultimo anno, quando ormai le priorità nelle discipline sono ben evidenziate a favore, giustamente, di quelle di indirizzo. Il grosso limite, poi, del *curriculum* dello scientifico, è la perdita della dimestichezza proprio con l’aspetto linguistico negli ultimi due anni, in cui, pressati dall’accumularsi degli impegni, consci del fatto che non dovranno mai affrontare una prova di latino scritto all’esame di stato, gli studenti hanno la tendenza a non esercitarsi sui brani d’autore pur letti in lingua originale, preferendo “scaricare” le versioni o imparare a memoria quelle svolte dagli insegnanti. Inutile dire che il profitto generale non ne risente in modo drammatico, visto che la “media” dei voti comporta poi anche il calcolo delle prove relative alla storia della letteratura; ad essere danneggiata è proprio la competenza disciplinare.

Personalmente, trovo estremamente frustrante che studenti che hanno raggiunto un buon grado di preparazione negli anni precedenti non si adoperino per mantenerla viva e sprechino così inevitabilmente un bagaglio acquisito anche con fatica, senza contare che le energie utilizzate per memorizzare inutilmente brani in italiano potrebbero essere certo meglio spese ragionando sui testi latini.

L’amara constatazione che posso fare da

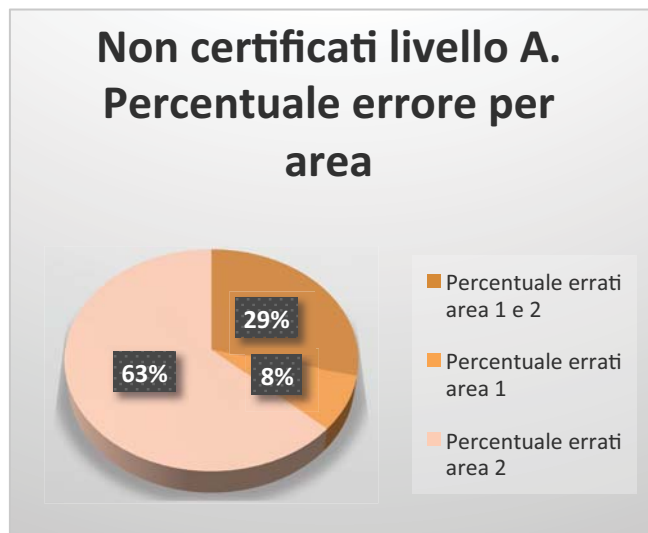
insegnante, però, è che, alla maggior parte dei discenti, la formazione solida e duratura che si ottiene con un progressivo apprendimento nelle singole discipline, fatto con costanza e gradualità, importa molto poco: la mentalità comune dell’intera società in cui i ragazzi sono inseriti è virata in modo preoccupante verso la convinzione che la scuola sia una delle tante “agenzie di informazione” più che di formazione, indispensabile per conseguire un diploma con cui andare all’università o nel mondo del lavoro, al quale però non deve per forza essere collegata una reale istruzione. Sembra che sia importante il risultato, il “pezzo di carta”, perché tanto il vero agone esistenziale si svolge altrove nel tempo e nello spazio. Queste considerazioni, però, ci portano lontano dalla Certificazione della Lingua Latina...

Come ultimo dato, invece, vediamo quello degli esiti del B2: qui, direi giustamente, non solo gli iscritti sono molto pochi (54 quest’anno), visto che potrebbe essere un livello già adatto a conoscenze e competenze universitarie, ma sono pressoché tutti del Classico: 50 rispetto ai 4 dello scientifico. Non si può che rendere onore al merito dell’unico dello Scientifico che ha ottenuto la certificazione, così come a quel 20% di certificati provenienti appunto dal Classico. Sicuramente la traduzione e la composizione, seppur minima, senza dizionario può essere un deterrente alle iscrizioni, ma trovo che sia molto utile per misurare veramente come uno sia in grado di muoversi nell’uso di una lingua. Forse basterebbe abituare maggiormente gli studenti fin da subito in questo tipo di esercizio e

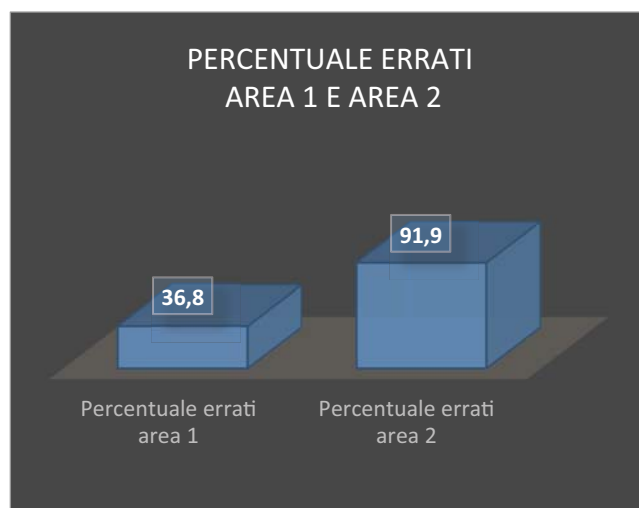
indubbiamente in questo campo il «metodo natura» risulta più efficace. La “dipendenza da vocabolario” infatti è una delle motivazioni per cui gli alunni si allontanano velocemente dallo studio delle lingue classiche, che comporta, in questi termini, una enorme esborso di tempo. All’opposto è ovvio che non si può rinunciare a questo strumento senza avere non solo una solida conoscenza della morfosintassi e del lessico di base in latino, ma anche una spiccata dimestichezza con il patrimonio lessicale almeno della lingua madre nei suoi diversi registri (meglio se pure in altri idiomi romanzi), al fine di riconoscere le somiglianze e le derivazioni lessicali anche meno immediate.

2.2.4.1. Nel dettaglio degli esercizi⁴¹

Può essere interessante un’ultima analisi più dettagliata relativa alle aree di maggior criticità: nel livello A, come si è detto inizialmente, il primo sottolivello, A1, si raggiungeva ottemperando al 75% delle richieste della prima e della seconda area (rispettivamente comprensione, 18/24, e morfosintassi 12/16). Se guardiamo i test dei candidati che non lo hanno raggiunto, notiamo che solo l’8% ha mostrato carenze specifiche riferite alla capacità di comprendere il significato globale o analitico del testo; va aggiunto a questo dato quello degli insufficienti in entrambe le aree (28,7%); a mieterne più vittime, tuttavia, sono stati indubbiamente gli esercizi che vertevano sul riconoscimento e l’applicazione della “grammatica” (63,1%):



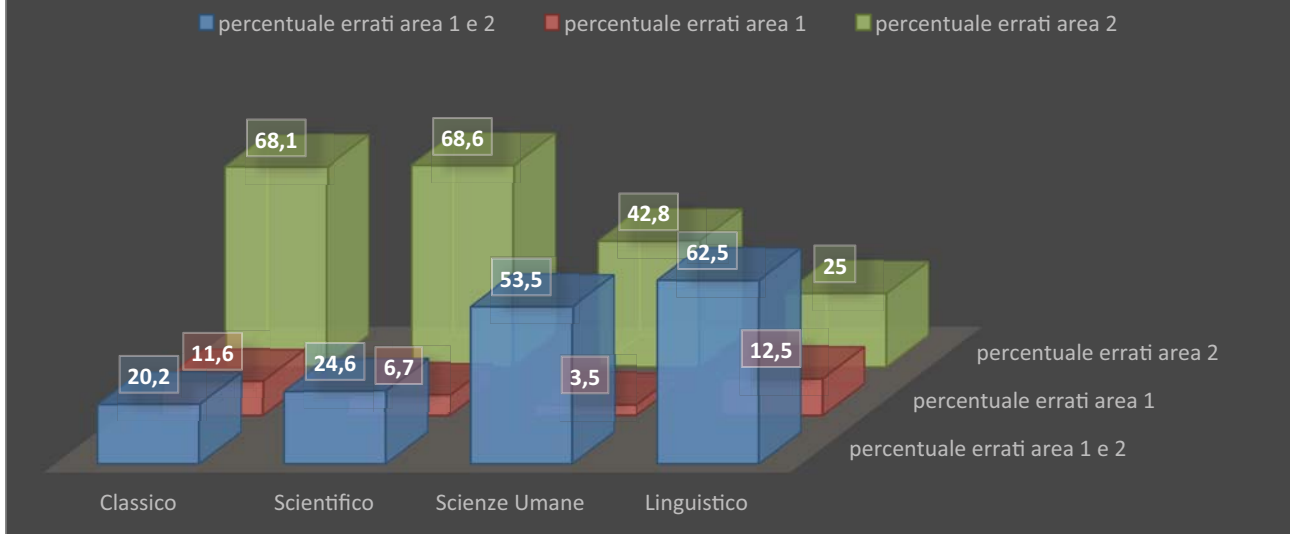
Globalmente quindi, l’area 1 è risultata insufficiente nel 36,8% dei candidati che non hanno ottenuto la certificazione, mentre l’area due nella quasi totalità (91,9%).



Ancora una volta può essere più significativo vedere la distribuzione delle fragilità nelle diverse tipologie di scuole:

⁴¹ Il testo delle prove dei vari livelli somministrato quest’anno è pubblicato, unitamente alla griglia di valutazione, nell’area dedicata sul sito dell’Usr: <http://usr.istruzione.lombardia.gov.it/aree-tematiche/innovazione-tecnologica/certificazione-lingua-latina/specimina/>

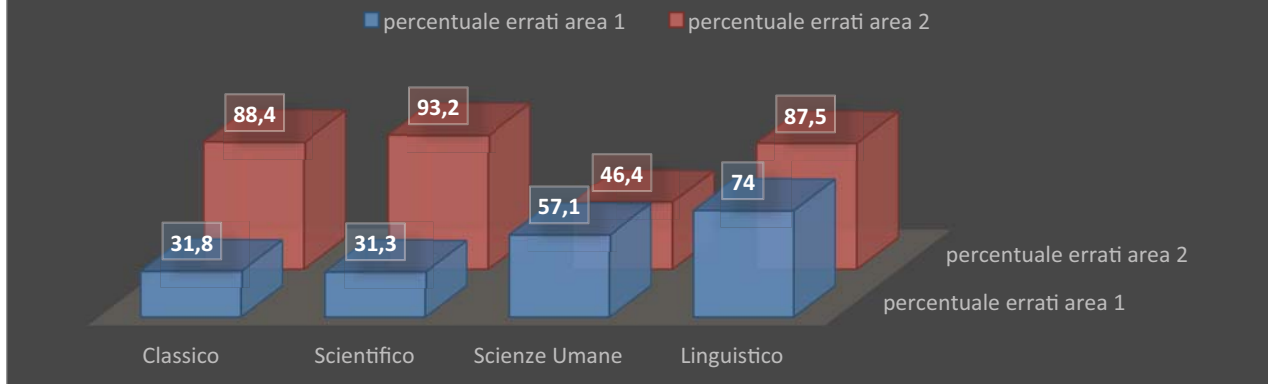
NON CERTIFICATI LIVELLO A PERCENTUALE ERRORI PER AREA NELLE DIVERSE TIPOLOGIE DI SCUOLE



Anche in questo caso il vero confronto si può effettuare fra i due licei a più alta partecipazione e con un *curriculum* più forte di latino; il grafico ci mostra infatti che negli altri due la maggior parte di chi non ha successo ha una debolezza diffusa, almeno per quanto concerne la preparazione richiesta al momento per raggiungere anche il primo sottolivello.

Fra scientifico e classico non troviamo fortissime differenze: per quanto concerne globalmente l'area della comprensione la competenza è pressoché uguale, meno spiccata, ma senza sorprese, la preparazione morfosintattica, come evidenzia più chiaramente il grafico seguente, che paragona l'insuccesso nella prima e nella seconda area nei vari tipi di scuola:

NON CERTIFICATI LIVELLO A PERCENTUALE ERRORE AREA 1 E 2 NELLE DIVERSE TIPOLOGIE DI SCUOLE



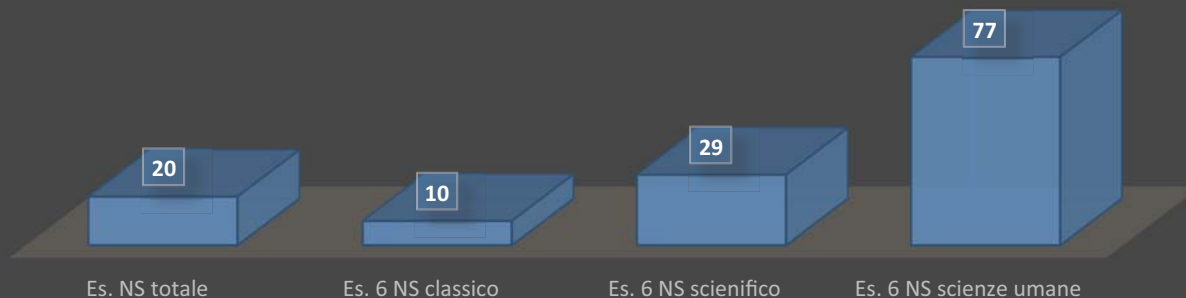
Se guardiamo però nel dettaglio i singoli esercizi, ponendo una sufficienza ipotetica a 6/8, cioè al 75%, vediamo che quello che i nostri studenti faticano a fare non è tanto il riconoscimento degli elementi sintattici in un testo dato, quanto un uso che possiamo definire “attivo” delle regole, ad esempio nella trasformazione di brevi frasi in costrutti equivalenti. Fra i non certificati, infatti, a prescindere dall’area di maggior debolezza, solo il 31% circa ha commesso più di due errori nell’esercizio quattro, mentre il 93% non ha raggiunto i 6/8 nell’esercizio cinque; mi pare inoltre significativo che circa un quarto di coloro che hanno avuto il livello A1 (24,1%), sia comunque risultato insufficiente in quest’ambito. Ritengo quindi che si possa affermare che la didattica, al di là della tipologia di scuola, dovrebbe puntare maggiormente anche a questo aspetto, non certo per desiderio di ricominciare a parlare o scrivere in latino, ma proprio allo scopo di avere una maggior dimestichezza nella reale conoscenza e competenza linguistica, che consenta davvero di sedimentare quanto appreso a scuola e non sprecare quindi un monte ore comunque cospicuo.

La percezione di una difficoltà diffusa nell’utilizzo attivo del latino è confermato dai risultati positivi un po’ limitati nel livello A2 se

non nel liceo classico, dove comunque non raggiungono il terzo degli iscritti. Si è già specificato che l’esercizio sei richiede una competenza complessa che coniuga comprensione, conoscenza lessicale e abilità nell’applicazione delle regole grammaticali, cui si aggiunge il fatto che il brano, a differenza del primo analizzato, è senz’altro più genuinamente d’autore. Non va dimenticato nemmeno che è l’ultimo del test, quindi quello che si affronta con maggior stanchezza e, se non si è calibrato bene l’uso dei 90 minuti, con meno tempo, anche se, a mio avviso, questo fattore ha una rilevanza minore.

Da un’analisi dei risultati si evince che circa il 20% degli studenti totali, che hanno conseguito il livello A1, tuttavia, non ha nemmeno provato a svolgere l’ultimo esercizio o lo ha errato completamente; non stupisce particolarmente che il Liceo delle Scienze Umane veda il 77% dei suoi candidati certificati che non si sono cimentati: abbiamo infatti già evidenziato sia una certa ritrosia ad iscriversi alla certificazione, sia una debolezza diffusa. Mi pare più preoccupante, invece, che quasi il 30% dei candidati dello scientifico, quindi solitamente arrivati al terzo anno, non si sentano in grado di svolgerlo, mentre il 10% degli studenti del classico, mi sembra possa rientrare nelle normali oscillazioni statistiche.

PERCENTUALE DI CERTIFICATI A1 CHE NON HA SVOLTO O HA ERRATO COMPLETAMENTE L'ES. 6

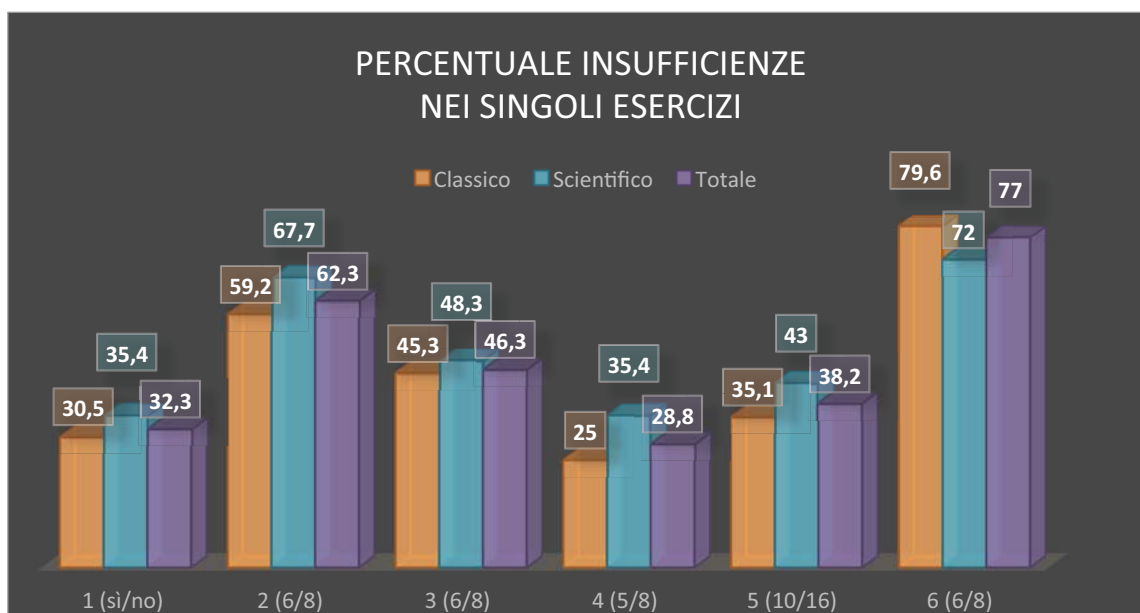


Prima di passare all’analisi dei singoli esercizi del livello B1, ricordo che in quel caso non si aveva una distinzione in “aree” di competenza, ma la certificazione si otteneva raggiungendo la sufficienza in almeno quattro su sei esercizi, purché uno fosse il quinto (completamento della parafrasi) o il sesto (trasformazioni di costrutti sintattici in altri equivalenti). Ancora non era consentito lasciare alcun esercizio in bianco o avere in qualcuno un punteggio inferiore al 25%. Infine, il primo poteva essere solo giusto o sbagliato, trattandosi del riconoscimento del riassunto in italiano del brano dato, mentre il due (scelta lessicale), il tre (elementi di coesione) e il sei erano validi col 75% delle risposte corrette (6/8); il quattro (vero/falso) e il cinque con il 62,5%. Nella parafrasi, infatti, il numero di richieste era doppio rispetto agli altri

esercizi, quindi più elevata la possibilità d’errore e inoltre un fraintendimento ne portava con sé inevitabilmente un secondo.

Va subito specificato che una percentuale irrisoria (ca il 4%) non ha affrontato *in toto* un esercizio, mentre un’altra comunque molto bassa (ca 12%) non ha raggiunto neanche il 25% delle richieste in uno o più esercizi. Penso che, per valutare le reali difficoltà dei nostri studenti, più che analizzare le combinazioni che hanno portato all’insuccesso, sia utile vedere su tutti i test, anche quelli che hanno ottenuto il livello, dove siano state le maggiori criticità; il grafico che segue, quindi, mostra la percentuale di “insufficienze” nei singoli esercizi dei candidati del liceo classico, scientifico e della totalità dei presenti.

Numero esercizio	1 (sì/no)	2 (6/8)	3 (6/8)	4 (5/8)	5 (10/16)	6 (6/8)
Classico	30,5	59,2	45,3	25	35,1	79,6
Scientifico	35,4	67,7	48,3	35,4	43	72
Totale	32,3	62,3	46,3	28,8	38,2	77



Balza subito all’occhio che il vero “flagello” è l’esercizio che prevede un’applicazione attiva delle regole apprese, cosa che ci conferma

quanto detto a proposito del livello A; incredibilmente però gli studenti dello scientifico sono in percentuale meno dei loro colleghi del classico. Non si può escludere che

si tratti di una casualità, dati i numeri presi in esame, ma mi piacerebbe credere che in questo liceo, vista la notevole difficoltà incontrata nella versione negli ultimi anni di corso, la didattica abbia già provveduto ad attivarsi per tipologie di esercitazioni e di verifiche non solo di traduzione. Purtroppo, però, l'esito degli altri esercizi non sembra darmi ragione; particolarmente critica si mostra la conoscenza lessicale per una comprensione non tanto globale, come dimostra il buon esito nel riconoscimento del riassunto corretto, quanto proprio nelle sfumature delle singole parole in un contesto specifico, cosa che ci conduce nuovamente alle carenze, oltre che del latino, anche dell'italiano. Ancora ad una mancanza di lettura attenta ed "esperta", supportata da una approfondita conoscenza dei costrutti del latino, pare dovuta l'alta percentuale di errore nell'esercizio tre, quello che prevede l'individuazione delle coreferenze.

2.2.5 Riflessioni conclusive

Il percorso seguito in questo contributo ci ha portato a scandagliare piuttosto a fondo un'esperienza che sembra ben accettata da studenti e docenti, forse anche per l'aria di "svecchiamento" che porta in una disciplina valutata purtroppo fra le più inattuali e complesse, dimostrando che, invece, entro certi limiti, può essere affrontata come tutte le altre lingue, di cui certo non è più difficile, fatto salvo l'handicap di non essere lingua di comunicazione ma di cultura. Mi pare che puntare ad un protocollo nazionale, che ormai si profila all'orizzonte, per consentire anche un uso "pratico" della certificazione nell'ambito almeno delle facoltà umanistiche sia un passo decisivo; certo l'eventuale successo di un progetto europeo sarebbe senz'altro un notevole punto a favore della causa.

Al di là di tutto questo, comunque, penso che già le prime sperimentazioni regionali ci consentano di fare un bilancio della nostra didattica e di quanto essa possa essere migliorata, non per partecipare alla certificazione, ovviamente, ma per consentire agli studenti un uso proficuo del tempo dedicato allo studio della materia, per evitare che, dopo aver passato pomeriggi sui libri di latino (o in chat coi compagni per ottenere la versione già

pronta...), rimuovano qualunque nozione e rivendano al mercatino dell'usato il loro dizionario, quasi a voler eliminare ogni prova del loro coinvolgimento con la classicità. Sicuramente buona parte della fatica di modificare l'approccio alla disciplina spetterà a noi insegnanti, inevitabilmente legati dai nostri modelli e da anni di esperienza ad un metodo più "versiocentrico", ormai non più attuale, anche in relazione al fatto che le classi dei licei sono sempre più frequente da parlanti italiano non nativi che, per quanto abili nella lingua di comunicazione, sono spesso più carenti nelle rigorose competenze sintattiche del sistema linguistico di arrivo e quindi più in difficoltà nella traduzione. Io stessa ho studenti di origine straniera che, decisamente insufficienti nelle versioni, mostrano invece adeguate capacità, anche superiori alla sufficienza, nelle verifiche che coinvolgano solamente competenze legate al latino. Non ci si deve nemmeno nascondere, inoltre, che, purtroppo, la raffinata competenza nell'uso della lingua madre, dalla scelta dei modi, a quella dei tempi, a quella dei connettivi e non solo, non è più patrimonio nemmeno degli studenti nati e cresciuti in Italia, da genitori italiani con elevato grado di istruzione. Infine l'apertura europea che in tutti i settori si vuol dare all'istituzione scolastica, non può fare della versione nell'idioma nazionale l'unico obiettivo della studio di una lingua, per quanto antica, a meno di non volerla per forza confinare in uno studio di nicchia o almeno di seconda categoria, né, a mio avviso, si può arrivare a pensare di tradurre tutti nella stessa lingua, inevitabilmente l'inglese, aggiungendo ostacolo a ostacolo. Come ho già ripetuto più volte, questo non vuol essere l'epicedio della versione, pratica insostituibile per le competenze trasversali che consente di sviluppare, e esercizio sicuramente fondamentale anche nell'apprendimento del latino; mi limito a dire che, appunto, non può essere l'unico!

Allegato 2.2.1

EUROCLASSICA and EUROPEAN QUALIFICATIONS FRAMEWORKS (CEFR, ECFRCL, EQF, FREPA)

by Alfred Reitermayer

“The development of learning environment conducive to the promotion of plurilingualism is a project which requires considerable commitment to the aims and underpinning values which this entails.” (Klaus-Börge Boeckmann/Eija Aalto/Andrea Abel/ Tatjana Atanasoska/ Terry Lamb. Promoting plurilingualism. Majority language in multilingual setting. <http://book.coe.int> 2011, p. 37)

From 2010 on EUROCLASSICA provides European Certificates for Classical languages (www.eccl-online.eu) ECCL-exams on Latin (ELEX) and Ancient Greek (EGEX) follow an integrative approach with curricula crossing subject borders and assessment appropriate to plurilingualism, focus on learning process and not just the product and make the “hidden” curriculum visible break down the “monolingual habitus” and construct one which is conducive to plurilingualism.

As there are a number of pluralistic approaches, the question arises of how synergy among them can be created. ECCL exams represents an essential complement to existing instruments, especially the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) FREPA (A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures) and EQF (European Qualifications Framework) based on ECFRCL (European Common Framework for Classical Languages) regarding “Learning mobility and non formal learning in European contexts.

*Mobility is considered to be important for the personal development and employability of young people, as well as for intercultural dialogue, participation and active citizenship. Learning mobility in the youth field focuses on non-formal learning as a relevant part of youth work, with links to informal learning as well as to formal education. Different stakeholders at European level, particularly the Council of Europe and the European Commission, but also individual member states, foster programmes and strategies to enhance the mobility of young people, and particularly the learning dimension in mobility schemes. (Günter J.Friesenhahn, Hanjo Schild, Hans-Georg Wicke, Judit Balogh **Learning mobility and non-formal learning in European contexts: Policies, approaches and examples.** <http://book.coe.int> 2013, synopsis)*

Based on ECFRCL (European Common Framework for Classical languages www.eccl-online.eu and http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxc3-foreign_en.asp) future workshops could be under the head of EUROPEAN COMMISSION or COUNCIL OF EUROPE and EUROCLASSICA´S ECCL-Committee:

- provide combined training for student teachers and in-service teachers
- perceive language teachers rather as general language experts than teachers of one specific language with a view to them also promoting languages they do not speak themselves
- raise awareness among teachers of the implications of different languages (and cultures) in teaching situations
- build teams to work across subjects and to develop plurilingual approaches
- ensure all language teachers work as a team towards a common goal in order to develop the required knowledge and skills for the multilingual content.

“Cultural knowledge includes an awareness of local, national and European cultural heritage and their place in the world. It covers a basic knowledge of major cultural works, including popular contemporary culture. It is essential to understand the cultural and linguistic diversity in Europe and other regions of the world, the need to preserve it and the importance of aesthetic factors in daily life”

(http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/key_en.htm p.12)

ECFRCL (European common Framework of Classical Languages) and EQF levels 1-8

Structure

The core of the EQF 1-8 will enable a much easier comparison between national qualifications and should also mean that people do not have to repeat their learning if they move to another country.

Level	Knowledge	Skills	Competence	Example
<p>Each of the levels is defined by a set of descriptors indicating the learning outcomes relevant to qualifications at that level in any system of qualifications</p>	<p>In the context of EQF, knowledge is described and/or factual.</p>	<p>In the context of EQF, skills are described as cognitive (involving the use of logical, intuitive and creative thinking) and practical (involving manual dexterity and the use of methods, materials, tools and instruments).</p>	<p>In the context of EQF, competence is described in terms of responsibility and autonomy.</p>	
<p>Level 1 (ECFRCL Nutricula)</p> <p>The learning outcomes relevant to Level 1 are</p>	<p><i>basic general knowledge</i></p> <p>Basic vocabulary about 100 words</p>	<p><i>basic skills required to carry out simple tasks</i></p> <p>Kids are able to be aware of derived words from Latin in their mother tongue</p>	<p><i>work or study under direct supervision in a structured context</i></p> <p>Kids are able to increase their vocabulary in their first language and to introduce some ideas of grammar and language awareness to be aware of the principles of language in a basic but formal way</p>	<p>ECCL ELEX Nutricula (see www.eccl-online.eu ECFRCL)</p>
<p>Level 2 (ECFRCL Vestibulum)</p> <p>The learning outcomes relevant to Level 2 are</p>	<p><i>basic factual knowledge of a field of work or study</i></p> <p>Basic vocabulary: about 400 words EC-word list 1 (see www.eccl-online.eu Intro to ELEX)</p>	<p><i>basic cognitive and practical skills required to use relevant information in order to carry out tasks and to solve routine problems using simple rules and tools:</i></p>	<p><i>work or study under supervision with some autonomy:</i></p> <p><i>By acquiring single elements of Latin pupils are able to recognize the common principles of Latin</i></p>	<p>ECCL ELEX Vestibulum (see www.eccl-online.eu ECFRCL)</p>

		<p>Pupils are able to acquire forms of nouns, verbs, adjectives, pronouns, prepositions and conjunctions by working on Latin texts under instruction.</p> <p>Pupils are able to understand that syntax treats the structure and word order of sentences.</p> <p>Pupils are able to connect important fields of ancient life with knowledge acquired in history</p> <p>Pupils are able to recognize elements of Roman culture, which have influence until now</p>	<p><i>By translating Latin texts pupils improve their mother tongue competence and increase their reading competence.</i></p>	
<p>Level 3 (ECFRCL Janua)</p> <p>The learning outcomes relevant to Level 3 are</p>	<p><i>knowledge of facts, principles, processes and general concepts, in a field of work or study</i></p> <p>Basic vocabulary: about 900 words EC List 2 (see www.eccl-</p>	<p><i>a range of cognitive and practical skills required to accomplish tasks and solve problems by selecting and applying basic methods, tools, materials and</i></p>	<p><i>take responsibility for completion of tasks in work or study; adapt own behaviour to circumstances in solving problems</i></p> <p><i>Pupils recognize analogies and</i></p>	<p>ECCL ELEX Janua (see www.eccl-online.eu ECFRCL)</p>

	<p>online.eu; Elex Janua)</p>	<p><i>information</i></p> <p>Pupils are able to</p> <p>Pupils are able to make a short account of derived words from Latin in their mother tongue or in another foreign language</p> <p>Pupils are able to give a paper on the influence of Latin words in modern languages</p> <p>Pupils are able to give a paper on Roman literature, art and architecture</p> <p>Pupils are able to play the role of a virtual guide for important places of Rome and its empire</p>	<p><i>differences between languages concerning semantics and syntax</i></p> <p>Pupils improve their competence in mother tongue or in another foreign language by translating Latin texts</p>	
Level 4 (ECFRCL	<i>factual and</i>	<i>a range of cognitive</i>	<i>exercise self-</i>	ECCL

<p>Palatium)</p> <p>The learning outcomes relevant to Level 4 are</p>	<p><i>theoretical knowledge in broad contexts within a field of work or study</i></p> <p>Basic vocabulary about 1200 words EC list 3 (work in progress)</p>	<p><i>and practical skills required to generate solutions to specific problems in a field of work or study</i></p> <p>Pupils are able to translate accurately according to the mother tongue. It primarily focuses on the emotional and creative levels, not so much on scientific one.</p> <p>Pupils are able to use a dictionary;</p> <p><i>Pupils are able to extend their basic vocabulary concerning authentic texts</i></p> <p>Pupils are able to recognize peculiarities with the use of word classes</p> <p>Pupils are able to understand the use of subjunctive in relative clauses</p> <p>Pupils are able to understand indirect discourse (= oratio obliqua)</p> <p>Pupils are able to understand the Gerundive and Gerund</p> <p>Pupils are able to deal with rhetorical Figures as alliteration,</p>	<p><i>management within the guidelines of work or study contexts that are usually predictable, but are subject to change; supervise the routine work of others, taking some responsibility for the evaluation and improvement of work or study activities</i></p> <p>Pupils extend their basic vocabulary concerning authentic texts</p> <p>Pupils summarize and present topics concerning grammar</p> <p>Pupils translate accurately according to the mother tongue. it primarily focuses on the emotional and creative levels, not so much on a scientific one.</p> <p>Pupils begin to gain hermeneutic skills</p> <p>Pupils differ between literary genres (epic, lyric and narrative texts)</p>	<p>ELEX Palatium</p> <p>(see www.eccl-online.eu ECFRCL)</p>
---	---	---	---	---

		<p>asyndeton, polysyndeton, parallelism, chiasm</p>		
<p>Level 5 (ECFRCL Thesaurus)</p> <p>The learning outcomes relevant to Level 5 are</p>	<p><i>comprehensive, specialised, factual and theoretical knowledge within a field of work or study and an awareness of the boundaries of that knowledge</i></p> <p>Basic vocabulary about 1600 words EC list 4 (work in progress)</p>	<p><i>a comprehensive range of cognitive and practical skills required to develop creative solutions to abstract problems</i></p> <p>Pupils are able to improve the knowledge of Latin vocabulary concerning authentic texts</p> <p>Pupils are able to deal with advanced Figures: anaphora, hendiadys, climax, metaphor practising prosody</p> <p>Pupils are able to present topics concerning the impact of Latin language and literature on arts and architecture, philosophy and religion</p> <p>Pupils are able to recognize the final use of participle</p> <p>Pupils are able to</p>	<p><i>management and supervision in contexts of work or study activities where there is unpredictable change; review and develop performance of self and others</i></p> <p>Pupils recognize peculiarities in grammar and semantics</p> <p>Pupils summarize and present topics concerning interpretation and reception</p> <p>Pupils are able to regard texts as a chance to gain receptive and aesthetical skills by reading in a passive role. In this opinion it is only once the reader does something with the text, like talking or writing about it, that he or she becomes a producer of language</p>	<p>ECCL ELEX Thesaurus (see www.eccl-online.eu ECFRCL)</p>

		<p>recognize peculiarities with the use of Gerund and Gerundive construction</p> <p>Pupils are able to recognize that the Genitive of the Gerundive construction is used to denote purpose</p> <p>Pupils are able to recognize that the Dative of the Gerundive construction is used in some expressions which have the character of formulas</p> <p>Pupils are able to understand features of prosody, which treats metres and versification as Hexameter and Pentameter</p> <p>Pupils are able to understand features of Latin dictions which belong rather to style than to formal grammar</p> <p>Pupils are able to understand that there is a difference between Latin prosody and the prosody of other languages for</p>		
--	--	--	--	--

		<p>example English, where poetry is based upon accent, and poetical form, consists essentially, in a certain succession of accented and unaccented syllables. Latin poetry, on the other hand is based not upon accent, but upon quantity, consisted in a certain succession of long and short syllables, i.e. of long and short intervals of time</p> <p>Pupils are able to search for information and process information,</p> <p>Pupils are able to use aids</p> <p>Pupils are able to formulate arguments</p>		
Level 6	<i>Advanced knowledge of a field of work or study, involving a critical understanding of theories and</i>	<i>advanced skills, demonstrating mastery and innovation, required to solve complex and unpredictable</i>	<i>manage complex technical or professional activities or projects, taking responsibility for decision-making in unpredictable</i>	ECCL dignitas baccalaurei (work in progress)

	<i>principles</i>	<i>problems in a specialised field of work or study</i>	<i>work or development of individuals and groups study contexts; take responsibility for managing professional development of individuals and groups</i>	
Level 7	<p><i>Highly specialised knowledge, some of which is at the forefront of knowledge in a field of work or study, as the basis for original thinking and/or research</i></p> <p><i>Critical awareness of knowledge issues in a field and at the interface between different fields</i></p>	<p><i>specialised problem-solving skills required in research and/or innovation in order to develop new knowledge and procedures and to integrate knowledge from different fields</i></p>	<p><i>manage and transform work or study contexts that are complex, unpredictable and require new strategic approaches; take responsibility for contributing to professional knowledge and practice and/or for reviewing the strategic performance of teams</i></p>	<p>ECCL dignitas magistri (work in progress)</p>
Level 8	<p><i>Knowledge at the most advanced frontier of a field of work or study and at the interface between fields</i></p>	<p><i>the most advanced and specialised skills and techniques, including synthesis and evaluation, required to solve critical problems in research and/or innovation and to extend and redefine existing knowledge or professional practice</i></p>	<p><i>demonstrate substantial authority, innovation, autonomy, scholarly and professional integrity and sustained commitment to the development of new ideas or processes at the forefront of work or study contexts including research</i></p>	<p>ECCL dignitas doctoris</p>

1. [^](#) The descriptor for the higher education short cycle (within or linked to the first cycle), developed by the Joint Quality Initiative as part of the Bologna process, corresponds to the learning outcomes for EQF level 5.
2. The descriptor for the first cycle in the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area agreed by the ministers responsible for higher education at their meeting in Bergen in May 2005 in the framework of the Bologna process corresponds to the learning outcomes for EQF level 6.
3. The descriptor for the second cycle in the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area agreed by the ministers responsible for higher education at their meeting in Bergen in May 2005 in the framework of the Bologna process corresponds to the learning outcomes for EQF level 7.
4. The descriptor for the third cycle in the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area agreed by the ministers responsible for higher education at their meeting in Bergen in May 2005 in the framework of the Bologna process corresponds to the learning outcomes for EQF level 8.

Scope

The EQF applies to all types of education, training and qualifications, from school education to academic, professional and vocational. This approach shifts the focus from the traditional system which emphasizes 'learning inputs', such as the length of a learning experience, or type of institution. It also encourages lifelong learning by promoting the validation of non-formal and informal learning.

External links

- http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html - web page of the [European Commission](#)
- <http://ec.europa.eu/eqf/> - Portal dedicated to the implementation of the European Qualifications Framework for lifelong learning
- http://ec.europa.eu/eqf/compare_en.htm -compare national qualifications systems or frameworks of countries
- <http://www.euvetsupport.eu/> - euVETsupport: a support portal for the application of EQF and ECVET in praxis
- <http://www.project-profdrv.eu/> - An exemplary practical application of the EQF in the framework of the European professional driver qualification (ProfDRV)
- [Qualifications](#)
- [Educational policies and initiatives of the European Union](#)
- www.euroclassica.eu - website of Euroclassica
- www.eccl-online.eu – European Common Framework of Classical Languages and European Certificates for Classics
- http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp
- <http://carap.ecml.at/FREPAforationalcontactpoints/Events/tabid/2860/language/en-GB/Default.aspx>

2.3 La valenza del verbo in italiano

(di Paola Grazioli)

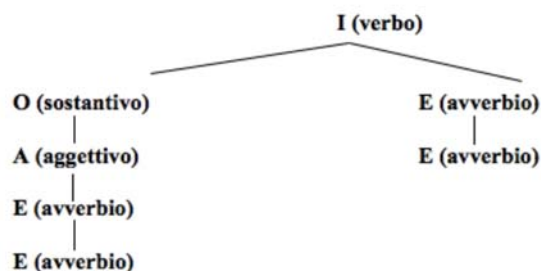
Introduzione

*La gloria di colui che tutto move
Per l’universo penetra, e risplende
In una parte più e meno altrove.*

Dante, *Paradiso*, I 1-3

Di Lucien Tesnière si pubblicava postumo nel 1959 *Eléments de syntaxe structurale*, teoria grammaticale basata sulla centralità del verbo. Essendo poliglotta -parlava una ventina di lingue anche non indoeuropee quali basco, ebraico e zulu-, l’intento di Tesnière era quello di perfezionare l’applicabilità delle teorie linguistiche alla prassi dell’insegnamento. Due sono i concetti fondamentali della sua teoria generale: la *dipendenza* e la *valenza*. Spesso considerate interdipendenti e qualche volta trattate come sinonimi, *dipendenza* e *valenza* sono per Tesnière due costrutti teorici indipendenti. Infatti la capacità di istaurare *relazioni di dipendenza* caratterizza le quattro parti del discorso, considerate da Tesnière, come sottolinea la professoressa Marie Rieger⁴²:

categorie di base: il verbo, il sostantivo, l’aggettivo e l’avverbio, chiamati *mots pleins*. Alle restanti parti del discorso o *mots vides* manca questa capacità. Tesnière stesso rappresentava graficamente le relazioni esistenti tra le parole sotto forma di *stemma*:



Da questo *stemma* categoriale⁴³ si possono dedurre tre tratti fondamentali della teoria di Tesnière:

- la dipendenza è un concetto *qualitativo* che indica esclusivamente da quale parte del discorso può dipendere un’altra parte del discorso:

– dal verbo	➤	sostantivi e avverbi
– dal sostantivo	➤	aggettivi
– dall’aggettivo	➤	avverbi
– dall’avverbio	➤	avverbi

- il principio della dipendenza dà alla frase una *struttura gerarchica* e
- poiché il verbo non può essere *dipendens* ma solo *regens*, il nucleo (o *nodo*) principale (o più alto) della frase è il verbo.

Il modello della dipendenza si distingue nelle ultime due supposizioni sia dalla grammatica tradizionale, sia da teorie moderne basate sull’analisi dei costituenti immediati e su fattori distribuzionali che concepiscono la frase come struttura lineare e binaria, formata dai due componenti principali, il soggetto e il predicato, considerati dello stesso livello.

La valenza invece è una “qualità *quantitativa*” del verbo perché solo il verbo determina non solo la qualità, ma anche la *quantità* degli elementi retti. Sulla base della famosa “metafora del dramma” gli elementi dipendenti dal verbo sono chiamati *attanti* e *circostanziali*:

1. Le nœud verbal [...] exprime tout un *petit drame*. Comme un drame en effet, il comporte obligatoirement un *procès*, et le plus souvent des *acteurs* et des *circonstances*.
2. Transposés du plan de la réalité dramatique sur celui de la syntaxe structurale, le *procès*, les *acteurs* et les *circonstances* deviennent respectivement le *verbe*, les *actants* et les *circonstants*⁴⁴.

⁴² M.A. Rieger, *I dizionari della valenza verbale e l’insegnamento del tedesco come lingua straniera*, «Quaderni del CIRSIL», 2 (2003), pp. 1-27, cfr. http://amsacta.unibo.it/932/1/rieger_mio2.pdf.

⁴³ Tesnière utilizza come sigle le lettere finali che caratterizzano le rispettive parti del discorso nell’esperanto.

⁴⁴ L. Tesnière, *Eléments de syntaxe structurale*, Klincksieck, Paris 1959, p. 102.

Formalmente gli attanti possono essere rappresentati solo da sostantivi o equivalenti di sostantivi, i circostanziali solo da avverbi o equivalenti di avverbi. Questa equiparazione – empiricamente non giustificabile – fra forma e funzione, fino ad oggi, sta alla base di uno dei nodi più difficili da sciogliere: la determinazione e la distinzione di attanti e circostanziali.

Inoltre Tesnière presuppone quattro classi di verbi ossia verbi *avalenti* (o *zerovalenti*), *mono-*, *bi-* o *trivalenti*.

La quantità degli attanti, quindi l'appartenenza alla rispettiva classe, dipende dal significato del verbo in quanto ci sono avvenimenti che non hanno bisogno di nessun attante (come i verbi meteorologici in italiano), o che hanno bisogno di uno, due o tre attanti. Coerente con il suo approccio universale, Tesnière invece non specifica la forma morfosintattica dei singoli attanti.

Nonostante ciò Tesnière riconosce che, per distinguere fra attanti e circostanti, bisogna ricorrere al senso del verbo. Infatti la sintassi del nodo verbale non solo implica la struttura fondamentale della frase, ma presenta una forte componente semantica. La stessa centralità del verbo nella sintassi è motivata semanticamente: il verbo, *petit drame*, è l'elemento che rappresenta la situazione, coglie l'essenza dell'evento e risulta l'elemento dinamico che mette in moto, nella mente del parlante, il meccanismo centrale della frase. Semantico risulta anche il concetto di attante, perché è partecipe della situazione. In altre parole, la sintassi per Tesnière è un livello formale del piano semantico ed il «verbo si comporta come un elemento chimico che ha una determinata “valenza”, in base alla quale si può combinare con altri elementi. Da ciò la seguente definizione: *La valenza del verbo è la proprietà che esso ha, in base al proprio significato, di chiamare a sé gli elementi strettamente necessari con i quali può costituire una frase*»⁴⁵.

⁴⁵ F. Sabatini, *Lezioni Milanesi 2008. Lezione seconda: Forma e funzione delle “parti del discorso”. La centralità del verbo, con i suoi “argomenti”, nella frase. Classificazione dei verbi secondo le “valenze”*, consultabile alla pagina <http://docplayer.it/13834920-Lezione-seconda-forma-e-funzione-delle-parti-del-discorso-la-centralita-del-verbo-con-i-suoi-argomenti-nella-frase.html>.

2.3.1 Il verbo: perno del discorso

Dal verbo tutto si muove e tutto si irradia, perno della comunicazione e del funzionamento del sistema linguistico presente in ogni enunciato.

Proporre durante i percorsi del T.F.A la valenza del verbo per la didattica dell'italiano non è stato casuale. Ha voluto essere, indipendentemente dal fatto che sia nota o applicata, motivo di riflessione nei confronti di un metodo didattico che, per mia esperienza, ha ottenuto risultati più che soddisfacenti da parte degli studenti su due versanti: da un lato lo studio consapevole delle strutture morfosintattiche-grammaticali che comunque sottendono la valenza del verbo, dall'altro la ricezione del testo quale processo comunicativo nelle fasi di ascolto, lettura, scrittura.

Se lo studio valenziale risale al 1959 per Lucien Tesnière, recente è l'originale applicazione nelle lingue moderne, ancor molto lontana nelle lingue classiche.

Eppure, alla fine degli anni '80, nel biennio del liceo scientifico «Filippo Lussana» di Bergamo mi sono accostata al metodo valenziale con l'insegnamento del latino. In quegli anni, rinato nella scuola l'interesse per la classicità, superate le battaglie pro e contro lo studio del latino, la ricerca metodologica era volta ad individuare nuove vie per un apprendimento più consapevole della lingua, non solo latina. Nel riprendere a sfogliare vecchi testi, con occhi ed intento diversi dagli anni di studi universitari, mi resi conto di quanto gli antichi autori potessero suggerire. Negli scritti dei grammatici greci e romani, pur non esplicitata direttamente, emergeva la consapevolezza di fenomeni grammaticali inerenti alla valenza.

Le prime tracce del concetto di valenza erano quindi nell'antichità: da Apollonio Discolo che nelle sue riflessioni sintattiche dà un ruolo centrale al verbo e distingue fra complementi obbligatori, facoltativi e circostanziali liberi, agli stoici che per l'analisi del predicato partono dal verbo e adoperano il concetto del senso compiuto su base semantica, al grammatico romano Prisciano che segue in molti punti Apollonio Discolo, per giungere al medioevo con Pietro Elia.

Nella sua *Summa de arte grammatica*, commentario agli scritti di Prisciano,

sottolineando la centralità del verbo e definendo la reggenza un fenomeno morfo-sintattico che non riguarda solo i *casus obliqui* ma anche il nominativo, pone sullo stesso piano il soggetto e gli altri complementi. Ma questa tradizione della sintassi “verbo-centrica” nei secoli successivi si perde per recuperarsi, a distanza di qualche secolo, con *Eléments de syntaxe structural* di Lucien Tesnière.

Applicare lo studio valenziale dal latino all’italiano è stato per me inevitabile ma non affatto semplice. I libri di testo non agevolavano questa scelta metodologica e tutto si doveva riadattare o costruire in quanto i manuali scolastici, per usare la lingua correttamente, erano improntati su una concezione normativa della grammatica, intesa come un insieme di regole e di esercizi di tipo mnemonico finalizzati ad addestrare lo studente.

Questo aspetto, recepito inizialmente come disagio, ha dato una svolta all’attività didattica, risultata e più creativa e più dinamica sia per i testi scelti fuori dai soliti canoni, sia per impostazione, sia per una determinazione semantica ben precisa dettata dal verbo stesso - «predicatore d’informazioni» come definito da Sabatini-, sia per interesse da parte degli studenti che hanno intravisto nella grammatica non solo i meccanismi virtuali della comunicazione, ma anche la prospettiva comunicativa, detta “pragmatica” o “testuale”⁴⁶. Paola Baratter⁴⁷ -in questa sezione riporterò molte sue considerazioni in quanto riflettono appieno la mia esperienza pregressa- sostiene molto chiaramente che in quest’ottica «insegnare italiano significa non solo portare gli studenti a sviluppare le quattro abilità tradizionali del leggere, scrivere, parlare e ascoltare, ma li conduce a riflettere sul sistema lingua attraverso un percorso di acquisizione progressiva di consapevolezza».

⁴⁶ F. Sabatini, *Lettera sul “ritorno alla grammatica”*. *Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi*, Settembre 2007, consultabile alla pagina:

http://193.205.158.207/vol_2/4-x/4-1%20LETTERA%20SULLA%20GRAMMATICA,%202007/01-4-1%20LETTERA%20SULLA%20GRAMMATICA,%202007.htm

⁴⁷ P. Baratter, *Un approccio alla grammatica valenziale* in C. Savigliano, *Infinito presente. Grammatica italiana. Guida per l’insegnante*, Garzanti Scuola, Novara 2013, pp. 13-76.

L’approccio valenziale non ha come obiettivo primario un sistema normativo che dica che cosa si possa o non si possa scrivere, ma induce lo studente ad osservare la lingua per comprenderne le regolarità e le irregolarità, per verbalizzarne le caratteristiche, per acquisire e, successivamente, interiorizzare un sistema di lettura e di interpretazione della lingua.

Se il modello valenziale dà centralità al verbo, questo non solo trasmette informazioni relative alla struttura sintattica della frase, ma è soprattutto l’unico elemento che informa sulla struttura della frase in rapporto al suo significato.

A. *Struttura sintattica della frase*

La prospettiva valenziale permette quindi di integrare a un unico livello di analisi la semantica e la sintassi, la sintassi della frase e quella del periodo. Partire dal verbo, posto al centro della frase, significa assumere una nuova prospettiva: al centro non c’è più il soggetto - che fa, vede, sente - ma un’azione, un evento, un fenomeno, un modo d’essere, un processo mentale, uno stato d’animo che richiede - a livello sintattico e semantico - un soggetto che lo compie, lo prova o lo subisce; tutti gli altri elementi sono necessariamente correlati a quell’azione, evento, sentimento.

Considerare la frase da questo punto di vista impone allo studente la necessità di mettere in discussione le proprie conoscenze, sottoponendole a un procedimento costante di verifica.

In sostanza lo induce ad acquisire conoscenze applicando alla lingua il metodo scientifico secondo le quattro fasi principali che lo caratterizzano:

- l’osservazione di un fenomeno;
- la formulazione di un’ipotesi;
- la verifica dell’ipotesi sulla base di dati;
- la validazione dell’ipotesi o, eventualmente, il suo rigetto, con la necessità di formulare una nuova ipotesi.

Facendo proprio questo processo mentale, lo studente acquisisce innanzitutto un metodo e, in secondo luogo, uno strumento che gli permette di analizzare la realtà linguistica in cui è immerso perché la lingua è in continua evoluzione⁴⁸.

Altro aspetto che accompagna lo studio del metodo valenziale è la rappresentazione grafica

⁴⁸ P. Baratter, *Un approccio alla grammatica valenziale*, cit., p. 17.

che di sicuro non crea problemi agli studenti, essendo già nota ed usata nelle discipline scientifiche.

Due sono le principali modalità grafiche: ellissi concentriche e ad albero.

La prima, adottata soprattutto da Francesco Sabatini, è utile nel momento di scoperta della frase intesa come un sistema ordinato dal punto di vista sintattico.

Riconosciuta la centralità del predicato e degli elementi che costituiscono la frase nucleare – rappresentata iconicamente dalla centralità spaziale – si percepisce immediatamente il ruolo rivestito dagli altri elementi. La rappresentazione della frase per ellissi concentriche pone il verbo al centro dello schema. Nell'ellissi centrale, oltre al verbo, trovano posto gli argomenti necessariamente richiesti da esso, a cui sono legati da linee.

A un secondo livello troviamo quelli che Sabatini chiama i «circostanti del nucleo», ossia quegli elementi che completano il significato degli argomenti necessari a cui sono collegati con una linea. L'ellissi più esterna è invece quella in cui troviamo le «espansioni», prive di un legame sintattico univoco con gli altri elementi della frase. Come si è detto, infatti, gli elementi di questa area sono più mobili rispetto agli altri, possono cioè essere spostati abbastanza liberamente all'interno della frase. Leggere la frase o vederla raffigurata nella rappresentazione grafica per ellissi concentriche significa passare da una prospettiva lineare a una strutturale in cui emergono immediatamente le gerarchie e quindi le funzioni dei vari elementi. Quando l'obiettivo è quello di entrare nello specifico dei legami tra le parole e le frasi, la modalità rappresentativa ad albero o a stemma, è però la più adatta.

Frase semplice e frase complessa, infatti, presentano schemi di rapporti analoghi e dunque l'approccio all'analisi del periodo offre una maggiore facilità nelle fasi di osservazione e di riconoscimento degli elementi fondamentali di un testo.

Come nella frase abbiamo argomenti obbligatori e elementi accessori (circostanti del nucleo ed espansioni), così nella frase complessa abbiamo subordinate necessarie (le complete, il cui nome deriva dal fatto che sostituiscono un argomento obbligatorio e le relative predicative) e subordinate accessorie riferite al nucleo (relative attributive) o all'intera frase da cui dipendono (circostanziali). Secondo il modello valenziale ci sono quindi tre tipi di frasi dipendenti:

- a. complete (soggettive, oggettive dirette e oggettive indirette);
- b. relative (attributive e predicative);
- c. circostanziali (causali, concessive, finali, temporali, ipotetiche, avversative, eccettuative, esclusive, limitative, consecutive e comparative). Attraverso la rappresentazione grafica è possibile rendere evidente la corrispondenza che sussiste tra:
 - complete e argomenti del verbo;
 - relative e circostanti del nucleo;
 - circostanziali e espansioni.
 Particolarmente interessante, nel modello valenziale, è la capacità di mettere in evidenza il fatto che la struttura argomentativa di un verbo rimane tale anche se la valenza del verbo è saturata da una frase⁴⁹.

Ma con il metodo valenziale dove sono i complementi?

Il professor Sabatini esprime con molta chiarezza i seguenti passaggi⁵⁰:

Abbiamo potuto descrivere l'intera struttura della frase (dapprima semplice, poi complessa) basandoci esclusivamente sul *significato comune* (già posseduto dalla nostra mente) *delle parole ed espressioni usate* e stabilendo la *funzione che esse venivano ad assumere come elementi della frase*, secondo la fondamentale distinzione tra costituenti primari, circostanti, espansioni.

Per far ciò, non abbiamo dovuto ricorrere minimamente a quella serie di etichette – moto a luogo, moto da luogo, moto per luogo, stato in luogo, mezzo, fine, modo, tempo, colpa, pena, materia, relazione, limitazione, causa, vantaggio, ecc. – che classificano, non senza incertezze, le espressioni linguistiche sotto il nome di complementi. Anche la trasformazione delle espansioni in frasi dipendenti è stata presentata applicando la conoscenza di fatto della nostra lingua, senza classificare le frasi in temporali, modali, ecc. Queste classificazioni o etichette, infatti, non servono a spiegare la costruzione e il funzionamento della frase, ma solo a definire *classi di concetti con i quali interpretiamo i fenomeni che osserviamo*. Se per *analisi logica* intendiamo l'analisi della struttura della frase come la realizza la nostra mente, è tale l'analisi che coglie le relazioni tra i meccanismi della lingua. La classificazione concettuale dei

⁴⁹ P. Baratter, *Un approccio alla grammatica valenziale*, cit., p. 32. Allegato 2.3.1, diapositive da 3 a 44

⁵⁰ Cfr. F. Sabatini, *Lezioni milanesi 2008*, cit., cfr. p. 63.

complementi e delle frasi dipendenti è, invece, *analisi semantica della nostra visione dei fatti esterni*. Questa analisi viene utilizzata, solitamente, per trovare le espressioni linguistiche equivalenti a quei concetti in altre lingue, che è altro scopo. In ogni caso, un’analisi che non distingue fra i tre piani della costruzione della frase (costituenti primari, circostanti, espansioni) non permette di comprendere il funzionamento della *frase come fondamentale costruzione mentale* e non ci guida a realizzarla con ordine e consapevolezza, specie nell’uso scritto.

Pertanto, se il modello valenziale mira a cogliere il ruolo che ciascun elemento della frase ha nel rapporto con gli altri, importante risulta la funzione comunicativa della lingua⁵¹.

B. Funzione semantica del verbo

Nel D.M. 211/2010: *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali*⁵² si legge che «la lingua italiana rappresenta un bene culturale nazionale, un elemento essenziale dell’identità di ogni studente e il preliminare mezzo di accesso alla conoscenza: la dimensione linguistica si trova infatti al crocevia fra la competenze comunicative, logico argomentative e culturali». Pertanto studiare italiano significa non solo sapersi esprimere con correttezza grammaticale e proprietà lessicale, ma saper anche variare il registro in rapporto alla situazione e agli interlocutori per sapersi relazionare in maniera consapevole e adeguata con gli altri nella società. Per questo motivo bisogna saper calibrare durante l’attività didattica esercizi di categorizzazione con quelli di corretta fruizione e produzione di testi. Il modello valenziale in questo aiuta poiché permette allo studente di osservare la lingua, gestire progressivamente conoscenze di tipo analitico, coniugare semantica e sintassi.

⁵¹ Allegato 2.3.2.

⁵² Consultabile alla pagina

<http://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-12-14&task=dettaglio&numgu=291&redaz=010G0232&tmstp=1292405356450>.

A partire dal criterio semantico, i verbi possono essere classificati:

- come verbi di moto (andare, uscire, attraversare), di maniera (strofinare, tagliuzzare), di dire (dire, affermare), di percezione (vedere, ascoltare), di misura (costare, pesare) ecc.;
- in base al loro aspetto, distinguendo i verbi di stato (rimanere, possedere), puntuali (scoppiare, arrivare), durativi (lavorare, dormire).

Se invece coniughiamo il criterio semantico con quello sintattico, i verbi possono essere classificati secondo la loro valenza, ossia in base al numero, al tipo e al ruolo tematico assegnato dal verbo agli elementi che a esso si legano.

Alcuni studiosi hanno preso in esame la struttura tematica della frase, specificando la relazione tematica che il verbo intrattiene con i propri argomenti e identificando i ruoli tematici che gli argomenti possono assumere rispetto all’evento che il verbo descrive⁵³.

I principali ruoli tematici che gli argomenti possono assumere sono i seguenti:

1. agente (colui che intenzionalmente dà inizio all’azione espressa dal verbo)
2. paziente (la persona o cosa che subisce l’azione)
3. tema (la persona o cosa toccata dall’azione espressa dal predicato)
4. esperiente (l’entità che sperimenta l’evento)
5. destinatario (l’entità verso la quale è indirizzato l’evento)
6. beneficiario (l’entità che trae beneficio dall’evento)
7. destinazione (l’entità verso la quale è diretta l’attività espressa dal predicato)
8. origine (l’entità dalla quale qualcosa si muove in seguito all’attività espressa dal predicato)
9. strumento (il mezzo utilizzato per raggiungere uno scopo)
10. locativo (luogo o condizione in cui ha luogo l’evento)⁵⁴.

Come si vede i ruoli tematici rimangono inalterati, perché quelli che vengono identificati sono i ruoli semantici profondi; nell’analisi tradizionale invece si fa riferimento alle realizzazioni linguistiche di superficie, ossia

⁵³ P. Baratter, *Un approccio alla grammatica valenziale*, cit., p. 19.

⁵⁴ Allegato 2.3.1. diapositive da 45 a 48.

come esse vengono realizzate linguisticamente (per cui nella trasformazione dalla forma attiva a quella passiva avremo il soggetto che diventa complemento d'agente, mentre il complemento oggetto diventa soggetto)⁵⁵.

Il verbo, oltre a raffigurare i ruoli tematici, secondo Zeno Vendler⁵⁶ esprime un particolare tipo di azione, dettata dalla presenza o meno dei tratti semantici del dinamismo, della durata e della telicità, il che agevola l'elaborazione di una tassonomia che sia in grado di rendere conto delle correlazioni tra aspetto lessicale, struttura tematica e configurazione sintattica di una frase. Il tipo di azione, *indicando come l'evento espresso dal verbo è presentato dal punto di vista delle fasi che lo compongono, aiuta ad individuare con maggior facilità il livello della storia, il livello del discorso, la funzione del narratore e del punto di vista di un'opera letteraria, stimola lo studente ad una lettura interpretativa della lingua più consapevole e, a medio termine, da poter utilizzare anche nella realtà*⁵⁷.

2.3.2 La valenza semantica: dinamicità della lingua

La nostra lingua è come una vecchia città: un labirinto di viuzze e di larghi, di case vecchie e nuove, di palazzi ampliati in epoche diverse e, intorno la cintura dei nuovi quartieri periferici, le strade rettilinee, regolari, i caseggiati tutti eguali.

Ludwig Wittgenstein

Se il testo *L'antilingua* di Italo Calvino preannuncia la morte dell'italiano comunicativo per la burocrazia, la politica e certo giornalismo, se smorza l'entusiasmo di Pasolini nei confronti dell'*italiano tecnologico*, calzante ed attuale è l'affermazione: «L'italiano, nella sua anima lungamente soffocata, ha tutto quello che ci vuole per tenere insieme l'uno e l'altro

⁵⁵ P. Baratter, *Un approccio alla grammatica valenziale*, cit., p. 24.

⁵⁶ Z. Vendler, *Verbs and Times*, in *Linguistics in Philosophy*, Cornell University Press, Ithaca 1967.

⁵⁷ Allegato 2.3.1. diapositive da 49 a 52. Cfr. Allegato 2.3.3. e 2.3.4.

polo: la possibilità d'essere una lingua agile, ricca, liberamente costruttiva, robustamente centrata sui verbi, dotata d'una varia gamma di ritmi della frase»⁵⁸.

Robustamente centrata sui verbi. Con il termine robustezza si coglie tutta l'energia e la forza del verbo all'interno della frase e la corteccia motoria del nostro cervello- secondo uno studio dell'università di Cambridge- si attiva anche solo *leggendo* i verbi.

Con *una varia gamma di ritmi della frase*, si può intendere la particolare melodia o intonazione della frase, o la varietà di tipologie di testi o, ancor meglio, il comportamento dei verbi all'interno di una frase la cui struttura si basa sul verbo e le sue valenze.

La dinamicità di una lingua è anche legata all'economia della sua struttura, ovvero alla presenza di elementi necessari e non superflui che soddisfino la comunicazione.

Con la struttura valenziale, per esempio, la presentazione dei complementi non risulta sequenza a sé stante e senza alcuna effettiva necessità dal punto di vista sintattico. Diventa piuttosto passaggio dall'analisi sintattica (per ogni verbo vengono specificate le categorie sintattiche che realizzano i ruoli tematici degli argomenti), all'analisi semantica (ad ogni verbo vengono associati la propria struttura argomentale e i ruoli tematici corrispondenti).

La valenza semantica, coincidendo con il numero di macro-ruoli presenti nella struttura argomentale del verbo, permette di individuare con maggior facilità la funzione del verbo nella sua polisemia ed agevola lo studente a riconoscere «le finalità e modalità dello specifico atto comunicativo, poste da una parte dalle intenzioni dell'emittente, dall'altra dalle disposizioni, aspettative e capacità del ricevente»⁵⁹.

A conferma della dinamicità della lingua tramite la valenza semantica del verbo, individuata all'interno di varie tipologie di testi, risultano assai significative le seguenti considerazioni del professor Sabatini⁶⁰:

⁵⁸ I. Calvino, *L'antilingua*, «Il Giorno», 3 febbraio 1965, p. 7.

⁵⁹ F. Sabatini, *Funzioni del linguaggio e testo normativo giuridico*, in I. Domenighetti (ed.), *Con felice esattezza. Economia e diritto fra lingua e letteratura*, Edizioni Casagrande, Bellinzona 1998, pp. 125-137.

⁶⁰ *Ibidem*.

Si osserva che nei testi fortemente vincolanti, per ragioni di esplicitezza, le valenze dei verbi sono di norma saturate, mentre negli altri tipi di testo più spesso alla saturazione può concorrere il contesto e/o il cotesto, ciò che rende molto più frequente l’uso dei verbi nel loro significato cosiddetto “assoluto”.

Si osservi nei seguenti stralci dell’articolo 495 del nostro Codice Penale la costruzione dei verbi o delle espressioni verbali che rendono, in forma attiva o passiva, il concetto di «X dichiara qualcosa ad Y», dove i verbi dichiarare ed attestare hanno il significato specifico di “comunicare (formalmente)” e quindi hanno una struttura a tre argomenti:

Chiunque dichiara o attesta falsamente al pubblico ufficiale, in atto pubblico, l’identità o lo stato o altre qualità della propria o dell’altrui persona è punito con la reclusione fino a tre anni.
[...]

La reclusione non è inferiore ad un anno:

1. se si tratta [...]
2. se la falsa dichiarazione sulla propria identità, sul proprio stato o sulle proprie qualità personali è resa da imputato all’Autorità giudiziaria, [...]

Allo stesso principio si deve se, sempre negli stessi tipi di testo, il soggetto viene quasi sempre ripetuto (magari mediante il pronome anaforico) anche nella successione di enunciati brevi con struttura omologa. Dal nostro codice civile, art. 2148:

Il mezzadro ha l’obbligo di risiedere stabilmente nel podere con la famiglia colonica. Egli deve custodire il podere e mantenerlo in normale stato di produttività. Egli deve altresì custodire e conservare le altre cose affidategli dal concedente [...].

Com’è evidente, la presenza di tutti i costituenti primari del nucleo dentro l’enunciato è il primo requisito perché questo dia informazioni precise, complete. È improponibile che in un testo fortemente vincolante vengano isolati con la punteggiatura forte e dislocati fuori dall’enunciato altri elementi accessori, si tratti di elementi strettamente circostanti al nucleo o di espansioni (di tipo nominale o verbale): procedimento invece molto frequente, e carico di conseguenze, negli altri tipi di testo (si osservi questo frammento, da un articolo di giornale: «Ritirarsi quando si è all’apice della carriera. Capita, soprattutto nello sport. Nelle aziende no.

Mai»⁶¹.

Di tutto ciò va cercata conferma analizzando gli altri tipi di testo, delle altre due grandi categorie che indico con il termine “mediamente vincolanti” e “poco vincolanti”.

Dico subito che nella trattativa più rigorosa da me consultata (ad esempio, nello stesso campo del diritto) l’impiego dei verbi e la struttura dell’enunciato non sembrano allontanarsi da quelli dei testi normativi. La differenza di trattamento è subito ben più evidente se si passa ad esaminare il testo saggistico, specie se questo riguarda i campi di maggiore soggettività, come la critica letteraria [...].

Quanto ai testi poco vincolanti, cioè decisamente letterari, non si fa certo fatica a trovarvi, specie in quelli poetici, costrutti verbali che siano o fortemente ellittici di argomenti (quindi “assoluti”) o, forse più spesso, verbi arricchiti di valenze, attraverso il passaggio da intransitivi a transitivi⁶².

Ma merita una segnalazione una sequenza di ben tre verbi (*indaga, accorda, disunisce*) o forse quattro (ammettendo che qui *fruga* non sia saturato dall’avverbio) usati in questo modo nella terza strofa de *I limoni* di Montale:

*Lo sguardo fruga d'intorno,
la mente indaga accorda disunisce
nel profumo che dilaga
quando il giorno più languisce.*

Lo stesso componimento montaliano ci offre, negli ultimi versi, almeno un esempio del secondo fenomeno, l’arricchimento valenziale di un verbo:

*e in petto ci scrosciano
le loro canzoni
le trombe d'oro della solarità*

dove *scrosciano* vale “riversano rumorosamente” (come una cascata d’acqua), comportandosi quindi non più come verbo monovalente, quale normalmente è (per esempio, in *la pioggia scroscia*), ma come trivalente, con soggetto le trombe, oggetto le canzoni e terzo argomento (locativo) in petto.

Per non lasciar così solo l’esempio di Montale (uno dei tanti del suo linguaggio) mi sia consentito affiancarlo con almeno un altro molto simile, fornitoci dal carducciano, citatissimo, «sbadigliando la luce sul fango» detto dei fanali che illuminano fiocamente le pozzanghere

⁶¹ «Corriere della Sera», 12 maggio 1994.

⁶² Allegato 2.3.1 diapositive da 52 a 54.

della strada. (*Alla stazione in una mattina d'autunno*).

2.3.3 Modello valenziale: quali aspetti positivi?

On résiste à l'invasion des armées; on ne résiste pas à l'invasion des idées.

Victor Hugo

Studiare la grammatica secondo il modello valenziale non è di certo risolutivo di tutte le questioni legate all'apprendimento della lingua italiana da trasferire nel linguaggio parlato e scritto. Ma il primo problema, per un insegnamento tradizionale, si collega alla terminologia. Per esempio attanti, circostanziali, circostanti del nucleo, nella fase di approccio destabilizzano. Diversi sono i punti critici mossi nei confronti del modello valenziale: lo studio della morfologia resta in secondo piano, in quanto il modello valenziale punta sul valore semantico del verbo e sulla struttura della frase; il verbo regge tutti i suoi argomenti tranne il soggetto, il cui ruolo risulta occultato; alcuni complementi possono essere argomenti oppure circostanziali a seconda del verbo; uno stesso verbo può avere un numero diverso di argomenti e significati differenti e, alcune volte, non è poi così facile definire con certezza la valenza di un verbo. Inoltre, riportando queste chiare ed esaustive considerazioni,

un altro problema deriva dallo scollamento tra frase ed enunciato, per cui alcuni fenomeni linguistici che vengono analizzati nella frase non trovano a volte un corrispettivo nell'enunciato. Questa situazione è almeno in parte superabile con una esplicitazione chiara dell'ambito d'uso del modello e con il ricorso al vocabolario in tutti i casi dubbi. [...] Ancor più complesso da affrontare è il fatto che se è vero che gli argomenti nucleari sono obbligatori, mentre quelli extra-nucleari sono facoltativi, ci sono dei casi in cui alcuni elementi obbligatori possono non essere realizzati linguisticamente. Il fatto che non esista una regola precisa rispetto a questo, probabilmente dovuta al fatto che gli studi non hanno ancora approfondito a sufficienza la materia, potrebbe ingenerare qualche difficoltà nell'insegnante. A parziale consolazione si può dire che questi casi non sono molto frequenti e

che, volendo, si può evitare di affrontarli in classe, scegliendo dei testi che non diano adito a dubbio, anche se il vero spirito con cui dovrebbe essere preso questo modello dovrebbe essere proprio quello della messa in discussione continua della lingua. Ogni dubbio dovrebbe costituire l'occasione per una riflessione insieme agli studenti sulla lingua e sui suoi usi. In ogni caso, di fronte a ogni dubbio, c'è sempre la risorsa del vocabolario. Per fare questo è però necessario porsi in una prospettiva diversa rispetto all'insegnamento, rinunciare temporaneamente alla posizione intellettualmente superiore e accettare di porsi qualche volta sullo stesso piano degli studenti e, insieme, ricorrere a uno strumento esterno. L'idea di base è che l'insegnante possa trarre da queste pagine elementi utili per integrare i contenuti e la modalità della propria attività didattica, in direzione di un insegnamento indirizzato a far riflettere attivamente gli studenti sull'oggetto lingua⁶³.

Ma il modello valenziale, purché non usato con esasperazioni teoriche, risulta utile nell'attività didattica se si considera come obiettivo dell'insegnamento della grammatica non solo lo sviluppo delle competenze linguistiche ma anche, semplificandone l'apprendimento, la possibilità offerta agli studenti e di riflettere sulle potenzialità della propria lingua e di cogliere analogie con altre lingue di studio. Infatti le criticità possono diventare punti di forza.

Dal punto di vista dei contenuti grammaticali il modello valenziale presenta i seguenti vantaggi:

- la spiegazione del fatto che la frase minima non sia necessariamente costituita da un soggetto e da un verbo, ma anche da altri elementi sintatticamente necessari;
- la distinzione tra elementi necessari e facoltativi;
- la possibilità di lavorare sulla frase integrando l'aspetto sintattico e quello semantico;
- la sua economicità, dovuta all'identità strutturale di frase semplice e frase complessa;
- la sua predisposizione «naturale» a essere rappresentato graficamente.

Il modello valenziale si rivela interessante anche per un altro aspetto, non trascurabile, che è quello di coinvolgere l'alunno, che deve procedere indagando la propria competenza e confrontandola con quella altrui: dei compagni,

⁶³ P. Baratter, *Un approccio alla grammatica valenziale*, cit., p. 67.

dell’insegnante e del dizionario. Non si tratta più di partire da una definizione per applicarla e, nel migliore dei casi, verificare che funzioni sempre, ma si tratta di osservare la lingua e di trarne una regola, che poi viene verificata attraverso degli esempi, secondo una modalità induttiva tipica del pensiero scientifico. La teoria delle valenze si presta inoltre alla costruzione di un curriculum verticale che si possa definire veramente tale: non la ripetizione a ogni ciclo scolastico dei medesimi argomenti, ma un modello di analisi della lingua che permetta allo studente di acquisire uno strumento che nel corso del tempo possa essere approfondito.

Si è detto che per capire il funzionamento della lingua è necessario studiare la frase propriamente detta. Una volta acquisita una certa dimestichezza col modello sarà però possibile analizzare con altra consapevolezza la lingua di un testo complesso, rilevando attraverso una modalità contrastiva le scelte linguistiche di un autore letterario o le peculiarità della lingua parlata che si può avvalere di una specifica situazione comunicativa e di diverse varietà della lingua. Bisogna poi tenere conto di un altro elemento, ossia la possibilità di conciliare l’adozione di questo modello con una modalità didattica più tradizionale. Nulla impedisce che una volta definiti gli argomenti obbligatori e accessori del verbo si possa decidere di procedere a un livello maggiormente analitico, definendo per esempio i tipi di argomento più diffusi, la cui denominazione potrebbe tornare utile per l’apprendimento di altre lingue, antiche e moderne⁶⁴.

Un altro aspetto altamente significativo del modello valenziale è il vantaggio, per la struttura grafica, di presentare subito un’idea organica di frase, permettendo di riconoscere gli elementi che la caratterizzano. Per esperienza ho constatato che gli studenti dislessici tramite la struttura valenziale -alla stessa stregua delle mappe concettuali- riescono con maggior facilità a memorizzare e pertanto a comprendere e ad eseguire con consapevolezza gli esercizi assegnati. Come affermò Ludwig Wittgenstein, se l’immagine può sostituire una descrizione, ne agevola la memorizzazione e la comprensione⁶⁵. Il che non è da sottovalutare.

Inoltre il modello tradizionale si basa soprattutto sul metodo deduttivo-normativo per

il quale conoscere le regole di funzionamento di una lingua significa principalmente conoscerne la morfosintassi con un’impostazione metodologica centrata sull’intervento diretto dell’insegnante.

La grammatica valenziale, invece, proponendo un approccio induttivo, anzi funzionale-descrittivo, favorisce l’autonomia dello studente che diviene il protagonista del processo di acquisizione, volto allo sviluppo della competenza comunicativa e metacomunicativa. Bisogna comunque che il docente sia in grado di trovare un compromesso e mediare, a seconda delle circostanze o necessità, tra i due approcci.

Ciò non toglie che con il metodo valenziale l’attività risulta più dinamica, accattivante e non annoia discente e docente, i due principali attori della comunicazione scolastica.

⁶⁴ *Ibidem*.

⁶⁵ L. Wittgenstein, *Tractatus logico - philosophicus*, trad. it. di A. G. Conte, Einaudi, Torino 1964.

Allegato 2.3.1



Nella tradizione scolastica con il termine grammatica si indicano le strutture fonologiche, morfologiche e sintattiche della lingua, attraverso una scansione per categorie (nomi, pronomi, verbi, congiunzioni, avverbi..) mentre non s'inclde la trattazione del lessico che, con le sue variabili (suffissi, prefissi..) ha un ruolo importante sia nella fase di ricezione di un testo (ascolto/lettura), sia nella produzione (scrittura).
Inoltre è con la sintassi (passaggio dalla frase semplice a quella complessa) che si pensa di ricomporre tutti i livelli della struttura della lingua e di osservare rapidamente il funzionamento della stessa.

3

La comunicazione si gestisce attraverso messaggi: parlati, scritti o comunque registrati e trasmessi.
"Ma sui messaggi prodotti per comunicare davvero (i "testi reali"), anche quando ne comprendiamo appieno il significato e il senso, non è sempre facile lavorare per ricavarne la conoscenza delle strutture grammaticali della lingua." (Sabatini)

4

(E. Serravalle, *Mal di scuola*, 1988, p. 79).

«Ed eccoci catapultati, sull'onda dei costi pubblici e privati dell'istruzione, nel bel mezzo del "diritto allo studio". Cioè in quell'insieme di interventi e provvidenze, ordinari e straordinari, che dovrebbero rendere effettivo e operante il diritto-dovere dell'istruzione, e non della semplice frequenza della scuola. Con la più scrupolosa attenzione, com'è logico, per i capaci e meritevoli privi di mezzi»

5

"È evidente che non possiamo servirci di questi prodotti linguistici se vogliamo scoprire come funziona il sistema della lingua....Ricavare da questa prosa le regole di funzionamento generale della lingua sarebbe molto arduo..."

Ma il messaggio c'è.

6

Pertanto "il viaggio nella struttura della frase (che compendia il sistema della lingua) va condotto appoggiandosi a un chiaro modello esplicativo che indichi per tutta la durata del viaggio la direzione di marcia." (Sabatini)

La direzione del viaggio per la comunicazione è il verbo, elemento di congiunzione tra frase/enunciato e sistema testo.

Con lo studio della valenza del verbo è possibile cogliere il rapporto esistente tra il tutto e le sue parti.

....E non solo

7

LA GRAMMATICA DELLE DIPENDENZE

Lucien Tesnière ha il merito di aver dato avvio con la valenza del verbo - *Éléments de syntaxe structurale* (1959) - ad un'applicazione del tutto originale per la didattica.

Utilizzando il linguaggio mutuato dalla chimica, ha individuato nel verbo il motore che regola i rapporti sintattici tra gli elementi necessari e sufficienti con i quali può costruire una frase di senso compiuto.

□ Esempio: Mario → legge ← il libro

N.B.: le frecce, convergenti verso il verbo, indicano il legame necessario

8

LA METAFORA DELL'ATOMO

Si individua, all'interno di una frase, l'esistenza di elementi specificamente legati al verbo perché ne riempiono ("saturano") le valenze.

A tali elementi Tesnière ha dato il nome di **attanti o argomenti** per indicare l'elemento che partecipa all'azione.

Tutti gli elementi che si legano strettamente al verbo (cioè saturano le sue valenze) hanno funzione di argomenti, ma il loro rapporto con il verbo può variare.

Pertanto avremo:

verbi **zerovalenti - monovalenti - bivalenti - trivalenti - tetravalenti tipo** in rapporto al numero delle valenze necessarie

9

Ma talvolta il verbo non è saturato, ossia non ha espressa qualche valenza:

Leggo

Il verbo da solo è l'esempio più tipico; il soggetto non espresso si coglie dalla desinenza del verbo.

Sottinteso è *io*, mentre l'oggetto è implicito nel valore del verbo: il processo verbale espresso da *leggo* si completa con l'oggetto della lettura.

In tal caso la valenza non è espressa, ma il verbo continua ad essere bivalente.

10

QUANDO SI RAGIONA SULLA STRUTTURA DELLA PROPOSIZIONE

si parte dal verbo, dal suo significato.

- Il verbo "ridere" chiama un solo attante, il soggetto;
- il verbo "vedere", due attanti, il soggetto e il complemento oggetto;
- il verbo "dare" tre - io do una cosa a qualcuno -;
- il verbo "tradurre" quattro - io traduco un testo dal tedesco all'italiano

11

ZEROVALENTI

I verbi zero valenti sono tutti gli impersonali per natura o verbi in forma impersonale in un determinato contesto.

Esempi:

- Piove
- Nevica
- È lecito
- Si combatte

12



13

MONOVALENTI

I verbi monovalenti per esprimere il loro significato si avvalgono solo del soggetto.

Il verbo essere è il monovalente per eccellenza e, come esso, sono monovalenti tutti i verbi copulativi e, per certi aspetti, la maggior parte degli intransitivi.

☐ Cicerone → fu ← un oratore

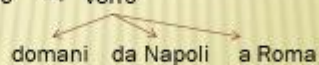
14

Nel caso del verbo essere, il nome del predicato non costituisce valenza a sé, perché la copula non è altro che un elemento di unione, per cui soggetto e nome del predicato formano un tutt'uno, come pure il predicativo del soggetto.

Invece con il verbo venire si possono avere delle espansioni accessorie (moto a luogo - moto da luogo) che indicano solo il raggio d'azione del processo espresso dal verbo.

□ Domani verrò da Napoli a Roma

Si avrà il seguente schema: io → verrò



La freccia diretta verso il verbo indica la valenza necessaria, mentre le frecce che partono dal verbo indicano il suo raggio d'azione, ma non possono in nessun modo interferire sul valore semantico.

15



16

BIVALENTI

I verbi bivalenti tipo sono quelli che per esprimere il loro significato si avvalgono, oltre che del soggetto, di un'espansione necessaria diretta (oggetto) o indiretta (l'espansione più frequente è quella di termine).

□ Leggo un libro

Io → leggo ← un libro

17

VERBI BIVALENTI TIPO CON ESPANSIONE INDIRETTA

□ Io giuro agli amici

Io → giuro
 ↙
 agli amici

18

TRIVALENTI

I verbi trivalenti sono quelli che, oltre al soggetto, hanno bisogno di due espansioni per esprimere il loro processo. Il verbo trivalente tipo è generalmente transitivo con espansione oggetto e espansione di termine:

□ Marco dà una rosa a Martina

Marco → dà ← una rosa

↑
a Martina

❖ Al passivo: Una rosa → è data

↙ ↘
da Marco a Martina

19

TETRAVALENTI

I tetraivalenti hanno un secondo argomento diretto e due indiretti: tradurre, trasferire, spostare qualcosa da... a...

□ Ada → traduce ← un romanzo
dal russo ↗ ↖ al danese

❖ Passivo: Un romanzo → è tradotto
dal russo ↗ ↖ al danese ↗ ↖ da Ada

20

STRUMENTI PER UNA CORRETTA APPLICAZIONE DELLA TEORIA DELLA VALENZA O DEI LEGAMI DEL VERBO

Per illustrare il rapporto esistente fra il verbo e le espansioni, graficamente si ricorre all'uso delle frecce, secondo il seguente criterio:

1. La freccia rivolta verso il verbo in senso orizzontale indica:

a) Rapporto col soggetto:

lo → leggo

b) Rapporto con l'espansione necessaria diretta (oggetto):

lo → leggo ← un libro

2. La freccia rivolta verso il verbo obliquamente indica sempre un'espansione necessaria indiretta:

lo → leggo
 ↙
 agli amici

3. La freccia che parte dal verbo indica sempre un'espansione accessoria:

lo → vengo
 ↘
 in città

N.B.: lo → sono ← buono

❖ Il predicato nominale buono non costituisce espansione perché è parte integrante del soggetto

21

22

OLTRE GLI ARGOMENTI

Nella frase, **oltre agli argomenti richiesti dal verbo** (ovvero quelli che lo saturano «argomenti» o «attanti»), vi possono essere complementi che fanno da «scenografia» e danno altre informazioni di contesto.

Sono i cosiddetti **circostanziali**

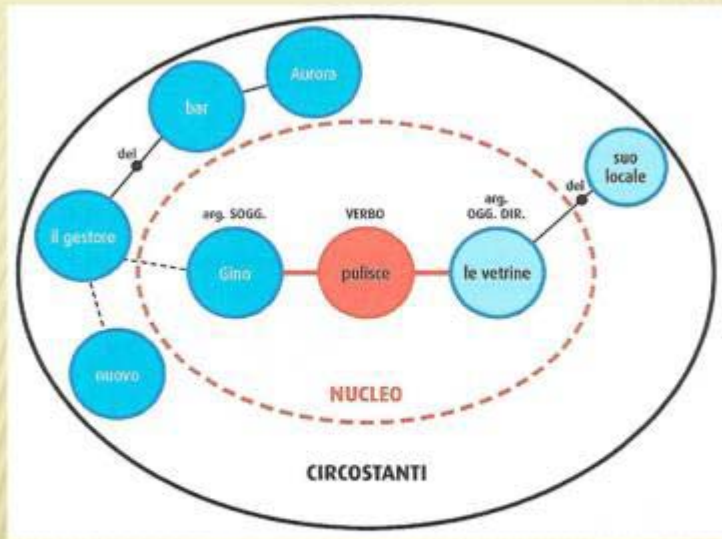
Se **gli argomenti** partecipano al processo del rapporto valenziale del verbo, mentre i **circostanziali** forniscono al contesto un ampliamento del campo semantico

23

AGGIUNGERE I CIRCOSTANZIALI

- ❑ Il nonno legge
- Dopo pranzo il nonno legge sulla poltrona
- ❑ La mamma sposta la poltrona dal salotto in camera
- Dopo pranzo la mamma sposta con lentezza la poltrona dal salotto in camera

24



Gino, il nuovo gestore del bar Aurora, pulisce le vetrine del suo locale

Sabatini

25

OLTRE IL NUCLEO E I SUOI CIRCOSTANTI

Le «espansioni».

Alla frase semplice, formata dal suo nucleo e dai suoi eventuali circostanti, è possibile aggiungere ancora altri elementi, diversi dai circostanti. Alla frase (nucleo più alcuni circostanti)

Mario pulisce i vetri della finestra della sua stanza

si possono aggiungere informazioni che riguardano, ad esempio, i momenti in cui Mario compie questa operazione, gli strumenti che adopera e altri dati ancora, come in questa formulazione:

Tutti i giorni, alle prime luci del mattino, Mario, con molta cura e abilità, su un alto sgabello, pulisce i vetri della finestra della sua stanza

Sabatini

26

I nuovi elementi si inseriscono bene nell'insieme, ma se li osserviamo attentamente, essi sono semplicemente affiancati alla struttura preesistente, perché non hanno nessun punto di collegamento specifico con gli elementi di tale struttura.

Infatti, si possono spostare e mettere in ordine diverso ma il significato della frase non cambia e non ne soffre:

Mario, alle prime luci del mattino, su un alto sgabello, tutti i giorni, pulisce i vetri della finestra della sua stanza con molta cura e abilità

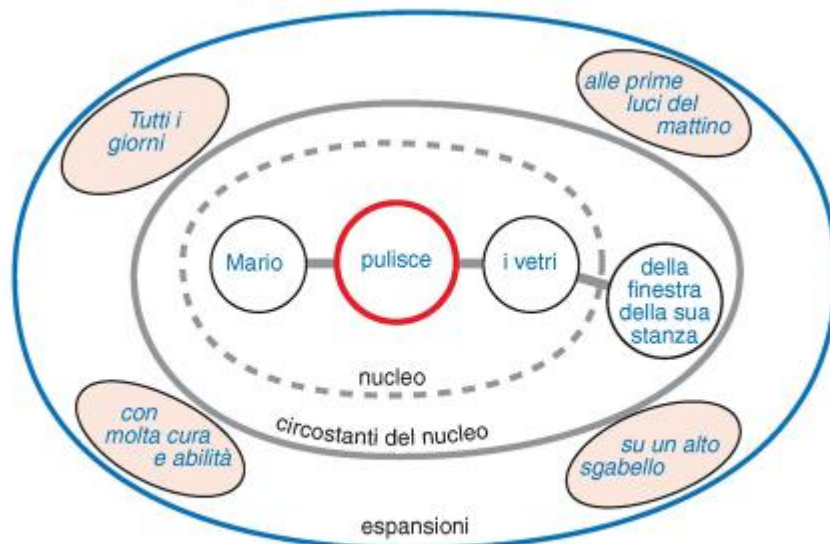
oppure:

Su un alto sgabello, tutti i giorni, Mario, alle prime luci del mattino, pulisce, con cura e abilità, i vetri della finestra della sua stanza

Sabatini

27

Ecco lo schema corrispondente:



Frase semplice (con espansioni in forma di espressioni nominali)

28

TRASFORMAZIONI DELLE ESPANSIONI IN FRASI DIPENDENTI: LA FRASE COMPLESSA

Resta da compiere l'ultimo passo per completare la spiegazione delle strutture sintattiche della frase. Le espansioni possono essere trasformate, quasi sempre con molta facilità, in frasi dipendenti, ora implicite (con verbo al gerundio) ora esplicite (con verbo di forma finita).

Dalla frase costruita nel paragrafo precedente:

Quando arriva ogni nuovo giorno e appaiono le prime luci del mattino, Mario, salendo su un alto sgabello, pulisce, mettendoci molta cura e abilità, i vetri della finestra della sua stanza

Alla frase originaria, che resta come frase principale, si sono così aggregate quattro frasi dipendenti, di cui due temporali (*quando arriva ... e appaiono ...*) e due modali (*salendo ..., mettendoci ...*).

Sabatini

29

Anche le frasi nate da questa trasformazione hanno molta libertà di movimento; si possono disporre, ad esempio, in questo modo:

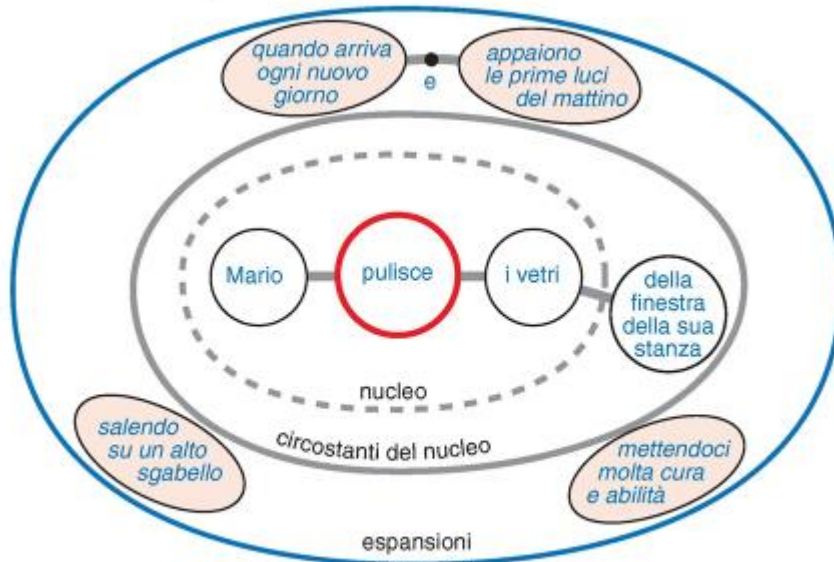
Mario, quando arriva ogni nuovo giorno e appaiono le prime luci del mattino, pulisce, salendo su un alto sgabello, i vetri della finestra della sua stanza, mettendoci molta cura e abilità.

Una frase in cui le espansioni siano state trasformate in frasi dipendenti viene chiamata **frase complessa**, detta anche **periodo**. Anche una frase del genere può essere utilmente rappresentata nel solito schema, che rende sempre più evidente la validità del modello ad espansione radiale della struttura della frase.

Sabatini

30

Ecco lo schema corrispondente:



Frase complessa (con espansioni trasformate in frasi dipendenti)

31

SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Ipotesi di percorso didattico in una classe seconda della scuola secondaria di Primo Grado in procinto di studiare la sintassi della proposizione

32

L'INTERVENTO: TEMPI E OBIETTIVI

Durata del percorso:

- due ore (un'ora di lezione frontale, mezz'ora di esercitazione, mezz'ora di raccolta delle esperienze e di condivisione dei lavori)

Finalità del percorso:

- motivare allo studio della grammatica attraverso un approccio originale, che permette di individuare i seguenti obiettivi:
 - Riconoscere la centralità del verbo
 - Distinguere i rapporti che legano il verbo ai suoi attanti
 - Distinguere tra nucleo della frase, elementi circostanti ed espansioni del nucleo

33

IN CLASSE: L'ESECUZIONE DEL PROGETTO

Il verbo, da cui tutto si irradia, come il sasso lanciato in acqua genera cerchi. Il primo può coincidere con il nucleo della frase, formato dal verbo e dagli elementi assolutamente indispensabili a completarne il significato.

Per inserire nella metafora il tema della struttura argomentale del verbo, si può pensare al verbo zerovalente come al sasso il cui impatto con la superficie dell'acqua è sordo e secco e non causa schizzi, al verbo monovalente come al sasso che, cadendo, provoca lo schizzo di una gocciolina d'acqua, a quello bivalente come al sasso che ne provochi due e così via.

34

Sviluppando la metafora della "radianza", si può introdurre ora il concetto della potenza emessa dalla sorgente. Lo spazio tra un cerchio e l'altro diventa progressivamente più esteso a mano a mano che ci si allontana dall'origine dell'onda, dal punto d'impatto.

Questo riferimento può essere utile a dimostrare quanto, procedendo verso i cerchi più periferici, i legami col verbo si affievoliscano. In questo momento si può introdurre il concetto dei "circostanti", che non hanno un rapporto immediato con il verbo, ma con un elemento del nucleo e, di seguito, il concetto delle "espansioni", prive di contatto diretto con qualsiasi elemento del nucleo.

35

L'attenzione dei ragazzi sarà catturata dalla rappresentazione dei cerchi concentrici.

Si potrà richiamare la loro attenzione su chi ha fatto piombare il sasso: questi potrà essere identificato con il parlante, che elabora il messaggio e che calibra la forza da imprimere all'azione comunicativa.

Dalla sponda dello stagno, l'autore del tiro studia gli effetti, le posizioni da assumere, per generare il miglior gioco di cerchi possibile sullo specchio dell'acqua:

si elabora una strategia al pari di come si comporta l'emittente del messaggio nel definire una tattica comunicativa.

EDURETE.ORG

36

SECONDARIA DI SECONDO GRADO

"Di fronte ai testi e ai loro enunciati, la nostra mente continua il suo lavoro: ricorre alla grammatica che ha in sé per ricondurre silenziosamente ogni frammento incompleto alla sua struttura completa soggiacente.

Dove manca il soggetto, o il verbo, o un argomento, o dove c'è un'improvvisa interruzione di una costruzione unitaria, la nostra mente lavora intensamente per rintracciare l'elemento nascosto, scegliendo in una serie di possibili candidati, o riagganciando segmenti separati. È in questo lavoro, visto dalle due parti, di chi emette e di chi riceve il messaggio (e ne diventa, a sua volta, l'arbitro), che si realizza la "comunicazione". È qui la chiave di tutto il processo comunicativo".

(Francesco Sabatini)

37

LA VALENZA SINTATTICA

La valenza del verbo si pone, per sua natura, tra la sintassi e la semantica. Proprietà del predicato è richiedere un determinato numero di posizioni sintattiche, ovvero un

- argomento da intendersi quale elemento sintattico obbligatorio dal quale derivano tipologie di frasi

38

TIPOLOGIA FRASI

FRASI ARGOMENTALI

- 1) soggettive (es.: è necessario che Gianni parta domani)
- 2) oggettive (es.: Gianni ha detto che partirà domani)
- 3) complementive nominali (frasi che sono argomento del nome = es.: il piacere di averti incontrato è superiore a qualsiasi altro)
- 4) interrogative indirette (es.: Gianni era incerto se restare o no)

39

FRASI CIRCOSTANZIALI:

- 1) temporale (es.: Quando hai telefonato, ero già uscito da oltre un'ora)
- 2) causale (es.: Dato che piove a dirotto, preferisco rimanere a casa)
- 3) finale (es.: Ho telefonato a Fabio e Marta per invitarli alla cena di sabato)
- 4) consecutive (es.: Abbiamo mangiato tanto che non abbiamo assaggiato il dolce)
- 5) condizionali (es.: Se avessi chiamato per tempo, avresti trovato posto)
- 6) concessive (es.: Benché avessi chiamato con anticipo, non ho trovato posto)
- 7) comparative (es.: Abbiamo consegnato i documenti riguardanti il caso in modo più ampio di quanto fosse richiesto)

FRASI RELATIVE

- 1) restrittive = indicano una delimitazione (es.: Gli studenti che hanno superato la prova scritta [solo quelli e non tutti], possono sostenere l'esame orale)
- 2) appositive = aggiungono informazioni (Fabio, che di solito non arriva mai in ritardo, [si aggiunge un'informazione], oggi si è presentata dopo le nove)

40

DAL COMPLEMENTO ALLA SUBORDINATA

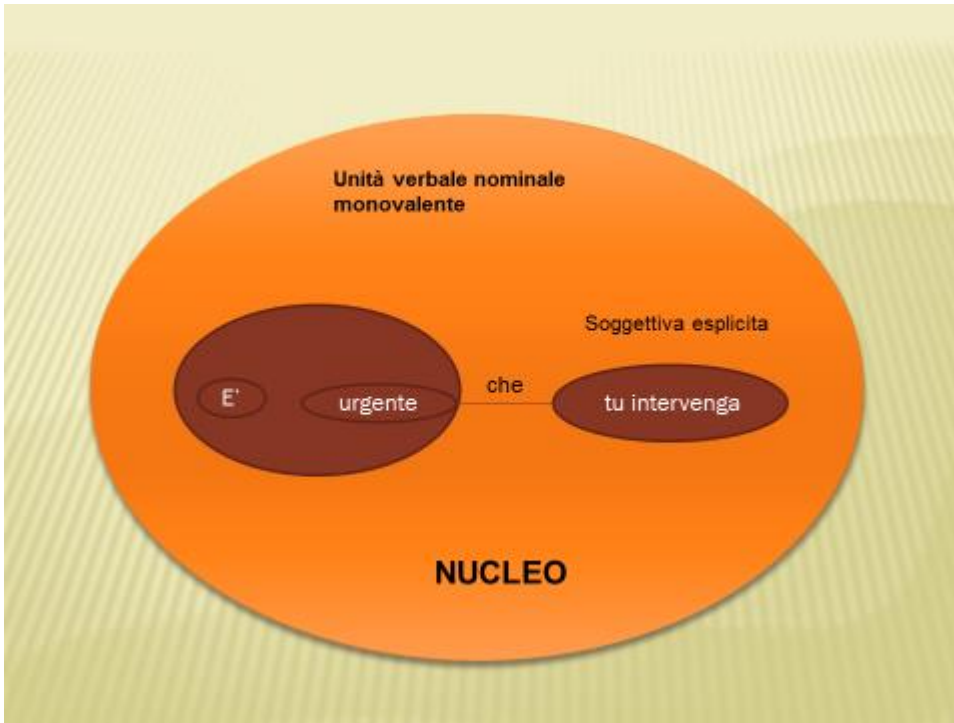
Da:

È urgente un tuo intervento

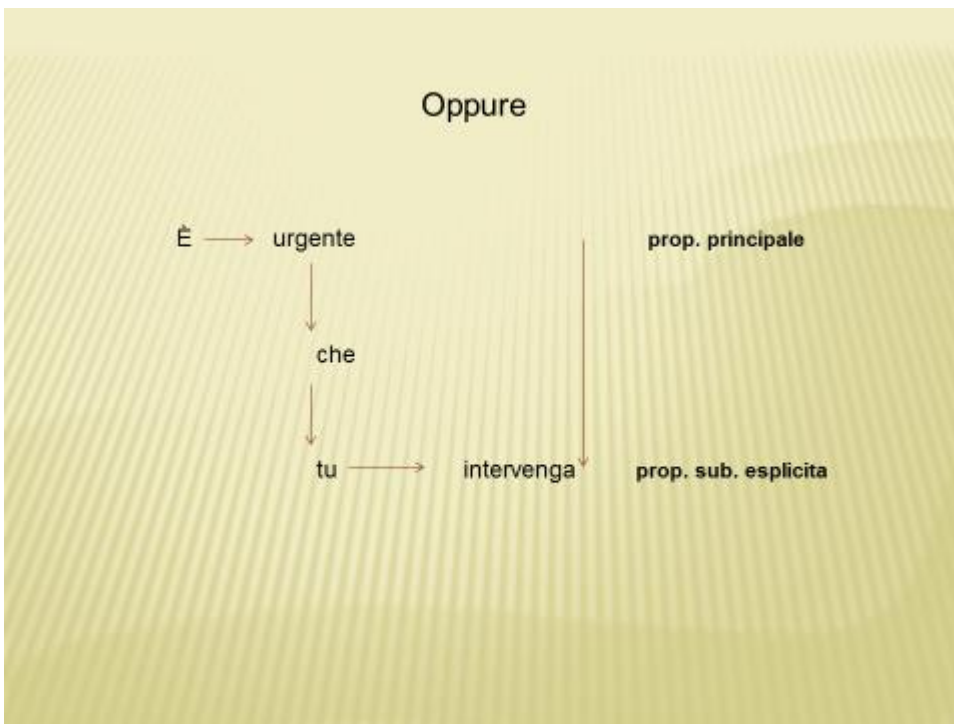
A:

È urgente che tu intervenga

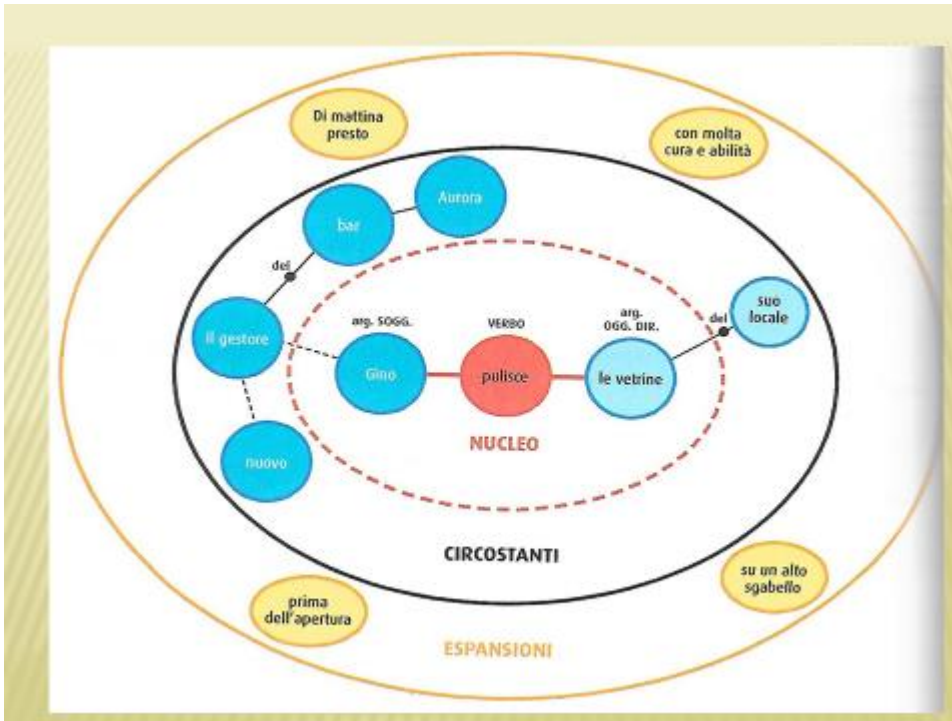
41



42



43



44

VALENZA SEMANTICA

Se un predicato ha come proprietà quella di richiedere un certo numero e tipo di partecipanti a livello logico-semantic, si può individuare il ruolo che il partecipante svolge nell'evento descritto dal verbo

45

RUOLI TEMATICI

RUOLO	ESEMPIO
Agente	Fabio nuota
Paziente	Fabio ha rotto il vaso
Tema	Fabio indossa un golf
Esperiente	Fabio non vede bene
Destinatario	Fabio ha spedito una lettera a Marta
Beneficiario	Fabio ha vinto un premio
Destinazione	Luca parte per Roma
Origine	Fabio arriva da Venezia
Strumento	Queste forbici non tagliano
Locativo	Fabio abita a Torino

46

Agente: colui che intenzionalmente dà inizio all'azione espressa dal verbo.

Paziente: la persona o cosa che subisce l'azione.

Tema: la persona o cosa toccata dall'azione espressa dal predicato.

Esperiente: l'entità che sperimenta uno stato (psicologico) espresso dal predicato.

Destinatario: colui che avvia un'azione verso altri

Beneficiario: chi trae beneficio dall'azione espressa dal predicato.

Destinazione: l'entità verso la quale è diretta l'attività espressa dal predicato.

Origine: l'entità dalla quale qualcosa si muove in seguito all'attività espressa dal predicato.

Strumento: il mezzo utilizzato per raggiungere uno scopo

Locativo: il luogo in cui sono situati l'azione o stato espressi dal predicato.

N.B.: I ruoli di paziente e di tema sono spesso riunificati nell'unico ruolo di TEMA: l'entità interessata dall'azione o stato espressi dal predicato

47

Dalla tabella emerge

1. la corrispondenza biunivoca tra argomento e ruolo
2. la proprietà lessicale proiettata sulla sintassi della frase
3. il significato delle parole scaturisce dal ruolo che esse hanno nella struttura concettuale delle frasi

Con la struttura argomentale la valenza acquista un valore più ampio in quanto focalizza come recepiamo e viviamo la realtà

48

TIPI PRINCIPALI DI EVENTI

Le strutture elencate nella tab. precedente possono inoltre esprimere tre tipi principali di eventi, che possono essere definiti : dinamico, durativo e telico

Tipo di evento	Dinamico	Durativo	Telico
Stato	-	+	-
Processo indefinito	+	+	-
Processo definito	+	+	+
Istantaneo	+	-	+

49

- a. Verbi di stato (o stativi): Giovanni possiede una barca a vela.
La situazione descritta si mantiene senza cambiamenti perdurando indefinitamente.
- b. Verbi di processo indefinito (o di attività): Giovanni cammina sul molo.
La situazione descritta comporta il cambiamento della posizione del soggetto per un tempo indefinito.
- c. Verbi di processo definito (o risultativi): Giovanni ha svuotato la vasca.
La situazione descritta comporta un succedersi di fasi in cui lo stato del complemento oggetto cambia gradualmente fino a diventare totalmente diverso.
- d. Verbi istantanei (o puntuali): Giovanni ha trovato le chiavi.
La situazione descritta è caratterizzata da un cambiamento di stato di uno dei partecipanti; il punto iniziale e il punto conclusivo di questo cambiamento coincidono.

50

TRATTI SEMANTICI PERTINENTI ALL'AZIONALITÀ DEI PREDICATI

- a. durata. La situazione può protrarsi nel tempo oppure culminare in un istante, p.es. cercare vs. trovare.
- b. dinamismo. Riguarda l'introduzione di cambiamenti nello stato di cose che caratterizza la situazione descritta dal verbo, p.es. stare vs. correre.
- c. telicità. Riguarda la presenza o assenza di un punto in cui la situazione trova il suo culmine o conclusione (< gr. cl. τέλος/télos 'compimento'), p.es. arrossire.

Linguistica applicata, aa. 2012/13, Giuliano Bernini

51

LA VALENZA, DINAMICITÀ DELLA LINGUA

. ...dimorai (...) con disiderio di dire e con paura di cominciare. (Dante, *Vita nuova*, cap. 18, par. 9)

un uso di *dimorare* non continuato in *it. mod.*, con argomento temporale e significato di 'passare, trascorrere'

Jezek, Elisabetta, docente di Linguistica dell'Università di Pavia
«Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni», 2011, Bologna, Il Mulino

52

"Alla stazione in una mattina d'autunno"

Giosuè Carducci

1. Oh quei fanali come s'inseguono
2. accidiosi là dietro gli alberi,
3. tra i rami stillanti di pioggia
4. sbadigliando la luce su 'l fango!

53

Qual'è l'operazione compiuta dall'autore sul testo?

Il verbo *sbadigliare* ha acquistato in questo contesto il significato di 'proiettare'.

È diventato "trivalente" ("I fanali proiettano la luce sul fango").

Ciò permette di cogliere tutto il suo significato originario, che richiama un faticoso risveglio e il tedio, che evidentemente sono nell'animo del poeta.

Allora, quale ruolo tematico, quale tipo di evento?

Dei fanali aveva detto, nel verso precedente, che erano accidiosi, cioè pigri, e questo tratto finisce col riferirsi alla luce, evidentemente fioca; si aggiunge l'evocazione del fango, che rende ancor più l'idea della situazione uggiosa, sgradevole.

Francesco Sabatini

54

ASPETTI DIDATTICAMENTE UTILI

Il modello valenziale:

- sottolinea la centralità del verbo
- favorisce la presa di coscienza della frase come organizzazione spaziale di legami sintattici fra gruppi di parole
- permette di recepire il testo come intersezione dei livelli: morfologico, sintattico, semantico
- permette di individuare con maggior rapidità i complementi diretti ed indiretti
- permette di cogliere il passaggio dall'espansione complemento alla proposizione subordinata
- utilizza il metodo induttivo
- migliora il rapporto tra lessico e sintassi
- offre uno strumento per l'educazione linguistica valido anche per studenti che usano l'italiano come L2
- risulta un modello utile nell'apprendimento delle lingue straniere

55

Allegato 2.3.2

Francesco Sabatini

Lettera sul “ritorno alla grammatica”

OBIETTIVI, CONTENUTI, METODI E MEZZI

Settembre 2007¹

I. Necessità di un fondamento scientifico per l'analisi della lingua

Si parla spesso, da qualche tempo, di “ritorno alla grammatica” nell'insegnamento dell'italiano. Siamo in molti a ritenere, non da ora, che dello studio cosiddetto “riflesso” della lingua non si possa e non si debba assolutamente fare a meno nell'istruzione scolastica. E ciò per tre motivi di fondo, che è bene riaffermare: 1) non è possibile usare in modo consapevole e appropriato la lingua, specialmente nello scrivere, senza conoscere analiticamente il suo funzionamento; 2) questa conoscenza aiuta certamente anche nell'apprendere le altre lingue; 3) inoltre, e non è un fatto marginale, l'analisi della lingua è indagine sui nostri processi mentali, sui nostri rapporti sociali e sulla nostra storia culturale.

Cerchiamo dunque di tener vivo e sviluppare, in tutto il percorso dell'istruzione scolastica, insieme con le fondamentali pratiche che alimentano e ampliano le “abilità” linguistiche, quelle attività che vanno sotto il nome di “studio riflesso” della lingua.

Ma tutto dipende da come si conduce questo studio.

Insegnare “grammatica” (userò questo termine generico e riassuntivo, che in realtà racchiude molti filoni di analisi e riflessione linguistica) risulta per lo più gravoso e, diciamo, spesso infruttuoso. Per combattere questi aspetti negativi, che inducono solitamente avversione negli alunni, e rendere invece stimolante e fecondo questo studio vorrei far circolare, con questo opuscolo, alcune riflessioni essenziali che discendono da una precisa convinzione maturata negli anni: solo le spiegazioni ben fondate scientificamente *reggono alla verifica* degli usi reali della lingua, *sono utilizzabili* anche nell'uso personale e *generano interesse*. Insomma, le difficoltà e gli insuccessi di questo insegnamento nascono il più delle volte dalla superficialità ed empiricità di molte definizioni, che non spiegano affatto i meccanismi della lingua e tanto meno raggiungono il piano degli atteggiamenti e moventi dell'individuo pensante e comunicante.

Conservare nell'analisi della lingua un'impostazione largamente empirica, qual è quella radicata nella nostra tradizione scolastica, sarebbe come continuare a insegnare che il Sole gira intorno alla Terra, dal momento che ... questo ci dicono i nostri occhi!

Non dispiaccia questo richiamo a una maggiore scientificità in questo settore dell'insegnamento dell'**italiano**. I tentativi di avvicinare questa disciplina alle acquisizioni essenziali della linguistica moderna non hanno sortito purtroppo, finora, buon esito (e anche l'editoria scolastica, dopo promettenti avvisi, ha finito col segnare il passo), diversamente da quel che accade, bisogna ammetterlo, in altri ambiti disciplinari, compresi gli insegnamenti delle lingue straniere, decisamente più avanzati ... È ora perciò di riaccendere davvero l'interesse dei docenti d'italiano per un sapere linguistico più aggiornato, che li metta in grado di confrontarsi su questo piano con altri colleghi e di prendere più gusto (mi si conceda questa espressione) anche nell'insegnar grammatica.

Mi propongo di riflettere insieme con i lettori di questo opuscolo su due temi concreti di analisi delle strutture della lingua, per far constatare come talune nozioni correnti, apparentemente chiare e indiscutibili, ci lascino invece in piena difficoltà, e come

¹ Una prima redazione di queste riflessioni ha circolato nel 2004. Un'esposizione più breve è stata da me pubblicata sul periodico semestrale dell'Accademia della Crusca, «La Crusca per voi», num. 28, aprile 2004, pp. 8-9, sotto il titolo: “Che complemento è?”.

spiegazioni più approfondite risolvano molti dubbi, aprendo anche spazi più ampi di pensiero e d'interesse per questo tipo di studio.

I due paragrafi seguenti mirano a introdurre nella maniera più semplice e più diretta possibile il lettore di questa "Lettera" nei due capitoli fondamentali di una riflessione ordinata e ragionata sulla lingua: la **visione unitaria del sistema generale della lingua e la realtà della lingua nel "testo"**.

II. Un modello semplice, ma razionale, per inquadrare il sistema generale della lingua. La sintassi della frase (senza incontrare la selva dei "complementi").

2.1. Il percorso tipico dello studio grammaticale nella nostra tradizione scolastica prevede che dapprima si conoscano, isolatamente, le "parti del discorso", quasi sempre a partire dal nome (che indicherebbe le "cose", astratte o concrete), per passare all'aggettivo (che indicherebbe le "qualità"), raggiungendo poi il verbo (che indicherebbe le "azioni" o gli "stati"), ecc. Quando si passa alla sintassi della frase o proposizione si isolano "soggetto e predicato" per far seguire a questi pezzi principali tutti gli altri "complementi", a partire dal "complemento oggetto", per proseguire sulla stessa fila a elencare una lunghissima lista dei più singolari altri "complementi". La descrizione si conclude con la presentazione delle frasi dipendenti, che insieme alla reggente, formano il "periodo".

Comincio col rilevare che la descrizione tradizionale delle parti del discorso è basata esclusivamente sulla forma e sul significato delle singole parole (soprattutto del nome, dell'aggettivo e del verbo), senza considerare subito **anche la funzione che questi elementi svolgono reciprocamente nella costruzione della frase**: questo tratto invece deve entrare contestualmente nella nostra osservazione, perché è la combinazione di tali elementi in una unità di significato più completo che spiega la loro differenza formale.

Entrando nella sintassi, resta superficiale la frettolosa descrizione dell'importanza della coppia "soggetto e predicato", dalla quale si passa alla sterminata lista dei "complementi", per i quali, al di là di alcuni aspetti a prima vista indiscutibili (riferimenti al luogo, al tempo, ecc.), non si sa mai bene quanti siano e come vadano classificati. Il primo rilievo da muovere a questo studio dei "complementi" sta nel fatto che la loro definizione (fatta eccezione per il complemento oggetto, che viene messo in relazione col verbo) rientra molto di più nella *semantica* che non nella sintassi: parlando di complementi di stato in luogo o di moto attraverso luogo o di colpa, pena, fine, prezzo, causa, vantaggio, modo, distribuzione, ecc. si cerca di inquadrare in concetti-tipo la nostra visione del mondo (posizioni nello spazio, azioni umane, eventi vari), operazione che, per quanto si voglia essere sottili, fornisce un'interpretazione di tali dati approssimativa e controversa. Quando dico «*si viaggia più comodamente in treno*», posso voler indicare il mio "stare (seduto)" in treno o il fatto che il treno è un "mezzo" per raggiungere un luogo. L'espressione «*ti ho detto queste cose per burla*» può indicare un "modo" o un "fine" del mio dire. Recentemente si è accesa una disputa (in una scuola di Palermo) per stabilire se nella frase «*dalla mia finestra vedo il mare*» ci sia un complemento di "stato in luogo" ("quando sto davanti alla mia finestra ...") o di "moto da luogo" (da definire perlomeno figurato) riferito allo sguardo "che da quel punto va al mare"; con la possibilità, aggiungiamo, che si possa definirlo anche di "moto per luogo", perché lo sguardo "passa per la finestra" e perfino (perché no?) di "moto a luogo", perché propriamente *vedere* significa "ricevere l'immagine che viene al mio occhio e al mio cervello"!

Si facciano pur fare esercizi di questo tipo (che furono ideati per aiutare a tradurre dall'italiano in latino), sapendo però che essi possono forse abituare a chiarire una serie di

aspetti della realtà espressi con quelle parole, ma NON SPIEGANO CERTO COME È COSTRUITA LA FRASE. Il vero obiettivo nel campo della sintassi (dal greco *syn* e *taxis* “ordinamento di elementi in un insieme”) è invece quello di descrivere la struttura complessiva di questo organismo, sul quale si imposta ogni nostro discorso: e questo si ottiene se riusciamo a **cogliere unitariamente le relazioni tra tutti gli elementi che possono entrare in una frase.**

Mi propongo di tracciare qui alcune linee di riflessione su questo tema, sufficienti, credo, per indirizzare il lettore verso un metodo e un modello molto più rispondenti agli obiettivi da raggiungere in questa parte dello studio grammaticale.

2.2. Una prima indicazione è di **metodo**. La sintassi della frase dev’essere osservata soprattutto in **frasi-tipo**, cioè in costruzioni che presentino tutti gli elementi richiesti dalle regole generali della lingua. Cercare di fare “analisi logica” di testi reali crea spesso inutili complicazioni e incertezze, perché (come spiego nel paragrafo successivo) nei testi la struttura di base della lingua viene manipolata per rispondere ad esigenze comunicative, e quindi risultano spesso offuscati o cancellati vari rapporti tra gli elementi. Come analizzare, ad esempio, l’enunciato, di per sé normalissimo e completissimo come messaggio in situazione, del tipo «*Buonanotte, Maria!*»? Potremmo ritenerlo derivato da «*io ti auguro (di passare) una buona notte, o Maria*» o da «*io ti auguro che questa sia per te una buona notte, o Maria*», con *buona notte* (o *buonanotte*) una volta oggetto, l’altra volta quasi un soggetto.

2.3. Bisogna poi rifarsi a un **modello** esplicativo che unifichi tutti i tipi possibili di frasi e rappresenti tutte le relazioni interne che in esse si possono cogliere. Questo modello deve necessariamente **far perno sull’elemento che non può mai mancare nella frase-tipo, e cioè sul verbo**. È questo il modello della grammatica cosiddetta “valenziale”, che individua nel verbo le “valenze” (paragonabili a quelle degli elementi chimici), ossia la predisposizione che ogni verbo ha, secondo il suo significato, a combinarsi con un certo numero di altri elementi per produrre **un’espressione minima di senso compiuto**: la frase ridotta al minimo indispensabile, quello che viene anzi chiamato il **nucleo della frase**. Ad esempio: il verbo *piovere* ha valenza zero, perché non richiede nessun elemento aggiunto per esprimere il puro concetto del piovere naturale («*Piove*»); *sbadigliare* ha una valenza perché richiede di aggiungere solo l’indicazione di “chi sbadiglia” per rendere l’idea completa di quell’atto («*Mario sbadiglia*» è già una frase); il verbo *regalare* ha invece tre valenze, perché l’idea del “regalare” è completa solo se si indica “chi regala”, “che cosa” e “a chi” («*Paolo regala una rosa a Cinzia*»). E così via, in una scala di valenze che va da zero, con i verbi impersonali (detti perciò “zerovalenti”) a un massimo di quattro, con i verbi di trasferimento (che sono “tetraivalenti”: «*Giulia ha trasferito il pianoforte dallo studio in salotto*»)².

Come ha genialmente osservato il principale elaboratore della grammatica valenziale (Lucien Tesnière)³, questo modello presenta il formarsi di una frase come un’azione teatrale, nella quale sulla scena appare dapprima il verbo, che da solo enuncia un puro evento: poi, se il verbo è impersonale, l’evento è già completo; con gli altri verbi l’evento si completa via via che entrano in scena gli altri attori, che sono gli altri elementi necessari “chiamati” dal verbo.

² Perché non più di quattro? La ragione sarebbe nel fatto che la nostra mente enunciando un verbo avverte che il suo significato “si apre” verso altri elementi che lo completano, ma non sembra capace di sopportare il carico di più di quattro “posizioni aperte”. A riprova di ciò, è stato notato che gli afasici non sanno pensare più di due valenze.

³ Linguista francese (1893-1954), la cui opera fondamentale, *Elements de syntaxe structurale* (uscita postuma nel 1959), fu presto conosciuta e seguita in molti Paesi europei e solo con ritardo in Italia (alla fine è stata anche tradotta in italiano, da G. Proverbio e A. Trocini Cerrina, Torino, Rosenberg & Sellier, 2001).

Poiché tutti questi elementi legati al verbo condividono la funzione di completarne il significato, al loro insieme è stato dato il nome di **argomenti**, termine col quale si vuol quasi dire che offrono al verbo **il sostegno del loro significato**⁴. Per una prima loro distinzione possiamo chiamarli semplicemente 1°, 2°, 3° e 4° argomento, ma presto riusciamo a distinguere anche loro ruoli specifici, quelli di soggetto, oggetto diretto e oggetto indiretto (di vario tipo). A questo punto potrà sembrare che questo modello, magari semplice e attraente, in fondo ci riporti a concetti e termini già noti. Non è affatto così: perché questa ricostruzione della struttura del nucleo della frase non solo fornisce spiegazioni molto più precise e convincenti di talune nozioni preesistenti, ma ci consente di isolare altre componenti circostanti o esterne al nucleo e alla fine ci porta a mettere davvero ordine in tutto l'edificio.

2.4. Vale la pena di proseguire ancora un po' questo discorso, per rilevare appunto i vantaggi cognitivi di questo modello già in questo primo stadio di descrizione della frase (limitatamente al nucleo) e per tracciare qualche linea del suo sviluppo ulteriore.

Cominciamo col segnalare i vantaggi cognitivi, per l'alunno e per chiunque altro:

1) se nella prima presentazione del modello scegliamo verbi di uso molto comune, possiamo analizzare già intuitivamente il loro significato e verificare la nostra capacità di costruire empiricamente nuclei di frase; in questo modo non dobbiamo obbedire a "regole" subito dettate dall'esterno, ma sfruttiamo la competenza linguistica che già abbiamo e ne prendiamo più precisa cognizione;

2) sapendo di dover comporre delle frasi-tipo – che funzionino cioè senza alcun riferimento al contesto comunicativo, che può comportare omissioni o spingere ad aggiungere elementi di cornice – siamo portati a precisare molto meglio il significato intrinseco del verbo: facciamo un puntuale esercizio di semantica;

3) notando, con un po' di attenzione, che lo stesso verbo può avere un diverso tipo di costruzione e un diverso numero di valenze, ne scopriamo più chiaramente i diversi significati: «*questi autobus vanno*» (con *andare* usato in senso assoluto, monovalente) significa "sono in servizio" o anche "funzionano bene"; «*questi autobus vanno al centro*» (con *andare* bivalente) significa "sono diretti al centro". Spesso il cambiamento di costruzione deriva dall'uso metaforico del verbo: riferito al fenomeno atmosferico *tuonare* è zerovalente, mentre in «*tuonano i cannoni*» ("i c. stanno sparando") è monovalente e in «*il direttore tuona i suoi ordini ai dipendenti*» ("il d. impartisce con voce tonante ordini ai dipendenti") è addirittura trivalente;

4) dopo aver considerato gli argomenti complessivamente, e aver conquistato la visione unitaria dell'intero nucleo della frase, le diversità del loro rapporto con il verbo ci segnalano i loro ruoli specifici, che sono tre: il ruolo di "soggetto" (presente a partire dai verbi monovalenti e concordato in numero, persona ed eventualmente genere con il verbo), quello di "oggetto diretto" (non legato da preposizione) e quello di "oggetto indiretto" (legato da preposizione⁵; ve ne possono essere anche due, con i verbi tetravalenti). Si aggiunge a questo punto il caso di quei verbi dal significato di per sé molto indeterminato (*essere, sembrare, parere, diventare* e qualche altro) i quali richiedono un secondo elemento concordato con il primo (è il "complemento predicativo del soggetto", elemento che insieme con il verbo forma il cosiddetto "predicato nominale"): sono i verbi detti **copulativi**, che si differenziano da tutti gli altri, ai quali diamo il nome di **predicativi**;

5) allineando tutti i verbi nel sistema delle valenze ci rendiamo conto anche che la

⁴ È questa una semplificazione del significato del termine *argomento*, che in realtà è desunto dalla logica, dove indica "ciò a cui si applica una funzione". Per indicare gli *argomenti del verbo* viene usato anche il termine (preferito da Tesnière) di *attanti*, con il quale si vuol significare che questi elementi "mettono in atto" l'intero concetto compreso nel nucleo della frase.

⁵ A meno che non si tratti di forma pronominale debole con valore di "dativo": *mi* "a me", *ti* "a te", ecc.; o con valore di altro "caso": *ne* "di ciò", "da ciò", ecc.

tanto travagliata distinzione in **transitivi** e **intransitivi** si riduce al riconoscimento di quei verbi (o di alcune accezioni di certi verbi) che hanno l'oggetto diretto e **possono essere volti al passivo**;

6) considerando non la forma degli argomenti, ma la loro funzione rispetto al verbo, comprenderemo che non solo nomi e pronomi possono fare da argomenti, ma anche: a) avverbi locativi («*il fulmine è caduto qui*», dove *qui* ha lo stesso valore e occupa lo stesso posto di un'espressione come *su questa casa* e simili); b) intere frasi o espressioni di più parole: in questo caso capiremo meglio che cosa sono e come si collocano nell'intera struttura frasale le frasi complete e cioè la **soggettiva** («*passeggiare in riva al mare* [1° argom., equivalente a *una passeggiata ...*] *distende i nervi*»), l'**oggettiva** («*Ugo ha assicurato che sarà presente*» [2° argom., equivalente a *la sua presenza*]) e l'**interrogativa**, diretta («*io le chiesi: "torni domani?"*») o indiretta («*io le chiesi se sarebbe tornata l'indomani*»), che costituisce il 2° argom. (con *le* che costituisce il 3° argom. indiretto).

2.5. Come preannunciato poco sopra, il modello esplicativo che fa perno sul verbo e delinea così incisivamente il nucleo della frase pone una solida base per la definizione funzionale di tutti gli altri pezzi che possono essere aggiunti al nucleo, anche in una frase di grandi dimensioni, ricca di subordinate. Un esempio, e più avanti un grafico, possono chiarire meglio le spiegazioni che sto per dare in maniera molto sintetica.

Tutte le altre informazioni che possiamo aggiungere a quelle fornite dal nucleo stretto possono collegarsi a questo in due modi ben diversi e quindi collocarsi su due distinti piani.

Possono essere specificazioni dei singoli costituenti del nucleo: ossia attributi, apposizioni, espressioni preposizionali, frasi relative, che specificano gli argomenti, o anche avverbi e locuzioni avverbiali che specificano il verbo. Questi elementi sono **legati morfologicamente e sintatticamente, oltre che semanticamente, ai singoli elementi del nucleo**. Cominciamo a costruire un esempio (le sbarrette isolano ogni elemento): «**Paola | legge | poesie**» è un nucleo stretto, costituito dal verbo bivalente *leggere* e da due argomenti, *Paola* (1° argomento, soggetto) e *poesie* (2° argomento, oggetto diretto). Se vogliamo specificare chi è *Paola*, in che modo *legge* e quali *poesie* legge, possiamo ampliare il nucleo già in questo modo: «*mia zia Paola | legge ad alta voce | poesie del suo amato Pascoli*». Gli elementi in corsivo chiaro si riferiscono ognuno a un costituente del nucleo: possiamo chiamarli semplicemente **circostanti del nucleo**, perché stanno tutt'intorno ad esso, legati ognuno al proprio termine base e creando una specie di nucleo arricchito.

È possibile però aggiungere molte altre informazioni anche a questo nucleo arricchito: informazioni che non si legano più, specificamente, agli elementi del nucleo, né ai loro circostanti, ma che tuttavia fanno parte della scena complessiva. Potremmo voler dire, ad esempio, quando, dove e perché la *zia Paola legge* ecc. Proviamo ad allargare la scena con elementi di quest'altro tipo⁶: «*Verso sera, in veranda, mia zia Paola, sull'onda dei suoi ricordi liceali, legge ad alta voce, in mezzo ai fiori, poesie del suo amato Pascoli*».

Ecco riapparire, si dirà, i complementi di tempo, luogo, ecc. ...! Un momento. C'è qualcosa di più importante da cogliere subito in questa struttura. Le espressioni *verso sera, in veranda, sull'onda dei suoi ricordi liceali, in mezzo ai fiori* – comunque le si voglia qualificare concettualmente, e lo si faccia pure (ma *sull'onda dei suoi ricordi liceali* sarà di causa, di luogo figurato o di che altro?) – risultano **slegate sintatticamente sia dal nucleo, sia dai suoi circostanti**: non hanno nessun legame né morfologico né sintattico con nessuna altra parola della frase. Le preposizioni che le precedono, infatti, servono a

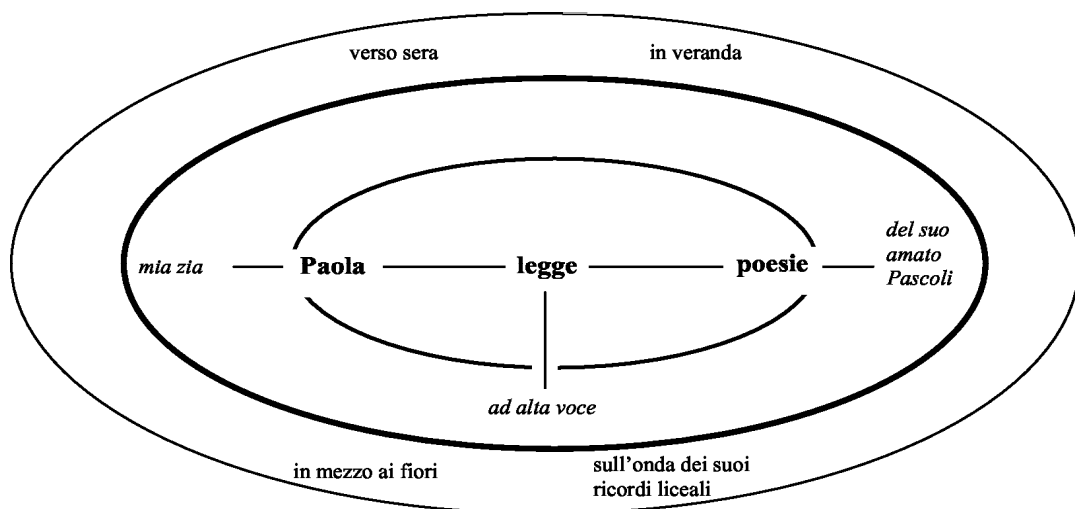
⁶ Ricordiamoci, ancora una volta, che le strutture sintattiche si vedono bene nelle frasi costruite secondo le regole generali della lingua, anziché in enunciati di discorsi reali. Per questo nel far grammatica si creano frasi magari "ridicole" («*la zia Carolina suona il flauto alla finestra*» e simili), ma pienamente funzionali allo scopo (purché "corrette").

costituirle, non a legarle a qualcos'altro⁷. Queste espressioni entrano nella struttura complessiva perché vi si calano bene con il loro significato, quindi aderiscono al resto **solo semanticamente**. Per non confonderle con i circostanti del nucleo dobbiamo denominarle in un altro modo: è invalso per esse il termine di **espansioni**⁸.

È molto importante cogliere questo aspetto della indipendenza sintattica delle espansioni, perché ci rendiamo così conto di molte altre cose, quali: la loro collocazione nell'intera catena della frase è libera (possiamo dire: «*mia zia Paola, sull'onda dei suoi ricordi liceali, in veranda, in mezzo ai fiori, legge ad alta voce, verso sera, poesie del suo amato Pascoli* »); oppure «*sull'onda ..., verso sera, mia zia Paola,...*», e in altre sequenze ancora); questa loro libertà va segnalata, per iscritto, facendo buon uso di virgole separatorie; ogni espansione può essere trasformata in una frase dipendente («*quando si va verso sera*»; «*trattenendosi in veranda*»; «*stando in mezzo ai fiori*»; «*poiché [o allorché] la spingono i suoi ricordi liceali*»).

Il penultimo rilievo ci risolve parecchi dubbi di punteggiatura. L'ultimo sdrammatizza lo studio della "sintassi del periodo": compresa bene la struttura della frase singola indipendente, si tratterà di capire come si generano, dalle sue possibili espansioni, altrettante frasi dipendenti. (Delle quali resta ovviamente da studiare l'uso dei modi verbali, ed è sotto questo profilo che si devono affrontare soprattutto i concetti di fine, causa, ipotesi e così via).

Giova certamente, a questo punto, presentare mediante un grafico tutta la rete delle relazioni, sintattico-semantiche o solo semantiche, che si possono individuare nella nostra ultima frase di esempio:



Un grafico come questo ha il grande vantaggio di trasporre la forma "lineare" della struttura della frase (come la realizziamo in sequenza fonica o scritta "sul rigo") in una costellazione da osservare sinotticamente, nella quale gli elementi che hanno una funzione diversa nella struttura della frase sono collocati in posizioni diverse (tre aree concentriche) dello schema. Se nella lettura del grafico il nostro occhio si muoverà dall'ovale centrale verso la periferia, avremo l'idea chiara della centralità del verbo e quindi del nucleo: è questa l'area in cui sono piantati veramente i pilastri di tutto l'edificio della frase. Un

⁷ Diversamente dalla funzione di collegamento che le preposizioni hanno tra verbo e argomenti indiretti (*dico a te; metto nel cassetto le chiavi*) o all'interno di espressioni composite (*vie della città; risotto alla milanese; vento d'autunno*).

⁸ Da riferire strettamente a questo tipo di aggiunte e non, genericamente, a "ogni altro elemento oltre il soggetto e il predicato", come a volte si legge in manuali che non distinguono i vari piani della struttura della frase.

edificio, vale la pena di insistere, ricostruito cogliendo i **rapporti funzionali** tra tutti i suoi elementi, la loro *syn-taxis*, nella quale s'incontrano **argomenti, circostanti del nucleo ed espansioni**. Concetti e termini che non hanno a che vedere con i "complementi", i quali, anche se il nome li indica come pezzi che completano la frase ("oltre il soggetto e il verbo"), in realtà sono poi trattati, nella grammatica tradizionale, come concetti isolati, collocati a mosaico, con tanti altri, nella frase.

III. La lingua nella realtà del "testo". Un caso: quel *ma* a inizio di frase ... La pragmatica in aiuto alla grammatica.

3.1. Il caso che prospetto riguarda un fenomeno che a molti può anche apparire, a prima vista, trascurabile e marginale, mentre esso porta a scoprire la "testualità", cioè un insieme di **fenomeni generali che investono tutto l'uso della lingua**.

Molti insegnanti mi hanno espresso, varie volte, il dubbio sulla liceità dell'uso della congiunzione *ma* "a inizio di frase": un uso che, dicono, "non si riesce a sradicare" dalle abitudini degli alunni e che "contrastava palesemente con un'elementare regola di grammatica", secondo cui ogni congiunzione deve congiungere due frasi, nessuna delle quali può quindi mancare.

Meraviglia, intanto, che chi solleva questo dubbio non si sia accorto che tale uso è frequentissimo nei testi di ogni epoca, dalle origini ad oggi, e di autori anche sommi: tutti scrittori scorretti e trascurati? Senza dire che lo stesso uso si trova con *mais* francese, con *but* inglese, con *pero* spagnolo, con *aber* o *doch* tedesco, con *sed* latino ... Non deve però bastare questa constatazione, che può far mettere l'animo in pace ma manda in soffitta ogni intenzione di far grammatica. Bisogna arrivare a capire come nasce e quale funzione ha quest'uso, che ben possiamo dire universale.

Prima di fornire questa spiegazione, ribadiamo un dato fondamentale e pregiudiziale per ragionare su qualsiasi fatto di lingua: **la "grammatica", anche se correttamente impostata, ci descrive come funziona il meccanismo generale della lingua come "sistema virtuale", cioè al di fuori della comunicazione effettiva; in questa invece entrano in gioco le attività mentali degli interlocutori, le quali consentono o addirittura esigono attuazioni particolari, apparenti violazioni, di quel sistema.**

In termini più espliciti si tratta di questo: nella comunicazione linguistica tra individui si instaura una collaborazione tra emittente e ricevente, per effetto della quale è possibile o addirittura più appropriato *isolare o anche saltare dei passaggi della struttura grammaticale*, poiché la mente del ricevente è abituata a riaccostarli o integrarli. Questi processi sono regolati dai principi, propri della comunicazione e connessi tra loro, dell'*economia* e dell'*efficacia*: quando la mente del ricevente è indotta a ricongiungere dei passaggi, o a integrarli se sottintesi, diventa più attiva nell'elaborare per proprio conto il significato del messaggio.

Per comprendere il funzionamento della lingua dobbiamo dunque tener presenti due prospettive, distinte ma da collegare nel modo giusto: la prospettiva **grammaticale** e quella **comunicativa**, detta anche "pragmatica" o "testuale".

Applichiamo ora questi principi al caso, davvero esemplare, del *ma* iniziale.

Cominciamo col distinguere, anzitutto, i due valori grammaticali ben diversi del *ma* italiano: quello avversativo-oppositivo e quello avversativo-limitativo (distinzione che molte grammatiche e molti vocabolari ignorano del tutto o sottovalutano!). Con il valore oppositivo il nostro *ma* vale "bensì" e serve a contraddire quanto è detto in una frase precedente, la quale è sempre negativa e non può mai mancare; ecco un esempio:

oggi non è lunedì, ma ['bensì'] martedì.

Con il valore limitativo il *ma* vale “però, tuttavia” e mette semplicemente a confronto dati riferibili **a due diversi punti di vista**, entrambi validi, ma solitamente sottintesi, come in quest’altro esempio:

oggi è freddo, ma [‘tuttavia’] è una bellissima giornata.

Com’è evidente, in quest’altro esempio la seconda frase non nega il contenuto della prima, perché l’intero enunciato afferma che “(dal punto di vista della temperatura) oggi è freddo, mentre (dal punto di vista della luminosità) è una bellissima giornata”. La seconda frase è appunto una limitativa: essa limita l’aspetto negativo della giornata al dato climatico.

Chiarita la natura della limitativa, passiamo al modo con cui essa, nella grande varietà di effetti che può produrre, può presentarsi e venire isolata, nello scritto, mediante la punteggiatura o anche spazi grafici. Si possono verificare tre situazioni.

1) Si possono trovare affiancate due sole frasi (come nel nostro esempio), e in tal caso possiamo scegliere di separare la prima dalla seconda mediante una semplice virgola, ma anche, se vogliamo dare molto risalto a ognuna delle due affermazioni, mediante una pausa più forte, indicata da un punto e virgola o da un punto fermo.

2) Quando però la frase limitativa è preceduta da una serie di più frasi che espongono il primo “punto di vista”, diventa addirittura indispensabile il punto fermo, perché dobbiamo far capire che quella limitativa si riferisce all’intera serie di altre affermazioni precedenti. Talora questo stacco è segnato perfino da un accapo: cercate in testi di prosa quanti capoversi cominciano con *Ma* e in testi poetici quante volte una nuova strofa o una nuova sequenza metrica comincia con *Ma*.

3) Si può avere infine un uso ancora più drastico. Se il contenuto della prima affermazione (o di una serie di affermazioni) è già nella mente degli interlocutori (per tornare al nostro esempio: se si sa già che in quei giorni sta facendo molto freddo), la prima frase può mancare del tutto e il discorso si può aprire direttamente con la limitativa: *Ma è una bellissima giornata*, così potrebbe suonare (magari esclamativamente) un nostro annuncio dato al primo aprire delle imposte. Quest’uso è frequentissimo nella comunicazione parlata e dialogata, nella quale molti presupposti sono normalmente presenti nella mente degli interlocutori, ma non mancano saggi, racconti e componimenti poetici (e titoli e articoli di giornale a volontà) che si aprono con *Ma*. Ricordiamo almeno l’attacco di una poesia di Carducci: *Ma ci fu dunque un giorno / su questa terra il sole?* Per quanto riguarda i dialoghi in testi scritti, fate caso a quante battute nella *Commedia* dantesca cominciano con *Ma*.

Riassumiamo: il *ma* limitativo può essere preceduto da un punto fermo, può aprire un nuovo blocco di testo e può aprire addirittura l’intero testo.

3.2. Resta però da dare ancora un avvertimento, molto importante. Questi usi del *ma* che si distaccano dall’uso puramente “grammaticale” sono **variamente accettabili nei diversi tipi di testo**. Il primo e il secondo uso sono del tutto normali in quei tipi di testo (saggio critico di qualsiasi materia, articolo di giornale, lettera privata, racconto, componimento poetico) nei quali è pienamente funzionale che il lettore faccia quelle operazioni mentali di saldatura o integrazione dei passaggi grammaticali; il terzo uso, ancora più marcato, si addice propriamente ai testi che si avvicinano molto allo scambio comunicativo del parlato o vogliono indurre il lettore a un’intensa riflessione sul “non detto”. Nel loro insieme gli usi in questione sono dunque **liberamente ammessi nei tipi di testo che possiamo definire “elastici”** (quando più, quando meno), un tratto che serve a stimolare la mente del ricevente. Tutti e tre questi usi **non sono invece accettabili in quei tipi di testo che possiamo definire “rigidi”**, nei quali non ci dev’essere alcun margine per libere integrazioni della mente del lettore, e tali sono i testi normativi ufficiali (leggi, contratti e simili) e i testi scientifici e tecnici di estrema precisione. Testi importanti anche

questi, naturalmente, dei quali dobbiamo far conoscere agli alunni le caratteristiche, anche se ne produciamo o leggiamo in minor numero.

E c'è ancora un codicillo: ciò che si osserva nell'uso del *ma* si presenta anche con le altre congiunzioni! Soprattutto con *e*, ma perfino con le congiunzioni subordinanti, con le quali può succedere che dopo una pausa si veda subentrare l'indicativo all'altrimenti dovuto congiuntivo: «*furon marito e moglie; benché la poveretta se ne pentì*» scrive correttamente Manzoni (e così tanti altri). Non si tratta di casi rari o di “licenze” dello scrittore, ma di trasformazioni che avvengono normalmente “nella superficie” del testo, e dunque non contravvengono alla grammatica: nella citazione manzoniana basta reintegrare un passaggio sottinteso, che contiene la frase concessiva puramente logica «...; *benché [si debba sapere che] la poveretta se ne pentì*», e i conti con la grammatica tornano. Si tratta, ripetiamo, di fenomeni della **realtà testuale della lingua** (quella che conta nella comunicazione) e per questo si suol dire che le congiunzioni in tali casi hanno una **funzione testuale** e non semplicemente “grammaticale”. L'alunno (e chiunque altro) che scriva abbastanza di getto, segue la pista della “testualità” e perciò attua, anche inconsapevolmente, le regole della comunicazione. Dobbiamo però portarlo, con la dovuta gradualità e appropriate spiegazioni, alla consapevolezza di tali regole, perché le applichi con maggiore discernimento.

Nessun modello esplicativo, in nessun campo del sapere, risolve tutte le difficoltà e vale in assoluto e in eterno. Ma le scienze progrediscono seguendo di volta in volta i modelli che fanno fare decisi passi avanti.

Nel settore della linguistica, che qui c'interessa, la **grammatica valenziale** ha segnato indubbiamente un grande avanzamento: i suoi concetti e i suoi termini nuovi, che sulle prime possono generare perplessità e turbare visioni precedenti, procurano invece moltissimi chiarimenti e, infine, **rendono più semplici i percorsi didattici** nei meandri della lingua. La quale, bisogna pur saperlo, resta sempre l'oggetto più difficile da analizzare e descrivere: perché è specchio e creatura della macchina più complicata che esista, la nostra mente.

Allo stesso modo, ha innovato e giovato moltissimo in questi studi la **linguistica testuale** (erede dell'antica retorica): è un principio di grande utilità, teorica e pratica, quello che invita a distinguere tra la lingua come “sistema virtuale” e la lingua come appare nei messaggi comunicativi reali, nei “testi”.

A queste due questioni strategiche ho voluto appunto dedicare queste pagine di riflessione, indirizzate, in questo momento di ripensamenti e rivolgimenti scolastici, a tutti i docenti che vogliono e devono – e s'intende in tutti gli ordini di scuola – “fare grammatica”⁹.

* * *

IV. Il “ritorno alla grammatica” esige dunque che si riconsiderino subito attentamente obiettivi, contenuti e metodi dell'insegnamento linguistico. I mezzi?

La risposta all'interrogativo che conclude il titolo è una sola: occorre ristabilire il contatto della Scuola con il mondo della ricerca, dove le idee nuove, anche nel campo

⁹ Mi permetto di segnalare che sia il modello della grammatica delle valenze, sia la distinzione tra i valori grammaticali e quelli testuali delle congiunzioni (insieme con altri fenomeni della testualità) costituiscono i fondamenti dell'impostazione lessicografica nuova offerta nel *Dizionario Sabatini – Coletti*, noto già come *DISC* nell'edizione Giunti 1997, edito poi da Rizzoli-Larousse (2002, 2004, 2006) e ora da Sansoni, 2008.

della didattica delle lingue, hanno fatto il loro cammino. Le incertezze generali dei due decenni perduti – dopo i promettenti anni Ottanta – hanno frenato invece in gran parte l’editoria scolastica, per lo più incline a seguire, per non correre rischi di non accettazione del nuovo, le abitudini esistenti. Occorre, in pratica, un serio impegno di mezzi e di volontà perché la Scuola venga aiutata – in questo specifico campo della corretta impostazione dello studio della lingua primaria – a compiere i necessari passi avanti.

Francesco Sabatini

*Ordinario f.r. di Storia della lingua italiana, Università di Roma Tre
Presidente dell’Accademia della Crusca*

Allegato 2.3.3

Linguistica generale 2.

Linguistica applicata, aa. 2012/13, Giuliano Bernini

Il verbo: dalla semantica alla sintassi

(Riferimenti: Berruto/Cerruti 2011, cap. 4.3.2. e Ježek, Elisabetta, *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, Bologna, il Mulino, cap. 4.1.)

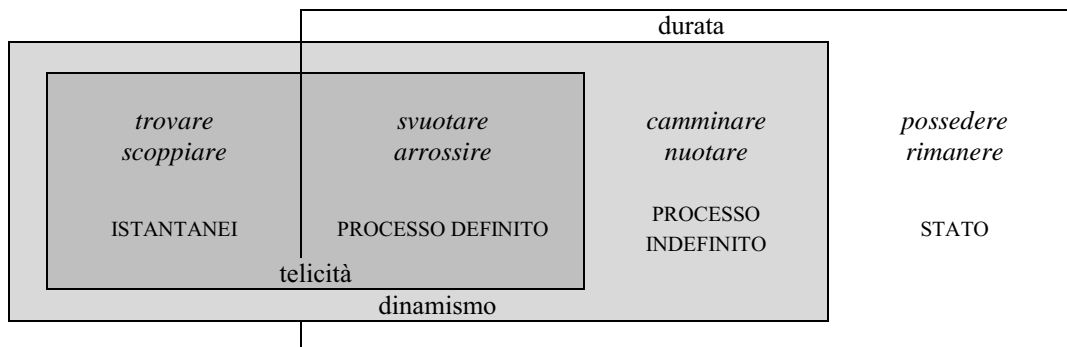
A. La semantica dei predicati verbali

- (1) **Azionalità** (o **aspetto lessicale**, o *Aktionsart*). Caratteristica della semantica dei predicati verbali. Riguarda il modo in cui la situazione descritta dal verbo è presentata nella prospettiva delle fasi temporali che la compongono. La classificazione dei predicati verbali sulla base della loro azionalità è stata introdotta da Zeno Vendler nel 1967.
- (2) Trattati semantici pertinenti l'azionalità dei predicati.
 - a. *durata*. La situazione può protrarsi nel tempo oppure culminare in un istante, p.es. *cercare* vs. *trovare*.
 - b. *dinamismo*. Riguarda l'introduzione di cambiamenti nello stato di cose che caratterizza la situazione descritta dal verbo, p.es. *stare* vs. *correre*.
 - c. *telicità*. Riguarda la presenza o assenza di un punto in cui la situazione trova il suo culmine o conclusione (< gr. cl. *τέλος/τέλος* 'compimento'), p.es. *arrossire*.

- (3) Classificazione della azionalità in base ai tratti semantici pertinenti

Classi di verbi	Durata	Dinamismo	Telicità	Esempi
verbi di stato	+	-	-	<i>possedere, rimanere</i>
verbi di processo indefinito	+	+	-	<i>camminare, nuotare</i>
verbi di processo definito	+	+	+	<i>svuotare, arrossire</i>
verbi istantanei	-	+	+	<i>trovare, scoppiare</i>

- (4) Spazio semantico dell'azionalità



- (5)
 - a. Verbi di **stato** (o **stativi**): *Giovanni possiede una barca a vela*
La situazione descritta si mantiene senza cambiamenti perdurando indefinitamente.
 - b. Verbi di **processo indefinito** (o di **attività**): *Giovanni cammina sul molo*
La situazione descritta comporta il cambiamento della posizione del soggetto per un tempo indefinito.
 - c. Verbi di **processo definito** (o **risultativi**): *Giovanni ha svuotato la vasca*
La situazione descritta comporta un succedersi di fasi in cui lo stato del complemento oggetto cambia gradualmente fino a diventare totalmente diverso.
 - d. Verbi **istantanei** (o **puntuali**): *Giovanni ha trovato le chiavi*
La situazione descritta è caratterizzata da un cambiamento di stato di uno dei partecipanti; il punto iniziale e il punto conclusivo di questo cambiamento coincidono.

(6) Test che aiutano a distinguere le classi azionali dei predicati verbali.

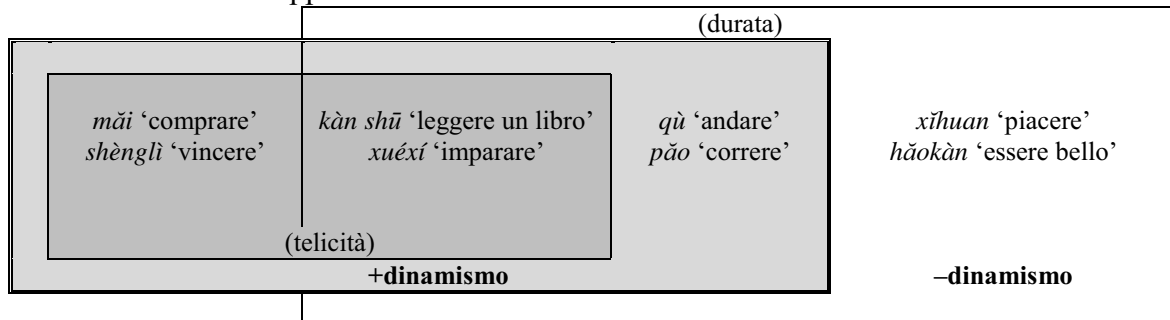
- a. Verbi di stato vs. altre classi: uso dell'imperativo, della forma progressiva
 Stato: **possiedi una barca a vela!* **stai possedendo due barche a vela*
 Altre classi: *cammina velocemente!* *stai camminando velocemente*
svuota la vasca! *stai svuotando la vasca*
trova le chiavi! (*stai trovando le chiavi?*)
- b. Verbi puntuali vs. risultativi, di attività: combinazione con *iniziare*
 Puntuali: **Giovanni ha iniziato a trovare le chiavi*
 Altre classi: *Giovanni ha iniziato a svuotare la vasca*
Giovanni ha iniziato a camminare
- c. Verbi telici vs. attività, stati: compatibilità con avverbiali di tempo
 Puntuali: *Il temporale è scoppiato* **alle tre/ *in un'ora** **per un'ora*
 Risultativi: *Giovanni ha svuotato la vasca* **alle tre/ in un'ora** ?*per un'ora*
 Attività: *Giovanni ha nuotato* **alle tre/ *in un'ora** **per un'ora**

(7) Interazione tra classi azionali dei predicati, complementi e tempi verbali

- a. Attività: *Giovanni ha dipinto* (per una bella ora)
 Risultativo: *Giovanni ha dipinto il quadro* (in una sola ora)
- b. Aspetto perfettivo e imperfettivo e azionalità telica
 i) *Giovanni ha imparato la lezione di chimica* (in due ore) risultativo
 ii) *Giovanni stava imparando la lezione di chimica;*
 poi sono arrivati i suoi amici ed è uscito. non-risultativo
- c. Aspetto imperfettivo e perfettivo e azionalità stativa
 i) *Giovanni sapeva* la notizia stativo
 ii) *Giovanni ha saputo* la notizia da un vicino (= ha appreso) non-stativo

B. I correlati morfosintattici dell'azionalità in alcune lingue

(8) Cinese mandarino: opposizione +/-dinamismo con correlati sintattici

(9) +dinamismo: compatibilità con aspetto, negazione con *méi* al perfettivo

- a. wǒ-men shènglì le 'abbiamo vinto'
 1-PL vincere PERFETTIVO
- b. wǒ-men méi shènglì 'non abbiamo vinto'
 1-PL NEG:PERFETTIVO vincere

- (10) –dinamismo: incompatibilità con aspetto; negazione solo con *bù*
 tā **bù** xīhuan yīnyuè ‘a loro non piace(va) la musica’
 3 NEG piacere musica

- (11) Arabo: opposizione tra stato permanente, stato temporaneo (–dinamismo) e azione in generale (+dinamismo) è indicata morfologicamente dalla vocale della seconda consonante radicale nella forma del passato perfettivo, che è anche la forma di citazione.

			(durata)	
			-i-	-u-
<i>qatala</i> ‘uccidere’	<i>darasa</i> ‘imparare’	<i>kataba</i> ‘scrivere’	<i>ʕaliqa</i> ‘pendere’ <i>salima</i> ‘essere sano e salvo’	<i>ḥasuna</i> ‘essere bello’ <i>šarufa</i> ‘essere nobile’
(telicità)			TEMPORANEO	PERMANENTE
+dinamismo			STATO –dinamismo	

- (12) Russo, tedesco: opposizione +telico/–telico (che comprende attività e stati) è veicolata da prefissi derivazionali.

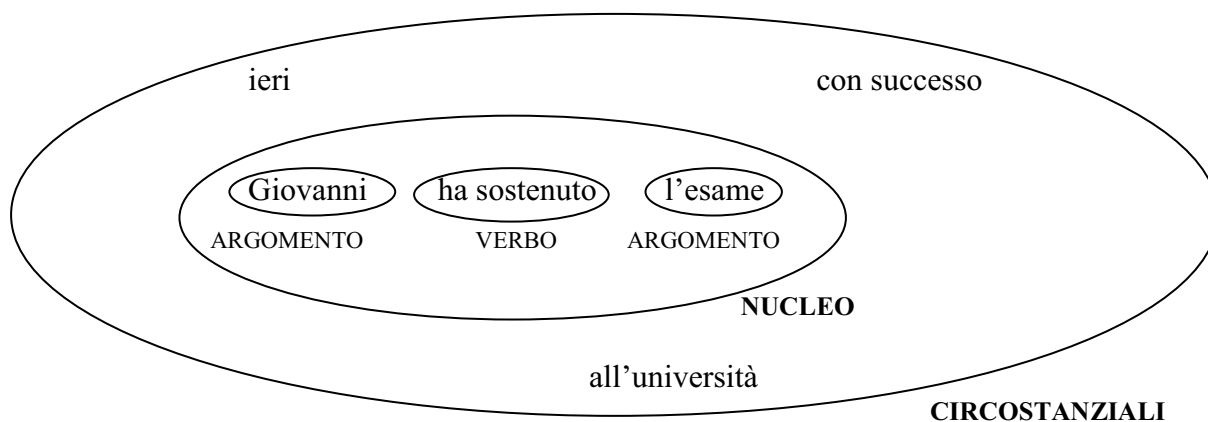
			(durata)	
<i>uvídet</i> ‘scorgere’	<i>zaměrnút</i> ‘gelare’ <i>napísát</i> <i>erschlagen</i> ‘uccidere di botte’ <i>erfrieren</i> ‘gelare’	<i>pisát</i> ‘scrivere’ <i>schlagen</i> ‘picchiare’	<i>vídet</i> ‘vedere’ <i>měrnút</i> ‘aver freddo’ <i>frieren</i> ‘aver freddo’	
+telico			(–dinamismo)	
(+dinamismo)			–telico	

- (13) tedesco, inglese, dialetto bergamasco: opposizione +telico/–telico (che comprende attività e stati) è veicolata tramite composizione di verbo ed elemento originariamente spaziale. Cfr. in tedesco i cosiddetti prefissi separabili, in inglese i *phrasal verbs*, termine che corrisponde in italiano a *verbi sintagmatici*.

			(durata)	
<i>pasà sö</i> ‘incamminarsi (salendo)’ <i>deśdàs fò</i> ‘svegliarsi’	<i>aufessen</i> <i>ausgehen</i> <i>eat up</i> <i>go out</i> <i>mangìa fò</i> ‘divorare’ <i>indà fò</i> ‘uscire’	<i>essen</i> <i>gehen</i> <i>eat</i> <i>go</i> <i>mangìa</i> ‘mangiare’ <i>indà</i> ‘go’ <i>pasà</i> ‘passare’		
+telico			(–dinamismo)	
(+dinamismo)			–telico	

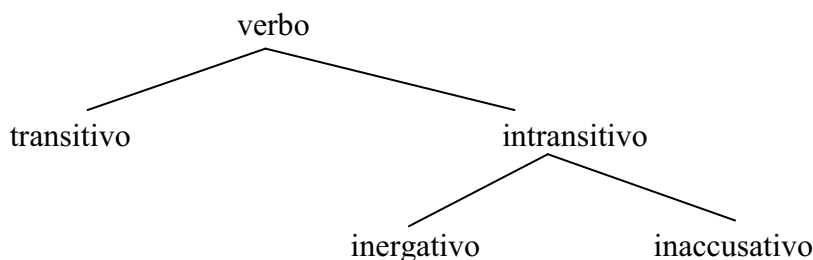
C. La valenza dei verbi

- (14) Le situazioni vengono descritte nelle frasi proiettandone i partecipanti e la relazione che li lega. La relazione è espressa dal **predicato** (solitamente corrispondente al verbo), i partecipanti dagli **argomenti** del predicato (solitamente SN o frasi subordinate).
uccidere_{PRED} (ARG1 ARG2) → *il cacciatore*_{ARG1} *ha ucciso*_{PRED} *il leone*_{ARG2}
- (15) Ogni predicato/verbo è caratterizzato da una **valenza**, manifestata dal numero di argomenti che sono obbligatoriamente attivati per poter formare con esso una frase completa. Gli argomenti che costituiscono la valenza di un verbo sono anche chiamati *attanti*, e ne formano lo **schema valenziale** (o attanziale o la **struttura argomentale**). (→ Lucien Tesnière 1893-1954)
- a. *Giovanni ha noleggiato una macchina.* *Giovanni ha noleggiato.
b. *Giovanni ha dedicato un libro a Maria.* *Giovanni ha dedicato un libro.
c. *Giovanni abita a Roma.* *Giovanni abita.
- (16) Valenze dei verbi.
0. Verbi zerovalenti: *nevicare, piovere, tuonare*
1. Verbi monovalenti: *camminare, nascere, piangere*
2. Verbi bivalenti: *abitare, appartenere, dipendere, uccidere*
3. Verbi trivalenti: *dare, dedicare, porre*
4. Verbi tetraivalenti: *spostare, tradurre*
- (17) Schemi valenziali e significato del verbo, p.es. *attaccare*
2. ‘assalire’ *Gli assediati*_{ARG1} hanno attaccato *il forte*_{ARG2}.
3. ‘appendere’ *Giovanni*_{ARG1} ha attaccato *un quadro*_{ARG2} *alla parete*_{ARG3}
- (18) Saturazione degli schemi valenziali
2. mangiare: Alle tre *Giovanni*_{ARG1} mangia *una mela*_{ARG2}
 Alle tre *Giovanni*_{ARG1} mangia \emptyset _{ARG2}
- (19) La realizzazione sintattica degli argomenti.
- a. ARG1: corrisponde al soggetto, che è l’argomento più saliente, l’unico dei verbi monovalenti. La salienza di ARG1 è legata anche al fatto che nell’indicatore sintagmatico il soggetto è esterno al sintagma nominale, di cui è costituente “fratello”, dipendendo entrambi dal nodo frase: F → SN SV.
- b. ARG2: corrisponde a diversi tipi di complemento (cfr. *Giovanni abita a Roma*; *Giovanni pensa a Maria*; *il giornale costa un euro e venti centesimi*). Particolare rilevanza ha la funzione di (complemento) oggetto che è rivestita dall’ARG2 con i verbi transitivi, cfr. *Il cacciatore uccide il leone*, *Giovanni studia linguistica*, *Maria beve bevande analcoliche*).
- (20) **Circostanziali.** I costituenti di una frase che non realizzano le valenze richieste dal verbo. Non fanno parte della struttura argomentale del predicato, non sono obbligatori. Hanno una funzione semantica importante: aggiungono informazioni di ambientazione (spaziale, temporale modale).
*Ieri*_{TEMP} *Giovanni ha sostenuto l’esame* con successo_{MOD} all’università_{LOC}.



D. Transittività e intransittività

(21)



(22) Caratteristiche dei diversi tipi di verbi

	Transitivi	Intransitivi inergativi	Intransitivi inaccusativi
Diatesi passiva	√	–	–
Ausiliare nei tempi composti	<i>avere</i>	<i>avere</i>	<i>essere</i>
	<i>ammirare, chiamare, progettare, svuotare, uccidere</i>	<i>abitare, camminare, lavorare, pensare, telefonare</i>	<i>appartenere, andare, bastare, piacere, stare, succedere</i>

(23) Verbi transitivi: ammettono la diatesi attiva e passiva.

	<i>Il cacciatore</i>	<i>uccide</i>	<i>il leone</i>
Diatesi attiva	ARG1 _{SOGGETTO}	V _{ATTIVO}	ARG2 _{OGGETTO}
Diatesi passiva	ARG2 _{SOGGETTO}	V _{PASSIVO}	(ARG1 _{CIRCOSTANZIALE})
	<i>Il leone</i>	<i>viene ucciso</i>	<i>(dal cacciatore)</i>

(24) Transitivo: Giovanni *ha chiamato* Maria/Maria *è stata chiamata* (da Giovanni)

Intransitivo: inergativo: Giovanni *ha telefonato* a Maria

inaccusativo: Giovanni *è piaciuto* a Maria

(25) Verbi transitivi: comportamento del soggetto e dell'oggetto quantificati e sottintesi

i) *Soggetto*

A: **Quattro persone** hanno mangiato l'intero buffet!

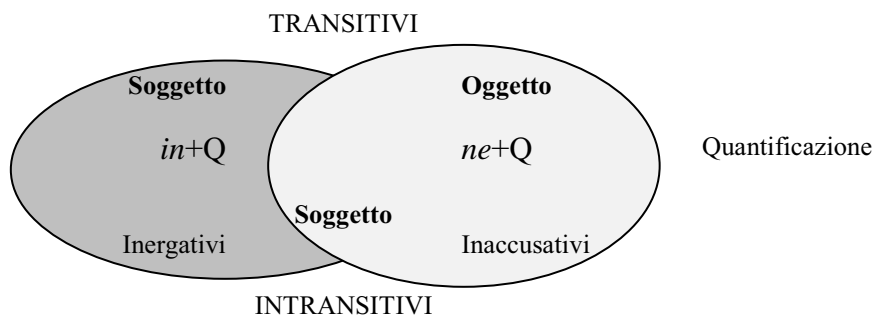
B: Cosa? Hanno mangiato l'intero buffet solo in quattro?

ii) *Oggetto*

A: Ieri Giovanni ha mangiato **un sacco di mele**.

B: Sì, **ne** ha proprio mangiate un sacco!

- (26) Verbi intransitivi inergativi: comportamento del soggetto quantificato e sottinteso
 A: Oggi al ricevimento hanno telefonato **venti studenti**
 B: Hanno proprio telefonato in molti.
- (27) Verbi intransitivi inaccusativi: comportamento del soggetto quantificato e sottinteso
 A: Oggi al ricevimento sono venuti **venti studenti**.
 B: Sì, **ne** sono proprio venuti molti!
- (28) Gli argomenti dei verbi transitivi e intransitivi: la quantificazione.



- (29) Verbi “ergativi”: hanno un’accezione transitiva e una intransitiva inaccusativa. Il complemento oggetto dell’accezione transitiva compare come soggetto dell’accezione intransitiva in accusativa. P.es. *affondare*.

Verbo transitivo		
Soggetto		Oggetto
<i>I pirati</i>	<i>affondano</i>	<i>la nave</i>
<i>La nave</i>	<i>affonda</i>	
Verbo intransitivo inaccusativo		

e anche:

annerire, aumentare, cambiare, cessare, cominciare, derivare, diminuire, finire, guarire, ingrassare, migliorare, peggiorare, rimbecillire, soffocare; allargarsi, concentrarsi, laurearsi, muoversi sporcarsi, svilupparsi.

- (30) a. A: I pirati hanno affondato **quattro navi**. B: **Ne** hanno affondate davvero tante!
 b. A: L’anno scorso in questo stretto sono affondate **quattro navi**.
 B: **Ne** sono affondate così tante?

Allegato 2.3.4

E. Jezek, *Lessico: classi di parole, struttura, comunicazione*, il Mulino, Bologna 2011

Capitolo 2: La struttura argomentale dei verbi

1. Argomenti e struttura argomentale

In una frase, attorno a un predicato (verbo o aggettivo) che funge da elemento portante, si costituisce un insieme di *argomenti* (o *valenze*) che rappresentano i partecipanti all'evento espresso dal predicato stesso. Questo insieme costituisce la *struttura argomentale*.

CM

In questo cap. saranno trattate le valenze dei predicati verbali; per le valenze dei predicati aggettivali cfr. cap. 17, par. 3, e *Gr. Gramm.* vol. II, VI. Oltre ai verbi e agli aggettivi, anche i nomi possono richiedere argomenti (cfr. cap. 6, par. 1, e, per l'it. mod., *Gr. Gramm.* vol. I, IV.2).

In generale, un predicato verbale esprime una *proprietà (qualità)* dell'argomento o degli argomenti, come nel caso di *risplendere (il sole risplende)*, oppure una *relazione* tra due o più argomenti, come nel caso di *illuminare (il sole illumina la stanza)*. L'evento costituisce l'*entità concettuale sottostante ad una frase*, inteso qui in senso generale a prescindere dalle sue caratteristiche aspettuali (cambiamento, processo, stato, ecc.).

CM

Gli argomenti completano il significato del V nel contesto e devono quindi essere obbligatoriamente espressi, altrimenti la frase non è grammaticale e è semanticamente incompleta. Così per es. in (1), il V *dimorare* richiede nell'uso specifico due argomenti, il soggetto e un'indicazione locativa:

(1) *Bito (...)* dimorava a San Giorgio Oltrarno. (*Novellino*, 96, rr. 1-2)

Risulta infatti incompleta un'espressione quale:

(2) **Bito* dimorava

Gli argomenti così intesi (quelli cioè obbligatori dal punto di vista sintattico, la cui somma costituisce la *valenza sintattica* del V) vanno tenuti distinti dagli elementi implicati a livello semantico da una predicazione, il cui insieme costituisce la *valenza semantica* di un V: questi possono essere infatti in numero uguale ma anche superiore agli argomenti. Così *percuotere* in (3) dal punto di vista semantico implica un elemento costituito dall'oggetto con cui è effettuata l'azione (un bastone, o altro), ma questo elemento in it. ant., come in it. mod., può rimanere inespresso:

(3) ...da' Conti Guidi villanamente *furono percossi*... (*Cronica fiorentina*, p. 101, rr. 20-21)

Inizio CM

La mancanza di corrispondenza tra valenza semantica e valenza sintattica ha luogo in quanto la codifica linguistica di un evento può "comprimere" alcuni argomenti, metterne in primo piano taluni e in ombra altri, incorporarne alcuni nella semantica verbale, lasciarne alcuni sottintesi, ecc. Si confronti ad es. *percuotere* con il denominale *bastonare*, che, diversamente dal primo, incorpora la specificazione dello strumento, per cui questo non solo può, ma deve normalmente restare inespresso a meno che non sia ulteriormente specificato (*bastonare *con un bastone/ con un grosso bastone*):

(4) ...e la 'ngiuria che tti fu fatta quando *fosti bene bastonato*... (Bono Giamboni, *Fiore di rettorica* (red. beta), cap. 22, par. 5)

Fine CM

Gli argomenti obbligatori vanno tenuti distinti non solo dagli elementi implicati a livello semantico, ma anche dagli elementi accessori di una predicazione (elementi *extranucleari*). Questi ultimi forniscono informazioni di contorno rispetto al nucleo predicativo, che riguardano in genere le

coordinate spazio-temporali dell'evento, il modo, lo scopo, la causa o altro, e possono apparire o non apparire. Alcuni ess. di elementi accessori sono (in corsivo negli ess.):

- (5) a. ...e perciò *in mezzo della via* l'uccise... (Brunetto Latini, *Rettorica*, p. 115, r. 9)
 b. *Con* [per mezzo di] *questa donna* mi celai *alquanti anni e mesi*... (Dante, *Vita nuova*, cap. 5, par. 4)
 c. *Molto* hai *superbiamente* favellato [parlato]... (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 60, par. 3)
 d. Aminadab (...) andò *con grandissimo exercito di gente, per comandamento del re Davit*, a una città de' Filistei. (*Novellino*, 11, rr. 3-5)

Di norma, gli elementi accessori possono non apparire senza con questo compromettere la grammaticalità della frase, come negli ess. in (6), che riducono gli argomenti degli ess. in (5):

- (6) a. e lo uccise
 b. mi celai
 c. hai favellato
 d. Aminadab andò a una città de' Filistei

Stabilire quali siano gli argomenti e quali gli elementi extranucleari è spesso difficile (un elenco di prove diagnostiche in it. mod. è in *Gr. Gramm.* vol. I, I.1.4). In primo luogo, il numero e il tipo di argomenti di uno stesso verbo possono variare, specialmente se il verbo ha diverse accezioni. Per es. *dimorare* oltre all'accezione di 'abitare' vista in (1), che richiede un argomento *Locativo*, ne ha altre, che richiedono argomenti ogni volta di natura diversa (per es. comitativi come in (7b-c)); inoltre in it. ant. c'è anche un uso di *dimorare* non continuato in it. mod., con argomento temporale e significato di 'passare, trascorrere' (8):

- (7) a. ...dimorai [= 'restai'] (...) *con disiderio di dire e con paura di cominciare*. (Dante, *Vita nuova*, cap. 18, par. 9)
 b. Poi che tu non vuoi dimorare [= 'stare, vivere'] *con meco*... (*Novellino*, 23, Interpolazione di P¹, r. 19)
 c. Perch'io non sono vestita sì ch'io possa dimorare [= 'stare'] *con l'altre donne*... (*Novellino*, 25, rr. 12-13)
 d. E *in questo stato* dimorando [= 'essendo, trovandomi'], mi giunse volontade... (Dante, *Vita nuova*, cap. 13, par. 7)
- (8) a. ...onde *poco tempo* dimorò che 'l detto Giano (...) fu tradito. (*Cronica fiorentina*, p. 141, rr. 22-24)
 b. Appresso ciò *poco* dimorava che la sua letizia si convertia in amarissimo pianto... (Dante, *Vita nuova*, cap. 3, par. 7)
 c. Ma quando Pipino se ne fu andato nel suo paese, non dimorò *molto* che... (*Tesoro volgarizzato* (ed. Gaiter), vol. 1, libro 2, cap. 27, p. 283, rr. 18-19)

In secondo luogo, uno stesso complemento può svolgere a seconda dei casi e con V diversi funzione argomentale o accessoria. Abbiamo già visto il caso del complemento di luogo, che svolge funzione argomentale con *dimorare* in (1) (*a San Giorgio Oltrarno*), ed extranucleare (nel nostro caso circostanziale) con *uccidere* in (5a) (*in mezzo alla via*). Analogo è il caso di espressioni modali quali ad es. l'avverbio *bene*, che svolge funzione argomentale con *adoperare* (it. mod. 'agire, comportarsi') in (9) e non argomentale con *sapere* in (10):

- (9) ...che non basta astenersi [che si astenga] l'uomo dal male, se dopo quello non *adopera* [agisce, si comporta] *bene*... (*Compagnia di San Gilio*, p. 37, rr. 1-2)
- (10) ...però [perciò] che ciascuno che *saprà bene* ciò che comanda [prescrive] lo libro e l'arte... (Brunetto Latini, *Rettorica*, p. 7, rr. 25-26)

Infine, ci sono degli argomenti che in determinate circostanze possono rimanere inespressi. Questo fenomeno è frequente specialmente con tre classi di V: i V intransitivi di stato (*giacere, restare, rimanere*, ecc.), quelli di cambiamento di luogo (*entrare, fuggire, giungere*, ecc.; cfr. 5.3) e i V transitivi di attività (*cantare, vendere, donare, uccidere*, ecc.). Per le prime due classi di V, accanto a usi biargomentali in cui il secondo argomento esprime il luogo o la destinazione del moto, ci sono usi monoargomentali in cui il luogo o la destinazione restano inespressi, come per es. con *giacere* con locativo in (11a) e senza in (11b):

- (11) a. ...lo cui corpo io vidi *giacere* senza l'anima *in mezzo di molte donne*... (Dante, *Vita nuova*, cap. 8, par. 1)
 b. ...l'un *giace* e l'altro corre, / l'un fugge e l'altro caccia... (Brunetto Latini, *Tesoretto*, vv. 2212-2213)

Per quanto riguarda la terza classe, invece, accanto a usi biargomentali in cui il secondo argomento esprime l'oggetto su cui è effettuata una determinata attività, c'è un uso in cui è espresso soltanto l'argomento realizzato come soggetto: per es. come in *uccidere* e *cantare* in (12a'/b') contro (12a/b):

- (12) a. ...in guisa [aspetto] d'arcier (...) / acconcio [adatto] sol per *uccider altrui*. (Guido Cavalcanti, *Rime*, 21, vv. 7-8)
 a'. ...ché là ove dice l'accusatore «Tu *uccidesti*» et Ulixes dice «Non *uccisi*»... (Brunetto Latini, *Rettorica*, p. 139, rr. 11-12)
 b. ...che' capitani facciano *cantare una messa spetiale e solemne* ogni anno una volta... (*Compagnia di San Gilio*, p. 39, rr. 4-6)
 b'. ...e per lo bosco augelli [uccelli] audio *cantare*... (Guido Cavalcanti, *Rime*, 46, v. 16)

Spesso è difficile stabilire se costruzioni come quelle in (11b) e in (12a'-b') sottendano una struttura biargomentale con argomento implicato e non espresso, oppure se il verbo abbia due strutture, una monoargomentale e una biargomentale, connesse a significati parzialmente diversi. Infatti in (12a) è possibile parafrasare *uccidere* con 'provocare la morte di qualcuno', mentre in (12a') il significato è più generico: 'compiere omicidi', per cui il verbo descrive l'attività in sé piuttosto che l'azione fatta sull'oggetto. Anche la semantica di *giacere* e di *cantare* è diversa nei due contesti: *giacere* vale 'stare, trovarsi (disteso) in un luogo' in (11a), 'restare (fermo)' in (11b); *cantare* vale 'dire, eseguire col canto' in (12b), 'emettere suoni armoniosi' in (12b').

Per quello che riguarda la riduzione, gli argomenti espressi opzionalmente, come gli elementi accessori, possono essere omessi senza compromettere la grammaticalità della frase.

2. Quadro delle principali strutture argomentali dell'italiano antico

Come l'it. mod., anche l'it. ant. presenta strutture argomentali a 0, 1, 2, 3 argomenti, considerando nel numero anche il soggetto:

- a) zeroargomentali;
- b) monoargomentali;
- c) biargomentali;
- d) triargomentali.

L'esistenza di strutture tetrargomentali è controversa: in quanto segue consideriamo che non esistano strutture con più di 3 argomenti.

Tali strutture sono realizzate dal punto di vista sintattico attraverso tre costruzioni principali, ognuna delle quali può avere un numero variabile di argomenti, e in ognuna delle quali gli argomenti possono assumere ruoli semantici differenti. Tali costruzioni sono:

- la costruzione *impersonale* a zero (3.1) o due argomenti (5.5),
- la costruzione *transitiva* a due (5.1) o tre argomenti (6.1-2),
- la costruzione *intransitiva* a uno (4.1-3), due (5.2-4) o tre argomenti (6.3-4). La costruzione intransitiva è realizzata a sua volta da due distinte costruzioni: la costruzione *inergativa* e la costruzione *inaccusativa* (per la definizione di queste categorie, v. par. 4).

C'è poi, accanto a queste costruzioni principali, il caso delle costruzioni con verbo *pronominale* (par. 7), in cui la coniugazione del V è effettuata con l'ausilio del clitico riflessivo. La *coniugazione pronominale* è obbligatoria in alcuni casi – quando il clitico riflessivo è lessicalizzato con il verbo e quindi questo non si presenta mai senza (**ravvedere/ravvedersi*), mentre in altri casi la forma pronominale alterna con quella senza clitico riflessivo (come in it. mod. *sbagliarsi* e *sbagliare*, sempre intransitivo, e in it. ant. e mod. *bruciarsi* e *bruciare*). Le costruzioni pronominali si distinguono innanzitutto tra transitive e intransitive (consideriamo per il momento questa distinzione come una distinzione di tipo formale fondata sul numero e sul tipo di argomenti sintattici). Esse si distinguono poi da un punto di vista semantico a seconda del valore assunto dal clitico riflessivo nei diversi casi. In base a tale valore è possibile distinguere: a) la costruzione con valore *riflessivo* o *reciproco* (distinto a sua volta in *diretto* o *indiretto*, cfr. 7.1-4); b) la costruzione pronominale transitiva con valore detto *medio (mediale) indiretto* e *medio intensivo* (cfr. 7.5-6); c) la costruzione pronominale con valore *medio risultativo*, in cui il clitico riflessivo non realizza alcun argomento e per questo è anche detto *inerente* (cfr. cap. 11, 3.3). Poiché quest'ultima rappresenta un tipo specifico di costruzione inaccusativa, la trattiamo qui nell'ambito delle costruzioni intransitive (cfr. 4.3, 5.4), e quindi separatamente dalle altre costruzioni pronominali, che sono invece trattate insieme nel par. 7. Per l'uso della variante pronominale nelle interrogative indirette, cfr. sotto 5.3, es. (85), e cap. 11, 3.3.

Nella tab. 1 schematizziamo le principali strutture argomentali presenti in it. ant., indicando nell'ordine il numero degli argomenti che ogni struttura può avere e il tipo (e sottotipo) di realizzazione sintattica superficiale, valutata in relazione al parametro della transitività. Nell'ultima colonna diamo una formula semplificata di valenza, utile a visualizzare lo schema superficiale di frase (la formula V-SN - con soggetto posposto al verbo - segnala la natura inaccusativa delle relative costruzioni, in cui il soggetto mostra caratteristiche sintattiche tipiche di oggetto; cfr. par. 4):

Tab. 1 - Quadro delle principali strutture argomentali dell'it. ant.

Struttura argomentale	Tipo di costruzione sintattica	Sottotipo di costruzione sintattica	Formula di valenza
0	Impersonale		V
1	Intransitivo	Inergativo	SN-V
1		Inaccusativo semplice	V-SN
1		Inaccusativo pronominale	V _{si} -SN
2	Transitivo	Con ogg. diretto	SN-V-SN
2	Intransitivo	Inergativo	SN-V-prep-SN
2		Inaccusativo semplice	V-SN-prep-SN
2		Inaccusativo pronominale	V _{si} -SN-prep-SN
2	Impersonale		V-prep-SN-prep-SN
3	Transitivo	Con doppio ogg. diretto	SN-V-SN-SN
3		Con ogg. dir. e ogg. preposiz.	SN-V-SN-prep-SN
3	Intransitivo	Inergativo	SN-V-prep-SN-prep-SN
3		Inaccusativo semplice	V-SN-prep-SN-prep-SN
3		Inaccusativo pronominale	V _{si} -SN-prep-SN-prep-SN

Inizio CM

Sono da aggiungere a questo quadro:

a) le costruzioni con uno o più argomenti frasali, espressi con completiva implicita o esplicita, sia come complemento, per es. oggetto diretto: ...*credendo veramente che lo re giovane dormisse...* (Novellino, 18, rr. 52-53), ...*credendo Elli esser pare*. [credendo di essere uguale a Lui] (Brunetto Latini, *Tesoretto*, v. 577), sia come soggetto: *Avenne che una nave di Pisa venia in Tunisi...* (Brunetto Latini, *Rettorica*, p. 128, r. 12); e

b) quelle con complementi predicativi dell'oggetto (...*elessero inperadore Federigo...* (*Cronica fiorentina*, p. 114, r. 30)) o del soggetto (*Apparve vestita di nobilissimo colore...* (Dante, *Vita nuova*, cap. 2, par. 3)).

Per le prime v. cap. 26; per i complementi predicativi, il cap. 4, par. 2, e *Gr. Gramm.* vol. II, III. Le costruzioni pronominali (ad eccezione, come abbiamo già detto, dell'uso inaccusativo) sono discusse a parte nel par. 7.
Fine CM

Gli argomenti delle strutture elencate nella tab. 1 possono svolgere varie funzioni semantiche nell'evento descritto dal verbo. Queste funzioni, dette *ruoli tematici* (o *semantici*), sono riportate nella tab. 2 (che contiene esclusivamente i ruoli utili alla discussione che segue). Per ruolo tematico si intende la relazione semantica che un dato argomento intrattiene con il verbo in uno specifico contesto predicativo (ad es., in it. mod., Luca è *Agente* in *Luca legge il libro*, *Esperiente* in *Luca vede il libro*, *Attore* in *Luca russa*).

Tab. 2 - Elenco dei principali ruoli tematici

Ruoli tematici	Abbreviazioni	Definizioni
Agente	Ag	entità che attiva e controlla l'evento
Attore	Att	entità che attiva un evento, ma non lo controlla
Tema	Th	entità coinvolta in maniera non attiva nell'evento
Paziente	Pt	entità che subisce le conseguenze dell'evento attivato da un Agente (ad es., ne è modificata)
Esperiente	Esp	entità che sperimenta l'evento
Ricevente	Ric	entità verso la quale è indirizzato l'evento
Benefattivo	Ben	destinatario che trae beneficio dall'evento
Destinazione	Dest	luogo o condizione verso cui è proiettato l'evento
Origine	Orig	luogo o condizione in cui ha origine l'evento
Strumento	Str	entità necessaria per eseguire l'evento
Locativo	Loc	luogo o condizione in cui ha luogo e/o si protrae l'evento
Comitativo	Com	entità con la quale si stabilisce una relazione di compagnia

Le strutture elencate nella tab. 1 possono inoltre esprimere tre tipi principali di eventi, che possono essere definiti con l'ausilio di tre tratti aspettuali binari: dinamico, durativo e telico (cfr. *Gr. Gramm.* vol. II, I.1.4):

Tab. 3 Tipi principali di eventi

Tipo di Evento	dinamico	durativo	telico
Stato	-	+	-
Processo	+	+	-
Transizione	+	±	+

Lo *stato* (rappresentato per es. da V come *dimorare*, *giacere*, ecc.) costituisce un evento che ha una durata ma non vere e proprie fasi interne; nell'arco di tempo in cui ha luogo non introduce cambiamenti, per cui è considerato non dinamico. Non implica un momento culminante, quindi non è *telico*. Il *processo* (*favellare* 'parlare', *errare*, ecc.) costituisce una sequenza di eventi identici, associati alla stessa espressione semantica, con durata e fasi omogenee (ogni fase è cioè uguale all'altra). Nell'arco di tempo in cui ha luogo, introduce dei cambiamenti, quindi è dinamico, ma non implica un momento conclusivo, quindi è *atelic*. La *transizione* (*colpire*, *cadere*, ecc.) costituisce il passaggio da uno stato di cose a un altro e perciò può essere analizzata come composta a sua volta da due (sotto)eventi ordinati in senso temporale, di cui l'uno (il secondo nell'ordine temporale) indica lo stato risultante, l'altro (il primo in ordine temporale) lo stato originario (se la transizione è momentanea) o il processo che conduce allo stato risultante (se la transizione è durativa).

Questi tre tipi principali di eventi possono essere ulteriormente classificati in base a parametri aspettuali aggiuntivi (ad es. *l'iteratività*) e a parametri di altra natura (cioè non aspettuali). In base al parametro del *controllo* dell'evento da parte del soggetto è possibile ad es. distinguere tra: a) *processo non controllato* (per es. *dormire*) e b) *processo controllato*, detto anche *attività* (per es. *combattere*); in base al significato del verbo è possibile distinguere nell'ambito delle transizioni tra: a) puri *avvenimenti* (per es.

accadere, sparire), *b) cambiamenti di stato o condizione* (per es. *cadere, perire, turbarsi*) e *c) cambiamenti di luogo* (per es. *entrare, giungere*) e così via.

3. Strutture zeroargomentali

Le strutture zeroargomentali esprimono eventi che dal punto di vista semantico non implicano la presenza di argomenti.

3.1. La costruzione impersonale V

Come in it. mod., le costruzioni *impersonali* codificano eventi che non implicano alcun *Attore, Paziente o Tema*, ma esprimono semplicemente qualcosa che avviene. Si tratta soprattutto di V che descrivono eventi naturali, ad es. eventi atmosferici come *piovere, tuonare, saettare*:

- (13) a. ...il tempo era turbato e *piovea*... (Novellino, 4, rr. 11-12)
b. ...si levò un grido sí grande come se *tonasse* fortemente... (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 39, par. 1)

Come in it. mod., V come *piovere* o *saettare*, di per sé impersonali, in combinazione con alcuni soggetti possono cambiare parzialmente significato, assumendo valore per es. di ‘scendere’ o ‘far scendere (dall’alto)’ ed esprimere allora eventi a due argomenti (uno soggetto e uno oggetto come in (14a) e (15), oppure uno soggetto e l’altro Locativo come in (14b) e (14c)):

- (14) a. ...*lo quale spiritel spiriti* piove [= ‘fa cadere, effonde’]... (Guido Cavalcanti, *Rime*, 28, v. 12)
b. Allora par che *ne la mente* piova [= ‘scenda’] / *figura di donna pensosa*... (Guido Cavalcanti, *Rime*, 17, vv. 12-13)
c. ...e veggio piover [= ‘cadere’] *per l’aere martiri* [sofferenze]... (Guido Cavalcanti, *Rime*, 31, v. 13)
(15) ...ed esser mi pareva non so in qual loco, / e veder donne andar per via disciolte [con i capelli sciolti], / qual lagrimando, e qual traendo guai [lamentandosi], / che di tristizia [dolore] saettavan *foco*. (Dante, *Vita nuova*, cap. 23, par. 23, vv. 45-48)

Diversamente dall’it. mod., V come *piovere* possono comparire anche in costruzione con *soggetto espletivo* (pleonastico) nella forma *egli/e’* (16) (v. cap. 3, 5.2), soggetto possibile anche quando c’è un soggetto superficiale in posizione postverbale (17):

- (16) ...come *e’* piove, così potea non piovere... (Giordano da Pisa, *Quaresimale fiorentino*, 33, r. 116 [pis.>fior; 1305])
(17) *E’* piove / *gioco* [gioia] *d’amore* in noi. (Guido Cavalcanti, *Rime*, 30, vv. 3-4)

4. Strutture monoargomentali

Si tratta di strutture che esprimono eventi in cui l’unico partecipante fa qualcosa, subisce qualcosa o è genericamente coinvolto in ciò che accade, e può quindi svolgere nell’evento ruoli differenti (Agente, Paziente, Tema, ecc.). Le strutture monoargomentali sono rese con costruzioni sintattiche *inergative* oppure *inaccusative* (v. *Gr. Gramm.* vol. I, I.3.1 e cap. 3, 1.1.1). Queste costruzioni sono caratterizzate da una diversa natura dell’unico argomento: nel caso degli inergativi questo è il soggetto della costruzione, mentre nel caso degli inaccusativi costituisce un soggetto solo superficiale, essendo un oggetto sottostante, secondo la rappresentazione che segue (affiancata a destra dalla formula semplificata che utilizziamo nel resto di questo cap.):

V Inergativi

SN [svV]

SN-V

La diversa natura sintattica dell'argomento risulta da serie di prove diagnostiche (per l'it. mod. cfr. *Gr. Gramm.* vol. I, I.3.1). Per l'it. ant., le prove applicabili sono quella della sostituzione con il clitico *ne* di una parte del soggetto (operazione consentita soltanto dal soggetto dei V inaccusativi — cfr. sotto es. (25a)), e soprattutto quella della differenza nella selezione dell'ausiliare nei tempi composti (*avere* per gli inergativi, *essere* per gli inaccusativi; v. par. 8).

A questo diverso comportamento sintattico corrispondono differenze sul piano semantico e aspettuale, secondo le modalità che illustriamo oltre.

4.1. La costruzione inergativa SN-V

La costruzione inergativa SN-V esprime perlopiù eventi che dal punto di vista aspettuale sono dei *processi*, nel senso stabilito nel par. 2, tab. 3. Questi processi possono essere di moto, spesso accompagnato da indicazione di strumento o di maniera, come nel caso di *camminare*, *correre*, o non di moto, come nel caso di *cantare*, *combattere*, *dormire*, *piangere*, *ridere*, *sorridere*, *sospirare*. Inoltre, possono essere più o meno controllati dal soggetto: qualora siano controllati, si può parlare più propriamente di *attività*. Abbiamo allora le *attività agentive*, quelle cioè in cui il soggetto ha il ruolo di Agente (cfr. *camminare* in (18a); si tratta dei casi più comuni in questa costruzione), e i *processi non agentivi* (con soggetto non animato che ha ruolo di Paziente o Tema, cfr. *ardere* in (18b)). Una terza categoria è costituita dai processi messi in atto da un soggetto animato, ma involontariamente o come reazione spontanea (in questo caso il soggetto ha il ruolo di Attore, cfr. *tremare* in (18c)):

- (18) a. Misersi in via; *camminaro* gran tempo... (*Novellino*, 19, r. 48)
 b. ...una lucerna d'oro che continuamente *ardeva*... (*Cronica fiorentina*, p. 83, rr. 29-30)
 c. ...dentro dal vostro cor voi *tremereste*... (Guido Cavalcanti, *Rime*, 19, v. 12)

A loro volta, questi processi possono esprimere eventi singoli (come nei casi sopra citati) oppure attività abituali, come in (19), o, ancora, proprietà consuete del soggetto, come in (20):

- (19) Ragionevole cosa è *bamboleggiare* [giocare] in giovinezza, et in vecchiezza pensare. (*Novellino*, 4, rr. 32-33)
 (20) ...vermine che sempre *rode*, fuoco che sempre *arde*. (Bono Giamboni, *Trattato*, cap. 30, par. 9)

Dal punto di vista del lessico, i V a costruzione inergativa possono consentire soltanto questo uso (come nel caso di *camminare*), oppure avere anche un uso inaccusativo e/o un uso transitivo, come nel caso di *piangere* (*piagnere*) che, accanto all'impiego inergativo in (21a-b) e transitivo in (21c), presenta in it. ant., diversamente che in it. mod., un impiego inaccusativo pronominale a due argomenti (*piangersi di* nel senso di 'lamentarsi di') in (21d):

- (21) a. ...*piango* (...) die e notte... (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 4, par. 13)
 b. ...e dirottamente *piangendo* e luttando [lamentandomi], m'apparve sopra capo una figura... (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 2, par. 1)
 c. ...dico che non *piangi* [= 'rimpiangi'] *lui* ma *piangi* [= 'ti lamenti di'] *lo tuo danno*... (*Novellino*, 71, r. 16)
 d. ...come altri *si piange* [= 'si lamenta'] *de la sua partita*... (Dante, *Vita nuova*, cap. 31, par. 5)

Anche l'opposto *ridere* presenta in it. ant., oltre a una costruzione inergativa (22a), una costruzione transitiva non mantenuta in it. mod. (22b) e una costruzione pronominale monoargomentale (22c), con significato analogo a quello del verbo inergativo:

- (22) a. Allora il donno [signore] (...) *rise* e perdonolli... (*Novellino*, 77, r. 39)

- b. Fa c'om non *rida* [= 'derida'] *il tuo proponimento!* (Guido Cavalcanti, *Rime*, 47, v. 14)
- c. Le donne erano molte, tra le quali n'avea certe che *si rideano* [= '(se la) ridevano'] tra loro... (Dante, *Vita nuova*, cap. 18, par. 3)

Così anche *correre*, inergativo monoargomentale in (23a), è transitivo con valore di 'scorrere devastando' in (23b):

- (23) a. Ed ancora se gli avversarij *avranno corso*, e del viaggio saranno affaticati... (Bono Giamboni, *Vegezio*, libro 3, cap. 10, p. 107, rr. 21-22)
- b. ...e avrebbero *tutto Egitto corso* e guastato [devastato]... (Bono Giamboni, *Orosio*, libro 1, cap. 13, p. 49, r. 6)

4.2. La costruzione inaccusativa V-SN

Diversamente dalla costruzione inergativa, la costruzione inaccusativa V-SN esprime perlopiù eventi che dal punto di vista aspettuale sono *avvenimenti, cambiamenti, stati*:

i) *avvenimenti*. Questi riportano in genere qualcosa che accade (*avvenire, sopravvenire*), e il soggetto del V è quindi normalmente costituito da un SN che si riferisce a un evento, come *sì forte tempesta* in (24b):

- (24) a. Appresso [dopo] la morte di questa donna alquanti die *avvenne* cosa per la quale me convenne [dovetti] partire de la sopradetta cittade... (Dante, *Vita nuova*, cap. 9, par. 1)
- b. ...e presso al porto *sopravenne* sì forte tempesta... (Brunetto Latini, *Rettorica*, p. 128, r. 13)

ii) *cambiamenti* che coinvolgono il soggetto. Questi si distinguono in due categorie principali:

a) *cambiamenti di condizione o stato*. Possono essere puntuali (*perire, sparire*) o durativi (*invecchiare, fondere*) e quindi esprimere cambiamenti binari (qualcuno può essere *vivo* o *perito* ma non **un po' perito*) o gradualmente, caratterizzati da stati intermedi (*fuso* o *non fuso* ma anche *un po' fuso*). Un tipo particolare di cambiamento di stato è quello descritto da V come *crescere*, che ha carattere processuale e il cui stato finale non è specificato (in it. mod. si potrebbe avere *crescere di parecchio*, mentre **fondere di parecchio* non sarebbe possibile). I cambiamenti possono inoltre porre il focus sul momento iniziale, incoativo (*incominciare*) o finale, culminativo (*guarire, guerire*):

- (25) a. ...et v.^m [5.000] ne *perirono* solo nel mare di Cicilia [Sicilia], che annegarono. (*Cronica fiorentina*, p. 105, rr. 26-27)
- b. ...e l'acqua si turbò e l'ombra *sparìo*... (*Novellino*, 46, r. 10)
- c. ...che 'l mondo pareva che *fondesse*... (*Novellino*, 19, rr. 19-20)
- d. ...il quale andandone alla città di Smirna, istudiando in iscienzie, *invecchiò*. (Bono Giamboni, *Orosio*, libro 5, cap. 16, p. 317, rr. 4-6)
- e. Tostamente [rapidamente] *sarei guerito*... (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 3, par. 15)
- f. *Infermò* [si ammalò] uno figliuolo d'uno re. (*Novellino*, 10, r. 4)
- g. Nel costui tempo il regnio di Puglia e di Cicilia *crebbe* e abondò di riccheçe... (*Cronica fiorentina*, p. 93, rr. 27-28)

Nel caso degli avvenimenti e dei cambiamenti di condizione o stato, l'unico attante esprime di norma il partecipante al quale accade qualcosa o che subisce il cambiamento descritto dal verbo, e il cui ruolo semantico è quindi quello di Paziente o di Tema, piuttosto che di Agente;

b) *cambiamenti di luogo*. Si tratta di eventi che esprimono solitamente uno spostamento (*fuggire, cadere*), anche figurato, in ogni caso telico, diverso quindi dal moto non direzionato e atelico comunemente espresso dalla costruzione inergativa così come era rappresentato per es. da *camminare* in (18a):

- (26) a. *Fuggi, se 'l perir t'è noia* [se non vuoi morire]. (Dante, *Vita nuova*, cap. 15, par. 4, v. 4)
 b. Altressi come il leofante [l'elefante] quando *cade* non si può levare... (Novellino, 64, rr. 91-92)
 c. ...e sì come talora vedemo *cadere* l'acqua mischiata di bella neve... (Dante, *Vita nuova*, cap. 18, par. 5)

Nel caso dei cambiamenti di luogo, l'unico attante esprime di norma il partecipante che a seconda dei casi attiva o subisce lo spostamento indicato dal V, il quale può essere quindi Agente (se animato come in (26a)) oppure Tema (animato o non animato, come in (26b-c));

iii) la costruzione inaccusativa V-SN esprime infine *stati*, quindi eventi durativi non telici (ad es. *sedere* nel significato di 'essere, stare seduto'):

- (27) ...e là trovo Bito, che *sedea* con molta buona gente. (Novellino, 96, rr. 46-47)

inizio CM

Come già osservato nel par. 1, molti dei V che esprimono cambiamenti di luogo o stati potrebbero essere analizzati come aventi struttura biargomentale anziché monoargomentale, con un secondo argomento espresso opzionalmente, indicante il punto di partenza (*Origine*) o il punto di arrivo (*Destinazione*) del moto o il luogo (Locativo) dello stato (ad es. *fuggire* [da un luogo], *cadere* [in un luogo], *sedere* [in un luogo], ecc.). Si confrontino gli ess. già citati di *fuggire*, *cadere* e *sedere* con gli ess. seguenti in cui questi elementi sono espressi (su questo aspetto v. anche 5.3):

- (28) a. ...nascostamente fuggio *d'Africa*, e andonne ad Antioco... (Bono Giamboni, *Orosio*, libro 4, cap. 21, p. 258, rr. 5-6)
 b. Dinanzi alla casa avea una fossa (...). Quando que' si levò, *caddevi dentro*. (Novellino, 38, rr. 10-12)
 c. ...avvenne uno die che, sedendo io pensoso *in alcuna parte*... (Dante, *Vita nuova*, cap. 24, par. 1)

fine CM

Dal punto di vista del lessico, come in it. mod., i V a costruzione inaccusativa o presentano in it. ant. soltanto questo uso, oppure hanno anche l'uso pronominale e/o l'uso transitivo. Molti V che in it. mod. presentano soltanto la costruzione inaccusativa semplice, in it. ant. consentivano anche quella pronominale. Tra questi ci sono sia V di cambiamento di luogo (29), sia V di cambiamento di stato o condizione (30)-(31), sia V che indicano avvenimenti (32). Nella maggior parte dei casi, si tratta di usi con soggetto animato (per il valore del clitico riflessivo in questi usi si veda il prossimo par.):

- (29) a. Li cavalieri *fuggiro*, quando l'udiro parlare, che prima credevano che dormisse. (Novellino, 18, rr. 62-63)
 b. E il re Asdrubale per sua volontà *si fuggio*, e fue fatto isbandito [fu esiliato]... (Bono Giamboni, *Orosio*, libro 4, cap. 24, p. 269, rr. 3-4)
- (30) a. Questi *sbigottì*... (Novellino, 99, r. 49)
 b. E non *ti sbigottire* né abbi paura... (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 76, par. 11)
- (31) a. ...la cittade ove nacque e vivette e *morìo* la gentilissima donna. (Dante, *Vita nuova*, cap. 40, par. 1)
 b. *Morra'ti* [morirai], *morra'ti*. (Dante, *Vita nuova*, cap. 23, par. 22, v. 42)
 c. Questi ['spiriti'] sono in figura [in immagine] / d'un che *si muore* sbigottitamente. (Guido Cavalcanti, *Rime*, 9, vv. 55-56)
 d. ...mi pregoe ch'io li dovessi dire alcuna cosa per [comporre una poesia in onore di] una donna che *s'era morta*... (Dante, *Vita nuova*, cap. 32, par. 2)
- (32) a. E quando la state finisce e *comincia lo verno* [l'inverno]... (*Tesoro volgarizzato* (ed. Battelli), libro 5, cap. 23, p. 116, r. 13)
 b. Ruppesi la triegua e *cominciossi la guerra*. (Novellino, 23, r. 37)

inizio CM

Poiché in it. ant. il clitico riflessivo era frequentemente omissso nell'uso poetico, nei tempi composti e nelle forme non finite del verbo (quindi in casi quali *Lo re si partì* / *Lo re era partito* / *Partendo lo re* / *Lo re voleva partire*; cfr. cap. 11, 3.3), è

opportuno in linea di principio parlare di alternanza tra due usi inaccusativi quando si trovano entrambi documentati in contesti differenti da quelli citati (ad es. con il verbo in modo finito e in testi non poetici). In tal modo è possibile chiarire ad es. l'alternanza presente in it. ant. tra le forme *partire* e *partirsi*. La forma semplice *partire*, l'unica usata in it. mod., si poteva usare in it. ant. solo con tempi verbali composti o nei modi non finiti, come nel caso di (33a), altrimenti, si aveva sempre *partirsi* (33b):

- (33) a. E ll'Aretino, sentendo che' Fiorentini *erano partiti*... (*Cronica fiorentina*, p. 134, rr. 10-11)
 b. ...e scommiatati [accommiatati] dalla Fede *ci partimmo* per compier nostro viaggio. (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 19, par. 1)

Anche *partire di* (biargomentale, nel significato di 'abbandonare un luogo') compare soltanto nei tempi composti e nei modi non finiti (34a); altrimenti, la forma usata è *partirsi di* (34b):

- (34) a. ...onde se avvenisse che *di costà non fosse ancora partito*... (*Lettera di Consiglio de' Cerchi*, II, p. 603, rr. 2-3)
 b. Quando Bindo Squarcia *si partio di qua*... (*Lettera di Consiglio de' Cerchi*, II, p. 602, r. 33)

L'it. ant. aveva anche un uso biargomentale di *partirsi* con valore riflessivo diretto (v. 7.1) e con il significato di 'separarsi, dividersi'; in questo uso il verbo è sempre pronominale:

- (35) a. ...dall'anima destrutta *s'è partita*... (Guido Cavalcanti, *Rime*, 34, v. 6)
 b. ...e da te non *si partiranno* giamai... (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 11, par. 28)

Fine CM

4.3. La costruzione inaccusativa pronominale V_{si}-SN

Un tipo particolare di costruzione inaccusativa è quella detta pronominale, di cui abbiamo già parlato nel par. precedente, in cui appare sì il clitico riflessivo, ma non con valore *riflessivo* o *reciproco* (cfr. par. 7), ma *mediale*, nel senso che pone l'accento sul fatto che il soggetto è interessato dall'evento, e ne sottolinea il coinvolgimento. A parte il caso di alcuni V di cambiamento di luogo – cfr. sotto –, questo coinvolgimento è perlopiù involontario o si presenta come una reazione spontanea: proprio ciò distingue l'uso medio (*turbarsi*, *svegliarsi*) dall'uso riflessivo (*lavarsi*, *celarsi*), che è invece volontario e consapevole. Il valore mediale è spesso accompagnato da un valore *aspettuale*, che focalizza l'interpretazione sul fatto che l'evento è telico e orientato verso uno stato risultante (cioè *risultativo*; cfr. *Gr. Gramm.* vol. II, I.1.4). Il valore mediale è chiaro in un verbo come *maravigliarsi* (*meravigliarsi*), l'aspetto telico in *sedersi*, quello risultativo in *rompersi*.

Analogamente alla costruzione inaccusativa V-SN, quella pronominale V_{si}-SN è tipica di V che esprimono avvenimenti di varia natura (*manifestarsi*), cambiamenti di condizione o stato del soggetto, che può essere animato o non animato (*destarsi*, *mutarsi*, *rompersi*, *saziarsi*, *spargersi*, *spegnersi*, *svegliarsi*; tra questi appaiono numerosi i V di sensazione - *verba affectuum* - che esprimono l'insorgere di sentimenti dell'animo come *adirarsi*, *crucciarsi*, *maravigliarsi*, *pentirsi* (*pentersi*), *risentirsi*, *spaventarsi*, *turbarsi*, ecc.), e cambiamenti di luogo (*alzarsi*, *levarsi*, *rizzarsi*, *sedersi*):

- (36) a. ...in questo tenpo publicamente *si manofesstò* la grande bontade di frate Ugho... (*Cronica fiorentina*, p. 129, rr. 15-16)
 b. Quelli *si destaro*... (*Novellino*, 99, r. 69)
 c. ...lo mio deboletto sonno (...) *si ruppe* e fui disvegliato. (Dante, *Vita nuova*, cap. 3, par. 7)
 d. La gente *si maravigliava*, et elli medesimo *si maravigliava* forte [molto]. (*Novellino*, 33, rr. 18-19)
 e. ...o se per leggiadria [schifiltosità] / *ti se' solo* [in disparte] *seduto*... (Brunetto Latini, *Tesoretto*, vv. 2594-2595) *leggiadria*: cap. 27 (115) *Novellino* non gloss.; (235) e (246b): [*gusti difficili*];
 f. ...e per ciò non *s'è mutato*, ma sempre è stato coll'animo fermo. (Bono Giamboni, *Fiore di rettorica* (red. beta), cap. 67, par. 22)
 g. La novella [notizia] *si sparse*. (*Novellino*, 84, r. 8)

inizia CM

I V di sensazione citati sopra sono diversi da quelli come *piangere*, che non indicano l'insorgere di un sentimento dell'animo ma piuttosto un *processo* che si svolge in un intervallo di tempo e sono comunemente inergativi (su *piangere* in it.

ant. cfr. 4.1, es. (21)). Alcuni V di sensazione potrebbero essere interpretati come biargomentali, in quanto sono frequentemente accompagnati da un secondo elemento oltre al soggetto, che specifica la causa del sentimento o dello stato d'animo: questo secondo elemento, se presente, è introdotto dalla preposizione *di*: *crucciarsi*, *dolersi*, *maravigliarsi*/ *meravigliarsi*, *pentirsi*, *vergognarsi di qc.sa*, o *per.adirarsi*, *arrabbiarsi*, *turbarsi per qc.sa*.

Quanto ai V di cambiamento di luogo, in it. ant., come in it. mod., *sedere*, che in 4.2 abbiamo trattato come V di stato, assume nella forma pronominale (*sedersi*) un aspetto dinamico e esprime un evento telico (36e).

Fine CM

In it. ant., come in quello mod., oltre a V che sono unicamente inaccusativi pronominali, ci sono anche V che hanno, accanto alla costruzione inaccusativa pronominale, anche una costruzione inaccusativa semplice o una transitiva. La maggior parte dei V inaccusativi pronominali che alternano con la costruzione transitiva indicano cambiamento di stato (*destarsi/destare qc.no*, *rompersi/rompere qc.sa*, e anche *adirarsi/adirare qc.no* 'farlo adirare', ecc.) e, in alcuni casi, cambiamento di luogo (*alzarsi/alzare qc.sa* o *qc.no*, *rizzarsi/rizzare qc.sa* o *qc.no*, ecc.). Alcuni V, come *mutarsi*, consentono una costruzione transitiva (37a) e due costruzioni inaccusative, l'una semplice (37b) e l'altra pronominale (37c):

- (37) a. ...che già da nullo lato / potea *mutar lo passo* [cambiare direzione]... (Brunetto Latini, *Tesoretto*, vv. 2386-2387)
 b. ...e poi ch'i' *son mutato* [cambiato] / ragion è che tu *muti* [cambi]... (Brunetto Latini, *Tesoretto*, vv. 2558-2259)
 c. Ma beato Augustino dice ke nella mente di Dio nonn à nulla mutazione, ma ttutta cosa [ogni cosa] etternale [dura in eterno] e che giamai non *si muta*. (*Cronica fiorentina*, p. 116, rr. 2-4)

Alcuni verbi che in it. ant. presentano doppio uso inaccusativo hanno perso in it. mod. l'uso inaccusativo semplice, presente qui sotto negli ess. (b):

- (38) a. Il vescovo *si vergognò* e perdonogli... (*Novellino*, 54, r. 23)
 b. ...e avvegna che [benché] io *vergognasse* molto... (Dante, *Vita nuova*, cap. 23, par. 13)
 (39) a. Tutto *mi struggo*... (Guido Cavalcanti, *Rime*, 16, v. 5)
 b. ...e dentro da lo core *struggo* e ploro. (Dante, *Vita nuova*, cap. 7, par. 6, v. 20)
 (40) a. Ritràsesine [si allontanò da ciò] e *pentési* [se ne pentì] fortemente. (*Novellino*, 78, r. 16)
 b. ...lo mio cuore cominciò dolorosamente a *pentere* [pentirsi] de lo desiderio... (Dante, *Vita nuova*, cap. 39, par. 2)
 (41) a. ...per la cui potenza per addietro *si rovinavano* li monti, si riempievano le valli, e' fiumi s'attingeano [si prosciugavano]... (Bono Giamboni, *Orosio*, libro 2, cap. 10, p. 93, rr. 12-14)
 b. ...lle grandissime cose *rovinano* per lo peso di sé medesime. (Brunetto Latini, *Rettorica*, p. 10, rr. 19-20)

Altri V che in it. ant. avevano soltanto l'uso inaccusativo semplice presentano in it. mod. soltanto quello pronominale (in altre parole, sono rimasti inaccusativi ma hanno cambiato categoria). Ad es., in it. ant. abbiamo *oscurare* intransitivo, con lo stesso significato di *oscurarsi* in it. mod., ma non abbiamo la forma pronominale (a meno che non si tratti di lacuna del corpus):

- (42) E in questo die il sole *ischuroe* dala terza alla nona [dall'ora terza alla nona]. (*Cronica fiorentina*, p. 109, r. 6)

inizio CM

Anche in questi casi, come in quelli in 4.2, l'assenza del clitico riflessivo può essere interpretata in due modi: come segnale dell'esistenza di un uso intransitivo semplice, oppure come un'omissione dovuta ai fattori contestuali descritti nel corpo minore alla fine di 4.2. L'interpretazione della costruzione è resa ulteriormente complicata dal fatto che in alcuni casi la forma *si* corrisponde all'avverbio *si* (interpretato erroneamente dall'editore come clitico *si*), spesso usato in it. ant. per mettere in rilievo il soggetto tematico (v. cap. 1, 1.4.3.1, e cap. 4, 1.4.1).

Fine CM

5. Strutture biargomentali

Le strutture biargomentali esprimono eventi che da un punto di vista semantico implicano la presenza di due partecipanti. Esse possono realizzarsi con costruzioni transitive (5.1), con costruzioni intransitive, sia inergative (5.2) che inaccusative (5.3-4), e con costruzioni impersonali (5.5; per l'uso impersonale di *avere* 'esserci' cfr. cap. 3, par. 6). Le costruzioni intransitive (inergative e inaccusative), oltre all'argomento realizzato come soggetto, presentano un secondo argomento, introdotto sintatticamente da una preposizione: tale argomento può, a seconda dei casi, avere ruoli semantici diversi. Si noti che uno stesso evento può essere reso a volte sia con una costruzione transitiva che con una costruzione intransitiva: in it. ant. (come in parte anche in it. mod.) abbiamo ad es. *cercare di qc.no* accanto a *cercare qc.no* (43) (entrambi con valore di 'andare in cerca di'), *giudicare di qc.sa* accanto a *giudicare qc.sa* (44) (entrambi con valore di 'dare, esprimere un giudizio su'), ecc.:

- (43) a. ...mi misi a cercare *di questa donna*... (Dante, *Vita nuova*, cap. 10, par. 1)
b. ...onde io (...) molte volte *l'andai cercando*... (Dante, *Vita nuova*, cap. 2, par. 8)
- (44) a. Neun uomo può giudicare *de le cose* che debbono avvenire... (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 68, par. 4)
b. ...e pregandoli che giudicassero *la mia visione*... (Dante, *Vita nuova*, cap. 3, par. 9)

5.1. La costruzione transitiva SN-V-SN

Come in it. mod, la costruzione transitiva esprime eventi con caratteristiche molto diverse. Da un lato abbiamo l'azione più tipica, caratterizzata dalla presenza di un Agente e di un Paziente e da una direzione dell'azione dal primo verso il secondo argomento:

- (45) a. Marcello_{Ag} entrò nella chiesa di Santo Pietro a Roma e *ruppe* il crocifisso_{Pt}... (Brunetto Latini, *Rettorica*, p. 127, r. 25)
b. Perché non *battete* voi_{Ag} me_{Pt}, ch'è mia la colpa? (*Novellino*, 48, r. 13)

Dall'altro lato abbiamo eventi in cui il soggetto non è Agente, ma Benefattivo, Esperiente o altro (ad es. il destinatario generico o *Ricevente*), e la direzione dell'evento è dall'oggetto verso il soggetto, come ad es. nel caso di *udire* in cui il soggetto non è Agente (in quanto non è l'elemento che attiva l'azione) ma piuttosto Esperiente (cioè l'elemento che la sperimenta):

- (46) Io non rispondo, perch'io_{Esp} non *odo* cosa che mi piaccia. (*Novellino*, 26, r. 10)

Ricevere nella stessa costruzione transitiva consente strutture argomentali in cui il soggetto può svolgere in diversi casi tre ruoli diversi: Agente, Ricevente, Benefattivo:

- (47) a. E s'*ella*_{Ag} ti riceve / dille con voce leve... (Guido Cavalcanti, *Rime*, 30, vv. 50-51)
b. ...fue in Aciri [S. Giovanni d'Aciri] ordinata [istituita] una campana che, *chiunque*_{Ric} ricevea un gran torto, si l'andava a sonare. (*Novellino*, 52, rr. 3-5)
c. E io_{Ben} gechitamente [umilmente] / ricevetti il presente [il dono]... (Brunetto Latini, *Tesoretto*, vv. 1171-1172)

Dal punto di vista aspettuale, la costruzione transitiva può esprimere sia *processi* (tra i quali le *attività*, anche abituali, come in (48a)), sia *stati*, come in (48b), sia *avvenimenti* o *cambiamenti*, come in (48c):

- (48) a. Et là dove dice che viveano come fiere intendo che *mangiavano* carne cruda... (Brunetto Latini, *Rettorica*, p. 19, rr. 17-19)
b. ...lo quale *possedeo* grandissimo reame... (*Novellino*, 7, rr. 3-4)
c. Ella mi *fere* sì quando la sguardo [guardo]... (Guido Cavalcanti, *Rime*, 31, v. 4)

I V che consentono la costruzione transitiva possono: i) essere soltanto transitivi (*eleggere* (49)), ii) consentire una costruzione inaccusativa (semplice: *crescere* (50), o pronominale: (*rompersi*)), iii) consentire l'espressione opzionale dell'oggetto (*pagare* (51)), iv) consentire sia la costruzione in ii) sia quella in iii) (*cominciare*). I V soltanto transitivi non esprimono di norma *attività* o *processi*, ma *stati* o *cambiamenti* (sia durativi sia puntuali), come per es. *eleggere* (puntuale):

- (49) Ordiniamo che i capitani (...) *eleggano uno dela Compagnia...* (*Compagnia di San Gilio*, p. 35, rr. 6-7)

Gli stessi V che sono sia transitivi sia inaccusativi esprimono solitamente *cambiamenti di stato* dell'oggetto nel primo caso (transitivo), del soggetto nel secondo (inaccusativo). Oggetto del transitivo e soggetto dell'inaccusativo presentano lo stesso ruolo tematico. Così per es. in *crescere*, transitivo in (50a-b), inaccusativo in (50c-d), il ruolo dell'oggetto diretto del transitivo e del soggetto dell'inaccusativo è sempre Tema:

- (50) a. ...non per acquistare benivolenza ma per crescere *quella che v'è*_{Th}. (Brunetto Latini, *Rettorica*, p. 172, rr. 15-16)
 b. ...e voi crescete sì *lor volontate*_{Th}... (Dante, *Vita nuova*, cap. 36, par. 4, v. 12)
 c. ...per li cui meriti era molto cresciuta *la Fede Cristiana*_{Th}. (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 43, par. 2)
 d. ...ma cresce et infiamasi *l'odio*_{Th}... (Brunetto Latini, *Rettorica*, p. 168, r. 22)

I V transitivi che consentono l'espressione opzionale dell'oggetto, invece, esprimono perlopiù *attività* o *processi*, che possono essere esercitati su un oggetto specifico (caso dell'uso transitivo) oppure no (caso dell'uso senza oggetto): in entrambi gli usi, il soggetto ha lo stesso ruolo, quello di Agente. Così per es. *pagare*, esemplificato in (51a) nell'uso senza oggetto, ammette nell'uso transitivo due tipi di oggetti, quello che specifica la somma dovuta (51b) e quello che specifica il bene acquistato (51c):

- (51) a. ...qualunque dela Compagnia_{Ag} stesse vj [6] mesi che non *pagasse*... (*Compagnia di San Gilio*, p. 49, r. 20)
 b. ...quelli_{Ag} debbia *paghare danari iij* [3]... (*Compagnia di S.M. del Carmine*, p. 62, rr. 17-18)
 c. ...che ne *paghai il vino mosto* [vino nuovo] ch'io_{Ag} conperai... (*Libro di Lapo Riccomanni*, p. 535, r. 29)

Molti V che in it. mod. sono soltanto intransitivi, erano in it. ant. impiegati anche transitivamente, come quelli in (52). Questi usi transitivi sono poi scomparsi:

- (52) a. Fa' c'om non *rida* [derida] *il tuo proponimento!* (Guido Cavalcanti, *Rime*, 47, v. 14)
 b. ...pregai per cortesia / che *sostasser la via*... [sospendessero il cammino] (Brunetto Latini, *Tesoretto*, vv. 2233-2234)
 c. ...le quali andavano *ragionando* [dicendo] tra loro *queste parole*... (Dante, *Vita nuova*, cap. 22, par. 5)

In altri casi la forma transitiva è relegata oggi a usi letterari o è sostituita da costruzioni analitiche, ad es. costruzioni causative, come nel caso citato sopra di *crescere* (nell'uso transitivo come in (50a-b)), dove è più corrente in it. mod. *fare crescere* (nel significato di 'accrescere, aumentare', mentre abbiamo ancora *crescere un figlio* nel significato di 'allevare, educare'). Nel caso di *morire* in it. ant. abbiamo forme come quelle in (53), dove però è solo il participio *morto* ad avere assunto il significato di 'ucciso' e a consentire l'uso transitivo – non si poteva dire infatti in it. ant. qualcosa come **io muoio qc.no*, ma soltanto *io ho morto qc.no* (cfr. cap. 23, 2.3):

- (53) a. ...k'ò *morto* un uomo e ollo [l'ho] messo in questo sacco... (*Disciplina clericalis*, p. 75, r. 6)
 b. ...colui c'avesse *morto* il suo padre... (Brunetto Latini, *Rettorica*, p. 163, rr. 2-3)
 c. Messere, fammi diritto [giustizia] di quelli c'a torto m'hanno *morto* lo mio figliuolo. (*Novellino*, 69, rr. 7-8)
 d. ...una femina vedova venne e preseli ['all'imperatore Adriano'] il pied' e (...) rechieselo che li facesse diritto [giustizia] di coloro che li aveano *morto* un suo figliuolo... (*Fiori e vita di filosafi*, cap. 26, rr. 4-6).

In casi opposti ai precedenti, V che in it. ant. avevano impiego sia inaccusativo che transitivo hanno mantenuto in it. mod. solo quello transitivo, come per es. *sanare*:

- (54) a. ...ma tucti *sanavano* [guarivano] per la virtù d'un bagno... (*Cronica fiorentina*, p. 83, rr. 4-5)
 b. ...la fine [il fine] del medico è *sanare lo 'nfermo*... (Brunetto Latini, *Rettorica*, p. 53, rr. 4-5)

Ci può essere infine il caso di un uso transitivo di un V che esiste tutt'oggi, ma con diversa classe di oggetti e a volte diverso significato:

- (55) a. *Combatteo la città* e vinsela... (*Novellino*, 11, r. 17)
 b. ...e quando i Saracini vennero per *combattere la Spagna*... (*Novellino*, 31, r. 5)
 c. ...un'altra volta *dugento castella combatteo*... (Bono Giamboni, *Orosio*, libro 4, cap. 21, p. 261, rr. 7-8)
 d. ...e le genti a piè *lo 'nchinavano* con grande reverenzia. (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 24, par. 1)
 e. Et simigliante mente *rubò* [= 'derubò'] *la gran chiesa di Santa Maria Maggiore di Roma*... (*Cronica fiorentina*, p. 98, rr. 7-8)
 f. Dunque elli pecca (...) che (...) *parla* [= 'dice'] *cose vane*... (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 30, par. 16)
 g. ...e voce alquanta [poca], che *parla* [= 'esprime'] *dolore*. (Guido Cavalcanti, *Rime*, 13, v. 8)

- dove l'it. mod. avrebbe invece: *combattere*, *lottare contro la città*, ecc. (55a-c), *si inchinavano (davanti) a lui* (55d), *derubò la chiesa* (55e), *parla di cose vane* oppure *dice cose vane* (55f), *esprime dolore* (55g). Come si vede, si tratta anche in it. mod. di V transitivi, ma che selezionano oggetti differenti rispetto a quelli dell'it. ant.: ad es. *combattere* non seleziona oggi il luogo (*città*, *stato*, *castello*) ma un oggetto interno (*battaglia*, *guerra*), *inchinare* non seleziona la persona ma una parte del corpo del referente del soggetto (*testa*, *schiena*), *rubare* non seleziona il luogo ma la cosa sottratta (*quadri*, *gioielli*), e così via.

Inizio CM

In it. ant. *parlare* può avere l'oggetto diretto interno, come l'it. mod., nel registro elevato (*parlare parole*), per es. ...*stea sopressata* [repressa] *nel cuore la parola che serà parlata a te solo senza più*. (*Fiori e vita di filosafi*, cap. 7, rr. 40-41), ma anche un oggetto non interno, come in (55f-g), il primo probabilmente come latinismo, il secondo, come altri ess. in verso, gallicismo riservato alla poesia.

fine CM

5.2. La costruzione inergativa SN-V-prep-SN

La costruzione inergativa SN-V-prep-SN esprime eventi analoghi a quelli espressi dalla costruzione inergativa SN-V. Il primo argomento specifica solitamente l'Agente dell'evento (cfr. 4.1), mentre il secondo argomento delimita il *processo* o l'*attività* espressi dal V, che per la loro natura azionale non hanno di norma un limite intrinseco: questo argomento può indicare per es. l'*entità* (animata o meno) verso cui l'evento è rivolto (per es. *cercare di qc.no*), il *luogo* in cui si svolge o verso cui è diretto (*errare per un luogo*), lo *scopo* al quale è teso (*perseverare in qc.sa*), l'*ambito* (o *argomento*) al quale è circoscritto (*trattare di qc.sa*), la *persona* coinvolta (*combattere con qc.no*) o altro ancora:

- (56) a. ...che possiamo perseverare *in bene* e fare verace e buona fine... (*Compagnia di S.M. del Carmine*, p. 72, rr. 10-11)
 b. ...propuosi di dire parole ne le quali io trattassi *d'Amore*... (Dante, *Vita nuova*, cap. 20, par. 2)
 c. Re Poro, il quale combatté *con Alexandro*... (*Novellino*, 12, r. 13)

In alcuni casi il secondo elemento è obbligatorio in tutti i contesti (ad es. *trattare*, per il quale non vale **abbiamo trattato*), in altri può rimanere inespresso (ad es. *combattere* in (57)):

- (57) ...veggendo il suo figliuolo consolo [console] *combattere*... (Bono Giamboni, *Orosio*, libro 3, cap. 22, p. 178, rr. 12-13)

inizio CM

Nel caso di *combattere*, il secondo elemento va interpretato come argomento non espresso soltanto se il soggetto è sing.: in presenza di soggetto pl. l'azione indicata dal verbo è infatti semanticamente reciproca e la struttura è monoargomentale (ciò è a volte segnalato anche dalla presenza del clitico riflessivo-reciproco (58a) o dell'avverbio *insieme* (58b)):

- (58) a. E però Eumene e Antigono con grandissime osti [eserciti] tra loro *si combattero*... (Bono Giamboni, *Orosio*, libro 3, cap. 23, p. 183, rr. 24-25)
 b. ...e *combattendosi insieme* l'uno l'altro abbatteo. (Bono Giamboni, *Orosio*, libro 6, cap. 16, p. 399, rr. 5-6)

Fine CM

In alcuni V, ci possono essere alcune differenze dall'it. mod. nella preposizione che introduce il secondo argomento, correlate o meno ad una differenza di significato rispetto a quello odierno. Così, per es., il V *pensare* regge normalmente la preposizione *di*: *pensare di qc.no* (59a) e *pensare di qc.sa* (59b); tuttavia sono possibili anche casi di *a*, come in it. mod., soprattutto con *qc.sa* (59c); in (59d) abbiamo *pensare* con *di* ed eccezionalmente anche con *a* con complemento personale:

- (59) a. E pensando *di Lei*, mi sopraggiunse uno soave sonno... (Dante, *Vita nuova*, cap. 3, par. 3)
 b. Ond'io, *di ciò* pensando... (Brunetto Latini, *Tesoretto*, v. 2519)
 c. Vedi ch'*a ciò* penso. (Dante, *Inferno*, 11, v. 15 [1321])
 d. ...pensando *a loro*, dissi fra me medesimo: «Questi peregrini (...) forse pensano *de li loro amici lontani*...» (Dante, *Vita nuova*, cap. 40, par. 2)

Abbiamo inoltre in it. ant. un uso transitivo *pensare qc.no* / *pensare qc.sa* (60a-c) e uno pronominale (transitivo con valore riflessivo indiretto – v. 7.3) *pensarsi qc.no* / *pensarsi qc.sa* (60d), nei quali il significato è invece 'immaginare (raffigurarsi con la mente)' o anche 'escogitare':

- (60) a. Mentr'io *pensava la mia frale vita* [alla fragilità della mia vita]... (Dante, *Vita nuova*, cap. 23, par. 21, v. 29)
 b. ...ma pensa *Idio*, imagina *Idio*, contempla *Idio*... (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 19, par. 9)
 c. ...quand'io penso *lo suo valore*... (Dante, *Vita nuova*, cap. 19, par. 16)
 d. Papirio (...) si pensò [= 'escogitò'] una bella bugia... (*Novellino*, 67, rr. 9-10)

In quest'ultimo caso *pensare* ha la stessa reggenza di un V come *i(m)maginare*. Come *pensare*, anche altri V assumono un significato diverso soltanto in una o più costruzioni sintattiche tipiche di un verbo che ha tale significato come primario. Così abbiamo per es. l'uso transitivo di *parlare* con valore di 'dire, esprimere' in (55f-g), e l'uso intransitivo di *mirare* ('guardare') nella costruzione *mirare di* con valore di 'andare in cerca di' per analogia sull'it. ant. *cercare di*:

- (61) Allor *d'un uom* che sia pietoso miro [= 'cerco, vado in cerca di']... (Guido Cavalcanti, *Rime*, 33, v. 12)

inizio CM

Mentre negli ess. di *pensare* e *mirare* in (59) e (61) la preposizione *di* ha funzione di introduttore di argomento, nell'es. (62) che segue bisogna invece supporre la presenza implicita di un quantificatore del tipo 'un poco, alquanto' (v. cap. 7, par. 6, e cap. 10, 3.2) e la preposizione *di* non è retta dal V ma ha funzione partitiva:

(62) ...hai questa mattinata veduti *di* [alcuni di] *questi uccelli grandi...* (Novellino, 32, rr. 15-16)
fine CM

Con i V inergativi *vivere* e *lavorare* (ed anche con l'inaccusativo *morire*) il Benefattivo veniva espresso in it. ant. con *a* (it. mod. *per*, cfr. cap. 3, 1.3.1):

- (63) a. ...molto è ria [riprovevole] la vita di coloro che non vivono *a Dio*, ma solo *al mondo* [= 'per Dio... per il mondo']. (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 68, par. 6)
b. ...qual è meglio tra che [tra queste due cose, cioè che] lavori *a Dio* o *al mondo*... (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 76, par. 3)
c. Beati que' morti che muoiono *a Dio*... (Bono Giamboni, *Trattato*, cap. 32, par. 6)

In it. ant. con numerosi V il Paziente animato era introdotto dalla preposizione *a*, oltre a essere espresso come oggetto diretto. Per *ubbidire/disubbidire* sussistono le due costruzioni, con oggetto diretto e con *a*, come in it. mod.:

- (64) a. Onora e *ubidisci* il padre e la madre... (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 17, par. 31)
b. Or andate et *obedite a'* Romani... (Novellino, 61, r. 43)
c. Però [perciò] io dico, che peccato non è altro che passare [infrangere] divina legge, e *disubbidire al celestiale comandamento*... (*Tesoro volgarizzato* (ed. Gaiter), vol. 3, libro 7, cap. 81, p. 508, r. 16-p. 509, r. 1)

mentre per *adorare, adulare, aiutare, offendere, pregare, soccorrere, soddisfare, supplicare* l'it. mod. ha solo la costruzione transitiva:

- (65) a. E incontanente adorò [subito pregò] *a Dio onnipotente*... (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 51, par. 4)
b. Spezialmente è da guardarsi di non adulare *a' rei* [malvagi]. (Bartolomeo da San Concordio, *Ammaestramenti*, dist. 36, cap. 7, par. 9 [pis.>fior.; 1302/1308])
c. Maggiormente è da gradire e da pregiare secondo natura dimorare [stare] co le genti e sofferire travagli e fatiche per servire e aiutare *a li amici*, che dimorare solo senza briga [difficoltà], in diletto di tutte sue volontà [nel godimento di tutti i propri piaceri]. (*Fiori e vita di filosafi*, cap. 20, rr. 68-71)
d. ...se l'uno nimico vuole offendere [= 'recare offesa'] *all'altro*... (Bono Giamboni, *Trattato*, cap. 15, par. 2)
e. ...o se battesti padre, / od afendesti [offendesti] *a madre*... (Brunetto Latini, *Tesoretto*, vv. 2677-2678)
f. Lo Dio d'Amor (...) / *ad alcun* priega e ad alcun comanda... (*Fiore*, 78, vv. 1-4)
g. La tua benignità non pur [non solo] soccorre / *a chi* domanda... (Dante, *Paradiso*, 33, vv. 16-17 [1321])
h. ...insino a tanto ch'egli (...) abbia soddisfatto *a colui* ch'è stato isforzato [oggetto di violenza]. (*Tesoro volgarizzato* (ed. Gaiter), vol. 3, libro 6, cap. 26, p. 91, rr. 8-10)
i. Il Cardinale suplica *a la Vostra Santità* che vi piaccia di prendere queste cose. (*Conviti fatti a papa Clemente*, p. 10, rr. 24-25 [1308(?)])

Tale uso si estende in it. ant. in alcuni casi anche a oggetti inanimati:

- (66) Chi ha pane e acqua quanto bisogna, sodisfa *a la natura* [i bisogni naturali]. (*Fiori e vita di filosafi*, cap. 11, r. 5)

In it. ant. abbiamo anche *perdonare a qc.no* (biargomentale, nel significato di ‘accordare il perdono a qc.no’) accanto a *perdonare qc.no* (solo quest’ultimo è continuato in it. mod.; *perdonare a qc.no* è oggi infatti possibile soltanto nell’uso triargomentale, cfr. sotto):

- (67) a. ...Dio perdonò *al popolo*, e rimase [terminò] l’uccisione. (*Novellino*, 5, rr. 25-26)
 b. Il vescovo si vergognò e perdonogli [= ‘gli concesse il perdono’]... (*Novellino*, 54, r. 23)
 c. ...perdonò *a coloro* che di buon core voller tornare... (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 42, par. 18)

Non sono presenti usi triargomentali di *perdonare* nel significato di ‘concedere il perdono a qc.no’, comuni in it. mod. (*perdonare qc.sa a qc.no*), mentre si trovano usi triargomentali come in (68), con significato e classe di oggetti diversa dall’it. mod.:

- (68) a. ...e perdonò [risparmiò] *loro la vita*. (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 41, par. 15)
 b. Amor, ch’*a nullo amato amar perdona*... [amore che non esime nessun amato dall’amare, cioè: non consente a nessuno che sia amato di non (ri)amare] (Dante, *Inferno*, 5, v. 103 [1321])

Allo stesso modo, abbiamo l’uso biargomentale di *donare a qc.no* nel significato di ‘fare doni a qc.no’. Nel caso di *donare*, però, accanto a questo uso si trovano frequenti usi triargomentali con lo stesso significato (69d): si tratta quindi di un uso assoluto in cui rimane implicito l’argomento che esprime l’entità data in dono:

- (69) a. Dov’è chi mi domandava ch’io *li* donasse [= ‘facesse doni’]? (*Novellino*, 3, r. 32)
 b. Allora lo ’mperadore (...) *li* donoe riccamente. (*Novellino*, 22, rr. 32-33)
 c. Domandollo [gli domandò] dove andava. Lo cavaliere rispuose: «Io vado ad Alexandro che *mi* doni, acciò ch’ [affinché] io possa tornare in mia contrada [nel mio paese] onoratamente». (*Novellino*, 3, rr. 9-11)
 d. Come il Soldano [sultano] donò *a uno dugento marchi*... (*Novellino*, 23, r. 1)

L’it. ant. presenta poi una serie costituita da *mandare*, *trasmettere*, *rimandare per* (= ‘a cercare’) *qc.no*, non più presente in it. mod.:

- (70) a. ...lo quale mandò *per lui* e mostrogli sue pietre. (*Novellino*, 1, rr. 52-53)
 b. Allora fu trasmesso *per lo cavaliere* (...). Lo cavaliere venne... (*Novellino*, 3, rr. 33-34)
 c. Lo ’mperadore fece ambasciadori e rimandò *per esso* in Melano [Milano]. (*Novellino*, 20, rr. 4-5)

5.3. La costruzione inaccusativa V-SN-prep-SN

Analogamente alla costruzione V-SN (cfr. 4.2), la costruzione inaccusativa V-SN-prep-SN esprime principalmente *stati*, *avvenimenti*, *cambiamenti di condizione* o *stato*, *cambiamenti di luogo*. In questi tipi di eventi, il primo argomento può specificare rispettivamente: i) in caso di *stato*, l’elemento che si trova o permane in un certo stato; ii) per l’*avvenimento*, quello al quale accade qc.sa; iii) per il *cambiamento di condizione* o *stato*, quello che subisce il cambiamento di condizione o stato; iv) per il *cambiamento di luogo*, quello che attiva o subisce uno spostamento direzionato e telico. Il secondo argomento ha invece la funzione di esprimere la collocazione del primo elemento (*stare*, *essere*, *rimanere*, *restare in un luogo*), l’entità interessata allo stato di cose (*appartenere*, *pertinere a qc.no*) o all’avvenimento (*apparire*, *accadere a qc.no*), l’origine o la destinazione dello spostamento (*entrare in*, *uscire da*, *giungere a*, *andare/tornare/ritornare verso un luogo*), lo stato o la condizione risultante (*mutare in*, *pervenire a qc.sa*), la persona con cui è condiviso (*giacere/restare con qc.no*), o altro. Seguono alcuni ess. per i diversi tipi di eventi, rispettivamente stati (71a), avvenimenti (71b), cambiamenti di condizione o stato (71c-d), cambiamenti di luogo (71e):

- (71) a. E tu Giachetto *dimarrai* [resterai] *inn Inghilterra*... (*Lettera di Consiglio de’ Cerchi*, II, p. 603, r. 13)
 b. ...la contessa (...) *giacque con lui*. (*Novellino*, 62, rr. 8-9)

- c. Io non posso consigliare [provvedere] che, invecchiando, la natura non *muti in debolezza*... (Novellino, 68, rr. 12-13)
- d. Poscia che [poiché] tu *pervieni a così dischernevole vista* [giungi ad avere un aspetto così ridicolo]... (Dante, *Vita nuova*, cap. 15, par. 1)
- e. *Giunse* quella sera *alle mura*. (...) *Entrò dentro. Andonne* [(ne) andò] *inverso la magione* [casa] di colei... (Novellino, 99, rr. 28-30)

Ci sono V per i quali il secondo argomento è obbligatorio in tutti i contesti (ad es. *pervenire*, per il quale non vale **siamo pervenuti*). Con altri, invece, come abbiamo già notato per es. in 4.2 a proposito di *cadere*, *fuggire*, *sedere*, in determinate circostanze il secondo argomento può rimanere inespresso, ad es. con lo stativo *rimanere* e con il verbo di moto *giungere*:

- (72) a. Onde [perciò] con ciò sia cosa che [sebbene] cotale partire sia doloroso a coloro che *rimangono*... (Dante, *Vita nuova*, cap. 22, par. 2)
- b. ...!l sonno *giunse* e furo tutti adormentati. (Novellino, 99, rr. 60-61)

Anche in questi casi è incerto se il verbo debba essere analizzato come mono- o biargomentale. In generale, l'elemento introdotto dalla preposizione può essere considerato un argomento opzionale (anziché un elemento accessorio) qualora sia presente a livello dell'interpretazione ma possa essere inespresso in situazione nota o in usi generalizzati (ad es. in (72a) l'argomento inespresso è *in vita*, *in terra*, in (72b) è *a/in loro*); l'elemento è invece da considerare obbligatorio quando la sua presenza è correlata a una variazione di significato, come nel caso della specificazione *in debolezza* in (71c). Infatti mentre *mutare* vale in it. ant. 'cambiare', *mutare in* vale 'diventare', e in particolare *mutare in debolezza* vale 'diventare debole, affievolirsi'.

Inizio CM

Come *rimanere*, anche lo stativo *restare* può avere il secondo argomento non espresso. Diversamente dall'it. mod., accanto al valore stativo, *restare* vale però in it. ant. anche 'fermarsi', 'cessare' e ha in questo caso struttura monoargomentale:

- (73) a. Allora la reina dottò [si insospettì], e, dottando, *ristette* [si fermò]... (Novellino, 65(A), r. 23)
- b. Se voi *restaste* [vi fermaste] per volerlo audire... (Dante, *Vita nuova*, cap. 40, par. 10, v. 9)
- c. Onde [perciò] quelli si vergognò e *ristette* [smise, si fermò]. (Novellino, 89, r. 15)
- d. ...si che lo peggio *resta* [cessa, è sospeso]. (Brunetto Latini, *Tesoretto*, v. 1921)

Per quanto riguarda la preposizione, in it. ant. i V di moto come *andare*, *tornare*, *venire* ecc. reggono *a* sia con argomento inanimato sia con argomento di persona, mentre in it. mod. vi è *a* nel primo caso e *da* nel secondo (cfr. cap. 18, 3.2.1.2 (punto a, n° 1) e 3.2.3.2 (punto d)):

- (74) a. Andò *a questo suo fratello frate*... (Novellino, 34, rr. 4-5)
- b. ...si che un altro filosofo (...) venne *a lui*... (*Fiori e vita di filosofi*, cap. 8, rr. 13-14)
- c. ...poi tornò a casa *alla moglie*... (Novellino, 70, rr. 8-9)

Sempre con i V di moto, per introdurre l'elemento che indica la provenienza o l'origine in it. ant. c'è alternanza tra *di* e *da* (cfr. cap. 18, 3.2.2.4 e 3.2.3.1):

- (75) a. Quelli il sentio, *uscì di Roma* e uccisesi con la sua spada. (*Fiori e vita di filosofi*, cap. 24, rr. 32-33)
- b. Quintiliano fue filosofo e *di Spagna* venne a Roma... (*Fiori e vita di filosofi*, cap. 25, r. 2)
- c. ...incontrai uno scolaro [studente] / (...) che veniva *da Bologna*... (Brunetto Latini, *Tesoretto*, vv. 145-147)

fine CM

Nascere può essere biargomentale, come in (76a-e), e triargomentale, come in (76f); l'argomento introdotto da *di* ha in it. ant. il valore di provenienza da un luogo (76a), come con *essere* in it. mod., e quello di 'esser figlio, figlia' (76b-c), mentre quello introdotto da *a* esprime il Benefattivo (76d-f). *Nascere* è monoargomentale in (76g), dove il significato è figurato:

- (76) a. Damaso ij [secondo], nato [nativo] *di Roma*, sedecte papa di xxij [22 giorni]... (*Cronica fiorentina*, p. 84, r. 13)
- b. Dopo il re Enea, figlio del re Silvius, *di lui* nacque il re Latino. *Del re Latino* nacque il re Albano. *Del re Albano* nacque il re Egitto. (*Tesoro volgarizzato* (ed. Gaiter), vol. 1, libro 1, cap. 35, p. 96, rr. 11-13)
- c. ...e vidi agli occhi miei [con i miei occhi] / esser nate *di lei* / quattro regine figlie... (Brunetto Latini, *Tesoretto*, vv. 1245-1247)
- d. *A uno re* nacque uno figliuolo... (*Novellino*, 13, r. 1)
- e. ...nasce primeramente / *al padre e a' parenti*, / e poi *al suo Comune*... (Brunetto Latini, *Tesoretto*, vv. 167-169)
- f. *Invidia* è un mal calore [passione, moto d'animo] che nasce *all'uomo del bene e della felicitade altrui*... (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 26, par. 6)
- g. Per le dette cagioni *grandissima battaglia* nacque... (Bono Giamboni, *Orosio*, libro 4, cap. 1, p. 195, rr. 3-4)

Nascere, infine, presenta in it. ant. nell'uso biargomentale un isolato uso pronominale:

- (77) Chi giudica lo pome ne lo [il frutto dal] fiore / e non sa di che àlbore *s'è nato*... (Anonimo, *Chi giudica lo pome ne lo fiore*, vv. 1-2)

Uscire regge in it. ant. (non in it. mod.) un argomento che indica la destinazione, introdotto da *a*, e la costruzione vale 'uscire per andare a':

- (78) a. ...*uscire alle battaglie*... (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 57, par. 1)
- b. ...i Bolognesi *usciro ad oste* sopra [fecero una spedizione contro] le terre del Marchese da Ferraia [Ferrara]... (*Cronica fiorentina*, p. 149, rr. 20-21)

Il confronto con l'it. mod. evidenzia altre differenze, riguardanti non la preposizione ma la gamma di costruzioni ammesse dai singoli V. Ad es., in it. ant. ci sono V inaccusativi a due argomenti che in it. mod. hanno soltanto un impiego inergativo: ciò è evidenziato dalla diversa selezione dell'ausiliare, che in it. ant. è *essere*, anziché *avere* come in it. mod. È il caso di *abitare* e *dimorare*, che per alcuni aspetti del loro significato sono sinonimi, il che può spiegare la convergenza nel loro comportamento sintattico:

- (79) a. ...sì che *sono abitati* / di là, in bel paese... (Brunetto Latini, *Tesoretto*, vv. 1060-1061)
- b. ...ne le cui magioni [case] *era* già lungamente *dimorato*. (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 3, par. 7)

Anche *cavalcare* presenta in it. ant. un uso inaccusativo biargomentale (80) con valore di 'andare a cavallo in un luogo, dirigersi a cavallo verso un luogo', perduto in it. mod. dove *cavalcare* è inergativo monoargomentale e vale 'muoversi, spostarsi a cavallo', senza necessaria specificazione della destinazione (l'uso inaccusativo di *cavalcare* in it. ant. è analogo a quello di *correre* in it. mod. in usi come *è corso a casa*, *è corso via* e simili):

- (80) a. ...*essendo* insieme *cavalcati* sopra il terreno di Pistoia... (*Cronica fiorentina*, p. 101, rr. 33-34)
- b. ...et in concordia *cavalcaro* ad Alexandro... (*Novellino*, 3, rr. 19-20)

Ci sono poi in it. ant. dei V inaccusativi biargomentali che hanno sia forma semplice che pronominale, come per es. *andare*. Gli usi pronominali possono a loro volta contenere il solo clitico riflessivo, come in (81b) e in (81c) (dove *via* non rappresenta un vero argomento, ma crea con il verbo la forma complessa *andar via*), o avere doppio pronome (*andarsene*), come in (81d-e):

- (81) a. E io presi campagna [mi misi in viaggio] / e *andai* in Ispagna... (Brunetto Latini, *Tesoretto*, vv. 135-136)

- b. Ella *si va*, sentendosi laudare... (Dante, *Vita nuova*, cap. 26, par. 6, v. 5)
- c. ...e poscia [poi] (...) *andarsi via* [se ne andarono via]. (*Novellino*, 99, rr. 67-68)
- d. ...e con questi pensieri / *me n'andai* a li frati... (Brunetto Latini, *Tesoretto*, vv. 2542-2543)
- e. ...e tu, che se' figliuola di tristizia, / *vatten* disconsolata [sconsolata] a star con elle. (Dante, *Vita nuova*, cap. 31, par. 17, vv. 75-76)

In alcuni casi l'uso pronominale è continuato in it. mod. (ad es. *andarsene*), in altri no (ad es. *andarsi* o *andarsi via*). Si vedano anche le coppie *entrare/entrarsi*, *giacere/giacersi*, *ritornare/ritornarsi*, *stare/starsi* in (82) (in tutti questi casi l'uso pronominale non è continuato in it. mod., tranne per *stare* e *ritornare* per cui si hanno *starsene* e *ritornarsene*; anche in questi casi, comunque, come in quelli in 4.3, in it. ant. nei tempi composti e nei modi non finiti del verbo il clitico riflessivo è spesso assente):

- (82) a. ...Marcello *entrò* nella chiesa di Santo Petro di Roma... (Brunetto Latini, *Rettorica*, p. 127, rr. 24-25)
- a' Non so ben là dov' io *mi sono intrata* [incamminata]... (Amico di Dante, *Rime*, son. 20, v. 12)
- b. ...un suo barone *giaceva* con lei. (*Novellino*, 100, r. 9)
- b'. E messere Cante li ne rendeo tal guiderdone [ricompensa], che *si giacea* con la moglie. (*Novellino*, 88, rr. 9-10)
- c. ...priegovi per amore di me che voi *ritorniate* omai a casa del vostro padre. (*Novellino*, 49, rr. 11-13); (243) non gloss.;
- c'. ...*mi ritornai* nella camera delle lagrime... (Dante, *Vita nuova*, cap. 14, par. 9)
- d. ...et ordinatamente *steano* dintorno al morto... (*Compagnia di San Gilio*, p. 38, r. 16)
- d'. ...e *stavasi* in una grotta al sole asciugare. (*Novellino*, 66, r. 5)

Anche *appartenere* rientra in questi V con doppio uso, pronominale e non, di cui soltanto quello non pronominale è continuato in it. mod.:

- (83) a. ...in quella parte di rettorica ch'*apartene* [pertiene] a dittare [alla composizione scritta]... (Brunetto Latini, *Rettorica*, p. 150, rr. 4-5)
- b. E sappie che certe cose *s'apartengono* [pertengono] alle persone e certe alla causa... (Brunetto Latini, *Rettorica*, p. 176, rr. 2-3)

Essersi, pronominale, sia come introduttore di una indicazione di luogo (84a), sia come introduttore di un compl. predicativo (84b), è usato accanto a *essere* (come *aversi* accanto a *avere*: le forme pronominali sono scomparse in it. mod.):

- (84) a. ...mentre ch'io in terra *fu'mi*. (Dante, *Paradiso*, 26, v. 123 [1321])
- b. ...ella *s'è* beata... (Dante, *Inferno*, 7, v. 94 [1321])

inizio CM

In frase subordinata introdotta da *non sapere* abbiamo forme pronominali come *essersi*, non *essere*:

- (85) ...venni a quello [al punto] ch'io non sapea ove io *mi fosse*... (Dante, *Vita nuova*, cap. 23, par. 5)

ma anche *farsi* per *fare*, ecc. (...*non sapea che si fare*). (*Novellino*, 79, r. 41)). Si tratta non di una caratteristica lessicale, ma di un fenomeno sintattico, per cui v. cap. 11, 3.3.

fine CM.

5.4. La costruzione inaccusativa V_{si}-SN-prep-SN

Come per la serie di V inaccusativi semplici (4.2), ci sono anche V inaccusativi pronominali biargomentali, che descrivono gli stessi tipi di eventi: *stati*, *avvenimenti*, *cambiamenti di condizione* o *stato*, *cambiamenti di luogo*:

- (86) a. ...ma tanto acerchiò [girò intorno alle mura], che *si abatté* [si imbatté, capitò] *a quella porta dov'erano coloro.* (*Novellino*, 99, rr. 29-30)
 b. Quella *si recò a San Giovanni*... (Paolino Pieri, *Cronica*, p. 38, r. 10 [1305 c.]
 c. ...sì che 'n casa e di fore / *si paia* [appaia] 'l tuo onore. (Brunetto Latini, *Tesoretto*, vv. 1549-1550)
 d. ...e temendo non altri [temendo che qualcuno] *si fosse accorto del mio tremare*... (Dante, *Vita nuova*, cap. 14, par. 4)
 e. ...la sua letizia *si convertia* [si tramutava] in amarissimo pianto... (Dante, *Vita nuova*, cap. 3, par. 7)
 f. Di questa cena quando l'anima piglia [si nutre] *di molta allegrezza si riempie*... (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 22, par. 2)

Anche in questo caso non è sempre chiaro se il secondo elemento sia argomentale. Con alcuni V (ad es. *riempirsi*), infatti, può essere omesso, rimanendo tuttavia recuperabile nel contesto (in (87) l'elemento omesso è *di beati*, implicito nel soggetto):

- (87) ...acciò che [affinché] *si riempiano* le sediora vòte [i seggi vuoti] di paradiso... (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 39, par. 2)

Per quanto riguarda la preposizione retta, troviamo differenze dall'it. mod., ad es. in *fidarsi* che, oltre a *di*, può reggere in it. ant. *in*:

- (88) a. ...ora ti piaccia che io *di te* mi fidi... (Guido Cavalcanti, *Rime*, 9, v. 45)
 b. E così *nelli amichevoli modi* de' nemici non si dee [deve] l'uomo fidare. (*Novellino*, 76, rr. 30-31)

Cominciare seleziona *a* anziché *da*:

- (89) a. ...cominciossi monna Agnesina *alle* [= 'a partire dalle'] più sfacciate... (*Novellino*, 57, rr. 5-6)
 b. ...cominciando *al* prologo e finiendo alla conclusione... (Brunetto Latini, *Rettorica*, p. 82, rr. 10-11)

Maritarsi regge *a* anziché *con*:

- (90) a. Quand'ella si maritoe *a* Bartolo di Filippo Maghaldi... (*Libro di Lapo Riccomanni*, p. 546, r. 27)
 b. ...e avea promesso di maritarsi *al* genero da che avesse morto [non appena avesse ucciso] il marito... (Bono Giamboni, *Orosio*, libro 3, cap. 12, p. 148, rr. 4-5)

Per quanto riguarda la gamma di costruzioni ammesse da singoli V, *ricordarsi*, come in it. mod., può reggere *di* (91a), ma anche l'oggetto diretto (91b):

- (91) a. Natura è di folle guardare li vizii altrui e non ricordarsi *de' suoi*. (*Fiori e vita di filosafì*, cap. 20, rr. 157-158)
 b. Di dolorosi pensieri sono l'anime tormentate nel ninferno [inferno], perché co molta pena si ricorderanno *quello* che co molto diletto hanno già comesso, acciò che [affinché] lo stimolo della memoria acresca la pena, quanto il diletto ha più acceso il peccato. (Bono Giamboni, *Trattato*, cap. 31, par. 1)

Ci sono poi V che in it. mod. sono usati soprattutto transitivamente, ma che in it. ant. alternavano con una costruzione pronominale biargomentale (alcune di queste costruzioni pronominali sono ancora usate, altre no):

- (92) a. ...e chi *d'amor si teme*... (Guido Cavalcanti, *Rime*, 2, v. 7)
 b. Non *temere parole acerbe*, ma le lusinghe. (*Fiori e vita di filosafì*, cap. 24, r. 74)

Si tratta perlopiù di V denominali, come in *beffare qc.no / beffarsi di qc.no*, in cui il significato del V è diverso nelle due costruzioni: *beffarsi di qc.no* vale ‘deridere’, *beffare qc.no* vale ‘ingannare’ (cfr. cap. 11, 3.3), mentre, per es., il significato è analogo in *temere (temersi d’amore* vale ‘temere amore’).

Ci sono infine V inaccusativi pronominali biargomentali che alternano con forme inaccusative semplici, sempre biargomentali, perdute in it. mod.:

- (93) a. Qui conta [narra] come Narcis *s’innamorò* dell’ombra sua. (*Novellino*, 46, rr. 1-2)
 b. Allora la donna, udendo questo, *innamorò* di questo cavaliere... (*Novellino*, 59, rr. 34-35)

inizio CM

Come abbiamo già chiarito (cfr. 4.2, ess. (33)-(34)), siccome in it. ant. si può avere l’omissione del clitico nelle forme composte, ci sono casi in cui l’alternanza di forma semplice e forma pronomiale del verbo non è reale, ma apparente. È quanto avviene con *pentirsi* e *accorgersi di*, che hanno usi non pronominali (*accorgere di*) soltanto nei tempi composti e nei modi non finiti (cfr. cap. 11, 3.3):

- (94) a. E pensando che (...) le persone *sarebbero accorte* più tosto [si sarebbero accorte più presto] de lo mio nascondere [della mia dissimulazione]... (Dante, *Vita nuova*, cap. 7, par. 2)
 b. ...*accorgendomi* del mio travagliare [di essere visibilmente turbato]... (Dante, *Vita nuova*, cap. 35, par. 2)

fine CM

5.5. La costruzione impersonale V-prep-SN-prep-SN

Gli eventi espressi da questa costruzione implicano due argomenti, nessuno dei quali è realizzato sintatticamente come soggetto. Con *calere*:

- (95) E ancor non *ti* caglia [importi] / *d’oste* [campagna militare] né *di battaglia*... (Brunetto Latini, *Tesoretto*, vv. 2143-2144)

A parte *calere*, non si trovano in it. ant. (né in it. mod.) V che ammettano soltanto questa costruzione, ma solo V che alternano tra questo ed altri usi, come ad es. *increscere* oppure *dispiacere*, che accanto a usi come in (96a/c) presentano usi in cui uno degli argomenti è realizzato sintatticamente come soggetto, come in (96b/d-e):

- (96) a. Deh, *increscavi di me*, donne, per Dio... (Gianni Alfani, *Rime*, 5, v. 25 [XIII/XIV])
 b. ...e non *m’increscerà la fatica*... (Bono Giamboni, *Vegezio*, libro 4, Prologo, p. 148, rr. 21-22)
 c. ...onde molto *ne* dispiaque *a Dio*... (*Novellino*, 5, r. 6)
 d. Eh, maestro: i’ ho veduto *cosa* che molto *mi* dispiace... (*Novellino*, 68, r. 5)
 e. Sii lieto, quando *tu* dispiacerai [sarai sgradito] *a’ malvagi uomini*... (*Tesoro volgarizzato* (ed. Gaiter), vol. 3, libro 7, cap. 31, p. 335, rr. 6-7)

6. Strutture triargomentali

Gli eventi espressi da strutture triargomentali implicano dal punto di vista semantico tre partecipanti, che sono realizzati dal punto di vista sintattico con due tipi di costruzioni principali: transitive (6.1-2) e intransitive (inergative oppure inaccusative, 6.3-5).

6.1. La costruzione transitiva SN-V-SN-SN

Questa costruzione, non rappresentata in it. mod., è presente in it. ant. nel solo verbo *domandare* (*dimandare*), che poteva presentare entrambi gli argomenti interni non introdotti da preposizione (97), accanto ad usi analoghi all’it. mod., come in (98):

- (97) Io *lo* pur dimandai [gli chiesi ripetutamente] / *novelle di Toscana*... (Brunetto Latini, *Tesoretto*, vv. 152-153)

(98) ...et a domandare a lloro quello che nne sentono [pensano]... (Brunetto Latini, *Rettorica*, p. 60, r. 4)

In it. ant., la struttura argomentale più comune di *domandare* è quella in cui la fonte di informazione (ruolo che può essere definito semanticamente di Origine) è espressa come oggetto diretto, mentre l'informazione richiesta è introdotta da *di* o espressa da frase interrogativa indiretta:

- (99) a. Lo 'mperadore lo domandò di suo stato. (*Novellino*, 29, r. 19)
b. ...e domando queste donne se vegnono da lei... (Dante, *Vita nuova*, cap. 22, par. 11)

L'uso di *domandare* con Origine come oggetto diretto è parallelo all'uso biargomentale di *domandare* nel senso di 'interrogare qualcuno, fare una domanda a qualcuno' (non più presente in it. mod.) sempre con Origine come oggetto diretto:

- (100) a. Domandò [interrogò] la sposa novella. (*Novellino*, 57, r. 9)
b. Trovò una femina in uno camino [sentiero]; domandola e disse... (*Novellino*, 32, rr. 13-14)
c. E tanto 'l domandai, / che... (Brunetto Latini, *Tesoretto*, vv. 2929-2930)

Di qui anche l'uso di *domandare* al passivo:

- (101) a. Ecco che [se] tu fossi domandato da lei... (Dante, *Vita nuova*, cap. 15, par. 1)
b. ...di tutte le cose onde [intorno alle quali] da lei sarai dimandato... (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 14, par. 9)

Anche *addomandare* e *richiedere*, semanticamente affini (non però l'opposto *rispondere*), presentano in it. ant. l'Origine come oggetto diretto: non presentano però mai la costruzione transitiva con due oggetti diretti, ma solo la costruzione transitiva con l'altro argomento introdotto da preposizione:

- (102) Adomandatelo [chiedetegli] di suo misfatto! (*Novellino*, 63, rr. 27-28)

6.2. La costruzione Transitiva SN-V-SN-prep-SN

Analogamente alla costruzione transitiva SN-V-SN (cfr. 5.1), questa costruzione esprime eventi con caratteristiche molto diverse tra loro, sia dal punto di vista aspettuale (stati, attività, avvenimenti, ecc.), sia dal punto di vista dei ruoli tematici degli argomenti (Agente, Paziente, ecc.). Il terzo argomento, ad es., può esprimere:

a) il destinatario, che può essere neutrale rispetto all'evento (Ricevente), come in (103a), oppure trarne beneficio (Benefattivo) (103b):

- (103) a. ...li nobili cittadini di Giadres recaro le chiavi della città ad Alexandro... (*Novellino*, 3, rr. 28-29)
b. ...e donò alli Romani il rengno di Toscolano [Tuscolo]... (*Cronica fiorentina*, p. 111, r. 9)

b) un luogo o una condizione da raggiungere (Destinazione), perseguita volontariamente (104a) o no (104b):

- (104) a. Che 'l parliere [oratore] che vuole sommuovere il populo a guerra... (Brunetto Latini, *Rettorica*, p. 78, rr. 11-12)
b. ...pietre preziose versò su ppe' [sopra il] tappeti... (*Novellino*, 18, r. 75)

Il luogo è più propriamente un Locativo quando l'evento è, dal punto di vista aspettuale, uno *stato*:

(105) *Ne li occhi porta la mia donna Amore...* (Dante, *Vita nuova*, cap. 21, par. 2, v. 1)

è) l'entità coinvolta in maniera non attiva nell'evento (Tema):

(106) ...li capitani lo proveggiano *di candelotti* [candele] *delà Compagnia...* (*Compagnia di San Gilio*, p. 50, rr. 23-24)

In certi casi è difficile stabilire se l'elemento che specifica l'*ambito* (nell'es. che segue *in su questi fatti*) sia argomentale o no:

(107) Però [perciò] ti priego che *in su questi fatti* mi debbi consigliare... (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 11, par. 4)

Possono avere una struttura argomentale diversa dall'it. mod. alcuni verbi come *aiutare*, *usare*, *giudicare*, che in queste costruzioni hanno un significato differente da quello principale e simile a quello di altri verbi per i quali queste costruzioni sono tipiche: *aiutare qc.no + da* 'proteggerlo, difenderlo da', *usare qc.no + a* 'abituarlo a', *giudicare qc.sa + a* 'assegnare in eredità a':

- (108) a. ...aiutami [= 'proteggimi, difendimi'] *da lei*, famoso saggio... (Dante, *Inferno*, 1, v. 89 [1321])
b. ...così turbano le cittadi e usano [= 'abituano'] *la gente a perversi costumi*. (Brunetto Latini, *Rettorica*, p. 28, rr. 14-15)
c. ...giudicò [= 'assegnò in eredità'] *suo cavallo e sue arme a' poveri...* (*Novellino*, 17(A), rr. 4-5)

In alcuni casi la preposizione che introduce il terzo argomento è diversa rispetto all'it. mod.:

(109) ...volse li occhi *per* [verso, attraverso?] una finestra... (*Novellino*, 4, r. 12)

In altri casi dall'it. ant. all'it. mod. può cambiare il tipo e il numero delle classi di oggetti ammesse dal V. Per es. in it. ant. *insegnare* nell'uso transitivo, oltre ad ammettere come oggetto l'*ambito* (110a), come anche in it. mod. (uso biargomentale), può ammettere come oggetto diretto anche la persona, come in (110b-c), uso triargomentale con valore di 'istruire', non continuato in it. mod. (in (110b) la persona funge da soggetto della costruzione passiva):

- (110) a. Rector [retore] è quelli che *'nsegna questa scienza...* (Brunetto Latini, *Rettorica*, p. 5, rr. 19-20)
b. ...*fuoro* gli uomini raunati [riuniti] e *insegnati di ben fare e d'amarsi insieme...* (Brunetto Latini, *Rettorica*, p. 26, rr. 8-9)
c. Secondo ramo è [il secondo ramo (dell'albero della misericordia) consiste in] bene *insegnare quelli* che l'uomo hae a governare, siccome i prelati lor soggetti, che li debbono pascere [nutrire] per buona dottrina e per buoni esempi, siccome il maestro i suoi discepoli in scienza e in buoni costumi. (Zuccherò Bencivenni, *Esposizione del Paternostro*, p. 63, rr. 38-40 [XIV in.])

Come riflesso del secondo uso, il participio perfetto *insegnato* ha anche valore aggettivale di 'istruito' in costruzioni copulative (111a) o in sintagmi nominali (111b):

- (111) a. ...ma pur [malgrado ciò] la donna è più degna d'amare / quel ch'è cortese e saggio ed *insegnato*. (Bondie Dietaiuti, *Rime*, son. 3, vv. 7-8)
b. Gentil donzella somma ed *insegnata* [cortese]... (Anonimo, *Gentil donzella somma ed insegnata*, v. 1)

6.3. La costruzione Inergativa SN-V-prep-SN-prep-SN

Presentano questa costruzione soprattutto V di dire come *dire, favellare, parlare, ragionare*. In questi casi il soggetto esprime solitamente l'Agente (dal punto di vista aspettuale si tratta perlopiù di *attività*), il secondo argomento il Ricevente, il terzo argomento il Tema (l'ambito, introdotto da *di, sopra, intorno*, ecc.):

- (112) a. ...le prego che *mi* dicano *di lei*. (Dante, *Vita nuova*, cap. 22, par. 11)
 b. E acciocchè [affinché] brevissimamente *ti* favelli *dell'abbondanza de' tiranni*... (Bono Giamboni, *Orosio*, libro 7, cap. 46, p. 529, rr. 12-13)
 c. ...come fece Pompeio parlando *a' Romani sopra 'l convenente* [il fatto] *della guerra con Julio Cesare*... (Brunetto Latini, *Rettorica*, p. 167, rr. 3-5)
 d. ...quando la mente *di lei mi* ragiona [parla]... (Guido Cavalcanti, *Rime*, 31, v. 12)

Dire, favellare, parlare, ragionare possono presentare tutti anche il secondo argomento introdotto, come in it. mod., dalla preposizione *con*, che realizza il ruolo *Comitativo* anziché quello di Ricevente:

- (113) ...i' vo' [voglio] *con voi* de la mia donna dire [parlare]... (Dante, *Vita nuova*, cap. 19, par. 4, v. 2)

Inoltre, questi V compaiono tutti in strutture con uno o entrambi gli argomenti sottintesi (quindi soltanto con il soggetto o con il soggetto e un solo altro argomento, indicante a seconda dei casi il Ricevente, il Tema (ambito) o il Comitativo). Per es. nel caso di *favellare*:

- (114) a. Allora incominciai a *favellare* e dissi... (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 3, par. 8)
 b. Riposianci a questa fonte una pezza [un poco], che *ti* vo' [voglio] *favellare*. (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 14, par. 2)
 c. ...in quella parte ove favella / *Amor delle bellezze c'ha vedute*... (Guido Cavalcanti, *Rime*, 44, vv. 5-6)
 d. ...tutora [di continuo] apreude [impara] chi *con voi* favella... (Pacino Angiulieri, *Tenzione con Chiaro Davanzati*, 110^a, v. 3)

Come in it. mod., *dire* presenta in it. ant. anche un'altra struttura argomentale, con diversa accezione (non 'parlare', ma 'comunicare (qualcosa)'), in cui un argomento è oggetto diretto e realizza il Tema e l'altro è oggetto indiretto o complemento preposizionale e realizza il Ricevente (115a) o il Tema (ambito) (115b):

- (115) a. ...e diceali *queste parole*... (Dante, *Vita nuova*, cap. 12, par. 5)
 b. ...e molto desiderava di sapere *ciò che'* savi aveano detto *intorno alla rettorica*... (Brunetto Latini, *Rettorica*, p. 7, rr. 18-19)

Per affinità semantica con *dire*, la stessa struttura argomentale è rappresentata in it. ant. (ma non continuata in it. mod.) anche da *parlare* e *ragionare*:

- (116) a. ...parlò [= 'disse'] *sopra a lui* [su di lui] *molto grandi parole*... (Novellino, 49, rr. 14-15)
 b. ...di queste parole *cb'io* *l'ho* ragionate [= 'dette'] se alcuna ne dicessi... (Dante, *Vita nuova*, cap. 9, par. 6)

In questa struttura *parlare* può omettere il terzo argomento:

- (117) Così andammo infino a la lumera [fonte luminosa], / *parlando cose* che 'l tacere è bello... (Dante, *Inferno*, 4, vv. 103-104 [1321])

Anche *raccontare* assume talvolta in it. ant. valore di ‘dire’ (puntuale, come in (118)), accanto a quello di ‘narrare’ (durativo):

(118) Quelli *li* raccontò [disse di nuovo] *suo nome*. (*Novellino*, 29, rr. 18-19)

Infine, con *leggere* nel significato di ‘far lezione (nell’università), insegnare una disciplina attraverso la lettura dei testi’ abbiamo in it. ant.:

(119) Maestro Taddeo, leggendo *a’ suoi scolari in medicina...* (*Novellino*, 35, r. 2)

6.4. La costruzione Inaccusativa V-SN-prep-SN-prep-SN

Questa costruzione è tipica di V che esprimono il moto volontario o non volontario di un elemento (Agente o Tema), realizzato sintatticamente come soggetto, da un luogo (Origine) a un altro (Destinazione):

(120) a. ...scampare *di torbida tempestade in sicuro porto...* (Brunetto Latini, *Rettorica*, p. 30, rr. 10-11)
b. ...e gire [andare] in quella guisa [maniera] / *di Spagna infin a Pisa...* (Brunetto Latini, *Tesoretto*, vv. 1073-1074)

In (120) la costruzione esprime l’intero tragitto del moto. Tuttavia, possono rimanere inespressi entrambi gli argomenti interni (121a) o uno di questi (ad es., l’Origine (121b)):

(121) a. Come il castoro, quando egli è cacciato, / veggendo che non pote più *scampare...* (Chiaro Davanzati, *Rime*, son. 31, vv. 1-2)
b. ...*là dove* piace a voi di gire [andare]... (Guido Cavalcanti, *Rime*, 34, v. 26)

Come abbiamo notato nel par. 1, è difficile stabilire se i due elementi che specificano Origine e Destinazione siano entrambi argomentali, o entrambi accessori, o, ancora, l’uno argomentale e l’altro accessorio, visto che nella realtà qualsiasi evento di moto è sempre collocato nello spazio e prevede allontanamento da un luogo e avvicinamento ad un altro. Si può però tracciare una distinzione tra V di moto generico (la cui semantica implica cioè un movimento ma non una direzione definita, ad es. *correre*: questi V sono più spesso inergativi dal punto di vista sintattico) e V di moto specificato o orientato (più spesso inaccusativi), come per es. *montare*, la cui semantica implica un movimento verso un luogo più alto (anche quando la destinazione non è espressa, come in (122b)):

(122) a. ...entrammo *là entro e montammo ne la sala...* (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 15, par. 6)
b. ...or prende terra, or lassa, / or *monta*, or dibassa... (Brunetto Latini, *Tesoretto*, vv. 1039-1040)

Quanto a *scampare* e *gire*, sono entrambi V di moto specificato: il primo per la provenienza, il secondo per la direzione. Tuttavia, quando si presentano in contesti in cui sia l’origine sia la destinazione sono espresse (come sopra in (120)), questi V assumono un significato e una struttura argomentale specifici: nel caso di *gire*, per es., ‘coprire, percorrere un tragitto da un certo luogo a un altro’ (120b), e non, come in (121b), ‘andare in un luogo o in una direzione’, e la struttura è conseguentemente da considerarsi triargomentale.

6.5. La costruzione inaccusativa pronominale V_{si}-SN-prep-SN-prep-SN

Per analogia con la costruzione del paragrafo precedente, anche questa costruzione dovrebbe in linea di principio trovarsi con V che esprimono il moto volontario o non volontario di un elemento (Agente

o Tema), realizzato sintatticamente come soggetto, da un luogo (Origine) a un altro (Destinazione). Tuttavia, sia i V pronominali di movimento generico, come per es. *muoversi*, sia quelli di movimento orientato, come per es. *recarsi*, si presentano di norma in contesti con un unico argomento interno espresso.

7. Le costruzioni con verbo pronominale

Le costruzioni con V pronominale sono un gruppo di costruzioni caratterizzate dal punto di vista formale dalla presenza del clitico riflessivo, che costituisce un'unità lessicale assieme al V (come *muoversi*, *partirsi*, *vestirsi*, *darsi consigli*, ecc.; v. cap. 11, par. 3). Questo caso va distinto da quello della costruzione con *si* con valore passivo, come per es. ...*si cantino le laude la sera...* (*Compagnia della Madonna d'Orsammechele*, p. 654, r. 14), oppure ...*tanto che le laude si cantino...* (*Compagnia di S.M. del Carmine*, p. 62, r. 23), entrambi riconducibili a *cantare* e non a *cantarsi* (per la costruzione con *si* con valore passivo cfr. cap. 3, par. 3, e *Gr. Gramm.* vol. I, I.6).

Le costruzioni con V pronominale esprimono tipi differenti di eventi, nei quali il clitico riflessivo ha valori diversi. Oltre alla costruzione pronominale inaccusativa con valore medio risultativo discussa in 4.3, 5.4 e 6.5, in cui il clitico riflessivo non realizza alcun argomento (riflessivo inerente; cfr. anche cap. 11, 3.3), troviamo in it. ant.:

- i) costruzioni pronominali con valore *riflessivo* o *reciproco diretto*;
- ii) costruzioni pronominali transitive con valore *riflessivo indiretto*, *reciproco indiretto*, *medio indiretto*, oppure *medio intensivo*.

I diversi tipi sono riassunti nella tab. 4, in cui le costruzioni sono elencate in base all'incremento del numero minimo di argomenti. Nella tabella, *coref.* segnala il tipo particolare di costruzione (riflessiva) in cui vi è una coreferenza tra il partecipante che causa l'evento (Agente) e il partecipante che ne è oggetto (Tema) (cfr. su questo punto 7.1):

Tab. 4. Costruzioni con verbo pronominale (con valori semantici)

Struttura argomentale	Tipo di costruzione sintattica	Valore semantico	Formula di valenza
1	pronominale intransitiva	medio (risultativo)	V _{si} -SN
2(coref.)	pronominale riflessiva	riflessivo diretto	SN-V _{si}
2(coref.)		reciproco diretto	SN-V _{si}
2	pronominale transitiva	riflessivo indiretto	SN-V _{si} -SN
2		reciproco indiretto	SN-V _{si} -SN
2		medio indiretto	SN-V _{si} -SN
2		medio intensivo	SN-V _{si} -SN

7.1. La costruzione pronominale con valore riflessivo diretto

Questa costruzione esprime eventi in cui l'unico partecipante è punto di partenza e anche punto di arrivo di un evento da lui stesso messo in atto (in genere quindi volontario e controllato). In questi casi il clitico riflessivo segnala che in un unico partecipante coesistono due ruoli semantici, quello di Agente, già realizzato sintatticamente dal primo argomento, e quello di Tema (sul clitico argomentale, si veda anche cap. 11, 3.2):

- (123) ...fue della sua morte accusato Ulixes, et esso *si difendea* e negava... (Brunetto Latini, *Rettorica*, p. 94, rr. 15-16)

Nella costruzione riflessiva tipica, il pronome è in distribuzione complementare con un argomento con referente diverso da quello del soggetto, cioè quando appare uno non appare l'altro (tipicamente, il verbo riflessivo presenta quindi un'alternanza con una costruzione transitiva con diverso

oggetto), come nei casi di *adornare qc.no/adornarsi*, *celare qc.no/celarsi*, *curare qc.no/curarsi*, *difendere qc.no/difendersi*, *disarmare qc.no/disarmarsi*, *lavare qc.no/lavarsi*, *legare qc.no/legarsi*, *nascondere qc.no/nascondersi*, *spogliare qc.no/spogliarsi*, *vedere qc.no/vedersi*, *vestire qc.no/vestirsi*, ecc. Così accanto a *difendersi* (123) c'è *difendere qc.no* (124) e accanto a *vestirsi* (con senso figurato in (125a)), *vestire qc.no* (125b):

- (124) Certo la causa era onesta quanto in [relativamente a] *difender lo padre...* (Brunetto Latini, *Rettorica*, p. 164, r. 14)
- (125) a. ...volendo in tutto lasciare il mondo e *vestirmi* di drappi di religione [diventare un religioso]... (*Novellino*, 60, rr. 32-33)
- b. ...e *vestialo* nobilmente... (*Novellino*, 23, Interpolazione di P¹, rr. 7-8)

inizio CM

Come in it. mod. il clitico nell'uso riflessivo alterna anche con la forma libera *sé*, eventualmente accompagnata dagli intensificatori *stesso* o, più comune in it. ant., *medesimo* (cfr. cap. 11, 3.2):

- (126) a. ...e ha morta [ucciso] *sé* e tutta sua amistà [i suoi seguaci]. (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 60, par. 6)
- b. ...apresso dee [poi deve] nominare *sé medesimo* e la sua dignitade [carica]... (Brunetto Latini, *Rettorica*, p. 156, rr. 21-22)

fine CM

Tuttavia, negli eventi espressi dalle due costruzioni (transitiva e riflessiva), il soggetto non compie sempre esattamente lo stesso tipo di operazione. Nel caso di *levarsi/levare qc.no, qc.sa*, l'operazione che il soggetto svolge su se stesso descritta in (127a) non è esattamente della stessa natura di quella che svolge su una sua parte del corpo (127b) o su entità esterne (127c):

- (127) a. ...la mattina per tempo *si levò* [= 'alzò se stesso dal letto']... (*Novellino*, 96, r. 45)
- b. ...levai [= 'alzai verso l'alto'] *li occhi*... (Dante, *Vita nuova*, cap. 14, par. 4)
- c. ...e levi [= 'sollevi da terra'] *la polvere*... (Brunetto Latini, *Rettorica*, p. 78, rr. 18-19)

inizia CM

Come in it. mod., nell'uso pronominale di *confessarsi* il clitico rimanda non all'intero soggetto, come è tipico dell'uso riflessivo, ma a sue pertinenze (i peccati che questo compie: in altre parole, *confessarsi* non sta per 'confessare se stesso' ma per 'confessare i propri peccati'). In (128) il soggetto non assume quindi propriamente in sé il doppio ruolo, tipico della costruzione riflessiva:

- (128) Che ciascuno *si confessi* ogni mese. (*Compagnia di San Gilio*, p. 37, r. 3)

Quanto all'uso non pronominale di *confessare*, abbiamo in it. ant. sia l'uso transitivo con oggetto diretto non personale, come in: *...fu loro diniegato il sacerdote per confessare i loro peccati...* (*Cronica fiorentina*, p. 133, rr. 26-27), sia quello causativo con oggetto di persona (come in it. mod. *confessare i fedeli*), anche se quest'ultimo è attestato solo al passivo, come in: *I' s'è vogli'esser confessato / d'ogne peccato che m'è avvenuto.* (*Fiore*, 136, vv. 7-8).

fine CM

Oltre al controllo dell'evento, perché una certa costruzione sia veramente riflessiva, è quindi necessaria anche la condizione che il soggetto svolga lo stesso tipo di operazione espressa dalla costruzione transitiva (e che permanga di conseguenza lo stesso significato). Così, nemmeno nel caso dei V di moto come *fuggirsi* (129a) l'evento è riflessivo, nonostante il soggetto sia Agente e il verbo presenti, accanto alla costruzione pronominale, anche una costruzione transitiva (*fuggire qc.no* o *qc.sa* (129b)):

- (129) a. ...ma tostamente [subito] *s'è fuggita*... (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 10, par. 10)
- b. ...così *fuggendo* [= 'rifuggendo'] *la discordiosa e tumultuosa* [turbolenta e frenetica] *vita*... (Brunetto Latini, *Rettorica*, p. 30, rr. 11-12)

D'altra parte, in contesti in cui permangono le condizioni fondamentali che caratterizzano la costruzione riflessiva (evento ad un partecipante, che ricopre al contempo i ruoli semantici di Agente e

Tema), il clitico riflessivo non è sempre sistematicamente in distribuzione complementare (v. sopra) con un argomento con diverso referente. In it. ant. alcuni V che presentano le caratteristiche appena citate compaiono soltanto in costruzioni con il clitico riflessivo (forse per carenza del corpus, e in ogni caso perché si trattava dell'uso più comune). Tra questi troviamo per es. *chinarsi* e *a(r)rischiarsi*:

- (130) ...quelli ch'andò per lo [era andato a cercare il] mulo *si chinò* per legare la soma... (*Novellino*, 83, rr. 26-27)
- (131) ...ché foll'è chi *s'arischia* / quando non è potente... (Brunetto Latini, *Tesoretto*, vv. 2024-2025)

Inizio CM

Quando è presente, la costruzione transitiva di un V pronominale può essere poco comune, come nel caso di *arrendersi/arrendere*, dove *arrendere* non è continuato in it. mod.:

- (132) a. ...e vinti li constrinse che *s'arrendessero*. (Bono Giamboni, *Orosio*, libro 6, cap. 6, p. 364, r. 9)
- b. E ritornando si puose ad assedio a Santa Maria a Monte che si tenea per gli [era occupata dai] Fiorentini, salvo la rocca si tenea per gli terrazzani [dagli abitanti], e quella in pochi giorni ebbe, però che' [perché il] terrazzani per tradimento l'*arrenderono* [la consegnarono], di XXV [25] d'aprile... (Giovanni Villani, *Cronica*, libro 10, cap. 106, rr. 24-29 [a. 1348])

fine CM

Oltre all'Agente, l'evento descritto dalla costruzione riflessiva può comprendere un altro elemento con valore argomentale, come nel caso di *gettarsi* o *volgersi*, in cui tale elemento esprime la direzione:

- (133) a. Il giovane, vedendo ciò (...) gittossi subitamente [improvvisamente] *giù per le scale del palagio*... (*Novellino*, 4, rr. 14-16)
- b. Alexandro allora si volse *inverso i suoi baroni*... (*Novellino*, 3, rr. 30-31)

Infine, il valore riflessivo o non riflessivo della marca pronominale risulta spesso dal contesto. Dato uno stesso V, l'interpretazione riflessiva può dipendere infatti dalla natura del soggetto o degli altri elementi contestuali. Nel caso di *bagnarsi*, ad es., l'evento può essere volontario, come in (134a) (e quindi propriamente riflessivo), o involontario, come in (134b) (e quindi medio risultativo):

- (134) a. Ed allora [l'aquila] si lascia cadere in una fontana, ov'ella *si bagna*... (*Tesoro volgarizzato* (ed. Battelli), libro 5, cap. 8, p. 96, rr. 2-3)
- b. Uno mercatante [mercante] che recava berrette, sì [tanto] li *si bagnano*... (*Novellino*, 98, r. 3)

7.2. La costruzione pronominale con valore reciproco diretto

Negli eventi espressi da questa costruzione, il referente dell'unico partecipante è costituito da due o più entità animate e agentive, e l'azione si ripercuote su tali entità in maniera incrociata. Nel caso specifico di *salutarsi*, significa che dati i due partecipanti *a* e *b*, *a* salutò *b* e *b* salutò *a*:

- (135) E quando furono insieme congiunte, si salutarò... (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 55, par. 4)

Come in it. mod., non tutte le costruzioni pronominali con soggetto plurale hanno valore reciproco. Ci sono V che richiedono soggetto plurale ma non indicano azioni reciproche, bensì riflessive, come ad es. *ragunarsi* (it. mod. *radunarsi*):

- (136) *Ragunarsi* [si radunarono] le donne et andarne [andarono] a' Sanatori [dai senatori] e doleansi molto... (*Novellino*, 67, rr. 19-20)

Come per la costruzione riflessiva tipica, i V che presentano la costruzione reciproca tipica presentano spesso anche una costruzione transitiva. Così per *consigliare* (*consigliarsi/consigliare qc.no*), *aiutare/aitare/atare* (*aiutarsi/aiutare qc.no*):

- (137) a. ...*si debbono* vicendevolmente tra loro *consigliare* ed *atare* [aiutare]. (Bono Giamboni, *Trattato*, cap. 14, par. 1)
 b. *Aiuta* e *consiglia* l'amico tuo in su' bisogni [nelle sue necessità]... (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 5, par. 16)

Alcuni V reciproci, ad es. *accordarsi* (138a), richiedono nella costruzione transitiva, come in it. mod., due argomenti oltre al soggetto (*accordare qc.sa con altro* (138b)), o, in alternativa, un unico argomento con referente plurale (*accordare due cose*: si tratta in questo caso di un uso reciproco causativo):

- (138) a. ...io pensava di volere cercare una comune via di costoro [comune a questi (quattro pensieri)], cioè là ove tutti *s'accordassero*... (Dante, *Vita nuova*, cap. 13, par. 6)
 b. ...chi accorda bene *le sue parole colla natura della causa*... (Brunetto Latini, *Rettorica*, p. 140, rr. 14-15)

Un sottoinsieme di V reciproci non presenta una costruzione transitiva oltre a quella pronominale (o forse non sarà documentata), come per es. nel caso di *azzuffarsi* dove non c'è *azzuffare* nel senso di 'provocare qc.no fino alla zuffa', oppure nel senso causativo 'condurre, portare qc.no alla zuffa':

- (139) a. ...quando li uccelli *s'azzuffano*... (*Novellino*, 32, r. 7)
 b. **azzuffare gli uccelli*

La costruzione reciproca diretta può essere affiancata in certi casi da un'altra costruzione pronominale, con referente del soggetto singolare e argomento introdotto da preposizione, ad es. comitativa (*con qc.no*). In quest'ultimo caso, l'evento descritto non è reciproco, in quanto non c'è bidirezionalità e l'azione va dal primo verso il secondo argomento, ma non viceversa, come in (140a-b) e, in senso più attenuato, in (140c):

- (140) a. Quelli *con cui* prima *ti consigliasti*... (*Novellino*, 6, r. 45)
 b. Domenedio *s'acompagnò* una volta *con un giullare*. (*Novellino*, 75, r. 3)
 c. Poi il Papa *si baciò con lui* in viso e in fronte, segnandolo e benedicendolo... (*Cronica fiorentina*, p. 92, rr. 23-24)

Come con il riflessivo diretto, l'evento reciproco diretto può prevedere un altro argomento oltre all'Agente (o Attore), come in (141) quello che rappresenta il luogo (la parte del corpo):

- (141) *Pigliarsi a' capelli* [si presero per i capelli]: lo passagger li puose mano in capo... (*Novellino*, 53, r. 18)

7.3. La costruzione transitiva con valore riflessivo indiretto

Questa costruzione esprime un evento che mette in scena due elementi; il primo è il partecipante che lo attiva, il secondo è in genere una cosa che gli appartiene in modo inalienabile (una parte del corpo, come in (142a-b)) o alienabile, come in (142c) (questo caso è anche detto Benefattivo possessivo – cfr. cap. 3, 1.3.2):

- (142) a. E quelli entrò in uno bagno e *aprisi* [si aprì] *le vene*... (*Fiori e vita di filosafi*, cap. 24, rr. 28-29)
 b. ...non *si tenea le man* sotto il gherone [la falda del vestito]... (Rustico Filippi, *Sonetti*, 5, v. 13)
 c. ...e, veggente tutta la gente [in presenza di tutti], *la si spogliò* [si tolse (il vestito)]... (*Novellino*, 25, r. 49)

Come in it. mod., quando l'argomento è una parte del corpo e l'evento descrive uno spostamento di questa compiuto dall'interno, il clitico riflessivo non è presente ed anzi sarebbe agrammaticale:

(143) ...levai li occhi... (Dante, *Vita nuova*, cap. 14, par. 4)

- dove non si potrebbe avere **mi levai gli occhi*;

(144) ...et inchina la testa... (Brunetto Latini, *Rettorica*, p. 156, rr. 17-18)

- dove non si potrebbe avere **si inchina la testa* (su *levare* e (*in*)*chinare*, v. anche 7.1).

Anche in it. ant., come in it. mod., quando invece l'argomento è una parte del corpo e l'evento non riguarda uno spostamento compiuto dall'interno, ma un'azione di natura differente, il clitico riflessivo deve essere presente, altrimenti la frase significa tutt'altro (*lavare le mani* significherebbe 'lavarle a qc.no di diverso da chi effettua l'operazione del lavare', mentre *chinare la schiena* no - cfr. cap. 3, 1.3.2).

In alcune costruzioni il secondo argomento esprime un Ricevente:

(145) Cato filosofo (...) parlava con la Ventura [Fortuna] e doleasi molto e dicea: «Perché m'hai tanto tolto?». E poi *si rispondea* [= 'rispondeva a sé stesso'] in luogo della Ventura e dicea così... (*Novellino*, 72, rr. 3-7)

Tra questi V troviamo anche *a(p)propriarsi* ('attribuire a sé'), che in it. ant. richiede un argomento diretto (*a(p)propriarsi qc.sa*) e non, come in genere in it. mod., un argomento introdotto da preposizione (*appropriarsi di qc.sa*):

(146) Presunzione è quando l'uomo *s'apropia l'altrui fatto* per darsi onore... (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 25, par. 15)

7.4. La costruzione transitiva con valore reciproco indiretto

Questa costruzione esprime un evento analogo a quello espresso dalla costruzione descritta in 7.3, con la differenza che l'azione è reciproca anziché riflessiva:

(147) Consigliarsi debbono, cioè *darsi* [= 'dare vicendevolmente, l'uno all'altro'] *fedeli e diritti* [sinceri e giusti] *consigli*... (Bono Giamboni, *Trattato*, cap. 14, par. 2)

7.5. La costruzione transitiva con valore medio indiretto

Anche questa costruzione esprime un evento analogo a quello espresso dalla costruzione descritta in 7.3, con la differenza che in quest'ultimo caso il ruolo del partecipante all'evento non è Agente, ma Tema o Paziente e l'evento descrive qualcosa che accade al partecipante, piuttosto che un'azione che mette in atto:

(148) Costui (...) uno di andando, uno cane li si attraversò tra' piè e fecelo cadere, per modo [in maniera tale che] *si ruppe il ginocchio*... (Dino Compagni, *Cronica*, libro 3, cap. 38, p. 215, rr. 1-3 [1310-1312])

7.6. La costruzione transitiva con valore medio intensivo

L'evento descritto da questa costruzione mette in scena due partecipanti, l'entità che lo attiva (Agente) e il Tema: il pronome riflessivo esprime l'*intensità* con cui fruisce dell'azione l'Agente, che somma in sé in questo caso anche il ruolo semantico di Benefattivo (cfr. cap. 3, 1.3.1):

(149) Il topo si nascose tra la farina e la gatta *si* mangiò la crostata... (Novellino, 92, rr. 8-9)

La particolarità di questa costruzione è che, se il pronome non è presente (*la gatta mangiò la crostata*), il significato non cambia, se non nell'aspetto dell'intensità dell'azione, cioè del coinvolgimento del partecipante che attiva l'evento. Nel caso del transitivo con valore riflessivo o medio indiretto, invece, l'assenza del pronome cambierebbe il significato e l'azione si intenderebbe necessariamente rivolta verso altra entità, diversa dal referente del soggetto, come sarebbe in un ipotetico *Saladino, lava la bocca (a qc.no)* rispetto a:

(150) Saladino, lavati la bocca... (Novellino, 40, r. 6)

Anche in costruzioni quali (151) il valore del clitico riflessivo è da considerarsi di intensità:

- (151) a. ...pensandomi [considerando, riflettendo] chi questi era... (Dante, *Vita nuova*, cap. 33, par. 1)
b. ...pènsati davante [innanzi] / quello che dir vorrai... (Brunetto Latini, *Tesoretto*, vv. 1604-1605)

8. La selezione dell'ausiliare *essere* o *avere*

In it. ant. la scelta dell'ausiliare nei tempi composti è in genere la stessa dell'it. mod., salvo alcuni casi. Di norma, l'ausiliare è *avere* negli usi transitivi, come in (152), e in quelli intransitivi di tipo inergativo (v. par. 4), come in (153):

- (152) a. Tu *ài* commesso sacrilegio. (Brunetto Latini, *Rettorica*, p. 84, r. 18)
b. E quando *l'ebbi* assai mirata [guardata a lungo]... (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 3, par. 7)
(153) a. ...mi rispuose / quella che di me prima *avèa* riso. (Guido Cavalcanti, *Rime*, 30, vv. 37-38)
b. Io veggio li vostri occhi *c'hanno* pianto... (Dante, *Vita nuova*, cap. 22, par. 10, v. 12)

L'ausiliare è invece *essere* negli usi inaccusativi, sia semplici, come in (154), sia pronominali, come in (155) (in (155b) l'uso pronominale non è più presente in it. mod.):

- (154) a. Io *sono* caduto in una fossa. (Novellino, 38, r. 16)
b. ...incontanente che [non appena] *fue* guarito... (Bono Giamboni, *Orosio*, libro 3, cap. 13, p. 157, r. 3)
(155) a. Amor (...) / s' *era* svegliato nel destrutto core... (Dante, *Vita nuova*, cap. 34, par. 9, vv. 5-6)
b. ...mi pregoe ch'io li dovessi dire alcuna cosa per [comporre una poesia in onore di] una donna che *s'era morta*... (Dante, *Vita nuova*, cap. 32, par. 2)

inizio CM

In it. ant. l'ausiliare è *essere* anche con i V pronominali che nella forma non finita o a un tempo composto (come già visto in 4.2 e 5.3) possono presentarsi anche senza pronome (mentre in it. mod. si presentano soltanto in forma pronominale):

- (156) a. ...ne lo suo tempo [durante quel tempo] lo cielo stellato *era* mosso [ruotato] verso la parte d'oriente... (Dante, *Vita nuova*, cap. 2, par. 2)
b. ...l'ultima speme [speranza] a cercar mi *son* mosso... (Dante, *Rime*, 50, v. 32 [a. 1321])

fine CM

Anche in it. ant., come in it. mod., alcuni V intransitivi, come ad es. *correre*, ammettono entrambi gli ausiliari, e cioè sia un uso inergativo (157a), sia un uso inaccusativo (157b). Ma mentre in it. mod. *correre* ammette l'ausiliare *essere* solo quando la struttura è biargomentale e il secondo argomento

specifica la destinazione del movimento (*è corso a casa, siamo corsi via*), in it. ant. possiamo avere l'ausiliare *essere* anche in struttura monoargomentale (157b):

- (157) a. Ed ancora se gli avversarij *avranno* corso, e del viaggio saranno affaticati... (Bono Giamboni, *Vegezio*, libro 3, cap. 10, p. 107, rr. 21-22)
b. E quando egli è assai corso... (*Tesoro volgarizzato* (ed. Gaiter), vol. 2, libro 5, cap. 63, p. 264, r. 16)

L'ausiliare è infine *essere*, come in it. mod., nelle costruzioni pronominali con valore riflessivo, come in (158a), o reciproco, come in (158b) (es. non fior.):

- (158) a. ...pregando ognora dolzemente / lei cui s'è dato... (Amico di Dante, *Rime*, canz. 1, vv. 12-13)
b. Allora *si* sono accordati intra anbo due li servi... (*Tristano Riccardiano*, cap. 67, p. 127, rr. 1-2 [tosco or./umbro])

Due casi di differenza tra it. ant. e it. mod. nella scelta dell'ausiliare in V intransitivi sono *vivere* e *dimorare*. *Vivere* presenta in it. mod. sia *avere* sia *essere* (*ha vissuto/è vissuto*), in it. ant. ammetteva solo *essere* (it. ant. **ha vissuto*):

- (159) a. ...el vecchio è lungiamente vissuto. (*Fiori e vita di filosafi*, cap. 20, rr. 131-132)
b. ...ch'era vissuto anni ccclxj [361]... (*Cronica fiorentina*, p. 99, r. 28)

Dimorare (per il quale v. par. 1, es. (7), e 5.3) selezionava *essere* in it. ant., mentre ha *avere* (o *essere*) in it. mod.:

- (160) ...*sarebbe* elli più volentieri dimorato in Utica che in Roma? (Brunetto Latini, *Pro Ligario*, p. 173, r. 2)

Inoltre *dimorare* in it. ant. ha anche un uso pronominale non presente in it. mod.: ...*ed ei sempre con voi s'è dimorato*. (Chiario Davanzati, *Rime*, canz. 41, v. 15).

Infine, mentre l'it. mod. non consente mai l'ausiliazione con *avere* nelle costruzioni con V pronominale, che richiedono sempre *essere*, in it. ant. questo è possibile (161), anche se meno frequente, in casi in cui il clitico ha effettivamente valore riflessivo (diretto o indiretto), reciproco o intensivo (cioè nei casi di usi transitivi accompagnati dal clitico riflessivo). L'ausiliare *avere* non è possibile invece in costruzioni pronominali inaccusative (ad es. **s'hanno vergognati*):

- (161) a. Ancisa [uccisa] t'hai... (Dante, *Purgatorio*, 17, v. 37 [1321])
b. ...la donna che (...) ci s'hae mostrata. (Dante, *Vita nuova*, cap. 38, par. 3)
c. ...lo mio cuore cominciò dolorosamente a pentere [pentirsi] de lo desiderio a cui [dal quale] sì vilmente s'avea lasciato possedere... (Dante, *Vita nuova*, cap. 39, par. 2)
d. Questi due cavalieri s'aveano lungamente amato... (*Novellino*, 33, rr. 4-5)
e. E quando s'ebbero insieme salutate... (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 63, par. 7)
f. Bitò (...) s'avea messa la più ricca roba di vaio [abito foderato con pelli di scoiattolo] ch'avea... (*Novellino*, 96, rr. 14-15)
g. ...e spezialmente a coloro che s'aviano già posto in cuore di non servare [osservare] la legge di Dio... (Bono Giamboni, *Libro*, cap. 42, par. 10)
h. ...ella istessa s'avea data la morte per lo dolore... (Bono Giamboni, *Orosio*, libro 5, cap. 24, p. 343, rr. 12-13)
i. Da questa legge del tacere, la quale tu t'hai imposta... (*Fiori e vita di filosafi*, cap. 28, rr. 50-51)
j. Per la qual cosa m'ho proposto d'offerirvi i libelli di Vegezio... (Bono Giamboni, *Vegezio*, Prologo, p. 2, rr. 5-6)

- k. E que' *s'avea* fatto un capezzale... (*Fiore*, 25, v. 3)
- l. ...che fuoro di suoi d. [denari] ch'ella *s'avea* guadagnati di suo salario... (*Libricciolo di Bene Bencivenni*, II, p. 456, rr. 6-7)

- dove (161a-c) sono costruzioni con valore riflessivo diretto, (161d-e) costruzioni con valore reciproco diretto, (161f-k) costruzioni con valore riflessivo indiretto (*mettere a/ su se stesso, porre nel proprio cuore, dare la morte a se stessa, imporre a se stesso, proporre a se stesso, fare per se stesso*); infine, (161l) è una costruzione pronominale con valore intensivo.

Parte III

Modelli linguistici e didattica delle lingue classiche *(Elena Mazzacchera)*

3.1 Il modello valenziale e le lingue classiche

Introduzione¹

Negli ultimi decenni la crescente difficoltà di insegnare con successo le lingue classiche ha sollecitato la ricerca di nuove metodologie didattiche e l’applicazione di modelli linguistici, spesso non recentissimi, ma ancora poco usati nella prassi scolastica. Una soluzione è stata cercata anche attingendo al cosiddetto metodo “naturale”, definito anche “vivo”, “globale” o “integrale”, sviluppato soprattutto dalla glottodidattica delle lingue moderne. Il metodo si propone di far apprendere una lingua straniera in modo simile a quello in cui si apprende la lingua madre, cioè evitando o riducendo al minimo la riflessione grammaticale. Esso consiste nel porre l’alunno all’interno di varie situazioni comunicative in modo da fargli acquisire inconsapevolmente e senza sforzo le competenze linguistiche necessarie². Il tentativo di adottare tale metodologia anche nell’insegnamento delle

lingue classiche ha comprensibilmente suscitato molte perplessità: evidenti sono le differenze tra il loro apprendimento, finalizzato alla sola comprensione, e quello delle lingue moderne, che richiedono invece l’acquisizione di competenze attive e passive, e profondamente diversa è anche la condizione del discente, che non può trovarsi in una situazione realmente comunicativa, impossibile da riprodurre nelle lingue classiche³. Ma le obiezioni non si fermano qui. È stato giustamente osservato che l’apprendimento inconsapevole delle lingue rinuncia ad un aspetto di fondamentale importanza quale è la riflessione grammaticale. Essa ha un ruolo certamente molto importante nell’acquisizione delle lingue, soprattutto di quelle classiche, che possono essere apprese solo tramite la lettura di testi scritti e il riconoscimento delle strutture morfosintattiche in essi presenti. La riflessione grammaticale non solo consente di accelerare l’apprendimento di una lingua, senza ostacolare l’acquisizione di meccanismi inconsapevoli, che comunque si verifica, ma aiuta a capire meglio il funzionamento della lingua stessa e a confrontarla con quelle già note per giungere ad una loro più profonda comprensione⁴. Capire le strutture linguistiche significa infatti comprendere come funziona il nostro cervello, poiché la grammatica altro non è se non il meccanismo intrinseco al processo cognitivo mediante il linguaggio verbale⁵.

¹ Un sincero e sentito ringraziamento va al prof. Francesco Sabatini per le sue preziose osservazioni riguardo al modello valenziale e per le interessanti conversazioni avute con lui sull’argomento.

² Il metodo non va confuso con quello induttivo o «natura» proposto da H.H. Ørberg e diffuso in Italia da Luigi Miraglia (*Lingua latina per se illustrata*, Accademia Vivarium Novum, Montella 1997), riguardo al quale cfr. oltre pp. 174-175. Sulle caratteristiche, i pregi e i difetti del metodo «naturale», che ha trovato una certa diffusione oltrelpe, cfr. A. Balbo, *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, UTET Università, Novara 2007, pp. 67-70 e L. Preti, *Metodi e strumenti per l’insegnamento e l’apprendimento del latino*, Edises, Napoli 2015, pp. 210-211; sui presupposti teorici del metodo si veda M. Ricucci, *L’apprendimento delle lingue classiche alla luce delle teorie di Stephen D. Krashen*, in R. Oniga - U. Cardinale (eds.), *Lingue antiche e moderne dai licei alle università*, Il Mulino, Bologna 2012, pp. 197-213.

³ Cfr. L. Preti, *Metodi e strumenti per l’insegnamento e l’apprendimento del latino*, cit., p. 210.

⁴ Cfr. in merito le osservazioni di A. Cardinaletti, *Le ragioni del comparare per insegnare le lingue*, in U. Cardinale (ed.), *Nuove chiavi per insegnare il classico*, UTET Università, Novara 2008, pp. 267-270.

⁵ F. Sabatini, *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all’esperienza dei testi*, Loescher, Torino 2011, p. 107: «scoprire la grammatica porta a scoprire come funziona la mente, cioè come essa interpreta ed esprime in parole tutto ciò che percepisce»; cfr. anche A. Cardinaletti, *Le ragioni del comparare per insegnare le lingue*, cit., p. 270: «Il rinnovamento della descrizione grammaticale [...] non può che passare attraverso il filtro della linguistica moderna, che ha raggiunto risultati molto importanti una volta che è cambiata, con Noam Chomsky, l’idea di cosa sia l’oggetto da analizzare: non fenomeni grammaticali di questa o quella lingua, ma un aspetto cognitivo della

Lasciando per il momento da parte il problema della metodologia didattica da utilizzare, la questione che si pone, dunque, è quale modello grammaticale adottare⁶. Se lo scopo della riflessione sulle strutture morfo-sintattiche del latino e del greco è quello di giungere ad una maggiore consapevolezza non solo di come funzionano quelle lingue, ma, in generale, del fenomeno linguistico, non si può prescindere dai risultati della ricerca novecentesca, arroccandosi sulle posizioni confortanti, ma senza dubbio insufficienti del modello offerto dalla grammatica tradizionale. I limiti di questo modello sono stati segnalati già da tempo e consistono, in sintesi, nella incapacità di individuare con chiarezza la struttura gerarchica della frase distinguendo il nucleo dagli elementi accessori⁷. Pur riservando importanza al verbo, la grammatica tradizionale non chiarisce quali elementi, a parte il soggetto e, quando è presente, l'oggetto diretto, siano indispensabili per ottenere una frase grammaticalmente completa. Essa si limita infatti ad offrire un elenco di complementi e proposizioni subordinate senza spiegare come funziona realmente l'organizzazione sintattica di una frase. La ragione di ciò va cercata nel fatto che il modello tradizionale concentra l'attenzione non sulle posizioni della frase, ma sugli impletivi che vengono presentati secondo un criterio che non consente allo studente di

mente umana. Adottare questi risultati non vuol dire necessariamente rivoluzionare la descrizione tradizionale, ma correggerla e integrarla con le acquisizioni più recenti che, cercando di spiegare il fenomeno linguaggio nel suo complesso e non solo le particolarità delle singole lingue, rappresentano una buona approssimazione, anche se ancora parziale, di quella che effettivamente è la grammatica mentale utilizzata dai parlanti».

⁶ Spesso nell'insegnamento delle lingue si tende a confondere metodologie didattiche e modelli grammaticali. Anche se i due aspetti possono essere collegati tra loro, è bene però tenerli distinti.

⁷ Per un elenco puntuale dei limiti della grammatica tradizionale si veda H.H. Happ, *Possibilità di una grammatica della dipendenza in latino*, in G. Proverbio (ed.), *La sfida linguistica. Lingue classiche e modelli grammaticali*, Rosenberg&Sellier, Torino 1979, pp. 187-194; cfr. anche C. Monteleone, *Sperimentazione e tradizione: metodi e modelli in grammatiche scolastiche di latino*, "Aufidus", 34 (1998), pp. 56-61 e A. Balbo, *Insegnare latino*, cit., pp. 58-59.

cogliere in modo chiaro l'identità di funzione che essi possono svolgere, anche se apparentemente molto diversi tra loro⁸. Non è, ad esempio, sempre chiaro allo studente che un sostantivo, un infinito o un'infinitiva, una interrogativa indiretta, una proposizione completiva introdotta da una congiunzione e perfino il participio predicativo⁹ svolgono in realtà la stessa funzione. Persino la distinzione tra subordinate complete, attributive e circostanziali, pur presente ormai anche nelle grammatiche di impianto tradizionale, rimane fine a se stessa, poiché non è integrata in un modello grammaticale coerente e capace di definire correttamente il concetto di frase minima (o nucleare). È sicuramente esperienza comune a molti insegnanti notare come lo studio di elenchi di verbi che reggono casi diversi si traduca nella mente dello studente in un esercizio puramente mnemonico: invece di aiutare a riflettere sullo stretto rapporto che lega il verbo a termini in caso anche diverso dall'accusativo e, di conseguenza, a verificare sempre sul dizionario le possibili reggenze, tali elenchi inducono lo studente a circoscrivere il fenomeno ai verbi studiati, quasi si trattasse di una inspiegabile bizzarria linguistica. Ugualmente inutile ai fini di una vera comprensione del modo in cui si sviluppa una frase è il tradizionale elenco dei complementi: un rilievo particolare viene assegnato al soggetto e all'oggetto diretto, ma i complementi espressi in un caso diverso dall'accusativo vengono tutti messi sullo stesso piano senza alcun riferimento al rapporto di necessità che essi possono avere o meno con il verbo. Per questi motivi l'impostazione della grammatica tradizionale ostacola l'analisi previsionale della struttura sintattica, molto utile per chi traduce le lingue classiche, e favorisce una visione frammentaria della frase, che si riflette poi anche nel modo in cui lo studente affronta la traduzione. La mancanza di una chiara consapevolezza della struttura gerarchica e reticolare della frase, in cui tutti gli elementi

⁸ Cfr. H.H. Happ, *Possibilità di una grammatica della dipendenza in latino*, cit., p. 189.

⁹ Si pensi al participio con verbi come οἶδα o πυνθάνομαι da cui possono dipendere in alternativa anche una proposizione infinitiva o una oggettiva esplicita introdotta da ὄτι / ὅς; sul participio predicativo si veda oltre pp. 166-167.

che la compongono sono interrelati, è una delle ragioni, se non addirittura la ragione più profonda, delle difficoltà incontrate quotidianamente dagli alunni posti di fronte ad un testo da tradurre.

Si potrebbe obiettare che generazioni di studenti hanno imparato il latino proprio attraverso questo modello e che, semmai, il motivo delle difficoltà incontrate nella traduzione sia da ricercare nella scarsa conoscenza della tradizionale analisi grammaticale, logica e del periodo. Benché sia certamente vero che la mancanza di categorie grammaticali, anche intese in senso tradizionale, ostacola l’apprendimento delle lingue classiche, va però detto che il vecchio metodo presenta numerosi punti deboli. Il modello tradizionale, infatti, richiede tempi lunghi e uno studio spesso mnemonico che risulta poco adatto allo stile di apprendimento degli studenti di oggi. E non mi riferisco solo agli elenchi di verbi e di complementi cui accennavo sopra. Un ottimo test per capire l’atteggiamento con cui i nostri alunni studiano la lingua, dovuto ovviamente all’impostazione delle grammatiche tradizionali, consiste nel chiedere loro come giustificano il fatto che i tempi del congiuntivo delle subordinate finali non prevedano il congiuntivo perfetto o piuccheperfecto o per quale motivo il congiuntivo delle subordinate consecutive si sottragga alla *consecutio temporum*. Di fronte a tali quesiti non mi colpisce tanto l’incapacità di ipotizzare una spiegazione, quanto piuttosto la sorpresa davanti alla richiesta di trovare una ragione a delle regole che hanno per loro il carattere di un dogma inspiegabile. In verità lo studio mnemonico e poco ragionato delle lingue classiche non è solo ostico per le nuove generazioni e poco motivante, ma anche inadatto a stimolare una riflessione attenta sul fenomeno linguistico¹⁰.

3.1.1. Il modello valenziale

I limiti della grammatica tradizionale sono stati superati dalla ricerca linguistica sviluppatasi nel

¹⁰ Non va inoltre dimenticato che il modello tradizionale di didattica delle lingue classiche risente ancora dell’influenza delle grammatiche che si proponevano di insegnare non solo a leggere, comprendere e tradurre, ma anche a scrivere in latino.

corso del Novecento¹¹. Particolarmente adatto ad una applicazione didattica è senza dubbio il modello valenziale, elaborato da Tesnière negli anni Cinquanta¹²: esso presenta il vantaggio di offrire una visione più chiara, più coerente e più ragionata del funzionamento della lingua, senza tuttavia stravolgere del tutto le categorie grammaticali cui gli studenti sono abituati¹³. Si tratta, come noto, di un modello funzionalista riconducibile allo strutturalismo¹⁴ e incentrato sul verbo e sulla sua valenza, termine metaforicamente derivato dalla chimica e indicante la sua proprietà di combinarsi con altri elementi necessari e sufficienti per costruire una frase nucleare. In base alle valenze i verbi predicativi possono essere classificati come segue:

- zerovalenti, privi di posizioni da

¹¹ Per una breve sintesi delle tendenze della linguistica novecentesca cfr. G. Proverbio, *Introduzione. Lingue classiche e modelli grammaticali*, in Id. (ed.), *La sfida linguistica*, cit., pp. 7-30 e Id., *Lingue classiche alla prova. Note storiche e teoriche per una didattica*, Pitagora, Bologna 1981, pp. 84-118; da ultimo si confronti anche L. Preti, *Metodi e strumenti per l’insegnamento e l’apprendimento del latino*, cit., pp. 156-161.

¹² L. Tesnière, *Éléments de syntaxe structurale*, Éditions Klincksieck, Paris 1969². Sul modello valenziale si veda C. De Santis, *Che cos’è la grammatica valenziale*, Roma 2016, e, nel presente volume, il contributo di P. Grazioli, *La valenza del verbo in italiano*, pp. 62-70.

¹³ G. Proverbio, *Introduzione. Lingue classiche e modelli grammaticali*, in Id. (ed.), *La sfida linguistica*, cit., pp. 9-10, osserva che la concezione della lingua affermatasi a partire dagli inizi del Novecento non va vista «come un rifiuto delle teorie grammaticali del passato- di origine greca e latina- quanto come superamento delle aporie che esse contenevano, delle contraddizioni e delle incoerenze. Si può forse parlare di un movimento dialettico, nel senso che ciò che è stato superato – una lunga tradizione grammaticale – non si intende rinnegato, ma piuttosto assunto e integrato in teorie scientifiche, che mentre relativizzano ciò che assumono, non si pongono mai come soluzioni definitive e assolute».

¹⁴ Allo strutturalismo sono riconducibili, la scuola di Praga, che comprende i funzionalisti come L. Tesnière e i formalisti come R. Jakobson, la scuola di Copenaghen, rappresentata da L. Hjelmslev, la scuola americana di Bloomfield, la linguistica generativo-trasformativa di N. Chomsky e semantica generativa di Fillmore e della sua scuola.

“saturare”: si tratta di pochi verbi atmosferici e altre espressioni connesse come “è buio”, “si fa notte”, “è tardi”¹⁵;

- monovalenti, con una sola posizione da “saturare”, corrispondente al soggetto;
- bivalenti, con due posizioni da “saturare”, cioè il soggetto e un oggetto diretto o indiretto;
- trivalenti, con tre posizioni da “saturare”, cioè il soggetto e due oggetti di cui almeno uno indiretto;
- tetravalenti, con quattro posizioni da “saturare”, cioè il soggetto, l’oggetto diretto e altri due oggetti indiretti¹⁶.

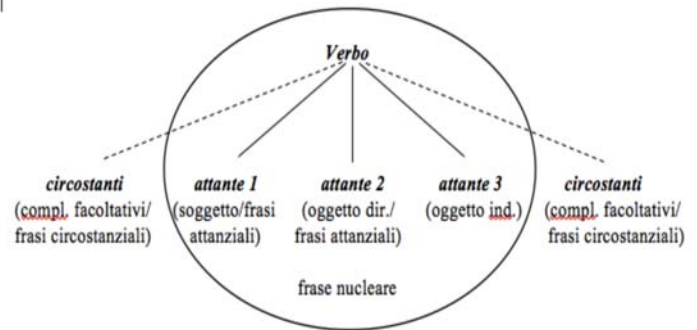
Tali elementi necessari richiesti dalla valenza verbale, soggetto compreso, sono definiti da Tesnière *attanti* e sono soltanto tre: l’attante 1 è il soggetto, l’attante 2 è l’oggetto diretto o, in una frase passiva, l’agente, l’attante 3 l’oggetto indiretto¹⁷; gli altri complementi non necessari sono invece chiamati *circostanti*. La distinzione tra *attanti* e *circostanti* si ripropone anche passando dalla frase semplice a quella complessa grazie al principio della ricorsività: la funzione degli attanti è svolta dalle proposizioni dipendenti complete, che dipendono dal verbo e lo saturano, quello dei circostanti dalle subordinate circostanziali. Le prime fanno dunque parte del nucleo, le seconde si collocano invece al di fuori di esso. Con un verbo trivalente la struttura della frase, secondo il modello di Tesnière, si può dunque

¹⁵ Chomsky invece nega che esistano verbi zerovalenti in quanto ritiene che anche i verbi atmosferici abbiano un soggetto, come dimostrerebbero lingue quali l’inglese e il tedesco, cfr. A. Cardinaletti, *Le ragioni del comparare per insegnare le lingue*, cit., p. 280; in proposito mi sembra però più corretta la classificazione di Sabatini dal momento che *it/es* non sono da intendere come veri soggetti, in quanto semanticamente vuoti.

¹⁶ Sull’opportunità di aggiungere una classe di verbi tetravalenti si è pronunciato Sabatini (*Sistema e testo*, cit., p. 160): si tratta di verbi che indicano “trasferimento” in senso proprio o traslato (come “tradurre”), che semanticamente resterebbero vaghi senza la precisazione dei due termini del trasferimento.

¹⁷ Come si può notare Tesnière non definisce gli attanti da un punto di vista logico-semantico, ma attraverso il numero indica le posizioni da riempire.

rappresentare graficamente nel seguente modo:



Il modello di Tesnière venne successivamente ripreso e ampliato da Happ¹⁸ che, adattandolo alle esigenze delle lingue classiche, aumentò fino a sette gli attanti, anche se naturalmente in greco sono solo sei a causa della mancanza dell’oggetto ablativo¹⁹:

- C1(soggetto)
- C2 (oggetto genitivo)
- C3 (oggetto dativo)
- C4 (oggetto accusativo)
- C5 (oggetto ablativo)
- C6 (oggetto preposizionale)
- C7 (oggetto locale).

Ovviamente, dato il carattere polifunzionale dei casi, è sempre necessario partire dal verbo per comprendere se un termine è un attante o un circostante. La grammatica valenziale, in tal modo, mostra con grande evidenza un aspetto fondamentale che la grammatica tradizionale tendeva ad oscurare, e cioè la differenza di funzione tra complementi che solo apparentemente sembrano identici, poiché

¹⁸ In Italia il modello valenziale di Happ si è diffuso in particolare grazie a Germano Proverbio, che ha adottato anche la rappresentazione grafica della frase attraverso schemi ad albero. Riguardo al modello di Tesnière e ai suoi successivi sviluppi, con particolare attenzione alla sua applicazione alle lingue classiche, si veda S. Favarin, *La “grammatica della dipendenza” applicata alle lingue classiche*, in G. Proverbio (ed.), *Dum docent discunt. Per una didattica delle lingue classiche*, Pàtron, Bologna 2000, pp. 39-51.

¹⁹ Contrariamente a quanto afferma Happ, va detto però che la diversa reggenza non basta ad aumentare le valenze verbali. Gli attanti in caso diverso dal nominativo o dall’accusativo non rappresentano altrettante valenze del verbo, ma differenti forme di argomenti indiretti.

espressi con la stessa marca casuale o con la stessa preposizione.

Per quanto riguarda i circostanti, Happ distingue quelli di I livello che stanno fuori dal nucleo, ma si collocano rispetto al verbo allo stesso livello degli argomenti, da quelli di secondo e terzo livello, che dipendono invece dai circostanti di I livello e dagli attanti (apposizioni e complementi adnominali).

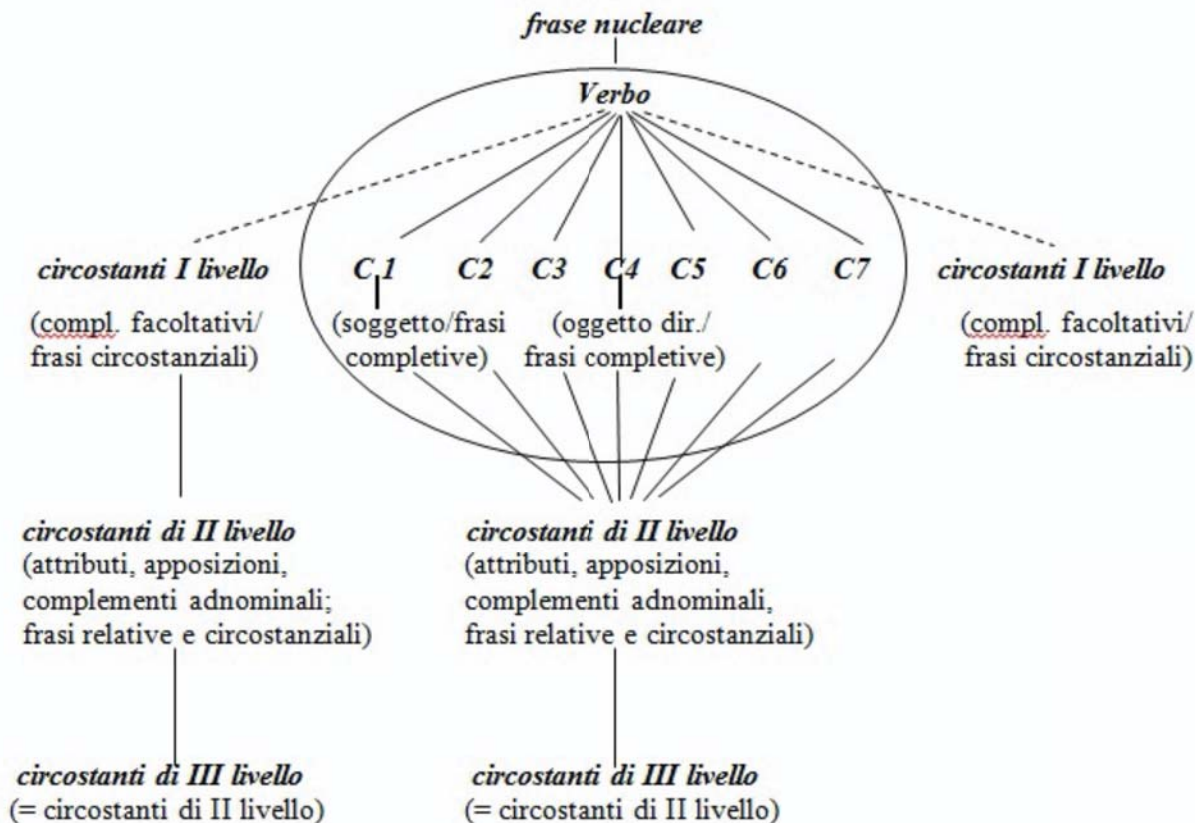
Passando alla frase complessa, nel modello di Happ le completeive possono fungere da impletivi per C1 e C4, le circostanziali occupano il posto dei circostanti e le relative, come l'attributo, sono invece da considerare circostanti di secondo livello.

Il modello di Happ si può quindi sinteticamente schematizzare come segue:

Il modello di Tesnière è stato ripreso e applicato all'italiano da Francesco Sabatini, che ha modificato in parte la terminologia e ha sostituito gli schemi ad albero con rappresentazioni a ellissi concentriche, più

efficaci nel rendere visivamente l'idea di frase nucleare e dei suoi ulteriori sviluppi. I complementi indispensabili del verbo sono chiamati *argomenti* e, in luogo della distinzione tra circostanti di primo, secondo o terzo livello, vengono individuati «elementi che si collegano specificamente ai singoli costituenti del nucleo», i *circostanti del nucleo* (o semplicemente *circostanti*), ed «elementi che si affiancano liberamente al nucleo (con i suoi circostanti) nel suo insieme»²⁰, le *espansioni*. I circostanti sono poi distinti in *circostanti del verbo* (avverbi ed espressioni avverbiali di modo e di valore, saldamente legati al verbo, a differenza da altri avverbi, che commentano la frase, o dalle espressioni di tempo, che sono invece da considerare espansioni) e in *circostanti degli argomenti nominali* (attributi, apposizioni, participi, avverbi focalizzatori²¹, espressioni preposizionali, frasi relative).

Le corrispondenze tra la terminologia di Sabatini con quella di Happ si possono

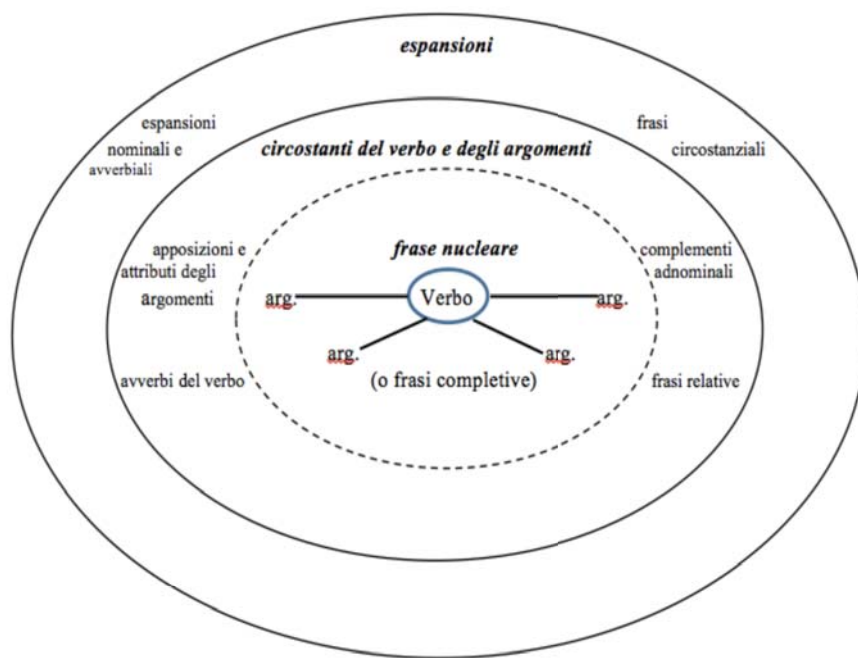


servono a precisare i valori del nome.

sintetizzare come segue:

Happ	Sabatini
Attanti	Argomenti
Circostanti di secondo livello	Circostanti del nucleo (del verbo/degli argomenti nominali)
Circostanti di primo livello	Espansioni

Secondo la rappresentazione ad ellissi concentriche di Sabatini, la frase nucleare con i vari tipi di impletivi con cui possono essere realizzati gli argomenti del verbo, i circostanti del nucleo e le espansioni si presenterebbe come segue:



La frase complessa, infine, viene definita da Sabatini frase multipla e distinta in *multipla composta*, quando costituita da una principale e una o più coordinate, e *multipla complessa*, quando sono invece presenti una o più subordinate.

Dal momento che la terminologia usata da Sabatini mi sembra più chiara e rispondente alla struttura della frase, mi atterrò d'ora in avanti a questa. Anche lo schema ad ellissi concentriche, almeno per le frasi relativamente

semplici, mi pare renda in modo più efficace il concetto di frase minima o nucleare e le sue aggiunte, mostrando meglio il modo in cui essa si forma progressivamente nella mente del parlante.

3.1.2. Il modello valenziale applicato alle lingue classiche

Una proposta di applicazione al latino del modello valenziale di Sabatini risale già a metà degli anni Ottanta e si deve a Emanuela Andreoni Fontecedro²², ma basta osservare le più recenti grammatiche latine e greche per rendersi conto che nella prassi scolastica le acquisizioni della grammatica valenziale si limitano in genere alla presenza di schemi ad albero proposti come esempio di analisi della frase o come saltuaria forma di esercizio, ma non hanno sostanzialmente cambiato la didattica. Anche la particolare attenzione riservata a questo modello nelle *Indicazioni Nazionali* non sembra aver avuto conseguenze degne di nota sulla didattica delle lingue classiche che, a parte la novità rappresentata dal metodo Ørberg, continua in genere a proporre il vecchio modello grammaticale e le consuete metodologie didattiche²³.

²² E. Andreoni Fontecedro, *Il modello Tesnière-Sabatini e la sua applicazione al latino*, «Atene e Roma», 31 (1986), pp. 49-60.

²³ Gli 'Obiettivi specifici di apprendimento' contenuti nelle *Indicazioni Nazionali* (D.M. 211/2010 *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali*, cfr. <http://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-1214&task=dettaglio&numgu=291&redaz=010G0232&tmstp=1292405356450>) per il liceo classico, scientifico e delle scienze umane, riguardo all'apprendimento della lingua, consigliano l'adozione

Riguardo alla ancora limitata diffusione nella scuola italiana della grammatica valenziale²⁴, ciò che soprattutto sorprende è che, come si vede dalla pur breve sintesi proposta, la sua adozione non richiederebbe uno stravolgimento totale del modello finora seguito.

La grammatica valenziale, ad esempio, presuppone come prerequisito la conoscenza delle tradizionali parti del discorso e della morfologia nominale e verbale. Il suo ambito, come si può notare, riguarda la sintassi ed è quindi su questo piano che si osservano le maggiori novità, poiché essa corregge le imprecisioni del modello tradizionale e spiega in modo più coerente e scientifico alcuni aspetti della lingua. Il concetto di valenza rende infatti chiara e centrale una differenza che la grammatica tradizionale non spiega adeguatamente, ovvero la fondamentale diversità tra elementi necessari ed elementi accessori della frase. Del vecchio modello rimane poi la tradizionale classificazione delle proposizioni subordinate, ma viene resa immediatamente evidente la corrispondenza funzionale tra impletivi rappresentati da nomi e quelli rappresentati da proposizioni.

Coerentemente con i presupposti teorici del

del modello valenziale e, in alternativa, del metodo Ørberg: «L’acquisizione delle strutture morfosintattiche avverrà partendo dal verbo (verbo-dipendenza), in conformità con le tecniche didattiche più aggiornate (un’interessante alternativa allo studio tradizionale della grammatica normativa è offerta dal cosiddetto “latino naturale” - metodo natura -, che consente un apprendimento sintetico della lingua, a partire proprio dai testi). Ciò consentirà di evitare l’astrattezza grammaticale, fatta di regole da apprendere mnemonicamente e di immancabili eccezioni, privilegiando gli elementi linguistici chiave per la comprensione dei testi e offrendo nel contempo agli studenti un metodo rigoroso e solido per l’acquisizione delle competenze traduttive; occorrerà inoltre dare spazio al continuo confronto con la lingua italiana anche nel suo formarsi storico». Come si può notare, nelle *Indicazioni Nazionali* è presente una certa confusione tra il metodo “natura” (o Ørberg) e quello “naturale”.

²⁴ Il manuale più famoso basato sul modello valenziale è F. Seitz – G. Proverbio – L. Sciolla – E. Toledo, *Fare latino*, SEI, Torino, 1983. Per quanto so, l’unico manuale attualmente in commercio che adotta la grammatica valenziale è L. Azzoni – B. Nanni – L. Montanari – G. Carbone, *Ratio. Un metodo per il latino*, Laterza, Bari 2012.

modello valenziale, nella grammatica scolastica di Sabatini le espansioni sono trattate insieme alle proposizioni subordinate (circostanziali) e le frasi complete sono presentate come trasformazioni degli argomenti espressi da nomi. Il superamento della tradizionale distinzione tra analisi logica e del periodo non solo semplifica la spiegazione offrendo un modello grammaticale più coerente, ma risulta anche didatticamente più efficace per far comprendere il funzionamento della frase e l’identità di funzione tra vari tipi di impletivi.

Ovviamente l’adozione del modello valenziale per l’insegnamento delle lingue classiche impone scelte coerenti anche per la didattica delle altre discipline linguistiche. In particolare questa scelta mi sembra obbligata per l’insegnamento delle lingue che più richiedono una riflessione grammaticale, e cioè la lingua madre, su cui si sviluppa la prima consapevolezza linguistica degli alunni, e il latino e il greco antico, che, come si è già detto, non possono essere appresi in situazione, diversamente dalle lingue straniere moderne. Gli studi di Happ, di Proverbio e della Andreoni Fontecedro, solo per citare i più famosi, hanno da tempo dimostrato che il modello valenziale può applicarsi senza difficoltà anche al latino²⁵, e lo stesso può dirsi per il greco.

Le esigenze didattiche delle lingue classiche, che necessariamente devono partire dallo studio della morfologia, impongono senza dubbio delle restrizioni e delle priorità, ma è certamente possibile adottare, almeno nelle linee generali, la stessa impostazione della grammatica di Sabatini e far procedere in parallelo lo studio delle espansioni nominali e frasali, partendo naturalmente dalle proposizioni con l’indicativo e lasciando a un secondo momento quelle con il congiuntivo (e l’ottativo, in greco). Allo stesso modo, per gli argomenti, si potrebbe affiancare subito l’infinito alla posizione occupata dal soggetto e dall’oggetto diretto e inserire molto presto anche le complete con *quod* o ὄτι e ὡς, che richiedono la sola conoscenza dell’indicativo. Iniziare dalle complete con

²⁵ Si veda da ultimo anche D. Vignola, *Applicazione del modello della grammatica valenziale o della verbodipendenza al latino*, in L. Preti, *Metodi e strumenti per l’insegnamento e l’apprendimento del latino*, cit., pp. 170-189.

quod in latino²⁶, invece che, come è d’uso, dalle infinitive, presenterebbe anche il duplice vantaggio di partire con il costrutto più familiare agli studenti, poiché da esso si evolvono le oggettive e soggettive esplicite in italiano, e di richiamare subito l’attenzione sull’evoluzione del latino nel volgare: questo genere di osservazioni non solo toglie al latino la sua astrattezza di idioma quasi senza tempo, ma contribuisce anche a motivare lo studio di una lingua percepita come meno estranea e lontana.

Ovviamente costrutti più complessi, come le infinitive o come le interrogative indirette che richiedono la conoscenza, oltre che del congiuntivo, anche dei pronomi, non possono essere affrontati troppo presto, ma se lo studente è abituato a vedere l’interscambiabilità degli impletivi non avrà difficoltà a comprenderne la funzione e a porle accanto ai costrutti già studiati.

In tal modo, invece di partire dalla classica declinazione di *rosa*, *-ae*, si partirebbe innanzitutto dal verbo, dando quindi rilievo alla sua centralità²⁷. Naturalmente la trattazione dei verbi monovalenti sarebbe molto rapida, mentre più tempo richiederebbe la trattazione degli altri verbi che dovrebbe svolgersi parallelamente allo studio della morfologia nominale. Una possibile proposta²⁸ di organizzazione degli argomenti morfosintattici iniziali basata su

²⁶ Ovviamente tra le completive introdotte da *quod* si sceglieranno quelle che meglio si prestano al livello di conoscenza elementare della classe, come ad esempio quelle introdotte da verbi di accadimento accompagnato da avverbio o anche quelle introdotte dai *verba dicendi* e *sentiendi*, spiegando naturalmente che si tratta di un uso raro in età classica, ma che si va estendendo nel latino tardo. L’anticipazione di alcuni argomenti rispetto ai manuali tradizionali non deve essere intesa come una trattazione esaustiva dell’argomento, che verrà ripreso anche in seguito, ma solo di un modo per chiarire fin dall’inizio alcuni aspetti essenziali, come la corrispondenza di funzione tra impletivi diversi.

²⁷ Mi riferisco naturalmente alla sistematica trattazione degli argomenti morfosintattici e non all’introduzione generale allo studio della lingua, che deve sottolineare dall’inizio la principale differenza che distingue le lingue classiche dall’italiano, e cioè la presenza dei casi.

²⁸ Come si può notare, si tratta di una proposta molto generica che intende solo suggerire a grandi linee una possibile strada da percorrere.

questi criteri potrebbe essere la seguente:

SINTASSI	MORFOLOGIA
La frase nucleare con verbi zerovalenti e monovalenti: diversi tipi di impletivi per la funzione soggetto (sostantivi e infiniti).	<i>Latino</i> : Indicativo e infinito presente delle 4 coniugazioni e del verbo <i>sum</i> . Il nominativo delle varie declinazioni di sostantivi e aggettivi. <i>Greco</i> : Indicativo presente dei verbi in – ω e del verbo εἶμι. Il nominativo della I e II declinazione e qualche esempio di nominativo della III.
La frase nucleare con verbi bivalenti: argomento in accusativo e con impletivi diversi da sostantivi (infinito in funzione di oggetto e completive molto semplici introdotte da <i>quod</i> e da ὄτι e ὅς). La frase nucleare con argomento in casi diversi dall’accusativo, compresi gli argomenti introdotti da una preposizione, come quelli di luogo. La frase nucleare con verbi trivalenti e tetravalenti.	<i>Latino</i> : La I e la II declinazione; il neutro degli aggettivi della I classe (utile per le locuzioni con il verbo ‘essere’ che possono avere per soggetto un infinito). <i>Greco</i> : La II declinazione; il neutro degli aggettivi della I classe; i temi in –α puro della I declinazione.
I circostanti del nucleo: genitivo e complementi preposizionali; attributi e apposizioni.	<i>Latino</i> : gli aggettivi della I classe; indicativo imperfetto e futuro. <i>Greco</i> : I temi in –α impuro della I declinazione; gli aggettivi della I classe.
Le espansioni: complemento di causa – proposizione causale; complemento di tempo – proposizioni temporali (limitatamente a quelle con l’indicativo).	<i>Latino</i> : III declinazione. <i>Greco</i> : I maschili della I declinazione.
Le espansioni: complemento di fine – proposizione finale.	<i>Latino</i> : Congiuntivo presente e imperfetto. <i>Greco</i> : Congiuntivo e ottativo presente.

Come si vede dalla tabella, per quanto riguarda la morfologia, invece di partire dalla I declinazione, in parallelo ai verbi monovalenti, si potrebbe presentare il solo nominativo delle varie declinazioni (e il genitivo, in quanto discriminante per la declinazione), o almeno di alcune di esse, in modo da far osservare allo studente la diversa terminazione e quindi l’esistenza di modelli di flessione differenti, per poi passare, com’è abitudine, alla I declinazione. Per il greco, suggerirei di partire dalla II declinazione che è indubbiamente più semplice della I e presenta anche il neutro, utile per formare le locuzioni con il verbo “essere” e aggettivo che possono avere per soggetto un infinito. Naturalmente la trattazione dei verbi bivalenti con argomento in caso diverso dall’accusativo sarà necessariamente incompleta: occorrerà rimandare la trattazione dei verbi deponenti come *utor* con argomento in ablativo o i perfetti logici come *memini* con argomento in genitivo, ma basterà presentare verbi come *invideo*, o in greco ἀκούω, per far capire subito che l’oggetto può essere anche in caso diverso dall’accusativo. A questo proposito è certamente utile far notare come anche le lingue moderne ricorrono ad impletivi differenti per verbi che esprimono lo stesso concetto²⁹: il verbo *seguire* in italiano o *to follow* in inglese, ad esempio, richiedono un oggetto diretto, come in latino *sequor*, mentre *folgen* in tedesco vuole un oggetto in dativo, come in greco il verbo ἔπομαι. L’importante è far capire agli studenti la necessità di interrogarsi sempre sulle valenze verbali e sul tipo di impletivi richiesto dal verbo. Questo modo di procedere potrebbe anche aiutare a comprendere meglio il valore polifunzionale dei casi, spezzando quella rigida e univoca corrispondenza tra genitivo e complemento di specificazione o dativo e complemento di termine, che è uno dei motivi per cui a volte gli studenti faticano ad individuare gli argomenti del verbo.

Naturalmente affrontando alcuni complementi preposizionali, come quelli di luogo, occorrerà richiamare l’attenzione degli studenti sulla diversa funzione che rivestono, poiché, a seconda del verbo, possono essere argomenti o

²⁹ Per quanto riguarda i confronti interlinguistici si veda oltre, pp. 171-174.

espansioni:

Sociorum legati in urbe manserunt: argomento.
In urbe consules delectus habuerunt: espansione.

Tutte queste considerazioni non vanno viste come un’inutile complicazione, ma rappresentano indicazioni necessarie a favorire un’analisi previsionale della frase che è di grande aiuto per la traduzione.

La programmazione potrebbe poi continuare seguendo la consueta sequenza degli argomenti o introducendo qualche spostamento: si potrebbe, ad esempio, decidere di anticipare la trattazione dei pronomi personali e dei pronomi-aggettivi interrogativi per proseguire con le proposizioni complete con funzione di soggetto e oggetto, dopo aver affrontato il tema del perfetto in latino. Le complete introdotte da *ut* potrebbero essere inserite dopo aver spiegato il congiuntivo presente e imperfetto, in modo da chiarire subito la differenza tra finali e complete, sottolineando la funzione di espansione delle prime e di argomento delle seconde³⁰.

Particolarmente importante mi pare la presentazione in parallelo delle espansioni espresse da impletivi nominali e da impletivi frasali per mostrare l’equivalenza di funzione. Utili a questo scopo sono anche gli esercizi di trasformazione da un tipo di impletivo all’altro. Esempi di esercizi di trasformazione potrebbero essere i seguenti:

- Trasforma le espansioni nominali nelle subordinate corrispondenti (o viceversa) usando il verbo corradicale (*caedes/caedo; adventus/advenio*)³¹:

³⁰ Per quanto riguarda le altre subordinate, trovo molto utile la trattazione proposta da Sabatini per le consecutive e le comparative, considerate come “frasi interdipendenti”, alla stregua del “periodo ipotetico”. Naturalmente anche la grammatica tradizionale ha sempre sottolineato il legame reciproco tra queste subordinate e la reggente, ma attirare l’attenzione su tale specificità aiuta senza dubbio l’analisi previsionale della frase.

³¹ Naturalmente il tempo da usare nella trasformazione può essere indicato dal docente.

- *Euryali mater lugebat propter filii caedem.*
Euryali mater lugebat quia filius caesus erat.
- *Post Romanorum adventum socii hostes fugaverunt.*
Postquam Romani advenerant, socii hostes fugaverunt.

In greco è più difficile creare questi esercizi ad un livello elementare, poiché per tutto il primo anno gli studenti conoscono solo il tema del presente, ma qualcosa si può fare. Si veda, ad esempio, il seguente esercizio:

- Trasforma le espansioni nominali nelle subordinate corrispondenti (o viceversa) usando verbi e sostantivi appartenenti alla stessa area semantica (ζημία/κολάζω) o corradicali (πόλεμος/πολεμίζω):
- Οἱ πολῖται ἀγάλλουσι ἐπὶ τῇ τῶν αἰτίων ζημία.
Οἱ πολῖται ἀγάλλουσι ὅτι/ὡς οἱ αἴτιοι κολάζονται.
- Κατὰ τὸν τῶν Ἀχαιῶν ἐν Τροίᾳ πόλεμον Κλυταιμνήστρα ἐπεβούλευε τὸν θάνατον Ἀγαμέμνονι (dat.).
Ἔως οἱ Ἀχαιοὶ ἐν Τροίᾳ ἐπολέμιζον, Κλυταιμνήστρα ἐπεβούλευε τὸν θάνατον Ἀγαμέμνονι (dat.).

Ovviamente non tutte le frasi si prestano a tali trasformazioni, ma sarà sufficiente proporre qualche esempio di questo genere accanto agli esercizi con impletivi nominali e frasali privi di rapporto reciproco. Questo tipo di trasformazioni, come si è visto, offre inoltre l'opportunità di lavorare sul lessico: nelle frasi latine e nella seconda in greco si può mostrare il rapporto corradicale che intercorre tra *caedes* e *caedo*, tra *adventus* e *advenio* e tra *πόλεμος* e *πολεμίζω*, mentre nel primo esempio greco le limitazioni imposte dalle conoscenze morfologiche della classe hanno suggerito di evitare il verbo corradicale di *ζημία*, che è contratto, e di scegliere invece un sostantivo e un verbo, che pur non essendo riconducibili alla stessa radice, appartengono alla medesima area

semantica³².

Una proposta di organizzazione degli argomenti morfosintattici diversa da quella tradizionale e più coerente con i presupposti del modello valenziale è stata avanzata anche da Silvana Favarin³³, che suggerisce di trattare in orizzontale le prime tre declinazioni, non solo per il nominativo ma anche per gli altri casi, e sposta ad un momento successivo il riepilogo in verticale e il completamento delle declinazioni. La proposta ha certo una sua logica, poiché dà rilievo alla funzione dei casi e non al modello di flessione, ma pone una serie di problemi pratici. La strutturazione dei primi argomenti sulla base delle valenze verbali e l'introduzione dell'infinito in funzione di soggetto e oggetto, infatti, pur richiedendo la predisposizione di appositi materiali didattici per integrare il libro di testo, non creano difficoltà eccessive, poiché la progressione degli argomenti morfologici non si discosta troppo da quella normalmente presente sui manuali. L'anticipazione in greco della II declinazione rispetto alla I, inoltre, non è indispensabile, anche se già diversi insegnanti preferiscono iniziare con i temi in -ο, perché senza dubbio più semplici di quelli in -α. Lo studio dei casi in parallelo, invece, impone una profonda riorganizzazione degli argomenti ed un considerevole lavoro da parte dell'insegnante per fornire agli studenti i materiali per l'esercitazione e lo studio domestico. Anche l'unica grammatica attualmente in commercio impostata sul modello valenziale³⁴ procede non secondo il caso, ma seguendo il normale ordine di studio delle declinazioni, anche se ovviamente inizia partendo dal verbo e non dai sostantivi. Sia nella mia proposta sia in queste alternative, in ogni caso, la progressione degli argomenti morfosintattici segue naturalmente quella delle valenze verbali e tratta in parallelo complementi e proposizioni circostanziali che fungono da espansioni³⁵.

³² Naturalmente è anche possibile usare *ζημιῶω* senza contrazione o mettendo tra parentesi la forma non contratta.

³³ S. Favarin, *La "grammatica della dipendenza" applicata alle lingue classiche*, cit., pp. 47-48.

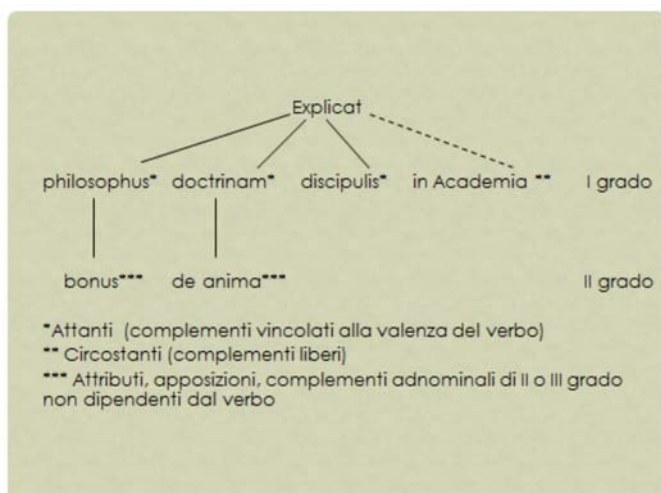
³⁴ Cfr. L. Azzoni – B. Nanni – L. Montanari – G. Carbone, *Ratio. Un metodo per il latino*, cit.

³⁵ Stupisce però che in un manuale impostato sul modello valenziale manchino esercizi di trasformazione da impletivi nominali a impletivi frasali

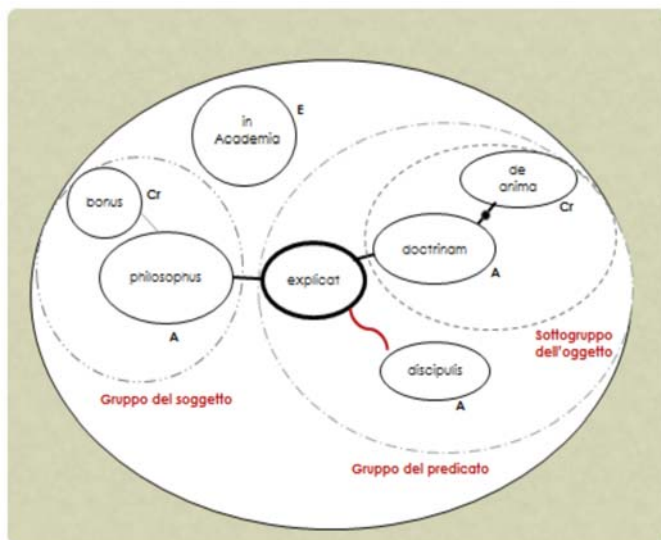
3.1.3 La rappresentazione grafica della frase

Un utile strumento offerto dal modello valenziale è costituito poi dalla rappresentazione grafica della struttura della frase che può aiutare lo studente a capirne meglio il funzionamento. Come si diceva, gli schemi proposti sono di due tipi, quello ad albero di Happ-Proverbio e quello a ellissi concentriche di Sabatini.

Mettendoli a confronto sulla stessa frase latina, la rappresentazione grafica secondo il modello di Proverbio si presenterebbe come segue³⁶:



La Andreoni Fontecedro, applicando il modello Sabatini, rappresenta invece la frase nel seguente modo:

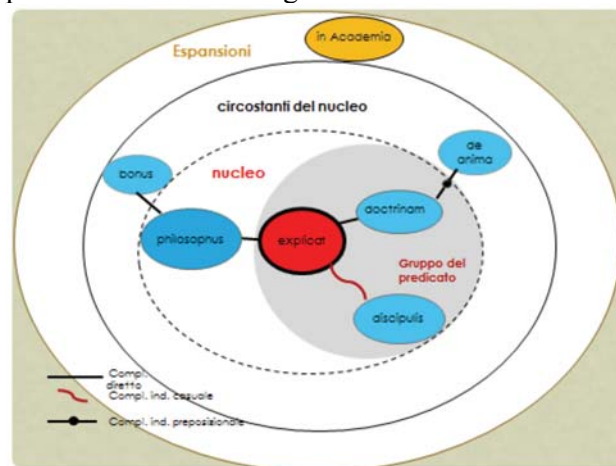


del genere sopra indicato.

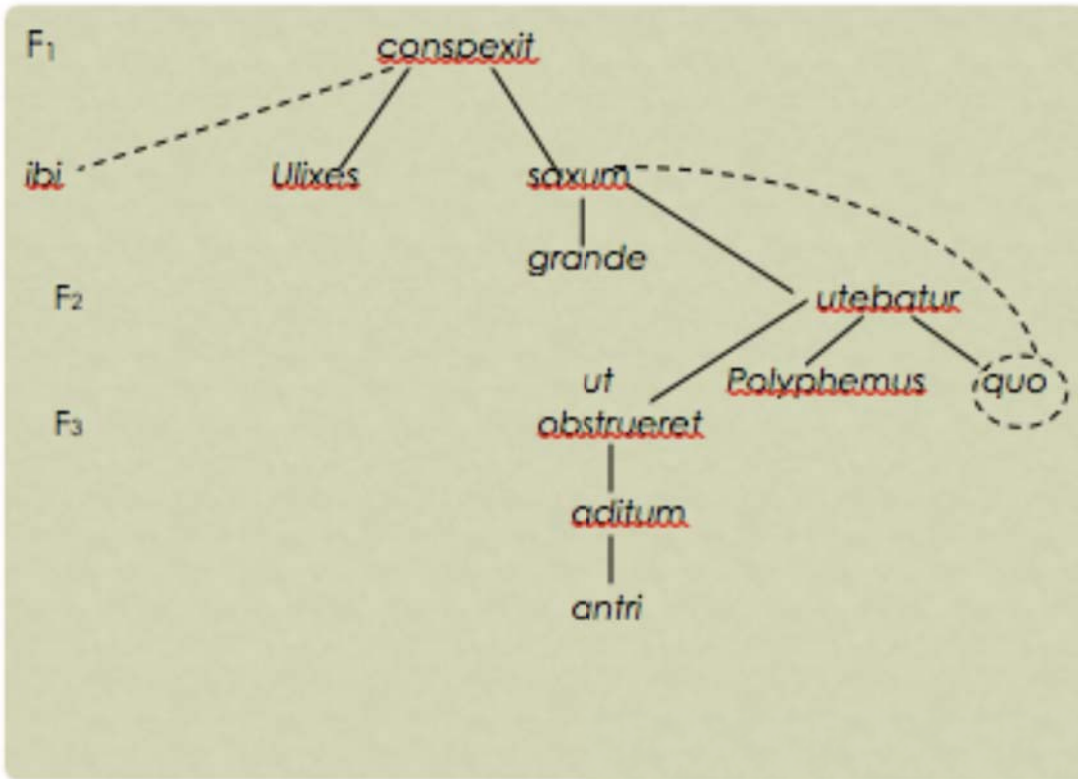
³⁶ La frase d'esempio è tratta da E. Andreoni Fontecedro, *Il modello Tesnière-Sabatini*, cit., p. 54.

Come si può notare, vengono utilizzati segni grafici differenti per indicare il complemento diretto, collegato al verbo con il segno —, il complemento indiretto casuale, per cui si usa il segno —, e infine il complemento indiretto preposizionale, introdotto da —. La differenza tra argomenti (A), circostanti (Cr) ed espansioni (E) viene invece indicata con l'uso di sigle.

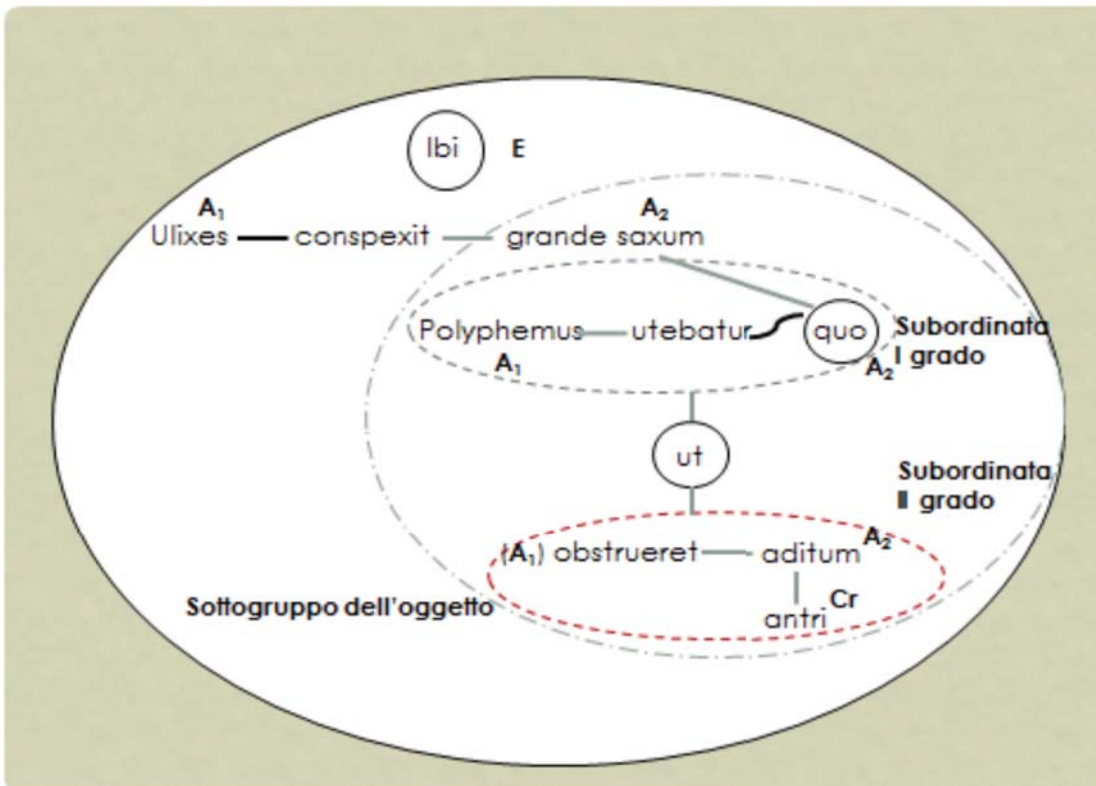
Nell'ultima edizione della grammatica per le superiori Sabatini propone però una schematizzazione un po' differente, a ellissi concentriche, che applicata alla frase di prima si presenterebbe come segue:



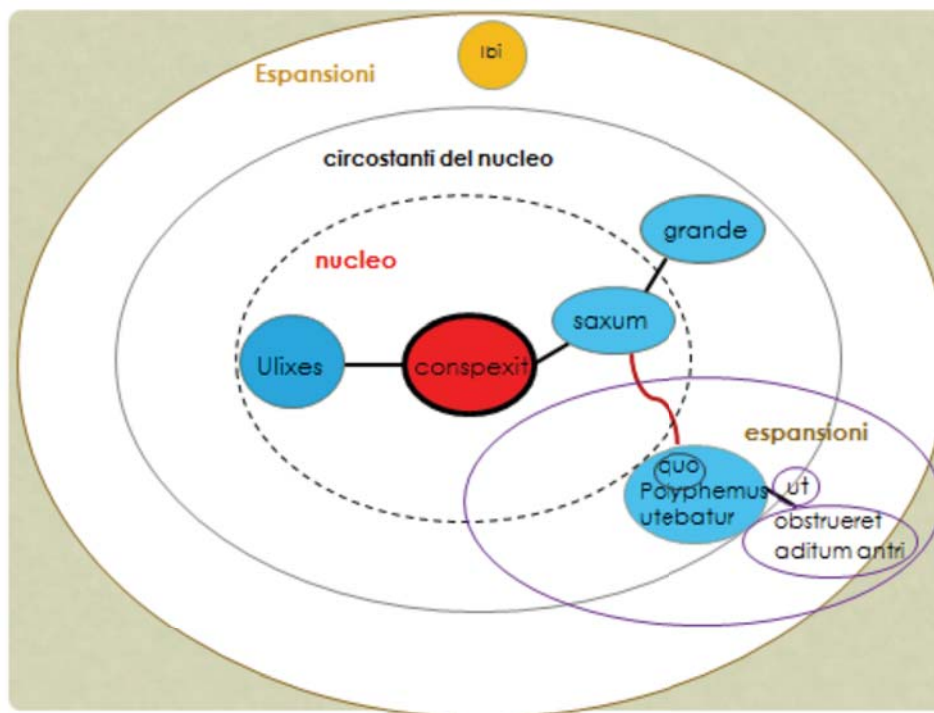
La differenza tra questa seconda rappresentazione e quella proposta dalla Andreoni Fontecedro non risiede solo nell'uso dei colori, ma soprattutto nell'aspetto della frase che si vuole porre in evidenza: nel primo caso vengono sottolineati i gruppi del soggetto, del predicato e, all'interno di questo, il sottogruppo dell'oggetto, mentre la differenza tra argomenti, circostanti ed espansioni, come si è detto, è richiamata solo dall'uso di sigle. Nel secondo schema, invece, l'aspetto visivamente più evidente è proprio quest'ultimo, poiché viene mostrato il modo in cui la frase si espande a partire dal suo nucleo. Passando dalla frase semplice a quella multipla, la rappresentazione grafica dell'esempio offerto dalla Andreoni Fontecedro (*Ibi Ulixes conspexit grande saxum quo Polyphemus utebatur ut obstrueret aditum antri*) secondo lo schema ad albero proposto da Proverbio sarebbe il seguente:



La Andreoni Fontecedro, invece, rappresenta la frase in questo modo:



Applicando poi ad essa lo schema a ellissi concentriche di Sabatini, la frase si presenterebbe come segue:



Quest’ultima rappresentazione grafica, oltre a porre in evidenza il nucleo e il suo progressivo ampliamento, presenta il vantaggio di mostrare chiaramente che le espansioni possono essere indifferentemente realizzate attraverso singoli termini, come l’avverbio *ibi* o proposizioni come la finale *ut obstrueret aditum antri*. Sia nella rappresentazione grafica della Andreoni Fontecedro sia in quella di Sabatini, inoltre,

vengono evidenziate le congiunzioni e vengono usati segni diversi per distinguere i complementi diretti, indiretti casuali e quelli preposizionali, che invece non ricevono alcuna differenziazione grafica nello schema ad albero di Proverbio.

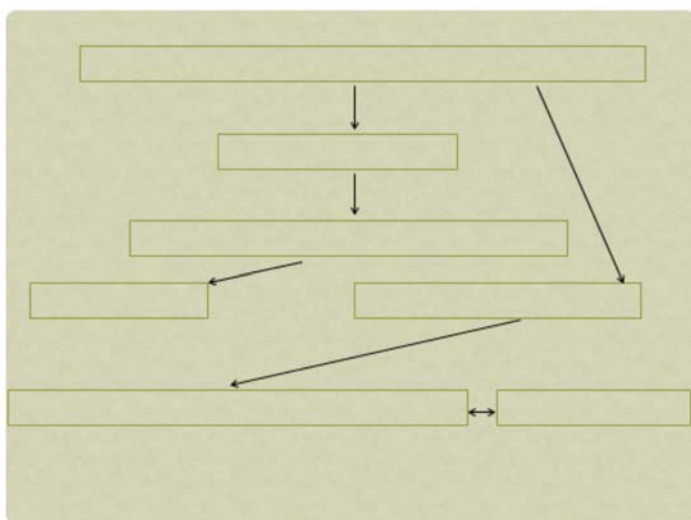
I punti di forza dei tre modelli possono essere così riassunti:

	<i>Vantaggi</i>	<i>Limiti</i>
Schema ad albero di Proverbio	<ul style="list-style-type: none"> • Facile leggibilità (almeno per le frasi più semplici) • Basato su criteri più familiari agli studenti, abituati a ragionare sul grado di subordinazione 	<ul style="list-style-type: none"> • Non evidenzia chiaramente la frase nucleare • Non evidenzia graficamente le congiunzioni e le preposizioni
Schema proposto dalla Andreoni Fontecedro	<ul style="list-style-type: none"> • Evidenzia il gruppo del soggetto, del predicato e il sottogruppo dell’oggetto • Pone in risalto le congiunzioni e le preposizioni 	<ul style="list-style-type: none"> • Non evidenzia la frase nucleare
Schema proposto da Sabatini	<ul style="list-style-type: none"> • Offre una visione sintetica della frase evidenziando bene il nucleo e i suoi progressivi ampliamenti • Mostra l’identità di funzione tra impletivi, realizzati da nomi e da verbi o frasi • Pone in risalto le congiunzioni e le preposizioni 	<ul style="list-style-type: none"> • Per le frasi multiple risulta complesso e non sempre facilmente leggibile • Richiede molto spazio

Dal momento che queste tre differenti rappresentazioni mettono in evidenza aspetti diversi, la preferenza accordata all'una o all'altra dipende da ciò che si vuole sottolineare. Va poi ovviamente osservato che la schematizzazione grafica applicata alla lingua madre dello studente, come avviene nella grammatica di Sabatini, ha la funzione di offrire un modello descrittivo che presuppone come già avvenuta la comprensione della frase analizzata. Queste rappresentazioni grafiche rappresentano però anche uno strumento didattico utile a guidare lo studente nella comprensione e nella traduzione di una frase latina o greca.

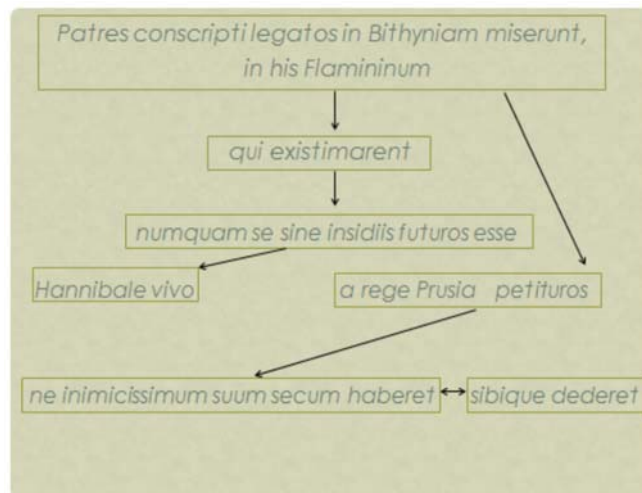
Sono numerosi ormai i manuali scolastici in cui si propongono esercizi che richiedono di analizzare una frase riempiendo le caselle di uno schema ad albero già costruito. Un esempio può essere il seguente:

Scomponi il periodo *Patres conscripti, qui, Hannibale vivo, numquam se sine insidiis futuros esse existimarent, legatos in Bithyniam miserunt, in his Flaminium, a rege Prusia petituros ne inimicissimum suum secum haberet sibi que dederet* (Cornelio Nepote, *Hannibal* 12³⁷) completando il seguente schema ad albero:



Lo studente, quindi, non dovrà far altro che seguire una struttura già indicata.

³⁷ Rispetto al testo originale la frase è stata modificata sostituendo una relativa impropria finale con il participio futuro *petituros* per poter illustrare meglio nello schema a p. 165 i diversi rapporti di reggenza, con o senza connettori, e di concordanza.



È chiaro che in questo caso l'esercizio serve a comprendere a posteriori la struttura sintattica di una frase, ma non offre una guida precisa nel momento stesso del tradurre. Un limite evidente è che i connettori non sono evidenziati e le frecce non distinguono i rapporti di reggenza e di concordanza. Occorre invece insegnare agli studenti ad utilizzare questi schemi come modelli dinamici che consentano di essere usati *in fieri*, quando non è ancora stata raggiunta la comprensione del senso della frase. A tal fine la rappresentazione grafica dovrebbe avere i seguenti requisiti:

1. essere "aperta" per lasciar emergere i problemi cui trovare risposta: nel procedere verso la comprensione lo studente formulerà spesso ipotesi che andranno verificate o avrà dei dubbi sulla funzione o sul significato di alcuni termini della frase. È importante che tali dubbi vengano evidenziati per evitare che lo studente si fossilizzi sulla prima ipotesi formulata. Spesso gli alunni che incontrano una difficoltà si paralizzano e non riescono a procedere perché non individuano esattamente il problema. È quindi certamente utile indurre lo studente a comprendere con precisione il motivo della difficoltà e a focalizzare l'attenzione sul problema specifico in modo da riprenderlo in esame quando avrà più elementi utili alla comprensione.
2. indurre gli studenti a porsi le domande corrette mentre sta analizzando la struttura sintattica di una frase. È comune vedere studenti che, di fronte ad

un testo, non riescono a capire come devono muoversi e quali aspetti devono considerare prioritariamente. L’analisi valenziale offre senza dubbio un aiuto poiché, partendo dal verbo, aiuta ad individuare la frase nucleare e le sue successive espansioni, ma non basta. Soprattutto per le lingue classiche occorre evidenziare e distinguere graficamente i differenti meccanismi sintattici che tengono insieme il testo: la reggenza, con o senza connettori, e la concordanza, troppo spesso totalmente trascurata dagli studenti.

Ritengo sia opportuno, all’inizio, abituare gli alunni a rappresentare graficamente la struttura della frase, usando lo schema proposto da Sabatini, che evidenzia bene il nucleo e i suoi successivi ampliamenti, sia per l’italiano sia per le frasi più semplici nelle lingue classiche. Molto utili sono gli schemi dinamici presenti sul cd che accompagna il manuale *Sistema e testo*, grazie ai quali lo studente potrà vedere e comprendere meglio il progressivo formarsi della frase a partire dal suo nucleo.

Nel caso della frase semplice, è ovvio che si suggerirà agli studenti di partire dal verbo (come insegna anche la grammatica tradizionale) e di individuare prioritariamente i suoi argomenti, per passare poi ai circostanti e alle espansioni, distinguendo graficamente la reggenza e la concordanza ed evidenziando i connettori.

Se per le frasi semplici e per quelle multiple più lineari lo schema di Sabatini risulta molto efficace anche per le lingue classiche, per le frasi sintatticamente più articolate è necessario però abbandonare il modello a ellissi concentriche che in molti casi rischierebbe di essere poco leggibile. È preferibile infatti alleggerire la grafica e indicare solo il nucleo centrale corrispondente alla reggente. In questa fase lo studente avrà ormai assimilato i concetti di circostante e di espansione e non sarà più necessario evidenziarli nella rappresentazione grafica, che invece si concentrerà su altri aspetti. La costruzione dello schema inizierà dalla macrostruttura del periodo con l’individuazione dei verbi, dei connettori e dei rapporti di reggenza, per gli infiniti, e di concordanza per i participi e i pronomi relativi; ovviamente nel caso in cui il legame sintattico

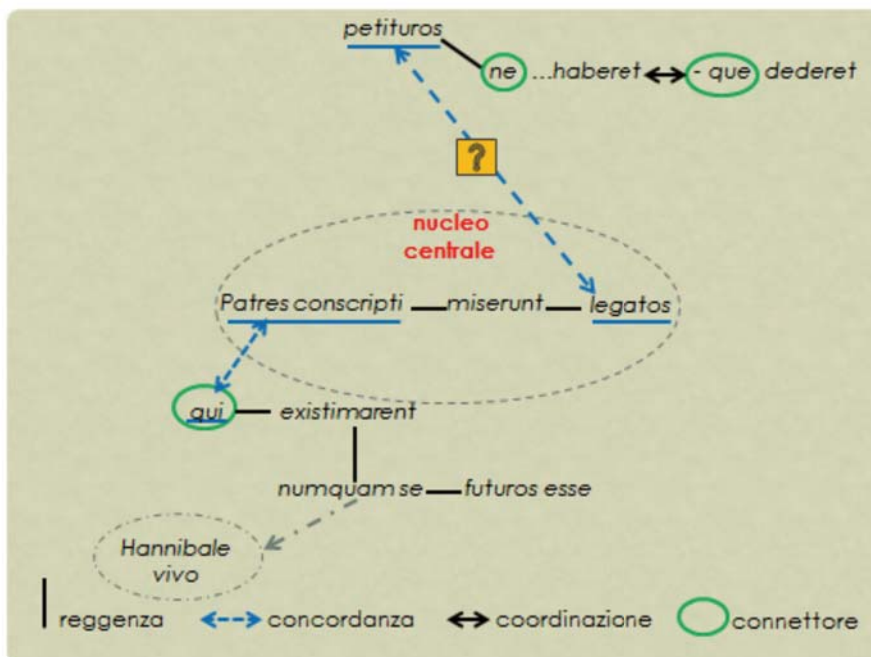
sia di quest’ultimo tipo sarà necessario riportare nello schema anche il termine con cui il participio o il pronome relativo concordano. Data una prima squadrata all’impalcatura sintattica del periodo, si passerà all’analisi delle valenze dei singoli verbi in modo da ricostruire il nucleo delle frasi che compongono il periodo e da individuare poi circostanti ed espansioni. Tale modo di procedere parte dall’indicazione tradizionale di sottolineare i verbi, ma insiste maggiormente sulle relazioni che tengono insieme il periodo, evidenziando contemporaneamente le reggenze, con o senza connettori, e le concordanze. Lo studente in tal modo acquista una visione non lineare, ma gerarchica della frase e degli elementi che la compongono. L’individuazione dei confini esatti delle singole proposizioni, inoltre, avviene progressivamente, in modo da limitare il rischio di errate attribuzioni dovute ad una segmentazione lineare del periodo basata solo sulla posizione dei connettori e sulla punteggiatura, che sono indicazioni utili, ma non sempre sufficienti e, nel caso di argomenti anteposti ai connettori, talvolta fuorvianti. Proviamo a seguire le varie fasi dell’analisi proposta partendo dalla frase di prima.

Patres conscripti, qui, Hannibale vivo, numquam se sine insidiis futuros esse existimarent, legatos in Bithyniam miserunt, in his Flamminum, a rege Prusia petitorios ne inimicissimum suum secum haberet sibique dederet.

Dal momento che l’individuazione della reggente in latino o in greco è meno immediata che in italiano, è consigliabile analizzare la frase assecondando la sua struttura. Il periodo inizia con un nominativo che, non essendo preceduto da congiunzioni subordinanti, è certo il soggetto della reggente, ma lo studente dovrà attendere un po’ prima di arrivare al suo verbo, *miserunt*. Noterà però che il connettore relativo *qui* ha per antecedente proprio il nominativo *patres conscripti* e quindi collegherà i due termini tra loro con il segno della concordanza e unirà quindi il relativo al verbo *existimarent*, che è il primo di modo finito e non preceduto da altri connettori. A questo punto tornerà all’infinito *futuros esse*, che non poteva essere il verbo della relativa, ma che costituisce il prevedibile oggetto frasale di un *verbum sentiendi*, che è in genere bivalente, e quindi collegherà l’infinito al verbo *existimarent* con il

segno indicante la reggenza. Il successivo elemento su cui concentrerà l'attenzione sarà il participio *petituros* per il quale lo studente dovrà interrogarsi in primo luogo sulla concordanza: gli unici accusativi maschili plurali sono *se* e *legatos*. Data la maggiore vicinanza, sarà probabilmente indotto ad individuare in quest'ultimo il termine con cui il participio concorda, ma la presenza di *futuros* potrebbe generare qualche dubbio. In tal caso lo studente potrà segnare con un punto interrogativo la concordanza del participio e rimandare la soluzione del problema ad un momento in cui avrà più elementi. Guidato dall'analisi previsionale del testo lo studente sarà inoltre indotto a cercare, come possibile oggetto del verbo *peto*, non solo un sostantivo, ma anche una frase completiva e la individuerà facilmente in quella introdotta dal connettore *ne* il cui verbo è costituito da *haberet*. L'individuazione successiva di *-que* e del

secondo congiuntivo imperfetto *dederet* indurranno infine lo studente a riconoscere una coordinata alla completiva precedente. Per quanto riguarda *Hannibale vivo*, è possibile che lo studente non lo riconosca subito come ablativo assoluto a causa della sua forma puramente nominale; in tal caso se ne accorgerà in un secondo momento analizzando nei dettagli le varie proposizioni. Ammettiamo però che il costruito sia subito individuato: verrà segnato graficamente in modo da mostrare che esso ha un legame con il resto del periodo, benché risulti in apparenza sintatticamente *absolutus*. La rappresentazione grafica dell'ossatura sintattica della frase, al termine di questa analisi, sarà dunque la seguente:

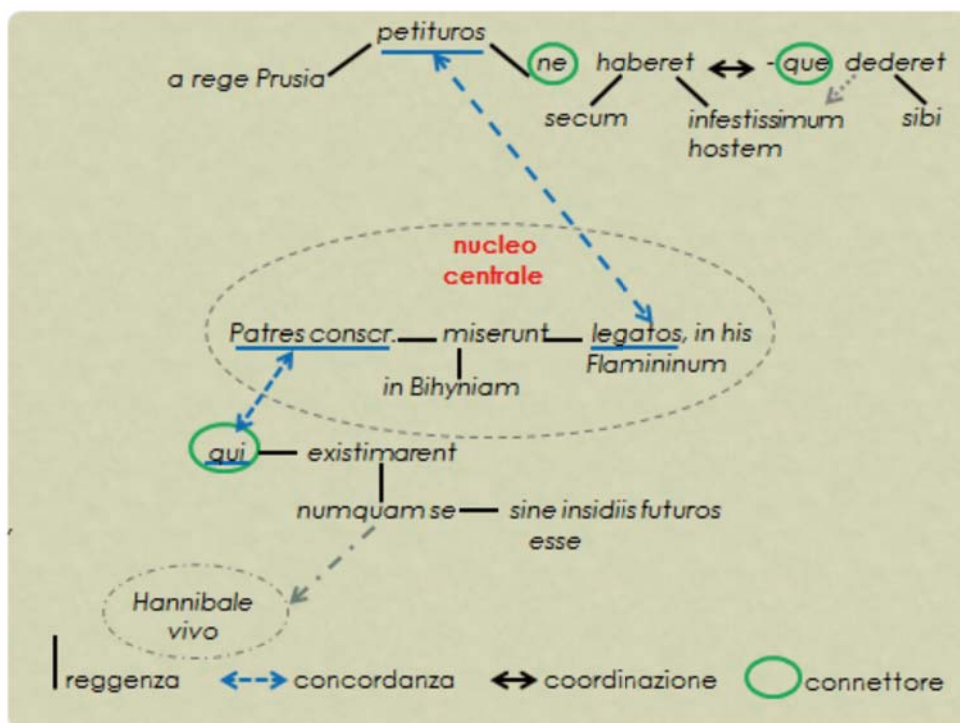


A questo punto lo studente inizierà ad analizzare le singole frasi partendo dalle valenze verbali. Il verbo *miserunt*, che è trivalente, richiederà, oltre all'oggetto in accusativo *legatos*, un complemento di moto a luogo, facilmente individuabile in *in Bithyniam*, mentre *a rege Prusia* servirà a saturare la valenza rimasta aperta di *petituros*. Per quanto riguarda *futuros esse*, lo studente si chiederà se avrà valore copulativo o predicativo e, nel caso non lo avesse capito subito, riconoscerà ora in *sine insidiis futuros esse* una unità verbale

nominale (o predicato nominale). Più complesso è il ragionamento richiesto da *in his Flaminius*: lo studente dovrà in primo luogo ragionare sul valore anaforico di *his* e chiedersi quale termine può sostituire: gli unici plurali della frase sono *patres conscripti*, *se* (che richiama il nominativo precedente) e *legatos*. Oltre alla maggiore vicinanza di quest'ultimo termine, anche la presenza dell'accusativo *Flaminius* induce a riferire il dimostrativo al termine indicante gli ambasciatori e a vedere in *Flaminius* l'oggetto di una proposizione

coordinata per asindeto ellittica del verbo *miserunt*, anche se per semplicità *in his Flamininum* potrà essere incluso nella reggente. Restano i verbi *haberet* e *dederet*. Per il primo è facile riconoscere in *inimicissimum suum* l’oggetto richiesto da *habeo*, che in questo caso, però, mostra di essere trivalente, poiché *secum* non costituisce un’espansione, ma il terzo argomento. È grazie ad esso infatti che il verbo acquista il significato di “tenere presso di sé”.

Anche *dederet* è trivalente e *sibi* rappresenta l’oggetto in dativo, mentre quello in accusativo, in mancanza di altro, sarà lo stesso del verbo precedente, che il latino, a differenza dell’italiano, non richiama con un sostituito. La rappresentazione grafica dell’intero periodo, al termine dei vari passaggi, sarà dunque la seguente:

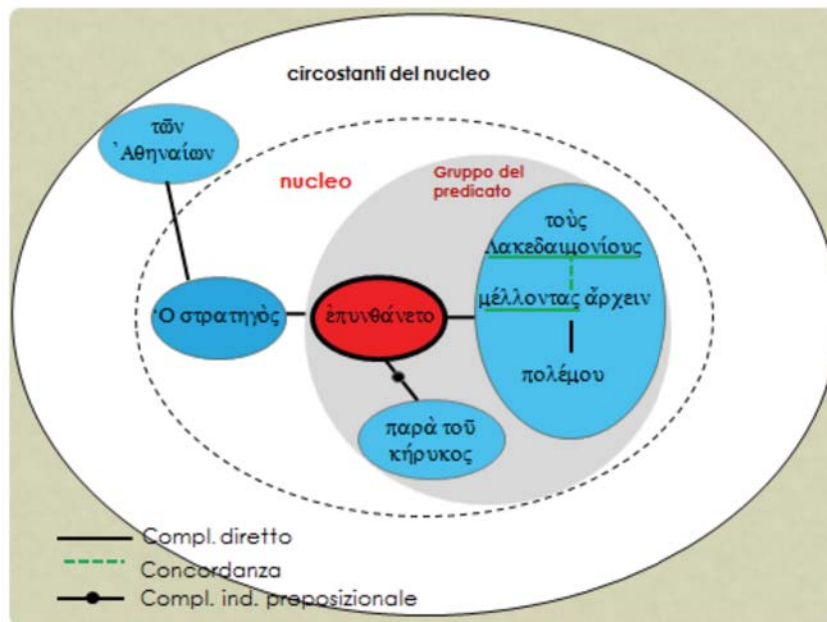


Naturalmente la stessa forma di rappresentazione grafica può essere applicata al greco. Si prenda, ad esempio, la seguente frase contenente un participio predicativo. Dato che si tratta di una frase semplice, userò lo schema con i colori proposto da Sabatini che aiuta a capire come analizzare questo genere di participio:

Ὁ τῶν Ἀθηναίων στρατηγὸς παρὰ τοῦ κήρυκος ἐπυρθάνετο τοὺς Λακεδαιμονίους πολέμου ἄρχειν μέλλοντας.

Si comincerà naturalmente dal verbo *ἐπυρθάνετο* che può avere varie valenze, ma che in questa frase si presenta come trivalente. Individuato ὁ στρατηγὸς come il soggetto, e τῶν Ἀθηναίων come il circostante dipendente dal soggetto (come mostra inequivocabilmente la posizione attributiva), παρὰ τοῦ κήρυκος come l’oggetto preposizionale e τοὺς Λακεδαιμονίους come l’oggetto diretto, lo

studente si soffermerà sulla concordanza che unisce il participio μέλλοντας all’oggetto diretto, individuando in esso il predicativo richiesto da ἐπυρθάνομαι. Dal momento che μέλλω è un verbo aspettuale, sarà facile prevedere la presenza di un infinito, che verrà facilmente individuato in ἄρχειν. Se invece lo studente dovesse ignorare il verbo μέλλω, potrà comunque osservare che, dal momento che le valenze di ἐπυρθάνετο sono saturate, l’infinito ἄρχειν e il genitivo πολέμου dovranno dipendere da qualcos’altro. L’unico termine che nella frase può reggere l’infinito è ovviamente μέλλοντας, mentre il genitivo non può che essere l’oggetto di ἄρχειν, che è rimasto l’unico termine con una posizione libera. La rappresentazione grafica, costruita seguendo i passaggi indicati, al termine si presenterà come segue:



Rispetto alla rappresentazione grafica proposta da Sabatini, che unisce in un cerchio diviso a metà l'oggetto e il predicativo, per le lingue classiche propongo di evidenziare il rapporto di concordanza tra l'oggetto e il participio, perché, come noto, si tratta di un aspetto spesso trascurato dagli studenti e che è sempre necessario sottolineare.

Questa schematizzazione della frase dovrebbe aiutare a capire meglio la differenza che intercorre tra il participio predicativo, il participio congiunto, che, corrispondendo ad una subordinata implicita circostanziale, deve essere collocato tra le espansioni, e il participio attributivo, che andrà invece posto tra i circostanti, come le relative. In tal modo sarà forse più facile evitare gli automatismi così diffusi tra gli studenti, che, come noto, tendono a tradurre meccanicamente i participi con il gerundio senza riflettere troppo sulla loro natura.

Come si può notare, i vari passaggi sopra indicati nell'analisi delle frasi da tradurre corrispondono alle usuali indicazioni metodologiche e non contengono nulla di particolarmente innovativo, a parte l'enfasi sulle valenze verbali e sulla diversità dei meccanismi sintattici che tengono insieme la frase. Ritengo però necessario insistere sull'utilità della rappresentazione grafica, che consente di passare da una visione lineare, in cui tutti gli elementi sono posti sullo stesso piano, ad una visione che fa emergere il rapporto gerarchico esistente tra loro. La prassi diffusa di segmentare la frase attraverso parentesi o colori

per delimitare proposizioni o sintagmi non aiuta invece a tal fine. La segmentazione serve solo a individuare le frasi che compongono un periodo, ma talvolta può anche indurre in errore, quando non è immediatamente chiara la collocazione di un termine. Questo tipo di schemi, al contrario, invece di frammentare la frase, obbliga a ragionare su almeno alcuni dei meccanismi sintattici che la tengono insieme, come i connettori, la reggenza e la concordanza, e in tal modo guida lo studente a porsi le domande corrette davanti al testo. Naturalmente tale strumento andrà usato con una certa sistematicità all'inizio, sia sulle frasi semplici sia su quelle multiple, finché lo studente non abbia assimilato un metodo corretto. In seguito si potrà suggerire di schematizzare la struttura della frase quando questa risulti poco chiara. Come è ovvio, l'uso di schemi deve costituire un ausilio per la traduzione, ma non deve tradursi in una prassi vessatoria che rischierebbe di ingenerare solo fastidio e noia.

3.2 Oltre il modello valenziale

3.2.1. La struttura tematica

Nella prassi didattica gli apporti che la linguistica del Novecento può offrire non si esauriscono però nell’adozione del modello valenziale, che è stato a volte accusato di limitare l’attenzione alla sintassi ignorando il lessico. Tale critica, a mio avviso, si rivela in realtà infondata, poiché, al contrario, è evidente che le valenze dipendono dal significato del verbo e il loro variare può corrispondere ad un mutamento semantico del termine stesso, come dimostra anche Sabatini per l’italiano. Il modello valenziale, quindi, ha tra i suoi punti di forza proprio la stretta connessione che stabilisce tra il piano sintattico e quello semantico, abituando gli studenti ad analizzare i due aspetti congiuntamente. È vero però che l’individuazione delle valenze sulla base del significato di un termine non esaurisce le osservazioni di carattere semantico che si potrebbero fare sul testo.

Un valido aiuto per orientarsi nell’individuazione degli argomenti verbali può venire dalla considerazione dei ruoli che le persone o le cose indicate da tali argomenti svolgono nel mondo reale. Come noto, Tesnière paragonava la frase ad un piccolo dramma messo in scena dal verbo attraverso degli attori, rappresentati dagli argomenti verbali. Non basta quindi individuare il numero degli attori-argomenti, ma occorre in aggiunta precisarne il ruolo. Tale considerazione serve anche a mettere meglio a fuoco lo stretto legame che intercorre tra il mondo reale e la sua rappresentazione linguistica. Come afferma Raffaele Simone, «le diverse posizioni dell’enunciato servono per *importare nell’enunciato* stesso alcuni ruoli del mondo esterno, cioè per rappresentarli linguisticamente sotto forma di argomenti del verbo»³⁸: tali ruoli sono definiti da Chomsky “ruoli tematici” o “ruoli θ” e coincidono sostanzialmente con i

“casi profondi” di Fillmore che definiscono la “struttura profonda” di una frase, contrapposta alla “struttura superficiale”³⁹. Il loro elenco è ovviamente soggetto ad oscillazioni, poiché anche nella realtà esterna essi sono variabili⁴⁰.

Naturalmente ai fini didattici non è necessario affrontare il problema in modo eccessivamente dettagliato, ma è sicuramente utile far acquisire agli studenti consapevolezza della differenza che intercorre tra i ruoli grammaticali e quelli tematici (o semantici, come li definisce Sabatini) che, è bene sottolinearlo, riguardano

³⁹ Cfr. Id., *Fondamenti di linguistica*, cit., p. 368: «È evidente che la teoria dei casi profondi è praticamente coincidente con quella dei ruoli tematici del verbo». Simone (p. 370) osserva inoltre che la struttura superficiale, che si presenta sotto forma di linearità, nasconde la complessa stratificazione dei livelli della struttura profonda e occulta alcuni elementi che non necessariamente affiorano in quella superficiale. Secondo Fillmore, i casi profondi corrispondono alle «percezioni elementari che gli esseri umani possiedono su cose come: chi ha fatto qualcosa, chi l’ha subita, dove è andata a capitare la cosa in movimento, di dove è partita, che cosa si è mosso...» (la citazione è tratta da G. Proverbio, *Introduzione. Lingue classiche e modelli grammaticali*, in Id. (ed.), *La sfida linguistica*, cit., p. 27). Secondo l’elenco proposto da F. Murru, *La “grammatica dei casi” e l’insegnamento del latino*, in G. Proverbio (ed.), *La sfida linguistica*, cit., pp. 282-309), che ha applicato al latino la “grammatica dei casi” di Fillmore, i casi profondi sono i seguenti: *AGENTIVO* (entità promotrice di un evento non stativo); *ESPERIMENTATORE* (essere animato partecipante ad un evento psicologico o ad uno stato mentale); *PAZIENTE* (entità che subisce l’azione indicata dal verbo); *OGGETTIVO* (entità che partecipa ad un cambiamento momentaneo di stato o interessata all’azione indicata dal verbo e che ha il minimo controllo sull’evento); *STRUMENTALE* (entità che serve all’attuazione dell’azione, causa immediata dell’evento); *FATTITIVO* (entità prodotta o posta in essere dall’azione del verbo); *PARTENZA* (posizione iniziale di un’azione dinamica); *META* (posizione finale di un’azione dinamica); *PERCORSO* (posizione attraverso cui avviene un’azione dinamica); *LOCATIVO* (posizione relativa ad una situazione stativa); *TRASLATIVO* (la qualità la cui esistenza è indicata dall’azione espressa dal verbo).

⁴⁰ R. Simone, *Fondamenti di linguistica*, cit., p. 285, individua come ruoli principali, su cui esiste un generale accordo, i seguenti: *AGENTE* (o attore), *PAZIENTE* (la persona o entità che subisce l’azione espressa), *SEDE DELL’ESPERIENZA* (l’entità che esperisce lo stato psicologico espresso dal predicato), *BENEFICIARIO O DATIVO* (l’entità che beneficia dell’azione), *LUOGO* (il sito in cui si svolge l’azione espressa), *FONTE* (l’origine dell’azione) e così via.

³⁸ R. Simone, *Fondamenti di linguistica*, McGraw – Hill Education, Milano 2011, p. 284.

gli argomenti del nucleo. Questa distinzione concettuale, come si vedrà, offre un notevole aiuto per la comprensione di diverse questioni grammaticali, non ultima quella della definizione di soggetto e oggetto, che la grammatica tradizionale affronta in modo decisamente approssimativo e improprio⁴¹.

Una spiegazione semplice ed efficace dell'argomento è presente anche nella grammatica scolastica di Sabatini, nella quale sono elencati i seguenti ruoli semantici affiancati da una serie di esempi che chiariscono bene come tali ruoli possano essere realizzati da funzioni grammaticali diverse⁴²:

- **AGENTE**: l'entità che compie un'azione o produce una conseguenza. Es.: *Il gatto ha mangiato le polpette./ Le polpette sono state mangiate dal gatto.*
- **ESPERIENTE**: l'entità che prova una sensazione o in cui si verifica spontaneamente un fenomeno. Es.: *Il gelato piace ai bambini./ I bambini sono golosi di gelato.*
- **BENEFICIARIO**: l'entità che riceve un beneficio, un miglioramento. Es.: *Il palazzo è stato abbellito dall'architetto./ L'architetto ha abbellito il palazzo.*
- **PAZIENTE**: l'entità che subisce un danno. Es.: *Matteo ha preso un calcio dal cavallo./ Il cavallo ha sferrato un calcio a Matteo.*
- **LOCATIVO**: il luogo di riferimento dell'evento. Es.: *Roma è la sede del Parlamento./La sede del Parlamento è a Roma.*
- **OGGETTO COINVOLTO**: l'entità coinvolta in modo del tutto passivo nell'evento. Es.: *Le cravatte sono la passione di Edoardo./ Edoardo ha la passione delle cravatte.*
- **POSSESSORE**: l'entità che detiene (in possesso, in proprietà, in consegna) un oggetto. Es.: *Claudia ha le antiche incisioni di Roma./ Le antiche incisioni di Roma sono di*

Claudia.

- **STRUMENTO**: l'entità inanimata di cui ci si serve per eseguire un'azione. Es.: *Il tappo chiude la bottiglia./ La bottiglia si chiude con il tappo.*

Come si può notare, questi ruoli semantici corrispondono a funzioni grammaticali differenti e devono essere tenuti ben distinti dalla posizione sintattica di soggetto, oggetto diretto e indiretto, occupata dagli argomenti verbali.

La capacità propria di un verbo (ma anche di altre parti del discorso⁴³) di assegnare ruoli tematici corrispondenti ai vari argomenti costituisce la cosiddetta "struttura tematica" di ogni voce lessicale⁴⁴. Come afferma Oniga, «un verbo non esprime solo un'azione astratta, ma possiede anche una griglia semantica esterna, una specie di 'sagoma logica', che specifica in che modo la parola in questione andrà ad interagire con gli altri elementi della frase»⁴⁵. Facendo quindi attenzione alla struttura tematica, si avranno altri elementi, oltre a quelli di natura strettamente grammaticale, per individuare i termini che costituiscono gli argomenti verbali. Un verbo come *gaudeo*, ad esempio, avrà bisogno di un argomento rappresentato da un Esperiente, che in genere è un essere animato (o comunque un'entità personificata), mentre un verbo come *tribuo* richiederà come argomenti un termine che può assumere il ruolo di Agente, un altro che rappresenta l'Oggetto coinvolto, e che sarà più facilmente una cosa o un termine astratto che un essere animato, e un terzo che sarà il Beneficiario. È evidente che non tutti i termini della frase si prestano ugualmente ad assumere questi ruoli, ma alcuni con maggiore probabilità di altri. Come ovvio, nella comprensione di un passo in latino o in greco determinante

⁴³ Non bisogna infatti dimenticare che la capacità di aggregare a sé altre parole non è esclusiva del verbo, ma appartiene anche ad aggettivi, nomi e preposizioni.

⁴⁴ R. Oniga, *Il latino. Breve introduzione linguistica*, F. Angeli, Milano 2007², p. 158, offre un esempio della struttura tematica di alcuni verbi latini come, ad esempio, il bivalente *neco* <Agente, Paziente> o il trivalente *accipio* <Beneficiario, Tema, Provenienza>, dove "Tema" corrisponde all'"Oggetto coinvolto" di Sabatini.

⁴⁵ Id., *Il latino. Breve introduzione linguistica*, cit., p. 159.

⁴¹ Sui limiti della definizione tradizionale di soggetto e oggetto si veda R. Simone, *Fondamenti di linguistica*, cit., pp. 353-366.

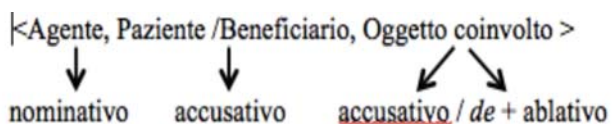
⁴² F. Sabatini, *Sistema e testo*, cit., pp. 147-149.

nell’individuazione degli argomenti è l’osservazione del caso dei diversi termini della frase, ma un’analisi anche semantica è certamente d’aiuto a orientarsi rapidamente tra termini che si trovano nello stesso caso. In tal senso può aiutare anche l’osservazione di eventuali suffissi che caratterizzano *nomina agentis*, *nomina rei actae* o *nomina actionis*, ecc., utili a capire se un termine può o meno assumere un determinato ruolo, anche senza conoscere il significato esatto della parola. A livello morfologico e semantico, lo studio dei vari suffissi è certamente più utile e significativo della memorizzazione dei lunghi elenchi di cosiddette “eccezioni” che caratterizzano ancora molte grammatiche e che spesso riguardano termini o fenomeni a bassissima frequenza o utili solo per la produzione in latino, ma non per la traduzione dal latino (o dal greco).

L’individuazione della struttura tematica di un termine, e di un verbo in particolare, consente inoltre di spiegare alcuni fenomeni sintattici meglio della grammatica tradizionale. Un esempio è offerto da quei verbi che, senza mutare significato, possono avere argomenti espressi in casi diversi, come il verbo trivalente *celo*. La struttura tematica di questo verbo si può rappresentare come segue:

celo <Agente, Paziente (o Beneficiario, a seconda del senso), Oggetto coinvolto (o tema)>

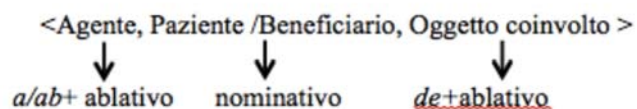
ma questi ruoli tematici, che appartengono alla struttura profonda della frase e che rimangono immutati nelle varie lingue, a livello superficiale, possono essere realizzati da argomenti in casi diversi. In una frase attiva:



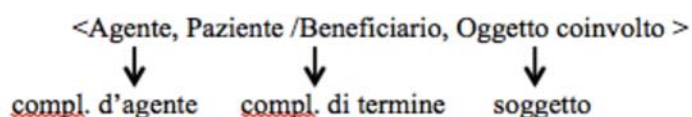
La stessa struttura tematica si ha in italiano con il verbo ‘nascondere’, ma in italiano il Paziente rappresenta l’oggetto indiretto e l’Oggetto coinvolto quello diretto. Se però si rende il verbo *celo* con la perifrasi “tenere all’oscuro”, a livello superficiale la corrispondenza tra latino e italiano sarà più stretta.

Le difficoltà maggiori riguardano però, come noto, la comprensione (e la traduzione) del passivo di questo verbo poiché gli studenti, data l’esistenza del verbo “celo” anche in italiano (o

la resa con il verbo “nascondere”), tendono a sovrapporre meccanicamente le strutture superficiali delle due lingue, che invece non coincidono. Al passivo in latino si avrà:



mentre in italiano i verbi “celare” o “nascondere” (o “tenere nascosto”) avranno la seguente struttura superficiale:



Traducendo però il verbo *celo* al passivo con “tenere all’oscuro”, anche in italiano il soggetto coinciderà con il ruolo tematico del Paziente/Beneficiario, come avviene in latino.

L’osservazione della struttura tematica di un verbo e la distinzione tra “struttura profonda” e “struttura superficiale” aiuta quindi a capire meglio alcune differenze tra lingue diverse nella costruzione di alcuni verbi. Un esempio significativo è rappresentato dal verbo “piacere” che, come noto, in italiano, inglese e latino ha una struttura superficiale differente, pur presentando a livello profondo la stessa struttura tematica: il verbo, bivalente, richiede infatti un Esperiente e un Oggetto coinvolto. In superficie però la frase si presenterà nelle varie lingue come segue:



L’osservazione della struttura tematica di questi verbi spiega il motivo per cui molti studenti alla richiesta di individuare il soggetto della frase *mi*

piace la musica tendono a rispondere “io”. La confusione è dovuta al fatto che spesso l’Esperiente, in genere costituito da un essere animato, svolge la funzione di soggetto, come avviene in inglese per il verbo *to like*. Allo stesso modo capita di sentire gli studenti definire “soggetto” l’acusativo che esprime l’Esperiente con i cosiddetti verbi assolutamente impersonali *piget, pudet, taedet, paenitet* e *miseret*. Anche in questo caso la differenza tra italiano e latino può essere efficacemente spiegata richiamando i concetti di “struttura profonda” e di “struttura superficiale”.

Si potrà obiettare che tali concetti sono piuttosto complessi ed è più facile per gli studenti limitarsi a studiare a memoria le costruzioni dei principali verbi latini che si differenziano da quelle dei corrispondenti verbi italiani. In parte questo è vero: la pura e semplice memorizzazione non richiede particolari sforzi di comprensione e per alcuni studenti questa rimarrà forse la soluzione privilegiata. Va però osservato quanto segue:

1. Questa modalità di spiegazione, oltre che linguisticamente più corretta, si mostra più efficiente del metodo tradizionale poiché consente di offrire un’unica giustificazione a questioni che la grammatica tradizionale affronta in modo frammentato nella cosiddetta sintassi dei casi. Ovviamente lo studente sarà comunque tenuto a sapere, ad esempio, che l’Esperiente nei verbi assolutamente impersonali in latino si trova in accusativo, mentre in italiano corrisponde al soggetto, ma almeno avrà capito la ragione e non considererà più stranezze ingiustificate le differenze che risconterà tra la struttura superficiale dell’italiano e quelle delle altre lingue che conosce.
2. In verità non è necessario addentarsi in questioni eccessivamente tecniche e complesse. La grammatica di Sabatini, come ho già detto, offre una spiegazione semplice e chiara di questi concetti. Non è nemmeno strettamente indispensabile che gli studenti memorizzino tutti i ruoli semantici riportati nel manuale. È però molto utile che capiscano la differenza tra ruoli semantici e ruoli grammaticali o tra struttura profonda e struttura

superficiale.

3. Ho sempre notato negli studenti un vivo interesse per questo genere di spiegazioni, anche se poi accade che non tutti siano in grado di ripeterle. Capire il funzionamento di una lingua è certo più motivante che ridurla ad un insieme di regole da memorizzare. Il fatto che alcuni studenti non siano poi capaci di ripetere esattamente la spiegazione non deve del resto scoraggiare: in genere viene colto almeno il concetto generale, se non i singoli dettagli, e non è inutile spiegare qualcosa che almeno gli alunni più brillanti, se non tutti, possono capire.
4. La spiegazione di questi concetti, anche se compresa da qualcuno solo nelle linee generali, induce a fare più attenzione alle valenze, alla struttura tematica dei verbi e alla differenza tra struttura profonda e struttura superficiale, contribuendo a liberare gli studenti dalla tendenza a ricalcare nella propria lingua le strutture del latino e del greco.

3.2.2 La linguistica neocomparativa

Il confronto tra italiano, inglese e latino a proposito del verbo “piacere” consente di indicare un’altra direzione in cui si possono trovare utili spunti per la didattica delle lingue classiche: la linguistica comparativa, o, come definita da alcuni, neocomparativa. La differenza rispetto al metodo comparativo tradizionale di derivazione ottocentesca, che concentra la sua attenzione principalmente sul lessico, risiede nell’attenzione riservata a tutti gli aspetti della lingua (fonologici, morfologici, sintattici e semantici) in una prospettiva sia diacronica sia sincronica. In ambito didattico il confronto tra le lingue classiche e le altre lingue note allo studente (sia la lingua madre sia un’altra lingua straniera) consente di conseguire una conoscenza più approfondita delle lingue studiate e una maggiore consapevolezza del funzionamento del fenomeno linguistico.

Il fondamento teorico di questo metodo deriva dalla linguistica generativa, che distingue tra “principi” universali, comuni a tutte le lingue e posti alla base della facoltà stessa del linguaggio, e “parametri” variabili da una

lingua all’altra⁴⁶. Secondo questa teoria, l’apprendimento della lingua madre si attua attraverso l’interazione tra principi innati e parametri variabili, propri della lingua cui il bambino si trova esposto. Lingue diverse hanno quindi in comune i principi propri della facoltà del linguaggio, ma potranno anche condividere alcuni parametri. Questa considerazione può senza dubbio essere d’aiuto nell’insegnamento di una nuova lingua, antica o moderna che sia. Il riferimento a fenomeni grammaticali già familiari agli studenti, perché propri della lingua madre o di altre lingue a loro note, può certamente semplificare la comprensione del medesimo fenomeno nelle altre lingue studiate. Tale confronto si rivela molto utile in particolare nell’apprendimento del latino e del greco, che rispetto alle lingue moderne suscitano in genere negli studenti un’impressione di più profonda alterità.

È vero che negli ultimi anni molti manuali scolastici di latino e di greco presentano schede dedicate proprio alla comparazione tra diverse lingue, ma si tratta in genere di approfondimenti a margine, mentre sarebbe opportuno integrare in modo più organico nella didattica il confronto tra lingue diverse ed anzi partire proprio dalla conoscenza pregressa di una determinata struttura sintattica in una lingua già nota per arrivare alla medesima nella lingua oggetto di studio.

Un’interessante esemplificazione di alcuni possibili confronti tra lingue antiche e moderne è offerto da Germano Proverbio in un suo

articolo del 2008⁴⁷. Didatticamente utili mi paiono in particolare le osservazioni relative alle costruzioni con il doppio oggetto diretto, presenti non solo in latino e in greco, ma anche in inglese e in tedesco⁴⁸. Partendo da una struttura familiare agli studenti come *I teach him Latin* (cui si può aggiungere, per gli alunni che hanno studiato un po’ di tedesco alla scuola media, *Ich lehre ihn Latein*), si può spiegare meglio il costruito del doppio accusativo in latino e in greco in frasi come *eum gramaticam doceo* e αὐτὸν τὴν γραμματικὴν διδάσκω, mentre in italiano il Beneficiario è espresso tramite un oggetto preposizionale (complemento di termine) e solo l’Oggetto coinvolto è un oggetto diretto. Il confronto interlinguistico acquista inoltre maggiore rilevanza se si spiega che il doppio oggetto è presente in alcune lingue con quei verbi che possono instaurare un rapporto diretto sia con la persona che con la cosa. Nell’esempio citato, il verbo può essere usato non solo nel senso di “istruire qualcuno” ma anche in quello di “insegnare qualcosa”; lo stesso fenomeno si verifica anche con i verbi di domanda, come in latino *posco, reposco, flagito*, in inglese *to ask* e in tedesco *fragen*.

Il confronto interlinguistico si rivela efficace anche in numerosi altri casi. In proposito voglio soffermarmi, a titolo di esempio, solo su alcune strutture che mi paiono particolarmente significative dal punto di vista didattico.

1. La spiegazione delle proposizioni infinitive, che sarebbe opportuno far procedere parallelamente nelle due lingue classiche, potrebbe partire, oltre che dal confronto con l’italiano, anche dalle infinitive in inglese. Mentre in italiano, infatti, l’oggettiva implicita è possibile solo quando c’è identità di soggetto tra l’infinito e il verbo reggente (o quando il soggetto dell’infinito coincide con la persona cui è ordinato di fare qualcosa), in inglese, con alcuni verbi, si utilizza l’infinito anche quando il soggetto è diverso. Inoltre, come

⁴⁶ Un esempio di principi e di parametri è offerto da A. Cardinaletti, *Le ragioni del comparare per insegnare le lingue*, cit., pp. 272-277, che illustra in modo chiaro anche i vari vantaggi di questo metodo. Va precisato che la Cardinaletti, seguendo Chomsky, indica come principio universale il fatto che tutte le lingue abbiano un soggetto e che di conseguenza non esistano verbi zerovalenti, anche se non tutti i linguisti concordano su questo punto (cfr. n. 15 a p. 153). Sugli “universali linguistici” si veda anche G. Proverbio, *Lingue a confronto: somiglianze e differenze*, in U. Cardinale (ed.), *Nuove chiavi per insegnare il classico*, cit., pp. 302-303. Sul metodo neocomparativo si veda inoltre R. Oniga, *Insegnare latino con il metodo neocomparativo*, in R. Oniga – U. Cardinale (eds.), *Lingue antiche e moderne dai licei alle università*, cit., pp. 101-121, che offre esempi relativi alla fonetica, alla morfologia e alla sintassi (in particolare riguardo all’ordine delle parole nei sintagmi).

⁴⁷ G. Proverbio, *Lingue a confronto: somiglianze e differenze*, cit., pp. 306-9.

⁴⁸ Sul fenomeno del doppio oggetto diretto si veda anche R. Simone, *Fondamenti di linguistica*, cit., p. 364-366.

dimostrano frasi quali *I want him/her to read this book*, in cui il soggetto è rappresentato da un pronome personale, è evidente che esso è un accusativo⁴⁹.

- Un altro caso in cui il confronto tra diverse lingue può semplificare la comprensione di una struttura sintattica è quello dell'utilizzo dell'infinito in funzione di oggetto indiretto o preposizionale. Può essere utile far notare che il greco ha un comportamento più simile all'italiano poiché utilizza l'articolo, che lo sostantiva, e in aggiunta, attraverso la marca casuale, ne indica anche la funzione; il latino invece ha una forma dedicata che è il gerundio (o il gerundivo), così come in inglese si usa la forma in *-ing* (che tuttavia può essere usata anche con funzione di soggetto o di oggetto diretto).

- Uso dell'articolo e della marca casuale (in greco)

ἐν δὲ τῷ λέγειν / κάκ' ἂν λάβοις τὰ πλείον' ἢ σωτηρία. (Soph. OC 795-6)

Nel parlare potresti ricevere più mali che vantaggi.

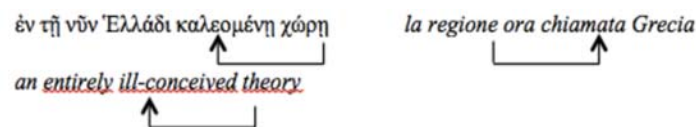
- Uso del gerundio

Reperiebat **in quaerendo** Caesar [...] initium eius fugae factum ab Dumnorige (Caes. b. G. I 18)

In reading books there is much to be gained.

- Una struttura sintattica greca che riesce spesso ostica agli studenti, poiché estranea all'italiano, è poi quella che vede in posizione attributiva un participio, soprattutto se da questo dipendono altri complementi. Un sintagma greco come ἐν τῇ νῦν Ἑλλάδι καλομένη χώρῃ (Hdt. I 1,2) non è però strutturato diversamente da un sintagma inglese quale *an entirely ill-conceived theory*⁵⁰, che può risultare più familiare

agli studenti. In entrambi i casi la testa del sintagma è l'elemento più a destra, mentre i suoi modificatori stanno alla sua sinistra, diversamente da quanto avviene in italiano, in cui invece la testa del sintagma è collocata a sinistra⁵¹.



Queste considerazioni riguardo al movimento sintattico dei termini costituenti il sintagma in diverse lingue non solo aiutano nella comprensione della struttura esaminata, ma, inserite in un discorso più generale sull'*ordo verborum* nelle varie lingue, abitano anche lo studente ad assimilare l'idea che, se la relazione soggetto-verbo-oggetto rappresenta un universale linguistico, le lingue divergono però nell'ordine con cui gli elementi della frase (o, come nel caso esaminato, quelli di un sintagma) sono disposti. Tale consapevolezza aiuterà ad attenuare la tendenza, così comune tra gli studenti, a conservare in italiano la disposizione dei termini delle frasi latine o greche, fenomeno che è spesso indice di insicurezza.

- Interessante può essere infine introdurre sia in greco sia in latino le proposizioni interrogative dirette partendo dal confronto tra diverse lingue. Le considerazioni più significative riguardano le interrogative dirette reali, in particolare quelle totali (o a risposta chiusa). Il concetto su cui insistere è che la lingua richiede una marca particolare per distinguere le domande dalle affermazioni, ma il modo di marcarle è vario: in alcune lingue, come l'italiano (o lo spagnolo e, per la tipologia di

⁴⁹ Si vedano in proposito le osservazioni di R. Oniga, *Insegnare latino con il metodo neo-comparativo*, cit., pp. 110-111, riguardo alla sopravvivenza di casi morfologici in italiano e in inglese nel sistema pronominale.

⁵⁰ La stessa struttura si presenta anche in tedesco con la *Partizipialkonstruktion* (*der auf dem Bett schlafende*

Hund) che tuttavia difficilmente gli studenti conoscono, anche quando hanno studiato il tedesco alla scuola media.

⁵¹ Anche in italiano è possibile trovare esempi di participio in posizione attributiva (es. "la citata regola"), ma si tratta di forme meno usate rispetto a quelle che vedono il participio a destra del nome.

interrogazione più frequente nel parlato, il francese), essa può essere limitata a un fenomeno soprasedimentale, come l’intonazione ascendente (che nella lingua scritta viene segnalata dal punto interrogativo), in altre, come il tedesco, può richiedere l’inversione tra soggetto e verbo o, come in inglese, l’uso di un ausiliare anteposto al soggetto. In altri casi ancora esiste una marca specificamente dedicata alle interrogative reali, come avviene in francese con *est-ce-que*, in latino con *-ne* e in greco con *ἄρα*. Partire dal confronto interlinguistico in questo caso serve a far ragionare lo studente sulla funzione della particella che accompagna le interrogative dirette nelle lingue classiche, evitando l’impressione che si tratti di una delle tante “regole” prive di una valida giustificazione, da imparare semplicemente a memoria.

Ovviamente l’elenco potrebbe proseguire⁵², ma è mia intenzione offrire solo qualche esempio. Le conoscenze e gli interessi personali dei docenti sapranno certamente suggerire altre possibili vie di confronto interlinguistico. Sulla base della mia esperienza posso comunque assicurare che questa modalità di spiegazione riesce in genere a risvegliare l’interesse degli studenti, anche se richiede loro uno sforzo maggiore di comprensione, rispetto alla semplice enunciazione della “regola” illustrata da frasi esemplificative latine o greche.

3.2.3 Alcune considerazioni sul metodo

L’adozione di un modello grammaticale di riferimento deve essere naturalmente affiancata

⁵² Altri interessanti spunti per un confronto interlinguistico sono offerti da I. Torzi, *Consecutio o persecutio temporum? I misteri della resa in italiano dei tempi relativi latini*, in A. Balbo – M. Ricucci (eds.), *I Quaderni della ricerca 16, Prospettive per l’insegnamento del latino. La didattica della lingua latina fra teoria e buone pratiche*, Loescher, Torino 2015, pp. 59-81, che, a proposito della *consecutio temporum*, suggerisce la possibilità di un confronto con l’inglese anche attraverso la traduzione di semplici frasette latine in italiano e in inglese o il confronto fra traduzioni italiane e traduzioni inglesi di passi latini.

da una riflessione sulla metodologia didattica, che può essere basata su procedimenti deduttivi o induttivi.

Un esempio di metodo induttivo è quello proposto da H.H. Ørberg e diffuso in Italia da Luigi Miraglia⁵³; l’adozione di questo metodo è esplicitamente suggerito anche dalle *Indicazioni Nazionali*, accanto a quella del modello valenziale. Non avendolo finora personalmente sperimentato, rimando per una sua precisa illustrazione al lavoro di Luciana Preti⁵⁴, che l’ha invece utilizzato per diversi anni con successo, e mi limito ad una sola considerazione. Contrariamente a quanto spesso si afferma, non mi pare che tale metodo rinunci alla riflessione grammaticale. Rispetto alla prassi più tradizionale, essa è riservata ad un momento successivo alla lettura del testo, ma viene comunque sollecitata dai numerosi esercizi di manipolazione delle strutture morfosintattiche, che non si limitano al riconoscimento passivo e meccanico di tali strutture, ma richiedono una reale comprensione del loro funzionamento. Gli esercizi proposti consistono, ad esempio, in trasformazioni da proposizioni implicite ad esplicite o viceversa, nell’inserimento degli opportuni connettori sintattici, nella correzione di frasi che contengono degli errori o nell’unione di due proposizioni semplici in un’unica frase complessa, solo per fare degli esempi. Tali tipologie di esercizi, la cui presenza sui manuali

⁵³ H.H. Ørberg, *Lingua latina per se illustrata*, Accademia Vivarium Novum, Montella 2009: il libro si compone di due tomi: *Pars I. Familia Romana*, *Pars II. Roma aeterna*, ed è corredato dal volume *Latine disco*, a cura di H.H. Ørberg – L. Miraglia – T.F. Borri, e da diversi quaderni di esercizi, da letture complementari e da *Bibliotheca Latina*, una serie di testi d’autore appositamente annotati per poter essere letti in parallelo a *Familia Romana* e a *Roma aeterna*. Il corso di greco è invece un adattamento italiano di un manuale pubblicato dalla Oxford University Press: M. Balme – G. Lawall – L. Miraglia – T.F. Borri, *Athenaze. Introduzione al greco antico*, I-II, Accademia Vivarium Novum, Montella 2007²; il corso è completato da due volumi di esercizi e da una raccolta di testi d’autore glossati.

⁵⁴ L. Preti, *Metodi e strumenti per l’insegnamento e l’apprendimento del latino*, cit., pp. 211-221: il metodo viene illustrato in modo esauriente e viene distinto con chiarezza dal metodo “naturale” che, prendendo a modello l’insegnamento delle lingue moderne, cerca di insegnare la lingua senza la mediazione della riflessione grammaticale (cfr. sopra p. 150).

normalmente in uso è ancora sporadica (particolarmente in greco) e limitata ad alcuni costrutti⁵⁵, si rivelano molto utili ad acquisire una più profonda comprensione delle strutture sintattiche di una lingua, anche se non si adotta il metodo Ørberg-Miraglia. Esse presentano inoltre il vantaggio non secondario di variare il lavoro richiesto allo studente, che acquista in questo modo una maggiore flessibilità mentale ed evita la noia derivante dalla solita *routine* studio della regola – traduzione di frasette – traduzione di un brano più ampio. Alcune di queste tipologie, inoltre, sono perfettamente coerenti con i presupposti del modello valenziale. Mi riferisco in particolare alle possibili trasformazioni da impletivi nominali a impletivi frasali che occupano la stessa posizione rispetto al verbo⁵⁶. Questo genere di esercizi, infine, migliora anche le competenze di scrittura in italiano, poiché mostra che è possibile formulare il medesimo concetto in modi diversi, aiutando in tal modo ad arricchire lo spettro delle possibilità espressive dello studente anche nella sua lingua madre.

Tornando alla metodologia, la scelta sarà naturalmente differente in base al profilo della classe con cui si deve lavorare, ma anche alla personalità e alle preferenze del docente, che non sarà mai credibile se costretto ad adottare un metodo che non condivide. In ogni caso, indipendentemente dalle scelte individuali, ritengo che una metodologia efficace debba avere alcuni requisiti:

- limitare il più possibile la lezione frontale, che poco si adatta alle abitudini cognitive delle nuove generazioni, e coinvolgere più attivamente gli studenti. Utili a questo scopo sono le forme di lavoro laboratoriale, ma anche le attività individuali o di gruppo che si concretizzano alla fine in un lavoro tangibile, come ad esempio un libro che raccoglie gli autori letti e commentati durante l'anno⁵⁷;

⁵⁵ L'esercizio di trasformazione più frequentemente proposto in latino consiste nel passaggio dall'ablativo assoluto a una proposizione con *cum* e il congiuntivo o dal gerundio al gerundivo, ma vi sono numerose altre possibilità, mentre l'esercizio di collegamento tra due frasi in un'unica complessa è limitato in genere all'uso del pronome relativo.

⁵⁶ Cfr. sopra pp. 158-159.

⁵⁷ Ho personalmente sperimentato questo lavoro sia nel

- indurre alla riflessione sul fenomeno linguistico e non limitarsi a chiedere la mera ripetizione mnemonica di "regole" e "eccezioni";
- presentare gli argomenti grammaticali, laddove possibile, in modo vivo, senza perdere di vista il rapporto tra il latino e l'italiano, o le situazioni comunicative che possono servire a spiegare meglio alcuni usi.

Non è naturalmente necessario che mi soffermi sull'importanza di dedicare attenzione all'evoluzione storica che conduce alla nascita delle lingue romanze⁵⁸, ma vorrei offrire un esempio del secondo aspetto menzionato in quest'ultimo punto.

Ritengo che sia esperienza comune notare come nei libri di testo la spiegazione dei congiuntivi indipendenti in latino si riduca spesso ad un mero elenco dei vari tipi e dei tempi del congiuntivo utilizzati per ognuno di essi. Lo studente è chiamato semplicemente a memorizzare tutto ciò senza chiedersi come mai vengano utilizzati alcuni tempi e non altri. È però possibile una presentazione più "viva" dell'argomento, che è in grado di offrire non solo una spiegazione dei tempi impiegati, ma anche, almeno in qualche caso, di indicare il contesto comunicativo in cui tali congiuntivi sono spesso utilizzati. Se prendiamo, ad esempio, il congiuntivo concessivo, si potrà in primo luogo chiarire che la natura stessa del congiuntivo, che concede che qualcosa sia vero, esclude i tempi dell'irrealtà e ricorre quindi al presente e al perfetto. Si potrà far notare che questo tipo di congiuntivo ricorre spesso in contesti in cui si ammette che qualcosa sia vero, per poi far seguire subito una obiezione: la frase

primo biennio sia all'ultimo anno di Liceo classico e ho sempre notato un significativo aumento della motivazione. Costruire un libro, peraltro, stimola la creatività e mette in atto competenze trasversali che non riguardano solo le lingue classiche.

⁵⁸ Su questo aspetto e sulla necessità di ampliare l'orizzonte cronologico degli autori letti normalmente a scuola si veda l'allegato 3.2.1.: il testo dell'intervento di Francesco Sabatini *Colmare il vuoto tra i classici e il nostro presente. Obiettivi e metodi*, tenuto in occasione del Convegno internazionale di studi *Il classico nel terzo millennio. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e in Europa fra Scuola ed Università* (Liceo classico "Giuseppe La Farina", Messina 28 - 29 novembre 2014).

successiva è infatti a volte introdotta da una congiunzione come *tamen*, *sed* o *at*. Di fronte a tali osservazioni gli studenti non faticano a riconoscere in questo congiuntivo una strategia di argomentazione che hanno imparato ad utilizzare nei loro temi scolastici. Si potrà quindi chiedere loro in quali tipi di testi ritengono che incontreranno più probabilmente questo congiuntivo o farli ragionare sulla natura dei testi da cui sono tratti gli esempi e le frasi da tradurre sul loro manuale. Un’altra direzione in cui ci si può muovere è quella della trasformazione del congiuntivo indipendente in una subordinata concessiva. L’esercizio non è puramente grammaticale poiché consente di osservare come uno stesso concetto possa essere espresso in vari modi e quale differenza ci sia, a livello di strategia comunicativa, tra un modo e l’altro. Lo stesso tipo di trasformazione può essere ripetuto anche con altri congiuntivi⁵⁹.

3.2.4 Perché continuare a tradurre

Nelle pagine precedenti si è cercato di mostrare, in modo certo parziale e limitato, come la moderna linguistica offra un valido apporto per migliorare la didattica delle lingue classiche e favorire una comprensione più consapevole del funzionamento della lingua. Ovviamente però il modello valenziale e gli spunti che possono essere derivati da altri modelli linguistici non esauriscono i problemi posti dalla traduzione⁶⁰. Chiunque abbia esperienza di insegnamento delle lingue classiche sa che è questo il vero scoglio per gli studenti. Tre, a mio parere, sono

⁵⁹ In particolare mi pare significativa la trasformazione di due frasi indipendenti, una con il congiuntivo desiderativo, l’altra con un congiuntivo irreali, in un periodo ipotetico: *Utinam Marcus hic esset! Hoc factum non esset.* → *Si Marcus hic esset, hoc factum non esset.* È evidente che la prima formulazione ha un’enfasi che la seconda non possiede.

⁶⁰ Sulla traduzione e sui problemi che pone si veda, da ultimo, L. Preti, *Metodi e strumenti per l’insegnamento e l’apprendimento del latino*, cit., pp. 225-262 e S. Rocca (ed.), *Latina didaxis XXIX. Atti del convegno Genova 10-11 aprile 2014: ‘La traduzione come competenza interdisciplinare: il ruolo del latino’*, D.AR.FI.CL.ET., Genova 2014. Sull’importanza della traduzione si veda anche I. Torzi, *La certificazione delle competenze della lingua latina: competenze strettamente linguistiche?*, «Nuova Secondaria Ricerca», 7 (2017), pp. 53-54.

le cause principali:

- scarsa conoscenza della lingua di arrivo
- difficoltà a collegare le conoscenze teoriche con la pratica della traduzione
- scarsa consapevolezza del significato del tradurre

Per i primi due problemi si rivela senza dubbio utile, come si è detto, abituare gli studenti alla riflessione sulla lingua, sia quella di partenza sia quella di arrivo, e proporre loro gli esercizi di manipolazione linguistica di cui si è parlato, che, obbligando non solo a riconoscere ma anche ad utilizzare attivamente le strutture studiate, consentono una più profonda comprensione delle stesse.

Per superare la terza difficoltà ritengo invece necessario utilizzare strategie metacognitive per far acquisire una maggiore consapevolezza dei processi mentali attivati dalla traduzione e della natura stessa di questa operazione. Si potrà ad esempio spiegare che, per tradurre, è necessario “smontare” la struttura della lingua di partenza e ricostruirla, secondo altre regole, nella lingua di arrivo. Questo comporta che si debba fare attenzione al modo in cui gli elementi della lingua di partenza sono sintatticamente e logicamente collegati fra loro, perché altrimenti la ricostruzione nella lingua di arrivo rischia di limitarsi a disporre in una sequenza arbitraria i traduttori selezionati (spesso altrettanto a caso). Occorre quindi indurre negli studenti la consapevolezza che la lingua è un sistema da considerare nella sua totalità. La riflessione sulle valenze dei verbi e degli altri termini è certamente indispensabile, ma non basta. Dal momento che il testo è un insieme di frasi tra loro collegate in modo che sia evidente il loro legame reciproco e che vi sia una progressione di informazioni, occorrerà considerare anche altri aspetti, come quelli inerenti la coerenza e la coesione sintattica e semantica⁶¹.

⁶¹ Una trattazione chiara ed esaustiva dell’argomento si trova sempre nella grammatica di F. Sabatini, *Sistema e testo*, cit., pp. 595-614, che elenca i vari tipi di legamenti sintattici e semantici necessari a dare coesione al testo. Il discorso naturalmente riguarda l’italiano, ma conserva la sua validità anche applicato alle altre lingue. Non bisogna inoltre dimenticare che nella formazione di un testo le strutture grammaticali vengono spesso manipolate: sulla “testualità” e sui “tipi di testo” si veda Id., *Sistema e testo*, cit., pp. 541-571.

Deve inoltre essere chiaro allo studente che la traduzione non è un fatto puramente grammaticale: è un'operazione complessa, che richiede una serie di conoscenze e di considerazioni a diversi livelli. Occorre insistere molto sul fatto che, prima di tradurre, è necessario prendere in esame l'epoca in cui il testo è stato scritto, il genere letterario cui esso appartiene, il contesto in cui si colloca, le informazioni che si possiedono sull'autore e sul suo stile. La traduzione, insomma, è il punto d'arrivo della comprensione di un testo, e non di partenza. Ovviamente non possiamo sperare che lo studente capisca ciò se la prima e l'unica richiesta di fronte ad un brano latino o greco è quella di tradurlo. È quindi buona norma non assegnare da tradurre testi in base ad un criterio puramente grammaticale: è necessario contestualizzare sempre il passo (come del resto è ormai prassi in quasi tutti i manuali, e come è previsto dalle *Indicazioni Nazionali*) e abituare gli studenti a richiamare, preliminarmente alla traduzione, le informazioni che possiedono riguardo all'autore o all'argomento trattato nel brano. Molto utili sono anche le domande di comprensione del testo, che devono naturalmente precedere la traduzione, ed anzi, in una prima fase, sostituirsi ad essa⁶². Le domande di comprensione possono essere di vario genere: oltre a quelle ormai classiche in italiano, che ormai spesso accompagnano sui manuali i brani da tradurre, si possono anche formulare domande in latino (o in greco) sia come quesiti a risposta chiusa (nella forma vero/falso o a risposta multipla) sia come quesiti a risposta aperta (ovviamente abbastanza sintetica), o ancora è possibile proporre delle parafrasi del testo in cui gli studenti devono inserire i termini mancanti, attingendoli ad un elenco. In questa direzione si muove anche la certificazione del latino, almeno secondo il modello lombardo, che per i primi livelli non richiede la traduzione, ma solo la comprensione di un testo attraverso esercizi di questo genere⁶³, che a loro volta si ispirano

⁶² Sulla funzione propedeutica alla traduzione degli esercizi di comprensione e di manipolazione si veda I. Torzi, *La certificazione delle competenze della lingua latina: competenze strettamente linguistiche?*, cit., pp. 54-56.

⁶³ Per una spiegazione della tipologia di esercizi si veda Ead., *La certificazione delle competenze della lingua latina: competenze strettamente linguistiche?*, pp. 56-

alle tipologie di esercizi del metodo Ørberg-Miraglia.

Se la traduzione non è quindi l'unico modo di accostarsi ad un passo greco o latino, ritengo tuttavia che rappresenti un esercizio insostituibile e, benché debba essere preparata gradualmente, penso che vada affrontata abbastanza presto, in modo che lo studente abbia il tempo di acquisire progressivamente le competenze traduttive, che sono senza dubbio molto complesse⁶⁴.

Va detto che oggi l'esercizio del tradurre è spesso messo sotto accusa per la sua difficoltà e per il fatto che pare troppo specialistico: si osserva che la traduzione non è in genere richiesta a chi studia le lingue moderne, mentre fondamentale è la capacità di comprensione di un testo. Da qui il suggerimento di eliminare del tutto la traduzione o, almeno, di limitarla il più possibile, soprattutto nei primi anni di studio. Certamente la didattica delle lingue classiche esige un profondo ripensamento e occorre interrogarsi sia sulla selezione degli autori da proporre agli studenti sia sul livello di difficoltà dei passi assegnati, che, è bene sottolinearlo, non è stabilito arbitrariamente dai docenti, ma è imposto, almeno fino ad ora, dalle scelte ministeriali per l'Esame di Stato del Liceo Classico. Fatte queste doverose considerazioni, mi parrebbe però un grave errore non solo eliminare la traduzione, ma anche assegnarle un ruolo più marginale. In una scuola che, come è giusto, pone costantemente l'enfasi sulle competenze, la traduzione dalle lingue classiche entra a pieno titolo come esercizio utilissimo ad attivare competenze diverse, ovviamente in primo luogo di carattere linguistico, ma non solo⁶⁵. Può apparire paradossale che il problema

57, che fornisce anche i link alle pagine del sito Usr Lombardia su cui è possibile trovare i testi delle prove di livello A1, A2, B1 e B2 somministrate nell'a.s. 2015/16.

⁶⁴ G. Milanese, *Leggere e tradurre*, in Id. (ed.), *A ciascuno il suo latino. La didattica delle lingue classiche dalla scuola di base all'università. Atti del Convegno Palazzo Bonin-Logare, Vicenza, 1-2 ottobre 2001 "Progetto Pallante"*, p. 186 consiglia di iniziare a richiedere la traduzione dopo «cinque-sei mesi di lezione», ma io credo che basti un periodo anche minore. L'importante è far capire che, come si è detto, la traduzione è il punto di arrivo e non di partenza per la comprensione di un testo.

⁶⁵ U. Cardinale, *Traduzione tra illusioni algoritmiche e orizzonti inesauribili*, in S. Rocca (ed.), *La traduzione*

della scarsa conoscenza dell’italiano, che, come si è detto, è una delle ragioni della difficoltà del tradurre, possa trarre giovamento proprio da questo esercizio, ma non è poi così strano. La traduzione, se affrontata nel modo corretto, aiuta infatti ad acquisire una maggiore consapevolezza della lingua di arrivo, sia a livello morfosintattico sia a quello lessicale. La riflessione metalinguistica attivata dalla traduzione, inoltre, è certo più stimolante degli esercizi preparatori di cui abbiamo parlato o anche di quelli presenti sulle grammatiche italiane, poiché pone gli studenti di fronte ad un testo, portatore di un messaggio e di stimoli culturali. Tradurre, come tutti sanno, ma come qualcuno oggi sembra dimenticare, non è mai un esercizio puramente linguistico, ma è un percorso interpretativo. *Trans-ducere* non è semplicemente trasferire qualcosa da una lingua all’altra, ma costruire un ponte tra culture diverse, farle dialogare tra loro, nel rispetto della loro alterità⁶⁶, e questo è sempre stato un esercizio estremamente salutare.

come competenza interdisciplinare: il ruolo del latino, cit., p. 17, considera giustamente la traduzione «una sorta di *problem solving*».

⁶⁶ Cfr. G. Milanese, *Leggere e tradurre*, cit., p. 190: «Nulla come l’attività traduttiva ci permette di vivere la dialettica tra lontananza e co-presenza, tra perdita e fondamentalità, tra continuità e irrimediabile rottura (cioè non dicibilità o dicibilità solo scandalosa). La lettura immerge, la traduzione pone a confronto: quante volte, leggendo ci pare di capire, e poi, traducendo per necessità didattiche o di scrittura, ci rendiamo conto di non aver realmente capito, di dover scavare di più nel testo? Quella tra lettura e traduzione, insomma, è una dialettica ricchissima che assolutamente la scuola non deve perdere».

Allegato 3.2.1.

Francesco Sabatini

*Colmare il vuoto tra i classici e il nostro presente. Obiettivi e metodi**

Lo studio delle lingue classiche nella nostra Scuola va incontro a decrescente considerazione nella società degli adulti e a crescenti difficoltà di “accettazione” da parte dei discenti. Il fenomeno è certificato dalla progressiva diminuzione delle iscrizioni nei Licei classici e anche, nell’ambito dei Licei scientifici, da una maggiore affluenza ai corsi del ramo senza lo studio del latino. Per i Licei classici si può dire che influisca, in senso ulteriormente scoraggiante, la parallela presenza dello studio del greco, anche se, notoriamente, sul fronte della motivazione dei discenti questa lingua ha talvolta (per il forte sapore di alterità) qualche punto in più dell’altra. Un altro dato che rivela atteggiamenti e derive della nostra società nel suo complesso è la forte femminilizzazione degli studi classici; più marcata nel Sud e nei centri minori. A commento di quest’ultimo dato possiamo dire che ve la società emergente ritiene prevalente il bisogno di sicura affermazione economica dei propri figli maschi, gli studi classici sono scartati a priori, e che negli stessi ambienti è più debole la predisposizione delle donne agli studi scientifico-tecnici: gli studi classici rappresentano, anche per loro, una seconda scelta. Insomma, i portoni dei Licei classici sono ancora quasi tutti aperti, ma le folle di studenti (soprattutto maschi) vanno altrove. L’Italia “roccaforte degli studi classici” è già diventata una realtà del passato?

Il fenomeno non è affatto recente, ma certo si è accelerato fortemente negli ultimi cinque anni. Ha fatto da acceleratore la “riforma Gelmini” (2010), che ha chiaramente consolidato nella società utente la visione riduttiva e svalutante degli studi classici: da una parte ha liberato del tutto dal “peso” del latino vari rami della scuola liceale (creando i rami del liceo scientifico senza latino e delle scienze umane senza latino) e, dall’altra parte, non ha indotto, attraverso le *Indicazioni* operative, una seria innovazione di contenuti e metodi dell’insegnamento nell’area che lo ha conservato. È su questo secondo aspetto che qui mi soffermo.

Il suddetto provvedimento ministeriale è stato preceduto da oltre un ventennio di dibattiti rincorrentisi da una sede all’altra e in vari Paesi d’Europa. Non è nemmeno il caso di ricordarli. Quasi conclusiva di un ciclo e più direttamente rapportabile alla decisione dell’allora ministra la raccolta di pareri promossa dall’Associazione TreeLLLe e pubblicata (e presentata nella sede della Luiss, Università della Confindustria, Roma) nel 2008: *Latino perché? Latino per chi?* Che questa iniziativa preludesse all’atto politico appare chiaro (agli intervistati si chiedeva di indicare l’assetto del latino nella Scuola superiore, in forme che poi hanno guidato il Decreto ministeriale), ma non è di questa preordinazione che ora qui mi occupo. Bensì del fatto che dalle varie posizioni critiche espresse in quell’occasione emergevano anche preziosi suggerimenti, diretti e indiretti, per una revisione profonda del tradizionale modo di concepire e far condurre lo studio del latino: e tali suggerimenti non sono stati accolti in seno alla pianificazione del nuovo assetto, pur arealmente ridotto, di questa disciplina.

Per quanto riguarda la piazza principale, il Liceo classico, le *Indicazioni* emanate per guidare concretamente l’insegnamento delle discipline classiche ricalcano massicciamente i percorsi di sempre. Una isolata apertura sul terreno dello studio grammaticale (il riferimento al modello della verbo-dipendenza, considerato però come una «tecnica didattica» e subito ignorato per lo studio del greco, come lo è, d’altra parte per l’italiano) è accompagnata sempre da una diffidenza verso «l’astrattezza grammaticale», senza alcun sentore dell’allargamento di visuale sui meccanismi cognitivi delle lingue offerto dal sistema dei casi, presenti in molte altre lingue del mondo. E nessun accenno si fa all’esistenza corposa di un latino parlato (il “latino volgare”) vera matrice delle lingue neolatine, salvo che non venga scoperto attraverso testi letterari opzionali (Plauto, Petronio, i

* Ringrazio i proff. Rosa Abbadessa, Emiliano Arena e Patrizia Danzè, organizzatori del Convegno internazionale di studi *Il classico nel terzo millennio. L’insegnamento del latino e del greco antico in Italia e in Europa fra Scuola ed Università* (Liceo classico "Giuseppe La Farina", Messina 28 - 29 novembre 2014), per aver gentilmente concesso il testo della relazione che sarà pubblicato prossimamente negli Atti del Convegno.

Vangeli). Senza dire che la nozione del latino parlato dovrebbe essere alla base dell'auspicato «continuo confronto con la lingua italiana anche nel suo formarsi storico».

Sul terreno dei testi da far studiare, il quadro indicato e dettagliatamente descritto mette sempre pienamente al centro la più canonica produzione letteraria e storiografica, con margini lasciati al pensiero filosofico e a due autori cristiani (Ambrogio e Agostino); nulla di propriamente scientifico (ignorato Plinio il Vecchio). Sono presenti inviti ai confronti con le letterature moderne (cosa che avveniva, sporadicamente, anche nel mio liceo degli anni postbellici), ma badando a mettere sempre in evidenza i generi letterari e parlando genericamente di “lascito” del patrimonio antico, senza introdurre la prospettiva del confronto-conflitto tra latino e lingue volgari, tra antico e medievale-moderno, che si snoda per quindici secoli nella cultura europea (dov'è il poderoso balzo linguistico compiuto dalla Riforma protestante a beneficio delle popolazioni di lingua tedesca?) e costituisce il vero ponte tra NOI e LORO in tanti campi, delle forme espressive, del pensiero in tutte le direzioni, dell'arte, della scienza, del diritto, delle pratiche amministrative. Il diritto: non una parola lo evoca. Una volta profilato in questo modo il versante latino di questi studi, su di esso è ricalcato alla lettera tutto ciò che riguarda il versante greco. Per quest'ultimo manca del tutto un riferimento ai filoni del pensiero matematico e scientifico e della grecoità cristiana e a quel prolungamento e rimaneggiamento del mondo greco che fu il mondo bizantino: un'estesa e duratura entità politica e culturale fortemente presente sul suolo italiano per buona parte del Medioevo (con trapianti linguistici viventi ancora oggi); depositaria esclusiva e diretta della grecoità fino alla riscoperta che per suo mezzo ne fece l'Italia rinascimentale, per passarla a tutto l'Occidente; postazione avanzata per l'aggancio alla civiltà greco-romana (a cominciare dall'alfabeto) di tutto il mondo slavo.

D'altronde, il medaglione iniziale del “nuovo” Liceo classico si apre con questa definizione: «Il percorso del liceo classico è indirizzato allo studio della civiltà classica e della cultura umanistica. Favorisce una formazione letteraria, storica e filosofica idonea a comprenderne il ruolo nello sviluppo della civiltà e della tradizione occidentale e nel mondo contemporaneo sotto un profilo simbolico, antropologico e di confronto di valori. Favorisce l'acquisizione dei metodi propri degli studi classici e umanistici all'interno di un quadro culturale che, riservando attenzione alle scienze matematiche, fisiche e naturali, consente di cogliere le intersezioni fra i saperi e di elaborare una visione critica della realtà. Guida lo studente ad approfondire e a sviluppare le conoscenze e le abilità e a maturare le competenze a ciò necessarie».

Con questa cornice e con il contenuto a cui ho accennato prima, il liceo classico viene profilato come un'anticamera della formazione (angusta) del filologo classico. È stata accolta, cioè, la tesi secondo la quale lo studio delle lingue classiche a scuola (dunque per alunni quindici-diciannovesimi) o si esclude del tutto o “si fa sul serio”. Nessuna meraviglia se un liceo che vuol dare questo orientamento netto allo «studio della civiltà classica e della cultura umanistica» e a far acquisire «i metodi propri degli studi classici e umanistici» venga considerato da parte dei giovani e delle famiglie come la via specifica per proseguire quasi solo in direzione della Facoltà (ex-Facoltà) di Lettere. È evidente anche che l'abbondante uso, in tutto il testo delle indicazioni, dell'aggettivo *umanistico* ribadisce preliminarmente la separazione delle due culture e non punta al loro accostamento, imprescindibile da qualsiasi prospettiva si osservi il quadro complessivo della formazione delle nuove generazioni. Bisogna pur dire, a questo punto, che questo accostamento è tenuto in conto di più nel profilo del nuovo Liceo scientifico, dove la componente dello studio del latino appare alleggerita e meglio inserita (sia pure in termini generici e talvolta con imprecisioni¹) nel contesto generale. Bene così, in questo caso ... Se, però, non fosse stato creato in quest'area il secondo binario che permette (sappiamo ormai a molti) di eliminare lo studio del latino. La situazione si ripete per il Liceo delle scienze

¹ Le formulazioni per il testo del Liceo scientifico (L.S.) sono spesso ricavate, per via di scorciatoie, dal testo per il Liceo classico (L.C.). Nel paragrafo relativo alla “Lingua” nel “Secondo Biennio e Quinto Anno” l'enunciato di L.C. «lo studente ... si impegnerà a rendere nella traduzione lo specifico letterario del testo» (ovviamente, quando traduce testi letterari) viene trasferito in L.S. come norma generale del saper «cogliere lo specifico letterario del testo», dopo aver elencato, nell'enunciato precedente, anche testi di politica, filosofia, scienze. Traspare forse qui l'idea che il vertice sommo di qualsiasi forma testuale sia la “letterarietà”?

umane, con un testo al 100% identico, anche se il numero delle ore è ridotto di un quinto, e con l'analoga opzione del percorso senza latino. Nel Liceo linguistico lo studio del latino è soltanto abbozzato nel biennio iniziale.

Appare evidente, dunque, che nel disegnare il quadro generale dei licei, per quanto riguarda la questione del latino (e del greco) al politico dei nostri giorni interessava la *pars destruens* ricavabile da quell'indagine apparsa nel 2008, e nei confronti dell'area degli studi classici è prevalso l'impianto di sostanziale segregazione degli studi classici, sospinti, di fatto, in un'unica nicchia. Una nicchia che nel vecchio ordinamento esisteva in due edifici e accoglieva e rimescolava, bene o male, un pubblico più numeroso e misto, e che oggi campeggia, di fatto, in un solo edificio e accoglie un pubblico molto più ridotto e stranamente preselezionato. Una nicchia, dunque, da cui non emana e non si spande liberamente in più direzioni nel corpo intero della società il raggio di luce di questo particolare, ma importante ramo di sapere.

Liberi certo i politici, con le maggioranze parlamentari che li sostengono, di far politica secondo le loro vedute. A mio parere anche loro sono vittime della vecchia concezione degli studi classici, non meno di quanto lo siano tanti altri che pure non accettano le loro scelte concrete. Perciò, qui il discorso deve cambiare direzione.

La direzione a cui bisogna guardare è la libera costruzione del percorso degli studi classici da parte dei docenti più insoddisfatti del vecchio e del nuovo assetto di questi studi e di quanti vogliono affiancarli. Mettendo a partito il significato proprio del termine *Indicazioni* e dando corpo a quel «Fatti salvi gli insopprimibili margini di libertà e la responsabilità dell'insegnante ecc.» (nel terzo capoverso del paragrafo *Cultura*) gli attori primi della scuola sono chiamati a costruire almeno una parte del percorso di studi (o a convertirne una parte esistente) secondo una prospettiva diversa. Una prospettiva che è stata più volte e da tempo abbozzata², della quale traccio appena le linee fondamentali, al di là di ogni traduzione di esse in criteri preventivi di obbligatorietà o opzionalità o di quantità di ore di studio scolastico o di scelte pregiudiziali dei contenuti.

Le civiltà classiche non vanno poste *a priori* in un limbo di perfetto valore che ci domina dall'alto e nemmeno in un tempo separato dal nostro. Furono un antefatto delle varie fasi successive della nostra civiltà. Siamo informati in partenza dell'importanza che ha quell'antefatto e quindi siamo interessati, in varia misura, a conoscerlo, ma ad esso non si giunge scavalcando i tempi di mezzo, bensì solo ripercorrendo all'indietro, mentalmente e proceduralmente, il tempo che si è accumulato alle nostre spalle, per poi tornare al presente con visione più lucida del nostro punto di partenza. Solo così potremo conoscere quali valori abbiamo ricevuto da quelle realtà storiche e oggi abbiamo in mano. Sono molti i campi in cui possiamo fare scoperte di valori, anche in termini che possiamo definire per differenza: possiamo forse ritenere superiori alle nostre le conoscenze che i Greci e i Romani avevano della geografia della Terra o del sistema solare? O superiore in assoluto la loro scienza medica rispetto alla nostra? O le loro risorse di calcolo matematico rispetto alle nostre (la numerazione arabo-indiana!)? E via di questo passo. Anche questo saldo negativo a loro carico ci interessa, perché illumina il nostro cammino e ci permette di individuare – per differenza, appunto – i salti, i tagli intervenuti in ben due millenni di storia.

Per alcune specifiche strade, anche queste da percorrere a partire dall'oggi, scopriamo anche, però, che una nostra ricchezza nasce dall'investimento di un loro preciso capitale. È il caso dell'immensa mole di lingua “intellettuale” – che si calcola costituisca i quattro quinti (l'80%) nella nostra e in altre

² Mi permetto di richiamare alcuni miei scritti di trenta e venti anni fa: *Obiettivi (ragionevoli) dello studio del latino nella civiltà odierna* (1985); *Latino, scienza e lingue moderne. Alla ricerca delle connessioni con l'insegnamento dell'italiano* (1990); *Il latino madre delle lingue neolatine e lingua europea di cultura* (1997) (tutti ripubblicati nella raccolta di miei saggi *L'italiano nel mondo moderno. Saggi scelti dal 1968 al 2009*, a c. di V. Coletti-R. Coluccia-P. D'Achille-N. De Blasi-D. Proietti, Liguori, Napoli 2011, vol. III, rispettivamente alle pp. 179-186, 195-205, 140-177). Ai quali si aggiunge, nella stessa direzione, il saggio più nutrito e vigoroso di Tullio De Mauro inserito nel citato volume *Latino perché? Latino per chi?*, pp. 83-95. Non esplicita una concreta linea nuova, ma rivela di essere in attesa di vederla apparire, perché si tragga miglior frutto dallo studio del latino e dell'antichità classica, anche Luigi Berlinguer, nel suo parere accolto nello stesso volume, alle pp. 47-61.

moderne lingue di cultura europee – che è stata riattinta per via di tradizione scritta alle due lingue classiche per formulare i concetti di tutti i nuovi campi di sapere della civiltà occidentale. Riattinta e anche rilavorata: basterebbe pensare alla coppia di termini *analisi* e *sintesi* che, esistenti in greco ma con significati concreti (rispettivamente “scioglimento” e “combinazione”, quest’ultimo come termine per lo più grammaticale), furono recuperati e assunti in contesto logico da Cartesio e da allora sorreggono il peso di infiniti procedimenti cognitivi e dimostrativi nei più diversi campi. E si dovrebbero almeno scorrere i titoli delle 123 (ad oggi) pubblicazioni del *Lessico Intellettuale Europeo* (opera di un Istituto del nostro CNR). E se a fronte di questo lessico mettiamo qualche campioncino di lessico quotidiano, di derivazione latina parlata (limitiamoci a *cosa* accanto a *causa*, *angoscia* e *angustia*, *bocca* e il suo aggettivo *orale*), non avremo soddisfatto banali curiosità etimologiche, ma saremo entrati nelle pieghe della vita sociale e della distribuzione del sapere in una comunità di parlanti. Risalendo su per i rami della lingua ci incontreremo con migliaia di operatori che di epoca in epoca – nel tardo medioevo, nell’età umanistica e rinascimentale, in quella illuministica e in quella positivista, in Italia e in altri Paesi europei – si dettero a scavare nelle miniere del latino e del greco per tirar fuori materiali per le nuove scienze.

E non è il caso di scomodare più che con un cenno la psicanalisi per giustificare l’interesse allo studio della mitologia greca. E basta appena segnalare, in altra prospettiva, l’affiorante tema dei diversi effetti, pacificanti o bellicizzanti, che producono le religioni politeiste e quelle monoteiste.

Il materiale è certamente immenso, perché immensi, ed estesi nello spazio e nel tempo, sono i contenuti delle civiltà complesse, e per un Paese come l’Italia c’è un di più di densità; e non è certo bene far fare indigestione agli adolescenti. Tutto va selezionato e riconsiderato alla luce, sempre mutevole, del presente e vanno costruiti molteplici itinerari e realizzate modalità per mettere in campo pratiche didattiche. È questa la sfida, lo ripeto, che aspetta direttamente i docenti presenti nella scuola. La voglia certamente c’è, come rivelano casi del genere: in un Liceo classico di Roma (il “Tasso”) si studia la geometria di Euclide direttamente sul testo greco, pare con maggior chiarezza di concetti e termini; in due Licei scientifici di Torino (il “Giordano Bruno” e il “Piero Gobetti - Gino Segrè”) si studia il latino della traduzione del *Corano* fatta eseguire nel XII secolo dall’abate di Cluny. Esperimenti coraggiosi e impegnativi, non sappiamo quanto ripetibili senza la spinta degli ideatori. Ma certo, almeno nell’area della sperimentazione, la direzione di marcia va invertita rispetto a quella puramente discendente, deduttiva, se non addirittura sospesa in aria, che parte dall’esaltazione preventiva del “classico”. Per non perdere un’eredità che ci spetta dobbiamo conquistarla per via induttiva, dal presente. Auguriamoci un fiorire di tentativi in questa direzione, che portino a percorsi più facilmente generalizzabili e modulabili per soddisfare una molteplicità di richieste, pur opzionali. Un discorso breve, finale, ma non separato dal tutto, va fatto sulla “grammatica”. L’“astrattezza grammaticale” nasce da tradizioni esplicative erranee e oscure, che si traducono in quantità di pseudo-nozioni, comunque solo mnemoniche. La spiegazione dei meccanismi con cui i sistemi linguistici esprimono le elaborazioni mentali è altra cosa ed è altamente formativa: è scienza che mira a far scoprire gli atti cognitivi compiuti dal nostro cervello (proprio il medio greco e il deponente latino ci rivelano la terza diatesi con cui indichiamo la percezione dei processi interiori, fisici o psichici: il significato di *mi ammalo* e la differenza tra *mi ricordo* e *ricordo*). Senza conoscere, in questo modo sensato, le forme messe a disposizione dal sistema della lingua non si può andare a fondo nella comprensione dei testi, nei quali la diversa funzione comunicativa modella variamente in superficie le strutture del sistema. Questo principio presiede allo studio di qualsiasi lingua, quando lo si voglia portare oltre il livello elementare: va attuato prima di tutto e per tempo (a partire dall’inizio della scuola media) nello studio scolastico della lingua prima, perché poi su questa conoscenza-abilità si appoggi quella analoga da applicare a un’altra lingua. L’applicazione al latino non fa eccezione. L’applicazione a più lingue accresce l’interesse per le lingue. Chi parla esclusivamente di “astrattezza grammaticale” evidentemente conosce solo la “vecchia grammatica” e non la linguistica. Vogliamo bandire quest’ultima dal panorama delle scienze?

Bibliografia

Parte 1

Bondioli A., *Fare ricerca nella scuola: problemi e metodologie* (Testo della prima lezione del corso di Metodologia della ricerca educativa, Area 1 SILSIS, I semestre), consultabile alla pagina www.unipv.it/iscr/programmi_dispense_02_03/area1/bondioli/Lezione%20SILSIS%20Metodologia%20dell.doc

Cammelli A., *Lauree umanistiche: una fabbrica di disoccupati?*, intervento all'Incontro promosso dall'Università di Bari «Aldo Moro» e dall'editore Laterza, il 16 ottobre 2014, consultabile alla pagina https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/news/bari_umanisti_prof_0.pdf

Codacci Pisanelli A., *Ecco perché il liceo classico non deve morire*, «L'Espresso» on line, 17 novembre 2014, consultabile alla pagina <http://espresso.repubblica.it/visioni/cultura/2014/11/13/news/ecco-perche-il-liceo-classico-non-deve-morire-1.187894>

Cresson E., *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva di Lussemburgo*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, Lussemburgo 1996, consultabile alla pagina http://www.mydf.it/DOC_IRASE/librobianco_Cresson.pdf

Dewey J., *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1961

Downes S., *The Learning Object Economy*, 2002, consultabile alla pagina <http://www.downes.ca/post/31539>

Downes S., *Design, Standards and Reusability*, 2003, consultabile alla pagina <http://www.downes.ca/post/54>

Fabbroni F., *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari 2001, pp. 172-173.

Fini A.–Vanni L., *Learning Objects e metadati. Quando, come e perché avvalersene*, Erickson, Trento 2004

Friesen N., *What are Educational Objects?*, 2001, consultabile alla pagina <http://www.careo.org/documents/objects.html>

Giannini S., *Lettera del ministro*, allegato al comunicato stampa Miur, 8 ottobre 2015, *Scuola lavoro, inviata la Guida operativa*. Giannini: «Con riforma risorse certe, subito coinvolti 500.000 studenti», consultabile alla pagina http://www.istruzione.it/allegati/2015/Alternanza_Lettera_Ministro.pdf

Guerra L., *L'elaborazione didattica di Learning objects*, «Ricerche di pedagogia e didattica», 1 (2006), consultabile alla pagina <https://rpd.unibo.it/article/view/1473/850>

von Humboldt W., *Università e umanità*, a cura di F. Tessoro, Guida, Napoli 1970

Ieee, *Learning Object Metadata (Lom) Standard Maintenance/ Revision*, Copenhagen, 10 dicembre 2002

Khan B.H., *E-learning: progettazione e gestione*, Erickson, Trento 2004

Maddalone A., *Le nuove tecnologie didattiche*, «Qtimes», 09 Gennaio 2014, consultabile alla pagina <http://www.qtimes.it/flv/Maddalone-gen%202014.pdf>

Mason R., *Review of E-learning for education and training*, Paper presentato alla *Networked Learning Conference held*, University of Sheffield, 26-28 marzo 2002

Petrone A., *Competenze formali, informali e non formali*, consultabile alla pagina <http://www.istruzioneformazioneelavoro.marche.it/Portals/4/Documenti/Formazione/FoCus/competenze%20formali,%20informali%20e%20non%20formali.pdf>

Regni R., *Essere insegnanti, divenire maestri*, consultabile alla pagina <http://www.ipsar.gov.it/pdf/essere.pdf>

Rossi G., *XLVI Settimana sociali dei cattolici italiani*, Reggio Calabria, 14-17 Ottobre 2010

Salling Olesen H., *Definizioni e ricerche sul Lifelong learning: una realtà emergente che prende forma*, consultabile alla pagina <http://host.uniroma3.it/docenti/alberici/traduzione2.pdf>

Schon D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1999

Setta M., *I ragazzi non amano la scuola? Vi spiego perché è colpa dei prof.*, 31 marzo 2016, consultabile alla pagina <http://lifestyle.tiscali.it/articoli/attualita/16/03/i-ragazzi-non-amano-scuola-colpa-professori-monica-setta.html?attualita>

Torzi I., *La certificazione delle competenze della lingua latina: competenze strettamente linguistiche?*, «Nuova Secondaria Ricerca», 7 (2017), XXXIV, pp. 49-90

Parte 2

Balbo A., *Latino perdente? Le opzioni offerte alla didattica del latino nel Liceo Scientifico, Linguistico e delle Scienze Umane*, in R. Oniga – U. Cardinale (eds.), *Lingue antiche e moderne dai licei alle università*, il Mulino, Bologna 2012, pp. 175-195

Baratter P., *Un approccio alla grammatica valenziale* in C. Savigliano, *Infinito presente. Grammatica italiana. Guida per l'insegnante*, Garzanti Scuola, Novara 2013, p. 13-76

Batini F., *Insegnare per competenze*, Loescher, Torino 2013

Bernini G., *Il verbo dalla semantica alla sintassi*, consultabile alla pagina http://www00.unibg.it/dati/corsi/13119/57495-lge2_1213_09_lap_verbo.pdf

Calvino I., *L'antilingua*, «Il Giorno», 3 febbraio 1965, p. 7

Da Re F., *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Pearson, Milano-Torino 2013

Da Re F. – Donà L. – Leo A., *Il modello nazionale di certificazione delle competenze nel primo ciclo. C.M. n. 3/2015; Nota Miur Prot. 2000 del 23.02.2017*, (Conferenze Tecniche Provinciali per i Dirigenti Scolastici del Veneto. Marzo 2017), consultabile alla pagina http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wp-content/uploads/2017/03/Certificazione_competenze_REV_150317.pptx.pdf

Gioseffi M., *Torna la certificazione...*, (9 marzo 2017), consultabile alla pagina <http://users.unimi.it/latinoamilano/articles/2017/03/09/torna-la-certificazione/>

Ježek E., *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, il Mulino, Bologna 2011², cfr. sintesi alla pagina http://host.uniroma3.it/laboratori/triple/Pubblicazioni_Publications_files/JezeK-ItalAnt-Struttura-Argomentale.pdf

Latin Syllabus S2-S7 delle Scuole Europee, febbraio 2014, <http://www.eursec.eu/getfile/1962/1>

Losito B., *Educazione alla cittadinanza, competenze di cittadinanza e competenze chiave*, http://occid.uniroma3.it/attachments/131_Losito%20-%20Educazione%20alla%20cittadinanza,%20competenze%20di%20cittadinanza%20e%20competenze%20chiave..pdf

Losito B., *La valutazione delle "competenze di cittadinanza"*, http://www.competenzechiave.eu/documenti_pdf/competenze_sociali_e_civiche/la_valutazione_delle_competenze_di_cittadinanza.pdf

Preti L., *Certificazione 2017...Pronti? Via! (II)* (22 marzo 2017), consultabile alla pagina <http://users.unimi.it/latinoamilano/articles/2017/03/22/certificazione-2017-pronti-via-ii/>

Rieger M.A., *I dizionari della valenza verbale e l'insegnamento del tedesco come lingua straniera*, «Quaderni del CIRSIL», 2 (2003), pp. 1-27, consultabile alla pagina http://amsacta.unibo.it/932/1/rieger_mio2.pdf.

Sabatini F., *Funzioni del linguaggio e testo normativo giuridico*, in I. Domenighetti (ed.), *Con felice esattezza. Economia e diritto fra lingua e letteratura*, Edizioni Casagrande, Bellinzona 1998, pp. 125-137, consultabile alla pagina https://www.google.it/search?hl=it&tbo=p&tbm=bks&q=isbn:8877132655&gws_rd=ssl

Sabatini F., *Lettera sul "ritorno alla grammatica". Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi*, Settembre 2007, consultabile alla pagina http://193.205.158.207/vol_2/4-x/4-1%20LETTERA%20SULLA%20GRAMMATICA,%202007/01-4-1%20LETTERA%20SULLA%20GRAMMATICA,%202007.htm

Sabatini F., *Lezioni Milanesi 2008. Lezione seconda: Forma e funzione delle "parti del discorso". La centralità del verbo, con i suoi "argomenti", nella frase. Classificazione dei verbi secondo le "valenze"*, consultabile alla pagina <http://docplayer.it/13834920-Lezione-seconda-forma-e-funzione-delle-parti-del-discorso-la-centralita-del-verbo-con-i-suoi-argomenti-nella-frase.html>.

Sabatini F. – Camodeca C. – De Santis C., *Sistema e testo. Dalla Grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Loescher, Torino 2008

Serianni L., *Il latino nella scuola e nella società di oggi. Riflessioni di uno storico della lingua italiana*, in R.Perelli – P. Mastrandrea (eds.), *Latinum est et legitur... Prospettive, metodi, problemi dello studio dei testi latini*. Atti del Convegno. Arcavacata di Rende 4-6 novembre 2009, Hakkert, Amsterdam 2011, pp. 137-150

Tesnière L., *Éléments de syntaxe structurale*, Klincksieck, Paris 1959

Tiriticco M., *Quando al MIUR non sanno quello che fanno*, «Educazione&Scuola», 24 marzo 2015 <http://www.flcgil.it/rassegna-stampa/nazionale/quando-al-miur-non-sanno-quello-che-fanno.flc>

Torzi I., *La certificazione delle competenze della lingua latina: competenze strettamente linguistiche?*, «Nuova Secondaria Ricerca», 7 (2017), XXXIV, pp. 49-90

Torzi I., *Certificazione 2017...Pronti? Via! (I)* (22 marzo 2017), consultabile alla pagina <http://users.unimi.it/latinoamilano/articles/2017/03/22/certificazione-2017-pronti-via-i/>

Vendler Z., *Verbs and Times, in Linguistics in Philosophy*, Cornell University Press, Ithaca 1967

Venuti M., *La seconda prova di maturità*, <http://users.unimi.it/latinoamilano/>

Wittgenstein L., *Tractatus logico - philosophicus*, trad. it. Einaudi, Torino 1964

Parte 3

Andreoni Fontecedro E., *Il modello Tesnière-Sabatini e la sua applicazione al latino*, «Atene e Roma», 31 (1986), pp. 49-60

Azzoni L. – Nanni B. – Montanari L. – Carbone G., *Ratio. Un metodo per il latino*, Laterza, Bari 2012

Balbo A., *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, UTET Università, Novara 2007

Balme M. – Lawall G. – Miraglia L. – Borri T.F., *Athenaze. Introduzione al greco antico*, I-II, Accademia Vivarium Novum, Montella 2007²

Cardinale U. (ed.), *Nuove chiavi per insegnare il classico*, UTET Università, Novara 2008

Cardinale U., *Traduzione tra illusioni algoritmiche e orizzonti inesauribili*, in Rocca S. (ed.), *Latina didaxis XXIX. Atti del convegno Genova 10-11 aprile 2014: 'La traduzione come competenza interdisciplinare: il ruolo del latino'*, D.AR.FI.CL.ET., Genova 2014, pp. 11-19

Cardinaletti A., *Le ragioni del comparare per insegnare le lingue*, in U. Cardinale (ed.), *Nuove chiavi per insegnare il classico*, UTET Università, Novara 2008

De Santis C., *Che cos'è la grammatica valenziale*, Carocci, Roma 2016

Favarin S., *La "grammatica della dipendenza" applicata alle lingue classiche*, in G. Proverbio (ed.), *Dum docent discunt. Per una didattica delle lingue classiche*, Pàtron, Bologna 2000, pp. 39-51

Happ H.H., *Possibilità di una grammatica della dipendenza in latino*, in G. Proverbio (ed.), *La sfida linguistica. Lingue classiche e modelli grammaticali*, Rosenberg&Sellier, Torino 1979, pp. 186-214

Milanese G., *Leggere e tradurre*, in Id. (ed.), *A ciascuno il suo latino. La didattica delle lingue classiche dalla scuola di base all'università. Atti del Convegno Palazzo Bonin-Logare, Vicenza, 1-2 ottobre 2001 "Progetto Pallante"*, Congedo, Lecce 2004, pp. 183-190

Monteleone C., *Sperimentazione e tradizione: metodi e modelli in grammatiche scolastiche di latino*, «Aufidus», 34 (1998), pp. 39 - 107

Murru F., *La "grammatica dei casi" e l'insegnamento del latino*, in G. Proverbio (ed.), *La sfida linguistica. Lingue classiche e modelli grammaticali*, Rosenberg&Sellier, Torino 1979, pp. 282-309

Oniga R., *Il latino. Breve introduzione linguistica*, F. Angeli, Milano 2007²

Oniga R., *Insegnare latino con il metodo neo-comparativo*, in R. Oniga - U. Cardinale (eds.), *Lingue antiche e moderne dai licei alle università*, il Mulino, Bologna 2012, pp. 101-121

Oniga R. – Cardinale U. (eds.), *Lingue antiche e moderne dai licei alle università*, Il Mulino, Bologna 2012

Ørberg H.H., *Lingua latina per se illustrata*, Accademia Vivarium Novum, Montella 2009

Preti L., *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento del latino*, Edises, Napoli 2015

Proverbio G. (eds.), *La sfida linguistica. Lingue classiche e modelli grammaticali*, Rosenberg&Sellier, Torino 1979

- Proverbio G., *Introduzione. Lingue classiche e modelli grammaticali*, in Id. (ed.), *La sfida linguistica. Lingue classiche e modelli grammaticali*, Rosenberg&Sellier, Torino 1979, pp. 7-30
- Proverbio G., *Lingue classiche alla prova. Note storiche e teoriche per una didattica*, Pitagora, Bologna 1981
- Proverbio G. (ed.), *Dum docent discunt. Per una didattica delle lingue classiche*, Pàtron, Bologna 2000
- Proverbio G., *Lingue a confronto: somiglianze e differenze*, in U. Cardinale (ed.), *Nuove chiavi per insegnare il classico*, UTET Università, Novara 2008, pp. 302-311
- Ricucci M., *L'apprendimento delle lingue classiche alla luce delle teorie di Stephen D. Krashen*, in R. Oniga - U. Cardinale (eds.), *Lingue antiche e moderne dai licei alle università*, Il Mulino, Bologna 2012, pp. 197-213
- Rocca S. (ed.), *Latina didaxis XXIX. Atti del convegno Genova 10-11 aprile 2014: 'La traduzione come competenza interdisciplinare: il ruolo del latino'*, D.AR.FI.CL.ET., Genova 2014
- Sabatini F., *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Loescher, Torino 2011
- Seitz F.- Proverbio G.- Sciolla L.- Toledo E., *Fare latino*, SEI, Torino, 1983
- Simone R., *Fondamenti di linguistica*, McGraw – Hill Education, Milano 2011
- Tesnière L., *Éléments de syntaxe structurale*, Éditions Klincksieck, Paris 1969²
- Torzi I., *Consecutio o persecutio temporum? I misteri della resa in italiano dei tempi relativi latini*, in Balbo A. – Ricucci M. (eds.), *I Quaderni della ricerca 16, Prospettive per l'insegnamento del latino. La didattica della lingua latina fra teoria e buone pratiche*, Loescher, Torino 2015, pp. 59-81
- Torzi I., *La certificazione delle competenze della lingua latina: competenze strettamente linguistiche?*, «Nuova Secondaria Ricerca», 7 (2017), XXXIV pp. 49-90
- Vignola D., *Applicazione del modello della grammatica valenziale o della verbodipendenza al latino*, in L. Preti, *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento del latino*, Edises, Napoli 2015