

La dimensione valutativa dell'apprendimento linguistico del greco antico

Contributo per uno studio comparativo
del metodo induttivo-contestuale
e del metodo grammaticale-traduttivo

Marco Ricucci

Abstract In the teaching of Ancient Greek and Latin, the method of contextual induction can be used instead of the traditional grammar translation method. The method of contextual induction aims at reproducing the natural way children learn their native language. The two methods were put to the test in analogous classes of two Italian school adopting the one or the other approach. A cloze test and a multiple choice test were administered. The method of contextual induction seems to ensure a better learning outcome, since it leads the student to feel the language as a living context.

Sommario 1 Premessa. — 2. La dimensione valutativa dell'apprendimento linguistico. — 3. La 'prova'. — 4. Studio. — 5. Partecipanti, strumenti, testi e procedura. — 6. Il cloze test: un breve excursus. — 7. I dati e la loro interpretazione. — 8. Una significativa coincidenza numerica? — 9. Per una conclusione possibile. — 10. Appendice: I test linguistici.

1 Premessa

Di una particolare 'delicatezza' della situazione della cultura classica e delle discipline che più vi si richiamano nell'ambito del sistema educativo mostra di avere piena consapevolezza anche il ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Scientifica che ha recentemente istituito, con apposito decreto,¹ il Comitato dei Garanti per la Cultura Classica, «con il compito di promuovere lo studio della cultura classica nei percorsi di istruzione della scuola secondaria di secondo grado».²

Del resto innumerevoli interventi, anche recenti, delineano il quadro e

1 Prot. MIURDGOS n. 6494.

2 Cfr. Nota a firma del Dirigente del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'Istruzione, Direzione Generale Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica. Come prima iniziativa il Comitato ha deliberato di promuovere l'istituzione delle Olimpiadi Nazionali di cultura classica, con l'intento di valorizzare, in una prospettiva unitaria e sinergica, le esperienze realizzate sul territorio nazionale dai numerosi *certamina*.

sintetizzano le ragioni di quella che viene indicata (ormai da lunga data) come una 'crisi' dell'insegnamento del latino e del greco, e spesso propongono possibili 'antidoti', con riferimento sia all'individuazione delle finalità e delle motivazioni da assegnare a queste discipline³ sia, in stretta correlazione, alle possibili innovazioni da introdurre nella metodologia didattica.

Ci si interroga ansiosamente, finendo a volte per dare risposte paradossali,⁴ sulla legittimità del mantenimento di queste discipline nei curricoli scolastici, anche a fronte dei risultati di apprendimento sconcertanti denunciati da tanto tempo e regolarmente confermati dai bollettini giornalistici di fine anno scolastico. E il dibattito sulle ragioni si coniuga appunto regolarmente al dibattito sui 'metodi', che coinvolge o dovrebbe coinvolgere anche le università, in teoria responsabili della formazione degli insegnanti (la didattica delle lingue classiche è «un fantasma che si aggira per le università italiane» dice Rocca 2006, p. 309) e che, in realtà, riguarda anche gli atenei, dove spesso sono attivi lettori, ma anche corsi curricolari di lingua latina (Iodice di Martino 2005; Balbo 2011) e greca per quelle matricole che non vengono da percorsi di studi liceali (Aloni 2003; Michelazzo 2006; Roscalla 2009).

Scopo di questo articolo non è, dunque, occuparsi delle ragioni di ordine culturale, linguistico, storico e valoriale per cui è ancora 'bene' o 'utile' avvicinarsi o coltivare la cultura classica o studiare le lingue classiche nel terzo millennio, ma – più miratamente –, dopo aver interpretato il metodo Ørberg alla luce delle teorie di Krashen (Ricucci 2012), aggiungere un

3 Ciò è stato ampiamente discusso sotto numerosi punti di vista nel corso degli ultimi due secoli. In particolare scrive Miraglia: «Per capire se tali posizioni siano condivisibili o no bisogna però chiarire prima di tutto quale sia il motivo dell'insegnamento delle lingue classiche, e in particolare del latino, nelle nostre scuole, e quale sia stato tradizionalmente nella cultura europea; e, una volta appurato, bisogna vedere se non vi siano altre soluzioni con comprovati risultati positivi nell'apprendimento del latino e del greco in Italia e all'estero, che permettano di evitare di scendere all'*extrema ratio* praticamente di cancellazione di tali lingue dal *curriculum studiorum* della maggior parte degli italiani del futuro, a meno che non abbiano già deciso a tredici anni (nel migliore dei casi) di diventare, 'da grandi', professionisti dell'*Altertumswissenschaft*» (2004, p. 25). Miraglia fornisce una lettura dotta e un resoconto degli «infiniti scritti di coloro che hanno analizzato i motivi dello studio del latino nelle scuole europee» (p. 25, nota 9). Il dibattito è stato ampio, spesso impostato secondo criteri di permanenza e/o (in)attualità del 'classico', riguardo il senso dello studio del greco e del latino e il significato intrinseco della lettura dei testi pervenuti dall'antichità al terzo millennio in tutto il mondo (Wauquet 2004, pp. 251-394) e, dunque, anche in Italia (cfr. Bruni 2005; Canfora 2002; Dionigi 2002; Settis 2004; Cambiano 2010). Da ultimo i Convegni internazionali: «Langues anciennes et mondes modernes, refonder l'enseignement du latin et du grec» (Parigi, 31 gennaio e 1° febbraio 2012); «Disegnare il futuro con intelligenza antica: L'insegnamento del latino e del greco in Italia e nel mondo» (Torino-Ivrea, 12-14 aprile 2012); «Lingue antiche e moderne dai licei all'università» (Udine, 23-24 maggio). Per gli atti dei due convegni italiani cfr. Canfora, Cardinale 2013; Oniga, Cardinale 2012.

4 Per es. Luzzi: «L'obiettivo principale di legittimare lo studio del latino (e soprattutto della lingua), ribadendone - in modo paradossale - l'importanza, proprio in funzione della sua inadeguatezza a rispondere alle richieste della società contemporanea» (2007, p. 217).

ulteriore contributo alla proposta metodologica certo più innovativa del panorama italiano nell'ambito della didattica delle lingue classiche: in un recente convegno tenutosi a Udine Guido Milanese ancora evocava, polemicamente, come l'oggetto di «quella che da dieci anni sembra l'unica domanda didattica possibile in merito al latino – Ørberg sì, Ørberg no» (Milanese 2012, pp. 78-79).

Il termine 'glottodidattica' si può applicare anche alle lingue classiche (greco antico e latino), che, contribuendo alla generale educazione linguistica del discente (Porcelli 1994, p. 11), sono collegate alla competenza testuale di un testo letterario: essa è parte integrante del concetto più inclusivo di competenza comunicativa (Balboni 2012, pp. 141 sgg.), pur nelle specificità dell'insegnamento scolastico delle lingue antiche in Italia (Bruni 2005).

Sebbene siano stati intrapresi di recente percorsi dove si è avviata una sinergia tra la linguistica del latino e la didattica alla luce della ricerca più avanzata, in particolare per un ripensamento della presentazione della grammatica in chiave generativo-trasformativa secondo un metodo glottodidattico detto 'neocomparativo' (Oniga 2007a; 2007b; Oniga, Iovino, Giusti 2011), nella bibliografia sulla didattica delle lingue classiche sia di latino (Cupaiuolo 1993; Luzzi 2007) sia (ancor meno) di greco, per quanto mi consta,⁵ manca uno studio che mostri, in un quadro concettualmente argomentato a livello teorico, dati numerici, capaci di dare anche solo l'idea della 'misurazione' e della 'valutazione' dell'apprendimento linguistico del latino e, in special modo, del greco antico, potendo utilmente arricchire il dibattito più ampio sulla grande sfida dell'inattualità della *langue morte*.

2 La dimensione valutativa dell'apprendimento linguistico

Agli esordi della *Second Language Acquisition* (abbreviata in SLA)⁶ come campo di indagine autonomo, si diffusero i cosiddetti 'studi comparativi dei metodi'⁷ che, come implica la denominazione stessa, erano condotti

5 Per un primo tentativo di certificazione delle 'competenze in latino': Rocca, Tixi 2012. Qualche dato si ricava da uno studio che riguarda l'apprendimento di una classe del biennio nell'arco di sei settimane relativamente ai pronomi della lingua latina mediante il *Cooperative learning* (Gentile, Ramellini 2000).

6 La SLA è il campo di ricerca che focalizza il proprio oggetto di indagine sugli apprendenti e sull'apprendimento della L2 piuttosto che sugli insegnanti e sull'insegnamento, poiché è stato definito in maniera coincisa: «the study of how learners create a new language system» (Gass, Selinker 2008, p. 1).

7 Per esempio, negli anni settanta Scherer e Wertheimer si sono interrogati se il metodo audiolinguale, che era allora in voga, fosse superiore al MGT. Secondo un impianto classico, i due studiosi divisero i soggetti dello studio, cioè studenti di college che apprendevano il

su larghi numeri, su differenti tecniche, su materiali pedagogici e su programmi (Howatt 1984, pp. 283-264).

Allora, in questa prospettiva, è legittimo chiedersi se sia possibile mettere 'alla prova' il metodo induttivo-contestale⁸ (MIC) e il metodo gram-

tedesco come L2, in due gruppi: per il primo l'insegnamento linguistico avveniva secondo il metodo audiolingua, dove erano enfatizzati l'ascolto e le attività orali con un approccio induttivo della grammatica, mentre per l'altro secondo il metodo tradizionale (Scherer, Wertherimer 1964). Gli studiosi, riconoscendo l'impossibilità di stabilire una netta superiorità di un metodo rispetto all'altro, hanno sottolineato che, nella considerazione complessiva di ciò che avveniva in classe giorno per giorno, i docenti stessi, per sopperire alle carenze da loro percepite, utilizzano pratiche che, sovrapponendosi, rendevano privi di significato (e forse inefficaci) le differenze sostanziali dei due metodi presi in esame come è stato poi ribadito in seguito (Ellis 1985, p. 143). Un altro studio in questo ambito è stato il cosiddetto «GUME Project» coordinato dal Dipartimento di Ricerca Educativa dell'Università di Mölndal in Svezia che, mediante la somministrazione sistematica di test, ha monitorato e valutato l'apprendimento della grammatica inglese come L2 che avveniva con il metodo esplicito ('tradizionale') o implicito ('metodo diretto') per un biennio (1968-1971): Chastain, Woerdehoff 1968, pp. 268-279; Von Elek, Oskarsson 1975. Ma S.D. Krashen (1987, pp. 150-154) ne ha dato una propria interpretazione alla luce della Teoria dell'Input. Un altro studio, condotto presso il Center for Curriculum Development, denominato «Pennsylvanian Project», pose in evidenza che il metodo audiolingua era superiore al MGT solo nella lettura (Smith 1970).

8 Il metodo induttivo-contestuale (d'ora in poi MIC) è un metodo glottodidattico elaborato da Hans Henning Ørberg (1920-2010), docente di lingue moderne e classiche in varie scuole della Danimarca, per l'insegnamento del latino ed è strettamente collegato al corso di latino in due volumi *Lingua latina per se illustrata*. L'esperienza professionale che diede una svolta all'ideazione del corso di latino, per cui Ørberg è oggi noto (tanto che si parla di metodo Ørberg), fu la sua permanenza al Naturmetodens Sproginstitut, dove dal 1953 al 1961 lavorò come docente di inglese. In questo istituto veniva impiegata una metodologia didattica basata sul tentativo di riprodurre l'apprendimento 'naturale', in particolare in analogia con l'apprendimento della L1 dei bambini (Ørberg 1975), a differenza dei metodi tradizionali impostati sullo studio teorico-nozionistico della grammatica. Il corso di latino elaborato da Ørberg era dichiaratamente ispirato all'impostazione del corso di inglese *English by Nature Method* che Arthur M. Jensen, fondatore dell'istituto e allievo di Otto Harry Jespersen (1860-1943), linguista e glotteta danese, compose e pubblicò nel 1942 (Cerbiasi 2010). La prima edizione italiana di *Lingua Latina secundum naturae rationem explicata* fu realizzata con il titolo *Il latino secondo il 'metodo natura'*, a Milano nel 1960, e conteneva le prefazioni di insigni studiosi come Giacomo Devoto e Scevola Mariotti che auspicavano l'introduzione di questo corso nelle scuole italiane, 'ammalate' di grammaticalismo formalistico a detrimento dell'amore per le lingue classiche e la cultura antica da parte degli studenti (Miraglia 1996, 2009). Nell'ultima versione, il corso si compone di due volumi: un corso introduttivo (*Familia Romana*) di 35 capitoli e un corso avanzato (*Roma aeterna*) di 21 capitoli.

Nel primo volume, *Familia romana*, gli alunni, in un fitto intreccio costruito in modo accattivante, seguono le vicissitudini di una famiglia romana del II secolo d.C., e tale storia fornisce anche informazioni sulla vita quotidiana e sulle tradizioni romane, storia, leggenda, mito, religione. La storia è un 'romanzo' tutto scritto in lingua latina dallo stesso Ørberg, mentre verso la fine del volume vengono proposti testi autentici in forma adattata ma inseriti nel flusso narrativo. Il primo volume è completato da un vocabolario di 1.500 parole e dalla trattazione essenziale della morfologia. Ogni capitolo presenta un testo, una lezione di grammatica, tre esercizi (indicati come *pensum* A, B, C: il primo serve ad apprendere il vocabolario; il secondo, all'assimilazione delle strutture grammaticali; il terzo, a verificare la comprensione del testo), e, infine, una lista di parole nuove incontrate nella lettura.

Il secondo volume, *Roma aeterna*, è in sostanza un'antologia di testi, più o meno adattati,

maticale-traduttivo (MGT), entrambi interpretati in chiave sinottica in un quadro concettualmente più coerente in base agli studi della SLA (Ricucci 2012a) che segna, in un certo senso, una novità per chi proviene, per *formamentis e/o* per formazione accademica, dalla *Klassische Altertumswissenschaft* (per es. Palmiasciano 2004).

tratti dall'*Eneide* (resa in prosa dei libri I-V), dal I libro di Tito Livio (versione abbreviata ed adattata), dal *Breviarium* di Eutropio, da Cicerone con il *Somnium Scipionis*, da Sallustio e da Orazio. Ogni capitolo è composto dal testo, da tre esercizi e dalla lista dei vocaboli per un totale complessivo di 2.500. Immagini, illustrazioni, schemi accompagnano la lettura del testo, permettendo un maggiore chiarimento nei punti nuovi con definizioni o sinonimi, antonimi, scomposizione della parola, riepilogo delle informazioni grammaticali utili alla comprensione del testo. In calce al testo, secondo necessità ma con parsimonia, compaiono le traduzioni di parole o espressioni non comprese nel capitolo. I criteri di selezione della materia sono basati sulla frequenza, sull'utilità e sulla semplicità e la scelta del lessico con cui la storia è narrata è fondata su lessici frequenziali di base, dove sono state selezionate parole presenti nei testi greci del V e IV a.C. secolo (circa 1.600 parole). In sintesi ogni lezione 'ideale' nel manuale di Ørberg è costituita da quattro parti:

- a. testo da leggere ad alta voce, la cui comprensione dovrebbe risultare immediata, anche grazie a cartine, disegni o immagini, con a fianco sulla destra i vocaboli nuovi;
- b. elenco dei vocaboli (*vocabula*) che di volta in volta vanno ad aggiungersi e che vanno fissati nella memoria;
- c. regole di *Grammatica Latina*, che anche queste vanno imparate con cura;
- d. compito (*pensum*) per verificare l'apprendimento e la comprensione del testo letto.

Un analogo corso introduttivo di greco antico basato sul MIC è la versione italiana di *Athenaze*, che è stata rielaborata da Luigi Miraglia e Francesco Borri (2002) per venire incontro alle esigenze didattiche del biennio del sistema scolastico italiano (ginnasio del liceo classico), a partire dall'edizione inglese di Balme e Lawall. L'edizione italiana del corso, composto da due volumi rispettivamente di 16 e 12 capitoli, racconta in greco la storia di una famiglia di contadini di un demo ateniese durante la guerra del Peloponneso. Nel flusso narrativo di quello che può essere considerato un 'romanzo' in greco antico scritto da autori moderni, si aprono descrizioni di luoghi (Atene, il santuario di Epidauro), di personaggi (i membri della famiglia e dei personaggi che si incontrano), di istituzioni, di miti e di feste; rievocazioni di eventi del passato nel corso di un viaggio per mare (le guerre persiane, basate sul testo erodoteo) e commenti fondati su passi originali di Lisia, Isocrate, Platone. Il protagonista della storia, il contadino Diceopoli, ascolta il celebre discorso di Pericle, tratto da Tucidide; il figlio viene istruito da un maestro con la lettura di passi erodotei (episodi di Solone e Creso, 1.46 sgg., *passim*) ed entra in contatto con Socrate. L'invasione dell'Attica è descritta con le parole di Tucidide (2.18-23) e nel finale della storia Diceopoli sottoscrive un patto privato con gli Spartani e festeggia le Dionisie rurali a casa propria, in un brano tratto dalla commedia *Acarnesi* di Aristofane. Se il primo volume propone un greco semplice in una narrazione artificiale, il secondo offre al discente brani di autori (Platone, Erodoto, Tucidide, Bacchilide), parzialmente adattati, secondo un percorso graduato di forme, strutture e vocabolario di base, costantemente iterati nel capitolo e ripresi nei successivi, per favorirne la comprensione e la memorizzazione.

Il metodo Ørberg, sostenuto dalla grande passione dei docenti che talora si trasforma in un atteggiamento quasi messianico, è diffuso in molte scuole italiane, poiché vengono sottolineati alcuni 'vantaggi' riguardo all'efficacia rispetto al MGT, su cui è impostata la maggioranza dei corsi di latino e greco in uso nelle scuole italiane. Secondo Zanetti, per gli studenti istruiti mediante il MIC in latino, «il profitto risulta mediamente più alto che con il MGT, per buona parte del I volume. Poi si attesta su valori simili, ma favorisce un'adesione meno scolastica alla lingua e un apprezzamento per i valori culturali e linguistici (non meramente grammaticali) della disciplina» (2008, p. 466).

La formulazione della domanda allude sia al titolo di un libro di Germano Proverbio (1981), promotore della «didattica del latino per un vero umanesimo» (Balbo 2007, p. 29) sia al titolo di un articolo di Luigi Miraglia (2002).

3 La 'prova'

Nella sintetica premessa, ho tentato di contestualizzare la 'prova' che propongo in questa sede, poiché essa è un primo tentativo di fornire qualche dato per la 'misurazione' dell'apprendimento della lingua greca che vuole, in un certo senso, inserirsi, idealmente, nel filone - ormai datato, ma certamente costituente una novità per le lingue classiche - degli 'studi comparativi dei metodi', nella piena consapevolezza dei 'limiti' di questo genere di ricerca, in voga negli anni settanta. La 'prova' nasce dalla volontà di mettere a confronto l'esito dell'apprendimento linguistico del greco antico nel primo biennio del liceo classico (ginnasio) ottenuto mediante l'applicazione del MGT e del MIC, cioè se sia stato raggiunto «lo scopo di *Athenaze*» che è quello di 'insegnare' allo studente «a leggere il greco antico colla maggior rapidità, completezza e dilette possibili» (Balme,⁹ La-wall, Miraglia, Borri 2002, p. XIII), cioè se il corso di *Athenaze*, basato sul MIC, sia «uno strumento didattico che possa realmente condurre i nostri ragazzi a leggere con la massima scorrevolezza possibile» (p. IX) la lingua greca capendo globalmente il testo senza dover ricorrere alla traduzione e al vocabolario bilingue greco-italiano.

4 Studio

Questo studio ha utilizzato il cloze test, che nella didattica delle lingue classiche è stato considerato come un modo per fare «ginnastica mentale» (Perinetti, Sciolla 2013) come strumento per verificare la comprensione globale¹⁰ di un testo senza l'ausilio del dizionario bilingue greco-italiano

9 Maurice Balme è venuto a mancare nel 2012 (cfr. Morwood 2013).

10 Data la complessità del settore, che richiede specifiche competenze, ci limitiamo a proporre solo alcune brevissime riflessioni che riteniamo opportune senza la pretesa di nessuna esaustività, ma come contributo all'avvio di una maggiore consapevolezza anche tra i docenti di lingue classiche che la comprensione è un 'problema', per usare il titolo di un saggio di una psicopedagogista (Lumbelli 2009), e che, perciò, come scrivono Maria Assunta Zanetti, professore di Psicologia dello sviluppo del Linguaggio, e Daniela Miazza, «capire le parole dette e scritte, alla luce delle conoscenze attuali, non può essere un processo dato per scontato, normale, ma è il risultato della felice combinazione di molteplici e diversi processi. Capire non è assolutamente cosa ovvia, immediata, necessaria, automatica» (2004, p. II). La sempre maggiore consapevolezza della comprensione come 'problema', almeno da parte dei docenti più attenti, cioè che 'capire un testo' è una complessa attività del pensiero, ha suscitato

e senza tener conto della conoscenza preventiva del lessico ovvero senza che fosse accertata la conoscenza delle parole contenute nelle versioni. Il cloze è stato scelto in quanto è generalmente ritenuto utile, almeno da gran parte degli studiosi, per la sua semplicità di somministrazione ai discenti, per la rapidità di esecuzione da parte dei medesimi e per la valutazione e l'interpretazione dei dati da parte dei ricercatori e dei docenti. L'obiettivo del test è di poter rispondere alla seguente domanda: chi, senza l'ausilio di un dizionario bilingue e senza alcuna informazione preventiva sul contesto e cotesto, 'comprende' di più (a livello quantitativo) e *meglio* (a livello qualitativo) un testo in greco antico nella lunghezza di una versione standard (7-13 righe) a una prima lettura, avente o meno una forma di adattamento o di manipolazione: uno studente che ha appreso il greco antico con il corso basato sul MIC o uno studente che ha appreso il greco antico con un corso basato sul MGT?

5 Partecipanti, strumenti, testi e procedura

I partecipanti di questo studio sono stati 122 alunni nel corso di due anni scolastici:

- a. a.s. 2010/2011: due quinte ginnasio di due licei statali classici di Milano: la prima, che chiameremo VJ, ha studiato il greco antico con il corso *I Greci: la lingua e la cultura* (Agnello, Orlando 2006),¹¹ impostato sul MGT, ed è composta da 21 alunni (di cui 7 maschi e 14 femmine);

un'idea meno deterministica della comprensione e una valutazione più cauta degli esiti degli studenti in questo campo, anche perché, nei tempi più recenti, le prospettive teoriche dell'orientamento motivazionale e dell'apprendimento autonomo hanno messo in evidenza il ruolo dei fattori dinamici che influiscono sugli atteggiamenti di fronte alla lettura. Secondo Lerida Cisotto, professore di Didattica generale, «la comprensione è l'attività di elaborazione cognitiva finalizzata alla costruzione del significato del testo ed è un processo dinamico che richiede la produzione di rappresentazioni coerenti e di inferenze a molteplici livelli» (2006, p. 99).

11 Secondo la presentazione degli autori, il corso *I Greci: la lingua e la cultura* persegue l'obiettivo di avvicinare lo studente alla lingua greca antica attraverso un approccio graduale e consapevole, che non tenga conto soltanto dei dati e dei meccanismi della lingua, ma che da una parte stimoli i percorsi logici dello studente, dall'altra guidi alla conoscenza del contesto storico-culturale. Il corso intende offrire allo studente la possibilità di non perdere mai, nel percorso linguistico-grammaticale, la motivazione alla base del suo apprendimento: conoscere la lingua greca per conoscere la civiltà greca, considerata fondamento della civiltà occidentale. A differenza di molti corsi di greco basati sul MGT, *I Greci: la lingua e la cultura* è composto di «Unità» in cui è presente una «Lezione» dedicata al «Lessico» e, allo scopo di acquisire un metodo di traduzione più agile, oltre alle frasi destinate alla comprensione immediata, sono presenti, a chiusura di ogni «Laboratorio» a partire dall'«Unità» 6 e per tutto il primo volume, alcuni racconti, tratti da Erodoto e Plutarco ma ridotti e semplificati, suddivisi in varie parti («Una storia a puntate») e strutturati in modo da essere anch'essi destinati ad una lettura con comprensione immediata.

la seconda, che chiameremo VX, ha studiato con *Athenaze*,¹² basato sul MIC, ed è formata da 17 allievi (di cui 9 maschi e 8 femmine). Gli studenti hanno svolto nel mese di maggio 2011 una medesima prova da svolgere in massimo 30 minuti con la precisazione che il test non sarebbe stato una verifica in classe e dunque sarebbe stata priva di votazione. La prova era costituita da un passo, non adattato né manipolato, tratto dall'*Anabasi di Alessandro* (2.1-3) di Arriano: lo chiameremo 'cloze semplice'. Esso era nella forma di un cloze facilitato, che elenca, in maniera disordinata e in calce, le parole o gruppi di parole da inserire, che sono state estratte non modificate dal passo originale. La richiesta era di collocare le parole negli spazi in cui originariamente erano collocate nel testo;¹³

- b. a.s. 2011/2012: due quinte ginnasio dei medesimi licei milanesi e della medesima sezione, ma con docenti diversi e coi medesimi manuali di lingua greca rispetto ai compagni dell'anno precedente: la prima, che chiameremo VK (MGT) è composta da 21 alunni (di cui 7 maschi e 14 femmine); la seconda, che chiameremo VZ (MIC), è formata da 16 allievi (di cui 5 maschi e 11 femmine).

Gli studenti di VK (MGT) e VZ (MIC) hanno svolto nel mese di gennaio 2012 una medesima prova divisa in due parti da svolgere in massimo 60 minuti:

- cloze test, che chiameremo 'cloze semplificato', consistente in un passo tratto dalla *Biblioteca* (1.5) di Apollodoro, leggermente adattato e di sette righe, che parlava del tentativo di Demetra, durante la ricerca della figlia Persefone rapita da Plutone, di rendere immortale Demofonte, figlio del re di Eleusi. Da questa versione sono state tolte dieci parole singole o gruppi di parole non modificate e poste in calce in maniera disordinata;
- un test di comprensione a risposta multipla (20 domande con quattro risposte date di cui una sola giusta)¹⁴ relativo a un passo tratto dall'*Epitome* di Apollodoro (7.4 sgg.), lungo 13 righe e fortemente adattato e manipolato, sull'accecamento di Polifemo e sulla fuga di Ulisse.

12 Il manuale *Athenaze* è stato affiancato dalla docente di VX da una grammatica greca di stampo tradizionale, basato sul MGT (Marucco, Ricci 2008).

13 Il cloze è diverso dal sistema di completamento della frasi (*sentence-completion test* o *fill-the-gap*), in quanto non è il risultato di una pre-analisi e selezione degli elementi eliminati, ma si sostanzia invece quasi sempre della cancellazione casuale (o regolata secondo meccanismi determinati).

14 Da notare che la domanda 9 è la medesima ma formulata in maniera diversa. La maggioranza degli studenti ha fornito la medesima risposta, mentre altri non hanno mostrato adeguata attenzione a questo dettaglio, che era intenzionalmente un 'trabocchetto'.

I medesimi studenti di VK (MGT) e VZ (MIC) hanno svolto nel mese di maggio 2012 un'altra prova consistente in due cloze formati da due passi non adattati né manipolati: il primo, che chiameremo 'cloze difficile', era un passo di 13 righe (che è solitamente la lunghezza standard di una versione), tratto dalla *Vita di Alessandro* (12) di Plutarco; il secondo era dall'*Anabasi di Alessandro* (2.1-3) di Arriano, cioè il medesimo eseguito l'anno precedente dalla VK e dalla VZ.

- c. due quarte ginnasio del MIC (IVK) di 21 alunni e del MGT (IVZ) di 26 alunni, che hanno eseguito nel mese di maggio 2012 il medesimo test che le rispettive quinte ginnasio (VK e VZ) hanno affrontato nel mese di gennaio 2012 (cloze 'semplificato' e il test di comprensione del testo a domande con risposta multipla).

6 Il cloze test: un breve excursus

Il primo a introdurre nella letteratura psicolinguistica la procedura denominata *cloze* come metodo di misurazione della leggibilità (o difficoltà) dei testi (Taylor 1953) o come esercizio di lettura e comprensione per i parlanti nativi (Taylor 1956) è stato il giornalista Wilson Taylor, che sistematizzò in un quadro concettuale più coerente esperimenti precedenti (Harris 1985).

Il termine ha origine dalla psicologia della Gestalt (o 'psicologia della forma'), nata in Germania nella prima metà del XX secolo e sviluppatasi negli USA dove i principali esponenti si trasferirono per le persecuzioni naziste. L'idea generale alla base di questo filone è che gran parte della comprensione percettiva di una informazione sensoriale nell'essere umano e la relativa capacità di concettualizzarne l'esperienza dipendano dalla possibilità di colmare i dati mancanti. In altre parole: se non siamo in grado di vedere sempre tutto di una scena, tuttavia ciò che noi vediamo ci 'suggerisce' qualcosa di più rispetto a ciò che ci si presenta nell'immediatezza, in quanto, per esempio, collegato a un'altra modalità percettiva diversa, come l'udito: la capacità innata della mente di 'colmare' e 'completare' la rappresentazione con ciò che non è immediatamente disponibile a livello percettivo (ovvero il 'closure') è denominata 'Gestalt'. Taylor applicò questa concezione psicologica al testo e coniò il nuovo termine 'cloze' (ovvero *close text*).¹⁵

Il metodo era semplice, basato sulla cancellazione sistematica (cioè secondo criteri specifici) oppure a caso, di parole, da un particolare testo,

15 Un esempio offerto (Taylor 1953, p. 416) è chiarificatore: «Given 'Chickens cackle and quack', almost anyone can instantly supply 'ducks'». Nella risoluzione del cloze uno deve pensare a ciò che la frase tronca nella sua interezza per poi completare il modello in modo tale da essere adatto al significato generale.

con la richiesta agli studenti di restituire le parole mancanti e, perciò, si diffuse in breve tempo nell'insegnamento della L1; ma esso, grazie a Oller (1973), si impose presto anche come strumento per misurare la *proficiency* della lingua inglese nei parlanti non nativi: da allora il cloze test è diventato uno strumento ritenuto generalmente affidabile e ampiamente impiegato nei test internazionali di L2 (Alderson 1979; Bachman 1982, 1985; Brown 2012). Oltre alla destinazione originaria della procedura come criterio di leggibilità dei testi, il cloze è stato considerato un valido e utile strumento capace di misurare le capacità di composizione scritta e le generali competenze globali superiori di una lingua (Hinofotis 1987, p. 60). Gli studiosi, tuttavia, non sono concordi su quali specifiche abilità linguistico-cognitive emergano durante l'esecuzione della procedura cloze e quali costrutti possano essere misurati dal cloze come test.

Sebbene non sia unanime l'opinione sul cloze test,¹⁶ avvolto ancora da una certa ambiguità per la misurazione delle abilità linguistiche,¹⁷ in generale si reputa il cloze test un utile strumento per l'insegnamento e la valutazione della L2, adducendo come ragioni principali a sostegno del cloze la facilità di costruzione, di somministrazione e di votazione (Bormoth 1969; Ramkin, Culhane 1969; Hinofotis 1980; Brown 1983, 2002, 2012).

Come è stato osservato (Nuccorini 2001, pp. 15-16), già la parola *cloze* rinvia concettualmente alla capacità di 'chiudere' il testo incompleto in virtù della sua ricostituzione finalizzata alla sua interezza, ovvero la parola cloze è un atto, o meglio una procedura di *closure*, chiusura, poiché se il brano è 'leggibile' vuol dire che è anche 'comprensibile'.¹⁸ Nonostante il dibattito sul cloze test sia ancora aperto tra gli studiosi che non hanno raggiunto un'opinione condivisa al riguardo, Brown (2002, p. 101) ribadisce l'utilità del cloze test in sede teorica, mentre Freddi (1994, p. 23) e Balboni (2007, pp. 138-139) in sede glottodidattica: secondo alcune ricerche, i dati offerti nelle prove di cloze collocano gli allievi nella stessa successione di merito che si ottiene attraverso batterie di prove ben più complesse e variate.

16 Di recente, la maggioranza degli studi sul cloze e i dati raccolti in oltre cinquanta anni di esperimenti sono stati revisionati e discussi criticamente: Watanabe, Koyama 2008.

17 «The precise abilities measured by a given cloze test remain in question» (Abraham, Chapelle 1992, p. 468).

18 «If the statement that a passage is 'readable' means that it is 'understandable', then the scores that measure readability should measure comprehension too» (Taylor 1956, p. 44).

7 I dati e la loro interpretazione

Vengono raccolti in questa tabella i risultati dei test, divisi per tipologia di verifica tra gli alunni istruiti mediante MIC e MGT: le percentuali indicano la correttezza delle risposte giuste ottenute dalla classe facendo la media matematica rispetto all'intera prova.

	Cloze semplificato	Risposta multipla	Cloze facile	Cloze difficile
MIC	IVZ = 35 % VZ = 39%	IVZ = 83% VZ = 87,2%	VZ = 51,2% VX = 91,7%	VZ = 28,7%
MGT	IVK = 11% VK = 15%	IVK = 56,45% VK = 64,5%	VK = 30,4% VJ = 50%	VK = 10%

Dal confronto della media matematica dei risultati che le classi hanno conseguito nei test, emerge un dato tendenziale, per altro riscontrabile nella lettura dei singoli risultati: in merito alla comprensione globale di un testo greco antico, di lunghezza (più o meno) standard di una versione, senza l'ausilio di un dizionario bilingue, senza la conoscenza preventiva del lessico e senza l'accertamento propedeutico della conoscenza del contesto inerente al contenuto testuale, la media delle risposte delle classi del ginnasio istruite (54 alunni) mediante il MIC (59,4%) è grosso modo superiore di 1/3 rispetto alla media delle classi del ginnasio (68 alunni) istruite mediante il MGT (33,9%).¹⁹

8 Una significativa coincidenza numerica?

Nel gennaio 2011, alla classe VX, Silvia Pozzi,²⁰ nel corso della sua tesi di laurea triennale sulla didattica del latino presso l'Università degli Studi

¹⁹ Naturalmente, nell'ambito degli studi della didattica delle lingue classiche, questi dati e la loro interpretazione è un primo tentativo di esplorazione in un campo di ricerca (la *classroom research*), che è invece collaudata per le lingue moderne (Nunan, Bailey 2008).

²⁰ Con lo scopo di misurare le abilità di lettura, le conoscenze lessicali, le conoscenze morfologiche, le conoscenze sintattiche, l'abilità nella traduzione, la laureanda (Pozzi 2010) ha somministrato ai 18 studenti partecipanti della classe VX (MIC) e ai 18 studenti di un'altra quinta ginnasio, VW (MGT), un test di latino strutturato in diverse sezioni: agli studenti è stato proposto un brano tratto dai *Commentarii de bello Gallico* di Cesare (3.28-29) e una prova di verifica che prevedeva una prova di comprensione, un riassunto, un esercizio di analisi morfologica e lessicale, un esercizio lessicale, un esercizio di analisi sintattica, tutte da svolgere senza dizionario, e infine una traduzione con dizionario. Tale prova è stata svolta

di Pavia (relatori prof.ssa Cecilia Andorno e prof. Guglielmino Cajani), ha somministrato una prova articolata su più punti, tra cui una sezione era specificatamente mirata ad accertare e a valutare la comprensione del testo latino senza dizionario (*Gall.* 3.28-29), ponendo otto domande a risposta aperta.²¹ Questa ‘fortunata’ coincidenza ha permesso di poter disporre di dati sull’apprendimento linguistico non solo per il greco antico, ma anche per il latino da parte della medesima classe (VX), mediante test appositamente elaborati e di tipologia diversa, ma accomunati entrambi dall’approccio dei cosiddetti ‘studi comparativi dei metodi’.

Dai dati ricavati dalla prova somministrata alla VX e a un’altra quinta

da ciascuna classe in due ore nel mese di gennaio 2010. In base all’analisi dei dati del test di latino, è emerso che la VX (MIC) era in possesso di un’ottima conoscenza lessicale, di molto superiore a quella riscontrata nella VW (MGT). La Pozzi ha controllato che gran parte dei vocaboli contenuti nel passo cesariano in esame fosse presente sia negli elenchi memorizzati dalla VW (MGT) durante i mesi precedenti su indicazione del docente o presenti nel dizionario finale sia nel lessico frequenziale proposto agli studenti della VX (MIC) nei passi del capitolo del manuale di Ørberg dove era arrivata nel mese di gennaio 2011. L’esiguità del bagaglio lessicale della VW (MGT) ha prodotto non solo i risultati negativi registrati nella prova di comprensione, ma anche quelli rilevati nella traduzione: avendo un tempo limitato a disposizione nell’arco delle due ore concesse, che rendeva quasi impossibile verificare sul dizionario tutte le parole del passo, gli studenti del MGT hanno tradotto poco e spesso male. Pozzi conclude che il MIC, se accompagnato, come nel caso della VX, da uno studio rigoroso della morfologia e della sintassi, permette di giungere a risultati davvero notevoli, almeno per quanto riguarda la lettura e la comprensione dei testi. Gli studenti si sono, infatti, dimostrati in grado di comprendere le parti fondamentali di un brano d’autore non adattato o modificato, smentendo le critiche di chi sosteneva che l’abitudine a testi fittizi avesse delle ricadute negative sull’apprendimento. In alcuni casi (16,7%) la comprensione è stata tale che il riassunto del brano era prossimo a una traduzione. Molto interessante, tanto da meritare un maggiore approfondimento, è il fatto che i risultati della prova di italiano, somministrata alle due classi prima del test di latino e consistente nella prova adattata INVALSI a.s. 2006/2007 destinata agli studenti del primo anno della scuola secondaria di secondo grado, se da una parte mettono in evidenza una sostanziale omogeneità nella preparazione linguistica degli studenti, dall’altra parte pongono un’unica differenza significativa che riguarda le capacità di comprensione: quelle degli studenti del MIC sembrano molto più sviluppate rispetto agli studenti del MGT. Pozzi ipotizza che, in generale, poiché gli allievi della VX sono più abituati a prestare attenzione alla comprensione dei brani che leggono in latino in virtù del MIC, ciò avrebbe un’influenza positiva anche sull’italiano. Ringrazio la dottoressa Silvia Pozzi per aver condiviso i risultati della sua ricerca.

21 Le domande aperte sulla versione sono state così formulate: 1) Descrivi l’ambiente naturale in cui si svolge l’azione; 2) Quale strategia militare adottano i nemici? 3) Perché adottano tale strategia? 4) Come reagiscono i soldati romani? 5) Quali provvedimenti prende Cesare? 6) Quali conseguenze hanno i provvedimenti presi da Cesare? 7a) Quale nuovo elemento interviene a modificare la situazione? 7b) Con quale effetto? 8) Cosa decide allora di fare Cesare? Per valutare la prova di comprensione Pozzi ha individuato quelli che riteneva gli elementi fondamentali richiesti, assegnando un punto per ogni concetto individuato correttamente e in modo esaustivo; in caso di risposte parziali ha assegnato 0,25 o 0,5 o 0,75 punti a seconda del grado di completezza, mentre in caso di errori nella comprensione ha tolto 0,5 punti. Dal momento che il punteggio massimo previsto varia da quesito a quesito, Pozzi ha scelto di riportare il risultato medio ottenuto dalle due classi a una scala da 1 a 10 mediante semplice proporzione, in tale modo permettendo di rendere più agevole la lettura comparativa dei dati.

ginnasio di un altro liceo milanese, che chiameremo VW, istruita mediante il MGT, Pozzi ha concluso che, in generale, la prova di comprensione ha dato risultati significativi, fatta eccezione per il quesito 6. La classe VX (MIC) consegue sempre un punteggio maggiore rispetto alla VW (MGT), dimostrando maggiori capacità di comprensione: il divario tra le due classi è limitato per quanto riguarda il quesito 1 (0,4 punti), ma si fa più consistente nel caso degli altri quesiti, variando da un minimo di 1,2 punti (quesito 2) a un massimo di 4 (quesito 7a). Pozzi rileva che, nel caso di frasi complesse dal punto di vista lessicale e/o sintattico, la VX (MIC) tendenzialmente ottiene risultati migliori, facilitata anche dalle ragguardevoli competenze lessicali, mentre la classe VW (MGT) dà il miglior risultato nelle frasi semplici e brevi. La classe del MIC dimostra di sfruttare nella comprensione del testo tutte le risorse possibili, integrando i dati ricavati dal brano con le proprie conoscenze enciclopediche, come emerge nelle risposte alla domanda 2.²²

Pozzi così riassume i risultati numerici della comprensione del testo relativamente alla sezione delle otto domande formulate nel test di latino:

	Punteggio totale	Punteggio totale medio	Percentuale
MIC	VX = 176,75	VX = 9,8	VX = 98%
MGT	VW = 95,5	VW = 5,3	VW = 53%

Tenendo in debita considerazione il carattere non ‘oggettivo’ della valutazione della risposte delle domande a risposta aperta applicato dalla Pozzi che ne ha esplicitato i criteri,²³ a dire il vero, sorprende che le percentuali dei dati riportati della comprensione del testo latino trovino in un certo senso riscontro nelle percentuali dei dati relativi alla comprensione del testo greco: le quinte ginnasio, coinvolte nella ricerca, hanno eseguito due test linguistici diversi per natura (*cloze* per il greco e domande a risposta aperta per il latino), con lo scopo di raccogliere dati per ‘misurare’

22 La maggior parte degli allievi della VX (MIC) non si ferma alla mera traduzione della parte del brano cui si riferisce la domanda, ma arricchisce la risposta con considerazioni riguardanti un certo tipo di strategia militare.

23 Il test del ‘cloze facilitato’ ha il vantaggio di dare una risposta corretta, qualora la parola venga ricollocata nella posizione originaria del testo in esame nel *gap*, oppure errata, nel caso di errata scelta di posizione. Questo senza dubbio esclude ogni margine di discrezionalità del ricercatore o valutatore.

e ‘valutare’ l’apprendimento linguistico, che è avvenuto mediante corsi di base impostati sul MIC e sul MGT, e in particolar modo con lo scopo di ‘misurare’ e ‘valutare’ la comprensione globale del testo greco e latino nella sua forma scolasticamente più canonica. Ricordando che, mentre il docente di greco e latino del MIC è la medesima persona per la VX, il docente di greco della VJ (MGT) lavora in un liceo classico diverso dal docente di latino della VW (MGT), tutti statali e ubicati nel comune di Milano, possiamo così confrontare i dati:

	Cloze semplificato Greco (Ricucci)	Domande a risposta aperta Latino (Pozzi)
MIC	VX = 91,7% Maggio 2010	VX = 98% Gennaio 2010
MGT	VJ = 50% Maggio 2010	VW = 53% Gennaio 2010

È forse un caso fortuito che i dati numerici, che intendono fornire una ‘misurazione’ e una ‘valutazione’ della ‘comprensione testuale’ come globalità, si avvicinino in modo così significativo – quasi collimando – in due ricerche condotte in modo indipendente da due persone diverse e con procedure e criteri diversi, nel solco di quel filone denominato ‘studi comparativi dei metodi’?

9 Per una conclusione possibile

- a. Al di là della ‘sorprendente’ coincidenza, è possibile, a mio avviso, spiegare questi dati sull’apprendimento linguistico delle lingue classiche, almeno dal punto di vista teorico della metodologia adoperata: il MIC intercetta la teoria dell’apprendimento di L2 del linguista applicato, Stephen D. Krashen (Ricucci 2012a), in particolar modo relativamente al testo ‘facile’ che si legge nel corso greco *Athenaze* e nel corso latino di Ørberg (Ipotesi dell’Input Comprensibile), accompagnato dal grande spazio lasciato agli aspetti della civiltà antica;
- b. alla dimensione cognitivo-emotiva perseguita dai corsi nell’ottica della lettura non con fini strumentali-decifratori, ma come mezzo per la comprensione ‘immediata’ basata anche sulla piacevolezza della narrazione (Ipotesi del Filtro Affettivo e della Ipotesi della Lettura).

In estrema sintesi, il MIC ‘costringe’ il giovane apprendente a sentire il testo antico come ‘parola vivente’ con cui interagire e interfacciarsi in modo globale grazie a un apparato contestuale e cotestuale approntato per favo-

rire la comprensione, mentre il MGT enfatizza pratiche microchirurgiche sul testo considerato come un labirinto di intricati meandri morfosintattici da affrontare localmente. I corsi basati sul MIC danno molta importanza all'apprendimento del lessico in contesto,²⁴ agevolando un'assimilazione più razionale e meno mnemonica rispetto ai manuali basati sul MGT, sebbene siano state molteplici le proposte per 'razionalizzare' gli elenchi dei vocaboli avulsi dal contesto (per es. Pieri 2002; Giordano Rampioni 2003). Se da una parte la lettura diretta e la comprensione immediata favorisce, secondo le teorie di Krashen, l'assimilazione della L2, ciò avviene in particolare se l'apprendente è interessato a ciò che legge, tenendo aperto quel canale mentale per cui l'input diventa *intake*, ovvero l'elemento linguistico viene interiorizzato pienamente dalla mente umana. Nella prospettiva dell'Ipotesi del Filtro Affettivo, secondo il quale motivazione e interesse sono fattori determinanti per l'acquisizione di una L2, uno dei punti di forza dei corsi basati sul MIC sono l'interesse e la curiosità suscitate nel giovane studente per le lingue classiche che vengono percepite in maniera più positiva (Truini 2008).

Ma occorre poter approfondire queste prime conclusioni parziali, emerse dall'interpretazione dei dati alla luce degli studi SLA, soprattutto sensibilizzando, anche mediante la divulgazione di alcuni concetti essenziali, gli studiosi della didattica delle lingue classiche a volgere la loro attenzione a quanto questa disciplina recente può offrire nel contributo generale all'aggiornamento professionale dei docenti nel proprio lavoro quotidiano. La comprensione di un testo alla prima lettura (Ricucci 2012b), senza dubbio, può favorire la traduzione corretta della versione,²⁵ al di là della competenza raggiunta dallo studente in questa abilità, che rimane ancora oggi la modalità di verifica e di valutazione nell'esame conclusivo di Stato.

10 Appendice: I test linguistici

Per il calcolo degli errori è stata adottata una serie di criteri al fine di formulare una valutazione su base numerica: per il cloze test ogni parola collocata dallo studente nella posizione originale del testo greco era conteggiata come un punto, mentre per ogni parola collocata nella posizione errata oppure per ogni parola non collocata veniva sottratto un punto dal

24 Sull'importanza del contesto nell'insegnamento di una L2, cfr. Omaggio Hadley 2001.

25 Come è stato rilevato, «soprattutto, subordinare la traduzione alla comprensione significa che lo studente deve accostarsi ad un testo già dotato di un non minimo bagaglio lessicale, per evitare che la corretta sequenza: lettura - comprensione parziale - consultazione del dizionario - traduzione, venga capovolta in: consultazione del dizionario - traslazione - comprensione, come avviene attualmente» (Piovan 2006, p. 79).

totale dei punti che costituiva la somma delle parole correttamente inserite. Per il test di comprensione a risposta multipla, ogni risposta giusta era conteggiata come un punto, ogni risposta errata zero punti, ogni risposta non data a una singola domanda veniva decurtato un punto intero dal totale di quelle esatte. Il totale dei punti conteggiati come la somma delle risposte corrette nei test in questa maniera per ognuna delle classi hanno dato le medie matematiche messe in percentuale così come sono state riportate nella tabella.

Primo test linguistico

Gennaio 2012 = svolto dalla VZ (MIC) e dalla VK (MGT).

Maggio 2012 = svolto dalla IVZ (MIC) e dalla IVK (MGT).

Cloze 'semplificato' (adattamento dalla *Biblioteca* di Apollodoro, 1.5.1)

Πλούτων δὲ Περσεφόνης ἐρασθεὶς Διὸς συνεργοῦντος ἤρπαζει αὐτήν
 _____ 1. Δημήτηρ δὲ μετὰ λαμπάδων νυκτός τε καὶ ἡμέρας _____ 2
 ζητοῦσα περιήρει· μανθανοῦσα δὲ παρ' Ἑρμιονέων ὅτι Πλούτων αὐτήν
 ἤρπαζει, _____ 3 θεοῖς κατελείπεν οὐρανόν, ὅμοια δὲ γυναικὶ ἦκεν
 _____ 4· ὄντος δὲ τῆ τοῦ Κελεοῦ γυναικὶ Μετανείρα παιδίου, τοῦτο
 ἔτρεφεν _____ 5 παραλαβανοῦσα· βουλομένη δὲ αὐτὸ ἀθάνατον ποιεῖν,
 τὰς νύκτας _____ 6 κατετίθει το βρέφος καὶ περιήρει τὰς θνητὰς σάρκας
 αὐτοῦ. _____ 7 δὲ παραδόξως ἀύξανομένου τοῦ Δημοφώντος (τοῦτο γὰρ
 ἦν _____ 8 τῷ παιδί) ἐπετηρεῖ ἡ Πραξιθέα, καὶ καταλαβανοῦσα εἰς πῦρ
 ἐγκεκρυμένον _____ 9· διόπερ τὸ μὲν βρέφος ὑπὸ τοῦ πυρός ἀπεθνήσκει
 ἡ θεὰ δὲ _____ 10 ἐξεφαίνεν.

- ὀργιζομένη
- καθ' ἡμέραν
- ἡ Δημήτηρ
- αὐτήν
- ὄνομα
- εἰς πῦρ
- ἀνεβόα
- εἰς Ἐλευσίνα
- κρύφα
- κατὰ πᾶσαν τὴν γῆν

Domande a risposta multipla

Odisseo e Polifemo (adattamento dall'*Epitome* di Apollodoro, 7.4 sgg.)

πρὶν πίνειν ὁ πολύφημος διηρώτα· λέγε μοι, ὦ ξένε· τί σοι ὄνομά ἐστιν; ὁ δὲ ἀπεκρίνετο· οἱ λαοὶ με Οὖτιν καλέουσιν. ὁ Κύκλωψ μὲν οὖν τὸ ποτήριον κατέπνευε καὶ βαθὺ ἐκοιμάτο· μετὰ χρόνον δὲ τινα ὁ Λαερτιάδης, ἐν τῷ ἄντρῳ μετὰ τῶν ἐταίρων κατειργόμενος, τὸν κύκλωπα μοχλῶ ὄξει καὶ διαπύρῳ ἐξετύφλωε. εὐθὺς ὁ Πολύφημος τῷ ἄλγει ἠγείρετο καὶ μέγα βοῶν τὸν μοχλὸν ἐκ τοῦ ὀφθαλμοῦ ἐξεῖλκε καὶ τοὺς κύκλωπας ἐγγὺς ἐν τοῖς ἄντροις οἰκέοντας πρὸς βοήθειαν ἐκάλεε. οἱ δὲ εὐθὺς παρεγίνοντο καὶ ἤρουντο· τί ποτε ἢ τίς σε ἐνοχλᾷ, ὦ Πολύφημε; ὁ δὲ ἔνδοθεν ἀπεκρίνετο· Οὖτις δόλῳ μὲν, οὐδὲ τῷ βίᾳ με κτείνει. οἱ δὲ ἀμειβόμενοι ἠγόρευον· εἰ οὖν οὖτις σε βιάζεται, κάθειυδε ἡσύχως καὶ ἡμᾶς καθεύδειν ἕα. καὶ ταῦτα λέγοντες ἀπήρχοντο. ἅμα ἠοῖ ὁ Πολύφημος μὲν τὸ σπήλαιον ἀνοίγει, καὶ τὰ πρόβατα ἐξάγων καθ᾽ ἕκαστον ταῖς χερσὶ ψηλαφᾷ ὅπως μὴ σὺν τοῖς οἰσὶ καὶ οἱ ξένοι ἐξέρχωνται· ὁ δὲ Ὀδυσσεὺς καὶ οἱ ἐταῖροι ἐκφεύγουσιν ὑπὸ ταῖς γαστράσι τῶν οἴων δεόμενοι.

1. Il ciclope, prima di essere aggredito, nell'ordine

- dialoga con Odisseo - beve - dorme;
- beve - dialoga con Odisseo - divora alcuni suoi compagni;
- dialoga con Odisseo - munge le pecore - dorme;
- beve - cerca di mangiare Odisseo - dorme.

2. Le prime parole che il ciclope rivolge a Odisseo

- indicano che ne conosce la fama di astuzia;
- indicano che intende accoglierlo in modo ospitale;
- indicano che non lo conosce;
- indicano che non riesce a vederlo.

3. ὁ Λαερτιάδης nominato nel passo si riferisce

- al ciclope;
- a Odisseo;
- al padre di Odisseo;
- a Zeus.

4. Il ciclope chiama Odisseo «Nessuno» perché

- sente che i compagni lo chiamano così;
- ha frainteso una frase di Odisseo;

- c. Odisseo ha detto di chiamarsi così;
- d. lo considera piccolo e insignificante.

5. Dopo il ferimento, il ciclope nell'ordine

- a. raduna il bestiame - cura l'occhio - esce dall'antro;
- b. si sveglia - estrae il palo dall'occhio - chiede aiuto;
- c. raduna il bestiame - estrae il palo dall'occhio - chiude l'antro;
- d. grida - si trascina per l'antro - chiama i Greci.

6. Oltre a Polifemo

- a. ci sono altri ciclopi nella sua caverna;
- b. ci sono altri ciclopi in isole vicine;
- c. ci sono altri ciclopi sulla stessa isola;
- d. non ci sono più altri ciclopi vicini perché ingannati da Odisseo.

7. Polifemo intende dire che

- a. è stato ingannato e non vinto con la forza;
- b. nessuno lo può ingannare né vincere con la forza;
- c. non è stato ingannato ma vinto con la forza;
- d. non è stato ingannato né vinto con la forza.

8. Polifemo viene invitato a

- a. aprire la caverna;
- b. usare la forza per difendersi;
- c. non far del male a nessuno;
- d. dormire tranquillo.

9. Con che cosa è stato trafitto il ciclope?

- a. ποτήριον;
- b. ἔγγυς;
- c. μοχλός δ. δολός.

10. La mattina dopo Polifemo

- a. non vuole aprire la caverna;
- b. fa uscire le pecore ma non i montoni;
- c. fa uscire solo alcune pecore;
- d. fa uscire tutto il bestiame.

11. Il ciclope è stato trafitto con

- a. ἔγγυς;
- b. δολός;
- c. μοχλός δ. ποτήριον.

12. 'Cieco' in greco si dirà

- a. ὄξύς;
- b. τυφλός;
- c. μοχλός;
- d. ἔνοχλός.

13. La parola ἔα è

- a. un pronome;
- b. un verbo;
- c. un'esclamazione;
- d. una particella (congiunzione).

14. Chi è Οὖτυς?

- a. Ulisse;
- b. un compagno di Ulisse;
- c. un compagno del Ciclope d. Polifemo.

15. I compagni del Ciclope vogliono

- a. entrare nella grotta;
- b. aiutare Polifemo;
- c. dormire;
- d. uccidere Ulisse.

16. La frase εἰ οὖν οὐτίς σε βιάζεται, κάθειδε ἡσυχῶς si traduce

- a. se qualcuno dunque ti fa del male, dormi tranquillo;
- b. se nessuno dunque ti fa del male, dormi tranquillo;
- c. se nessuno dunque ti fa del male, lascialo dormire tranquillo;
- d. se qualcuno dunque ti fa del male, dorme tranquillamente.

17. L'espressione καθ'ἕν ἕκαστον nella versione significa

- a. sotto ciascuna (pecora);
- b. una per una (tra le pecore);

- c. per ciascuna (sola pecora);
- d. verso ognuna (delle pecore).

18. L'espressione *μετὰ χρόνου τινα* nella versione significa

- a. per un po' di tempo;
- b. dopo un po' di tempo;
- c. con un po' di tempo;
- d. in un po' di tempo.

19. Il verbo *δέω* che compare come ultima parola della versione significa

- a. essere necessario;
- b. aver bisogno di;
- c. pregare;
- d. attaccarsi.

20. La parola *ἡοῖ* è

- a. un sostantivo al dativo;
- b. un verbo all'ottativo;
- c. una particella modale;
- d. un verbo contratto all'indicativo.

Secondo test linguistico

Cloze 'facile' (dall'*Anabasi di Alessandro* di Arriano, 1.2.1-3).

Maggio 2011 = svolto da VZ (MIC)

Svolto da VK (MGT)

Maggio 2012 = svolto da VX (MIC)

Svolto da VJ (MGT)

Ἀλέξανδρος δὲ τὴν μὲν λείαν ὀπίσω _____ 1 ἔς τὰς πόλεις τὰς ἐπὶ θαλάσῃ, _____ 2 καὶ Φιλώτα παραδοὺς διατίθεσθαι. αὐτὸς δὲ τὸ ἄκρον _____ 3 προῆει διὰ τοῦ Αἴμου ἔς Τριβαλλοὺς, καὶ ἀφικνεῖται ἐπὶ τὸν Λύγινον _____ 4· ἀπέχει δὲ οὗτος ἀπὸ τοῦ Ἰστρου ὡς ἐπὶ τὸν Αἴμον _____ 5 σταθμοὺς τρεῖς. Σύρμος δὲ ὁ τῶν Τριβαλλῶν βασιλεὺς, ἐκ πολλοῦ πυνθανόμενος τοῦ Ἀλεξάνδρου τὸν στόλον, _____ 6 μὲν καὶ παῖδας τῶν Τριβαλλῶν προὔπεμψεν ἐπὶ τὸν Ἰστρον διαβαίνειν κελεύσας τὸν ποταμὸν ἔς νῆσόν _____ 7 τῶν ἐν τῷ Ἰστρῷ. Πεύκη ὄνομα τῇ νήσῳ ἐστίν. ἔς ταύτην δὲ τὴν νῆσον καὶ οἱ Θραῶκες οἱ _____ 8 τοῖς Τριβαλλοῖς

προσάγοντος Ἀλεξάνδρου ἐκ πολλοῦ _____ 9 ἦσαν καὶ αὐτὸς ὁ Σύρμος ἐς ταύτην συμπεφεύγει ξὺν τοῖς ἀμφ' αὐτόν. τὸ δὲ πολὺ πλῆθος _____ 10 ἔφωγεν ὀπίσω ἐπὶ τὸν ποταμόν, ἔνθεν περ τῆ προτεραία ὠρμήθη Ἀλέξανδρος.

- ἀπέπεμψεν
- συμπεφευγότες
- ποταμόν
- τῶν Τριβαλλῶν
- Λυσανία
- γυναῖκας
- πρόσχωροι
- ὑπερβαλῶν
- τινα
- ἰόντι

Cloze 'difficile' (dalla *Vita di Alessandro* di Plutarco, 12)

Maggio 2012 = svolto da VX (MIC)

Svolto da VJ (MGT)

ἐν δὲ τοῖς πολλοῖς πάθεσι καὶ χαλεποῖς ἐκείνοις ἃ τὴν πόλιν κατεῖχε, Θρακῆς τινες ἐκκόψαντες οἰκίαν Τιμοκλείας, γυναικὸς ἐνδόξου καὶ σώφρονος, αὐτοὶ μὲν τὰ χρήματα διήρπαζον, ὁ δὲ ἡγεμῶν _____ 1 πρὸς βίαν συγγενόμενος καὶ καταισχύνας, ἀνέκρινεν εἰ που _____ 2 ἔχοι κεκρυμμένον ἢ ἀργύριον, ἢ δὲ ἔχειν _____ 3, καὶ μόνον εἰς τὸν κῆπον ἀγαθοῦσα καὶ δεῖξασα φρέαρ, ἐνταῦθα ἔφη _____ 4 καταβαλεῖν αὐτὴ τὰ τιμιώτατα τῶν χρημάτων. ἐγκύπτουτος δὲ τοῦ Θρακὸς καὶ _____ 5 τὸν τόπον, ἔωσεν αὐτόν ἐξόπισθεν γενομένη, καὶ _____ 6 ἐπεμβαλοῦσα πολλοὺς ἀπέκτεινεν. ὡς δὲ ἀνήχθη πρὸς Ἀλέξανδρον ὑπὸ τῶν Θρακῶν _____ 7, πρῶτον μὲν ἀπὸ τῆς ὄψεως καὶ τῆς βαδίσσεως ἐφάνη τις _____ 8 καὶ μεγαλόφρων, ἀνεκπλήκτως καὶ ἀδεῶς ἐπομένη _____ 9 ἔπειτα τοῦ βασιλέως ἐρωτήσαντος ἥτις εἴη γυναικῶν, _____ 10 Θεαγένους ἀδελφῆ γεγονέναι, τοῦ παραταξαμένου πρὸς Φίλιππον ὑπὲρ τῆς τῶν Ἑλλήνων ἐλευθερίας καὶ πεσόντος ἐν Χαιρωνείᾳ στρατηγούντος. θαυμάσας οὖν ὁ Ἀλέξανδρος αὐτῆς καὶ τὴν ἀπόκρισιν καὶ τὴν πρᾶξιν, ἐκέλευσεν ἐλευθέραν ἀπιέναι μετὰ τῶν τέκνων.

- ἀξιωματικῆ
- ὠμολόγησε
- κατασκεπτομένου
- ἀπεκρίνατο
- δεδεμένη
- τῶν λίθων

- χρυσίον
- τοῖς ἄγουσι
- τῆς πόλεως ἀλισκομένης
- τῆ γυναικί

Riferimenti bibliografici

- Abraham, R.G.; Chapelle, C.A. (1992). «The meaning of cloze test scores: An item difficulty perspective». *Modern Language Journal*, 76, pp. 468-479.
- Agnello, G.; Orlando, A. (2006). *I Greci: La lingua e la cultura*. Napoli: Palumbo.
- Alderson, J.C. (1979). «The cloze procedure and proficiency in English as a second language». *TESOL Quarterly*, 13, pp. 219-226.
- Aloni, A. (2003). *La lingua dei Greci: Corso propedeutico*, Roma, Carocci.
- Bachman, L.F. (1982). «The trait structure of cloze test scores». *TESOL Quarterly*, 16, pp. 61- 70.
- Bachman, L.F. (1985). «Performance on cloze tests with fixed-ratio and rational deletions». *TESOL Quarterly*, 19, pp. 535-555.
- Balbo, A. (2007). *Insegnare latino: Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*. Torino: UTET.
- Balbo, A. (2011). «Lauree triennali e insegnamento della lingua latina: Riflessioni di un'esperienza torinese». *Latina Didaxis*, 26, pp. 29-52.
- Balboni, P. (2012). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Balboni, P. (2007). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica: Italiano, lingue straniere, lingue classiche*. Torino: UTET.
- Balme, M.; Lawall, G.; Miraglia, L.; Borri, F. (2002). *Athenaze*. Montella: Vivarium novum.
- Bormuth, J.R. (1969). «Factor validity of cloze tests as measures of reading comprehension ability». *Reading Research Quarterly*, 4, pp. 358-368.
- Brown, J.D. (1983). «A closer look at cloze: Validity and reliability». In Oller, J.W. (ed.), *Issues in Language Testing Research*. Rowley (MA): Newbury House, pp. 237-250.
- Brown, J.D. (2002). «Do cloze tests work? Or, is it just an illusion?». *Second Language Studies*, 21, pp. 79-125.
- Brown, J.D. (2012). «My twenty-five years of cloze testing research: So what?». *International Journal of Language Studies*, 7, pp. 1-32.
- Bruni, E.M. (2005). *Greco e latino: Le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)*. Roma: Armando.
- Cambiano, G. (2010). *Perché leggere i classici: Interpretazione e scrittura*. Bologna: il Mulino.
- Canfora, L. (2002). *Noi e gli antichi: Perché lo studio dei greci e dei romani giova all'intelligenza dei moderni*. Milano: Rizzoli.

- Canfora, L.; Cardinale U. (2013) (a cura di). *Disegnare il futuro con intelligenza antica: L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*. Bologna: il Mulino.
- Cerbasi, D. (2010). *Introduzione ad Otto Jespersen*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Chastain, K.D.; Woerdehoff, F.J. (1968). «A Methodological Study Comparing the Audio-Lingual Habit Theory and the Cognitive Code-Learning Theory». *The Modern Language Journal*, 52, pp. 268-279.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo: Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Cupaiuolo, C. (1993). *Bibliografia della lingua latina (1949-1991)*. Napoli: Loffredo.
- Dionigi, I. (a cura di) (2002). *Di fronte ai classici: A colloquio con i greci e i latini*. Milano: Rizzoli.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Freddi, G. (1994). *Glottodidattica: Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: UTET.
- Krashen, S.D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Gass, S.; Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Gentile, M.; Ramellini, P. (2000). «Insegnare Latino con il Cooperative Learning». *ISRE*, 7, pp. 107-132.
- Giordano Rampioni, A. (2003). «L'insegnamento del lessico latino». *Aufidus*, 51, pp. 197-207.
- Harris, D.P. (1985). «Some Forerunners of Cloze Procedures». *Modern Language Journal*, 69, pp. 367-376.
- Hinofotis, F.B. (1980). «Cloze as an Alternative Method of ESL Placement and Proficiency Testing». In: Oller, J.W.; Perkins, K. (ed.), *Research in Language Testing*. Rowley (MA): Mewbury House, pp. 121-128.
- Hinofotis, F. (1987). «Cloze Testing: An Overview». In: Richards, M.; Long, J. (ed.), *Methodology in TESOL: A Book of Readings*. Rowley (MA): Newbury House, pp. 412-417.
- Howatt, A.P.R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema: Il punto di vista cognitivo*. Bari; Roma: Laterza.
- Luzzi, R. (2007). «Didattica del latino: Rassegna bibliografica (1999-2005)». *Bollettini Studi Latini*, 37, pp. 216-254.
- Marucco, D.; Ricci E. (2008). *Gràmματα: Grammatica greca: Per il Liceo classico*. Roma: Cremonese.
- Michelazzo, F. (2006). *Nuovi itinerari alla scoperta del greco antico*. Firenze: Firenze University Press.

- Milanese, G. (2012). «Insegnare le lingue antiche, insegnare le lingue moderne: Convergenze e illusioni». In: Oniga R.; Cardinale U. (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei all'università*. Bologna: il Mulino, pp. 67-82.
- Miraglia, L. (1996). «Come (non) si insegna il latino». *Micromega*, 5, pp. 217-233.
- Miraglia, L. (2002). «Latino e greco alla prova: La verifica delle competenze nella didattica delle lingue classiche». *Docere*, 1, pp. 23-33.
- Miraglia, L. (2009). *Latine doceo*. Montella: Vivarium Novum.
- Morwood, J. (2013). «Maurice Balme (1925-2013)». *The Journal of Classics Teaching*, 27, p. 93.
- Nuccorini, S. (2001). *Il cloze test in inglese: Ricerca, metodologia, didattica*. Roma: Carocci.
- Nunan D.; Bailey K.B. (2008). *Exploring Second Language Classroom Research*. New York: Heinle ELT.
- Oller, J.W. (1973). «Cloze Tests of Second Language Proficiency and What They Measure». *Language Learning*, 23, pp. 105-118.
- Omaggio Hadley, A. (2001). *Teaching Language in Context*. London: Heinle&Heinle.
- Oniga, R. (2007). «Grammatica latina e linguistica contemporanea». *Quaderni patavini di Linguistica*, 23, pp. 67-83.
- Oniga, R. (2007). *Il latino: Breve introduzione linguistica*. Milano: DeAngeli.
- Oniga, R.; Iovino, R.; Giusti, G. (ed.) (2011). *Formal Linguistics and the Teaching of Latin: Theoretical and Applied Perspectives in Comparative Grammar*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Ørberg, H.H. (1975). «Naturae Ratio: Méthod directe inductive pour l'enseignement du latin». In: Association Guillaume Budé (éd.), *Actes du IX^e congrès* (Rome, 13-18 avril 1973). Paris: Les Belles Lettres, vol. 2, pp. 914-922.
- Ørberg, H.H. (1990). *Lingua Latina per se illustrata*, Haunia: Domus Latina (= 2010, *Lingua Latina per se illustrata*. Pars I-II. Montella: Vivarium Novum).
- Palmisciano, R. (2004). «Per una riformulazione del curriculum di letteratura greca e latina nel ginnasio e nei licei». *Annali dell'Università degli Studi di Napoli «L'Orientale» - Sezione filologico-letteraria*, 26, pp. 245-284.
- Perinetti, A.; Sciolla, L. (2013). «La palestra per la mente: Problem solving per greco e latino». In: Canfora, L.; Cardinale, U. (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica: L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*. Bologna: il Mulino, pp. 485-494.
- Pieri, M.P. (2002). «L'apprendimento del lessico latino». *Aufidus*, 46, pp. 39-98.
- Piovan, D. (2006). «Del buon uso del greco antico: Greco antico e insegnamento linguistico». *Aufidus*, 59, 2006, pp. 67-88.

- Porcelli, G. (1994). *Principi di glottodidattica*. Brescia: La Scuola.
- Pozzi, S. (2010). *Dalla grammatica al testo, dal testo alla grammatica: Due esperienze didattiche a confronto nell'insegnamento del latino* [tesi di laurea]. Pavia: Università degli Studi di Pavia.
- Proverbio, G. (1981). *Lingue classiche alla prova: Note storiche e teoriche per una didattica*. Torino: Pitagora.
- Rankin, E.F; Culhane, J.W. (1969). «Comparable Cloze and Multiple-choice Comprehension Test Scores». *Journal of Reading*, 13, pp. 193-198.
- Ricucci, M. (2012a). «L'apprendimento delle lingue classiche alla luce delle teorie di Stephan D. Krashen». In: Oniga R.; Cardinale U. (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei all'università*. Bologna: il Mulino, pp. 199-216.
- Ricucci M. (2012b). «Leggere il latino, non decifrarlo». *La Ricerca*, 2, pp. 27-29.
- Rocca, S. (2006). «La didattica del latino all'Università». In: Cardinale, C. (a cura di), *Essere e divenire del classico*. Torino: UTET, pp. 309-316.
- Rocca, S.; Tixi, M. (2012). «Didattica del latino e competenza linguistica: Una proposta di certificazione». In: Oniga, R.; Cardinale U. (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei all'università*. Bologna: il Mulino, pp. 159-174.
- Scherer, G.A.C.; Wertheimer M. (1964). *A Psycholinguistic Experiment in Foreign-Language Teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Settis, S. (2004). *Futuro del 'classico'*. Torino: Einaudi.
- Smith, P.D. (1970). *A Comparison of the Cognitive and Audiolingual Approaches to Foreign Language Instruction: The Pennsylvania Foreign Language Project*. Philadelphia: The Center for Curriculum Development Philadelphia.
- Taylor, W.L. (1953). «'Cloze' Procedure: A New Tool for Measuring Readability». *Journalism Quarterly*, 30, pp. 43-64.
- Taylor, W.L. (1956). «Recent Developments in the Use of 'Cloze' Procedure». *Journalism Quarterly*, 33, pp. 42-99.
- Truini, M.V. (2008). «Solo rosa, rosae? Una ricerca sul modo in cui le pratiche didattiche incidono sulla percezione della lingua latina nell'immaginario degli studenti». In: Coccia, B. (a cura di), *Il mondo classico nell'immaginario contemporaneo*. Roma: APE, pp. 527-574.
- Von Elek T.; Oskarsson M. (1973). *Comparative Method Experiments in Foreign Language Teaching*. Goteborg Studies: Stockholm.
- Watanabe Y.; Koyama D. (2008). «A Meta-Analysis of Second Language Cloze Testing Research». *Second Language Studies*, 26, pp. 103-133.
- Zanetti, F. (2008). «Modelli didattici nella prassi scolastica attuale». In: Cardinale, U. (a cura di), *Nuove chiavi per insegnare il classico*. Torino: UTET, pp. 452-474.
- Zanetti, M.A.; Miazza, D. (2004). *La comprensione del testo*. Roma: Carocci.