

AL COSPETTO DI THEUTH.  
*UNDERSTANDING READING*  
TRA NOTE TEORICHE E TECNICHE DIDATTICHE

MARCO RICUCCI

Università degli Studi di Udine, Italia

[marco.ricucci@uniud.it](mailto:marco.ricucci@uniud.it)

[marcoricucci@hotmail.com](mailto:marcoricucci@hotmail.com)

**Abstract**

Reading Latins as Latin is a slogan which is a showcase of sheer all-Anglosaxon attitude towards teaching of classical languages. In conformity with this traditional orientation, several scholars have been interested in Second Language Acquisition (SLA) studies: SLA, born as academic branch of Applied Linguistics in Seventies, now is a ever-increasingly innovative discipline which deals with investigation of tacit mechanisms of human mind in learning a second or foreign language (L2) and has got pedagogical implications which can be useful for modern language as well as classical ones instructors. As far as reading and comprehension are concerned, four activities can be used in Latin and Greek language teaching: jigsaw of sentences, multiple choice questions, cloze and consciousness-raising. After a short underpinnings of theoretical principles of these activities, examples are proposed in order to maximize understanding reading, regardless of methodologies (traditional, Ørberg, reading method).

**Palabras clave**

*Understanding Reading activities, Classical Languages Pedagogy, Second Language Acquisition.*

**1. Introduzione**

Il mondo anglosassone ha prestato sempre una grande attenzione alla «lettura» nella didattica delle lingue classiche, sia perché sul *Reading Met-*

*hod*<sup>1</sup> sono basati molti corsi di greco e latino, sia perché un obiettivo dell'insegnamento è stato ciò che può essere definito *Reading Latin as tin*<sup>2</sup>, cioè leggere il latino come latino, senza dover fare la preventiva analisi morfosintattica (*parsing*) e la traduzione della frase latina, ricostruendo l'ordine degli elementi della frase latina nell'ordine nella L1 o nella propria lingua madre (*metaphrasing*). Due manuali a distanza di un secolo sono testimonianza di questo interesse —quasi ossessivo— da parte del mondo anglofono: nel 1887 W. G. Hale<sup>3</sup> pubblicò *The Art of Reading Latin: How to Teach It* e nel 1997 B. D. Hoyos<sup>4</sup>, *Latin: How to Read it Fluently*. Vi sono inoltre numerosi articoli dove gli studiosi hanno tentato di applicare i risultati della ricerca della *Second Language Acquisition* (d'ora in poi SLA) alla didattica delle lingue classiche, nel tentativo di rendere più efficace e fruttifero l'apprendimento da parte degli studenti<sup>5</sup>.

In questo contributo l'obiettivo principale è sensibilizzare i docenti di lingue classiche a volgere la propria attenzione oltre il recinto dell'*hortus conclusus* dell'*Altertumswissenschaft*, per osservare che la didattica dell'insegnamento delle lingue moderne può offrire validi strumenti per l'insegnamento della lingua di Cicerone ed Omero<sup>6</sup>: non si tratta di riprendere in chiave modernistica quella che è stata definita *querelle des Anciens et des*

---

<sup>1</sup> P. E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino, 2012<sup>3</sup>, págs. 16-17.

<sup>2</sup> T. L. Cracas, «What is "reading Latins as Latin?" », *The Classical World*, 64 (1970) 81-86.

<sup>3</sup> W. H. Hale, *The Art of Reading Latin: How to Teach It*, Ginn & Co, Boston, 1887.

<sup>4</sup> B. D. Hoyos, *Latin: How to Read it Fluently. A Practical Manual*, Cane, Amherst (MA), 1997.

<sup>5</sup> B. D. Hoyos, «Decoding or Sight-Reading? Problems with Understanding Latin», *Classical Outlook*, 70 (1993) 126-130; W. S. Hansen, «Teaching Latin Word Order for Reading Competence», *The Classical Journal*, 95 (1999) 173-180; R. R. Harrison, «Exercises for Developing Prediction Skills in Reading Latin Sentences», *Teaching Classical Languages*, 2 (2010) 1-30; D. D. Markus & D. Pennell Ross, «Reading proficiency in Latin through expectations and visualization», *Classical World*, 98 (2004) 79-93; K. S. Morrell, «Language Acquisition and Teaching Ancient Greek. Applying recent theories and technology», en J. Gruber-Miller (ed), *When dead tongues speak. Teaching beginning Greek and Latin*, Oxford University Press, Oxford, págs. 134-157; T. Van Houdt, «The Strategic Reading of Latin (and Greek) texts: A Research-based Approach», en B. Lister (ed), *Meeting the Challenge. International perspectives on the teaching of Latin*, Cambridge University Publishing, Cambridge, págs. 54-70.

<sup>6</sup> Ma si notano riferimenti alla SLA: cf. A. Alcalde-Diosdado Gómez, «La necesidad de renovación didáctica de las lenguas clásicas: una nueva propuesta metodológica», *Estudios clásicos*, 118 (2000) 95-131.

*Modernes* dal XVII-XVIII secolo<sup>7</sup>, oppure il conflitto tra *langue morte* e *langue vivante*<sup>8</sup>, che si esprime nella discussione sulle ragioni di ordine culturale, linguistico, storico e valoriale per cui è ancora «bene» o «utile» avvicinarsi o coltivare la cultura classica e/o studiare le lingue classiche nel terzo millennio a qualsiasi grado e forma<sup>9</sup>.

Come è prevedibile, per conseguire questo scopo, abbiamo indicato la bibliografia degli articoli dove è possibile leggere proposte di applicazioni didattiche, dirette e già collaudate in classe, basate sui risultati della ricerca della SLA, della psicologia cognitiva e della psicolinguistica all'insegnamento delle lingue classiche<sup>10</sup>.

Oltre a questa segnalazione che rappresenta un nuovo orientamento della didattica delle lingue classiche, è importante sottolineare, in base agli studi di Stephan D. Krashen<sup>11</sup> e Frank Smith<sup>12</sup>, l'importanza della «semplice» lettura e immediata comprensione del testo scritto in lingua classica come processo complesso di attività mentali di matrice cognitiva.

Da questi studi teorici della L2 è possibile ricavare riflessioni che possono aiutare il docente nel rendere più efficace la propria azione didattica in classe, perché la lettura è la modalità principale della fruizione della lingua antica, in particolare se si adopera il metodo induttivo-contestuale

<sup>7</sup> Cf. A. M. Lecoq, *La querelle des Anciens et des Modernes. XVII<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup>*, Gallimard, Paris, 2007.

<sup>8</sup> C. Hagège, *Morte e rinascita delle lingue*, Feltrinelli, Milano, 2002.

<sup>9</sup> Ciò è stato ampiamente discusso sotto numerosi punti di vista nel corso degli ultimi due secoli (Cf. L. Miraglia, *Metodo natura e storia culturale*, in G. Milanese (a cura di), *A ciascuno il suo latino, La didattica delle lingue classiche dalla scuola di base all'università*, Congedo, Lecce, 2004, 23-62, pag. 25). 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 (cf. F. Waquet, *L'impero di un segno [XVI-XX secolo]*, Feltrinelli, Milano, 2004, págs. 251-394). 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).

<sup>10</sup> Occorre, però, sottolineare che la maggioranza di questi contributi sono redatti da colleghi che insegnano latino o greco al college o presso le università.

<sup>11</sup> S. D. Krashen, *The Power of Reading. Insights from Research*, Libraries Unlimited, Portsmouth-NH, 2004.

<sup>12</sup> F. Smith, *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*, Routledge, New York, 2004<sup>6</sup>.

o metodo Ørberg<sup>13</sup> (d'ora in poi MIC): leggere e comprendere è la migliore e più semplice modalità di apprendimento della lingua latina e greca!

In questa sede, proponiamo quattro tecniche didattiche che sono di largo impiego nell'insegnamento delle lingue moderne per la comprensione del testo:

- l'incastro tra frasi o paragrafi,
- la domanda a risposta multipla,
- il *cloze*
- il *consciousness-raising* (o «coscientizzazione» in italiano).

Di queste quattro tecniche didattiche abbiamo fornito una breve spiegazione teorica senza alcuna pretesa di esaustività e proposto un esempio pratico, che possa essere da modello per altre esercitazioni che possono attivare e stimolare i meccanismi cognitivi che sono sottostanti alla lettura comprendente (*understanding reading*) in una L2.

I motivi per aver scelto questo taglio nel presente contributo sono i seguenti:

1) Il MIC è assai diffuso tra i docenti di latino e greco antico, in alternativa al metodo grammaticale-traduttivo<sup>14</sup>: l'approfondimento delle teorie della *understanding reading* permette ai docenti di divenire più coscienti della pratica della lettura interattiva del testo.

2) La proposta della tipologia delle quattro tecniche prese qui in considerazione sono adattabili a qualsiasi livello sia per chi utilizza il MIC, sia per chi continua con il metodo grammaticale-traduttivo (d'ora in poi MGT), sia per chi si è avvicinato al *reading method*<sup>15</sup>, senza interferire in alcun modo sul sillabo, sulla programmazione, sul livello della classe. La tipologia di questi esercizi, che hanno l'obiettivo di consolidare le abilità cognitive che sostengono la lettura e la comprensione, hanno l'indiscusso vantaggio di essere preparati con facilità, di essere somministrati con rapidità e di essere corretti e valutati con attendibilità.

---

<sup>13</sup> R. Masciantonio, «Stephen Krashen and the Classical Languages », *The Classical Journal*, 84 (1988) 53-56; M. Ricucci, «L'apprendimento delle lingue classiche alla luce delle teorie di Stephan D. Krashen», in R. Oniga & U. Cardinale (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei all'università*, Il Mulino, Bologna, 2012, págs. 199-216.

<sup>14</sup> Per una sintesi sul metodo grammaticale-traduttivo, cf. N. Natalucci, «La didattica delle lingue classiche», *Euphrosyne*, 33 (2005) 453-472.

<sup>15</sup> Per una panoramica dei metodi: S. Carbonell Martínez, «La crisis del griego antiguo y los métodos antidepresivos», *Estudios Clásicos*, 137 (2010) 85-95.

Nelle attività proposte, sostenute necessariamente da teorie dell'apprendimento basate su bibliografia, l'uso orale o comunicativo della lingua e la traduzione non sono state prese in considerazioni<sup>16</sup>.

## 2. Che cosa è la Second Language Acquisition

La *Second Language Acquisition* (abbreviata SLA) è il campo di ricerca che focalizza il proprio oggetto di indagine sugli apprendenti e sull'apprendimento piuttosto che sugli insegnanti e sull'insegnamento, che tuttavia può trarne beneficio<sup>17</sup>. Gass e Selinker<sup>18</sup> definiscono la SLA come «the study of how learners create a new language system», sottolineando come la SLA sia lo studio di ciò che di una L2 venga imparato e di ciò che non venga imparato. La SLA è un campo di ricerca giovane ma forte, che è iniziato negli anni Sessanta e ha individuato alcuni concetti chiave negli anni Settanta per riscontrare una prodigiosa espansione in ricerca e teorie tra gli anni Ottanta e Novanta, e, attualmente, cinque sono le aree centrali di indagine: la natura della L2, la natura dello sviluppo dell'interlingua, i contributi della conoscenza della L1, l'ambiente linguistico e l'istruzione<sup>19</sup>. Gli studi della SLA, dunque, riguardano la modalità con cui le L2 vengono apprese dagli individui e, perciò, sono multidisciplinari, poiché attinge da una varietà di saperi come la linguistica, la psicologia, la didattica e la pedagogia. Le teorie SLA indica come la natura della ricerca della SLA sia multiforme nel tentativo di trovare una risposta alla domanda essenziale su come una lingua straniera o seconda venga acquisita: in base a tale distinzione, ormai ampiamente accettata dagli studiosi, la prima è usata per indicare l'apprendimento della lingua in contesti in cui la lingua non è

---

<sup>16</sup> Le attività proposte vogliono essere solo un tentativo dell'applicazione della riflessione teorica in semplici prassi operative immediatamente spendibili in classe («didattizzazione»), per ciò che concerne testi antichi manipolati, adattati e originali. Spetterà al docente, naturalmente, valutare il livello della classe, per preparare attività di lettura esemplare su quelle proposte in questa sede in grado di essere corrispondenti ai bisogni formativi degli studenti. Per il concetto di «didattizzazione», cf. M. Develay, *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*, ESF Editeur, Issy-les-Moulineaux, 1995.

<sup>17</sup>B. VanPatten & G. A. Benati, *Key Terms in Second Language Acquisition*, Continuum, London, 2010, pág. 2.

<sup>18</sup> S. Gass & L. Selinker, *Second Language Acquisition: An Introductory Course*, Erlbaum, Hillsdale (NJ), 2008<sup>3</sup>, pág. 1

<sup>19</sup> L. Ortega, «Second language learning explained? SLA across nine contemporary theories», en B. VanPatten and J. Williams Jessica (eds), *Theories in second language acquisition. An introduction*, Routledge, London, 2010, pág. 225.

normalmente parlata fuori dalla classe, mentre la L2 dove la lingua è parlata fuori dalla classe<sup>20</sup>.

### 3. Processi di lettura

Gli studiosi hanno individuato quattro modalità di lettura, per altro utilizzate ampiamente nei test di certificazione internazionale delle competenze di lingua straniera:

— *Skim*: il testo viene letto velocemente nel tentativo di comprendere il senso generale, il messaggio principale senza prestare attenzione ai particolari. Per esempio, quando sfogliamo un quotidiano per leggere i titoli, i sommari e gli occhielli oppure per vedere come sia fatto un nuovo corso di latino, avendo l'impressione dell'approccio, della organizzazione del materiale testuale e della presentazione della grammatica e così via.

— *Scan*: il testo viene letto velocemente per trovare una specifica informazione. Per esempio, leggeremo tutto il proemio dell'*Illiade* per cercare il nome dell'isola prospiciente la città di Troia.

— *Extensive reading*: la quantità di testo letto è consistente, si mira all'efficienza e alla fluidità e si bada al contenuto generale.

— *Intensive reading*: la quantità di testo è poca perché l'obiettivo è l'analisi dei meccanismi interni del testo: grammatica, struttura retorica e formale, qualità artistica e così via.

In generale, esistono due processi di lettura: induttivi (*bottom-up*), quando il lettore decodifica i segni stampati sulla pagina in una rappresentazione mentale del significato dell'autore per come viene inteso; deduttivi (*top-down*), quando i contenuti preesistenti nella mente del lettore co-operano nella costruzione di una nuova idea in risposta alle parole vergate sulla pagina.

### 4. La lettura diretta dei testi ovvero l'applicazione dell'Ipotesi dell'Input Comprensibile.

Il testo in lingua antica, composto da moderni e presente in *Athenaze* oppure in *Lingua latina per se illustrata*, può essere considerato, almeno a

---

<sup>20</sup> Noi useremo L2 sia per indicare la lingua seconda, sia la lingua straniera, sia per la lingua moderna, sia per le lingue classiche, cioè il latino e il greco antico.

livello pedagogico-didattico, un input comprensibile nella prospettiva della Prima Ipotesi<sup>21</sup> della teoria di SLA di Krashen<sup>22</sup>.

Il testo scritto in lingua antica persegue la comprensibilità perché l'apprendente possa rimanere focalizzato sul messaggio (*focus on meaning*) e non sulle forme grammaticali (*focus on form*), tenendo desto l'interesse per l'evoluzione delle situazioni narrate nei quali i personaggi sono immersi<sup>23</sup>.

Il testo greco di *Athenaze* o *Lingua per se illustrata* ha le seguenti caratteristiche:

1. Il lessico è basato sul lessico frequenziale basato su appositi lessici elaborati da moderni.
2. Le frasi sono semplici all'inizio del testo, introducendo le subordinate man mano che si procede nella narrazione della storia.

---

<sup>21</sup> *L'ipotesi dell'input comprensibile*. Per acquisire la lingua c'è un solo modo: comprendere il messaggio della produzione linguistica (scritta oppure orale) nell'ambiente in cui siamo. Più precisamente, partendo dall'assunto che chi acquisisce una lingua acquisisce gli aspetti della lingua in un ordine prevedibile, qualora sia al livello di *i*, si è ipotizzato che chi acquisisce può acquisire *i+1*, cioè un'informazione linguistica che sia un poco più oltre il suo attuale livello, se comprende l'input contenente *i+1*. L'input comprensibile è la condizione necessaria, ma non sufficiente, in quanto interrelate ci sono le altre ipotesi che entrano in gioco.

<sup>22</sup> Stephan D. Krashen, nato nel 1943, è stato professore alla Southern University of California, ha oltre duecento pubblicazioni sulla glottodidattica, sul bilinguismo e sulla linguistica applicata. Ha formulato la Teoria della Comprensione, elaborata ma mai modificata nella sostanza a partire dagli anni Settanta, per spiegare i complessi fenomeni che sono concomitanti nell'apprendimento di una L2. Essa si basa su cinque ipotesi: Acquisizione / Apprendimento; Monitor; Ordine Naturale; Input; Filtro Affettivo. Emanazione diretta è poi la «sesta», ovvero l'Ipotesi della Lettura (*Free Voluntary Reading*).

<sup>23</sup> «Optimal input focusses the acquirer on the message and not on form. To go a step further, the best input is so interesting and relevant that the acquirer may even "forget" that the message is encoded in a foreign language. Creating materials and providing input that meet this characteristic may appear to be an easy and obvious task, but my view is that, in reality, this requirement is not easy to meet, nor has the profession considered it obvious. It is very *difficult* to present and discuss topics of interest to a class of people whose goals, interests, and backgrounds differ from the teacher's and from each other's. I also claim that relevance and interest have not been widely perceived as requirements for input, since so many materials fail to meet this requirement» (cf. S. D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, New York, 1987<sup>2</sup>, págs. 66-67).

3. A livello semantico, il messaggio è in sostanza la narrazione di una storia, congegnato come un vero e proprio «romanzo», ambientato nell'Atene del V a. C. oppure a Roma nel I d. C.

Il testo dei due corsi si basa sull'assunto che il *reading for meaning* sia equivalente al *reading with meaning*, ovvero un efficace mezzo per l'acquisizione della lingua greca o latina, facilitata dalla comprensibilità del testo che contiene «mimetizzata» la struttura-obiettivo (la forma della grammatica) che lo studente deve apprendere induttivamente.

Nel corso basato sul MIC l'enfasi sulla conoscenza del contesto di una situazione nota favorisce l'apprendimento, naturale e senza eccessiva difficoltà, di vocaboli, di locuzioni, di forme e di strutture, in quanto elementi interrelati all'interno di una *situazione* continua e verosimile.

L'apprendente vede così non regole astratte e frasi estrapolate da una qualunque cornice, ma scene di vita narrate dal manuale e comprende la reale funzione espressiva d'ogni parte della morfosintassi e del lessico che studia di volta in volta. La lingua è così percepita come un *organismo vivente* e non solo come un insieme di regole astratte. Il contesto consente anche di ricordare in maniera più efficace e duratura il vocabolario e le caratteristiche morfosintattiche che s'incontrano pagina per pagina. Usi e costumi dei greci o romani aiutano a capire meglio l'ambiente e la civiltà all'interno della quale s'è sviluppata la letteratura che gli alunni presto studieranno al triennio. L'allievo, venendo a contatto diretto e nel vivo del testo con il fenomeno linguistico (la struttura-obiettivo), prevista nel syllabo strutturale su cui il manuale è costruito, «induce», sotto l'eventuale aiuto dell'insegnante, il funzionamento che governa il fenomeno linguistico incontrato per la prima volta e ne formula una prima ipotesi come regola grammaticale. Secondo la dichiarata volontà dell'autore, la finalità del corso impostato sul MIC è la «lettura corrente e non sofferta dei testi d'autore»<sup>24</sup>, che deve assomigliare non a una decifrazione faticosa e laboriosa, tipica del MGT, ma, secondo il richiamo di Miraglia, a un colloquio con gli autori antichi, carico di quel senso emotivo<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> L. Miraglia, *Latine doceo*, Accademia Vivarium Novum, Montella, 2009, pag. 9.

<sup>25</sup> Una ricerca condotta nel 2000, infatti, su un campione di circa 200 studenti del biennio scientifico e classico a Roma, divisi in due gruppi (MIC e MGT), conferma la percezione più «amichevole» dello studio della lingua latina e una maggiore curiosità a conoscere un mondo tanto antico quanto lontano dalla loro dimensione quotidiana (cf. M. T. Truini, «Solo rosa, rosae? Una ricerca sul modo in cui le pratiche didattiche incidono sulla percezione della lingua latina nell'immaginario degli studenti», in B. Coccia, *Il mondo classico nell'immaginario contemporaneo*, Apes, Roma, 2008, págs. 527-574).



Nell'ottica dell'Ipotesi del Filtro Affettivo<sup>26</sup> di Krashen, occorre rimarcare, a scanso di equivoci, la fondamentale differenza tra motivazione interiore dell'apprendimento delle lingue classiche e motivi di ordine culturale-storico dell'insegnamento delle lingue classiche nel terzo millennio.

Miraglia rileva che la motivazione interiore degli studenti è la chiave del successo per l'apprendimento: «essi devono sentire sempre che a pari sforzo corrisponde pari risultato, e che questo risultato viene riconosciuto in maniera gratificante»<sup>27</sup>.

#### 4.1. Pars operatoria. Incastro di frasi e domande a risposta multipla

In base all'Ipotesi dell'Input Comprensibile e del Filtro Affettivo di Krashen, nell'ottica delle riflessioni psicolinguistiche di Smith, il solo fatto di leggere testi di *Athenaze* e di *Lingua per se illustrata* con diletto e senza sforzo attiva nella mente degli alunni i meccanismi del cosiddetto apprendimento implicito, incosciente, chiamata da Krashen «acquisizione».

Non è dunque possibile «operazionalizzare» la lettura nell'istruzione diretta ed esplicita, poiché la lettura è un processo cognitivo assai complesso e articolato; tuttavia, tra i numerosi esercizi che possono consolidare alcuni processi mentali per rendere la lettura più efficiente e realizzare la comprensione testuale più solidamente, è possibile combinare la tecnica dell'incastro di frasi o paragrafi con le domande a risposta multipla.

Se si sceglie un breve passo latino di senso compiuto e di stile narrativo, si può utilmente adoperare queste due tecniche simultaneamente in modo da porre l'attenzione dello studente sul *chi* e sul *che cosa* e sul *perché*<sup>28</sup>.

---

<sup>26</sup> L'ipotesi del filtro affettivo. L'acquisizione della lingua, cioè l'interiorizzazione dell'input comprensibile (*intake*), avviene in certe condizioni emotive: l'apprendente, coinvolto, interessato, motivato e non in ansia, non chiude la porta, per così dire, cioè non attua un blocco mentale per cui il filtro affettivo è basso. In questa maniera, l'input contenente *i+1*, se compreso, può diventare *intake* nel LAD (*Language Acquisition Device*), ovvero un ipotetico meccanismo del cervello umano postulato da Noam Chomsky per spiegare l'acquisizione umana del linguaggio.

<sup>27</sup> L. Miraglia, *Latine doceo*, pag. 15.

<sup>28</sup> 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 (cf. L. Lumbelli, *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Laterza, Bari-Roma, 2009), e che, perciò, come è stato rilevato (cf. M. A. Zanetti & D. Miazza, *La comprensione del testo*, Carocci, Roma, 2004, pag. II), «capire le

L'esercizio proposto è basato sul libero adattamento di un passo di Curzio Rufo: esso, narrando un episodio che mette in luce la clemenza di Alessandro Magno, è costituito per buona parte da un dialogo, che ha un «intreccio logico», basato su causa ed effetto. Il breve passo deve essere scomposto in frasi di senso compiuto (se si rispetta la punteggiatura è meglio), che andranno messe in disordine: l'alunno, tentando di comprendere quel che viene narrato, deve ricomporre il breve passo stabilendo l'ordine delle frasi come era *ab origine*. L'incastro può essere effettuato anche per paragrafi, ma il testo dovrebbe essere di una certa estensione. Domande a risposta multipla possono accompagnare questa tecnica per saggiare lo studente sulla comprensione di singoli dettagli del testo.

### *Alessandro e Poro*

(libero adattamento da Curzio Rufo, *Historia Alexandri Magni* 8, 14)

- a. Ita loquendo plus sibi profuit, quamsi precatus esset.
- b. Magnis itineribus pervenit ad flumen Hydaspem, qui in Indum influit.

---

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». 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 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. Perciò «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» (cf. L. Cisotto, *La didattica del testo*, Carocci, Roma, 2006, pag. 99). Secondo l'americano Walter Kintsch, uno dei maggiori psicologi cognitivi ad essersi occupato della comprensione del testo in oltre 50 di studi, comprendere il testo implica costruire una rappresentazione coerente del significato del testo, chiamata «modello situazionale», che viene creato grazie all'alternarsi di due processi: a) costruzione: in cui tutte le informazioni presenti nel testo vengono prese in esame; b) integrazione: in cui la relazione fra le informazioni essenziali si rafforza, a scapito delle informazioni non rilevanti. Per una sintesi del ruolo del modello situazionale nella comprensione di un testo in L2, cf. W. Grabe, *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*, Cambridge University Press, New York, 2009 págs. 43-46.

c. Cum Alexander eum catenis vinctum vidit: «Quae amentia, inquit, te impulit experiri belli fortunam?».

d. Alexander enim, illius animi magnitudinem admiratus, magnos honores ei tribuit.

e. Cum iussus esset dicere quid vellet sibi fieri: «Fac, inquit, ut tibi videtur».

f. Porus, Indorum rex, conatus est eum repellere, at victus est.

g. Porus, minime perterritus, ita respondisse fertur: «Mihi videbar, nondum tuas vires expertus, fortissimus omnium regum esse. Belli eventus autem ostendit te fortiorem fuisse».

h. Praeterea situs est in suo regno manere dignitatemque suam conservare.

i. Etenim Indorum rex in captivitatem ductus non est.

*Domande di comprensione dei fatti*

- |   |               |
|---|---------------|
|   | a) Alexander  |
|   | b) Pori       |
| 1. Quis Indorum rex?                    | c) Hydaspe    |
|   | d) Porus      |
|   | a) Hydaspe    |
| 2. Quem belli fortuna experiri impulit? | b) Alexandrum |
|   | c) Porum      |
|   | d) Indos      |
|   | a) Porus      |
|   | b) Alexander  |
| 3. Minime perterritus est...            | c) Indi       |
|   | d) Nemo       |
|   | a) Miles      |
|   | b) Hydaspe    |

4. Quis iussus dicere est?
- c) Alexander
  - d) Porus
5. Cui magnos honores tribuit?
- a) Alexandro
  - b) Poro
  - c) Indo militi.
  - d) Homini captivo qui in Indo vivit
6. Quis fortissimus?
- a) Totus rex
  - b) Porus
  - c) Alexander
  - d) Rex Indorum
7. Quis fluit?
- a) fluvius
  - b) Homo
  - c) Vir
  - d) Rex
8. *Fac, inquit, ut tibi videtur potest dici...*
- a) Fiat voluntas tua
  - b) Videtur bonum esse quod tu facis
  - c) Tibi fac quod videtur esse bonum
  - d) Facta est tua voluntas
9. *In suo regno: cuius est regnum?*
- a) Indorum regis
  - b) Macedonum regis
  - c) Victoris regis
  - d) Regis qui in catenis semper est

10. Cur rex in captivitatem ductus non est?
- a) propter Alexandri benevolentiam
  - b) propter Pori calliditatem
  - c) ob iram
  - d) causa explicata clare non est

#### 4.2. Cloze

Il primo a introdurre nella letteratura psicolinguistica la procedura denominata *cloze* come metodo di misurazione della leggibilità (o difficoltà) dei testi<sup>29</sup> o come esercizio di lettura e comprensione per i parlanti nativi<sup>30</sup> è stato il giornalista Wilson Taylor, che sistematizzò in un quadro concettuale più coerente esperimenti precedenti<sup>31</sup>.

Il metodo era semplice, basato sulla cancellazione sistematica (cioè secondo criteri specifici) oppure a caso, di parole, da un particolare testo, 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<sup>32</sup>, 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. Sebbene non sia unanime l'opinione sul *cloze test*<sup>33</sup>, avvolto ancora da una certa ambiguità per la misurazione della abilità linguistiche<sup>34</sup>, in generale si reputa il *cloze test* un utile strumento per l'insegnamento e la valutazione della L2, adducendo come ragioni

<sup>29</sup> W. L. Taylor, «'Cloze' Procedure: A New Tool for Measuring Readability», *Journalism Quarterly*, 30 (1953) 43-64.

<sup>30</sup> W. L. Taylor, «Recent Developments in the Use of 'Cloze Procedure'», *Journalism Quarterly*, 33 (1956) 42-99.

<sup>31</sup> D. P. Harris, «Some forerunners of cloze procedures», *Modern Language Journal*, 69 (1985) 367-376.

<sup>32</sup> J. W. Oller, «Cloze tests of second language proficiency and what they measure», *Language Learning*, 23 (1983) 105-118.

<sup>33</sup> Per un bilancio complessivo degli studi condotti negli anni Settanta quando il *cloze* era in auge: cf. C. Klein-Braley & U. Raatz, «A survey of research on the cloze-test», *Language Testing*, 1 (1982) 134-146. Di recente, la maggioranza degli studi sul *cloze* e i dati raccolti in oltre cinquanta anni di esperimenti sono stati revisionati e discussi criticamente (cf. Y. Watanabe & D. Koyama, «A Meta-Analysis Of Second Language Cloze Testing Research», *Second Language Studies*, 26 (2008) 103-133.

<sup>34</sup> «The precise abilities measured by a given cloze test remain in question» (cf. R. G. Abraham & C. A. Chapelle, «The meaning of cloze test scores: An item difficulty perspective», *Modern Language Journal*, 76 (1992) 468-479, pág. 468).

principali a sostegno del *cloze* la facilità di costruzione, di somministrazione e di votazione<sup>35</sup>. Come è stato osservato<sup>36</sup>, 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'<sup>37</sup>. Nonostante il dibattito sul *cloze test* sia ancora aperto tra gli studiosi che non hanno raggiunto un'opinione condivisa al riguardo, Freddi<sup>38</sup> e Balboni<sup>39</sup> 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.

### 4.3. Consciousness-raising

La lingua senza la grammatica sarebbe caotica<sup>40</sup>: l'apprendente ha bisogno di avere a propria disposizione conoscenze dichiarative della lingua (grammatica) per essere in grado di manipolare e al tempo stesso di comprendere concetti, regole e processi della lingua (*metalinguistic knowledge*): il sistema della lingua deve diventare chiaro ed evidente all'apprendente perché possa utilizzato in specifiche funzioni e in situazioni comunicative.

Due approcci essenziali sono stati usati per insegnare la grammatica: l'approccio esplicito, che viene usato laddove si ritenga importante l'input degli aspetti formali della lingua per l'acquisizione della stessa, e l'approccio implicito, che viene impiegato laddove si ritiene che la produzione è essenziale per lo sviluppo della competenza linguistica.

Molti ricercatori della SLA considerano l'insegnamento della grammatica come *consciousness-raising*, tradotto in italiano con i termini «coscientizzazione» o «presa di coscienza»: infatti ritengono che la consapevolezza (*awareness*) di un particolare elemento, forma o struttura di una data lin-

---

<sup>35</sup> J. D. Brown, «A closer look at cloze: Validity and reliability», en J. W. Oller (dd.), *Issues in language testing research*, Newbury, Rowley (MA), 237-250; *Idem*, «Do cloze tests work? Or, is it just an illusion? », *Second Language Studies*, 21 (2002) 79-125.

<sup>36</sup> S. Nuccorini, *Il cloze test in inglese. Ricerca, metodologia, didattica*, Carocci, Roma, 2001, págs. 15-16.

<sup>37</sup> «If the statement that a passage is 'readable' means that it is 'understandable,' then the scores that measure readability should measure comprehension too» (cf. Taylor, «Recent Developments...», pág. 44).

<sup>38</sup> G. Freddi, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, UTET, Torino, 1994, pág. 23.

<sup>39</sup> P. E. Balboni, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, UTET, Torino, 2007, pág. 138.

<sup>40</sup> R. Bastone, *Grammar*, Oxford University Press, Oxford, 1994, pág. 35.

gua, sia sviluppata dall'atto dell'insegnamento persino se gli apprendenti non sanno usare subito l'elemento oggetto di studio.

In questa prospettiva, l'apprendimento non è solo un prodotto dell'insegnamento sulle specifiche e singole forme linguistiche (*knowledge about a language*), ma sarebbe anche il risultato derivante dall'input arricchito (*input enhanced*), cioè grazie a operazioni assolute sull'input focalizzato sul significato e sul contenuto.

L'istruzione formale è dunque importante nella facilitazione dell'acquisizione della conoscenza grammaticale (*declarative or explicit knowledge*), poiché l'esposizione all'input è, certamente, necessario, ma non sufficiente, per garantire il successo dell'acquisizione<sup>41</sup>.

Qual è dunque la dirimente differenza tra ciò che ci si aspetta tra il *consciousness-raising* e il metodo «tradizionale» di proporre l'insegnamento delle forme grammaticali di una data lingua, cioè mediante il MGT?

Secondo R. Ellis<sup>42</sup>, il *consciousness raising* consiste in attività che sono finalizzate a consentire all'apprendente di «comprendere», avendone appunto consapevolezza, come un particolare elemento grammaticale funzioni, in cosa consista, e così via, senza richiedere all'apprendente di produrre frasi che contengano quel particolare elemento grammaticale; e più precisamente, vengono somministrate all'apprendente dati della L2 in una data forma, con la richiesta di eseguire qualche operazione su essi o con essi, con l'obiettivo di arrivare alla comprensione esplicita di proprietà linguistica della lingua-obiettivo<sup>43</sup>.

Secondo Ellis, dunque, l'apprendente è chiamato, in questi tipi di attività, ad analizzare dati specialmente strutturati per scoprire una regola grammaticale o, secondo le parole di Bastone, «to make his/her own discoveries about grammar»<sup>44</sup>.

Ellis<sup>45</sup> individua due tipi di attività di *consciousness raising* (deduttiva e induttiva), e specifica che nella seconda l'apprendente è chiamato a ricavare la regola della struttura-obiettivo dai dati di L2 forniti: e tali attività non sono finalizzate alla produzione della struttura-obiettivo, ma alla com-

---

<sup>41</sup> Ciò è confermato in uno studio sperimentale: V. Yip, «Grammatical consciousness-raising and learnability», in T. Odlin (ed), *Perspective on pedagogic grammar*, Cambridge University Press, Cambridge, págs. 123-139.

<sup>42</sup> R. Ellis, *SLA Research and Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 1993, págs. 5-6.

<sup>43</sup> R. Ellis, *Second language acquisition*, Oxford University Press, Oxford, 1997, pág. 160.

<sup>44</sup> R. Bastone, *op. cit.*, pág. 35.

<sup>45</sup> R. Ellis, *Second language acquisition*, pág. 160.

preensione mediante la formulazione di un qualche tipo di rappresentazione cognitiva su come la struttura-obiettivo funzioni<sup>46</sup>.

Mentre il *consciousness-raising* è quindi un mezzo il cui fine è ottenere la competenza grammaticale, considerata come condizione necessaria ma non sufficiente, in quanto l'apprendente fornisce il proprio contributo, invece l'insegnamento della grammatica, il più delle volte associato al MGT, costituisce un tentativo di «instillare», ovvero di travasare, quella competenza direttamente nell'apprendente come in una *tabula rasa*, la quale viene considerata condizione necessaria e sufficiente<sup>47</sup>.

Nel MGT, infatti, il principio fondamentale è che sapere una lingua equivale a conoscere le regole grammaticali (*knowledge about a language*), e conoscere le regole significa anche sapere applicare queste conoscenze nella pratica finalizzata alla traduzione di frasi o passi dalla lingua materna a quella straniera o viceversa.

In questa ottica, il docente deve lavorare «sullo studente» al fine di sviluppare capacità cognitive, che gli permettano di analizzare e riflettere in modo astratto sulle proprietà delle forme e sulle caratteristiche del funzionamento delle regole che governano la lingua: la conoscenza esplicita del sistema lingua, che Krashen chiama Apprendimento, è il mezzo più efficiente per raggiungere il fine ultimo dell'insegnamento del MGT, ovvero avere accesso a un corpus di testi letterari che sono altamente rappresentativi di una cultura e di una civiltà. La conoscenza metalinguistica è il pensiero astratto che deriva dalla capacità sia di scomporre la frase, spesso presa da autori classici, nelle sue componenti morfologiche, sia di saper identificare i rapporti sintattici che «tengono in piedi» la frase per poi procedere alla traduzione nella lingua madre per comprendere il messaggio della frase<sup>48</sup>.

In altre parole, l'insegnamento della grammatica, nel senso tradizionale che assume nel MGT, è un fine *per sé*, poiché la conoscenza metalinguistica e la capacità di analisi è il presupposto necessario per accedere ai testi letterari, mentre il *consciousness-raising* è un mezzo per ottenere una com-

---

<sup>46</sup> R. Ellis, «Grammar teaching – practice or consciousness-raising? », en C. Richard and W. A. Renandya (eds.), *Methodology in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 2002, 167-174, pág. 169.

<sup>47</sup> E. W. Rutherford, *Second language grammar: learning and teaching*, Addison Wesley, New York, 1987, pág. 24.

<sup>48</sup> I sostenitori del *consciousness raising* affermano, invece, che esso è capace di sviluppare la consapevolezza (*awareness*) di una specifica struttura grammaticale a livello di comprensione che conduce, spontaneamente, l'apprendente a produrre la struttura nell'output in contesto comunicativo (cf. W. Rutherford & M. Sharwood Smith, «Consciousness-Raising and Universal Grammar», *Applied Linguistics*, 6, 3 (1985) 274-282, pág. 280).



petenza grammaticale, vista come un approccio cognitivo nell'insegnamento della grammatica «compatible with current thinking about how learners acquire L2 grammar»<sup>49</sup>.

Le attività di conscientizzazione, dunque, possono essere realizzate dal docente senza la necessità che gli apprendenti debbano sviluppare la specifica conoscenza metalinguistica per parlare di ciò che sono diventati sono diventati consapevoli. Se nel MGT vi è eccessiva enfasi sull'apprendimento mnemonico delle regole e delle parole non contestualizzate, la conscientizzazione può essere il primo passo per una riflessione formalistica più rigorosa della regola grammaticale.

---

<sup>49</sup> R. Ellis, «Grammar teaching...?» , pág. 173.

**ESEMPIO 1**(dalla *Vita di Alessandro* 12, di Plutarco)

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 δ' ἡγεμὼν \_\_\_\_\_1 πρὸς  
 βίαν συγγενόμενος καὶ καταισχύνας, ἀνέκρινεν εἰ ποῦ \_\_\_\_\_ 2 ἔχοι  
 κεκρυμμένον ἢ ἀργύριον. ἢ δ' ἔχειν \_\_\_\_\_3, καὶ μόνον εἰς τὸν κῆπον  
 ἀγαγοῦσα καὶ δείξασα φρέαρον, ἐνταῦθ' ἔφη \_\_\_\_\_4 καταβαλεῖν αὐτὴ τὰ  
 τιμιώτατα τῶν χρημάτων. ἐγκύπτοντος δὲ τοῦ Θρακῆος καὶ \_\_\_\_\_5 τὸν  
 τόπον, ἔωσεν αὐτὸν ἐξόπισθεν γενομένη, καὶ \_\_\_\_\_6 ἐπεμβαλοῦσα  
 πολλοὺς ἀπέτεινεν. ὡς δ' 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 εἶη γυναικῶν, \_\_\_\_\_10  
 Θεαγένους ἀδελφὴ 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 προᾶξιν,  
 ἐκέλευσε ἐλευθέραν ἀπιέναι μετὰ τῶν τέκνων.

- ἀξιωματικὴ
- ὠμολόγησε
- κατασκεπτομένου
- ἀπεκρίνατο
- δεδεμένη
- τῶν λίθων
- χρυσίον
- τοῖς ἄγουσιν
- τῆς πόλεως ἀλίσκομένης
- τῇ γυναικί

*Attività di consciousness-raising*

1) καταβαλεῖν αὐτὴ τὰ τιμιώτατα τῶν χρημάτων: *quid est quod reiectum est? Quid τὰ τιμιώτατα et τὰ τιμὰ intersunt? Cur? Si habes τὰ τιμιώτατα, τῶν χρημάτων esse potest?*

2) Quis est ή Τιμοκλεία? ή Τιμοκλεία ἐστί \_\_\_\_\_ και \_\_\_\_\_ και \_\_\_\_\_.

3) ή Τιμοκλεία ἀγαγοῦσα και δείξασα φρέαρ ...ubi est puteum? Quid ή Τιμοκλεία facit? ή Τιμοκλεία \_\_\_\_\_ εἰς τὸν κῆπον και \_\_\_\_\_ φρέαρ...

4)

a) ἐγκύπτονος δὲ τοῦ Θρακὸς 1. QUIA

b) τοῦ βασιλέως ἐρωτήσαντος 2. IS QUI

c) Θεαγένους .... τοῦ παραταξαμένου πρὸς Φίλιππον... 3. POSTQUAM

5) Θαυμάσας οὖν δ' Ἀλέξανδρος αὐτῆς και τὴν ἀπόκρισιν και τὴν προᾶξιν Videlicet explicite dici potest

ὁ Ἀλέξανδρος οὖν ἐθαυμάσε ὅτι ή Τιμοκλεία \_\_\_\_\_ και \_\_\_\_\_

6)

a) παραταξαμένου ὑπὲρ τῆς τῶν Ἑλλήνων ἐλευθερίας videlicet παραταξαμένου ἵνα οἱ Ἕλληνες ἐλευθερ \_\_\_\_\_

b) ἐκέλευσε ἐλευθέραν ἀπιέναι μετὰ τῶν τέκνων videlicet

ἐκέλευσε τὴν Τιμοκλείαν ἀπιέναι συν \_\_\_\_\_ ἐλευθερί \_\_\_\_\_ μετὰ τῶν τέκνων.

7)

	VERUM	FALSUM
ἀπὸ τῆς ὀψεως		
βαδίσεως ἐπομένη		
ἀπὸ τῆς βαδίσεως		
ἀπὸ τῆς ἀνεκπλήκτως		

### *Spiegazione*

1) Nella domanda lo studente non deve analizzare la frase per individuare il superlativo e il complemento partitivo, ma deve «coscientizzare» la funzione del genitivo in dipendenza del superlativo.

2) Nella domanda lo studente deve cercare (*scan*) una informazione precisa, rispondendo con le medesime parole del passo: la produzione scritta permetterà di «coscientizzare» che i due aggettivi sono a una uscita (medesima desinenza per maschile e femminile)

3) Nella domanda lo studente può «coscientizzare» una inferenza mediante la manipolazione delle forme verbali (dall'esplicito all'implicito): il pozzo si trova nel giardino dove Timoclea conduce i soldati.

4) Lo studente è invitato a scegliere il valore dei genitivi assoluti mediante la congiunzione esplicita, ponendo attenzione all'intruso (τοῦ παραταξαμένου), potendo «coscientizzare» l'uso particolare dell'articolo che sostantiva il participio.

5) Lo studente deve trasformare il sostantivo astratto in una subordinata che abbia lo stesso contenuto, usando la stessa radice τὴν ἀπόκρισιν / ἀποκρίνω e τὴν πράξιν / πράσσω), potendo «coscientizzare» tale origine della radice semantica.

6) Lo studente è invitato mediante il completamento delle subordinate a esplicitare il senso della preposizione ὑπὲρ e della funzione predicativa dell'aggettivo ἐλεύθερος, potendo anche «coscientizzare» la differenza tra aggettivo e sostantivo astratto nella sintassi della frase.

7) Lo studente è invitato a prestare attenzione al fatto che la desinenza omografa ha funzioni diversi per aggettivo e sostantivo, potendo «coscientizzare» tale differenza mediante l'osservazione diretta nel testo: uso dell'articolo e la dipendenza dal verbo.

## ESEMPIO 2

Un ulteriore esempio di attività di *consciousness-raising*, *cloze* e ricostituzione delle sequenze narrative, miste su un medesimo passo latino tratto da Cesare (*De bello gallico* III, 28).

*Pars prima : attività di consciousness-raising*

Morini Menapiique longe alia ratione ac reliqui Galli bellum gerere coeperunt. Nam quod intellegebant maximas nationes, quae proelio contendissent, pulsas superatasque esse, continentisque silvas ac paludes habebant, eo se suaque omnia contulerunt. Ad quarum initium silvarum cum Caesar pervenisset castraque munire instituisset neque hostis interim visus esset, dispersis in opere nostris subito ex omnibus partibus silvae evolaverunt et in nostros impetum fecerunt. Nostri celeriter arma ceperunt eosque in silvas repulerunt et compluribus interfectis longius impeditioribus locis secuti paucos ex suis deperdiderunt.

- |   |  |
|---|--|
| 1) Morini Menapiique intellegebant:   | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Nationes maximae pulsae superatae sunt</li> <li>b) Proelio contendissent</li> <li>c) Continentes maximas silvas ac paludes habebant</li> <li>d) Eo se suaqua contulerunt</li> </ul>  |
| 2) Quis castra munivit aut qui castra muniverunt ?                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Messapi</li> <li>b) Morini</li> <li>c) Hostis</li> <li>d) Caesar</li> </ul>  |
| 3) Evolaverunt...<br>(dispersis in opere nostris subito ex omnibus partibus silvae) | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Qui in opere subito dispersi sunt omnibus partibus silvae</li> <li>b) Silvae quae in opere subito dispersae sunt ex omnibus nostris partibus</li> <li>c) Partes quae in opere silvae subito dispersae sunt ex omnibus nostris</li> </ul> |

d) Omnes nostri ex partibus  
silvae qui in opere subito  
dispersi sunt

4) Iunge :

(Nostri celeriter arma ceperunt eosque in silvas repulerunt et compluribus interfectis longius impeditioribus locis secuti paucos ex suis deperdiderunt

a) Nostri	I) impeditioribus
b) longius	II) paucos
c) Interfectis	III) eos
d) Secuti	IV) locis
e) Ex suis	V) deperdiderunt

5) In nostros et in silvas: quae interest?

*Pars secunda: cloze*

Reliquis deinceps diebus Caesar silvas \_\_\_\_\_ instituit, et ne quis \_\_\_\_\_ imprudentibusque militibus ab latere \_\_\_\_\_ fieri posset, omnem eam \_\_\_\_\_ quae erat caesa conversam ad hostem \_\_\_\_\_ et pro vallo ad utrumque latus extruebat. \_\_\_\_\_ celeritate magno spatio paucis diebus \_\_\_\_\_, cum iam pecus atque extrema \_\_\_\_\_ a nostris tenerentur, ipsi densiores \_\_\_\_\_ peterent, eius modi sunt \_\_\_\_\_ consecutae uti opus necessario intermitteretur et continuatione imbrium diutius sub pellibus milites contineri non possent.

- confecto
- materiam
- tempestates
- impetus
- silvas
- impedimenta
- conlocabat
- caedere
- incredibili
- inermibus