



Università di Foggia

Dipartimento di Studi Umanistici.

Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione

Dottorato di ricerca in

*Economia, Cultura, Ambiente.*

*Scienze economiche e umanistiche per la valorizzazione dei territori*

(XXXVI ciclo)

Tesi di Dottorato

*Il mito a scuola: emozioni e creatività.*

*Per un recupero del sistema formativo, valoriale e culturale*

Dottoranda

dott.ssa Anna DELLINO

Tutor

prof.ssa Tiziana RAGNO

Anno Accademico 2024/2025

*Raccolsi allora quasi tutti i libri nostri di lingua, ed in copia le più belle edizioni dei classici latini. E tutti l'un dopo l'altro, e replicatamente li lessi, ma troppo presto e con troppa avidità, onde non mi fecero quel frutto che me ne sarebbe ridonato leggendoli pacatamente, e ingoiandomi le note. Cosa alla quale mi son poi piegato tardissimo, avendo sempre da giovane anteposto l'indovinare i passi difficili, o il saltarli a piè pari, all'appianarmeli colla lettura e meditazione dei commenti.*

V. Alfieri, *Vita*, Ep. IV, cap. VI

## Indice

Introduzione	2
I. Il sistema scolastico a Roma	
I.1. Il modello educativo a Roma	5
I.2. Gli ordini scolastici	12
I.3. I Classici dei grammatici e dei retori	23
II. Virgilio nella scuola antica	
II.1. Virgilio e la sua esegesi	36
II.2. Servio e il mito	57
II.3. Camilla in Servio: un caso-studio	70
III. Il <i>debate</i> oggi: a scuola di declamazione	
III.1 Dalle <i>exercitationes</i> retoriche al <i>debate</i>	86
Bibliografia	106

## Introduzione

Come ipotizza Quintiliano nel suo programma educativo contenuto nell'*Institutio oratoria*, le *phantasiai* hanno il pregio di presentare gli eventi e i sentimenti come se fossero *in fieri*, in modo tale che le idee espresse dall'oratore sembrino scaturire in modo spontaneo, in quanto indotte da uno stimolo fresco e vivo (*inst.* 6,2,29-30). A conferire potere a queste creazioni artificiali non è la realtà, ma le passioni vissute dall'oratore: le rappresentazioni cariche di *pathos* scatenano i sentimenti di chi parla e lo fanno apparire maggiormente coinvolto. È, dunque, in ambito retorico che l'immaginazione assume per la prima volta l'accezione di 'fantasia creatrice': questa funzione viene riconosciuta, dunque, all'immaginazione in quanto strumento atto a risvegliare la memoria e l'affettività del pubblico, così come in ambito didattico ad alimentare la motivazione allo studio.

La capacità di regolare e accendere le proprie emozioni, a Roma, era frutto di un percorso di apprendimento e di una strategia didattica che non ripudiava la spontaneità, ma faceva dell'equilibrio fra immedesimazione e controllo la propria arma vincente. Memoria, emozioni e immaginazione cooperavano a determinare la circolarità dei *pathémata* e ad assicurare l'efficacia del discorso.

Nello specifico, il percorso formativo che si realizzava nell'ambiente scolastico, più o meno istituzionalizzato, era finalizzato alla formazione nell'eloquenza, in vista della vita pubblica. In linea con gli interessi culturali dei Romani, orientati precipuamente ai risvolti pratici delle attività intellettuali, la conoscenza della retorica era posta al centro di tale modello formativo, prestandosi bene agli ambiziosi programmi dell'aristocrazia romana.

Uno sguardo attento alle letture presso la scuola dei grammatici dimostra come Virgilio occupi un posto d'onore nelle preziose pagine degli esegeti, tra i banchi della scuola antica e tardoantica.

Considerando che a scuola gli studenti si esercitavano su *fabulae* e *narrationes* mitologiche o leggendarie, è sempre Quintiliano (*Quint. inst.* 2,10,5) a riconoscere, a livello di ricaduta didattica, quanto sia importante il contributo offerto, in termini di tecnica oratoria, dalla materia poetica, ruotante intorno a vicende e personaggi mitologici.

Da questo punto di vista, i personaggi del mito hanno orientato sotto il profilo morale, sociale e politico la coscienza dei giovani lettori, per il tramite non solo di segmenti di poesia dei grandi autori classici, ma anche dei preziosi commenti scolastici dei grammatici e dei retori antichi, i quali hanno lasciato il testo delle loro glosse esegetiche in *commentarii* aperti ad annotazioni di tipo filologico, antiquario, storico, giuridico e morale, annotazioni in moltissimi casi aventi per oggetto le vicende di celeberrimi eroi della mitologia.

Che i poeti accendessero la fantasia dello studente e che fosse il *grammaticus* nell'ambiente-scuola a dar fuoco alla miccia lo dimostra, *exempli gratia*, l'indagine relativa a Camilla e al suo reimpiego a uso scolastico, testimoniato dal commento all'*Eneide* messo a punto dal *grammaticus* Mauro Servio Onorato, con cui tutti i successivi studiosi di Virgilio si sono confrontati. Il lettore/ascoltatore (penso allo studente) del commento serviano non si imbatte soltanto in un arido schizzo biografico, ma ha la preziosa occasione di apprendere un punto di vista (ovviamente quello del *grammaticus*) sull'operato di un personaggio eccezionale, *in limine*, scisso e ambiguo qual è la *virgo bellatrix* comparsa per la prima volta nel VII libro, ma poi divenuta protagonista indiscussa dell'XI libro dell'*Eneide*.

La convinzione, da docente di ruolo nella scuola secondaria di secondo grado, è che quanto aveva ipotizzato Quintiliano nel suo programma educativo trovi ampia conferma nel lavoro dei grammatici, professori di 2000 anni fa, e possa costituire, a livello di eredità, un utile precedente per i professori di oggi. Scorrendo le glosse serviane è inevitabile considerare la quantità di informazioni che possono rivelarsi non solo utili al docente che si appresti a tradurre<sup>1</sup> il testo classico dinanzi ai suoi studenti, ma anche illuminanti nell'ambito della didattica del lessico e della semantica, affinché gli studenti acquisiscano, secondo le raccomandazioni ministeriali per l'insegnamento della Lingua e cultura latina nei licei, le competenze funzionali alla comprensione e alla traduzione dei testi d'autore e le tecniche retoriche, finalizzate alla comunicazione.

---

<sup>1</sup> A proposito del ruolo dei *commentarii* nelle operazioni di traduzione dei testi classici, rinvio a Cipriani 2021, 77-78: "Si tratta di un'ipotesi di lavoro - quella di cui qui si vuole dar conto - che è da considerare ancora oggi come altamente sostenibile, all'interno di un tirocinio che dovrebbe portare il traduttore di testi classici a premunirsi con la panoramica di interpretazioni e chiarimenti presenti nei *commentarii* redatti dagli antichi commentatori (senza escludere i moderni, i quali hanno avuto il grande merito di aver lasciato ampio spazio ai percorsi esegetici della scuola antica)".

Inoltre, l'accattivante approccio del *grammaticus*, nello specifico, alla Camilla virgiliana e la 'relazione triangolare' tra maestro, allievi e autore, nell'intreccio di prospettive e punti di vista, sollecitano, anche tramite il lessico, suggestioni e potenziali ritorni all'attualità promuovendo la riflessione del docente del XXI secolo sul valore formativo dell'apprendimento cooperativo in classe e, conseguentemente, del dibattito, possibile anche in un'aula scolastica, su tematiche - come la questione di genere - che toccano la sensibilità dei giovani di oggi, tra diversità, parità, fluidità, affermazione della propria individualità.

# Capitolo I

## Il sistema scolastico a Roma

### I.1. Il modello educativo a Roma

Solitamente nei manuali scolastici di latino oggi in uso nel biennio dei nostri Licei, nella sezione dedicata allo studio della cultura romana, previsto dalle *Indicazioni nazionali per i Licei* (2010), gli autori dedicano alcune pagine al tema dell'educazione dei giovani nell'antica Roma. Esso continua ad affascinare gli studenti di oggi, che, come ieri, *mutatis mutandis*, si muovono alla ricerca di spazi di autonomia da 'contrattare' con gli adulti. A spingere lo sguardo curioso verso questo passato è la possibilità di immedesimazione da parte degli adolescenti che quotidianamente si ritrovano, come i loro coetanei di duemila anni fa, alle prese con le consegne degli insegnanti e con le aspettative delle famiglie<sup>2</sup>. E, a ben vedere, anche oggi i genitori, chiamati a garantire una valida educazione culturale e morale ai propri figli, si misurano con problemi non molto diversi da quelli che suscitavano apprensione nelle famiglie dell'antica Roma<sup>3</sup>, per quanto la patrilinearità del sistema educativo e il potere coercitivo dell'*auctoritas* paterna a Roma lasciassero solo alla sensibilità individuale di qualche padre la possibilità di prendere in considerazione le attitudini e le propensioni dei figli.

Se oggi è possibile fornire un quadro abbastanza preciso del processo di formazione e di educazione a Roma, è soprattutto grazie agli studi sul tema degli ultimi decenni: una cospicua serie di contributi di varia impostazione, sia

---

<sup>2</sup> A Roma, l'educazione dei figli era affidata alla *familia*, intesa come una "impresa educativa permanente" (Frasca 1991, 14), i cui responsabili erano non solo il padre e la madre, depositari rispettivamente dell'educazione culturale e morale dei figli, ma anche le nutrici e i pedagoghi, che influenzavano non poco la formazione dei bambini.

<sup>3</sup> Nocchi 2021, 15, individua tra i problemi "l'impossibilità di seguire i propri figli nel percorso di studi e la necessità di affidarli ad 'esperti'; la moda dei 'viaggi d'istruzione' all'estero, che costringeva i padri a negoziare i margini di autonomia dei propri figli".

nell'ambito dello studio delle opere grammaticali, sia sul versante più propriamente storico e sociologico, hanno fatto luce sulle modalità didattiche e sugli approcci pedagogici, nella prospettiva, mutante nel tempo, dei diversi attori della scuola (l'insegnante, lo studente, la famiglia). Grande rilevanza è attribuita proprio al ruolo della 'scuola', termine che, nonostante da alcuni sia considerato inopportuno in riferimento all'antichità, assume liceità, se si tengono presenti le considerazioni di Rosella Frasca<sup>4</sup>, secondo la quale "ciò che autorizza l'uso del termine 'scuola' è la formalizzazione dell'insegnamento; l'educazione 'scolastica' non la si deve pensare come facente capo necessariamente ad una istituzione".

Non si può trascurare quanto Roma sia debitrice nei confronti della civiltà greca anche nel campo dell'insegnamento, dato che da essa ha assimilato pressoché integralmente il sistema formativo, incentrato sullo studio della grammatica e della retorica e destinato ad avere grande successo fino alla caduta dell'Impero d'Occidente ed oltre<sup>5</sup>. Un filone di studi, riconducibile all'area anglosassone, ha privilegiato l'approccio di tipo socio-culturale, riconoscendo un ruolo istituzionale

---

<sup>4</sup> Si fa riferimento a Frasca 1996, 255-256: "Certo, se con esso gli storici dell'educazione antica volessero intendere una struttura in tutto simile all'odierna, con un organico per il personale insegnante, un Provveditorato agli Studi, gli esami, le promozioni e le bocciature, le pagelle, i diplomi e via discorrendo, costoro avrebbero perfettamente ragione: né in Grecia né a Roma esistette un'istituzione così concepita. [...] Si tratterà dell'educazione-istruzione e dell'insegnamento-apprendimento finalizzati all'alfabetizzazione elementare, agli studi di grammatica, di filosofia, di letteratura, di retorica, e a quelli che costituivano il curriculum della formazione cosiddetta liberale [...]. Sia pure nella variegata tipologia prodottasi attraverso il tempo e i luoghi nell'arco della sua storia dall'evoluzione linguistica, politica e socio-culturale, a Roma tale tipo di formazione fu impartita secondo canali in certa misura formalizzati nella metodologia e nei contenuti, fin da tempi - sembra abbastanza remoti. [...] Quanto precisato autorizza il riferimento ad una 'scuola' a prescindere che in essa si debba ravvisare, da circostanza a circostanza, un organismo bene o male istituzionalizzato, o singole persone".

<sup>5</sup> A tal proposito, scrive De Paolis 2013, 487: "L'accurata lettura degli autori classici nella scuola del grammatico e del retore è destinata ad interrompersi bruscamente con la fine del sistema scolastico antico, il cui sistema collassa completamente a partire dal sec. V in tutto l'Occidente: le prime a sparire sono le gloriose scuole della Gallia, travolte dalle invasioni iniziate con il passaggio del Reno nel 406, ma già in difficoltà nei decenni precedenti. In Africa il sistema scolastico antico regge anche sotto il regno dei Vandali, e viene quindi riorganizzato da Giustiniano, pur se ormai limitatamente alla sola Cartagine, ma la conquista araba alla fine del sec. VII segna la fine definitiva delle ultime vestigia della scuola africana. In Italia, infine, la persistenza fu maggiore: la scuola antica resiste ancora sotto il regno ostrogoto (abbiamo notizia di maestri e scuole a Roma, Milano, Pavia e Ravenna), per essere poi travolta dalla invasione longobarda; ma ancora sotto i Longobardi frustoli di educazione retorica antica dovettero mantenersi con i retori Felice e Flaviano, maestro quest'ultimo di Paolo Diacono. Un esile filo che ricollegherà la grande tradizione della lettura dei classici nella scuola antica al rinnovamento degli studi di epoca carolingia". Per un ulteriore approfondimento, si rinvia a Rosso 2018.

all'interno del mondo romano alla scuola e alla figura del *grammaticus*<sup>6</sup>; le scoperte papiracee, avvenute dalla metà del secolo scorso, hanno permesso poi di approfondire l'indagine circa gli aspetti più propriamente metodologici della didattica nel mondo greco<sup>7</sup> e romano<sup>8</sup>. Vasto e variegato risulta il panorama degli studi sull'argomento, a partire dal volume di Henri-Irénée Marrou<sup>9</sup>, che fornendo una sintesi sull'istruzione greco-romana e un'ampia raccolta di fonti antiche, è considerato pietra miliare sul tema<sup>10</sup>; ricchi e altrettanto preziosi sono gli studi che si concentrano sul mondo greco<sup>11</sup> o su quello romano<sup>12</sup>. Ed è proprio sulla base delle considerazioni di Marrou<sup>13</sup> che possiamo affermare che la visione di continuità fra la Grecia e Roma, in particolare tra la scuola di età ellenistica e la scuola romana, deve essere punto di partenza imprescindibile per ogni studio sulla didattica antica, sia che si adotti una prospettiva storico-sociologica sia che si opti per un focus su singoli aspetti della scuola antica<sup>14</sup>, come le modalità didattiche, gli approcci pedagogici e le opere grammaticali.

Quello che emerge è che in età arcaica nel campo della formazione si assiste ad una assimilazione della *paideia* greca da parte di Roma, che ne adottò metodologie, obiettivi e contenuti, scartando quanto non adeguato e funzionale all'orizzonte

---

<sup>6</sup> Si veda Kaster 1978; 1980a; 1980b; 1983; 1987, e, in particolare, per un quadro complessivo e dettagliato del tema, 1988.

<sup>7</sup> Per le informazioni sul mondo greco, si rinvia in particolare ai lavori della Cribiore 1996, 2001 e 2007.

<sup>8</sup> Si tengano presenti, tra gli altri, gli studi di Rochette 1996a, 1996b, 1997; Basset - Biville - Colombat - Swiggers - Wouters 2007; Rochette 2008.

<sup>9</sup> Marrou 1971; si segnalano anche Clarke 1971; Bowen 1972, Barrow 1976.

<sup>10</sup> Basti considerare la rilettura realizzata da Pailler - Payen 2004 e l'analisi critica di Tognon 2017.

<sup>11</sup> Ricordiamo, in particolare, Beck 1964, per l'attenzione rivolta all'educazione ellenica nei secoli IV e V a. C., e Beck 1975, che, invece, tratta il tema dalle origini all'età ellenistica.

<sup>12</sup> Gwynn 1926 delinea la materia a partire da Cicerone per arrivare a Quintiliano; Bonner 1986 fornisce, invece, un'analisi del tema dell'educazione nell'arco temporale compreso tra il II sec. a.C. e il II sec. d.C. con dettagliati rinvii alle fonti utilizzate; Pavan 1952 indaga la crisi della scuola romana nel IV sec. d.C., alle prese con la dilagante cultura cristiana; Haarhoff 1958 si concentra sul confronto fra l'educazione pagana e quella cristiana negli ultimi secoli di vita dell'Impero d'Occidente; Rawson 1985; Vössing 1997 ci restituisce un quadro delle scuole di età imperiale nel Nord Africa.

<sup>13</sup> Marrou 1971, 353.

<sup>14</sup> Si considerino, tra tutti, Frasca 1996; Morgan 1998; Too 2001; Garzya 2005; Hadot 2005; Christes - Klein - Lüth 2006; Fernández Delgado - Pordomingo - Stramaglia 2007; Bellandi - Ferri 2008; Hugonnard Roche 2008; Joyal - Yardley - Mc Dougall 2008; Pernot 2008; Del Corso - Pecere 2010; Le Blay 2010; Bloomer 2011; Wolff 2015. Si vedano anche i contributi nel volume curato da Longobardi - Nicolas - Squillante 2014.

culturale romano. Questa selezione portò ad abolire le discipline come la danza, il canto e le attività ginniche, che per i Romani non avevano alcuna funzione educativa ma, a loro parere, incoraggiavano alla corruzione morale<sup>15</sup>, e conferì centralità assoluta alla grammatica e alla retorica, tanto che si giunse in tempi diversi all'apertura di vere e proprie scuole di grammatici<sup>16</sup> e retori<sup>17</sup>. A ben vedere, come ci suggerisce sempre Marrou, il sistema formativo di Roma mantiene tratti peculiari e originali fino al III-II secolo a.C.; in seguito, allorché il potere della persuasiva cultura ellenistica irrompe a Roma, nelle scuole si tende sempre più a imitare il modello greco e a selezionarne sempre meno gli apporti. La cultura romana accentua così il suo carattere libresco e l'educazione si riduce a insegnamento scolastico, perdendo quelle peculiarità della tradizione arcaica, incentrata, com'era sul *mos maiorum*, peculiarità grazie alle quali Roma aveva affermato, rispetto alla Grecia, la sua 'originalità'. Le ragioni di questo cambiamento culturale coincidono proprio con la nascita delle prime scuole di grammatica e di retorica e sono indissolubilmente legate a fattori storici, come le guerre di espansione combattute da Roma nel Mediterraneo e in Oriente tra il III e il II secolo a.C.<sup>18</sup>.

---

<sup>15</sup> Al riguardo Wolff 2015, 25.

<sup>16</sup> Svetonio ci lascia una preziosa testimonianza sulle prime scuole di grammatica, che nascono a Roma intorno alla metà del III sec. a.C., e indica Livio Andronico ed Ennio, poeti non a caso semigreci, come grammatici noti per la loro attività sia di precettori privati, come d'usanza nelle famiglie aristocratiche, sia di insegnanti nelle scuole pubbliche del tempo (*gramm.* 2,1). E sempre Svetonio ci informa che sarebbe stato un legato del re Attalo II a Roma, Cratete di Mallo, fra la seconda e la terza Guerra Punica, costretto da un incidente a protrarre la sua permanenza nell'Urbe, a istruire i grammatici romani nel campo degli studi grammaticali.

<sup>17</sup> Sulle scuole latine di retorica scrive Marrou 1971, 335: "L'insegnamento superiore, nella sua forma dominante, la retorica, non apparve a Roma, in latino, se non nel I a.C. e si acclimatò non senza difficoltà. La prima scuola di retori latini fu aperta nel 93 da L. Plozio Gallo, un cliente di Mario; l'anno dopo veniva chiusa da un editto dei censori aristocratici Cn. Domizio Enobarbo e L. Licinio Crasso, come innovazione contraria al costume e alla tradizione degli antenati". Sulla nascita delle scuole latine di retorica, e soprattutto sugli ostacoli che esse incontrano, si veda il prezioso contributo di Luzzatto 2002; sulla figura di L. Plozio Gallo, invece, si rinvia a Manzoni 2007.

<sup>18</sup> Greco 2012, 76: "Tra tutte le riflessioni avanzate da storici intellettuali contemporanei o posteriori, vale la pena di mettere a confronto il geografo Strabone e il poeta Orazio, entrambi attivi nella seconda metà del I secolo a.C. e testimoni della nascita dell'aurea età augustea. Essi esprimono un concetto analogo: per Strabone (IX, 2, 2) finché i Romani hanno combattuto contro popoli selvaggi (celti o italici) non hanno avuto bisogno di cultura ma solo di *bia* (forza); poi hanno incontrato popoli colti e raffinati (i Greci) e hanno cominciato ad acquisirne l'educazione (*paideuma*), ciò che ha permesso loro di diventare padroni del mondo. Orazio, con il suo celebre verso (Epistole, II, 1, 156) '*Graecia capta ferum victorem cepit et artes intulit agresti Latio*' ('la Grecia catturata a sua volta catturò il selvaggio vincitore permettendo

Non mancarono accesi dibattiti tra i difensori della pedagogia romana di età arcaica, che immaginavano una rusticità e una semplicità indigene ormai perdute, e i sostenitori della nuova educazione di matrice greco-ellenistica<sup>19</sup>, a partire dalla moralizzante e fiera opposizione di Porcio Catone, convinto che questa ‘grecomania’ potesse inquinare l’autenticità della tradizione romana. La lingua greca, con la quale i Romani si trovarono a stretto contatto, soprattutto in seguito alle guerre di conquista nell’Italia meridionale e nella Grecia stessa<sup>20</sup>, fu sempre sentita come lingua straniera e come tale fu appresa. Di conseguenza, il bilinguismo<sup>21</sup>, che si determinò a Roma, favorì non solo un contatto immediato con la cultura greca, ma anche l’adozione del modello educativo degli avversari appena sottomessi<sup>22</sup>, proprio grazie a precettori ellenofoni<sup>23</sup>, giunti come schiavi in seguito alle recenti guerre<sup>24</sup>.

---

l’introduzione delle arti nel Lazio contadino’) non poteva esprimere con migliore efficacia e concisione lo stesso concetto. Entrambi sembrano guardare alla conquista dell’Ellade nel II secolo a. C., ma, come abbiamo visto, l’ellenizzazione di Roma è assai più antica, pur essendo necessario ribadire assimilazione non passiva delle costumanze elleniche ed il carattere reattivo e selettivo della cultura romana. [...] Con la conquista dell’oriente mediterraneo, in modo più cogente, il filellenismo culturale dell’aristocrazia romana fu un fattore politico del quale si deve tener conto per entrare nei meandri della società romana del tempo (si pensi per fare un esempio al filellenismo di una grandissima famiglia come quella degli Scipioni dei quali conosciamo il sepolcro che ci permette di apprezzare almeno in parte il loro orientamento ideologico). Esempio a questo riguardo anche l’evoluzione della parola filelleno, le cui attestazioni più antiche, anche se rare, risalgono già al V secolo a.C. In quei contesti, filelleni sono i barbari alleati dei Greci, come il faraone Amasis è filelleno per Erodoto. Ma nell’epoca della conquista romana il filellenismo muta significato e va ad identificarsi con educazione (che è greca per eccellenza) e con il contiguo concetto di *humanitas*”.

<sup>19</sup> Si legge in Wolff 2015, 25-26: “Le champion de cette éducation primitive est Caton, qui luttait contre les partisans de l’hellénisme, en l’occurrence les Scipions. [...] Caton avait beaucoup en commun avec les autres membres de l’élite romaine, ceux qui ont adopté l’éducation grecque. Il ne rejetait du reste pas entièrement cette éducation, il pensait qu’il ne fallait pas tout adopter et qu’il ne fallait pas abandonner la formation des enfants aux professeurs grecs”.

<sup>20</sup> Greco 2012, 75-76.

<sup>21</sup> Sulla questione, Karali 2000-2009; Adams 2003; Valette Cagnac 2003 e Dupont - Valette Cagnac 2005.

<sup>22</sup> Si legge, ancora, in Marrou 1971, 325: “Ma molto presto seppero scoprire [*scil.* i Romani] un vantaggio più generale nell’adottare la lingua greca; non era forse questa tutta orientata verso la padronanza dell’arte oratoria? Ora, proprio in virtù della sua evoluzione ritardata, Roma nel II secolo dava alla parola la stessa importanza che le dava l’Atene dei Sofisti; a Roma, come nelle democrazie greche, l’uomo politico doveva saper conquistare il favore della folla, guadagnarsi il voto di un’assemblea, rianimare il coraggio di un esercito, persuadere un tribunale”.

<sup>23</sup> Sulla figura del pedagogo greco e sul suo ruolo in questa fase, si vedano, anche, Frasca 1996, 191-193; Wolff 2015, 43-48.

<sup>24</sup> Sui cambiamenti tra III e II sec. a. C., si legga Wolff 2015, 26-27: “Les mutations se sont amorcées au III siècle, elles se sont accélérées après la deuxième guerre punique avec les campagnes de Rome en Orient et en Macédoine, la guerre contre Persée s’achevant en 168 avec Pydna. La plèbe a défendu alors l’individu

Nella Roma del III-II secolo a.C. “la formazione all’eloquenza e alla vita pubblica risultava più confacente agli interessi culturali dei nuovi padroni del Mediterraneo, orientati precipuamente ai risvolti pratici delle attività intellettuali”<sup>25</sup>. Ponendo al centro la conoscenza della retorica, tale modello formativo ben si prestava agli ambiziosi programmi dell’aristocrazia romana<sup>26</sup>, che, impegnata ad accrescere la propria *auctoritas* in campo politico, si affrettò ad assicurare ai suoi giovani rampolli, grazie ai maestri greci accolti tra le mura domestiche, una formazione adeguata al raggiungimento dei propri scopi<sup>27</sup>, per i quali si rendeva necessaria la padronanza dell’arte del dire e del persuadere. In tale contesto, l’insegnamento della grammatica e della retorica, impartito in lingua greca, sarebbe rimasto appannaggio dell’aristocrazia romana, come da generazioni era pure il controllo del potere, se nel frattempo non fosse nato un ciclo di studi che, calcando il modello greco appena importato, permise anche ai giovani dei ceti estranei all’aristocrazia senatoria o alla stessa cittadinanza romana (pur sempre agiati) di frequentare lezioni di grammatica e di retorica, impartite esclusivamente

---

et sa valeur, alors que les patriciens se considéraient comme un maillon de la chaîne reliant les membres de leur gens. Au II siècle ont émergé également la femme et l’adolescent, les besoins de l’élite ont changé, ses devoirs aussi, tout comme ses exigences en matière de formation, la culture grecque servant certains buts publics. À la fin des guerres macédoniennes, il y a eu un nouvel afflux de richesses, les Romains ont ramené des Grecs de leurs campagnes, et parmi ces prisonniers il y avait des professeurs et des intellectuels”. Sull’argomento, chiarisce, anche, Marrou 1971, 328-329: “Così l’aristocrazia romana adottò per i suoi figli l’educazione greca; aveva del resto a portata di mano un personale insegnante tra i numerosi schiavi che le procuravano le conquiste. [...] Le famiglie romane, preoccupate d’assicurare ai loro figli l’educazione più completa, non risparmiavano niente perché essi avessero la migliore formazione greca; lo vediamo bene nel caso di Emilio Paolo, che circonda i suoi figli di un corpo completo di professori greci specializzati, e offre loro la ricca biblioteca del re Perseo, prelevata dal bottino fatto in Macedonia. [...] Alla ricerca d’una formazione greca completa, i giovani romani non si accontentano più dei maestri che si possono trovare a Roma, ma andranno a completarla in Grecia, ove parteciperanno agli stessi studi dei Greci di nascita; fin dal 119-118 alcuni Romani si fanno ammettere nel collegio efebico di Atene; ancor più significativo è il caso di quei giovani che andranno a frequentare le scuole dei filosofi e dei retori d’Atene e Rodi, i più grandi centri universitari del mondo greco, come lo stesso Cicerone e alcuni suoi contemporanei”.

<sup>25</sup> Narducci 2009, 331.

<sup>26</sup> A proposito del ruolo decisionale dei padri sulla scelta degli studi dei figli nell’antica Roma, si legga Nocchi 2021, 27-30.

<sup>27</sup> In merito ad un modello educativo favorevolmente ispirato alla *paideia* greca, si legga quanto su Emilio Paolo scrive Wolff 2015, 25: “Dans l’éducation que Paul-Émile a donnée à ses enfants: ils étaient entourés de *grammatikoi*, de rhéteurs et de sophistes, sans compter les sculpteurs, les peintres, les dresseurs de chevaux et de chiens et les maîtres de venere, tous grecs”. Non si deve trascurare nemmeno l’attenzione a completare la formazione dei giovani romani attraverso viaggi in Grecia, presso le scuole dei greci di nascita: su questo, Marrou 1971, 328-329.

in latino, in quelle che possiamo definire, con la dovuta cautela<sup>28</sup>, le prime scuole pubbliche di Roma.

La diffusione dell'*ars rhetorica* tra i ceti non appartenenti alle *élites* senatorie, un'*ars* limitata ai fondamenti tecnici, senza velleità filosofico-culturali e realizzata attraverso la pratica del tirocinio presso un oratore affermato, non poteva non preoccupare la classe dirigente romana. Essa, infatti, era consapevole del fatto che la divulgazione dei precetti dell'eloquenza al di fuori dei propri esponenti rischiava di fornire a chiunque un potente strumento di accesso ai ruoli pubblici e politici<sup>29</sup> e di diminuire così la propria *auctoritas* sociale. Non è un caso che il padre di Cicerone “continuava ad assecondare in ogni modo la dedizione dei figli agli studi: all'epoca dell'adolescenza di Cicerone, in alcuni ambienti municipali si stava forse facendo strada la convinzione che un'estesa formazione culturale potesse giovare alla promozione sociale di giovani privi di importanti tradizioni familiari”<sup>30</sup>.

All'epoca del decreto di chiusura della scuola di retorica latina aperta a Roma da Plozio Gallo (92 a.C.), il modello educativo per i ceti elevati prevedeva che il ragazzo, una volta appresi privatamente gli insegnamenti di base, non continuasse gli studi, ma completasse la sua formazione sul campo, con l'apprendimento dell'eloquenza attraverso un *tirocinium*, al fianco di un oratore a cui veniva affidato. La scuola di Plozio Gallo, invece, offriva un'istruzione specialistica e professionalizzante nella tecnica retorica, trasmessa in latino e tenuta separata da

---

<sup>28</sup> Precisa, al riguardo, Fabbri 2000, 33: “Naturalmente questa definizione di ‘scuola pubblica’ non va intesa nel senso che noi, in Italia, diamo al termine, ma semmai a quello che esso ha nei paesi anglosassoni, trattandosi allora d'un servizio non fornito dallo stato o da un ente pubblico locale, ma pagato dai fruitori quando non c'era un facoltoso, e raro, patrono sociale che per generosità o ambizione fosse disposto ad addossarsene l'onere. Non esisteva, insomma, a quei tempi una scuola gratuita, tanto meno una scuola dell'obbligo”.

<sup>29</sup> Scrive Clemente 2016, 451: “Finché l'educazione all'oratoria rimaneva nelle mani di un'aristocrazia abituata a promuovere i suoi membri, e a cooptare i suoi rari *homines novi*, i tribunali equestri, le nuove procedure accusatorie, potevano essere tenute sotto controllo. Parlare nei tribunali con competenza, tra pari, esercitare l'*auctoritas* derivante dal prestigio familiare e dalle magistrature, era un elemento essenziale della politica; era invece pericoloso lasciare che altri, italici, *equites*, persone non appartenenti alle *élites* senatorie, esercitassero queste funzioni, avendo acquisito una qualche competenza e appreso un'arte oratoria spregiudicata, e funzionale ad una attività sostanzialmente ‘professionale’, non direttamente legata all'attività politica; si trattava di una pericolosa innovazione rispetto al *mos maiorum*, che qui dispiegava una delle sue ragioni essenziali, la legittimazione al governo di chi già lo esercitava da generazioni. Ritengo che questa sia la questione che l'editto del 92 a.C., quello che chiudeva la scuola di L. Plozio Gallo, affrontava”.

<sup>30</sup> Narducci 1997, 51.

corsi ed esercitazioni in greco su tematiche che si prestassero alla formazione etico-politica dei futuri oratori. “In un periodo di fortissime tensioni politico-sociali, l’aristocrazia non desiderava una diffusione incontrollata della potentissima arma di persuasione e di manipolazione delle coscienze costituita dall’arte della parola; e nemmeno avrà desiderato che, attraverso la comune frequentazione di una ‘scuola’, si rinsaldassero i rapporti ‘orizzontali’ tra i membri della generazione più giovane, a scapito di quelli ‘verticali’ che dovevano tenerli vincolati ai loro protettori”<sup>31</sup>.

Se l’insegnamento della retorica in lingua latina alla fine del I sec a.C. fu possibile proprio grazie agli sforzi di Cicerone<sup>32</sup>, la romanizzazione della retorica funzionò come ‘ascensore sociale’. Questo processo comportò l’intrusione negli esercizi scolastici di tematiche tratte anche dalla più scottante attualità politica, che insieme con il repertorio mitologico, ci svelano un insieme di valori di cui la *schola* del *rhetor* si faceva veicolo e che rappresentano per noi un prezioso serbatoio di materiale di studio.

## **I.2. Gli ordini scolastici**

Graduale e non privo di ostacoli fu il processo di ricezione del modello pedagogico greco da parte dei Romani: è noto, infatti, che i tre gradi in cui era articolato il sistema scolastico latino siano nati in ambienti diversi e lungo un arco temporale che comprende qualche secolo. Secondo l’impostazione cronologica suggerita da Marrou<sup>33</sup>, la scuola primaria, il *ludus* elementare, apparve nel secolo

---

<sup>31</sup> Ivi, 52.

<sup>32</sup> A proposito del ruolo svolto da Cicerone, si rinvia a Narducci 1997; 2009.

<sup>33</sup> Marrou 1971, 332. L’impostazione è confermata da Booth 1979, 1-2; Bloomer 2011, 22-23; Wolff 2015, 49-50.

V-IV a.C.; l'insegnamento secondario, vale a dire la scuola di grammatica, nel III sec. a.C.; solo al I a.C. è databile il grado superiore, la scuola di retorica.

La scuola primaria a Roma, pur essendo attestata in un'epoca precedente l'incontro diretto con la civiltà greca, presenta un'evidente matrice ellenica nei metodi d'insegnamento della lettura e della scrittura<sup>34</sup>, giunti a Roma probabilmente attraverso la mediazione degli Etruschi<sup>35</sup>.

Il ritardo nella comparsa dell'insegnamento secondario è forse da attribuire all'assenza di una vera e propria letteratura latina, che permettesse di istituire un canone di autori imprescindibili durante il processo di formazione. E la letteratura latina nasce proprio per consegnare alle scuole il materiale utile allo studio<sup>36</sup>; non a caso, i suoi primi rappresentanti sono anche i primi due maestri di grammatica dell'Urbe, i 'semigreci' Livio Andronico ed Ennio.

Per queste ragioni, l'*iter* formativo a cui si è abituati a pensare se si volge lo sguardo all'età imperiale, che, come testimonia Apuleio, prevede prima l'ingresso nel *ludus litterarius*, poi, nella scuola del *grammaticus* e, infine, in quella del *rhetor*, è da considerarsi non punto di partenza ma di arrivo nella costruzione del processo formativo<sup>37</sup>.

---

<sup>34</sup> Su questo, Prosdocimi 1989; Pandolfini - Prosdocimi 1990; Bagnasco 1999.

<sup>35</sup> Tesi condivisa da Frasca 1996, 256-259; Bloomer 2011, 17-21; Wolff 2015, 21-24.

<sup>36</sup> Scrive, infatti, Marrou 1971, 333-334: "L'insegnamento secondario latino appare molto più tardi [*scil.* rispetto alle prime forme di istruzione elementare], nella metà del secolo III avanti Cristo. Questo ritardo non deve meravigliare; l'insegnamento secondario classico si basava in Grecia sulla spiegazione dei grandi poeti e prima di tutto su Omero. Come avrebbe Roma potuto conoscere l'equivalente d'un tale studio dal momento che non possedeva una letteratura nazionale? Di qui il paradosso, che non è forse stato abbastanza messo in rilievo, che la poesia latina è stata precisamente creata per fornire una materia d'esegesi all'insegnamento, e certamente per rispondere all'esigenza del nazionalismo romano, che non sarebbe stato a lungo soddisfatto di un'educazione unicamente data in greco. Il primo poeta latino, che è anche il primo professore di letteratura latina, è quello stesso Livio Andronico di Taranto che abbiamo segnalato come il primo in data dei maestri di greco che hanno insegnato a Roma. Egli tradusse in latino l'Odissea, servendosi del vecchio metro indigeno, il saturnio. [...] Ma non bisogna immaginarsi che nel pensiero del poeta questa versione avesse lo scopo d'aiutare, come una traduzione interlineare, i suoi alunni ad iniziarsi al greco d'Omero. Era invece per Andronico un testo che egli spiegava, *praelegebat*, parallelamente ai classici greci. Naturalmente non fu questa l'unica fonte della poesia latina, ma per molto tempo conservò il carattere, per noi strano, d'essere intimamente vincolata alla necessità di alimentare i programmi dell'insegnamento secondario; due generazioni dopo, Ennio, anche egli mezzo greco, accanto ad autori greci continua a spiegare i suoi poemi promossi, fin dalla loro apparizione, al rango di «*classici*»".

<sup>37</sup> Circa il sistema scolastico romano, scrive De Paolis 2013, 467: "L'elemento più stabile e diffuso è la ben nota suddivisione in tre livelli, *ludus* elementare, scuola di grammatica, scuola di retorica [...]". Allo stesso

Ed è proprio da Apuleio<sup>38</sup> (*flor.* 20) che apprendiamo in modo chiaro e organico l'*iter* formativo che i giovani romani dovevano compiere attraverso tre ordini scolastici:

*Sapientis viri super mensam celebre dictum est: 'Prima', inquit, 'creterra ad sitim pertinet, secunda ad hilaritatem, tertia ad voluptatem, quarta ad insaniam.' Verum enimvero Musarum creterra versa vice quanto crebrior quantoque meracior, tanto propior ad animi sanitatem. Prima creterra litteratoris rudimento excitat, secunda grammatici doctrina instruit, tertia rhetoris eloquentia armat. Hactenus a plerisque potatur. Ego et alias cre terras Athenis bibi: poeticae commotam, geometriae limpida, musicae dulcem, dialecticae austerulam, iam vero universae philosophiae inexplebilem scilicet et nectaream.*

L'autore latino ricorre all'espressione di un generico *sapiens vir*<sup>39</sup>, che descrive i livelli in cui si articola il sistema scolastico romano, attraverso l'immagine metaforica delle *cretterrae*, le coppe da cui si era soliti bere durante i banchetti. La prima coppa serve a togliere la sete e allude alla scuola del *litterator* o *ludi magister*, che dirozza l'anima puntando sulle competenze di base<sup>40</sup>, quali leggere, scrivere, memorizzare brevi testi e far di conto<sup>41</sup>.

---

modo, tutti gli studi sulla scuola romana finora menzionati accolgono questa struttura in tre diversi livelli ed organizzano l'esposizione degli argomenti proprio sulla base di questa suddivisione: Marrou 1971, 353-383; Bonner 1986, 34-97; Frasca 1996, 255-297; Bloomer 2011, 111-193; Wolff 2015, 49-102.

<sup>38</sup> Fa notare De Paolis 2013, 467: "Il testo che meglio descrive i tre ordini scolastici non è compreso in un'opera grammaticale, ma è un passo di Apuleio, *Flor.* 20".

<sup>39</sup> Al riguardo, Lamberti 2020, 41, ha ipotizzato: "Apuleio, nel rifarsi forse ai versi assai noti di una commedia di Eubulo (IV sec. a. C.) in cui Dioniso stesso enumerava le coppe di vino (crateri) consentite per evitare eccessi, indicava come il livello dell'istruzione presso il *rhetor* fosse quello «sino al quale si abbeverano i più», vantandosi – egli stesso – di aver bevuto ancora ben altri calici di cultura: si trattava degli studi di poetica, geometria, musica, dialettica e soprattutto filosofia, seguiti da lui ad Atene, generalmente riservati a pochissimi privilegiati". Sui versi di Eubulo si vedano, anche, Cook - Tarbet - Ball 2007; Moscato 2012, 70 ss.

<sup>40</sup> Per la descrizione del *ludus litterarius*, dei suoi contenuti e dei relativi metodi pedagogici, si vedano, per un ulteriore approfondimento: Tagliaferro 2003; García y García 2004; Pérez Gómez 2010; Sánchez Prieto 2010; Johnson 2011 e Soraci 2020.

<sup>41</sup> A definire le competenze, da acquisire nella scuola del *ludi magister*, è Quint. *inst.* 1,4,1: *Primus in eo qui scribendi legendique adeptus erit facultatem grammaticis est locus. Nec refert de Graeco an de Latino loquar, quamquam Graecum esse priorem placet: utrique eadem via est.* Quintiliano non si sofferma a descrivere apertamente il programma dell'istruzione elementare, ma lo rivela indirettamente, affermando che lo studente può approdare alla scuola del *grammaticus* dopo aver imparato a leggere e a scrivere. Nel

La seconda *creterra* è per l'allegria e corrisponde alla scuola del *grammaticus*, che istruisce nella dottrina: lo studente procede nello studio teorico della lingua latina e nella lettura e nell'analisi dei classici. Come ci informano Quintiliano<sup>42</sup> e un frammento varroniano, giuntoci tramite Diomede<sup>43</sup>, nella scuola del grammatico erano previste due attività: la prima, la cosiddetta *recte loquendi scientia*, puntava all'uso corretto della lingua attraverso l'insegnamento della fonetica, della prosodia, della metrica e della morfosintassi; la seconda era la *poetarum enarratio*, ossia la spiegazione dei classici.

La terza coppa, infine, appagando il gusto, rappresenta la scuola del *rhetor Latinus*, che, come il σοφιστής greco, insegna “il possesso dell'arte oratoria, come lo assicuravano la tecnica tradizionale, il complesso sistema di regole, di procedimenti e d'abitudini progressivamente messe a punto dalla scuola greca, a partire dalla generazione dei sofisti. Insegnamento del tutto formale: insegnare le

---

passo in questione, non si fa esplicito riferimento alle abilità di calcolo, che pur costituivano una parte importante della formazione primaria, come chiarisce Frasca 1996, 277: “L'insegnamento dei primi rudimenti del calcolo era anch'esso compito del *primus magister*, il quale poteva o no, in una fase più avanzata, essere sostituito da uno specialista della materia, il *calculator*, detto anche *notarius* in base a differenziazioni non sempre da noi percepibili o qualificabili. Va subito precisato che, per quanto concerne l'educazione che noi oggi definiremmo scientifica, e in particolar modo per l'aritmetica, il cammino percorso durante gli anni di frequenza del *ludus* era assai breve, e di norma non si spingeva oltre l'acquisizione di abilità nell'esecuzione delle operazioni fondamentali: addizione, sottrazione, moltiplicazione e divisione; e queste due ultime si effettuavano non con le tecniche invalse a partire dal medioevo, ma con una serie successiva rispettivamente di addizioni e sottrazioni”. Quanto agli esercizi di memorizzazione dei testi, scrive Fabbri 2000, 33: “La scuola primaria, a cui i ragazzi d'estrazione piccolo-borghese (tra cui figli di liberti benestanti, come Orazio) accedevano verso i sette anni, era detta *ludus* (o per esteso, *ludus litterarius* o *litterarum*), e *ludi magister* il maestro, che insegnava a leggere i *volumina*, rotoli manoscritti, a scrivere sotto dettatura testi da ripetere e da mandare a memoria - un tempo anche gli articoli delle XII Tavole - e a far di conto con numeri interi e frazionari”. A conferma della presenza a scuola degli esercizi di memorizzazione, cfr. la testimonianza di Hor. *epist.* 1,18,10-14: *Alter in obsequium plus aequo pronus et imi / derisor lecti sic nutum divitis horret, / sic iterat voces et verba cadentia tollit, / ut puerum saevo credas dictata magistro / reddere vel partis mimum tractare secundas*; il poeta fa menzione di testi - dettati dal terribile maestro -, che si era costretti ad imparare a memoria.

<sup>42</sup> Quint. *inst.* 1,4,2: *Haec igitur professio, cum brevissime in duas partis dividatur, recte loquendi scientiam et poetarum enarrationem, plus habet in recessu quam fronte promittit*; 1,9,1: *Et finitae quidem sunt partes duae quas haec professio pollicetur, id est ratio loquendi et enarratio auctorum, quarum illam methodicen, hanc historicen vocant. Adiciamus tamen eorum curae quaedam dicendi primordia quibus aetatis nondum rhetorem capientis instituant.*

<sup>43</sup> Varro *fr.* 236 Funaioli [ex Diom. *GL I* 426, 21-31]: *Grammaticae officia, ut adserit Varro, constant in partibus quattuor, lectione enarratione emendatione iudicio. Lectio est artificialis interpretatio, vel varia cuiusque scripti enuntiatio serviens dignitati personarum exprimensque animi habitum cuiusque. Enarratio est obscurorum sensuum quaestionumve explanatio, vel exquisitio per quam unius cuiusque rei qualitatem poeticis glossulis exsolvimus. Emendatio est qua singula pro ut ipsa res postulat dirigimus aestimantes universorum scriptorum diversam sententiam, vel recorrectio errorum qui per scripturam dictionemve fiunt. Iudicium est quo omnem orationem recte vel minus quam recte pronuntiatam specialiter iudicamus, vel aestimatio qua poema ceteraque scripta perpendimus.*

regole, abituare a servirsene”<sup>44</sup>. Insegnando ai giovinetti i modi del ben parlare e scrivere, la scuola del *rhetor* permette la piena soddisfazione non solo delle ambizioni di conoscenza e di carriera del giovane, ma anche delle aspirazioni dei genitori. Il padre, in particolare, in prima persona o delegando un parente o un amico fidato, selezionava<sup>45</sup> il personale educativo (a partire dai servi e dalle nutrici), che avrebbe accompagnato il bambino sin dai suoi primi passi per tutto il percorso educativo, il cui orientamento senza dubbio sarebbe stato appannaggio del *pater familias*.

Poiché, in merito alla tripartizione della struttura della scuola antica, di matrice ellenistica e non sempre chiara prima del II secolo, non abbiamo documenti di legislazione scolastica, ma opere letterarie, da cui possiamo ricavare informazioni, si tende ad escludere<sup>46</sup> che essa sia stata rigidamente imposta, come accade nell’organizzazione scolastica odierna, nel rispetto delle fasce d’età, dei contenuti e delle competenze specifiche di ciascun grado.

Nel tentativo di ricostruire la complessità di un *curriculum* che propriamente scolastico non può essere definito<sup>47</sup>, sembra più opportuno, anche in questa sede, fare riferimento allo schema tripartito, così come accolto da molti studiosi<sup>48</sup>: intorno ai sei/sette anni, il bambino entra nella scuola del *ludi magister*<sup>49</sup>, per poi passare, verso gli undici/dodici anni, a quella del *grammaticus*<sup>50</sup>, che lo studente

---

<sup>44</sup> Marrou 1971, 376.

<sup>45</sup> Sull’importanza della selezione, si esprime Quint. *inst.* 1,1,1.

<sup>46</sup> Il primo a mettere in crisi la convinzione della struttura tripartita e ad affermare che tale rappresentazione dell’educazione romana dovesse essere completamente rivista fu Booth 1979; del medesimo parere anche Harris 1991, 261; Wolff 2015, 50.

<sup>47</sup> Cfr. n. 4.

<sup>48</sup> Marrou 1971, 354; Wolff 2015, 49.

<sup>49</sup> È Quintiliano (*inst.* 1,1,15-18) ad affermare che, mentre, secondo alcuni, i bambini sotto i sette anni non sono adatti all’istruzione, *quod illa primum aetas et intellectum disciplinarum capere et laborem pati posset*, non bisogna lasciare priva di interessi alcuna età, tanto che già alle nutrici spetta il compito di formare le menti dei bambini *optimis institutis*; l’età dei sette anni è indicata, dunque, dal maestro come quella di accesso al *ludus litterarius*. Dello stesso parere è Giovenale: *cum septimus annus / transierit puerum, nondum omni dente renato, / barbato licet admoveas mille inde magistros, / hinc totidem, cupiet lauto cenare paratu / semper et a magna non degenerare culina* (Iuv. 14,10-14).

<sup>50</sup> Secondo Bloomer 2011, 27 e Marrou 1971, 354, n. 3, ad attestare l’età di passaggio al ‘secondo grado’ d’istruzione sarebbe il passo di Svetonio, *Ner. 7: Tener adhuc necdum matura pueritia circensibus ludis*

lascia all'incirca a quindici anni<sup>51</sup> o comunque appena sia all'altezza di entrare nella scuola del *rhetor*, dove resta fino all'età di vent'anni. Non è da escludere che, nelle aule, ai maestri 'ufficiali' si affiancassero, a vari livelli, gli *adiutores*, a cui allude Quintiliano (*inst.* 2,5,3-4), che, nel frangente, si riferisce a una pratica consolidata nella scuola greca, senza escluderne la presenza in quella romana<sup>52</sup>:

*Nec tamen, etiam si quid novi vel sero invenissem, praecipere in posterum puderet: nunc vero scio id fieri apud Graecos, sed magis per adiutores, quia non videntur tempora suffectura si legentibus singulis praeire semper ipsi velint. Et hercule praelectio quae in hoc adhibetur; ut facile atque distincte pueri scripta oculis sequantur, etiam illa quae vim cuiusque verbi, si quod minus usitatum incidat, docet, multum infra rhetoris officium existimanda est. At demonstrare virtutes vel, si quando ita incidat, vitia, id professionis eius atque promissi quo se magistrum eloquentiae pollicetur maxime proprium est, eo quidem validius quod non utique hunc laborem docentium postulo, ut ad gremium revocatis cuius quisque eorum velit libri lectione deserviant.*

Studi recenti riconoscono una organizzazione più elastica della sequenza *ludi magister (litterator) - grammaticus - rhetor*: “del resto, come si potrebbe credere

---

*Troiam constantissime favorabiliterque lusit. Undecimo aetatis anno a Claudio adoptatus est Annaeoque Senecae iam tunc senatori in disciplinam traditus.* Sul ruolo del *grammaticus*, cfr. Maurice 2013, 182 ss.

<sup>51</sup> L'età di passaggio alla scuola del *rhetor* non è indicata con precisione dagli antichi ed è sempre Quintiliano (*inst.* 2,1,1-7) a chiarirci che non si tratta solo di un fattore anagrafico, ma di maturità e di preparazione, determinata anche dalle competenze dei grammatici e dei retori. Secondo alcuni studiosi (e.g., Vössing 2003, 475-478; Marrou 1971, 354, n. 5), invece, è una iscrizione sepolcrale in onore di un quindicenne di nome *Q. Caecilius Ferox*, definito *studiosus eloquentiae*, ad attestare il passaggio alla scuola del retore all'età di quindici anni; si tratta di EDR 151260 (= CIL VI, 2188-2189):

⟨in latere intuenti bus dextro⟩

*Somno Orestilla filia.*

⟨in fronte⟩

*Q(uinto) Caecilio / Feroci, / kalatori sacerdotii / Titulium Flavialium, / studioso / eloquentiae, / vixit annis XV, / mense I, diebus XXIII / filio optumo (:optimo) ac / reverentissimo, / M(arcus) Gavius Charinus.*

⟨in latere intuentibus sinistro⟩

*Fatis Caecilius Ferox filius.*

Su questa testimonianza epigrafica, si rinvia, anche, a Stenhouse 2002, 188-189; Rupke-Glock 2005, 830; Orlandi 2009, 332.

<sup>52</sup> È convinta anche Nocchi 2017 della presenza degli *adiutores* nella scuola romana, sulla base di alcuni *loci* opportunamente contestualizzati. Cfr., anche, Nocchi 2019.

che un'impalcatura educativo/formativa così aleatoria e difforme sotto molteplici aspetti, tanto da far porre in discussione la legittimità stessa dell'uso del termine scuola per definirla, avesse poi al suo interno una griglia rigida e stabile di organizzazione curricolare?"<sup>53</sup>. Inoltre, la presenza stessa di anomalie<sup>54</sup> rispetto a questo schema è una prova della complessità dell'istituzione scolastica a Roma.

A fornirci un esempio di quanto fosse flessibile tale sistema è un passo dell'*Historia Augusta*, in merito alla vita dell'imperatore Commodo<sup>55</sup>, della cui educazione il padre Marco Aurelio si occupò sin da quando suo figlio aveva poco più di quattro anni: per quanto l'eccezionalità di questo precoce avvio agli studi si potrebbe ricondurre allo *status* del protagonista, figlio dell'imperatore e a sua volta destinato alla successione, concorrono a 'normalizzarlo' anche il parere del maestro Quintiliano<sup>56</sup>, a proposito della necessità di formare la mente dei bambini sin da subito:

*Hoc per singulos prorogatum in summam proficit, et quantum in infantia praesumptum est temporis adulescentiae adquiritur. Idem etiam de sequentibus annis praeceptum sit, ne quod cuique discendum est sero discere incipiat. Non ergo perdamus primum statim tempus, atque eo minus quod initia litterarum sola memoria constant, quae non modo iam est in parvis, sed tum etiam tenacissima est<sup>57</sup>,*

e la posizione estrema di Sesto Empirico<sup>58</sup>, che, pur nell'esagerazione<sup>59</sup> di una proposta di avviamento agli studi ancora nella fase della balbuzie infantile, rende l'idea di una tendenza sicuramente presente a Roma:

---

<sup>53</sup> Frasca 1996, 262. Dello stesso parere Moretti 2010, 534.

<sup>54</sup> A tal proposito, un'analisi puntuale di testimonianze letterarie ed epigrafiche è offerta da Wolff 2015, 50-53.

<sup>55</sup> *Hist. Aug., Comm.*, I,5-6.

<sup>56</sup> Cfr. n. 49.

<sup>57</sup> *Quint. inst.* 1,1,19.

<sup>58</sup> *Sext. Emp. Adv. Mathem.* I,41; 49.

<sup>59</sup> Come la definisce Wolff 2015, 50.

Ἀρχέτω δὲ ἡμῖν εὐθὺς ἢ πρὸς τοὺς γραμματικοὺς ζήτησις, πρῶτον μὲν ἐπεὶ ἀπὸ νηπιότητος σχεδὸν καὶ ἐκ πρώτων σπαργάνων γραμματικῆ παραδιδόμεθα, ἔστι δὲ αὕτη οἷον ἀφετήριόν τι πρὸς τὴν τῶν ἄλλων μάθησιν, εἴθ' ὅτι παρὰ πάσας θρασύνεται τὰς ἐπιστήμας, σχεδὸν τι τὴν τῶν Σειρήνων ὑπόσχεσιν ὑπισχνουμένη<sup>60</sup>.

La stessa tendenza ad anticipare è attestata, per il passaggio alla scuola del *grammaticus*, da una epigrafe (*CIL XI 6435*)<sup>61</sup>, che ricorda le letture di un tale *Petronius Antigenides*, un *verna* morto a dieci anni; tra gli autori da lui letti figurano Pitagora, alcuni lirici Greci e Omero<sup>62</sup>:

*D(is) M(anibus)*  
*Petroni Antigenidis*  
*tu pede qui stricto vadis per semita viator*  
*siste rogo titulumque meum ne spreveris oro*  
*bis quinos annos mensēs(ue) duo duo soles*  
*at superos feci tenere nutritus amatus*  
*dogmata Pythagorae sensus(ue) meavi sophorum*  
*et lyricos legi legi pia carmina Homeri*  
*s{c}ivi (!) quid(!) Euclides abaco praescripta tulisset*  
*delicias habui pariter lususque procaces*  
*haec Hilarus mihi contulerat pater ipse patronus*  
*si non infelix contraria fata habuissem*  
*nunc modo ad infernas sedes Acheruntis (!) ad undas*  
*t{a}etraque Tartarei sidera possideo*  
*effugi tumidam vitam spes et fortuna valete*  
*nil mihi vobiscum est alios deludite quaeso*  
*hac domus aeterna hic sum situs hic ero semper.*

In questo caso, stupisce che il protagonista dell'epigrafe non sia un futuro imperatore, né un esponente di spicco dell'aristocrazia romana, bensì un umile schiavo. Eppure, per quanto si trattasse di un autentico *enfant prodige*, la sua

---

<sup>60</sup> “Diamo subito inizio all’indagine contro i grammatici, anzitutto perché quasi fin dall’infanzia e dalle prime fasce noi veniamo affidati alla grammatica e questa è quasi un punto di partenza per l’apprendimento di tutte le altre discipline, e poi perché essa si pavoneggia al di sopra delle altre scienze, allettando quasi come le promesse delle Sirene”: la traduzione è a cura di A. Russo 1972.

<sup>61</sup> Sull’iscrizione, si veda Vesperini 2022.

<sup>62</sup> Sulla stessa epigrafe, si vedano, anche, Mariotti 1976; Trivisoli 1999, 90-91; Petracca - Tramunto 2011.

vicenda testimonia la possibilità per i fanciulli più dotati di accostarsi precocemente a letture che, in circostanze normali, sarebbero state oggetto di studio solo più tardi, presso la scuola del grammatico. Analogamente, una simile precocità si riscontra anche negli studi di retorica: un certo Marcello, sepolto a Filippi in Macedonia, aveva già intrapreso il cammino della scuola del retore prima della sua prematura morte, avvenuta a soli quattordici anni, come attestato dall'iscrizione sulla sua tomba<sup>63</sup>.

Dal momento che lo stesso Quintiliano ci mette in guardia rispetto alle competenze dei maestri dei vari gradi e alle loro possibili 'interferenze', particolare attenzione merita innanzitutto il legame esistente tra la scuola del *litterator* e quella del *grammaticus*. Ne sarebbe testimone Aulo Gellio, il quale, in un passaggio delle sue *Noctes Atticae*, narrando le vicende autobiografiche che lo condussero a ricoprire la carica di giudice, riferisce di essere stato chiamato a svolgere tale funzione da *adulescens*, cosicché fu costretto ad abbandonare le favole dei poeti e le perorazioni dei retori<sup>64</sup>:

*Quo primum tempore a praetoribus lectus in iudices sum, ut iudicia quae appellantur privata susciperem, libros utriusque linguae de officio iudicis scriptos conquisivi, ut homo adulescens a poetarum fabulis et a rhetorum epilogis ad iudicandas lites vocatus rem iudicariam, quoniam vocis, ut dicitur, vivae penuria erat, ex mutis, quod aiunt, magistris cognoscerem.*

Questo passo ha indotto a ritenere che Gellio intendesse alludere all'intero percorso formativo svolto fino a quel momento<sup>65</sup>. Risulta particolarmente interessante l'assenza di qualsiasi riferimento agli anni di studio presso il *ludi magister*, come se il percorso scolastico iniziasse direttamente con la scuola del

---

<sup>63</sup> SEG, II,423: Οὐνομά μοι [Μάρκελλος,] / [ἔ]τη, φίλε, μου[να δις ἐπτά], / [Πατρι]ς Θεσσαλονει[κη,] / [ἐπαί]δευσεν δέ με ρήτω[ρ] \_/\_ [ὁ] θρέψας Ξενοφῶ[ν,] / [καί] τάφον ἀνφέβα[λεν]. / vac. — [B]ωμῶ ὑπ' αἰγλήεντι πανεῖκελος/ ἀστέρι κοῦρος / Μάρκελλος κείμει τεσσα-/ ρακαιδεκέτης.

<sup>64</sup> Gell. 14,2,1.

<sup>65</sup> Wolff 2015, 51: "Aulu-Gelle semble résumer l'éducation qu'il a reçue quand il écrit que, nommé juge alors qu'il était tout jeune encore, il a abandonné les fables des poètes et les péroraisons des rhéteurs, c'est-à-dire la formation que lui ont donnée les grammairiens et les rhéteurs".

*grammaticus*. Tale osservazione suscita una certa meraviglia soprattutto fra coloro che ritengono l'immagine tripartita della scuola romana come rigida e immutabile. In realtà, l'apprendimento dei *prima elementa* si presenta come un processo tutt'altro che standardizzato; infatti, si nota che, mentre le famiglie aristocratiche tendono a preferire i maestri privati<sup>66</sup>, la piccola e media borghesia, e ancor più gli strati umili della popolazione, già a partire dal II secolo a.C., non esitano ad affidare i propri figli ai maestri delle scuole pubbliche, i cosiddetti *ludi litterari*<sup>67</sup>.

La preferenza per i precettori privati da parte delle famiglie aristocratiche si mantiene, senza dubbio, almeno fino al I secolo d.C.; infatti, Quintiliano (*inst.*, 1,2,1 ss.) si trova ancora nella posizione di dover confutare le argomentazioni dei detrattori dell'istruzione pubblica, da lui difesa e considerata preferibile a quella privata:

*Hoc igitur potissimum loco tractanda quaestio est, utiliusne sit domi atque intra privatos parietes studentem continere, an frequentiae scholarum et velut publicatis praeceptoribus tradere. Quod quidem cum iis a quibus clarissimarum civitatum mores sunt instituti, tum eminentissimis auctoribus video placuisse. Non est tamen dissimulandum esse nonnullos qui ab hoc prope publico more privata quadam persuasione dissentiant. Hi duas praecipue rationes sequi videntur: unam, quod moribus magis consulant fugiendo turbam hominum eius aetatis quae sit ad vitia maxime prona, unde causas turpium factorum saepe extitisse utinam falso iactaretur: alteram, quod, quisquis futurus est ille praeceptor,*

---

<sup>66</sup> Al riguardo, si legga Wolff 2015, 52: “Au I<sup>er</sup> siècle apr. J.-C., on avait donc à Rome deux cursus scolaires, l'un, avec le *ludus litterarius*, pour les couches inférieures, qui dispensait un apprentissage basique de la lecture, de l'écriture et du calcul. On y trouvait également des enfants esclaves qui allaient aussi chez le calculator, le comptable, et le notarius, le preneur de notes. L'autre donnait une éducation libérale aux enfants des couches supérieures; ces derniers apprenaient les rudiments soit chez eux soit chez le grammairien. [...] Les enfants de l'élite quant à eux se formaient chez eux, on faisait venir à domicile pour chaque étape de l'apprentissage un spécialiste. C'est ainsi qu'il existait un *pollio*, un professeur de langue qui appartenait à la première étape de l'analyse de la poésie et polissait la façon de parler”.

<sup>67</sup> Si legga Frasca 1996, 265: “Soprattutto a partire dalla fine del III secolo a.C. l'afflusso sempre più consistente di maestri greci a Roma aveva offerto ai genitori romani molte più opportunità di scelta in base alla valutazione delle qualità morali e professionali degli insegnanti, alle possibilità finanziarie, alla disponibilità di personale servile domestico istruito sulle persone e le modalità cui affidare l'educazione dei propri figlioli. Man mano che passava il tempo, che si diffondevano l'uso e dunque la necessità di conoscenza anche della lingua greca, che le esigenze in fatto di educazione si facevano più raffinate, ci si chiese con crescente consapevolezza se fosse meglio far educare i bambini a casa, in questa fase elementare d'istruzione, o iscriverli a un *ludus* pubblico. La gran parte dei genitori del ceto che oggi definiremmo piccolo e medio-borghese, dal II secolo a.C. in poi, mostrò preferenza per l'insegnamento pubblico, mentre l'aristocrazia continuò a optare per quello privato”.

*liberalius tempora sua inpensurus uni videtur quam si eadem in pluris partiatur. Prior causa prorsus gravis: nam si studiis quidem scholas prodesse, moribus autem nocere constaret, potior mihi ratio vivendi honeste quam vel optime dicendi videretur. Sed mea quidem sententia iuncta ista atque indiscreta sunt: neque enim ess oratorem nisi bonum virum iudico et fieri, etiam si potest, nolo. De hac igitur prius.*

Non si può trascurare nemmeno il fatto che, in molti casi, e in particolare nelle città di provincia, il ruolo di *litterator* viene frequentemente ricoperto da un *grammaticus*, al punto che i confini tra i primi due livelli di istruzione tendono a confondersi e, in alcuni casi, a sovrapporsi<sup>68</sup>. D'altra parte, non mancano i casi, almeno nel I sec. d.C., in cui i *grammatici* stessi invadono il campo di competenza del *rhetor*, occupandosi di esercizi complessi, quali la *prosopopoeia*, che suscitava la condanna di Quintiliano (*inst.* 2,1,2):

*Tenuit consuetudo, quae cotidie magis invalescit, ut praeceptoribus eloquentiae, Latinis quidem semper, sed etiam Graecis interim, discipuli serius quam ratio postulat traderentur. Eius rei duplex causa est, quod et rhetores utique nostri suas partis omiserunt et grammatici alienas occupauerunt. Nam et illi declamare modo et scientiam declamandi ac facultatem tradere officii sui ducunt idque intra deliberativas iudicialisque materias (nam cetera ut professione sua minora despiciunt), et hi non satis credunt excepisse quae relicta erant (quo nomine gratia quoque iis habenda est), sed ad prosopopoeias usque [ad suasorias], in quibus onus dicendi vel maximum est, inrumpunt.*

Per questo motivo, spesso, coloro che appartengono a famiglie facoltose, avendo ricevuto una formazione privata, parlano direttamente del *grammaticus* che li ha formati, senza menzionare ulteriori figure di riferimento nei loro primi anni di scolarizzazione.

La scuola del grammatico e, poi, quella del retore rappresentano i due segmenti cruciali del percorso formativo romano, perché, a partire dalla lettura e dall'analisi

---

<sup>68</sup> Si rinvia a Wolff 2015, 51-53, e, per un approfondimento sul tema, a Nocchi 2017.

dei testi proposti dai maestri, gli studenti sono incoraggiati alla discussione critica, all'interpretazione e alla capacità di argomentazione.

Ed è proprio su queste letture dei classici che ci soffermeremo, per capire come un giovane romano si preparasse alle sfide future, sia nel campo della retorica sia in quello della vita pubblica.

### I.3. I Classici dei grammatici e dei retori

La grammatica antica è intesa come l'insieme delle competenze necessarie per la lettura, la comprensione e l'interpretazione dei testi letterari, soprattutto poetici, secondo la definizione di Dionisio Trace<sup>69</sup>, poi, ripresa anche da Quintiliano<sup>70</sup> e dai grammatici tardi. La conoscenza della grammatica è considerata fondamentale per il futuro oratore, tanto che a quanti la scherniscono come futile e limitata Quintiliano (*inst.* 1,4,5) risponde:

*Quae nisi oratoris futuri fundamenta fideliter iecit, quidquid superstruxeris, corruet: necessaria pueris, iucunda senibus, dulcis secretorum comes, et quae vel sola in omni studiorum genere plus habeat operis quam ostentationis.*

La funzione esegetica dello studio della grammatica orientava sin dall'inizio il lavoro dei maestri antichi, i quali riconoscono nella lettura degli *auctores* uno dei compiti più importanti su cui si costruisce l'istruzione dei futuri buoni oratori.

L'organizzazione degli studi nella scuola del grammatico prevede innanzitutto la *recte loquendi scientia*, vale a dire lezioni di teoria che, gettando le basi della conoscenza della lingua, sono impostate sullo studio di fonetica, prosodia e

---

<sup>69</sup> Il riferimento è alla definizione di Dionisio Trace, in *Grammatici Graeci*, 11 Uhlig pp. 5,2-6,3.

<sup>70</sup> *Haec igitur professio, cum brevissime in duas partis dividitur, recte loquendi scientiam et poetarum enarrationem, plus habet in recessu quam fronte promittit: Quint. inst. 1,4,2.*

metrica, morfologia e sintassi, come testimonia il *corpus* di opere grammaticali in uso nelle scuole antiche dal III sec. d.C. fino al IV sec. d.C., rimasto poi alla base dell'insegnamento della lingua latina per tutto il Medioevo<sup>71</sup>.

A questa prima strategia didattica segue la *poetarum enarratio*, che, testimoniata da Quintiliano, è costituita da lezioni in cui venivano proposte, sotto la guida del *grammaticus*, la lettura e il commento delle opere dei poeti<sup>72</sup>, i cui testi sono presentati come modelli di lingua e stile:

*Sed de ratione declamandi post paulo: interim, quia prima rhetorices rudimenta tractamus, non omittendum videtur id quoque, ut moneam quantum sit conlaturus ad profectum discentium rhetor si, quem ad modum a grammaticis exigitur poetarum enarratio, ita ipse quoque historiae atque etiam magis orationum lectione susceptos a se discipulos instruxerit*<sup>73</sup>.

I brani d'autore offrono al *grammaticus* un ampio ventaglio di attività didattiche, dall'analisi grammaticale e metrica all'attenzione per le figure retoriche. Compito del maestro è certamente quello di selezionare con accortezza gli *auctores*, di cui si scelgono i passi più adatti all'età degli allievi e alle finalità disciplinari<sup>74</sup>. A questa esigenza risultano funzionali veri e propri cataloghi<sup>75</sup> di autori e opere da cui i maestri possono attingere per preparare le loro lezioni,

---

<sup>71</sup> Per la storia della linguistica antica, si rinvia ai seguenti studi: Steinthal 1890-1891; Robins 1951; Baratin-Desbordes 1981; Hovdhaugen 1982; Matthews 1990; Taylor 1987. Per un approfondimento della tradizione grammaticale latina e le sue fonti: Froehde 1892; Jeep 1893; Lambert 1908; Barwick 1922; Holtz 1981; De Nonno 1990; Irvine 1994.

<sup>72</sup> La lettura e il commento dei prosatori, soprattutto storici e oratori, venivano proposti verso la fine di questo ciclo di studi o rinviati alla scuola del retore. Cfr. Quint. *inst.* 1,8,4-12; 2,4,2. Su questo Holtz 1981, 112 ss.; Bonner 1986, 271-286; Viljamaa 1988, 189-191. Sui dubbi a proposito della lettura dei testi prosastici già nella scuola del grammatico si è espresso De Paolis 2013, 470.

<sup>73</sup> Quint. *inst.* 2,5,1. Su questo, si veda Nocchi 2013, 76.

<sup>74</sup> Quint. *inst.* 1,8,4 e 1,8,5.

<sup>75</sup> Uno degli strumenti più utili ai maestri erano i glossari, categoria distinta in vari sottogeneri, tra i quali sono da menzionare i glossari speciali per autore, i glossari nomenclatori per argomento, le raccolte miscellanee ordinate alfabeticamente e i dizionari enciclopedici come il *De verborum significatu* di Verrio Flacco. Per il destino della produzione glossografica di età repubblicana e augustea, rinvio a De Nonno 1993, 608-609.

pratica propria della tradizione scolastico-grammaticale e risalente alla filologia alessandrina, come viene ricordato nell'*Institutio oratoria*<sup>76</sup>.

L'evoluzione della scuola antica e le innovazioni apportate all'educazione linguistica nel tempo dimostrano che il punto di convergenza fra scuola antica e scuola moderna sta proprio nella centralità assegnata agli *auctores*, le cui lettura e la cui interpretazione, adeguate ai diversi livelli di apprendimento, sono mezzo e fine di sempre nuove acquisizioni.

Questa impostazione della didattica incentrata sull'esemplarità dei testi letterari porta alla formazione di un gruppo di autori preferiti<sup>77</sup> per le letture nelle scuole, la cui lista si è modificata nel corso dei secoli. Il canone dei cosiddetti *idonei auctores*<sup>78</sup>, che di volta in volta viene rinnovato, riflette l'evoluzione dei gusti letterari e dei dibattiti sulla poetica, oltre a confermare come le tendenze culturali di un tempo influenzino anche le strategie e gli orientamenti didattici dei maestri nelle scuole.

La scelta di leggere e commentare i principali poeti latini non risponde solo agli obiettivi didattici della scuola grammaticale, che prevedeva la lettura e la memorizzazione dei testi, ma anche a ragioni di ordine pedagogico, in quanto tali letture contribuiscono al consolidamento della preparazione di base, necessaria all'accesso al successivo livello di scuola, quella del retore.

La poesia d'autore si fa modello del *poeticus decor*, fondamentale per il futuro oratore<sup>79</sup>, nello stile e nel lessico, oltre che esemplificazione del *sermo*

---

<sup>76</sup> Quint. *inst.* 1,4,3; 10,1,54. Sul tema, cfr. Citroni 2003; 2005a; 2005b.

<sup>77</sup> Sull'argomento, si rinvia a Pugliarello 2009; Grau I Codina 2012; Monno 2012; Pugliarello 2012.

<sup>78</sup> L'espressione utilizzata da Servio (*ad Verg. Aen.* 2,80; 5,823; 6,154; 8,435; 9,742; 11,373; 12, 923; *ad Verg. georg.* 3,124; 4,122) compariva già, come termine della critica letteraria e linguistica, nell'*Institutio oratoria* di Quintiliano (1,4,20; 2,4,42) e in alcuni passi delle *Noctes Atticae* di Aulo Gellio (2,16,6; 5,20,4; 10,26,5; 11,6,3; 18,6,8), sempre in riferimento all'attendibilità e all'esemplarità degli scrittori (si veda, anche, Cic. *Brut.* 14,57: *auctor et idoneus*); in questo stesso senso appare in Macr. *sat.* 3,20,4. Cfr. Kaster 1978; Pellizzari 2003, 220-222.

<sup>79</sup> A sottolineare la necessità di un'eloquenza più bella e più adorna è Apro, nel *Dialogus de oratoribus* tacitano (20,5-6): *Exigitur enim iam ab oratore etiam poeticus decor, non Accii aut Pacuvii veterno inquinatus, sed ex Horatii et Virgilii et Lucani sacrario prolatus. Horum igitur auribus et iudiciis obtemperans nostrorum oratorum aetas pulchrior et ornatio extitit.*

*numerosus*<sup>80</sup>; in questi testi, infatti, gli studenti vedono applicate le nozioni di prosodia e metrica, da loro apprese a livello teorico, fondamentali per il successivo studio della *rhetorica eloquentia*<sup>81</sup>. Che la poesia sia utile anche per ragioni etiche, in quanto propone nobili modelli di comportamento alle novelle generazioni, lo ricordano Orazio<sup>82</sup>, il quale riconosce al poeta il merito di plasmare con amorevoli precetti l'indole dei fanciulli già dalla tenera età:

*Os tenerum pueri balbumque poeta figurat  
torquet ab obscaenis iam nunc sermonibus aurem,  
mox etiam pectus praeceptis format amicis,  
asperitatis et invidiae corrector et irae;  
recte facta refert, orientia tempora notis  
instruit exemplis, inopem solatur et aegrum.  
Castis cum pueris ignara puella mariti  
disceret unde preces, vatem ni Musa dedisset?*

Anche Quintiliano<sup>83</sup> invita i maestri a spiegare i testi poetici per la loro capacità di nutrire l'ingegno e impregnare l'animo del fanciullo di eroici ideali: *sed pueris quae maxime ingenium alant atque animum augeant praelegenda* (1,8,8).

Nel processo di acquisizione della *Latinitas*, fondamentale è l'appello agli *auctores* per dirimere discussioni nate su questioni linguistiche, in particolare allorquando si dibatte sulla prevalenza tra *usus* e *regula* e per stabilire la correttezza tra una forma e l'altra: l'attestazione in un autore considerato normativo di una delle due opzioni 'in contesa' può garantirne la validazione.

Quali sono allora gli autori ritenuti 'normativi'? Premesso che la definizione del canone degli *auctores* più 'gettonati' nella prassi scolastica è stata soggetta a

---

<sup>80</sup> Cfr. De Paolis 2000, 51.

<sup>81</sup> Si legge in Mar. Victorin. *gramm* 6,227,25-228,5 Keil: *Haec prudenti satis sunt, hisque exemplis omnia in promptu habebit. Rhetoricam autem eloquentiam, id est veram, nosse non poterit, nisi qui ad eam hoc vestigio venerit, primum ut discat, quot sint pedes metrorum; deinde quae sit natura syllabarum in verbis, quod hic docuimus; tum quid sit colon, quid comma; deinde quid sit periodus, quid numerus; quid sint orationes solutae, quid numerosum; quae sint praeterea tres primae figurae dicendi, magna temperata subtilis; postremo quae sint figurae verborum, quae sententiarum. His impletis Ciceronis rhetoricam omniaque eius incipiat legere, id est totam rhetoricam, seque cotidie exercent.*

<sup>82</sup> Hor. *epist.* 2,1,126-131.

<sup>83</sup> Quint. *inst.* 1,8,5.

un'evoluzione legata al tempo e alle 'mode', per la ricostruzione del canone presso la scuola del *grammaticus*<sup>84</sup> bisogna far riferimento a due fonti privilegiate: le *artes grammaticae*<sup>85</sup> e i commenti. Le prime sono manuali scolastici in cui le citazioni degli *auctores*, funzionali alle lezioni teoriche di *ars*, erano completamente decontestualizzate perché subordinate alla esemplificazione della norma linguistica di volta in volta esposta; i *commentarii*, invece, rispondevano alle necessità del *grammaticus* nella *enarratio auctorum*.

Particolarmente rilevanti ai fini dell'interpretazione dei testi letterari, anche se con sviluppi autonomi rispetto ad essa, sono strumenti 'tecnici' quali trattati, manuali, monografie, sussidi a cui i grammatici si dedicano. La grammatica, che prevede la correzione dei testi, la lettura, l'esegesi e la critica, si serve di strumenti quali la glossografia, l'indagine contenutistica, la metrica e la grammatica in senso tecnico. All'interno della tradizione grammaticale latina a noi pervenuta fondamentale è il ruolo delle citazioni dei testi letterari, sia per la funzione che esse di volta in volta assolvono nel processo di insegnamento-apprendimento, sia per le modalità significativamente diverse con le quali sono introdotte e presentate. Se, dunque, il lavoro dei grammatici antichi ha permesso il recupero frammentario di tanta parte della letteratura latina, come afferma De Nonno, "sembra tutto sommato non individuabile - nel complesso delle citazioni addotte per qualsiasi fine da commentatori-grammatici come Donato e Servio - un qualche atteggiamento di cosciente 'recupero' di autori e testi"<sup>86</sup>.

---

<sup>84</sup> Punto di riferimento per la ricerca bibliografica è la rassegna degli studi sui grammatici latini (relativa agli anni 1985-1997) - di cui l'intero *corpus* è stato curato da Keil 1857-1870 - di Pugliarello 1998; inoltre, si segnalano: De Nonno 2000; De Nonno - De Paolis - Holtz 2000; De Paolis 2013; Scappaticcio 2015; Garcea 2016. Per gli studi di carattere generale si rinvia a: Baratin - Desbordes 1981; Holtz 1981; Irvine 1994; Desbordes 1995; Biville 1999; Gasti 2003; De Nonno 2003; Castaño 2005; Schad 2007; Matthaios - Montanari - Rengakos 2011; Calboli 2013; De Nonno 2014; Ferri - Zago 2016; De Nonno 2017 e De Paolis 2020.

<sup>85</sup> La produzione artigiana di età tardoantica rappresenta una miniera di informazioni sulle pratiche didattiche. Imprescindibile, sul tema, la lettura di Barwick 1922; De Nonno 1993 e Law 1997, 54-69.

<sup>86</sup> De Nonno 1993, 616-617.

Per la scuola del *rhetor*, invece, nonostante buona parte della riflessione teorica sia stata tramandata<sup>87</sup>, grave si rivela per l'approfondimento degli studi la perdita, pressoché integrale, dell'intera manualistica latina relativa ai *progymnasmata / praeexercitamina*<sup>88</sup>, ossia gli esercizi preparatori che precedono la fase della composizione autonoma delle *declamationes*<sup>89</sup>. Tuttavia, l'analisi delle principali raccolte di declamazioni risalenti all'età imperiale e pervenute fino a noi<sup>90</sup> ci permette di delineare un quadro abbastanza chiaro dell'impostazione della didattica presso la scuola del *rhetor*.

Per quanto riguarda i primi maestri, attivi in un'epoca in cui il contesto sociale non attribuisce valore agli aspetti educativi e culturali, Svetonio svela una tendenza a prediligere la contemporaneità, anche se non possiamo sapere se l'insegnamento fosse impostato su *curricula* e secondo strategie didattiche condivise, come nelle scuole dei grammatici dell'età successiva, o fosse, invece, lasciato alla libera iniziativa dei docenti. Scelta inevitabile quella della contemporaneità durante le

---

<sup>87</sup> Fondamentale è l'edizione critica curata da Halm 1863, che raccoglie gli scritti dei *Rhetores latini minores*. Più in generale, sui manuali di retorica in lingua latina, si veda il prezioso studio di Gaines 2007.

<sup>88</sup> Scrive Pirovano 2007-2008, 177: "Nel corso degli ultimi anni i cosiddetti *progymnasmata* sono stati oggetto di numerosi contributi e ricerche, che ci hanno permesso di conoscere questa particolare tipologia di esercitazione scolastica assai da vicino e sotto differenti aspetti. Due sono, in particolare, gli ambiti sui quali si è concentrato l'interesse degli studiosi: da un lato si è cercato di ricostruire, nei limiti del possibile, quali fossero le modalità concrete attraverso le quali questi esercizi venivano proposti ed insegnati agli studenti dell'antichità, mentre dall'altro si è tentato di valutare il loro influsso 'letterario', vale a dire il ruolo che essi hanno esercitato nell'evoluzione dei gusti e delle forme letterarie, soprattutto durante il periodo tardoantico. Come era logico attendersi, i maggiori progressi si sono registrati in ambito greco, dove possiamo contare non solo sui numerosi manuali conservati (includendovi i commentari bizantini di Giovanni Sardiario e Dossapatre, che ci trasmettono materiale più antico) e sugli esempi di realizzazione pratica dei maestri (Libanio, Severo di Alessandria), ma anche sulle testimonianze papiracee, che ci consentono di entrare nella concretezza e nella quotidianità delle scuole antiche. Per quanto riguarda il mondo latino la situazione risulta più critica, visto che non solo siamo privi dell'apporto dei papiri, ma dobbiamo anche fare i conti con la quasi totale scomparsa delle opere a carattere manualistico, che – per ragioni almeno in parte inspiegabili – ci sono pervenute in forma del tutto lacunosa". Per una panoramica generale sull'argomento si vedano: Viljamaa 1988; Henderson 1991; Cichocka 1992; Cizek 1994, 227-319; Granatelli 1995; Schindel 1996; Heusch 1997; Schindel 1999; Ureña Bracero 1999; Webb 2001; Gibson 2004; Heusch 2005; Ureña Bracero 2005; Amato 2006; Fernández Delgado 2007; Pordomingo 2007; Ureña Bracero 2007 e Pirovano 2008.

<sup>89</sup> Sulla prassi declamatoria latina, si vedano: Calboli 2007; van Mal-Maeder 2007; Petrone - Casamento 2010; Stramaglia 2010; van Mal-Maeder 2013; Lentano 2014; *Id.* 2015; Poignault - Schnaider 2015; Stramaglia 2015; Dinter - Guérin - Martinho 2016; Lentano 2017.

<sup>90</sup> Tra queste, di capitale importanza si sono rivelate: la raccolta di Seneca Retore, in merito alla quale si rinvia agli studi di Berti 2007; Huelsenbeck 2011, 2016; Balbo - Boero 2020, e le declamazioni attribuite allo Pseudo Quintiliano, che sono oggetto di notevole interesse: cfr., e.g., Pasetti - Casamento - Dimatteo - Krapinger - Santorelli - Valenzano 2019; Lovato - Stramaglia - Traina 2021.

lezioni di Livio Andronico ed Ennio, nelle quali si realizza una perfetta coincidenza tra maestro che legge e autore che scrive i testi per la scuola, perché, oltre alla traduzione e al commento di Omero, non possono proporre come ‘antologia’ di riferimento in lingua latina altro che i propri componimenti:

*Initium quoque eius mediocre exstitit, siquidem antiquissimi doctorum qui idem et poetae et semigraeci erant - Livium et Ennium dico quos utraque lingua domi forisque docuisse adnotatum est - nihil amplius quam Graecos interpretabantur, aut, si quid ipsi Latine composuissent, praelegebant*<sup>91</sup>.

Ugualmente questa tendenza alla lettura di autori contemporanei si riscontra nei maestri discepoli di Cratete di Mallo, come Gaio Ottavio Lampadione<sup>92</sup>, il quale propone ai suoi allievi passi del *Bellum Poenicum* di Nevio (proprio da lui diviso in sette libri) e degli *Annales* di Ennio, autori preferiti anche dal maestro Quinto Vargunteio<sup>93</sup>; e anche Lelio Archelao e Vettio Filocomo, che predilige le *Saturae* del loro amico Lucilio<sup>94</sup>.

Non è da escludere che tra gli autori letti ci fosse anche Plauto, visto che alcuni grammatici, da quanto si legge in Gellio<sup>95</sup>, sono anche autori di *Indices* delle commedie plautine e dalle loro ricerche avrebbero potuto attingere materiale per le loro lezioni. Della lista dei poeti preferiti da uno di questi maestri, Volcacio Sedigito, Aulo Gellio<sup>96</sup> ricava per importanza Cecilio Stazio, Plauto e Nevio, mentre in posizioni inferiori colloca Terenzio ed Ennio<sup>97</sup>, fino a scartare Livio Andronico; dalla posizione sfavorita di Terenzio si può dedurre che ci fosse un

---

<sup>91</sup> Svet. *gramm.* 1,2.

<sup>92</sup> Svet. *gramm.* 2,4.

<sup>93</sup> Svet. *gramm.* 2,4.

<sup>94</sup> Svet. *gramm.* 2,4; Lelio Archelao e Vettio Filocomo, più giovani di Lucilio, iniziarono a commentarne l'opera dopo la sua morte.

<sup>95</sup> Gellio ricorda gli elenchi di Elio Stilone, Servio Clodio, Aurelio Opillo, Volcacio Sedigito, anche se aveva sentito dire da alcune persone colte che non si trattava di lavori attendibili, tanto che poi l'autenticità di alcune commedie era passata al vaglio di Varrone (Gell. 3,3,1).

<sup>96</sup> Gell. 15,24.

<sup>97</sup> Su Ennio nella scuola del *grammaticus*, si veda Gamberale 1989.

marginale di libertà nella determinazione del canone degli autori, visto che nel corso dei secoli il commediografo nella scuola ha poi goduto di un'ininterrotta fortuna fino all'età tardolatina.

Durante l'ultimo secolo della repubblica, poiché a Roma veniva maturando una maggiore consapevolezza del valore, per la definizione dell'identità di un popolo, della letteratura e della scuola, considerata come strumento di trasmissione dei testi letterari, sono largamente utilizzati i poeti arcaici. Orazio, sul finire del I sec. a.C., lamenta una impostazione degli studi anacronistica (*epist.* 2,1,23) e cristallizzata su un canone di poeti tradizionali (Livio Andronico, Ennio, Nevio, Pacuvio, Accio, Afranio, Plauto, Cecilio, Terenzio, Atta), sentiti ormai inadeguati alla nuova realtà culturale e spesso trasmessi dai maestri con rigidi metodi, come quelli del *plagosus* Orbilio<sup>98</sup>. Non per questo si può escludere che, nello stesso periodo, per le specifiche preferenze dei maestri o per le attitudini dei giovani studenti, in alcune scuole fossero fatte letture di autori contemporanei. A testimoniare pratiche di questo tipo, per quanto non molto diffuse a quel tempo, è lo stesso Orazio, il quale, nel primo libro delle *Satire* (1,10,72-75) si augurava che le sue opere non finissero sui banchi di scuola, desiderio che fu presto deluso:

*Saepe stilum vertas, iterum quae digna legi sint  
scripturus, neque te ut miretur turba labores,  
contentus paucis lectoribus. An tua demens  
vilibus in ludis dictari carmina malis?*

Un esempio dell'attenzione rivolta ai poeti contemporanei già nel I sec. a.C. verrebbe, secondo Pugliarello<sup>99</sup>, da Valerio Catone, poeta neoterico e amico di Catullo, lodato come maestro per le sue straordinarie competenze didattiche: questi, pur riconoscendo un ruolo di primo ordine nella prassi didattica ai poeti della tradizione, potrebbe aver letto e commentato i poeti contemporanei e le sue stesse composizioni poetiche. Nel frattempo, si fa sempre più evidente la distanza

---

<sup>98</sup> Di Orbilio leggiamo in Hor. *epist.* 2,1,69-72; anche Svet. *gramm.* 9,3 ricorda la *natura acerba* di questo maestro Orbilio, sulla cui scuola si rinvia a Garuti 1997.

<sup>99</sup> Pugliarello 2009, 598-599.

generazionale tra *auctores* e *discipuli*, tanto che alla scuola di Cecilio Epirota<sup>100</sup>, alla fine del I sec. a.C., viene dismesso il canone degli autori arcaici<sup>101</sup> e, come ci informa Svetonio, si inaugura la lettura delle *Bucoliche* e delle *Georgiche* del contemporaneo Virgilio e quella dei *poetae novi*: *primusque Vergilium et alios poetas novos praelegere coepisse* (*gramm.* 16,3).

Quella di Cecilio Epirota si presenta come una scuola ‘di nicchia’, nota perché accoglie tra i suoi banchi una ristretta cerchia di giovani adolescenti che, avendo già acquisito una formazione tradizionale presso altri maestri, vi arrivano con l’intenzione di formarsi come poeti<sup>102</sup>. Dopo la riforma di Cecilio Epirota, l’attività di Crassicio Pansa è rivolta a molti e nobili studenti, ai quali il maestro probabilmente propone i suoi studi esegetici, come il commento alla *Zmyrna* di Cinna<sup>103</sup>; ormai l’interesse dei maestri per le opere dei *recentes* è condiviso.

In età augustea, si assiste ad una stabilizzazione dei *curricula* scolastici incentrati sulla poesia contemporanea, con una particolare preferenza per Virgilio e l’*Eneide*, la cui postuma pubblicazione attira l’attenzione dei critici letterari e dei grammatici, i quali con la proliferazione di commenti ne tributano il successo come poema latino corrispondente all’*epos* omerico.

Tra questi maestri, vale la pena ricordare Igino, autore di *commentarii* o *libri de Vergilio*, il cui canone comprende anche i *poetae novi*<sup>104</sup>. E sempre all’*auctoritas* virgiliana si appella Remmio Palemone, che elabora in età claudia una *ars grammatica*<sup>105</sup>, primo esempio di trattato grammaticale latino; presso la scuola di Palemone, a Virgilio si affianca la lettura di Terenzio, Cicerone e Orazio.

---

<sup>100</sup> Apprendiamo che la scuola fu aperta dopo la morte di Gallo da Svet. *gramm.* 16,2.

<sup>101</sup> Non bisogna dimenticare però che, trattandosi di tendenze, gli autori antichi non sono mai del tutto scomparsi dai circuiti culturali. Per un approfondimento, rinvio a Gamberale 1993, 554 ss.

<sup>102</sup> Kaster 1995, 189.

<sup>103</sup> Svet. *gramm.* 18,2 = p. 223 Blänsdorf.

<sup>104</sup> *GRF* Funaioli, p. 527, fr. 1-2; i frammenti sono trasmessi da Carisio (171,5-16 B.).

<sup>105</sup> A ricordarne la fama sono Quint. *inst.* 1,4,20, Plin. *nat.* 14,49; Iuv. 6,451-453; 7,215.

Insieme a Marziale<sup>106</sup>, a suggellare il riconoscimento dell'*Eneide* come opera imprescindibile per la formazione presso la scuola dei grammatici è Quintiliano, *inst.* 1,8,5: *optime institutum est ut ab Homero atque Vergilio lectio inciperet*.

Nel corso di tutto il I sec. d.C., nelle scuole, accanto ai classici *recentes*, in *primis* Virgilio, compare anche Orazio, la cui gloria poetica è ricordata da Quintiliano<sup>107</sup>; tra i classici contemporanei<sup>108</sup>, invece, presto si fanno largo anche Stazio<sup>109</sup>, Ovidio con la sua *Medea*<sup>110</sup> e Lucano<sup>111</sup>.

In età flavia, il grammatico Valerio Probo avvia una nuova tendenza, che sarà largamente condivisa nel secolo successivo, alla rivalutazione di poeti di età arcaica<sup>112</sup>; alcuni dei loro nomi, infatti, compaiono nella folta rosa degli autori<sup>113</sup> proposti da Probo, i quali spaziano da Ennio a Plauto, da Elio Tuberone e Valerio Anziate a Sallustio e Cesare. In linea con questo canone ormai stabilizzatosi, anche alla scuola di Valerio Probo non può mancare l'indagine delle opere di Virgilio, da tutti i grammatici considerato il massimo poeta epico latino.

Nella prospettiva arcaizzante che caratterizza il II sec. d.C., Gellio propone, attribuendola a Frontone, la metafora dello "scrittore classico"<sup>114</sup> (*classicus adsiduusque aliquis scriptor*), inserito in una *cohors*, in cui tra gli autori

---

<sup>106</sup> In Mart. 5,56,5; 7,63,5-6; 11,48, apprendiamo che a quell'epoca Cicerone e Virgilio erano considerati i più importanti scrittori della letteratura latina.

<sup>107</sup> Che Orazio fosse stabilmente collocato nelle letture scolastiche lo leggiamo in Quint. *inst.* 10,1,96 (*lyricorum idem Horatius fere solus legi dignus*); se ne trova conferma nei lavori di commento alle opere oraziane da parte di grammatici, come Terenzio Scauro nella prima metà del II secolo d.C., Modesto nel I secolo d.C., e i più famosi Acrone (II-III secolo d.C.) e Porfirione (III secolo d.C.).

<sup>108</sup> Dopo l'età augustea, fu più facile per un poeta moderno essere letto nella scuola di grammatica, come dimostra De Paolis 2013.

<sup>109</sup> È lo stesso Stazio a testimoniarlo: *Itala iam studio discit memoratque iuventus* (*Theb.* 12,815).

<sup>110</sup> Quint. *inst.* 10,1,98; Tac. *dial.* 12,6.

<sup>111</sup> Quint. *inst.* 10,1,90; Tac. *dial.* 20,5.

<sup>112</sup> Di Probo sappiamo da Aulo Gellio che fu *doctus homo et in legendis pensitandisque veteribus scriptis bene callidus* (9,9,12) e da Svetonio (*gramm.* 24,2) apprendiamo che nutrì grande interesse per gli autori arcaici, anche in considerazione della sua formazione avvenuta in provincia, nelle cui scuole si era mantenuto un atteggiamento più conservatore e tradizionalista.

<sup>113</sup> Gellio parla delle preferenze di Probo per Ennio e Plauto in 4,7,1-5; sempre per Plauto in 6,7,3; per Elio Tuberone e Valerio Anziate in 6,9,11-12; per Sallustio in 1,15,18; 3,1,5-6; per Cesare in 17,9,5; per Virgilio in 9,9,12-17; 13,21,1-9.

<sup>114</sup> Si legge in Gellio: *e cohorte illa dumtaxat antiquiore vel oratorum aliquis vel poetarum, id est classicus adsiduusque aliquis scriptor non proletarius* (19,8,15).

paradigmatici, la cui *utilitas*<sup>115</sup> ed esemplarità linguistica hanno attraversato i secoli, spiccano sempre Virgilio per la poesia e Cicerone per la prosa. Tra i *veteres* letti e apprezzati nelle aule scolastiche, indagando le *Noctes Atticae*, compare Ennio con i suoi *Annales*, presenza che non rappresenta una novità, in quanto l'insegnamento scolastico ha sempre mantenuto un certo conservatorismo<sup>116</sup>, sentendosi chiamato a difendere ogni rischio di “smarrimento di un'identità culturale unitaria”<sup>117</sup>; la permanenza di Terenzio fino al IV sec. d. C. e il relativo commento di Donato ne sono una prova.

In età imperiale, la tendenza dei grammatici è quella di selezionare gli autori rappresentativi per ciascun genere letterario, come si può verificare, fra la fine del II e l'inizio del III secolo d.C., nei *commentarii* a Terenzio, Sallustio e Virgilio del grammatico Emilio Aspro e, più tardi, nella seconda metà del IV sec d.C., nell'elenco di letture di Terenzio, Sallustio, Virgilio e Orazio consigliate dal *grammaticus*, *rhetor* e precettore imperiale Ausonio<sup>118</sup>.

Per le sue lezioni di *ars*, il *grammaticus* seleziona tutte quelle citazioni utili a esemplificare le norme linguistiche enunciate a livello teorico; poiché è naturale presupporre che i *discipuli* non abbiano conoscenza delle opere citate, la stessa selezione rivela anche l'orientamento del maestro nelle lezioni dedicate all'*enarratio auctorum*.

I manuali di grammatica rappresentano bene la fucina in cui i maestri recuperano e adattano i testi d'autore per le loro lezioni. Dalle citazioni presenti nell'*ars maior* di Elio Donato, che dimostrano la tendenza a preferire il genere poetico e gli autori di età augustea, Virgilio *in primis*, oltre che l'uso limitato degli arcaici, emerge l'orientamento conservatore che permane, più o meno evidente, nella prassi scolastica. La medesima tendenza si riscontra nella *enarratio*

---

<sup>115</sup> Come la definisce Quintiliano: *paucos enim vel potius vix ullum ex iis qui vetustatem pertulerunt existimo posse reperiri quin iudicium adhibentibus allaturus sit utilitatis aliquid* (*inst.* 10,1,40).

<sup>116</sup> Quintiliano considerava importante l'apporto dei *veteres* nella formazione dei giovani studenti (cfr. *inst.* 1,8,8).

<sup>117</sup> Pecere 2003, 63.

<sup>118</sup> Auson. *protr.* 56-65.

*auctorum*, come si evince dall'ampio commento alle commedie di Terenzio, che è giunto fino a noi, a differenza di quello all'opera di Virgilio, andato perduto, ma di cui abbiamo notizia da Gerolamo, un famoso allievo di Elio Donato:

*Puto quod puer legeris Aspri in Vergilium et Sallustium Commentarios, Vulcatii in Orationes Ciceronis, Victorini in Dialogos eius et in Terentii Comoedias praeceptoris mei Donati, aequae in Vergilium et aliorum in alios, Plautum videlicet, Lucretium, Flaccum, Persium atque Lucanum*<sup>119</sup>.

Più tardi, a partire dal commento virgiliano di Servio, iniziarono ad essere studiati gli *iuiores*, come Lucano, Stazio e Marziale<sup>120</sup>, i quali sono accolti, insieme con gli autori arcaici e classici, nelle *Institutiones grammaticae*<sup>121</sup> di Prisciano. Per la molteplicità e la varietà delle citazioni<sup>122</sup> di diversa ascendenza, scelte dal maestro secondo un criterio di opportunità didattica, linguistica e letteraria, si comprende l'originalità di Prisciano nell'impostazione della sua *ars grammatica*; "tuttavia nelle *Partitiones XII versuum Aeneidos principalium*, in cui viene proposto un modello esemplare di analisi delle *partes orationis*, applicata ai versi iniziali di ciascun libro dell'Eneide, Prisciano conferma l'adesione a una tradizione esegetica istituzionalizzata"<sup>123</sup>.

La storia della scuola antica, dunque, non diversamente da quella più recente, dimostra che la prassi didattica sia mossa da tendenze conservatrici e istanze di rinnovamento e che, nonostante il susseguirsi delle mode, non sia possibile mai prescindere dagli autori considerati 'intramontabili'. Ne è prova il fatto che nei secoli successivi la prassi didattica torna a irrigidirsi e a riconoscere per ogni genere letterario gli autori esemplari: delle sue letture scolastiche Agostino di

---

<sup>119</sup> Hier. *adv. Rufin.* 1,16.

<sup>120</sup> Così in Monno 2013, 126: "Nella *bibliotheca* di Servio, tra gli 'autori nuovi', subito dopo Orazio, Omero, Sallustio e Cicerone si impone più che dignitosamente Stazio che, impiegato spesso come *exemplum* di tipo linguistico (27 citazioni), sembra abbia rappresentato, insieme a Lucano e Giovenale, una *new entry* di un certo rilievo rispetto al canone dei 'classici'".

<sup>121</sup> Il titolo tradito è *Ars*; cfr. De Nonno 1988; 2009, 249-259.

<sup>122</sup> De Nonno 1993, 643-646.

<sup>123</sup> Pugliarello 2009, 609.

Ippona<sup>124</sup> ricorda Virgilio e Terenzio; il prontuario sintattico-stilistico di Arusiano Messio<sup>125</sup> è programmaticamente limitato negli *exempla elocutionum* alla “quadriga dei πραπτόμενοι”, ovvero Virgilio, Terenzio, Cicerone e Sallustio.

---

<sup>124</sup> Aug. *conf.* 1,13,20-21; 1,16,26.

<sup>125</sup> Cassiod. *inst. div.* 15,7: *Regulas igitur elocutionum Latinorum, id est quadrigam Messii omnimodis non sequaris, ubi tamen priscorum codicum auctoritate convinceris*; cfr. Della Casa 1977, 18 ss.

## Capitolo II

### Virgilio nella scuola antica

#### II.1. Virgilio e la sua esegesi

“In the whole of European literature there is no poet who can furnish the texts for a more significant variety of discourse than Virgil. The fact that he symbolises so much in the history of Europe, and represents such central European values is the justification for our founding a society to preserve his memory”.

Le parole incisive e fiere con cui il poeta e saggista americano Thomas Stearns Eliot<sup>126</sup>, nel 1944, aprì il suo celebre intervento, nelle vesti di Presidente della *Virgil Society*, a Londra, rispondendo al proprio interrogativo di partenza *What is a Classic?*, sono probabilmente le più adatte a esprimere il valore letterario e morale che Virgilio, ancora a distanza di duemila anni, rivestiva per l'Europa intera travolta dai drammatici eventi della Seconda guerra mondiale. E non stupisce affatto che il futuro premio Nobel statunitense abbia scelto di inserire il poeta augusteo come unico ‘Classico’ nel Vecchio Continente, quel poeta e critico (Eliot) che era altresì estimatore e imitatore della *Divina commedia* e di Dante, il quale, da par suo, scelse proprio il “savio gentil che tutto seppe”<sup>127</sup> (Virgilio) come guida nel suo viaggio ultraterreno.

Di certo, non bisognerà attendere il XX secolo perché Virgilio acquisisca la fama di ‘classico’ mirabile e quasi inarrivabile<sup>128</sup>, non solo come modello imperituro di perfezione poetica a cui attingere a piene mani per intrecciare la trama di nuovi poemi epici o realizzare *Centoni*<sup>129</sup> che vedono nell'*Eneide* il proprio ipotesto. Il Mantovano, infatti, ha occupato un posto d'onore nelle preziose

---

<sup>126</sup> Cito Eliot 1946. Per un approfondimento sul tema, si veda anche Solaro 2020.

<sup>127</sup> Dante, *Inf.* 7.

<sup>128</sup> Fu Propertio 2,34,66-65 a rifiutare la proposta di Mecenate di comporre un nuovo poema epico, convinto, alludendo al poema virgiliano, che qualcosa di più grande dell'*Eneide* stesse già nascendo.

<sup>129</sup> Il riferimento è al *Centone nuziale* di Ausonio.

pagine degli esegeti, fin dall'età contemporanea al poeta<sup>130</sup>, e, contestualmente, come si è visto nel capitolo precedente, tra i banchi della scuola antica e tardoantica.

È altrettanto innegabile che muoversi nei fitti meandri dell'esegesi virgiliana resta un'impresa ardua<sup>131</sup>, che spinge a rovistare tra i materiali predisposti *ad hoc* dai maestri di ogni tempo, tra i commenti approntati nelle età imperiale e tardoantica e durante tutto l'arco del Medioevo nella forma di interpretazione allegorica<sup>132</sup> o esegesi scolastica, come *commentum* o come *glosa*<sup>133</sup>, opere esegetiche finalizzate ad arricchire e a soddisfare le esigenze di quello che è stato definito un vero e proprio 'mercato scolastico'<sup>134</sup>.

Vale la pena, in questo *mare magnum* che coinvolge anche le edizioni corredate di commenti più recenti, rivolgere l'attenzione verso quanti, in tale contesto scolastico, hanno costruito commenti specifici per garantire una elevata preparazione agli studenti coevi, senza rinunciare all'esperienza esegetica di chi, già nel IV-V sec. d.C., ha approntato un commento perpetuo alle opere virgiliane, godendo di un grande vantaggio: la conoscenza del latino come lingua madre, una

---

<sup>130</sup> Lo chiarisce anche Stok 2012, 465, alludendo a Giulio Igino, contemporaneo di Virgilio.

<sup>131</sup> Mi affido alla ricostruzione proposta da Alessio 1990, 57-58: "A tutt'oggi sono stati censiti complessivamente 85 manoscritti, copiati fra IX e XII secolo, che conservano commenti continui (sia di età tardoantica sia di origine medievale) alle opere virgiliane, a fronte dei 285 manoscritti virgiliani superstiti per lo stesso periodo. Se si prendono in considerazione i codici sopravvissuti dei secoli fra il XIII e il XV, aggiungeremo poco meno di 800 manoscritti contenenti opere virgiliane e circa 140 commenti continui". Secondo Pellegatta, il merito di aver messo ordine "nell'ingarbugliata matassa delle glosse a Virgilio si deve a Gino Funaioli che, in un saggio del 1930, cercò di distinguere e attribuire l'ammasso di glosse non serviane variamente ascritte a Filargirio, Gaudenzio e Gallo", Pellegatta 2014, 14.

<sup>132</sup> Così scrive Pellegatta 2014, 17: "La linea allegorica venne sviluppata per la prima volta in modo sistematico nel sesto secolo da Fulgenzio nell'*Expositio Virgilianae continentiae secundum philosophos moralis*. Nell'*Expositio* è lo stesso Virgilio ad illustrare il significato allegorico dell'Eneide: il viaggio di Enea simboleggia il cammino di ogni uomo e ad ogni libro corrisponde un'età della vita umana. Sulla scia di Fulgenzio si inserirono molti altri commentatori e le letture allegoriche si moltiplicarono. Uno dei frutti più compiuti di questa linea è senza dubbio il commento ai primi sei libri dell'*Eneide* composto da Bernardo Silvestre tra il 1125 e il 1130".

<sup>133</sup> "*Commentum* e *glosa* divennero, entro il secolo XII, due termini tecnici contrapposti. Con *commentum*, o *commentarium*, si indicava un testo volto a spiegare direttamente la *sententia* di un altro testo. Le *glose*, o *glosule*, erano invece un sistema di note volto a spiegare la *littera* in modo analitico, per aprire alla comprensione della *sententia*": cito Pellegatta 2014, 12.

<sup>134</sup> È una definizione di Pellegatta (ivi, 11).

lingua che, pur con i dovuti distinguo rispetto a quello ‘classico’, continuava a essere quella in uso.

In questo ‘viaggio’ dagli esametri dell’autore latino all’interpretazione che ne fanno i commentatori, alcune tappe risultano particolarmente significative, soprattutto perché gli autori sono accomunati dal contesto in cui tali commenti proliferano, vale a dire quello scolastico. All’XI secolo risale una raccolta completa di *glose* alle opere virgiliane, raccolte sotto il titolo di *Testatur Servius* e attribuite, dapprima, al maestro e direttore della scuola di Laon, Anselmo<sup>135</sup>, esperto in teologia e raffinato conoscitore degli *auctores* pagani, e, successivamente, al suo allievo Ilario di Orléans<sup>136</sup>, chierico e *magister* nella scuola cattedrale di Angers, vissuto tra il 1075 ca. e il 1150. Al di là dell’incertezza sul ‘vero’ autore, costui, fin dall’*accessus* al commento intitolato, come si diceva, *Testatur Servius*, offre una chiave di lettura fondamentale, rendendo esplicito il modello a cui attinge a piene mani per la sua redazione, un modello che modificherà consapevolmente nella forma e nel contenuto. Il più antico manoscritto che reca le *glose* di Ilario di Orléans è il ms. Berlin, Staatsbibliothek, Preuss. Kulturbesitz, lat. 2°. 34, risalente al XII sec. e contenente, insieme con le glosse a Virgilio, anche il commento alla *Tebaide* di Stazio e a Lucano, un manoscritto, questo, a cui sono seguiti circa venti esemplari, ascrivibili a un arco di tempo che abbraccia i secoli dal XII al XV<sup>137</sup>. Questi numerosi manoscritti sono la riprova non solo dell’ampia circolazione del testo in ambito scolastico e, in particolare, in area francese, ma anche dell’alto valore esegetico: l’autore tenta di superare persino i commenti tardoantichi o, almeno, di entrare in competizione con questi in maniera moderata, senza rivendicare mai esplicitamente la sua innovazione<sup>138</sup>, in un contesto storico (XI-XII sec.) in cui i commenti tardoantichi non vengono più così frequentemente ricopiati come nel passato.

---

<sup>135</sup> È a lui attribuito per una nota *ad Verg. Aen.* 2,1, in cui è nominato il *magister Ansellus*.

<sup>136</sup> È, questa, un’ipotesi di De Angelis 1997, 112 ss.

<sup>137</sup> Attingo queste informazioni da Bognini 2005, 131.

<sup>138</sup> Concordo con Bognini 2005, 159, secondo cui “l’intervento di Ilario all’interno della complessa discussione rifletta le due polarità entro le quali si muove la sua *lectura*: fedeltà a Servio e insieme tentativo

La tendenza del commentatore medievale Ilario di Orléans è talvolta quella di sintetizzare<sup>139</sup>, anche per far fronte alle mutate esigenze didattiche<sup>140</sup>; in altre circostanze, di integrare il commento tardoantico, servendosi, però, sempre di glosse serviane ad altri versi; ancora, di dilatare il commento di Mauro Servio Onorato<sup>141</sup>, aggiungendo informazioni utili a rendere il testo latino accessibile a un pubblico di lettori diverso rispetto a quello del IV-V sec.<sup>142</sup>, fino a spingersi alla correzione del testo serviano, superando la sua *auctoritas*<sup>143</sup>. Succede, infatti, che Ilario adoperi anche altri commenti, come i *Mitografi vaticani*<sup>144</sup> o le interpretazioni allegoriche proposte nell'*Expositio Virgilianae continentiae secundum philosophos moralis* di Fulgenzio (V-VI sec.) e nei commenti ai primi sei libri dell'*Eneide* e al *De nuptiis Philologiae et Mercurii*, attribuiti a Bernardo Silvestre<sup>145</sup>.

A tale proposito, esemplare è il caso di Verg. *Aen.* 6,13 (*Iam subeunt Triviae lucos atque aucrea tecta*), in cui Enea, giunto a Cuma, va alla ricerca della Sibilla. Ilario d'Orléans unisce la breve glossa serviana *ad locum* (*congrue Apollini Dianae iuncta sunt templa, ut et paulo post "Phoebi Triviaeque sacerdos"*). *Et bene fit lucorum Dianae commemoratio, quia petiturus est inferos*) con una 'nuova'

---

di riuscire originale, che spesso si traduce in una voluta dimostrazione di essere a giorno delle ultime novità in fatto di esegesi [...] e di lettura dei classici”.

<sup>139</sup> A scopo esemplificativo, si veda il commento di Servio a Verg. *ecl.* 1,2 (MEDITARIS quod Graeci μελετῶ dicunt, per antistoechon 'meditor' dixerunt Latini: l enim et d interdum sibi invicem cedunt, unde et 'sella' pro sedda dicitur a sedendo) e quello di Ilario (*Meditararis, quasi melitaris, idest modularis, silvestrem musam, idest agrestem cantum, tenui avena*).

<sup>140</sup> Scrive Pellegatta 2014, 40: “Ci sono poi casi in cui il *magister* ritiene necessario procedere in modo più analitico affinché gli alunni non smarriscano il nesso tra il discorso generale dell'egloga e le digressioni. Il commento prende allora un andamento spiccatamente didattico, fondato sulla ripetizione di alcuni termini che ordinano i vari elementi in uno schema ben individuabile”.

<sup>141</sup> Di frequente, il commentatore medievale ricorre alla *iunctura* 'testatur Servius', al fine di corroborare le sue interpretazioni, già ricorrenti nel commento tardoantico.

<sup>142</sup> E.g., il commento di Servio *ad Verg. ecl.* 2,24 (AMPHION DIRCAEVUS IN A. A. Amphion et Zethus fratres fuerunt ex Iove et Antiopa; sed Zethus rusticus fuit, Amphion vero musicae artis peritus) è modificato da Ilario di Orléans (*Amphion Dirceus fuit, idest Thebanus, qui citharizando muros Thebanos constituit [...]*).

<sup>143</sup> Lo afferma, non senza proporre valide esemplificazioni, Pellegatta 2014, 48: “Numerose sono le notizie di tipo naturalistico, storico, geografico ed enciclopedico in genere, assenti o diverse in Servio, che il nuovo commento aggiunge o corregge”.

<sup>144</sup> Sulla presenza di Servio nei *Mitografi Vaticani I e II*, rimando a Ramires 2019.

<sup>145</sup> Per le altre fonti utilizzate da Ilario di Orléans, cfr. Bognini 2005, 137.

interpretazione di Diana come dea della sapienza, così com'è presentata da Bernardo Silvestre e non attestata altrove<sup>146</sup>: *accipitur Latonam matrem Phebi et Diane, quia doctrina est causa sapientie et eloquentie. Unde etiam Diana Trivia dicitur eo quod in tribus disciplinis consistit eloquentia.*

Accanto a *glose* che sono di carattere prettamente mitologico, sono disposte altre di natura grammaticale<sup>147</sup>, ossia morfologica e sintattica, che risultano coerenti con l'intento del commentatore medievale che si rivolge agli studenti in formazione. Il riferimento è a tutte quelle occasioni in cui Ilario ricostruisce il corretto (e più accessibile) *ordo* del testo virgiliano, ricorrendo talvolta anche alla parafrasi, per enucleare correttamente i contenuti. Il fine che persegue il chierico francese è, a ogni modo, quello di indagare i *loci* ambigui<sup>148</sup> e di difficile interpretazione, proponendo un commento narrativo, a non volerlo definire prettamente didattico<sup>149</sup>.

Un'ulteriore fase di vivace fermento nell'esegesi e nell'interpretazione degli esametri virgiliani - intendo i testi bucolico (*Bucoliche*), didascalico (*Georgiche*) ed epico (*Eneide*) - non può che essere costituita dall'Umanesimo, che crea solide basi per costruire un 'ponte' tra Medioevo ed Età moderna, tra *Regnum Dei* e *Regnum hominis*, aprendo la strada al Rinascimento. Si tratta di un momento storico che, successivo alla Rinascita carolingia, alla rinnovata attenzione per gli *auctores maiores* e alla nascita delle Università, è segnato altresì dalla pubblicazione dell'*Editio princeps* delle opere di Virgilio realizzata a Roma nel 1469, a cura di Giovanni Andrea Bussi. Questa data cardine, da una parte, segna il culmine di una ricca fioritura di codici manoscritti che impegna i filologi umanisti,

---

<sup>146</sup> Lo ricorda Bognini 2005, 143.

<sup>147</sup> Molte di queste *glose* risentono dell'opera prisciana: cfr. *ivi*, 157 ss.

<sup>148</sup> Foster 2022 riporta, a scopo esemplificativo, Verg. *Aen.* 4,9, a proposito dell'uso di *insomnia*: *sed ambiguitatem lectionis haec res fecit, quod non ex aperto vigilasse se dixit, sed habuisse quietem inplacidam, id est somniis interruptam, ut intellegamus eam et insomniis territam, et propter terrorem somniorum vigiliis quoque perpressam.*

<sup>149</sup> Così si esprime Pellegatta 2014, 51, a proposito delle glose in cui Ilario d'Orléans si rifà al senso comune dei suoi allievi: "E, o almeno dovrebbe essere, un atteggiamento tipico di chi insegna, quello di avvicinare il testo, oggetto di studio, ai discepoli, in modo da creare quel nesso, a volte sottilissimo ma fondamentale per qualsiasi studio letterario e umanistico in genere, tra l'esperienza comune dello studente e l'oggetto del suo studio".

dall'altra, sancisce l'inizio di una lunga serie di edizioni a stampa corredate di postille, edizioni che spesso continuano a circolare nelle aule di scuola e, anzi, a trovare qui il terreno più fertile.

Difatti, l'esegesi del testo virgiliano si rinnova, ancora nel contesto scolastico, con l'umanista Giulio Pomponio Leto<sup>150</sup> (1428-1498), il quale, nelle vesti di maestro di scuola nell'Accademia romana, realizza se non un commento perpetuo, almeno una raccolta di lezioni preparate personalmente e, poi, arricchite con i *dictata* (appunti) dei suoi studenti<sup>151</sup>. La pubblicazione di queste note è stata curata successivamente da Daniele Gaetani all'interno di un'edizione 'pirata'<sup>152</sup>, in una data incerta, compresa tra il 1487 e il 1490, e ripubblicata, con emendazioni, nella forma di Cinquecentina, da Giovanni Oporino, a Basilea, probabilmente nel 1544, attribuita a un non meglio specificato Pomponius Sabinus. La fortuna di questo commento portò alla realizzazione di edizioni *henricpetrine in folio*, curate da Georgius Fabricius, a partire dal 1561<sup>153</sup>.

La travagliata pubblicazione dei commenti pomponiani all'opera virgiliana è dovuta all'opposizione del suo autore, che ne vieta appunto la pubblicazione, convinto com'è che la materia sia troppo complessa:

*Ideo si glossulas in Virgilium legeris sub titulo meo, oro ne fidem prestes. neque temerarius sum neque audax neque eam expositionem unquam tentavi. ille quisquis est qui falsum epigramma posuit sentiet quid profuerit me tanto mendacio prouocasse. semper eius opinionis fui quod minime ignoras parum his fore laudis qui in aliorum dictis sententias aucupantur. Est enim periculosa interpretatio, nisi cognitio rerum praecesserit. Non tamen inficior esse qui possunt, sed ipse de me loquor, qui conscius meae imbecillitatis rem arduam et nullius honoris non aggredior<sup>154</sup>.*

---

<sup>150</sup> Sul nome dell'autore di questi commenti, rimando a Crespi 2017, 162.

<sup>151</sup> Lo sostiene Sabbadini 1905, 167-168.

<sup>152</sup> Lo stesso Pomponio Leto, in una lettera del 1490, "disconosce la paternità del testo che gli viene attribuito" (*ibidem*).

<sup>153</sup> Si veda Abbamonte - Stok 2008.

<sup>154</sup> Il testo della lettera che Pomponio invia nel 1490 ad Agostino Maffei è in Zabughin 1909-1912, 60.

L'editore Gaetani, come spiega nella lettera di dedica a Pietro Manna, avrebbe realizzato quest'opera per soddisfare la passione per Virgilio del destinatario, che così spesso ha avuto modo di leggere i poemi augustei, sfruttando a suo vantaggio la minuziosa operazione di interpretazione condotta dagli esegeti:

*Repetam in praesentia singularem tuam et praecipuam vigilantiam a te frequentius et instantius in praeclaro ac sacrosanto Maronis poëmate impensam, cui, licet explanando et antiqua et nova Academia non defuerit, plura tamen adhuc adiici posse existimabas. Non deerant (certe scio) tibi enarrationes Servii, non Donati, non ea quae extra consuetum syntagma interpretum loca per diversos autores dispersa a nobis in compendium restricta: qualia a Polione, Probo, Aproniano, Aspero, Aemilio, Sergio, Diomede, Agrestio, Prisciano, Nonio, Macrobio, Gellio: apud quos, si attente legeris, rarum invenias locum qui Vergiliani aliquid poëmatis non contempletur et examinet. Et propediem nobis ista edentur tuo iam pridem nomini consecrata.*

Tra i primi commenti segnalati, che il destinatario avrebbe avuto a disposizione, non possono mancare quello di Donato e di Servio, che è riconosciuto come il *grammaticus per excellentiam*<sup>155</sup>, un maestro che Pomponio talvolta menziona all'interno del testo con l'appellativo di *Sergius*<sup>156</sup>; nonostante questo riconoscimento di eccellenza esegetica, Gaetani non trascura la portata

---

<sup>155</sup> Che Pomponio Leto avesse attinto a Servio è noto già nell'interpretazione di Heyne, secondo cui, *tota Pomponii interpretatio, in Aeneidem saltem, maximam partem ex Servio concinnata est, quem auctor interdum locupletiolem habuisse uidetur.*

<sup>156</sup> Riporto alcuni *loci*, avvalendomi del supporto di Stok 2011, 502: "Leto cita il commentatore *Sergius*, per lo più accreditandone l'esegesi, cf. *ad Aen.* II, 479 (*ait antiquos dixisse 'penna', sed bipennem seruare antiquitatem*); III, 686 (*antiqui 'ni' pro 'ne' dicebant ut apud Plautum et comicos. Sergius et hoc seruauit*); IV, 58 (*matronae sacrificaturae circa aras deambulabant Sergius dicit*); IV, 436 (*Tucca et Varus referente Sergio 'dederis' legunt*); V, 187 (*Sergius ait bene eiusdem rei studiosus*); V, 421 (*inquit Sergius amictum id est abollam quae duplex uestis est, ut clamys*); VI, 100 (*Sergius: pro ueris obscura miscens*); VII, 796 (*Sergius refert quod quidam Sacranos Ardeates dicebant ob sacrum uotum, quod uidetur comprobare Syllius etc.*); IX, 380 (*Sergius legit abitum id est exitum*); XII, 365 (*Apronianus legit dedit, Sergius dabat et damnat dedit, mihi placet, nam is qui amore perditur omnia dat amori suo*). Prese di distanza sono rilevabili solo per *ad Ecl.* II, 18 (*in ligustri ac uacii expositione ut in plerisque aliis errat*) e *ad Aen.* IV, 551 (*intelligit 'ferae' id est lyncis quia linx amisso socio aliis non coniungitur. Hoc non memini me legisse nec apud Plinium nec apud Aristotelem*)".

dell'apporto fornito da Pomponio Leto, il quale avrebbe persino risolto alcuni *loci* che risultavano ancora oscuri nei commenti tardoantichi:

*Adest itaque Pomponius Sabinus vir nostri temporis doctissimus, cuius exactissimum Opus in Vergilium viri docti quanto divtius expectauerunt impressoribus tradi, tanto fortasse istius movebuntur, qui citius illud idem non ediderim. Multa enim intelligent olim a se lecta, quae legisse sic fortasse pœnitebit: qualia sunt Ismarii coniunx longaeua Doricli [V, 620] et Amsancti valles [VII, 565] et Auspiciis illa inclyta Roma [VI, 781] et alia multa, quae meram Servii expositionem imitati, se melius potuisse cognoscere affirmabunt: nec id quidem iniuria, quando ille qui per excellentiam Grammaticus est appellatus vel occultam historiam excusaverit vel unum de insolubilibus affirmaverit.*

In generale, è innegabile che “l’esegesi di Leto partiva programmaticamente da quella serviana, con l’obiettivo di verificarla con l’acquisizione delle fonti disponibili ed eventualmente di correggerla o rettificarla”<sup>157</sup>. Non solo, Leto avrebbe avuto la possibilità di accedere anche al testo ricondotto al nome di *Servius locupletior*, che potrebbe verisimilmente coincidere con quel *Servius auctus* edito da Pierre Daniel e di cui si vedrà in seguito.

Nella serie di edizioni a stampa corredate di raffinati commenti a margine e nell’interlinea, si colloca l’incunabolo Rès. G. Yc. 236, ossia la seconda stampa dell’*Opera omnia virgiliana*, realizzata a Roma da G.A. Bussi, nel 1471, e verisimilmente adoperata da Angelo Poliziano (1459-1494), come sede per le sue annotazioni a margine, predisposte, anche in questo caso, per le lezioni sulle *Georgiche*, risalenti al 1483-1484 e tenute dallo stesso Poliziano, nelle vesti di maestro presso il suo Studio Fiorentino.

L’esegesi delle *Bucoliche* e delle *Georgiche*, approntata da Poliziano e costruita grazie a un ‘dialogo costante’<sup>158</sup> con i commenti di Mauro Servio Onorato, è

---

<sup>157</sup> Cito le parole di Stok 2011, 499.

<sup>158</sup> Cfr. *ibidem*. Al tema si è dedicato anche Abbamonte 1999; 2004.

incentrata, secondo la definizione proposta da Musicò<sup>159</sup>, sulla ‘memoria poetica’ e sull’‘intertestualità’, giacché egli mira a dimostrare il debito di Virgilio rispetto alla consolidata tradizione letteraria greca e latina che lo ha preceduto, come afferma egli stesso nella glossa a Verg. *georg.* 4,383:

*Residuum huius fabellae de quarto libro deductum est, ubi Menelaus suasu Idothees, Protei filiae, ipsum vinclis aggreditur scitaturque quindam sit, cum in Pharo detineatur omniaque singulatim quae ad se spectent. Nos locos tamen conferemus qui magis cum nostro convenire videbuntur*<sup>160</sup>.

D’altra parte, Poliziano mette in luce la capacità del Mantovano di rinnovare la ‘parola’ e di farla rivivere con una nuova accezione. Pertanto, il *modus operandi* di Poliziano consiste nel cogliere le novità linguistiche e contenutistiche introdotte negli esametri latini, ossia nel confrontare costantemente testi ‘generativi’ e testi ‘generati’. Non mancano commenti in cui l’autore è in grado cogliere quei *loci* dell’opera didascalica di Virgilio che hanno costituito, a loro volta, uno spunto per altri autori, fra cui Columella e Palladio. In generale, le note sono elaborate a partire da “problemi di ordine semantico, grammaticale, geografico, mitologico” e sono arricchite, poi, da questioni squisitamente filologiche, che il critico affronta sulla scorta della tradizione manoscritta<sup>161</sup>, fino a spingersi all’elaborazione di congetture<sup>162</sup>.

È chiaro che gli esegeti virgiliani fin qui presi in considerazione si siano affidati o quantomeno confrontati, tra le altre, con la fortunata esegesi messa a punto dal *grammaticus* Mauro Servio Onorato, sebbene “nel secolo XV gli umanisti seguitano a dire male di Servio [...] Naturalmente, più ne dicevano male e più lo

---

<sup>159</sup> Castano Musicò 1990, 181.

<sup>160</sup> Leggo il testo in Castano Musicò (ivi, 181-182).

<sup>161</sup> Riporto, a scopo esemplificativo, il commento a Verg. *georg.* 2,82: *Miraturque: Servius legit mirata est. Servianus antiquus codex sic habet. Servius mendosus; sane miratasque legendum, ut stet versus (credo igitur miratisque scripsisse Servium vel potius miratasi. Philargirius sic: Mirataque deest (credo sic scripsisse deest est).*

<sup>162</sup> Un’ampia carrellata di questi ‘casi’ è in Castano Musicò 1990.

sfruttavano senz'alcun riguardo"<sup>163</sup>. D'altronde, le elevate qualità didattiche ed esegetiche di Servio non sono sfuggite a Petrarca<sup>164</sup>, che, avendo tra le mani il codice *Virgilio Ambrosiano*, decorato sul frontespizio dalla miniatura di Simone Martini del 1340 e arricchito dal commento serviano, non può fare a meno di esaltare il valore del testo tardoantico<sup>165</sup>, che ha permesso di cogliere gli *archana Maronis*. Così scrive nell'*Epistola 2,2*, indirizzata nel 1342 al Cardinale Bernard d'Albi<sup>166</sup>, un'epistola che accompagnava il dono di un'edizione corredata del commento di Servio:

*Hoc iter ingresso, magnum tibi munere parvo  
auxilium conferre velim: transmittitur ergo  
Servius altiloqui retegens archana Maronis.*

A fondamento, dunque, dell'esegesi virgiliana di età medievale e rinascimentale, ma anche moderna e contemporanea, si colloca senza dubbio l'attività di scavo del testo poetico latino condotta da Mauro Servio Onorato<sup>167</sup>, quel *grammaticus* che, vissuto tra il IV e il V sec., fa la sua 'apparizione' già nei *Saturnalia* di Macrobio come protagonista del dialogo<sup>168</sup>. Infatti, secondo l'editore

---

<sup>163</sup> Cito Zabughin 1921-1923, 230.

<sup>164</sup> All'uso che anche Boccaccio fa del commento Servio si dedica Delvigo 2014, la quale sostiene che "al ruolo accessorio, o forse addirittura 'ancillare' della sua opera esegetica, alla sua funzione di *explanatio* privilegiata delle opere virgiliane, il commento di Servio aveva aggiunto ben presto un proprio valore autonomo".

<sup>165</sup> "Il primo grande elogio che Petrarca fa di Servio e della sua decisiva funzione è dunque consegnato all'immagine che Simone Martini ha dipinto sotto la sua direzione, ed è, tale elogio, evidente nella centralità della figura del commentatore e del suo doppio movimento: quello di scostare la cortina rivelando la presenza del poeta in atteggiamento ispirato, e quello altrettanto deciso di indicarlo tanto con il braccio teso e il dito puntato quanto con il volgersi vivace del volto verso il guerriero che gli sta al fianco. In tal senso, potremmo dire che l'*Epystola* è una sorta di prolungamento del frontespizio, quasi il suo sviluppo discorsivo, che da un lato lascia cadere i riferimenti ai contenuti simboleggiati dal pastore, dal contadino e dal guerriero (rispettivamente *Bucoliche*, *Georgiche* ed *Eneide*), e per contro privilegia il valore dell'atto poetico in sé e la funzione positiva del commentatore al quale tocca di alzare il velo che isola il poeta e di mostrare al mondo le umane verità che in lui si sublimano": Fenzi 2011, 409-410.

<sup>166</sup> Squillante 2017, 63.

<sup>167</sup> Cfr. la miscellanea curata da Bouquet - Méniel - Ramires 2011, in cui è proposta un'approfondita indagine relativa alla ricezione del commento serviano dall'antichità al Rinascimento.

<sup>168</sup> Per una presentazione completa della figura di Servio e le varie interpretazioni, utile è l'introduzione all'edizione di Jeunet-Mancy 2012. Per la presenza di Servio in Macrobio, si veda la sintesi di Baudou - Clément-Tarantino 2023.

Georgii<sup>169</sup>, sarebbe nato tra il 395 e il 400, anche se, per Marinone<sup>170</sup>, la nascita sarebbe da spostare a qualche decennio dopo, tra il 430 e il 435<sup>171</sup>. Nonostante il successo immediato riscosso da Servio, le notizie biografiche restano incerte, come incerto è pure il nome, che oscilla tra *Servius* e *Sergius* e tra *Marius* e *Maurus*, rendendo dubbia anche la sua origine africana<sup>172</sup>; il *cognomen Honoratus*, invece, sarebbe solo un riconoscimento del suo alto valore, ossia un titolo onorifico<sup>173</sup>, poi assorbito nei canonici *tria nomina*.

Il *grammaticus* presentato da Macrobio, pur essendo a quel tempo ancora un *adulescens*, è già dotato di sorprendenti *doctrina* e *verecundia*, una virtù, quest'ultima, che non esprime tanto la sua timidezza, quanto il rispetto che egli dimostra nei confronti degli altri partecipanti al banchetto, un rispetto che lo spinge, in virtù della giovane età e della non appartenenza ai ceti elevati, a intervenire tra gli ultimi; d'altra parte, non si può escludere che la *verecundia* possa indicare piuttosto la deferenza nei confronti del mondo antico e dei suoi valori<sup>174</sup>.

A ogni modo, il giovane e talentuoso maestro appare ben inserito nella realtà aristocratica romana del suo tempo e rispettato per la sua attività<sup>175</sup>, che è riassunta da Pseudo-Acrone, nella glossa a Orazio, *sat.* 1,9,76, con l'etichetta di *magister Urbis*. Proprio a Roma, nell'ambiente aristocratico pagano, Servio avrebbe svolto la sua attività didattica, formando le nuove generazioni di giovani studiosi, tra cui Niceus, che proprio sotto la guida del maestro (*apud Servium magistrum* scrive

---

<sup>169</sup> Georgii 1912.

<sup>170</sup> Marinone 1969-1970.

<sup>171</sup> Pellizzari 2003, 17 anticipa la datazione, collocando la nascita nel 370 o poco prima, sostenendo che Macrobio avrebbe scritto i suoi *Saturnalia* negli anni centrali del V secolo, ambientando il banchetto nel 384: al tempo della scrittura Servio, pur presentato giovane, avrebbe già composto i suoi *Commentarii*. Sulla datazione di Servio e dei suoi *Commentarii*, rimando al contributo di Murgia 2003.

<sup>172</sup> “Se davvero l’Africa fu la sua patria, Servio si troverebbe a far parte di una folta schiera di letterati, grammatici e storici africani del IV secolo, da Mario Vittorino a Elio Donato a Macrobio a Aurelio Vittore, i quali, dopo aver mosso i primi passi delle loro carriere nella provincia di provenienza, ottennero a Roma onori, successo e fama”: Pellizzari 2003, 7.

<sup>173</sup> È un’interpretazione di Kaster 1988, 357.

<sup>174</sup> Pellizzari 2003, 23.

<sup>175</sup> Si veda ancora il fondamentale studio di Pellizzari 2003.

Niceus) emendò un'edizione delle *Satire* di Giovenale<sup>176</sup>. Tale è il successo riscosso nelle aule scolastiche da Servio che Macrobio non solo gli riserva un posto nel suo banchetto, ma in *Sat.* 1,24,8 lo considera persino superiore, in dottrina, agli altri maestri antichi:

*Cumque adhuc dicentem omnes exhorruissent, subtexit Symmachus: «haec est quidem, Evangele, Maronis gloria ut nullius laudibus crescat, nullius vituperatione minuat, verum ista quae proscindis defendere quilibet potest ex plebeia grammaticorum cohorte, ne Servio nostro, qui priscos, ut mea fert opinio, praeceptores doctrina praestat, in excusandis talibus quaeratur iniuria.*

Servio, con la sua esegesi scolastica, si inserisce, in corsa, all'interno di una pratica didattica già consolidata e che vede coinvolti, tra gli altri<sup>177</sup>, Elio Donato e *Donatus alter*<sup>178</sup>, ossia Tiberio Claudio Donato<sup>179</sup>. Senza dubbio, il primo, vissuto tra il 310 e il 380, celebre maestro di Girolamo e Rufino, risulta una figura di spicco<sup>180</sup> che ombreggia gli altri; ciononostante, della sua attività esegetica restano solo i commenti alle commedie di Terenzio e non quelli all'opera virgiliana, di cui abbiamo l'epistola prefatoria a Munazio<sup>181</sup>, la *Vita Vergilii* e la *praefatio* alle *Bucoliche*<sup>182</sup>. La peculiarità di questo commento donatiano è che esso non è

---

<sup>176</sup> Sul tema, rimando a Foster 2014, 291.

<sup>177</sup> Così sintetizza Stok 2012, 465: "In the first century, Virgil's works were commented on by the Stoic philosopher Lucius Annaeus Cornutus, the teacher of the poets Persius and Lucan. At the end of the same century Virgil's work was studied by the philologist Valerius Probus of Berytus. In the early second century the Aeneid was commented on by the grammarian Velius Longus; in the late second or early third century by the grammarian Aemilius Asper". Per Marrou 1971, 279, le esegesi al testo virgiliano, prodotte nelle scuole tardoantiche, sono tutte caratterizzate da una rapida introduzione e un commento verso per verso, con una spiegazione quanto più completa possibile.

<sup>178</sup> Prendo spunto dal volume di Pirovano 2018.

<sup>179</sup> Ne è convinto anche Gioseffi 2008, 85, il quale sostiene, a proposito dei commenti tardoantichi a Virgilio, che "compito di ogni lettore dovrà essere, in sostanza, questo: constatare la reciproca indipendenza e, nello stesso tempo, se è lecito dire così, la reciproca dipendenza dei diversi testi, ossia la loro dipendenza da un materiale affine e comune, rispetto al quale tutti reagiscono, ma ciascuno in un modo proprio e con una propria strategia".

<sup>180</sup> Rimando a Lizzi Testa 2019 per un inquadramento della figura di Elio Donato.

<sup>181</sup> Per alcune riflessioni sulla lettera, cfr. Abbamonte 2020.

<sup>182</sup> Per un confronto tra la *praefatio* di Elio Donato e quella di Servio alle *Bucoliche* virgiliane, rimando alle pagine di Monno 2006. Sul riassunto alle opere virgiliane premesso dai commentatori tardoantichi, utile è la sintesi di Gioseffi 2020.

pensato per i ragazzi in età scolare, quanto piuttosto per i maestri che da poco hanno intrapreso la carriera nel mondo della scuola, al fine potenziare il loro metodo didattico<sup>183</sup>.

Viceversa, le *Interpretationes vergilianae* realizzate da Tiberio Claudio Donato, in un periodo vicino a Elio Donato<sup>184</sup>, sono state conservate interamente, grazie probabilmente al successo che ottengono nell'800 e, successivamente, negli *scriptoria* di Luxeil e Tours. Eppure, avverte Pirovano<sup>185</sup>, le *Interpretationes*, che pure sono state “per secoli accessibili agli studiosi, sono state di norma relegate ai margini dei percorsi ‘ufficiali’ dell’esegesi virgiliana; al punto che, nell’atto di fare riferimento a Tiberio Claudio Donato, gli studiosi hanno costantemente avvertito (e tuttora avvertono) la necessità di precisare che si tratta di un ‘secondo’, di un ‘altro’ o - addirittura - di un ‘falso’ Donato rispetto al più noto Elio, che invece ha conservato in ogni epoca il suo primato ideale, sebbene la sua opera non sia leggibile da tempo”. La conseguenza è che tali *Interpretationes* hanno subito un vero e proprio oblio, in virtù probabilmente del carattere parafrastico che è stato attribuito, in forma pregiudiziale, dalla tradizione<sup>186</sup> e dell’apprezzamento riscosso

---

<sup>183</sup> Così Stok - Abbamonte 2021: “Fifty years earlier Aelius Donatus was *Grammaticus Urbis Romae*, read Virgil to his pupils (as we know from Hieronymus) and wrote a commentary on Virgil, but this commentary was addressed not to students but to *grammatici*, that is teachers, ‘unfinished and recently embarked on their teaching career’. The purpose of the commentary, as Donatus himself writes in the prefatory letter to Munatius, was to collect faithfully the previous exegesis, offering the readers ‘the truthful voice of ancient authorship’. In pursuing this purpose he ‘preferred to preserve with the utmost fidelity also the words of those whose facts were presented’. Donatus is here describing what we call a *variorum* commentary, and this characterization of Donatus’s commentary is confirmed by what we can read in the Servius Danielis, the commentary derived from Donatus’s”.

<sup>184</sup> Così sintetizza Squillante 2015, 35: “Per la datazione delle *Interpretationes Vergilianae* donatiane non abbiamo alcun elemento sicuro ma la critica concorda nel collocarle a cavallo proprio tra questi due secoli”. Rimando, sulla questione, anche a Squillante 1985.

<sup>185</sup> Mi affido ancora alla proposta di Pirovano 2018, 12, il quale indaga la trasmissione del commento di Tiberio Claudio Donato in età carolingia, medievale e umanistica. Per uno studio completo sulle *Interpretationes vergilianae* di Tiberio Claudio Donato, rimando ancora a Pirovano 2006.

<sup>186</sup> Lo ricorda Gioseffi 2000, 151.

dal più noto Donato e da Servio<sup>187</sup>, rispetto a Tiberio Claudio Donato, “considerato noioso, prolisso, monocorde, ripetitivo, cavilloso e poco originale”<sup>188</sup>.

L'intento dell'autore<sup>189</sup>, denunciato nella *praefatio* dell'opera, con la realizzazione di questo commento, è salvare il figlio “dalla boria dei suoi saccenti insegnanti e trasmettere il vero senso dell'opera virgiliana”<sup>190</sup>, proponendo un'interpretazione dell'*Eneide* di Virgilio *orator*<sup>191</sup> in chiave retorico-giudiziaria<sup>192</sup>, nella consapevolezza che *non sine rhetorica disciplina [...]* *composuit* (*ad Verg. Aen.* 1,37)<sup>193</sup>. Di fronte alla complessità del testo virgiliano, segnato com'è dalla brevità<sup>194</sup> e, per giunta, permeato di precetti retorici, un

---

<sup>187</sup> Scrive Pellizzari 2003, 158: “La stampa consegnò le *Interpretationes Vergilianae* all'oblio, dal momento che - pur entrando stabilmente a far parte del corredo esegetico che occupava i margini delle edizioni commentate delle Opere di Virgilio - il commentario continua a godere di una fortuna del tutto limitata, soprattutto se messa a confronto con il costante apprezzamento riscosso da Servio”.

<sup>188</sup> Cito Cipriani - Masselli 2016-2017, 39, secondo cui, “il procedere di Claudio Donato muoveva da finalità pedagogiche, esegetiche ed esplicative, nell'intento di rendere perspicuo o visibile ciò che diversamente sarebbe risultato ostico o addirittura sarebbe passato inosservato: il tutto attraverso la ‘finzione’ di un lavoro pensato per l'educazione del figlio”.

<sup>189</sup> Rimando a Gioseffi 2013, 361, che, con il suo contributo, risponde a tali domande: “1) che cosa viene inteso dalla tradizione manualistica antica con il termine *interpretatio/interpretationes*? 2) come definisce la propria opera e la propria attività Tiberio Claudio Donato, autore di *Interpretationes Vergilianae*? 3) come si strutturano le suddette *Interpretationes*, e quanto della loro struttura rispetta le definizioni registrate ai due punti precedenti? 4) esistono esempi più antichi di un analogo comportamento?”.

<sup>190</sup> Cipriani - Masselli 2016-2017, 40.

<sup>191</sup> Su *Vergilius poeta an orator*, cfr. Squillante 2022; Vallat 2022.

<sup>192</sup> Così in Claud. Don. *ad Verg. Aen. prooem.* 4,24-5,2: *Si Maronis carmina competenter attenderis et eorum mentem congrue comprehenderis, invenies in poeta rhetorem summum atque inde intelleges Vergilium non grammaticos, sed oratores praecipuos tradere debuisse. idem enim tibi, ut aliquibus locis exempli causa posuimus, artem dicendi plenissimam demonstrabit.* Cfr., anche, Squillante 2015, 35, la quale, partendo dal presupposto che, nel IV-V sec., c'è una particolare attenzione, da parte dei letterati, nei confronti dell'aspetto tecnico della retorica, sottolinea che “della retorica, pertanto, in quest'ottica il commentatore privilegerà l'aspetto disciplinare mettendo in evidenza di volta in volta nel testo virgiliano la presenza di topoi, di modalità tecniche e anche quando parlerà di *ars* avrà un modo particolare di concepirla”. Per un ‘caso studio’, cfr. Cipriani 2013, in cui si indaga la proposta esegetica di Tiberio Claudio Donato, che applica all'*Eneide* virgiliana una logica giudiziaria, a partire da *Aen.* 4. Aggiunge Masselli 2016, 11-12, che, per Tiberio Claudio Donato, “il testo di Virgilio avrebbe dovuto essere banco di prova della competenza del maestro di retorica, l'unico ‘abilitato’ a penetrare efficacemente, in prospettiva didattica e professionale lizzante, la scrittura del Mantovano”.

<sup>193</sup> Del resto, già Macrobio, *Sat.* 5,1,1, riconosce le competenze retoriche di Virgilio: *Post haec cum paulisper Eusebius quievisset, omnes inter se consono murmure Vergilium non minus oratorem quam poetam habendum pronuntiabant, in quo et tanta orandi disciplina et tam diligens observatio rhetoricae artis ostenderetur.*

<sup>194</sup> Anche Tiberio Claudio Donato, da par suo, celebra la *brevitas*: “La *brevitas* nelle *Interpretationes Vergilianae* si configura sì come valore positivo verso il quale tendere, ma da passare sempre al vaglio delle finalità pratiche perseguite all'interno di un determinato contesto, secondo una visione solo apparentemente contraddittoria, dunque, e anzi coerente all'interno della tradizione nella quale Donato opera” chiarisce Daghini 2013, 426.

maestro è chiamato a dare un senso pratico agli esametri latini, fino a spingersi a semplificare, ampliare e riscrivere i testi, privilegiando tre livelli interpretativi: narrativo, morale e retorico<sup>195</sup>. Il risultato che appaga il *rhetor* Claudio Donato è un *certamen*<sup>196</sup> con il sommo Virgilio: il maestro “sviluppa i concetti con artifici e toni diversi, passando dalla riorganizzazione dell’*ordo verborum* alla sostituzione sinonimica, dai riassunti alle amplificazioni; in lui esegesi e rifacimento artistico convivono e si sovrappongono, in direzione di un traguardo diverso e superiore”<sup>197</sup>.

Per tornare a Servio, anche la produzione esegetica di Elio Donato si incontra e, per certi aspetti, si fonde con i *Commentarii* del *grammaticus* alle opere virgiliane<sup>198</sup>: così sono definiti da Prisciano, per la prima volta nel VI sec., i commenti serviani, indicati dal loro autore solo come *expositio* o *explanatio*. Il *grammaticus* realizza anche un *Commentarius in artem Donati*<sup>199</sup>, ossia l’*Ars maior* e l’*Ars minor* dedicate da Elio Donato rispettivamente alle otto parti del discorso e alla metrica e stilistica, costruite con un intento didattico e volte a favorire la memorizzazione<sup>200</sup>. Il fine del *commentarius* delle *Artes* proposto da Servio è in sostanza quello di integrare un testo in uso nelle scuole ormai da decenni, al fine garantirne la completezza<sup>201</sup>. Oltre a questo primo contatto diretto

---

<sup>195</sup> Si veda Cipriani - Masselli 2016-2017, 46. Sulle modalità didattiche adoperate da Tiberio Claudio Donato, rimando anche a Gioseffi 2000.

<sup>196</sup> In questi termini, si esprime Gioseffi 2013, 367. Cfr., anche, Squillante 2015, 35.

<sup>197</sup> Cito Cipriani - Masselli 2016-2017, 46, che aggiungono: “Claudio Donato ‘sviluppa’ Virgilio, correggendolo, perfezionandolo, rifacendolo; cataloga, ‘ricama’, insiste su ciò che all’apparenza sembrerebbe superfluo o che potrebbe sfuggire all’attenzione, rendendo completo o logico o perspicuo ciò che non sempre appariva tale, conferendo visibilità a situazioni diversamente travolte dalla continuità narrativa o implicite, ma necessarie alla comprensione; scopre una trama di collegamenti e associazioni tra le storie; induce a cogliere e riflettere sulle implicazioni di alcune sfumature ‘velate’ o del tutto inesprese, attribuendo a Virgilio giudizi o intenzioni che costui non esplicita o lascia intendere. In una parola, Claudio Donato, esegeta e retore, educa e insegna”.

<sup>198</sup> Se, per l’editore Georgii, nelle *Interpretationes*, il *rhetor* si poggia sul materiale esegetico del *grammaticus*, Murgia 2003 è convinta che i due commentatori siano partiti da un testo comune, vale a dire l’opera di Elio Donato. D’altronde, è Servio stesso a citare Donato, come *ad Aen.* 8,642: *Donatus hoc loco contra metrum sentit, dicens ‘citae’ divisae, ut est in iure ‘ercto non cito’, id est patrimonio vel haereditate non divisa; nam ‘citus’ cum divisus significaret, ‘ci’ longa est. Ergo ‘citae’ veloces intellegamus.* In generale, sulle interconnessioni tra i commenti dei maestri della scuola antica, cfr. Longobardi 2016.

<sup>199</sup> Sulle altre opere serviane, cfr. Taylor 1987, 193-196; Jeunet-Mancy 2012, XVI.

<sup>200</sup> Pugliarello 2018, 117.

<sup>201</sup> Una ricca esemplificazione è offerta ancora da Pugliarello (ivi, 117 ss.).

e certo tra Servio ed Elio Donato<sup>202</sup>, è bene ricordare che, nel 1600, l'erudito e giurista francese Pierre Daniel (1530-1603) pubblica l'edizione dei *Commentarii* serviani arricchiti con una ingente mole di commenti 'integrativi', raccolti, poi, sotto il nome di Servio Danielino o *Servius auctus*. Daniel era convinto che quei manoscritti ritrovati a Fleury e da lui pubblicati contenessero il commento 'originale' e completo del *grammaticus* tardoantico, ossia l'*Ur-Servius*<sup>203</sup>. Sarà Rand<sup>204</sup>, all'inizio del XX secolo, a ipotizzare che, invero, quelle glosse aggiuntive provenissero proprio dal commento perduto di Elio Donato, confluito, poi, nella produzione serviana. L'ipotesi oggi più accreditata è che il Servio Danielino sia "il risultato di una secolare interpolazione, molto spesso per usi scolastici, di questo e di altri testi tardoantichi"<sup>205</sup>.

Nel contesto scolastico in cui fiorisce e si propaga la produzione di Servio<sup>206</sup>, il suo *Commentarius in Vergilii Aeneidos libros* "si pone come la *summa* dell'esegesi grammaticale tardoantica"<sup>207</sup>.

A voler vedere da vicino, *per exempla*, alcuni tratti caratteristici del *Commentarius* di Servio, ossia le modalità didattiche adoperate dal *grammaticus* e gli ambiti di interesse su cui concentra le sue 'lezioni' di scuola, prendo spunto

---

<sup>202</sup> Sulla presenza di Donato nel commentario di Servio, cfr. Holtz 2011. Per la tecnica di analisi di Servio e il suo apporto innovativo, rinvio a Da Vela - Foster 2016.

<sup>203</sup> Sul Servio 'Danielino' prima di Pierre Daniel, si veda Ramires 2012, che indaga l'edizione curata da Robert Estienne nel 1532, realizzata sulla scorta di un manoscritto da cui trasse molte note aggiuntive, anticipando l'edizione danielina del 1600.

<sup>204</sup> Alludo a Rand 1916.

<sup>205</sup> Cito Pellizzari 2003, 15. Sul tema, rimando anche a Brugnoli 1988 e a Ramires 2004, 34, secondo cui "E vero, infatti, che il commento di Servio potrebbe essersi costituito - in linea generale - per *deductio* rispetto ad un commento di più estese dimensioni (forse quello di Donato), ma è vero altrettanto che, in linea di principio e allo stato attuale delle nostre conoscenze, non si può escludere la costituzione per *adiectio* del commento *auctus*, nel senso che il famigerato *Compiler* potrebbe aver aggiunto al testo di Servio, cucendole per lo più (ma non sempre) al punto giusto, porzioni di commento provenienti da materiale non del tutto omogeneo (e dunque non per forza da un solo commento, e non per forza da quello di Elio Donato)".

<sup>206</sup> Non è un caso che nel contesto scolastico siano di primaria importanza i testi virgiliani: "Commedia ed epica si offrivano come 'serbatoio' di *themata declamatorii* da studiare e analizzare, partendo dall'individuazione delle *quaestiones* che permettessero alla causa di turno di consistere" è chiarito in Cipriani - Masselli 2016-2017, 43.

<sup>207</sup> Riprendo la definizione di Cipriani - Masselli 2016-2017, 48.

dal contributo di Gioseffi<sup>208</sup>, che, al termine di una puntuale indagine sulle *Interpretationes* donatiane, coglierà, in opposizione a queste, alcune peculiarità del *modus operandi* di Servio, il quale “tende a definire il testo commentato prospettandone un’immediata delucidazione o una più generica illustrazione, oppure ne fornisce una precisazione per via di sostituzione sinonimica e qualche volta di contrapposizione antinomica”<sup>209</sup>.

Nel suo commento, il maestro, al fine di rendere facilmente decifrabile il complesso poema virgiliano, in favore anche di un uditorio inesperto qual è quello degli studenti alle prime armi, propone utili sinonimie, spesso raccolte anche dalla tradizione (cfr., e.g., FESSI RERVM hoc est penuria fatigati. et fessus generale est; dicimus enim fessus animo, ut [seq. Aen. 8 232], et fessus corpore, quod magis est proprium, et fessus rerum a fortuna venientium, ut hoc loco: *ad Verg. Aen.* 1,178<sup>210</sup>), ricorrendo spesso alla ‘*iunctura*’ *id est*<sup>211</sup>, di cui fa uso anche per presentare interpretazioni o analogie<sup>212</sup>. Di pari passo, procede con l’analisi delle omonimie: e.g., *ad Verg. Aen.* 2,334<sup>213</sup>, Servio sa (e fa comprendere ai suoi allievi) che il poeta ha fatto bene ad accostare *acies*, che appartiene alla categoria degli omonimi, a *ferri*, in quanto *acies* potrebbe significare molte cose, ma, nel caso specifico, ha il significato di ‘spada’ (*ferri acies* bene addidit ‘ferri’, quia homonymum est ‘acies’ et multa significat, ut ‘exercitus’, ‘ferri’, ‘oculorum’).

---

<sup>208</sup> Gioseffi 2000.

<sup>209</sup> Ivi, 212. A proposito, del *modus agendi* di Servio, scrive Gioseffi 2004, 48 si riconoscono come costanti: “il collegare fra loro parti separate e lontane dell’opera virgiliana; l’assegnare valore mistico ad elementi accessori della narrazione; l’attribuire significato allusivo a fatti e termini puramente descrittivi od esornativi; la predilizione per la prolessi, l’anticipazione cioè di avvenimenti futuri; la volontà, infine, di ritrovare quanti più riferimenti possibili a persone e situazioni dell’età contemporanea all’autore”.

<sup>210</sup> Per Stok 2012, 104, non è questa “la *differentia* presupposta dallo scolio serviano, bensì quella ripresa (da una fonte non identificabile) da Isidoro a *diff.* 1, 401 cod. [= 241 ar.], *fessus animo et cura, fatigatus itineris longitudine, lassus labore* (da cui *diff.* ed. Beck p. 57 [F 16])”.

<sup>211</sup> Per un’indagine di questa formula, rimando a Béranger 1985 e a Gioseffi 2008.

<sup>212</sup> Delle analogie nei *Commentarii* serviani si è occupata Delvigo 2010.

<sup>213</sup> Verg. *Aen.* 2,334-335 ([...] *stat ferri acies mucrone corusco / stricta, parata neci* [...]).

Ad attirare l'attenzione degli studiosi sono state anche le circa sessanta *Differentiae verborum* segnalate puntualmente dal maestro agli studenti<sup>214</sup> e tali da influenzare altresì la redazione del *De differentiis* di Isidoro di Siviglia<sup>215</sup>: *differentiae* semantiche (*ad Verg. Aen.* 1,590: IUVENTAE 'Iuventus' est multitudo iuvenum, 'Iuventas' dea ipsa, sicut Libertas, 'iuventa' vero aetas; sed haec a poetis confunduntur plerumque) o di natura fonetico-ortografica (*ad Verg. Aen.* 4,82; MAERET per diphthongon 'est tristis'; nam aliter militiam significat. Sane 'mereor' aliud est); in altri casi, di stampo grammaticale (*ad Verg. georg.* 2,274: *longe alia significatio est 'metor metaris' [...] et alia 'metior metiris'; illud enim 'metatus sum', hoc 'mensus sum' facit*), senza trascurare i verbi composti e le loro diverse accezioni, come *ad Verg. Aen.* 1,224 (DESPINCIENS deorsum despiciens, sicut 'suspiciens' sursum aspiciens. Notandum sane, quia si 'dispiciens' dixerimus, diligenter inquirens significamus, sicut 'deduco' et 'diduco'; nam 'deduco' est prosequor, 'diduco' vero divido).

Non manca un'attenzione costante ai tropi e alle figure retoriche, considerando che Servio va costantemente a 'caccia' della metafora o *translatio* (*ad Verg. Aen.* 1,35: *alveariis, et est translatio, quae fit quotiens vel deest verborum proprietas, vel vitatur iteratio*), della sineddoche o *intellectio* (*ad Verg. Aen.* 2,254: PHALANX: *et est a parte totum, h. e. synecdoche; significat enim totum exercitum*); della metonimia (*ad Verg. Aen.* 1,1: ARMA: per 'arma' autem bellum significat, et est tropus metonymia. Nam arma quibus in bello utimur pro bello posuit, sicut toga qua in pace utimur pro pace ponitur, ut Cicero (*Off.* 1,22,77) cedant arma togae, i. e. bellum paci); dell'antonomasia [*ad Verg. Aen.* 1,23: SATURNIA: antonomasia est, non epitheton; quae fit quotiens pro proprio nomine ponitur quod potest esse cum proprio nomine et epitheton dici (cf. *DioM.*), III 251 Phoebus Apollo: et est Apollinis fixum antonomasivum, quod alii dari non potest]; dell'onomatopea (*ad Verg. georg.* 3,148: oestrum Grai vertere vocantes: vertere ex

<sup>214</sup> Chiarisce Stok 2012, 103 che "la diffidenza di Servio nei confronti delle *differentiae verborum* va inquadrata in un contesto che vede l'intera tradizione grammaticale oscillare frequentemente fra sinonimia e differenziazione".

<sup>215</sup> Si veda, sul tema, Stok 2012, 98.

soni similitudine ὀνοματοπίαν: non enim possumus accipere, ex latina lingua mutavere, cum constet graecam primam fuisse, cf. A V 866 et bene imitatus est maris stridorem ‘sale saxa sonabant’); dell’ironia [*ad Verg. ecl.* 4,377: Lyciae sortes: inrisio est honesta satis, cum his verbis fit, quibus laus praemissa est, ut (B III 44, 47)]; ancora, della litote [*ad Verg. Aen.* 1,77: mihi iussa capessere fas est: figura est litotes, quae fit quotienscumque minus dicimus et plus significamus per contrarium intellegentes, ut hoc loco non ait; licet mihi implere quae praecipis, sed nefas est non implere quae iusseris. item (VII 261) munera nec sperno, i. e. libenter accipio)]; dell’ossimoro (*ad Verg. Aen.* 7,295: capti potuere capi: cum felle dictum est: nam si hoc removeas, erit oxymorum); dell’ipallage [*ad Verg. Aen.* 2,231: SCELERATAM (HASTAM): pro ‘ipse sceleratus’ ut (544) telumque inbelle et (510) inutile ferrum. et est hypallage]; della perifrasi (*ad Verg. Aen.* 1,65: divum pater atque hominum rex: *Iuppiter. et* periphrasis est, i. e. circumlocutio); dell’iperbato [(*ad Verg.* 2,162: hystero-logia unius sermonis est, ut (V 663) transtra per et remos)]<sup>216</sup>.

Servio, già autore verisimilmente del *De centum metris* (GL IV 456-467), del *De metris Horatii* (GL IV 468-472) e del *De finalibus* (GL IV 449-455), non ha trascurato le questioni squisitamente metriche e prosodiche che attraversano gli esametri virgiliani, rispetto alle quali “egli ha sempre presenti tre orizzonti di riferimento: la *natura*, l’*auctoritas* e l’*usus*”<sup>217</sup>. Su tutti, a scopo dimostrativo, valga il caso di *Verg. Aen.* 7,634 (*aut levis ocreas lento ducunt argento*): LENTO DVCVNT ARGENTO flexili argento ducunt, id est extendunt. Est autem spondiazon et reciprocus versus. Il maestro nota che il verso non è dattilico, ma spondaico, e, soprattutto, è un verso reciproco: “leggendone le parole in senso inverso dall’ultima alla prima si dovrebbe ottenere un altro esametro o un verso di diverso tipo”<sup>218</sup>.

<sup>216</sup> Una funzionale raccolta di figure retoriche e tropi è proposta da Leverett Moore 1891.

<sup>217</sup> Sono parole di Diliberto 2009, che dedica la sua tesi dottorale a questo aspetto del commento serviano.

<sup>218</sup> Ivi, 15.

Altrettanto significativo è lo spazio concesso nei *Commentarii* alle etimologie<sup>219</sup>: è il caso di Cibele, il cui nome, secondo tre ipotesi distinte, potrebbe derivare “dal nome di un monte, dal nome del primo sacerdote della divinità, dal movimento della testa del sacerdote”<sup>220</sup>, secondo quanto afferma il maestro *ad Verg. Aen.* 3,111 (*MATER CULTRIX CYBELI...id est montis Phrygiae, in quocolitur, a quo et Cybele dicta est. alii dicunt Cybelum sacerdotem eius primum fuisse in Phrygia, et ab eo Cybelen dictam [...] alii Cybele ἀπὸ τοῦ κυβιστᾶν τὴν κεφαλὴν, id est a capitis rotatione, quod proprium est eius sacerdotum*) e *ad Aen.* 10,220 [(*ALMA CYBEBE a Cybebo Phryge, qui primus ei sacrum instituit. CYBEBE ALMA mater deum, dicta Cybele vel ἀπο τοῦ κυβίσαι τὴν κεφαλὴν, id est capitis rotatione, quod semper Galli, per furorem motu capitis comam rotantes, ululatu futura praenuntiabant: Lucanus (1, 566) “crinemque rotantes sanguinei populis ulularunt tristia Galli [...] nam Cybele, vel a Cybelo sacerdote ἴδici vel a Cybele”*)].

Ancora, nel ricco patrimonio consegnato dal *grammaticus*, ricorrono anche le varianti testuali che aggiungono dettagli e ‘novità’ all’interno della ricca tradizione manoscritta virgiliana. A scopo esemplificativo, propongo la glossa a *Verg. Aen.* 12,604-607 (*Quam cladem miserae postquam accepere Latinae, / filia prima manu flavos Lavinia crinis / et roseas laniata genas, tum cetera circum / turba furit: resonant late plangoribus aedes*): Servio chiarisce *ad locum* che la tradizione precedente ha tramandato anche la lezione *floros*, in luogo di *flavos*, una lezione che egli propone di accogliere (*FLAVOS LAVINIA CRINES antiqua lectio*<sup>221</sup> ‘*floros*’ *habuit id est florulentos, pulchros: et est sermo Ennianus*)<sup>222</sup>.

<sup>219</sup> Si è dedicato all’analisi dell’approccio etimologico di Servio Bruner 2016.

<sup>220</sup> Rimando a Delvigo 2014, 138, che, nell’occasione, indaga il rapporto tra Boccaccio e Servio.

<sup>221</sup> Per Delvigo 1985, 150-151, “il sostantivo *lectio* assume il significato di *quod legitur*, senza che intervenga una rigorosa distinzione tra interventi congetturali e lezioni manoscritte, cosa che del resto avveniva ancora presso gli umanisti”. Infatti, continua la studiosa, ricorrendo a una ricca esemplificazione, “Servio e Servio Danielino mettono in evidenza il carattere desueto di una parola”. Una puntuale indagine sugli autori e, nello specifico, sui poeti adoperati da Servio è in Lazzarini 2014.

<sup>222</sup> Aggiunge il Servio Danielino: *Probus sic adnotavit: neotericum erat ‘flavos’, ergo bene ‘floros’: nam sequitur ‘et roseas laniata genas’. Accius in Bacchis ‘nam fiori crines, video, ei propessi iacent’ (255 R.3) in iisdem ‘et lanugo flora nunc demum inrigat’ (246 R.3) Pacuvius Antiopa ‘cervicum floros dispergite crines’ (19 R). Sulle questioni di carattere filologico analizzate da Servio nei *Commentarii*, cfr. Stok 2022.*

Così, il commento di Servio si pone come fonte inesauribile di notizie grammaticali, erudite, antiquarie, retoriche, storiche, filosofiche e religiose<sup>223</sup>, costruito, com'è, sulla scorta di una ricca 'biblioteca'<sup>224</sup> formata da *idonei auctores*<sup>225</sup> (tra questi - solo per citarne alcuni - Ennio, Catone, Lucilio, Plauto, Terenzio, Sallustio, Cicerone, Catullo, Lucrezio, Varrone, Orazio, gli elegiaci, Tito Livio, Lucano, Stazio, Seneca, Petronio e Marziale), raccogliendo "notizie che andavano ben oltre il poeta"<sup>226</sup> e assumendo "già nel secolo V un cospicuo valore politico, di difesa e di esaltazione dell'intera cultura pagana e romana"<sup>227</sup>.

Pare, dunque, che il *grammaticus* tardoantico sia riuscito a portare a termine quello che, per Macrobio, *Sat.* 1,24,12-13, è il compito prioritario del commentatore, ossia svelare i significati arcani del poema virgiliano:

*Nec his Vergilii verbis copia rerum dissonat, quam plerique omnes litteratores pedibus inlotis praetereunt, tamquam nihil ultra verborum explanationem liceat nosse grammatico. Ita sibi belli isti homines certos scientiae fines et velut quaedam pomeria et effata posuerunt, ultra quae siquis egredi audeat, introspexisse in aedem deae a qua mares absterrentur existimandus sit. Sed nos, quos crassa Minerva dedecet, non patiamur abstrusa esse adyta sacri poematis, sed arcanorum sensuum investigato aditu doctorum cultu celebranda praebeamus reclusa penetralia.*

---

<sup>223</sup> È Pellizzari 2003, 143 ss. a indagare 'la sensibilità filosofica e religiosa' di Servio, così come emerge dai suoi *Commentarii*. Cfr., anche, Setaioli 2004.

<sup>224</sup> Dedicò un capitolo a questo argomento già Pellizzari 2003. Ricorda Scafoglio 2013, 145: "Nella vastissima ed eterogenea mole d'informazioni conservata nel commento di Servio e del *Seruius auctus*, un aspetto importante e controverso è il confronto tra Virgilio e gli autori precedenti, alcuni dei quali si possono considerare i suoi modelli. Questo confronto si sviluppa in diversi modi e con diversi fini: dalla citazione di una parola o di una *iunctura* in funzione linguistica (per illustrare il contenuto semantico di un lemma, per esplorarne le differenti accezioni, per evidenziare un arcaismo, etc.) all'individuazione di analogie nelle scelte lessicali e nella forma dell'espressione, di ampiezza variabile e di portata non sempre facile da definire, fino ad arrivare al caso più raro del (presunto) parallelismo tra segmenti narrativi più o meno estesi".

<sup>225</sup> È una definizione adoperata da Servio, *ad Verg. georg.* 3,124; 4,122; *Aen.* 2,80; 5,823; 6,154; 8,435.

<sup>226</sup> Cito Geymonat 1989, 123.

<sup>227</sup> *Ibidem*.

## II.2. Servio e il mito

Già dalla tarda antichità, le note del commento serviano a Virgilio hanno suscitato l'interesse di eruditi e studiosi, che vi hanno individuato una fonte inesauribile di informazioni, attinenti a un'ampia gamma di ambiti disciplinari e tematici, utili per la critica testuale, oltre che per l'insegnamento del latino: “Con acribia, il testo di Virgilio viene smembrato dal nostro erudito: entrando subito *in medias res*, egli frammenta ‘Virgilio’ in una miriade di lemmi, che si fanno per noi ‘perle’, nelle quali l’esegeta profonde il suo vivo interesse verso i *verba*, i segreti ‘velati’ dalle parole, la *proprietas* di una lingua in evoluzione, il suo bagaglio enciclopedico e antiquario”<sup>228</sup>.

Il *grammaticus*, infatti, nel suo compito di esegesi del testo poetico, sceglie un approccio di tipo analitico, soffermandosi sull'interpretazione di singole parole o sintagmi; nelle note esplicative, dà spazio a osservazioni grammaticali<sup>229</sup>, a spiegazioni del senso preciso di una parola o di una *iunctura*; in altre note, approfondisce il lessico, recuperando, a partire da un vocabolo, tutto il ventaglio delle sue varianti lessicali, procedendo per sinonimie e antinomie.

Egli sfoggia la sua dottrina e la sua sensibilità nei confronti dei moduli espressivi più meritevoli di approfondimento. Non bisogna trascurare, come si legge in Cipriani - Masselli, che talvolta “alla prospettiva analitica del *grammaticus* Servio sostituisce quella del retore, che isola e porta alla luce le strategie di persuasione operanti sotto la superficie delle parole”; né si può ignorare che lo stesso Servio, derogando al compito proprio del *grammaticus*, fatto non insolito<sup>230</sup>, dichiara di seguire uno schema interpretativo non suo, aderente piuttosto al lavoro dei retori Tiziano e Calvo, che avevano sottoposto l'*Eneide* a una lettura retorica e raccolto i frutti del loro lavoro nei *Themata Vergiliana*, probabilmente “una sorta di manuale scolastico finalizzato alla proposizione di

---

<sup>228</sup> Cipriani - Masselli 2016-2017, 48.

<sup>229</sup> Longobardi 2022 si occupa, *e.g.*, della *declinatio* nei commenti serviani.

<sup>230</sup> Ivi, 49.

declamazioni con tema virgiliano, in cui i discorsi dei vari personaggi venivano ricondotti alla topica di questo o quello *status*”<sup>231</sup>.

Allo scopo pratico, rispondono anche le note a fine illustrativo, in cui Servio introduce informazioni su usi e costumi, miti e leggende, non disdegnando l’interpretazione allegorica, che ben si presta alla finalità moralizzatrice, intrinseca al suo mestiere di educatore.

Nei suoi commentari, Servio ricorre spesso all’inserzione di *excursus* dedicati all’erudizione antiquaria o alla mitologia. In questa sede, ci si soffermerà sulle numerose note di natura mitografica, che hanno goduto di un’immensa fortuna nei secoli. Non a caso, Lafond<sup>232</sup> definisce Servio “passeur de mythes”: le sue glosse rappresentano di gran lunga la fonte più completa e importante per i testi mitografici medievali<sup>233</sup>.

Riferimenti a Servio si trovano in autori medievali, come Isidoro di Siviglia nel libro VIII delle *Etimologie*, nei *Mitografi Vaticani* e negli scritti degli autori di età umanistica e rinascimentale. Oltre che nella *Genealogia degli dèi* di Boccaccio<sup>234</sup>, si avverte l’influenza di Servio anche nei quattro grandi mitografi Georg Pictor (*Teologia mitologica*, pubblicata nel 1532 e ripubblicata nel 1558 come *Rivista degli dèi*), Lilio Gregorio Giraldi (*Storia degli dèi*, 1548)<sup>235</sup>, Natale Conti (*Mitologia*, 1551) e Vincenzo Cartari (*Immagini degli dèi*, 1556).

Molto più tardi, il nome del commentatore delle favole pagane è citato e apprezzato più volte nell’*Encyclopédie* di Diderot e d’Alembert; in seguito, a partire dalla monumentale opera di Roscher (*Ausführliches Lexikon der*

---

<sup>231</sup> Cipriani - Masselli 2016-2017, 49.

<sup>232</sup> Lafond 2018, 26.

<sup>233</sup> Cameron 2004, 184: “The Servian corpus is by far the fullest and most important source for those central medieval mythographic texts, the first and second Vatican mythographers - and for the medieval Latin West in general”.

<sup>234</sup> Sull’autorevolezza di Servio, non solo come esegeta delle opere virgiliane, ma anche come *auctor* (al pari di altri eruditi o letterati, come anche dello stesso Virgilio), citato ripetutamente da Boccaccio, rinvio a Delvigo 2014.

<sup>235</sup> Per capire la portata di questa presenza di Servio, basti pensare all’opera di Giraldi, che cita esplicitamente Servio in tutte le sue pagine e costituisce poi un punto di riferimento per i trattati iconografici e gli artisti dell’epoca.

*griechischen und römischen Mythologie*, 1884) fino alle più recenti, le note serviane di argomento mitologico hanno contribuito alla compilazione di numerosi dizionari di mitologia.

Il tempo ha reso Servio non solo un mitografo, ma addirittura un'autorità in materia: analizzando i *corpora* scoliastici pervenuti e riscontrando analogie nelle note sui miti riferiti dagli *auctores*, Longobardi giunge a ipotizzare una comune dipendenza dei commentatori dal testo di Servio<sup>236</sup>.

A loro volta, le frequenti digressioni mitografiche nelle note serviane hanno fatto ipotizzare l'esistenza di un *Mythographus Vergilianus*<sup>237</sup>, una sorta di raccolta di tutti i miti presenti nell'opera di Virgilio; già nel 1895 Leuschke<sup>238</sup>, avendo raccolto una serie di *scholia*, tratti da vari commentari virgiliani<sup>239</sup>, a proposito di alcuni miti di trasformazione, ne aveva messo a confronto il contenuto e, oltre a una omogeneità stilistica e tematica, vi aveva riscontrato la presenza delle stesse eziologie, così da concludere che derivassero tutti da una stessa fonte.

E se è vero che dallo stesso 'manuale' anche Servio attinge informazioni per le sue note di argomento mitologico, il nostro maestro, però, non si limita a un'operazione di mera ripresa: nella sua opera, a volte i miti vengono raccontati pur in assenza di espliciti riferimenti nel testo virgiliano; particolari apparentemente 'inutili' chiariscono l'intenzione del maestro di elargire ai suoi allievi particolari e notizie di ogni genere, al di là della finalità esegetica.

In questo tipo di approccio didattico, come si legge in Cipriani - Masselli, si potrebbe anche "intravedere - quale ulteriore apporto all'esercizio della sua professione - un profondo sostrato, costituito dalle sue ampie letture, un sostrato

---

<sup>236</sup> Longobardi 2016, 479, fa luce sulle dinamiche esegetiche presso la scuola del *grammaticus*, sull'importanza del mito per le digressioni erudite e sui rapporti intercorrenti tra i commentari a noi noti.

<sup>237</sup> Cameron 2004, 187-188; Delvigo 2012, 181-182.

<sup>238</sup> Leuschke 1895.

<sup>239</sup> Conosciamo i nomi di molti commentatori che scrissero prima di Servio, ma sicuramente ce ne furono altri che non riusciamo più a identificare; del resto, è lo stesso Donato ad affermare di essersi confrontato con questi studiosi di Virgilio: *Inspectis fere omnibus ante me qui in Virgilii opere calluerunt . . . de multis pauca decerpsi . . . agnosce igitur saepe in hoc munere collaticio sinceram vocem priscae auctoritatis . . . maluimus . . . eorum etiam verba servare* (*Vitae Verg. Antiquae* ed. Hardie 1954, p. 1).

che si riaffaccia, in alcuni momenti delicati del suo lavoro esegetico, sotto forma di quella che noi oggi amiamo definire ‘memoria letteraria’. Ed è proprio il riaffiorare - nella coscienza critica del suddetto - di quel deposito derivante dalla lettura di altri ‘classici’, compulsati e assimilati, che agevola gli allievi e, per espansione, i lettori di ieri e di oggi nella giusta decodifica di aspetti enigmatici di nuclei sapienziali, lasciati volutamente ermetici all’interno dei vari *testimonia letterari*”<sup>240</sup>.

Il ricorso nel *corpus serviano* a riferimenti mitologici<sup>241</sup> può sembrare a volte ‘pretestuoso’, visto che le note non sempre forniscono informazioni utili all’esegesi e in alcuni casi risultano eccessive o non necessarie, se non del tutto inappropriate a spiegare il testo virgiliano: “The scholiast simply used the fact that Vergil happened to mention these plants and animals as a peg on which to hang his own mythological erudition”<sup>242</sup>. Tuttavia, sarebbe riduttivo affermare che in questa parte del commento il *grammaticus* si serva di Virgilio solo per ‘insegnare la mitologia’, come in altre parti per insegnare ‘il buon latino’.

L’ampio spazio dedicato alla spiegazione di fatti, personaggi, luoghi, elementi del mondo animale e vegetale, presenti per riferimento esplicito o per allusione nei versi di Virgilio o perché richiamati indirettamente alla mente del maestro, rivela che l’obiettivo del commentatore, in materia di mito, è sotteso a un programma didattico ancora più ampio di quello di un *grammaticus*: al di là di un inutile sforzo erudito, il maestro, nel suo ampio e complesso programma di formazione, si pone come mediatore di finalità esplicative-esegetiche e anche didattico-formative e si preoccupa di mostrare come leggere il mito e di “rintracciare e rivelare la verità di carattere storico, naturale, filosofico, morale che è sottesa al mito e in qualche

---

<sup>240</sup> Cipriani - Masselli 2016-2017, 52.

<sup>241</sup> Cameron 2004, 184: “The Servian corpus offers a mythical ‘story’ for almost every person, place, and even plant Vergil mentions”.

<sup>242</sup> Cameron 2004, 186. A tal proposito, invece, Clément-Tarantino è convinto che il commento serviano, proprio per la sua natura frammentaria, non sia così sistematico “qu’on continue de le dire en matière d’apports mythographiques, il mérite, *a contrario*, d’être étudié de manière systématique et dans le détail pour que l’on en apprécie toute la complexité. La forme fragmentaire de ce commentaire est sans doute en grande partie responsable de son non-systématisme” (Clément-Tarantino 2016, 121).

modo occultata dal mito stesso”<sup>243</sup>. Del resto, è lo stesso Servio, nella *praefatio* al suo commento al VI libro dell’*Eneide*, ad affermare che *totus quidem Vergilius scientia plenus est*.

Un attento esame del commento di Servio (del *grammaticus Servius*, che operava a Roma intorno al 400 d.C.) e di quello indicato come Servio Danielino o *Servius auctus* (pubblicato nel 1600) rivela un rapporto diverso anche con il mito: Servio opta per una relativa brevità e un gusto per la razionalizzazione; il Danielino riferisce note mitografiche più precise e più lunghe e spesso ci consegna le varianti più preziose di un racconto mitico, alcune delle quali non sono giunte a noi in altro modo.

Come fa notare Clément-Tarantino<sup>244</sup>, il Danielino fornisce le informazioni di base, mentre Servio quelle più erudite; quest’ultimo, infatti, sembra non puntare alla costruzione di quadri d’insieme e di chiarire tutto subito sin dall’inizio. Del resto, nella prospettiva di Servio sarebbe potuto risultare inutile, a proposito di un mito appena introdotto, sovraccaricare il suo commento di dettagli<sup>245</sup>, come i particolari su un personaggio o le varianti narrative. Per non affievolire negli studenti l’entusiasmo della conoscenza e il fascino espresso da ogni racconto mitico, il maestro antico, come quello di oggi, procede rapidamente, selezionando sin da subito le informazioni necessarie e meritevoli di essere approfondite; riserva, talvolta, quelle aggiuntive alle note successive, man mano che queste risultino utili all’esegesi dei versi in cui si sviluppa il racconto mitico<sup>246</sup> o agli obiettivi formativi del *grammaticus*<sup>247</sup>.

---

<sup>243</sup> Delvigo 2012,192.

<sup>244</sup> Clément-Tarantino 2016.

<sup>245</sup> Ivi, 126-127.

<sup>246</sup> Per un esempio di questo approccio al testo mitico, si rinvia al prossimo paragrafo, a proposito della nota di Servio *ad Verg. Aen. 7,807*.

<sup>247</sup> Si legge in Delvigo 2012, 179: “L’ampiezza della pericope del mito che, di volta in volta, è oggetto del racconto è variabile: a volte è limitata a quanto risulta indispensabile o strettamente connesso alla comprensione del testo, altre volte si amplia a inglobare vicende e personaggi direttamente o indirettamente coinvolti con quelli di cui il testo di Virgilio sta parlando e costruisce una specie di ‘catena mitologica’, i cui anelli possono aggiungersi uno all’altro senza un limite preciso”.

La maggior parte delle note mitografiche è chiaramente distinta dal resto del commentario da una serie di formule introduttive.

Le più comuni sono: *fabula talis est* (ad Aen. 3,73;113; 7,190; 9,115), *de quo/qua fabula talis est* (ad Aen. 1,505; 4,402;469), *nota est fabula* (ad Aen. 1,27); *secundum fabulas* (ad Aen. 3,694; 6,287-288).

Spesso la formula è rafforzata da *namque*: *namque hoc habet fabula* (ad Aen. 1,67), *fabula namque haec est* (ad Aen. 6,659); oppure da *sane*: *sane de aquila est et alia fabula* (ad Aen. 1,394); *sane fabula de apibus talis est* (ad Aen. 1,430), *sane de myrto fabula talis est* (ad Aen. 3,23); *sane fabula talis est* (ad Aen. 3,3; 10,497); *fabula sane de lauro talis est* (ad Aen. 3,91); *sane fabula de mergo talis est* (ad Aen. 4,254); *sane fabula de hoc talis est* (6,14); *sane fabula talis est* (ad Aen. 3,113;551; 9,497); *sane hoc habet fabula* (ad Aen. 7,697); *sane nati Iovis fabula haec est* (ad Aen. 3,104); o ancora da *autem*: *fabula autem talis est* (ad Aen. 3,63; 4,247; 5,72); *nota est autem fabula* (ad Aen. 5,241, 8,322); *de Aceste autem fabula talis* (ad Aen. 1,550); *fabula autem de Astyanacte ista est* (ad Aen. 3,489); *fabula [autem] de cupresso talis est* (3,64); in altri casi la formula è preceduta dalla congiunzione avversativa *sed*: *sed hoc fabula est* (ad Aen. 2,7); *sed Pactoli fabula talis est* (10.142). Si recuperano, inoltre, formule come: *fabula (quidem) hoc habet* (ad Aen. 1,568; 11,259); *ut fabula loquitur* (ad Aen. 1,617;619); *ut fabulae loquuntur* (ad Aen. 1,744); *ut fert fabula* (ad Aen. 5,801); *ut habet fabula* (3,14); *et ferunt fabulae* (ad Aen. 6,580).

Talvolta Servio suggerisce più versioni dello stesso mito e/o più spiegazioni mitologiche, sebbene l'interesse per le varianti e il loro elenco siano caratteristici soprattutto del Danielino. In tali casi, si ricorre a espressioni come: *et alius ordo fabulae huius* (ad Aen. 3,321); *fabula talis est / est et alius fabulae ordo* (ad Aen. 3,551); *de hoc quoque alia fabula narratur* (ad Aen. 2,44); *et est alia fabula* (ad Aen. 4,377); *est et alia fabula* (ad Aen. 4,484); *narratur et aliter fabula* (ad Aen. 3,466); *sane de aquila est et alia fabula* (ad Aen. 1,394); *de hoc fabula duplex est* (ad Aen. 3,108); *alii tradunt / sed ex aliis* (ad Aen. 1,273); *ut quidam / ut alii* (ad Aen. 1,469).

Quando Servio si imbatte in narrazioni mitologiche già affrontate in altri luoghi del suo *commentarius*, vi rinvia (ad esempio, si sofferma a lungo sulla nascita di Giove *ad Aen.* 3,104; si limita a richiamarla brevemente *ad Aen.* 9,83); in altri casi, procede in modo opposto, cioè non fornisce l'interpretazione del mito alla prima occasione, ma se la riserva per un passaggio successivo (di qui la necessità di considerare sempre i commentari nella loro interezza). Nell'occasione, le formule utilizzate sono: *licet fabula de Hymenaeo in primo libro <651> narrata sit breviter, tamen plenior talis est (ad Aen. 4,99); sane de Phaetonte fabulam in decimo <180> plenius invenies (ad Aen. 5,105); sane fabula de Hesione et nota est et aliquot locis exposita (ad Aen. 8,157); harum sane fabulae in bucolicis <VI 74> plenius narratae sunt (ad Aen. 6,286); sane Hyacinthus puer fuit Cetera de hoc in bucolicis <III 63> dicta sunt (ad Aen. 11,69).*

E se Servio cerca di fare chiarezza sul valore semantico di una parola presente nel verso del poeta, dandone una definizione o proponendone una possibile variante più appropriata, dopo aver brevemente istruito il lettore sulla *differentia verborum*, è l'aggiunta danielina che esplicita i riferimenti mitologici sottesi ai versi virgiliani.

Che quello di Servius *auctus* sia un vero e proprio complemento al lavoro di Servio è evidente. Rinvio, a titolo esemplificativo, ad alcune osservazioni presenti nella nota *ad Verg. Aen.* 1,41 a proposito dei termini *noxa* ed *Oili*:

[...] NOXAM pro 'noxiam'. et hoc interest inter noxam et noxiam, quod noxia culpa est, noxa autem poena. *quidam noxa quae nocuit, noxia id quod nocitum accipiunt. sane latenter tangit historiam; dicitur enim Minerva in tantum ob vitiatam Cassandram in templo suo solius Aiaceis poena non fuisse contenta, ut postea per oraculum de eius regno quotannis unam nobilem puellam iusserit Ilium sibi ad sacrificium mitti, et quod est amplius, de ea tribu, de qua Ajax fuerat, sicut Annaeus Placidus refert [...]. OILI Oilei. et non vacat; nam et duo Aiaces fuerunt, et ambo furuerunt, sed ira armorum Telamonius, hic amore, qui Cassandram in templo Minervae capto Ilio stupravit.*

In questo caso, dopo la breve riflessione sulla *differentia* tra *noxa* e *noxia*<sup>248</sup>, Servio *auctus* esplicita il contenuto della *historia*, che Virgilio *sane latenter tangit*, e racconta della colpa commessa da Aiace per aver usato violenza su Cassandra nel tempio di Minerva e della punizione inflittagli dalla dea, la quale ordinò, tramite un oracolo, che ogni anno le fosse inviata in sacrificio una giovane vergine appartenente alla stessa tribù da cui proveniva Aiace. Sull'aggettivo *Oilei*, mentre Servio fa notare l'importanza di questa precisazione, perché esistono due Aiace, entrambi impazziti, uno, il Telamonio, per l'*ira* (*armorum* aggiunge il Danielino), l'altro, Aiace d'Olileo, per amore, a proposito di quest'ultimo il Danielino torna a ribadire lo stupro commesso ai danni di Cassandra.

Il commentatore è anche interessato a come il mito o la rappresentazione fittizia di un personaggio siano nati; la necessità di razionalizzare il mito si evince dalle formule che ricorrono in questi casi, come *fingitur quia, fictum est quod*. Rinvio alla nota *ad Verg. Aen.* 1,394 come esempio dell'approccio più approfondito preferito dal Danielino:

IOVIS ALES aquila, quae in tutela lovis est, quia dicitur dimicanti ei contra Gigantes fulmina ministrasse: quod ideo fingitur, quia per naturam nimii est caloris, adeo ut etiam ova quibus supersidet possit coquere, nisi admoveat gagaten lapidem frigidissimum, ut testatur Lucanus feta tepefacta sub alite saxa. *aut cupia nec aquila nec laurus dicitur fulminari, ideo lovis ales aquila, lovis coronam lauream accepimus, et qui triumphant lauro coronantur. sanc alites proprie dicuntur aves, quae volatu auspicia faciunt, buteo sanqualis in mussulus aquila vulturius. sane de aquila est et alia fabula. apud Graecos legitur, puerum quendam terra editum admodum pulchrum membris omnibus fuisse, qui Αετὸς sit vocatus. hic cum Iuppiter propter patrem Saturnum, qui suos filios devorabat, in Creta insula in Idaeo antro nutretur, primus in obsequium lovis se dedit, post vero cum adolevisset Iuppiter et*

---

<sup>248</sup> Su questa e altre *differentiae* nel commento serviano, con le aggiunte danieline, si sofferma Vallat 2011. Manni 2012, 92, riassume la questione in questi termini: “*Noxa* - o anche *noxia* - è un termine che (come *noceo*) proviene dalla radice indoeuropea *\*nek/nak* che evoca il senso di perimento, la stessa radice di *nox*, ma - soprattutto - di *nex* e di *necare*, parole che alludono ad una morte inflitta, una morte violenta. La differenza tra *noxa* e *noxia*, inizialmente equivalenti, si spiega con una probabile origine del secondo da una forma aggettivale utilizzata con ellissi del sostantivo”. Per una più ampia disamina su *noxa*, si veda Fusco 2020, 183 ss.

*patrem regno pepulisset, luno permota forma pueri velut paelicatus dolore eum in avem vertit, quae ab ipso Aetos dicitur Graece, a nobis aquila propter aquilum colorem, qui ater est. quam semper Iuppiter sibi inhaerere praecipit et fulmina gestare: per hanc etiam Ganymedes cum amaretur a Iove dicitur raptus, quos Iuppiter inter sidera collocavit. et quia aquilae haec est natura, ut solem recto lumine spectet, signum quoque aquilae, quod in caelo est, orientem semper solem videtur adtendere. alii dicunt ab hac avi Iovem raptum et ad latebras Cretenses perlatum, cum a Saturno ubique quaereretur. ipsam etiam Iovi, cum adversus Titanas bellum gereret, obvolasse in augurium ac statim victoriam consecutam, et ideo inter sidera collocatam.*

Se per Servio, infatti, è sufficiente mettere in relazione l'origine dell'associazione mitologica dell'aquila con il fulmine di Giove e darne una spiegazione di tipo naturalistico (per quanto paradossale)<sup>249</sup>, il Danielino fornisce un'altra spiegazione, “une explication tirée des *mirabilia* de la nature, et qui fait intervenir, en prime, le laurier («on dit que ni l'aigle ni le laurier ne sont frappés par la foudre»)<sup>250</sup>.

La stessa formula *ideo fingitur quia*, nel tentativo di ‘razionalizzare’ un riferimento mitologico, compare nella nota *ad Verg. Aen. 4,58*:

LEGIFERAE CERERI leges enim ipsa dicitur invenisse: nam et sacra ipsius thesmophoria vocantur, [*id est legumlatio.*] sed hoc ideo fingitur, quia ante inventum frumentum a Cerere passim homines sine lege vagabantur: quae feritas interrupta est invento usu frumentorum, postquam ex agrorum divisione nata sunt iura. *thesmophoria autem vocantur legumlatio. an quia in aede Cereris aere incisae positae leges fuerunt?*

In questo caso, se Servio ipotizza brevemente la spiegazione dell'epiteto *legifera*, attribuito a Cerere, con la presenza, in un tempio a lei dedicato, di tavole su cui erano incise leggi, nell'aggiunta del Danielino non solo, con la solita

---

<sup>249</sup> Per un approfondimento sul contenuto della nota *ad Verg. Aen. 1,394*, rinvio a Clement-Tarantino 2016, 132-133

<sup>250</sup> *Ibidem.*

formula *dicitur*, si rinvia alla fama di Cerere come autrice dell' 'invenzione' delle leggi, ma si aggiunge un'osservazione di carattere storico, secondo cui l'emancipazione del genere umano dalla sua primitiva condizione ferina sarebbe da attribuire proprio all'introduzione delle leggi, avvenuta in seguito alla divisione dei campi e alla scoperta dei cereali.

Altro esempio, in cui Servio contrappone la *fabula* a una verità nascosta e di seguito introduce una spiegazione razionale del mito<sup>251</sup>, usando l'espressione "questa storia è stata inventata perché", si trova nella nota *ad Aen.* 10,253 in relazione ai leoni, aggiogati al morso, che accompagnano mansueti la dea Cibele: Servio spiega che questa immagine è stata inventata per spiegare che l'affetto materno doma e sottomette ogni ferocia.

Non trascurabile è, inoltre, la scelta del maestro Servio quando si torna a parlare della colpa di Aiace d'Oileo nei versi 252-260 dell'undicesimo libro dell'*Eneide*: Venulo riferisce al re Latino le parole con cui Diomede si è rifiutato di allearsi con i Latini; il gagliardo eroe greco è determinato a non cercare più alcuna occasione di scontro con i Troiani, memore delle conseguenze che la guerra di Troia, pur vittoriosa, ha portato a tutti i condottieri greci, i quali hanno subito indicibili (*infanda: Aen.* 11,257) pene e castighi per i delitti commessi, come sa bene l'infausta stella (*Minervae sidus*). A tal proposito, Servio commenta nella nota *ad Verg. Aen.* 11,259:

SCIT TRISTE MINERVAE SIDVS fabula hoc habet: propter  
Cassandrae stuprum Graecis iratam Minervam, vel quod ei  
victores per superbiam sacrificare noluerunt: unde eos redeuntes  
gravissima. tempestate fatigatos per diversa. dispersit: Horatius  
cum Pallas usto vertit iram ab Ilio. re vera autem constat Graecos  
tempestate laborasse aequinoctio vernali, quando manubiae  
Minervales, id est fulmina, tempestates gravissimas commovent.  
unde perite dicendo 'sidus' utrumque complexus est: nam sidus et  
tempestatem significat et re vera sidus. haec autem numina quae  
inter sidera, non videmus, licet sua signa propria non habeant, cum  
aliis potestate sunt permixta. ut ophiuchus ipse est Aesculapius,

---

<sup>251</sup> Sul tentativo di Servio di razionalizzare i miti rinvio a Lafond 2018, 29-32

gemi Apollinis et Herculis esse dicuntur, sic Minervae aries esse dinoscitur.

Con l'espressione *fabula hoc habet* Servio introduce il racconto relativo alla tempesta che si abbattè sulle navi dei Greci, le quali, di ritorno da Troia, furono distrutte sugli scogli dell'Eubea, per volere di Minerva, adirata per la profanazione del suo tempio (di cui Servio qui fornisce il dettaglio dell'oltraggio - *stuprum* - inflitto a Cassandra da Aiace d'Oileo, che il Danielino aveva già rilevato *ad Verg. Aen.* 1,41) o forse indispettita dalla tracotanza dei Greci, che non avevano onorato la dea del sacrificio dovutole.

Subito dopo il maestro passa a spiegare, con la formula *re vera autem*, la causa naturale dell'evento: una stella, *sidus*, avrebbe fatto scatenare la tempesta presso il capo Cafarèo. Credendo, infatti, che le tempeste fossero prodotte dall'influsso degli astri, Servio spiega che durante l'equinozio di primavera i fulmini (*manubiae Minervales*) scatenano tempeste<sup>252</sup> violentissime e fa anche notare come Virgilio, *perite dicendo*, abbia utilizzato il doppio significato della parola *sidus*, per alludere sia alla tempesta che colpì i Greci sia all'astro che l'aveva provocata, per la precisione l'astro di Minerva, l'Ariete, come menzionato nella nota, nell'elenco delle stelle identificate con le divinità.

Una caratteristica particolarmente interessante di queste formule è la netta distinzione tra *fabula* e *historia*, che accomuna Servio e Servio Danielino: una distinzione antica almeno quanto la loro fonte comune, Elio Donato. Non si tratta della moderna distinzione tra mito e storia, ma di quella che lo stesso Servio spiega nel commento *ad Aen.* 1,235:

Et sciendum est, inter fabulam et argumentum, hoc est historiam, hoc interesse, quod fabula est dicta res contra naturam, sive facta sive

---

<sup>252</sup> Clément Tarantino 2016, 140, mette in evidenza come gli interventi divini nel libro I, quando Giunone scatena con l'aiuto di Eolo una spaventosa tempesta contro la flotta di Enea che veleggia dalla Sicilia verso l'Italia, siano spiegati secondo una chiave fisica e astrologica, impropria ed eccessiva rispetto al livello di conoscenze dei giovani allievi del *grammaticus*. Servio, tuttavia, era probabilmente incoraggiato, se non costretto, ad applicare la *physisca ratio* all'intero episodio della tempesta dalla tradizione dell'esegesi omerica. Per un approfondimento dell'allegoria fisica, nel commento serviano, sotto la spinta della tradizione grammaticale omerica, rinvio a Mocci 2015, 96-157.

non facta, ut de Pasiphae, historia est quicquid secundum naturam dicitur, sive factum sive non factum, ut de Phaedra.

Non è in discussione la verità o la falsità delle storie, ma la loro probabilità o credibilità in termini di leggi della natura. Ogni storia introdotta come *fabula* comporta un fatto *contra naturam*, di solito una trasformazione o una presenza mostruosa, mentre ogni racconto introdotto come *historia* contiene una verità, che pur celandosi tra le pieghe del racconto ambientato in un'atmosfera misteriosa, richiede una spiegazione razionale, per cui non è credibile che una donna si accoppi con un toro e produca un mostro come il Minotauro (Pasifae), ma è perfettamente credibile in sé che una donna si innamori del suo figliastro (Fedra).

Servio considera suo dovere la ricerca della *veritas* che la *fabula* nasconderebbe; “pretende anzi, anche in questo caso, che sia il poeta stesso a incoraggiare e autorizzare la sua operazione. A questo scopo, nella nota *ad Verg. Aen. 6,14*, Servio non esita a forzare non poco l'innocua formula di richiamo alla tradizione ‘*ut fama est*’, con cui Virgilio introduce il racconto del mito: *dicendo autem Vergilius ‘ut fama est’ ostendit requirendam esse veritatem*”<sup>253</sup>. Il commentatore, in tal modo, prima di offrire la sua spiegazione razionale, pone l'espressione virgiliana *ut fama est* come un invito del poeta stesso a cercare altrove la verità<sup>254</sup>, quasi un richiamo ad una lettura allegorica.

Così accade che il maestro racconti una storia *secundum fabulam*, ma subito dopo ricostruisca come le cose siano andate *in re vera*: il destinatario del commento è indotto, dunque, non solo ad apprendere il contenuto narrativo della *fabula*, ma anche a fare proprio un approccio razionalistico e critico al sapere trasmessogli, quando dello stesso fatto fabuloso il maestro gli fornisce una chiave di accesso alla verità, sottesa al mito, che può essere sia di carattere naturalistico-

---

<sup>253</sup> Delvigo 2012, 189, fa notare come, secondo Servio, alla spiegazione fabulosa della mostruosità del Minotauro, in quanto frutto dell'innaturale accoppiamento di Pasifae con un toro (*prolesque biformis* commenta Servio: “*secundum fabulam*”), si aggiunga quella razionale a cui avrebbe condotto lo stesso poeta Virgilio, quando definisce il minotauro *Mixtumque genus prolesque biformis* (*Aen. 6,25*), alludendo alla verità su Minosse, nato dal concepimento con due padri diversi (*mixtumque genus* commenta Servio: “*secundum veritatem*”), il legittimo padre Minosse, marito di Pasifae, e un *notarius* del re, con cui la regina si sarebbe macchiata di adulterio.

<sup>254</sup> Sulla ricerca della *veritas* da parte di Servio, si veda Clement-Tarantino 2016, 141-143.

scientifico, come un'invenzione, una scoperta scientifica o un fenomeno naturale<sup>255</sup>, “anche a costo di qualche acrobazia intellettuale”<sup>256</sup>, sia di tipo evemeristico-allegorico, sia su base filologica ed etimologica.

A sostenere che Servio autorizzi un'interpretazione allegorico-morale del contenuto non solo del sesto libro, ma di tutta l'opera è Lafond<sup>257</sup>, la quale, a differenza di altri critici<sup>258</sup>, che negano che Servio si sia discostato dal modello esegetico tradizionale, avverte nel *grammaticus* una tensione tra rispetto della tradizione e bisogno di adeguarsi ai tempi. Analizzando il contesto culturale e religioso del commento serviano, la studiosa individua un tentativo di dialogo con i cristiani, reso possibile dalla comune tendenza all'impiego dell'interpretazione allegorica nella lettura dei testi, oltre che dalla necessità del *grammaticus* di dar conto, davanti a un pubblico prevalentemente cristiano, dei miti che affollavano le pagine dei classici letti in classe, ma che, d'altra parte, erano considerati immorali dai cristiani. Poiché il commento di Servio non prende mai posizione rispetto ai divieti imposti ai pagani né si oppone esplicitamente ai cristiani, Lafond conclude che la combinazione di elementi come “valorisation d'un amour chaste, pudeur, volonté d'atténuer l'aspect immoral de certains mythes, notamment pour des figures particulièrement attaquées”<sup>259</sup> porterebbe a non escludere da parte di Servio un desiderio di dialogo con i cristiani<sup>260</sup>.

Aperto ai tempi, dunque, Servio offre ai suoi lettori un'interpretazione dei miti destinata a piacere, come dimostra il successo nei secoli successivi del suo commento, fino ai nostri giorni.

---

<sup>255</sup> Per altri esempi di spiegazione razionale di elementi mitologici, si rinvia alle note *ad Verg. Aen.* 1,394; 3,636; 4,58; 4,484; 5,801; 6,57; 6,121; 6,289; 6,603; 7,19; 7,190; 7,662; 7,761; 8,438.

<sup>256</sup> Riprendo le parole di Delvigo 2012, 186-187.

<sup>257</sup> La dichiarazione programmatica sarebbe quella collocata all'inizio dell'opera, nella nota *ad Verg. Aen.* 1,663, in cui Servio, dopo aver spiegato in chiave razionale i vari attributi e le caratteristiche di Cupido (il dio è raffigurato sotto le sembianze di un bambino con le ali, perché non c'è nulla di più leggero e capriccioso degli amanti), aggiunge che questo metodo di interpretazione può essere applicato per quasi tutte le altre divinità.

<sup>258</sup> Come si evince dagli studi di Cameron 2004 e di Mocci 2015.

<sup>259</sup> Lafond 2018, 39.

<sup>260</sup> Ivi, 41.

Nello specifico, viene di seguito presentato l'accattivante approccio del *grammaticus* Servio alla figura di Camilla<sup>261</sup>, personaggio *in limine*, scisso e ambiguo, e la 'relazione triangolare' tra maestro, allievi e autore, nell'intreccio di prospettive e punti di vista, che sollecitano, anche tramite il lessico, suggestioni e cortocircuiti contestualizzati nell'attualità, promuovendo la riflessione del docente del XXI secolo sul valore formativo dell'apprendimento cooperativo in classe e del dibattito su tematiche - come la questione di genere -, che toccano la sensibilità dei giovani di oggi, tra diversità, parità, fluidità, affermazione della propria individualità.

### II.3. Camilla in Servio: un caso-studio

Personaggio 'borderline' per antonomasia, 'confezionato' dalla fantasia<sup>262</sup> di Virgilio, è Camilla<sup>263</sup>, la *virgo bellatrix*<sup>264</sup>, presentata nel VII libro dell'*Eneide*<sup>265</sup> come regina dei Volsci<sup>266</sup> e alleata di Turno. Di lei, nell'XI libro<sup>267</sup>, è narrata, oltre che l'*aristeia*, la romanzesca infanzia<sup>268</sup>, quando ancora in fasce fu consacrata alla dea Diana - con un mirabile volo da una sponda all'altra dell'Amaseno<sup>269</sup> - da suo

---

<sup>261</sup> Cfr. Dellino 2023.

<sup>262</sup> Cfr. La Penna 1988.

<sup>263</sup> Punto di partenza obbligato è la voce 'Camilla' curata da Arrigoni 1984b, nell'*Enciclopedia Virgiliana*.

<sup>264</sup> Tale rimarrà Camilla anche nelle pagine di Petrarca, *Familiarium Rerum*, V 4, 16: "a me l'aspetto di quella donna rende più credibile non solo tutto ciò che si narra delle Amazzoni e del loro famoso regno di donne, ma anche quel che si è scritto delle italiche donne guerriere guidate da Camilla, della quale sopra le altre il nome è famoso. Che cosa, infatti, ci impedisce di creder possibile quello che in una sola stenterei ad ammettere, se non l'avessi vista co' miei occhi? Tanto più che l'antica Camilla nacque non lontano da qui, a Piperno, al tempo della caduta di Troia, e la moderna a Pozzuoli, al tempo nostro; e di lei ti ho voluto dar testimonianza in questa lettera". Su questo, cfr. Brescia 2013.

<sup>265</sup> Per un'indagine completa, cfr. Alessio 1993; Ramires 2003, che prende in considerazione le note aggiuntive di Servio Danielino.

<sup>266</sup> Per il rapporto tra Camilla e i Volsci, si veda il contributo di Trundle 2003.

<sup>267</sup> Tra i commenti più recenti di Verg. *Aen.* 11, cfr. Gransden 1991; Fratantuono 2009; McGill 2020.

<sup>268</sup> Di vera e propria iniziazione parla Cristofoli 1993-1995.

<sup>269</sup> Sulla velocità, sul volo e sulla leggerezza di Camilla, si è soffermata Giannotti 2021a; 2021b.

padre Metabo, re in fuga dalla città volsca di Priverno. Con lui la fanciulla era cresciuta nei boschi, nutrita *lacte ferino* (Verg. *Aen.* 11,571) da una giumenta, addestrata a cacciare animali selvatici, finché, da *famula* consacrata alla dea Diana, abbandona il suo corteo per passare a combattere, da vergine guerriera, tra le fila degli Italici contro gli Eneadi, trovando, infine, la morte nella grande battaglia davanti a Laurento<sup>270</sup>.

Vasta è la bibliografia<sup>271</sup> su questo personaggio dalla natura ambigua, che ha alimentato e alimenta il dibattito sulle sue possibili interpretazioni, sul suo ruolo all'interno dell'epopea di Virgilio e nel contesto del sistema valoriale augusteo, sulle ragioni che potrebbero aver spinto il poeta a  *fingere* (in senso etimologico) tale ritratto, inserito in una narrazione epica dal forte significato ideologico.

Nel racconto virgiliano, a seconda che la si osservi dalla sua stessa prospettiva o da quella del nemico o degli alleati o di altre donne, Camilla si pone su una linea di confine, tra umano e divino, maschile e femminile<sup>272</sup>, mondo pastorale e mondo bellico, *decus* e *dedecus*, *fas* e *nefas*<sup>273</sup>: figura paradossale e complessa, è una delle

---

<sup>270</sup> La morte di Camilla è provocata, per Latella 2009, 79, da una colpa: “quella di essere state dalla parte sbagliata al momento sbagliato, di essere andate contro la volontà del Fato [...]. Nell'*Eneide*, è generosa follia quella di chi si mette contro il fato e sfida i troiani: nessuno può impedire la fondazione di Roma”. Per Rebuffat 2017, 116, invece, è “la *cupiditas*, e in ispecie una estemporanea *auri fames*, la responsabile della morte di Camilla (prescindendo naturalmente dal fato, che agisce a un livello più alto); Arrunte ne è solo l'esecutore”.

<sup>271</sup> Sulla fortuna di Camilla, mi limito a ricordare: Arrigoni 1982, 127-160; Basson 1986; Horsfall 1988; Weiden Boyd 1992; Horsfall 2000, 519-530; Horsfall 2003, 266-475; Roche 2008; Yamagata 2014; Deininger - Leuchtenberg 2020; McGill 2020, 20-30; Karas 2022; Rohman 2022, 49-102; Sisul - Danza 2022.

<sup>272</sup> Per Agri 2014, 722, mentre la tradizione assegna alle donne lamenti, suppliche, oregchiere e discorsi di confronto, in cui l'eroina protesta per l'abbandono, “nevertheless, there are exceptions where the female figure takes a masculine epic role such as Camilla in virgil's *Aeneid* and Medea in valerius' *Argonautica*, thus challenging the epic standards of gender difference, depicting women as passive and/or subordinate characters”. Per questa sua posizione ‘liminare’, Camilla è definita da Cantarella 1996, 36, ‘androgina’. C'è chi, come Malaspina 1996, 319, analizza la categoria della donna ‘virile’, nella quale “rientrano le donne che riescono a liberarsi dalla debolezza connaturata al proprio sesso e quindi ad affrontare con coraggio e “come un uomo” le avversità della vita. Tale donna virile costituisce un'eccezione, ma non spaventa l'uomo né mette in crisi l'ideologia maschilista, perché non sovverte il suo principio fondamentale, che è la *sottomissione* della donna - sia essa più o meno coraggiosa – all'uomo”. Sulla donna ‘virile’ e la natura mascolina, cfr. Petrone 1995; Deremetz 2008.

<sup>273</sup> Prendo spunto da Hardie 2019, 321: “Similar patterns structure the story of that most liminal of Virgilian characters, the Amazon Camilla, who confuses the boundaries between hunting and war, the pastoral wilderness and the warfare of an urban civilisation, feminine and masculine roles, as she tries to reverse her passage into the realm of Diana when as a baby she crossed over the raging river Amasenus bound to the spear of her father”.

più riuscite e indimenticabili della poesia virgiliana, promotrice, peraltro, di riflessioni fortemente attuali.

È la scuola del *grammaticus* a introdurci e guidarci in questa storia: la scuola del IV-V secolo d. C., allorché Servio leggeva e commentava Virgilio - testo scolastico - dinanzi ai suoi studenti; una scuola alle prese con un personaggio eccezionale, una figura inventata<sup>274</sup> (non attestata prima dell'*Eneide*), ma anche *in limine*, visto che non appartiene né al mondo degli uomini né a quello delle donne, pur presentando caratteristiche degli uni e delle altre<sup>275</sup> e di fatto mettendo in crisi la forte dicotomia tra il mondo della guerra, lo spazio esterno, destinato agli uomini, e il mondo delle retrovie, lo spazio domestico, assegnato alle donne.

In tale prospettiva, in relazione alla ‘questione Camilla’, interessante è *in primis* il commento serviano alla formula paradossale “*muliebribus armis*”:

MULIEBRIBUS ARMIS usus obtinuit, ut inuuptas ‘virgines’, nuptas ‘mulieres’ vocemus: nam apud maiores indiscrete virgo dicebatur et mulier. Utrumque enim sexum tantum significabat, ut ecce hoc loco dicit ‘armis muliebribus’, cum Camillam inuuptam fuisse manifestum sit. Item in bucolicis legimus (VI 47) a, Virgo infelix, cum Pasiphaen constat ex Minoe ante amorem tauri liberos suscepisse: Terentius etiam mulierem post partum virginem vocat (Serv. *ad Verg. Aen.* 11,687)<sup>276</sup>.

Alle prese con la sfera semantica di *muliebris*, Servio spiega che qui l’aggettivo non rinvia all’opposizione *virgo/mulier* (donna non sposata vs donna sposata), ma

---

<sup>274</sup> I commentatori virgiliani antichi - come Servio, a cui è qui rivolta la mia attenzione - ci portano spesso fuori strada in merito alle fonti dell'*Eneide*: per un approfondimento, con particolare attenzione alla materia mitologica, rinvio a Horsfall 1988, che mette in guardia dal pericolo “di una polarizzazione semplicistica tra inventato ed ereditato” e invita a tenersi pronti a riconoscere in Camilla una compresenza di elementi “probabilmente sfumati e velati”, “trasformati in una ‘veste inconsueta’ la cui cucitura non è riconoscibile se non di rado” (36-37).

<sup>275</sup> Sulla questione del rapporto tra sesso e genere in Camilla, significativi sono gli studi di McGill 2020, 22-24; Basson 1986; Pach Wilhelm 1987; Capdeville 1992; Torrão 1993; Harrington Becker 1997; Keith 2000; Bolens 2003; Fratantuono 2005; Ratti 2006; Fratantuono 2007; Morello 2008; Viparelli 2008; Pyy 2010; Sharrock 2015; Raymond-Dufouleur 2016; Giannotti 2021a; 2021b. Fondamentale, in relazione al mio studio, Bruzzone 2019; 2021.

<sup>276</sup> Il riferimento è alle parole con cui Camilla, *inimico pectore*, definisce le proprie armi davanti al nemico Ornito, il cacciatore etrusco che muore per il dardo da lei scagliato.

serve a definire l'appartenenza delle armi a un individuo di sesso femminile<sup>277</sup>, spostando l'attenzione, una volta fissate le caratteristiche biologiche e fisiologiche di Camilla, sulla 'questione di genere', sui ruoli, sui comportamenti, sulle attività e sugli attributi sociali propri dell'universo maschile e di quello femminile.

Subito dopo, quando Camilla, con tono spietato e arrogante, si rivolge al nemico con parole che richiamano quelle di Enea a Mezenio<sup>278</sup>, Servio commenta:

NOMEN TAMEN HAVD LEVE PATRVM MANIBVS HOC REFERES TELO CECIDISSE CAMILLAE *inrisio est amaritudinis plena: nam si voluerimus simpliciter accipere, ut ita sit dictum quemadmodum supra (X 830) Aeneae magni dextra cadis, incipit contrarium esse superioribus. Unde melius est, ut perseveremus in sensu et ita sit dictum: magnam re vera gloriam laturus est ad manes parentum, quem feminea tela superarunt (ad Verg. Aen. 11,688).*

In questo caso è opportuno notare la cura del maestro nel guidare i suoi studenti/lettori laddove il testo si apre a diverse interpretazioni: la militanza di Camilla, si sa, è lodata dai suoi alleati, ma condannata dai suoi avversari. Si riconosce, dunque, da una parte l'*inrisio* nella battuta di Camilla, che, orgogliosa delle proprie armi e compiaciuta della propria superiorità, schernisce il nemico Ornito<sup>279</sup>, dall'altra una certa amarezza, derivante dalla consapevolezza che non per tutti è motivo di gloria cadere per mano di una donna in armi.

Nell'esplorare la glossa serviana si nota anche l'uso della prima persona plurale e la strategia 'didattica' sottesa a questa scelta (cfr. *si voluerimus simpliciter accipere*): oltre al *plurale maiestatis*, riconducibile alla rispettabilità di cui godeva il noto *grammaticus*, bisogna riconoscere nell'uso di queste forme verbali una

---

<sup>277</sup> Raymond-Dufouleur 2016, 54, sottolinea al v. 687 l'unica occorrenza, in tutta l'*Eneide*, dell'aggettivo *muliebris*, così come quella del sostantivo *mulier* solo in *Aen.* 7,661, e conclude che nel mondo eroico di Virgilio "*Mulier* too could mean 'wife' but, in Virgil's heroic world, a *mulier* is evidently woman in her weakness". Cfr., anche, Newman J. K. - Newman F. S. 2005, 19; Xinyue 2017.

<sup>278</sup> Verg. *Aen.* 10,829-830: *Hoc tamen infelix miseram solabere mortem: / Aeneae magni dextra cadis [...]*.

<sup>279</sup> Al lettore appare subito stridente il contrasto tra i due avversari, che hanno in comune un passato da cacciatori.

‘relazione triangolare’ tra il maestro, gli allievi e l’autore Virgilio<sup>280</sup>, che si realizza pienamente in una lezione attiva, intesa come esperienza di apprendimento comune, diremmo in termini attuali, in cui gli studenti erano chiamati non solo a leggere, ma anche a collaborare nella comprensione del testo, ipotizzando, sotto la guida del docente, la più corretta delle interpretazioni possibili (cfr. *unde melius est, ut perseveremus in sensu*), per non cedere all’errore o al fraintendimento.

Virgilio non trascura mai di sottolineare la naturale identità sessuale di Camilla (che ha *leves umeri* e porta una *fibula* d’oro tra i suoi capelli)<sup>281</sup>, perché lei è e resta una *femina*: nell’XI libro dell’*Eneide*, tutti i versi dedicati all’episodio di Camilla sono disseminati di vocaboli rinvianti al campo semantico della femminilità e lo stesso termine *virgo*<sup>282</sup> ritorna continuamente (vv. 507; 508; 565; 583; 604; 664; 676; 718; 762; 778; 791; 804; 808; 841), insieme con attributi di genere femminile (e.g.: *cara*, v. 537; *natam* e *clausam*, v. 554<sup>283</sup>; *famulam*, v. 558).

Lo sa bene il maestro antico, che, commentando i versi finali del VII libro dell’*Eneide*, in cui per la prima volta viene ‘portata in scena’ Camilla, fa notare l’ordine di presentazione nella rassegna dei guerrieri alleati di Turno:

HOS SVPER ADVENIT VOLSCA DE GENTE CAMILLA  
prudenter post inpletam commemorationem virorum transit ad  
feminas; ita enim et de Troianis legitur, qui ultimum Amazonum  
auxilium postularunt: quae res ab Homero praetermissa est. Sane  
iam praesagium est infelicitatis futurae quod inter ipsa principia  
armantur et feminae (Serv. *ad Verg. Aen.* 7,803).

Stupisce che, mentre i moderni commentatori hanno riconosciuto nella collocazione di Camilla alla fine del catalogo uno scarto alla regola epica, che riservava una posizione privilegiata al comandante rispetto alle truppe, per Servio

---

<sup>280</sup> Stok - Abbamonte 2021.

<sup>281</sup> Verg. *Aen.* 7,815-816. Su questi e sui versi precedenti, scrive Fucecchi 2007, 8, che essi preannunciano “il carattere di un personaggio fuori dagli schemi e dalla storia, che fra i numerosi ‘archetipi’ di cui esibisce tracce vistose non trova un antecedente immediato, né tantomeno esclusivo”.

<sup>282</sup> Secondo Bolens 2003, 49, *virgo* va qui interpretato nella sua associazione etimologica con *vis* (presente anche in *vir* e *virtus*, intese come qualità virili).

<sup>283</sup> Cfr. Arrigoni 2012.

l'eccezionale epifania della *virgo bellatrix* è da interpretarsi diversamente: la collocazione di una *femina*, dopo la menzione di tutti gli altri comandanti di sesso maschile, risponde a un criterio di 'prudenza'<sup>284</sup>. Del resto, aggiunge, ciò non poteva non richiamare alla mente degli studenti l'infelice sorte delle Amazzoni<sup>285</sup>, anche loro solo per ultime chiamate in soccorso dei Troiani e sconfitte, pur avendo combattuto valorosamente. Insomma, per il maestro, in questa scelta c'era da riconoscere non un posto d'onore quasi sottratto a Turno, il capo delle forze italiche, non "una conclusione luminosissima, a effetto, con una sequenza che allo spirito bellico aggiunge un tocco estetizzante"<sup>286</sup>, ma un'anticipazione del triste epilogo della vicenda che stava per raccontare. Del resto, proprio per rendere comprensibile il senso della sua 'eccezionalità', Camilla non avrebbe potuto essere collocata in altro posto nel catalogo.

Servio aggiunge che la presenza stessa di una *femina* alla guida dell'ala di cavalieri non può che essere un cattivo presagio per l'esito della battaglia, quasi un'anticipazione, con un pizzico di misoginia, da parte del maestro di quanto lo stesso Virgilio farà dire alla dea Diana<sup>287</sup>, dalla quale la ninfa Opi sarà incaricata di far pagare con il sangue chiunque violerà il *sacrum corpus* della sua protetta Camilla, di cui così è preannunciata l'imminente morte (Verg. *Aen.* 11,584-594).

Il fatto che la critica continui a interrogarsi su quali ragioni abbiano spinto Virgilio ad assegnare a Camilla questo destino di morte<sup>288</sup> e sul significato stesso della presenza di questa guerriera nel poema dimostra la portata eccezionale del personaggio, su cui lo stesso Servio torna a riflettere. Leggendo il commento, si ha

---

<sup>284</sup> Sulla scelta di Servio, cfr. Raymond-Dufouleur 2016, 48. Per i commenti serviani all'uso di *femina* nell'*Eneide*, utile è la rassegna proposta da Totola 2005.

<sup>285</sup> Cristóbal López 1988, 47, sulla base di Arrigoni 1982, 630, ipotizza l'influenza su Virgilio dell'*Iliou persis* di Arctino; sui precedenti letterari della Camilla virgiliana, molto convincente Monreal 2015, 79-81. Su Camilla come modello dell'amazzone fino a Clorinda, rimando allo studio di Di Sacco 1996.

<sup>286</sup> Cfr. Bruzzone 2021, 48, a cui si rinvia, a proposito della collocazione di Camilla alla fine del catalogo.

<sup>287</sup> Per un interessante approfondimento sulla dubbia attribuzione alla dea Diana delle parole di Verg. *Aen.* 11,535-594, rinvio a Suerbaum 1980; Monreal 2015, 92-100.

<sup>288</sup> Che sia la conseguenza di una trasgressione identitaria o del codice guerriero (per la voglia di impossessarsi delle spoglie del nemico) o religioso (per il desiderio di assumere gli attributi dell'eunuco sacerdote di Cibele da parte di una sacerdotessa di Diana), la morte sembra l'unico modo per sciogliere ogni tensione problematica. Cfr. Raymond-Dufouleur 2016, 58-61.

l'impressione che Camilla crei una sorta di disagio nel maestro: se in alcuni casi egli conferma gli stereotipi di genere, in altri si apre a letture più sentimentali, prefigurando quasi la sensibilità dei commentatori moderni.

In effetti, a inquadrare la vicenda di Camilla all'«esterno» delle convenzioni sociali ci autorizza lo stesso Servio, quando, nel giro di tre versi (Verg. *Aen.* 7,805-807), trova i termini *bellatrix* e *virgo dura* in posizione enfatica a inizio o fine verso o anche in *enjambement*, quasi suggerendo al lettore l'infrazione dei codici comportamentali propri di una *femina*: Camilla viene indicata come una guerriera a capo delle truppe volsche, una *virgo* non adusa, con mani femminee, al cestello e al fuso di Minerva, ma abituata a sopportare aspre battaglie. Il maestro fa notare come Minerva sia dea delle armi e della filatura/tessitura, ma Camilla ha rivolto le sue attenzioni solo alle armi e ha abbandonato i tipici doveri femminili:

CALATHISVE MINERVAE Minerva et armorum dea est et  
lanificii, sed Camilla animum ad arma sola contulit (Serv. *ad Verg.*  
*Aen.* 7,805).

Con l'avversativa *sed* il maestro lascia emergere tutta l'irregolarità della scelta di Camilla, difficilmente conciliabile con l'immagine di una donna da sempre *domiseda* e *lanifica*<sup>289</sup>. Al contempo, ai termini *bellatrix* e *virgo* non si fa cenno: se di *virgo* il maestro aveva già precisato l'uso per indicare il sesso e l'età<sup>290</sup> (*ad Aen.* 1,493 e 11,687), al termine *bellatrix*, il cui impiego poetico è documentato per la prima volta proprio in Virgilio<sup>291</sup>, Servio non dedica alcun commento (nemmeno quando il vocabolo compare per la prima volta in Verg. *Aen.* 1,493, anche lì insieme con *virgo*, a proposito di Penthesilea, la regina delle Amazzoni).

---

<sup>289</sup> Il narratore impone scelte a Camilla: ella può essere o madre o guerriera; può eccellere nelle armi, ma non nei lavori di filatura. Le sue capacità in un ambito precludono il successo nell'altro: cfr. Ramsby 2010-2011, 15.

<sup>290</sup> Serv. *ad Verg. Aen.* 1,493: VIRGO et sexum ostendit et aetatem. *Virgo] plus dixit, quam si feminam diceret. figuram tamen Graecam facit.*

<sup>291</sup> Cfr. *ThLL* vol. 2, col. 1807, ll. 46 ss.

Virgilio, in *Aen.* 7,812-817, si sofferma, inoltre, sulle reazioni alla prima apparizione di Camilla<sup>292</sup>: nell'avanzare, ella lascia tutti a bocca aperta - suggerisce Servio Danielino (*ad Aen.* 7,814: *INHANS stupore quodam, ore patefacto*) -, quasi a rendere evidente la scena agli occhi dei suoi studenti/lettori, e suscita meraviglia (*miratur*: v. 813) nei giovani uomini e nella folla delle madri (*turba matrum*: v. 813).

Sull'ambiguità di genere in Camilla fa riflettere una nota di Servio, che invita a operare una scelta in merito al riconoscimento di una figura di pensiero presente nel testo. Si può notare, infatti, nell'uso della formula *melius est si* e della prima persona plurale *accipiamus*, il senso di un lavoro condiviso con gli allievi (*ad Verg. Aen.* 7,813):

IVVENTVS TVRBAQVE MIRATVR MATRVM ante ornatum esse voluerunt, ut ornatum matres, viri vero arma mirentur. Sed melior sensus est, si, sicut dictum est, accipiamus: ea enim sexus uterque miratur quae sunt posita contra opinionem, ut mirentur feminae arma in muliere, viri ornatum in bellatrice.

Quello che gli astanti (e insieme il pubblico dei lettori) ammirano *attonitis animis* è posto in evidenza con uno *hysteron proteron*, in modo da far risaltare non l'ordine normale delle cose (per cui le donne sarebbero colpite dall'abbigliamento e gli uomini dalle armi), ma esattamente "quelle cose che vanno contro l'opinione comune": le donne ammirano le armi nella donna, gli uomini l'abbigliamento nella guerriera<sup>293</sup>.

Che Camilla si occupi di spade e di combattimenti è evidente, oltre che in *Verg. Aen.* 7,804 (*Camilla agmen agens equitum et florentis aere catervas*), anche in *Verg. Aen.* 11,432-433, dove a parlare è Turno, che sta presentando le sue schiere. Servio così commenta *ad Aen.* 11,432:

<sup>292</sup> Sulla prima apparizione di Camilla in abiti regali e con la *fibula* d'oro tra i capelli (*Verg. Aen.* 7,814-816), da cui emerge 'l'incongruenza di genere' e 'l'esotismo', cfr. Morello 2008, 38-40.

<sup>293</sup> L'eccezionalità del personaggio è segnalata anche dalla sintassi: *regius... velet honos, fibula...internectat / gerat ipsa*. Cfr. Morello 2008, 39.

EST ET VOLSCORVM EGREGIA DE GENTE CAMILLA ut in septimo, segregem eam a virorum efficit multitudine: et quoniam a sexu non potest, laudat ex gente. *Et vult ostendere de viris amplius sperandum, si et femina dimicaret: aut ut Dranci exprobarer, puellam non metuere Troianos, quos Diomedes timeret et Drances.*

Anche qui, come abbiamo già visto alla fine nel VII libro, secondo Servio (e non solo)<sup>294</sup> è chiara la scelta di Virgilio di descrivere le schiere isolando Camilla<sup>295</sup>; il maestro, tuttavia, è tanto preso dal compiacimento per l'isolamento di Camilla, che travisa il contenuto del testo<sup>296</sup>, visto che Virgilio la colloca come penultima (l'ultimo è Turno) nella schiera dei combattenti pronti ad affrontare i Teucri, per poi riferirsi a lei senza riferimento al sesso, ma come *agmen agens equitum et florentis aere catervas* (vv. 432-433).

Servio aggiunge che, non potendola lodare per il sesso, Virgilio la loda per la stirpe, confermando i pregiudizi di genere che caratterizzavano la società di allora<sup>297</sup>, a cominciare da quell'*infirmitas* attribuita alle donne come difetto di natura<sup>298</sup>.

Anche Servio Danielino si muove nella direzione di una lettura stereotipata, ipotizzando le diverse ragioni che possono aver spinto Turno a parlare così: o questi vuole mostrare che vanno riposte maggiori speranze negli uomini, se perfino una donna combatte, o vuole rimproverare Drance, che, come Diomede, teme i Troiani, i quali a loro volta non sono temuti da una donna.

---

<sup>294</sup> Monreal 2015, 87-88, sottolinea come Camilla, in Verg. *Aen.* 7,803-817, si trovi al quindicesimo e ultimo posto del 'catalogo italico', per poi comparire nuovamente in Verg. *Aen.* 1,432-433 (*est et...*), dov'è menzionata da Turno come leader dei Volsci. In entrambi i casi, d'accordo con Servio, Camilla è intesa non come parte integrante, ma come appendice delle forze italiche e da loro separata.

<sup>295</sup> Cfr., anche, Brill 1972, 29.

<sup>296</sup> Condivido la riflessione di Morello 2008, 42.

<sup>297</sup> Per un interessante confronto in chiave interculturale tra le narrazioni 'stereotipate' della militanza di Camilla e quelle delle donne combattenti in Medio Oriente, cfr. De Boer 2019.

<sup>298</sup> Servio osserva "con approvazione la 'segregazione' di Camilla dagli uomini": Morello 2008, 40. Sulla *fragilitas sexus*, cfr. Graziosi 2002.

Camilla guerriera, circondata dalle sue compagne, è fuori dal comune<sup>299</sup>, se l'unica donna a cui è paragonabile è Penthesilea<sup>300</sup>, la regina delle Amazzoni (Verg. *Aen.* 11,659-663): *Amazon* è definita Camilla in Verg. *Aen.* 11,64; *furens* in Verg. *Aen.* 11,709 e 762, *furens* come Penthesilea in Verg. *Aen.* 1,491. La ricorsività del linguaggio (*virgo, feminea agmina*, Verg. *Aen.* 11,663; *ducit agmina*, Verg. *Aen.* 1,490; *agmen agens*, Verg. *Aen.* 1,433) in relazione alle Amazzoni, a Camilla e alle sue compagne le pone in una sfera non naturale.

Se la Camilla che conduce schiere e si scontra con gli uomini ha il suo archetipo letterario in Penthesilea<sup>301</sup>, l'eroina è un *vir fortis*, un comandante che condivide con tutti i suoi commilitoni disciplina e valori. Le viene riconosciuto il suo rispetto dei ruoli come *dux*, ma anche come semplice *miles*, tanto che *ad Verg. Aen.* 11,500, quando dinanzi a Turno ella scende da cavallo, Servio Danielino sottolinea che questo gesto è tra quelli che hanno a che fare con il rendere onore:

*DESILVIT hoc ad Turni honorem refertur: quattuor namque erant apud Romanos quae ad honorificentiam pertinebant: equo desilire, caput aperire, via decedere, adsurgere. Hoc etiam praecones praeentes magistratus clamare dicebantur. COHORS pro 'turma' nam equitum turmae, peditum cohorts appellantur.*

A proposito delle abilità straordinarie di Camilla, *ad Verg. Aen.* 7,807, Servio sottolinea l'opportunità delle scelte di Virgilio e prepara lo studente a quello che accadrà di lì a breve e che lui dovrà ricordare:

CVRSVQVE PEDVM bene 'pedum' adiecit, ne per equum eius gloria minueretur, quod ei obicitur <XI 705> quid tamen egregium, si femina forti fidis equo?

<sup>299</sup> Per altri esempi di 'Amazzone alla romana', nello specifico, nella produzione di Propertio e Ovidio, cfr. Arrigoni 1984a.

<sup>300</sup> È Fratantuono 2005 a ipotizzare che il modello dal quale parte Virgilio costruisce la figura di Camilla è da individuare nell'Atalanta di Ovidio, in virtù della velocità che la accomuna alla 'nostra'; nel contributo del 2022, individua, tra i modelli, anche la Lisistrata di Aristofane.

<sup>301</sup> Si veda anche Andrisano 2006, 53.

Secondo Servio, Virgilio ha fatto bene a precisare che Camilla è allenata anche nella corsa a piedi, tanto da precedere i venti, perché la caratteristica fisica<sup>302</sup> che si rivelerà cruciale e degna di gloria sul campo di battaglia sarà proprio la velocità *pedum*. Nell’XI libro (vv. 718-720), infatti, al culmine dell’*aristeia*, l’eroina, provocata dall’anonimo nemico, “*Appenninicolae bellator filius Auni*”, che le rinfaccia di essere forte grazie al suo cavallo, dato che lei è solo una *femina* vanagloriosa, accetta la sfida e scende dal destriero per affrontare il nemico in un duello a piedi.

Camilla, di fronte all’insulto, è *furens*<sup>303</sup> (Verg. *Aen.* 11,709)<sup>304</sup> e, con stile drammatico, non risparmia accuse di superbia e ipocrisia al bugiardo avversario. Quando questi tenta la fuga a cavallo, lei addirittura lo sorpassa in corsa. Servio *ad Verg. Aen* 11,719 commenta che quest’azione sarebbe sembrata incredibile, se non fossimo stati precedentemente avvertiti della sua abilità:

TRANSIT EQVVM CVRSV nunc hoc incredibile esse videretur,  
nisi praemisisset in septimo <808> illa vel intactae segetis per  
summa volaret gramina nec teneras cursu laesisset aristas.

E così Camilla prende le redini e annienta il nemico ligure con la stessa crudeltà con cui un falco dilania una colomba (Verg. *Aen.* 11,718-723). Ancora una volta, l’attento maestro riconosce in questa figura un motivo di lode, dal momento che la similitudine è da interpretarsi al contrario (Serv. *ad Verg. Aen.* 11,722):

CONSEQVITVR PENNIS nova laus Camillae, siquidem  
accipiter columbam sequitur, ista hostem praecedit. Ipsa etiam  
avium comparatio sumpta ex contrario est: nam aequius vir  
accipitri, Camilla compararetur columbae.

---

<sup>302</sup> Per un approfondimento su questa qualità di Camilla, rinvio a Giannotti 2021a; 2021b; Fratantuono 2005; Weiden Boyd 1992, 49.

<sup>303</sup> A proposito di *furor*, cfr. Viparelli 2008, 19. sull’impiego al ‘femminile’ dell’aggettivo nell’*Eneide*, rinvio a Bolens 2003, 53-55.

<sup>304</sup> Su questo e su Verg. *Aen.* 11,703-734, cfr. Crupi 1991.

Contrariamente a quanto una lettura ‘tradizionale’ lascerebbe intendere<sup>305</sup>, infatti, il falco e la colomba vanno riconosciuti rispettivamente come Camilla e il suo nemico ligure, perché è Camilla a raggiungere a volo il nemico, in fuga, ad afferrarlo e a sventrarlo.

Inoltre, consapevole della sua *fortitudo*, Camilla si comporta razionalmente: osa solo dopo aver valutato scrupolosamente i vantaggi e i rischi. Pur orgogliosa del suo statuto di regina dei Volsci, resta moderata, come quando chiede a Turno di andare da sola contro la cavalleria tirrenica. Il suo intervento (Verg. *Aen.* 11,502-506), in cui si dichiara pronta a combattere contro gli Eneadi, parte dalla premessa “se il valoroso ha giustamente fiducia in sé”, che Servio così commenta:

SVI MERITO SI QVA EST FIDVCIA FORTI si unusquisque fortis habet aliquam confidentiam ex conscientia fortitudinis suae, et ego audere non dubito. ‘fortis’ autem bene dixit: nam ‘fortis’ communis est generis. Haec autem hoc vult dicere, non sexum considerandum esse, sed robur. *et est ordo ‘o Turne, audeo occurrere turmae’* (ad Verg. *Aen* 11,502).

Camilla sta dicendo, dunque, che chi è forte è anche coraggioso, e questa arditezza gli deriva dall’aver piena consapevolezza del proprio valore: non è da considerare il sesso, ma la forza; proprio per questo anche lei non ha dubbi e non mette in discussione la sua discesa in battaglia.

Anche l’osservazione di tipo grammaticale viene posta, diremmo oggi, in una prospettiva di genere. Per Servio, Virgilio ha fatto bene a usare *fortis*, che è aggettivo di genere comune: vale per il maschile e il femminile. Mostrando una nuova apertura di vedute, sembra quasi voler dire che, per poter osare in battaglia, non va considerato il sesso, ma la forza (una parità di genere *ante litteram*).

E, siccome Camilla è consapevole della sua forza, può osare e perciò chiede a Turno di affrontare la schiera degli Eneadi, lasciandola avanzare da sola. Arriva a

---

<sup>305</sup> Cfr. Fratantuono 2006, 299-300.

ordinargli (cfr. Verg. *Aen.* 11,505-506) - passando dal più cauto “*me sine*”<sup>306</sup> all’imperativo diretto “*tu...subsiste...serva*” - di restare a guardia delle mura della città. E il Danielino commenta che questo proporsi di Camilla con il coraggio proprio di tutti i *viri fortes*, tesa com’è a far valere il suo diritto a realizzarsi come guerriera dando ordini, accresce la sua gloria:

*TV PEDES AD MVROS SVBSISTE bene Camillae gloria augetur,  
ut, cum eam faciat adversum hostes cuncta promittere quae faciunt  
viri fortes, etiam Turno murorum custodiam inducat mandantem  
(Serv. auct. ad Verg. Aen 11,506).*

La reazione di Turno (cfr. Verg. *Aen.* 11,507-510) è quella di chi è grato e riconosce il coraggio dell’altro<sup>307</sup>, ma, pur sempre comandante in capo, non può accettare che sia Camilla a dare ordini, dovendo lui impartirli, e si prepara alla risposta, come ci informa Servio *ad Aen.* 11,507:

OCVLOS HORRENDA IN VIRGINE FIXVS figurate: vel oculos  
figens, vel fixos habens. ‘horrenda’ autem pro ‘admirabilis’; alioqui  
hostibus horrenda.

Notiamo lo scrupolo del maestro nello spiegare il significato figurato delle parole e le possibili sfumature, in particolare di *horrenda*, che a seconda del punto di vista può significare *admirabilis* (agli occhi di Turno e degli alleati) od *horrenda* (per i nemici). Ancora una volta, emerge l’ambiguità della nostra eroina.

Le parole di Turno nobilitano la femminilità di Camilla, a cui si riconosce un virile desiderio di gloria; infatti, al verso successivo Camilla è da lui definita *decus Italiae virgo* (Verg. *Aen* 11,508)<sup>308</sup> ed egli non trova altre parole per renderle grazie, tanto che a questo proposito il maestro spiegherà l’artificio retorico sotteso all’uso

---

<sup>306</sup> Il verbo è proprio di chi ha autorità: già in Cato *agr.* 141 è riferito al dio, che concede o non concede il buon esito del raccolto.

<sup>307</sup> Gli antichi commentatori propongono letture contraddittorie; condivido la posizione di Morello 2008, 43, che propende per un riconoscimento del valore della donna da parte di Turno.

<sup>308</sup> Viparelli 2008 attribuisce al sacrificio di Camilla una valenza patriottica.

di *quas* (per *quantas*), in relazione a lodi amplificate dall'incapacità e dall'impossibilità di recuperare le parole per esprimerle:

QVAS DICERE GRATES *pro 'quantas', pronomen pro nomine. et secundum rhetoricam disciplinam dicit se verba invenire non posse, quibus eius exprimat laudes, cum dixerit 'o decus Italiae, virgo': sic alibi <125> quibus caelo te laudibus aequem? cum praemiserit o fama ingens, ingentior armis vir Troiane.*

Ma è sempre una questione di prospettive, visto che, ancor prima di essere definita da Arrunte *dedecus*<sup>309</sup>, una vergogna che il suo assassino chiede ad Apollo Soratte di poter cancellare con le armi (Verg. *Aen.* 11,789), Camilla viene appellata<sup>310</sup> con tono sprezzante da Tarconte (*Aen.* 11,734) *femina*: mentre incita alla battaglia le sue squadre terrorizzate, egli chiede loro quale terrore le abbia prese, visto che hanno davanti solo una donna. E Servio, tornando ai rigidi confini delle sfere di competenza dei sessi, così spiegava:

QVIS METVS dolentis, non interrogantis: id est qualis, quantus, qui viros etiam feminam timere compellit? unde paulo post 'quae tanta animis ignavia venit? femina palantes agit' (Serv. *ad Aen.* 11,732).

Di certo, nei confronti di questo personaggio, sconfitto perché irrimediabilmente scisso tra varie identità, "Virgile procède à la sublimation de l'échec de la mémoire héroïque par une apothéose mémorielle épique"<sup>311</sup>.

Tale memoria poetica sarebbe stata garantita dai banchi di scuola, tra interrogativi irrisolti, antichi e moderni, interrogativi che potrebbero accendere ancora oggi un confronto nelle nostre aule di *debate*, un confronto alimentato proprio dai *Commentarii* di duemila anni fa, con il loro utile e accattivante

---

<sup>309</sup> Sull'uso di *dedecus* in Verg. *Aen.* 11,789, si è soffermato Nielson 1983, 31. Per una possibile analogia tra la storia di Camilla e Arrunte e quella di Aconzio e Cidippe, raccontata da Callimaco, si veda Fratantuono - McOscker 2010.

<sup>310</sup> Verg. *Aen.* 11,732-735.

<sup>311</sup> Raymond-Dufouleur 2016, 66.

approccio all'insegnamento del latino<sup>312</sup>, a partire dall'analisi di quei vocaboli che si facevano “grumo di energie compresse, pronto a esplodere in tutte le direzioni”, “elegante, per quanto arduo, sforzo di inclusione”<sup>313</sup>.

Da questo punto di vista, anche la storia di Camilla, con il deposito di parole che la raccontavano, sollevava una ‘fortunata’ questione di genere e di inclusione. Sì, perché Camilla aveva dimostrato, cavalcando sulle linee di confine, insieme *virgo* e *bellatrix*, *horrenda* e ammirata, che quel confine è sempre un limite e fermarsi da una parte o dall'altra significa adeguarsi, omologarsi, rinunciare a se stessi, alla propria individualità, mentre saltare (come aveva fatto lei da bambina, ‘volando’ sul fiume, o da donna, giù da cavallo) comporta un coraggioso atto di autodeterminazione, ‘al limite’ nella società romana.

L'*infelix*<sup>314</sup> finale ripristinerà la certezza di ruoli fissi e invalicabili; di contro, la sua *felix* memoria rivivrà con onore nei secoli.

---

<sup>312</sup> Per la vitalità del *corpus servianum* e un suo ipotetico uso didattico oggi, cfr. Cignarella - Cipriani 2011, 11-27.

<sup>313</sup> Gardini 2018, 14.

<sup>314</sup> Su Camilla *infelix*, cfr. Zieske 2008.

## Capitolo III

### Il *debate* oggi: a scuola di declamazione

#### III.1 Dalle *exercitationes* retoriche al *debate*

Come nella scuola tardoantica, anche in quella contemporanea, la trasmissione della cultura latina non può avvenire se non attraverso i testi letterari e, dunque, mediante un'indagine meticolosa della lingua in cui essi sono prodotti. Si tratta di testi che, fin dalla loro composizione e prima diffusione presso il pubblico di lettori contemporanei e posterì, sono stati consultati, provocati, sollecitati, 'sviscerati' nelle aule di scuola, al fine di rendere i contenuti e la forma più facilmente accessibili<sup>315</sup> - se non 'appetibili' - anche a un pubblico di giovani studenti, che, ancora (e soprattutto) oggi, tendono ad affrontare il latino, con il suo impianto morfologico, sintattico, lessicale e retorico, come una 'sfida', a tratti avvertita come persa in partenza.

Dovere precipuo del docente che aderisca a una didattica di qualità e innovativa, inclusiva e volta al raggiungimento degli obiettivi specifici di apprendimento, è fornire a tutti gli studenti gli strumenti più idonei, anche in materia di tecnologie, strumenti valevoli per affrontare questa sfida. A supporto del docente e degli studenti ci sono le strategie didattiche che mirano non solo a favorire l'acquisizione di conoscenze destinate a esaurire la loro funzione nel contesto scuola o a convertirsi in decimi, nel rispetto della tradizionale docimologia. L'obiettivo della scuola con i suoi metodi espositivo-trasmissivi, attivi, sistematici ed euristici, è

---

<sup>315</sup> Don Fowler 1997 sintetizza l'approccio esegetico di Servio, affermando che, agli occhi del *grammaticus*, "the text is typically seen as raising a 'problem' (*quaestio*), to which a 'solution' is offered".

offrire agli studenti abilità e conoscenze che siano spendibili ed efficaci per raggiungere un apprendimento significativo.

E, dunque, c'è da chiedersi: come si potrebbe rendere proficuo, anche agli occhi di un adolescente, un testo in esametri di duemila anni fa redatto in lingua latina? Come si potrebbero puntare di nuovo i riflettori su un poema epico-mitologico, l'*Eneide* di Virgilio, e su un personaggio come Camilla, che aveva dimostrato, cavalcando le linee di confine, insieme *virgo e bellatrix, horrenda* e ammirata, che quel confine è sempre un limite e fermarsi da una parte o dall'altra significa adeguarsi, omologarsi, rinunciare a se stessi e alla propria individualità, mentre saltare (come aveva fatto lei da bambina, 'volando' sul fiume, o da donna, giù da cavallo) comporta un coraggioso atto di autodeterminazione, 'al limite' nella società romana?

A tale proposito, colpisce ritrovare Camilla nel breve *Praeceptum demonstrativae materiae* (p. 570, l. 17 Halm), trasmesso, insieme ai capitoli *De ethopoeia, Praeceptum loci communis, Praeceptum deliberativae*, sotto il nome di Emporio retore e tramandato dal solo codice *Parisinus Latinus 7530*<sup>316</sup>, che contiene testi tecnici, di stampo grammaticale e retorico. Emporio, che è artefice di una delle rare testimonianze di *progymnasmata* (o *praeexercitamina*) in lingua latina, nel *Praeceptum demonstrativae materiae*, è alle prese con l'esercizio preparatorio dell'encomio; ai fini dell'applicazione di questo *praeexercitamen*, che si differenzia dal *locus communis*, perché esso si concentra su una persona determinata<sup>317</sup>, recupera una carrellata di personaggi del passato, della storia e del mito, uomini e donne. Si tratta di un *genus* - il *demonstrativum* - che, come confermerà polemicamente anche Emporio qualche secolo dopo, a detta di Quintiliano, *inst.* 3,4,12, è definito talvolta *laudativum*, sebbene, attraverso di esso,

---

<sup>316</sup> In età umanistica, era ancora conservato il *codex Spirensis*, utilizzato per l'*editio princeps* (1521, Basilea). Sulla figura e sulla produzione di Emporio retore, rimando a Pirovano 2018.

<sup>317</sup> Cfr. Pirovano 2008, 210 ss.

si possa creare tanto un encomio, quanto un biasimo, invertendo di segno gli stessi *argumenta*<sup>318</sup>:

*Nobis et tutissimum est auctores plurimos sequi et ita videtur ratio dictare. Est igitur, ut dixi, unum genus, quo laus ac vituperatio continetur; sed est appellatum a parte meliore laudativum: idem alii demonstrativum vocant.*

In materia di *genus demonstrativum*, si trova un'ampia e raffinata trattazione tecnica ben prima di Emporio retore: a voler limitare il campo alla sola produzione retorica in lingua latina<sup>319</sup>, restano le testimonianze di Cicerone<sup>320</sup>, dell'anonimo

---

<sup>318</sup> Cfr. *Rhet. Her.* 3,6,10: *Nunc ad demonstrativum genus causae transeamus. Quoniam haec causa dividitur in laudem et vituperationem, quibus ex rebus laudem constitui mus, ex contrariis rebus erit vituperatio comparata.*

<sup>319</sup> Più ricche sono le testimonianze in lingua greca, se si pensa ai *progymnasmata* di Elio Teone, Pseudo Ermogene, Aftonio, Nicolao di Mira, Libanio e Severo di Alessandria. Sarà Prisciano a realizzare una traduzione dei *Progymnasmata* dello Pseudo Ermogene.

<sup>320</sup> Cic. *de orat.* 2,342-349: *Perspicuum est igitur alia esse in homine optanda, alia laudanda: genus, forma, vires, opes, divitiae cetera[que], quae fortuna dat aut extrinsecus aut corpori, non habent in se veram laudem, quae deberi virtuti uni putatur; sed tamen, quod ipsa virtus in earum rerum usu et moderatione maxime cernitur, tractanda in laudationibus etiam haec sunt naturae et fortunae bona; in quibus est summa laus non extulisse se in potestate, non fuisse insolentem in pecunia, non se praetulisse aliis propter abundantiam fortunae, ut opes et copiae non superbiae videantur ac libidini, sed bonitati ac moderationi facultatem et materiam dedisse. Virtus autem, quae est per se ipsa laudabilis et sine qua nihil laudari potest, tamen habet pluris partis, quarum alia est <alia> ad laudationem aptior; sunt enim aliae virtutes, quae videntur in moribus hominum et quadam comitate ac beneficentia positae; aliae, quae in ingeni aliqua facultate aut animi magnitudine ac robore; nam clementia, iustitia, benignitas, fides, fortitudo in periculis communibus iucunda est auditu in laudationibus; omnes enim hae virtutes non tam ipsis, qui eas habent, quam generi hominum fructuosae putantur. Sapientia et magnitudo animi, qua omnes res humanae tenues ac pro nihilo putantur, et in excogitando vis quaedam ingeni et ipsa eloquentia admirationis habet non minus, iucunditatis minus: ipsos enim magis videntur, quos laudamus, quam illos, apud quos laudamus, ornare ac tueri. Sed tamen in laudando iungenda sunt etiam haec genera virtutum; ferunt enim aures hominum cum illa, quae iucunda et grata, tum etiam illa, quae mirabilia sunt in virtute, laudari. Et quoniam singularum virtutum sunt certa quaedam officia ac munera et sua cuique virtuti laus propria debetur, erit explicandum in laude iustitiae, quid cum fide, quid cum aequabilitate, quid cum eius modi aliquo officio is, qui laudabitur, fecerit; itemque in ceteris res gestae ad cuiusque virtutis genus et vim et nomen accommodabuntur. Gratissima autem laus eorum factorum habetur; quae suscepta videntur a viris fortibus sine emolumento ac praemio; quae vero etiam cum labore ac periculo ipsorum, haec habent uberrimam copiam ad laudandum, quod et dici ornatissime possunt et audiri facillime; ea enim denique virtus esse videtur praestantis viri, quae est fructuosa aliis, ipsi aut laboriosa aut periculosa aut certe gratuita. Magna etiam illa laus et admirabilis videri solet tulisse casus sapienter adversos, non fractum esse fortuna, retinuisse in rebus asperis dignitatem; neque tamen illa non ornant, habiti honores, decreta virtutis praemia, res gestae iudicis hominum comprobatae; in quibus etiam felicitatem ipsam deorum immortalium iudicio tribui laudationis est. Sumendae autem res erunt aut magnitudine praestabiles aut novitate primae aut genere ipso singulares; neque enim parvae neque usitatae neque vulgares admiratione aut omnino laude dignae videri solent. Est etiam cum ceteris praestantibus viris comparatio in laudatione praeclara. De quo genere libitum mihi est paulo plura quam ostenderam dicere, non tam propter usum forensem, qui est a me omni hoc sermone tractatus, quam ut hoc videretis, si laudationes essent in oratoris officio, quod nemo negat, oratori virtutum omnium cognitionem, sine qua laudatio effici non possit, esse necessariam.*

autore della *Rhetorica ad Herennium*<sup>321</sup>, e, come si diceva, di Quintiliano. Quest'ultimo non manca di ricordare che, quando si realizza un discorso di lode o, viceversa, di biasimo, bisogna sfruttare anche gli *argumenta a persona*, tra cui il *genus*, la *natio*, la *patria*, l'*aetas*, l'*educatio et disciplina*, l'*habitus corporis*, la *fortuna*, l'*animi natura*, gli *studia*, gli *acta dictaque* e il *nomen*<sup>322</sup>; a ciò si aggiungerà anche la categoria del *sexus*<sup>323</sup>:

*Ea porro sunt: genus, nam similes parentibus ac maioribus suis plerumque creduntur; et nonnumquam ad honeste turpiterque vivendum inde causae fluunt: natio, nam et gentibus proprii mores sunt nec idem in barbaro, Romano, Graeco probabile est: patria, quia similiter etiam civitatum leges instituta opiniones habent differentiam: sexus, ut latrocinium facilius in viro, veneficium in femina credas.*

---

*Iam vituperandi praecepta contrariis ex vitiis sumenda esse perspicuum est; simul est illud ante oculos, nec bonum virum proprie et copiose laudari sine virtutum nec improbum notari ac vituperari sine vitiorum cognitione satis insignite atque asperere posse. Atque his locis et laudandi et vituperandi saepe nobis est utendum in omni genere causarum.*

<sup>321</sup> *Rhet. Her.* 3,6,10: *Laus igitur potest esse rerum externarum, corporis, animi. Rerum externarum sunt ea, quae casu aut fortuna secunda aut aduersa accidere possunt: genus, educatio, divitiae, potestates, gloriae, ciuitas, amicitiae, et quae huiusmodi sunt et quae his contraria. Corporis sunt ea, quae natura corpori adtribuit commoda aut incommoda: velocitas, vires, dignitas, valetudo, et quae contraria sunt. Animi sunt ea, quae consilio et cogitatione nostra constant: prudentia, iustitia, fortitudo, modestia, et quae contraria sunt.*

<sup>322</sup> *Quint. inst.* 5,10,23 ss.: *In primis igitur argumenta saepe a persona ducenda sunt, cum sit, ut dixi, divisio ut omnia in haec duo partiamur, res atque personas: ut causa tempus locus occasio instrumentum modus et cetera rerum sint accidentia. Personis autem non quidquid accidit exequendum mihi est, ut plerique fecerunt, sed unde argumenta sumi possunt. [...] aetas, quia aliud aliis annis magis convenit: educatio et disciplina, quoniam refert a quibus et quo quisque modo sit institutus: habitus corporis, ducitur enim frequenter in argumentum species libidinis, robur petulantiae, his contraria in diuersum: fortuna, neque enim idem credibile est in divite ac paupere, propinquis amicis clientibus abundante et his omnibus destituto (condicionis etiam distantia est: nam clarus an obscurus, magistratus an priuatus, pater an filius, civis an peregrinus, liber an servus, maritus an caelebs, parens liberorum an orbus sit, plurimum distat): animi natura, etenim avaritia iracundia misericordia crudelitas severitas aliaque his similia adferunt fidem frequenter aut detrahunt, sicut uictus luxuriosus an frugi an sordidus quaeritur: studia quoque, nam rusticus forensis negotiator miles navigator medicus aliud atque aliud efficiunt. Intuendum etiam quid adfectet quisque, locuples videri an disertus, iustus an potens. Spectantur ante acta dictaque; ex praeteritis enim aestimari solent praesentia. His adiciunt quidam commotionem: hanc accipi volunt temporarium animi motum, sicut iram pavorem. Consilia autem et praeteriti et praesentis et futuri temporis: quae mihi, etiam si personis accidunt, referenda tamen ad illam partem argumentorum videntur quam ex causis ducimus, sicut habitus quidam animi, quo tractatur amicus <an> inimicus. Ponunt in persona et nomen: quod quidem accidere ei necesse est, sed in argumentum raro cadit, nisi cum aut ex causa datum est, ut Sapiens, Magnus, Pius, aut et ipsum alicuius cogitationis attulit causam, ut Lentulo coniurationis, quod libris Sibyllinis haruspicumque responsis dominatio dari tribus Corneliis dicebatur, seque eum tertium esse credebat post Sullam Cinnamque quia et ipse Cornelius erat. Nam et illud apud Euripiden frigidum sane, quod nomen Polynicis ut argumentum morum frater incessit. Iocorum tamen ex eo frequens materia, qua Cicero in Verrem non semel usus est. Haec fere circa personas sunt aut his similia; neque enim complecti omnia vel hac in parte vel in ceteris possumus, contenti rationem plura quaesituris ostendere.*

<sup>323</sup> Cfr., anche, Fortun. *rhet.* 107,8-108,12 Calboli Montefusco.

Rispetto a Quintiliano, che pure introduce l'*argumentum* del genere sessuale come categoria da tenere in considerazione, laddove si voglia realizzare una lode o un biasimo e, nello specifico, si intenda attribuire il reato di furto o quello di avvelenamento all'uno o all'altra - tipicamente maschile il primo, di matrice tradizionalmente femminile il secondo -, l'elemento di novità introdotto da Emporio è da individuare nell'impronta scolastica dell'esercizio proposto:

*Sed quoniam demonstrativae materiae appellatio iam inveterata ignoratione sublata est, proponenda mihi haec exercitationis videtur species, quae electa est in quacumque persona, id est, ut dicatur aut laus ipsius aut vituperatio*<sup>324</sup>.

Si tratterebbe, insomma, di una *species exercitationis* che, a ragion del vero, si sarebbe diffusa, a livello teorico-didattico, già nel I sec. d.C.: contemporaneamente a Quintiliano, è Elio Teone, nei suoi *Progymnasmata*, a sostenere il valore didattico dell'encomio:

τὸ δὲ ἐγκώμιον οὐδὲ αὐτὸς μὲν ἀγνοῶ, ὅτι εἰδὸς ἐστὶν ὑποθέσεως· τῆς γὰρ ὑποθέσεως εἶδη τρία, ἐγκωμιστικόν, ὅπερ ἐκάλουν ἐπιδεικτικὸν οἱ περὶ τὸν Ἀριστοτέλην, δικανικόν, συμβουλευτικόν· ἀλλ' ἐπεὶ καὶ τοῖς νεωτέροις προβάλλειν πολλάκις εἰώθαμεν ἐγκώμια γράφειν, διὰ τοῦτο ἐν τοῖς προγυμνάσμασιν αὐτὸ ἔταξα, καὶ ἅμα τὴν μὲν ἀκριβῆ τούτου τεχνολογίαν ὑπερεθέμην εἰς τὴν προσήκουσα χώραν, νῦν δὲ ἀπλουστέραν πεποίημαι τὴν διδασκαλίαν<sup>325</sup>.

Pertanto, Emporio, da par suo, si troverà a sintetizzare una pratica forense consolidata e a collocarla definitivamente nel mondo della scuola<sup>326</sup>, dove gli

---

<sup>324</sup> Empor. *rhet.* p. 567 Halm.

<sup>325</sup> Riporto la traduzione proposta da Pirovano 2008, 216: "Per quanto riguarda l'encomio, io stesso non ignoro che si tratta di un *genus causae*; vi sono infatti tre *genera causarum*, quello encomiastico, che la scuola di Aristotele chiamava epidittico, quello giudiziario e quello deliberativo. Ma, poiché siamo soliti proporre spesso anche ai più giovani la composizione scritta di encomi, per questa ragione lo ho posizionato tra i *progymnasmata*, e contemporaneamente ho rimandato la sua trattazione completa alla sede conveniente, mentre ora ho esposto un insegnamento più semplice".

<sup>326</sup> Pirovano 2008 è convinto, infatti, che il *Praeceptum demonstrativae materiae* sia da ricondurre al contesto progymnastico.

studenti sono chiamati a esercitarsi e a costruire la lode (*praedicatio*) o l'invettiva (*reprehensio*) di un individuo<sup>327</sup>, prima ancora di affrontare la complessa composizione delle *suasoriae* e delle *controversiae*<sup>328</sup>. Difatti, chiarisce Piovano<sup>329</sup>, attraverso questo esercizio scolastico, “lo studente è chiamato ad applicare al personaggio prescelto una serie di *loci* prestabiliti, che richiedono di descrivere sotto una luce positiva o negativa, a seconda della prospettiva ‘di parte’, vari momenti o aspetti della sua vita”.

Insomma, a scuola, stando alla testimonianza del retore tardoantico, il *progymasma* dell'encomio o del biasimo può essere costruito a partire da *loci* sviluppati, a seconda delle esigenze, *in bonam et in malam partem*<sup>330</sup>, come dimostra opportunamente l'*exemplum* di Giulio Cesare. Egli viene, talvolta, elogiato, altre volte, biasimato, a seconda che si prenda in esame un *argumentum* piuttosto che un altro. Tra questi, si terrà conto della stirpe e dell'etimologia del nome<sup>331</sup>, dell'educazione materna<sup>332</sup>, dell'istruzione oratoria<sup>333</sup>, dell'aspetto fisico

---

<sup>327</sup> Empor. *rhet.* p. 567 Halm: *Demonstrativa materia, quae vulgo laudativa dicitur, non solum in praedicatione hominis alicuius aut rei, sed etiam in reprehensione consistit, unde competentius multo demonstrativa dicitur, cum eadem aliquis saepe culpabitur. Quantum enim inter eos convenit, qui praecepta dicendi probatissime consecuti sunt, non potest videri demonstrativa materia, nisi quae talis sit, ut ex ea ex diverso vel vituperari possit aliquis vel praedicari.*

<sup>328</sup> Concordo con Russell 1998, 49: “Specifically epideictic teaching was never a major part of the main rhetorical curriculum, because it had not been an important genre in classical times. It was, on the other hand, a regular part of courses in ‘preliminary exercises’ (*progymnasmata*), and in this context it included historical, imaginary and paradoxical themes - things not at all close to the problems of ‘panegyric’ in real life”.

<sup>329</sup> Piovano 2008, 433.

<sup>330</sup> Così lo definisce Piovano 2012, 432.

<sup>331</sup> Empor. *rhet.* pp. 567-568 Halm: *Itaque si dicemus in Caesarem, laudabitur a genere, quod Romanus, quod patricius fuerit, quod usque ab Aeneae et Iuli gente descenderit; vel reprehendetur, quod nihil ad laudem attineat illius, si urbe magna aut genere nobili procreatus sit, cum originem suam vitae flagitiis inquinaverit [...]. Exim nomen tractabitur, quod Iulius a familiae suae principe ipso Iulo sit nominatus, aut Caesar ex eo quod uni maiorum suorum idem nomen ascitum sit, occiso in acie elephanto, qui Caesar vocabatur; vel contra in ridebitur tarn vanae appellationis adsumptio, quando aequae sit nomen hoc totum falsum, ferum, abortivum, cum et ipsi, qui defunctarum matrum uteris exsecantur, caesares nominentur.*

<sup>332</sup> Empor. *rhet.* p. 568 Halm: *Sequitur educatio, quam hoc pacto pro feremus in Caesare, ut illum, cum esset puer relictus a mortuo patre, dicamus cum matre vixisse, quae in eo hoc diligentior ac severior fuerit, quod in illa sola manserit etiam patris officium; aut ex contrario non probabimus educationem in contubernio mulieris et matris, utraque re parum firmam, et sexu et adfectu.*

<sup>333</sup> Empor. *rhet.* p. 568 Halm: *Laudabitur idem ab institutione: quam plurimam infacundia et dicendi studio fuisse probet fet prima paupertas et gloria et forensis praestantia consecutaf. Itemque culpabitur, quod adeo non adeptus sit famam oratoriae facultatis, ut eum Graecae exercitationis expertem fuisse mani festum sit.*

e della pudicizia<sup>334</sup>, della causa contro Dolabella<sup>335</sup>, del *cursus honorum*<sup>336</sup>, della guerra in Gallia<sup>337</sup>, della guerra civile<sup>338</sup>, dell'assassinio<sup>339</sup>, degli avvenimenti successivi alla morte<sup>340</sup>, della *felicitas* e della mancanza di figli maschi<sup>341</sup>.

E se, in generale, per gli uomini, Emporio suggerisce di porre particolare attenzione all'infanzia o alla vecchiaia, in quelle fasi in cui è nata e si è esercitata la loro *virtus*, per le donne è - guarda caso - il *locus sexus* a risaltare, nel momento in cui in loro la canonica e topica *infirmitas* è stata soverchiata e vinta dalla forza<sup>342</sup>. Dunque, Emporio retore presenta l'«altra faccia» della medaglia, quella costituita dall'universo femminile, lasciando posto, per il valore emblematico di cui si fanno portatrici, al coraggio di Pentesilea, Didone, Lucrezia, Clelia e,

---

<sup>334</sup> Empor. rhet. p. 568 Halm: *Hinc forma corporis praedicabitur tamquam eminens et decora; hinc dicetur eiusdem bonum pudicitiae prostitutione violation, quam Nicomedi subiecerit Bithyniae regi.*

<sup>335</sup> Empor. rhet. p. 568 Halm: *Dicetur accusatione Dolabellae mag nam famam eloquentiae consecutus: negabitur eandem meruisse, cum is, quern accusabat, evaserit.*

<sup>336</sup> Empor. rhet. pp. 568-569 Halm: *Dicetur honoribus per ordinem functus esse; intendetur et quaesturam cruentam egisse et praeturam turbulentam, adeo ut sena tus consultis notaretur. Dicetur consul fuisse popularis et benignus in plebem, qui etiam agros putaverit dividendos; idem et cum collega dissensisse et hostiliter usus in eundem et contra morem maiorum in perferendis suis actionibus perseverasse.*

<sup>337</sup> Empor. rhet. p. 569 Halm: *Gessisse illum bella magna pertinebit ad laudem, Gallias subegisse autem ideo ipsi obicietur; quod easdem provincias non civili modo nec more maiorum decerni sibi per quinquennium elaboraverit, et quod tempore potius quam virtute superaverit.*

<sup>338</sup> Empor. rhet. p. 569 Halm: *Bellum civile quod gesserit, inimicis illius obicietur; dementia vero eius in eodem adeo memorabitur, ut appareat illum minime arma voluisse; contra nullam unquam causam tarn magnam, quae illum impellere ad bellum civile debuerit; ut maxime in eo lenior fuerit, non posse videri bellum clemens esse, quod tale sit.*

<sup>339</sup> Empor. rhet. p. 569 Halm: *Mors quoque atrox et impia et tamquam ipsis rebus humanis luctuosa, et tamen ex hoc honesta dicetur, quod sit occisus in curia et manibus senatorum: ex diverso, hostem humani generis et tyrannum civitatis dignum sceleribus suis tulisse supplicium, multis vulneribus trucidatum et in ipsa Pompeia curia tamquam Pompei manibus immolatum.*

<sup>340</sup> Empor. rhet. p. 569 Halm: *Post eum vero declarabitur quam commota illius morte Res Publica, quam plane status civitatis eversus, quam denique ipsis percussoribus suis malo fuerit illud parricidium peregisse; item contra, usque eo illius exitum fuisse optabilem civitati, ut paene placuerit eiusdem acta rescindi et hostem iudicari, qui eadem tuebatur.*

<sup>341</sup> Empor. rhet. p. 569 Halm: *Ad hoc felicitas, quae in illo potest facile laudari, extenuabitur eo, quod liberos non habuerit.* Per un'indagine completa su questo encomio di Cesare, rimando alle riflessioni di Pirovano 2012, da cui attingo questa schematizzazione.

<sup>342</sup> Utile è la riflessione di Franchi 2012, 1095: "Emporio menziona alcune donne che hanno superato la loro debolezza femminile a vantaggio di un *exemplum* virile. È doveroso ricordare che la perfezione umana nel pensiero classico spetta agli uomini. La donna per sua natura è caratterizzata da debolezza (ἀσθένεια), mentre l'uomo dalla virtù e dalla forza (ἀνδρεία); sulla base di una falsa paretimologia, i Latini connotano *mulier* a *mollities*, mentre il sostantivo *vir* con *virtus* e *vis*".

appunto, Camilla. La contraddizione della virgiliana *virgo bellatrix*, nel suo *corpus virgineum* che vira verso un *corpus militare*, si è fatta *exemplum*:

*Itaque sicut in Hercule, in Catone potest pueritia laudari, in qua virtutum suarum rudimenta conlocarunt, sicut in Nestore, in Priamo senectus, quos a bello nec anni ultimi semoverunt, sicut in Penthesilea, in Didone, in Camilla, in Cloelia, in Lucretia valet locus sexus, quod illius infirmitatem factis fortioribus supergressae sint: ita in ceteris personis, quae sunt dissimiles, non valebunt.*

È chiaro, allora, che, nella scuola a cavallo tra V e VI secolo, Camilla è diventata depositaria di un valore che la rende un'eccezione, insieme con poche altre figure, nel ricco panorama di donne eroiche e valorose, un valore che le consente di entrare a buon diritto nei programmi scolastici tardoantichi, dove gli studenti avevano già la possibilità di esercitarsi a scrivere *laudes* e *vituperationes*.

Ma cosa succederebbe se l'*argumentum a persona* del *sexus* venisse sviluppato in un dibattito fra due parti opposte, che sostengono opinioni contrastanti sul tema? Si slitterebbe dall'ambito del *genus demonstrativum* a quello della *disputatio in utramque partem*, una *disputatio* che risulta evidentemente affine, per i suoi principi, all'encomio, laddove anche questo esercizio, come si diceva, può essere *in bonam et in malam partem*.

Al pari del *genus demonstrativum*, così come è indagato da Emporio, anche la *disputatio*<sup>343</sup>, a sua volta, si presenta non solo come pratica di natura filosofica, ma anche come una valida tipologia di *exercitatio* dell'*ars dicendi*, che ha avuto il suo pieno sviluppo nella declamazione, esercizio principe nella scuola antica:

*Itaque mihi semper Peripateticorum Academiaeque consuetudo de omnibus rebus in contrarias partes disserendi non ob eam causam solum placuit, quod aliter non posset quid in quaque re veri simile esset inveniri, sed etiam quod esset ea maxima dicendi exercitatio.*

---

<sup>343</sup> Così scrive Vettori 2020, 102: "Nell'ambito del cosiddetto *curriculum* progimnastico, diffuso anche a Roma a partire dal I sec. a.C., gli allievi dapprima imparavano a confutare i vari argomenti, poi si dedicavano ad attaccare l'intera argomentazione e a contraddire la narrazione dei fatti, per giungere infine a comporre un vero e proprio 'discorso di replica', un'intera orazione volta a demolire le tesi dell'avversario".

È Cicerone, nelle *Tusculanae disputationes* 2,3,9, ad alludere in questi termini a una pratica già introdotta e consolidata presso l'Accademia di Aristotele:<sup>344</sup> si trattava di riflettere sui *pro* e i *contra* di una data questione con lo scopo di raggiungere la perfezione oratoria stando, ancora, a Cicerone (*de orat.* 3,80):

*Sin aliquis exstiterit aliquando qui Aristotelio more de omnibus rebus in utramque sententiam possit dicere et in omni causa duas contrarias orationes praeceptis illius cognitis explicare, aut hoc Arcesilae modo et Carneadis contra omne quod propositum sit disserat, quique ad eam rationem adiungat hunc usum exercitationemque dicendi, is sit verus, is perfectus, is solus orator.*

Se, dunque, nell'ambito del *genus demonstrativum*, lo studente era chiamato a immaginare un discorso *in bonam et in malam partem* a proposito di un dato personaggio e, inoltre, nella *disputatio in utramque partem* si prevedeva la descrizione di *pro* o *contra*, tali caratteristiche e finalità rendono questa consolidata prassi scolastica antica, tardoantica, medievale<sup>345</sup> e umanistica<sup>346</sup> potenzialmente spendibile anche nella scuola di oggi.

Detto in altre parole, si potrebbe progettare *ad hoc* un *debate*, un'alternativa di origine anglosassone alla tradizionale *disputatio*, chiamando gli studenti a esprimere i *pro* e i *contra*, ad esempio, sul ruolo e sulla funzione mitica di Camilla, a partire dalla categoria del genere sessuale, a maggior ragione se già Emporio retore considerava valido e 'sfruttabile' il caso di Camilla, *virgo bellatrix*, a scuola, durante una *exercitatio* costruita attorno al tema del *sexus*.

---

<sup>344</sup> A proposito dell'uso della *disputatio* in ambito filosofico, Cic. *de orat.* 1,263: [...] *sed iam in philosophorum consuetudine versatur maximeque eorum, qui de omni re proposita in utramque partem solent copiosissime dicere; de orat.* 3,107: *quae exercitatio nunc propria duarum philosophiarum, de quibus ante dixi, putatur, apud antiquos erat eorum, a quibus omnis de rebus forensibus dicendi ratio et copia petebatur.*

<sup>345</sup> Per la *disputatio* e del suo valore pedagogico e pratico, in età medievale, rimando al volume curato da Nokivoff 2013.

<sup>346</sup> Sulla *disputatio* in età umanistica, si veda Giangrande 2021.

Anche oggi, nell'esercizio preparatorio, gli studenti, attraverso il testo virgiliano e sotto la guida del docente, scortato a sua volta proprio dal commentario serviano - strumento il cui potenziale è oggi pressoché ignorato nella prassi scolastica -, possono essere chiamati a calarsi nella società del tempo, a riconoscerne i valori e gli ideali, oltre che i pregiudizi, per poi ricostruire un quadro completo. Le posizioni *contra* o *pro* saranno ricavate soprattutto dai discorsi e dai comportamenti dei personaggi (Turno, Arrunte) che si relazionano con Camilla, per rintracciarvi gli argomenti utili alla *vituperatio* o alla *laudatio*.

Non a caso, la proposta didattica che seguirà prende avvio dal *debate*, che, come forma di *Cooperative learning* ormai così diffusa in ambiente scolastico e che ha sancito la creazione della *Società nazionale Debate Italia*<sup>347</sup>, è “una metodologia didattica per lo sviluppo di competenze trasversali, in particolare [...] pensiero critico, creatività, comunicazione, cooperazione”<sup>348</sup>, una metodologia che ha radici solide nella pratica filosofica della *disputatio in utramque partem*, il cui fine è affrontare un argomento secondo posizioni differenti. Anzi, tale dibattito è percepito persino come “un esercizio della retorica ciceroniana tirato a lucido nel gioco del *debate*”<sup>349</sup>, che diventa un gioco di squadra, capace, al contempo, di rifunzionalizzarsi, fino a diventare utile nella quotidianità: esso stimola abilità trasversali, vale a dire cognitive, socio-comportamentali, comunicative, emotivo-motivazionali, educative, tecnico-didattiche, organizzativo-gestionali.

Secondo le *Linee guida per l'implementazione dell'idea “Debate (Argomentare e dibattere)”* disponibili sulla pagina web di *INDIRE*, esso è “un confronto tra posizioni diverse (*pro* e *contro*), strutturato da ben precise regole<sup>350</sup>, su un *topic* (cioè una tematica di carattere generale sia curricolare che extracurricolare, così come pure di attualità, ecc.), da cui scaturisce un *claim* o *motion*, vale a dire

---

<sup>347</sup> Cfr. <https://sn-di.it/>.

<sup>348</sup> Giangrande 2023, 116-117. Cfr., anche, il volume curato da De Conti - Giangrande 2018.

<sup>349</sup> *Ibidem*. Rimando anche a Cattani 2005, 186, secondo cui, “the exercise in *utramque partem* argumentation was of major importance also in education. Today, two-sides debate, such as the Affirmative and Negative procedure of American Collegiate debating, is still used”.

<sup>350</sup> Utile è lo studio di Giangrande 2019, che fissa il protocollo con le regole per il *coach* e per i *debaters*.

un'affermazione dibattibile, che quindi ammetta la possibilità di uno schieramento a favore o contro”<sup>351</sup>. A questo dibattito partecipano: il docente che stabilisce l'argomento (il *topic*), che sia complesso e controverso; due squadre di minimo 3/4 studenti (gli *speakers* o *debaters*, divisi tra *pro* e *contra*), che avranno modo di dibattere, in un tempo stabilito da una figura preposta (*time keeper*), le proprie argomentazioni, alternandosi nelle proposte di tesi e di antitesi<sup>352</sup> elaborate a partire dalla ricerca e dall'analisi della bibliografia da loro recuperata; un 'pubblico' costituito dal resto della classe; una giuria, che valuta la *performance*, tenendo conto di una griglia di valutazione, e che è capeggiata da un giudice *chair*, chiamato a spiegare le motivazioni che hanno portato all'assegnazione della vittoria.

Al pari di ogni altra metodologia didattica, anche il *debate* prevede una fase preparatoria, indicata con la definizione di 'protocollo di *debate*'<sup>353</sup> che è "l'insieme di obiettivi, norme e attività che struttura, regola e caratterizza il *debate* stesso permettendone uno svolgimento lineare e completo"<sup>354</sup>. All'interno del protocollo, sono indicati gli elementi necessari nelle varie fasi<sup>355</sup>, da quella iniziale (*pre*) fino a quella conclusiva (*post*), passando per quella centrale (*durante*). Mentre, nella prima fase, si stabiliranno le questioni su cui argomentare e dibattere, i tempi e le modalità di preparazione, nella fase centrale sarà necessario stabilire, in base al contesto classe, le posizioni a confronto, il numero dei partecipanti e le

---

<sup>351</sup> <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/debate>.

<sup>352</sup> Tutte le tappe sono indagate in Freeley - Steinberg 2013.

<sup>353</sup> Si veda, sui protocolli di *debate*, anche Alessandri 2021.

<sup>354</sup> De Conti 2014.

<sup>355</sup> Riporto, per completezza, le fasi indicate nelle *Linee guida*: "Le fasi di cui si compone un *Debate* possono essere sinteticamente enucleate come segue: 1. individuazione dei temi e delle discipline: definizione a livello di Consiglio di Classe; 2. introduzione: presentazione del tema (*topic*) e pronunciamento dell'affermazione del docente (*claim*); 3. individuazione (in aula, tutti insieme) delle maggiori argomentazioni a favore e contro il *claim* proposto; 4. laboratorio di ricerca a casa e in aula (approfondimento): raccolta di dati e fonti a supporto delle argomentazioni individuate; 5. divisione della classe in gruppi di lavoro (pro e contro) per la messa a punto delle strategie di dibattito ed elaborazione della scaletta degli interventi; 6. preparazione di argomentazioni e controargomentazioni: lavoro da svolgere a gruppi in aula; 7. dibattito: esposizione delle tesi pro e contro (*argument*), almeno 3 pro e 3 contro, e delle prove a sostegno della validità delle argomentazioni: esempi, analogie, fatti concreti, dati statistici, opinioni autorevoli, principi universalmente riconosciuti, ecc.; sintesi e bilanciamento delle argomentazioni; 8. valutazione: voto sulla singola disciplina (contenuti) e voto sul *Debate* (ricerca, argomentazione ed esposizione in pubblico)".

tempistiche, nell'ultima il docente procederà alla valutazione e al *debriefing*, ossia il *feedback*, che costituisce il momento più delicato e didatticamente più utile.

In tale prospettiva, in una chiave interdisciplinare, che tenga conto altresì della necessità di costruire la programmazione a partire dalle *Unità di apprendimento*, il *debate* progettato per gli studenti, che sono chiamati a essere attivi in questa forma di apprendimento cooperativo, potrebbe essere inserito all'interno di una UDA che parta da un problema e da una situazione-problema.

Di seguito, dunque, nell'ambito dell'insegnamento di "Lingua e cultura latina", si propone un'*Unità di apprendimento* (d'ora in avanti, UDA) completa, destinata a una scuola secondaria di II grado. L'UDA prevede un *debate* dedicato alla figura controversa di Camilla e alla sua posizione 'liminare', oggetto di discussione e analisi fin dalla scuola antica. Secondo il Dlgs 53/2003 nell'ambito della "Riforma Moratti", l'UDA, superando i limiti dell'*Unità didattica*, non solo tiene conto dei contenuti disciplinari e, dunque, delle conoscenze apprese dagli studenti, ma sfrutta altresì le abilità e le competenze interdisciplinari, incrementandole. Gli studenti, pertanto, sono posti al centro di un processo di apprendimento, che, attivo, flessibile e personalizzabile, diventa occasione per raggiungere abilità e competenze anche in una prospettiva più ampia rispetto alla singola disciplina (nello specifico, l'insegnamento di "Lingua e cultura latina").

L'UDA è intitolata "Al di là del genere: parola alle donne!", potenzialmente modellabile a partire da una 'situazione problema' che, da una parte, sia coerente con il curriculum scolastico e, dall'altra, sia aperta ad affrontare temi di respiro più ampio. In particolare, la figura di Camilla può fare da esempio nella scuola di oggi, per la sua capacità di offrire occasioni di indagine sulla condizione femminile e sulle sue eccezioni: pur plasmata dal poeta latino duemila anni fa, Camilla supera consapevolmente la canonica immagine femminile della *domiseda* e della *lanifica* per mettere al centro il suo valore eroico e superare i limiti previsti dal *sexus* di appartenenza.

*Unità di apprendimento*

“Al di là del genere: parola alle donne!”

- Descrizione del problema:

In linea con l'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*<sup>356</sup>, siglata, nel 2015, da 193 Paesi membri dell'ONU e finalizzata a raggiungere, entro il 2030, i 17 obiettivi comuni, l'*Unità di apprendimento* mira a sensibilizzare le studentesse e gli studenti sul tema, quanto mai attuale, della parità di genere. Coerentemente con il *Goal 5* dell'*Agenda*, la scuola è tenuta a essere in prima linea, affinché, a partire già dal contesto scuola e da un solido ambiente di apprendimento, si gettino le basi per “garantire alle donne la piena ed effettiva partecipazione e pari opportunità di leadership a tutti i livelli del processo decisionale nella vita politica, economica e pubblica”<sup>357</sup>.

- Situazione problema:

La progettazione dell'UDA prende le mosse da una ‘situazione problema’ che può guidare gli studenti nell'affrontare il compito di realtà che si proporrà. Nello specifico, il ‘problema’ e il quesito riguardano, in premessa, il modo con cui giovani, in età scolare, possono offrire il proprio contributo perché si raggiunga, in ogni ambito (sociale, scolastico, professionale, etc.), la parità di genere, tenuto conto dell'evoluzione storica, letteraria e sociale in un contesto che, pur evoluto, risulta ancora fortemente intaccato da stereotipi di genere, con le discriminazioni e le disuguaglianze che essi comportano.

- Contestualizzazione:

---

<sup>356</sup> Cfr. Maraffi - Sacerdoti 2018.

<sup>357</sup> Cito dai link disponibili sul sito del *Ministero per la coesione territoriale*: <https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/>

L'UDA è progettata tenendo conto delle iniziative organizzate presso il Comune di Acquaviva delle Fonti, in particolare una *Open week contro la violenza sulle donne*, promossa ogni anno dalla Fondazione Onda ETS. Si tratta dell' "Osservatorio nazionale sulla salute della donna e di genere che dal 2005 promuove un approccio alla salute orientato al genere, con particolare attenzione a quello femminile"<sup>358</sup> e che, in occasione del 25 novembre 2024, ha messo, nella Sala Convegni dell'Ente, uno breve spettacolo teatrale della compagnia "Amici Nostri", dal titolo *Non so scrivere di donne*.

- *Target:*

L'Unità di apprendimento è progettata per una classe IV (secondo anno del II biennio) del *Liceo di Scienze Umane*, costituita da 21 studenti, di cui 18 ragazze e 3 ragazzi, tra i quali ci sono due studenti BES (uno studente DSA - dislessia e disgrafia - e una studentessa con svantaggio linguistico - con genitori non italofofoni). In generale, la classe si presenta coesa, aperta al dialogo, ben disposta all'interazione didattica e particolarmente competitiva; all'interno, c'è un gruppo di studenti che necessita di particolari attenzioni in termini di costante stimolazione a mettersi in gioco e con tendenza a bassi livelli di autostima e scarsa partecipazione.

- *Compito autentico:*

La classe per la quale è stata predisposta l'attività didattica, al termine dell'Unità, dovrà produrre un video destinato a sensibilizzare la classe sul tema della parità di genere, un video in cui gli studenti, alla luce delle attività svolte insieme con i docenti nell'ambito delle singole discipline, proporranno, in chiave interdisciplinare, la personale riflessione, tramite

---

<sup>358</sup> Riprendo la presentazione della Fondazione proposta nella locandina dell'evento: <https://www.miulli.it/wp-content/uploads/2024/11/opuscolo-violenza-genere-onda-miulli.pdf>

immagini, disegni, interviste, estratti musicali, sugli obiettivi già raggiunti e su ciò che ognuno può e deve ancora fare per superare questo *gap* che sopravvive, radicato nella società, tra i generi sessuali.

- Competenza chiave:

In relazione alle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, elaborate dall'Unione Europea (2018), l'obiettivo dell'UDA è contribuire a sviluppare la *Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare*, che consiste “nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera”<sup>359</sup>.

- Obiettivi specifici di apprendimento:

Nell'ambito dell'insegnamento di “Lingua e cultura latina”, nel rispetto delle *Indicazioni nazionali per i Licei* (2010), gli studenti, coerentemente agli obiettivi indicati per il secondo biennio del *Liceo delle Scienze Umane*, dovranno raggiungere gli obiettivi specifici come seguono.

Conoscenze:

- ✓ l'età augustea: i rapporti tra cultura e potere;
- ✓ la biografia e la produzione poetica di Virgilio;
- ✓ lo stile e la poetica di Virgilio;
- ✓ l'*Eneide*: struttura, contenuti e retorica di un poema epico;
- ✓ il valore umano di Camilla, *virgo bellatrix*, negli esametri di Virgilio e nei commenti tardoantichi;

Abilità:

<sup>359</sup> <https://www.invalsiopen.it/competenze-chiave-apprendimento-permanente/>.

- ✓ individuare i momenti salienti della storia della seconda metà del I sec. a.C.;
- ✓ conoscere i legami tra il *princeps* Augusto e gli intellettuali del circolo di Mecenate;
- ✓ cogliere i tratti peculiari della produzione poetica virgiliana;
- ✓ conoscere la vicenda umana di Camilla, anche attraverso il supporto didattico dei *Commentarii* tardoantichi del *grammaticus* Mario Servio Onorato;

Competenze:

- ✓ costruire il profilo di un autore;
- ✓ mettere in relazione un'opera letteraria con il contesto storico;
- ✓ tradurre, interpretare e analizzare un testo poetico in lingua latina dal punto di vista linguistico, retorico e contenutistico;
- ✓ acquisire dimestichezza con la complessità della costruzione sintattica e con il lessico della poesia;
- ✓ cogliere lo specifico letterario del testo.

- Discipline coinvolte nell'UDA:

- ✗ *Lingua e cultura latina*: “Una *virgo bellatrix*: Camilla tra i confini di genere”;
- ✗ *Lingua e letteratura italiana*: “Le donne di Boccaccio: tra desideri, passione e ingegno”;
- ✗ *Storia*: “La *pulzella d’Orleans*: Giovanna d’Arco, l’eroina nazionale francese”;
- ✗ *Filosofia*: “Jean Jacques Rousseau: per un’educazione al femminile”;

× *Matematica*: “La parità di genere nelle statistiche: analisi dei dati *INSTAT*”.

- Prodotto atteso:

gli studenti destinatari dell’UDA dovranno realizzare un video promozionale, da presentare il 25 novembre, in occasione della *Giornata Internazionale per i diritti delle donne*, nell’ambito di una manifestazione organizzata dalla scuola, in collaborazione con altri enti del territorio, e aperta alla cittadinanza.

- Le fasi:

1. *Brainstorming*
2. Lezione partecipata
3. Verifica formativa
4. *Debate*
5. Verifica sommativa

- Attività previste

1. *Brainstorming*:

alla classe viene proposta la visione di un estratto del documentario pubblicato su RaiScuola (link: <https://www.raisplay.it/video/2020/05/maestri-eva-cantarella-discriminazioni-di-genere-storia-antica-59e82e3f-71d1-486b-b17c-31816faa62c5.html>) e curato dalla docente universitaria di *Diritto greco e romano* Eva Cantarella, dal titolo *Discriminazioni di genere*. Seguirà una riflessione guidata dalla docente con domande-stimolo, domande che offriranno agli studenti la possibilità di riflettere e di proporre le proprie riflessioni (30 minuti).

2. Lezione partecipata:

la lezione partecipata, intesa come compromesso tra metodo puro (lezione frontale) e metodo interrogativo (lezione interrogativa), mira a ricostruire le tappe salienti della biografia del poeta, gli aspetti più significativi delle sue opere poetiche e lo stile adoperato; successivamente, l'attenzione sarà rivolta alla figura di Camilla. A tale proposito, saranno proposti agli studenti alcuni passaggi dei libri dell'*Eneide* in cui è presente questo personaggio, al fine di cogliere gli aspetti distintivi della poetica e della retorica virgiliana (2 ore).

3. Verifica *in itinere*:

Al fine di verificare la comprensione dei temi affrontati in classe con gli studenti, prima di passare alla fase di *cooperative learning* successiva, viene proposto alla classe un modulo (mediante google-moduli) da svolgere in classe, tramite tablet, per individuare eventuali incertezze e dubbi rispetto all'argomento e colmare eventuali lacune (30 minuti).

4. *Debate*:

Gli studenti saranno divisi in gruppi: due gruppi costituiti da 4 *debaters*, un pubblico di 10 studenti e una giuria 3 formata da tre membri. In vista del dibattito, sarà fornito agli studenti il materiale bibliografico predisposto dalla docente: saggi dedicati alla figura di Camilla e commenti scolastici tardo-antichi, compreso quello di Mauro Servio Onorato corredato di traduzione (1 ora).

5. Verifica sommativa:

Sarà proposta la realizzazione di un testo argomentativo, nel quale la classe avrà la possibilità di costruire una personale riflessione sul tema

affrontato, alla luce delle posizioni emerse dal *debate* e tenendo conto dell'apporto didattico di Mauro Servio Onorato con i suoi commenti che consentono di penetrare nelle maglie del testo virgiliano, riconsegnando agli studenti gli aspetti più interessanti dal punto di vista linguistico e contenutistico (2 ore).

- Tempi previsti:

L'Uda ha una durata complessiva di 40 ore: ogni insegnamento prevede 5 ore di contenuti disciplinari, a cui si aggiungono 2 ore 'extra' destinate alla realizzazione dell'elaborato finale. Le lezioni di "Lingua e cultura latina" saranno distribuite in un arco di 2 settimane. In generale, l'UDA occuperà un arco temporale pari a 1 mese.

- Spazi:

La lezione partecipata di "Lingua e cultura latina" si svolgerà in aula, con il supporto della LIM; la fase del *debate*, ossia del *cooperative learning*, si terrà nell'*Auditorium*, in modo che si possa riprodurre, anche fisicamente, il confronto tra i *debaters* e la posizione dell'uditorio e si possa creare un ambiente di apprendimento più stimolante.

- Materiali e strumenti:

Durante le lezioni di "Lingua e cultura latina" si farà ricorso a libro di testo, alla LIM, al pc e ai tablet, ai vocabolari etimologici, a materiale cartaceo fornito in fotocopia.

- Strategie didattiche:

Si farà ricorso a: *brainstorming*, al fine di raccogliere le riflessioni scaturite tra gli studenti in seguito alla visione del documentario; lezione partecipata, durante la quale il docente stimolerà l'attenzione delle studentesse e degli studenti, per ricostruire gli aspetti più significativi del poema epico virgiliano e del mito di Camilla e per cogliere insieme gli aspetti linguistici e retorici più significativi; *debate* come metodo compatibile con il tema prescelto e, dunque, con il 'caso' di Camilla, considerata una donna 'al limite', che supera l'immaginario, si fa eroica guerriera e conduce il lettore a riflettere sul suo *status*.

- adattamenti e pratiche inclusive:

Per lo studente DSA, si realizzerà una mappa concettuale per sistematizzare i contenuti proposti da tutti docenti coinvolti nell'UDA, in modo da consentirgli di raggiungere gli obiettivi previsti dal PDP, ricorrendo a misure dispensative e a strumenti compensativi. Per la studentessa con svantaggio linguistico, si proporranno i testi latini corredati di traduzione, in misura ridotta e con didascalie di sintesi, al fine di agevolare il processo di apprendimento.



## Bibliografia

Abbamonte 1999

G. Abbamonte, *Niccolò Perotti, Pomponio Leto e il commento di Servius auctus alle Georgiche*, «Studi umanistici Piceni» 19, 1999, 25-37.

Abbamonte 2004

G. Abbamonte, *Esegesi virgiliana nella Roma del secondo Quattrocento: osservazioni sulle fonti del commento di G. Pomponio Leto alle Georgiche*, in U.M. Criscuolo (cur.), *Societas studiorum per Salvotore d'Elia*, Napoli 2004, 545-583.

Abbamonte 2020

G. Abbamonte, *Singula pronuntianda: il commento di Servio tra attività scolastica ed esegesi*, «InvLuc» 42, 2020, 347-356.

Abbamonte - Stok 2008

G. Abbamonte - F. Stok, *Intuizioni esegetiche di Pomponio Leto nel suo commento alle georgiche e all'Eneide di Virgilio*, in C. Santini - F. Stok (curr.), *Esegesi dimenticate di autori classici*, Pisa 2008, 135-211.

Adams 2003

J.N. Adams, *Bilingualism and the Latin Language*, Cambridge 2003.

Agri 2014

D. Agri, *Marching towards Masculinity: Female pudor in Statius' Thebaid and Valerius Flaccus' Argonautica*, «Latomus» 73,3, 2014, 721-747.

Alessandri 2021

L. Alessandri, *Il debate e la didattica: un laboratorio di democrazia. Riflessioni sulla scuola*, con prefazione di Vera Gheno, Pavia 2021.

Alessio 1990

G.C. Alessio, *Glossografia altomedievale alle "Georgiche"*, «Settimane di studio del Centro italiano di studi sull'alto Medioevo» XXXVII, *L'ambiente vegetale nell'alto Medioevo*, Spoleto 1990, 55-102.

Alessio 1993

M. Alessio, *Studies in Vergil. Aeneid Eleven: An Allegorical Approach*, Laval 1993.

Amato 2006

E. Amato, *An Unpublished 'Ethopoeia' of Severus of Alexandria*, «Greek, Roman and Byzantine Studies» 46, 2006, 63-72.

Anderson 1999

W.S. Anderson, *The Saddest Book*, in C. Perkell (ed.), *Reading Vergil's Aeneid. An Interpretive Guide*, Norman 1999, 195-209.

Andrisano 2006

A.M. Andrisano, *Il mito delle Amazzoni tra letteratura e attualità*, «AOFL» 2, 2006, 43-59.

Arrigoni 1982

G. Arrigoni, *Camilla, amazzone e sacerdotessa di Diana*, Milano 1982.

Arrigoni 1984a

G. Arrigoni, *Amazzoni alla romana*, «RSI» 96, 1984, 871-919.

Arrigoni 1984b

G. Arrigoni, *Camilla*, in *EVI*, Roma 1984, 628-631.

Arrigoni 2012

G. Arrigoni, *Il panno di Francesco e il "libro" di Camilla: (Petrarca, Fam. I 1,23 e Virgilio, Aen. XI 554)*, in F. Bognini (cur.), *Meminisse iuvat. Studi in onore di Violetta de Angelis*, prefazione di Gian Carlo Alessi, Pisa 2012, 35-51.

Bagnasco 1999

G. Bagnasco, *L'acquisizione della scrittura in Etruria: materiali a confronto*, in G. Bagnasco - F. Cordano (curr.), *Scritture mediterranee tra il IX e il VII secolo a.C.*, Atti del Seminario di Studio (Milano 23-24 febbraio 1998), Milano 1999, 80-105.

Balbo - Boero 2020

A. Balbo - L. Boero, *Abbreviare per la scuola: gli excerpta di Seneca Retore*, in I. Boehm - D. Vallat (éds.), *Epitome: Abréger les textes antiques*, Lyon 2020, 164-187.

Baratin - Desbordes 1981

M. Baratin - F. Desbordes, *L'analyse linguistique dans l'antiquité classique, I: Les théories*, Paris 1981.

Barrow 1976

R. Barrow, *Greek and Roman Education*, London 1976.

Barwick 1922

K. Barwick, *Remmius Palaemon und die römische Ars Grammatica*, Leipzig 1922.

Basset - Biville - Colombat - Swiggers - Wouters 2007

L. Basset - F. Biville - B. Colombat - P. Swiggers - A. Wouters, *Bilinguisme et terminologie grammaticale gréco-latine*, Leuven-Paris-Dudley 2007.

Basson 1986

W.P. Basson, *Vergil's Camilla. A paradoxical character*, «AClass» 29, 1986, 57-68.

Baudou - Clément-Tarantino 2023

A. Baudou - S. Clément-Tarantino (éds.), *Servius. À l'école de Virgile. Commentaire à l'Énéide Livre II*, Villeneuve d'Ascq 2023.

Beck 1964

F.A.G. Beck, *Greek Education, 450-350 BC*, London 1964.

Beck 1975

F.A.G. Beck, *Album of Greek Education*, Sydney 1975.

Becker 1997

T.H. Becker, *Ambiguity and the female warrior Vergil's Camilla*, «Electronic Antiquity» 4,1, 1997  
[<https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/E1Ant/V4N1/becker.html>; ultimo accesso 13/01/2025].

Bellandi - Ferri 2008

F. Bellandi - R. Ferri (curr.), *Aspetti della scuola nel mondo romano*, Atti del Convegno (Pisa, 5-6 dicembre 2006), Amsterdam 2008.

Béranger 1985

J. Béranger, *Des glosses introduites par id (hoc) est dans l'histoire auguste*, «Bonner Historia-Augusta-Colloquium», Bonn 1985, 1-20.

Berti 2007

E. Berti, *Scholasticorum Studia. Seneca il Vecchio e la cultura retorica e letteraria della prima età imperiale*, Pisa 2007.

Biville 1999

F. Biville, *Niveaux et états de langue chez les grammairiens latins*, in H. Petersmann - R. Kettermann (éds.), *Latin vulgaire - Latin tardif V, Actes du V<sup>o</sup> Colloque international*, Heidelberg 1999, 541-551.

Bloomer 2011

W.M. Bloomer, *The School of Rome. Latin studies and the Origins of Liberal Education*, Berkeley-Los Angeles-London 2011.

Bognini 2005

F. Bognini, *Per il commento virgiliano ascritto a Ilario di Orléans: a proposito delle glose al sesto libro dell'Eneide*, «ACME» 3, 2005, 129-173.

Bolens 2003

G. Bolens, *Le corps de la guerriere: Camille dans l'Énéide de Virgile*, in F. Frei Gerlach - A. Kreis-Schinck - C. Opitz - B. Ziegler (eds.), *Körperkonzepte/Concepts du corps: interdisziplinäre Studien zur Geschlechterforschung/contributions aux études genre interdisciplinaires*, München 2003, 47-56.

Bonner 1986

S.F. Bonner (trad. it. a cura di E. Coccia), *L'educazione nell'antica Roma. Da Catone il Censore a Plinio il Giovane*, London-Berkeley-Roma 1986.

Booth 1979

A.D. Booth, *Elementary and Secondary Education in the Roman Empire*, «Florilegium» 1, 1979, 1-14.

Bouquet - Méniel - Ramires 2011

M. Bouquet - B. Méniel - G. Ramires (éds.), *Servius et sa réception de l'Antiquité à la Renaissance*, Rennes 2011.

Bowen 1972

J. Bowen, *A History of Western Education, I: The Ancient World*, New York 1972.

Brescia 2013

G. Brescia, *La metamorfosi dei corpi e l'identità di genere: da Ovidio a Petrarca ad Apollinaire*, in F. Pinto - S. Ulivieri - A. Cagnolati (curr.), *Le Frontiere del corpo. Mutamenti e Metamorfosi*, Pisa 2013, 45-68.

Brill 1972

A. Brill, *Die Gestalt der Camilla bei Vergil*, Heidelberg 1972.

Brugnoli 1988

Brugnoli, *Servio*, in *EV*, 4, Roma 1988, 805-815.

Bruner 2016

C. Bruner, *Servius et l'étymologie. Une approche de la creation*, in A. Garcea - M.K. Lhommé - D. Vallat (éds.), *Fragments d'érudition. Servius et le savoir antique*, Hildesheim-Zürich-New York 2016, 362-386.

Bruzzozone 2019

A. Bruzzozone, *Dia Camilla. Un personaggio virgiliano al di là dei limiti*, «Annali di studi umanistici» 7, 2019, 45-68.

Bruzzozone 2021

A. Bruzzozone, *Oltre i confini. Il destino della Camilla di Virgilio*, in Pepe - Porciani 2021, 59-66.

Calboli 2007

G. Calboli, *Le declamazioni tra retorica, diritto, letteratura e logica*, in L. Calboli Montefusco (ed.), *Papers on rhetoric VIII: Declamation*, Proceedings of the Seminars held at the Scuola Superiore di Studi Umanistici (Bologna, Februar - March 2006), Roma 2007, 29-56.

Calboli 2013

G. Calboli, *Grammatica e stilistica latina tra Varrone e Quintiliano*, in S. Rocca (cur.), *Latina Didaxis XXVIII*, Atti del Congresso (Genov, 22 febbraio 2013), Genova 2013, 31-64.

Cameron 2004

A. Cameron, *Greek mythography in the Roman world*, Oxford-New York 2004.

Cantarella 1996

E. Cantarella, *Passato prossimo. Donne romane da Tacita a Sulpicia*, Milano 1996.

Capdeville 1992

G. Capdeville, *La jeunesse de Camille*, «MEFR(A)» 104, 1992, 303-338.

Castaño 2005

E.B. Castaño, *Artes Grammaticae en Roma*, in P. P. Conde Parrado - I. Velázquez (eds.), *La Filología Latina. Mil años más*, Actas del IV Congreso de la Sociedad de Estudios Latinos (Medina del Campo, 22-24 mayo de 2003), Madrid 2005, 384-397.

Castano Musicò 1990

L. Castano Musicò, *Il commento di Angelo Poliziano alle Georgiche di Virgilio*, «MD» 24, 1990, 181-190.

Cattani 2005

A. Cattani, *Subjectivity and objectivist interpretations of controversy-based thought*, in P. Barrotta - M. Dascal (eds.), *Controversies and Subjectivity*, Amsterdam-Philadelphia 2005, 185-200.

Caviglia 1995

F. Caviglia, *Note sulle Interpretationes Vergilianae di Tiberio Claudio Donato*, Milano 1995.

Christes - Klein - Lüth 2006

J. Christes - R. Klein - C. Lüth, *Handbuch der Erziehung und Bildung in der Antike*, Darmstadt 2006.

Cichocka 1992

H. Cichocka, *Progymnasma as a Literary Form*, «Studi Italiani di Filologia Classica» 10, 1992, 991-1000.

Cignarella - Cipriani 2011

A. Cignarella - G. Cipriani (curr.), *Virgilio a scuola: Servio e il secondo libro dell'Eneide*, Foggia 2011.

Cipriani - Masselli 2016-2017

G. Cipriani - G.M. Masselli, *Il mestiere del maestro di scuola tra ars e memoria*, «IFC» 16, 2016-2017, 39-72.

Cipriani 2013

G. Cipriani, *Processo a un eroe: Enea e il 'caso' Creusa*, introduzione a G.M. Masselli, *Orfeo in tribunale* [Culex 268-295], Campobasso - Foggia 2013, 7-39.

Cipriani 2021

G. Cipriani, *Tradurre Virgilio: Alfieri e i suoi intermediari*, in G. Cipriani - N. Corlito - G.M. Masselli (curr.), *Alfieri e il volgarizzamento dell'Eneide. Le difficoltà del traduttore e il soccorso di grammatici e rhetores*, Foggia-Campobasso 2021, 63-134.

Citroni 2003

M. Citroni, *I canoni di autori antichi: alle origini del concetto di classico*, «Polymnia» 1, 2003, 1-22.

Citroni 2005a

M. Citroni, *The Concept of the Classical and the Canons of Model Authors in Roman Literature*, in J.I. Porter (ed.), *Classical Pasts. The Classical Traditions of Greece and Rome*, Princeton 2005, 204-234.

Citroni 2005b

M. Citroni, *Finalità e struttura della rassegna degli scrittori greci e latini in Quintiliano*, in F. Gasti - G. Manzoli (curr.), *Modelli letterari e ideologia nell'età flavia*, Atti della III Giornata ghisleriana di Filologia Classica (Pavia 30-31 ottobre 2003), Pavia 2005, 25-36.

Cizek 1994

A.N. Cizek, *Imitatio et tractatio. Die literarisch-rhetorischen Grundlagen der Nachahmung in Antike und Mittelalter*, Tübingen 1994.

Clarke 1971

M.L. Clarke, *Higher Education in the Ancient World*, London 1971.

Clemente 2016

G. Clemente, *Il potere della parola: quando andare a scuola di retorica divenne una moda*, in M. Chelotti - M. Silvestrini (curr.), *Epigrafia e territorio. Politica e società. Temi di antichità romana*, X, Bari 2016, 433-454.

Clément-Tarantino 2016

S. Clément-Tarantino, *Servius mythographe? Réflexions à partir du commentaire au chant 1 de l'Énéide*, «Polymnia» 2, 2016, 120-162.

Cook - Tarbet - Ball 2007

C. Cook - H. Tarbet - D. Ball, *Classically Intoxicated*, «British Medical Journal» 335, 2007, 1302-1304.

Crespi 2017

A. Crespi, *Il commento a Virgilio di Giulio Pomponio Leto: un'ipotesi sul nome Sabinus*, «Erga Logoi» 5, 2017, 161-168.

Criore 1996

R. Criore, *Writing, Teachers, and Students in Graeco-Roman Egypt*, «American Studies in Papyrology» 36, 1996, 165-189.

Criore 2001

R. Criore, *Gymnastics of the mind: Greek education in Hellenistic and Roman Egypt*, Princeton 2001.

Criore 2007

R. Criore, *The School of Libanius in Late Antique Antioch*, Princeton 2007.

Cristóbal López 1988

V. Cristóbal López, *Camila: génesis, función y tradición de un personaje virgiliano*, «ÉClas» 31, 1988, 43- 61.

Cristofoli 1993-1995

R. Cristofoli, *L'iniziazione inconsapevole: Camilla e la poetica della civiltà*, «AFLPer(Class)» n.s. 17, 1993-1995, 27-45.

Crupi 1991

V. Crupi, *Vergilius, Aeneis II, 703-724: Camilla e il figlio di Auno dentro ed oltre i confini del «genere»*, «AAPel» 67, 1991, 405-422.

Da Vela - Foster 2016

B. Da Vela - F. Foster, *Servius, Donatus and Language Teaching*, in A. Garcea - M.K. Lhommé - D. Vallat (éds.), *Fragments d'érudition. Servius et le savoir antique*, Hildesheim-Zürich-New York 2016, 145-153.

Daghini 2013

A. Daghini, *La brevitatis nelle Interpretationes Vergilianae di Tiberio Claudio Donato*, in F. Stok (cur.), *Totus scientia plenus. Percorsi dell'esegesi virgiliana antica*, Pisa 2013, 401-428.

De Angelis 1997

V. De Angelis, *I commenti medievali alla "Tebaide" di Stazio: Anselmo di Laon, Goffredo Babione, Ilario d'Orléans*, in N. Mann - B. Munk Olsen (eds.), *Medieval and Renaissance Scholarship. Proceedings of the Second European Science Foundation, Workshop on the Classical Tradition in the Middle Ages and the Renaissance* (London, The Warburg Institute, 27-28 November 1992), Leiden 1997, 75-136.

De Boer 2019

K.R. De Boer, *Arms and the woman: discourses of militancy and motherhood in Vergil's Aeneid*, «*Arethusa*» 52,2, 2019, 129-163.

De Conti - Giangrande 2018

M. De Conti - M. Giangrande (curr.), *Debate: Teoria, Pratica, Pedagogia*, Milano, 2018.

De Conti 2014

M. De Conti, *Tailoring the Debate Format to Specific Educational Goals*, «National Journal of Speech & Debate» 2,2, 2014, 7-19.

De nonno 1988

M. De Nonno, *Prisciano*, in *EV*, IV, Roma 1988, 279-281;

De Nonno 1993

M. De Nonno, *Le citazioni dei grammatici*, in G. Cavallo - P. Fedeli - A. Giardina (curr.), *Lo spazio letterario di Roma antica*, III, *La ricezione del testo*, Roma 1993, 597-646.

De Nonno - De Paolis - Holtz 2000

M. De Nonno - P. De Paolis - L. Holtz (eds.), *Manuscripts and Tradition of Grammatical Texts from Antiquity to the Renaissance*, Atti del Convegno di Erice, (16-23 ottobre 1997), Cassino 2000.

De Nonno 1990

De Nonno, *Le citazioni dei grammatici*, in G. Cavallo - P. Fedeli - A. Giardina (curr.), *Lo spazio letterario di Roma antica*, III, *La ricezione del testo*, Roma 1990, 597-646.

De Nonno 2000

M. De Nonno, *I codici grammaticali latini d'età tardoantica: osservazioni e considerazioni*, in M. De Nonno - P. De Paolis - L. Holtz (eds.), *Manuscripts and Tradition of Grammatical Texts from Antiquity to the Renaissance*, Atti del Convegno di Erice (16-23 ottobre 1997), Cassino 2000, 133-172.

De Nonno 2003

M. De Nonno, *Grammatici, eruditi, scolasti: testi, contesti e tradizioni*, in F. Gasti (cur.), *Grammatica e grammatici latini: teoria ed esegesi*, Pavia 2003, 13-28.

De Nonno 2014

M. De Nonno, *Modernità dei grammatici classici?*, in N. Grandi - M. Nissim - F. Tamburini - M. Vayra (curr.), *La nozione di classico in linguistica*, Atti del XXXVIII Convegno della Società Italiana di Glottologia (Bologna 24-26 ottobre 2013), Roma 2014, 97-106.

De Nonno 2017

M. De Nonno, 'Vetustas' e 'antiquitas', 'veteres' e 'antiqui' nei grammatici latini, in S. Rocchi - C. Mussini (curr.), *Imagines Antiquitatis. Representations, Concepts, Receptions of the Past in Roman Antiquity and Early Italian Renaissance*, Berlin-Boston 2017, 213-247.

De Paolis 2000

P. De Paolis, *Cicerone nei grammatici tardoantichi e altomedievali*, «Ciceroniana» 11, 2000, 37-67.

De Paolis 2013

P. De Paolis, *Le letture alla scuola del grammatico*, «Paideia» 68, 2013, 465-487.

De Paolis 2020

P. De Paolis, *Il concetto di latinitas da Varrone ai grammatici latini*, «InvLuc» 42, 2020, 275-285.

Deininger - Leuchtenberg 2020

A.-K. Deininger - J. Leuchtenberg, *Camilla and Candacis. Literary Imaginations of Female Sovereignty in German Romances of the Late Twelfth Century*, in A. Gilleir - A. Defurne (eds.), *Strategic Imaginations. Women and the Gender of Sovereignty in European Culture*, Leuven 2020, 29-60.

Del Corso - Pecere 2010

L. Del Corso - O. Pecere (curr.), *Libri di scuola e pratiche didattiche. Dall'Antichità al Rinascimento*, Atti del Convegno Internazionale di Studi di Cassino (Cassino, 7-10 maggio 2008), Cassino 2010.

Della Casa 1977

A. Della Casa (cur.), *Exempla elocutionum, Arusianus Messius*, Milano 1977.

Dellino 2023

A. Dellino, *Camilla a scuola: lezioni di 'confine'*, «Filologia Antica e Moderna» ns 5,2 (XXXIII, 56), 2023, 125-159.

Delvigo 1985

M.L. Delvigo, *Varianti virgiliane di tradizione indiretta: revisioni e proposte (I)*, «MD» 15, 1985, 137-164.

Delvigo 2010

M.L. Delvigo, *Servio e l'analogia*, «Dictynna» 7, 2010 [https://journals.openedition.org/dictynna/197; ultimo accesso 13/01/2025].

Delvigo 2012

M.L. Delvigo, 'Secundum fabulam, secundum veritatem': *Servio e il mito*, «Prometheus» n.s., 2012, 179-193.

Delvigo 2014

M.L. Delvigo, *Ut ait Servius: l'auctoritas del commentatore virgiliano nelle Genealogie di Boccaccio*, in A. Ferracin - M. Venier (curr.), *Giovanni Boccaccio: tradizione, interpretazione e fortuna. In ricordo di Vittore Branca*, Udine 2014, 133-143.

Deremetz 2008

A. Deremetz, *Camille dans l'Énéide*, «CRIPEL» 27, 2008, 33-38.

Desbordes 1995

F. Desbordes, *Sur les débuts de la grammaire à Rome*, «Lalies» 15, 1995, 125-137.

Di Sacco 1996

P. Di Sacco, *Femmine guerriere. Amazzoni, cavalli e cavalieri da Camilla a Clorinda*, «Intersezioni» 16, 1996, 275-289.

Diliberto 2009

P. Diliberto, *Le competenze metriche e prosodiche nel commento di Servio a Virgilio*, diss., Roma 2009.

Dinter - Guérin - Martinho 2016

M.T. Dinter - Ch. Guérin - M. Martinho (eds.), *Reading Roman Declamation. The Declamations Ascribed to Quintilian*, Berlin-Boston 2016.

Don Fowler 1997

Don Fowler, *The Virgil commentary of Servius*, in C. Martindale (ed.), *Cambridge Companion to Virgil*, Cambridge 1997, 73-78.

Dupont - Valette Cagnac 2005

F. Dupont - E. Valette Cagnac, *Façons de parler grec à Rome*, Paris-Berlin 2005.

Elliot 1946

T.S. Eliot, *What is a classic?: an address delivered before the Virgil Society on the 16 of October 1944*, London 1946.

Fabbri 2000

S. Fabbri, *Scuola e cultura nell'antica Roma*, «Manfrediana» 33-34, 2000, 33-40.

Fenzi 2011

E. Fenzi, *Servio, Simone Martini, Petrarca: un percorso attraverso il Virgilio Ambrosiano*, in M. Bouquet - B. Méniel (èds.), *Servius et sa réception de l'Antiquité à la Renaissance*, Rennes 2011, 409-441.

Fernández Delgado - Pordomingo - Stramaglia 2007

J.A. Fernández Delgado - F. Pordomingo - A. Stramaglia, *Escuela y literatura en Grecia Antigua*, Actas del Simposio Internacional, Universidad de Salamanca 17-19 noviembre de 2004, Cassino 2007.

Fernández Delgado 2007

J.A. Fernández Delgado, *Influencia literaria de los 'progymnasmata'*, in J. A. Fernández Delgado - F. Pordomingo - A. Stramaglia (eds.), *Escuela y literatura en Grecia Antigua*, Actas del Simposio Internacional, Universidad de Salamanca 17-19 noviembre de 2004, Cassino 2007, 273-306.

Ferri - Zago 2016

R. Ferri - A. Zago (eds.), *The Latin of the Grammarians. Reflections about Language in the Roman World*, Turnhout 2016.

Foster 2014

F. Foster, *Reconstructing Virgil in the classroom in late antiquity*, «History of Education» 43,3, 2014, 285-303.

Foster 2022

F. Foster, *Learning Latin grammar with Servius*, in A. Garcea - D. Vallat (éds.), *Ars et commentarius: la grammaire dans le commentaire de Servius à Virgile*, Turnhout 2022, 41-58.

Franchi 2012

R. Franchi, *Lucrezia, Agostino e i retori*, «Latomus» 71,4, 2012, 1088-1101.

Frasca 1991

R. Frasca, *Donne e uomini nell'educazione a Roma*, Scandicci 1991.

Frasca 1996

R. Frasca, *Educazione e formazione a Roma. Storia, testi, immagini*, Bari 1996.

Fratantuono - McOscker 2010

L.M. Fratantuono - M.F. McOscker, *Camilla and Cydippe: a note on Aeneid II, 581-582*, «QUCC» 96, 3, 2010, 111-116.

Fratantuono 2005

L.M. Fratantuono, *Posse putes: Virgil's Camilla, Ovid's Atalanta*, in C. Deroux (ed.), *Studies in Latin Literature and Roman History XII*, Bruxelles 2005, 185-193.

Fratantuono 2006

L.M. Fratantuono, *Ut videre Camillam: the Nachleben of reckless heroism*, «RCCM» 48,2, 2006, 287-308.

Fratantuono 2007

L.M. Fratantuono, *Virgil's Camilla*, «Athenaeum» 95,1, 2007, 271-286.

Fratantuono 2009

L. Fratantuono, *A Commentary on Virgil, Aeneid XI*, Bruxelles 2009.

Fratantuono 2022

L. Fratantuono, *Aristophanes' Lysistrata and Virgil's Camilla*, «Myrtia» 37, 2022, 127-137.

Froehde 1892

O. Froehde, *Die Anfangsgründe der römischen Grammatik*, Leipzig 1892.

Freeley - Steinberg 2013

A. Freeley - D. Steinberg (eds.), *Argumentation and Debate. Critical Thinking for Reasoned Decision Making*, Boston 2013.

Fucecchi 2007

M. Fucecchi, *Camilla e Ippolita, ovvero un paradosso e il suo rovescio*, «CentoPagine» 1, 2007, 8-17.

Fusco 2020

S. Fusco, *Specialiter autem iniuria dicitur contumelia*, Roma 2020.

Gaines 2007

R.N. Gaines, *Roman rhetorical handbooks*, in W. Dominik - J. Hall (eds.), *A companion to roman rhetoric*, Malden 2007, 163-180.

Gamberale 1989

L. Gamberale, *Gli annali di Ennio alla scuola del grammaticus*, «RFIC» 117, 1989, 49-56.

Gamberale 1993

L. Gamberale, *La riscoperta dell'arcaico*, in G. Cavallo - P. Fedeli - A. Giardina (curr.), *Lo spazio letterario di Roma antica, III*, Roma 1993, 547-595.

Garcea - Vallat 2022

A. Garcea - D. Vallat (éds.), *Ars et commentarius: la grammaire dans le commentaire de Servius à Virgile*, Turnhout 2022, 59-77.

Garcea 2016

A. Garcea, *Grammatici disiecti: continuità e discontinuità del pensiero linguistico antico nella nuova edizione in corso dei frammenti grammaticali latini*, in S. Rocca (curr.), *Latina Didaxis XXXI*, Atti del convegno (Genova, 17 maggio 2016), Genova 2016, 9-27.

García Y García 2004

L. García Y García, *Alunni, maestri e scuole a Pompei. L'infanzia, la giovinezza e la cultura in epoca romana*, Roma 2004.

Gardini 2018

N. Gardini, *Le 10 parole latine che raccontano il nostro mondo*, Milano 2018.

Garuti 1997

G. Garuti, *La scuola di Orbilio*, in *EO*, II, Roma 1997, 227-229.

Garzya 2005

A. Garzya, *Il modello della formazione culturale nella tarda antichità*, in I. Gualardi - F. Conca - R. Passarella (curr.), *Nuovo e antico nella cultura latina di IV-VI secolo*, Milano 2005, 3-14.

Gasti 2003

F. Gasti (curr.), *Grammatica e grammatici latini: teoria ed esegesi*, Pavia 2003.

Georgii 1912

H. Georgii, *Zur Bestimmung der Zeit des Servius*, «Philologus» 71, 1912, 518-526.

Geymonat 1989

M. Geymonat, *I critici*, in G. Cavallo - P. Fedeli - A. Gardina (curr.), *Lo spazio letterario di Roma antica*, II, *La circolazione del testo*, Roma 1989, 421-466.

Giangrande 2019

M. Giangrande, *Le regole del debate. Guida ai protocolli per coach e debater*, Milano-Torino 2019.

Giangrande 2021

M. Giangrande, *Cosa il competitive debate può apprendere dalle critiche umanistiche alla disputatio*, «EDUCAZIONE. Giornale di pedagogia critica» 10,1, 2021, 35-60.

Giangrande 2023

M. Giangrande, *Debate disciplinare per l'insegnamento della filosofia in Italia*, in A. Arsena - S. Greco, *Pratiche di insegnamento e apprendimento della filosofia*, Firenze 2023, 113-157.

Giannotti 2021a

F. Giannotti, *Praevertere ventos: velocità, volo e leggerezza della Camilla virgiliana*, «Latinitas» 9,1, 2021, 25-56.

Giannotti 2021b

F. Giannotti, *Vie parallele: a proposito di Camilla e Niso*, «BStudLat» 51,2, 2021, 411-428.

Gibson 2004

C.A. Gibson, *Learning Greek History in the ancient Classroom: the evidence of the Treatises on Progymnasmata*, «CPh» 99, 2004, 103-129.

Gioseffi 2000

M. Gioseffi, *Ritratto d'autore nel suo studio. Osservazioni a margine delle Interpretationes Vergilianae di Tiberio Claudio Donato*, in Idem (cur.), *E io sarò tua guida. Raccolta di saggi su Virgilio e gli studi virgiliani*, Milano 2000, 151-215.

Gioseffi 2004

M. Gioseffi, *Allegoria e cerimoniale negli scolii serviani*, «Acme» 57,2, 2004, 45-68.

Gioseffi 2008

M. Gioseffi, *Staffette esegetiche. Concatenazioni di note fra i lettori tardoantichi a Virgilio*, in P. Esposito - P. Volpe Cacciatore (curr.), *Strategie del commento a testi greci e latini*, Atti del convegno (Fisciano, 16-18 novembre 2006), Soveria Mannelli 2008 [stampa 2009], 83-99.

Gioseffi 2013

M. Gioseffi, *Interpretatio e paraphrasis da Seneca a Tiberio Claudio Donato*, in F. Stok (cur.), *Totus scientia plenus. Percorsi dell'esegesi virgiliana antica*, Pisa 2013, 361-389.

Gioseffi 2020

M. Gioseffi, *Riassumere Virgilio alla scuola del grammatico*, in I. Boehm - D. Vallat (éds.), *Epitome: abrégé des textes antiques*, Actes du colloque international de Lyon (3-5 mai 2017), Lyon 2020, 183-200.

Granatelli 1995

R. Granatelli, *M. Fabio Quintiliano 'Institutio Oratoria' II 1-10: struttura e problemi interpretativi*, «Rhetorica» 13, 1995, 137-160.

Gransden 1991

K.W. Gransden (ed.), *Virgil, Aeneid Book XI*, Cambridge 1991.

Grau I Codina 2012

F. Grau I Codina, *Canon, autores clásicos y enseñanza del latín*, «Minerva» 25, 2012, 49-79.

Graziosi 2002

M. Graziosi, *Fragilitas sexus. Alle origini della costruzione giuridica dell'inferiorità delle donne*, in N.M. Filippini - T. Plebani - A. Scattiglio (curr.), *Corpi e storie. Donne e uomini dal mondo antico all'età contemporanea*, Roma 2002.

Greco 2012

E. Greco, *Roma città greca*, in A. Giardina - F. Pesando (curr.), *Roma Caput Mundi*, Roma 2012, 69-76.

Gwynn 1926

A. Gwynn, *Roman education from Cicero to Quintilian*, Oxford 1926.

Haarhoof 1958

T. Haarhoff, *Schools of Gaul. A study of Pagan and Christian Education in the last Century of the Western Empire*, Johannesburg 1958.

Hadot 2005

I. Hadot, *Arts libéraux et philosophie dans la pensée antique. Contribution à l'histoire de l'éducation et de la culture dans l'antiquité*, Paris 2005.

Hardie 2019

P. Hardie, *Virgil and Tragedy*, in C. Martindale (ed.), *The Cambridge companion to Virgil*, Cambridge 2019, 312-326.

Harrington Becker 1997

T. Harrington Becker, *Ambiguity and the Female Warrior: Vergil's Camilla*, «Electronic Antiquity» IV,1997, 1-19 [<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/EIAnt>: ultimo accesso 14/01/2025].

Harris 1991

W.V. Harris (trad. it. a cura di M. R. Falivene), *Lettura e istruzione nel mondo antico*, Roma-Bari 1991.

Henderson 1991

I.H. Henderson, *Quintilian and the Progymnasmata*, «A&A» 37, 1991, 82-99.

Huelsenbeck 2011

B. Huelsenbeck, *The Rhetorical Collection of the Elder Seneca: Textual Tradition and Traditional Text*, «Harvard Studies in Classical Philology» 106, 2011, 229-299.

Huelsenbeck 2016

B. Huelsenbeck, *Annotations to a Corpus of Latin Declamations: History, Function, and the Technique of Rhetorical Summary*, «Lexis» 34, 2016, 357-382.

Heusch 1997

C. Heusch, *Die Achilles-Ethopoie des Codex Salmasianus. Untersuchungen zu einer spätlateinischen Versdeklamation*, Paderborn-München-Wien-Zürich 1997.

Heusch 2005

C. Heusch, *Die Ethopoie in der griechischen und lateinischen Antike: von der rhetorischen Progymnasma-Theorie zur literarischen Form*, in E. Amato - J. Schamp (éds.), ΔΗΘΟΠΟΙΙΑ. *La représentation de caractères entre fiction scolaire et réalité vivante à l'époque impériale et tardive*, Salerno 2005, 11-33.

Holtz 1981

L. Holtz, *Donat et la tradition de l'enseignement grammatical. Étude sur l'Ars Donati et sa diffusion et édition critique*, Paris 1981.

Holtz 2011

L. Holtz, *Servius et Donat*, in M. Bouquet - B. Méniel (éds.), *Servius et sa réception de l'Antiquité à la Renaissance*, Rennes 2011, 205-217.

Horsfall 1988

N. Horsfall, *Camilla, o i limiti dell'invenzione*, «Athenaeum» 66, 1988, 31-51.

Horsfall 2000

N. Horsfall, *Virgil, Aeneid 7. A Commentary*, Leiden 2000.

Horsfall 2003

N. Horsfall, *Virgil, Aeneid 11. A Commentary*, Leiden-Boston 2003

Hovdhaugen 1982

E. Hovdhaugen, *Foundations of Western Linguistics: From the Beginning to the End of First Millennium A.D.*, Oslo 1982.

Hugonnard Roche 2008

S. Hugonnard Roche, *L'enseignement supérieur dans le mondes antiques et médiévaux. Aspects institutionnels, juridiques et pédagogiques*, Paris 2008.

Irvine 1994

M. Irvine, *The Making of Textual Culture. 'Grammatica' and Literary Theory, 350-1100*, Cambridge 1994.

Jeep 1893

L. Jeep, *Zur Geschichte der Lehre von den Redetheilen bei den Lateinischen Grammatikern*, Leipzig 1893.

Jeunet-Mancy 2012

E. Jenunet-Mancy (ed.), *Commentaire sur l'Éneide de Virgile. Livre VI*, Paris 2012.

Johnson 2011

W.A. Johnson, *Teaching the children how to read: the syllabary*, «CJ» 106, 2011, 445-463.

Joyal - Yardley - Mc Dougall 2008

M. Joyal - J.C. Yardley - I. Mc Dougall (eds.), *Greek and Roman Education. A Sourcebook*, London 2008.

Karali 2000-2009

M. Karali, *Diglossia in the Greco-Roman World*, «Epistémonejè Epethrida Thess.» 9, 2000-2009, 147-167.

Karas 2022

A. Karas, *Conflict, tragedy, and interraciality: Bob Thompson paints Vergil's Camilla*, «Ramus» 51,2, 2022, 268-288.

Kaster 1978

R.A. Kaster, *Servius and idonei auctores*, «American Journal of Philology» 99, 1978, 181-209.

Kaster 1980a

R.A. Kaster, *Macrobius and Servius: Verecundia and the Grammarians Function*, «Harvard Studies in Classical Philology» 84, 1980, 219-262.

Kaster 1980b

R.A. Kaster, *The Grammarians Authority*, «CPh» 75, 1980, 216-241.

Kaster 1983

R.A. Kaster, *Notes on Primary and Secondary Schools in Late Antiquity*, «Transaction and Proceedings of the American Philological Association» 113, 1983, 223-246.

Kaster 1987

R.A. Kaster, *Islands in the Stream. The Grammarians of Late Antiquity*, in D.J. Taylor (ed.), *The History of Linguistics in the Classical Period*, Amsterdam-Philadelphia 1987, 323-342.

Kaster 1988

R.A. Kaster, *Guardians of Language: The Grammarian and Society in Late Antiquity*, Berkeley-Los Angeles-London 1988.

Kaster 1995

R.A. Kaster, *Svetonius. De grammaticis et rhetoribus (ed. with. trans., intr. and comm.)*, Oxford 1995.

Keith 2000

A.M. Keith, *Engendering Rome: women in Latin epic*, Cambridge-New York 2000.

La Penna 1988

A. La Penna, *Gli archetipi epici di Camilla*, «Maia» 40, 1988, 221-250.

Lafond 2018

M. Lafond, *Les Mythes chez Servius: un dialogue avec les chrétiens?*, *Eruditio Antiqua* 10, 2018, 25-43 [<https://www.eruditio-antiqua.mom.fr/vol10/EA10b.Lafond.pdf>]; ultimo accesso 14/01/2025].

Lambert 1908

Ch. Lambert, *La grammaire la tine selon les grammairiens latins du IVe et du Ve siècle*, «Revue Bourguignonne» 18, 1908, 1-236.

Lamberti 2020

F. Lamberti, *Doctae puellae: alcuni esempi di istruzione femminile nelle classi medio-alte di età imperiale*, in P. Ferretti - M. Fiorentini (curr.), *Formazione e trasmissione del sapere: diritto, letteratura e società. VI incontro tra storici e giuristi dell'antichità*, Trieste 2020, 37-59.

Latella 2009

C. Latella, «*Giovane donna in mezzo 'l campo apparse*». *Figure di donne guerriere nella tradizione letteraria occidentale*, Diss., Napoli 2009.

Law 1997

V. Law, *Grammar and Grammarians in the Early Middle Ages*, London-New York 1997.

Lazzarini 2013

C. Lazzarini, *Servio: lezioni di stile. Citazioni di poeti fra esegesi e formazione*, in F. Stok (cur.), *Totus scientia plenus. Percorsi dell'esegesi virgiliana antica*, Pisa 2013, 101-124.

Le Blay 2010

F. Le Blay (éd.), *Transmettre les savoirs dans les mondes hellénistique et romain*, Rennes 2010.

Lentano 2014

M. Lentano, *Retorica e diritto. Per una lettura giuridica della declamazione latina*, Lecce 2014.

Lentano 2015

M. Lentano (cur.), *La declamazione latina. Prospettive a confronto sulla retorica di scuola a Roma antica*, Napoli 2015.

Lentano 2017

M. Lentano, *La declamazione a Roma. Breve profilo di un genere minore*, Palermo 2017.

Leuschke 1895

A. Leuschke, *De metamorphoseon in scholiis vergilianis fabulis*, Dissertatio inauguralis scripsit Alfredus Leuschke, Marpurgi Chattorum 1895.

Leverett Moore 1891

J. Leverett Moore, *Servius on the Tropes and Figures of Vergil*, Baltimore 1891.

Lizzi Testa 2019

R. Lizzi Testa, *Tradizione e innovazione nella scuola tardoantica. Note introduttive*, in G. Agosti - D. Bianconi (curr.), *Pratiche didattiche tra centro e periferia nel Mediterraneo tardoantico*, Atti del Convegno Internazionale di studio (Roma, 13-15 Maggio 2015), Spoleto 2019, 3-24.

Longobardi - Nicolas - Squillante 2014

C. Longobardi - C. Nicolas - M. Squillante, *Scholae discimus: pratiques scolaires dans l'Antiquité tardive et le Haut Moyen Âge*, Lyon 2014.

Longobardi 2016

C. Longobardi, *SIC SERVIVS MAGISTER EXPOSUIT: l'auctoritas mitografica di Servio e le interconnessioni fra i commentatori tardi*, in A. Garcea - M. K. Lhommé - D. Vallat (éds.), *Fragments d'érudition. Servius et le savoir antique*, Hildesheim-Zürich-New York 2016, 479-497.

Longobardi 2022

C. Longobardi, *La declinatio nel commento serviano a Virgilio*, in Garcea - Vallat 2022, 81-105.

Lovato - Stramaglia - Traina 2021

A. Lovato - A. Stramaglia - G. Traina, *Le Declamazioni maggiori pseudo-quintilianee nella Roma imperiale*, Berlino-Boston 2021.

Luzzatto 2002

M.T. Luzzatto, *Lo scandalo dei 'Retori latini'. Contributo alla storia dei rapporti culturali tra Grecia e Roma*, «Studi Storici» 43, 2002, 301-346.

Malaspina 1996

E. Malaspina, *Arria maggiore: una “donna virile” nelle Epistole di Plinio? (EP. III, 16)*, in *De Tuo Tibi: Omaggio degli Allievi a Italo Lana*, Bologna 1996, 319-338.

Manni 2012

A. Manni, *Noxae datio del cadaver e responsabilità*, in J. Urbanik (ed.), *Culpa. Facets of Liability in Ancient Legal Theory and Practice*, Proceedings of the Seminar Held (Warsaw ,17-19 February 2011), 2012, 89-132.

Manzoni 2007

G. Manzoni, *Sulle tracce di Plozio Gallo*, «Analecta Brixiana» 2, 2007, 159-178.

Maraffi - Sacerdoti 2018

S. Maraffi - F.M. Sacerdoti, *La didattica innovativa: Digital gaming e storytelling*, Limena 2018.

Marinone 1969-1970

N. Marinone, *Per la cronologia di Servio*, «AAT» 104, 1969-1970, 181-211.

Mariotti 1976

S. Mariotti, *La leggenda di Petronio Antigenide (sulla fortuna di un carne epigrafico pesarese)*, «Scritti medievali e umanistici» 1, 1976, 231-255.

Marrou 1971

H.-I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, Paris 1971<sup>3</sup>.

Masselli 2016

G.M. Masselli, *Status causae tra dottrina e prassi scolastica*, Madrid 2016.

Matthaios - Montanari - Rengakos 2011

S. Matthaios - F. Montanari - A. Rengakos (eds.), *Ancient Scholarship and Grammar. Archetyps, Concepts and Context*, Berlin-New York 2011.

Matthews 1990

P. Matthews, *La linguistica greco-latina*, in G.C. Lepschy (cur.), *Storia della linguistica*, I, Bologna 1990, 187-310.

Maurice 2013

L. Maurice, *The teacher in ancient Rome: the magister and his world*, Plymouth 2013.

Mcgill 2020

S. McGill, *Virgil: Aeneid Book XI*, Edited with Introduction and Notes by S. McGill, Cambridge 2020.

Mocci 2015

M. Mocci, *Allegoria e figura nel commento all'Eneide di Servio*, Tesi di Laurea, Università Ca' Foscari, Venezia, 2015.

Monno 2006

O. Monno, *Prefazioni a commenti tardoantichi: confronto tra Elio Donato e Servio*, «InvLuc» 28, 2006, 161-179.

Monno 2012

O. Monno, *'Gente di scuola' nei libri di scuola*, «Maia» 64, 2012, 346-354.

Monno 2013

O. Monno, *Saggio di scavo nella bibliotheca di un grammatico: Servio, Virgilio, Stazio*, in F. Stok (cur.), *Totus scientia plenus. Percorsi dell'esegesi virgiliana antica*, Pisa 2013, 125-144.

Monreal 2015

R. Monreal, *Vergils Camilla und die Erzählhaltung in Aen. 11,537b-584*, «InvLuc» 37, 2015, 74-104.

Morello 2008

R. Morello, *Segregem eam efficit: Vergil's Camilla and the scholiasts*, in S. Casali - F. Stok (curr.), *Servio: stratificazioni esegetiche e modelli culturali / Servius: exegetical stratifications and cultural models*, Bruxelles 2008, 38-57.

Moretti 2010

P.F. Moretti, *Agostino come fonte per la conoscenza della scuola tardoantica*, in «Memorie scientifiche, giuridiche, letterarie» 13,2, 2010, 523-537.

Morgan 1998

T. Morgan, *Literate Education in the Hellenistic and Roman World*, Cambridge 1998.

Moscato 2012

F. Moscato, *Il Simposio (The Symposium)*, in S. Menghini (cur.), *Symposion. La cultura del vino nei valori della conoscenza storica e nelle strategie di mercato*, Firenze 2012, 70-105.

Murgia 2003

C.E. Murgia, *The Dating of Servius Revisited*, «CPh» 98,1, 2003 45-69.

Narducci 1997

E. Narducci, *Cicerone e l'eloquenza romana*, Bari 1997.

Narducci 2009

E. Narducci, *Cicerone. La parola e la politica*, Bari 2009.

Newman - Newman 2005

J.K. Newman - F. S. Newman, *Troy's children. Lost Generations in Vergil's Aeneid*, Hildesheim-Zürich-New York, 2005.

Nielson 1983

K. Nielson, *The tropaion in the Aeneid*, «Vergilius» 29, 1983, 27-33.

Nocchi 2013

F.R. Nocchi, *Tecniche teatrali e formazione dell'oratore in Quintiliano*, Berlin-Boston 2013.

Nocchi 2017

F.R. Nocchi, *Assistant Professor: ruolo e pratiche didattiche fra antico e moderno*, in L. Mecella - L. Russo (curr.), *Scuole e Maestri dall'età antica al Medioevo*, Roma 2017, 45-57.

Nocchi 2019

F.R. Nocchi, *Ruoli educativi e conflitti generazionali nella familia romana*, in R. Spataro (ed.), *Giovani e gioventù nel mondo antico*, Atti del convegno della Facoltà di Lettere cristiane e classiche e del *Certamen Latinitatis Europae* (Roma, 20 aprile 2018), Roma 2019, 61-83.

Nocchi 2021

F.R. Nocchi, *Crescere un adolescente: padri antichi alle prese con giovani ribelli*, in C. Cheung - P. Mbote Mbote (curr.), *La figura e il ruolo del padre nell'antichità classica e cristiana*, Roma 2021, 27-54.

Novikoff 2013

J.A. Novikoff, *The medieval culture of disputation: pedagogy, practice and performance*, Philadelphia 2013.

Orlandi 2009

S. Orlandi (cur.), *Edizione Nazionale delle opere di Pirro Ligorio. Libro delle iscrizioni dei sepolcri antichi*, Roma 2009.

Pach Wilhelm 1987

M. Pach Wilhelm, *Venus, Diana, Dido and Camilla in the Aeneid*, «*Vergilius* (1959-)», 33, 1987, 43-48.

Pailler - Payen 2004

J. Pailler - P. Payen (éds.), *Que reste-t-il de l'éducation classique? Relire 'le Marrou', Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Toulouse 2004.

Pandolfini - Prosdocimi 1990

M. Pandolfini - A. Prosdocimi, *Alfabetari e insegnamento della scrittura in Etruria e nell'Italia antica*, Firenze 1990.

Pasetti - Casamento - Dimatteo - Krapinger - Santorelli - Valenzano 2019

L. Pasetti - A. Casamento - G. Dimatteo - G. Krapinger - B. Santorelli - C. Valenzano, *Le Declamazioni minori attribuite a Quintiliano, I (244–292)*, Bologna 2019.

Pavano 1952

M. Pavan, *La crisi della Scuola nel IV secolo d.C.*, Bari 1952.

Pecere 2003

O. Pecere, *La tradizione dei testi latini e la fortuna dei classici. Il caso della favola di Amore e Psiche di Apuleio*, in S. Rocca (cur.) *Latina Didaxis XVIII*, Atti del Congresso (Genova - Bogliasco, 11-12 aprile 2003), Genova 2004, 53-78.

Pellegatta 2014

P. Pellegatta, *Edizione critica del commento Testatur Servius alle Bucoliche di Virgilio attribuito a Ilario d'Orléans*, Venezia 2014.

Pellizzari 2003

A. Pellizzari, *Servio. Storia, cultura e istituzioni nell'opera di un grammatico tardoantico*, Firenze 2003.

Pepe - Porciani 2021

C. Pepe - E. Porciani (curr.), *Sconfinamenti di genere donne coraggiose che vivono nei testi e nelle immagini / Crossing Gender Boundaries, Brave Women Living in Texts and Images*, Santa Maria Capua Vetere 2021.

Pérez Gómez 2010

L. Pérez Gómez, *Discere et docere: ludus litterarius en la comedia de Plauto*, «Florentia Iliberritana» 11,21, 2010, 323-343.

Pernot 2008

L. Pernot, *À l'école des Anciens. Professeurs, élèves et étudiants*, Paris 2008.

Petraccia - Tramunto 2011

M.F. Petraccia - M. Tramunto, *Genitori e figli nella storiografia romana e nelle iscrizioni*, «Ὅριος- Ricerche di Storia Antica» 3, 2011, 105-119.

Petrone - Casamento 2010

G. Petrone - A. Casamento (curr.), *Studia...in umbra educata. Percorsi della retorica latina in età imperiale*, Palermo 2010.

Petrone 1995

G. Petrone, *La donna "virile"*, in R. Raffaelli (cur.), *Vicende e figure femminili in Grecia e a Roma*, Atti del convegno (Pesaro 28-30 aprile 1994), Ancona 1995, 259-271.

Pirovano 2004

L. Pirovano, *Tiziano, Calvo e i themata virgiliani (Servio, ad Aen. 10.18)*, in M. Gioseffi (cur.), *Il diletto monte. Raccolta di saggi di filologia e tradizione classica*, Milano 2004, 139-166.

Pirovano 2006

L. Pirovano, *Le Interpretationes Vergilianae di Tiberio Claudio Donato. Problemi di retorica*, Roma 2006.

Pirovano 2007-2008

L. Pirovano, *Tiberio Claudio Donato e i 'progymnasmata'*, «InTrFilClass» 7, 2007-2008, 177-199.

Pirovano 2008

L. Pirovano, *L'insegnamento dei 'progymnasmata' nell'opera di Emporio retore*, in F. Gasti - E. Romano (curr.), *Retorica ed educazione delle élites nell'antica Roma*, Atti della VI Giornata ghisleriana di Filologia classica (Pavia, 4-5 aprile 2006), Como-Pavia 2008, 195-236.

Pirovano 2012

L. Pirovano, *Emporio, Svetonio e l'infanzia di Giulio Cesare*, «Historia: Zeitschrift für Alte Geschichte» 61,4, 2012, 430-457.

Pirovano 2018

L. Pirovano, *Donatus alter: studi sulla tradizione manoscritta e sulla fortuna di Tiberio Claudio Donato*, Bologna 2018.

Poignault - Schneider 2015

R. Poignault - C. Schneider (éds.), *Présence de la déclamation antique (controverses et suasoires)*, Clermont-Ferrand 2015.

Pordomingo 2007

F. Pordomingo, *Ejercicios preliminares de la composición retórica y literaria en papiro: el encomio*, in J. A. Fernández Delgado - F. Pordomingo - A. Stramaglia (edd.), *Escuela y literatura en Grecia antigua*, Actas del Simposio Internacional (Universidad de Salamanca, 17-19 Noviembre de 2004), Cassino 2007, 405-454.

Potter 1944

D. Potter, *Debating in the colonial chartered colleges: An historical survey*, New York 1944.

Prosdocimi 1989

A.L. Prosdocimi, *La trasmissione dell'alfabeto in Etruria e nell'Italia antica: insegnamento e oralità tra maestri e allievi*, in *Atti del secondo Congresso Internazionale Etrusco (Firenze 1985)*, Roma 1989, 1321-1369.

Pugliarello 1998

M.R. Pugliarello, *Rassegna di studi sui grammatici latini (1985-1997)*, «BStudLat» 28,2, 1998, 506-547.

Pugliarello 2009

M.R. Pugliarello, *A lezione dal grammaticus: la lettura degli auctores*, «Maia» 61,3, 2009, 592-610.

Pugliarello 2012

M.R. Pugliarello, *Le passioni del grammaticus*, «Maia» 64, 2012, 334-345.

Pugliarello 2018

M.R. Pugliarello, *La scuola del grammaticus: lingua e didattica*, Genova 2018.

Pyy 2010

E. Pyy, *Decus Italiae virgo: Virgil's Camilla and the formation of romanitas*, «Arctos» 44, 2010, 181-203.

Ramires 2003

G. Ramires, *Commento al libro VII dell'Eneide di Virgilio con le aggiunte del cosiddetto Servio Danielino*, Bologna 2003.

Ramires 2004

G. Ramires, *Riflessioni sulle fonti storiografiche dei Commentarii serviani a Virgilio*, in C. Santini - F. Stok (curr.), *Hinc Italiae gentes. Geopolitica ed etnografia dell'Italia nel Commento di Servio all'Eneide*, Pisa 2004, 33-44.

Ramires 2012

G. Ramires, *Il "Servius Danielinus" prima di Pierre Daniel. L'edizione di Robert Estienne (Stephanus) e i manoscritti della classe a*, «Erudito Antiqua» 4, 2012, 137-203.

Ramires 2019

G. Ramires, *Il testo di Servio nei Mitografi Vaticani I e II. Primo contributo*, «Polymnia» 4, 2019, 125-146.

Ramsby 2010-2011

T. Ramsby, *Juxtaposing Dido and Camilla in the Aeneid*, «CO» 88,1, 2010-2011, 13-17.

Rand 1916

E.K. Rand, *Is Donatus's Commentary on Virgil Lost?*, «CQ» 10,3,1916, 158-164.

Ratti 2006

S. Ratti, *Le sens du sacrifice de Camille dans l'Énéide: (11, 539-566)*, «Hermes» 134,4, 2006, 407-418.

Rawson 1985

E. Rawson, *Intellectual Life in the Late Roman Republic*, Oxford 1985.

Raymond-Dufouleur 2016

E. Raymond-Dufouleur, *Entre sexe et genre: le personnage de Camille au livre 11 de l'Énéide*, «VL» 193-194, 2016, 45-68.

Rebuffat 2017

E. Rebuffat, *Perché morì la vergine Camilla? Quattro vittime della "antica lupa" nell'Eneide*, in P. Allegretti - M. Ciccutto (curr.), *I Classici in Dante*, Firenze 2018, 91-134.

Robins 1951

R.H. Robins, *Ancient and Medieval Grammatical Theory in Europe*, London 1951.

Roche 1988

T.P. Roche, *Ariosto's Marfisa: or, Camilla domesticated*, «MLN» 103,1, 1988, 113-133.

Rochette 1996a

B. Rochette, *Papyrologica bilinguia Graeco-Latina*, «Aegyptus» 76,1-2, 1996, 57-79.

Rochette 1996b

B. Rochette, *Sur le bilinguisme dans l'Égypte gréco-romaine*, «Cronique d'Égypte» 71,141, 1996, 153-168.

Rochette 1997

B. Rochette, *Le latin dans le monde grec: recherches sur la diffusion de la Langue et des lettres latines dans les provinces hellénophones de l'Empire romain*, Bruxelles 1997.

Rochette 2008

B. Rochette, *L'enseignement du latin comme L2 dans la Pars orientis de l'Empire romain: les Hermeneumeta Pseudodositheana*, in F. Bellandi - R. Ferri (a cura di), *Aspetti della scuola nel mondo romano*, Atti del Convegno (Pisa, 5-6 dicembre 2006), Amsterdam 2008.

Rohman 2022

J. Rohman, *Le Héros et la déesse. Personnages, stratégies narratives et effets de lecture dans l'Enéide de Virgile*, Paris 2022.

Rosso 2018

P. Rosso, *La scuola nel Medioevo. Secoli VI-XV*, Milano 2018.

Rupke Glock 2005

J. Rupke - A. Glock, *Fasti sacerdotum*, Stuttgart 2005.

Russell 1998

D. Russell, *The Panegyrists and their Teachers*, in M. Whitby (ed.), *The propaganda of power. The role of panegyric in late antiquity*, Leiden-Boston-Köln 1998, 17-51.

Russo 1972

A. Russo (cur.), *Contro i matematici: libri 1-6, Sesto Empirico*, introduzione, traduzione e note di Antonio Russo, Bari 1972.

Sabbadini 1905

R. Sabbadini, *Le scoperte dei codici latini e greci ne' secoli XIV e XV*, Firenze 1905.

Sánchez Prieto 2010

A.B. Sánchez Prieto, *Aprender a leer y escribir antes del año mil*, «Estudios sobre Educación» 18, 2010, 59-81.

Scafoglio 2013

G. Scafoglio, *Servio e i poeti romani arcaici*, in F. Stok (cur.), *Totus scientia plenus. Percorsi dell'esegesi virgiliana antica*, Pisa 2013, 145-163.

Scappaticcio 2015

M.C. Scappaticcio (ed.), *Artes grammaticae in fragmenti. I testi grammaticali latini e bilingui greco-latini su papiro*, I vol., Berlin-New York 2015.

Schindel 1996

U. Schindel, *La teoria dei 'progymnasmata' in Grecia e a Roma: un testo di Teone non identificato*, «Prometheus» 22, 1996, 193-210.

Schindel 1999

U. Schindel, *Ein unidentifiziertes 'Rhetorik-Exzerpt': der Lateinische Theon*, Göttingen 1999.

Setaioli 2004

A. Setaioli, *Interpretazioni stoiche ed epicuree in Servio e la tradizione dell'esegesi filosofica del mito e dei poeti romani (Cornuto, Seneca, Filodemo)*, «International Journal of Classical Tradition» 11, 2004, 3-46.

Schad 2007

S. Schad, *A Lexicon of Latin Grammatical Terminology*, Pisa-Roma 2007.

Sharrock 2015

A. Sharrock, *Warrior Women in Roman Epic*, in J. Fabre-Serris - A.M. Keith (eds.), *Women and war in Antiquity*, Baltimore 2015, 157-168.

Sisul - Danza 2022

A.C. Sisul - J.M. Danza, *La apertura del código épico en Virgilio y en Prudencio: modelos heroicos femeninos: de la amazona Camila a la mártir Eulalia*, «AC» 91, 2022, 59-75.

Solaro 2020

G. Solaro, *I Classici da Sainte-Beuve a Eliot*, «ClassicoContemporaneo» 6, 2020, 10-19.

Soraci 2020

C. Soraci, *Lettura e formazione nel mondo romano*, in L. Todaro (curr.), *Libri per l'infanzia, lettura e processi formativi. Dal tempo dell'oralità al tempo dell'iperconnessione*, Roma 2020, 139-161.

Squillante 1985

M. Squillante, *Le Interpretationes Vergilianae di Tiberio Claudio Donato*, Napoli 1985.

Squillante 2015

M. Squillante, *La retorica tardoantica tra ars e disciplina*, in L. Cristante - T. Mazzoli (curr.), *Il calamo della memoria. Riuso di testi e mestiere letterario nella tarda antichità*, Raccolta delle relazioni discusse nel VI incontro internazionale di Trieste (Biblioteca statale, 25-27 settembre 2014) VI, Trieste 2015, 35-49.

#### Squillante 2017

M. Squillante, *Spiegare i poeti: il lessico tecnico dei commentatori*. Servius altiloqui retegens archana Maronis, in G.M. Masselli - F. Sivo (curr.), *Il ruolo della Scuola nella tradizione dei classici latini. Tra Fortleben ed esegesi*, Atti del Convegno Internazionale (Foggia, 26-28 ottobre 2016), I, Campobasso-Foggia 2017, 63-91.

#### Squillante 2022

M. Squillante, *Vergilius orator an poeta? (Ti. Donat., Interp. Verg., Aen. 1-2)*, in D. Vallat (éd.), *Vergilius orator: lire et commenter les discours de l'Énéide dans l'Antiquité tardive*, Turnhout 2022, 173-196.

#### Steinthal 1890-1891

H. Steinthal, *Geschichte der Sprachwissenschaft bei den Griechen und Römern*, Berlin 1890-1891<sup>2</sup>.

#### Stenhouse 2002

W. Stenhouse, *The Paper Museum of Cassiano del Pozzo. Ancient inscriptions*, London 2002.

#### Stok - Abbamonte 2021

F. Stok - G. Abbamonte, *Teaching strategies in Servius' commentary*, «Maia» 73, 2021, 365-384.

#### Stok 2011

F. Stok, *La ricezione di Servio nel commento virgiliano di Pomponio Leto*, in M. Bouquet - B. Méniel (èds.), *Servius et sa réception de l'Antiquité à la Renaissance*, Rennes 2011, 491-506.

Stok 2012

F. Stok, *Commenting on Virgil, from Aelius Donatus to Servius*, «DSD» 19, 2012, 464-484.

Stok 2022

F. Stok, *Servius entre philologie et grammaire*, in Garcea - Vallat 2022, 227-248.

Stramaglia 2010

A. Stramaglia, *Come si insegnava a declamare? Riflessioni sulle 'routines' scolastiche nell'insegnamento retorico antico*, in L. Del Corso - O. Pecere (curr.), *Libri di scuola e pratiche didattiche. Dall'Antichità al Rinascimento*, Atti del Convegno Internazionale di Studi (Cassino, 7-10 maggio 2008), Cassino 2010, 111-151.

Stramaglia 2015

A. Stramaglia, *Temi 'sommersi' e trasmissione dei testi nella declamazione antica (con un regesto di papiri declamatori)*, in L. Del Corso - F. De Vivo - A. Stramaglia (curr.), *Nel segno del testo. Edizioni, materiali e studi per Oronzo Pecere*, Firenze 2015, 147-178.

Suerbaum 1980

W. Suerbaum, *Die objektiv und die subjektiv erzählende Göttin. Bericht Dianas von der Jugend Camillas (Verg. Aen. XI 535-586) und die Erzählung der Venus*

*von Hippomenes und Atalanta (Ovid. met. 10,560-707)*, «WJA» N.F. 6a, 1980, 139-160.

Tagliaferro 2003

E. Tagliaferro, *Gli «Hermeneumata»: testi scolastici di età imperiale tra innovazione e conservazione*, in M.S. Celentano (cur.), *Ars/Techne: il manuale tecnico nelle civiltà greca e romana*, Atti del convegno internazionale (Università “G. D’Annunzio” di Chieti- Pescara, 29-30 ottobre 2001), Alessandria 2003, 51-77.

Tognon 2017

G. Tognon, *«Morfologia» delle culture e «forma» dell’educazione classica nell’opera di H.-I. Marrou*, in L. Mecella - L. Russo (curr.), *Suola e Maestri dell’età antica al medioevo*, Atti della Giornata di Studi. Roma, 10 dicembre 2015, Roma 2017, 29-44.

Too 2001

Y.L. Too, *Education in Greek and Roman Antiquity*, Leiden-Boston 2001.

Torrão 1993

J.M.N. Torrão, *Camila, a virgem guerreira*, «Humanitas» 45, 1993, 113-136.

Totola 2005

G. Totola, *Servio e l’utilizzo di femina nell’Eneide di Virgilio*, «AARov» 8,5, 2005, 239-244.

Trivisiol 1999

A. Trivisiol, *Fonti letterarie ed epigrafiche per la storia romana della provincia di Pesaro e Urbino*, Roma 1999.

Trundle 2003

M. Trundle, *Camilla and the Volscians: Historical Images in Aeneid 11*, in J. Davidson - A. Pomeroy (eds.), *Theatres of Action: Papers for Chris Dearden*, Auckland 2003, 165-186.

Taylor 1987

D.J. Taylor, *The History of Linguistics in the Classical Period*, Amsterdam-Philadelphia 1987.

Ureña Bracero 1999

J. Ureña Bracero, *Homero en la formación retórico-escolar griega: etopeyas con tema del ciclo troyano*, «Emerita» 67, 1999, 315-339.

Ureña Bracero 2005

J. Ureña Bracero, *El uso de fuentes literarias, recursos retóricos y técnicas de composición en etopeyas sobre un mismo tema*, in E. Amato - J. Schamp (éds.), ΔΗΛΟΠΟΙΙΑ. *La représentation de caractères entre fiction scolaire et réalité vivante à l'époque impériale et tardive*, Salerno 2005, 93-111.

Ureña Bracero 2007

J. Ureña Bracero, *Algunas consideraciones sobre la autoría de los 'progymnasmata' atribuidos a Libanio*, in J.A. Fernández Delgado - F. Pordomingo - A. Stramaglia (eds.), *Escuela y literatura en Grecia antigua*, Actas

del Simposio Internacional (Universidad de Salamanca, 17-19 Noviembre de 2004), Cassino 2007, 645-690.

Valette Cagnac 2003

E. Valette Cagnac, *Plus grec que le grec des Athéniens. Quelques aspects du bilinguisme gréco-latin*, «Métis» 1, 2003, 149-179.

Vallat 2011

D. Vallat, *Quelle grammaire dans le Servius de Daniel? L'exemple du chant 1 de l'Énéide*, «Eruditio Antiqua» 3, 2011, 101-129.

Vallat 2022

D. Vallat (éd.), *Vergilius orator: lire et commenter les discours de l'Énéide dans l'Antiquité tardive*, Turnhout 2022.

Van Mal-Maeder 2007

D. van Mal-Maeder, *La fiction des déclamations*, Leiden-Boston 2007.

Van Mal-Maeder 2013

D. Van Mal-Maeder, *Fiction et paradoxe dans les Grandes déclamations du Pseudo-Quintilien*, in Ch. Bréchet - A. Videau - R. Webb (éds.), *Théories et pratiques de la fiction à l'époque impériale*, Paris 2013, 123-135.

Vesperini 2022

P. Vesperini, *Les savoirs et les plaisirs d'un jeune esclave lettré, Pétrone Antigonidès*, «Cahiers des études anciennes» 59, 2022 [<https://journals.openedition.org/etudesanciennes/2044>].

Vettori 2020

G. Vettori, *Usi storiografici di uno schema retorico: la disputatio in utramque partem*, «Historika» 10, 2020, 99-171.

Viljamaa 1988

T. Viljamaa, *From Grammar to Rhetoric. First Exercises in Composition According to Quintilian, Inst. 1,9*, «Arctos» n.s. 22, 1988, 179-201.

Viparelli 2008

V. Viparelli, *Camilla: a queen undefeated, even in death*, «Vergilius» 54, 2008, 9-23.

Vössing 1997

K. Vössing, *Schule und Bildung im Nordafrika der römischen Kaiserzeit*, Bruxelles 1997.

Vössing 2003

K. Vössing, *Die Geschichte der römischen Schule. Ein Abriss vor dem Hintergrund der neueren Forschung*, «Gymnasium» 110, 2003, 455-497.

Webb 2001

R. Webb, *The 'progymnasmata' as practice*, in Y. Lee Too (ed.), *Education in Greek and Roman Antiquity*, Leiden-Boston-Köln 2001, 289-316.

Weiden Boyd 1992

B. Weiden Boyd, *Virgil's Camilla and the Traditions of Catalogue and Ecphrasis (Aeneid 7.803-17)*, «AJPh» 113,2, 1992, 213-234.

Wilhelm 1987

M.P. Wilhelm, *Venus, Diana, Dido and Camilla in the Aeneid*, «Vergilius» 33, 1987, 43-48.

Wolff 2015

C. Wolff, *L'Éducation dans le monde romain: du début de la République à la morte de Commode*, Paris 2015.

Xinyue 2017

B. Xinyue, *Imperatrix and Bellatrix: Cicero's Clodia and Vergil's Camilla*, in D. Campanile - F. Carlà-Uhink - M. Facella (eds.) *TransAntiquity: cross-dressing and transgender dynamics in the ancient world*, London-New York 2017, 164-177.

Yamagata 2014

N. Yamagata, *Camilla and Tomoe: female warriors in Virgil and in medieval Japan*, «PVS» 28, 2014, 81-98.

Zabughin 1909-1912

V. Zabughin, *Giulio Pomponio Leto. Saggio critico*, I-II, Roma-Grottaferrata 1909-1912.

Zabughin 1921-1923

V. Zabughin, *Vergilio nel Rinascimento italiano da Dante a Torquato Tasso*, 2 voll., Bologna 1921-1923.

Zieske 2008

L. Zieske, Infelix Camilla (*Verg. Aen. II, 563*), «Hermes» 136,3, 2008, 378-380.



