

**SCUOLA INTERATENEO DI SPECIALIZZAZIONE
PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI
DELLA SCUOLA SECONDARIA**

**Un esempio di analisi testuale: spunti tematici all'interno del I libro
del *De rerum natura***

Supervisore: prof. Roberto Crosio

Specializzanda: Claudia Cuzzotti

a.a. 2005-2006

PARTE PRIMA: LE TEORIE DI RIFERIMENTO

I, 1 Modello teorico didattico-metodologico scelto come riferimento

Il problema della motivazione, nel processo di insegnamento/apprendimento delle lingue classiche, è quanto mai importante, e come tale deve essere adeguatamente fronteggiato dal docente. I termini della questione sembrano essere strettamente legati al possesso o meno di competenze linguistiche tali da comprendere e tradurre i testi, e, conseguentemente, non incorrere in insuccessi scolastici. Il problema, che interessa in misura maggiore gli insegnanti del biennio, incaricati di fornire alla classe le basi morfologiche e sintattiche della lingua (per quanto il completamento dello studio sintattico sia spesso rinviato al triennio, in tutti gli indirizzi liceali), sussiste nell'intero corso di studi, in quelle scuole dove la traduzione continua ad occupare una posizione di rilievo nella programmazione, in primo luogo il liceo classico.

Cos'è la motivazione La motivazione è stata oggetto di studi specifici nel campo della psicologia, e di questi il docente può avvalersi, come supporto di carattere generale, prima di affrontare le problematiche specifiche della disciplina.

In una recente pubblicazione, la motivazione viene definita come una *configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza di un comportamento diretto a uno scopo*¹. Le autrici spiegano che questo concetto permette di comprendere perché una persona svolge un compito e lo fa in un dato modo (inizio e direzione), quanto insiste (intensità) e le ragioni per cui mantiene interesse e impegno nel suo compito.

All'interno della classica distinzione tra motivazione estrinseca e intrinseca, la prima dovuta a fattori esterni al soggetto e la seconda, invece, a fattori interni, è particolarmente legato al processo di apprendimento il concetto di interesse, componente della motivazione intrinseca. L'interesse si differenzia dalla "curiosità epistemica", il bisogno universale di conoscere e di apprendere, in quanto tende ad essere stabile nel tempo e a mantenersi per effetto di ripetute applicazioni; sua caratteristica è l'applicazione, protratta nel tempo, dell'individuo con il materiale o il compito ritenuto interessante. La curiosità, invece, si configura come stimolo iniziale, che consente di cominciare varie attività. L'interesse, quindi, per la sua tendenza alla stabilità, è correlato all'apprendimento più delle altre componenti motivazionali². Esiste, in particolare, una relazione positiva tra interesse e prestazioni scolastiche per i maschi, e per i livelli alti di istruzione³.

E' importante capire, allora, cosa possa fare l'insegnante per rendere il materiale di studio maggiormente interessante. Fra gli elementi più importanti ci sono la novità, che è in grado di suscitare curiosità; la chiarezza, che rende più facilmente comprensibile l'oggetto della spiegazione; il valore d'immagine e il collegamento con elementi autobiografici, entrambi elementi che facilitano la comprensione e il ricordo del materiale. Un docente dovrà quindi avere cura di presentare gli argomenti con una certa varietà, cercando di usare chiarezza nell'esposizione dei contenuti (aiutandosi, anche, con strumenti di visualizzazione, come mappe concettuali), operando attualizzazioni che permettano all'alunno di sentire l'oggetto dell'apprendimento vicino alle proprie esperienze e, il più possibile, utile.

Proprio sull'utilità dei classici (libri che non hanno mai finito di dire quello che hanno da dire, secondo la nota definizione di Calvino⁴) deve insistere il docente, utilità non solo attinente alla formazione culturale dell'alunno, ma alla sua formazione umana, alla sua stessa vita. L'allievo dovrebbe cogliere, all'interno del messaggio dei classici, l'invarianza della natura umana e dei suoi problemi; la lingua, in quest'ottica, è la via di accesso privilegiata per attingere al loro messaggio, e non va studiata fine a se stessa, ma esclusivamente in funzione della fruizione dei testi.

Perché la motivazione è importante Il fattore motivazionale è importante per più ragioni. La prima è che, in assenza di motivazione, lo studente perderà l'interesse per la disciplina, privandosi, quindi, delle opportunità di crescita e di formazione derivanti dal suo studio. Il diminuire, poi, dell'interesse nei confronti delle discipline classiche, generalizzato a ben più di uno studente, finisce per essere assai rischioso per il benessere delle discipline stesse, che incorrono nel pericolo di avere un peso sempre inferiore all'interno della scuola, sino ad esservi espulse, quantomeno in relazione all'approccio in lingua originale. Una seconda

¹ Cfr. R. De Beni – A. Moé, *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 2000, pag. 37.

² Le altre componenti della motivazione intrinseca, indipendente cioè da "rinforzi" esterni (come, ad esempio, un premio), sono: curiosità epistemica, autodeterminazione (libera scelta), bisogno di effectance (bisogno di padroneggiare le situazioni), esperienza di flusso (situazione di profondo coinvolgimento e intensa concentrazione, nella quale non avvertiamo lo scorrere del tempo). Cfr. R. De Beni – A. Moé, *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 2000, pagg 52-66.

³ Cfr. R. De Beni – A. Moé, *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 2000, pag. 65.

⁴ Italo Calvino, *Perché leggere i classici*, Milano, A. Mondadori, 1991, pag. 13.

ragione per cui la motivazione è importante, è inerente alla qualità della relazione educativa instaurata tra noi e i nostri studenti. L'efficacia del nostro lavoro è da valutarsi in base alla qualità di questa relazione, buona quando consente di promuovere crescita mentale negli alunni⁵. Una relazione educativa nella quale i nostri allievi siano demotivati, non è una buona relazione educativa, pertanto noi non avremo svolto al meglio il nostro lavoro. Sul versante dell'alunno, poi, una continua demotivazione può sfociare in una "sindrome da impotenza appresa", fenomeno psicologico comune non solo agli adolescenti, ma a tutti gli individui che, in seguito a numerosi insuccessi, si autoconvincano di non possedere adeguate abilità e capacità⁶. Ne andrà compromessa, quindi, la sua percezione di sé, su cui si fonda l'autostima.

Autostima e autoefficacia L'esperienza scolastica è fondamentale per l'acquisizione di autostima, soprattutto in età adolescenziale, in cui l'individuo, impegnato nella costruzione della propria identità, tende a mettersi in discussione e a non credere in se stesso⁷. Al concetto di autostima è vicino quello di autoefficacia, definita da Albert Bandura come la "convinzione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in modo da raggiungere i risultati prefissati"⁸. Questo concetto si differenzia dall'autostima, in quanto è connesso a circostanze specifiche (ad esempio, una determinata verifica di Latino), anziché a fenomeni generalizzabili. L'autoefficacia, inoltre, non è una "predisposizione", ma una capacità che si può "allenare", che si sviluppa e si modifica attraverso uno scambio continuo tra il soggetto e l'ambiente circostante. Da ciò s'intende l'importanza dell'insegnante, nella promozione dell'autoefficacia dell'alunno (gli altri ambiti, implicati in questo sviluppo, sono la famiglia e il gruppo dei pari). Relativamente ai modi per promuovere l'autoefficacia, l'insegnante ne ha a disposizione tre: la persuasione, la creazione di uno stato emotivo positivo nell'alunno, la creazione di situazioni in cui possa operare l'esperienza vicaria (es. *peer education*). Quest'ultimo fattore, che, se adeguatamente gestito, può portare a buoni risultati, si realizza nello svolgimento di compiti da parte di piccoli gruppi, formati in modo tale che le capacità degli alunni non siano tutte dello stesso livello e, che, quindi, possano innescarsi, all'interno dei gruppi, le dinamiche positive della collaborazione tra pari. Un quarto fattore, importante nella promozione di autoefficacia, non dipende direttamente dal docente, in quanto è costituito dalla presenza di esperienze di gestione efficace di una data situazione, che rassicura l'allievo al momento di affrontare la medesima situazione; questo elemento, più che dipendere dall'insegnante, è determinato dalla constatazione di un dato di fatto, o dalla percezione che un alunno ne ha. Il docente, pertanto, potrà intervenire correggendo questa percezione, qualora sia erronea, ma avrà sempre un limite nella sua azione, costituito dalla realtà dei fatti.

Come motivare gli alunni all'apprendimento del latino Che ricadute possono avere sull'insegnamento/apprendimento del latino queste considerazioni? Partendo dal biennio, si può pensare di far svolgere esercitazioni alla classe suddivisa in gruppi, se non con la tecnica del *cooperative learning*, che richiederebbe di dedicarvi l'80% del tempo a disposizione, almeno con esercitazioni a cadenza settimanale (due ore su cinque, ad esempio). Il docente, passando tra i gruppi, può vedere, di volta in volta, le difficoltà che sorgono al loro interno. Se non proprio alla personalizzazione della didattica, questo sistema ha il vantaggio di portare verso una didattica più vicina alle esigenze del singolo, in quanto l'insegnante ha modo di interagire con poche persone per volta (i componenti di ogni gruppo) e di osservarne le esigenze. Le dinamiche di collaborazione tra pari e di esperienza vicaria interne ai gruppi, poi, promuovono lo sviluppo dell'autoefficacia e, conseguentemente, della motivazione, contribuendo al potenziamento delle competenze linguistiche. Nel triennio, il lavoro a gruppi può riguardare l'acquisizione di competenze anche diverse da quelle traduttive, come quelle critico-interpretative e di confronto (penso alla realizzazione di confronti intertestuali, oppure di percorsi tematici). In genere, comunque, questo tipo di modalità didattica è gradita agli alunni, e va pertanto tenuta presente, come affiancamento a modalità didattiche più tradizionali.

Sul piano linguistico, diverse sono state, nel corso degli anni, le alternative proposte alla grammatica tradizionale⁹. Da trent'anni, ormai, l'abolizione del latino come materia curricolare dalla scuola media, ha posto i docenti di scuola superiore nella condizione di modificare il loro metodo di insegnamento. La tendenza che ha prevalso è stata quella di puntare su una grammatica descrittiva (la regola nasce dalla descrizione di un fenomeno, cui si assiste all'interno di un testo), anziché normativa (dalla regola al testo). In questa prospettiva, la lingua viene osservata come specchio di una civiltà, e non per ricercare in essa

⁵ Cfr. G. Blandino-B. Granieri, *Le risorse emotive della scuola*, Miano, Raffaello Cortina, 2002.

⁶ Cfr. R. De Beni-A. Moè, *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 2000, pagg. 154 ss.

⁷ Cfr. A. M. Mariani, *Adolescenza: non solo crisi*, in *Scuola e didattica* n. 5, pagg. 8-13.

⁸ Cfr. Albert Bandura, *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Trento, edizioni Erickson, 1996.

⁹ Non prendo in considerazione il cosiddetto metodo natura (in italiano il manuale è H. H. Ørberg, *Lingua latina per se illustrata*, Accademia Vivarium Novum, Montella 1999), sul quale vi sono pareri contrastanti e che, nel complesso, non è molto usato. E' provato, tuttavia, che questo metodo, che tratta il latino come lingua viva, rende gli alunni più motivati e partecipi alle lezioni. Cfr. Dino Piovan, *Latino e greco come lingue*, ne *La Nuova Secondaria* n. 2/2005.

conferma a regole grammaticali¹⁰. Nella pratica didattica, ciò ha significato abbandonare la traduzione dall'italiano e lo studio puntuale delle particolarità morfosintattiche, a vantaggio di un approccio più finalizzato alla comprensione del testo, che alla sua esatta traduzione. Il modello grammaticale usato non è cambiato, ma se ne pretende uno studio meno dettagliato, compensato da una maggiore lettura dei testi. Un modello che, invece, ha il vantaggio di essere diverso dall'impostazione tradizionale, è quello della grammatica della dipendenza di Tesnière-Happ, che, a mio avviso, può avere utilità nella scuola, soprattutto nella visualizzazione della struttura di brani di versione particolarmente complessi¹¹.

Le strategie inerenti allo studio della civiltà e della letteratura, sono riconducibili essenzialmente alle tipologie della tematizzazione e dell'attualizzazione. Sin dal biennio, sussiste la pratica di affiancare al programma di lingua la realizzazione di percorsi tematici inerenti alla civiltà latina (anche confrontata con quella greca)¹². L'utilità di una soluzione di questo tipo, che può essere anche agevolmente praticata in traduzione, è quella di costituire un'alternanza allo studio puramente grammaticale, con il vantaggio di stimolare (o recuperare) l'interesse degli allievi. La pratica della tematizzazione viene continuata nel triennio, dove è suggerita dai programmi Brocca, in quei casi in cui sia impossibile leggere una consistente porzione dell'opera di un autore: "è opportuno scegliere i brani coerentemente con problemi e tematiche significative e motivanti o con itinerari formali"¹³. Numerosi spunti possono venire ai docenti, in questa direzione, oltre che da articoli su riviste specializzate, anche da pubblicazioni di didattica disciplinare¹⁴. Nella realizzazione di percorsi tematici, può anche risultare utile presentare agli alunni strumenti di sintesi, come cronologie o mappe concettuali, che evidenzino i legami esistenti tra il percorso tematico affrontato, gli autori e il contesto storico-culturale nel quale si inseriscono, in modo tale che gli studenti abbiano sempre chiara la cronologia dei fenomeni, la loro contestualizzazione e i legami tra essi esistenti. Anche la strada dell'attualizzazione è prevista dai programmi Brocca, che sollecitano un collegamento tra i testi letti e i "problemi aperti della realtà attuale", pur mettendo in guardia da una "attualizzazione astorica e superficiale"¹⁵. E' chiaro che queste proposte vanno rapportate all'uditorio che ci troviamo davanti e che, quindi, è più proficuo insistere sulle competenze linguistiche e traduttive in un indirizzo classico (ciò significa, in sostanza, traduzione di un adeguato numero di passi in lingua), e, invece, sullo studio della letteratura e della civiltà, in un indirizzo socio-psico-pedagogico. A mio avviso è, però, importante, ai fini del mantenimento della motivazione, che gli alunni di indirizzi diversi da quello classico, abbiano possibilità di accesso al mondo classico non troppo diverse da quelle dei loro coetanei che hanno scelto quell'indirizzo. Questo implica la frequentazione abituale dei testi latini, anche in traduzione, ma affiancati dai testi greci (anch'essi in traduzione, ovviamente), che ne costituiscono l'archetipo. Solo così lo studente potrà motivarsi realmente alla disciplina, e non avrà la sensazione di accedere alla cultura classica attraverso la porta di servizio.

I, 2 Ruolo e significato dei contenuti prescelti in relazione alla disciplina e alle sue caratteristiche.

Lo studio di Lucrezio, nella scansione del programma prevista dalla Commissione Brocca, si colloca diversamente, a seconda del tipo di scuola a cui è indirizzato. Negli indirizzi classico e scientifico, è previsto per il terzo anno di corso, in conformità al principio della trattazione parallela di autori e storia letteraria; negli indirizzi linguistico e socio-psico-pedagogico è prescritto, invece, per il quinto anno, reintroducendo la sfasatura, esistente nei vecchi programmi, tra lo studio della storia letteraria e quello degli autori. La vecchia programmazione del liceo classico, scuola in cui ho effettuato l'intervento di tirocinio, prevedeva, invece, la

¹⁰ Cfr. *Insegnare latino: un primo orientamento sulle diverse metodologie*, a cura di Andrea Barabino, www.loescher.it/mediaclassica

¹¹ Il modello di Tesnière-Happ applicato alle lingue classiche è stato divulgato in Italia soprattutto da G. Proverbio, in diverse pubblicazioni, tra cui si ricorda *Lingue classiche alla prova. Note storiche e teoriche per una didattica*, 1981, Bologna, Pitagora.

¹² Ad esempio, cfr. Filippo Morgante, che su *La Nuova Secondaria* n. 1/2002, pagg. 91-97, propone diversi percorsi tematici, tra i quali "la famiglia nel mondo greco-latino", "temi della poesia lirica dal mondo greco-latino al Romanticismo". Una soluzione di questo tipo è anche consigliata dai programmi Brocca per il biennio (cfr. analisi di testi, nella sezione dedicata ai contenuti).

¹³ Cfr. programmi Brocca, nella sezione dedicata alle indicazioni didattiche sulla lettura e analisi dei testi, relative all'insegnamento del latino nel triennio (questa parte è ripetuta per tutti gli indirizzi).

¹⁴ Tra queste pubblicazioni, è assai utile il libro di D. Puliga, *Percorsi della cultura latina- per una didattica sostenibile*, Roma, Carocci, 2003, che propone una serie di percorsi (letterario, antropologico, linguistico, di permanenze...), a partire da celebri testi tratti da alcuni "grandi" della letteratura latina: Catullo, Cicerone, Virgilio, Agostino, Lucrezio, Terenzio, Ovidio.

¹⁵ Cfr. i programmi Brocca, nella sezione dedicata alle indicazioni didattiche sulla lettura e analisi dei testi, relative all'insegnamento del latino nel triennio (questa parte è ripetuta per tutti gli indirizzi).

trattazione di Lucrezio in Il liceo (quarto anno di corso), senza che si creasse necessariamente una sfasatura con il programma di storia letteraria, cosa che, peraltro, era frutto del caso, in quanto la sincronia tra autori e letteratura non era un obiettivo perseguito da quei programmi. E' piuttosto usuale, però, che lo studio di Lucrezio venga affrontato in Il liceo, indipendentemente dalla programmazione seguita, perché è difficile che questo autore, tanto importante, trovi una trattazione esaustiva all'interno del terzo anno di corso, dove risulterebbe sacrificato. Inoltre, l'argomento stesso del poema lucreziano, se volto in Il liceo, può meglio raccordarsi con la filosofia epicurea, che ne costituisce un prerequisito, e che, verosimilmente, sarà stata svolta nel II quadrimestre della I liceo (magari verso fine anno); può raccordarsi altresì con Tucidide, autore che si studia in Il liceo, ai fini di un confronto intertestuale sulla peste; infine, la riflessione di Lucrezio sulla *religio*, può essere accostata ad uno dei nuclei tematici previsti, per Filosofia, dai programmi Brocca il quarto anno di corso: "filosofia e religione nell'età moderna", evidenziando la portata illuministica del messaggio del poeta latino. Tra queste tematizzazioni, nello specifico dell'intervento didattico, è stata realizzata quella relativa alla peste, proposta come confronto intertestuale tra Tucidide, autore affrontato durante il tirocinio di Greco, e Lucrezio, autore trattato nel tirocinio di Latino. Nella presentazione dei primi 100 versi del *De rerum natura*, ho seguito proprio l'intertestualità come filo conduttore, istituendo confronti tra i versi in esame e alcuni passi della letteratura greca. La circostanza che il tirocinio si sia svolto in un liceo classico, mi ha consentito di estendere il confronto ad aspetti linguistici; se, tuttavia, l'intervento didattico si fosse svolto in un'altra scuola, avrei proposto gli stessi confronti intertestuali, in traduzione, nella convinzione che, anche gli alunni che non affrontano specificamente lo studio della lingua e letteratura greca, debbano avere la possibilità di attingere al patrimonio di questa letteratura, dotata di valore archetipico rispetto alle altre letterature europee, antiche e moderne.

I, 3 Scelta delle modalità dell'intervento didattico e degli strumenti da privilegiare.

La modalità secondo la quale si è svolto l'intervento didattico è stata quella della lezione euristica, alternata a momenti prevalentemente frontali. E' stata usata anche la modalità del lavoro a gruppi (in coppia o a tre, a seconda della disposizione dei banchi). Partendo dal presupposto della centralità del testo, i diversi momenti della sua analisi, hanno richiesto metodologie diverse: la lettura metrica, ad esempio, è stata realizzata, per quanto possibile, in gruppo, condividendone, poi, i risultati con il resto della classe. La lezione frontale è stata usata laddove altre modalità avrebbero richiesto un eccessivo impiego di tempo (alcune sezioni della lettura metrica; costruzione italiana e traduzione del testo). Il dialogo didattico ha avuto molto spazio nella realizzazione dei confronti intertestuali, che sono stati svolti prevalentemente dagli alunni, anche se con la guida dell'insegnante. Il lavoro domestico di gruppo, a cui alcuni allievi erano già abituati, è stato sollecitato nella realizzazione del confronto intertestuale inerente alla peste, che, per una parte della classe, ha dato ottimi frutti.

Tra gli strumenti, gli alunni hanno fatto uso, in primo luogo, del manuale, che presenta, in lingua originale, tutti i versi esaminati, corredati di un apparato di note lessicali e sintattiche (il testo è *Opera*, di Giovanna Garbarino, una nuova edizione della storia letteraria, arricchita, però, dell'apparato di note ai testi, e di nuovi materiali di approfondimento). I passi utili per i confronti intertestuali, sono stati distribuiti in fotocopia (traduzione con testo a fronte oppure, nel caso del testo di Eschilo, particolarmente difficile, solo in traduzione). Limitatamente al lavoro sulla peste, gli alunni hanno usato la lavagna (per scrivere, su due colonne, lessico greco e latino a confronto) e strumenti informatici (per realizzare, a casa, la tabella di comparazione). In particolare, l'uso di strumenti informatici e telematici è una risorsa, sia perché sono graditi ai ragazzi, sia perché se ne richiede una competenza effettiva anche al di fuori della scuola, rendendo, così, il loro uso, altamente motivante per gli alunni, che avvertono l'utilità di ciò che stanno imparando.

PARTE SECONDA: IL PROGETTO

II. 1 Contesto di indirizzo e di classe in cui si inserisce l'intervento didattico

Il tirocinio avviene presso il Liceo Ginnasio Lagrangia di Vercelli, nella classe in cui ho svolto l'osservazione l'anno passato. Si tratta attualmente di una II liceo classico, di indirizzo *storico-letterario, linguistico moderno e artistico*. Questo comporta lo studio di due lingue straniere e di storia dell'arte sin dalla IV ginnasio. Alcuni alunni frequentano l'*opzione formativa di Indirizzo Musicale*. La classe risulta composta di diciannove studenti, con lieve prevalenza dell'elemento femminile (dieci femmine e nove maschi). Sia sulla base dell'osservazione avvenuta l'anno passato, sia sulla base del colloquio con il docente accogliente, il livello complessivo della classe risulta essere complessivamente buono. Il tutor riscontra però una disomogeneità al suo interno, notata anche dalla tutor di greco (il tirocinio di greco avviene nella stessa classe): le ragazze costituiscono l'elemento trainante, mentre i ragazzi hanno un atteggiamento meno partecipativo e più dispersivo durante le lezioni, mostrando anche un impegno meno tenace nello studio domestico¹⁶. Nello specifico del latino, il tutor individua quattro fasce di livello: la prima, di livello buono-ottimo, è costituita da un consistente numero di ragazze, che dimostrano un costante impegno, supportato da sicurezza nelle competenze traduttive. La seconda, di livello discreto, è composta da pochi alunni/e, con un rendimento mediamente discreto; la terza, numericamente più nutrita, è costituita da studenti (maschi e femmine) con difficoltà nella traduzione, che compensano, però, queste lacune nell'orale, dove conseguono risultati discreti o buoni. Un solo alunno presenta una situazione problematica, ed è stato promosso col debito formativo al termine dell'anno passato. In questo caso, le lacune pregresse e l'incapacità di adottare un criterio razionale nell'analisi morfo-sintattica del testo, non sono compensate dalle prove orali, causa una forte emotività che aggrava le carenze attitudinali di base. Nel complesso, la classe ha un buon comportamento ed è abbastanza partecipe delle attività svolte in aula (partecipazione ottima per le femmine e sufficiente-discreta per i maschi). Il clima del gruppo è sereno, anche se gli alunni, soprattutto le ragazze, tendono a dividersi in sottogruppi (le ragazze legano, in particolare, con le compagne di banco). Il dialogo tra docenti e alunni, da quanto ho potuto constatare nel tirocinio osservativo l'anno passato, si svolge con naturalezza, sia quando abbia per oggetto i contenuti della lezione, sia quando riguardi questioni extrascolastiche.

II. 2 Scelta dei contenuti in relazione alla programmazione progettata dall'insegnante titolare e ai prerequisiti degli studenti ai quali si rivolge

L'argomento dell'intervento didattico è stato concordato con il tutor l'anno passato, alla fine del tirocinio osservativo. Lucrezio è un autore il cui studio, nel liceo classico, viene abitualmente affrontato il quarto anno, sia sotto il profilo della storia letteraria, sia come lettura di passi d'autore. Questo avviene indipendentemente dalla programmazione adottata (Brocca o programmi tradizionali), in ottemperanza ad esigenze didattiche, in quanto la personalità del poeta è tale, che la sua trattazione risulterebbe sacrificata all'interno del programma del terzo anno (come prevedono i Brocca, che concentrano in un solo anno la letteratura arcaica e quella dell'età di Cesare). Il tutor segue una programmazione in parte rispondente a quella tradizionale, in parte vicina a logiche proprie della Commissione Brocca. Ad esempio, non opera la netta distinzione tra storia letteraria e autori prevista dai vecchi programmi, cercando, il più possibile, di affrontare in prospettiva sincronica lo sviluppo della storia letteraria e la lettura di passi d'autore. La centralità del testo, cardine della programmazione Brocca, è propria anche della pratica didattica del tutor, che fonda la trattazione degli autori, in primo luogo, sull'esame dei testi in lingua originale. All'interno della trattazione pertinente ai singoli autori, sono poi previsti percorsi tematici, altro elemento fondante della logica dei Brocca. Ad esempio, la trattazione di Catullo è svolta alla luce di tematiche come l'amore per Lesbia; l'amicizia, il viaggio, gli affetti; i *topoi* della poetica alessandrina presenti nel *liber* catulliano. Nel contempo, la scelta degli autori trattati segue, in parte, quella dei programmi tradizionali. L'anno passato, ad esempio, sono stati analizzati passi delle Bucoliche e delle Georgiche (come prevedono i vecchi programmi), all'interno di un percorso interdisciplinare sull'età dell'oro; oppure è stato letto qualche passo di Sallustio (sempre secondo i dettami dei vecchi programmi), all'interno del percorso interdisciplinare "La Roma di Sallustio e la Firenze di Dante: indagine interdisciplinare sul moralismo classico e sulla ricerca delle cause delle degenerazioni etico-politiche" (l'interdisciplinarietà con italiano è particolarmente proficua, perché il tutor insegna entrambe le materie in questa classe).

¹⁶ Ho potuto personalmente verificare questa situazione, sia durante le lezioni di tirocinio attivo, dove le ragazze hanno mostrato un'attenzione elevata e i ragazzi, invece, sono stati più dispersivi, sia nella correzione delle verifiche di greco, i cui risultati si sono nettamente diversificati a seconda del sesso.

La trattazione di Lucrezio, che è stata anticipata dal tutor con riguardo alla contestualizzazione dell'autore e dell'opera, non si esaurisce con il mio intervento didattico (che prende in considerazione essenzialmente il primo libro), ma prosegue nel corso dell'anno e sarà ulteriormente ripresa il III anno liceale. Da quanto mi si dice, gli approfondimenti verteranno sul tema del contrasto luce-ombra all'interno del *De rerum natura* e sulla storia del genere umano. Un approfondimento sulla peste è stato realizzato, invece, all'interno di questo intervento didattico. Nel proporlo, ho tenuto conto del fatto che il tirocinio di greco, pertinente alla storiografia del V secolo, e quindi anche a Tucidide, era avvenuto nella stessa classe e che la programmazione della tutor di greco lo contempla. Sulla base di accordi con i due tutor si è pensato di non estendere il confronto né a Virgilio né agli autori della letteratura posteriore, per concentrarsi in maniera più approfondita, con particolare riguardo al lessico, sui testi di Tucidide e Lucrezio.

I prerequisiti all'esame dei primi 100 versi dell'opera, sono costituiti dalla contestualizzazione dell'autore e inserimento della sua opera nel genere letterario epico didascalico. Le lezioni del tutor, introduttive a Lucrezio, ne hanno delineato la biografia e struttura dell'opera, inserendolo all'interno del genere letterario epico didascalico, genere di cui gli alunni hanno già nozione dall'anno passato (avendolo affrontato studiando Esiodo e le georgiche virgiliane). I prerequisiti di natura filosofica (l'atomismo di Leucippo e Democrito; la filosofia di Empedocle; l'epicureismo) sono stati studiati in Filosofia in I liceo e, limitatamente all'epicureismo, ripresi dal tutor nelle lezioni introduttive a Lucrezio. Anche le nozioni di prosodia e metrica dell'esametro sono in possesso degli alunni sin dall'anno scorso, in quanto la classe ha imparato a leggere in esametri sui testi di Virgilio e, in greco, su quelli di Omero. Le principali figure retoriche sono, invece, conoscenze che gli alunni hanno dal biennio.

II. 3 Descrizione sintetica del progetto dell'intervento didattico¹⁷

L'intervento didattico si compone di nove ore di lezione frontale, due di verifica e una di restituzione e correzione degli elaborati. L'argomento è centrato sull'esame dei primi 100 versi del *De rerum natura* di Lucrezio, all'interno dei quali vengono isolati tre episodi: l'inno a Venere (vv. 1-43), il I elogio di Epicuro (vv. 62-79), il sacrificio di Ifigenia (vv. 80-101)¹⁸. Viene proposto, poi, un confronto intertestuale tra la peste in Lucrezio (VI, 1138-1286) e la peste in Tucidide (II, 47-54), anello di congiunzione tra questo intervento didattico e il tirocinio di greco, avvenuto nella stessa classe e avente per oggetto la storiografia greca del V secolo.

Gli incontri durano, ciascuno, due ore da cinquanta minuti, eccetto il terzultimo (confronto intertestuale sulla peste) e l'ultimo (restituzione e correzione della verifica), di un'ora.

Preliminare all'attività di tirocinio è una breve presentazione del ciclo di lezioni, secondo una strategia propria della "didattica a carte scoperte", con la funzione di rendere partecipi gli studenti del proprio processo di apprendimento.

L'accertamento dei requisiti di base non avviene in un solo momento, ma ogniqualvolta se ne determini l'esigenza (ad esempio, il possesso dei requisiti inerenti alla lettura in metrica, è accertato prima di iniziare la scansione dei versi, nella prima lezione; i requisiti pertinenti alla figura di Epicuro, invece, vengono appurati al momento di affrontare l'elogio di Epicuro, nella terza lezione).

L'esame dell'inno a Venere occupa le prime quattro ore di lezione (prima e seconda lezione). Il testo viene letto in metrica (prevalentemente dagli studenti), tradotto e analizzato da me sotto il profilo sintattico e dell'analisi retorico-stilistica. Conto di fare emergere le caratteristiche dello stile di Lucrezio direttamente dal testo, senza darne una trattazione preliminare e separata. Con riguardo al contenuto, prevedo di mettere in luce (dopo la traduzione, perché gli studenti possano avere una piena comprensione del testo) i seguenti nodi concettuali, adottando la metodologia della lezione dialogata:

- Riflessione sul significato della presenza di Venere, divinità del *pantheon* tradizionale, nell'*incipit* di un poema che afferma l'estraneità degli dei alle vicende umane.
- Caratteristiche della figura di Venere-Afrodite: confronto intertestuale con i vv. 1-6 dell'Inno omerico ad Afrodite (V), per individuare le caratteristiche della dea comuni ai due testi.
- La preghiera di Lucrezio a Venere: confronto intertestuale con l'ode saffica ad Afrodite (fr.1 Voigt) .
- Un esempio di *ekphrasis*: il gruppo di Venere e Marte.

All'analisi dell'elogio di Epicuro (vv. 62-79) sono dedicate due ore (terza lezione). Il testo viene letto, tradotto, commentato, secondo le modalità già esposte. L'analisi contenutistica dell'elogio è proposta alla fine della traduzione, come già avvenuto per l'inno a Venere. Il passo lucreziano è esaminato alla luce di due confronti intertestuali, brevi ma significativi. Il primo, che accosta i versi in questione con un breve passo di Omero (XVII, vv. 166 sgg.), evidenzia come l'operato di Epicuro venga presentato con i tratti dell'aristia omerica. Il secondo confronto, con un frammento di scuola epicurea (fr. 364 Usener, in traduzione), mette in

¹⁷ Si allega in appendice la stesura completa del progetto.

¹⁸ Sulla base di accordi con il tutor, non vengono presi in considerazione i vv. 44-50, che si sospettano interpolati, e i vv. 51-61, nei quali Lucrezio espone la materia trattata nel I libro.

luce una certa costanza nella rappresentazione del maestro. Il confronto intertestuale con Omero è in traduzione con originale a fronte, ed è centrato su aspetti prevalentemente lessicali. Con il metodo della lezione dialogata, conto di guidare la classe verso la condivisione dei seguenti nodi concettuali:

➤ La triste situazione degli uomini è evidenziata dalle scelte lessicali adottate dal poeta: la vita umana giace turpemente (*foede*, v. 62), schiacciata (*oppressa*, v. 63) dal peso della *religio* (*gravi sub religione*, con anastrofe, v. 63), che incombe dall'alto con orribile aspetto (*horribili...aspectu*, v. 65). E' forte la contrapposizione tra terra, dove giacciono gli uomini (*in terris*, v. 63) e cielo, da dove incombe la religio (*a caeli regionibus*, v. 64).

➤ Del filosofo greco sono sottolineate l'originalità dell'opera (*primum...primusque...primus*, rispettivamente vv. 66, 67, 71) e la disparità di mezzi nella lotta contro la *religio* (i suoi occhi sono *mortalis*, v. 66). Epicuro è un uomo solo che riporta una vittoria per l'intera umanità: *nos exaequat victoria caelo*. La lotta tra Epicuro e la religio è delineata secondo lo schema dell'aristia omerica (cfr. Omero, XVII, vv. 166. sgg.).

➤ L'impresa di Epicuro è vista come una spedizione in terra nemica, dalla quale egli rientra *trionfatore* (*victor*, v. 75). Il lessico utilizzato in questi versi è quello della sfera militare: *pervicit*, *processit longe*, *peragravit*, *refert victor*. E' interessante un confronto intertestuale tra questi versi e un frammento di scuola epicurea (fr. 364 Usener).

➤ Gli ultimi due versi capovolgono la situazione iniziale: l'umanità giaceva *oppressa* e ora è la *religio* ad essere *subiecta* (v. 78); l'uomo, che giaceva schiacciato sulla terra, adesso è sollevato al cielo (*nos exaequat victoria caelo*), mentre la superstizione *pedibus obteritur* (vv. 78-79).

L'analisi dei vv. 80-101 (il sacrificio di Ifigenia) occupa due ore (quarta lezione). Prima di affrontare il passo in lingua, conto di chiarire il significato dell'episodio all'interno dell'opera lucreziana (è volto a dimostrare l'empietà della *religio*), e di riassumere brevemente il mito, nelle sue principali varianti, cruenta ed incruenta. La lettura in metrica, traduzione e commento avvengono secondo le modalità già esposte. I confronti intertestuali proposti per questi versi sono:

➤ Eschilo, *Agamennone*, vv. 198-249 (in traduzione)

➤ Euripide, *Ifigenia in Aulide*, vv. 1211-1222. (traduzione + originale).

Nella realizzazione dei confronti conto di far lavorare in prima persona gli alunni, eventualmente dietro la mia guida.

Al confronto intertestuale sulla peste è dedicata un'ora (quinta lezione). I testi sono in traduzione, ma con originale a fronte. Prevedo di assegnarne lo svolgimento a casa, in coppia, e di correggerlo in classe, con una modalità che coinvolga il più possibile i gruppi. Gli studenti devono evidenziare:

➤ I sintomi della progressione della malattia nei due testi.

➤ La resa latina del lessico greco.

La comparazione deve essere distribuita in una tabella a due colonne da realizzarsi a computer, una colonna per Tucidide e una per Lucrezio.

La verifica, di due ore (sesta lezione), concordata con il tutor, accerta le conoscenze e competenze linguistiche, morfo-sintattiche, retorico-stilistiche e critico-interpretative relative ai versi esaminati del I libro (1-43; 62-79; 80-101). L'approfondimento sulla peste, invece, sarà verificato dal tutor oralmente, per ridurre il carico cognitivo degli alunni (in programma ci sono già ottanta versi). Le domande della verifica sono inerenti alla lettura metrica, traduzione, ai costrutti presenti nei versi, alle caratteristiche proprie dello stile lucreziano (es. arcaismi, composti di derivazione enniana...), alle interpretazioni relative ai passi in esame. Queste ultime domande (critico-interpretative), hanno il vincolo di un numero di righe, entro il quale contenere la risposta. Le domande di natura linguistica, morfosintattica, retorico-stilistica, quando possibile, vengono proposte in forma di tabella da completare, in modo tale da agevolare il lavoro degli studenti e la correzione degli elaborati. In coda alla verifica, sarà allegata la griglia di valutazione, contenente i punteggi relativi ai singoli esercizi e quelli complessivi, corrispondenti ai vari livelli di qualità (sufficiente, discreto etc.). Le corrispondenze tra le prestazioni, i livelli di qualità e i voti, avranno come base la griglia predisposta dalla scuola¹⁹.

La correzione degli elaborati e la loro restituzione impiegano lo spazio di un'ora (settima lezione). Prevedo di adottare una modalità fondata su di un primo momento di correzione collettiva degli elaborati, nel quale vengano condivisi gli errori più frequenti, e di un secondo momento, in cui vi sia una correzione individualizzata alla cattedra. In questo modo, infatti, si ha una condivisione delle incomprensioni generalizzate, che possono essere corrette con una spiegazione valevole per tutti e, allo stesso tempo, si viene incontro alle esigenze dei singoli studenti, che possono essere assai diverse le une dalle altre.

¹⁹ Cfr. allegato.

PARTE TERZA: ANALISI DEL PROCESSO

III.1 Lo svolgimento dell'intervento didattico, le eventuali modifiche apportate e le loro motivazioni

PRIMA LEZIONE (due ore) La presentazione dell'intervento didattico è stata piuttosto sintetica, in quanto gli alunni erano già stati informati dal tutor della durata del mio ciclo di lezioni e dell'argomento trattato. L'accertamento dei requisiti di base è partito da alcune domande alla classe nel suo complesso, alle quali hanno risposto singoli studenti (i più studiosi e meno restii ad intervenire, sostanzialmente alcune ragazze). Non ho accertato tutti i requisiti in questa prima fase, ma soltanto quelli di carattere generale sulla struttura dell'opera di Lucrezio, sul genere all'interno del quale può essere inserita, sulla scelta della poesia per esporre contenuti filosofici). I requisiti inerenti alla lettura metrica sono stati verificati prima di iniziare l'approccio al testo in lingua e le conoscenze relative ad Epicuro e alla sua filosofia sono state, invece, appurate in seguito, al momento di affrontare il primo elogio di Epicuro (vv. 62-79). Prima di passare alla lettura del testo in lingua originale, ho posto alla classe una domanda: perché Lucrezio ha scelto un'invocazione ad una divinità del *pantheon* tradizionale per introdurre un poema che afferma l'estraneità degli dei alle vicende umane? Poiché gli allievi erano in difficoltà a trovare autonomamente le risposte, li ho guidati ponendo loro ulteriori domande, più specifiche (ad esempio: cosa contengono i proemi delle opere epiche a voi note? Qual è il principio ispiratore della filosofia epicurea? Che legame ha con Venere? Di chi è madre Venere? Cosa può rappresentare la dea, in contrapposizione a Marte?) finché non si è giunti alla condivisione dei seguenti risultati, riassuntivi delle posizioni degli studiosi sull'argomento:

➔ *Topos* dell'invocazione poetica: tradizionalmente i poemi epici avevano inizio con un'invocazione alla musa (cfr. Omero ed Esiodo, Ennio). Nel caso dell'inno a Venere la preghiera è alquanto estesa, vicina alle caratteristiche dell'innografia sacra²⁰.

➔ Venere è allegoria della *voluptas* (h(donh/), principio ispiratore della filosofia epicurea.

➔ Lucrezio, al fine di rendere *benevolus* il lettore, prevenuto nei confronti della filosofia epicurea (cfr. I, 943-945), ricorre, con una sorta di *captatio benevolentiae*, ad una dea particolarmente cara ai Romani. Il procedimento non è distante da ciò che, a quanto dice il poeta stesso (cfr. I, 936 sgg.), fanno i medici, quando cospargono di miele l'orlo del bicchiere per addolcire l'amara medicina²¹.

➔ Venere è allegoria del principio vitale, in contrapposizione a Marte, allegoria del principio di morte.

Dopo aver puntualizzato i risultati ottenuti, ho accertato la presenza di un secondo tipo di requisiti, quelli inerenti alla lettura metrica. Per farlo, ho prima chiesto agli alunni se avessero dimestichezza con la lettura dell'esametro. A questa domanda ho avuto risposte discordanti. Ho deciso, allora, di verificare sul testo le abilità di lettura degli alunni e, nella convinzione che la metrica si impara leggendo, ho invitato gli allievi a scandire, a gruppi di due o tre (a seconda della disposizione dei banchi), i primi cinque versi. Ho lasciato qualche minuto per svolgere il lavoro, e ho poi chiesto a un gruppo di leggere la scansione trovata. Per correggere gli errori ho fatto intervenire gli altri gruppi e, infine, ho letto la scansione corretta. Non ho applicato, però, questo sistema all'esame di tutti i versi, accorgendomi del suo essere una procedura utile, ma lunga. Ho fornito quindi io la scansione di circa metà dei versi, cercando di leggere in modo estremamente lento, mentre gli alunni segnavano gli accenti sul testo. Al termine ho chiesto se dovessi ripetere la scansione di qualche verso (ne ho ripresi non più di uno, o due, in quanto gli altri erano chiari). Rispetto alla programmazione iniziale, quindi, si è verificato uno scostamento relativo alle modalità di lettura metrica. Ho dovuto, infatti, trovare una mediazione tra la scansione autonoma da parte degli allievi (modalità molto utile, ma altrettanto lunga) e la scansione proposta dall'insegnante (modalità passiva, molto meno utile, però più breve). Hanno fatto seguito la traduzione e il commento del testo, avvenute secondo queste modalità:

➔ Ho tradotto il testo parola per parola, ordinandolo secondo la costruzione italiana. Questo passaggio è, a mio avviso, necessario nel presentare un testo poetico agli studenti, in quanto, le inversioni proprie della poesia, lo rendono di difficile comprensione a lettori inesperti.

➔ Nel tradurre le parole mi sono soffermata sul loro valore sintattico; ho evidenziato poi gli elementi, presenti nel testo, dai quali è possibile evincere le peculiarità della lingua e dello stile lucreziani: scelte lessicali (composti di conio ennio, arcaismi); nessi logico-sintattici (*quoniam, nam, primum, inde, ita, denique...*), attraverso i quali il poeta crea nel lettore un'impressione di rassicurante razionalità. Il commento sintattico e lessicale del testo, ha tenuto conto delle note a piè di pagina presenti sul manuale

²⁰ A questo punto, ho accertato la presenza dei requisiti di base sugli Inni omerici (che gli alunni hanno studiato in storia letteraria greca l'anno passato), ne ho ricordato la datazione e le caratteristiche e ho anticipato alla classe che i primi versi dell'*Inno omerico ad Afrodite* (V) presentano alcune analogie con l'inno a Venere lucreziano, analogie che saranno oggetto di un confronto intertestuale.

²¹ Il contenuto di questi versi è stato accertato tra i prerequisiti (è legato alla scelta, da parte dell'autore, di avvalersi dello strumento poetico per esporre contenuti filosofici).

(*Opera*, di Giovanna Garbarino), che ho, talora, integrato con annotazioni tratte da altri testi (si tratta prevalentemente di testi scolastici, ma un valido aiuto mi è stato dato anche dal ricco apparato di note presente nell'edizione di Lucrezio della BUR, a cura di Ivano Dionigi)²².

➔ Alla fine della traduzione, ho proposto una breve analisi retorica dei versi, nella quale ho evidenziato, in modo particolare, l'uso dell'allitterazione, figura di suono a cui Lucrezio fa abbondantemente ricorso e che, quindi, è una caratteristica propria del suo stile.

In questa fase la lezione è stata per lo più frontale, anche se, per scomporre gli aggettivi composti (es. *navigerum, frugiferentis...*), mi sono avvalsa del contributo degli alunni. Lo stesso può dirsi per l'analisi retorica: l'individuazione nel testo di anafore, polittoti e allitterazioni è stata affidata agli studenti (sempre a coppie o in tre), che hanno esposto poi i risultati trovati, i quali sono stati, infine, puntualizzati da me.

In chiusura della lezione, ho distribuito agli alunni le fotocopie contenenti i testi che saranno oggetto di confronti intertestuali nelle prossime lezioni. Si tratta di:

- ➔ *Inno omerico ad Afrodite*, vv. 1-6 (traduzione + originale).
- ➔ Omero, *Iliade*, XVII, vv. 166-168 (traduzione + originale).
- ➔ Fr. 364 Usener (scuola epicurea): in traduzione.
- ➔ Eschilo, *Agamennone*, vv. 198-249 (in traduzione)
- ➔ Euripide, *Ifigenia in Aulide*, vv. 1211-1222. (traduzione + originale).
- ➔ Lucrezio, *De rerum natura*, VI, 1138-1286 (traduzione + originale).

Ho assegnato agli alunni, come lavoro domestico, la lettura dei versi dell'*Inno omerico ad Afrodite* presente in fotocopia, con il compito di rintracciare in essi le analogie con la figura di Venere delineata nei versi lucreziani. Dopo aver chiesto agli alunni se conoscessero l'ode saffica ad Afrodite, e aver appreso che non l'avevano ancora studiata, ne ho affidato alla classe la lettura in traduzione, segnalando loro gli estremi della sua collocazione sul manuale di Greco. Ho raccomandato, poi, di portare il manuale nella lezione successiva, in quanto anche questa ode servirà per un confronto intertestuale.

SECONDA LEZIONE (due ore) In primo luogo, la correzione del lavoro domestico, ha permesso di delineare, con il contributo degli alunni, alcune caratteristiche della figura di Venere/Afrodite. Il confronto è stato operato a partire da domande ben precise che ho rivolto alla classe, per guidare gli allievi verso risposte definite:

- ➔ Su chi esercita la sua azione Afrodite/ Venere nei due testi? Ci sono corrispondenze?
- ➔ Su cosa si fonda il potere di Afrodite? Avete individuato corrispondenze nel testo latino?

Ho invitato poi gli alunni, qualora non l'avessero già fatto a casa, a sottolineare con colori diversi, o in modo diverso, le corrispondenze tra i due testi²³.

Attraverso questa breve fase di confronto si è giunti a delineare le caratteristiche della figura di Venere/ Afrodite comuni ai due testi:

- ➔ Afrodite esercita il suo potere sugli dei (Jeoi=sin), gli uomini (fu=la kataJnhtw=n a)nJrw/pwn), gli uccelli (oi)wnou/j) e tutte le bestie della terra e del mare (Jhri/a pa/nta, h)meìn oàs; h)Àpeiroj pollaì tre/fei h)d; oàsa po/ntoj). Per Venere avviene lo stesso: è piacere (*voluptas*) degli dei e degli uomini (*divom hominumque*), esercita il suo potere sugli uccelli (*volucres*) e le bestie terrestri (*ferae, pecudes*). In poche parole, la dea esercita la sua influenza su tutti (pa=si/ *quamque*). C'è quindi una forte corrispondenza tra i due testi.
- ➔ Nell'inno omerico si parla di glukuin iàmeron (dolce desiderio). Passando a Lucrezio, troviamo ripetuto due volte l'avverbio *cupide* (vv. 16, 20), e il sintagma *blandum amorem* (v. 21) che rimandano all'iàmeroj (desiderio) omerico. Anche il *lepos* (cfr. *lepore*, v. 15), la "grazia" della dea rinvia alla stessa sfera semantica. L'immagine del potere, esercitato dalla dea su ogni essere vivente, è presente nell'inno omerico nel verbo dama/w (soggiogare); in Lucrezio è contenuta ai vv. 15-16: *ita capta lepore / te sequitur cupide quo quamque inducere pergis*.

testi: Inno omerico ad Afrodite (vv. 1-6); Lucrezio, *De rerum natura*, vv. 1-20

Ei)j)Afrodi/thn

Mou=sa/ moi e)Ànnepe e)Àrga poluxru/sou)Afrodi/thj
Ku/pridoj, hà te Jeoi=sin e)piì glukuin iàmeron wàrse
Kai/ t; e)dama/ssato fu=la kataJnhtw=n a)nJrw/pwn,

Ad Afrodite

Musa, cantami le opere di Afrodite ricca d'oro, Cipride, che suscita un dolce desiderio negli dei e soggioga le stirpi degli

²² Per tutti questi testi, cfr. bibliografia.

²³ Le corrispondenze individuate sono presentate nella pagina seguente.

oi)wnou/j te dieipete/aj kaii Jhri/a pa/nta,
h)mein oàs; hĀpeiroj pollai tre/fei h)d; oàsa po/ntoj:
5 pa=sin d; eĀrga me/mhlen e)u>stefa/nou KuJerei/hj.

Lucrezio, *De rerum natura*, vv. 1-20

Aeneadam genetrix, hominum divumque voluptas,
alma Venus, caeli subter labentia signa
quae mare navigerum, quae terras frugiferentis
concelebras, per te quoniam genus omne animantum
5 concipitur visitque exortum lumina solis:
te, dea, te fugiunt venti, te nubila caeli
adventumque tuum, tibi suavis daedala tellus
summittit flores, tibi rident aequora ponti
placatumque nitet diffuso lumine caelum.
10 Nam simul ac species patefactast verna diei
et reserata viget genitabilis aura favoni,
aëriae primum volucres te, diva, tuumque
significant initum percussae corda tua vi.
inde ferae pecudes persultant pabula laeta
15 et rapidos tranant amnis: ita capta lepore
te sequitur cupide quo quamque inducere pergis.
Denique per maria ac montis fluviosque rapacis
frondiferasque domos avium camposque virentis
20 omnibus incutiens blandum per pectora amorem
efficis ut cupide generatim saecula propagent.

uomini mortali e gli uccelli alati e tutte
quante le bestie nutrono la terra e il mare in
gran copia: a tutti stanno a cuore le opere di
Citerea dalla bella corona.

Traduzione

Madre degli Eneadi, piacere degli uomini
e degli dei, alma Venere, che, sotto gli
astri erranti del cielo, popoli il mare
portatore di navi e le terre produttrici di
messi, poiché per mezzo tuo ogni genere
di essere animato è concepito e, nato,
vede la luce del sole: te, dea, te fuggono i
venti, te e il tuo arrivo (fuggono) le nubi
del cielo, per te la terra artefice fa
spuntare soavi fiori, ti sorridono le distese
del mare e il cielo brilla, rasserenato, di
una luce diffusa. Infatti, non appena si
svela l'aspetto primaverile del giorno e
l'aura datrice di vita del Favonio,
dischiusa, prende vigore, dapprima gli
uccelli dell'aria, scossi gli animi dalla tua
potenza, annunciano te e il tuo arrivo, o
dea. Poi le fiere e gli animali domestici
van saltellando per i pascoli in rigoglio e
attraversano a nuoto i fiumi impetuosi: in
questo modo, rapito dalla tua grazia, ti
segue con desiderio qualsiasi animale
ovunque tu insista a condurlo. Infine,
infondendo a tutti nei petti un carezzevole
amore, fai in modo che, per i mari, i monti
e i fiumi impetuosi, nelle abitazioni
frondose degli uccelli e per i campi
verdeggianti, le generazioni si propaghino
bramosamente stirpe per stirpe.

Ha fatto seguito a questo primo momento di confronto intertestuale, volto ad individuare le analogie tra i versi in esame, un secondo momento, assai breve, nel quale ho puntualizzato la differenza tra i due tipi di testi: nell'inno ad Afrodite è assente una vera e propria preghiera alla divinità (presente, invece, nel testo lucreziano, vv. 21-43); l'inno omerico espone, infatti, le prerogative della dea e ne narra la storia d'amore con Anchise. Sotto questo aspetto, la seconda parte dell'inno lucreziano (vv. 21-43), si collega piuttosto all'ode saffica ad Afrodite, dove è presente una preghiera alla dea. A questo punto ho verificato che gli alunni avessero letto l'ode, facendomi dire da loro la natura della richiesta di Saffo. Una risposta pronta, come sempre, è giunta da alcune ragazze, mentre i ragazzi hanno mantenuto un atteggiamento passivo.

Ha fatto seguito a questa fase di confronto intertestuale la lettura metrica, traduzione e commento ai vv. 21-43. Questa parte della lezione si è svolta attraverso le modalità già esposte, alle quali rinvio, facendo però alcune precisazioni:

➤ La lettura metrica, per motivi di tempo, ha continuato ad essere scandita in parte dagli alunni e in parte da me, come già visto nella prima lezione.

➤ Ho fatto emergere le caratteristiche dello stile di Lucrezio dal testo, avvalendomi, ogni qualvolta fosse possibile, del contributo degli alunni (per gli elementi facilmente individuabili, come le allitterazioni e i nessi logico-sintattici, gli arcaismi più evidenti).

Ho presentato solo alla fine della traduzione un commento globale dell'inno, che ne mettesse in evidenza i nodi concettuali. Questa scelta è stata dettata dal presupposto di mantenere la centralità del testo, evitando di parlarne quando gli alunni non ne fossero stati ancora a conoscenza; l'analisi a posteriori permette inoltre, puntualizzando i contenuti, di fare riferimento a lessico e immagini che gli alunni hanno già tradotto, agevolando la comprensione di tutti, non solo dei più bravi (gli unici capaci di seguire su di un testo non tradotto).

Ho seguito, nel presentare l'inno a Venere, la lettura di Canfora, che lo considera il proemio dell'intera opera, anziché del solo primo libro²⁴. Quest'ultimo si aprirebbe con l'elogio di Epicuro (vv. 62-80), parallelamente agli altri libri (escluso il IV), che iniziano con elogi di Epicuro (III e V), elogio di Atene in quanto patria di Epicuro (VI), elogio della serenità del saggio epicureo (II). Ho presentato poi l'inno come suddiviso in tre sezioni:

- ☞ Vv. 1-20: celebrazione di Venere, datrice di vita e propagatrice delle specie per mezzo del desiderio (*cupide*) in cielo, mare, terra.
- ☞ Vv. 21-28: preghiera a Venere affinché sia *socia* del poeta nello scrivere versi. Il motivo per cui Lucrezio ne chiede l'aiuto è accuratamente spiegato, in ottemperanza agli intenti didascalici del poema: senza la dea, nulla può prodursi di lieto e di amabile (*neque fit laetum neque amabile quicquam*).
- ☞ Vv. 29-43: preghiera a Venere affinché conceda la pace ai Romani. In questo caso il poeta si sente in obbligo di dare due spiegazioni: solo Venere può allietare i Romani con la pace perché Marte, dio della guerra, riposa spesso sul suo grembo, vinto dall'eterna ferita d'amore (vv. 31-37, che ho definito come *ékphrasis*, spiegandone il significato). Egli acconsentirà dunque alle richieste dell'amata (vv. 38-40). La seconda spiegazione è quella del motivo della richiesta (vv. 41-43): Lucrezio, in un *tempus iniquum* per la sua patria, non sarebbe in grado di lavorare con serenità e Memmio, il dedicatario dell'opera, non potrebbe leggerla, in quanto impegnato a salvare lo Stato.

Con riguardo al v. 24, in cui Lucrezio chiede a Venere di essere sua *socia* nello scrivere versi, ho proposto un confronto intertestuale con l'ode saffica ad Afrodite, che si chiude con una richiesta di Saffo alla dea: *su/mmaxoj eÁsso, "sii mia alleata"*²⁵. Come al solito, la modalità del confronto ha cercato di coinvolgere il più possibile gli alunni, pur partendo da una domanda dell'insegnante (dopo aver tradotto il verso 24, ho chiesto agli alunni se venisse loro in mente un collegamento con un testo esaminato di recente).

TERZA LEZIONE (due ore) La lezione è stata dedicata integralmente all'analisi dei vv. 62-79 (primo elogio di Epicuro), che è stato proposto alla luce di due confronti intertestuali, brevi ma significativi. Il primo, che accosta i versi in questione con un breve passo di Omero, evidenzia come l'operato di Epicuro venga presentato con i tratti dell'aristia omerica. Il secondo confronto, con un frammento di scuola epicurea, mette in luce una certa costanza nella rappresentazione del maestro. L'analisi contenutistica dell'elogio è stata proposta alla fine della traduzione, come già avvenuto per l'inno a Venere, e lo stesso vale per i confronti intertestuali. In questo caso è stato ancora più necessario rinviare questa fase dopo la traduzione, in quanto il commento contenutistico è strettamente intrecciato con quello lessicale.

La lettura metrica, traduzione e commento, si sono svolte secondo la modalità già esposta, alternando, nella lettura metrica, versi letti dagli alunni, con versi scanditi da me. I tratti propri dello stile di Lucrezio sono stati evidenziati a partire dal testo.

Per quanto attiene all'analisi contenutistica e ai confronti intertestuali, ho cercato di fare intervenire gli alunni il più possibile, assegnando loro specifici ambiti di analisi nei quali potessero dare il loro contributo. Ad esempio, ho detto loro che l'elogio di Epicuro può essere idealmente suddiviso in quattro sezioni: nella prima (vv. 62-65) è descritta la miseranda situazione dell'uomo schiacciato sotto al peso della *religio*. Il compito degli alunni è stato quello di individuare gli elementi del testo che descrivono la condizione dell'uomo e quella della *religio*. Nella seconda sezione (vv. 66-71), fa la sua comparsa la figura di Epicuro (*Graius homo*), della cui opera è sottolineata l'originalità e la disparità di mezzi, in confronto alla *religio*: compito degli alunni è stato quello di enucleare il lessico dal quale si evince l'originalità dell'opera di Epicuro. Nella terza sezione (vv. 72-77) è descritta l'attuazione dell'opera straordinaria di Epicuro, vista come una spedizione in terra nemica; il lessico utilizzato è quello della sfera militare: compito degli alunni è stato quello di individuare questo lessico. La quarta sezione (vv. 78-79) enuncia, in forma tanto sintetica quanto incisiva, il risultato finale dell'opera del maestro: la situazione iniziale è capovolta, ora è l'umanità a schiacciare la *religio*: gli allievi sono stati incaricati di verificare lessicalmente questo capovolgimento.

Con il contributo degli alunni, si è giunti alla condivisione dei seguenti risultati:

- ☞ La triste situazione degli uomini è evidenziata dalle scelte lessicali adottate dal poeta: la vita umana giace turpemente (*foede*, v. 62), schiacciata (*oppressa*, v. 63) dal peso della *religio* (*gravi sub religione*, con anastrofe, v. 63), che incombe dall'alto con orribile aspetto (*horribili...aspectu*, v. 65). E' forte la contrapposizione tra terra, dove giacciono gli uomini (*in terris*, v. 63) e cielo, da dove incombe la religio (*a caeli regionibus*, v. 64).
- ☞ Del filosofo greco sono sottolineate l'originalità dell'opera (*primum...primusque...primus*, rispettivamente vv. 66, 67, 71) e la disparità di mezzi nella lotta contro la *religio* (i suoi occhi sono *mortalis*, v. 66). Epicuro è un uomo solo che riporta una vittoria per l'intera umanità: *nos exaequat victoria caelo*.

²⁴ Cfr. Luciano Canfora, *Vita di Lucrezio*, pagg. 109-11, Palermo 1993.

²⁵ Gli alunni hanno il manuale di Greco, almeno uno per banco, in quanto li ho avvisati di portarlo al termine della scorsa lezione.

- ☞ L'impresa di Epicuro è vista come una spedizione in terra nemica, dalla quale egli rientra *trionfatore* (*victor*, v. 75). Il lessico utilizzato in questi versi è quello della sfera militare: *pervicit, processit longe, peragravit, refert victor*.
- ☞ Gli ultimi due versi capovolgono la situazione iniziale: l'umanità giaceva *oppressa* e ora è la *religio* ad essere *subiecta* (v. 78); l'uomo, che giaceva schiacciato sulla terra, adesso è sollevato al cielo (*nos exaequat victoria caelo*), mentre la superstizione *pedibus obteritur* (vv. 78-79).

Ho fatto, poi, riflettere gli alunni sulla natura della vittoria di Epicuro. Cosa Epicuro riporta trionfatore? *finita potestas...alte terminus haerens* (vv. 76-77): la consapevolezza della limitatezza di ogni cosa, dunque anche dell'uomo. Ho anticipato agli allievi che una tale posizione sarà propria di Leopardi, nella *Ginestra*. Non mi è sembrato opportuno approfondire il confronto, in quanto gli alunni di Leopardi non sanno quasi nulla, e l'apprendimento, pertanto, non sarebbe stato significativo.

Nel confronto intertestuale tra i versi di Lucrezio e quelli di Omero, ho seguito la metodologia della lezione frontale, in quanto sarebbe stato lungo fare ragionare gli alunni sul testo greco in modo autonomo. Ho evidenziato, nel confronto, il fatto che Epicuro abbia le caratteristiche dell'eroe epico. Il duello, punto cruciale dell'*aristia* degli eroi omerici, si compone di tre momenti ben precisi: porsi di fronte al nemico, guardarlo negli occhi, combattere. Facendo riferimento al passo dell'*Iliade* proposto in fotocopia agli studenti (XVII, vv. 166 sgg.), Glauco rimprovera a Ettore di non aver affrontato in duello il gigantesco Aiace: "Ma tu non osasti (ou)k e)ta/lassaj) stare di fronte (sth/menai aAnta) al magnanimo Aiace, guardandolo negli occhi (katj oASse i)dw/n) fra il grido nemico, né combattere faccia a faccia, perché è più forte di te". Se esaminiamo i vv. 66-67 dell'elogio di Epicuro, notiamo che il lessico è in buona parte identico: Epicuro, per primo, *ausus est* (cfr. e)ta/lassaj) *tollere contra mortalis oculos* (cfr. katj oASse i)dw/n), *obsistere contra* (cfr. sth/menai aAnta).

Per quanto riguarda il confronto con il frammento di scuola epicurea (fr. 364 Usener: "Epicuro, sporgendosi sul mondo e varcando le mura del cielo o anche uscendo per porte arcane che lui solo conosceva, vide gli dei nel vuoto"), anch'esso presente in fotocopia, ho proposto un confronto con i vv. 72-75, chiedendo agli alunni di individuare i punti di contatto tra i due testi (mura del cielo, cfr. *moenia mundi*; porte arcane, cfr. *arta naturae... portarum claustra*). Ho puntualizzato i risultati facendo notare come il confronto con questo frammento di elogio sia significativo, perché ci attesta un possibile modello seguito da Lucrezio nella sua composizione.

QUARTA LEZIONE (due ore) I versi analizzati in queste due ore sono stati quelli inerenti al sacrificio di Ifigenia (vv. 80-101). Prima di iniziarne l'esame, ne ho chiarito il significato all'interno dell'opera lucreziana (sono volti a dimostrare l'empietà della *religio*), e ho riassunto brevemente il mito, nelle sue principali varianti, *cruenta ed incruenta*²⁶. Quella *incruenta*, alla quale si è ispirato Euripide (*Ifigenia in Aulide*, *Ifigenia in Tauride*), racconta che le navi greche erano ferme nel porto di Aulide (Beozia), a causa dei venti contrari, dovuti all'ira di Artemide nei confronti di Agamennone, il quale aveva osato sostenere di essere migliore della dea nel tiro con l'arco. Interrogato sul da farsi, l'indovino Calcante disse che era necessario sacrificare la più bella delle tre figlie di Agamennone. Il re fece venire Ifigenia da Argo con il pretesto di un matrimonio con Achille, e la pose sull'altare per sacrificarla. Artemide, tuttavia, provò compassione per la giovinetta e, al momento del sacrificio, la sostituì con una cerva, portando la fanciulla nel paese dei Tauri (Crimea), dove ne fece una sua sacerdotessa. La versione *cruenta* non prevede la salvezza finale di Ifigenia per intervento della dea. Abbiamo un racconto completo di questo episodio nell'*Agamennone* di Eschilo (vv. 199-248), dove, tra l'altro, è espressamente detto che è il padre con le sue stesse mani a sgozzare la figlia. Ho anticipato agli allievi che Lucrezio si attiene alla versione *cruenta* del mito. Non sappiamo se la seguisse anche Ennio, nella sua *Iphigenia*, dati i pochissimi frammenti superstiti, tuttavia i numerosi ennianismi all'interno dell'opera lucreziana non escludono quest'ipotesi.

A questa breve digressione sul mito di Ifigenia, ha fatto seguito una sintetica introduzione sulla struttura del passo, che ho anticipato, rispetto alla lettura, in quanto di agevole comprensione:

Il testo è quasi tutto occupato dalla descrizione del sacrificio (vv. 84-100), incorniciata da una breve introduzione (vv. 80-83: *... saepius illa religio peperit scelerosa atque impia facta*) e da una lapidaria conclusione (v. 101: *tantum religio potuit suadere malorum*). Come si può vedere, sia introduzione che conclusione ribadiscono il concetto sviluppato nell'*exemplum* del sacrificio di Ifigenia.

Ho poi affrontato la lettura in metrica, traduzione, commento del testo, secondo le modalità già esposte, alle quali rinvio.

Il confronto intertestuale proposto, tra i versi lucreziani e due passi tratti dall'*Agamennone* di Eschilo e dall'*Ifigenia in Aulide* di Euripide, è stato realizzato secondo questa modalità: in un primo momento ho incaricato i gruppi di leggere autonomamente i due passi antologizzati (da Eschilo ed Euripide), poi li ho

²⁶ Gli alunni hanno detto di conoscere il mito, ma solo superficialmente. Ho pensato, pertanto, di riassumerlo brevemente.

incaricati di individuare, al loro interno, gli elementi di intertestualità con il testo lucreziano. Infine, i risultati trovati sono stati esposti da un gruppo che si è offerto volontario.

QUINTA LEZIONE (un'ora) La lezione è stata dedicata alla correzione del confronto intertestuale sulla peste, che costituisce una sorta di anello di congiunzione tra il tirocinio di Greco e quello di Latino. Avevo assegnato il lavoro a casa, da svolgere in gruppo con il/i compagni di banco. Gli allievi erano stati incaricati di rintracciare, nel testo tucidideo (presente sul manuale di Greco) e in quello lucreziano (presente sulle fotocopie distribuite al termine della prima lezione), i sintomi della progressione della malattia, e di prestare particolare attenzione al lessico con cui Lucrezio rende in latino le espressioni greche. Al momento di verificare lo svolgimento del compito, però, sono sorti due ordini di problemi: innanzi tutto, solo pochi gruppi (tutti femminili) avevano svolto il compito. La motivazione addotta per giustificare il mancato svolgimento del compito è stato il carico di lavoro domestico di quella settimana, troppo elevato. In secondo luogo, questa volta per colpa di una mia svista, gli alunni avevano potuto eseguire solo parzialmente il lavoro: l'edizione di Guidorizzi che possiedo è recente, ma non l'ultima (che è, invece, quella posseduta dagli alunni); nella nuova edizione, la peste di Atene è riportata senza il testo originale a fronte. Il confronto operato dagli allievi si era basato, pertanto, sulle traduzioni italiane di entrambi gli autori. Di fronte ad una tale situazione, ho pensato di estendere sul momento il confronto ai testi in lingua originale. Ho mandato, quindi, alla lavagna, due alunne che avevano lavorato in coppia, realizzando una tabella molto completa, e le ho invitate, alternativamente, a leggere i risultati ottenuti e a rapportarli ai testi in lingua originale, che ho fornito loro²⁷. Dal confronto tra le due lingue, le allieve dovevano ricavare il lessico e scriverlo alla lavagna, distribuito in due colonne, una per il greco e una per il latino. Le alunne hanno collaborato attivamente e hanno dimostrato interesse, capacità di lavorare in gruppo e di esporre i risultati del proprio lavoro alla classe. Si sono comportate con disinvoltura anche di fronte al testo in lingua originale, avvalendosi solo marginalmente della mia guida. Il resto della classe ha preso appunti, chi con più assiduità, chi con un atteggiamento maggiormente dispersivo. Un esiguo gruppo di ragazzi, in particolare, approfittando della momentanea assenza del tutor, ha mostrato scarso interesse, al punto di farsi richiamare. Nel complesso, l'atteggiamento tenuto durante questa lezione (in cui il tutor ha dovuto assentarsi per un po'), si è diversificato in base al sesso di appartenenza: a fronte di maschi disinteressati e piuttosto dispersivi, le femmine si sono mostrate propositive e attente (inoltre, quasi tutte avevano svolto il lavoro domestico, al contrario dei maschi).

SESTA LEZIONE (due ore) Il tempo è stato speso, integralmente, nello svolgimento della verifica. Questa, concordata con il tutor, ha verificato le conoscenze e competenze linguistiche, morfo-sintattiche, retorico-stilistiche e critico-interpretative relative ai versi esaminati del I libro (1-43; 62-79; 80-101). L'approfondimento sulla peste, invece, sarà verificato dal tutor oralmente. Questa scelta è stata motivata dall'abbondante quantità di programma e dal desiderio del tutor di proporre una verifica impegnativa, in grado di sondare le conoscenze e competenze effettive su buona parte dei versi analizzati. Abbiamo ritenuto che, caricare gli allievi anche del confronto intertestuale sulla peste, sarebbe stato poco produttivo ai fini del loro studio, che sarebbe stato affrontato più superficialmente.

La verifica si compone di due parti, che vanno rispettivamente a sondare le conoscenze e competenze sui vv. 1-5 (incipit); 31-37 (gruppo di Venere e Marte); 66-73 (dal I elogio di Epicuro); 87-94 (dal sacrificio di Ifigenia)²⁸. La scansione metrica e traduzione non sono state richieste di tutti i versi, ma soltanto di una parte di essi: lettura metrica dei vv. 1-5; 31-37; 66-73; traduzione dei vv. 31-37; 87-94; nella lettura metrica è stato espresamente richiesto di evidenziare i casi di sinalefe.

I quesiti inerenti ai testi proposti sono di natura morfo-sintattica (riconoscimento e analisi dell'ablativo assoluto al v. 35; dipendenza degli infiniti *tollere* e *obsistere*, ai vv. 66-67; valore di *ut* al v. 70; costruzione del verbo *dono*, al v. 94; reggenza del verbo *sensit*, al v. 90); linguistica (individuazione di forme arcaizzanti), retorico-stilistica (individuazione di figure retoriche; definizione di *ékphrasis*); critico-interpretativa (interpretazioni dell'invocazione a Venere, del ruolo di Epicuro, del significato del sacrificio di Ifigenia). Alle domande di natura critico-interpretativa gli studenti hanno dovuto rispondere rispettando il vincolo della lunghezza (15 righe). Il tempo a disposizione, 100 minuti, si è mostrato scarso per permettere a tutti di completare il lavoro. Pertanto, agevolati dall'assenza dell'insegnante dell'ora successiva, abbiamo concesso ulteriori 20 minuti (sino ad arrivare a due ore effettive), che hanno consentito a tutti di portare a termine il lavoro.

Per quanto riguarda il punteggio, alla verifica era allegata la griglia di valutazione relativa al punteggio relativo a ciascuna domanda e alle corrispondenze tra punteggio complessivo e livello di qualità, in modo tale da rendere la valutazione il più possibile trasparente. Per quanto riguarda la corrispondenza tra livelli di

²⁷ La tabella realizzata dalle alunne è riportata in allegato. Dei testi in lingua originale, quello di Lucrezio era già in loro possesso, quello di Tucidide, l'ho imprestato loro sul momento.

²⁸ La verifica è presente in allegato.

qualità, voti e prestazioni, ho fatto riferimento alla griglia predisposta dalla scuola²⁹. Su ogni elaborato sono stati indicati punteggio, livello di qualità (es. buono, discreto...), voto e giudizio sintetico e motivato inerente ai punti di forza e di debolezza della prova.

SETTIMA LEZIONE (un'ora) Il tempo è stato integralmente impiegato nella correzione e restituzione della verifica. Ho suddiviso il lavoro in due parti. In un primo momento ho illustrato alla classe gli errori più frequentemente commessi, indicando quale fosse la risposta più appropriata³⁰. Alla fine di questo lavoro, ho chiamato ad uno ad uno gli alunni alla cattedra, mostrando loro i punti di forza e di debolezza del loro elaborato e la votazione conseguita. Ho scelto di adottare questa modalità di correzione, fondata su un momento di condivisione degli errori e su un momento di correzione individualizzata, perché ritengo che sia particolarmente indicata per venire incontro alle esigenze peculiari di ogni alunno e, allo stesso tempo, per fare chiarezza su quelle incomprensioni che, per il fatto stesso di essersi dimostrate più di una o due volte, possono essere indice di una mancata o incompleta ricezione del messaggio da parte degli allievi (magari anche per mancanza di chiarezza da parte dell'insegnante) e, che, quindi, necessitano di essere riprese e condivise.

MODIFICHE APPORTATE IN ITINERE AL PROGETTO La programmazione predisposta era piuttosto realistica, anche perché avevo già notato nel tirocinio di Greco la brevità delle ore a cavallo dell'intervallo (in entrambi i tirocini, le due ore settimanali disponibili erano a cavallo dell'intervallo). Avevo, quindi, programmato sin da subito un carico di versi piuttosto esiguo (una ventina di versi, con commento e confronti intertestuali, ogni due ore). Le modifiche hanno riguardato la modalità della lettura in metrica, che avevo pensato, inizialmente, di affidare integralmente alla classe, suddivisa in gruppi (a coppie o in tre, a seconda della disposizione dei banchi) ma che, poi, ho dovuto in parte svolgere io, secondo una modalità frontale, e quindi passiva, per gli alunni, ma più breve. Ho dovuto ricorrere a questa modifica per rispettare i tempi, in quanto gli alunni sono lenti a leggere in metrica e, soprattutto, ci sono grosse differenze all'interno della classe (alcune ragazze leggono bene e in modo spedito; alcuni ragazzi, invece, sono totalmente incapaci di farlo). Una seconda modifica ha riguardato il confronto intertestuale sulla peste, in quanto, l'assenza sul manuale di Greco del testo tucidideo in lingua originale, e il fatto che io non me ne fossi accorta, ha portato alla suddivisione del confronto in lingua italiana e lingua greca/latina in due momenti distinti: a casa i ragazzi hanno svolto il confronto in italiano, a scuola lo hanno esteso al testo in lingua originale.

III.2 Osservazioni relative agli aspetti relazionali sperimentati

La classe presenta una netta divisione al suo interno, tra la componente maschile, più dispersiva nell'applicazione e nell'attenzione, e la componente femminile, assai attenta e impegnata. Durante le lezioni, pertanto, le ragazze prendono appunti e seguono attivamente, mentre i ragazzi appaiono più disinteressati, talora parlano e ridacchiano tra loro. La classe appare, poi, ulteriormente suddivisa in piccoli sottogruppi, formati prevalentemente dai compagni di banco. La relazionalità tra gli alunni non desta tuttavia grosse preoccupazioni, anche se mi pare di notare un certo isolamento di una ragazza, molto studiosa e più predisposta a legare con i professori che con i compagni. La tendenza a fare coppia con il compagno di banco, inoltre, è maggiormente sviluppata nella componente femminile della classe, ed è dovuta, in alcuni casi, alla presenza di amicizie risalenti alla scuola primaria; in altri casi, si tratta di amicizie più recenti, cosa confermata anche dalla differente disposizione dei banchi tenuta l'anno passato. Con il tutor i rapporti sono positivi, anche se, come la tutor di greco, negli ultimi tempi, si è lamentato dello scarso impegno di alcuni alunni. Nei miei confronti gli allievi sono stati sempre educati e cordiali, anche se ho notato una certa riservatezza, generalizzata (a parte il caso prima citato), a dialogare con i docenti e, conseguentemente, anche con me. Non ritengo che questo sia indice di un rapporto negativo tra alunni e docenti, ma, semplicemente, del fatto che i ragazzi tendono a legare tra loro, considerando gli insegnanti, in un certo senso, al di fuori del loro mondo.

III.3 Analisi critica dei dati sull'apprendimento offerti dalla verifica

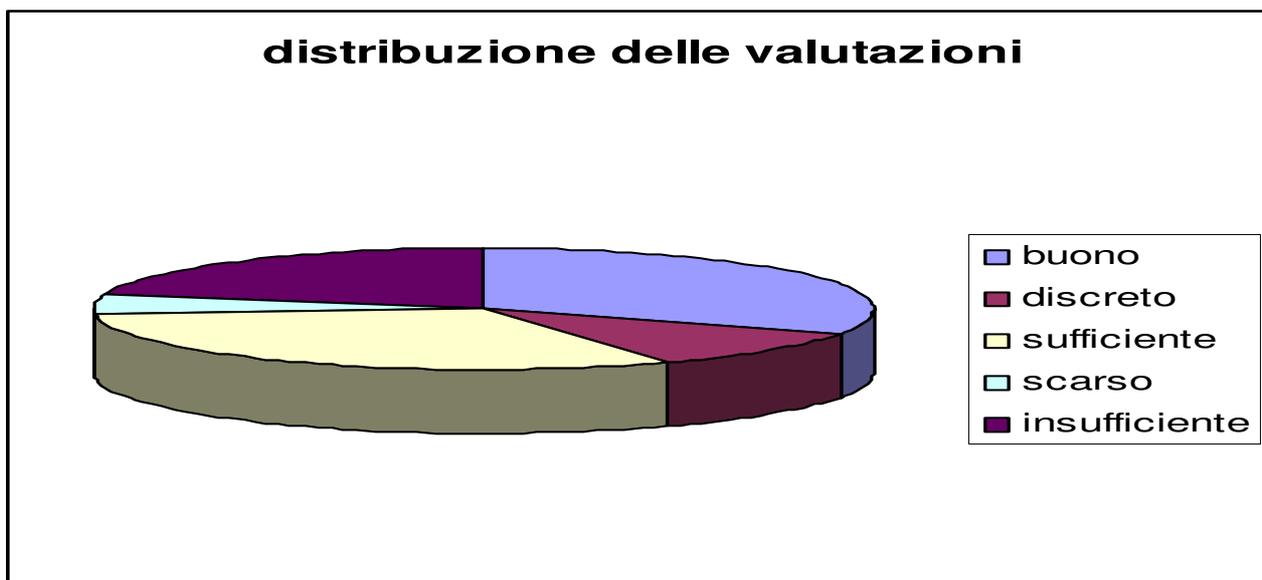
I risultati della verifica sono stati, nel complesso, inferiori a quelli della verifica di Greco, svolta nella medesima classe. Sono mancate valutazioni ottime, anche se sei persone (tutte femmine) hanno conseguito una valutazione superiore al buono. Otto studenti (femmine e maschi) hanno raggiunto livelli sufficienti o discreti. I casi di insufficienza sono stati cinque (una percentuale alta della classe: il 26%), uno dei quali, però, scarso-sufficiente (5 ½). Quattro studenti, tutti maschi, hanno conseguito, invece, risultati insufficienti,

²⁹ La griglia della scuola è riportata in allegato.

³⁰ Cfr. il paragrafo dedicato ai risultati della verifica.

anche piuttosto gravi (cfr. tabella). La verifica ha, in parte, rispecchiato la disparità nel rendimento di maschi e femmine già emersa nella verifica di Greco: nove ragazze su dieci hanno conseguito risultati sufficienti; per contro, su nove maschi, quattro hanno conseguito una valutazione insufficiente. La presenza di femmine che hanno conseguito valutazioni basse (5 ½, 6⁻), situazione che, nella prova di Greco, non si era verificata, può essere dovuta alle competenze linguistiche richieste, quasi assenti nella verifica di Greco. In una tipologia di prova come quella proposta in questo tirocinio, entravano in gioco fattori di comprensione del testo e la capacità di assimilare una consistente quantità di versi (un'ottantina), capacità che, a differenza dello studio, non risulta essere così nettamente divisa, all'interno della classe, in base al sesso. Anche la comparsa di valutazioni particolarmente basse (4⁻, 4⁺, 4 ½), può essere dovuta alla richiesta di competenze linguistiche. Questi ragazzi, uno in particolare, hanno infatti mostrato difficoltà di fronte al testo in lingua originale. La distribuzione delle votazioni può essere sintetizzata nel modo seguente:

valutazione	voto	frequenza	sex
ottimo			
buono	8 ½, 8 ½, 8 ½, 8, 8, 8 ⁺	6	F
discreto	7 ⁺ , 7 ⁺	2	F
sufficiente	6 ⁻ , 6 ⁻ , 6 ⁻ , 6 ½, 6 ⁺ , 6/7	6	M-F
scarso	5 ½	1	F
insufficiente	4 ⁻ , 4 ⁺ , 4 ½, 4/5	4	M
gravemente insufficiente			



In merito al diverso andamento scolastico della componente maschile e di quella femminile, riscontrata anche dal tutor, le spiegazioni che si possono ipotizzare sono le stesse da me già proposte al termine del tirocinio di Greco (per giungere a questi risultati, mi sono avvalsa di un colloquio con i tutor di Greco e Latino, oltre che della mia osservazione):

- ☞ I maschi, essendo più dispersivi in classe, si trovano a studiare a casa una consistente quantità di programma, senza l'ausilio di appunti.
- ☞ La componente maschile della classe studia di meno.
- ☞ I maschi, a quell'età, sono meno maturi delle femmine. Questa spiegazione, che è di carattere generale, è ancora più vera nello specifico della classe in questione, in quanto c'è un consistente numero di ragazze brave, mature, ambiziose. E' insomma la componente femminile della classe ad essere sopra la media, non quella maschile ad essere sotto la media.

Gli errori più frequentemente commessi hanno riguardato in particolare l'analisi linguistica dei testi: errata scansione metrica (i casi più gravi hanno scandito solo pochi versi, errati); errata risposta ai quesiti morfo-sintattici. L'indicazione scorretta di arcaismi e figure retoriche (che erano da inserire in una tabella secondo una modalità di risposta guidata, cfr. allegato) ha riguardato solo i casi più gravi, che hanno lasciato quasi in bianco queste tabelle, oppure hanno risposto in maniera errata. A fronte di questo, quasi tutti hanno tradotto discretamente, dimostrando, in certi casi (quando avevano risposto erroneamente ai

quesiti di natura morfo-sintattica), di aver imparato a memoria la traduzione. Complessivamente discrete sono state anche le risposte ai quesiti di natura critico-interpretativa, anche se è emersa, anche in questo caso (come nella verifica di Greco), una scarsa capacità di sintesi da parte di certe alunne.

L'impressione che ho avuto dell'andamento generale della prova non è stata negativa, in quanto la mole di programma da studiare era significativa e la verifica sondava le conoscenze/competenze inerenti a tutti i brani affrontati, e non solo ad una parte di essi. Mi sembra, però, che una buona parte della classe abbia mostrato difficoltà ad assimilare la quantità di versi assegnata. Ipotizzo che questo sia dovuto ad uno studio affrettato, in una sola *tranche*, finalizzato alla verifica. Una modalità di studio di questo tipo è propria di quasi tutti gli studenti, ed è connaturata alle verifiche programmate. Non tutti, però, sono in grado di preparare in questo modo un'interrogazione scritta inerente a competenze linguistiche: chi non ha difficoltà con la lingua, riesce ad ottenere buone valutazioni, chi, invece, ha difficoltà, riesce, con fatica, a studiare a memoria la traduzione, entrando in confusione per tutto il resto. Credo, in sostanza, che i risultati non particolarmente brillanti di questa prova, siano dovuti a un difetto nel metodo di studio: invece di diluire nel tempo l'apprendimento dei testi in lingua, cominciando con il prestare attenzione in classe, molti (specialmente i ragazzi), dopo essere stati disattenti in classe, hanno studiato in una sola volta, entrando in confusione.

III.4 Riflessione critica sull'esperienza didattica condotta

Lo svolgimento di questa esperienza di tirocinio mi ha lasciata piuttosto soddisfatta. Ritengo che i suoi punti di forza siano costituiti dalle linee portanti sulle quali ho fondato l'intervento didattico: la centralità del testo e la realizzazione di confronti intertestuali.

Il primo aspetto è sicuramente importante al fine di ottimizzare i tempi, sia nello studio della letteratura, che in quello della lingua. Ricavare i concetti oppure, in campo linguistico, le regole sintattiche, a partire dal testo, consente, infatti, di risparmiare tempo e di motivare gli studenti, che entrano subito in contatto con la personalità dell'autore. Lavorando per induzione, anziché per deduzione, si evita di realizzare robusti apparati teorici, che spesso annoiano gli alunni, e che devono poi essere calati nella concretezza del testo, con il risultato di lavorare il doppio, e di sacrificare, per mancanza di tempo, la lettura dei passi d'autore.

Ritengo che l'intertestualità abbia un effetto positivo sulla motivazione degli alunni, e ne sviluppi l'elasticità mentale. Il confronto tra testi appartenenti a letterature differenti, ha poi il vantaggio di abituare gli alunni a non considerare le materie scolastiche come compartimenti stagni. I tempi necessari per la realizzazione dei confronti, invece, possono non essere brevi, ed è per questo che credo nell'utilità di fare un uso significativo di questa metodologia didattica, ma limitando il confronto a pochi testi, oppure di breve estensione.

Un limite di questo tirocinio, a mio avviso, è stato il mancato coinvolgimento degli elementi passivi della classe. Sia nella lettura metrica, che nei confronti intertestuali, intervenivano sempre gli stessi gruppi, prevalentemente femminili. Quando tentavo di stimolare alcuni ragazzi, più svogliati e dispersivi, non ottenevo risposte propositive. I compiti, le poche volte che erano stati assegnati, non venivano svolti; l'attenzione, in certi casi, mancava. Anche quando, educatamente, si impegnavano nella lettura in metrica o in qualche altro esercizio, emergevano grosse difficoltà che rallentavano il lavoro. Tutti questi fattori mi hanno portato ad intrattenere un maggiore dialogo con le alunne propositive, che seguivano attivamente lo svolgimento del programma. Osservando, però, i risultati della verifica, mi rendo conto che la dispersività di questi alunni ha costituito un problema. Limitatamente ad un intervento di tirocinio, però, è estremamente arduo recuperare gli alunni in difficoltà, dato lo scarso numero di ore a disposizione. La situazione squilibrata della classe, che ho evidenziato nella sezione relativa ai risultati della verifica, richiederebbe, per essere modificata, interventi mirati di lungo periodo (che, infatti, vengono effettuati dai tutor nel corso dell'anno) e, in buona misura, una maturazione della componente maschile della classe che, allo stato attuale dei fatti, sembra non essere destinata ad avvenire in tempi brevi.

CONCLUSIONE: ASPETTI METACOGNITIVI DELL'ATTIVITA' SVOLTA

Il modo più naturale di insegnare è quello di riprodurre un modello. Spesso, chi intraprende la carriera di insegnante, questo modello lo ha alle spalle: si tratta dell'educatore, o degli educatori, che hanno segnato positivamente la sua esperienza formativa, che hanno fatto nascere in lui l'amore per la disciplina insegnata che, magari, è la stessa disciplina che egli si accinge, a distanza di anni, ad insegnare. L'aderenza ad un modello, specie se buono, è positiva. Tuttavia, dobbiamo chiederci se i nostri modelli si comporterebbero allo stesso modo oggi, in un contesto differente da quello nel quale abbiamo studiato noi. Con ogni probabilità no, perché un buon insegnante sa adeguarsi alla diversità delle classi, delle situazioni, dei tempi. Gli studenti di oggi non sono uguali a noi. Anzi, negli ultimi quindici anni, grandi cambiamenti nel campo della tecnologia e delle telecomunicazioni, hanno reso i ragazzi di oggi diversi da noi più di quanto non lo fossimo noi dai ragazzi di cinquant'anni prima. L'insegnante deve stare a passo coi tempi, per cogliere ciò che c'è di positivo in queste innovazioni, anziché arroccarsi su posizioni tradizionali e demonizzarle, e per parlare la stessa lingua dei propri studenti, condizione necessaria, anche se, purtroppo, non sufficiente, del processo di insegnamento-apprendimento.

Nelle esperienze di insegnamento anteriori alla SIS, mi sono regolata applicando, più o meno, la metodologia didattica che avevo sperimentato come studente. Questa non consisteva nella semplice lezione frontale, ma lasciava spazio ad interventi degli alunni; il rapporto umano instaurato tra me e le classi era, nel complesso, positivo. Quando era possibile, mi avvalevo del supporto di audiovisivi, per lo svolgimento delle lezioni. Tuttavia, come sembra che accada ai docenti alle prime armi, la mia attenzione era rivolta prevalentemente ai contenuti, piuttosto che alle modalità opportune per trasmetterli. La riflessione sull'interesse suscitato negli alunni era, nel complesso, troppo scarsa e, soprattutto, non prendevo neppure in considerazione il fatto che un buon insegnante, per conoscere meglio i propri allievi, debba leggere libri di psicologia e pedagogia. Non conoscevo nessuna rivista di didattica, tra quelle esistenti, né mi ponevo, in generale, il problema didattico, convinta che l'insegnamento fosse sostanzialmente il travaso di contenuti da una testa all'altra, supportato da un atteggiamento nei confronti della classe dettato dal buon senso e dal rispetto dell'altro, valori di portata generale. Ma, dei problemi esistenti, in parte non mi rendevo conto. I ragazzi non sono adulti, sono spesso incapaci di organizzarsi autonomamente ed è, quindi, fuorviante, pretendere da loro qualcosa che non possono ancora dare; le dinamiche relazionali all'interno della classe, alle quali non sono mai stata sensibile, sono importantissime, e ci dicono qualcosa anche del rendimento scolastico degli alunni. Sono questi solo alcuni dei problemi che si fronteggiano con l'esperienza, ma anche con l'ausilio delle scienze trasversali rispetto ai contenuti dell'insegnamento, come la psicologia, la pedagogia e la didattica. Le prove di verifica e la valutazione, poi, sono un momento particolarmente delicato dell'attività di un insegnante. Oggi esistono tipologie di prove molto diverse da quelle alle quali ero abituata come studente. La prova di maturità è cambiata, e questo si riflette nella pratica didattica di tutti i giorni, dal momento che, le verifiche e le esercitazioni, devono tenere conto, il più possibile, delle nuove tipologie di esercizio. Lo studio di discipline quali la docimologia, ci permettono di costruire consapevolmente delle prove di verifica e di avere coscienza degli effetti soggettivi che possono influire sulla valutazione (effetto Pigmalione, effetto alone...). Considerato il rilievo che la nostra valutazione ha, mediamente, sull'autostima dell'alunno, la necessità di valutare in modo oggettivo e di avere coscienza delle distorsioni che la nostra mente può operare, appare un'esigenza di prim'ordine. E' possibile, inoltre, quantificare l'efficacia di una prova di verifica, attraverso l'uso di opportuni indici, divenendo capaci, quindi, di valutare anche la qualità del nostro operato come valutatori.

E' importante, poi, il momento del confronto con i colleghi, dal quale nasce un'occasione di scambio delle rispettive esperienze; è rilevante altresì avere chiara in mente l'importanza di una programmazione con obiettivi comuni, dell'interdisciplinarietà, degli accordi dipartimentali. Non sono concetti scontati, data la tendenza, propria di molti insegnanti, ad esaurire la propria attività nel chiuso della propria classe, evitando, forse per non mettersi in discussione, il confronto e la condivisione delle proprie esperienze con i colleghi. Tuttavia, condivisione e confronto sono sempre importanti momenti di crescita, opportunità che non andrebbero perse perché, se adeguatamente sfruttate, garantirebbero il benessere e la crescita della scuola, nel suo complesso.

La SIS mi ha sensibilizzato su tutti questi aspetti, consentendomi di prendere consapevolezza delle molteplici componenti della professione docente, componenti delle quali prima ero, per lo più, all'oscuro, o delle quali non mi curavo, convinta che il mio lavoro si risolvesse, quasi unicamente, nella trasmissione di contenuti. In questo senso, l'esperienza trascorsa, ha costituito per me un'opportunità di crescita.

BIBLIOGRAFIA

Fonti relative agli aspetti trasversali

- ↻ G. Blandino-B. Granieri, *Le risorse emotive della scuola*, Milano, Raffaello Cortina, 2002.
- ↻ R. De Beni-A. Moè, *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- ↻ A. Bandura, *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Trento, Erickson, 1996.
- ↻ A. Calvani, *Elementi di didattica-problemi e strategie*, Roma, Carocci, 2002.
- ↻ M. Pellerey, *Progettazione didattica*, Milano, SEI, 1979.
- ↻ H. Gardner, *Formae mentis, saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987.
- ↻ A. M. Mariani, *Adolescenza: non solo crisi*, in *Scuola e didattica* n. 5/ 1999, pagg. 8-12.
- ↻ A. M. Mariani, *Adolescenza e senso di autoefficacia*, in *Scuola e didattica* n. 6/1999, pagg. 13-16.

Fonti relative alla didattica disciplinare

- ↻ P. V. Cova, *La didattica delle lingue classiche nel Novecento* ne *La Nuova Secondaria* n. 9/2000, pag. 55.
- ↻ L. Favini, *Programmazione*, ne *La Nuova Secondaria* n. 1/2003, pagg. 69-75.
- ↻ A. Giordano Rampioni, *Manuale per l'insegnamento del latino nella scuola del 2000*, Bologna, Patron, 2002
- ↻ G. E. Manzoni, *Programmazione*, ne *La Nuova Secondaria* n. 1/2000, pagg. 113-15.
- ↻ F. Morgante, *Programmazione*, ne *La Nuova Secondaria* n. 1/2002, pagg. 91-97).
- ↻ V. Pepe, *Lavorare sulle traduzioni*, ne *La Nuova Secondaria* n. 6/2006, pagg. 75-76.
- ↻ Dino Piovan, *Latino e greco come lingue*, ne *La Nuova Secondaria* n. 2/2005.
- ↻ G. Proverbio, *Lingue classiche alla prova. Note storiche e teoriche per una didattica*, Bologna, Pitagora, 1981.
- ↻ D. Puliga, *Percorsi della cultura latina- per una didattica sostenibile*, Roma, Carocci, 2003.
- ↻ L. Stupazzini, *Strumenti lessicali per la comprensione di parole-chiave del sistema di valori romano*, in *Piazzi*

Fonti relative ai contenuti disciplinari trattati

Classici

- ↻ Omero, *Iliade*, prefazione di F. Codino, versione di R. Calzecchi Onesti, Torino, Einaudi, 1950.
- ↻ Tito Lucrezio Caro, *La natura delle cose*, introduzione di G. B. Conte, traduzione di L. Canali, testo e commento a cura di I. Dionigi, Milano, BUR, 2000¹¹.
- ↻ Eschilo, *Agamennone, Coefore, Eumenidi*, a cura di D. Del Corno, trad. di R. Cantarella, Milano, Mondadori, 1995.
- ↻ Euripide, *Ifigenia in Tauride-Ifigenia in Aulide*, a cura di F. Ferrari, Milano 2004⁸
- ↻ Epicuro, *Opere*, a cura di M. Isnardi Parente, Torino 1983².

Saggi

- ↻ A. Perutelli, *Epica e poesia didascalica*, in *La poesia latina. Forme, autori, problemi*, M. Citroni, P. Fedeli, G. Paduano, A. Perutelli, a cura di F. Montanari, Roma, Carocci, 1991, pagg. 11-61.
- ↻ G. Cambiano, *Lucrezio e la poesia filosofica*, in *Lo spazio letterario di Roma antica*, diretto da G. Cavallo, P. Fedeli, A. Giardina, Roma, Salerno, 1993², vol I, pagg. 246-253.
- ↻ G. Garbarino, *Lucrezio*, in *Storia della civiltà letteraria greca e latina*, diretta da I. Lana ed E. V. Maltese, Utet, Torino, 1998, pagg. 485-501.

Manuali scolastici

- ☞ G. Garbarino, con la collaborazione di S. A. Cecchin e L. Focchi, *Letteratura latina, Storia e antologia con pagine critiche*, Torino, Paravia, 1991.
- ☞ G. Garbarino, *Opera, Letteratura, testi, cultura latina*, Torino, Paravia, 2004.
- ☞ G. Guidorizzi, *Il mondo letterario greco-storia civiltà testi*, Milano, Einaudi scuola, 2004.
- ☞ I. Mariotti, *Storia e testi della letteratura latina*, Bologna, Zanichelli, 1989².
- ☞ C. Moreschini, *Pensiero e umanità, Antologia di Lucrezio, Cicerone, Seneca*, Torino, Loescher, 1970.
- ☞ P. Pagliani-R. Alosi-E. Malaspina-A. Buonopane-R. Ampio, *Concentus-Armonia di voci dal mondo classico*, Torino, Petrini, 2002.
- ☞ A. Traina-T. Bertotti, *Sintassi normativa della lingua latina*, Bologna, Cappelli, 2003.
- ☞ L. Perelli, *Storia della letteratura latina*, Torino, Paravia, 1969.

Dizionari

- ☞ A. Ernout-A. Meillet, *Dictionnaire étymologique de la langue latine-histoire des mots*, Paris 1967.
- ☞ K.E. Georges-F. Calonghi, *Dizionario enciclopedico Latino-Italiano*, Torino 2002.

Linkografia

www.loescher.it/mediaclassica
www.rassegna.unibo.it/
<http://www.rivistadidattica.com/>
<http://www.educare.it/>