

Verso Atene: diario di viaggio

di Giovanni Ceschi

Si è concluso con l'anno scolastico 2007/08 il primo biennio d'insegnamento del greco al Ginnasio con 'Αθήναζε, corso redatto da Maurice Balme e Gilbert Lawall¹ a supporto del cosiddetto "metodo natura", approccio teorico induttivo che si propone di condurre gli studenti a «leggere e capire il greco prima di studiar la grammatica»². Nell'annuario 2006/07 si è tentato di delineare le modalità operative con le quali è stata impostata la didattica, ibridando l'induttività dell'approccio che soggiace al testo con le imprescindibili coordinate grammaticali in cui inserire le lezioni di pura lingua. Si rimanda a quel contributo per i dettagli;³ basti qui accennare alla scansione delle lezioni, fruendo di un *curriculum* che nel nostro Ginnasio prevede cinque ore settimanali di greco, una in più rispetto alle quattro definite a livello nazionale: tre sono state dedicate alla lettura scorrevole di 'Αθήναζε, una alla sistematizzazione grammaticale,⁴ una infine all'esercizio traduttivo⁵ su versioni esterne al filo conduttore del testo principale.

¹ 'Αθήναζε. *Introduzione al greco antico*, Vivarium Novum, Montella (AV) 1999 [Oxford University Press 1991].

² Op. cit. p. XIV.

³ G. Ceschi, *La strada verso Atene: una nuova didattica del greco al Ginnasio*, in "Annuario del Collegio Arcivescovile C. Endrici - Trento" LXXIII, 2006/07, pp. 183-189.

⁴ Con l'ausilio di L. Bottin - S. Quaglia - A. Marchiori, *Il nuovo Lingua Greca. Teoria*, Minerva Italica, Milano 2002.

⁵ Condotta sui due volumi di esercizi che corredano il manuale di Bottin - Quaglia - Marchiori. La finalità di quest'ora, in apparenza avulsa dal progetto, è quella di abituare fin da subito gli studenti ai diversi registri espressivi e stilistici della prosa greca, che rimangono appiattiti nella lingua agevole e vivace, ma giocoforza artificiale e opportunamente permeata da stilemi di iteratività lessicale, del primo volume di 'Αθήναζε.

Capitolo XIII

Στρογγύλη ἦν ἡ ναῦς, ἣ σίτον τε καὶ οἶνον ἔφερε πρὸς τὰς νήσους.
ἔφερε < φέρω (imperf.)

ἔ-φερ-ο-ν

ἔ-φερ-ε-ς

ἔ-φερ-ε

ἔ-φέρ-ο-μεν

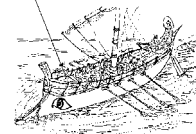
ἔ-φέρ-ε-τε

ἔ-φερ-ο-ν

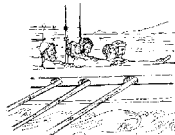


στρογγύλος, -η, -ον

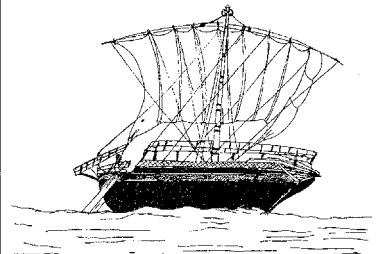
τὸ κατὰστρώμα
(τοῦ καταστρώματος)



τὸ πείσμα
(τοῦ πεισματος)



οἱ ναῦται ἐρέσσουσιν



ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΣΑΛΑΜΙΝΑ (α)

Ἐν δὲ τούτῳ ὁ ναύτης ὁ γεραιὸς τὸν τε Δικαιοπόλιν καὶ τὸν παῖδα εἰς τὴν ναῦν ἀγαγὼν ἐκέλευσε καθίζεσθαι ἐπὶ τῷ κατὰστρώματι. Ἐναῦθα δὴ ὁ μὲν ναύκληρος ἐκέλευσε τοὺς ναύτας λῦσαι τὰ πείσματα, οἱ δὲ ναῦται τὰ πείσματα λῦσαντες τὴν ναῦν βραδέως ἤρρεσον πρὸς τὴν θάλατταν. Ἐπειτα δὲ τὴν γῆν καταλιπόντες τὰ ἱστία ἐπέτασαν.



οἱ ναῦται τὰ ἱστία ἐπέτασαν

τὸ ἱστίον
(τοῦ ἱστιοῦ)

ὅς, ἡ, ὃ (declinato per il resto come l'articolo senza il τ-) che; il quale, la quale, la qual cosa

Il presente contributo si propone invece di stilare un bilancio del percorso ginnasiale condotto seguendo tale metodo "ibrido"; con le necessarie avvertenze che un solo biennio non può offrire, ovviamente, parametri valutativi di assoluta credibilità e che il banco di prova più attendibile dell'efficacia di tale metodo sarà il rendimento della classe nel successivo percorso liceale, unitamente all'auspicabile percezione di "confort traduttivo" che gli studenti continuano a manifestare. D'altro lato, un parametro immediato è stato offerto, passo passo, dal contemporaneo insegnamento del latino secondo il metodo tradizionale, che ha consentito di

raffrontare sistematicamente la progressione di apprendimento delle due lingue sotto il profilo morfo-sintattico e lessicale.

Si tratterà pertanto di condurre una verifica dei due obiettivi a nostro avviso soggiacenti all'insegnamento del greco al Ginnasio, a prescindere dal metodo adottato:

1) offrire agli studenti gli strumenti per una lettura corrente, il più possibile immediata e svincolata dal continuo ricorso a repertori lessicali, di una semplice prosa attica;

2) indurre in loro una motivazione intrinseca allo studio linguistico, quale chiave per accedere all'universo concettuale ellenico.

Finalità che – è facile avvedersene – esercitano reciprocamente un'osmotica compenetrazione: nel senso che una lettura del testo consapevole e motivata, anziché protesa alla mera percezione stocastica di un barlume di senso (ad oggi purtroppo assai diffusa anche fra gli studenti delle ultime classi liceali), non può prescindere dalla motivazione che induce ad appropriarsene; né, di converso, si può auspicare negli studenti una progressiva motivazione allo studio linguistico in presenza di continui micro-fallimenti nella propria esperienza traduttiva: costante ricorso al dizionario anche per lemmi di uso comune, estrema precarietà delle conoscenze grammaticali, incapacità di dominare il testo nella sua raffinata strategia connettiva e coesiva, unica depositaria del senso profondo che esso si propone di veicolare.

Ebbene: tali obiettivi di fondo si possono ritenere conseguiti? La percezione *in itinere* dei risultati è stata fin da subito, e costantemente, positiva: l'inserimento dei contenuti linguistici e grammaticali in una cornice storico-culturale sapida e accattivante – la seconda metà del V secolo, periodo in cui si svolge la storia di Diceopoli e della sua famiglia, protagonista di Ἀθήναζε – ha scongiurato fin da subito il rischio più frequente e più grave nell'approccio al greco, quello di un "timore reverenziale" per la complessità dei fenomeni grammaticali e la loro tendenziale anomalia; aggravato dal confronto, inizialmente impietoso, con l'apparente maggiore linearità delle corrispondenti strutture latine. In altre parole, gli studenti si

sono fin da subito lasciati coinvolgere nella traduzione, facendo prevalere le istanze semantiche su quelle "giustificative della traduzione" che più o meno consapevolmente la didattica tradizionale è protesa a stimolare.

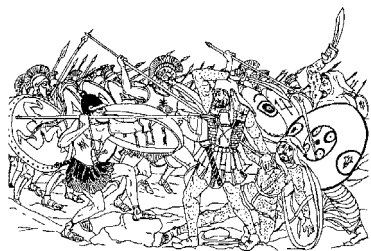
Conseguenza immediata: facilità nella comprensione anche di testi vieppiù complessi, pur con una serie di inevitabili approssimazioni e semplificazioni che spetta al docente gestire alla luce della propria sensibilità ed esperienza. I critici del "metodo natura" obiettano che tale facilità è illusoria, sia perché la lingua di Ἀθήναζε è artificialmente costruita, nel primo volume, per agevolare l'apprendimento lessicale con il massivo ricorso a strategie iterative di lemmi e locuzioni idiomatiche,⁶ spesso privilegiando un'accezione rispetto alle numerose altre possibili e fissando fatalmente quella sola nella mente dei discenti;⁷ sia perché a partire dal secondo volume, destinato alla Quinta Ginnasio, l'inserimento nella cornice narrativa di sempre più numerosi passi d'autore (Platone, Erodoto, Tucideide, Aristofane) determina la sensazione di un'improvvisa impennata nella curva della difficoltà che costringe a un rallentamento del ritmo traduttivo, suggerendo di conseguenza che la scorrevolezza precedente sia dovuta al contatto con un greco non autentico in quanto, appunto, artificialmente semplificato.

Per ovviare a tale inconveniente, che il docente non può permettersi di ignorare, fin dalla Quarta Ginnasio la lettura di Ἀθήναζε è stata affiancata alla traduzione di testi attinti da un libro di esercizi tradizionale (cf. *supra*, n. 5), pur mantenendo inalterato l'approccio

6 Un esempio l'uso ripetuto di παύω nell'accezione transitiva-causativa di "indurre qualcuno a smettere di fare qualcosa". Il realtà il profilo valenziale [S] [CD] [PCD] – dove [S] è il soggetto, [CD] è il complemento diretto della persona inibita e [PCD] il predicativo del complemento diretto espresso dal participio – non occorre con frequenza nella prosa attica, ed è assai meno attestato del medio παύομαι nell'accezione intransitiva di "smettere" + participio predicativo.

7 La calda raccomandazione da parte dei curatori di evitare l'utilizzo del vocabolario per tutto il biennio, se applicata con rigore, impedisce del resto agli studenti di prendere contatto, anche solo cursoriamente, con le numerose possibili altre accezioni che esso registra nello sviluppo diacronico e sincronico della lingua.

Capitolo XIV



Η ΕΝ ΤΑΙΣ ΘΕΡΜΟΠΥΛΑΙΣ ΜΑΧΗ (α)

«Ἐπεὶ ὁ Ξέρξης, βασιλεὺς ὧν τῶν

Περσῶν, τὸν στόλον παρεσκευάζεν, ἐν νῷ

ἔχων πᾶσαν τὴν Ἑλλάδα καταστρέ-

φεισθαι, οἱ τῶν Ἑλλήνων πῶτος συνήλθον

5 εἰς τὴν Κόρινθον καὶ ἐσκόπουν τί δεῖ

πράττειν. Πολὺν δὲ χρόνον ἠπόρου-

μειζονα γὰρ στρατὸν εἶχεν ὁ Ξέρξης ἢ

πάντες οἱ Ἕλληνας καὶ πλέονας ναῦς.

Τέλος δὲ ἔδοξεν αὐτοῖς τοὺς βαρβάρους

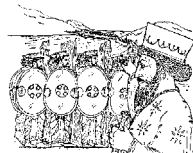
10 ἀμύνειν ἐν ταῖς Θερμοπύλαις· ἐκεῖ γὰρ

κατὰ μὲν γῆν τὰ ὄρη οὕτω πρόσκειται τῇ

θαλάττῃ ὥστε ὀλίγοι πρὸς πολλοὺς

Οἱ Ἕλληνες ἀνδρειότατα
μαχόμενοι τοὺς βαρβάρους
ἤμυνον.

ἀνδρειότατα = μάλα ἀνδρείως



ὁ στόλος (τοῦ στόλου)

καταστρέφονται : δοῦλον ποιέω

συν-ἦλθον : ἅμα ἦλθον

ἢ Κόρινθος (τῆς Κορίνθου)

μειζονα... ἢ...
ὁ στρατὸς (τοῦ στρατοῦ)
= ἡ στρατιὰ

αἱ Θερμοπύλαι
(τῶν Θερμοπυλῶν)



τὰ ὄρη πρόσκειται τῇ θαλάττῃ
: ἡ θάλασσα προσκλῖνει πρὸς
τὰ ὄρη

disponibilità oraria rispetto al piano di studio tradizionale, è stato possibile procedere con rapidità nella lettura del primo volume – la cui prosa è risultata costantemente più agevole agli studenti rispetto ai testi attinti dal volume di esercizi⁹ – e attuire il disagio nel passaggio al secondo volume.

Sotto il profilo lessicale si sono fatti comunque registrare, a nostro avviso, i benefici a più lungo termine. L'apprendimento di lunghe liste di vocaboli è favorito dalla presenza di essi all'interno di un testo che non può prescindere dal relativo contesto, e dal ricorso continuo alla didascalia visiva: di nessun termine è indicata a fianco la traduzione, eventualmente riscontrabile solo nel glossario a fine volume, e le necessarie informazioni lessicali derivano agli studenti da un ricco apparato iconografico o da perifrasi costruite in greco mediante parole già note. Le immagini non rivestono pertanto

contestualizzante a nostro avviso essenziale nella didattica ginnasiale, a prescindere dalla metodologia adottata.⁸ Con tale semplice accorgimento, certo favorito dalla più ampia

una mera finalità estetico-illustrativa, ma sono costantemente funzionali all'apprendimento giacché consentono di far aderire stabilmente le parole, illustrate senza la mediazione della lingua-madre, alla memoria degli studenti.

Com'è ovvio, solo una ricerca sperimentale condotta su classi di attitudini comparabili che abbiano appreso il lessico di base con le due diverse metodologie può consentire di formulare incontrovertibili deduzioni; ma i risultati verificabili nel corso della Quinta Ginnasio

8 Istanza affermata con insistenza, ad es., nei programmi elaborati dalla Commissione Brocca [*Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni*, Le Monnier, Firenze 1991]: «La conoscenza delle due lingue classiche è finalizzata, soprattutto, a fornire i contenuti delle rispettive civiltà e a dare un contributo rilevante alla formazione delle capacità di analisi linguistica anche nella dimensione storica» (p. 35). E ancora, più nel dettaglio: «Lo studio del greco non deve ridursi all'apprendimento astratto e meccanico delle strutture grammaticali. Pur essendo l'acquisizione del sistema linguistico uno degli obiettivi primari del corso, il posto centrale è occupato dall'approccio con il testo. E il testo, a sua volta, deve motivare l'interesse dello studente per la civiltà greca» (p. 291). Sulla base della nostra esperienza, ci limitiamo ad una postilla: nel biennio è l'interesse per la civiltà – benché all'inizio asistemático e dettato da epidemica curiosità – a rivelarsi propedeutico per un sereno approccio con la lingua. Non è infatti intuitiva per studenti quattordicenni la necessità di acquisire competenze linguistiche quale prerequisito alla decifrazione dei codici culturali.

9 Cercando di quantificare, a beneficio di colleghi interessati ai tempi operativi, il numero di righe che possono essere «metabolizzate» dagli studenti in una lezione di Ἀθήναζε. è almeno triplo rispetto a quello di una lezione condotta su un brano estrapolato da eserciziari. E benché il protocollo operativo sia molto diverso (comprensione vs traduzione), è indubitabile che da un ampliamento così sostanziale della mole di testo accostata derivi, senza apparente sforzo, una maggiore rapidità traduttiva anche nelle versioni tradizionali che ne costituiscono il necessario approdo.

all'interno dei temi in classe – in presenza, cioè, di brani proposti *ex novo* agli studenti, privi dei punti di riferimento offerti dalla ricorsività di vocaboli che in Ἀθήναζε compaiono quasi sempre in accezione affine – ha consentito di rilevare un netto incremento delle capacità di «indovinamento lessicale contestualizzato»¹⁰, di desumere cioè l'accezione più adatta per un vocabolo ignoto armonizzandolo con il senso complessivo della frase; in perfetta antitesi con i fraintendimenti, talora tragicamente esilaranti, che l'esperienza comune ascrive all'incapacità di scegliere il significato corretto nella consultazione del dizionario, ma della quale è parimenti responsabile l'assenza di solide “coordinate semantiche” per i vocaboli ad alta frequenza.

I numerosi fenomeni di deriva semantica, astrazione, metaforizzazione, composizione che rendono così affascinante e complessa la lingua greca presuppongono un solido possesso del lessico di base, ma non già nella banale corrispondenza di significato con l'italiano (stimolata dalle “provette vocaboli”), bensì nella capacità di concepire, insiemisticamente, un'area semantica il più possibile ampia, ove settorializzare fino alla più corretta scelta del traduttore. In tale prospettiva, il vocabolario sarà necessario per la ricerca di termini mono-referenziali e di non frequente occorrenza, ma distrarrà o persino fuorvierà chi vi si affidi per termini d'ampio spettro che solo un'abitudine traduttiva in contesti diversi e significativi consente di cogliere nell'accezione più appropriata.¹¹

¹⁰Ricorriamo qui ad un'espressione coniata da R. Solarino, *Indovinamento lessicale contestualizzato e trasparenza delle parole: un'indagine*, in “Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa”, a cura di M. Barni, D. Troncarelli e C. Bagna, Franco Angeli, Milano 2008.

¹¹Un esempio: ἀνάγω è verbo applicabile a diversi contesti d'uso (navale: «far vela» o «condurre per mare»; giuridico: «trarre in giudizio»; militare: con valori anche divergenti quali «dispiegare» un esercito o «ritirarsi»; oratorio: «riferire»; medico: «espettorare»; geometrico: «tracciare» una linea). Denominatore comune: l'etimologia, nell'ampio spettro semantico di «condurre» (ἄγειν) «in alto/indietro/di nuovo/qua e là» (ἀνά). È evidente che per una resa corretta saranno più proficue la comprensione del contesto e la competenza etimologica rispetto all'affannosa ricerca di un significato adatto sul dizionario, complicata dall'elevato numero di traduttori e di locuzioni idiomatiche.

Se da un lato, quindi, si è richiesta la conoscenza di vocaboli in numero assai più consistente rispetto alla didattica tradizionale, dall'altra il ricorso al dizionario è stato incentivato fin dal secondo quadrimestre della Quarta Ginnasio. Rispetto alle indicazioni metodologiche di Miraglia-Borri, tale atteggiamento potrà apparire contraddittorio; ma si è rivelato prezioso nell'abituare gli studenti al raffronto di significati particolari che Ἀθήναζε propone in accezione quasi univoca oltre che – più banalmente – nel consentire loro di prendere familiarità con uno strumento del quale non potranno fare a meno nel triennio liceale, quando saranno chiamati a cimentarsi con versioni d'autore.

Nettamente distinti, di conseguenza, anche i momenti di verifica scritta. Prove strutturate a partire da un testo costruito con materiale linguistico attinto agli ultimi capitoli studiati e divise in sezioni concepite per accertare – senza vocabolario, analogamente al colloquio orale – l'acquisizione dei singoli settori di competenza: comprensione immediata, lessico, morfologia, analisi della frase semplice e complessa, traduzione. Temi in classe proposti agli studenti, tradizionalmente, su brani sconosciuti e quindi con una percentuale più o meno cospicua di vocaboli nuovi, da volgere in italiano con l'ausilio del dizionario.

L'ibridazione del sistema, oltre a richiedere da parte del docente una calibratura dei ritmi didattici e delle operazioni da svolgere in classe, ha determinato negli studenti la percezione di un carico di lavoro piuttosto elevato, anche per la compressione del quadro orario su cinque giorni settimanali a séguito della contemporanea introduzione del “sabato libero” nel nostro Liceo: aspetto in apparenza indipendente, e che invece esercita un effetto non trascurabile al Ginnasio ove – situazione unica per le superiori – le materie caratterizzanti (latino e greco) ammontano a dieci ore complessive e sono quindi presenti da lunedì e venerdì, senza soluzione di continuità. Ben ci si avvede dell'impegno richiesto da una simile logistica, del resto decisa collegialmente proprio per favorire, al Ginnasio, un lavoro

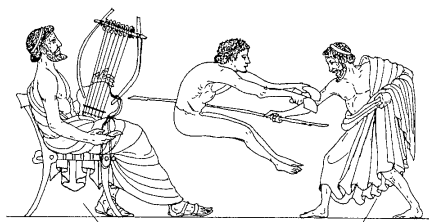
Capitolo XXIV



ΕΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΩΝ (α)

Μέχρι μὲν οὖ οἱ τε Πελοποννήσιοι ἐν τῇ Ἀττικῇ ἔμενον καὶ οἱ Ἀθηναῖοι ἐπολιορκούντο, ὁ Φίλιππος καθ' ἡμέραν ἦγετο ὑπὸ τῶν ἀνεπιῶν εἰς διδασκάλων.

Τά τ' οὖν γράμματα ἐδιδάσκετο ὑπὸ τοῦ γραμματιστοῦ καὶ ὑπὸ τοῦ κιθαριστοῦ τὴν μουσικὴν· ἐφοῖτ' αὖ δὲ καὶ εἰς τοῦ παιδοτρίβου ὅπως τὴν γυμναστικὴν μελετᾷ. Ἐπει δ' ἠγγέλθη ὅτι οἱ Πελοπον-



Ἐν διδασκάλων·
ἐπ' ἄριστερᾶ μὲν ὁ παῖς
κιθαρίζειν διδάσκεται ὑπὸ
κιθαριστοῦ· ἐπὶ δὲ δεξιᾷ
κάθηται ὁ παιδαγωγός·
μεταξὺ δὲ ὁ γραμματιστής
τὰ γράμματα διδάσκει.

ἐν διδασκάλων οἰκία
κιθαρίζω
ὁ κιθαριστής (τοῦ κιθαριστοῦ)
ὁ γραμματιστής
(τοῦ γραμματιστοῦ)
ὁ παιδαγωγός
(τοῦ παιδαγωγοῦ)
(< παῖς + ἄγω)

ἡ μουσική (τῆς μουσικῆς)
= ἡ μουσικὴ τέχνη

μελετᾷ : ποιῶ τι πολλάκις,
ἵνα ἐμπειρος γίνωμαι
ἠγγέλθη < ἀγγέλλω
ἠγγέλθη : οἱ ἀγγελοὶ ἠγγειλαν

ἡ γυμναστική (τῆς γυμναστικῆς)

protocollo operativo da noi adottato prevede un cursorio rilievo dei nuovi fenomeni morfo-sintattici che possano inibirne una fluida comprensione; quindi una ripresa di tali fenomeni, sempre a partire dal testo, in una lezione grammaticale di ricapitolazione, sintesi teorica e approfondimento (irregolarità, eccezioni, eventuali cenni di morfologia storica giustificativi di esiti in apparenza aberranti¹³). L'esperienza diretta ha dimostrato che grazie a tale intervento, da attuarsi induttivamente, sempre dalle sollecitazioni del testo e mai nella campana di vetro del manuale, gli effetti collaterali del "metodo natura" si attenuano fino a scomparire: gli studenti non rimangono cioè disorientati nel *mare magnum* di nuove informazioni grammaticali affioranti ad ogni

più intenso sul sistema-lingua; ineludibile e non diluibile con ritmi più blandi, se non al prezzo di rinviare la trattazione di alcuni argomenti grammaticali al triennio, penalizzando il percorso letterario e la lettura degli autori – già compressi in tre ore settimanali – che costituiscono il vero obiettivo del *training* linguistico ginnasiale.

In quest'ottica si giustifica anche il secondo elemento di ibridazione del "metodo natura": l'impiego di un'ora settimanale per la sistematizzazione degli argomenti grammaticali induttivamente desunti dai capitoli di Ἀθήναζε.¹² Durante la lettura del testo il

lezione, ma vivono la piacevole esperienza di *dare un senso*, sempre più profondo e più organico, al testo che traducono ogni giorno.

Un'ultima postilla. La fisionomia del corso, con la costante attenzione alla lingua nella sua fenomenologia contestuale, cioè all'unico realizzarsi possibile di un messaggio quale combinazione irripetibile di forma e significato nell'*hic et nunc* dell'atto comu-

¹³Nello studio della terza declinazione, si è ad esempio constatata la proficuità di un chiarimento sulle origini storico-morfologiche della declinazione dei sostantivi cd. "in sigma elidente", sul modello τὸ γένος, -ους, difficilmente memorizzabile perché in apparenza anomala. Gli esempi sarebbero molteplici; anche se il discrimine tra proficuità, *in primis* mnemonica, dell'approfondimento e nozionismo gratuito è talora labile.

¹²Per una più ampia riflessione sulle basi teoriche di tale prassi cf. G. Ceschi, *La strada verso Atene*, cit. n. 3, p. 188.

nicativo, ci sembra adattarsi perfettamente all'approccio della grammatica valenziale.¹⁴ Per tale motivo, fin dai primi mesi del Ginnasio si è cercato di abituare gli studenti a superare la concezione tradizionale dell'analisi logica,¹⁵ che tuttavia non è possibile ignorare nella sua pervasività terminologica alla luce del percorso formativo pregresso degli studenti,¹⁶ a favore di un metodo di analisi testuale che si focalizzi sul verbo come elemento capace di "conformare a sé" la frase ove compare, in ragione del suo profilo argomentale.

I risultati sono stati incoraggianti: la comprensione del testo ne ha tratto benefici sensibili, soprattutto nel superamento di una visione "a comparti stagni" dell'analisi della frase semplice e complessa che la grammatica tradizionale porta con sé e nella presa di coscienza della logica di saturazione con la quale si costruisce il periodo, a partire appunto da un verbo che ne detta i ritmi. Nettamente più facile è stato, ad esempio, introdurre la distinzione tra subordinate complete e cir-

costanziali:¹⁷ a tal fine l'impianto didattico di Ἀθήναζε si è rivelato estremamente proficuo, in quanto propenso a stimolare la comprensione, naturalmente "didattica" per le future occorrenze di un certo costrutto, anziché – come nel metodo tradizionale – l'analisi a partire da regole grammaticali mandate a memoria prima di iniziare l'attività esercitativa.

In estrema sintesi, la validità di un metodo quale abbiamo delineato consiste nel pregio di rispondere, dalla prima lezione e con la necessaria gradualità, all'esigenza insopprimibile di un quattordicenne che si accosta allo studio del greco: *comprendere il testo* fin da subito e, attraverso tale gratificazione di per sé motivante a nuovi traguardi e nuove conquiste, *soddisfare la propria curiosità* per l'universo di perenni valori umani che gli è spalancato dinnanzi. Come osservava Sant'Agostino, «*satis elucet maiorem habere vim ad discenda ista liberam curiositatem quam meticulousam necessitatem*»¹⁸. Non abbiamo trovato un solo studente cui non brillasse negli occhi, all'inizio dell'avventura ginnasiale, la luce di una tale nobilissima curiosità; e ciò deve alimentare nel docente un senso di responsabilità costante a far sì che la fiammella non si spenga.

14Non è questa la sede per richiamarne i postulati teorici; si rimanda al testo "fondativo" di L. Tesnière, *Elementi di sintassi strutturale*, a cura di G. Proverbio e A. Trocini Cerrina, Rosenberg & Sellier, Torino 2001 [*Elements de syntaxe structurale*, prefate de J. Fourquet, Klincksieck, Paris 1959].

15Istruttivi al riguardo i contributi di F. Sabatini, *Che complemento è?*, in "La Crusca per voi", n. 28 (2004), pp. 8-9 e M.G. Lo Duca, *Si può salvare l'analisi logica?*, in "La Crusca per voi", n. 33 (2006), pp. 4-8.

16Abituati dalla scuola elementare e media a fare i conti con una terminologia focalizzata sul tipo di complemento e indotti a trasferirlo nello studio del latino e del greco dall'impianto stesso delle grammatiche tradizionali, ove spesso compaiono tavole di corrispondenza tanto pratiche quanto insidiose. Come infatti in italiano non è la preposizione a determinare il tipo di complemento, bensì la semantica del verbo reggente e il contesto sintattico, così in latino e in greco lo schematismo "preposizione + caso = complemento" rischia di alimentare nello studente l'errata convinzione che per tradurre una frase sia sufficiente far valere, anche in analisi logica, regole mnemoniche di applicabilità univoca e universale. Grammatica italiana per il biennio concepita secondo l'approccio valenziale è quella di M.G. Lo Duca – R. Solarino, *La città delle parole*, La Nuova Italia, Firenze 1990. Purtroppo essa non è più ristampata. Una serie di attività concepite secondo la logica valenziale applicabili al biennio è disponibile in M.G. Lo Duca, *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma 2004.

17Assai ostico, nell'esperienza didattica, giacché esse sono distinguibili solo con una corretta analisi semantica e sintattica del verbo da cui dipendono. Si pensi ad una subordinata quale ὅπως ἔχοι ἡ στρατιὰ τὰ ἐπιτιθῆαι | "che/affinché l'esercito avesse i viveri". L'esatto valore, completivo o finale (e quindi la traduzione), sarà desumibile dal verbo reggente. In questo caso – l'esempio è di Senofonte – un *verbum curandē* ἐφρόντιζε, "si preoccupava".

18 *Confessiones* I, 14. Appena un cursorio cenno meriterà il fatto che Agostino rifletta in questo passo proprio sul suo odio giovanile per i primi rudimenti grammaticali del greco, imposti *saevius terroribus ac poenis*, a differenza della lingua latina appresa *inter etiam blandimenta nutricum et ioca adridentium et laetitias alludentium*.