

Lettere in classe

Percorsi didattici del TFA di area letteraria
della Sapienza

a cura di
Paola Cantoni e Silvia Tatti



Collana Manuali 12

STUDI UMANISTICI
Serie Formazione

Lettere in classe

Percorsi didattici del TFA di area letteraria
della Sapienza

a cura di

Paola Cantoni e Silvia Tatti



SAPIENZA
UNIVERSITÀ EDITRICE

2014

Copyright © 2014

Sapienza Università Editrice

Piazzale Aldo Moro 5 – 00185 Roma

www.editricesapienza.it

editrice.sapienza@uniroma1.it

Iscrizione Registro Operatori Comunicazione n. 11420

ISBN 978-88-98533-28-2

DOI 10.13133/978-88-98533-28-2



Quest'opera è distribuita con licenza Creative Commons 3.0
diffusa in modalità *open access*.

Distribuita su piattaforma digitale da:

digilab

Centro interdipartimentale di ricerca e servizi

Settore Publishing Digitale

In copertina: Ivan Macculi, *Aula I, Facoltà di Lettere e Filosofia* (2014), Sapienza - Università di Roma.

Indice

Presentazione	1
<i>Roberto Nicolai</i>	
PARTE I	3
Lettere in classe	5
<i>Paola Cantoni e Silvia Tatti</i>	
L'italiano a scuola	15
<i>Luca Serianni</i>	
Le lingue classiche	27
<i>Stefano Quaglia</i>	
La letteratura, oltre la didattica	43
<i>Carlo Albarello</i>	
PARTE II - PERCORSI DIDATTICI	53
SEZIONE I - ITALIANO, STORIA ED EDUCAZIONE CIVICA, GEOGRAFIA NELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO	
a cura di <i>Paola Cantoni e Paola Spinelli</i>	55
Presentazione	57
<i>Paola Spinelli</i>	
La nazione nei luoghi, nelle immagini e nelle parole	61
<i>Vincenzo Caporale</i>	
La fantasia di Andrea	75
<i>Tommaso Testaverde</i>	
SEZIONE II - MATERIE LETTERARIE NEGLI ISTITUTI DI ISTRUZIONE SECONDARIA DI SECONDO GRADO	89
a cura di <i>Raffaella Giammarco e Monica Storini</i>	

Presentazione	91
<i>Raffaella Giammarco</i>	
Le piante si coltivano, gli uomini si educano. Memoria e scritture del sé	93
<i>Cristiana D'Ercoli</i>	
Educazione 2.0: logos, storytelling e pubblica istruzione	105
<i>Federico Gurgone</i>	
SEZIONE III - MATERIE LETTERARIE E LATINO NEI LICEI E NELL'ISTITUTO MAGISTRALE <i>a cura di</i> Carlo Albarello, Francesca Romana Berno, Francesca Romana Sauro, Silvia Tatti	
Presentazione	117
Percorsi di latino	119
<i>Francesca Romana Sauro</i>	
Percorsi di italiano	121
<i>Carlo Albarello</i>	
Il pensiero di Leopardi: un percorso dentro e fuori lo <i>Zibaldone</i>	123
<i>Valerio Camarotto</i>	
Incontro con la poesia di Giovanni Pascoli	135
<i>Benedetta Conversi</i>	
Lessico e famiglie di parole nella civiltà latina	149
<i>Samanta Marchegiani</i>	
Primi poeti del dopo Montale	163
<i>Carmelo Princiotta</i>	
Tacito tra etnografia e futurismo	175
<i>Sara Trulli</i>	
SEZIONE IV - MATERIE LETTERARIE LATINO E GRECO NEL LICEO CLASSICO <i>a cura di</i> Maria Letizia Pesce, Maurizio Sonnino e Eleonora Tagliaferro	
Presentazione	189
<i>Maria Letizia Pesce</i>	
Epigrafi dalla Grecia	195
<i>Gabriele Massa</i>	
Pax Augusta e propaganda augustea	209
<i>Lara Mastrobattista</i>	

Presentazione

Questo volume, che inaugura la nuova serie "Formazione" all'interno della collana "Manuali" della Sapienza Università Editrice, ha per la nostra Facoltà un'importanza che arriva a definire politica. In questi ultimi decenni la scuola e l'università hanno visto susseguirsi provvedimenti legislativi, pomposamente presentati come riforme, che in realtà sono intervenuti soltanto sui meccanismi di gestione o hanno mascherato tagli e maldestri tentativi di ridurre le risorse a un settore già in difficoltà. Non è questa la sede per analizzare un complesso di norme tanto poderoso sul piano quantitativo quanto debole dal punto di vista dell'impianto culturale e didattico. Mi limiterò a qualche considerazione su un tema centrale: quello della selezione e della formazione degli insegnanti di scuola secondaria. A partire dagli anni 80 il concorso, fino ad allora principale strumento di reclutamento degli insegnanti, è stato prima affiancato, poi in gran parte sostituito da immissione in ruolo ope legis, variamente organizzate e camuffate. La nascita delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario ha introdotto per la prima volta l'idea che i futuri insegnanti avessero bisogno di un periodo di formazione dedicata non tanto all'approfondimento disciplinare quanto all'apprendimento di metodologie pedagogiche e didattiche. La stessa concezione è alla base dei Tirocini Formativi Attivi, recentemente introdotti e per ora limitati all'esperienza del primo ciclo. Non mi soffermo sull'ennesima sanatoria messa in opera con i Percorsi Abilitativi Speciali, che conferma la tendenza di chi governa la scuola a favorire la creazione di sacche di precari, poco o nulla selezionati, che finiscono presto o tardi per entrare in ruolo. È quasi superfluo dire che i meccanismi di reclutamento dovrebbero essere selettivi e regolari e, inoltre, mirati non tanto a risolvere problemi occupazionali quanto a garantire alla scuola un corpo docente preparato ai suoi compiti.

I Tirocini Formativi Attivi sono partiti, come spesso accade, nell'incertezza normativa e tra mille problemi, ma hanno avuto una conseguenza importante: dopo molti anni scuola e università hanno ripreso a dialogare e a collaborare. Se in precedenza il tema del rapporto tra formazione secondaria e formazione universitaria era oggetto di analisi per lo più astratte, con l'istituzione dei Tirocini docenti di scuola secondaria e di università si sono trovati fianco a fianco a progettare una didattica specifica per i tirocinanti e a riflettere in concreto su quello che serve per formare un insegnante.

L'esperienza maturata durante il primo anno di Tirocinio nelle classi di materie letterarie (A043, A050, A051, A052) presso Sapienza Università di Roma ha prodotto le riflessioni e i percorsi didattici che hanno trovato spazio in questo volume. E questa è la forma con cui un gruppo di docenti di scuola e di università hanno voluto intervenire attivamente nel campo della formazione degli insegnanti. Per i motivi che ho sinteticamente esposto rivendico quindi il valore politico della nostra iniziativa, attribuendo all'aggettivo 'politico' quel significato alto che l'attuale temperie ha fatto spesso perdere di vista.

*Roberto Nicolai*¹

¹ Preside della Facoltà di Lettere e Filosofia Sapienza.

PARTE I

Lettere in classe

Paola Cantoni, Silvia Tatti

Il TFA alla Sapienza

Il volume raccoglie alcuni dei percorsi elaborati dai tirocinanti come prova finale dell'anno di TFA ordinario svoltosi alla Facoltà di Lettere della Sapienza; le classi coinvolte sono tutte quelle di materie letterarie, dalla scuola media inferiore ai licei e istituti tecnici e professionali. L'anno di TFA ha avuto un esordio difficile perché l'iter per la costituzione del gruppo di lavoro composto da docenti universitari, tutor delle scuole secondarie, rappresentanti dell'Ufficio scolastico regionale non era collaudato e ha incontrato diversi ostacoli. I tutor provenienti dal mondo della scuola sono intervenuti quando il percorso era già avviato e hanno lavorato con tempi molto ristretti. I moduli disciplinari erano già stati svolti dai docenti di linguistica italiana, letteratura italiana, lingua e letteratura latina e greca della Sapienza che hanno lavorato quindi senza il supporto dei tutor cercando di mettere a frutto esperienze personali e di calare le competenze disciplinari in un percorso didattico funzionale alla formazione dei docenti.

Nonostante tutte le difficoltà e i ritardi di un'iniziativa avviata nell'anno accademico 2012-2013 in via sperimentale, i risultati sono stati in certi casi eccellenti e hanno compensato in positivo i problemi organizzativi, superando gli ostacoli che un percorso nuovo come questo presentava; il gruppo di lavoro di docenti universitari e scolastici e di tirocinanti ha raccolto la sfida di una costruzione in itinere, anche come scommessa per recuperare un nuovo modo di lavorare tra scuola e università.

L'emergenza della perdita di centralità delle discipline umanistiche, a scuola e all'università, e la crisi complessiva dell'insegnamento superiore richiedono nuove strategie formative e il TFA ha rappresentato una tappa utile per sperimentare, all'interno di una modalità istituzionale, una dimensione di ricerca comune sui temi della didattica che non ha avuto l'obiettivo di approdare a esiti risolutivi e compiuti ma che si è aperta alla possibilità di un'interrogazione continua e pragmatica.

Dal punto di vista della componente universitaria, cui apparteniamo, l'occasione si è rivelata preziosa per ripensare il nostro ruolo nei termini di una continuità di obiettivi e metodologie che riguardano concretamente la didattica e il ruolo dell'insegnante. L'università è stata coinvolta nel TFA come garante dell'aspetto scientifico ma si è messa in gioco su un terreno più concreto grazie all'incontro con i docenti strutturati e in formazione e con la loro esperienza sul campo che si confronta con le eterogenee esigenze della scuola. I docenti universitari si sono dovuti interrogare anche sul senso del loro lavoro che è quello di specialisti che accolgono studenti dalla scuola e formano insegnanti operando per lo più sprovvisti di indicazioni comuni, basandosi sulla sensibilità individuale e sulle esperienze personali.

Questo coinvolgimento attivo e non rigidamente strutturato, ha rimesso in moto interrogativi legati alla motivazione dell'insegnamento della lingua e della letteratura italiane e alle difficoltà che si pongono nell'università e nella scuola ogniqualevolta si affronta il problema della formazione dei futuri insegnanti.

Il docente di italiano, una sintesi complessa

Esiste innanzitutto un problema specifico, quello della compresenza, nella figura del docente di "lettere", di più ruoli e competenze, secondo la situazione configurata nelle classi disciplinari qui rappresentate, che riguardano gli insegnamenti di materie letterarie in tutti gli ordini della scuola secondaria di primo e secondo grado. Per motivi di sintesi ci limiteremo ad esaminare il profilo dell'insegnante di *italiano*, cui ognuno potrà sommare (ma più che una somma si tratta, in effetti, di una moltiplicazione di ruoli), quello da acquisire come insegnante di *storia*, di *geografia*, di *latino*, di *greco*. La complessità di tali profili non è sperimentabile se non nella pratica scolastica ma ognuno di noi sa

come sia impossibile che tale complessità (e contemporaneità di ruoli) diventi materia specifica di studio e del resto è un dato di fatto che l'Università abbia finora dato poco spazio (in alcuni casi per nulla) anche alla "semplice" didattica disciplinare.

E' noto come l'insegnante di italiano si trovi a dover riassumere in sé competenze diverse e complesse, e a dover a sua volta attivare negli studenti la stessa sfaccettata e poliedrica eterogeneità di saperi e competenze. L'insegnamento dell'italiano, inoltre, non esaurisce la sua dimensione nell'ambito della disciplina stessa, ma sconfinava, per obiettivi e ricadute, in tutte le altre discipline oggetto di studio; tale sconfinamento investe anche il ruolo dei diversi docenti, e infatti «la competenza linguistica nell'uso dell'italiano» è ormai stata assunta come «responsabilità condivisa e obiettivo trasversale comune a tutte le discipline, senza esclusione alcuna (*Indicazioni nazionali* del 2010 per i percorsi liceali, p. 7). La «padronanza dei lessici specifici, la comprensione di testi a livello crescente di complessità, la capacità di esprimersi ed argomentare in forma corretta e in modo efficace sono infatti competenze che le Indicazioni propongono come obiettivo di tutti» (*ib.*). L'assunzione di responsabilità di tutti i docenti rispetto alla formazione di una competenza complessa come quella dell'utilizzo attivo e passivo della lingua materna per i suoi diversi scopi e nelle sue diverse realizzazioni, è necessaria nella scuola di oggi e rischia tuttavia di far perdere la specificità del ruolo dell'insegnante di italiano che, nei fatti, resta comunque il vero depositario di un compito così delicato per la formazione degli studenti.

Nella pratica didattica l'insegnante di italiano organizza e gestisce le sue ore di lezione (e i relativi contenuti) in un intreccio di microdiscipline, che attraversano i diversi canali della comunicazione, dagli usi orali a quelli scritti e con attenzione sempre maggiore rivolta agli usi "trasmessi" e alle forme della videoscrittura e della comunicazione multimediale, richiamati esplicitamente all'interno degli Obiettivi specifici di apprendimento previsti per la Lingua Italiana nel primo biennio *Indicazioni nazionali* appena citate.

Se guardiamo agli Obiettivi specifici di apprendimento della Letteratura italiana (pp. 10-11), l'incontro con l'autore e con l'opera letteraria si configura come momento fondamentale per «individuare i caratteri principali della tradizione letteraria e culturale» e dovrebbe privilegiare «opere fondative per la civiltà occidentale e radicarsi - magari in

modo inconsapevole - nell'immaginario collettivo, così come è andato assestandosi nel corso dei secoli»; il disegno storico della letteratura italiana, pur attento ad un percorso diacronico, eviterà i rischi insiti in un «generico enciclopedismo» che non restituisca «il senso e l'ampiezza del contesto culturale, dentro cui la letteratura si situa» e saprà «giovarsi dell'apporto di diversi domini disciplinari» (e qui lo sguardo si estende alla storia, alla filosofia, alla storia dell'arte, alle discipline scientifiche).

Provando a sintetizzare e a semplificare quanto enunciato nelle *Linee generali e competenze di Lingua e Letteratura italiana*, l'insegnante di italiano dovrebbe condurre lo studente a: assumere la lingua italiana come un bene culturale nazionale, un elemento essenziale della propria identità e come preliminare mezzo di accesso alla conoscenza, padroneggiare la lingua italiana in tutti i suoi usi e scopi comunicativi, affrontare testi anche complessi attraverso l'osservazione delle strutture linguistiche e la riflessione metalinguistica, assumere la coscienza della storicità della lingua italiana, delle sue caratteristiche sociolinguistiche e della presenza dei dialetti, oltre che della complessità del quadro linguistico italiano contemporaneo nelle sue varietà d'uso; nello stesso tempo l'insegnante deve anche spingere lo studente a sviluppare il gusto per la lettura che è obiettivo primario dello studio della letteratura, a riconoscere il valore intrinseco della lettura «come risposta a un autonomo interesse e come fonte di paragone con altro da sé e di ampliamento dell'esperienza del mondo», ad acquisire un metodo di analisi del testo, a recepire un testo letterario nei termini di un arricchimento anche linguistico in vista delle competenze di scrittura.

Si tratta di obiettivi sostanzialmente riconducibili alle due componenti della formazione di un docente, quella letteraria e quella linguistica, approcci e prospettive (e talvolta oggetti di studio e metodi) diversi ma concorrenti ad uno stesso fine, in termini didattici.

Difficile, però, nella pratica quotidiana, tenere insieme tutti i fili, l'articolazione dell'orario interno (lasciata generalmente al buon senso e all'esperienza dell'insegnante) non garantisce un'armonica distribuzione dei tempi e delle priorità ma, ancor prima dell'ingresso in aula, lo stesso percorso di formazione universitario concorre a realizzare uno sbilanciamento di competenze nell'una o nell'altra direzione, ed è questo sbilanciamento che il futuro insegnante si trova, suo malgrado, a riprodurre nella proposta didattica che porterà in classe. A orientare

non giovano certo i manuali scolastici, che sono caratterizzati tutti (e in tutte le discipline) da una ipertrofia cui la nuova linea delle versioni con espansioni on-line ha dato ulteriore linfa e che, a fronte di una grandissima ricchezza e varietà di scelta, determinano nello studente e nel docente un senso di smarrimento.

Abbiamo tuttavia sperimentato come proprio l'Università possa diventare lo spazio privilegiato perché le diverse discipline e i diversi docenti (diversi per materia e diversi per ruolo e funzioni) lavorino su un progetto comune: la formazione professionale dell'insegnante. L'Università si presta, in virtù del livello specialistico che offre nelle diverse discipline, a costruire quella rete di saperi e di competenze che dovrà convergere e attivarsi nel futuro insegnante e il ruolo del docente tutor è (anche) quello di garantire che quella rete si esprima nella concretezza di proposte didattiche efficaci. L'Università, nel caso specifico della "Sapienza", è diventata così, per lo spazio brevissimo del primo anno di TFA, un *laboratorio* nel quale sono nate esperienze reali di insegnamento. I risultati ottenuti sono stati ottimi, soprattutto nella realizzazione di quella sintesi di ruoli, obiettivi, competenze, di cui si diceva.

Di qui la volontà di proporre alcune delle proposte didattiche nate all'interno di questo *laboratorio*, per condividerle non solo nei contenuti ma anche e soprattutto nei metodi, nei tagli, nella pratica operativa e per fornire un elemento di discussione anche per i prossimi percorsi formativi degli insegnanti, rientrano essi o meno in un nuovo ciclo di TFA ordinario.

Lettere in classe

La didattica disciplinare si è mossa da un lato su un ambito tecnico più facilmente circoscrivibile (la competenza scritta, i problemi della comunicazione anche orale, l'insegnamento linguistico di latino e greco) dall'altro sul terreno spinoso ma fondamentale della funzione formativa della letteratura e della centralità dello studio delle culture classiche.

Ci siamo posti su un piano pragmatico e abbiamo formulato la domanda: cosa fare per coinvolgere in un processo formativo attivo e sti-

molante studenti e docenti che devono passarsi il testimone della conoscenza della lingua e della letteratura italiana e delle lettere classiche in un momento di crisi delle discipline umanistiche? e soprattutto come recuperare la passione di docenti e discenti, necessaria per avviare ogni percorso formativo in modo non passivo e per approdare a dei risultati davvero utili per ridare forza alla scuola?

Nessuno di noi aveva delle ricette pronte e i risultati conseguiti non ambiscono certo a fornire delle risposte assolute.

L'università compie da sempre, in modo istituzionalizzato attraverso i test di ingresso ma anche basandosi sull'esperienza dei singoli, un'azione di monitoraggio degli studenti che escono dalla scuola secondaria; i giudizi personali in genere convergono e coincidono a grandi linee con i risultati dei test dell'Ocse-Pisa: gli studenti hanno una diminuita capacità di comprensione dei testi, si esprimono con un lessico poco raffinato, non sanno scrivere testi complessi. Dai migliori di questi studenti, l'università dovrebbe formare dei docenti in grado a loro volta di comunicare un sapere assai composito agli studenti di scuola media e superiore.

L'università ha riflettuto assai poco finora sulle modalità con cui questo processo così complesso si compie e sulle prerogative necessarie affinché dagli studi universitari esca un buon insegnante o comunque un laureato in grado di affrontare le problematiche legate all'insegnamento delle materie umanistiche. Questo è dovuto in parte alla frammentarietà dei sistemi di formazione insegnanti, che hanno coinvolto in modo non incisivo l'università e che non sono stati continuativi negli ultimi anni dopo periodi di assenza totale di programmazioni, e tuttavia influisce su questa carenza anche una difficoltà obiettiva di individuare delle strategie: alcuni docenti pensano ancora che la funzione insegnante sia una qualità innata, che la capacità di comunicare sia una competenza spontanea, oppure, al contrario, cercano di formalizzare eccessivamente processi che coinvolgono diverse componenti non tutte immediatamente e rigorosamente certificabili e incasellabili.

Dall'esperienza del TFA è emersa una casistica di problemi dai quali partire. Innanzitutto appare ineludibile la necessità di un incontro sistematico tra università e scuola sul tema specifico della formazione insegnanti che parta dalle discipline e che si radichi nell'esperienza della scuola, con l'obiettivo di trasmettere saperi specifici e complessi.

Inoltre è emersa anche l'opportunità di fare fronte comune per evitare semplificazioni e riduzione della complessità dell'insegnamento linguistico-letterario: la crisi della disciplina non si risolve abbassando il livello qualitativo e diminuendo la richiesta di obiettivi elevati ma individuando strategie e sollecitando motivazioni, utili a riqualificare nel suo complesso l'insegnamento delle materie letterarie a scuola e all'università. I processi infatti vanno di pari passo e la centralità delle discipline umanistiche deve affermarsi parallelamente nella scuola e all'università, il collegamento tra i diversi gradi dell'istruzione è fondamentale non solo per la formazione insegnanti ma anche per tutelare la specificità dell'insegnamento italiano che se da un lato non consegue risultati eccellenti secondo gli standard europei, dall'altro deve far valere una componente umanistica che dovrebbe essere misurata con altri strumenti.

L'esperienza del TFA ha anche dimostrato che la partenza del percorso deve essere assolutamente disciplinare e puntare a un livello alto di formazione specifica; è da una conoscenza approfondita e specialistica che arrivano le sollecitazioni a esplorare le discipline, a sperimentare percorsi finalizzati alla trasmissione del sapere. Ed è proprio da una conoscenza raffinata, articolata, ricca di intersezioni e di rapporti tra le discipline, che emerge quella vocazione al dialogo, quell'istanza comunicativa, quella passione per la conoscenza senza la quale non è possibile diventare insegnanti. La componente centrale dunque della formazione insegnanti deve essere disciplinare, il coordinamento con le discipline pedagogiche è materia sulla quale riflettere, anche per i prossimi TFA, per cercare di costruire percorsi davvero spendibili in cui le competenze peculiari non rimangano scisse o a un livello di astrazione; è proprio sul fronte della didattica disciplinare che si devono raffinare metodi e strategie che puntino a formare i futuri docenti.

I percorsi didattici dei tirocinanti

Quanto detto è dimostrato dai percorsi qui raccolti che nascono da interessi individuali in certi casi molto specifici e complessi che servono però proprio ad attivare quell'entusiasmo e quello stimolo motivante che innesta il circolo virtuoso del processo di acquisizione delle conoscenze.

I percorsi non sono improntati a criteri omogenei e non ambiscono certo a suggerire delle ricette valide in assoluto per risolvere il problema del coinvolgimento degli studenti nello studio della lingua e della letteratura italiane, nemmeno intendono porsi come ipotesi di organizzazione della didattica che presenta problemi di tempi, rapporto con le classi, valutazione, ecc. molto complessi. Non sono però dei percorsi astratti e slegati dalla didattica effettiva che si fa in classe, per lo più sono stati effettivamente verificati a lezione dai tirocinanti che hanno avuto modo di sperimentarne l'efficacia con le classi cui erano stati affidati. Nascono però non da esigenze di programmazione rigida ma da interessi e passioni specifici e questo è uno dei motivi della loro originalità.

In certi casi provano, se non altro, a smentire alcuni luoghi comuni che la didattica a volte ripropone per inerzia. Come studiare Leopardi? La prima cosa da fare è liberarsi di stereotipi che la storiografia tramanda e non rinunciare alla complessità, che non allontana il lettore dal testo letterario ma lo esalta in tutta la sua autenticità, l'unico vero aspetto che può entrare in contatto con l'esperienza reale dei giovani studenti. Da un caso specifico si acquisisce dunque un metodo critico generale che ha una alta valenza formativa spendibile come esperienza generale e non solo come acquisizione critico-letteraria. Ma gli esempi potrebbero essere numerosi. I laboratori di scrittura? Il processo di scrittura e riscrittura di un testo può fare i conti con la libera fantasia dei ragazzi e portarli alla scoperta delle tante soluzioni che la scrittura rende possibili. La sperimentazione è aperta per permettere agli studenti, anche ai più giovani, di riappropriarsi di una abilità che si sta perdendo, come possiamo confermare anche dal nostro osservatorio universitario, ma che recupera valore quando la si eserciti non solo per la sua necessità strettamente comunicativa e funzionale ma anche recuperando il suo *sensu* in termini di creatività, confronto reciproco e condivisione. Le epigrafi greche? Il loro studio permette una lezione di

educazione civica che coinvolge gli studenti per la sua attualità e nello stesso tempo li invita a riflettere sul presente e sui rapporti proficui con l'insegnamento del passato. Così anche l'identità italiana diventa occasione di riflessione e possibilità di crescita trasversale in quanto a contenuti e discipline, nel confronto tra linguaggi diversi, dalla lingua e letteratura italiana, attraverso la storia, nella storia dell'arte. La originalità e anche la specificità dei percorsi che trattano a volte temi che esulano da qualsiasi canone scolastico mostra che la soluzione non è banalizzare, ridurre, semplificare le conoscenze, ma sollecitare interessi, acquisire un metodo, esercitare lo spirito critico.

Qui ritorna il discorso sulla funzione della letteratura nella scuola, la scommessa è far funzionare la letteratura come reagente contro la tendenza alla perdita di comprensione di testi complessi che è una costante delle nuove generazioni di nativi digitali. La scommessa è dimostrare la funzione di stimolo della letteratura che permette non solo di acquisire un diritto di cittadinanza e rafforzare una coscienza civile, ma che consente anche agli studenti di collocarsi nel mondo ed elaborare la loro esperienza, comprendendo il presente anche alla luce del radicamento nel passato della storia comune.

I percorsi sono pubblicati in sezioni che rispecchiano le classi di concorso (043, 050, 051, 052) e sono introdotti dai relativi docenti tutor per contestualizzarne l'origine e l'utilizzo ma, come si vedrà, non esauriscono il loro valore e la loro spendibilità in quella specifica classe di concorso offrendosi quasi sempre a letture e applicazioni di volta in volta più circoscritte o più estese, a integrazioni, a sviluppi, proposte tutte caratterizzate da una apertura e da una problematicità di fondo che garantiscono un vantaggioso scambio di esperienze. Attraverso le introduzioni possiamo anche ascoltare la voce dei docenti tutor senza i quali questa esperienza non avrebbe avuto quel senso di efficace concretezza e di radicamento nell'esperienza scolastica quotidiana che la formazione professionale di un insegnante richiede.

Ad introdurre i percorsi abbiamo voluto proporre alcuni contributi di sintesi su questioni generali in relazione all'insegnamento dell'italiano e delle lingue classiche: *L'italiano a scuola* di Luca Serianni, *Le lingue classiche* di Stefano Quaglia, *La letteratura oltre la didattica* di Carlo Albarello.

Gli autori di questi preziosi contributi documentano la pluralità di voci e di competenze cui ha attinto il TFA: Luca Serianni, professore di

Linguistica Italiana alla "Sapienza", ha sempre dedicato grande attenzione al mondo dell'istruzione e alla didattica dell'italiano, partecipando anche alla stesura delle Indicazioni nazionali; Stefano Quaglia, dirigente dell'Ufficio scolastico regionale per il Veneto e membro del Comitato Nazionale dei Garanti per la cultura classica del Miur, è fra i più qualificati esperti dell'insegnamento delle lingue e letterature classiche; Carlo Albarello, docente di Italiano e Latino al Liceo Classico "Virgilio" di Roma è membro del progetto ministeriale Compita, sulle Competenze di italiano nella scuola.

Questo volume non si sarebbe realizzato senza la collaborazione di tutti i professori universitari che come referenti o docenti hanno partecipato assieme a noi all'esperienza del TFA: Eleonora Tagliaferro e Maurizio Sonnino, per lingua e letteratura greca, Monica Storini, per letteratura italiana, Francesca Romana Berno, per letteratura latina.

Il dialogo tra esperti, di natura, formazione e ruoli diversi, ci consente di riavviare la comunicazione scuola-università-ministero, di cui vogliamo sottolineare l'importanza anche al di là dei percorsi istituzionali di formazione degli insegnanti; si tratta di una comunicazione vitale e produttiva di cui abbiamo sperimentato il valore e che intendiamo tenere aperta anche con iniziative concrete e permanenti di formazione e confronto all'interno della Sapienza che ha una lunga tradizione di collaborazione con la scuola. Nelle nostre intenzioni questo volume vuole produrre indicazioni utili da spendere per i prossimi cicli di TFA, se saranno effettivamente ripristinati, o in ogni caso per tutti i percorsi di formazione insegnanti che il Ministero attiverà nei prossimi anni. Intendiamo dunque davvero offrire dei materiali di lavoro e rilanciare il discorso, determinante per la scuola e per l'università, su come formare i futuri insegnanti. Si tratta di un investimento necessario al quale devono concorrere in sinergia tutte le istituzioni, in quanto l'attenzione alla formazione insegnanti significa assunzione di un'idea di scuola come momento centrale della crescita della società. L'esperienza del TFA, di cui si riportano qui i primi risultati, mostra come il lavoro da fare sia complesso ma anche enormemente stimolante e conferma il ruolo guida che in questa fase le facoltà di Lettere di tutta Italia devono assumere in stretto contatto con la scuola e i suoi operatori.

L'italiano a scuola

Luca Serianni

Hanno avuto ampia risonanza mediatica i recenti dati della rilevazione internazionale OCSE-PISA (2012) sulle competenze dei quindicenni in matematica, scienze e lettura, ossia sulla capacità di comprendere un testo ("literacy skills"), effettuando le necessarie inferenze. L'Italia segna un certo miglioramento rispetto alle indagini precedenti, ma si colloca pur sempre al di sotto della media. Per la lettura il livello è 490, rispetto alla media di 496, lontanissimi da Giappone (538) o Finlandia (524), né ci si può consolare col fatto che la Svezia, sorprendentemente, sia ancora più indietro (483). In realtà a preoccupare non sono tanto i valori medi, quanto i persistenti, drammatici, dislivelli, non solo tra Nord e Sud (la Calabria è a 434), ma anche tra i vari tipi di scuola: se i liceali del Nord Est sono a 569, gli studenti dei professionali dell'estremo Mezzogiorno e delle isole sono a 376.

La comprensione di un testo scritto nella propria lingua non è solo una competenza richiesta dalla carriera scolastica: è un requisito di cittadinanza consapevole, che riguarda l'intera massa degli adolescenti e che dunque non ricade solo sulle spalle degli insegnanti di lettere, ma interpella la società nel suo insieme. Come e dove intervenire? Non si può dire che le ore dedicate alla lingua siano poche, oltretutto, con la riforma del 2010 le ore di italiano sono state portate a quattro in tutto l'arco degli istituti tecnici e professionali. Il punto è che le ore sono mal distribuite e soprattutto che i contenuti sono scarsamente funzionali per la padronanza della lingua scritta. Mal distribuite, visto che nella scuola media (o secondaria di primo grado, come oggi si chiama) si studiano cose che saranno ripetute nel biennio delle superiori. Poco funzionali perché l'accertamento è fondato prevalentemente su esercizi di riconoscimento, come se si dovesse stilare un registro catastale: «sottolinea una volta le preposizioni proprie e due volte quelle improprie», «distingui il complemento di unione e quello di compagnia» eccetera.

L'analisi logica, in particolare, si estenua in una tassonomia esasperata di complementi che molte volte è fine a sé stessa. Francesco Sabatini, nella risposta a un quesito rivolto al periodico «La Crusca per voi» (2004)¹, commenta un esercizio assegnato a un'alunna quattordicenne: che complemento è "dalla finestra" in «Dalla mia finestra vedo il mare»? L'alunna risponde: «stato in luogo», no, corregge l'insegnante: "moto da luogo". Sabatini osserva ironicamente: «e perché non "moto a luogo"? «Un po' di ottica elementare ci dice che è l'immagine del mare che viene verso di me, colpisce la mia retina e arriva al mio cervello, rispetto al soggetto della frase qui ci sarebbe addirittura... un *moto a luogo*! Chi può negare che il verbo *vedere* indichi ricezione e percezione di immagini?».

Esercizi del genere non servono a usare meglio la lingua e non ci dicono nulla sul suo funzionamento (né tantomeno su quello della nostra mente). Eppure il loro prestigio, anche al di fuori delle aule scolastiche, mostra una vitalità degna di miglior causa. Nella batteria di quiz disponibili in rete per un concorso per diventare guardia di finanza (indirizzo http://www.gdf.gov.it/GdF/it/Concorsi/Pubblici/Anno_2013/Ispettori_-_297_Allievi_Marescialli/info-62108408.html), accanto a prove che saggiano opportunamente le competenze lessicali², semantiche³, relative alla formazione delle parole⁴, o alla comprensione di un brano, c'è una serie di quesiti di analisi logica. Gran parte (va detto) sono affrontabili senza difficoltà: per risolvere il n° EA00080⁵, il futuro finanziere deve avere solo l'accortezza di individuare come "complemento" anche il semplice avverbio (*qui*), non solo il sintagma nominale con cui il complemento si presenta tipicamente. Ma il punto non è questo. Dovremmo piuttosto fare una riflessione più

¹ Ora ripubblicata in *La Crusca risponde. Dalla carta al web (1995-2005)*, a cura di M. Biffi e R. Setti, Firenze, Le Lettere, 2013, pp. 138-142.

² Per esempio il n° AA00010: «Qual è il significato di *sommesso* nel contesto: *Parlò per tutto il tempo con tono sommesso*?» (a. *alterato*, b. *basso*, c. *patetico*, d. *ironico*), o il n° LA00005: «Qual è il sinonimo di *usura*?» (a. *consumo*, b. *stanchezza*, c. *avventura*, d. *prestito*, forse troppo insidioso il distrattore d.).

³ Per esempio il n° CA00006: «Quale delle espressioni indicate è attinente alla parola *franchigia*?» (a. *pagamento*, b. *sincerità*, c. *fuga*, d. *indicazione*).

⁴ Per esempio il n° DA00013: «Quale dei seguenti è un nome derivato?» (a. *martello*, b. *scarpa*, c. *mattina*, d. *dentista*).

⁵ «Qual è il complemento di luogo nella frase: *Resterò qui a godermi in silenzio il panorama delle montagne*?» (a. *qui*, b. *in silenzio*, c. *il panorama*, d. *delle montagne*).

generale: se è certamente doveroso assicurarsi che il candidato disponga di un lessico sufficientemente ricco e sia in grado di riconoscere le componenti di una parola derivata⁶, forse non è altrettanto importante che sia a suo agio con complementi indiretti secondari, come il complemento di materia (oggetto dei quesiti EA00004, EA00007, EA00008...), di causa efficiente (EA00014, EA00031), di denominazione (EA00030, EA00055, EA00098...), di unione (EA00033, EA00157), di distanza (EA00018), di estensione (EA00102, EA00129), di esclusione (EA00105). Alcuni di questi complementi rappresentano, oltretutto, un trascinarsi inerziale rispetto a categorie ereditate dalla grammatica latina, in cui si giustificavano per la diversa costruzione richiesta. Così per il complemento d'agente e di causa efficiente, che più saggiamente le tradizioni grammaticali francese e spagnola unificano nell'unica categoria rispettivamente di *complément d'agent* e di *complemento agente*⁷. Anche la nozione di "complemento di denominazione" è alquanto dubbia e sembra nascere dalla pedestre preoccupazione di distinguerlo dal complemento di specificazione, perché lo studentello non traduca «la città di Roma» con **urbs Romae*: ma si dovrebbe parlare piuttosto di un'apposizione, non di un complemento del nome, come fanno francesi e spagnoli⁸. E qualche volta la distinzione è una superfetazione successiva, senza radici nel latino, come avviene per i complementi di compagnia e di unione, che in latino si costruiscono con *cum* + ablativo, indipendentemente dalla natura [\pm animato] dell'elemento retto.

Qualcosa da eccepire ci sarebbe anche sulla tradizionale classificazione delle parti del discorso, in particolare sulla distinzione tra preposizioni e congiunzioni subordinanti: non di rado «la relazione che si instaura fra congiunzione ed elementi nella frase è molto simile a quella instaurata dalla preposizione» e per distinguere le due classi occorre fondarsi su un elemento di superficie, cioè sulla reciproca distribuzione

⁶ *Martello* non è un Marte in sedicesimo, *mattina* non è una bimba fuori di senno (per riprendere gli esempi citati nella nota 4) e *scarpa* non è una parola neanche astrattamente scomponibile in elementi formativi (ma qualcuno potrebbe selezionare questa risposta pensando che una scarpa "deriva" dalla tecnica dell'uomo, non si trova in natura: dunque confondendo la parola col suo referente).

⁷ Cfr. M. Grevisse, *Le bon usage*, Paris-Gembloux 1980, § 320 e Real Academia Española, *Nueva gramática de la lengua española. Sintaxis II*, Madrid, Espasa Libros, 2009, §§ 29.8q e 41.3l.

⁸ Cfr. Grevisse, *Le bon usage* cit., § 341 e *Nueva gramática* cit., § 1213t.

(le preposizioni introducono «sintagmi o frasi con un verbo di modo infinito», mentre le congiunzioni subordinanti «introducono frasi con verbi di modo finito»)⁹. Significativo che, in una recente trattazione, la categoria delle congiunzioni appaia letteralmente sfarinata¹⁰.

Restando sul terreno della grammatica teorica, è molto più utile formativamente interrogarsi su temi di portata generale e di indiscussa operatività in qualsiasi tipo d'analisi, come la natura del soggetto o la definizione di frase. In un aureo volumetto, Giorgio Graffi passa in rassegna le definizioni tradizionali di "frase", mostrandone l'insufficienza: è l'unità minima di comunicazione che esprime un senso compiuto? Ma in *Mario ha detto che Gianni è arrivato*, la dipendente è certamente una "frase", priva però di autonomia semantica. È espressione di un giudizio? Ma non sono giudizi né *che Gianni è arrivato* né le frasi interrogative. Deve contenere sempre un modo finito? Ma sono ben diffuse, già in latino, le frasi nominali¹¹. Ecco: piuttosto che insistere su tassonomie inerti, mi piacerebbe una scuola che stimolasse a ragionare sulla lingua e sulla difficoltà di definirne anche i fondamentali presupposti di analisi.

Qui si apre una questione delicata. Ferma restando l'opportunità di rinnovare l'impostazione vetero-grammaticale, riservando più spazio alla dimensione sociolinguistica e a quella lessicale-semantica, è necessario chiedersi: fino a che punto è utile aprirsi alla linguistica moderna?

La risposta deve essere soprattutto ispirata al buon senso, fuggendo un rischio evidente: quello di introdurre una nuova tassonomia, magari più impervia di quella tradizionale, e non necessariamente più proficua, di là dall'obiettivo di una descrizione più analitica delle forme linguistiche. Ho molti dubbi, per esempio, sull'utilità di parlare, a scuola, di verbi durativi e non durativi, distinguendo questi ultimi in puntuali (*incontrare*) o trasformativi (*partire*), i quali trasformativi a loro volta possono essere reversibili (*partire*) e irreversibili (*morire*)...

⁹ C. Andorno, *Dalla grammatica alla linguistica. Basi per uno studio dell'italiano*, Torino, Paravia, 1999, pp. 67 e 70.

¹⁰ Cfr. G. Salvi, *Le parti del discorso*, Roma, Carocci, 2013, pp. 117-132.

¹¹ G. Graffi, *La frase: l'analisi logica*, Roma, Carocci, 2012, pp. 18-26. Si veda anche S. Telve, *L'italiano: frasi e testo*, Roma, Carocci, 2013², pp. 14ss.

Ma è fuori discussione che alcune prospettive linguistiche affermatesi nel XX secolo siano utilmente assumibili entro l'orizzonte scolastico. In primo luogo la linguistica testuale, del resto già ampiamente entrata nella prassi didattica, che ha reso familiari a molti alunni, fin dalla scuola media, nozioni basilari e immediatamente operative come "coerenza", "coesione" o "connettivi" (una categoria che taglia d'un colpo solo il nodo gordiano del confine tra preposizione e congiunzione). Poi la grammatica valenziale, che merita qualche parola in più.

La classificazione di un verbo in base alla valenza, ossia in base agli *argomenti* che saturano la sua portata semantica (*piovere* sarà zerovalente, *vivere* monovalente, *dare* trivalente ecc.), si fonda sul principio che si può distinguere tra elementi indispensabili perché si abbia una frase minima di senso compiuto (appunto gli *argomenti*: «Marco mangia una mela», con *mangiare* verbo bivalente), *circostanti*, elementi che si collegano a singoli costituenti del nucleo («Marco mangia una mela *renetta*»), ed *espansioni*, elementi appartenenti a un circuito per così dire più esterno, che si affiancano al nucleo e hanno la proprietà di spostarsi liberamente nella frase, senza essere vincolate a posizioni rigide («A pranzo Marco mangia una mela», «Marco, a pranzo, mangia una mela» ecc.).

In quello che è, a mia notizia, il più organico ed efficace manuale scolastico fondato sulla grammatica valenziale¹² si mostrano i vantaggi di questo approccio rispetto al tradizionale sistema fondato sulla tassonomia dei casi. «La classificazione dei complementi -- si argomenta a p. 357 -- è un tentativo di sistemare tutti i fenomeni osservabili nel mondo [...] in tante caselle concettuali», ma «ogni dato può essere interpretato da diversi punti di vista: se nomino *i miei cugini di Catania* posso voler dire "che risiedono a Catania", "vengono da Catania", "sono quelli di Catania (e non quelli di Sassari)": secondo la terminologia tipica della grammatica usuale posso aver dato un'indicazione di "stato in luogo", "provenienza" o "specificazione". Tutte e tre le definizioni possono andar bene, secondo l'idea che ne ho in mente». Inoltre, una classificazione del genere «fa perdere di vista l'importanza che ha l'individuazione del nucleo della frase, vero riferimento centrale nella comprensione dell'organismo di base del sistema della lingua».

¹² F. Sabatini, C. Camodeca, C. De Santis, *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Torino, Loescher, 2011.

Non si può che sottoscrivere. Ma precisando che qualsiasi griglia teorica offre solo uno schema che la realtà della lingua reale può sovvertire. Non mi riferisco al fatto, ben noto, che un verbo può mutare la sua valenza in relazione alle accezioni (*dire* è bivalente quando significa 'avere ed esprimere pensieri in generale': «Piero dice tante belle cose», è trivalente col valore di 'indirizzare le proprie parole specificamente a qualcuno') o può sottintendere la valenza (*tradurre* è un verbo tetravalente, ma posso dire «Maria traduce il mio romanzo in russo», dando per scontata la lingua di partenza, oppure «Maria traduce il mio romanzo», quando agli interlocutori sono note le lingue di partenza e di arrivo, o anche «Maria traduce», se mi soffermo solo sull'attività professionale di Maria, senza altri particolari)¹³. In realtà, in molti casi il contesto è decisivo per promuovere un circostante o un'espansione ad argomento: *viaggiare* è un verbo monovalente, ma in certi casi è indispensabile il complemento indiretto che indica il mezzo di trasporto. Immaginiamo che, in un inverno piovoso, Anna dica a Paolo: «Non metterti in viaggio con questo tempo!» e Paolo risponda: «Ma io viaggio *in treno!*». Qui il complemento è obbligatorio (= viaggio in treno, quindi non corro i rischi di chi usa l'auto) e rispondere semplicemente «Io viaggio» non darebbe senso o ne darebbe uno diverso (= viaggio lo stesso, non m'importa niente del maltempo). O, per citare esempi contenuti proprio nella grammatica su cui ci stiamo soffermando (p. 129), non è detto che «Andrea sbadiglia» rappresenti una frase autosufficiente. O meglio: può funzionare come tale in quanto schema astratto, non nella sua reale effettività testuale. Immaginiamo un contesto in cui qualcuno consiglia alla mamma di Andrea, studente appena diplomato al liceo scientifico, di farlo iscrivere alla facoltà di ingegneria, e lei risponda: «Andrea sbadiglia *alle lezioni di matematica*» (cioè «Non è portato per le materie scientifiche»), l'elemento in corsivo è un'espansione o piuttosto un argomento, indispensabile al senso della frase? Di là dalle etichette: omettere le parole in corsivo significa compromettere l'accettabilità della frase, non sul piano della grammatica ma su quello decisivo, perché sovraordinato, del senso.

In altri termini: la teoria è importante, ma ancora più importante è la riflessione sui testi concreti, e non solo su quelli letterari. Ed è im-

¹³ Tutti gli esempi sono tratti da Sabatini et al., *Sistema e testo* cit., pp. 167 e 171.

portante, anzi fondamentale, ricordare che la padronanza di una lingua non si fonda solo sulla consapevolezza dei meccanismi grammaticali, bensì sull'incremento del patrimonio lessicale e sull'affinamento delle connotazioni semantiche: ossia di quelle componenti che permettono di passare, dalla padronanza orale incentrata sul lessico fondamentale che è la dotazione si può dire di qualsiasi undicenne italofono, al dominio dello scritto e dei vari ambiti del ragionamento astratto, cioè alla costruzione dei saperi a cui deve provvedere la scuola superiore.

Del resto, già ora il testo argomentativo è alla base delle prove di maturità, visto che in questa tipologia si riconoscono il saggio breve, l'articolo di giornale, il tema di argomento storico e quello di ordine generale: ossia proprio quelle prove che mostrano risultati complessivamente mediocri rispetto all'analisi del testo, in cui la capacità argomentativa è meno centrale: ma l'analisi del testo è una prova scelta da una minoranza di studenti, per giunta appartenenti a due sottouniversi privilegiati quanto a rendimento: le ragazze e i liceali¹⁴. Ma che cosa si fa a scuola per educare questa competenza? Abbiamo già osservato che la teoria grammaticale non serve allo scopo. Aggiungiamo ora che anche la letteratura non può caricarsi di questi compiti.

Lo studio della letteratura, beninteso, affina anche le capacità espressive dell'alunno (come avviene per altre discipline: pensiamo all'importanza, anche da questo punto di vista, della filosofia o delle scienze) ma risponde soprattutto ad altre motivazioni. Prescindiamo qui dal significato che la storia della letteratura nazionale, espressamente prevista nel triennio liceale, ha per la costruzione identitaria di un cittadino italiano, possiamo ricordare che la letteratura in quanto tale educa tra l'altro «la capacità di riconoscere ed esprimere adeguatamente sentimenti ed emozioni», «lo sviluppo dell'immaginario e la possibilità di fruizione della bellezza» e possiamo invocare «da ultimo anche la dimostrazione da parte delle neuroscienze della sua valenza

¹⁴ Rinvio ai dati di un sondaggio realizzato dall'INVALSI su un campione di studenti di maturità (*Esame di stato conclusivo dei percorsi di istruzione secondaria superiore. Rilevazione degli apprendimenti. Prove scritte di italiano e matematica, a. s. 2008-2009. Prime analisi - Prova di italiano*, consultabile in rete all'indirizzo http://193.205.158.207/vol_4/pdf/sabatini2.pdf). Ivi, si può leggere anche il mio intervento *quali esercizi e quali correzioni per insegnare a scrivere?*, pp. 56-63.

quale "simulazione d'esperienza"»¹⁵.

Argomentare implica preliminarmente la capacità di individuare un tema, di coglierne implicazioni e sviluppi, di ricostruire le fasi di un ragionamento fino ad arrivare alle deduzioni conclusive, che possono lasciare il problema aperto (come avviene spesso), ma almeno fanno chiarezza sulle false soluzioni¹⁶. Dare spazio alle opinioni dell'allunno non può in nessun modo legittimare il "parlare tanto per parlare" (o lo scrivere qualcosa tanto per riempire il foglio protocollo). In un tema di quarta ginnasio, che m'è capitato di commentare tempo fa¹⁷, la consegna presupponeva competenze estranee all'orizzonte culturale degli alunni (e probabilmente anche di molti adulti): «L'uomo e l'ambiente: un rapporto sempre più problematico. Il nostro pianeta è malato e i sintomi (surriscaldamento del clima, siccità e alluvioni) sono sotto gli occhi di tutti. Scrivi le tue considerazioni al riguardo». Un ragazzo scrive la seguente frase:

Secondo me si dovrebbe fare la macchina ad acqua e ad elettricità per guarire l'ambiente, ma è solo che i politici non vogliono, perché finché c'è il petrolio che è l'unica fonte di energia esistente e la più sfruttata.

L'insegnante – oltre a non intervenire sulla sintassi del periodo, errata perché la causale resta in sospeso – si limita a riformulare il modo di presentazione della proposta (*Una delle soluzioni che proporrei è*) e a sottolineare l'incongruo *guarire*, metafora indebitamente trascinata dall'immagine del *pianeta malato* che si legge nella traccia, ma quel che davvero non va è la storiella della "macchina ad acqua" e, in generale, la tendenza a discettare di cose che non si conoscono, condendo il tutto col facile qualunquismo dell'uomo della strada («solo che i politici non vogliono...»). Poco male se al bar dello Sport l'ultimo dei tifosi eccepisce sugli errori dell'allenatore (lui sì, che avrebbe saputo impostare la migliore tattica di gioco!), a scuola si dovrebbero nutrire ambizioni più alte.

¹⁵ I virgolettati sono estratti da una lettera aperta inviata nel dicembre 2013 al ministro dell'istruzione da parte dei responsabili dell'ADI, l'associazione degli italianisti, e leggibile al sito <http://www.roars.it/online>. La lettera contiene alcune riserve sulla tipologia delle prove INVALSI: ma su questo torneremo tra breve.

¹⁶ Oltre a classici della retorica argomentativa, come il notissimo *Traité de l'argumentation* di Perelman e Olbrechts-Tyteca, molte volte ristampato e tradotto dal 1958, può essere utile consultare un saggio di taglio operativo scritto da un filosofo del linguaggio: M. Santambrogio, *Manuale di scrittura (non creativa)*, Roma-Bari, Laterza, 2006.

¹⁷ Cfr. L. Serianni e G. Benedetti, *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci, 2009, pp. 88-89.

Perché un argomento possa davvero essere svolto da un alunno con cognizione di causa, occorre o limitarsi ai temi effettivamente trattati nel programma (un tema come «Classicismo e romanticismo nella poesia del Foscolo» è un *evergreen*) oppure allargare il ventaglio delle letture proposte come esercizio scritto. In uno dei grandi giornali nazionali, o nei suoi supplementi, compaiono moltissimi esempi utili, scritti da giornalisti ma anche, spessissimo, da intellettuali e docenti universitari, attinti ad àmbiti di conoscenza che non richiedono troppe nozioni preliminari per essere, non dico affrontati come farebbe un saggista adulto ma utilmente accostati, e che presentano un interesse generale -- dalla bioetica alla sociologia, dalla geopolitica all'idea di cultura --: dunque rientriamo in pieno in quelle competenze di cittadinanza che dobbiamo costruire per qualsiasi adolescente che completi le superiori (compresi, ovviamente, quelli che frequentano gli istituti tecnici e professionali). Ecco un esempio da un articolo di Claudio Magris (*Siamo liberi ma non padroni della vita*), apparso nel supplemento del «Corriere della Sera» *La lettura* dell'8 dicembre 2013. Riproduco solo il primo paragrafo, numerandone i segmenti e dotandolo di un breve commento:

[1] Qualche settimana fa due carabinieri hanno salvato in extremis un uomo che stava per suicidarsi e si era gettato nel vuoto con una corda al collo. Il fulmineo intervento è un'ulteriore decorazione sul medagliere dell'Arma, perché non è cosa da poco salvare una vita. [2] In questo caso estremo non viene certo in mente alcun dubbio su quell'intervento così pronto. [3] Ma fino a quando, fino a dove è lecito o giusto salvare la vita di qualcuno che vuole rifiutarla, rinunciarvi, fuggirla perché non la regge più? [4] Se i carabinieri avessero fermato qualcuno mentre si recava in Svizzera o in altro posto per porre fine ai suoi giorni con un suicidio assistito, ciò sarebbe stato verosimilmente contestato come una violazione della libertà, una dogmatica costrizione a vivere imposta a chi non se ne sente più in grado, schiacciato e tormentato da un peso o da un dolore insopportabile.

Magris esordisce col riferimento a un fatto di cronaca: un segnale efficace al lettore che il discorso non avrà un taglio esoterico, ma farà leva sul comune sentire di qualsiasi essere umano. Segue [2] il commento sul comportamento dei carabinieri che non può suscitare critiche: è doveroso impedire che il suicida porti a termine il suo gesto, che potrebbe essere (anzi, normalmente è) frutto di un'alterata percezione psicologica della realtà, e non punto d'arrivo di una scelta lucidamente meditata. Con [3] si introduce subito la questione generale: fino a che punto è lecito coartare la volontà di chi abbia scelto di togliersi la vita?, e in [4], con allusione ad altri fatti di cronaca (il diritto all'eutanasia garantito da alcune cliniche svizzere), si ribadisce il quesito nella struttura dilemmatica di un classico periodo ipotetico: «Se i carabinieri [...] ciò sarebbe stato [...]». È una questione, converrà precisare, a cui Magris non darà una risposta puntuale (non siamo al bar dello Sport, appunto). Alla nettezza dell'impostazione argomentativa corrispondono scelte espressive proprie di una scrittura intellettuale, a partire dai meccanismi attraverso i quali un concetto viene sfumato o precisato, come sempre avviene quando si affronta un argomento conferendogli il necessario spessore: «fino a dove è lecito o giusto» [3] (due sinonimi: ma *lecito* guarda più al diritto positivo, *giusto* alla coscienza morale), «in Svizzera o in altro posto» [4], «ciò sarebbe stato *verosimilmente* contestato» [4]. E naturalmente ci si può soffermare anche sulle risorse stilistiche proprie di una prosa non certo libresca (pensiamo a modismi come «con una corda al collo» [1], «salvare una vita» [1]), ma pur sempre di registro sostenuto. Di qui la *variatio* in [1] tra «carabinieri» e «Arma», il picco emotivo dell'interrogativa di [3], con l'anafora «fino a quando, fino a dove» e con la terna sinonimica «rifiutarla, rinunciarvi, fuggirla» o, più in generale, la ricchezza lessicale («una dogmatica costrizione» [4]) e la scelta anche nella morfologia di forme proprie dello scritto («alcun dubbio» [2] invece di *nessun*, «ciò sarebbe stato» invece di *questo*: alternative naturalmente altrettanto plausibili).

Occorre dunque, a mio parere, riorientare i contenuti dell'ora d'italiano: allargando i testi da proporre alla lettura e al commento rispetto a quelli letterari, verificando *in corpore vili* quali sono le scelte linguistiche compiute da uno scrivente esperto, allestendo batterie di esercizi più funzionali rispetto a quelli tipicamente presenti nei manuali scolastici. È un ripensamento più facile proprio dove è più urgente, cioè negli istituti tecnici e professionali, per i quali le indicazioni nazionali

non sono vincolanti quanto agli autori letterari considerati imprescindibili, a differenza di quel che avviene (comprensibilmente) nelle indicazioni per i licei, e dunque lo spazio per la lingua è maggiore.

L'esercizio principe è il riassunto: già praticato nella primaria e nella secondaria di primo grado, ma poi disdegnato come pratica pedestre o richiesto solo per verificare l'avvenuto studio di un argomento orale. Invece imparare a riassumere significa capire quel che si è letto e averne colte le implicazioni e le intenzioni, essere in grado di dominare la scrittura a tutti i livelli, dalla morfosintassi al lessico, imparare la dote della sintesi, combattendo il pessimo vizio di scrivere a vuoto, nella persuasione che un compito di quattro facciate di foglio protocollo sia *ipso facto* migliore di uno di due facciate (quasi sempre è vero l'opposto: in *multiloquio non deerit peccatum*, come mi è tante volte capitato di predicare ai miei studenti). Sarebbe bene evitare il riassunto di un testo letterario, sia per non mortificarne lo spessore sia per ragioni intrinseche: il testo letterario è per sua natura plurivoco e non si presta a essere ridotto ai minimi termini. Credo che alcune riserve che sono state rivolte ai test INVALSI nascano per l'appunto dall'adibizione di testi letterari (scelti con attenzione rispetto all'orizzonte dei giovanissimi destinatari, ma pur sempre letterari)¹⁸.

Quanto a me, ritengo che la *ratio* soggiacente alla predisposizione dei test INVALSI sia condivisibile, a partire dalla centralità della verifica della comprensione di un testo, letterario o non letterario. Esemplificando dalla batteria di prove previste per la 1^a classe della secondaria di primo grado, si apprezza prima di tutto lo spazio assegnato all'effettiva comprensione di un testo reale e alla capacità di trarre le necessarie inferenze, con meritoria apertura al rapporto tra punteggiatura e testualità, per esempio, partendo da un brano di Erri De Luca («[...] la presa era meno sicura di quello che mi ero immaginato. Mi ero impegnato, ormai»), si chiede: «Se tu volessi collegare le due frasi togliendo il punto, quale tra le seguenti parole useresti? A. Perciò, B. Ma, C. Infatti, D. Quando». Nella sezione "Grammatica", i dieci quesiti valorizzano lessico e semantica, che occupano opportunamente metà del campo (tre riguardano la formazione delle parole, ad esempio: in quale dei seguenti aggettivi l'*a* iniziale ha valore di prefisso negativo?, uno

¹⁸ Si veda per esempio l'intervento di Elio Franzini, *I test INVALSI: osservazioni di un filosofo*, «La Crusca per voi» n° 47, II 2013, pp. 7-9.

riguarda la tipizzazione da compiere per ricondurre una parola al lemma registrato dal dizionario, uno chiede il riconoscimento di contrari), gli altri esercizi sono relativi all'ortografia (uso di accenti e apostrofi), alla morfologia (trasformazione di una frase da attiva in passiva), alla sintassi (individuazione dell'antecedente del pronome relativo *del quale*), all'analisi logica, richiamata nelle sue componenti essenziali (individuazione di soggetto e complemento oggetto). Anche Franzini, del resto, dichiara: «l'unica parte che ho condiviso delle prove è quella della grammatica»¹⁹.

Altrove ho avuto occasione di soffermarmi sulla funzionalità di altre tipologie di prove, messe a punto dai glottodidatti per l'insegnamento di una L2 ma utilmente applicabili anche nell'insegnamento della madrelingua (dai cloze ai giochi linguistici)²⁰. Ma qui vorrei insistere su un punto conclusivo. I test sono soltanto *una* delle modalità di esercizio scritto, il tradizionale "tema" può ben mantenere il suo spazio nelle classi inferiori, continuando a gravitare nella sfera del vissuto personale dell'alunno («I miei compagni» ecc.). L'importante è che, nel quinquennio, si compia un salto di qualità e la prova scritta divenga sempre più l'occasione di riflettere con consapevolezza e adeguata strumentazione espressiva su questioni di cui lo studente abbia qualche contezza.

Le "macchine ad acqua", insomma, non dovrebbero superare la barriera della scuola primaria.

¹⁹ *I test cit.*, p. 9. Franzini aggiunge però che, in una domanda, si cadrebbe in uno «svarione mitico», ossia la correlazione *sia ... che* (per il buon nome dell'INVALSI, converrà precisare che -- benché anch'io preferisca *sia ... sia* -- la norma grammaticale ammette largamente entrambe le possibilità).

²⁰ Cfr. L. Serianni, *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura*, Roma, Laterza, 2013.

Le lingue classiche

Stefano Quaglia

*«La cosa più salutare che sia contenuta nell'odierna istituzione del liceo consiste in ogni caso nella serietà con cui la lingua latina e la lingua greca vengono studiate per tutta una serie di anni. In questo campo, si impara a rispettare una lingua fissata secondo regole, a prendere in considerazione la grammatica e il lessico. In questa sede, si sa ancora che cosa sia un errore».*¹

F. Nietzsche

*«Ma infine – feci osservare – tendo l'arco e tiro la freccia per colpire il bersaglio. Tendere è dunque un mezzo per uno scopo. Una relazione che non posso perdere di vista. Il bambino non la conosce ancora, ma io non posso più ignorarla». «La vera arte – esclamò allora il maestro – è senza scopo, senza intenzione! Quanto più lei si ostinerà a voler imparare a far partire la freccia per colpire sicuramente il bersaglio, tanto meno le riuscirà l'una cosa, tanto più si allontanerà l'altra. Le è d'ostacolo una volontà troppo volitiva. Lei pensa che ciò che non fa non avvenga».*²

E. Herrigel

Premessa

L'insegnamento delle lingue classiche, a ben guardare, al di là di certa mitologia scolastica, non è mai stato facile. Gli studi dell'antico non da oggi soffrono di una particolare difficoltà di motivazione. Troppo spesso si tende a guardare al passato, anche non lontano, come a una fase mitica, quasi irripetibile degli studi classici. In realtà, che il rapporto con le discipline classiche fosse difficile già dagli inizi del Novecento era apertamente denunciato dal grande Giorgio Pasquali, il quale in riferimento al greco affermava:

¹ F. Nietzsche, *Sull'avvenire delle nostre scuole*, Milano, Adelphi, 1982, p. 55.

² E. Herrigel, *Lo Zen e il Tiro con l'arco*, Milano, Adelphi, 1996, p. 47.

«In pochi paesi del mondo studiosi di greco seri e persino notevoli abbondano quanto da noi in Italia; eppure il greco nelle nostre scuole non s'impara, si finge d'impararlo. Quei pochi che hanno buona voglia e l'impararono per davvero, studiano poi per lo più lettere e divengono alla loro volta professori di greco, tanto più valorosi quanti più sforzi hanno dovuto fare per impadronirsi di questa linguaccia; e così il circolo è chiuso. Gli altri, superata la maturità, si affrettano a dimenticare persino l'alfabeto (o almeno le maiuscole).»³

Chi insegna vive peraltro una situazione nuova rispetto al passato, nel senso che deve misurarsi con una platea di allievi per i quali esiste una distanza abissale fra il mondo classico e la sensibilità contemporanea. Non che in passato le cose fossero molto diverse nei fatti, ma mancava nella percezione soggettiva l'effetto dirompente dell'elemento tecnologico, fattosi in questi anni ancor più incisivo e insistente. I giovani di oggi, influenzati da una mentalità comune e diffusa, sono convinti che la tecnologia abbia superato l'esigenza di una riflessione interiore profonda e significativa. Questa certezza è alimentata d'altronde da un mondo che si propone come assolutamente innovativo sul piano della organizzazione della conoscenza, che mostra di vantare una superiorità di mezzi e di efficacia incomparabile con gli assetti del passato. Nella *knowledge society* sembra che l'elemento chiave per la diffusione del sapere non sia la profondità, ma la velocità. Proprio per questo nell'attuale contesto *pan-tecnologico*, pervasivo e avvolgente, il valore della cultura classica si fa ancora più necessario e ineludibile. Il fattore "motivazione" è quindi il punto di partenza ineludibile per ogni riflessione su questi temi.

³ G. Pasquali, *Paradossi didattici*, in «Pegaso», luglio 1930, ripubblicato in *Pagine Stravaganti vecchie e nuove*, De Silva Firenze 1952 e successivamente in *Pagine Stravaganti*, Sansoni Firenze 1968 pp. 151-164, da cui si cita, in part. pp. 158 sg. Quest'ultima edizione, a cura di G. Pugliese Carratelli, raccoglie tutti gli interventi che Pasquali definiva stravaganti, in quanto extra-vaganti, ovvero non strettamente connessi con il suo lavoro di filologo classico. Si tratta in realtà di una straordinaria testimonianza di passione culturale e civile non solo per l'università, non solo per la scuola, ma per la dimensione educativa come impegno prioritario di ogni intellettuale verso la società civile.

Due sono le questioni:

- a) il significato di un approccio a un mondo percepito come culturalmente lontano;
- b) la legittimazione della grande fatica necessaria per l'apprendimento di due lingue non parlate, della cui utilità non si vede traccia.

Nel mondo della tecnica un impegno del quale non si coglie l'utilità appare a tutti gli effetti non solo immotivato, ma ancor più insensato. A dire il vero, in ogni tempo un impegno privo di senso è stato considerato inutile e dannoso. Il fatto è che oggi, appunto, non si coglie più il senso della cultura classica. Oggi si attribuisce un valore autentico al sapere che approda alla spendibilità pratica. Cogliere quindi il significato di saperi sganciati dalla concretezza della vita ordinaria è molto difficile e richiede una particolare sensibilità. L'errore che molti difensori del valore formativo delle discipline classiche commettono è quello di cercarne le motivazioni fondative in ragioni pratiche (dalla sempre citata risorsa etimologica, alla possibilità di cogliere significati che altri non percepiscono); tutto vero, ma in realtà il valore dirompente e provocatorio di queste discipline sta proprio nella loro irriducibilità ad una dimensione pratica. Il latino e il greco non hanno mai avuto questa valenza, nemmeno nella fase dell'entusiasmo umanistico.

E dunque bisogna avere il coraggio di sostenere il valore meramente gratuito e concettuale di questi studi, che sono davvero *inutili*, nel senso che non sono riconducibili a obiettivi operativi, ad applicazioni concrete; hanno a che fare con saperi non capitalizzabili e fortemente astratti, non misurabili. Si badi bene: anche la dimensione giuridica rientra in questo orizzonte, come vedremo nel corso di questa riflessione. L'accettazione della fatica dello studio, dunque, nasce dalla consapevole adesione ad una dimensione etica e antropologica del sapere. Possiamo dire che queste sono discipline d'élite? Certo, ma come lo sono la matematica, la fisica, la chimica e tutte quelle discipline scolastiche il cui studio non è riducibile alla mera dimensione descrittivo-mnemonico-narrativa. Insomma è il livello di complessità dell'apprendimento che rende questi studi difficili e difficilmente motivabili. Studiare il latino e il greco esige un assetto interiore di grande umiltà e soprattutto la disponibilità alla lentezza e alla pazienza (da parte di docenti e discenti). Questi studi richiedono poi la continua capacità di mettersi in crisi e di ammettere la propria inadeguatezza, la propria

ignoranza. Più ancora il greco, se già Pasquali osservava «Il greco è, checché si dica da maestri di scuole medie che si vogliono dar l'aria di studiosi profondi, molto più difficile del latino» forse perché è diffusa la convinzione che esso «sia, unico fra tutti i linguaggi, non univoco, ma plurivoco, che in esso ogni frase possa avere indifferentemente molti sensi»⁴.

Io credo quindi che per ridare energia allo studio di queste discipline sia necessario uno stile educativo che faccia tesoro della grande esperienza dalla quale gli studi classici hanno ripreso slancio in età moderna. Innanzi tutto vanno liberate dalla dimensione meramente grammaticale, anche se la grammatica è uno strumento imprescindibile per un corretto accostamento alle lingue non parlate (ma anche su questo ritorneremo più oltre). In secondo luogo bisogna recuperare la consapevolezza storica di una nostra posizione nel solco della evoluzione culturale dell'Occidente che pone al centro del sapere l'uomo con la sua complessa configurazione spirituale e fisica.

Se nell'età dell'umanesimo la riscoperta del significato della natura dell'uomo scaturiva da un esame critico e severo delle posizioni degli autori antichi direttamente attinte dalla lettura consapevole e critica dei testi, oggi è necessario recuperare l'idea della filologia come *disciplina che ricerca l'autenticità* di ogni dato e di ogni fonte di informazione; ma non bisogna dimenticare che «il punto in cui si concretò quella presa di coscienza fu l'accendersi di una discussione critica innanzi ai documenti del passato che, indipendentemente da ogni risultato specifico, permise di stabilire una nostra distanza rispetto a quel passato (...). Quel punto di crisi si concretò e prese dimensioni precise appunto nella "filologia" umanistica, che è consapevolezza del passato come tale, e visione mondana della realtà e umana spiegazione della storia degli uomini.»⁵

Questo dunque il cuore dell'Umanesimo italiano, che fu poi l'innescò di tutto un processo di trasformazione profondissima che investì l'intera Europa e che ancor oggi getta luce sul nostro concetto di cultura e di sapere: la consapevolezza che il Passato è passato definitivamente e appartiene a una dimensione che va riscoperta nella sua originalità per via di ricostruzione filologica. La vera continuità si

⁴ G. Pasquali, *Paradossi didattici*, in «Pegaso», luglio 1930, cit. in part. p. 163 e p. 161.

⁵ E. Garin, *L'umanesimo italiano*, Bari, Laterza, 1975, p. 22. (Virgolette originali).

ristabilisce, dunque, con un'operazione di nuova proposta culturale, non con una, ormai impensabile e insostenibile, pretesa di contiguità storica. Nell'alterità riconosciuta e non più discutibile del mondo antico si possono ancor oggi riconoscere le ragioni profonde di un'affinità semantica, che ha i suoi fondamenti nella ricostruzione filologica, non nella prossimità di tradizioni ormai svuotate di valore e di senso.

In tale ottica va collocata anche la formazione classica nell'ambito degli studi giuridici. È evidente che la conoscenza del latino e del greco costituisce, come si usa dire oggi, il valore aggiunto della formazione giuridica. Tuttavia le lingue classiche sono ignorate da tutto un modo di giuristi che lavorano sul pianeta e che non sentono minimamente il bisogno di questi strumenti per svolgere la loro attività. Mentre non si ha seria impostazione scientifica in fisica, informatica, chimica, economia e persino in certi ambiti della biologia, della medicina e di molte altre discipline, ove si prescinda dalla matematica, lo stesso non si può dire per la mancanza di competenza in latino e greco nell'ambito della giurisprudenza (evidentemente fatta salva la specificità degli studi in diritto romano, in diritto attico o nella storia del diritto italiano e delle altre nazioni europee). Il che è esemplarmente vero nel diritto europeo, che è materia di recentissima nascita, per lo studio del quale sono necessari senz'ombra di dubbio inglese e francese molto più che latino e greco (se dobbiamo adottare un'ottica di tipo meramente funzionale e operativo)⁶.

Già dunque per i nostri progenitori culturali il rapporto con l'antichità non doveva porsi nelle forme di un ossequio privo di senso, o nella ricerca di una strumentazione utile alle attività pratiche, ma in una dialettica di pensiero che presupponeva la assoluta legittimità del moderno. Proprio invece grazie alla conoscenza dell'antico si potevano e si possono smascherare nella modernità le rimasticature, le ripetizioni, gli usi surrettizi, le pretestuose finzioni, le incrostazioni di una verità la cui complessità esige sempre spirito critico, fondato su precisione linguistica, rigore di metodo e sincera onestà intellettuale. Questa è dunque la base dalla quale partire anche oggi e in questa logica

⁶ Non entro se non di passaggio sul fatto che le lingue classiche (io dico entrambe, ma almeno il latino!) debbano essere note a chi si occupa di letteratura italiana. Ma qui la dimensione della crisi ha proporzioni drammatiche. Su questo si veda il recente M. Bettini, *I classici: antenati o enciclopedia culturale?*, in «Il Mulino» 6/2013, pp. 925-941.

vanno configurate quelle che tecnicamente vengono chiamate competenze (skills) nel linguaggio pedagogico contemporaneo.

Una volta chiarito il valore intrinseco di un sapere irriducibile alla mera dimensione cognitivo-operativa, è possibile andare a toccare alcuni dei temi specifici della didattica disciplinare.

In questa sede affronteremo in maniera sintetica i seguenti temi:

- a) Il rapporto fra lingua e grammatica, ovvero la grammatica come metalinguaggio di comunità intellettuale
- b) Il rapporto fra aspetti linguistici e dimensione letteraria e culturale
- c) L'efficacia formativa dell'esperienza cognitiva del sapere linguistico classico nell'età dell'elettronica
- d) La posizione del Liceo Classico nella compagine del nuovo Ordine Liceale uscito dal riordino del 2010.
- e) La natura delle discipline classiche: scientifiche o umanistiche?

Il rapporto fra lingua e grammatica, ovvero la grammatica come metalinguaggio di comunità intellettuale

Parafrasando Sallustio potremmo dire che *duo* «pessuma ac divorsa inter se mala» hanno caratterizzato l'insegnamento delle discipline classiche negli ultimi settant'anni: il continuo discredito lanciato sulla grammatica cosiddetta "tradizionale" e un simmetrico pervicace attaccamento alla grammatica come malintesa forma di serietà e di affermazione della corretta impostazione dell'insegnamento. Questo si è manifestato soprattutto per il latino, meno per il greco, ma comunque anche in questa lingua non sono mancate forme di ricerca di nuovi assetti metodologici.

Da un lato la linguistica contemporanea sempre più raffinata e lanciata alla ricerca di nuovi orizzonti nella spiegazione dei fenomeni linguistici e dall'altro una certa fondata insofferenza verso le rigidità talora insensate della grammatica tradizionale, hanno ripetutamente messo in crisi quella che si è da più parti chiamata "la grammatica sostanziale" ovvero quella organizzazione dei fatti linguistici ancorata alle categorie dell'analisi logica classica di derivazione aristotelica. Di qui una tendenza (specie in ambiente universitario), in qualche caso puramente ancorata a certe mode del tempo, a riconfigurare, talora con terminologie nuove e in qualche caso incomprensibili, fenomeni da tempo classificati in tassonomie e schematizzazioni immediatamente riconoscibili e note.

È il caso della cosiddetta grammatica valenziale o "della dipendenza", che ha aperto indubbiamente interessanti orizzonti metodologici, ma che sul piano didattico necessita senz'altro di revisioni e di sfrondature. Tuttavia non si può negare che questi approcci, che sono sempre rimasti parziali e mai pienamente esaustivi dell'orizzonte proprio della grammatica classica, abbiano imposto l'esigenza di un ripensamento delle metodologie di analisi e che ad opera di studiosi attenti ed equilibrati abbiano raggiunto risultati significativi, anche se più sul piano teorico che su quello dell'immediatezza operativa. Soprattutto, però, questi nuovi modelli di analisi hanno fondato in modo non più discutibile la distinzione fra la vecchia grammatica normativa, pensata essenzialmente per la traduzione dall'italiano in latino, e la vera e corretta modalità di lettura del fenomeno linguistico, che non può essere che di tipo descrittivo.

E dunque il precipitato più significativo delle grandi discussioni apertesesi con la fine degli anni Settanta è l'idea che la grammatica sia un metalinguaggio di natura descrittiva, che consente ai moderni di entrare nel complesso sistema linguistico latino o greco attraverso la modellizzazione dei processi linguistici⁷. In tale prospettiva le opere latine e greche nella loro totalità sono da percepirsi come un grande insieme di atti di *Parole* saussurianamente inteso, mentre la *grammatica* da un lato e il *vocabolario* dall'altro sono le chiavi ermeneutiche per penetrare la complessità linguistica costituita da dati e da funzioni. Grammatica e vocabolario come strumenti concettuali, veri e propri *principi d'ordine*, nascono da una attenta osservazione dei processi verbali in atto, dalla concretezza dei quali, per convenzione scientifica condivisa, si distaccano, per approdare alla configurazione di una *langue* formale, ma appunto per questo concretamente utile. Su questo lavoro rigoroso e continuo di modellizzazione e ridefinizione del modello si basa l'esperienza cognitiva propria dello studio del latino e del greco e in questo modello si riconosce il terreno comune di comprensione e comunicazione che costituisce la dimensione scientifica di questi studi.

Non si accede dunque alla grammatica, come all'approdo finale degli studi classici, ma attraverso lo studio della grammatica si creano le

⁷ «Una grammatica non è che un modello più o meno approssimativo di una data realtà linguistica. Come nelle scienze esatte, il modello migliore è quello che dà ragione della maggiore quantità di fatti.»; A. Traina, *Sintassi normativa della lingua latina*, Bologna, Cappelli, 1993, p. 5.

condizioni perché nella mente dell'allievo si configuri la lingua; il che significa da parte del docente avere nitida la consapevolezza che alla lingua si arriva attraverso l'accompagnamento metodologicamente corretto e strutturante della chiave grammaticale e della chiave lessicale. Soprattutto il greco, da questo punto di vista, ha costituito il campo della più raffinata ricerca, nella prospettiva di una progressiva e ineludibile integrazione fra lo studio delle forme e dei sintagmi e la comprensione della complessa e vastissima organizzazione del sistema lessicale⁸.

È comunque evidente che il valore formativo dell'esperienza grammaticale, intesa come processo di astrazione e quindi come criterio oggettivo d'ordine nella molteplicità caotica soggettiva (e per il greco anche geograficamente connotata) della *Parole*, spicca in tutta la sua chiarezza da questo assetto metodologico, che considera assolutamente diseducativo e persino scientificamente infondato ogni tentativo di approccio che miri a insegnare le lingue vive non parlate, quali sono il latino e il greco, con metodologie proprie delle lingue moderne parlate.

Non si imparano il latino e il greco per poterli mettere al servizio della comunicazione, ma per comprendere i testi nei quali giacciono i tesori del sapere nato dal cuore dell'uomo.⁹

⁸ Il primo lavoro di carattere didattico di cui abbia memoria è indubbiamente L. Bottin, *ETYMON*, Minerva Italica, Milano 1990, parzialmente integrato in L. Bottin-S. Quaglia, *Corso di lingua greca*, Milano, Minerva Italica, 1990. Lo stesso Bottin dedicò poi un lavoro analogo anche al latino: L. Bottin-M. M. Gigliotti, *Origio*, Milano, Minerva Italica, 1994.

⁹ «... assurdo, inutile e vano sarebbe l'insegnamento del greco che si riducesse, come avviene purtroppo in molte scuole, soltanto ai paradigmi. La memoria deve essere aiutata dall'intelligenza: quando lo scolaro ha compresa, anzi ha "scoperta" la ragione di un fatto, non la dimenticherà mai più. (...) Se si dovesse studiare il greco per leggere soltanto qualche capitolo dell'Anabasi di Senofonte o qualche dialoghetto di Luciano, o anche qualche orazione di Lisia, sarebbe forse meglio non perdere tanto tempo in uno studio così serio e faticoso per ottenere così modesti risultati. È necessario conoscere gli aoristi greci, ma più necessario è leggere Omero e Saffo, Archiloco e Pindaro, Eschilo e Sofocle, Euripide e Aristofane, Platone e Menandro». G. Perrotta - G. Morelli, *ΜΟΥΣΑ Grammatica Greca*, Bologna, Cappelli, 1979; dalla Prefazione alla prima edizione, pp. V sg.

Il rapporto fra aspetti linguistici e dimensione letteraria e culturale

In questo quadro la lettura dei testi, anche dei primi elementarissimi testi semplificati e adattati alle semplici conoscenze iniziali, è da intendersi come autentico *accessus ad auctores*. Troppo spesso ancora si ritarda l'accostamento ai testi nella convinzione che senza le conoscenze grammaticali non sia possibile comprendere la complessità della lingua e si dimentica che è invece con l'accesso alla complessità che si costruiscono le motivazioni e la curiosità. La progressiva confidenza con il mondo classico inizia dai primi giorni del primo Biennio (o Ginnasio se si vuole chiamarlo ancora così). È evidente che questa provocazione esige una radicale rivisitazione degli aspetti valutativi e una mutazione genetica dell'assetto relazionale educativo. La conoscenza del mondo classico non può essere il presupposto per la lettura dei testi. È piuttosto la lettura dei testi, eventualmente accompagnata dall'esperienza museale, monumentale e, ove possibile, epigrafica, che deve configurare un adeguato accostamento al mondo classico. La lingua è la *terra dell'uomo*, il luogo spirituale nel quale l'uomo ha proiettato la sua *humanitas* e mediante la quale ha costruito la sua *civitas*. In tal senso dobbiamo sempre stare attenti a non cadere nel pericolo paventato da Campanella il quale, osservando la decadenza degli studi classici, lamentava come «... questo studio che non doveva far capo a una imitazione scimmiesca, ma a risvegliare in se stessi la propria originale personalità, scivolava facilmente in mera erudizione e in pedanteria; invece che a una vita più alta e più piena, non pochi, per la via dei classici, si avviarono a un distacco e a un impoverimento. Al libro della natura (...) si tendeva a sostituire ancora una volta la pagina morta di uno scrittore antico»¹⁰.

Insomma: il Liceo Classico non deve, non può ridursi a un istituto tecnico filologico-grammaticale, non può, cioè, essere confinato nello spazio angusto dell'esercizio retorico e della pratica ripetitiva e meccanica di un sapere sganciato dall'esperienza interiore più autenticamente umana. Letteratura, lingua e storia devono trovare integrazione armonica in una visione dinamica e vivace, epistemologicamente ade-

¹⁰ E. Garin, *L'educazione in Europa 1400/1600*, Bari, Laterza, 1976, p. 187.

rente alla complessità del mondo contemporaneo. Qui sta la forza specifica della formazione classica: nella consapevolezza di non aver mai compreso fino in fondo in modo definitivo il valore delle esperienze umane che le lingue classiche consentono di incontrare. Nella lingua dunque si articola quel mondo, ma alla lingua non si può ridurre. Se la lingua è il ponte fra l'abisso della coscienza e la sfuggente mutevolezza della contemporaneità, allora la lettura dei classici ha un senso; se si ritiene che i classici siano la palestra per un atletismo intellettuale sia pure di alto livello, non pochi atleti cercheranno di fuggire all'aria aperta, per non morire di asfissia nelle pagine morte di cui sopra.

In conclusione: senza lingua non si ha formazione classica, ma solo narrazione senza fondamento scientifico; facendo della lingua uno strumento al servizio della grammatica si snatura l'efficacia dell'esperienza cognitiva dell'esercizio sui testi antichi. La lingua come campo di pensiero, di esercizio, di confidenza culturale, è la chiave di volta per l'arco portante dell'esperienza formativa classica.

L'efficacia formativa dell'esperienza cognitiva del sapere linguistico classico nell'età dell'elettronica

La domanda che ci dobbiamo porre a questo punto è relativa al percorso necessario per "costruire" le competenze delineate nelle pagine precedenti. È evidente che questi studi esigono tempo. Troppo a lungo si è commesso l'errore di identificare gli strumenti dell'informazione e della comunicazione con i supporti dell'istruzione e della formazione. La problematicità della nuova configurazione dei sistemi di trasmissione della conoscenza è stata focalizzata oltre trent'anni fa da Jean-François Lyotard, per il quale «il sapere cambia di statuto nel momento in cui le società entrano nell'età detta postindustriale e le culture nell'età detta postmoderna»¹¹.

Questo studioso identificava nella macchina il fattore di radicale cambiamento nella elaborazione e nella conservazione delle conoscenze. Di qui la profonda trasformazione del sapere che, secondo la

¹¹ J.-F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli, 1981. (si cita dall'edizione 2010²⁰, p. 9). Un'analisi critica dei problemi dell'educazione svolge anche F. Frabboni, *Postmodernità e problematicismo. Un'equazione possibile*, in G. Dalle Fratte (a cura di), *Postmodernità e... cit.*, p. 83 e sgg.

sua lettura, sarebbe diventato da qualitativo, intrinsecamente quantitativo, perché «esso può circolare nei nuovi canali, e divenire operativo, solo se si tratta di conoscenza traducibile in quantità di informazione»¹². La conclusione che Lyotard traeva all'inizio degli anni Ottanta è ad un tempo serafica e terribile: «Se ne può trarre la previsione che tutto ciò che nell'ambito del sapere costituito non soddisfa tale condizione sarà abbandonato, e che l'orientamento delle nuove ricerche sarà condizionato dal linguaggio-macchina degli eventuali risultati»¹³. Queste osservazioni sono state interpretate come indicazioni di tendenza (quasi prescrittive) piuttosto che come descrizioni di un prevedibile assetto legato all'affermarsi di determinate condizioni di vita (in sostanza si è presa per normativa un'analisi descrittiva). Di qui un innamoramento quasi fanciullesco per i sistemi dell'ICT e la diffusa convinzione che la velocità sia la condizione ineludibile dell'apprendimento nell'età contemporanea.

Orbene, premesso che è necessario sempre misurarsi con la contemporaneità e che non è possibile sottrarsi alla sfide del proprio tempo, il valore della formazione classica è proprio nella capacità di smitizzare certa superficiale e ingenua *tecnolatria*, erede di ottocentesche forme di fiducia incondizionata nella macchina come ipostasi del progresso e dell'innovazione. Anche perché la costruzione di tutto l'apparato matematico e informatico, che sta sullo sfondo del funzionamento delle macchine, presuppone pur sempre un pensiero organizzativo schiettamente umano, autonomo e pienamente padrone dei propri mezzi. Non va mai dimenticato che le macchine funzionano grazie ad algoritmi elaborati dall'uomo.

Sarà necessario quindi distinguere i mezzi dell'informatica come utili strumenti per la gestione dei dati e per la ricerca, dalla preparazione scientifica nella programmazione o nell'accesso ai linguaggi informatici. In tale prospettiva chi conosce bene l'informatica sa che la sua natura è assai simile, se non per certi aspetti identica, alla dimen-

¹² J.-F. Lyotard, *La condizione...* cit., p. 11 sg. Si pensi quindi a che cos'è un *bit*, termine con cui si designa l'*unità di misura dell'informazione*, la quale viene definita come «la quantità minima di informazione che serve a discernere tra due possibili eventi equiprobabili (...). Nel caso di due eventi equiprobabili, ognuno ha probabilità 0,5, e quindi la loro quantità di informazione è $-\log_2(0,5) = 1$ bit». Cfr. Wikipedia, s.v. bit.

¹³ J.-F. Lyotard, *La condizione...* cit., p. 12.

sione linguistica. Se infatti l'interfaccia del computer è planare e sincronica, la definizione degli algoritmi presuppone una rigorosa organizzazione lineare e una precisa capacità di disporre in ordine sintagmatico e diacronico le istruzioni da dare al processore. In tale prospettiva è interessante notare come nelle finestre di dialogo, che compaiono in caso di malfunzionamento dei programmi, le espressioni ricorrenti siano *syntax error* e *semantic error*, che rinviano chiaramente a quella dimensione linguistica, alla quale analogicamente l'informatica ci riconduce.

Occorre quindi tenere ben presente che la irriducibilità delle discipline classiche alla mera dimensione quantitativa costituisce una garanzia di autonomia di pensiero e d'azione proprio nella prospettiva della più avanzata e complessa strutturazione dei linguaggi informatici. Il programmatore applica in sostanza i principi della traduzione e deve dare ordine sintagmatico a una struttura tridimensionale di problemi. Il rischio di estinzione degli studi classici non è legato a una sostanziale incompatibilità della cultura classica con la modernità elettronica, ma alla convinzione che si debbano cambiare i metodi di studio delle discipline classiche per renderle più attuali, più moderne, più accattivanti. Questo modo di pensare ha già fatto danni incalcolabili. In realtà c'è un bisogno assoluto di giovani allievi dotati di solida capacità di pensiero proprio nei corsi universitari dove matematica, informatica, elettronica e sistemi comunicativi vengono impostati come moltiplicatori della capacità di elaborazione dei dati e di calcolo.

C'è bisogno di dimensione umanistica nel cuore delle più dure discipline scientifiche.

La posizione del Liceo Classico nella compagine del nuovo Ordine liceale uscito dal riordino del 2010

A ben guardare, l'attuale configurazione del quadro orario del Liceo Classico non si discosta molto da quella in vigore per oltre sessant'anni fino al 2010. Il biennio prevede oggi 27 ore settimanali: rispetto al passato sono state introdotte due ore di scienze, funzionali alle indagini internazionali OCSE-PISA; la matematica è stata portata a tre ore, a scapito dell'italiano sceso a quattro. Ridotta anche la lingua straniera da quattro a tre. Intatti latino e greco. Il vero scempio è stata l'unifica-

zione di storia e geografia in una disciplina inesistente chiamata geostoria, che non è né storia né geografia. Il triennio è sostanzialmente identico. Anzi è stato leggermente potenziato il settore matematico-fisico, che nelle quattro ore a disposizione prevede l'insegnamento della fisica già dal primo anno del secondo biennio. Non si può considerare invece un'innovazione il prolungamento dello studio della lingua straniera (obbligatoriamente inglese) fino al quinto anno, se si considera che mediante le modifiche sperimentali questo era già avvenuto nella quasi totalità dei licei italiani.

Il nodo dunque non è il rapporto fra le discipline classiche e le altre del curriculum classico, ma la posizione che il Classico occupa nel quadro dell'ordine liceale rispetto agli altri nove percorsi paralleli¹⁴. L'Art. 5.1 del DPR 89/2010 (Regolamento dei Licei) recita: «Il percorso del liceo classico è indirizzato allo studio della civiltà classica e della cultura umanistica. Favorisce una formazione letteraria, storica e filosofica idonea a comprenderne il ruolo nello sviluppo della civiltà e della tradizione occidentali e nel mondo contemporaneo sotto un profilo simbolico, antropologico e di confronto di valori. Favorisce l'acquisizione dei *metodi propri degli studi classici e umanistici*, all'interno di un quadro culturale che, *riservando attenzione anche alle scienze matematiche, fisiche e naturali*, consente di cogliere intersezioni fra i saperi e di elaborare una visione critica della realtà. Guida lo studente ad approfondire e a sviluppare le conoscenze e le abilità e a maturare le competenze necessarie».

Assai istruttivo è il confronto con il profilo degli altri licei, in particolare con quello del Liceo Scientifico all'Art. 8.1: «Il percorso del liceo scientifico è indirizzato allo studio del *nesso tra cultura scientifica e tradizione umanistica*. Favorisce l'acquisizione delle *conoscenze e dei metodi propri della matematica, della fisica e delle scienze naturali*. Guida lo studente ad approfondire e a sviluppare le conoscenze e le abilità e a maturare le competenze necessarie per seguire lo sviluppo della ricerca scientifica e tecnologica e per individuare le interazioni tra le diverse forme del sapere, assicurando la *padronanza dei linguaggi*, delle tecniche e delle metodologie relative, anche attraverso la pratica laboratoriale».

¹⁴ Artistico (suddiviso a sua volta in sei indirizzi: Arti figurative, Architettura e ambiente, Design, Audiovisivo e multimediale, Grafica, Scenografia), Linguistico, Coreutico, Musicale, Scientifico, Scientifico opzione Scienze Applicate, delle Scienze Umane, delle Scienze Umane opzione Economico Sociale; Scientifico Sezione ad indirizzo Sportivo.

Entrambi i licei dunque hanno una loro specificità (abbiamo evidenziato in corsivo i passaggi più significativi). Tuttavia né lo scientifico può porre in secondo piano la dimensione umanistica, né il classico può trascurare le scienze dure. Tutto sembra dunque ricomporsi in una visione unitaria ed equilibrata. In realtà le cose non stanno proprio così. Più che la riduzione delle ore di area scientifica nel Classico, è evidente il configurarsi di una posizione fortemente minoritaria delle ore di area umanistica nello Scientifico. Situazione che diventa ancora più marcata nell'opzione Scienze Applicate, per non parlare della sezione a Indirizzo Sportivo, nelle quali il latino è scomparso. Non diversa la situazione nei percorsi di Liceo delle Scienze Umane, in quello fondamentale il latino subisce un'ulteriore riduzione (due ore settimanali nel triennio) e di nuovo scompare nell'opzione Economico-Sociale. In questo quadro è altissimo il rischio di confinare il Liceo Classico al rango di percorso propedeutico alla facoltà di lettere.

Ecco dunque la sfida che attende tutti coloro che credono senza fanatismi o nostalgie nella formazione e nella cultura classica: saper valorizzare un assetto epistemologico delle discipline classiche che valorizzi la loro dimensione scientifica. Una scientificità che tuttavia raggiunge il cuore dell'uomo e nella specificità della dimensione umana fonda le competenze di lettura della complessità.

La natura delle discipline classiche: scientifiche o umanistiche?

In tale ottica mi sembra acquisti luce un altro aspetto di questa complessa problematica, ovvero la natura delle discipline classiche nel liceo. È evidente che l'approccio descrittivo alle lingue classiche è il presupposto metodologico di un atteggiamento che fa dell'osservazione e della ricerca analitica i momenti fondamentali dell'esperienza formativa scolastica. La globalità dell'approccio linguistico, inteso come capacità di decifrazione della complessità, rende l'esperienza cognitiva delle lingue classiche una suprema forma di ricerca scientifica. Il rigore del metodo di analisi, la chiarezza terminologica, la trasferibilità delle formulazioni di sintesi sono i segni distintivi della "precisione" come tratto distintivo dell'assetto epistemologico. L'"esattezza" non è di per sé il fattore distintivo delle scienze. Non si possono definire scienze solo quelle forme di lettura dei fenomeni per le quali valgono le quattro operazioni e che abbiano il fondamento della loro certezza nella

meccanica ripetizione dei fenomeni che osservano. L'*habitus* scientifico non prescinde dalla presenza dell'errore e dalla piena consapevolezza della "falsificabilità" di ogni teorizzazione che si presenti come autenticamente scientifica.

E dunque le discipline classiche esigono il rigore di una soggettività che quanto più riesce a disciplinarsi, tanto più sa interpretare la complessità del pensiero, delle emozioni, degli atteggiamenti interiori dell'uomo. Saper riconoscere nella pagina dello scrittore antico le vibrazioni di un'umanità che è fattore di ricchezza anche per l'uomo contemporaneo è tratto distintivo del valore scientifico di queste discipline, irriducibili a mera esperienza soggettiva ed emozionale.

In altre parole là dove non si nasconde la natura complessa e "lontana dall'ordinario" di questi saperi, si ottiene l'effetto di creare interesse e motivarne lo studio. Come la Fisica e la Chimica evidenziano che l'esperienza autentica della realtà non è quella che si percepisce con i sensi, così attraverso lo studio delle discipline classiche l'universo culturale, la *cultursfera*, manifesta il suo autentico profilo e la sua autenticità a chi ha gli strumenti per comprenderne lo straordinario messaggio.

Le lingue classiche non sono morte, sono vive e pulsanti. Morta è l'anima che non ne sa percepire la vitale e dirompente attualità.

Bibliografia

Oltre i testi citati nelle note, sono indubbiamente utili i seguenti lavori (alcuni dei quali con ricchissima bibliografia)

Metodologia e didattica

- I. LANA (a cura di), *Il latino nella scuola secondaria*, Brescia, Editrice La Scuola, 1990
- L. GROSSI-R. ROSSI, *Continuità e diversità: percorsi didattici di latino e greco*, Milano, Franco Angeli, 1992
- N. FLOCCINI, *Insegnare latino*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1999
- U. CARDINALE (a cura di) *Essere e divenire del "Classico"*, Atti del Convegno Internazionale (Torino – Ivrea ottobre 2003, Torino, UTET, 2003
- ATTI DEL CONVEGNO, *Il latino lingua della cultura europea*, Treviso, Fondazione Cassamarca, 2004
- A. PIVA, *Il sistema latino*, Roma, Armando Editore, 2004

- R. ONIGA, *Il latino. Breve introduzione linguistica*, Roma, Franco Angeli, 2007
- AA. VV. *Latino perché? Latino per chi?, Confronti internazionali per un dibattito*. Associazione TreElle, «Questioni aperte/1», Genova, 2008
- L. CANFORA-U. CARDINALE (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*. Atti del Convegno Internazionale di studi (Torino e Ivrea, aprile 2012), Bologna, Il Mulino, 2013

Sullo sfondo

- L. SCHNEIDER, *Il classico nella cultura postmoderna*, in *I Greci. Storia, cultura, Arte, Società*, a cura di Salvatore Settis, Vol I, *Noi e i Greci*, pp. 707-741, Torino, Einaudi, 1996
- A. F. DE TONI – L. COMELLO, *Prede o ragni. Uomini e Organizzazioni nella ragnatela della complessità*, Torino, UTET Libreria, 2005
- L. CISOTTO, *Didattica del testo*, Roma, Carocci, 2006
- G. M. EDELMAN, *Seconda natura. Scienza del cervello e natura umana*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2007
- A. CAMEROTTO-F. PONTANI (a cura di), *Classici Contro*, Sesto San Giovanni (MI), Mimesis, 2012
- A. DAMASIO, *Il sé viene alla mente. La costruzione del cervello cosciente*, Milano, Adelphi, 2012

Contributi personali

- S. QUAGLIA, *Critica della grammatica e proposte per lo studio del greco* in «Nuova Secondaria» n.6/15-2-1986, pp. 78-82
- ID., *La formazione classica* in «Res» n. 6, Ottobre 1993, pp. 21-26
- ID., *Insegnare greco oggi*. In *La didattica umanistica oggi. Metodologie e strumenti operativi*. Atti del Convegno di Verona promosso dalla locale delegazione AICC, con il patrocinio del Comune, tenutosi presso l'Università di Verona il 29 settembre 2001; pp. 15-33, Verona 2002
- ID., *Le lingue classiche come paradigma della complessità*, in «Res» n. 24 ottobre 2002, pp. 38-44
- ID., *Le discipline classiche come paradigma della complessità in Comprendere e comunicare l'antico*, Atti del Seminario nazionale sulla licealità classica tenutosi presso il Liceo Classico "Scipione Maffei" - Verona 12 -14 ottobre 2005; MIUR - Quaderno n. 7 Verona – Roma 2006; pp.61-77
- ID., *Se Atene piange, Sparta non ride. Il valore educativo della Cultura Classica*, In «Note Mazziane», Anno XLII, n. 1, gennaio – Marzo 2007, pp. 24-33

La letteratura, oltre la didattica

Carlo Albarello

Il punto di vista dal quale muove questo scritto è quello del fare, cioè del progettare una trasmissione possibile della letteratura e del suo insegnamento, non solo a partire dal rispetto della didattica disciplinare che la tradizione universitaria ha costruito e ci ha consegnato ma con la coscienza che il testo letterario è materiale indispensabile per la stessa pratica umana, non solo di lettura e scrittura. Tutto questo nella convinzione che ciò che la letteratura può proporre è la costruzione di una nuova dimensione di senso, storicamente definito e limitato, come misura dello stato di una civiltà a confronto dialettico con le sue trasformazioni.

Una parte rilevante di chi si occupa attualmente di insegnare ad insegnare identifica tale attività distinguendo i saperi da insegnare (gli ambiti disciplinari), i saperi per insegnare (la pedagogia), i saperi sull'insegnare (la formalizzazione della pratica) e i saperi della pratica ossia dell'esperienza. E non si deve dimenticare che l'uso del termine didattica ha assunto una particolare importanza oggi per quanto riguarda l'idea di «competenza», generalmente intesa come mobilitazione di capacità e conoscenze, in vista della risoluzione di differenti situazioni-problemi e della realizzazione di progetti. L'essere competente, anche in letteratura, significa contribuire all'edificazione di una cittadinanza attiva come bene comune, nella convinzione che i processi di apprendimento favoriscano la costituzione di qualità umane.

Predisposto in collaborazione con italianisti di dodici università italiane e docenti di quarantacinque scuole superiori, il progetto Compità risponde sostanzialmente al desiderio di sperimentare una didattica della letteratura per competenze e di fornire uno statuto nuovo alla letteratura italiana nella scuola e nella società, nella convinzione che le operazioni proprie dell'insegnamento concorrano allo sviluppo di capacità cognitive e favoriscano la creazione di connessioni transdisciplinari tra spazi, non

solo letterari, lontanissimi¹. Rimettendo in causa una gerarchia istituzionale che vorrebbe il testo al centro del processo di apprendimento, la didattica per competenze aggiunge alle attività destinate alla conoscenza e alla comprensione del testo, fondamentalmente di impianto stilistico-retorico e storico, quelle di riappropriazione e valutazione del testo, psicologicamente importanti nel percorso di autovalutazione dello studente, anche se è la «riappropriazione a connotare la competenza letteraria in senso propriamente ermeneutico, sollecitando lo studente a dare al testo un'interpretazione plausibile per sé»². L'opera letteraria, insomma, come suggeriscono i semiologi, deve essere sempre attualizzata e completata attraverso l'investimento da parte dei suoi lettori e non solo però attraverso l'erudizione del tradizionale commento ai testi.

Non si può ignorare che il perseguimento di tale traguardo da parte degli studenti potrebbe ingenerare l'idea che si possa rinunciare allo studio dell'opera letteraria nella sua dimensione storica e formale e che lo sviluppo di adeguate condotte interpretative nasca naturalmente dal semplice investimento personale da parte dei lettori. In realtà, la didattica delle competenze letterarie passa attraverso tutte queste articolazioni e dà conto, attraverso la transdisciplinarietà, dell'archeologia del sapere nei testi affinché tutti possano praticarne anche una personale e propria. Dietro la parola transdisciplinarietà traluce la consapevolezza che nei saperi attuali persiste un reciproco intreccio su nodi epistemici comuni e dietro la didattica per competenze risuoni «l'auspicio dell'unità delle culture, del superamento dei confini tra le discipline e della frattura tra cultura umanistica e cultura scientifica»³. L'invito è ancora di definire nelle progettazioni obiettivi in termini di competenze, quindi capacità di usare consapevolmente conoscenze,

¹ Mi riferisco al progetto pilota *Compita* predisposto in collaborazione con italianisti di dodici università italiane e docenti di quarantacinque scuole superiori, per sperimentare una didattica per competenze. Cfr. *Per una letteratura delle competenze*, a c. di N. Tonelli («I quaderni della ricerca», 6), Torino, Loescher, 2013. Sulla situazione dell'insegnamento della letteratura italiana nelle scuole tornerò con un contributo in un prossimo numero della «Rassegna della letteratura italiana», curato da Giulio Ferroni.

² C. Sclarandis-C. Spigola, *La ricerca di un nuovo paradigma: l'insegnamento della letteratura per competenze*, in *Per una letteratura delle competenze*, 37.

³ V. Viparelli, *Insegnamento delle lingue classiche e politiche dell'istruzione*, in *Lingue antiche e moderne dai licei alle università*, a c. di R. Oniga-U. Cardinale, Bologna, Il Mulino, 2012, 15.

abilità, motivazioni e atteggiamenti per conseguire uno scopo⁴.

Didattica per competenze è qualcosa che ha a che vedere per la letteratura sia con il sapere, sia con l'interpretazione, sia con l'appropriazione di concetti, sia con condizioni di elaborazione e di produzioni di un sapere altro, utilizzabile in situazioni differenti rispetto all'ambito disciplinare. A tutto questo si deve aggiungere, in anni recenti, la spinta operata dalle neuroscienze a porre le emozioni del lettore al centro dei processi di fruizione, con l'intuizione che le relazioni affettive sono un tratto importante del nostro contatto con la letteratura⁵. Assieme agli standard di svago, di appropriazione empatica delle opere e all'individuazione di aree emozionali, anche attraverso l'uso di un linguaggio assai più complesso, ha assunto un valore di componente essenziale il fruitore, assai più che l'autore, per via di procedimenti mentali che stanno alla base di molteplici attività creative e artistiche. Da sempre, lo sappiamo, una inevitabile ambiguità tra conoscenze e competenze letterarie ha implicato un dialogo difficile con gli ambiti disciplinari. Il dilagare delle comunicazioni su un sapere 'pratico' da conquistare, acquisito attraverso l'esperienza e l'azione, vs un sapere 'teorico' rischia di produrre una separazione dalla storia dei testi.

Per la nostra società e la nostra scuola la letteratura è (o dovrebbe essere) anzitutto, come prima si è scritto, un bene comune e una comune responsabilità, in quanto nei suoi caratteri si rappresenta l'identità di un luogo e di una nazione, nel continuo confronto con la sua costituzione storica nella quale siamo immersi. Ed è proprio questa caratteristica che rende la nostra riflessione oggi sulla didattica della letteratura particolarmente complessa. Si potrebbe forse affermare che la didattica sia semplicemente uno strumento, per comunicare una «fiducia», quella nella letteratura, nella convinzione «che ci sono cose che solo la letteratura può dare con i suoi specifici mezzi»⁶. Così scriveva

⁴ La definizione di M. Ambel, *Definire la competenza in ambito (non solo) linguistico*, «Progettare la scuola», 1-3 (2000), 32-33, a cui mi ispiro, è simile a quella del Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it. a c. di F. Quartapelle-D. Bertocchi, Firenze, La Nuova Italia-Oxford, 2002, 12, disponibile anche on line all'indirizzo <<http://culture.coe.fr/langues>>.

⁵ Cfr. M. Bernini-M. Caracciolo, *Letteratura e scienze cognitive*, Roma, Carocci, 2013.

⁶ I. Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Mondadori, 1988, 1.

Calvino nell'introduzione alle Lezioni americane, che intendevano delineare i valori da trasmettere alle generazioni a venire, l'essenziale dei valori di una civiltà da rinvenire per poi comunicarli alle future. Eppure questi valori sono riconosciuti in autori e testi. Per l'enorme capacità di cogliere implicazioni non scontate della complessità umana e il suo esibire una visione del mondo, Calvino intuisce una «funzione esistenziale» della letteratura, che sta appunto nella «ricerca di conoscenza»⁷. In questa prospettiva la letteratura appare anzi come un osservatorio privilegiato per vedere in che modo interagiscono i diversi discorsi e come uno strumento conoscitivo capace di mettere in crisi e di decostruire modelli del mondo precostituiti.

La domanda che dobbiamo porci a questo punto in quanto docenti è come si possa insegnare la letteratura e in che modo la nostra pratica sia sul campo sia all'università si offra quale materiale all'attività di formatori, in quanto costruzione e ricostruzione di senso dei nostri insiemi di appartenenza. Non vi è dubbio che fondamentale per il percorso di TFA è stato tornare a unire strettamente scuola e università nella formazione dei docenti, in un percorso virtuoso che privilegiando il tirocinio attivo presso gli istituti di insegnamento e la presenza di docenti di ruolo, persegue fundamentalmente la formazione alla didattica. Mi è capitato spesso di insegnare corsi di impianto tematico oppure storiografico o intertestuale, in cui lo studio della letteratura italiana era necessariamente integrato con quello delle letterature classiche. Ho sempre sostenuto, in ogni occasione di programmazione istituzionale, non sempre devo dire con fortuna, che fosse necessario coinvolgere tutti i colleghi in una dimensione interdisciplinare, anche quelli che mi sembrava stessero troppo spesso chiusi nel loro settore, cercando di difendere un'identità e una tradizione specifiche, mentre a me pareva che la miglior difesa potesse essere proprio uscire dal fortino, mescolare le schiere, attivare diversi linguaggi. Capisco perché gli insegnanti di lingue classiche tendono ad asserragliarsi nel loro nobilissimo castello: hanno una formazione tradizionalmente forte, metodi e strumenti di lavoro raffinati e specifici, radicamenti in strutture di antica fondazione.

La recente istituzione del tirocinio formativo attivo è stata occasione per ripensare non solo il ruolo della letteratura all'interno del

⁷ Ibid., 28.

contesto storico e sociale in cui l'insegnante lavora ma anche la formazione teorico-pratica del docente, che deve farsi promotore di un'esperienza cognitiva nuova, adatta ad approfondire il complesso sistema del linguaggio letterario nelle generazioni future. Se siamo tutti d'accordo sulla necessità di finire con una concezione striminzita della letteratura, separata dal mondo nel quale viviamo e di dare senso allo studio della letteratura, resta tuttavia aperta la questione di come⁸. Come in particolare suscitare interesse per la letteratura e definire il suo ruolo all'interno di una società in profonda trasformazione?

Vorrei apportare qualche pista di riflessioni proposta dalle ricerche della letteratura per competenze che distinguendosi da prototipi più consolidati e rassicuranti, come lo strutturalismo e il formalismo, intende fortunatamente accantonare un'idea di lettura e fruizione del testo come puro esercizio tecnico-formale. Essendo le competenze letterarie abilità di natura interpretativa, acquisite anche attraverso lo studio dei testi letterari, consentono l'acquisizione di metodi di lettura applicabili ad altri oggetti. Un buon lettore deve potersi occupare di una grande varietà di documenti di comunicazione, senza però allontanarsi dalla frequentazione dei testi letterari⁹. La letteratura deve infatti conservare nella formazione degli insegnanti e nella scuola tutta la sua importanza come oggetto privilegiato d'indagine per costituire e sviluppare altri saperi e affinare capacità critiche, diversamente da quando nelle generazioni passate tali abilità erano intrecciate ad aridi grammaticalismi o stentate incursioni antropologiche, in cui il docente era la guida nell'accessus ad auctores.

Non vi è dubbio che la battaglia che alcune istituzioni, uomini di cultura e una parte dell'università conducono da molto tempo per salvare la lingua e le competenze di scrittura vada sostenuta con grande energia. È giusto individuare strumenti idonei per affinare la padronanza linguistica della popolazione studentesca italiana. Occorre però recuperare la convinzione di dover riconoscere un comune denominatore, proprio sul versante delle abilità di scrittura e comprensione, tra un testo scritto e un testo letterario, entro una comune cornice di edu-

⁸ Cfr. T. Todorov, *La letteratura in pericolo*, Milano, Garzanti, 2008.

⁹ M. Descotes, *La Lecture méthodique. De la construction du sens à la lecture méthodique*, CRDP de Toulouse, 1989.

cazione linguistica. Può essere interessante, e non solo dal punto di vista dei docenti in primis impegnati in questa operazione, riflettere su cosa significhi salvaguardare la lingua. Si tratta di arrestare un processo di degrado a partire dallo stato attuale della didattica della lingua o di costruire nuove condizioni di equilibrio? E a quale equilibrio faccio riferimento? E prima ancora, quale significato è attribuibile oggi alla didattica della letteratura?

La tradizione ci ha insegnato come la letteratura sia un'invenzione di figure e modificazione del reale, un complesso di fattezze sensibili che designano una cosa e allo stesso tempo la sua immagine. Questa letteratura si può insegnare, avendo chiara la funzione che può assumere nella formazione degli studenti, se essa non è solo una costruzione di figure retoriche da analizzare o una riserva di modelli da imitare, un repertorio di exempla o uno strumento per l'apprendimento della lingua. È anche questo ma non solo. E come insegnarla?

È un problema che per primi si sono posti insegnanti e pedagogisti nella didattica delle lingue straniere o in Paesi come il Québec, il Belgio o la Svizzera in cui si parlano più lingue e in cui è più pressante il problema di articolare la didattica della lingua con quella della letteratura. Il paesaggio offerto dalla letteratura è un insieme di cose tangibili in continua mutazione, non possiede in fin dei conti una stabilità oggi nemmeno se si tenta di pensarla in modo geograficamente e storicamente preciso¹⁰.

Quando si affronta il suo insegnamento non si può scorporarlo da quello della lingua, perché i due ambiti non sono distinti. Eppure, si ha la percezione che la letteratura sia stata relegata a una sfera autonoma, spazio circoscritto che diventa idealmente destinato ad alcuni indirizzi liceali, in particolare quello classico. Ma anche la didattica andrebbe sottoposta a una minuziosa disanima, avendo cura di distinguere fra quello che i pedagogisti garantiscono e quanto invece è frutto di un'immediata attività di insegnamento, più o meno informato e autorevole. Didattica è un'occupazione che, secondo Ghislain Bourque, implica un atto di apertura-incisione (*ouvroir*) per accogliere un sapere e renderlo oggetto di un apprendimento riflessivo e ponderato¹¹. Mi

¹⁰ C. Dionisotti, *Geografia e storia della letteratura italiana*, Torino, Einaudi, 1999.

¹¹ G. Bourque, *La Retrempe du littéraire. Didactique de la littérature*, Québec, Nuit Blanche Éd., 1996, 93-106.

piace questa metafora dell'aprire, che evoca l'immagine di una provvisorietà artigianale, la messa in opera di un sapere che genera e si misura con una nuova materia ma allo stesso tempo specifica, che trova nel movimento tra insegnamento e apprendimento una forma difficile da determinare in anticipo.

Il docente di scuola media inferiore o superiore non dispone solitamente di una formazione consolidata in questo ambito e deve pertanto trovare, sul campo, i modi per attuare questo movimento di 'apertura' alla densità delle parole, ai suoni, all'organizzazione stilistica di materiali, che possono essere interpretati e messi in relazione come componenti essenziali del dire e del fare. Resta comunque il fatto che ogni pratica di insegnamento conosce l'ambizione di finire un'opera letteraria, svelandone il senso ma è forse l'incrocio del presente con il tempo della storia che definisce le possibilità della percezione soggettiva e la costituzione di una relazione critica con la realtà, l'importanza di un giudizio e di un'interpretazione nei confronti di un testo. Ciò che mi pare di dover sottolineare è che la scelta della letteratura non ha il compito di rendere visibile la necessità di nozioni letterarie e dell'analisi dei testi. Perché tanto più sono precise le ragioni e le misure che un'opera propone, tanto più essa è proposta dall'insegnante nella sua concretezza come punto di nuove connessioni di scrittura.

Memoria, nostalgia, imitazione, fondamento verso qualche futuro ma anche ostacolo di un progetto presente. Infatti, molte trasformazioni nei curricula scolastici prevedono, ad esempio, lo studio della letteratura del Duecento nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado e altre partizioni dubbie, che non sono risultanze della storia della tradizione ma semplici colpi di cesoie per intercettare nell'ultimo anno quanta più letteratura del Novecento possibile. Un iperconsumo di testi, denuncia di una situazione di difficoltà che in questo modo si acuisce e per la quale si devono cercare soluzioni diverse, che non collochino in secondo piano le acquisizioni della critica letteraria.

«I grandi scrittori sono indispensabili, non solo perché portano a un grado nuovo di densità i lieviti e le esperienze della propria epoca, ma perché ne polarizzano le fasi di sviluppo in modo che i momenti diversi rappresentati dalla loro opera sono il precipitato artistico delle

fasi stesse culturali»¹². Così Maria Corti. Ecco allora che i percorsi di didattica della letteratura italiana affrontati dai tirocinanti per la classe di materie letterarie nei licei offrono la gradazione prospettica di un canone abbastanza consolidato nelle scuole, recuperato in senso progressivo nella sua apertura alle letterature mondiali. Infatti a parte un assaggio sui poeti dopo Montale di cui in questa pubblicazione si dà conto, le proposte si sono concentrate per quanto riguarda la modernità, su autori dell'Ottocento - Manzoni, Leopardi. Significativa mi sembra anche la scelta di autori esemplari - Dante, Machiavelli, Ariosto, Tasso - e d'altronde sono anche di tipo saggistico le opere considerate dell'umanesimo italiano o di Pasolini, in un parco colloquio con Pascoli.

Ma il ripartire ogni volta dai dati di fatto, senza pregiudizi, consente di proporre l'ipotesi con il maggior grado di probabilità: i percorsi didattici attuati nelle scuole non hanno sempre tenuto conto di favorire l'acquisizione negli studenti di competenze letterarie nel senso sopra esposto ma in una dimensione costante di interdisciplinarietà hanno comunque declinato una didattica di impianto abbastanza tradizionale, favorendo l'acquisizione e la riappropriazione di nuovi saperi. Infatti le competenze letterarie non sono altro che saper leggere e scrivere in italiano. Ora, il dibattito che resta aperto è in che modo possano acquisirsi e se l'insegnamento della letteratura italiana possa favorirne l'acquisizione. La domanda sembra assurda quanto è evidente la risposta: «il linguaggio è l'essere della letteratura», riprendendo una formulazione di Roland Barthes¹³. Ora, egli sottolineava che «il mondo dell'opera [letteraria] è un mondo totale, in cui tutto il sapere (sociale, psicologico, storico) trova un suo posto, di modo che la letteratura ha per noi quella grande unità cosmogonica che esisteva ancora presso gli antichi greci»¹⁴. Ed effettivamente alcuni interventi didattici di successo si sono trasformati in ottimi laboratori di produzione di competenze, ripetendo pratiche di lavoro non distantissime da quelle offerte dalla tradizione. La letteratura è infatti uno spazio di

¹² M. Corti, *Il problema della lingua nel romanticismo italiano*, in *Nuovi metodi e fantasmi*, Milano, Feltrinelli, 1969, 188.

¹³ R. Barthes, *Dalla scienza alla letteratura* (1967), in *Id., Il brusio della lingua. Saggi Critici IV* (1984), a c. di B. Bellotto, Torino, Einaudi, 1988, 5.

¹⁴ *Ibid.*, 6.

scrittura che custodisce risorse da apprendere e il testo letterario una delle migliori incarnazioni della lingua, il cui studio non può non essere fruttuoso. Richiede certo un'attenzione analitica verso la scrittura, rigore nell'analisi, attenzione a fenomeni linguistici che nel corso del tempo si sono modificati ma il testo letterario è un laboratorio linguistico straordinario, in cui la lingua è così sollecitata dall'autore da rivelare in maniera precisa le strutture a lei proprie e il suo funzionamento.

A me non sembra che l'unico modo per mantenere vivo lo studio della letteratura e l'apprendimento della lingua italiana sia quello di declinarli attraverso le competenze quanto piuttosto sia quello di integrarli sistematicamente con lo studio dei classici e delle letterature straniere, non solo. Va aggiunta coraggiosamente anche un'altra dimensione: quella dello studio delle ragioni e delle motivazioni che hanno spinto nei secoli a costruire le forme di quella tradizione, e che magari oggi non contano più ma dove in modo metaforico erano il ritratto di un'epoca e di un'umanità.

Comprendo che lo scopo di una parte del dibattito attuale sia eminentemente pratico: si tratta di discutere le possibilità concrete per mezzo delle quali una scuola deve fare crescere non solo le ricchezze culturali ma anche un realismo prammatico di abilità e competenze. Ma in tale contesto di superproduzione la letteratura persiste, oltre la didattica, perché insegnare la letteratura non significa insegnare un sapere sulla letteratura, come apprendere una lingua non significa solamente apprenderne la grammatica. La letteratura oltre la didattica, perché la letteratura non è un supplemento nozionistico e di buona cultura ma materiale su cui non può cedere l'insegnamento di una lingua. Quando Barthes affermava che il mondo dell'opera letteraria è un mondo totale, voleva dire che ogni ambito del sapere e dell'esperienza umana sono presenti nel materiale letterario e ne fondano l'immaginario discorsivo. Ma possiamo anche aggiungere che la letteratura offre un'immensa varietà di stili e registri espressivi, a differenza di testi giornalistici che sono i più vicini alla scrittura argomentativa. Un giornalista deve adottare uno stile in base all'articolo che scrive e dispone di un margine di libertà molto limitato, non paragonabile alla varietà offerta dalla letteratura, le cui parole, a volte distanti ma non così remote dall'universo degli studenti sui banchi di scuola, offrono l'occasione di poter reperire tratti della loro esperienza. Forse non è detto

che i testi letterari aprano le porte più serrate della conoscenza linguistica grammaticale e gli articoli di giornale, pur possedendo requisiti di coerenza e coesione testuale - nel senso che non perdono di vista quello che hanno da comunicare - sono di più facile approccio agli studenti di scuole di ogni ordine e grado. Ma anche se la letteratura, in alcuni testi o segmenti, non sembra ancorata alla realtà e molto distante dalle aspettative dei suoi fruitori, dice e descrive sempre il mondo e l'uomo. L'educazione linguistica soprattutto nella scuola secondaria può ancorarsi alla lettura dei testi della letteratura, alla loro analisi e interpretazione per poi risalire ai contesti storici, alle tradizioni letterarie, alla dialettica dei generi e da questa trarre beneficio.

Sono convinto, in conclusione, che dopo la stimolante esperienza di questo primo percorso abilitante rimangano ancora aperte varie problematiche relative al rapporto fra lingua, letteratura, didattica e potenzialità conoscitive. Per questo, se si vuole realmente andare oltre l'arbitrarietà del giudizio critico, bisognerà avere il tempo e il coraggio di delineare in maniera più marcata i singoli momenti didattico-disciplinari e il funzionamento dell'intero processo formativo. Tutto ciò non per arrivare a stabilire le 'regole dell'arte', né per circoscrivere allo studio della didattica la complessità di ogni attività letteraria, ma per raggiungere una comprensione maggiore dei nessi fra ciò che chiamiamo letteratura e ciò che chiamiamo cultura. Esistono dei buoni dispositivi di formazione che garantiscono un'adeguata formazione professionale degli insegnanti, che non è addossata all'università ma attinge alla pratica sul campo, attraverso il tirocinio che permette di analizzare l'efficacia del sapere disciplinare alla prova della trasmissione. Ma un altro percorso è in cantiere: l'Educazione Continua in Letteratura Italiana (ECLI). Esso intende promuovere all'interno della Facoltà di Lettere della Sapienza un seminario di formazione continua per i nuovi abilitati e gli insegnanti di ruolo, spazio aperto di riflessione sulla tradizione e l'invenzione nell'insegnamento della letteratura italiana. Per quel che riguarda il mondo delle patrie lettere, i risultati acquisiti autorizzano il coraggioso passo in questa direzione. Aspettiamo con fiducia che altri ne seguano le tracce.

PARTE II

PERCORSI DIDATTICI

SEZIONE I

Italiano, storia ed educazione civica, geografia
nella scuola secondaria di primo grado

a cura di

Paola Cantoni e Paola Spinelli

Presentazione

Paola Spinelli

«La missione della didattica è di incoraggiare l'autodidattica, destando, suscitando, favorendo l'autonomia dello spirito [...] trasmettere non del puro sapere, ma una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere, essa è nello stesso tempo una maniera di pensare in modo aperto e libero» (E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000, p. 3).

La scuola pur essendo attenta all'alfabetizzazione culturale e all'istruzione disciplinare è chiamata a svolgere un ruolo sempre più vicino alla formazione e allo sviluppo della persona.

«C'è un'inadeguatezza sempre più ampia, profonda e grave tra i nostri saperi disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline da una parte, e realtà o problemi sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transnazionali, globali, planetari dall'altra» (ib., p. 5).

Per questo è in atto ormai da decenni un profondo cambiamento in seno al sistema dell'istruzione che va inscritto in una cornice più ampia.

Il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di riferimento il quadro delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione (Raccomandazione 2006).

Se «le competenze indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale e sono descritte in termini di responsabilità e autonomia, le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione» (Definizioni dal Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli - EQF).

Le Materie letterarie nella Scuola Secondaria di 1° contemplano

un'intriseca trasversalità e interdisciplinarietà coerenti con la progettazione di un curriculum verticale per competenze che si dispiega all'interno dell'obbligo scolastico.

Partendo dai documenti programmatici quali le norme sull'autonomia delle scuole (art. 21, L. 59/97 e partic. il suo Regolamento D.P.R. n. 275 del 1999) e le Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012), nella costruzione dei percorsi si individuano i traguardi di competenza in uscita in termini di descrittori e si selezionano i saperi irrinunciabili organizzandoli in unità formative.

Alle scuole si richiede, quindi, un'inversione del processo tradizionale, che si ferma all'accertamento delle conoscenze e dà per presupposto che da queste discendano "automaticamente" abilità e competenze, le quali non vengono misurate e verificate. Una progettazione per competenze parte dalle competenze in uscita per arrivare alla certificabilità e spendibilità delle stesse. Peculiarità di un percorso formativo finalizzato alla costruzione di competenze è una configurazione reticolare cioè modulare in termini di blocchi autonomi ed omogenei, componibili tra loro e scomponibili al loro interno, propedeutici e dotati di relativa compiutezza, autonomia, significato, verificabilità e certificabilità.

L'insegnante, con la progettazione curricolare, seleziona i concetti portanti delle discipline, individua le relazioni esistenti tra esse, confronta la struttura dei saperi con la loro relatività storica, attribuisce loro significato sociale.

E' sulla scia di queste indicazioni che i tirocinanti hanno elaborato i loro percorsi. Il primo proposto dal dott. Tommaso Testaverde ad una classe prima, *La fantasia di Andrea*, scaturisce dall'analisi della testualità narrativa rispondendo appieno ai bisogni degli allievi di questa fascia di età. Dati alcuni elementi narrativi, il modulo muove dallo sviluppo della "fabula" per giungere alla riflessione sul discorso. In un ambiente innovativo laboratoriale il testo creativo prodotto dal singolo diventa occasione di riflessione problematica collettiva attivando con la guida del docente abilità cognitive e metacognitive. L'errore è utilizzato come risorsa per acquisire consapevolezza delle proprie conoscenze e competenze coniugando il sapere al saper fare. In questo modo testualità e problematizzazione pongono l'allievo al centro del processo formativo.

Il secondo percorso, del dott. Vincenzo Caporale, *La nazione nei luoghi, nelle immagini e nelle parole*, è finalizzato, in una classe terza, all'acquisizione delle competenze di cittadinanza che travalicano i confini nazionali e transnazionali.

Partendo dalle tradizioni e memorie nazionali l'uso didattico delle fonti di diverso tipo impegna gli alunni nell'esperienza collettiva di analisi, classificazione, confronto e contestualizzazione di documenti selezionati dal docente per far nascere nei discenti interrogativi e problemi.

La ricostruzione storiografica favorisce la consapevolezza della storicità di concetti quali nazione e nazionalismo ed una lettura critica degli eventi secondo diverse prospettive.

I due percorsi si connotano per il taglio sistemico ed esperienziale della didattica e per una sua articolazione flessibile e non predeterminata.

La nazione nei luoghi, nelle immagini e nelle parole

Vincenzo Caporale

Il modulo qui presentato è indirizzato a una classe terza di una scuola secondaria di primo grado, è centrato sui concetti di nazione e di nazionalismo e sui diversi modi in cui questi furono declinati nel corso dell'Ottocento e del Novecento in Europa. Ho provato a esemplificare la complessità dei contenuti attraverso l'utilizzo di creazioni estetiche per lo più di natura visuale, ma non solo, con l'obiettivo di rendere manifesta la natura molteplice e cangiante di alcune idee che attraversano in maniera persistente gli ultimi due secoli di storia italiana ed europea. L'idea che mi ha guidato è stata quella di suggerire ai ragazzi la storicità di concetti quali nazione, patria o identità nazionale, spesso concepiti come naturali, e di indicarne confini cronologici e culturali.

Andrebbe svolto nei primi mesi dell'anno scolastico, una volta conclusa la prima guerra mondiale e solo dopo aver verificato la conoscenza dei principali eventi riguardanti il Risorgimento italiano, il processo unitario tedesco, il periodo pre-bellico in Italia ed Europa. Ho voluto provare in questo modo a creare un raccordo tra i programmi degli ultimi due anni di scuola media e a introdurre alcune delle questioni che si trattano con lo studio dei totalitarismi.

Ho utilizzato come supporto alcuni testi dedicati allo studio e alla teorizzazione del nazionalismo europeo, oltre a manuali, testi letterari e soprattutto cataloghi d'arte, che fanno da sostegno alla parte centrale del modulo. Un ruolo importante è ricoperto dalle fonti primarie: sulle raccolte di leggi riguardanti il patrimonio artistico italiano è impostato il laboratorio finale, mentre i testi dei briganti, oltre a chiarire una visione marginale e alternativa a quella ufficiale post-unitaria, forniscono l'occasione per riflettere su alcuni usi linguistici tipici dei parlanti non istruiti. Naturale conclusione di un modulo di questo genere

dovrebbe essere una visita didattica a uno dei molti monumenti sparsi sul territorio italiano, sorti per celebrare il processo di unificazione del paese o per ricordarne degli episodi, andrebbe organizzata in accordo con le risorse e le potenzialità del contesto locale.

Diversi devono essere i punti di interesse della visita. Bisogna rinvenire innanzitutto con i ragazzi il perché della scelta di costruire un monumento, considerandone motivi e collocazione, va poi compresa la simbologia del monumento o di alcune sue parti. Bisogna ripercorrere infine le fasi della costruzione, facendo riferimento, dove possibile, ai progetti scartati e al perché di tali esclusioni, questo per rendere chiari i motivi della scelta di alcune raffigurazioni, che non nascono come necessarie o casuali, ma sono da collegare al periodo storico e alla ideologia di ideatori e costruttori.

Prendendo come meta il Complesso del Vittoriano a Roma, ad esempio, si ripercorreranno assieme alla classe le fasi della sua nascita: dalla sepoltura del re al Pantheon all'istituzione dei due concorsi per la scelta di un monumento da dedicare al defunto re, dalla preferenza accordata al progetto dell'architetto Sacconi, autore fra l'altro anche della tomba di re Umberto e del monumento sorto nell'area del regicidio da parte dell'anarchico Bresci, alle fasi della costruzione, dalla trasformazione del monumento in Altare della patria, alla scelta di farne la sede per la commemorazione del Milite ignoto. Si porrà particolare attenzione nel considerare gli altri progetti presentati nei due concorsi e poi scartati, sottoponendoli in visione ai ragazzi.

Si illustrerà la simbologia dei più importanti nuclei scultorei: le are delle città irredente, con i simboli araldici (Trento, Trieste, Gorizia, Pola, Zara, Fiume), i gruppi bronzei del Pensiero e dell'Azione, i gruppi marmorei Della Concordia, della Forza e del Sacrificio e del Diritto, le fontane del Mare Adriatico e quella del Tirreno, le statue delle sedici regioni d'Italia nella parte alta del monumento, la raffigurazione della dea Roma con a lato i bassorilievi dell'Amor patrio che pugna e vince e del Lavoro che edifica e feconda. Si cercherà infine di sottolineare come la scelta di soggetti come l'Amor patrio e il Lavoro fu vincente rispetto a quella di rappresentare un corteo di italiani illustri, tra cui figuravano anche Giordano Bruno e Cola di Rienzo. La presenza di due personaggi invisi al clero, spostò la scelta su soggetti di tipo simbolico.

Il modulo è da intendersi come parte di un percorso più ampio da dedicare alla formazione di quelle che solitamente sono definite competenze di cittadinanza. Le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012 delineano con particolare chiarezza l'orizzonte entro il quale il modulo qui presentato è stato pensato:

Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale. Non dobbiamo dimenticare che fino a tempi assai recenti la scuola ha avuto il compito di formare cittadini nazionali attraverso una cultura omogenea. Oggi, invece, può porsi il compito più ampio di educare alla convivenza proprio attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente (p. 10).

È in questo quadro che all'interno delle *Indicazioni* compare il riferimento alle tradizioni e alle memorie nazionali, oggetto del mio lavoro:

Per educare a questa cittadinanza unitaria e plurale a un tempo, una via privilegiata è proprio la conoscenza e la trasmissione delle nostre tradizioni e memorie nazionali: non si possono realizzare appieno le possibilità del presente senza una profonda memoria e condivisione delle radici storiche. A tale fine sarà indispensabile una piena valorizzazione dei beni culturali presenti sul territorio nazionale, proprio per arricchire l'esperienza quotidiana dello studente con culture materiali, espressioni artistiche, idee, valori che sono il lascito vitale di altri tempi e di altri luoghi (p. 11).

Quello che segue è il tentativo di riprendere in mano una serie di memorie, legate al processo di unificazione e di creazione di un sentimento nazionale unitario, memorie fissate nei monumenti, nelle immagini e nelle parole di quegli anni, per conoscerle, comprenderle, ma anche per accostarsi ad esse in maniera critica e per «evitare che la storia venga usata strumentalmente, in modo improprio» (*Indicazioni nazionali*, p. 51).

La nazione e il nazionalismo in Europa

Un possibile inizio del lavoro prevede l'esposizione di una serie di riproduzioni cartacee di opere evocative del concetto di identità nazionale italiana, da affiggere alla lavagna o al muro della classe: si potrebbe pensare al monumento di Dante Alighieri a Firenze, per fare riferimento all'unità linguistica e culturale della nazione, a una carta artistica della penisola, per fare riferimento ai confini naturali che delimiterebbero il territorio italiano, al monumento di Garibaldi a Roma, per fare riferimento al Risorgimento come fondamento della nostra identità nazionale. Viene quindi distribuito ai ragazzi un post-it con la consegna di attaccarlo al di sotto di quella che è percepita come l'immagine o il monumento più rappresentativi della propria idea di nazione italiana e di scriverci il motivo della scelta. Si leggono a questo punto tutti o alcuni dei piccoli testi, traendone spunti per sostenere una lezione sull'idea di nazione e di nazionalismo e sulle diverse declinazioni che queste idee assumono in diversi paesi d'Europa nel XIX e XX sec.

È opportuno tenere conto il più possibile, durante la lezione, delle indicazioni date dai ragazzi attraverso i loro brevi scritti, richiamandosi spesso ai loro giudizi, alle loro riflessioni, ai loro preconcetti, per interagire con essi e, quando necessario, relativizzarli.

La lezione è sorretta da slide in PowerPoint contenenti testi sintetici, schemi e carte dell'Europa. Bisogna, fra le altre cose:

- considerare la duplice tendenza che l'idea di nazione comporta: all'unificazione (in Italia, Germania) e alla divisione territoriale (nell'impero asburgico e ottomano),
- fare alcuni accenni alle concezioni di Herder (sangue) e di Renan (territorio), esemplificative di due modi alternativi di guardare allo Stato nazionale,
- proporre dei collegamenti con la situazione attuale, attraverso il confronto tra due modelli di Stato: un modello più stretto, esclusivo, volto a pretendere la coincidenza fra Stato-nazione e unità linguistica, religiosa e culturale (ex Jugoslavia), e un altro modello più largo, di tipo inclusivo (Usa, Comunità europea).

La nazione italiana nelle immagini e nelle parole

La parte centrale del modulo è dedicata alla proiezione di immagini di monumenti, luoghi, rappresentazioni pittoriche prodotti in Italia tra Ottocento e primi anni del Novecento, di filmati risalenti ai primi del Novecento e al commento di alcuni testi composti nei periodi presi in considerazione.

Prima della proiezione delle opere pittoriche e scultoree e dei filmati, viene distribuito ad ogni alunno un plico con alcune immagini e alcuni brevi testi, scritti dal docente, contenenti l'interpretazione della simbologia di una serie di opere d'arte, questo plico serve da sostegno per un'attività ludica volta a mantenere viva l'attenzione dei ragazzi. Nel corso della lezione, infatti, solo alcune opere andranno mostrate e commentate. Nella gran parte dei casi si sceglierà alternativamente o di commentare l'opera o di mostrarla: nel primo caso saranno gli alunni a dovere indicare, ricorrendo al plico, di quale opera si tratta, rintracciando l'immagine, nel secondo, sarà compito dei ragazzi individuare il testo che descrive la simbologia dell'opera proiettata (vedi *Allegato 1*).

Le immagini e i testi vanno organizzati in tre sezioni:

- 1. (*Fare l'Italia*): dedicata al periodo precedente l'Unità, mette in evidenza la spinta alla costruzione di uno Stato-nazione, espressione di un'unica comunità nazionale, comunità che intende riaffermare il proprio valore militare e la propria cultura. Si mostra il breve filmato, curato da *Treccanichannel* e realizzato da Marco Pizzo, direttore del Museo del Risorgimento di Roma, dal titolo *Risorgimento e fotografia*, il documento sottolinea l'utilizzo del mezzo fotografico in termini di promozione da parte di alcuni personaggi centrali del nostro Risorgimento, illustra quindi l'iniziativa voluta da Garibaldi di dar vita al primo monumento fotografico della storia, l'album dedicato a raccogliere le immagini dei Mille,
- 2. (*Fare gli italiani*): dedicata al periodo postunitario, prende in considerazione il tentativo di giustificare la dominazione sabauda e quello di creare un popolo e quindi uno stile nazionale, volto a dar vita a un sentimento unitario, ci si sofferma anche sulle fotografie scattate ai briganti nei primi anni successivi all'Unità, utilizzate per giustificare e propagandare la repressione dell'esercito piemontese nelle campagne meridionali,

- 3. (*Affermare l'Italia*): dedicata alle immagini fatte circolare negli anni precedenti la prima guerra mondiale – quando le tendenze imperialistiche delle nazioni europee si coniugano alle tensioni nazionalistiche di consistenti gruppi sociali e intellettuali – e negli anni del conflitto.

All'inizio di ogni sezione viene letto un brano rappresentativo del periodo e dei concetti affrontati. I testi qui proposti sono solo indicativi, la scelta sarà suggerita dalle preferenze personali. Bisogna tuttavia preferire quei testi in grado di evocare un clima, di mettere in evidenza un sentire chiaro e riconoscibile.

1) (*Fare l'Italia*): brani da Mazzini, *Agli italiani, e specialmente agli operai italiani*.

2) (*Fare gli italiani*): De Amicis, *Cuore*, i brani *Il tamburino sardo* e *Amor di patria*; lettere e testi di briganti tratti da *Fonti per la storia del brigantaggio postunitario conservate nell'Archivio centrale dello Stato: tribunali militari straordinari*, inventario a cura di L. De Felice, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali, Ufficio centrale per i beni archivistici, 1998; N. de Blasi, *Col mio debole e rozzo scritto: che cosa e come scrivevano i briganti della Basilicata*, in *Storia dell'italiano e dell'italianizzazione*, Roma, Bulzoni, 1990, pp. 373-398.

3) (*Affermare l'Italia*): l'incipit di Pascoli, *La grande Proletaria si è mossa* e brani da D'Annunzio, *Discorso di Quarto del 1915*.

Si cercherà di creare un fecondo legame tra il lessico dei testi letti e analizzati e quello delle didascalie utilizzate dal docente per illustrare le immagini proiettate, con l'obiettivo di delimitare un gruppo di vocaboli sui quali focalizzare l'attenzione. Alla fine del percorso dovrà risultare chiaro ad ognuno a cosa ci si riferisce quando si usa la parola *patria*, la parola *nazione*, la parola *esule* etc. Potrà essere utile a tal fine far compilare ai ragazzi un piccolo glossario, magari a casa, negli intervalli tra una lezione e l'altra.

Il lavoro svolto potrà tornare utile per la strutturazione di una verifica finale o anche semplicemente di una attività da svolgere a casa o in classe, in gruppo o singolarmente, impostata sul commento di alcune immagini. Gli alunni dovranno dimostrare di aver assimilato il lessico utilizzato in classe e di saperlo adoperare. Nella correzione di

una eventuale prova, constatata la correttezza morfosintattica e la conoscenza dei dati storici, si farà in modo di accordare un punteggio elevato a chi rivelerà una buona padronanza del lessico.

Parallelamente si cercheranno di suggerire le sfumature semantiche assunte da alcune parole chiave in relazione ai contesti storici. Nei testi presi in esame, le parole *nazione* o *patria* attirano a sé satelliti lessicali molto diversi, prendendo di conseguenza esse stesse tonalità differenti: se in Mazzini, ad esempio, l'accento è posto sulla *grandezza* e la *libertà* prossima della nazione italiana, in De Amicis si agitano invece attorno alla *patria* le parole *sangue*, *straniero*, *armi*, *sacrificio*. Partendo dai testi, si cercherà di costruire per ognuno e in maniera collettiva dei diagrammi a ragno che abbiano come fulcro la parola *patria* e lungo i rami i vocaboli più emblematici indicati dal docente e dai ragazzi. Si fornirà in questo modo, per ogni periodo, una rappresentazione dello "spirito del tempo", fermato in alcune voci peculiari.

I testi legati alla realtà del brigantaggio, oltre che essere utilizzati per cogliere un punto di vista critico o alternativo nei confronti del processo di unificazione, serviranno da piattaforma per focalizzare alcune nozioni di variazione linguistica di ordine diastratico, diafasico e diatopico (vedi *Allegato 2*).

La nazione nei monumenti, i monumenti della nazione

Nelle fasi finali della lezione precedente, quella sulle immagini e i testi, i ragazzi sono divisi in gruppi, si fornisce loro una lista dei *Monumenti nazionali italiani*, definiti per legge o per decreto reale, risalente al 1918 (tratta da Luigi Parpagliolo, *Codice delle antichità e degli oggetti d'arte*, Roma, La libreria dello Stato, 1932, è un'opera che raccoglie tutta la normativa in materia di patrimonio artistico a partire dall'Unità), ad ogni gruppo viene affidata una ricerca su un certo numero di monumenti, da compiere a casa.

Nella terza sezione di lavoro, dopo una breve presentazione della ricerca sui monumenti svolta a casa dai ragazzi, si chiede ai gruppi di riflettere e quindi di proporre, per mezzo di un portavoce, alcuni semplici commenti sulla natura storica ed estetica dei monumenti presenti in tale lista e sul perché della loro scelta come monumenti nazionali.

Si cercherà di guidarli nel mettere in evidenza come ci sia una du-

plice natura dei monumenti: da una parte infatti compaiono monumenti legati alla storia del Risorgimento (case di patrioti, scenari di battaglie memorabili, sepolcri), dall'altra vi sono una serie di siti di interesse storico legati, in particolar modo, alla storia italiana medioevale. Proprio in relazione a tali siti sarà interessante verificare volta per volta con i ragazzi i motivi della scelta, individuando il perché dell'elezione a *monumenti nazionali* del Duomo di Monza, ad esempio, che conserva la Corona Ferrea che sanciva l'elezione degli antichi re italiani, o della ex Badia della SS. Trinità di Venosa, in Basilicata, che ricorda il ruolo dei Normanni nella costruzione della storia patria. Si cercherà inoltre di suggerire la logica sottesa al processo di creazione di una memoria condivisa da parte di una nazione e di una comunità, processo complesso e in continuo divenire.

Si provvede quindi alla creazione di una mappa (possibilmente digitale) per avere una visione d'insieme dei luoghi.

Bibliografia

La nazione e il nazionalismo in Europa

G. HERMET, *Nazioni e nazionalismi in Europa*, Bologna, Il Mulino, 1997

E. HOBSBAWM, *Nazioni e nazionalismo dal 1780*, Torino, Einaudi, 1990

La nazione italiana nelle immagini e nelle parole:

Sezione 1. (Fare l'Italia)

Pittori e soldati del Risorgimento, Milano, Fabbri, 1987

Il Risorgimento a colori. Pittori, patrioti e patrioti pittori nella Roma del diciannovesimo secolo, Roma, Gangemi, 2010

A.M. BANTI, *Nel nome dell'Italia*, Roma-Bari, Laterza, 2011

Sezione 2. (Fare gli italiani):

P. CATALDI, E. ABATE ET AL., *La storia e noi*, Palermo, Palumbo, 2009

Scolpire gli eroi: la scultura al servizio della memoria, a cura di C. Beltrami, G. Carlo e F. Villa, Cinisello Balsamo, Silvana, 2011

U. DI PACE, *La fotografia*, in *Brigantaggio, lealismo, repressione*, Napoli, Macchiaroli, 1984

Architettare l'Unità. Architettura e istituzioni nelle città della nuova Italia, 1861-1911, a cura di F. Mangone e M. G. Tampieri, Napoli, Paparo, 2011

Da "La presa di Roma" a "Il piccolo garibaldino". *Risorgimento, massoneria e istituzioni: l'immagine della Nazione nel cinema muto (1905-1909)*, a cura di M. Musumeci e S. Toffetti, Roma, Gangemi, 2007

Sezione 3. (Affermare l'Italia):

A. M. BANTI, *Sublime madre nostra. La nazione italiana dal Risorgimento al fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 2011

L'arma della persuasione: parole ed immagini di propaganda nella grande guerra, a cura di M. Masau Dan e D. Porcedda, [S.L.], Edizioni della Laguna, 1991

Appendice 1. Visione e commento delle immagini

Esempio 1: immagine mostrata e commentata dal docente:



Fig. 1. A. Ciseri, *L'esule* (1860-1870, Archivio Fotografico del Dicastero Attività culturali della Città di Lugano, per concessione della Collezione Città di Lugano), fig. 38, p. 87.

L'esule ha una posa malinconica, è avvolto nel pastrano da viaggio. Le tasche sono lise e le scarpe consumate. Ha la barba è lunga, il cappello è sformato e calato sulla fronte. La figura si staglia su una riva tempestosa, allusione alle pericolose traversate per mare degli emigranti. Nell'Europa della restaurazione molti patrioti, per sottrarsi alle persecuzioni dei regimi autoritari, emigrano in altri paesi.

Esempio 2: immagine mostrata ma non commentata dal docente, gli alunni devono risalire al testo contenuto nel plico fornito all'inizio della lezione (qui dopo il riferimento bibliografico dell'immagine):

C. Zatti, *Allegoria dell'avvento in Italia di un nuovo Stato fondato sulla Religione, la Giustizia, la Libertà democratica*, (1848-49 circa, New York, collezione Gian Enzo Sperone), fig. 3, p. 53.

Troneggia al centro Dio Padre che, con le braccia aperte in segno di accoglimento e protezione, reca iscritte sul manto bianco le parole "Fede", "Religione" e "Provvidenza". Alla sua destra la Giustizia, di verde vestita, che ha il capo cinto da una fascia con i motti "Fortezza", "Giustizia", "Speranza". La mano destra impugna una spada, emblema del suo potere, mentre la sinistra tiene simbolicamente per mano l'allegoria della Libertà democratica, figura alata vestita di rosso. L'insieme delle tre figure forma un tricolore. Le tavole della legge poste al centro del dipinto recano citazioni tratte da testi sacri. Il dipinto vuole rappresentare l'avvento del nuovo stato unitario, la cui legittimità risiede nell'Antico e Nuovo Testamento. L'opera sembra rievocare le attese riposte inizialmente dai patrioti italiani nella figura di Pio IX.

Appendice 2. Lettura, commento e analisi linguistica dei testi

Un esempio: i testi dei briganti.

Documento n. 1

È una supplica inviata a Carmine Crocco durante i moti dell'aprile 1861, quando il brigante è individuato come rappresentante indiscusso del potere. La veste linguistica, con il ricorso continuo a un formulario burocratico, configura una sorta di richiesta ufficiale, rivolta all'autorità in carica, il brigante. Si inviterà a riflettere sullo scontro tra poteri all'indomani dell'Unità.

Al Signore, Il Signor Generale di A. Maestà Francesco II. Signor Matteo Papaleo di Lauria qui domiciliato, umilmente l'espone, che avendo nella qualità di becchino di questo Camposanto sostenuta una straordinaria fatica col dare sepoltura ai morti uccisi, e trovandosi a capo di una infelice famiglia composta dalla moglie e da tre piccole figlie, prega la di lei notissima benignità accordargli un generoso soccorso, per quale Le ne anticipo vivi ringraziamenti e Le bacio Le benefiche mani.
Venosa 13 aprile 1861. (De Blasi 1990, p. 375)

Documento n. 2

Si tratta di un cartello reazionario affisso a Calvello il 22 novembre 1861. Dal punto di vista linguistico, si metterà in evidenza la dipendenza da modelli elevati di provenienza scolastica e burocratica, il ricorso a una terminologia in voga in quegli anni (*ceto basso, rialisti*), l'utilizzo di tratti regionali presenti in termini come *prentere*.

Viva Iddio
Viva Il Re Francesco II

Si fa ordine à tutti coloro del basso ceto
è rialisti, che nel venire la forza costà non si ammovessero dalla
loro casa, che poi dovessimo prentere qualche equivoco. Nulla la dica

Crocco.

(De Blasi 1990, p. 385)

Documento n. 3

Si inviteranno i ragazzi a individuare gli “errori” presenti in questa lettera minatoria del brigante Giovanni Fortunato detto Coppo, in cui prevalgono tratti marcati in senso popolare e dialettale. A partire dalle loro segnalazioni, fra le quali si cercherà di distinguere le mende di ordine sintattico da quelle ortografiche, si giungerà assieme a individuare l’origine e la tipologia degli “errori”.

Caro Nicola vi manda questo piccolo biglietto di mandarmi la
Somma di cinquecento piastro che eglia una piccola colazio=
ne perche noi bisogno per vestirne e non aveto farne
limena di mandarło dal perche avereto una malo fina
Ora sieto rispettato e sareto sempre al rispetto no
sono il vostro amico Giovanni Coppo (De Blasi 1990, p. 386)

La missione della didattica è di incoraggiare l’autodidattica, destando, suscitando, favorendo l’autonomia dello spirito [...] trasmettere non del puro sapere, ma una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere, essa è nello stesso tempo una maniera di pensare in modo aperto e libero» (E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000, p. 3).

La fantasia di Andrea

Tommaso Testaverde

Laboratorio di Scrittura

Obiettivo del laboratorio: arrivare ad un'amministrazione igienica della fantasia rendendo le proprie immagini mentali fruibili e comprensibili nella loro traduzione sulla pagina scritta, sviluppare le abilità di lettura e di produzione della lingua scritta, stimolare la capacità di autocorrezione, favorire l'espressione creativa dello studente, produrre un testo narrativo di fantasia.

L'idea di sviluppare questo laboratorio di scrittura è frutto principalmente di un mio errore di valutazione: pensavo che un paio di lezioni focalizzate sull'analisi di un racconto fantastico e un annesso esercizio di scrittura fossero sufficienti per mettere i miei alunni in condizione di scrivere un breve racconto, a partire da un inizio dato. Avevo quindi maturato la convinzione che nel successivo tema in classe ufficiale avrei letto degli elaborati sviluppati in maniera originale e coerente. Ma ho dovuto ridimensionare parzialmente le mie aspettative: alcuni ragazzi, infatti, manifestavano un'oggettiva difficoltà nell'amministrazione della propria vivace fantasia, che in certi casi si era tradotta nella stesura di racconti non del tutto coerenti o che rivelavano in ogni caso qualche difficoltà di troppo.

Per il tema in classe ufficiale avevo preso spunto da un racconto di Tommaso Landolfi, *Il ladro*, di cui avevo riportato una ventina di righe iniziali semplificandone la veste linguistica. Chiedevo a chi avesse scelto questa traccia di seguirla secondo la propria fantasia, il racconto narra di un ladro palesemente inesperto che, nascosto nello scantinato di un abitato, aspettava che i rumori al piano di sopra finissero, per poter entrare in casa e rubare ciò che avesse trovato a portata

di mano. L'unico vincolo che ponevo alla stesura era la presenza dei seguenti elementi: una sedia a dondolo, una porta che si apre con grande rumore, un telefono che squilla, un pappagallo.

Alcuni ragazzi che si erano cimentati nell'impresa erano rimasti letteralmente intrappolati dall'ipertrofia della loro immaginazione. Un problema più o meno condiviso risultava essere la presenza di oggetti, luoghi e persone ben più numerosi rispetto agli elementi fissati da me, che rendevano difficile la gestione della trama e farragginosa la scrittura. In alcuni casi il filo dell'immaginazione s'impigliava in non-sensi, inesattezze o sbadataggini che finivano per compromettere la leggibilità e la scorrevolezza nel suo complesso.

Ho deciso quindi di intervenire impegnando parte delle mie lezioni e delle mie energie per focalizzare l'attenzione dei ragazzi sui problemi legati alla scrittura di un racconto. Infatti sono fermamente convinto che anche la fantasia ha bisogno di essere canalizzata nelle regole della logica e del linguaggio per poter essere tradotta e comunicata. Anche nella fantasia, nel pensare "per immagini", c'è bisogno di un'igiene che preservi dall'eccessiva produzione di situazioni, ambienti e realtà. Diversamente, si dà luogo solo a un'indistinta teoria di quadri immaginifici sconnessi tra di loro. L'impresa, considerata dal punto di vista teorico, non è stata facile né lineare: mi sono presto reso conto che l'obiettivo supposeva una riflessione sull'organizzazione del discorso scritto che non è facile gestire se i destinatari sono ragazzi di dodici anni. Senza contare, poi, le giocose obiezioni di alcuni di loro, che avanzavano il diritto di poter immaginare ciò che volevano, rifiutando l'intervento estraneo e "sanzionatore" del professore che pretendeva di mettere ordine nella loro innata vivacità infantile. Ovviamente il mio proposito non è mai stato quello di condizionare la fantasia dei ragazzi, ma di aiutarli a tradurla in qualcosa di verosimile, di restituire un senso di realtà che non può essere revocato completamente, neanche di fronte all'esercizio delle facoltà fantastiche. Leggo molto divertito e ben disposto di un ladro armato fino ai denti che si nasconde nella cucina di un'abitazione, se però il nascondiglio è identificato dietro a una lavastoviglie, mi viene spontaneo domandarmi: quale ladro al mondo può essere così magro da rimanere nascosto dietro a un elettrodomestico che solitamente è posizionato rasente al muro? La mia potrebbe sembrare una domanda puntigliosa, in realtà coinvolge una

riflessione più profonda e interroga la funzione di un docente di Lettere all'interno della scuola. Il docente è chiamato a valutare solo la correttezza linguistica di un tema, o può (e deve) tentare di incidere sull'aderenza della lingua alla realtà? In questo secondo caso, allora, non è importante solo la lingua, ma anche la realtà che si descrive o che si progetta. L'importante è la coerenza dell'immaginazione e della progettazione. Una coerenza che nel caso dei "nativi digitali", come sono chiamati i ragazzi delle nuove generazioni, è posta sempre più sotto attacco da un'attitudine al multitasking che alla lunga manifesta i suoi effetti negativi sulla capacità di gerarchizzazione e organizzazione delle proprie idee, e sulla capacità di riflessione e autoriflessione (cfr. Perensky 2001, 5). Ma bisogna sempre ricordare che la buona fantasia, quella che da grandi può guidare verso le intuizioni feconde e le scoperte significative, non può nascere se non dal buon governo delle proprie immagini mentali, dalla loro gestione consapevole, accorta e coerente:

La creatività va coltivata in tutte le direzioni. [...] Il libero uso di tutte le possibilità della lingua non rappresenta che una delle direzioni in cui egli può espandersi. Ma "tout se tient", come dicono i francesi. L'immaginazione del bambino, stimolata a inventare parole, applicherà i suoi strumenti su tutti i tratti dell'esperienza che sfideranno il suo intervento creativo. Le fiabe servono alla matematica come la matematica serve alle fiabe. Servono alla poesia, alla musica, all'utopia, all'impegno politico: insomma, all'uomo intero, e non solo al fantastichiere. [...] Servono all'uomo completo. Se una società basata sul mito della produttività (e sulla realtà del profitto) ha bisogno di uomini a metà – fedeli esecutori, diligenti riproduttori, docili strumenti senza volontà – vuol dire che è fatta male e che bisogna cambiarla. Per cambiarla, occorrono uomini creativi, che sappiano usare la loro immaginazione. (Rodari 1973, 170-71)

Per poter lavorare sull'obiettivo fissato, sono partito da uno degli elaborati che mi sembrava più problematico, quello di Andrea. Umberto Eco sostiene che ogni narrazione è in certo modo "parassita" (cfr. Eco 2000). Nel suo procedere, infatti, un racconto non può esibire ogni dato della realtà, ma deve necessariamente contare sulla partecipazione attiva del lettore, che con la sua esperienza di vita ricrea quegli

ambienti e quelle nozioni spazio-temporali impossibili da esplicitare completamente e nel minimo dettaglio all'interno del testo. L'abilità da parte dello scrittore è dunque quella di sottintendere, di sottrarre nella misura in cui esiste un lettore che col suo bagaglio culturale ricrea e compensa le omissioni che per economia lo scrittore apre nel racconto. Si direbbe, però, che Andrea ha omesso un po' troppo, il lettore disorientato rischia di non riuscire a compensare i buchi del suo racconto e si ritrova a saltare da una parte all'altra come si salterebbe su una fila di mattonelle troppo distanti tra loro.

Il racconto di Andrea presentava dei "vuoti" piuttosto evidenti. Gli ambienti attraverso i quali si snodava la sua storia erano troppo slegati tra di loro e il tessuto narrativo rivelava eccessive smagliature. Nella prima scena, il ladro di Andrea sale le scale dello scantinato e affronta a tu per tu il padrone di casa. Nella concitazione degli eventi il nostro piccolo Autore fa prima nascondere il ladro in cucina, poi lo fa improvvisamente precipitare dalla rampa di scale che aveva percorso poco prima. Il ruzzolone scaraventa il ladro sul pavimento dello scantinato, sotto a una coperta di pile. A partire da questo momento la velocità della narrazione aumenta in maniera vertiginosa e lo spazio-tempo muta rapidamente troppe volte. C'è una scena ambientata in un porto, ma appena ventiquattro ore dopo troviamo inaspettatamente il povero ladro a penzolare su una vasca piena di acqua e di pesci voraci appeso a una catena non meglio connotata. Nel racconto compare poi una misteriosa ragazza, che prima sembra voler salvare il protagonista da un annegamento e subito dopo sembra volerlo uccidere ingaggiando con lui una spietata guerra all'arma bianca. Insomma, avventure rocambolesche un po' troppo sconnesse tra di loro senza un principio conduttore forte. Ma il laboratorio non si è centrato su questo racconto, bensì sulla sua correzione e riscrittura, che avevo assegnato ad Andrea come compito a casa. Come spesso capita, infatti, quando si porta un ragazzo a riflettere per la prima volta su un problema di cui è inconsapevole (nella fattispecie un racconto mal congegnato), la reazione tipica è un'amplificazione del problema stesso. La coscienza che si ripiega su sé stessa per riflettere sulle operazioni compiute ha bisogno di un tempo di assimilazione e di esercizio per riprendere il dominio spontaneo di sé e per procedere nel superamento dell'ostacolo. Nel mentre, l'attenzione focalizzata su una realtà fino ad allora ignorata provoca

una fibrillazione che può inibire il cammino, generando inciampi continui. E così, la riscrittura di Andrea non ha fatto altro che amplificare i problemi di organizzazione relativi alla prima redazione. L'ambiente del racconto non era stato sottoposto ad una riprogettazione coerente, manifestava invece incongruenze ancora più grandi. Le scale da cui il ladro ruzzola si trasformano in una sorta di scivolo di scarico che invece di precipitare il nostro protagonista sul pavimento dello scantinato lo gettano nientemeno che all'interno del rimorchio di un camion. A non bastare, c'è un lunghissimo viaggio fatto in Canada. La scena del ladro penzoloni sulla vasca piena d'acqua è leggermente più delineata, ma a quel punto bisogna anche considerare le energie mentali di un ragazzo di dodici anni, che alle prese con troppi ambienti ed oggetti finisce per non saperli gestire fino in fondo, dando luogo a uno svolgimento sempre meno chiaro.

Ho deciso allora di impiegare le forze della classe per tirare su una storia coerente, nella convinzione che diciotto menti lavorano meglio di una. Fortunatamente, l'atmosfera distesa e ricettiva mi ha permesso di proporre ai ragazzi una correzione collettiva che in altri contesti avrebbe potuto essere interpretata come brutale atto di accusa. Invece, quando ho proposto ad Andrea e agli altri un'ipotesi di lavoro comune sul suo tema, non ci sono state lamentele né risentimenti, e tutto è stato accolto nella tranquillità e nella serenità del gioco. La prima fase del lavoro è consistita nel distribuire il tema di Andrea a tutti, affinché potessero leggerlo e correggerlo a casa. Non ho lasciato alcuna indicazione su come o cosa correggere, volevo semplicemente che ciascuno si rendesse conto in maniera autonoma e spontanea di quali problemi potesse avere il racconto. Ho solo chiesto di suddividere il testo in sequenze narrative, perché risultassero più chiari i salti logici nello svolgimento della trama. Con mia sorpresa però, la maggior parte delle osservazioni dei ragazzi si focalizzava su problemi di natura linguistico-formale (doppie, minuscole al posto di maiuscole, etc.), ma le incongruenze legate al contenuto e all'impianto della storia, che a mio avviso costituivano invece i punti di più evidente disturbo, non erano state percepite se non da poche persone, e in maniera molto sfocata.

Leggendo in classe passo per passo il tema di Andrea, ho tentato dunque di rivelare ai ragazzi queste mancanze, di esibire i difetti nella costruzione dello spazio e del tempo, nonché tutte quelle piccole disat-

tenzioni che disseminate per il racconto lo rendevano piuttosto surreale o incomprensibile, malgrado la forte energia creativa da cui era pervaso. Mi avvalevo anche dell'uso della lavagna per raffigurare le contraddizioni più importanti, e i ragazzi pian piano hanno capito. Carolina battendo la mano sulla fotocopia del tema ne lamentava l'eccessiva stranezza: «ma qui non è logico!». Carlotta sorrideva divertita come a dire che a lei non sarebbe mai venuto in mente di concepire certe deformazioni (eppure anche lei ha avuto bisogno di due redazioni per arrivare a scrivere un brillantissimo racconto di fantasia). Qualcun altro ancora, inteso l'andazzo dell'analisi che stavo svolgendo, anticipava le mie domande: «e da dove penzola la catena?!», «e come fa il ladro ad avere in tasca una mitragliatrice lunga due metri?!», «come fa a sparare se ha le mani legate?!»...

Dopo aver focalizzato l'attenzione sulle incongruenze più palesi del racconto, ho deciso allora di passare alla seconda fase del laboratorio: far riscrivere ai ragazzi individualmente il tema di Andrea utilizzando i suoi stessi oggetti e ambienti, ma riordinandoli all'interno di una trama più logica, distesa e personale. In questa fase l'osservazione che mi ha sorpreso di più è stata quella di Beatrice, la quale - dopo un primo sforzo creativo - ha ammesso di trovarsi in difficoltà all'interno di una fantasia non sua. Il racconto di Andrea era un racconto tendenzialmente concitato, pieno di armi, di sparatorie e di regolamenti di conti. Una storia di avventura e violenza che la sensibilità di Beatrice non riusciva ad abitare fino in fondo. Per lei la sfida interessante è stata quella di rifunzionalizzare gli elementi del racconto in chiave più irenica e, come vedremo, anche ironica. Bel da farsi!

Ho promesso ai ragazzi che avremmo letto in classe il risultato dei loro sforzi, che anch'io avrei scritto un breve racconto, e che alla fine avrei pubblicato i racconti migliori a memoria di un'esperienza creativa vissuta insieme.

L'occasione si è presentata, con una richiesta inaspettata quanto gradita da parte dell'Università. Il rammarico è quello di non poter pubblicare tutti gli elaborati che avrei desiderato includere in questo piccolo saggio. Spero che i ragazzi, ai quali queste pagine sono dedicate, non ci rimangano troppo male.

Ed arrivo alla ragione profonda di questo progetto: una memoria del lavoro svolto in classe e anche l'ambizione di una lezione "totale" che dai ragazzi possa estendersi ai genitori, con l'augurio che queste

poche parole possano farli partecipi delle scintille di vivacità presenti nei loro figli, scintille che lungo tutto l'anno scolastico hanno vitalizzato l'atmosfera di classe.

Inutile dire che colui che si è messo più febbrilmente al lavoro per migliorare il racconto è stato proprio Andrea, che nella terza redazione ha dimostrato di essere cresciuto molto nella percezione globale della storia e delle regole che governano la scrittura.

Bibliografia

- U. ECO, *I boschi possibili* in Id., *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Milano, Bompiani, 2000
- T. LANDOLFI, *Il ladro* in Id., *Le più belle pagine*, a c. di I. Calvino, Milano, Adelphi, 2001
- M. PERENSKY, *Digital natives, digital immigrants. Part II*, «On the Horizon», 6, 2001
- G. RODARI, *La grammatica della fantasia, Introduzione all'arte di inventare storie*, Torino, Einaudi, 1973

Appendice 1.

Traccia del tema:

«Da due ore il ladro, nascosto nella cantina, sentiva quel passo camminare deciso per le stanze di sopra, facendo scricchiolare il vecchio soffitto, e facendo cascare della polvere sopra di lui, ma non andava mai a letto quella gente? Lì accovacciato, il ladro era raggiunto da scoppi improvvisi di voce, irata o beffarda, poi, dopo lunghe pause, si udivano risate profonde e sinistre, da gelare il sangue. Il ladro era un novellino, egli voleva evitare ogni scandalo e ogni violenza. Sperava soltanto di trovare in quella vecchia casa qualche soldo o qualche piccolo oggetto di valore, magari del cibo, roba da nulla in fondo per il ricco proprietario. Il ladro era talmente inesperto che impiegò due ore per capire che il passo di sopra era quello di una persona sola. E cominciava a dargli una certa angoscia. Inoltre quegli scoppi di voci nella notte e quelle risa... erano davvero orrende! Attraversato da un orribile sospetto, il ladro intuì che la persona al piano di sopra parlava con se stesso, mutando voce, quasi come dialogasse con qualcuno. Alla fine si decise, salì pian piano le scale della cantina...» (Landolfi 2001, 180-81).

Continua il racconto inserendo al suo interno almeno questi elementi: una sedia a dondolo, una porta che si apre con grande rumore, un telefono che squilla, un pappagallo.

Seguono i temi di: Andrea (tema ufficiale e le due seguenti riscritture), Beatrice, Carolina, Carlotta (avrei voluto pubblicare anche i temi di Chiara e Riccardo ma, per ragioni editoriali, non ho potuto includerli in questo saggio, vorrei almeno elogiarli pubblicamente e dire loro che hanno fatto un ottimo lavoro!)

... si avvicino' alla porta e vide ad
 traverso la serratura un uomo
 seduto su una sedia a dondolo,
 che faceva rumore, investiva e con
 il piede al lato della sedia. Poco
 dopo il padrone scari del rumore e
 pensò che venisse da fuori casa, così
 uscì e andò in giardino. Intanto il
 ladro, capì che l'uomo non c'era
 più, perché non si sentiva più sua
 voce. Successivamente il ladro uscì
 dalla cantina a passi svelti, non
non tempo nemmeno andò in cu-
 cina. Avvicinato a destinazione il
 ladro scivolò su dell'olio, cadendo
 a terra; mentre cadde urtò
 un sacco di farina, che gli cadde
 in testa e lo sporcò. Dopo
 essersi rialzato, riprese con molta
 cautela i suoi involti e saltò
 le scale riprendendo la sua stanza.
 Questa era molto grande, tutta colta
 fieno, piena di fotografie. Il ladro
osservò che fosse la camera della
 figlia del padrone. L'elemento
 che colpì maggiormente l'occhio
 fu una fotografia con una raffigura-
 zione di una ragazza, una sua
 fotografia, con una sua
 fotografia che proveniva molto al raggio

io perché raffigurava il suo paese
 d'origine. Accanto al letto c'era un
 comodino con sopra una gabbia
 con dentro un pappagallo, non
 felice. Il ladro era affascinato, non
 aveva mai visto un pappagallo così
 bello, così era diverso a lui, era
 qualcosa che fece cambiare idea.
 Vedendo il ladro vide una ragazza,
 piena di fotografie con raffigurazione
 la ragazza con l'uccello. Queste
 immagini lo fecero così commovente,
 che lui non lo prese più. Decise ad
 andarsene da quella stanza, perché
 era commosso e aveva in uno studio.
 Questo era molto disordinato, pieno di
 fogli caduti a terra e pensò che
 menzionavano il tavolo con l'unicorno
 sulla parete c'era il busto di una
 cantante e mettevano cartoline,
 che raffiguravano tutte le parti del
 corpo degli animali. Abbassando lo
 sguardo, il ladro vide una fotografia
 così chiara, di un'isola, perché era
molto chiara, ma questo faceva
 una memoria assordante, all'ie-
 stiva c'era una delle altre bandiere.
 Il ladro vide che il padrone fosse
 un cantante - improvvisamente il
 telefono nella stanza squillò, il ladro

molto agitato si alzò e dietro una
 tenda, intanto il ladro in una sala
 le scale, aveva nello studio e
 ricoperto al telefono. Il ladro una
 tra ascoltò la discussione tele-
 fonica del padrone, che fuori
 della finestra nel quadrifoglio, con
 enormi vortici di cemento e
 numerosi camion; da uno di questi
 uscì un uomo con un aspetto
 terrificante, che mise paura al
 ladro. Il ucraino impuntato
 corse all'uscio e venne sopra-
 to dal padrone. Il ladro per
 di stendere gli spiegò che era
 un afgano e voleva cercare rifugio
 in qualcosa, forse un po' di cibo
 per sopravvivere; il padrone
 era molto sensibile, decise di
 invitare a fare delle pratiche
 per adottarlo. Successivamente,
 il ladro conobbe la figlia
 del padrone, entrambi avevano
 una grande passione per il
 cinema che quando erano
 piccoli, così si innamorarono
 ed infine si sposarono.

*Ottimo! Belle foto con la chiave
 dell'isola nel video e momenti in
 una fotografia non tra. Brava!*

Beatrice 13

Fig. 4. Tema di Beatrice.

Il ladro vide attraverso la
 serratura un uomo seduto su
 una sedia a dondolo e con il
 quale, al lato della sedia, c'era
 un uomo. Si poteva vedere, il uomo
 smentolato, scese dalla sedia,
 prese il fucile e cominciò a
 sparare. Il ladro indietreggiò
 fino alla cucina nascondendosi
 dove dietro al frigorifero.
 Sentiva dei passi lenti e pesanti
 di avvicinarsi verso di lui, si
 affacciò e vide il uomo che
 si avvicinava camminando
 all'indietro. Allora il
 Malavente gli puntò il
 dito nella schiena facendogli
 gli credere che era una
 pistola e gli disse: "Boris
 l'arma o spara il uomo
 obedi consegnandogli il fucile".
 A questo punto il ladro
 lesi legò su una sedia con
 del nastro adesivo che si

trovava sul tavolo, e gli tappò
 la bocca. Poi andò a frugare
 nei ~~suoi~~ ^{suoi} piani di sopra in
 cerca di soldi, senza però
 caparsi del rumore legato ~~del~~
 la sedia in cucina che nel
 frattempo cercava di liberarsi.
 Riuscì nell'intento, raggiunse
 se il ladro e incominciò una
 lotta fisica. Il ladro non
 scappò rifugiandosi in cam-
 mina, ma mentre ricordava le
 scale inciampò in un pappo-
 gallo e ricadde stendendo la
 testa. Quando arrivò al terzo
 ma dei gradini si alzò ~~lento~~,
 lento, si mosse dietro dalle
 dentro a un cancello e li
 svanì. Il uomo lo cercò
 ma, non trovandolo, si convinse
 se che quel malavente fosse
 fuggito. Tuttavia era ~~pieno~~
 cupo perché anche lui era
 coinvolto in un affare

spacci. Aveva programmato un
 viaggio per la mattina dopo ma
 decise di anticiparlo partendo
 da quel momento. Andò in camera
 di sopra, prese la valigia, mise
 dei documenti nella sua ~~valigia~~
 quattro ore e partì col suo
 furgone, il furgone in cui si,
 era rifugiato il ladro. Stando
 facendo il ladro si meravigliò e
 sentì un telefono che squillava.
 «... Appoggiò l'occhio sulla
porta che separava l'abitacolo
dal resto "Sì, tu!....."
 Fu deciso di partire adesso,
 si nascose un impronta, si
 raccontò quando arrivò,
 pensò tra un'ora, ~~per allora~~ ^{avanzare!!!}
 ed. Dopo un'ora cominciò
 a destinazione. Il rumore
 scese dal furgone ed entrò in
 un capannone abbandonato, il
 ladro, notando la spietatezza che
 si chiamava, decise di uscire e

seguire il rumore. Prima
 nascosto dietro a una colonna
 notando il discorso tra
 il uomo e altre due persone. Carolina
I B
 Capi che si trattava di
 ricezione di opere di arte
 rubate. Il ladro uscì dal
 capannone senza farsi notare.
 Corse poi sul furgone, lo mise
 in moto perché fortunatamente
 il uomo aveva lasciato le
 chiavi, e prese la strada
 verso la sua città. Mentre
 guidava, vide una cabina
 telefonica. Decise di fare
 una telefonata anonima alla
 polizia riferendogli dell'ac-
 caduto. Il giorno dopo lesse
 sul giornale la notizia che
 quei tre uomini erano stati
 arrestati. Ottimo! Belle fiction, dove
 è come

Fig. 5. Tema di Carolina.

SEZIONE II

Materie letterarie negli Istituti di istruzione secondaria
di secondo grado

a cura di

Raffaella Giammarco e Monica Storini

Presentazione

Raffaella Giammarco

Chi insegna materie letterarie negli Istituti secondari di secondo grado è costantemente sollecitato a riflettere e a rinnovare la propria didattica. Infatti deve affrontare la difficoltà di strutturare percorsi integrati che uniscano la specificità del curriculum con l'attenzione agli assi culturali e rispondano alla richiesta di lettura della complessità e di acquisizione di competenze spendibili nel nuovo millennio. Negli ultimi anni, le riforme annunciate o parzialmente realizzate, le razionalizzazioni e gli accorpamenti, il mutamento della composizione sociale dell'utenza hanno introdotto innovazioni rilevanti, sia nell'impostazione della didattica disciplinare, sia nelle condizioni in cui avviene l'esperienza, sia nella figura stessa del docente. In particolare, lo sviluppo delle competenze comunicative, che deve tener conto sia della componente strettamente linguistica sia delle variabili pragmatiche, appare fondante e trasversale per gli apprendimenti di tutte le discipline. Si tratta dunque di chiedersi quanto e quale italiano sanno e devono imparare gli studenti: ad esempio, quanto e quale vocabolario, quali competenze morfosintattiche e testuali posseggono e devono acquisire per capire la lingua usata nelle ore di scienze, di matematica, di storia, di educazione fisica o di italiano, per studiare queste discipline e partecipare attivamente alle lezioni.

L'esperienza del tirocinio offre un valore aggiunto al percorso di formazione dei futuri docenti perché è un modello di insegnamento-apprendimento responsabilizzante, fondato sulla circolarità e la dinamicità di un approccio problematico più che disciplinare, nel quale il docente tutor ha un ruolo orientativo e di stimolo oltre che di raccordo e confronto tra le competenze tecnico-specialistiche e quelle relazionali e organizzative.

Le due relazioni finali presentate esprimono un felice incontro tra i nuovi saperi e il patrimonio esperienziale degli studenti, il punto di

forza che le accomuna mi è sembrato il passaggio dalla lezione all'attivazione di esperienza, che favorisce motivazione e coinvolgimento.

Nel lavoro della dott.ssa Cristiana D'Ercoli, il percorso interdisciplinare di italiano e storia, organizzato in una serie di lezioni di tipo partecipativo, ha come obiettivo lo sviluppo di un curriculum della scrittura basato sull'esperienza di forme testuali concrete e finalizzate: la lettera e il diario. La valenza trasversale di tale esperienza si manifesta nei riferimenti alla dimensione culturale e storica nonché all'attualità della ricorrenza della Giornata della Memoria. Lavorando sulla motivazione a capire ed esprimersi, il docente si misura con gli aspetti teorici della scrittura e con la pratica di essa funzionalmente intesa. Saper scrivere significa infatti scegliere mezzi appropriati per raggiungere fini e destinatari determinati. Gli studenti entrano in contatto con usi linguistici e mondi esperienziali diversi per cogliere e comprendere differenze sociolinguistiche e culturali, imparando a riconoscere e a coniugare spazi di libertà espressiva e vincoli testuali.

Il laboratorio di scrittura collettiva, proposto alla fine del percorso, abitua gli studenti a porsi domande, confrontare strategie e soluzioni, gestire le dinamiche di gruppo, ideare e pianificare il testo, rispettare le convenzioni testuali, verificare l'efficacia comunicativa. Tutto ciò con l'obiettivo di renderli consapevoli della progettualità del testo scritto e contestualmente sollecitandoli a riflettere sui concetti di memoria collettiva e individuale.

La relazione del dott. Federico Gurgone apre l'esperienza didattica alle potenzialità degli strumenti multimediali: la scuola infatti non può esimersi dall'affrontare nuove modalità di comprensione di una realtà in cui la simultaneità prevale e la distanza generazionale si è accentuata. Per coinvolgere la dimensione esperienziale degli studenti e favorire la consapevolezza di una funzione anche didattica delle nuove tecnologie, gli studenti sono guidati ad un uso consapevole delle risorse che normalmente sembrano separate dall'esperienza scolastica e relegate ad un uso privato di socializzazione e divertimento. La ricerca si sviluppa all'interno di uno spazio condiviso, nel quale fondamentale è l'aspetto motivazionale, il percorso è trasversale a varie discipline (italiano, storia, geografia) e, attraverso l'apprendimento collaborativo, le lezioni interattive, l'utilizzo di tecnologie (power point, LIM, e-book), il gioco di ruolo, è finalizzato alla costruzione di una narrazione che è anche interpretazione di un mondo.

Le piante si coltivano, gli uomini si educano. Memoria e scritture del sé

Cristiana D'Ercoli

Introduzione

Da un'infinità di tempo risuona unanime il grido di protesta contro l'educazione tradizionale, senza che alcuno si sogni di proporle una migliore...

A me basta che, dovunque nascano uomini, si possa formarli come io propongo e che, una volta portata a termine, questa formazione risulti la migliore che essi potessero conseguire per se stessi e per gli altri.

Le piante si coltivano, gli uomini si educano.

(J.J. Rousseau, *L'Emilio o Dell'Educazione*)

La riflessione di Jean Jacques Rousseau, riguardante la necessità di armonizzare l'opera dei tre maestri - *Natura Cose Uomini* - per educare l'uomo integrale, risale all'incirca a due secoli e mezzo fa. L'uomo, essere fragile per natura, lasciato solo, sarebbe soffocato dai pregiudizi, dall'autorità, dalla necessità e dall'esempio, cioè da tutte quelle istituzioni sociali in cui si trova sommerso: sarebbe, in altre parole, condannato ad una vita stentata, «quasi un arboscello cresciuto per caso in mezzo a una strada». L'educabilità dell'essere umano è sancita dunque da un presupposto antropologico e la sua educazione è anche nelle nostre mani. Per svolgere un dibattito sul ruolo e sul valore dell'educazione risulterebbe fondamentale chiamare in causa almeno alcuni tra i grandi protagonisti del progredire delle Scienze dell'Educazione del

secolo scorso: Vygotskij, Wells, Wood, Bruner e Voss (a tal proposito risultano esaustive alcune pagine di *Psicologia e scuola. Una prospettiva socioculturale*, segnalato in bibliografia). Le riflessioni che seguono cercano di organizzare un percorso didattico a partire dall'approfondimento delle indicazioni pedagogiche appena ricordate, poiché chi scrive è nella fase finale di un percorso di formazione, ma allo stesso tempo all'inizio di un lungo cammino di crescita professionale e umana, sono da ritenersi parte di un progetto ancora *in fieri*. Precisando (sulla falsariga delle teorizzazioni di Wells) che imparare nell'area di *sviluppo prossimo* non necessariamente dipende dalla presenza di un insegnante (può essere un generico altro, singolo o collettivo, a collaborare al processo), il docente della scuola ha una missione da svolgere che gli altri potenziali maestri non hanno l'obbligo morale di portare a termine.

Didattica multiforme

L'idea è quella di prospettare agli studenti una modalità di insegnamento diversa, attiva e multiforme, che proponga loro stimoli nuovi e che non si limiti ad una ricezione passiva delle informazioni. Il percorso didattico che segue cerca di muovere da una domanda autentica dei ragazzi: di qui deriva la scelta di contenuti capaci di sostenerne l'interesse, il coinvolgimento e il lavoro comune. Risponde inoltre ad un bisogno legato all'età e riconosce come esito una qualche utilità personale e concreta spendibile nella vita quotidiana, frutto delle inclinazioni di chi scrive, tiene conto anche di necessarie nozioni di pedagogia e delle direttive contenute nelle Indicazioni Nazionali. Organizzato in una serie di lezioni di tipo partecipativo, ha come obiettivo primario l'acquisizione di competenze di scrittura a partire da due tipologie testuali particolari (la *lettera* e la *pagina di diario*), competenze che si sviluppino anche grazie all'analisi di testi riguardanti lo sterminio e le persecuzioni nei campi nazisti. Se da una parte vi è il dovere morale del docente di ricordare gli eventi storici relativi alla seconda guerra mondiale, ribadito nel 2000 dall'istituzione della "Giornata della Memoria", dall'altra parte sta la necessità di partire dalla lettura di *testi espressivi* in quanto molto familiari ai ragazzi tra i 15 e i 16 anni. Sarà infatti capitato ad ognuno degli studenti di scrivere, in un particolare momento della vita, una poesia, una canzone, una pagina di diario o

una lettera, è opportuno però, al fine di rendere un testo espressivo comunicativo, seguire alcune indicazioni. Come scrive Paola Italia in *Strutture e competenze dell'italiano*:

Lo stile dei testi espressivi è, infine, quanto di più *soggettivo* ci possa essere: ognuno di noi percepisce la realtà e la fa propria in modo diverso, ed esprime di conseguenza i propri sentimenti e le proprie emozioni. Attenzione, però. Se il vostro scopo, nello scrivere un testo espressivo, è di *comunicare* con qualcuno, di *far arrivare* a qualcuno ciò che sentite e volete dirgli, le *abilità linguistiche* di cui avrete bisogno non sono affatto minori di quelle che ci vogliono per scrivere un testo narrativo o argomentativo. Infatti il nostro proprio stato d'animo, per quanto a noi possa apparire enormemente importante, non necessariamente interessa qualcun altro. Questo qualcun altro potrà cominciare a interessarsene se sappiamo dirgli delle parole che parlano, delle parole che hanno un valore. (p. 196)

I brani proposti in lettura e in analisi sono tutti legati all'immaginario adolescenziale: in questo caso la funzione di *scaffolding* si carica di un valore affettivo enorme, avvicinando l'adulto (il docente) alla quotidianità dei ragazzi, fatta di esperienze dal valore irripetibile che la scuola dovrebbe saper sfruttare a fini pedagogici. I testi che gli allievi produrranno rappresentano inoltre l'*artefatto*, cioè il prodotto del processo di *sviluppo prossimo*. Dalla lettura delle proposte contenute nel manuale di Paola Italia e in alcuni testi della collana *p come gioco* (curata, tra gli altri, da Antonio Brusa), è maturata l'idea di proporre, accanto alla pratica della scrittura individuale, una attività di *scrittura collettiva*:

Una delle classiche raffigurazioni dello scrittore lo vede solo e pensoso mentre per un secondo alza gli occhi da foglio e penna, dalla macchina da scrivere, dal computer, per concedere uno sguardo al ritrattista. Sono rare invece le immagini di scrittori che ridono, che stanno insieme, che siedono a un tavolo, o che si passano dei foglietti pieni di note. Scrivere non è però necessariamente un atto solitario: la scrittura può coinvolgere più persone e così farsi "collettiva". Quasi tutti questi giochi con le storie sono pensati per essere fatti fuori della solitudine dello studio, in gruppo. Ma ancora "gruppo" non è "collettività", il

gruppo prevede il confronto, la discussione, un minimo di influenza reciproca, ognuno però resta autore del proprio testo. Nelle scritture collettive, invece, il testo è un prodotto polifonico (quasi mai corale), dove i diversi contributi si sommano e l'autore può essere definito solo in modo tautologico, quel qualcuno che ha scritto quel testo. Dietro ai testi collettivi stanno giochi di cooperazione, ma anche di disturbo, di rilancio e di scommessa, di vertigine e di mimesi...Giochi diversi, insomma, legati da esiti simili, e dalla liberazione profonda di non essere per forza soli quando si scrive. (Beniamino Sidoti, p. 102)

I destinatari ipotetici del percorso didattico sono gli studenti di una classe seconda di un Istituto Tecnico. Si danno per acquisiti la conoscenza e il riconoscimento dei principi e degli elementi della comunicazione, delle funzioni linguistiche e delle tipologie testuali. Alla fine della serie di lezioni previste (il percorso ne prospetta indicativamente sei) lo studente avrà compreso l'importanza della progettualità del testo scritto, sviluppato le abilità di comunicazione, studiato le varietà linguistiche, riflettuto sui concetti di memoria collettiva e individuale e imparato a gestire le dinamiche di gruppo. Per gli studenti stranieri di prima provenienza il docente procederà alla semplificazione dei testi forniti, limitandosi all'uso del vocabolario di base e semplificando la sintassi, con lo stesso obiettivo, durante la lezione, avrà il compito di facilitare loro la comprensione anche attraverso il linguaggio non verbale.

Scritture del sé

Si procede alla proiezione di alcune *slides* di raccordo tra i prerequisiti e le conoscenze da acquisire, durante la quale gli alunni sono chiamati ad intervenire dal posto con domande riguardanti i principi, gli elementi e le funzioni della comunicazione testuale. Viene fornita una prima differenza tra testo espressivo privato, il più diffuso, e quello pubblico, destinato a diventare una sorta di patrimonio collettivo, e vengono introdotte le due tipologie testuali nuove, la *lettera* e la *pagina di diario*. Di queste vengono forniti alcuni esempi: una lettera, riguardante un innamoramento, prelevata dal romanzo *Jack Frusciante è uscito dal gruppo* di Enrico Brizzi (1994), in cui l'autore riproduce lo stile adolescenziale in un testo che non chiede per sapere o per ottenere ma

vuole soltanto comunicare uno stato d'animo, il *fac-simile* di una lettera scritta da un Dirigente Scolastico a genitori, studenti e docenti in occasione dell'inizio dell'anno scolastico, funzionale ad introdurre una prima distinzione diafasica, le pagine di diario dell'Archivio di Pieve, caso di testi nati senza intento letterario e poi pubblicati e resi noti, per chiarire il concetto di varietà diastratica. I brani tratti dal diario di Enrico, l'adolescente protagonista del libro *Il banco vuoto* di Antonio Piotti (2012), invitano infine a riflettere su una situazione comune a molti adolescenti, come l'abbandono scolastico, o anche soltanto sul rifiuto di ogni tipo di relazione sociale. Nel libro, uno psicoterapeuta dà voce ad Enrico, illustrandone nel modo più diretto e più chiaro i pensieri. A lezione finita viene assegnato un compito per casa, si tratta di un esercizio di videoscrittura per un primo avvicinamento alla progettualità del testo scritto e l'idea è quella di far scrivere una pagina di diario contenente le sensazioni provate durante la prima parte dell'anno scolastico. I testi dovranno essere stampati e consegnati anonimi (saranno oggetto di una successiva fase del percorso didattico).

Memoria

È il 27 gennaio: dopo aver sottoposto ai ragazzi un breve questionario per verificare le conoscenze relative ai principali eventi della seconda guerra mondiale collegati con le deportazioni, si procede alla lettura di alcune risposte per recuperare il contesto storico di riferimento, soltanto a questo punto si può proseguire con la lettura di alcuni brani selezionati, con l'obiettivo di riflettere sul concetto di memoria e familiarizzare con le variazioni linguistiche studiate. Sono presentati brani non letterari, brani scritti in contesti differenti e da soggetti molto diversi tra loro. Al fine di mantenere una forte continuità con il contesto storico recuperato nella prima parte della lezione, si inizia con la lettura dei diari e delle lettere dei detenuti politici italiani e degli ebrei perseguitati in Italia, contenuti nei volumi Einaudi curati da Mario Avagliano e Marco Palmieri. La riflessione sulla lingua d'uso, impostata a partire proprio da questi testi espressivi, investe anche i brani prelevati dai diari di due "celebri" adolescenti deportate. La scelta risponde ancora una volta alle richieste implicite dei ragazzi di avvicinamento della scuola ai loro interessi: Anne Frank e Louise Jacobson sono ragazze come tante, le cui pagine di diario parlano dei dolori

della deportazione, ma anche di amori, amicizie, scuola, famiglia. Il testo di Anne Frank viene proposto in audiolibro. Una uscita scolastica sui luoghi della Memoria oppure la visione di un film sul tema, sarebbe la perfetta conclusione della lezione.

Studenti professori

Viene applicato il *peer-assessment*, metodo di valutazione tra pari, un tale esperimento, annullando la consueta distanza tra docente e discente, permette al ragazzo che corregge un suo pari di imparare di più, di comprendere come non funzioni l'incoerenza o quanto risalti all'occhio del lettore un errore di ortografia o di coesione. Distribuite ad ognuno le pagine di diario anonime scritte a casa, gli studenti possono armarsi di penna rossa ed iniziare la correzione del testo ricevuto cercando, evidenziando e correggendo eventuali errori di impostazione, di coesione, di coerenza, morfosintattici, ortografici. Il docente è supervisore durante la correzione *Role Playing* e a disposizione per eventuali consigli. Segue la *fase metacognitiva* collettiva per discutere gli esiti del laboratorio, introdotta dal docente e poi gestita all'interno dell'intero gruppo classe. Si riflette, alla luce degli errori rinvenuti da ognuno, sulla validità dell'esperimento e sul raggiungimento degli obiettivi.

Polifonie

Presupposto indispensabile al funzionamento di qualsiasi attività di gruppo è una accurata presentazione che renda partecipi gli allievi degli obiettivi da raggiungere e crei un buon clima di classe. Trattandosi di un laboratorio di scrittura collettiva è inoltre opportuno fare un breve riferimento agli esperimenti ispiratori di tale pratica. Una volta formati i gruppi, composti il più possibile in maniera equilibrata, tenendo conto delle esigenze didattiche, delle condizioni culturali e delle attitudini del singolo, agli studenti viene lasciata la possibilità di eleggere un rappresentante, che sarà chiamato di volta in volta a gestire i momenti comunicativi col docente e con la classe. Il laboratorio è da considerarsi come una piccola palestra di addestramento alla scrittura, che procede in maniera progressiva con lo scopo di prendere coscienza

dei miglioramenti. L'esercitazione viene introdotta e guidata dal docente: dopo aver ribadito la forte progettualità della lingua scritta rispetto a quella parlata e l'importanza delle varie fasi della scrittura, dall'*ideazione* alla *pianificazione*, dalla *stesura* alla *revisione*, l'insegnante legge ad alta voce una lettera di Louise Jacobson tratta dal volumetto *Dal liceo ad Auschwitz*. La lettera del martedì 29 dicembre 1942, indirizzata al padre, si presta bene alla possibilità di impostare un laboratorio con la formula del *Role Playing*, poiché contiene più di un riferimento a lettere che Louise ha ricevuto e che sta per scrivere ai suoi cari. Assegnati i ruoli e stabilite le consegne, i gruppi (A-F) dovranno scrivere il testo richiesto tenendo conto di tutte le informazioni, esplicite ed implicite, presenti nella lettera presentata:

- gruppo A: la lettera che il padre ha scritto a Louise e che lei cita nelle prime righe,
- gruppo B: la lettera che l'amica Thérèse le sta scrivendo negli stessi giorni e della quale Louise non è ancora a conoscenza,
- gruppo C: la lettera che Louise scriverà al professore di latino e di francese dal quale è stata a pranzo con un'amica,
- gruppo D: la lettera che Louise ha ricevuto dalla sorella Nadia e alla quale fa riferimento a metà del testo,
- gruppo E: la lettera che Louise ha scritto a Thérèse al ritorno dal ritiro del pacco,
- gruppo F: la lettera di risposta del padre, che Louise si aspetta.

L'ispirazione per il laboratorio di scrittura collettiva viene soprattutto dalla pratica di Don Milani, lo schema da lui proposto, di difficile realizzazione in questo contesto anche per il tempo che richiede, è stato snellito per l'occasione, mantenendo i passaggi e le premesse fondamentali: i processi di revisione dei testi e il ruolo di moderatore del docente. Le tappe che seguono costituiscono l'ideale decalogo del laboratorio:

1. ogni studente di ogni singolo gruppo compone liberamente una lettera secondo le indicazioni del docente,
2. ogni studente legge al proprio gruppo la lettera, mentre gli altri componenti dello stesso appuntano via via su foglietti tutte le idee, le frasi, le espressioni felici,

3. i fogli vengono riordinati dando loro un ordine logico e stabilendo in maniera collettiva lo schema di lavoro,
4. si stabilisce il testo comune composto sulle migliori espressioni di ognuno,
5. si detta il testo accettato perché ognuno ne abbia una copia davanti,
6. si legge il testo ad alta voce, sottoponendolo al giudizio della classe, mentre ognuno annoterà a margine le proposte di correzione fornite dai compagni,
7. il docente-mediatore farà le sue proposte, annotate anch'esse dai ragazzi,
8. ogni gruppo provvederà alla stesura finale della lettera,
9. lettura finale ad alta voce da parte dei rappresentanti dei gruppi,
10. fase metacognitiva.

Si consiglia di dividere il laboratorio in due lezioni e di interrompere la prima dopo il passaggio numero 5.

Dura lex

Il momento della verifica finale vuole rispondere all'esigenza di effettuare una valutazione il più possibile autentica, «in grado di verificare e, al contempo, di stimolare lo sviluppo di competenze. Ciò può avvenire se gli studenti sono messi in grado di apprendere in situazioni concrete, similari alla realtà» (Gino De Vecchis, p. 75). Quali possono essere queste situazioni concrete in una materia come l'Italiano? Mettere gli studenti in grado di apprendere l'italiano in situazioni concrete vuol dire innanzitutto riconosce come esito di un laboratorio o di una prova di verifica una qualche utilità personale, spendibile nella vita quotidiana: in questo caso la lettera rappresenta la scrittura funzionale, vuol dire apprendere scegliendo di confrontarsi con testi letterari vicini al proprio immaginario, stimolanti e adeguati all'età, vuol dire chiedere di scrivere in un contesto, reale o immaginario, del quale si conoscono le caratteristiche. Le tracce proposte per l'accertamento delle competenze acquisite al termine di questo specifico percorso di apprendimento vogliono rispondere alla medesima esigenza:

Traccia 1: Un tuo amico o una tua amica si è innamorato o innamorata della tua compagna di banco, ed è talmente preso o presa da non riuscire a proferire parola, e quasi neanche a pensarne. Tu sei, oltretutto, tra le persone che conoscono meglio l'ispiratrice/tore di tali sentimenti, e quindi hai a tua disposizione tutte le informazioni e i piccoli segreti per scrivere al posto del suo spasimante una lettera che non potrà lasciare indifferenti... (Scrivi un massimo di due pagine intere di foglio protocollo) [Il titolo del tema è stato prelevato da un esercizio proposto nel libro di M. Tavoni e P. Italia]

Traccia 2: Il tuo insegnante di Italiano e Storia ha deciso di non commemorare la Giornata della Memoria, immagina di scrivergli una lettera personale che contenga il tuo giudizio in merito alla sua scelta. Rispetta le regole della tipologia testuale e tieni conto del contesto e del destinatario. (Scrivi un massimo di una pagina intera di foglio protocollo)

Traccia 3: "Caro Diario, questa mattina a..." - Scrivi una pagina di diario prendendo spunto dalla visita guidata che hai fatto con la tua classe in occasione della Giornata della Memoria. (Non hai vincoli di spazio)

I testi prodotti andrebbero corretti con griglie di valutazione costruite dal docente e che, pur rispondendo all'esigenza dell'oggettività, vengano utilizzate tenendo conto del profilo didattico, culturale e personale dei singoli allievi. Ogni studente partecipa ad un determinato percorso didattico presentandosi con un proprio bagaglio culturale che non può non essere considerato, ciò vale in particolare per gli studenti stranieri. La griglia di riferimento proposta è quella che Luca Serianni, nel suo libro *Scritti sui banchi*, definisce «ottima», si tratta di una «scheda diagnostica» adottata in un Istituto Superiore di Secondo Grado piemontese:

che dà grande spazio ai requisiti linguistici e testuali, articolati in una griglia ben strutturata, ma non tradotta in punteggi particolari, così da lasciare all'insegnante, pur attentamente guidato nel percorso valutativo, il compito di un giudizio olistico espresso in un voto complessivo. (p.131)

La valutazione complessiva del docente riguardante ogni singolo allievo, non esprimibile semplicemente in un voto finale, deve infine tenere conto di tutte le dimensioni che partecipano del processo di apprendimento e cioè: cognitiva, affettiva e socio-relazionale. Poiché il contesto di questo percorso ha previsto rapporti didattici non più soltanto di tipo tradizionale uno/molti ma anche rapporti molti/molti, non sono da sottovalutare forme alternative di valutazione e autovalutazione. Scrive Guido Benvenuto:

Accanto al modello tradizionale di valutazione etero-diretta, si diffondono sempre più nei contesti scolastici e formativi, nei quali l'apprendimento si fa più interattivo e multiforme, forme di autovalutazione e di valutazione di gruppo, nelle quali lo studente è "soggetto" attivo della valutazione. Quando alcune forme di insegnamento (*reciprocal teaching*) e la gran parte dei compiti cognitivi sono affrontati e gestiti in gruppo (più o meno piccolo), diventa inevitabile che le forme valutative si adeguino per essere valide e significative. In altre parole, accanto a momenti a forte centralità docente si affiancano momenti a forte centralità studenti/studenti. (p. 21)

E poco sopra:

Ma accanto ai livelli valutativi del docente ci sono gli spazi della valutazione da parte dello studente: egli può valutare sé stesso (autovalutazione dello studente) o i suoi pari (*peer-evaluation*). Tutte le forme di auto-valutazione degli studenti servono a rafforzare la consapevolezza personale e di gruppo, oltre ad aumentare la motivazione nell'apprendimento e possono integrare le etero-valutazioni nella formulazione di giudizi sintetici. Queste valutazioni aprono il discorso della valutazione di processo, attraverso la raccolta mirata e intenzionale di materiali e informazioni sul percorso di apprendimento, mettendo a punto veri e propri profili e forme di portfolio. (p. 20)

Bibliografia

Bibliografia teorica

- A. M. AJELLO, V. GHIONE E C. BERARDI, *Psicologia e scuola. Una prospettiva socioculturale*, Roma, Infantiae.org, 2010
- G. BENVENUTO, *Verifica e Valutazione nei processi formativi*, Roma, Edizioni Nuova Cultura, 2007 (il testo è stato ripreso, aggiornato e fornito in dispensa ai docenti del percorso TFA con il titolo: *Progettare la verifica degli apprendimenti scolastici. Verifiche, misurazione e valutazione*, le citazioni provengono da questa seconda versione)
- G. DE VECCHIS, *Didattica della Geografia. Teoria e prassi*, Torino, UTET, 2012
- J. J. ROUSSEAU, *L'Emilio o Dell'Educazione*, Milano, Mondadori, 2007
- L. SERIANNI E G. BENEDETTI, *Scritti sui banchi. L'Italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci, 2009
- B. SIDOTI, *Giochi con le storie. Modi, esercizi e tecniche per leggere, scrivere e raccontare*, Molfetta (BA), La Meridiana, 2008
- M. TAVONI E P. ITALIA, *Strutture e competenze dell'Italiano*, Firenze, Le Monnier, 2007

Bibliografia operativa

- M. AVAGLIANO E M. PALMIERI, *Gli ebrei sotto la persecuzione in Italia. Diari e lettere 1938-1945*, Torino, Einaudi, 2011
- M. AVAGLIANO E M. PALMIERI (a cura di), *Voci dal lager. Diari e lettere di deportati politici 1943-1945*, Torino, Einaudi, 2012
- E. BRIZZI, *Jack Frusciante è uscito dal gruppo*, Ancona, Transeuropa, 1994
- A. FRANK, *Diario* in audiolibro, *Racconti dell'alloggio segreto*, letto da Alba Rohrwacher, Emons Editore, 2011
- L. JACOBSON, *Lettere di Louise Jacobson. Dal liceo ad Auschwitz*, Roma, L'Arca Società Editrice dell'Unità, 1996
- A. PIOTTI, *Il banco vuoto. Diario di un adolescente in estrema reclusione*, Roma, Franco Angeli, 2012

Educazione 2.0: logos, storytelling e pubblica istruzione

Federico Gurgone

Educazione e istruzione pubbliche

Ritengo che il compito primario dell'insegnante consista nel fornire agli alunni le conoscenze necessarie per assimilare la percezione culturale del passato e le competenze indispensabili per riutilizzarlo, al fine di costruire autonomamente futuri migliori. Temo qualsiasi progetto, conservatore o utopistico, si fondi sul desiderio di allevare alunni ideali, modificandone le attitudini. Diffido di una cultura che voglia formattare chi ancora non la possiede, plasmando secondo i propri gusti e le proprie esigenze.

Gli insegnanti sono ormai figure di soglia, come evidenzia Romano Luperini, e la loro dignità è pronta a risplendere di nuovi stimoli: «il passaggio da legislatore a interprete può esaltare il ruolo dei lavoratori della conoscenza come specialisti della liminarità, e cioè del passaggio dei confini, della traduzione, del dialogo, della interdisciplinarietà, della conoscenza critica della differenza».

Anche il libro è in crisi e ha perduto la sua centralità educativa, in seguito alla diffusione delle tecnologie digitali. Tuttavia, il nodo più urgente è legato al cambiamento delle nostre capacità cognitive di comprendere la realtà, per l'onnipotenza di un *horror vacui* concentrato sulla «fase della simultaneità in cui prevale una nuova percezione culturale non più basata sulla successione diacronica e logica».

Se l'esistente non è più interpretabile secondo il suo sviluppo nello spazio e nel tempo, si annichilisce il senso del racconto, imprescindibile nel suo dipanarsi per la costituzione stessa dell'individualità umana. Così la letteratura, che di narrazioni si nutre, viene a reclamare

a noi il suo spazio salvifico, caricandosi di responsabilità inoppugnabili.

Mai nel lungo passato si era verificato un salto così netto tra due generazioni contigue, le lucciole sono scomparse e il progresso ha accelerato, esasperando ancora quello che John Dewey definiva «l'abisso tra i prodotti del maturo e dell'adulto e le esperienze o abilità del ragazzo».

Spesso i professori, per motivi fisiologici, non sanno trovare un canale di comunicazione adeguato con i discenti. Drammi maggiori nascono quando il docente vuole ergersi a confidente e amico. Il suo tentativo di abitare lo stesso piano dei ragazzi rischia di finire in tragedia come l'albatro di Baudelaire, follemente estraniato dal mondo proprio nel momento in cui scende a terra. Resto convinto che l'educazione, intesa come trasmissione di valori morali, non può essere lo scopo della pubblica istruzione: al limite finisce per risulturne l'effetto, se tutto procede bene.

Credo anche che il prototipo di insegnante esemplificato da Robin Williams in *L'attimo fuggente* produca inevitabilmente uno studente che, una volta terminata la scuola, sarà sottomesso senza colpo ferire all'autorità costituita. Presentare la libertà come un dato di fatto dell'esperienza umana è un'ipocrisia, gli alunni, attraverso lo studio, dovrebbero piuttosto acquisire gli strumenti occorrenti per innalzare le barricate di un affrancamento individuale e sociale che nessuno regalerà mai loro. Lo studio è un atto di emancipazione e l'emancipazione è possibile se il livello culturale della scuola resta alto, tenendo ben presente, con Todorov, che il metodo di «apprendimento non muta il contenuto del nostro essere, quanto il contenente stesso: l'apparato percettivo, piuttosto che le cose percepite».

Una scuola che funzioni, in ultima analisi, non può prescindere dalla società nella quale si inserisce. Anch'essa, come gli alunni nei suoi confronti, ha per loro delle consegne da svolgere, sancite dal terzo articolo della Costituzione: «È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese». La rimozione di tali ostacoli deve iniziare dalla scuola.

Gli alunni sono figli della società, non alieni. Per comprenderli, basta tenere gli occhi aperti e osservare con curiosità. Se ne deduce, parafrasando Alessandro Baricco, che essi non sono dei barbari. Eppure non in pochi desiderano soltanto evadere, come il ragazzino protagonista del capolavoro di Truffaut, *Les quatre cents coups*.

Per loro la scuola non serve: è emerso da una ricerca partecipata realizzata a Roma nel 2011 dalla onlus *Save The Children* sulle cause dell'abbandono scolastico. Le materie sono poco interessanti e mantenere un buon rendimento è difficile. Ribellarsi verso l'autorità è giusto e bello, le regole rappresentate dai professori e dall'organizzazione scolastica non lo sono. Gli altri somari, dentro e fuori la scuola, loro sì che sanno essere dei punti di riferimento.

La scuola, se non vuole diventare un'isola, deve tornare a raccontare una trama che veicoli un senso: è questo il suo scopo. Quando così non è, la cultura passa dalla parte del torto.

Riprendendo ancora le parole di Todorov, «il lettore comune, continuando a cercare nelle opere che legge come dare un senso alla propria vita, ha ragione rispetto a insegnanti, critici e scrittori quando gli dicono che la letteratura parla solo di sé, o che insegna solo a disperare».

Una concezione simile è espressa anche nel saggio *La testimonianza della poesia*, pubblicato da Adelphi nel 2013, che raccoglie sei lezioni tenute a Harvard da Czesław Miłosz, secondo il quale la poesia è «un inseguimento appassionato del Reale».

Appare evidente l'inadeguatezza di un modello didattico aggrappato alla sola autorevolezza delle nozioni trasmesse. È quindi doveroso, a differenza del passato, quando ciò era dato per scontato, impegnarsi per divulgare agli studenti il valore che lo studio dei testi loro proposti può avere non solo in vista di una futura realizzazione professionale, ma soprattutto per un gratuito sviluppo, *hic et nunc*, della loro persona. La letteratura è il filo di Arianna che tiene insieme il tutto: di essa, hanno bisogno anche la storia e la geografia, l'algebra e la biologia.

Logos e cultura digitale

Nonostante la formazione emotiva e intellettuale della generazione anni '90/'00 sia avvenuta in buona misura attraverso strumenti cognitivi informatici, è mancata ai nativi digitali la possibilità di riflettere in maniera critica sul nuovo processo di elaborazione delle conoscenze. Oltretutto, prevale l'impressione che gli alunni considerino i *device* elettronici, dallo smartphone al tablet, semplici oggetti personali totalmente avulsi dal proprio mestiere di studenti.

Fa loro difetto una consapevolezza attiva sulle potenzialità culturali del mezzo: una meta-cognizione. Hanno imparato a servirsi dei manuali grazie alla guida degli insegnanti, ma utilizzano più internet che i libri di testo: è pertanto un obbligo, per il docente, fornire loro le competenze e le abilità necessarie per navigare nel modo migliore.

Quasi sopraffatti da un'auto-censoria sindrome dell'inquisito, molti studenti sembrano sentirsi addirittura in colpa se consultano il web per le proprie ricerche, inconsciamente convinti dell'inferiorità in sé dello strumento, renitenti alla cultura occorrente per poter separare, su internet, il fior di farina dalla crusca. Siamo in balia, dall'inizio del millennio, di una rivoluzione culturale di enorme portata, così come era stato con l'avvento della carta stampata, ma non ci stiamo dimostrando capaci di coglierla. Se le scuole continueranno a trascurare il volto elettronico del presente, l'analfabetismo, non solo digitale, tornerà esattamente il problema di un tempo che nemmeno fu troppo lontano.

La questione, delicata e meritevole di riflessioni meditate, è affrontata con leggerezza dai media. Accusare internet di contribuire all'ignoranza dei suoi utenti è diventata una moda snob in cui si annida il pregiudizio che la tecnologia possa renderci incolti, in quanto farebbe sembrare ai nostri occhi superfluo lo studio. Risospinti senza posa nel passato, par di tornare al mito platonico di Theuth, in cui si stigmatizzava la nascita della scrittura accusandola, appunto, di indebolire non tanto le conoscenze, quanto le competenze stesse.

L'allievo, aiutato dall'insegnante, meriterebbe invece di essere chi, rispetto alle tecnologie, «il più bel fior ne coglie». L'utilità di un mezzo dipende sempre dall'uso e, piuttosto che minacciare di togliere il disturbo, dovremmo sperimentare inedite modalità didattiche smettendola di rimpiangere le certezze del XX secolo.

La scuola tradizionale elargiva, purtroppo solo alle élite, vino di

qualità. Da qualche anno, al contrario, ci lasciano credere che tutti possano finalmente bere lo stesso vino, quando in realtà si tratta di acqua tinta. Frutto delle politiche correnti temo possa rivelarsi uno scadimento sempre peggiore dell'istruzione, con il risultato che solo i più privilegiati - e i più tecnologici? - potranno formarsi con eccellenza, disponendo del denaro necessario per comprare una cultura adeguata a un mondo che diventa sempre più complesso.

Se un alunno studierà bene, e noi dobbiamo aiutarlo a capire come, con una rinnovata maieutica e chiedendo la collaborazione dell'intero sistema classe, avrà maggiori possibilità di diventare un adulto libero e felice. Come potrà allora agire sul mondo, se non avrà imparato a servirsi con cognizione di causa degli strumenti tecnologici?

È soprattutto la fresca consapevolezza di quanto sia produttivo costruire un lavoro di gruppo, piuttosto che strutturare dall'alto conoscenze e competenze, ciò che alimenta il mio entusiasmo di insegnante agli esordi. Da questa riflessione ho preso spunto per elaborare un'unità di apprendimento pensata in risposta alle difficoltà incontrate dai miei alunni nel corso delle lezioni di storia, materia disdegnata dalla maggior parte di loro.

Partendo dalle esperienze quotidiane di ragazzi sempre connessi, ho cercato di mediare tra le esigenze di una seria didattica disciplinare della storia e l'urgenza di fornire loro certezze sulle potenzialità educative offerte dagli strumenti tecnologici e digitali. L'obiettivo è quello di divertirli per motivarli allo studio. Per raggiungere lo scopo, è necessario superare quel *digital divide* quasi antropologico che finirebbe per allontanarci dai discenti durante le lezioni frontali, recuperando insieme la passione per un racconto epico ancorato a coordinate logiche, storiche e geografiche che interpretino realisticamente l'universo circostante.

Nell'unità di apprendimento proposta, dal titolo *Sulle tracce del Prete Gianni*, è l'uso ragionato delle tecnologie a rinfoculare tale passione.

La LIM (Lavagna Interattiva Multimediale), il dispositivo che rende possibile il percorso, è fondamentale per l'apprendimento collaborativo, tramite il *problem-based learning* e il gioco di ruolo finale: il momento culminante del modulo.

Grazie agli *eBook*, gli studenti possono leggere a alta voce - lavorando su registri, lessico e sintassi - passi tratti da documenti storici

originali, fumetti e romanzi attraverso la LIM, riscoprendo il piacere per quella lettura in pubblico, e di gruppo, da tempo dimenticata nelle scuole, dove l'oralità non viene curata a sufficienza.

PowerPoint è il supporto alla lezione frontale, che grazie a esso diventa più frizzante pur conservando per il professore il ruolo di attore principale.

Gli alunni sono sensibilizzati sulle potenzialità educative delle numerose applicazioni gratuite scaricabili dal web: da Google Earth, alle *app* dell'ISTAT, di Rai Storia e Rai Filosofia.

Storytelling 2.0: Sulle tracce del Prete Gianni

Il modulo analizzato può essere svolto con profitto nella classe terza di un istituto secondario di secondo grado: a cambiare saranno quantità e qualità dei contenuti veicolati, da adattare alle caratteristiche specifiche dei diversi ordinamenti. Ai fini della sua praticabilità, è opportuno che il programma di storia abbia già trattato le figure di Federico Barbarossa e Federico II e le Crociate. Sei ore, nell'istituto tecnico commerciale dove lavoro, sono state sufficienti per portarlo a termine, organizzando il percorso in tre sotto-unità.

Il modulo, pensato per storia, riguarda in maniera trasversale anche italiano e geografia. Con il personaggio fantastico del Prete Gianni, gli alunni si imbattono nella dimensione della World History, coltivando l'amore per il racconto storico a partire dai documenti. Si cercherà così di rispondere agli ideali propugnati dall'UNESCO, espressi fra gli altri da Lucien Febvre in un rapporto del 1949, nel quale si auspicava l'abbandono del modello nazionale nell'insegnamento della storia.

Molteplici anche le tematiche di natura geografica: la steppa centro-asiatica, un grande motore dell'umanità spesso ignoto agli studenti, lo scontro fra nomadi e sedentari, le competenze nell'uso della cartografia storica e del planisfero.

Di capitale importanza, per quanto riguarda l'italiano, lo sviluppo di abilità nello storytelling.

Materiali di studio per gli alunni saranno fotocopie di passi tratti dall'*Historia Mongalorum* di Giovanni da Pian del Carpine (5, 12, 13, 31, 33), da *Il Milione* di Marco Polo (66, 67), dalla lettera di Giovanni da Montecorvino datata 8 gennaio 1305 e dal *Memoriale* di Odorico da Pordeone (6, 7, 27, 49, 53).

La Pax Mongolica: coordinate storiche e geografiche

Con l'espressione *Pax Mongolica* si indica quel secolo felice (fra il 1245, partenza per l'Oriente di Giovanni da Pian del Carpine, e il 1345, ritorno in Occidente di Giovanni de'Marignolli) durante il quale i collegamenti tra Europa e Asia orientale furono facilitati dalla potenza mongola.

Nel 1241 i mongoli raggiunsero Polonia e Ungheria, nel 1258 distrussero Baghdad. Nel 1248, Luigi IX fu il primo sovrano occidentale a cercare di stabilire rapporti diplomatici con loro, attraverso il francescano fiammingo Guglielmo di Rubruk. La sua missione si svolse tra il 1253 e il 1255 e si risolse in un fallimento: i mongoli risposero a Luigi, che sperava in un'alleanza in chiave anti-islamica, chiedendogli la sottomissione.

Queste complesse vicende, chiarite da mappe geografiche e tavole cronologiche, vengono spiegate dal docente con una presentazione in PowerPoint. Il mito del Prete Gianni è quindi introdotto attraverso la voce dedicatagli nel *Dizionario amoroso degli esploratori* di Michel Le Bris (pp. 727-731).

Il leggendario *rex et sacerdos* è stato messo in relazione dagli storici con l'inasprimento, intorno alla metà del XIII secolo, del conflitto tra Chiesa e Impero. Il primo tentativo di superare, a un livello puramente culturale, l'irriducibilità dei due poteri universali del Medioevo era stato perseguito rielaborando la tradizione dei Re Magi: la presunta scoperta delle loro spoglie incorrotte nella chiesa di Sant'Eustorgio a Milano e la traslazione di queste a Colonia, su ordine di Federico Barbarossa, possono essere perciò considerate il prologo della nostra narrazione.

La più antica fonte letteraria sul Prete Gianni è invece la *Historia de duabus civitatibus*, completata nel 1157 da Ottone di Frising, zio del Barbarossa. Il Prete è descritto come un sovrano-sacerdote, capo di una popolazione cristiana di rito nestoriano e discendente dei Re Magi. Intorno al 1177 cominciò a circolare una lettera scritta in latino, indirizzata dal Prete all'imperatore bizantino Manuele I Comneno. È l'inizio del mito.

L'utilizzo della LIM permette al docente di mostrare fonti iconografiche capaci di solleticare la curiosa intelligenza degli alunni: i monumenti relativi ai Re Magi (le cappelle di Sant'Eustorgio e del duomo di Colonia), le creature fantastiche citate e raffigurate nei documenti storici che parlano del regno del Prete (sciapodi, blemmi, cinocefali), l'app della mostra *Lux in Arcana*, allestita dall'Archivio Segreto Vaticano presso i Musei Capitolini nel 2012, rivelatrice del primo documento cartaceo in lingua mongola (il salvacondotto di Abaqa, *ilkhān* di Persia, per gli ambasciatori papali).

Problem-based learning: chi ha inventato il Prete?

Gli alunni sono chiamati a leggere a voce alta, con l'ausilio della LIM, passi tratti dall'eBook del romanzo *Baudolino*, di Umberto Eco (pp. 45-46, 72, 75, 82).

Baudolino è un campagnolo piemontese che nel 1154, a tredici anni, viene adottato dall'imperatore Federico Barbarossa. Tutto quello che inventa il ragazzo, bugiardo inveterato, finisce miracolosamente per diventare storia: la canonizzazione di Carlo Magno, il Graal e, ciò che a noi interessa, il Prete Gianni. Durante il viaggio verso la Terrasanta, in occasione della Terza Crociata, Federico muore annegato. È allora che Baudolino, insieme ai suoi amici, decide di credere fino in fondo al suo sogno, partendo per l'ignoto Oriente alla volta del regno del Prete. L'itinerario attraversa terre selvagge abitate da creature fantastiche: blemmi, satiri, cinocefali, giganti, sciapodi, tutti sudditi del Prete. Dopo molti anni di viaggio, Baudolino torna a casa senza essere riuscito nei suoi propositi. Quando tuttavia si rende conto che la sua vita è ormai legata alla ricerca di quella mitica terra, riparte verso est per il suo ultimo destino.

Dopo la lettura di passi tratti dal romanzo di Eco, gli alunni, divisi in quattro gruppi, analizzano con la supervisione del docente i documenti assegnati, in cui compare la figura del Prete Gianni e da cui vengono ripresi temi e personaggi di fantasia presenti in *Baudolino*. Continueranno l'analisi a casa.

Le fonti storiche oggetto di studio sono l'*Historia Mongalorum*, *Il Milione*, una lettera di Giovanni da Montecorvino e il *Memoriale* di Odo-rico da Pordenone.

L'Historia Mongalorum fu scritta da Giovanni da Pian del Carpine,

missionario dell'Ordine dei Frati Minori nato presso Perugia negli ultimi decenni del XII secolo. Nella sua opera, oltre al Prete Gianni (5. 12), sono citati i cinocefali (5. 13, 31), i samogedi (5. 31), gli sciapodi (5. 33). Il viaggio di Giovanni, colui che chiamò "tartari" i mongoli, si svolse tra il 1245 e il 1247, quando l'Europa era contesa più che mai tra papato e impero (Federico II morì nel 1250).

Il Milione fu dettato a Rustichello da Pisa nel 1298 da Marco Polo. Nel racconto del viaggiatore veneziano, il Prete è protagonista di uno scontro mortale con Gengis Khan (67).

La seconda lettera in ordine cronologico tra le tre sue superstiti fu scritta da Giovanni da Montecorvino, il missionario dell'Ordine dei Frati Minori divenuto primo arcivescovo del Catai e morto a Pechino nel 1328, l'8 gennaio 1305. Giovanni, indirizzando la lettera da Pechino a un confratello stanziato in Crimea, narra del suo incontro con il re Öngüt Giorgio: «un certo re di quella regione della setta dei cristiani nestoriani, il quale era della stirpe di quel grande re che fu detto Prebitero Giovanni d'India, nel primo anno che io venni in questo luogo prese contatto con me». Una nota di Giovanni de'Marignolli nel suo *Chronicon Bohemicum* presenta Giovanni da Montecorvino come *miles, iudex et doctor* dell'imperatore Federico II, prima di una conversione avvenuta in tarda età. Il suo viaggio si configura come una risposta da parte del pontefice alla missione dall'Oriente di Rabban Sauma che, nato a Pechino di etnia turco-mongola, nella settimana santa del 1288 era riuscito a celebrare messa a Roma con papa Nicola IV.

Nel *Memoriale* di Odorico da Pordenone compaiono i Magi di Saba (6), il mare di sabbia (7) citato da Eco, i cinocefali (27), il Presta Giovanni (49) e il Vecchio della Montagna (53), anch'esso incontrato da Baudolino. Odorico visitò India e Cina tra il 1318 e il 1330.

Viaggiatori e giornalisti: un gioco di ruolo

La verifica, senza voto, consiste in un gioco di ruolo. Ciascuno dei quattro gruppi divide i suoi componenti in viaggiatori, che raccontano in prima persona fingendosi gli autori del documento analizzato, e giornalisti, che li intervistano cercando nel loro racconto, con domande incalzanti, la veridicità storica.

Raccontare, riscoprendo la dimensione sociale dell'oralità, appare tanto più necessario se si ricordano le parole di Italo Calvino: «una

volta la memoria visiva d'un individuo era limitata al patrimonio delle sue esperienze dirette e a un ridotto repertorio d'immagini riflesse dalla cultura, la possibilità di dar forma a miti personali nasceva dal modo in cui i frammenti di questa memoria si combinavano tra loro in accostamenti inattesi e suggestivi. Oggi [...] la memoria è ricoperta da strati di frantumi di immagini come un deposito di spazzatura, dove è sempre più difficile che una figura tra le tante riesca ad acquistare rilievo». Saper conservare la memoria, tanto della storia universale quanto del passato personale, non è facile. Mettere con logica ordine nei ricordi, facendo selezione, è ancora più complicato. Imparare a raccontarli è il rasoio di Occam che semplifica la vita: la scuola può insegnarlo.

Il professore, dopo aver coordinato il gioco di ruolo condotto dagli alunni, è perciò il maestro di cerimonie, lo storico che tira le somme sciogliendo l'ordito della narrazione per chiarire cosa si nasconde dietro la maschera del Prete Gianni: l'ultima speranza di papato e impero per uscire dagli orizzonti angusti in cui si stavano logorando, intravista nell'illusione di stabilire contatti fruttuosi con terre sconosciute al di là dei nemici dell'Islam. Una sorta di *American Dream* medievale, colto da Le Bris: «oltre l'ignoto, oltre le minacce e i tormenti dei Barbari, ci attende un regno di luce dove ristorarci e ritrovarci, sede su questa terra del perfetto cristianesimo».

Il docente finisce la lezione lanciando nuovi spunti. Cristoforo Colombo, del quale sappiamo amasse in maniera particolare *Il Milione*, sarebbe approdato in America se non avesse letto Marco Polo? E se l'America l'avessero scoperta i mongoli, come suggerisce Poul Anderson in *La scoperta sbagliata* (nel racconto di fantascienza, pubblicato nel 1960, i danelliani, superuomini del futuro, ordinano ai crono-detective di provocare il fallimento di una missione allestita da Kublai Khan, che potrebbe causare un'invasione mongola del continente americano)?

L'unità di apprendimento descritta non richiede una valutazione e, di conseguenza, non prevede interventi di recupero sui contenuti. Riguarda piuttosto le competenze degli alunni e può servire all'insegnante per rendersi conto di quanto la classe abbia voglia di mettersi in gioco. La posta in palio è un apprendimento collaborativo finalizzato a esercitare la propria abilità di raccontare sulla base di documenti storici concreti: un lavoro trasversale da potenziare durante l'intero arco dell'anno.

Tuttavia, nemmeno il percorso proposto rappresenta una parentesi all'interno della programmazione didattica, di cui al contrario è parte integrante. Per questo il docente, attraverso il gioco di ruolo conclusivo, deve appurare se gli alunni, al termine delle ore modulari, abbiano assimilato le competenze curriculari fissate come obiettivi. Hanno imparato a far parlare le fonti storiche ufficiali? Hanno imparato a usare il planisfero e a considerarlo come uno strumento imprescindibile per studiare la storia?

Compito del docente, ogni qual volta si renderà conto del perdurare di difficoltà in tal senso, sarà quello di approntare interventi di recupero *in itinere* sempre più mirati e approfonditi, perché l'istituzione scolastica, d'accordo con quanto espresso con chiarezza nel terzo articolo della Costituzione, vedrebbe evaporare gran parte della sua essenza epistemologica se rinunciasse a esistere in quanto strumento di emancipazione sociale. In quest'ottica, è necessario mantenere alto il livello della proposta didattica.

Dando per acquisito che il puro nozionismo non serve a niente, resto del parere che le conoscenze rimangano fondamentali. Se il concetto di competenza, entrato nel dibattito scolastico italiano a partire dal 1997, implica l'idea di uno studente in grado di utilizzare i saperi appresi e di farli agire nella vita, sono convinto che la competenza imprescindibile dalla quale dipendono tutte le altre sia anche la più ovvia: sviluppare un senso della realtà che poggi con forza sul saper padroneggiare le coordinate spazio-temporali. Sarebbe ciò impossibile se si insegnassero la letteratura, la storia e la geografia senza partire da conoscenze inserite all'interno di un contesto ben collocato.

Qualora si cadesse qui in errore, allora sì che la scuola diventerebbe un'isola. Al di fuori sarà di contro sempre più incerto il mare, impossibile da attraversare per alunni disabituati al senso di responsabilità individuale. Sarà così eternamente preclusa loro sia la possibilità di disvelare avventure in nuove Americhe, sia di trovare pace tra le certezze di un'Itaca.

Bibliografia

- I. CALVINO, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Garzanti, 1988
- R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2006
- T. TODOROV, *La letteratura in pericolo*, Milano, Garzanti, 2008
- P. BIANCARDI, E. ROSSO, M. SARTI, *La didattica per competenze nell'insegnamento della storia*, in *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, a cura di P. Bernardi, F. Monducci, Torino, Utet Università, 2012, pp. 43-60
- GIOVANNI DA PIAN DEL CARPINE, *Historia Mongalorum*, a cura di Enrico Menestò, Centro italiano di studi sull'Alto Medioevo, Spoleto 1989
- Marco Polo, *Il Milione*, a cura di Daniele Ponchiroli, Torino, Einaudi, 2005
- M. PAOLILLO, *La lettera di Giovanni da Montecorvino (1247 - 1328) e il suo incontro con il Re Öngüt Giorgio: un enigma medievale in Asia Orientale*, in «*Mediaeval Sophia. Studi e ricerche sui saperi medievali*», n. 5 (2009), pp. 74-95
- ODORICO DA PORDENONE, *Memoriale toscano*, a cura di Lucio Monaco, Edizioni dell'Orso, Alessandria, 1990
- P. ANDERSON, *I guardiani del tempo*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, 1977
- U. ECO, *Baudolino*, Milano, Bompiani, 2000
- M. LE BRIS, *Dizionario amoroso degli esploratori*, Milano, L'Ippocampo, 2011

SEZIONE III

Materie letterarie e Latino nei Licei
e nell'Istituto magistrale

a cura di

Carlo Albarello, Francesca Romana Berno, Francesca Romana Sauro, Silvia Tatti

Presentazione

Percorsi di latino

Francesca Romana Sauro

La classe di abilitazione A051, Materie Letterarie e Latino, è caratterizzata dalla presenza di due discipline linguistico-letterarie che sono già da tempo al centro di un dibattito sulla possibilità di adottare metodologie e strumenti comuni, all'interno di un'ottica plurilingue che è stata proficuamente praticata in progetti di formazione dei docenti in servizio, come testimoniato anche dai materiali preparati dalle associazioni disciplinari nell'ambito del *Progetto Educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue-Poseidon*, materiali messi in rete dall'Indire e reperibili all'indirizzo <http://risorsedocentipon.indire.it/>

Il percorso del TFA a sua volta ha il merito di coniugare la vocazione propria della dimensione universitaria alla ricerca e all'analisi di tematiche ben definite all'interno dei singoli statuti disciplinari con i saperi caratterizzanti il mondo della scuola, quali le competenze curriculari e valutative, contribuendo a realizzare quella figura di insegnante riflessivo (di un insegnante cioè che da un lato continua lungo tutto l'arco della sua carriera a studiare e ricercare all'interno delle proprie discipline e dall'altro osserva analiticamente il suo stesso operare in classe per migliorare costantemente il proprio insegnamento) che deve essere il modello di riferimento per ogni docente.

L'insegnamento delle due discipline, quindi, non può non svilupparsi in un'ottica di stretta interconnessione scientifica che si traduce sul piano didattico in forti e significative scelte interdisciplinari, come dimostrano i due percorsi di latino scelti per questa pubblicazione.

Il primo percorso, realizzato dalla dott.ssa Samantha Marchegiani con la supervisione della prof.ssa Francesca Romana Berno, dal titolo *Lessico e famiglie di parole nella civiltà latina*, destinato agli studenti del

biennio, risulta felicemente in linea anche con i recenti documenti ministeriali: attraverso l'approfondimento del lessico latino, organizzato per campi semantici e supportato dalla lettura di testi, si favorisce la consapevolezza della continuità tra latino e italiano e si mettono in evidenza i legami tra il latino ed altre lingue europee non romanze, quali ad esempio l'inglese. I campi semantici presi in esame sono quelli della famiglia e del teatro e i testi sottoposti all'attenzione degli studenti sono, tra gli altri, di Ulpiano, Ausonio, Vitruvio, autori spesso trascurati, accanto ai più consueti e indispensabili Cesare e Cicerone. Naturalmente la pratica della traduzione viene proposta agli studenti attraverso la mediazione e la guida del docente e non si rivela l'unica modalità di esercitazione e di verifica, essendo affiancata da esercizi di comprensione, da questionari, da cloze, scelte metodologiche che ancora una volta ribadiscono l'ottica plurilingue.

Il secondo percorso qui proposto dal titolo *Tacito tra etnografia e futurismo* è stato realizzato dalla dottoressa Sara Trulli, sempre sotto la supervisione della prof.ssa Francesca Romana Berno ed è rivolto agli studenti del triennio. Anche in questo caso si rileva la congruenza con le Indicazioni Nazionali nella proposta di un approccio alla classicità che si realizzi attraverso il confronto con i numerosi lasciti rivolti alla contemporaneità nonché nel ricorso a pratiche didattiche comuni tra latino e italiano che caratterizza questo ricco e articolato contributo. Sul piano dei contenuti viene proposta un'analisi puntuale e suffragata dalla lettura di testi tacitiani rivelatori della dimensione etnografica peculiare dell'autore. Significativamente originale e poco consueto nelle aule scolastiche il richiamo a Filippo Tommaso Marinetti, qui incontrato nella veste di traduttore e di estimatore dello storico latino. La *brevitas* tacitiana e la sintesi marinettiana diventano gli elementi stilistici che accomunano, seppur con le debite differenze, i due autori, sottolineando come anche un movimento superficialmente identificato come iconoclasta come quello futurista possa trovare nella tradizione classica vivi elementi di confronto e di dialogo culturale.

Percorsi di italiano

Carlo Albarello

Una ricostruzione di scenari possibili di didattica della letteratura, solo nei casi più fortunati schematizzabile, è offerta attraverso tre contributi maturati nel curriculum di formazione di Materie letterarie e Latino nei licei e negli istituti magistrali. La sinergia tra abilitandi e docenti accoglienti ha permesso di sperimentare la complessità della dimensione progettuale, quando si traduca in azione. Già qualche decennio fa Jean-François Lyotard sottolineava l'avvento di una nuova forma dei saperi che si caratterizzano per articolazione, segmentazione e riorganizzazione interdisciplinare¹. Si tratta di una condizione moderna che richiede un adeguamento della didattica di tipo storico-linguistico. Queste pagine forniscono un piccolo esempio di come pensiamo che andrebbe arricchito il patrimonio tradizionale della prassi scolastica attraverso percorsi relativi a nuclei di prestigio nella letteratura del quinto anno: Leopardi, Pascoli e la poesia dopo Montale. Vi si legge una didattica 'progressiva', che non perde di vista il ruolo della critica e il suo esito effettivo: la proposta di attingere ad altri depositi testuali nell'insegnare Leopardi, rispetto a quello aureo dei *Canti*, le modalità di ribaltare alcuni luoghi comuni (penso a Pascoli poeta delle cose semplici), oltre che, e non va da sé, l'obiettivo di spingere l'insegnamento della poesia almeno fino agli anni '60 e oltre, senza dimenticare il rapporto tra testo e stile, tra esistenza e scrittura e le dinamiche storiche delle 'forme' che fanno da sempre la letteratura. Si possono reperire dispositivi che ampliano e integrano i saperi scolastici al di là delle pratiche didattiche tradizionali e che possono essere tenuti presenti nelle programmazioni. Sono stati espunte le osservazioni relative al reale contesto didattico in cui sono nati tali studi e i vari gradi di progettualità ma restano intatte tutte le indicazioni per favorire i processi di apprendimento e sviluppare competenze. La sfida comune ai tre percorsi è la produzione di materiali didattici fruibili a vari livelli, nell'ottica di contribuire alla definizione di competenze essenziali senza cedere sulla complessità dei testi letterari, a prescindere dal tipo di scuola, per tutti gli studenti. Il risultato che ne sortisce è un prodotto al tempo stesso letterario ricco di connessioni con la tradizione, che è la letteratura tutta.

¹ J.-F. Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Milano, Feltrinelli, 1981.

Il pensiero di Leopardi: un percorso dentro e fuori lo *Zibaldone*

Valerio Camarotto

Riflessioni preliminari: il pensiero di Leopardi nella scuola e nella manualistica

La progettazione di un percorso didattico incentrato su un autore dell'altezza e della complessità concettuale quale Leopardi pone un problema di non facile risoluzione: assolvere, cioè, alle esigenze della prassi didattica – che richiede l'ancoraggio a nuclei facilmente circoscrivibili e il ricorso a schematizzazioni e sintesi – e al contempo evitare il rischio di banalizzare e appiattare, con stereotipi sommersi e luoghi comuni fin troppo diffusi, una parabola intellettuale di straordinaria fecondità. Come è noto, l'esperienza poetica e filosofica di Leopardi sfugge a una presa ermeneutica stabile e si sottrae a classificazioni univoche. Eppure, la divulgazione manualistica si è assiduamente esercitata nel tentativo di fissare nitide scansioni temporali e di impiegare rassicuranti griglie tassonomiche: basti pensare alla periodizzazione basata sulla cosiddetta "conversione dal bello al vero", menzionata nella maggior parte dei testi scolastici ma priva di effettivi riscontri nel *corpus* dell'autore (il quale, semmai, in una celebre pagina zibaldoniana del 1 luglio 1820, preferisce parlare di «mutazione»), oppure, in misura ancora maggiore, alla distinzione tra il "pessimismo storico" e il "pessimismo cosmico" (nata con i lontani *Studi sul Leopardi* di Zumbini, 1902-1904), tuttora adottata nei manuali nonostante la sua generale scomparsa dagli studi recenti più autorevoli. Tale distinzione (sebbene non direttamente desumibile dal vocabolario leopardiano) si fonda su alcuni solidi riscontri e, non a caso, ha goduto di autorevoli

ratifiche e approfondimenti, tuttavia una sua reiterata o poco sorvegliata adozione in ambito didattico può generare il rischio di inficiare una ricezione aperta e problematica dei grandi nodi della filosofia leopardiana e di consegnare al discente – come ha recentemente osservato Sclarandis – un oggetto schematicamente e riduttivamente precostituito. L'inveterata e meccanica divisione tra "pessimismo storico" e "pessimismo cosmico", soprattutto, sembra difficilmente conciliarsi con l'inesausta circolarità e con il movimento talvolta metamorfico del "pensiero poetante" leopardiano (per usare la nota formula di Antonio Prete), ampiamente messo a fuoco dagli studi dell'ultimo trentennio.

Se dunque per un verso il docente è chiamato a non sclerotizzare la speculazione leopardiana in forza di coordinate indebitamente restrittive, dall'altro dovrebbe puntare a rendere il più possibile manifesta la viva compenetrazione e la sinergia tra il pensiero e la parola poetica, una reciproca implicazione che spesso non si traduce in rapporti di sequenzialità temporale (vale a dire: prima la conquista del pensiero, poi la sua traduzione nell'opera letteraria), ma che si nutre di reciproci scambi e di continue messe a punto.

Il percorso didattico: impostazione e contenuti

Sulla base di queste considerazioni preliminari, si propone un percorso didattico che, lontano da qualsivoglia pretesa di esaustività, tenta di collocarsi nella maggior parte dei casi al di fuori dei tradizionali steccati classificatori e di focalizzare l'attenzione su alcuni aspetti della riflessione filosofica leopardiana di norma trascurati nella divulgazione scolastica. Riferimento testuale principale è lo *Zibaldone* (peraltro attualmente al centro di una rinnovata e vivace attenzione in ambito internazionale grazie alla traduzione in lingua inglese diretta da D'Intino e Caesar), ma nell'intento di allargare il campo di osservazione al di là della produzione *stricto sensu* filosofica, si è ritenuto utile ipotizzare anche alcune incursioni al di fuori dello «scartafaccio» (dai *Canti* al *Discorso sopra lo stato presente dei costumi degli Italiani*). Ogni docente è ovviamente libero di articolare nei tempi e nei modi che riterrà più opportuni l'itinerario in questione, che è stato progettato secondo un graduale e progressivo aumento del grado di immersione nelle maglie testuali dell'opera leopardiana e del quale si forniscono solamente gli

elementi costitutivi. Queste dunque le tappe fondamentali del percorso: Composizione, struttura e genere dello Zibaldone,

1. Le coppie illusione/vero e natura/ragione,
2. Il problema dell'infelicità e le contraddizioni della natura,
3. Il "peccato originale" e la «corruzione» dell'uomo,
4. L'antropologia leopardiana: l'«amor proprio» e la «società stretta».

Composizione, struttura e genere dello Zibaldone

L'avvio del percorso mira a gettare lo sguardo su alcuni dati fondamentali per la conoscenza e la contestualizzazione dello *Zibaldone*. Si tratta, dunque, di illustrare in primo luogo i seguenti punti:

- l'estensione cronologica del testo (tra l'estate del 1817 e il dicembre 1832),
- la numerazione degli autografi a partire dalla pagina 100 (8 gennaio 1820),
- la differente distribuzione delle pagine nel corso degli anni (si pensi ad es. all'intensità delle annotazioni nel periodo compreso tra il 1821 e il 1823),
- i criteri di indicizzazione dell'opera da parte dello stesso Leopardi tra il luglio e l'ottobre del 1827,
- la consuetudine leopardiana di correggere quanto già scritto e di aggiungere annotazioni posteriori alla stesura del pensiero,
- la presenza di una fitta rete di rinvii e richiami interni istituiti dall'autore, quasi a voler costruire dei percorsi carsici che permettano una lettura, oltre che in sequenza, di chiave tematica,
- la tarda circolazione pubblica dell'opera, data alle stampe per la prima volta solamente tra il 1898 e il 1900 dall'editore Le Monnier, sotto la supervisione di Carducci.

Strettamente connessa a questi punti è poi la non facile questione della classificazione di genere dell'opera: se ne potranno ripercorrere, ad esempio, le definizioni più ricorrenti e dibattute dalla critica, dal *journal intime* (De Robertis) alla «autobiografia intellettuale» (Peruzzi), fino alla definizione attualmente più invalsa di "diario intellettuale" (e filosofico).

Un utile strumento per rendere ancora più diretto l'incontro degli alunni con il testo potrebbe rivelarsi l'edizione critica su Cd-Rom dello *Zibaldone* curata da F. Ceragioli e M. Ballerini (2009), che consente di visualizzare la riproduzione fotografica dell'autografo e che permette di compiere mirate ricerche lessicali. L'impiego di questa risorsa potrebbe consentire un tangibile riscontro del *modus scribendi* leopardiano e – anche mediante attività di laboratorio – mostrare concretamente agli studenti quanto occorra adoperare con la dovuta accortezza le formule critiche di maggiore diffusione (si potrebbe far notare, tra l'altro, che il vocabolo 'pessimismo' compare una sola volta nello *Zibaldone* e che la parola 'conversione' è del tutto assente).

Quanto mai vasta e variegata è la bibliografia critica che si presterebbe a un eventuale approfondimento. Tra i molti disponibili, ci limitiamo a menzionare un saggio di Luigi Blasucci (*Quattro modi di approccio allo «Zibaldone»*, 1996), nel quale da un lato si pone in rilievo come nella fitta congerie degli appunti zibaldoniani si trovino spesso formulati i presupposti filosofici, estetici e ideologici che sottendono alla stesura delle opere letterarie, e dall'altro si sottolinea come, viceversa, è in sede di produzione letteraria che talvolta il pensiero leopardiano imprime delle significative svolte solo in seconda battuta recepite e ulteriormente sviluppate nello *Zibaldone*.

Le coppie vero/illusione, natura/ragione

Una delle caratteristiche che inconfondibilmente contraddistinguono lo svolgimento del pensiero leopardiano è la costruzione di coppie opposte profondamente interrelate, non risolte in una superiore sintesi ma lasciate nella loro irriducibile alterità. Una volta acquisiti, sul piano generale, i nodi cui si è sopra accennato, si può procedere in particolare con l'analisi di alcuni passi dello *Zibaldone* (preferibilmente ordinati in senso cronologico) nei quali emerge la centralità di due binomi di conclamata importanza: «illusione»/«vero» e «natura»/«ragione».

Può essere utile prendere in esame, in prima battuta, alcuni pensieri che risalgono alla prima grande stagione poetica leopardiana e che precedono la decisiva cesura segnata dalle *Operette morali* (1824), cercando di porre in evidenza i campi semantici di riferimento (sinonimi, antonimi, aggettivazione, ecc.) e di soffermarsi in particolare su alcuni

nuclei concettuali intorno ai quali si concentra il perdurante scavo leopardiano, qui sinteticamente riepilogati:

- il «vero» assume una connotazione disforica e le illusioni una valenza positiva,
- l'acquisizione del «vero» consiste anzitutto nella presa di coscienza dell'irraggiungibilità del piacere e della felicità,
- le illusioni (l'infinito, la gloria, la virtù, l'amor patrio ecc.), mantenendo viva la speranza di raggiungere la felicità, sono indispensabili affinché l'uomo possa dare senso all'esistenza,
- la natura si configura perlopiù, a questa altezza cronologica, come forza positivamente sollecita per il bene dell'uomo, perché ha cercato di celare la vanità delle illusioni,
- la ragione, facoltà intellettuale che conduce alla scoperta del vero, è nemica della natura e dunque dell'uomo stesso.

Tra i molti esempi possibili, si potrebbe prendere l'avvio dalla lettura di una famosa annotazione contenuta in *Zibaldone* 14-15, nella quale trova la sua prima formulazione il *leit-motiv* della "grandezza" della natura (che in virtù delle illusioni spinge l'uomo alle azioni grandi ed eroiche) in antitesi alla "piccolezza" della «ragione», la quale, svelando la «verità», induce all'inazione o peggio ancora all'«egoismo», per poi continuare con altre pagine nelle quali tale convinzione è ribadita e approfondita (ad es. *Zib.* 125, 232 e 2610). Per seguire, quindi, le diverse e stratificate ramificazioni che si diramano da questo capitale nucleo genetico, si potrebbe passare a osservare da vicino altri correlati aspetti:

- il nesso indissolubile tra la giovinezza e la dinamica delle «illusioni» e della «speranza» (mostrando anche come il cammino del giovane nell'«esperienza» del mondo sia speculare, secondo Leopardi, al percorso compiuto dall'umanità dall'età antica alla modernità): tra i molti esempi possibili, si vedano *Zib.* 76 e 3440-41;
- la consustanzialità dell'illusione alla vita dell'uomo: a dispetto dell'avvenuto predominio della filosofia, l'illusione è pronta, in determinate circostanze, a risorgere e a rifiorire (a questo proposito, si potrà leggere, a titolo esemplificativo, da *Zib.* 213-215 e da *Zib.* 1651-52);
- la lunga durata della contrapposizione illusione/vero, che mantiene intatta la sua vitalità anche a distanza di anni e affiora con nettezza

anche nella produzione letteraria. A tale proposito, anche per ribadire l'opportunità di accostarsi all'opera di Leopardi senza mai dimenticare la mutua circolarità tra ambito filosofico e parola letteraria, si potrebbe sottoporre all'attenzione degli alunni alcuni versi de *Le ricordanze* (vv. 77-103), nei quali Leopardi, pur dichiarandosi irreversibilmente persuaso della vanità delle illusioni, rievoca i «dolci sogni» dell'età giovanile.

L'infelicità dell'esistere e le contraddizioni della natura

Muovendo dai presupposti teorici finora sondati, un ulteriore segmento del percorso didattico potrebbe prefiggersi di rendere visibili alcuni aspetti del travagliato e spesso oscillante diagramma della filosofia leopardiana, contraddistinto da scatti, fratture e ripensamenti rintracciabili sia nel laboratorio ineshausto dello *Zibaldone* sia nella stessa produzione poetica. L'intento principale, perciò, dovrebbe essere a nostro parere non solo quello di rendere evidente il noto rovesciamento di prospettiva, consumatosi in particolare nel 1824, a proposito del rapporto uomo-natura, ma anche di far cogliere come tale passaggio si sia verificato sulla base di incertezze, dubbi, ragionamenti susseguitisi nel corso degli anni in virtù di un «pensiero in movimento» (per utilizzare una definizione di Solmi) difficilmente inscrivibile entro formule cristallizzanti.

Si potrebbe iniziare, tra i *loci* dello *Zibaldone* particolarmente adatti a tale scopo, con *Zib.* 167-68, dove, all'interno di una lunga serie di riflessioni sulla «teoria del piacere», Leopardi elogia «la gran misericordia e il gran magistero della natura», cui si riconosce il merito di aver supplito, mediante le «illusioni» e lo stimolo dell'«immaginazione», all'impossibilità da parte dell'uomo di conseguire piaceri infiniti, e si potrebbe passare in secondo luogo ad analizzare alcuni brani posteriori (soprattutto del 1820-21) nei quali si possono cogliere i continui tentativi leopardiani di mantenere intatta la (pericolante) convinzione che il male e l'infelicità non siano da imputare alla diretta responsabilità della natura, ma siano da classificare alla semplice stregua di inevitabili «inconvenienti»: si veda ad es. a *Zib.* 1079-1081 e 1531-32.

Una sponda molto utile potrebbe essere offerta, da questo punto di vista, anche da una incursione nella scrittura poetica, nella quale, prima ancora che in sede prettamente filosofica, l'autore giunge a un

evidente punto di rottura: nell'*Ultimo canto di Saffo* (maggio 1822) Leopardi giunge infatti a mettere profondamente in discussione il piano provvidenziale e benevolo della natura strenuamente difeso nello *Zibaldone*, fino ad affermare la costitutiva infelicità del genere umano e a smentire la presenza di una qualsivoglia forza esterna che ne garantisca il benessere («[...] Negletta prole / nascemmo al pianto [...]», vv. 47-48).

Questo dirimente scatto conoscitivo compiuto dalla parola poetica è stato inizialmente neutralizzato e invalidato nello stesso *Zibaldone*. Proprio per ricostruire con la maggiore precisione possibile l'accidentata parabola del pensiero leopardiano, sarebbe indicato procedere facendo cogliere come, immediatamente dopo l'*Ultimo canto di Saffo*, Leopardi ribadisca ancora la convinzione che i «mali» sono previsti nell'«ordine generale della natura» perché funzionali al conseguimento dei «beni» (*Zib.* 2600-601, agosto 1822), e come invece a partire dal 1824 – anno segnato dalla stesura delle *Operette morali* – nello «scartafaccio» si rinvenivano solamente dichiarazioni in base alle quali, al contrario, è la natura ad aver programmaticamente determinato la sovrapposizione tra esistenza e infelicità. Così accade, ad es., in *Zib.* 4099-101, *Zib.* 4128-29 (sulla «contraddizione spaventevole» del sistema della natura) e *Zib.* 4257-58 (contro coloro che lodano il «magisterio» della natura), da leggere anche sollecitando gli studenti a individuare i rovesciamenti e le ritrattazioni – talora quasi alla lettera – compiute da Leopardi rispetto alle opinioni espresse negli anni precedenti.

Il “peccato originale”, la perfezione, la corruzione

Giunti a questo punto del percorso, dato per acquisito anche il dispiegamento diacronico delle coordinate concettuali fin qui toccate, si potrebbe spostare l'attenzione su un nodo problematico altrettanto dirimente, che potremmo così formulare: in quale misura, secondo Leopardi, l'uomo è direttamente responsabile della propria condizione di infelicità?

Lo scopo primario sarà condurre gli studenti a cogliere come, da una iniziale assegnazione di una irrimediabile colpa originaria al genere umano, macchiatosi dell'errore di allontanarsi dalla condizione naturale e di innescare il meccanismo della propria «corruzione», Leopardi sia giunto – pur continuando a negare ogni presunto perfezionamento dell'umanità e a prediligere l'antichità rispetto all'età moderna

– ad attribuire la causa dell'infelicità dell'uomo direttamente alla natura.

Di particolare utilità, da questa prospettiva, può rivelarsi anzitutto l'analisi dell'interpretazione leopardiana del racconto biblico del peccato originale (in *Zib.* 394 e sgg., dicembre 1820). Il senso recondito dell'episodio narrato nel secondo capitolo della *Genesi* risiede infatti, secondo Leopardi, nell'attribuzione dell'origine dell'infelicità dell'uomo allo smisurato desiderio di «saper più di quello che gli conveniva» (*Zib.* 397): il peccato originale, e dunque l'uscita dallo stato di felicità naturale e l'avvio della «corruzione» dell'uomo, non consiste, secondo l'esegesi leopardiana, nella ribellione della “carne” allo “spirito” (come vorrebbe l'interpretazione teologica ortodossa), ma nell'eccessivo uso della «ragione», che ha alterato la condizione aurorale di «perfezione». A sostegno di tale convinzione Leopardi commenta in maniera analoga sia la «favola di Psiche» (a suo parere sintomatica della consapevolezza, già nell'«antichissima sapienza», che «l'uomo non è fatto per sapere, la cognizione del vero è nemica della natura»: cfr. *Zib.* 637-38 e 2939-40), sia il mito dell'età dell'oro (*Zib.* 2250-51), anch'esso incentrato sull'esistenza di una «felicità perduta» sperimentata dal genere umano prima della «civilizzazione» e della «società».

La proficuità di tale interferenza tra patrimonio giudaico-cristiano e mitologia classica trova una sua corrispondenza anche nella prassi poetica: è quanto si potrebbe mostrare agli alunni leggendo le ultime due stanze (vv. 87-117) dell'*Inno ai Patriarchi* (luglio 1822), canzone nella quale il peccato originale e la fondazione della prima città da parte di Caino (rievocati nelle stanze di apertura) è posto in stretta correlazione dapprima con l'*aurea aetas* e poi con la condizione dei popoli della California, liberi dalle sventure dovute alla civilizzazione e alla conoscenza del «vero».

Sarebbe inoltre consigliabile – per completare il quadro – illustrare come, una volta consumatosi irrevocabilmente il noto rovesciamento di paradigma nella concezione della natura, Leopardi da un lato liberi il genere umano da ogni responsabilità per la propria infelicità (e lo designi piuttosto come vittima innocente della sua stessa costituzione ontologica), e dall'altro continui tuttavia a rifiutare l'idea che la storia dell'uomo obbedisca a un lineare e graduale processo di perfezionamento. Molti sarebbero i passi e i testi che si potrebbero in tal senso prendere in esame: quanto al primo punto, si può ad esempio ricorrere

a una pagina zibaldoniana del gennaio 1829 (*Zib.* 4428: «La mia filosofia fa rea d'ogni cosa la natura [...]»), quanto invece al secondo, un valido spunto potrebbe essere offerto dalla *Palinodia al marchese Gino Capponi* (vv. 37-68), dove la *vis* polemica nei confronti dell'ottimismo progressista si tramuta in una ironica ed efficacissima parodia del mito dell'età dell'oro, tutta incentrata sull'idea che le scoperte e le innovazioni tecnologiche non potranno mai mitigare né alleviare la tragicità della condizione dell'uomo (evidente, in questo caso, la diversità del riuso del mito rispetto all'*Inno ai patriarchi*).

Antropologia leopardiana: «amor proprio» e «società stretta»

Una delle componenti fondamentali del pensiero leopardiano è senza dubbio costituita dalla riflessione antropologica, recentemente oggetto di uno spiccato interesse da parte degli studi critici ma, troppo spesso, lasciata ai margini nella vulgata scolastica. In virtù del suo intimo rapporto con gli snodi nevralgici che cifrano l'intricata tela speculativa dello *Zibaldone* – a partire dalla dicotomia illusione/vero e da quella per molti versi speculare antico/moderno – si è scelto di dedicare una parte del percorso didattico a una delle pietre angolari dell'antropologia leopardiana: il concetto di «amor proprio».

Per mettere a fuoco i tratti peculiari di questo concetto si potrebbe far notare anzitutto che secondo Leopardi l'esistenza è inestricabilmente accompagnata dall'amore per se stessi, secondo un rapporto di reciproca implicazione che si interseca non solo con la questione delle «illusioni» (cfr. *Zib.* 1865), ma anche con l'inestituibile aspirazione dell'essere umano al conseguimento della felicità: da *Zib.* 182 (luglio 1820) e 646-48 (febbraio 1821), ad es., si evince chiaramente che proprio dall'*amor sui* deriva l'aspirazione dell'uomo al piacere indefinito e infinito. Come inevitabile e naturale corollario, l'«amor proprio» e la ricerca inesausta del proprio bene implicano tuttavia anche l'«odio per gli altri», con tutte le immediate ripercussioni che ciò implica sul piano della convivenza sociale. In una densa annotazione redatta tra la fine di marzo e l'inizio di aprile del 1821 (alle pp. 872 e sgg.), partendo appunto dal problema dell'«amor proprio», Leopardi spiega infatti che, non a caso, la natura non aveva destinato l'uomo alla vita associata (cfr. anche *Zib.* 3773) e

meno che mai alla «società stretta» tipica delle moderne nazioni incivilite, essa aveva semmai previsto che l'uomo potesse tutt'al più riunirsi in una società «larga», tale da consentire il soddisfacimento delle principali esigenze collettive senza pregiudicare gli «interessi di ciascun individuo» (*Zib.* 873). Nella «società larga» (a sua volta prerogativa dell'antichità), l'«amor proprio» di ciascun individuo si sublimava in «amor di patria» (illusione tra le più potenti) e pertanto l'istintivo «odio per gli altri» non si dirigeva verso gli individui più vicini, ma verso le altre «nazioni» e verso lo «straniero». Stabilitasi però progressivamente la «società stretta», cadute le illusioni – a causa della ragione filosofica – e venuto meno il «sistema dell'odio» tra le nazioni, l'«amor proprio» ha cessato di sovrapporsi con l'«amor di patria». Di conseguenza, conclude Leopardi in queste pagine decisive, la «guerra» e l'«odio» non si sono dirette più contro un nemico esterno, ma si sono scatenate all'interno della vita sociale di ogni singola nazione, con il risultato del deterioramento dell'«amor proprio» in un degradato «egoismo».

Enucleati questi elementi fondamentali, ci si potrebbe soffermare – cercando di coinvolgere il più possibile gli studenti nel corso dell'analisi testuale – su alcuni *loci* nei quali, sempre alla luce dell'«amor proprio» e della sua moderna trasformazione in bieco «egoismo», Leopardi dedica notevole spazio all'analisi dei rapporti di forza che informano la vita associata contemporanea. Particolarmente acconce, a tale riguardo, le pagine dello «scartafaccio» significativamente indicizzate dallo stesso Leopardi sotto il titolo di *Machiavellismo di società* (ad es. *Zib.* 2429 e 2582), pagine che possono peraltro offrire, per ragioni di contiguità tematica, l'opportunità di un contestuale attraversamento anche dei centoundici *Pensieri*, nei quali la condotta dell'uomo nella società coeva è osservata nelle sue più sconcertanti e deprecabili manifestazioni. Ci limitiamo a indicare solamente alcuni pensieri che in maggiore misura si prestano all'individuazione e all'esame, in sede didattica, di analogie e divergenze rispetto a passi dello *Zibaldone* tematicamente affini: e precisamente il pensiero XXIV (l'odio e l'invidia pervadono la convivenza sociale), XXVI (chi cade in disgrazia non ottiene compassione) e XXVIII (il genere umano si divide essenzialmente tra chi compie prepotenze e chi le subisce).

A suggello del percorso, si potrebbe rivolgere l'attenzione a un testo che, al pari dei *Pensieri*, solitamente non è incluso nelle antologie scolastiche, ossia il *Discorso sopra lo stato presente dei costumi degl'Italiani*.

Previa una preliminare contestualizzazione dell'opera, si potrebbe soprattutto insistere – badando a palesare i raccordi con i testi precedentemente affrontati – sull'analisi di alcuni passi debitamente selezionati, nei quali affiorino in particolare i seguenti punti:

- l'Italia, a differenza di altre nazioni europee, è priva di una «società stretta» propriamente detta (a causa soprattutto dell'assenza di un centro politico-culturale predominante);
- gli italiani hanno ormai profondamente introiettato la consapevolezza della «vanità» delle illusioni sancita dalla filosofia moderna: la loro condotta privata e pubblica è all'insegna del disinganno e dell'indifferenza;
- poiché non esiste una norma universalmente condivisa e poiché non si tiene in alcun conto l'«opinione pubblica» e l'«onore», i comportamenti degli italiani rispondono all'«egoismo» e al «pieno e continuo cinismo», con il risultato di una esiziale lacerazione del tessuto sociale.

Oltre al vantaggio di illustrare un ulteriore tassello del composito mosaico teorico leopardiano e di osservare da una diversa angolazione la declinazione di alcuni concetti capitali già presi in considerazione, questa tappa conclusiva del percorso didattico potrebbe offrire al docente l'occasione di mostrare agli studenti il costante e radicato interesse – non di rado sottaciuto o addirittura negato – nutrito da Leopardi per l'orizzonte civile, sociale e politico dell'Italia (e dell'Europa), restituendo così il ritratto di un autore tutt'altro che atteggiato in un vittimistico ripiegamento.

Molti altri argomenti, naturalmente, e molti altri esempi testuali avrebbero altrettanto meritato di essere contemplati e citati, anche in vista di percorsi diversamente articolati e concepiti. Dovendo tuttavia necessariamente operare una selezione, si è cercato di individuare contenuti e spunti tematici che possano, tra l'altro, indurre gli alunni anche a riflettere sulle proprie esperienze personali e fornire loro nuovi strumenti per interpretare la realtà con sempre maggiore capacità di vaglio critico. È probabilmente questo il modo più idoneo per suscitare e mantenere desta la passione per la letteratura, per continuare a dare senso – anche agli occhi di un adolescente – allo studio delle materie umanistiche.

Bibliografia

Opere di Giacomo Leopardi:

- Tutte le poesie e tutte le prose*, a cura di L. Felici e E. Trevi, Roma, Newton Compton, 2007
- Zibaldone di pensieri*, ed. critica a cura di G. Pacella, Milano, Garzanti, 1991
- Zibaldone di pensieri*, ed. critica a cura di F. Ceragioli e M. Ballerini (su CD-Rom), Bologna, Zanichelli, 2009
- Zibaldone*, ed. by M. Caesar and F. D'Intino, New York, Farrar, Straus and Giroux, 2013

Saggi:

- N. BELLUCCI, *Italiani ed Europei nel «Discorso sui costumi» di Giacomo Leopardi*, in Ead., *Itinerari leopardiani*, Roma, Bulzoni, 2012, pp. 65-84
- L. BLASUCCI, *Quattro modi di approccio allo «Zibaldone»*, in *I tempi dei «Canti». Nuovi studi leopardiani*, Torino, Einaudi, 1996, pp. 229-242
- G. DE ROBERTIS, *Saggio sul Leopardi*, Firenze, Vallecchi, 1973 [1944]
- E. PERUZZI, *Lo «Zibaldone» leopardiano della Scuola Normale Superiore*, in «Il Veltro», XXXIV (1990), pp. 455-462
- La prospettiva antropologica nel pensiero e nella poesia di Giacomo Leopardi*, a cura di C. Gaiardoni, prefaz. di F. Corvatta, Firenze, Olschki, 2010,
- A. PRETE, *Il pensiero poetante. Saggio su Leopardi*, Milano, Feltrinelli, 2006 [1980]
- C. SCLARANDIS, *Quale Leopardi per la scuola delle competenze* (2013), pubblicato sul sito <http://www.griseldaonline.it/didattica/leopardi-scuola-delle-competenze.html>
- S. SOLMI, *Il pensiero in movimento di Leopardi*, in *Zibaldone di pensieri*, Milano, Mondadori, 1983, pp. XXXII-XLVIII
- B. ZUMBINI, *Studi sul Leopardi*, 2 voll., Firenze, Barbera, 1902-1904

Incontro con la poesia di Giovanni Pascoli

Benedetta Conversi

Egli è un poeta rurale. Il sentimento che ha della natura è profondo tranquillo e casto [...]. Lo attraggono le bellezze umili della terra più che gli spettacoli grandiosi [...]. Nella sua poesia rare volte si sente l'Indefinito [...]. Egli ha delle cose una visione chiara e precisa, e le rappresenta nelle loro linee visibili, quasi sempre, con rara evidenza. Per queste rappresentazioni egli ha parole quasi direi lineari, che disegnano, e parole succose che coloriscono. Ma di là dal paesaggio e dalla figura la vista interiore non percepisce null'altro [...]. Dirò alla fine, sperando d'esser meglio inteso, che in questa poesia manca il mistero.

Attraverso queste parole Gabriele D'Annunzio, nel 1892, recensiva la seconda edizione di *Myricae*. Pur non mancando di mettere in rilievo alcune innovazioni sia nei contenuti sia nel linguaggio, egli commise l'errore di non leggere l'autentica novità che traspare dalla poesia di colui che amava definire «l'ultimo figlio di Virgilio». Non riuscì a percepire che la poesia di Pascoli nasce dalla profonda esigenza di penetrare il significato segreto delle cose, per scoprire in esse un costante senso di precarietà e di morte, non riuscì a comprendere che, in ogni parola, il reale non è ciò che appare, perché, come recita *Il fanciullino* «la poesia consiste nella visione d'un particolare inavvertito, fuori e dentro di noi». Proprio per questo, in Pascoli, la precisione terminologica si pone spesso al servizio di una poesia intesa come illuminazione e rivelazione, i termini generici vengono costantemente respinti dal poeta perché resterebbero fermi alla vuota e insignificante superficie della realtà, senza riuscire a intuire l'arcano mistero che l'avvolge, proprio quell'*Indefinito* di cui parlava D'Annunzio.

Questo primo fraintendimento ha, di fatto, consegnato alla tradizione e all'immaginario collettivo, almeno sino agli anni Cinquanta del

secolo scorso, l'immagine vulgata di un Pascoli impressionista, specializzato in bozzetti naturalistici, un «grande-piccolo poeta», per usare la formula, fortemente limitativa, in cui Benedetto Croce lo racchiudeva: l'immagine, dura a morire soprattutto nella tradizione scolastica, di un Pascoli quasi rassicurante, cantore delle piccole cose, poeta "fanciullino", dunque, l'immagine di un Pascoli in cui le zone di luce prevalgono su quelle d'ombra. Ma è proprio in quelle zone d'ombra, o per lo meno nel nitido contrasto fra luce e ombra, che è possibile scorgere il significato più autentico della lirica pascoliana, quello che dovrebbe trovare spazio sui banchi di scuola.

Immaginando un percorso didattico, indirizzato idealmente ad un ultimo anno di liceo classico o scientifico tradizionale, che voglia offrire alcuni spunti di lettura e interpretazione della poesia pascoliana, sarà opportuno mettere in luce, nel panorama letterario tardo-ottocentesco, un Pascoli dalla dirompente forza d'urto, sia nella predilezione e nella proposta di alcune tematiche ricorrenti, in cui il contrasto risulta costantemente centrale, sia nell'impiego del linguaggio – che nelle parole di Gianfranco Contini diventa «tanto sorprendente, in un certo senso tanto scandaloso, per chi lo misuri sulla norma della tradizione letteraria italiana», perché egli, per primo, è riuscito a rompere «la frontiera tra determinato e indeterminato».

Il processo compositivo e l'innovazione linguistica

Si può immaginare di iniziare questo percorso proponendo la lettura di un primo componimento, *La via ferrata*.

Il componimento appartiene al gruppo originale di madrigali dell'*Ultima passeggiata* di *Myrica*, pubblicato nel 1886 per le nozze di Severino Ferrari e incluso nella seconda edizione di *Myrica* del 1892. Sembra un ritratto della caratteristica campagna pascoliana, raccolta in un vago silenzio, ma in realtà simbolicamente il fischio del treno che passa e il vibrare dei fili metallici del telegrafo evocano messaggi di dolore. L'aspetto tematico del componimento appartiene al genere ottocentesco delle poesie ispirate dalle nuove invenzioni della tecnica, ma la ripresa pascoliana del madrigale punta soprattutto sullo sperimentalismo fonico, attraverso il quale il poeta riesce a evocare sensazioni profonde.

Potrebbe rivelarsi didatticamente efficace confrontare la poesia con gli abbozzi e le stesure manoscritte conservate nell'archivio di casa Pascoli a Castelvecchio di Barga: l'analisi delle correzioni e delle varianti apportate dal poeta, che la classe potrà seguire sulle fotocopie dei manoscritti, con le indicazioni date da Giuseppe Nava nella sua edizione, permetterà di esemplificare il processo compositivo.

Nella prima strofa, rispetto all'immagine delle pecore o a quella di una mucca isolata o di un poco significativo asino claudicante, un gruppo di mucche al pascolo rappresenta meglio la vita rurale, l'aggettivo *tranquilla* è diventato un avverbio in tmesi che crea un suggestivo *enjambement*, con l'effetto di dilatare il verso.

Nella seconda strofa, al v. 4 il sintagma impressionistico *cielo di perla* compare solo nella terza stesura completa preceduta da forme più banali, il verbo *difilare*, che richiama direttamente il v. 2, viene sostituito da *digradare* e risulta suggestivo l'aggettivo *fuggente* evocato dall'avverbio *lontano*.

Dagli abbozzi risulta che la quartina trovò forma faticosamente. Pascoli ha dapprima in mente il soggetto *fla*, cui accosta termini di effetto sonoro (*vibrano, al vento, ronzano*). Solo dopo introduce il termine di paragone *femminil lamento* e dà l'avvio all'immagine finale con *quasi argentea lira*. Nel testo a stampa scompare il nesso comparativo esplicito e si arriva all'accostamento analogico mediante l'apposizione *immensa arpa sonora*. Nell'ultima edizione il v. 10 è un endecasillabo dilatato dalla sinalefe, costituito per questo da quattordici sillabe, che produce un effetto sonoro simile a quello dell'arpa. Questo verso dimostra come il poeta tenda a trasformare analogie esplicite in implicite, eliminando il nesso comparativo.

Alla base del processo compositivo di Pascoli vi è un'idea, quella del *telegrafo*, da cui proviene il primo titolo, che si manifesta in appunti sconnessi e in qualche verso isolato, solo in seguito subentra l'organizzazione sintattica, metrica, ritmica e fonica.

Le correzioni mostrano che una tendenza caratteristica dell'elaborazione di *Myrica* è la ricerca di un maggiore realismo rappresentativo, attraverso la sostituzione del termine generico con quello preciso e specifico. Nella quartina si notano una gradazione fonica di natura onomatopeica (vv. 7-8) e un accumulo di vocaboli fonoespressivi di formazione imitativa (*gemiti, ululi, rombando, squillano*) con qualche ripetizione di gruppi sillabici uguali o affini (*lamento, metallo, immensa*

e ancora metallo, squillano). Nella seconda strofa la scelta del verbo *digradare*, oltre che rilevare la tendenza a evitare ripetizioni, è motivata dalla volontà di proseguire fonicamente una certa insistenza di suoni consonantici aspri (*bruna, brilla, dritti, digradano*).

Lo studio delle bozze permetterà alla classe di comprendere che l'elaborazione del poeta tende alla rappresentazione allusiva del reale, pur partendo da elementi realistici.

A seguire è possibile proporre la lettura del secondo componimento, *Pioggia*.

La poesia, una ballata piccola di endecasillabi, riproduce il momento della scomparsa del sole e dell'arrivo della pioggia. Il paesaggio ritratto da Pascoli è estremamente suggestivo per l'uso dei colori e dei suoni. Il testo può essere letto come una partitura musicale: la struttura sintattica, caratterizzata da una successione di congiunzioni e avverbi coordinativi temporali, s'intreccia a un'ampia gamma di suoni che fanno della poesia un esempio di virtuosismo d'armonia imitativa.

Per meglio comprendere l'innovazione del linguaggio di Pascoli, si reputa proficuo mettere a confronto il testo con un sonetto del contemporaneo Giacomo Zanella sulla pioggia, il componimento xvi della sezione *Astichello* (1884-1888).

Entrambi i poeti traducono l'arrivo della pioggia in una serie d'immagini che creano un bozzetto naturalistico, l'effetto prodotto, però, è molto diverso. Le immagini di Pascoli ritraggono gli animali nel momento del canto o dello stupore: non c'è svolgimento narrativo come nella poesia di Zanella. I due poeti registrano in modo diverso l'atmosfera di sospensione della natura: in Pascoli il verbo *stupiano*, in forte rilievo per la posizione a inizio verso e per l'accento tonico sulla *i*, sembra riprodurre il suono trattenuto e prolungato dei rondinotti in attesa della pioggia. Questa sonorità non è presente in Zanella, che trascrive l'immagine del silenzio della cicala con il verbo *sospeso*.

La struttura retorica di *Pioggia* risulta molto più elaborata. La varietà dei suoni è resa attraverso una serie di accorgimenti retorico-stilistici: l'uso del lessico onomatopico proprio (*gracidare, brusio, singhiozzi*) e di sintagmi che possiedono un forte effetto fonico (v. 1 l'annotazione *d'aia in aia*, riferito al canto del gallo, ha l'effetto di dilatare il suono nello spazio, v. 9 *sottile scendere di spille*, v. 11 *picchi a mille a mille*, v. 12 *gocciar rado di stille*, v. 13 *di stille d'oro in coppe di cristallo*).

La musicalità della poesia è evidente anche dalla ricchezza consonantica delle rime, che hanno per lo più la tonica in *a* e consuonano in parte fra loro (-*allo*, -*elle*, -*ille*). Pascoli fa risaltare gli effetti della luce del sole (*dorò*, *un raggio lungo e giallo*) e quelli della pioggia, la poesia riproduce il passaggio dal buio al luccichio della natura bagnata dall'acqua. Nel sonetto di Zanella, invece, al riflesso argenteo dell'acqua sul suolo si aggiungono i colori degli animali: il bianco della colomba, le anatre variopinte e il biancore delle carte sparse.

A questo punto, potrebbe essere interessante inserire la seguente attività laboratoriale.

Consegna del laboratorio

Leggi attentamente i seguenti brani: il primo è tratto dalla recensione di D'Annunzio alla seconda edizione di *Myricae*, il secondo è tratto da un'intervista che Pascoli rilasciò a Ugo Ojetti nel 1894.

- Quale immagine D'Annunzio fornisce di Pascoli?
- Sulla base delle letture svolte, ti sembra che il giudizio del poeta abbia colto il significato della poesia pascoliana? Motiva la tua risposta.
- Nell'intervista Pascoli sostiene che la natura è stata per troppo tempo descritta in maniera convenzionale. Dall'analisi della poesia *Pioggia* e dal confronto con il sonetto di Zanella, in che maniera Pascoli può essere considerato un innovatore?

Concluso il suddetto laboratorio, si potrebbe sottoporre all'attenzione della classe il saggio critico di G. Contini, *Il linguaggio di Pascoli*. L'autore riscontra la presenza di due livelli nella poesia di Pascoli: un linguaggio grammaticale, consistente in un'inedita utilizzazione dell'onomatopea, e un linguaggio postgrammaticale, che si realizza nei prelievi dalle lingue speciali. La lettura e l'analisi de *Il Morticino* esemplificano magistralmente tale compresenza. Il componimento fu pubblicato su «Il Marzocco» del 2 febbraio 1896 con il titolo *Le scarpe d'avvio* e infine raccolto nella sezione *Dall'alba al tramonto* della quarta edizione di *Myricae* del 1897 con il titolo attuale. Il livello linguistico grammaticale viene accennato attraverso l'utilizzo di onomatopea e interiezione (v. 9 *Din Don... Oh!*) consecutive l'una all'altra, più consistente risulta l'ambito postgrammaticale, esemplificato nell'utilizzo

di termini appartenenti a un linguaggio gergale e provenienti dal dialetto toscano. In particolare si rileva: al v. 1 *Pasqua d'ovo*, con la forma non dittongata, così come al v. 6 *novo*, al v. 3 *darteli, i piedi*, che è un modo vivo in più parti della Toscana per indicare i primi tentativi del bambino che sta iniziando a camminare (si può evidenziare la dislocazione a destra, tipica del parlato, che ritorna anche nel v. 17 *ma diglielo a Dio*), al v. 5 *cercine*, termine che indica un rotolo circolare di stoffa che le contadine erano solite mettere sul capo del bambino che si accingeva a camminare, affinché non si facesse male, al v. 6 *mimmi*, espressione tipica del parlato dei bambini, con la quale intendono «andare incontro ad altri bimbi», al v. 10 *non vedi*, altra espressione tipica del parlato, al v. 12 *scarpe d'avvio*, che nel linguaggio del contado toscano indicano le prime scarpe, quelle che si fanno indossare ai bambini che si avviano a camminare, al v. 13 *non vedi*, espressione che ritorna ma che, in questa sede, serve a condensare l'immagine della morte.

Il rapporto con la natura

Analizzando *Novembre*, si coglieranno elementi utili a comprendere il complesso rapporto che lega il poeta alla natura.

Il componimento, ideato intorno al 1889 con il titolo *San Martino*, fu poi mutato in *L'estate de' morti* e quindi, rielaborato nel 1890, venne pubblicato sulla «Vita Nuova» del febbraio 1891, infine venne incluso con il titolo *Novembre* nella prima edizione di *Myricae* del 1891, nella sezione *In campagna*. Il poeta, nonostante proponga un quadretto impressionistico con notazioni intensamente sensuali, visive e olfattive, e con immagini chiare e vivide, intende penetrare la profondità segreta delle cose per trovare in esse un senso di morte e di caducità. L'improvviso cambiamento di tono, segnato al v. 5 dal *Ma*, fortemente avversativo, e dalla ripresa del termine *pruno*, chiarisce subito che la realtà non è quella che appare, i colori e i profumi sono frutto dell'immaginazione. Ciò fornisce lo spunto per richiamare l'attenzione sugli aspetti peculiari della poesia di Pascoli, che risulta evocativa, suggestiva, indefinita, con continui rimandi a un "di là" delle cose.

Ricorrono spesso l'allitterazione e la precisione del linguaggio botanico (cfr. *albicocchi, prunalbi*). I termini generici vengono respinti da Pascoli, perché risulterebbero fermi alla superficie della realtà, la precisione terminologica naturalistica è al servizio di una poesia intesa

come illuminazione e rivelazione.

Nella descrizione della dimensione invernale, i particolari individuati dall'occhio corrispondono a quelli creati dall'immaginazione, ma rovesciati di segno: il pruno è secco, non emana profumo, le piante non sono fiorite, ma stagliano sul cielo sereno l'intrico dei rami anneriti.

Anche quest'ultimo quadro della natura non è realistico: dietro di esso si disegna l'immagine della morte, alla quale alludono i rami secchi che disegnano nere trame e che negano la visione del cielo azzurro, il cielo è privo di uccelli, quindi di vita, il terreno è sterile. Anche il silenzio dell'ultima strofa e il rumore delle foglie secche che cadono sono immagini di morte.

Un'ulteriore attività laboratoriale potrebbe risultare utile per analizzare a un livello più profondo il testo.

Consegna del laboratorio

- Individua tutte le allitterazioni e rifletti sul loro valore fonosimbolico.
- Individua le diverse sensazioni cui il poeta si riferisce.
- L'ossimoro dell'ultimo verso, È l'estate, fredda, dei morti, allude al nucleo della poesia: qual è?
- Descrivi la corrispondenza tra la sensibilità complessa e tormentata del poeta e la struttura linguistica della poesia.
- L'immagine cader fragile (v. 11) è:
 - un'ipallage B. una sinestesia C. entrambe
- Spiega brevemente quali effetti provoca quest'ultima e a cosa alludono i valori simbolici di cui si carica.

Il componimento *Nebbia* fu pubblicato per la prima volta sulla rivista napoletana «Flegrea» del 20 settembre 1899 e venne poi incluso nella prima edizione dei *Canti di Castelvecchio* del 1903. Si propone un primo livello di analisi del testo mediante alcune osservazioni sullo spazio, quest'ultimo è vicino o lontano, diviso dalla nebbia. Più in particolare, la lontananza è piena di *cose che vanno tenute nascoste* (vv. 1, 7, 13, 19 e 25), di *cose morte* (v. 8), che *fanno piangere* (v. 14), che *vogliono ch'ami e che vada* (v. 20). Quello che è lontano è negativo, è qualcosa che deve essere represso, dimenticato, perché fa soffrire e perché spinge ad "amare" e "andare", a uscire dal nido, ossia a vivere. Il poeta

esprime così la sua paura di fronte all'ignoto del mondo esterno.

La vicinanza, invece, è composta da poche, essenziali presenze: una *siepe* (v. 9) e un *muro* (v. 11), *due peschi e due meli* (v. 15), una *strada bianca* (vv. 21-22), un *cipresso* (v. 27), un *orto* (v. 29) e un *cane* (v. 30), simbolo per eccellenza della fedeltà e della sicurezza. Questo piccolo mondo è lo spazio dell'io, lo spazio protetto in cui rinchiudersi per evitare *le cose lontane*, l'ignoto e la negatività del mondo esterno. Il *qui* del v. 30, che riassume in sé tutto il mondo vicino, è messo in rilievo dal fatto che è posto a inizio del verso e che è rinforzato dal successivo *questo*.

La nebbia permette di separare lo spazio vicino da quello lontano grazie alla sua capacità di "nascondere" le cose, assicurando al poeta (vedi la costante ripetizione del tema *Ch'io veda soltanto*, vv. 10, 16, 21, 27) un senso di tranquillità e protezione e diventando simbolo di un atteggiamento esistenziale, di difesa del nido e di voluta esclusione dal contingente storico. Al di qua della *siepe dell'orto*, il poeta si sente al sicuro, lontano da un'infanzia e da una giovinezza piene di morte e di pianto. Restano davanti al suo sguardo solamente piccole immagini quotidiane, simboli della pace ritrovata, e quel cimitero dove compirà l'ultimo viaggio.

La poesia si sviluppa sulla base di una contrapposizione, costante in Pascoli, tra mondo esterno e mondo privato, il primo connotato negativamente, il secondo positivamente. Ciò si ricollega al bisogno d'affetto e protezione, per cui, proprio come un fanciullo, il poeta sente la necessità di rinchiudersi in un nido. Si percepisce il rifiuto, forse inconsapevole, di crescere, di diventare adulto, attraverso la parola di un io-bambino. Di là dalla sua apparente semplicità, la poesia di Pascoli nasce dall'esigenza dolorosa e lacerante di dar voce a sentimenti intimi e remoti.

Le descrizioni del piccolo mondo chiuso in cui si trova il poeta sono caratterizzate da un forte determinismo: il muro non è coperto da un generico rampicante, ma dalle *valeriane* (v. 12), gli alberi nell'orto non sono soltanto specificati in numero (*due...*, *due...*), ma anche in genere (*peschi e meli*, v. 15). Questa estrema precisione nella denotazione dovrebbe creare un effetto realistico dell'ambiente descritto. In realtà queste descrizioni, poiché sono inquadrare in uno sfondo indeterminato e sono introdotte da una prima strofa dal contenuto altrettanto sfocato (la *nebbia*, il *fumo*, le *aeree frane*), accentuano l'aspetto simbolico della poesia.

A completamento del lavoro è possibile assegnare alla classe alcune domande relative al componimento *Nebbia*.

Consegna

- a) Nella poesia non si parla mai di uomini, le uniche presenze ammesse sono quelle naturali. Definisci in poche righe il rapporto fra il poeta e la natura.
- b) Come si pone il poeta nei confronti della morte?
- c) Rileggi la poesia *L'infinito* di G. Leopardi. Secondo te che cosa simboleggia la siepe per quest'ultimo? E per Pascoli?

L'immagine del nido

Il gelsomino notturno uscì in forma di opuscolo nel 1901 in occasione delle nozze dell'amico Gabriele Briganti, poi fu raccolta nella prima edizione dei *Canti di Castelvecchio* del 1903.

Per meglio comprendere il testo, si ritiene utile la lettura della nota che, nella prima edizione dei *Canti di Castelvecchio*, si riferiva a questa poesia. Il componimento, che procede attraverso un andamento allineativo, evoca, in termini simbolici e allusivi, la prima notte di nozze, in cui è stato concepito Dante Gabriele Giovanni.

La poesia si apre con un'analogia: l'immagine dei gelsomini notturni che aprono i loro fiori al calar della sera, quando il poeta rivolge il pensiero ai suoi morti. Anche le farfalle del crepuscolo iniziano il loro volo nella notte fra i viburni. Sin dai primi versi si percepisce un'atmosfera da magica notte, misteriosamente pullulante di esistenze, di movimenti e di eventi. La metafora dei fiori che si aprono è un riferimento all'attività sessuale coniugale, che fa da pendant alla tristezza del poeta: nel momento in cui le coppie si amano, egli si sente indotto a pensare ai suoi cari, ormai morti. Nel silenzio della notte solo una casa, quella di Gabriele Briganti, attraverso il bisbiglio di voci umane, tradisce la presenza di qualcuno ancora sveglio, mentre gli uccelli tacciono e i piccoli, nel nido, dormono sotto le ali della madre. Affiora l'idea rassicurante del nido come rifugio sicuro. La musicalità dei versi crea un'eco suggestiva, un'atmosfera sospesa, incantata, di seduzione, di veglia, contrapposta al torpore e al sonno. Dalla corolla aperta dei gelsomini si sprigiona come un profumo di fragole mature.

Mentre nella casa palpita ancora la vita e una luce splende nella sala, fuori tutto è avvolto nelle tenebre della notte e l'erba cresce sulle fosse nelle quali sono sepolti i cari del poeta. Nella sinestesia l'odore di fragole rosse (v. 10), in cui il profumo sembra acuito dal colore rosso delle fragole, è evidente il tema dell'attrazione, della tentazione sensuale che si accosta, nei versi successivi, al risplendere della luce nella sala, alla curiosità per la vicenda degli sposi. Ma su tutto si diffonde un senso di mistero per il compenetrarsi inesplicabile di vita e morte: nasce l'erba sopra le fosse.

Un'ape, tornata troppo tardi al suo alveare, trova già tutte le cellette occupate. *Chiocchetta* è il modo in cui i contadini chiamano la costellazione delle Pleiadi. Il poeta amplia l'immagine: il cielo diviene l'aia su cui si muove la chioccia e le stelle sono i pulcini che la seguono pigolando. Da notare la sinestesia: lo sciame luminoso delle stelle evoca una sensazione fonica, cioè il *pigolio*. L'ape, che trova già prese le celle del suo alveare, traduce in immagine il senso di esclusione che avverte il poeta, pur incuriosito dall'*eros*. Ma subito ricompaiono immagini apparentemente rassicuranti del nido. Il *lume* (v. 11) dalla sala al pian terreno passa al primo piano, dov'è la camera da letto, poi si spegne. È chiara l'allusione agli sposi che si uniscono nell'oscurità.

All'alba i petali dei gelsomini, un poco appassiti, si chiudono, ma nell'ovario *molle*, posto all'interno della corolla chiusa, vi è il polline che lo ha fecondato. Il poeta allude al germogliare di una nuova vita nel grembo della sposa, ora madre.

Sarà opportuno stimolare la classe a porre l'attenzione sui seguenti punti:

- l'immagine vegetale: l'allusione al rito di fecondazione corrisponde all'aprirsi della corolla e all'esalare del profumo, che appaiono come un invito all'amore, di cui il poeta rileva con forza la carica sensuale.
- La visione del sesso: il vagheggiamento del rito amoroso è trepidante, ma anche turbato, all'alba i petali del fiore si chiudono un poco gualciti. Pascoli concepisce il sesso quasi come una violenza inflitta alla carne. L'atto del concepimento non è vissuto in modo sereno, anche perché la contemplazione di quest'ultimo avviene da parte di chi ne resta escluso: la distanza della casa da chi la osserva viene ripetutamente enfatizzata mediante l'utilizzo dell'avverbio

di luogo là. Gli stessi aggettivi che richiamano il corpo della donna, l'urna molle e segreta nella quale si cova il frutto della fecondazione, rivelano un misto di attrazione e repulsione, un atteggiamento che Giuseppe Nava ha definito «celato turbamento erotico». La visione del sesso è tipicamente infantile, caratterizzata da curiosità, senso di colpa e angoscia.

- Le immagini di morte: queste ultime, nelle prime tre strofe, sono puntualmente alternate alle immagini amorose. La tragedia familiare vissuta dal poeta lo ha bloccato in una condizione psicologica infantile. Un possibile legame con una donna viene rimpiazzato da quello sacro, inviolabile e quindi fedele con i morti. È proprio questa fedeltà che impedisce al poeta di uscire dal nido protettivo, ma anche chiuso, geloso e soffocante.
- Le immagini del nido: sotto l'ali dormono i nidi, le api chiuse nelle celle, la Chiocchetta che va per l'aia azzurra con il suo pigolio di stelle riproducono l'immagine chiusa e rassicurante del nido originario, ormai perduto, che i superstiti devono assolutamente ricostruire.

Nella poesia *X agosto*, pubblicata per la prima volta sulla rivista «Il Marzocco» del 9 agosto 1896 e inserita nella quarta edizione di *Myricae* del 1897 nella sezione *Elegie*, Pascoli rievoca uno degli eventi che segnò profondamente la sua vita: la morte del padre. Il componimento venne pubblicato alla vigilia dell'anniversario dell'uccisione del padre Ruggero, avvenuta trent'anni prima (10 agosto 1867). La semplice lettura permetterà alla classe d'individuare le simmetrie delle sequenze narrative: come la rondine viene uccisa mentre ritorna al nido con in bocca un verme per i suoi rondinini, così l'uomo viene ucciso nella strada di ritorno verso casa con un dono in mano.

Le due vicende sono intrecciate attraverso una studiata serie di simmetrie che interessa il testo sia a livello macrostrutturale sia a livello microstrutturale.

La prima strofa è legata all'ultima dal motivo del pianto del cielo che guarda da lontano il male della Terra, le strofe 2 e 3 rispondono perfettamente al gruppo 4 e 5, in cui vengono sviluppate le due vicende parallele. Gli *spini* tra cui cade la rondine ricordano la corona di spine della passione di Cristo, immagine confermata dal richiamo

esplicito alla *croce* al v. 9, la sonorità della seconda strofa, in cui è insi-stito il suono della vibrante *r* e della sibilante *s*, sottolinea fonicamente il groviglio dei rami. La rondine, in quest'ottica, allude a Cristo come figura della vittima per eccellenza e la stessa allusione viene rievocata dal padre che, morendo, perdona i suoi uccisori come Cristo i persecu-tori.

L'immagine del nido è quella di un luogo caldo, pieno di affetti fa-miliari, ma l'espressione *nell'ombra* (v. 11) rimanda all'idea della chiu-sura, della segretezza, dell'incomunicabilità con l'ambiente esterno. Evidente è la contrapposizione tra questo nucleo serrato e l'immensità del cielo, del tutto indifferente alla tragedia familiare.

L'analisi completa del testo dimostra che Pascoli non approda a una religiosità positiva: contrariamente al sacrificio di Cristo che annuncia la salvezza, il cielo si limita a uno sterile compianto. La vicenda di san-gue, di dolore, di morte non può trovare nessun riscatto nella pre-ghiera. A questo proposito si può far leggere alla classe la dedica pub-blicata su «Il Marzocco» che precedeva la poesia. Il dolore per la morte del padre non può trovare nessun'altra ricompensa se non la morte stessa: la ripetizione insistita del termine *pazienza* sottolinea il deside-rio di un riscatto che non arriverà mai.

Di fronte all'indifferenza del cielo si stabilisce un legame viscerale e oscuro con il mondo dei morti che vincolano al ricordo e alla fedeltà al nido.

A conclusione del percorso dovrebbe essere evidente alla classe che l'immagine ornitologica non è esempio di precisione naturalistica, né di descrizione. L'evocazione degli uccelli esprime la condizione di Pa-scoli nei confronti del mondo oggettivo: l'incomprensibilità del reale spinge il poeta a evadere da esso in una specie di utopia, quella del volo, che sarebbe stata una condizione d'incoscienza felicità, se non fosse intervenuta la violenza terrestre a spezzarlo. Gli elementi della natura offrono a Pascoli le allegorie ideologiche della sua concezione irrazionale e chiusa dei rapporti umani.

Pascoli trova rifugio nel ricordo ossessivo dei suoi morti, esclu-dendo tutti gli altri legami che non siano quelli di sangue: il nido di-venta metafora della sua condizione esistenziale.

Bibliografia

- G. BARBERI SQUAROTTI, *Simboli e strutture della poesia del Pascoli*, Messina-Firenze, D'Anna, 1966, pp. 9-22
- G. CONTINI, *Il linguaggio di Pascoli*, in *Varianti e altra linguistica*, Torino, Einaudi, 1970, pp. 219-245
- G. D'ANNUNZIO, «L'arte letteraria nel 1892. La poesia», in «Il mattino», 30-31 dicembre 1892
- N. EBANI, *Il Gelsomino notturno nelle carte pascoliane*, in *Studi di filologia e letteratura italiana offerti a Carlo Dionisotti*, Milano-Napoli, Ricciardi, 1973, pp. 453-501
- P. V. MENGALDO, *Attraverso la poesia italiana. Analisi di testi esemplari*, Roma, Carocci, 2008, pp. 161-165
- P. V. MENGALDO, *Introduzione*, in G. Pascoli, *Mirycae*, Milano, BUR, 2011, pp. 5-70
- U. OJETTI, *Alla scoperta dei letterati*, Milano, Dumolard, 1895
- G. PASCOLI, *Prose*, Milano, Mondadori, 1946
- G. PASCOLI, *Myrica*, edizione critica a cura di G. Nava, Firenze, Sansoni, 1974, ii t., pp. 370-372
- G. PASCOLI, *Myrica*, a cura di G. Nava, Roma, Salerno Editrice, 1991
- G. PASCOLI, *Canti di Castelvecchio*, a cura di G. Nava, Milano, Rizzoli, 1996
- L. SERIANNI, *Storia della lingua italiana. Il secondo Ottocento*, Bologna, Il Mulino, 1990, pp. 146-150, 252-256
- L. SERIANNI, *La lingua poetica italiana. Grammatica e testi*, Roma, Carocci, 2009, pp. 31-32
- G. ZANELLA, *Astichello ed altre poesie*, Milano, Hoepli, 1884

Lessico e famiglie di parole nella civiltà latina

Samanta Marchegiani

Il presente percorso, destinato ad una II classe del Liceo Scientifico, si propone di far acquisire agli studenti gli strumenti per una comprensione ragionata del lessico latino.

Imparare una lingua nuova è come intraprendere un viaggio in una regione sconosciuta, ma si può rimanere molto delusi se il viaggio si compie soltanto attraverso percorsi obbligati, sensi unici e divieti di transito. Molti studenti definiscono il latino una “lingua morta”, ma scavando nella storia delle parole che compongono i testi latini, il docente può aiutarli a comprendere che nelle tradizioni dell’antica Roma troviamo, per ragioni storiche, geografiche e etnografiche, le nostre radici.

Tenendo in considerazione l’ultima riforma dei Licei, che pone tra gli obiettivi specifici di apprendimento, l’acquisizione del lessico di base con attenzione alle famiglie semantiche e alla formazione delle parole, sarà proposta la lettura, l’analisi e la traduzione di testi latini appartenenti alla lingua parlata e scritta.

La costruzione di famiglie di vocaboli per campi semantici ed associativi, tra latino, italiano e le altre lingue moderne, consentirà agli studenti di arricchire il proprio patrimonio lessicale e di acquisire competenze utili anche all’analisi e alla comprensione di opere in prosa e in poesia.

L’approccio diretto ai testi sotto la guida dell’insegnante, permetterà agli alunni di esaminare alcuni dei fenomeni linguistici dominanti nella lingua latina, di appropriarsi delle principali strutture morfosintattiche e di conoscere più approfonditamente, aspetti significativi della cultura e civiltà latina.

Il percorso nasce dal desiderio di aiutare gli alunni a comprendere che la lingua e la cultura latina ci appartengono e costituiscono un patrimonio prezioso da custodire e coltivare non per puro desiderio di

conoscenza, ma per usare più responsabilmente e consapevolmente un mezzo che ci contraddistingue: la parola.

Gli ambiti della civiltà latina analizzati sono la famiglia, il matrimonio, il teatro e gli attori, ma nel corso dell'anno scolastico potrebbero essere molti altri i percorsi da effettuare, per risalire a parole-chiave dal latino all'italiano.

Per il lavoro di approfondimento lessicale e sulle famiglie di parole è risultato preziosissimo l'utilizzo del testo di E. Riganti, *Lessico latino fondamentale*, citato nella bibliografia essenziale insieme agli altri testi necessari alla stesura di questo contributo.

I Lezione - La famiglia

Dopo aver sinteticamente presentato il percorso, si potrebbero fornire agli alunni i testi tratti da *Digesto* 50.16 e dalle *Institutiones* I, 9, 1-3 di Ulpiano. Gli studenti saranno inviati a sottolineare i termini legati all'ambito familiare, quali: *familiam*, *matrimonium*, *vir*, *mulieris*, *filius*, *filia*, *uxore*.

Si evidenzierà la derivazione di *familia* da *famulus* ('servitore', termine d'origine pre-indoeuropea). La parola indicava l'insieme degli schiavi (*famuli*) e delle proprietà (*res familiaris*), che erano trasmessi per via ereditaria ai discendenti, il senso si estese poi fino a comprendere anche i consanguinei. Più famiglie che potevano dirsi discendenti da un antenato comune formavano una *gens*, una specie di organismo sovralfamiliare.

La *familia* era il nucleo originario e l'asse portante della società romana e mantiene la sua stabilità nel significante anche nelle lingue moderne. A supporto di tale affermazione sarebbe interessante mostrare lo schema sottostante attraverso una *slide in power-point*:

latino: <i>familia</i>	francese: <i>famille</i>
italiano: <i>famiglia</i>	tedesco: <i>Familie</i>
inglese: <i>family</i>	spagnolo: <i>familia</i>
portoghese: <i>familia</i>	rumeno: <i>familie</i>

In entrambi i testi latini oggetto di analisi ricorrono le espressioni *in potestate*, *sub potestate* e afferiscono alla *patria potestas*, il potere assoluto che il *pater familias* esercitava sui beni e sulle persone che componevano la *familia*. Egli aveva diritto di vita e di morte su tutti, era il sacerdote del culto domestico e poteva scegliere se riconoscere un figlio come proprio o permettere che fosse abbandonato.

Vengono mostrate le famiglie lessicali di *pater*, *-tris*, e *mater*, *-tris*, quindi, come esercizio, gli alunni potrebbero elencare i derivati nella lingua italiana dei due termini: 'compare', 'padrino', 'padrone', 'paternità', 'patrigno', 'patrocinare', 'rimpatriare' per *pater*, e 'comare', 'matrice', 'matricola', 'matrigna', 'maternale' per *mater*.

È interessante far notare che *ma-*, sillaba del linguaggio infantile è presente anche in *mamma*, 'mammella' e che l'aggettivo *patrius* derivato da *pater* e relativo al mondo del 'padre' non ha un correlativo nella famiglia lessicale della madre: non esiste un aggettivo *matrius*. Il diritto romano non conosce nessuna istituzione alla quale convenga un aggettivo tale, da metter in posizione di uguaglianza 'padre' e 'madre', la *potestas* è esclusivamente *patria*. Il motivo va ricercato nella situazione legale della madre che, come lo schiavo, non possiede nulla.

Per evidenziare il nesso profondo tra il latino e le lingue moderne, la classe, divisa in quattro gruppi, potrebbe ricercare i corrispettivi nelle altre lingue, dei termini *pater*, *mater*, *frater* e *soror* e realizzerà delle slide in power-point sull'esempio del termine *familia*. Si potrà osservare come i quattro sostantivi non costituiscano né in latino né nell'indoeuropeo delle coppie simmetriche.

Il termine corrispondente a 'padre', nel sanscrito '*pitar*', già nell'antico indoeuropeo non designava il 'padre' in senso personale, ma era la qualifica del dio supremo degli Indoeuropei, *Jupiter*. In latino è poi passato ad indicare il *pater familias* che ha dato vita alle accezioni nella maggioranza delle altre lingue, ma la dicitura 'tatā' del rumeno secondo gli studiosi dell'indoeuropeo non può essere separata da 'atta', termine con cui quest'antichissima stirpe indicava il 'padre che nutre', 'colui che alleva il bambino' e quindi il 'padre' in senso personale.

Il suffisso *-ter* era invece indice di una classe lessicale dei nomi di parentela, il latino *frater* ad esempio deriva dall'indoeuropeo *phrāter* ed indica il nome del membro di una fratria. Esso quindi non designava il fratello di sangue ma si riferiva a coloro che erano legati da

una parentela mistica e si consideravano discendenti da uno stesso padre. Degli esempi si ritrovano anche in alcune istituzioni religiose del mondo italico: i *frates Aruales* a Roma, i *frates Atiedii* presso gli Umbri, sono membri di fraternità. Nei luoghi in cui queste associazioni continuavano ad esistere e dove i loro membri avevano uno statuto particolare, si doveva specificare con un termine esplicito il 'fratello di sangue': in latino, per il fratello consanguineo, si usava l'espressione *frater germanus*, o semplicemente *germanus* (spagnolo: *hermano*, portoghese: *irmão*). Infatti, 'frater' si definisce in rapporto a 'padre', che non specifica necessariamente il genitore.

Il termine *soror* deriverebbe dall'antico indoeuropeo, ma con una designazione del tutto diversa dal 'fratello', indicherebbe l'essere femminile in seno ad una famiglia molto ampia e per parentela acquisita.

Nei brani analizzati sono presenti anche i termini *liberi* e *filius*, ma quale differenza può intercorrere tra di loro? Il senso primitivo di *liberi* era quello dell'appartenenza a una razza etnica designata con una metafora di crescita vegetale e questa appartenenza conferiva un privilegio che lo straniero e lo schiavo non avrebbero mai conosciuto. Il matrimonio accordava ai nascituri la condizione di donne e uomini liberi, legalizzandone la nascita. I termini latini *filius* e *filia*, si collegano invece, all'interno di una famiglia etimologica rappresentata da *felo* e *fecundus* ed implicano la nozione di nutrire. Dallo stesso tema **dhe-l-* di *fēlāre*, derivano 'felix' 'che succhia/ che si nutre' e *filius* 'poppante'. Cosa può essere accaduto? *Filius* doveva essere un aggettivo accompagnato da un sostantivo e ha finito per prenderne il posto.

La famiglia romana era una famiglia molto ampia ed erano scelti termini specifici per designare ogni genere di legame di parentela (*avia*, -ae, f.: nonna, *avus*, i, m.: nonno, *patruus*, i, m.: zio paterno, *avunculus*, i, m.: zio materno, *amita*, ae, f.: zio paterna, *matertera*, ae, f.: zio materna, ecc.). Gli studenti sono invitati a realizzare un elenco delle parentele attraverso una scheda di approfondimento antropologico sul *Lessico della parentela a Roma*, a cura di M. Bettini: «le linee della parentela, come la intendiamo in Italia e in Europa, ci derivano in buona parte dalla cultura romana, può risultare molto interessante verificarne la struttura».

Si potrebbero infine proporre i seguenti esercizi:

- All'interno dei seguenti gruppi, i vari termini hanno significato simile ma non uguale, in quanto ciascuno esprime una sfumatura ben precisa: quale? Rispondi aiutandoti col dizionario.
 - a) la moglie
matrona:
 - mulier*:
 - uxor*:
 - b) i figli
liberi:
 - fili*:
 - c) i parenti
affines:
 - cognati*:
 - parentes*:

- I seguenti termini sono 'falsi amici' perché l'accezione più vicina all'italiano è spesso solo secondaria: qual è la loro corretta traduzione?
 - generosus*, agg. non significa «generoso»
 ma
 - genuinus*, agg. non significa «genuino»
 ma
 - ingenuus*, agg. non significa «ingenuo»
 ma
 - libertinus*, agg. non significa «libertino, dissoluto»
 ma
 - gentilis*, agg. non significa «gentile»
 ma
 - parens*, sost. non significa «parente»
 ma

- Caccia agli intrusi: analizza con precisione ogni vocabolo ed elimina quelli che non appartengono al lessico della famiglia.
 1. *vir, vis, virum, virium, virus, vi, viri, vires, vim, virorum, viro*
 2. *pater, patrem, patere, patruus, patera, patrum, patre, patruum*
 3. *mater, materiam, matrum, matertera, matrix, matrem*

II Lezione - Il matrimonio

Si chiede alla classe di tradurre la formula «Ubi Caius ibi Caia», sarà poi spiegato che la frase, pronunciata dalla sposa al marito, concludeva il rito del matrimonio ed indicava il trasferimento della donna alla nuova famiglia, rendendo il vincolo sacro ed indissolubile.

Tutto cominciava con il fidanzamento '*sponsalia*', alla presenza di genitori, parenti, amici e testimoni. Era una festa in cui lo *sponsus* (il fidanzato), consegnava alla *sponsa* (promessa sposa) dei regali e un anello, da infilare al dito vicino al mignolo.

Attraverso una slide si mostrerà la derivazione di *sponsa* e *sponsus* dal verbo *spondeo*, insieme ad altri termini della stessa famiglia lessicale. Il participio perfetto femminile di *spondeo* indicava non la 'sposa', nonostante la parola derivi proprio da tale verbo, ma piuttosto la 'ragazza promessa in matrimonio'. Da questa famiglia lessicale derivano le parole: 'sponsali', 'sposalizio' e il termine inglese *sponsor*, 'garante'. Nel Medioevo cristiano lo *sponsor*, cioè il padrino, era il garante delle serie intenzioni di chi voleva farsi battezzare. Attraverso la diffusione del Cristianesimo, la parola entrò anche nelle lingue non romanze come l'inglese, e proprio attraverso l'inglese si è diffuso. Il significato non è cambiato molto, infatti lo *sponsor* moderno, svolge la funzione di garante di un'attività, la sostiene e la raccomanda ad un pubblico.

Altro termine interessante da analizzare è *nuptiae*, «nozze»: è un nome che ha solo il plurale, perché indica il complesso delle cerimonie che accompagnavano il matrimonio. Ha la radice del verbo *nubere*, che significa anzitutto «velare, coprire con un velo» (*nubes*, era detto il «velo», per la sua somiglianza con una «nuvola»). Poiché la sposa andava a casa dello sposo velata, il verbo passò a significare «sposarsi» ed era usato ovviamente solo per la donna. Per l'uomo invece si diceva *uxorem ducere*, «portare la moglie» (nella propria casa).

Dopo le *nuptiae* i due *sponsi* diventavano *coniuges*, parola derivata dal lessico dell'agricoltura, che indicava i due buoi tenuti insieme dal giogo (*cum + iugum*) quindi, metaforicamente, i due coniugi che dovevano procedere insieme nella vita.

Per i Romani lo scopo principale del matrimonio era generare figli per garantire una discendenza legittima alla famiglia. Il matrimonio non era un'unione spontanea tra innamorati, ma un contratto combinato dalle famiglie dei fidanzati per ragioni economiche e di alleanza

politica. È importante sottolineare che se *patrimonium* significa ‘comito del padre’ (*munus patris*), letteralmente *matrimonium*, significa ‘condizione legale di madre’. Il termine *matrimonium* non è stato creato in analogia con *patrimonium*, ma se ne scopre il senso pieno in alcune espressioni di uso quotidiano: per il padre corrispondeva a *dare filiam in matrimonium*, per il marito *alicuius filiam ducere in matrimonium*, infine per la fanciulla *ire in matrimonium*. *Matrimonium* definiva cioè la condizione alla quale la fanciulla accedeva: quella di *mater familias* che generava e allevava figli legittimi. Le forme moderne di *matrimonium*, spagnolo e italiano *matrimonio*, francese *mariage* e inglese *marriage* hanno preso il significato generale di ‘atto di sposarsi’ ed indicano l’unione legale dell’uomo e della donna.

La donna sposata veniva chiamata *uxor* con etimologia dall’indoeuropeo **uk-sor*. La radice **uk-* rimanderebbe ad **euk-* ‘imparare, abituarsi’, rappresentata dal sanscrito *uc-*. Nel secondo termine *-sor* si può ritrovare il nome dell’ ‘essere femminile’ che compare in **swe-sor* ‘sorella’. Ne risulterebbe che *uxor*, analizzato in **uk-sor*, sarebbe ‘la donna abituale, l’ ‘essere femminile al quale si è abituati’. Per ‘marito’ i latini usavano normalmente il termine *vir* o *maritus*. Sembra che l’indoeuropeo **mari-* designasse la fanciulla in età da marito e che quindi *maritus* designi ‘colui che possiede una fanciulla’.

Secondo il diritto romano, non era l’atto formale a creare il vincolo matrimoniale, ma solo il consenso dei due sposi (*affectio maritalis*). Quindi, quando i coniugi non volevano più convivere, il *divortium* (da *divertère*, ‘volgersi da un’altra parte’) fu ammesso e largamente praticato soprattutto dal I secolo d. C., epoca in cui fu introdotto l’uso del *matrimonium sine manu*. Da quel momento le donne che rimanevano sotto la *patria potestas*, alla morte del padre ricevevano come i figli maschi una parte del patrimonio, o l’intero, se erano le uniche eredi.

Come attività di approfondimento potrebbero risultare didatticamente utili, un lavoro di ricerca sul rito e sui diversi tipi di matrimonio romano, e la traduzione del testo tratto da *De officiis*, 1, 17 di Cicerone, con quesiti relativi al lessico e agli argomenti oggetto di studio.

- Traduci il seguente testo, quindi svolgi gli esercizi proposti.

La famiglia, fondamento della società

Gradus autem multi sunt in hominum societate: homines enim vinculis gentis, nationis, linguae coniunguntur. In civitate multa enim sunt civibus communia: forum, fana, porticus, viae, leges, iura, iudicia, suffragia, consuetudines praeterea et familiaritates. Artior vero colligatio est societatis propinquorum: ab illa enim immensa societate humani generis in exiguum angustumque concluditur. Nam, quia omnibus animalibus libido procreationis est, prima societas in coniugio est, proxima in liberis: id autem est principium urbis et quasi seminarium rei publicae. Deinde sunt fratrum coniunctiones, postea consobrinorum sobrinorumque, qui, cum una domo non capiuntur, in alias domos tamquam in colonia exeunt. Deinde sunt conubia et affinitates, et etiam propinqui, unde origo et propagatio societatis est. Sanguinis autem coniunctio et benivolentia homines devincit. Magnum est enim habere communia monumenta patrum, sacra et sepulcra.

Rispondi ai seguenti quesiti:

- Sottolinea e trascrivi i termini composti di *cum*. Perché secondo te sono così numerosi?
- Spiega la differenza tra i termini *patrimonium* e *matrimonium* con le conseguenze a livello giuridico nella vita dei cittadini romani.
- Riordina per iscritto la gerarchia della parentela (dal legame più importante al meno importante) che viene esposta da Cicerone in questo testo.

III Lezione - Il teatro e gli attori

Si assegna alla classe la fotocopia con il seguente esercizio di *cloze*:

Completa il brano con i termini elencati qui di seguito in ordine sparso e traduci.

theatro – columnis – suis – pulpitum – filiabus – populo

Il teatro di Pompeo

In Pompei theatro sunt cavĕa, orchestra, et scaena. Cavĕa locus est ubi sedet populus. Magni viri autem cum matronis suis, filiis et ludos scaenicos spectant ab orchestra. In scaena sunt ornamenta varia, cum proceris et pulchris Histriones et musici cum personis Indumentis instrumentisque stant in pulpito. Spectacula sunt grata qui saepe per multas horas in manet.

Si chiede agli allievi di provare ad individuare nell'immagine in power point di un teatro romano, le parti fisiche descritte nel testo completato e tradotto. Viene poi descritta la nascita del teatro a Roma nel 240 a. C., quando nel corso dei *ludi Romani* in onore di Giove Ottimo Massimo, Livio Andronico, ex prigioniero di guerra, fece rappresentare una tragedia di Sofocle, da lui tradotta in versi latini. Grazie al successo ottenuto, molte altre feste religiose offrirono l'occasione per altri spettacoli teatrali e recarsi a teatro diveniva un intrattenimento di massa che coinvolgeva tutte le classi sociali. Il termine latino *theatrum* deriva dal greco *theatron*, 'posto per spettacolo' e come molti altri termini di cui abbiamo già parlato ricorre nelle lingue moderne.

I teatri romani in origine erano costruzioni provvisorie in legno, allestite in occasione delle rappresentazioni e smantellate subito dopo, poiché per lunghissimo tempo a Roma gli spettacoli teatrali furono considerati deplorabili e fonte di corruzione per i giovani. Spesso le strutture erano molto semplici e costituite da un palcoscenico (*pulpitum*) e da un fondale (*scaena*). Il pubblico assisteva agli spettacoli stando in piedi, secondo l'austero costume romano. In seguito vennero sistemati dei sedili '*subsellia*' e le prime file furono riservate ai senatori.

La struttura del teatro romano derivava da quello greco ma con alcune piccole differenze: mentre il teatro greco aveva l'*orchestra* circolare, luogo dove il coro danzava intorno all'altare di Dioniso, nel teatro romano l'*orchestra* era semicircolare e poiché nel teatro latino il coro non esisteva praticamente più, nello stesso punto c'erano i posti riservati ai senatori. Oggi l'italiano *orchestra*, l'inglese *orchestra*, il francese *orchestre*, il tedesco *Orchester*, lo spagnolo *orquesta*, designano l'insieme degli strumentisti che eseguono musica, perché essi occupano, nei teatri moderni, lo spazio davanti al palcoscenico, in cui anticamente stavano coro o senatori.

La *cavēa* era una gradinata semicircolare in cui trovava posto la gente comune, ma a differenza di quelli greci, i teatri romani sorgevano in luoghi pianeggianti e l'inclinazione della *cavēa* era creata artificialmente, senza sfruttare un pendio naturale.

La scena rappresentava le facciate degli edifici in cui si svolgeva l'azione (case, templi, ecc.) e gli attori entravano e uscivano attraverso tre porte corrispondenti ad altrettanti interni immaginari.

Le rappresentazioni si svolgevano di giorno e l'illuminazione era fornita dalla luce del sole. Il pubblico stava all'ombra grazie al *velarium*, un telone di lino manovrato con un sistema di corde, che copriva la *cavēa* e proteggeva dal sole gli spettatori, nel teatro romano compare anche il sipario (*aulaeum*). Gli spettacoli erano resi più allettanti grazie a veri e propri effetti speciali, già adottati nei teatri greci: se doveva apparire una divinità (*deus ex machina*), si calava dall'alto un attore con un argano, mentre una botola sul palco, serviva per l'entrata in scena di personaggi dall'oltretomba. Ogni compagnia teatrale aveva i propri fan e c'erano persone pagate per applaudire (*plausores*). I Romani amavano le rappresentazioni ricche di canti e balletti, con scene movimentate e intrecci avventurosi. Un flautista (*tibicen*), suonando le *tibiae* (uno strumento a fiato, composto da due canne) seguiva gli attori sul palco e sottolineava i vari momenti della rappresentazioni con suoni e modalità diverse.

Con richiamo al testo precedentemente completato e tradotto, si evidenzieranno alcuni termini lessicali relativi alla professione degli attori: *histriones, personis, indumentis instrumentisque*.

Il mestiere dell'attore nell'antica Roma, a differenza di quanto avveniva in Grecia, era considerato infamante e chi lo praticava perdeva diritti politici e giuridici. In genere le commedie e le tragedie erano interpretate da schiavi o liberti, mentre gli uomini liberi recitavano nelle *Atellane*. Le *Atellane* - dalla cittadina osca di Atella, da cui presero il nome - erano forme teatrali d'improvvisazione, con personaggi fissi (come *Dossenus*, il gobbo furbo, *Pappus*, il vecchio rimbambito, *Bucco*, lo spaccone, *Maccus*, il mangione sciocco) che avevano ciascuno una propria maschera e un proprio costume. Altro genere teatrale era il mimo (*mimus*), che aveva personaggi fissi, riconoscibili dal costume: ad esempio il *mimus* (dal greco *mimos*, 'imitatore', attore di mimo) *albus* era vestito tutto di bianco, mentre il *centunculus* indossava un costume variopinto. A differenza degli altri generi teatrali, nel mimo le parti femminili erano interpretate da donne, spesso come attrici erano ingaggiate delle prostitute e gli spettacoli si trasformavano di frequente in spogliarelli (*nudationes mimarum*).

Gli attori erano organizzati in compagnie (*greges* o *catervae*), sotto la direzione di un capocomico (*dominus gregis*). Il fatto che *grex* e *caterva* fossero le parole tecniche per designare le compagnie teatrali, permette di comprendere la pessima considerazione che si aveva a

quel tempo degli attori. Da *grex* deriva l'italiano 'gregge' e anche in latino il primo significato della parola è 'mandria', 'branco di animali'. *Caterva* in italiano, come in latino, significa 'folla', 'massa disordinata'.

L'interpretazione di uno stesso personaggio era affidata a due attori: l'*histrio*, curava la mimica, muovendosi in maniera elegante (la parola latina sembra derivare dall'etrusco *ister* «ballerino») mentre il *cantor* dava voce al personaggio, nelle parti cantate o recitate. Nonostante le difficoltà e il marchio d'infamia sulla loro professione, gli attori più bravi entusiasmavano il pubblico: ne è un esempio l'attore comico Quinto Roscio che ebbe tra i suoi ammiratori anche l'oratore Cicerone, che lo difese in un processo.

In scena gli attori indossavano costumi particolari, diversi a seconda dei tipi di rappresentazione. La tragedia di ambientazione greca era detta *fabula cothurnata*, perché gli attori calzavano i *cothurni*, lunghi stivali con la suola alta, che conferivano agli attori un aspetto imponente, degno del contenuto tragico dell'opera.

La *fabula praetexta* era invece la tragedia di ambientazione romana, in cui gli attori vestivano la *toga praetexta*, cioè orlata di una larga fascia di porpora, l'abito dei magistrati nelle occasioni solenni.

Nella commedia gli attori indossavano il *soccus*, una calzatura bassa, di uso comune. I termini delle lingue straniere che derivano da *soccus* sono *socks* («calzini») in inglese e *zueco* («zoccolo») in spagnolo. L'italiano 'zoccolo' deriva invece dal diminutivo *socculus*.

Se gli attori indossavano la *toga*, abito ufficiale del cittadino romano, la commedia era ambientata a Roma ed era detta *fabula togata*, mentre se indossavano un corto mantello alla greca, il *pallium*, l'ambientazione era greca e la commedia era detta *fabula palliata*.

Grazie ai colori dei costumi il pubblico poteva distinguere la condizione sociale e l'età dei vari personaggi: per esempio la porpora era per i ricchi, il giallo identificava le prostitute, il bianco segnalava da lontano i vecchi, mentre gli abiti dei giovani erano variopinti.

Per avere un *feedback* immediato su quanto detto, si potrebbero mostrare agli alunni delle slides con immagini dell'abbigliamento romano legato ai diversi generi di *fabula*, con didascalie da completare in classe.

Gli attori tutti maschi (tranne che nel mimo), interpretavano anche i personaggi femminili e recitavano con una maschera, '*persona*'. In origine le maschere erano indossate solo dagli attori dell'*Atellana*, poi il loro uso si estese alla commedia e alla tragedia ma non interessò mai

il mimo. Le maschere femminili avevano la “carnagione” bianca, quelle maschili bruna: erano fatte di tela e legno, con i tratti del volto molto decisi, perché dovevano essere visibili anche da lontano. L’apertura della bocca era costruita in modo da amplificare la voce, come una specie di megafono. Le maschere della “commedia dell’arte”: Brighella, Pulcinella, Pantalone, Arlecchino, somigliano in modo impressionante ai personaggi “fissi” dell’*Atellana* e del *mimus*, tanto da poter riconoscere nel *mimus albus* il bisnonno di Pulcinella e nel *centunculus*, quello di Arlecchino.

A questo punto del percorso si potrebbe consegnare alla classe l’interessante scheda antropologica di M. Bettini dal titolo, *Il valore religioso della maschera*, in cui è presente un approfondimento lessicale ed etimologico sul termine ‘persona’ e sugli sviluppi nella lingua fino all’italiano: ‘personaggio’, ‘persona’, ‘personalità’.

Come attività di laboratorio di traduzione e di approfondimento lessicale si consegneranno i testi di due iscrizioni funebri tratte dal CIL. La prima proveniente da Aquincum, presso Budapest, presenta un contenuto piuttosto singolare: un maestro di mimi, attraverso le frasi della sua epigrafe funeraria si rivolge ai passanti, e in qualche modo continua anche da morto, il suo divertente dialogo con il pubblico.

*Positus est hic Leburna magister mimariorum,
qui vixit annos plus minus centum.
Aliquoties mortuus sum, sed sic numquam!
Opto vos ad Superos bene valere. (CIL III, 3980)*

Il secondo testo è l’omaggio affettuoso ad un mimo. L’iscrizione fu ritrovata ad Amiternum, presso l’Aquila ed è riportata nella sua trascrizione in latino classico:

*Protogenes Clulii suavis hic situs est mimus,
plurima qui fecit populo suis gaudia nugis. (CIL I², 1861)*

Dopo aver svolto la traduzione rispondete ai seguenti quesiti:

- Il verbo «scegliere, desiderare» (testo 1, riga 4) ha dato origine in italiano a un verbo dall’identico significato. Quali altre parole italiane appartengono alla stessa famiglia lessicale?
- Spiegate in cosa consiste l’ironia del primo testo.
- Analizzate il verbo *situs est* (testo 2, riga 1). Da quale verbo deriva? Quali parole italiane sono da esso derivate?

Bibliografia

- W. BEARE, *I Romani a teatro*, Roma, Biblioteca Universale Laterza, 1986
- E. BENVENISTE, *Il vocabolario delle Istituzioni Indoeuropee*, vol. I, *Economia, parentela e società*, ed. italiana a cura di M. Liborio, Torino, Piccola Biblioteca Einaudi, 1976
- M. BETTINI, *Affari di famiglia. La parentela nella letteratura e nella cultura antica*, Bologna, Il Mulino, 2009
- ID., *Antropologia e cultura romana. Parentela, tempo, immagini dell'anima*, Roma, ed. Carocci, 1999
- ID., *Il valore religioso della maschera*, in *Limina, Letteratura e antropologia di Roma antica*, 1. *Dalle origini all'età dei Gracchi*, Milano, La Nuova Italia, 2011, p. 65
- ID., *Lessico della parentela a Roma*, in *Limina, Letteratura e antropologia di Roma antica*, 1. *Dalle origini all'età dei Gracchi*, Milano, La Nuova Italia, 2011, pp. 320-321
- G. B. CONTE, M. G. IACCARINO, L. ROSSI, L. PERROTTA, *Latino a colori, Lezioni 1*, Milano, Le Monnier Scuola, 2009
- F. DUPONT, *La vita quotidiana nella Roma Repubblicana*, Roma, Laterza, 2006
- C. FAYER, *La familia romana: aspetti giuridici ed antiquari*, Roma, L'Erma di Bretschneider, 1994
- N. FLOCCINI, P. GUIDOTTI BACCI, M. MOSCIO, *Lingua latina. Teoria e esercizi, I*, Milano, Bompiani, 2008
- D. GOUREVITCH, M. T. RAEPSAET-CHARLIER, *La donna nella Roma antica*, Firenze-Milano, Giunti, 2006
- E. RIGANTI, *Lessico latino fondamentale*, Bologna, Patron, 2008
- I. SCARAVELLI, *Tandem, Percorso nella lingua e nella cultura latina, Esercizi 1*, Bologna, Zanichelli, 2008

Sitografia

- N. FLOCCINI, *Officina*, <http://muraglia.files.wordpress.com/2011/12/cultura-latina.pdf>
- L. SERIANNI, *Il latino nella scuola e nella società, oggi. Riflessioni di uno storico della lingua italiana*, <http://antropologiamondoantico.files.wordpress.com/2013/12/serianni.pdf>.
www.indire.it

Primi poeti del dopo Montale

Carmelo Princiotta

Le occasioni (1939) hanno impresso una svolta decisiva alla poesia italiana del Novecento, dividendo il secolo in un prima e un dopo Montale. Dopo Montale equivale sostanzialmente a dire dopo *Le occasioni*, il libro del 1939 che fissa un modello di classicismo moderno e di esistenzialismo storico alternativo tanto al novecentismo di Ungaretti e poi degli ermetici quanto all'anti-novecentismo di Saba. Eppure lo studio dell'italiano nella scuola secondaria superiore in genere si arresta proprio a Montale, spesso agli *Ossi di seppia* (1925), che, insieme alle *Occasioni* e a *La bufera e altro* (1956), costituiscono il *recto* tragico dell'opera montaliana. *Satura* (1971) avrebbe invece inaugurato il *verso* satirico, il rovescio della poesia d'un tempo, dettato dalla convinzione dell'impossibilità della poesia tragica, se non della poesia *tout court*, nel mondo delle comunicazioni di massa. A ben guardare, esistono due dopo Montale: un dopo *Le occasioni* e un dopo *Satura*. L'uno contraddice l'altro a tal punto da segnare un doppio discrimine: dopo il "vero" e dopo l'"altro" Montale. La crisi di Montale, parallelamente a quella della Neoavanguardia, avrebbe contribuito a determinare la fine della lirica moderna, accompagnata da quel grande stile che era anche espressione di integrità umana. Di più: la fine della tradizione e dell'avanguardia e non solo della loro reciproca contraddizione. Ragioni sufficienti per alimentare la disperazione di Andrea Zanzotto ne *La Beltà* (1968). Questo, però, è un altro discorso, forse un altro Novecento. Qui interessa la zona centrale del secolo, quel pieno Novecento, compreso fra *Le occasioni* e *Satura*, in cui i poeti non possono non confrontarsi con la lezione del Montale tragico. Non possono non dirsi montaliani. Montale ha insegnato un modo di selezionare la realtà e di renderla emblematica che è la sostanza stessa del montalismo, un fenomeno generato appunto dalle *Occasioni*. L'espressione dopo Montale indica, dunque, una posterità cronologica e un'influenza poetica.

Poche le eccezioni: Bertolucci, Caproni, Pasolini e, prima ancora, Sandro Penna, almeno nella linea che è stata chiamata tradizione del Novecento. Questo percorso si propone un attraversamento della poesia post-montaliana. Il magistero delle *Occasioni* non ha ipotecato la poesia successiva, destinandola a una condizione di dipendenza e di 'minorità'. Quel libro ha schiuso «tutte le risorse di poesia che il nostro mondo moderno racchiude», secondo il perfetto giudizio di Sereni: risorse utilizzate da autori che hanno composto alcuni capolavori della nostra letteratura e fissato in certi loro libri capitali alcuni modi della vita, della storia e della coscienza italiane.

Forse, prima o poi, verrà l'ora del Novecento non solo nelle aule universitarie, ma anche nella scuola secondaria superiore, e si potranno leggere più testi, altri poeti. Un percorso didattico della durata minima di otto ore, attività laboratoriali e verifiche escluse, deve fare delle scelte drastiche. Quanto agli autori, ci si è limitati a quelli che sono ormai considerati i maestri della Terza Generazione (Bertolucci, Caproni, Sereni e Luzi), con l'aggiunta di due grandi nomi successivi (Fortini e Pasolini): sono rimasti fuori altri importantissimi poeti esordienti dopo il '45, come Giudici e Zanzotto e l'intera generazione del '56 (Sanguineti, Pagliarani, Rosselli e Raboni, solo per fare qualche esempio). Per ognuno degli autori presi in considerazione si è proceduto all'analisi di un testo esemplare, nella speranza che questo percorso possa aprirne un altro: dal testo al libro e da un libro all'opera del singolo poeta. Il metodo seguito è quello dell'ippopotamo, forse un non-metodo, desunto da un bellissimo sonetto di Luciano Erba:

forse la galleria che si apre
l'ippopotamo nel folto della giungla
per arrivare al fiume, ai curvi pascoli
di foglie nate a forma di cuore

forse il varco tra alberi e liane
gli ostacoli divelti, le improvvise
irruzioni d'azzurro nelle tenebre
su un umido scempio di orchidee

forse questo e qualsiasi tracciato
come a Parigi la Neuilly-Vincennes
o l'umile infiorata di Genzano

o un canale di Marte, altro non sono
che eventi privi d'ombra e di riflesso
soltanto un segno che segna se stesso

Il critico, anche nella veste di studioso e/o di docente, somiglia un po' a un ippopotamo, all'ippopotamo di Erba: cerca di aprirsi un varco (lemma montaliano!) in mezzo alle parole, ai metri, alle figure, per arrivare fino al senso, è destinato a scontrarsi con l'incertezza della chiusa (una cripto-citazione hölderliniana), il dubbio della vanità, ma prova comunque a condurre sé stesso e altri lettori fino ai «curvi pascoli» della comprensione e del giudizio, a divellere gli ostacoli ermeneutici, sapendo che forse non resteranno altro che delle «improvvisate / irruzioni d'azzurro»: un verso, un'immagine, indelebili nella memoria. Ogni analisi del testo non è forse uno «scempio di orchidee»?

Secondo ma non secondario obiettivo del percorso è un primo orientamento fra le questioni metriche novecentesche, specie per l'uso non più convenzionale ma deliberato di un verso tradizionale come l'endecasillabo, ora riscoperto ora rinnovato, e per l'adozione del verso cosiddetto libero: un verso niente affatto casuale, se rispondente a un ritmo non ancora codificato. «Nessun verso è libero per chi voglia fare un buon lavoro». Così aveva scritto Eliot, per il quale la vera libertà era possibile solo sullo sfondo di limitazioni artificiali. A ragione Gianfranco Contini si doleva del fatto che gli scolari non riconoscessero più a orecchio un endecasillabo o un novenario, che dunque non fosse più visibile il prezzo della libertà pagato da grandi innovatori quali Ungaretti. Una pur minima coscienza metrica è una competenza indispensabile per individuare e apprezzare tanto le invenzioni ritmiche, quei metri segreti che segnalano la solitudine del poeta rispetto a una comunità perduta e insieme il suo apporto al bene comune della bellezza, quanto l'evocazione spiritica della tradizione, come in un esercizio di tiptologia, nella nostalgia di ciò che non è più o nella riproposizione di ciò che potrà essere ancora. Inoltre, si vorrebbe far intendere in modo empirico agli studenti l'idea di corrispettivo – o di contrappunto – formale, in modo che, una volta usciti dalla scuola e divenuti lettori facoltativi e non più coatti, siano in grado di riconoscere una buona poesia. A tal fine si consigliano lezioni interattive, che partano dalla lettura del testo, anche nel senso dell'esecuzione ritmica, e giungano, attraverso

le sollecitazioni del docente, a un'interpretazione comunitaria, pertanto non univoca e persino conflittuale. Le verifiche, orali o scritte, verteranno sui fatti formali, nella misura in cui questi danno la posizione dell'autore rispetto alla storia della poesia e alla storia del mondo e la posizione di ognuno di noi rispetto a una lettura ben fatta.

Classicismo moderno ed esistenzialismo storico

In Montale l'assunzione di una realtà moderna, finanche quotidiana e femminilmente connotata, come gli accessori per il trucco di Dora Markus (una delle tante donne ebreiche che popolano un libro pubblicato mentre erano in vigore le leggi razziali), è accompagnata da una tendenziale classicità che è anche una forma di resistenza etica. La modernità e il classicismo di Montale sono, del resto, evidenti nella metrica, consistente, secondo Pier Vincenzo Mengaldo, «non tanto in un compromesso fra la libertà novecentesca e le norme tradizionali, quanto in una nuova regolarità tendenziale che allude a quella classica senza ricalcarla e si crea sue proprie norme». L'assoluta precisione con cui Montale seleziona i suoi oggetti, ora metonimici, ora epifanici, ora allegorici, per farne un emblema tragico e salvifico è consentita dall'adozione di un plurilinguismo di ascendenza dantesca (che sposta, anche a ritroso, l'asse di una tradizione secolarmente petrarchesca), all'interno di uno stile essenzialmente tragico: ecco perché si parla di plurilinguismo monostilistico. A questa tecnica linguistica egli associa il mito salvifico di Clizia, istituendo una laica dialettica fra negazione e salvazione che è stata definita dantismo escatologico. La poesia di Montale è difficile, tace le occasioni da cui origina, lascia *ad libitum* gli antefatti, sembra «scritta come in margine a una strofa alla quale il poeta abbia poi, in qualche modo, rinunciato», come notava Sanguineti, ma non è mai oscura, non rinuncia alle giunture semantiche della sintassi, a «quelle parti grigie, quel tessuto connettivo, quel cemento strutturale-razionale che i poeti puri respingono», per dirla con le stesse parole dell'autore. D'altro canto, Montale fornisce un *exemplum* etico oltre che estetico, da cui in pochi potranno prescindere e che perciò costituisce il presupposto di questo percorso: egli inaugura una poesia della responsabilità – testimoniale e produttrice di simboli della coscienza storica – che prima presagisce l'imminente catastrofe europea del nazifascismo e poi recepisce a suo modo l'impossibilità di un'arte serena dopo Auschwitz.

Il divino egoista: *Portami con te* di Bertolucci

Attilio Bertolucci è stato il poeta di Parma, un luogo appartato rispetto all'Italia fascista e alla città dell'ermetismo, Firenze. Aveva esordito con l'inattualità di un attardato, di un provinciale, persino di un minore, ma proprio Montale si era chiesto «se a lui fosse riservato, con altri, di disincagliare certa lirica recente dalla fissazione di pochi schemi e poche parole, magari rifacendosi un po' addietro per poter spiccare poi un salto in avanti». Più tardi si era trasferito a Roma, dove avrebbe vissuto un lungo pendolarismo fra la Capitale e l'Appennino parmense, con la relativa «frattura nella sua linea stilistica» notata da Pasolini, per il quale «la sua 'inattualità' [...] rispetto all'ermetismo è in effetti 'attualità' rispetto se non proprio al realismo, alla tendenza più viva – anti-novecentesca – della poesia del Novecento». Bertolucci non è un minore suo malgrado, ma consapevole e supremo, in grado di mutare la poesia minore in un assoluto. Difficile non pensare a certi versi di Caproni: «Dubbio a posteriori: / i veri grandi poeti / sono i 'poeti minori'?».

Viaggio d'inverno (1971), forse il suo libro più bello, di cui qui si analizza *Portami con te*, segna una svolta stilistica: dalla grazia alla nevrosi, innanzitutto. Se la grazia di Bertolucci era ormai un piccolo proverbio, di cui il poeta si sarebbe infine rammaricato, un testo come *Ritratto di un uomo malato*, in cui è stata ravvisata «una delle più folgoranti autorappresentazioni del manierismo poetico novecentesco», rende evidente la nevrosi. A questa nevrosi, che potrebbe sembrare di natura esclusivamente psichica, Bertolucci reagisce contrapponendo alla Storia e persino allo sfacelo economico del Paese il proprio divino egoismo, la propria storia d'amore. *Viaggio d'inverno* sembrò a Cesare Garboli un «libro egoista», Sereni si sarebbe rivolto al poeta con l'epiteto di «divino egoista» e Mengaldo avrebbe rilevato che «in pochi poeti del Novecento c'è una contrapposizione altrettanto radicale, tenace ed orgogliosa della propria storia alla Storia: il che basterebbe a garantire della piena modernità della posizione di Bertolucci, apparentemente così defilata». Tutto ciò, tuttavia, non avviene a cuor leggero: le anomalie metriche tradiscono una nevrosi di natura anche storica. Le straordinarie invenzioni ritmiche hanno permesso a Giovanni Raboni di intravedere in *Viaggio d'inverno* un vero e proprio manuale di «metrica alternativa». Non va del resto dimenticata una successiva tesi

dell'autore: «La metrica non esiste più. Questo ha provocato degli equivoci perché non vuol dire che le poesie si scrivono come la prosa, soltanto con delle righe più corte, ma quel che conta è il ritmo, che non vuole più essere limitato dalle regole fisse della metrica, anche se non deve ignorarle». Eppure, quell'atonalismo che il poeta stesso avrebbe ricondotto a ragioni per così dire biologiche, mettendolo in relazione con un fenomeno cardiaco, l'aritmia, tanto da redigere una poetica dell'extrasistole, tradisce un'inquietudine meno privata di quel che potrebbe sembrare. Bertolucci protesta il proprio disinteresse per lo stato del mondo, ma la coscienza storica gli impedisce una corrispondente serenità metrica. Per tentarla, *Portami con te* deve fare ricorso all'endecasillabo: particolarmente emblematico quello del v. 16 («là dove vita e morte hanno una sosta»), con la sua sospensione nell'intemporaneo. È un caso evidente di specializzazione lirica del metro nel contesto novecentesco, in cui l'endecasillabo ha perso la sua tradizionale egemonia. Non appena la nevrosi ha una tregua, anche la metrica si acquieta.

Il figlio-fidanzato: *L'uscita mattutina* di Caproni

Benché la fortuna critica gli abbia arreso solo tardi, Giorgio Caproni è oggi annoverato fra i grandi poeti del Novecento. Riprendendo un'espressione usata da Pasolini per Sbarbaro, Rebora e Campana, egli è stato definito, insieme a Bertolucci, uno dei "maestri in ombra" della seconda metà del secolo. *Il seme del piangere* (1959), di cui qui si analizza *L'uscita mattutina*, è forse il suo capolavoro: un libro in cui il poeta reinventa, anche a partire da alcune fotografie, la giovinezza della madre, Anna Picchi, ricamatrice, in una Livorno in bianco e nero, per risarcirla della morte. Egli vuole rimediare anche a un'altra perdita: il padre aveva scritto dei *Versi per Annina*, che il poeta dice di avere smarrito e 'riscritto', sostituendosi edipicamente al genitore. Nascono così i *Versi livornesi*, lo splendido ciclo di Annina, composto "all'ombra di Freud". Caproni può 'ritrovare' da fidanzato (si vedano *Ultima preghiera* e, già nel libro precedente, *L'ascensore*) un tempo che da figlio gli era precluso e far rivivere sua madre come ragazza, facendone uno dei personaggi più belli della poesia moderna. Se ne *Il passaggio d'Enea* (1956) egli aveva, per esempio, escogitato il contrappunto formale del sonetto monoblocco come tetto metrico da opporre alle distruzioni della guerra, nel *Seme del piangere* sceglie la forma magra della canzonetta come un

corrispettivo formale, anzi una vera e propria «icona del [...] corpo svelto e sottile» di Annina. Persino le rime si adattano all'«eleganza / povera, ma altrettanto netta» della donna, come recita *Per lei*. E in *Iscrizione* leggiamo: «Per lei torni in onore / la rima in cuore e amore». È stato Mengaldo a notare che «in una situazione complessiva nella quale la rima perde sistematicità, o viceversa viene sollecitata nelle sue forme difficili o rare, [...] presso alcuni la rima 'facile' riacquista dignità e peso, tendendo a divenire, da ricevuta, *cercata*». Caproni sembra rifarsi a Saba, che in *Amai* aveva scritto: «Amai trite parole che non uno / osava. M'incantò la rima fiore / amore, / la più antica difficile del mondo». Non per niente è la rima di *Trieste*. Siamo ben lontani dal contrasto *Nietzsche: camicie* della *Signorina Felicita*, una delle rime crepuscolari con cui Gozzano aveva fatto «cozzare aulico e prosaico», secondo il noto giudizio di Montale, che in *Satura* avrebbe invece dichiarato la noia delle rime. Si noti infine come, in una poesia assolutamente impolitica, Caproni riesca a comporre, attraverso la storia della ricamatrice livornese, un elogio antimoderno della civiltà artigianale.

L'inconscio storico: *La spiaggia* di Sereni

La spiaggia chiude *Gli strumenti umani* (1965), è la sua ultima parola. Il libro ha una triplice importanza: storica, linguistica e metrica. Fortini ha scritto che *Gli strumenti umani* forniscono un'interpretazione storica della guerra, della resistenza e del dopoguerra. Attraverso una poesia che riesce tanto più civile quanto meno si vuole politica e impegnata, Vittorio Sereni «indica vuoti nel repertorio dei nostri luoghi morali, sembra accennare altre possibilità d'uso nelle nostre esistenze». Secondo Dante Isella il libro mette capo a una nuova lingua poetica proprio mentre l'italiano da lingua di cultura andava diventando anche lingua di comunicazione. Non si trattava più di far cadere lo steccato fra lingua della poesia e lingua della prosa, ma fra lingua scritta e lingua parlata, con un sostanziale avvicinamento al cosiddetto italiano dell'uso medio. Proprio Montale, di cui Sereni venne considerato per molto tempo l'erede, recensisce *Gli strumenti umani* come un libro di poesia inclusiva, in cui l'autore esprime l'aspetto fenomenologico del suo essere in situazione, escludendo la trascendenza del discorso lirico tradizionale e rifiutando l'impiego di un linguaggio 'poetico'. Lo

stacco segnato rispetto ai due libri precedenti non consiste nella distruzione del verso, ma nella messa a punto di un “polimetro” particolare: «uno strumento che riesce a felpare il passo e a interiorizzare al massimo il suono senza peraltro portare al discorso totalmente orizzontale della prosa». La «nausea metrica» dichiarata dallo stesso Sereni spinge il poeta a diventare un maestro del cosiddetto verso libero, con una compaginazione a fisarmonica che corrisponde alla naturalezza del parlato, sia in assetto monologico (la «lievitazione lirica del discorso interiore») che in assetto dialogico (i dialoghi reali degli ‘incontri’ e quelli epifanici delle ‘apparizioni’).

«Sono andati via tutti»: da un attacco colloquiale, addirittura telefonico, Sereni giunge ne *La spiaggia* al grande tema dei morti. Una prima interpretazione del testo proposta da Fortini rinveniva nelle «toppe di inesistenza» un’allusione ai «condannati storici al mutismo» e nel rilevato e perentorio «parleranno» della chiusa l’idea di una futura vendetta, un «inconfessato appello alla trasformazione radicale». Su suggerimento dello stesso Sereni, Fortini avrebbe poi rivisto quell’interpretazione in senso esistenziale, rinvenendo nelle «toppe di inesistenza» anche «parti della esperienza del soggetto-autore», forse pure in riferimento alla perdita dell’aureola poetica o della pienezza espressiva. Mengaldo ha poi ribadito la prima interpretazione fortiniana, dando ragione al testo più che all’autore, e ha proposto un’interpretazione forte anche per «calce e cenere», con allusione non tanto al destino generico dei morti, quanto «alle vittime, in particolare ebrei, dei massacri nazisti: incenerimento nei forni e separazione con strati di calce delle file di assassinati in fosse comuni». È come se in questi versi agisse l’inconscio storico del poeta: Sereni, forse senza saperlo, sta parlando di Auschwitz, sta annunciando il riscatto dei morti, di *quei* morti innanzitutto.

Al di là dell’elegia: *Il duro filamento* di Luzi

Il duro filamento appartiene a *Dal fondo delle campagne* (1965), quindi alla stagione centrale e probabilmente più alta di Mario Luzi. Il tema del libro, ci avverte una nota d’autore, «è dei più elementari»: il rapporto fra la vita e la morte, benché storicamente agitato dalla «consapevolezza di trovarsi [...] a un salto di civiltà». La morte della madre dà un crisma religioso a quell’inquietudine esistenziale e civile, una morte vissuta,

tuttavia, come una «seconda nascita» per l'uomo e per il poeta: «Tu senti che questa persona non sarà più distinta da te. È il momento in cui interiorizzi la persona assente. Non ci sono più due persone distinte e due mondi, ma c'è una compenetrazione interiore». La voce psichica della madre si alterna alla calma gnomica del figlio, per il quale il rapporto con i morti (tipico della poesia moderna da Pascoli a Montale) diventa una questione morale, in quanto può distogliere dai vivi. Luzi trova una soluzione nella «comunione» del v. 37, da intendere sia in senso cristiano sia in riferimento alla memoria eliotiana del «punto in cui l'eterno s'interseca con il tempo»: un dogma di fede e, insieme, un verso dei *Four Quartets*. Secondo il poeta, dunque, non bisogna trascurare i vivi per amore dei morti, ma rivolgere a questi ultimi un pensiero intermittente. Egli approfitta di una questione morale per risolvere altresì una questione letteraria: usa Eliot contro Montale, che spesso e non senza ragione proprio ad Eliot era accostato per via del correlativo oggettivo. Luzi intende uscire dal montalismo depressivo che aveva attanagliato anche la sua poesia: più tardi opporrà a Montale, interpretato come un poeta del no, Campana, riletto come un poeta del sì, dell'adesione alla vicissitudine del mondo. Vicissitudine, del resto, è una parola dell'orfismo che Luzi adatterà alla teologia della creazione incessante. Luzi vuole riuscire a «cangiare in inno l'elegia», superando l'impossibilità dichiarata da Montale alla fine degli *Ossi di seppia*. L'elegia non è solo un problema psicologico ed etico, ma anche letterario: reciderne il duro filamento equivale a tagliare il cordone ombelicale che lega il poeta alla tradizione post-leopardiana. La svolta paradisiaca dell'ultimo Luzi origina da qui. In questo componimento davvero decisivo l'elegia viene ricacciata in fondo alla gola grazie all'effetto calmante dell'endecasillabo, verso quasi esclusivo del componimento. La metrica consente di non cedere al lamento e di impugnare senza tremiti le forbici necessarie a questa seconda nascita.

La poetica del come se: Traducendo Brecht di Fortini

Traducendo Brecht fa parte di *Una volta per sempre* (1963) e si riferisce alla traduzione delle *Poesie e canzoni* di Brecht compiuta da Franco Fortini. Un fatto eminentemente poetico diventa l'occasione per confrontarsi con la realtà del Tardo Capitalismo. Fortini è il maggior erede di Brecht in Italia: come notava Raboni, «il nostro modo di ricevere e di

amare Brecht non passa soltanto attraverso la traduzione di Fortini [...], ma passa anche attraverso la poesia di Fortini». Bisogna, però, aggiungere che il modo in cui Fortini guarda il mondo passa anche attraverso le sue traduzioni da Brecht. In questo testo il poeta «diventa soggetto parlante ma anche oggetto di riflessione e di allegoria»: ciò significa che la sua condizione è diventata problematica. Dall'ipotassi dei libri precedenti si perviene alla paratassi, assertiva, lapidaria e percussiva, con arresto dell'«onda metrica». Gli *enjambements* non mirano alla fluidità del canto, ma alla scansione del discorso, con effetti di *mise en relief* e straniamento: Fortini utilizza a fini tutt'altro che lirici uno degli strumenti tradizionali della lirica, per torcerla da un orizzonte sentimentale a una prospettiva politica. La prima strofa fornisce una perfetta definizione dello stile di Brecht e della traduzione come atto che dà nuova vita a un testo, procurandone in qualche modo la morte. Il poeta tedesco scriveva *delle e per le masse operaie*, ma aveva scelto di farlo nella lingua dei re, perché le sue verità avrebbero avuto bisogno di una lunga durata. Così in *Diario linguistico*, Fortini aveva difeso davanti a Pasolini la scelta della «sublime lingua borghese». Va notato altresì che l'aggettivo «tranquilli» del v. 11 acquista un diverso significato a seconda che si riferisca agli oppressi o agli oppressori, indicando ora inconsapevolezza e passività, ora la sicurezza dell'impunità. Dalle tre forze in campo, natura, storia e poesia, promana un senso di sconfitta, ribaltato dal celebre imperativo finale. Sereni ha parlato in tal senso di una poetica del come se, che contraddice la convinzione secondo cui «la poesia non muta nulla»: Fortini scrive come se nella poesia esistesse ancora una possibilità di cambiamento e d'incidenza sul mondo.

Progresso senza sviluppo: *Il pianto della scavatrice di Pasolini*

Il pianto della scavatrice è uno dei poemetti de *Le ceneri di Gramsci* (1957), libro per cui Pier Paolo Pasolini sceglie come testo eponimo la «più bella sepolcrale del Novecento poetico italiano». Questi poemetti, che costituiscono una serie di passeggiate romane, sono per lo più scritti in «terzine dantesche con un verso di chiusa finale, come nei *Poemetti pascoliani*. Talvolta le rime sono assenti, gli endecasillabi incompleti o manca il verso di chiusa». Per endecasillabo s'intende, secondo Walter

Siti, un verso che non coincide con l'endecasillabo tradizionale, pur facendo riferimento a esso: una specie di endecasillabo edipico, che ne *Il pianto della scavatrice* scende fino al settenario e sale fino al doppio settenario. Stando a Mengaldo, in questo libro l'endecasillabo passa «da individuo a specie [...]: quasi non fosse più *un*, ma *il* verso». Esso segnala la nostalgia della tradizione propria di un moderno, ma funge altresì da «indicatore di una 'poeticità'» che ingloba tutti i discorsi e li dota di un'aura che respinge ogni verifica razionale. Fortini ha evidenziato come la retorica pasoliniana sia fondata sulla sineciosi, una sottospecie dell'ossimoro, mentre lo stile è dominato dalla correzione aggettivale o avverbiale: emblemi dello spirito barocco e insieme di un atto conoscitivo-espressivo in cui «i termini della antitesi cessano di essere percepiti come contrari». Si pensi alla chiusa de *Le ceneri di Gramsci* e alla «rima chiave» di *Récit: innocenza: coscienza*. Il poemetto contiene il tema del libro: il pianto sulla mutazione del mondo, reso attraverso il nesso elegiaco progresso-distruzione. Secondo Biancamaria Frabotta questo «capolavoro nel capolavoro, realizza una concezione del tempo non più solo 'sentimentale', ma anche storica», in concomitanza con «il paradosso spaziale di una periferia che proprio in quanto ai margini della coscienza della modernità, è promossa da Pasolini al centro del suo sistema tolemaico». Se nella prima parte compare l'allocuzione a Roma, con l'insuperabile arte dell'aggettivazione che contraddistingue Pasolini, nella sesta e ultima parte, perfetta pagina metrica, si accampa «l'allegoria della scavatrice e della sua renitenza a farsi strumento supino della modernità». Pasolini ha dichiarato più volte di credere nel progresso, ma non nello sviluppo. Benché non sappiamo se, a quell'altezza cronologica, conoscesse le *Tesi di filosofia della storia* di Walter Benjamin, è difficile non ripensare a quanto il filosofo scrisse in margine all'*Angelus Novus* di Paul Klee e a quella tempesta che noi chiamiamo progresso.

Bibliografia

Testi: A. Bertolucci, *Opere*, a cura di P. Lagazzi e G. Palli Baroni, Milano, Mondadori, 1997, G. Caproni, *L'opera in versi*, a cura di L. Zuliani, Milano, Mondadori, 1998, V. Sereni, *Poesie*, a cura di D. Isella, Milano, Mondadori, 1995, M. Luzi, *L'opera poetica*, a cura di S. Verdino, Milano, Mondadori, 1998, F. Fortini, *Versi scelti 1939-1989*, Torino, Einaudi, 1990, P.P. Pasolini, *Tutte le poesie*, a cura di W. Siti, Milano, Mondadori, 2003.

Per una prima ricognizione critica si vedano P.V. Mengaldo, *Poeti italiani del Novecento*, Milano, Mondadori, 1978, *Il Novecento*, Bologna, Il Mulino, 1994, *Attraverso la poesia italiana. Analisi di testi esemplari*, Roma, Carocci, 2008 e le quattro serie de *La tradizione del Novecento*, F. Fortini, *I poeti del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 1977, *Saggi ed epigrammi*, a cura di L. Lenzini, Milano, Mondadori, 2003, *Nuovi saggi italiani*, Milano, Garzanti, 1987 e *Attraverso Pasolini*, Torino, Einaudi, 1993, P.P. Pasolini, *Saggi sulla letteratura e sull'arte*, a cura di W. Siti e S. De Laude, Milano, Mondadori, 1999, G. Raboni, *La poesia che si fa. Cronaca e storia del Novecento poetico italiano*, a cura di A. Cortellessa, Milano, Garzanti, 2005 e *L'opera poetica*, a cura di R. Zucco, Milano, Mondadori, 2006, B. Frabotta, *Poeti del secondo Novecento: tre generazioni di poeti*, in *Storia generale della letteratura italiana*, diretta da N. Borsellino e W. Pedullà, Milano, Motta, 2000, vol. XI, *Il Novecento. Le forme del realismo*, pp. 375-427, *L'estrema volontà. Studi su Caproni, Fortini, Scialoja*, Perrone, Roma, 2010 e *Una lettura de Il pianto della scavatrice*, in *Lezioni su Pasolini*, a cura di T. De Mauro e F. Ferri, Ripatransone, Il Sestante, 1997, pp. 67-76. Importanti osservazioni in E. Montale, *Il secondo mestiere. Arte, musica, società e Il secondo mestiere. Prose 1920-1979*, entrambi a cura di G. Zampa, Milano, Mondadori, 1996, V. Sereni, *Poesie e prose*, a cura di G. Raboni, Milano, Mondadori, 2013, M. Luzi, *Vero e verso. Scritti sui poeti e sulla letteratura*, a cura di D. Piccini e D. Rondoni, Milano, Garzanti, 2002, A. Zanzotto, *Scritti sulla letteratura*, a cura di G. M. Villalta, Milano, Mondadori, 2001. Per quanto riguarda il montalismo, si rimanda altresì a L. Blasucci, *Gli oggetti di Montale*, Bologna, Il Mulino, 2002, G. Mazzoni, *Forma e solitudine. Un'idea della poesia contemporanea*, Milano, Marcos y Marcos, 2002, G. Simonetti, *Dopo Montale. Le «Occasioni» e la poesia italiana del Novecento*, Lucca, Pacini Fazzi, 2002, R. Luperini, *Montale e l'allegoria moderna*, Napoli, Liguori, 2012. Sempre utile G. Contini, *Varianti e altra linguistica*, Torino, Einaudi, 1970.

Tacito tra etnografia e futurismo

Sara Trulli

Il percorso didattico proposto nasce dall'esigenza di presentare ad alunni di quinto anno di Liceo uno degli autori più straordinari e prolifici del mondo latino. Al fine di fornire un quadro quanto più esaustivo e chiaro possibile si rivelerà di peculiare importanza incardinare la letteratura nella sua dimensione storica in modo che essa, lungi dal perdersi nei meandri dell'oblio, possa mantenere quel valore di assoluta contigenza con gli eventi considerati. Fornito uno sguardo d'insieme al contesto storico preso in esame si volgerà l'attenzione all'etnografia e alla percezione dell'"altro". Tale interesse è dettato dalla convinzione di dover contribuire a potenziare il senso civico degli alunni in modo da renderli non solo cittadini realmente partecipi della vita sociale ma anche individui in grado di compiere opportune riflessioni sul modo di vedere l'altro e sul modo in cui essi ci vedono affinché la scuola possa essere realmente *una palestra di democrazia*. In linea con le Indicazioni Nazionali, si cercherà di potenziare l'abilità degli alunni di cogliere il rapporto di alterità e continuità tra la civiltà latina e la nostra nella duplice prospettiva letteraria e culturale dei testi. In concomitanza con ciò il percorso troverà la sua completezza attraverso un'analisi delle diverse letture e interpretazioni che nel corso del tempo hanno conosciuto il pensiero e alcuni aspetti dell'opera di Tacito.

La lezione può essere avviata con un iniziale *brainstorming* atto a verificare l'effettiva acquisizione dei prerequisiti ovvero la conoscenza degli elementi fondamentali del periodo storico di riferimento, la capacità di saper individuare il rapporto intercorrente tra la produzione letteraria dell'autore e il contesto storico-politico di riferimento nonché lo sviluppo della capacità di cogliere opportuni collegamenti, sia a livello sintattico e stilistico che letterario. Successivamente, la docente può tracciare alla lavagna una linea temporale relativa agli avveni-

menti salienti della vita dell'autore che può essere ripercorsa avvalendosi anche dell'ausilio di una carta geografica. Si può proseguire esaminando le singole opere a partire dal *De vita Iulii Agricola* (97 o 98) di cui si avrà cura di evidenziare il carattere "composito" dell'opera: panegirico sviluppato in biografia ma anche *laudatio funebris*, inframmezzata e ampliata con materiali storici ed etnografici. Si può continuare con il *De origine et situ Germanorum* (98) della quale si preciserà la straordinaria importanza come unica monografia etnografica rimasta per intero nella letteratura latina e, illustrato il contenuto, si introdurrà la spiegazione della teoria del "determinismo ambientale". A questo punto si potrà passare alla trattazione del *Dialogus de oratoribus* (102), esponendone l'argomento: sviluppo e decadenza dell'oratoria in età imperiale. Per ultime le opere storiche ovvero le *Historiae* e gli *Annales* esplicitandone la suddivisione, i libri conservati, il periodo trattato e l'argomento. In seguito, si possono passare in rassegna i capisaldi della concezione storiografica tacitiana (l'imparzialità, la tendenziosità, il pessimismo sulla natura umana, la visione del principato come un male inevitabile) e, relativamente allo stile, ribadire l'uso di un colorito arcaico, della concisione, dell'asimmetria, della *varietas* e della chiusa epigrammatica. Come supporto didattico ci si può avvalere dell'uso di una mappa concettuale avente la funzione di aiutare a memorizzare meglio la spiegazione.

A questo punto si può passare alla trattazione dell'argomento etnografico. L'insegnante può avviare la lezione partendo dal significato etimologico del termine etnografia (gr. *εθνος* = "popolo" e *γραφω* = "scrivo") rendendo inoltre gli studenti consapevoli di quegli elementi che Erodoto, considerato a buon diritto il "padre dell'etnografia", considerava fondanti del proprio metodo d'indagine ovvero l'*ἀκοή* (l'ascolto), l'*ὄψις* (la visione diretta della fonti o autopsia) e la *γνώμη* (la riflessione sui dati acquisiti). Diventa essenziale far comprendere come proprio partendo dall'opera di questo grande autore originario di Alicarnasso si trovino digressioni dal chiaro sapore programmatico in cui quell'*ὄψις*, professato da Erodoto, finiva per confondersi con l'*ἀκοή* e l'etnografia con la "paradossografia" (disciplina sorta in epoca ellenistica e mirante a descrivere fatti, popoli, animali "paradosali") cosicché l'ignoto diventava "strano", diventava altro. Si possono precisare inoltre quelle che sarebbero state le fonti (Plinio il Vecchio, Cesare, Sallustio, Aufidio Basso) di un'opera che, oltre ad essere un

unicum nel suo genere perché unica monografia conservata di argomento interamente etnografico, è al tempo stesso una straordinaria testimonianza della capacità di Tacito di volgere il proprio sguardo verso una realtà “altra”, verso un mondo certamente più virtuoso e integro rispetto a quello romano. Particolarmente eloquente può essere a tal proposito una lettura dei capitoli 18 e 19 in cui, dopo aver analizzato il sistema dello scambio matrimoniale, e aver messo a fuoco l’importanza di valori quali la *castitas* e la *pudicitia* (ormai difficilmente ravvisabili nella società romana di quei tempi) si possono far riflettere gli alunni attraverso l’emblematica *sententia* con cui termina il primo paragrafo (*Nemo enim illic vitia ridet, nec corrumpere et corrumpi speculum vocatur*).

L’insegnante tuttavia deve aver cura di evidenziare come quell’opera (concepita inizialmente come un’appendice delle *Historiae*) mostri più volte come lo sguardo di Tacito non sia esente da rilievi critici e come i Germani, pur con i loro difetti, finiscano per rappresentare un mondo che, seppur rozzo e primitivo sotto molti aspetti, offre indubbiamente un modello antitetico a quello romano che, dal suddetto confronto, esce irrimediabilmente sconfitto. Efficace a tal riguardo può essere una lettura dei capitoli 23 e 24 in cui si denunciano due difetti: l’eccessivo amore per la birra e il gusto per il gioco dei dadi. Il primo “difetto” è riconducibile ad un *topos* presente già nella lirica greca di età arcaica in cui si assisteva ad una contrapposizione tra coloro (i greci) che bevevano vino mescolato ad opportune quantità di acqua a quelli (i barbari, gli altri) che apparivano smodati anche nel bere un vino in quantità pura e non diluita.

Per far comprendere quanto l’autore fosse intrinsecamente e irrimediabilmente un *cives* romano può essere utile una breve lettura del capitolo 33 della Germania in cui l’autore mostra di guardare con favore ad uno sterminio della popolazione dei Brutteri perché di giovamento alle politiche espansionistiche di Roma. A questo punto giova spiegare che lo sguardo dell’autore rivolto innegabilmente a Roma e al raggiungimento di un’auspicata superiorità nei confronti degli altri popoli, è stato certamente uno dei motivi che hanno da sempre giocato a favore di quanti hanno voluto vedere nella *Germania* un’opera di funzione prettamente politica. E’ essenziale spiegare alla classe che un tal modo di concepire l’opera sarebbe estremamente riduttivo e non darebbe il giusto riconoscimento ad un autore che ha mostrato più volte

un'incredibile apertura non solo verso l'altro ma anche verso l'intero sistema sociale che questo rappresenta.

Un'ulteriore esemplificazione la si può ricavare dalla lettura del celebre discorso sull'imperialismo romano che Tacito fa pronunciare a Calpurnio, fiero capo dei Caledoni, nell'imminenza dello scontro decisivo con le truppe romane del governatore della Britannia Giulio Agricola. Riprendendo un *topos* storiografico ravvisabile anche in Cesare, Sallustio e Livio (che per svolgere i motivi della propaganda antiromana avevano dato la parola direttamente ai nemici di Roma), Tacito costruisce un'orazione che sebbene non si possa interpretare *ad litteram* e con univocità di giudizio (degno di nota è a tal proposito il raffronto con il discorso del generale Petilio Ceriale, *Annales* IV, 73, 2) ha saputo costituire uno degli esempi più significativi di immedesimazione nel punto di vista altrui. Le parole finali (*ubi solitudinem faciunt pacem appellant*: 30, 5), diventate a buon diritto una delle *sententiae* più celebri del panorama letterario latino testimoniano la straordinaria capacità dell'autore di proiettare un'eco tale da far sentire la propria influenza in un arco temporale estendibile dall'età antica a quella contemporanea.

Particolarmente utile potrebbe essere un'attività laboratoriale costruita avvalendosi di traduzioni contrastive che verranno preventivamente distribuite alla classe relativamente ai capitoli XXIX e XXX dell'*Agricola* per le cui soluzioni si rimanda alle tabelle ivi allegate. (Tabella 1 e 2).

Esercizio 1

Riportare le diverse traduzioni delle espressioni tacitiane e rispondere alle domande in calce.

1. *Expedito exercitu* (XXIX,2)

Davanzati

Stefanoni

Ceva

2. *Adfleubat omnis iuventus et quibus cruda ac viridis senectus* (XXIX,4)

Davanzati

Stefanoni

Ceva

3. *Eoque in ipsis penetralibus siti* (XXX,3)

Davanzati

Stefanoni

Ceva

4. *Quorum superbiam frustra per obsequium ac modestiam effugias* (XXX,5)

Davanzati

Stefanoni

Ceva

Domande

- 1) Come interpreti la struttura a livello sintattico?
- 2) Il passo presenta una variatio sintattica. In che cosa consiste?
- 3) Quale dei traduttori rende più efficacemente l'espressione in *penetralibus*?
- 4) Come è stato reso il congiuntivo potenziale *effugias*?

Un altro esercizio particolarmente utile al fine di potenziare l'abilità di traduzione ed interpretazione dei testi può ad esempio essere incentrato sulle figure retoriche in modo che i discenti, oltre a dimostrare di saperle individuare, dovranno saper mettere in atto strategie comunicative miranti a creare nessi e collegamenti logici tra i vari elementi del *periodare latino*.

Esercizio 2

Individua le figure retoriche presenti nei passi presi in esame, il modo in cui sono rese e il permanere delle suddette nelle tre varianti proposte. (Davanzati, Stefanoni e Ceva)

1. *Ambitiose ... muliebriter* (XXIX,1)

Figura retorica

Davanzati

Stefanoni

Ceva

2. *Cruda ac viridis senectus* (XXIX,4)

Figura retorica

Davanzati

Stefanoni

Ceva

3. *Fortibus ... ignavis* (XXX,2)

Figura retorica

- Davanzati
- Stefanoni
- Ceva
4. Sinus famae (XXX,4)
- Figura retorica
- Davanzati
- Stefanoni
- Ceva
5. Postquam ... defuere terrae, mare scrutantur (XXX,6)
- Figura retorica
- Davanzati
- Stefanoni
- Ceva
6. Si locuples ... avari, si pauper,ambitiosi (XXX,6)
- Figura retorica
- Davanzati
- Stefanoni
- Ceva
7. Opes et inopiam (XXX,6)
- Figura retorica
- Davanzati
- Stefanoni
- Ceva
8. Auferre, trucidare, rapere (XXX,7)
- Figura retorica
- Davanzati
- Stefanoni
- Ceva

Gli esercizi proposti, in grado di far dialogare i discenti direttamente con i testi, si propongono, in un'ottica pienamente costruttivista, di far sì che ognuno possa non solo verificare ciò che si è appreso ma anche ciò che si è in grado di fare con ciò che si è compreso. Solo così si potrà parlare di una conoscenza realmente autentica.

Se l'incardinamento della letteratura nella dimensione storica, la necessità di uno stretto rapporto fra lingua e letteratura, la centralità del testo costituiscono, secondo Balbo (2011), aspetti imprescindibili per chi voglia approcciarsi al variegato mondo del latino, come non ricordare anche l'aspetto della continuità dell'esperienza antica nella civiltà occidentale e moderna? E' proprio quest'ultimo punto a trovare la sua ragion d'essere in un prosieguo del percorso didattico volto non solo ad illustrare le diverse letture che, nel tempo, conobbe il pensiero di Tacito, ma anche il modo in cui l'autore fu inaspettatamente avvertito dal modo di sentire futurista.

Attraverso l'uso di una lezione frontale si possono illustrare alla classe i vari modi in cui Tacito fu salutato dall'antichità ai giorni nostri. Il discorso può partire dal Medioevo e si può spiegare come gli scritti tacitiani fossero relegati al margine per una considerevole difficoltà legata all'uso della lingua. In seguito, si può analizzare la fioritura che essi conobbero nel corso del Cinquecento e in particolare durante il processo storico della Controriforma durante il quale tutto ciò che era considerato lesivo per quei principi della morale cattolica (che si volevano restaurare dopo l'esperienza della Riforma Protestante) era perseguito. A questo punto la docente può evidenziare la funzione del Tribunale dell'Inquisizione che, nel 1559, sancì tra l'altro la "messa all'indice" di alcune celeberrime opere letterarie, tra cui il *Principe* di Machiavelli. La docente può così spiegare agli alunni come, non potendo citare Machiavelli (perché messo al bando), si iniziasse a guardare con un interesse sempre crescente a Tacito che sembrava possedere molti punti in comune con lo storico fiorentino. Si può evidenziare come iniziasse ben presto a diffondersi quel fenomeno noto con il nome di tacitismo con il quale il machiavellismo e la teoria della ragion di Stato si celavano sotto il fittizio nome di Tacito e spiegare come questi iniziasse ad essere assimilato a Machiavelli perché sembrava rappresentare i metodi, per lo più perfidi e crudeli, usati da chi vuole raggiungere il potere. Da menzionare inoltre l'interpretazione più "democratica" di Traiano Boccalini, trattatista della seconda metà del '600 secondo il quale Machiavelli e Tacito, mostrando i comportamenti spregiudicati dei tiranni, avrebbero contribuito a difenderne.

In seguito si può illustrare come l'autore sia stato preso a modello di stili e correnti di pensiero a volte profondamente antitetici tra loro:

salutato dagli illuministi come l'assertore della libertà contro l'oppressione della tirannide, esaltato dai romantici come difensore della *res publica*, e indubbiamente strumentalizzato dal regime nazista che arrivò a interpretare in chiave razzista le tesi tacitiane dell'autoctonia e dell'integrità etnica dei Germani. Emblematica da ricordare in tal senso il lavoro dello storico Stewart Houston Chamberlain che nel suo volume: *Le basi del diciannovesimo secolo* (edito nel 1899 e ripubblicato nel 1911), era arrivato ad emendare il testo di Tacito pur di rafforzarne una lettura in chiave "razzista". (*Unde habitus quoque corporum, tamquam in tanto hominum numero, idem omnibus, Germania* 4 in cui la sostituzione di *tamquam* con *quamquam* contribuiva a togliere qualunque attenuazione all'espressione tacitiana). Significativa da menzionare la tesi di Eduard Norden (1920) che, esplicitata nel volume *La preistoria tedesca nella Germania di Tacito* evidenzia come i capitoli 2 e 4 della *Germania* si possano confrontare con il capitolo 19 di un testo greco falsamente attribuito a Ippocrate dal titolo *Sulle acque, le arie e i luoghi* che svilupperebbe in modo assai simile il tema dell'autoctonia di alcune popolazioni (come gli Egiziani e gli Sciti).

Si devono rendere gli studenti consapevoli del fatto che lo studioso volesse dimostrare come entrambi (eccettuando ovviamente l'interdipendenza dei due autori), fossero ricorsi a degli stereotipi, definiti dal Norden "motivi itineranti" cari al mondo antico (come ad esempio quello dell'identità tra il carattere di un popolo e la natura della propria terra). Prendendo infatti a modello questa tesi, quello dell'autoctonia non sarebbe altro che un *topos* letterario, un motivo ricorrente, attestato anche nel mondo romano da Cicerone, Curzio Rufo e Vitruvio. Si deve aver cura di spiegare come il taglio che Tacito volle dare alla sua opera non fosse politico, ideologico, e, soprattutto razzista. Come membro dell'*elite* romana, Tacito non avrebbe mai potuto fare del mito della purezza e dell'autoctonia germanica un motivo di esaltazione avendo la stessa Roma (a cui come già ricordato, era sempre rivolto lo sguardo dell'autore) costruito la propria forza proprio su un crogiuolo di etnie, lingue e religioni diverse, tenute insieme da un'unica autorità politica. Inoltre proprio negli anni in cui Tacito scriveva, uno spagnolo (Traiano) era divenuto *princeps* e da secoli l'allargamento progressivo della cittadinanza si muoveva in una direzione diametralmente opposta a quella basata sull'esaltazione della razza

ariana che vedeva in un certo senso i propri prodromi (seppur fondamentalmente “innocui” in quanto riferiti ad un primato culturale e non certo militare e bellico della Germania), nei celebri *Discorsi alla nazione tedesca* di Fichte del 1808. Si deve dunque spiegare come il tentativo di ravvisare in Tacito i segni tangibili di quel pangermanesimo che avrebbe rivestito un ruolo così decisivo nello sviluppo del nazismo, sia assolutamente da scartare. E' importante far capire ai discenti che le ragioni del vacillare dei romani andavano dunque ricercate non in una presunta “purezza” dei germani ma in un logoramento di quei principi che avevano reso possibile a Roma la costruzione di un così smisurato impero.

Esaurita la trattazione, si può focalizzare l'accento su una rilettura decisamente interessante di Tacito offerta dal futurista Marinetti (che tradusse la *Germania* nel 1928). Si può spiegare agli alunni come proprio colui che inneggiò «al coraggio, all'audacia, alla ribellione, alla guerra -sola igiene del mondo-, al militarismo, al patriottismo, alla distruzione dei musei e delle biblioteche...» (cfra *Manifesto futurista*) sia stato uno dei primi a volgere lo sguardo ad un autore su cui incombevano irrimediabilmente le ceneri del tempo. A questo punto giova far seguire una lettura guidata e commentata delle nove motivazioni adottate dal Marinetti per tradurre Tacito che l'insegnante avrà preventivamente fotocopiato e distribuito alla classe. Si può focalizzare l'attenzione della classe sulla terza, su quella «ripugnante polvere del passato» che Marinetti, con il suo particolarissimo lavoro di traduzione ha avuto gioco- forza di contribuire ad eliminare.

Avvalendosi dell'ausilio di un articolo del Mantovanelli (2010) dal titolo *Il Tacito futurista di Marinetti* si può inoltre mostrare come ad accomunare il traduttore futurista a Tacito sia «una sintonia di stile tra la *brevitas* di Tacito e la sintesi marinettiana» che, lungi dal conformarsi ai canoni della tradizione, danno vita a forme originali e spesso decisamente convergenti tra loro. Può essere utile inoltre soffermarsi anche sulla quinta motivazione in cui il Marinetti tiene a precisare che l'accanita guerra condotta contro i “passatisti” non sia però una guerra contro il passato che, lungi dal perdersi nei meandri dell'oblio, dimostra di avere un valore di assoluta centralità e contingenza con gli eventi del presente. E' opportuno far capire come, per usare le parole del Marinetti, «lo stile moderno (parole in libertà) non comporti l'ignoranza

delle origini della propria lingua». In tal modo gli alunni possono comprendere come Marinetti si configuri come un grande ammiratore di Tacito che viene da lui salutato come lo scrittore latino più futurista di tutti gli scrittori moderni proprio in virtù di quella «concisione sintesi e intensificazione verbale» di cui parla il Marinetti nella quarta motivazione. Proprio la sintesi e la concisione, a detta di Mantovanelli, sono infatti gli elementi che devono maggiormente colpire della traduzione di Tacito. A tal proposito può essere utile, attraverso un lavoro di *cooperative learning*, realizzare un confronto tra la traduzione di Marinetti e quella di altri due autori: Bernardo Davanzati (grande erudito e storico del '600) e Bianca Ceva, traduttrice coeva dei testi tacitiani relativamente ad alcuni passi scelti.

Se Tacito in *Germania* IV,1 scrive: «*populos nullis aliis aliarum nationum conubiis infectos*» la traduzione di Davanzati recita: «per niuno matrimonio forestiero imbastarditi», mentre quella di Marinetti: «i popoli della Germania non guasti da connubi con altre nazioni», quella di Ceva: «che le popolazioni della Germania non si siano mai mescolate congiungendosi ad altre genti».

Confrontando il modo in cui il termine *infectos* viene reso dal Davanzati (imbastarditi), dal Marinetti (guasti) e da Ceva (mescolati) appare evidente un progressivo affievolirsi dell'iniziale connotazione negativa (da imbastarditi a mescolati), come se la Ceva con la sua traduzione volesse eliminare il rischio di possibili fraintendimenti e smorzare del tutto quella polemica che era ancora molto forte negli anni in cui scriveva il Marinetti.

E ancora: l'espressione «*sinceram et tantum sui similem gentem exitisse*» (*Germania* IV,1) tradotta dal Davanzati «aver mantenuto lor schiatta propria, sincera, a niuna altra nazione somigliante», dal Marinetti «gente pura e schietta soltanto simile a se stessa» e dalla Ceva «che la razza loro rimase pura conservando caratteri propri» esemplifica come la traduzione di Marinetti, sebbene dotata di una maggiore libertà interpretativa, sembra tradurre in modo più incisivo e, in un certo senso, sentenzioso, il testo originale.

Sarà proprio l'analisi e il confronto dei suddetti passi a mostrare ancora una volta ad alunni che stanno per accingersi all'esame di maturità come la lingua, la civiltà e alcuni aspetti del mondo latino non sono morti, ma ravvisabili in gran parte dell'età moderna.

Tabella 1

	Brano	Davanzati	Stefanoni	Ceva
1)	XXIX, 2 <i>Expeditio exercitu</i>	"con l'esercito in punto"	"con l'esercito libero da salmerie"	"con l'esercito libero da bagagli"
2)	XXIX, 4 <i>Affluibat omnis iuventus et quibus cruda ac viridis senectus</i>	"concorrendovi per ancora tutta la gioventù, e vecchi rubizzi e prosperosi"	"affluivano giovani da ogni parte e uomini maturi, ma ancora vegeti e	"con tutta la gioventù affluivano anche coloro che godevano di una vegeta e forte
3)	XXX, 3 <i>Eoque in ipsis penetrabilibus siti</i>	"perciò serbati in questo suo ultimo ricetto"	"e perciò vi abitiamo proprio nel cuore"	"e che per ciò abitiamo proprio la regione più remota"
4)	XXX, 5 <i>Quorum superbiam frustra per obsequium ac modestiam effugiis</i>	"la cui superbia per osservanza o modestia non fuggiresti"	"alla cui prepotenza non fanno difesa la sottomissione e l'umiltà"	"alla prepotenza dei quali invano tenterete di sottrarvi con la sottomissione e l'obbedienza"

Risposte

- 1) Si tratta di un ablativo assoluto nominale.
- 2) Consiste nel fatto che i due soggetti risultano essere *iuventus* (*nominatio*) et (*illi*) *quibus* (che è in realtà un dativo di possesso).
- 3) Giova sottolineare che, benché la traduzione non sia letterale, si può dire che quella di Davanzati sembra rendere più efficacemente il concetto.
- 4) La versione di Davanzati è quella più aderente al testo latino a livello sintattico in quanto mantiene il tu generico.

Tabella 2

Branco	Figure retoriche	Davanzati	Stefanoni	Ceva
XXIX, 1	<i>Ambitiose ... multibriter</i>	Figure retoriche: "con affettazione d'ambiziosa costanza ... né meno con piagnistei da donne"	Stefanoni: "senza ostentare superiore indifferenza ... e la prostrazione propria delle donne"	Ceva: "con ostentata indifferenza ... come fanno le donne"
XXX, 4	<i>Cruda ac vitridis senectus</i>	ossimoro: "vecchi rubizzi e prosperosi"	Stefanoni: "uomini maturi, ma ancora vegeti e robusti"	Ceva: "vegeta e forte vecchiezza"
XXX, 2	<i>Fortibus ... ignavis</i>	antitesi: "de' valorosi ... de' timidi"	Stefanoni: "dei forti ... per i meno coraggiosi"	Ceva: "per i valorosi ... per gli inetti"
XXX, 4	<i>Simus famae</i>	metafora: "angolo"	Stefanoni: "oscurità del nome"	Ceva: "oscurità della fama"
XXX, 6	<i>Postquam ... defuere terrae, mare scrutantur</i>	Apocope (latino) chiasmo: "non rimanendo più terra a disertare, rifruttano il mare"	Stefanoni: "adesso che mancano terre alla loro sete di totale devastazione, vanno a frugare anche il mare"	Ceva: "non avendo più terre da saccheggiare, vanno a frugare anche il mare"
XXX, 6	<i>Si locuples... avari, si pauper,ambitiosi</i>	Anafora (latino) antitesi: "se trovano nimito ricco, sono avari; se povero, ambiziosi"	Stefanoni: "avidì se il nemico è ricco,arroganti se povero"	Ceva: "avidì se il nemico è ricco, smaniosi di dominio se è povero"
XXX, 6	<i>Opes et inopiam</i>	Paronomasia (latino) antitesi: "ricchezza e povertà"	Stefanoni: "ricchezza e miseria"	Ceva: "ricchezza e miseria"
XXX, 7	<i>Auferte, trucidare, rapere</i>	Asindeto, tricolon: "il rubare, scannare e rapire"	Stefanoni: "rubano, massacrano, rapinano"	Ceva: "rubare, massacrare, rapinare"

Bibliografia

- A. BALBO, *Insegnare latino*, Torino, Utet Università, 2011
- M. BETTINI, *Cultura e letteratura a Roma, profilo storico e testi*, Firenze, La Nuova Italia, 1999
- L. CANFORA, *La Germania di Tacito da Engels al nazismo*, Napoli, Liguori, 1979
- B. CEVA, *La vita di Agricola. La Germania*, Milano, Rizzoli, 2010
- S.H. CHAMBERLAIN, *The Foundations of the Nineteenth Century (Le basi del diciannovesimo secolo)*, London, New York, John Lane, 1911
- G.B. CONTE, E. PIANEZZOLA, *Corso integrato di Letteratura Latina*, Firenze, Le Monnier, 2011
- B. DAVANZATI, *Le Storie. La Germania. La vita di Agricola e della perdita eloquenza, volgarizzate da Bernardo Davanzati*, Milano, Edoardo Sonzogno Editore, 1875
- A. DIOTTI, S. DOSSI, F. SIGNORACCI, *Lectio*, Torino, Società Editrice Internazionale, 2009
- G. GARBARINO, L. PASQUARIELLO, *Colores*, Torino, Paravia, 2012
- L. LENAZ, *Introduzione*, in *La vita di Agricola. La Germania*, Milano, Rizzoli, 2010
- P. LUCISANO, A. SALERNI, P. SPOSETTI, *Didattica e conoscenza*, Roma, Carocci Editore, 2013
- MANIFESTO DEL FUTURISMO, *Le Figaro*, 20 febbraio 1909
- P. MANTOVANELLI, *Il Tacito Futurista di Marinetti*, in *Cem anos de futurismo*, Rio de Janeiro, 7 Letras, 2010
- M. MORTARINO, M. REALI, G. TURAZZA, *Loci Scriptorum: Tacito*, Torino, Loescher, 2009
- E. NORDEN, *Die germanische Urgeschichte in Tacitus Germania (La preistoria tedesca nella Germania di Tacito)*, Berlino, Leipzig, 1920
- E. PARATORE, *Tacito*, Milano, Istituto Editoriale Cisalpino, 1951
- M. PEDRETTI, *La Germania - Filippo Tommaso Marinetti*, Viterbo, Stampa Alternativa, 1995

SEZIONE IV

Materie letterarie latino e greco nel liceo classico

a cura di

Maria Letizia Pesce, Maurizio Sonnino e Eleonora Tagliaferro

Presentazione

Maria Letizia Pesce

Essere tutor di futuri docenti di latino e greco significa, in primo luogo, trasmettere il senso della sfida che è ormai diventata la trasmissione della cultura classica, definisco sfida comunicare il significato dello studio di queste due discipline a generazioni sempre più lontane dal possesso degli strumenti ritenuti, un tempo, unici e indispensabili per l'acquisizione dei metodi di apprendimento del latino e del greco antico. Mi riferisco alla capacità certosina di indagare nei testi, alla concentrazione sulle pagine del dizionario, alla trasmissione di conoscenze apparentemente lontane e inconciliabili con il mondo in cui la generazione digitale appartiene (i primi nativi digitali sono proprio gli attuali alunni della scuola superiore). Come di recente ha chiosato il prof. Franco Ferrarotti «è ormai spezzato il legame fra memoria, esperienza e vissuto.» Il ruolo del docente, ed in particolare del docente delle discipline classiche o, come si è soliti comunemente (fuori dagli ambienti accademici) definirle “delle lingue morte”, è dunque quello di far vivere come esperienza vicina ai discenti, uno studio i cui metodi e temi vanno, necessariamente, re-inventati. La figura del tutor coordinatore, prevista dal TFA, ha quindi la funzione di essere anello di congiunzione tra la preparazione specialistica acquisita negli anni di studio universitari e il mondo della scuola secondaria. Il lavoro che ho quindi affrontato è stato quello di guidare i tirocinanti nella costruzione di unità formative di apprendimento che fossero il più possibile stimolanti per i ragazzi che si trovavano davanti nelle scuole in cui il loro tirocinio si stava svolgendo. In primo luogo, ritengo, sia importante avere chiari gli obiettivi del percorso didattico, obiettivi che devono essere il più possibile transdisciplinari, che portino, cioè, all'acquisizione di conoscenze dello specifico disciplinare coniugate con meta-competenze, spendibili in ambiti disciplinari più ampi.

I percorsi didattici di seguito presentati sono il frutto di riflessioni sulla possibilità di rendere “vivo” e attuale lo studio del latino e del greco. La prima tesi, del dott. Gabriele Massa, è frutto della presentazione di un percorso didattico ad una classe di ragazzi di secondo anno del liceo classico (ex V ginnasio). Il titolo, molto accattivante, nell’immergere gli studenti all’interno di un mondo non ufficiale né libresco, ma vivo e presente, le cui testimonianze sono cocci, tavole marmoree, “proiettili” lanciati contro i nemici, li mette in contatto con una lingua “comune” fatta di imprecazioni, maledizioni, scongiuri. Insomma un mondo vivace e brulicante di persone (vive) che provano e dichiarano le proprie emozioni utilizzando la lingua d’uso, quella di sicuro parlata e con cui difficilmente gli studenti del biennio vengono a contatto. Al di là dell’interesse epigrafico, di sicura rilevanza, ciò che risulta particolarmente efficace in questa proposta di percorso è la capacità di coinvolgere la classe con materiali d’appoggio diversi, con l’interattività richiesta dal lavoro proposto e, soprattutto, con una dimensione quotidiana ancora (purtroppo) presente: un caso di malasanità, l’emergenza rifiuti, le “guarigioni” miracolose. Gli studenti sono, al contempo, stati stimolati all’utilizzo delle proprie conoscenze di grammatica, di traduzione e di uso consapevole del dizionario. Un obiettivo trasversale che ritengo indispensabile avere sempre presente in classe è l’acquisizione del metodo del problem solving, che nella proposta di questo percorso è particolarmente presente: riflessione guidata ad un uso consapevole ed autonomo degli strumenti, applicazione delle proprie conoscenze, riflessione sulle radici, attenzione ai segni diacritici sono tutti elementi solitamente trascurati dagli studenti, con l’ovvia conclusione di fornire dei testi da tradurre un’interpretazione del tutto personale e non aderente al testo di partenza. Il secondo lavoro, condotto dalla dott.ssa Lara Mastrobattista è stato pensato anche nell’ottica della preparazione della mostra per il bimillenario della morte di Ottaviano Augusto (attualmente in corso a Roma). Fin dall’inizio, anche qui, il percorso è stato ideato nell’ottica di dimostrare agli studenti quanto forte sia la persistenza della cultura classica intorno a noi (soprattutto a studenti che vivono a Roma). L’unità didattica viene, infatti, preparata da una visita guidata dal docente all’Ara Pacis e al Mausoleo di Augusto, nel corso della quale si legge *l’incipit* del testo di cui poi alcuni capitoli verranno analizzati in classe, le *Res Gestae Divi Augusti*. Anche in questo caso, gli studenti vengono messi di fronte ad

un'iscrizione, per di più bilingue, da cui con un lavoro laboratoriale ed interattivo, traggono da soli le risposte alle domande del docente: confronto linguistico e inter-testuale, riflessione sul rapporto parola/propaganda, nascita della coesione tra intellettuale e potere. A questo lavoro di analisi del testo epigrafico, si aggiunge l'esame di testi poetici dei due maggiori poeti della propaganda augustea (Virgilio e l'Orazio "civile") al fine di mostrare, attraverso lezioni laboratoriali, la nascita del complesso e metastorico rapporto tra intellettuale e potere, rapporto che influenzerà l'intera produzione romana dei secoli successivi. Anche in questo caso, questa unità di apprendimento favorisce l'acquisizione di un sapere disciplinare plurimo coniugato con lo sviluppo di competenze trasversali e spendibili in ambiti diversi.

Il percorso didattico proposto nasce dall'esigenza di presentare ad alunni di quinto anno di Liceo uno degli autori più straordinari e prolifici del mondo latino.

Epigrafi dalla Grecia

Gabriele Massa

V ginnasio, Prima lezione

La prima lezione, dopo una breve introduzione generale sulle epigrafi e sulla loro *immediatezza* (ossia il fatto che non ci sono pervenute attraverso una catena di copie, ma così come furono scritte), verterà su un decreto attico del 421/420 a.C. (*IG I³ 80*, tav. 17). Si proporrà preliminarmente un brano della *Ἀθηναίων πολιτεία* (43-44) di Aristotele per capire il funzionamento dell'apparato statale ateniese: ciò, oltre a stimolare l'interesse dei ragazzi, cui l'antica Atene apparirà in presa diretta nel suo brulichio quotidiano di attività, permetterà l'acquisizione di una competenza storico-istituzionale e di una terminologia politica utile nella comprensione di brani di storiografi e oratori. Ogni studente verrà invitato a turno a leggere, a svolgerne l'analisi logico/grammaticale e, con l'aiuto del docente, a tradurre. L'insegnante fornirà, partendo dal testo, spiegazioni sul sistema numerale alfabetico, il calendario attico, le pritanie e la loro alternanza e durata, la convocazione e lo svolgimento di assemblee e votazioni, il protocollo per l'emanazione dei decreti e l'estrazione a sorte dei proedri e del presidente della βουλή. Come compito a casa verrà assegnata la traduzione del decreto, che gli studenti commenteranno servendosi dell'estratto aristotelico, affinché acquisiscano la capacità d'extrapolare e rielaborare dati da una fonte, si noterà la tripartizione del decreto in prescritto, corpo centrale e disposizioni relative alla pubblicazione e all'esecutività. Si accennerà alle circostanze storiche dell'emanazione del decreto e all'istituto della prossenia, raffrontato con quello del moderno consolato, quale strumento d'una polis per proteggere i propri cittadini all'estero.

Seconda lezione

Dopo una ricapitolazione riassuntiva di un volontario ai compagni per verificare l'acquisizione dei contenuti della lezione precedente, verrà presentata una legge di Paro dell'inizio del V sec. (EG XII 5, 107) con il divieto di gettare l'immondizia dalla finestra, pena una multa di 51 dracme, per far comprendere la cui entità si offrirà un appunto sul sistema monetario (multipli e sottomultipli della dracma, potere d'acquisto effettivo mostrato attraverso esempi concreti), si continuerà con una guarigione miracolosa su una lastra marmorea (EG IV, I² 121) dal tempio di Asclepio a Epidaurò.

Terza lezione

La prima frazione vedrà un'attività laboratoriale di lettura, analisi logico/grammaticale e traduzione d'una laminetta plumbea con testo di *defixio* (Fig. 2) di fine II – inizio III sec. d.C. (M. Guarducci, *Epigrafia Greca IV*, Roma, 1978, pp. 251-254). Dopo l'esposizione di cosa sia una *defixio*, si contestualizzerà l'iscrizione, testimoniante un caso di "malasanita" nella Roma del tardo impero. Da ultimo verranno proiettate e commenteranno immagini:

- di cocci d'ostracismo, accompagnati da un richiamo su tale istituto e sulle circostanze degli ostracismi, mancati o andati a effetto, dei personaggi il cui nome appare sugli *ostraka* (Temistocle, Pericle),
- di un vaso attico della fine del VI sec. a.C. (Fig. 3) decorato con il primo esempio di fumetto (M. Guarducci, *Epigrafia Greca III*, Roma 1975, pp. 467-469).

Come verifica, gli alunni tradurranno uno dei due testi, preceduti da una mia introduzione per permetterne la contestualizzazione.

Nel modulo, imperniato su un approccio interattivo e laboratoriale volto all'acquisizione di strategie e procedimenti del pensiero esperto e a stimolare e strutturare le capacità emergenti, si applicheranno accorgimenti e tecniche dello *scaffolding* cognitivo mediante l'esplicitazione degli obiettivi e del significato concreto delle conoscenze e dei compiti proposti e l'incentivazione di processi di autocorrezione, la valorizzazione dei contributi dei partecipanti e la costruzione di un clima favorevole attraverso la formulazione di messaggi di soddisfazione per quanto realizzato, la concessione dell'opportunità di esprimere

emozioni legate al processo di apprendimento e la costruzione di un ambiente non minacciante e non giudicante che preveda la possibilità di sbagliare come occasione di crescita e formazione.

Materiali

- Pianta della città di Atene nel III sec. a.C. (Fig. 1),
- carta geostorica della Grecia antica,
- fotografie, disegni e trascrizioni di epigrafi,
- vocabolario di greco,
- fonti in fotocopia (Aristotele, *Ἀθηναίων πολιτεία* 43-44),
- immagini e proiettore.

Obiettivi

Esercitare e rafforzare le competenze grammaticali e di analisi logica, traduzione e riflessione su un testo, stimolare e sviluppare la capacità di riflettere su una fonte, estrarne i dati e applicarli allo studio e alla comprensione d'un documento, porre i ragazzi in contatto con scritture non letterarie e aspetti della vita quotidiana dei Greci.

Svolgimento

Prima lezione

Aristotele, *Athen. Pol.* 43-44

XLIII 2. βουλή δὲ κληροῦται φ', ν' ἀπὸ φυλῆς ἐκάστης. πρυτανεύει δ' ἐν μέρει τῶν φυλῶν ἐκάστη καθ' ὅ τι ἂν λάχῳσιν, αἱ μὲν πρῶται τέτταρες C' καὶ λ' ἡμέρας ἐκάστη, αἱ δὲ C' αἱ ὕστεραι πέντε καὶ λ' ἡμέρας ἐκάστη· κατὰ σελήνην γὰρ ἄγουσιν τὸ[ν] ἐνιαυτόν. 3. οἱ δὲ πρυτανεύοντες αὐτῶν πρῶτον μὲν συσσιτοῦσιν ἐν τῇ θόλῳ, λαμβάνοντες ἀργύριον παρὰ τῆς πόλεως, ἔπειτα συνάγουσιν καὶ τὴν βουλήν καὶ τὸν δῆμον· τὴν μὲν οὖν βουλήν ὅσαι ἡμέραι, πλὴν ἔάν τις ἀφέσιμος ᾗ, τὸν δὲ δῆμον τετράκις τῆς πρυτανείας ἐκάστης· καὶ ὅσα δεῖ χρηματίζειν τὴν βουλήν, καὶ ὅ τι ἐν ἐκάστη τῇ ἡμέρᾳ καὶ ὅπου καθίζειν, οὗτοι προγράφουσι. 4. προγράφουσι δὲ καὶ τὰς ἐκκλησίας οὗτοι· [...] XLIV Ἔστι δ' ἐπιστάτης τῶν πρυτάνεων εἷς ὁ λαχών. οὗτος δ' ἐπιστατεῖ νύκτα καὶ ἡμέραν, καὶ οὐκ ἔστιν οὔτε πλειῶ χρόνον οὔτε δις τὸν αὐτὸν γενέσθαι. τηρεῖ δ' οὗτος τὰς τε

κλείς τὰς τῶν ἱερῶν, ἐν οἷς τὰ χρήματ' ἐστὶν καὶ <τὰ> γράμματα τῆ πόλει, καὶ τὴν δημοσίαν σφραγίδα, καὶ μένειν ἀναγκαῖον ἐν τῆ θόλῳ τοῦτόν ἐστιν καὶ τριττὸν τῶν πρυτάνεων ἦν ἂν οὗτος κελεύη. 2. καὶ ἐπειδὴν συναγάγῳσιν οἱ πρυτάνεις τὴν βουλὴν ἢ τὸν δῆμον, οὗτος κληροῖ προέδρους ἑννέα, ἓνα ἐκ τῆς φυλῆς ἐκάστης πλὴν τῆς πρυτανευούσης, καὶ ἄλλιν ἐκ τούτων ἐπιστάτην ἓνα, καὶ παραδίδῳσι τὸ πρόγραμμα αὐτοῖς. 3. οἱ δὲ παραλαβόντες τῆς τ' εὐκοσμίας ἐπιμελοῦνται, καὶ ὑπὲρ ὧν δεῖ χρηματίζειν προτιθέασιν, καὶ τὰς χειροτονίας κρίνουσιν, καὶ τὰ ἄλλα πάντα διοικοῦσιν, καὶ τοῦ ἀφείναι κύριοί εἰσιν. καὶ ἐπιστατῆσαι μὲν οὐκ ἔξεστιν πλέον ἢ ἅπαξ ἐν τῷ ἑνιαυτῷ, προεδρεῦειν δ' ἔξεστιν ἅπαξ ἐπὶ τῆς πρυτανείας ἐκάστης.

Distribuite le fotocopie con fotografia, disegno e trascrizione del decreto per Asteas, con la piantina dell'agorà ateniese e l'estratto dall' *Ἀθηναίων πολιτεία*, dopo un'introduzione volta a illustrare la natura del materiale proposto, ho fatto leggere, analizzare e tradurre il brano aristotelico coinvolgendo gli alunni in un'attività laboratoriale collettiva. Parallelemente, ho condotto approfondimenti sul sistema numerale alfabetico, sul calendario attico, sulle pritanie e la loro durata, sulla figura, la nomina, la durata in carica, le prerogative e i compiti istituzionali del presidente della βουλή e dei proedri, la frequenza e lo svolgimento delle assemblee, le procedure di votazione.

Il coinvolgimento dei ragazzi è stato elevato a eccezione di un paio di elementi che mi sono riproposto di seguire da vicino nell'incontro successivo.

Seconda lezione

Decreto attico per Asteas di Alea (421/0 a.C.)

Προκλῆς Ἀτάρβου Εὐονυμεὺς ἐγραμμάτευσ· ἔδοξεν τῆ βουλῆ καὶ τῷ δήμῳ, Ἴπποθοντίς ἐπρυτάνευσ, Προκλῆς ἐγραμμάτευσ, Τιμίας ἐπεστάτη. Ἀριστίων ἤρχε, Θρασκλῆς εἶπε ἐπαινέσαι Ἀστέαν τὸν Ἀλεὸν ὅτι εὖ ποιεῖ Ἀθηναίους καὶ ἰδίᾳ καὶ δημοσίᾳ τὸν ἀφικνούμενον καὶ νῦν καὶ ἐν τῷ πρόσθεν χρόνῳ· καὶ ἀναγραφάτω πρόξενον καὶ εὐεργετὴν Ἀθηναίων καθάπερ Πολύστρατον τὸν Φλειάσιον ἐστήλη λιθίνῃ ὁ γραμματεὺς ὁ τῆς βουλῆς, καὶ καταθέτω ἐν πόλει. Τὸ δὲ ἀργύριον δόντων οἱ κωλακρέται.

Per introdurre il decreto, ho spiegato l'iter della sua approvazione, aprendo digressioni sugli archivi pubblici, sui supporti sui quali si conservavano i documenti e sulla figura, la nomina, la durata in carica e le incombenze del segretario della βουλή, per poi passare alla disamina delle parti dell'epigrafe in esame:

- il prescritto, con la datazione (421-420 a.C.) mediante la menzione dell'arconte eponimo e il ricordo della pritania in corso, del presidente in carica, del segretario e dell'autore della proposta,
- la parte contrale, con la risoluzione approvata,
- le disposizioni sulla pubblicazione del decreto.

Per coinvolgere due studenti meno attivi e partecipi, ho fatto loro tradurre gran parte dell'iscrizione con particolare attenzione per l'analisi logico/grammaticale. Benché non in grado di procedere autonomamente, si sono dimostrati capaci, se guidati con domande-stimolo, di ragionare correttamente. Al tempo stesso ho cercato di tenere desta l'attenzione dell'intera classe sia estendendo ad essa l'attività di ripasso, sia richiedendo l'intervento degli elementi più validi per trainare i più deboli in una strategia di *cooperative learning*, sia corredando il brano di approfondimenti sui demi e sull'istituto della prossenia.

Terza lezione

Legge di Paro sulla spazzatura (inizio V sec. a.C.)

Ὅς ἂν βάλη τὰ ἐκαθάσματα ἄνωθεν τῆς ὁδοῦ μίαν καὶ πενήκοντα δραχμὰς ὠφελέτω τῷ θέλοντι πράξαι.

Sanatio dal santuario di Asclepio a Epidaurò (IV sec. a.C.)

Ἰάματα τοῦ Ἀπόλλωνος καὶ τοῦ Ἀσκληπιοῦ.

Κλεὼ πέντ' ἔτη ἐκύησε. Αὕτη πέντ' ἐνιαυτοὺς ἤδη κυοῦσα πρὸς τὸν θεὸν ἰκέτις ἀφίκετο καὶ ἐνεκάθευδε ἐν τῷ ἀβάτω ὡς δὲ τάχιστα ἐξῆλθε ἐξ αὐτοῦ καὶ ἐκ τοῦ ἱεροῦ ἐγένετο, κοῦρον ἔτεκε, ὃς εὐθὺς αὐτὸς ἀπὸ τῆς κρήνης ἐλοῦτο καὶ ἅμα τῇ μητρὶ περιῆρπε. Τυχοῦσα δὲ τούτων, ἐπὶ τὸ ἀνάθεμα ἐπεγράψατο· οὐ μέγεθος πίνακος θαυμαστόν ἀλλὰ τὸ θεῖον, ὡς πεντ' ἔτη ἐκύησε ἐν γαστρὶ Κλεὼ βάρος ἔστε ἐγκατακοιμάθη καὶ μιν ἔθηκε ὕγιῃ.

Ho affidato analisi e traduzione guidate del primo brano ad uno dei componenti della classe con maggiori difficoltà, il quale era stato da me avvisato della mia intenzione, nonché della fiducia che nutrivo in lui e nelle sue potenzialità. Il ragazzo ha dimostrato una capacità di orientarsi nel testo e nella grammatica superiore alla propria media, segno questo di un forte impegno sia durante il suo intervento sia, nei giorni precedenti, per prepararsi, nonché di un buon grado di coinvolgimento nell'attività. Ho afferrato l'occasione per uno schizzo del sistema dell'elevazione e della riscossione delle multe in una *polis* antica e per un accenno alle misure contro i sicofanti. Per bilanciare l'attenzione al recupero con quella agli elementi più avvantaggiati, ho chiamato due di questi ultimi a lavorare sulla seconda epigrafe. S'è discusso dei santuari di Asclepio e delle loro filiali (Atene e Cos nel V secolo, Lebena nel IV, isola Tiberina dal 291 a.C.), delle loro analogie e differenze con gli ospedali, delle procedure di ricovero dei malati e della registrazione e conservazione dei resoconti dei "casi clinici" di rilievo.

Quarta lezione

Abbiamo letto, analizzato e tradotto, nella consueta modalità laboratoriale, una tabella di defissione della Roma tardo imperiale, soffermandoci su natura e scopi delle defissioni (con paralleli antropologici con il *vudù* haitiano e la *macumba* brasiliana), sul rango sociale degli autori, sul materiale (piombo) col quale venivano confezionate e sui luoghi (pozzi e tombe) dove venivano apposte. Una parentesi è stata aperta sulla superstizione nel mondo ellenico e su quanto si riteneva portasse sfortuna (le divinità inferi, i sepolcri di morti prematuri e la sinistra, a proposito della quale si è portato l'esempio della decorazione frontonale del lato ovest del tempio di Zeus a Olimpia, dove, nella rappresentazione dei preparativi della gara di corsa sul carro tra Pelope e Enomao, il primo, destinato a vincere, occupa la zona destra della scena, mentre il secondo, condannato alla sconfitta e alla morte, è situato sulla sinistra. Nel mondo romano i valori erano scambiati: la *dextera* era la direzione infausta degli auspici, la *laeva* quella fausta, anche se, per influenza del modello greco, il termine *laevus* acquisirà anche il significato opposto). Dall'iscrizione esaminata si è ricavato il ritratto dell'autore, un immigrato dalle province orientali, in considerazione sia dell'invocazione finale di demoni dai nomi singo-

lari invece che di Ade e Persefone, sia del suo augurio che Roma sprofondi sotto la sabbia, evocante un fenomeno frequente nelle aree desertiche della Palestina e della Siria, dove le rovine d'una città morta vengono coperte dai *tel* (colline di sabbia). Con le slide ho mostrato una *πελίκη* d'Eufronio della fine del VI secolo a.C. (Fig. 3) con un fumetto: un giovane, un vecchio e un fanciullo, nello scorgere una rondine, si scambiano battute, con le parole che escono dalla bocca come in un *baloon*; infine, abbiamo visto alcuni cocci di ostracismo con inciso sopra il nome di Temistocle: dopo aver richiamato le principali nozioni sull'istituto, la sua funzione, i suoi effetti e le procedure per la sua applicazione, ho ricordato alcuni casi famosi del suo impiego, dal primo contro Aristide nel 486 a quelli contro Temistocle nel 475 e contro Cimone nel 464, sino all'ultimo contro Iperbolo nel 416. Ho raccontato ai ragazzi una scena degli *Acarnesi* di Aristofane in cui Iperbolo viene sbertucciato: il modulo è terminato in una risata generale. Il buon umore aumenta la capacità di pensare in modo flessibile, semplifica la soluzione dei problemi e consente di raggiungere livelli di complessità maggiori e di cogliere nessi che altrimenti gli sarebbero sfuggiti. Affermerei che in questo incontro si sia verificato ciò che lo Goleman definì "flusso", uno stato interiore di gioia e rapimento in cui gli individui sono talmente assorbiti da quanto stanno facendo da essere consapevoli solo della ristretta gamma di percezioni immediatamente legate all'attività che li assorbe, e da perdere la cognizione dello spazio e del tempo, traendo piacere dal loro stesso impegno e raggiungendo elevati livelli di prestazione. Il conseguimento dell'eccellenza dovrebbe procedere proprio mediante l'attivazione di questo meccanismo.

Verifica

Ho distribuito le fotocopie con le epigrafi da tradurre: una legge riportata da una stele rinvenuta nell'agorà di Atene ed emanata, all'indomani della sconfitta subita ad opera di Filippo II nella battaglia di Cheronea (338 a.C.), contro il pericolo di un putsch oligarchico da parte del partito filo macedone (Compito A).

Ἐπὶ Φρουνίχου ἄρχοντος, ἐπὶ τῆς Λεωντίδος πρυτανείας τῆς ἐννάτης, ἢ Χαιρέστρατος Ἀμεινίου Ἀχαρνέως ἐγραμμάτευεν, Εὐκράτης Ἀριστοτίμου Πειραιεύς εἶπεν ἀγαθῇ τύχῃ τοῦ δήμου τῶν Ἀθηναίων δεδόχθαι τοῖς νομοθέταις, ἔάν τις ἐπαναστῆ τῶ

δήμῳ ἐπὶ τυραννίδι ἢ τὴν δημοκρατίαν τὴν Ἀθήνησιν καταλύσῃ, ὅς ἂν τὸν τούτων τι ποιήσαντα ἀποκτείνῃ ὅσιος εἶναι, καὶ μὴ ἐξεῖναι δέ τινα τῶν βουλευτῶν τῶν τῆς βουλῆς τῆς ἐξ Ἀρείου Πάγου καταλελυμένου τοῦ δήμου ἢ τῆς δημοκρατίας τῆς Ἀθήνησιν ἀνιέναι εἰς Ἀρείον Πάγον μηδὲ συγκαθίζῃ ἐν τῷ συνεδρίῳ μηδὲ βουλευεῖν δὲ περὶ ἑνός. Ἐὰν δέ τις τῶν βουλευτῶν τῶν ἐξ Ἀρείου Πάγου τοῦ δήμου ἢ τῆς δημοκρατίας καταλελυμένων ἀνίῃ εἰς Ἀρείον Πάγον ἢ συγκαθίζῃ ἐν τῷ συνεδρίῳ ἢ βουλεύῃ περὶ τινος, ἄτιμος ἔστω καὶ αὐτὸς καὶ γένος τὸ ἐξ ἐκείνου καὶ ἡ οὐσία δημοσία ἔστω αὐτοῦ, καὶ τῆς θεᾶς τὸ ἐπιδέκατον. Ἀναγραψάτω δὲ τὸνδε τὸν νόμον ἐν στήλαιν λιθίναιν δυοῖν ὁ γραμματεὺς τῆς βουλῆς, καὶ στησάτω τὴν μὲν ἐπὶ τῆς εισόδου τῆς εἰς Ἀρείον Πάγον, τὴν δὲ ἐν τῇ ἑλλησίᾳ· εἰς δὲ ἀναγραφὴν ταῖν στήλαιν ὁ ταμίας τοῦ δήμου εἴκοσι δραχμὰς ἐκ τῶν κατὰ ψηφίσματα ἀναλισκομένων τῷ δήμῳ.

un'epistola incisa su una stele trovata fra le rovine della città siriana di Rhosos e indirizzata agli abitanti, poco dopo la battaglia di Azio (31 a.C.), da Ottaviano (Compito B)

Αὐτοκράτωρ Καῖσαρ Θεοῦ υἱός, αὐτοκράτωρ τὸ ἕκτον, ὕπατος τὸ τρίτον, ἀποδεδειγμένος τὸ τέταρτον, Ῥωσέων τῆς ἱερᾶς καὶ ἀσύλου καὶ αὐτονόμου πόλεως ἄρχουσι, βουλῇ, δήμῳ χαίρειν· εἰ ἔρρωσθε, καλῶς ἂν ἔχοι· καὶ αὐτὸς δὲ μετὰ τοῦ στρατεύματος ὑγίαινον. Οἱ πεμφθέντες πρὸςβευταὶ ὑφ' ὑμῶν Σέλευκος ναύαρχος ἐμός, Ἡρᾶς, Καλλιέρος καὶ Σύμμαχος, ἄνδρες ἀγαθοὶ παρὰ δήμου ἀγαθοῦ, φίλου συμμάχου τε ἡμετέρου, ἀποδημήσαντες εἰς Ἔφεσον πρὸς με διελέχθησαν περὶ ὧν εἶχον τὰς ἐντολάς· ἐγὼ οὖν τοὺς ἄνδρας ἀποδεξάμην εὐρῶν φιλοπατρίδας καὶ ἀγαθοὺς, καὶ τὰς τιμὰς καὶ τὸν στέφανον δέδειγμαί, πειράσομαι τε ἐπὶ τοὺς τόπους ἐλθῶν ἀγαθοῦ τινος ὑμῖν γενέσθαι παραίτιος καὶ συντηρησῆσαι τὰ φιλόπρωπα τῇ πόλει, καὶ ταῦτα ἴδιον διὰ Σέλευκον τὸν ναυαρχόν μου ποιήσω συνεστρατευμένον μοι πάντα τὸν τοῦ πολέμου χρόνον καὶ διὰ παντὸς ἡριστευκότα καὶ πᾶσαν ἀπόδειξιν εὐνοίας παρεσχημένον, ὅς οὐδένα καιρὸν παραλέλοιπεν ὑπὲρ ὑμῶν πᾶσαν εἰσφερόμενος σπουδὴν καὶ προθυμίαν ὑπὲρ τῶν ὑμῖν συμφερόντων. Ἐρρωσθε.

Non ho ritirato telefoni e smartphone, sia per la mia convinzione pedagogica che sia opportuno concedere fiducia agli alunni, sia perché la reperibilità delle versioni in rete è improbabile. Ambo i brani sono stati letti ad alta voce, di modo che l'intonazione favorisse la decodifica della struttura complessiva. Le poche occorrenze di argomenti non familiari (perfetti e futuri) sono state segnalate e chiarite: ho preferito operare così piuttosto che adattare l'originale. Prima dell'inizio della prova, ho illustrato la griglia di valutazione. Ho concesso un massimo di tre consultazioni per chiedere delucidazioni, sia per scoraggiare l'andirivieni dai banchi alla cattedra, sia per responsabilizzare i ragazzi e abituarli a lavorare autonomamente. L'aiuto fornito a chi mi si rivolgeva consisteva in inviti a:

- cercare meglio, sul vocabolario, fra significati e fraseologia, o a prestare attenzione alla costruzione,
- non considerare le parole isolate, ma in relazione al contesto e alle altre parti del discorso individuando le varie reggenze e ragionandovi su,
- scomporre in radici e terminazioni le voci non riconosciute,
- notare elementi e segni diacritici trascurati (articoli, particelle, spiriti, accenti ecc.).

L'obiettivo è stato guidare il ragazzo alla soluzione dei problemi senza risolverglieli.

La prova ha avuto luogo ordinatamente nelle due ore fissate. Poiché mi sono avveduto di parecchi studenti in difficoltà, mi è sorto il dubbio di non aver adeguatamente calibrato le prove, nella selezione delle quali ho tuttavia tenuto presente che gli individui si concentrano in modo ottimale quando si richiede loro qualcosa di più del solito: un compito troppo semplice risulta noioso.

Nella correzione ho mirato a non segnalare l'errore *tout court*, ma a sfruttare quest'ultimo quale occasione di apprendimento e ripasso attraverso un commento che spiegasse la tipologia di errore, la sua genesi, gli accorgimenti e le tecniche che consentiranno di non ripeterlo in futuro. Al voto ho accompagnato un giudizio di ricapitolazione. A correzione ultimata, i timori che la prova fosse eccessivamente ardua si sono spenti, anzi, la difficoltà lievemente superiore all'usuale ha spinto elementi dalle prestazioni di norma non brillanti a raddoppiare lo sforzo e a raggiungere risultati prima raramente toccati, i più hanno

confermato il proprio rendimento consueto, un gruppo minoritario, reagendo male sotto pressione, è andato incontro a un crollo. Sono emersi due tipi di studenti: quelli la cui ansia compromette la prestazione scolastica e quelli che riescono a far bene nonostante lo stress, o grazie a esso, perché la preoccupazione di far bene, che costituisce un'efficace motivazione per alcuni, può interferire con la lucidità mentale di altri nel test.

In occasione della consegna dei compiti ho dapprima tradotto l'uno e l'altro brano, soffermandomi sulle mende più frequenti ed esplicitando i nodi problematici, e i ragionamenti e le strategie che avrebbero condotto al loro corretto scioglimento, senza trascurare le soluzioni più brillanti trovate da alcuni, successivamente, al ritiro delle verifiche, ho dato a ciascuno suggerimenti personalizzati.

Le carenze più diffuse sono state:

la fragilità nell'individuazione delle strutture e nel ragionarvi su: la "terapia" sarebbe avvezzare i ragazzi da un lato a un metodo di approccio al testo che privilegi la comprensione complessiva per riservare a una seconda fase l'affinamento linguistico, dall'altro, allo svolgimento dell'analisi logica in forma scritta, per obbligarli alla riflessione sulla sintassi,

l'uso sconsiderato e parossistico del vocabolario, per lo più per ricercare termini comuni – segno, questo, d'inopia lessicale.

La cura è quanta più lettura possibile di testi in lingua originale, e un'attenzione speciale, da parte dell'insegnante, ai campi semantici e alla glottologia: ho percepito il senso di meraviglia suscitato nei giovani dalla linguistica storica e dall'etimologia allorché, di fronte a un allievo che non rammentava il significato di *πέτομαι*, indussi in lui una rapida memorizzazione mediante l'illustrazione di come la radice del verbo stesse in una penna (*pet-na, "strumento per volare"). La linguistica storica non costituirà mai il fondamento d'un *modus operandi* nella didattica del greco e del latino, sia per la complessità che per la ristrettezza dei tempi, ma non escludo che lo studente, fornitigli esempi di ricostruzione etimologica e di applicazioni di leggi fonetiche, si spinga a trasformare la grammatica in un gioco di scoperta.

Bibliografia

- ARISTOTELE, *Costituzione degli Ateniesi*, a c. di D. Lanza, Milano, Istituto poligrafico e zecca dello stato, 2007
- M. GUARDUCCI, *Epigrafia Greca III*, Roma, Istituto poligrafico e zecca dello stato, 1975
- *Epigrafia Greca IV*, Roma, Istituto poligrafico e zecca dello stato, 1978
- *L'epigrafia greca dalle origini al tardo impero*, Roma, Istituto poligrafico e zecca dello stato, 2005



Fig. 1. Pianta dell'agorà di Atene. Immagine tratta da H. Lind, *Der Gerber Kleon in den Rittern des Aristophanes. Studien zur Demagogenkomödie*, Frankfurt am Main-New York-Bern-Paris 1990, p. 103. Abhandlung 1.

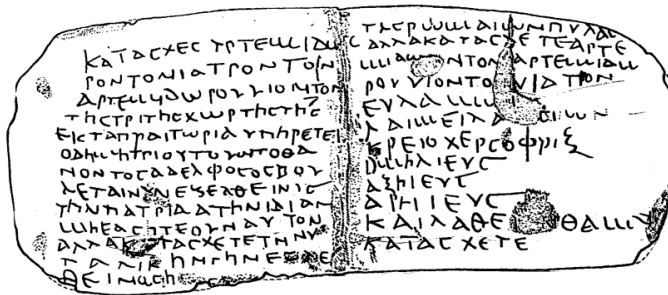


Fig. 2. Laminetta plumbea con testo di *defixio*. Immagine tratta da M. Guarducci, *L'epigrafia greca dalle origini al tardo impero*, Roma, Ist. Poligrafico dello Stato 2005. Fig. 104.

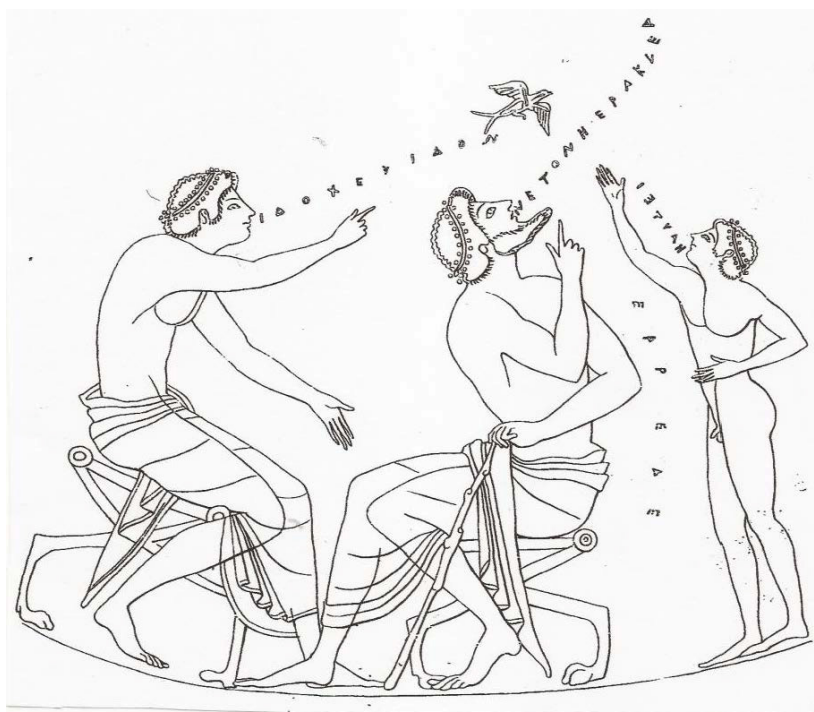


Fig. 3. Vaso di Euphronios con fumetto. Immagine tratta da M. Guarducci, *L'epigrafia greca dalle origini al tardo impero*, Roma, Ist. Poligrafico dello Stato 2005. Fig. 148.

Pax Augusta e propaganda augustea

Lara Mastrobattista

Destinatari e motivazioni

L'unità didattica è concepita per essere realizzata in una classe di IV anno di liceo classico. Nella prospettiva di un percorso incentrato sull'aspetto della propaganda augustea, e in particolare della *pax Augusta*, la presenza delle *Res gestae divi Augusti* accanto ai componimenti di un autore 'canonico' come Orazio è imprescindibile. L'iscrizione rappresenta, innanzitutto, il manifesto politico e il fondamento propagandistico dell'*auctoritas* di Augusto e della *pax* riconquistata, ma anche il più celebre testo bilingue di tutta l'antichità. Il confronto ragionato tra testo latino e versione greca dell'iscrizione dà modo di far emergere le divergenze che esistono tra i due testi, a livello formale e di contenuto. Le *Res gestae*, del resto, sono interessanti anche da un punto di vista specificamente letterario. Si tratta, infatti, di un *unicum* all'interno della letteratura latina, non essendo possibile assegnarle ad alcun genere letterario specifico.

Nella convinzione che l'apprendimento debba essere concepito in un'ottica interdisciplinare ed attualizzante e mirare a stimolare un atteggiamento di curiosità verso ogni manifestazione della cultura, l'unità didattica dovrebbe risultare interessante anche in considerazione del fatto che sono imminenti i festeggiamenti per il bimillenario della morte di Augusto (14 d.C.).

Stimolo motivante

Per gli studenti che abbiano modo di visitare agevolmente Roma si propone come stimolo motivante la visita guidata all'*Ara Pacis* e al Mausoleo di Augusto. Al momento della visita si spiegherà che le *Res gestae divi Augusti* furono composte da Augusto, e che vi si raccontano, in trentacinque capitoli, vita e imprese dell'imperatore, dall'atrocità delle guerre civili fino alla fondazione dell'Impero potente e duraturo. Un anno prima di morire Augusto consegnò alle Vestali il documento con il testo come lo conosciamo, ordinando che venisse inciso su tavole di bronzo da collocare, dopo la sua morte, su due colonne poste ai lati d'ingresso del proprio Mausoleo. Se ne fecero, inoltre, copie che vennero inviate ad altre città dell'impero, affinché l'iscrizione fosse incisa sui monumenti dei provinciali. Per i territori di lingua greca o, comunque, grecizzati fu necessario fornire una traduzione del testo in greco. Le tavole preparate per il Mausoleo romano andarono perdute, mentre si è salvata parte della copia bilingue dell'iscrizione che possiamo vedere ancor oggi incisa sulle rovine del tempio di Augusto e Roma ad Ankara (Ancyra), capitale dell'antica Galazia. È questo il cosiddetto *Monumentum Ancyranum*, «la regina delle iscrizioni» secondo il noto giudizio di Mommsen.

Agli studenti si fornirà, in fotocopia, l'introduzione al volume di Canali 2002, pp. V-XIV, in modo tale che anche a casa possano ripassare e fissare a mente da soli le informazioni ascoltate oralmente durante la visita guidata.

Strategie didattiche

La preparazione dell'unità didattica deve tenere conto degli obiettivi specifici della disciplina e del progetto didattico, consistenti nell'acquisizione di un metodo scientifico di lavoro. Nella consapevolezza che l'apprendimento avviene secondo stili differenti, si deve cercare di elaborare un piano che preveda l'uso di diverse strategie didattiche, al fine di promuovere lo sviluppo delle differenti potenzialità cognitive degli alunni. Alla classica lezione frontale saranno alternate lezioni interattive finalizzate a coinvolgere gli studenti in un dialogo costruttivo, e attività laboratoriali in cui gli studenti occuperanno una posizione centrale.

Svolgimento dell'unità didattica – Prima lezione

Fase 1: audio-lezione introduttiva dell'argomento: Un modo stimolante per richiamare alla memoria quanto appreso durante la visita guidata all'*Ara Pacis* può essere, p.es., quello di far ascoltare sequenze dalla lezione *19 agosto 43 a.C. Ottaviano e la prima marcia su Roma*, tenuta da Luciano Canfora per il ciclo *Lezioni di storia. I giorni di Roma*, disponibile sul sito internet <http://www.mediafire.com/?4d4buicq6j4d2>. Gli studenti ripercorreranno così le vicende successive alle Idi di marzo, venendo a conoscenza di altre utili informazioni di carattere storico. Si potranno inoltre visualizzare immagini delle epigrafi superstiti con inciso il testo delle *Res gestae* in latino e in greco, e mostrare su una mappa geostorica l'estensione dell'impero romano al tempo di Augusto. Questa maniera di presentare gli eventi stimolerà fin da subito una riflessione sulla complessità di qualsiasi ricostruzione storica.

Fase 2: lezione frontale e interattiva, traduzione e commento del cap. 34 delle *Res gestae*: Verrà proposta la lettura e la traduzione all'impronta del seguente cap. 34 delle *Res Gestae* nelle due versioni latina e greca, non senza l'assistenza del docente:

In consulatu sexto et septimo, postquam bella civilia exstinxeram, per consensum universorum potitus rerum omnium, rem publicam ex mea potestate in senatus populique Romani arbitrium transtuli. Quo pro merito meo senatus consulto Augustus appellatus sum et laureis postes aedium mearum vestiti publice coronaque civica super ianuam meam fixa est et clupeus aureus in curia Iulia positus, quem mihi senatum populumque Romanum dare virtutis clementiaeque iustitiae et pietatis causa testatum est per eius clupeae inscriptionem. Post id tempus auctoritate omnibus praestiti, potestatis autem nihilo amplius habui quam ceteri qui mihi quoque in magistratu conlegae fuerunt.

ἐν ὑπατεία ἕκτη καὶ ἑβδόμη μετὰ τὸ τοὺς ἐνφυλίους σβέσαι με πολέμους κατὰ τὰς εὐχὰς τῶν ἐμῶν πολειτῶν ἐνκρατῆς γενόμενος πάντων τῶν πραγμάτων, ἐκ τῆς ἐμῆς ἐξουσίας εἰς τὴν τῆς συγκλήτου καὶ τοῦ δήμου τῶν Ῥωμαίων μετήνεγκα κυριήαν. ἔξ ἧς αἰτίας δόγματι συγκλήτου Σεβαστὸς προσηγορεύθην καὶ δάφναις δημοσία τὰ πρόπυλά μου ἐστέφθη, ὅ τε δρύινος στέφανος ὁ διδόμενος ἐπὶ σωτηρία τῶν πολειτῶν ὑπεράνω τοῦ πυλῶνος τῆς

ἐμῆς οἰκίας ἀνετέθη, ὄπλον τε χρυσοῦν ἐν τῷ βουλευτηρίῳ ἀνατεθὲν
 ὑπὸ τε τῆς συγκλήτου καὶ τοῦ δήμου τῶν Ῥωμαίων διὰ τῆς
 ἐπιγραφῆς ἀρετὴν καὶ ἐπέκειαν καὶ δικαιοσύνην καὶ εὐσέβειαν ἐμοὶ
 μαρτυρεῖ. ἀξιώματι πάντων διήνεγκα, ἔξουσίας δὲ οὐδὲν τι πλεῖον
 ἔσχον τῶν συναρξάντων μοι.

Fase 3: attività laboratoriale sulla terminologia politica e istituzionale (Laboratorio a): gli studenti verranno suddivisi in gruppi. Ogni gruppo dovrà individuare all'interno del capitolo le parole chiave, scriverle dapprima in un elenco formato dalle coppie di termini latini e greci (per es.: *Augustus*-Σεβαστός, *potestas*-ἐξουσία, *auctoritas*-ἀξίωμα, *virtus*-ἀρετή etc.), e, infine, costituire una mappa semantica secondo le varie relazioni possibili tra i concetti e le realtà espresse dalle parole. Potranno anche ampliare il ventaglio terminologico con altri termini di loro conoscenza, motivando le loro scelte. Terminato tale lavoro, i gruppi saranno chiamati a turno ad esporre i loro risultati.

Il compito del docente consisterà nell'assemblare i risultati di ciascun gruppo attraverso la realizzazione di una mappa che costituirà un utile strumento di consultazione per le successive lezioni dell'unità didattica. Si dovrà inoltre mettere in evidenza le sfumature differenti della terminologia greca rispetto a quella latina. Un caso interessante, per es., lo offre la resa dell'espressione latina *per consensum universorum* con *κατὰ τὰς εὐχὰς τῶν ἐμῶν πολιτῶν*, che significa «per richiesta dei miei concittadini»: per il pubblico di lingua greca (che non godeva della cittadinanza romana) non bastava parlare di «tutti» (*universi*) in senso generale, ma bisognava specificare che il consenso proveniva dai cittadini romani.

A questo punto, dopo aver cercato di far ragionare autonomamente gli studenti sul significato delle parole, si proporrà per i termini chiave di difficile interpretazione la consultazione del *Vocabolario delle istituzioni indoeuropee* di E. Benveniste, di cui si forniranno, in fotocopia, le seguenti pagine: pp. 396-398: *auctor*, *auctoritas*, *augere*, *augustus*, p. 67: *potior*, pp. 149-150: *pietas*, *virtus*, *praestare*. La lettura, di non facile intelligenza, sarà mediata attraverso le spiegazioni dell'insegnante. L'obiettivo di tale lavoro è individuare la specificità del vocabolario politico augusteo, acquisendo le giuste conoscenze per relazionare i termini e i loro significati.

Verrà assegnato come compito da svolgersi a casa la stesura di una breve relazione contenente il commento del cap. 34, in modo da fissare in maniera più efficace quanto emerso nel corso di questa prima lezione. In tal modo il docente potrà verificare se siano chiari i concetti esposti nella parte fin qui trattata dell'unità didattica. Per la realizzazione della relazione gli studenti riceveranno indicazioni alle quali atenersi, nonché l'invito a consultare un certo numero di testimonianze antiche (Velleio Patercolo, *Storia romana* 2.89.1-4, Svetonio, *Vita di Augusto* 7.2, Tacito, *Annali* 1.2.1-2, Seneca, *De clementia* 1.9.1-3, Cassio Dione, *Storia romana* 53.2.6, 53.16.7-8, 53.19.1), la cui lettura sarà utile al fine di sviluppare un punto di vista personale sull'argomento, acquisendo, al tempo stesso, la capacità di estrapolare informazioni da fonti differenti e metterle in collegamento con il testo di partenza. Le fonti storiografiche sono state scelte in quanto toccano i nuclei essenziali del cap. 34 da un punto di vista analogo o differente rispetto a quello di Augusto. Sarà possibile, così, acquisire dati sul diverso modo in cui la figura e il regime di Augusto sono stati interpretati dagli scrittori contemporanei e successivi all'imperatore. Nei compiti somministrati si chiederà, in particolare, una relazione sul cap. 34 delle *Res gestae divi Augusti* (max 3 cartelle), da condurre tenendo conto:

- a) dei dati appresi a lezione, messi a confronto con i documenti somministrati per il compito da svolgersi a casa,
- b) delle differenze tra il modo con cui Augusto, da un lato, gli altri testimoni, dall'altro, presentano i medesimi fatti.

Seconda lezione

Fase 1: lezione frontale e interattiva, analisi e commento dei cap. 12.2 e 13 delle *Res gestae*:

La lezione avrà inizio con l'analisi e commento dei cap. 12.2 e 13 delle *Res gestae*, incentrati sul tema della pace. Trattandosi di brani di facile intelligenza, il docente ne solleciterà una traduzione all'impronta aiutando gli studenti:

12.2 Cum ex Hispania Galliaque, rebus in iis provinciis prospere gestis, Romam redi Ti. Nerone P. Quintilio consulibus, aram Pacis Augustae senatus pro reditu meo consecrandam censuit ad campum Martium, in qua magistratus et sacerdotes virginesque Vestales anniversarium sacrificium facere iussit. 13. Ianum Quirinum, quem clausum esse maiores nostri voluerunt, cum per totum imperium populi Romani terra marique esset parta victoriis pax, cum prius quam nascerer a condita urbe bis omnino clausum fuisse prodatur memoriae, ter me principe senatus claudendum esse censuit.

12.2 ὅτε ἐξ Ἰσπανίας καὶ Γαλατίας, τῶν ἐν ταύταις ταῖς ἐπαρχείαις πραγμάτων κατὰ τὰς εὐχὰς τελεσθέντων, εἰς Ῥώμην ἐπανήλθον Τιβερίῳ Νέρωνι καὶ Ποπλίῳ Κοιντιλίῳ ὑπάτοις, βωμὸν Εἰρήνης Σεβαστῆς ὑπὲρ τῆς ἐμῆς ἐπανόδου ἀφιερωθῆναι ἐψηφίσατο ἡ σύγκλητος ἐν πεδίῳ Ἄρεως, πρὸς ᾧ τοὺς τε ἐν ταῖς ἀρχαῖς καὶ τοὺς ἱερεῖς τὰς τε ἱερείας ἐνιαυσίους θυσίας ἐκέλευσε ποιεῖν. 13. Πύλην Ἐνυάλιον, ἣν κεκλῖσθαι οἱ πατέρες ἡμῶν ἠθέλησαν εἰρηνευομένης τῆς ὑπὸ Ῥωμαίοις πάσης γῆς τε καὶ θαλάσσης, πρὸ μὲν ἐμοῦ, ἐξ οὗ ἡ πόλις ἐκτίσθη, τῷ παντὶ αἰῶνι δις μόνον κεκλεισθαι ὁμολογεῖται, ἐπὶ δὲ ἐμοῦ ἡγεμόνος τρις ἡ σύγκλητος ἐψηφίσατο κλεισθῆναι.

Per quanto riguarda la sezione 12.2, è degno di nota il cenno alla costruzione dell' *Ara Pacis Augusta* (un riferimento al titolo conferito ad Ottaviano nel 27 a.C.) nell'ambito del programma di restaurazione religiosa ed edificazione di nuovi templi inaugurato da Augusto. Notevole, inoltre, il cap. 13, formato da un unico, lungo periodo, la cui più complessa sintassi dovrà essere evidenziata e, ove necessario, illustrata dal docente. Ci si soffermerà in particolare: sulle formule *senatus censuit* e *terra marique esset parta* per il loro importante valore politico e storico, ricordando, in particolare, come la seconda di esse faccia riferimento alla disfatta di Sesto Pompeo (36 a.C.), in seguito alla quale Augusto fu celebrato come pacificatore della terra e del mare. L'estrema efficacia del lessico traspare dall'uso ripetuto del verbo *claudere* in tempi e modi diversi.

Terminata l'analisi del testo latino, si passerà all'esame di brani della versione greca delle *Res gestae*. Si evidenzierà, in particolare, come nella redazione greca si insista sul concetto di pacificazione operata da Augusto, ma si traduca in forma generica con εἰρηνευομένης

τῆς ὑπὸ Ῥωμαίοις πάσης γῆς τε καὶ θαλάσσης l'espressione *parta victoriis pax*, tacendo il ricordo delle vittorie generatrici di pace. Si farà a questo proposito riflettere gli studenti sul fatto che, se tale ricordo era gradito al lettore romano, non lo era però per il lettore orientale, e, in particolare, per le genti che, dopo Azio, erano state sottomesse dal vincitore. Di qui l'artificio propagandistico di ricorrere a una perifrasi per esprimere un concetto espresso in maniera fin troppo chiara nel testo originale latino.

Fase 2: lezione frontale e interattiva e attività laboratoriale (Laboratorio b): Orazio, *Ode* 4.15: Gli studenti cominceranno ad affrontare lo studio dell'opera di Orazio soffermandosi sull'aspetto civile della sua produzione, pronta ad appoggiare la politica augustea di restaurazione etico-religiosa dei valori tradizionali della società romana. Si accennerà brevemente al tema cruciale del rapporto tra letteratura e potere politico nell'età augustea, e al ruolo giocato dal circolo di Mecenate nella definizione di tale complesso equilibrio.

Può essere utile, a tale proposito, soffermarsi sul testo dell'*Ode* 4.15 di Orazio, rivolta ad Augusto nel 13 a.C., quando il senato deliberò la consacrazione dell'*Ara Pacis Augustae*. Dall'*Ode* traspare una sensazione di raggiunta sicurezza, ed insieme di gratitudine per il *princeps*. Dopo questa breve contestualizzazione si passerà alla lettura metrica dell'*Ode*. Dopo aver spiegato lo schema metrico della strofe alcaica, in cui l'*Ode* è scritta, il docente procederà alla scansione a voce alta del testo, invitando gli studenti a fare altrettanto. Gli studenti saranno chiamati a turno a esercitarsi simulando la lettura corretta appena ascoltata. Dopo la lettura metrica si passerà al commento storico-linguistico del testo esaminato.

Si noterà, in particolare, la struttura bipartita, allo stesso tempo consequenziale e chiastica: nei vv. 1-16 troviamo la celebrazione del ritorno della pace e della restaurazione morale, nei vv. 17-32 la pace è vista in prospettiva futura. L'opposizione tra gli elementi felici dell'era augustea e quelli negativi che non si verificheranno è sottolineata innanzitutto attraverso il diverso uso dei tempi: indicativo perfetto (*restitit... restituit... clausit... iniecit... emovit... revocavit... crevere* – che si spiegherà essere forma alternativa arcaizzante della terza persona plurale –) per quanto riguarda gli elementi positivi, presentati come qualcosa di già acquisito, indicativo futuro (*exiget... rumpent*) per quelli negativi, che ci si augura non avverranno mai grazie al dominio detenuto

da Augusto. Il tono è elevato, come richiede l'intento celebrativo dell'*Ode*, e numerose sono le figure retoriche impiegate.

vv. 1-4: la *recusatio*: un posto particolare occupa, all'interno di tale struttura, la prima strofe, che contiene una *recusatio*: Orazio vorrebbe cantare le guerre e la conquista di città, ma Apollo, dio della musica e della poesia, lo ammonisce a non cimentarsi in un'impresa troppo grande per lui. Il rifiuto di cantare la guerra è, secondo la tradizione callimachea, rifiuto della poesia epica che canta le imprese belliche, definitivamente annullate da Augusto. Il Tirreno (in anastrofe *Tyrrhenum per aequor*) sta qui per qualsiasi mare, metafora della grande poesia epica, mentre la *parva vela* (in iperbato: *parva... vela*) è metafora della poesia lirica di Orazio, inadatta a cantare grandi imprese.

vv. 4-16: celebrazione del ritorno della pace e della restaurazione morale: Al v. 4 (*tua, Caesar, aetas*), è possibile notare la collocazione artistica del vocativo di *Caesar* all'interno dell'età che egli domina. Il possessivo fa di Augusto il "signore" del tempo, mentre *aetas* (in posizione di rilievo alla fine della prima strofe) sembra voler accordare a tale tempo una durata molto più estesa di quella della vita umana. Qui, per la prima volta, si parla di una vera e propria "età di Augusto". L'ampio polisindeto dei vv. 5-12 (*et... et... et... et... -que... et*) sottolinea i meriti di Augusto fissandoli in un elenco per la memoria. La ripetizione del prefisso *re-* (*rettulit, restituit, revocavit*) suggerisce la tematica della restaurazione, del ritorno al passato e alle antiche tradizioni. In particolare nei vv. 6-8 il poeta fa riferimento alla restituzione, nel 20 a.C., delle insegne che i Parti avevano tolto a Crasso nella battaglia di Carre (53 a.C.). La restituzione delle insegne era stata attesa a lungo, e i Parti erano stati per anni i nemici *par excellence* nella propaganda augustea. Questo il motivo per cui il successo diplomatico ottenuto da Augusto (come avvenne nella realtà) fu presentato agli occhi dell'opinione pubblica come una grande vittoria. La restaurazione dal punto di vista morale viene invece menzionata nei vv. 9-11, con il riferimento al freno posto dal *princeps* alla licenza dei costumi. Nella quarta strofe vengono individuate le tre tappe della formazione dell'impero romano, in senso storico, e nello stesso tempo sono riassunte le tre componenti decisive nella crescita della grandezza di Roma: la virtù antica della stirpe dei Latini, la forza degli Italici, infine l'ecumenicità dell'impero (*Latinum*

nomen... Italiae uires... imperi maiestas). Nei vv. 15-16 (*ad ortus solis ab Hesperio cubili*) il poeta utilizza una perifrasi per indicare l'Oriente, dove nasce il sole, e l'Occidente, dove il sole "va a dormire", che oltre ad essere efficace dal punto di vista poetico, ha anche il pregio di esprimere il concetto dell'universalità dell'impero romano identificato con *l'orbis terrarum*.

L'analisi, di cui si è fornita una breve esemplificazione, sarà effettuata seguendo i medesimi criteri anche per i successivi vv. 17-32, il cui tema fondamentale è la pace vista in prospettiva futura.

Fase 3: attività laboratoriale, confronto intertestuale Orazio, *Ode* 1.37-Virgilio, *Eneide* 8.675-731 (Laboratorio c): Si distribuiranno infine le fotocopie contenenti la celebre *Ode* oraziana 1.37, grido di gioia all'indomani della morte di Cleopatra, e Virgilio, *Aen.* 8.675-731, con la raffigurazione della battaglia di Azio all'interno della descrizione dello scudo di Enea. Gli studenti dovranno leggere i due testi in traduzione italiana e, nel compito da svolgersi per iscritto, individuare:

1) i nuclei più significativi dell'ode di Orazio e dei versi virgiliani, sottolineando nei testi in lingua originale le parole chiave,

2) le analogie tra i due brani, anche attraverso il confronto dei termini utilizzati, in particolare soffermandosi sul modo in cui è presentata la battaglia di Azio, e sulla raffigurazione di Cleopatra.

Scopo dell'esercitazione è mostrare il modo in cui la battaglia di Azio sia stata strumentalizzata dalla propaganda augustea. I risultati dei vari lavori saranno confrontati e riassunti in uno schema comprendente i seguenti punti essenziali:

- La propaganda augustea ha trasformato la battaglia di Azio da guerra civile in guerra di difesa contro una potenza straniera (dunque in guerra legittima),
- Attraverso una serie di caratteristiche oppostive, lo scontro è configurato come: opposizione Occidente-Oriente, *civilitas* e *virtus*-barbarie e sregolatezza, ordine e moralità-disordine e sfrenatezza, elemento maschile-elemento femminile, dèi olimpici-mostri e dèi di ogni genere,
- Cleopatra, il cui nome non viene mai menzionato (*damnatio memoriae*) è presentata come una donna folle e il vero nemico da combattere.

Terza lezione

Fase 1: lezione interattiva, restituzione compiti a casa: La prima fase della lezione sarà dedicata alla restituzione del compito assegnato per casa al termine della prima lezione, con lo scopo di valorizzare i risultati emersi dai lavori, e di chiarire i concetti fondamentali e le eventuali incomprensioni.

Fase 2: lezione frontale e interattiva, analisi e commento del cap. 22 delle *Res gestae*: Il cap. 22 delle *Res gestae* illustra l'allestimento da parte di Augusto di varie forme di spettacolo. Nel proporlo, si inviteranno gli allievi a compiere una nuova analisi del testo, chiedendo loro di soffermare la propria attenzione sui *Ludi saeculares* menzionati brevemente nel par. 2. Il docente dovrà in particolar modo illustrare: l'origine antichissima dei *ludi*, originariamente celebrati a principio di ogni secolo, ma poi caduti, praticamente, in dimenticanza, e la loro ripresa ad opera di Augusto, a riprova di quella restaurazione dei valori religiosi tradizionali su cui si basava buona parte della sua propaganda politica. Ci si soffermerà sulle celebrazioni del 17 a.C., per le quali Orazio compose il *Carmen saeculare*, un inno alle divinità tutelari di Roma cantato l'ultimo giorno delle celebrazioni da un coro di ventisette fanciulli e altrettante fanciulle sul Palatino e sul Campidoglio.

Fase 3: lezione frontale, lettura e commento del *Carmen saeculare*: Si distribuiranno a questo punto le fotocopie contenenti la traduzione del *Carmen saeculare*, con testo latino a fronte, e si effettuerà la lettura e il commento del componimento seguendo un procedimento analogo a quello descritto per l'*Ode* 4.15.

Per chi volesse approfondire, a casa, alcune tematiche toccate nel corso delle lezioni, si consiglierà la lettura critica del saggio di La Penna 1963, pp. 104-109. Si inviteranno, infine, gli studenti a porre domande per sciogliere eventuali incertezze e si illustreranno le modalità della verifica e la sua valutazione consistente in due prove equivalenti così articolate (vd. appendice):

- a) traduzione di un passo delle *Res gestae* scelto tra quelli già analizzati in classe,
- b) traduzione, commento e scansione metrica di un passo dell'*Ode* 4.15 di Orazio,
- c) una domanda a risposta aperta e stimolo chiuso,
- d) due domande a scelta multipla.

Bibliografia

- E. BENVENISTE, *Il vocabolario delle istituzioni indoeuropee. I. Economia, parentela, società. II. Potere, diritto, religione*, ed. it. a cura di M. Liborio, Torino, Einaudi, 1976
- L. CANALI, *Ottaviano Augusto. Res gestae*, Milano, Mondadori, 2002
- G.B. CONTE, E. PIANEZZOLA, *Letteratura latina. 3. L'età di Augusto*, Firenze, Le Monnier, 2004
- L. DE BIASI, A.M. FERRERO (a c. di), *Gli atti compiuti e i frammenti delle opere di Cesare Augusto Imperatore*, Torino, UTET, 2003
- P. FEDELI, *Orazio. Tutte le poesie*, Torino, Einaudi, 2009
- A. FRASCHETTI, *Augusto*, Bari, Laterza, 1998
- A. LA PENNA, *Orazio e l'ideologia del principato*, Torino, Einaudi, 1963
- E. ROMANO (a cura di), *Q. Orazio Flacco. Le Opere, I.2, Le Odi, il Carme secolare, gli Epodi*, Roma, Istituto Poligrafico e zecca dello Stato, 1991
- A. TRAINA, E. MANDRUZZATO, *Orazio. Odi ed epodi*, Milano, Rizzoli, 2009
- G. VANOTTI, *Il testo greco delle 'Res gestae divi Augusti'. Appunti per una interpretazione politica*, «GIF» 27, 1975, pp. 306-325

COMITATO EDITORIALE
SAPIENZA UNIVERSITÀ EDITRICE

Coordinatore

ROBERTO NICOLAI

Membri

MAURIZIO DEL MONTE

GIUSEPPE FAMILIARI

VITTORIO LINGIARDI

CAMILLA MIGLIO

DANIELE NARDI

CESARE PINELLI

Delegato del Rettore per l'editoria

LUIGIA CARLUCCI AIELLO

COMITATO SCIENTIFICO
MACROAREA E

Coordinatrice

CAMILLA MIGLIO

Membri

VICENÇ BELTRAN

MASSIMO BIANCHI

ALBIO CESARE CASSIO

EMMA CONDELLO

FRANCO D'INTINO

GIAN LUCA GREGORI

ANTONIO IACOBINI

SABINE KOESTERS

EUGENIO LA ROCCA

ALESSANDRO LUPO

LUIGI MARINELLI

MATILDE MASTRANGELO

ARIANNA PUNZI

EMIDIO SPINELLI

STEFANO VELOTTI

CLAUDIO ZAMBIANCHI

COMITATO SCIENTIFICO
SERIE FORMAZIONE

Responsabile

SILVIA TATTI (Sapienza Università di Roma)

Membri

ANNA LABELLA (Sapienza Università di Roma)

SIRIO CICCACCI (Sapienza Università di Roma)

Il Comitato editoriale assicura una valutazione trasparente e indipendente delle opere sottoponendole in forma anonima a due valutatori, anch'essi anonimi. Per ulteriori dettagli si rinvia al sito: www.editricesapienza.it

COLLANA MANUALI

1. Il Tempo e la Verità
Ernesto Capanna
2. Aerodinamica
Giorgio Graziani
3. Medicina Nucleare in Oncologia
Francesco Scopinaro e Maria Gemma Parisella
4. Impianti Nucleari
Maurizio Cumo
5. Accounting for Equity and Other Comprehensive Income
Francesco Bellandi
6. Gasdinamica
Filippo Sabetta
7. Segnali - Processi Aleatori - Stima - Vol. I
Gaetano Scarano
8. Segnali - Processi Aleatori - Stima - Vol. II
Gaetano Scarano
9. Esercizi di analisi matematica
Paola Loreti e Daniela Sforza
10. Meccanica dei fluidi sperimentale
Antonio Cenedese e Monica Moroni
11. Impianti Nucleari - 2ª edizione
Maurizio Cumo
12. Lettere in classe
Percorsi didattici del TFA di area letteraria della Sapienza
a cura di Paola Cantoni e Silvia Tatti

Il volume vuole essere un primo bilancio dell'esperienza del TFA (Tirocinio di Formazione Attiva) ordinario delle classi di ambito letterario che si è svolto presso la Facoltà di Lettere e Filosofia della Sapienza di Roma negli anni 2012-2013. Le questioni legate alla formazione docenti e all'insegnamento dell'italiano, delle lingue classiche e della letteratura sono al centro dei contributi introduttivi scritti dalle curatrici, da Roberto Nicolai, Luca Serianni, Stefano Quaglia e Carlo Albarello, docenti dell'università e della scuola attenti da anni alle problematiche della didattica disciplinare. La parte centrale del volume, articolata in sezioni introdotte dai docenti tutor per i diversi indirizzi, raccoglie i percorsi didattici elaborati e sperimentati nelle scuole dai tirocinanti, giovani professori in formazione che hanno affrontato con originalità e spirito innovativo il compito loro affidato, coniugando alte competenze disciplinari e passione, al servizio di un lavoro fondamentale, che ha un'altissima responsabilità sociale nei confronti delle nuove generazioni.

Paola Cantoni insegna Linguistica italiana alla Sapienza. Oltre agli studi su Antonio Petito e all'edizione delle lettere di Raffaele Viviani, si è occupata di scritture semicolte, di carteggi otto-novecenteschi, di lingua e dialetto in autori napoletani. È redattrice di opere lessicografiche e bibliografiche. Ha insegnato nella scuola secondaria ed è stata referente della classe di Materie letterarie nella scuola media nel primo ciclo del TFA ordinario della Facoltà di Lettere e Filosofia (2012-13).

Silvia Tatti insegna letteratura italiana alla Sapienza. Si è occupata dei principali autori del panorama letterario italiano soprattutto del Settecento e dell'Ottocento, di rapporti culturali tra Italia e Francia, di letteratura del Risorgimento, di libretti d'opera. È stata referente della classe di Materie letterarie e latino nei licei e nell'istituto magistrale nel primo ciclo del TFA ordinario organizzato dalla Facoltà di Lettere e Filosofia (2012-13).

ISBN 978-88-98533-28-2



9 788898 533282