

**SIS**  
**Scuola interateneo di specializzazione**  
**per la formazione degli insegnanti di scuola secondaria**  
**Anno accademico 2006-2007**

**Relazione di tirocinio attivo**

**Classe di concorso A051**

**Uno studio antropologico applicato alla didattica del  
latino: il viaggio di Enea.**

**Specializzanda: Clara Secci**

**Supervisor: Sergio Blazina**

**Roberto Crosio**

# PARTE PRIMA

## 1. Teorie di riferimento e valenze formative dell'argomento scelto

### 1.1 Perché studiare il mito?

“L'Olimpo rinasce ogni giorno”. Con queste parole Eco ha intitolato un suo intervento a proposito del mito<sup>1</sup>, ed è da qui che voglio partire per spiegare come si sia svolta la mia ricerca.

Il modello teorico su cui si fonda l'intervento didattico che ho condotto concerne l'applicazione degli studi di antropologia alla letteratura. In breve, ho preso le mosse dall'analisi di un tema molto vasto e complesso come quello del mito e della sua funzione all'interno di società culturalmente lontane, come quella greco-romana, per cercare di capire come lo studio del mito possa aiutare a comprendere meglio anche la nostra società, a volte percepita erroneamente come moderna, razionale e lontana dai temi del mito e dal contesto culturale che l'ha visto nascere.

Il problema che ho dovuto affrontare è stato però quello del *come* introdurre un argomento così complesso, avendo pochissime ore a disposizione, e soprattutto come evitare di proporre un tema che poteva essere interessante per me, ma forse lontano dagli interessi degli studenti. Ho pensato allora all'esperienza che ciascuno di noi ha della parola “mito”, oggi così usata ed abusata. Spesso si sente infatti parlare di miti (o falsi miti) dell'uomo contemporaneo (la bellezza, il successo, il denaro...), si definiscono “mitiche” alcune immagini, aspirazioni, idee: il vocabolo è di moda. Se si guarda però al significato originario della parola, si vede come, in greco, il termine *mythos* significasse solamente “racconto”. In questa accezione è usato nei poemi omerici, la più antica opera letteraria greca: un significato neutro, quindi, che venne a modificarsi quando, con il sorgere del pensiero filosofico, al *mythos* fu contrapposto il *logos*, cioè la parola razionale. In tal modo, al termine “mito” fu conferita una sfumatura dispregiativa: il mito non sarebbe che una favola fallace, una menzogna capace di incantare e di distogliere l'uomo dalla conoscenza razionale, ottenuta per via logica. Anche filosofi come Platone non hanno potuto fare a meno di fare uso del mito per comunicare, tramite un racconto allusivo, una verità complessa.

Potremmo allora definire il mito come una “favola” che, in forma immaginosa, propone i grandi temi della vita umana, rispondendo all’esigenza di accostarsi ad essi non tramite la conoscenza razionale, ma tramite una conoscenza intuitiva, che procede per immagini, metafore, simboli. Così, attraverso i racconti, l’uomo cerca di dare un senso alla propria esistenza. I miti, insomma, costituiscono, al pari delle fiabe, una sorta di “sostrato culturale della psiche umana”: si occupano di problemi universali, come la nascita e la morte, l’amore e l’odio, la felicità e la sofferenza.

Ogni individuo possiede la propria storia privata, fatta di persone, eventi, aspirazioni e sogni; questa si intreccia anche con la storia collettiva della cultura alla quale appartiene e con il patrimonio di miti che ne fanno parte. In quest’ultimo caso la storia personale, individuale, diventa mito, patrimonio comune di un gruppo, identità collettiva.

L’affermazione di Umberto Eco da cui sono partita potrebbe allora essere così interpretata: l’antica storia di dei ed eroi (l’Olimpo) in ogni epoca comunica qualcosa di diverso, ad ogni lettore suggerisce nuovi significati. Tuttavia, l’attività di produzione di storie esemplari, di figure emblematiche, non è da confinarsi nei tempi remoti dell’umanità, quei tempi che spesso definiamo appunto “mitici”; se vogliamo riscontrarla nel mondo contemporaneo, non dobbiamo neppure fare necessariamente riferimento a quelle popolazioni che ancor oggi affidano all’oralità le loro narrazioni, oggetto di studio degli antropologi. Anche i racconti di oggi, la produzione letteraria dell’epoca in cui viviamo, meritano, secondo Eco, la denominazione di “miti”, perchè, come le antiche favole, ci costringono ad interrogarci sulla nostra identità, sul nostro essere nel mondo: esprimono la nostra ricerca di certezze.

## **1.2 La struttura tripartita di mito e rito**

I miti sono fioriti tra gli uomini di tutti i tempi in tutte le regioni della terra, ed al loro vivificante afflato si deve tutto ciò che l’attività fisica e intellettuale dell’uomo ha prodotto...Le religioni, le filosofie, le arti, le forme sociali dell’uomo primitivo e storico, le scoperte scientifiche e tecniche, gli stessi sogni che popolano il sonno, scaturiscono indistintamente dalla fonte magica del mito. Questa singolare capacità di raggiungere e stimolare i più profondi centri creativi è peraltro insita anche nella più semplice favola infantile – così come il profumo dell’oceano è contenuto in una minuscola goccia o l’intero mistero della vita nell’uovo di una pulce.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> UMBERTO ECO, in “La Repubblica”, 12 maggio 1990.

<sup>2</sup> JOSEPH CAMPBELL, *L’eroe dai mille volti*, Parma: Guanda, 2000.

Occupandomi del mito, ho ritenuto interessante presentare il viaggio di Enea come paradigma del viaggio mitico dell'eroe. È stato quindi necessario definire quella che Joseph Campbell, in un celebre saggio, ha chiamato "l'unità fondamentale del monomito"<sup>3</sup>, ovvero la ricorsività di alcuni elementi della narrazione mitologica. Secondo Campbell, esiste uno schema ricorrente seguito dal mito, e condiviso anche dal romanzo e dalla fiaba: quello tripartito di separazione-iniziazione-ritorno. Esso costituisce la formula base di ogni racconto che abbia per oggetto l'avventura di un eroe. Similmente Vladimir Propp, nel celebre saggio, *Morfologia della fiaba*<sup>4</sup>, aveva visto nella struttura della fiaba la ricorsività di alcuni elementi o "funzioni": ogni fiaba contiene una qualche combinazione di queste funzioni, che la rende ripetitiva e affascinante al tempo stesso. È proprio attraverso i racconti, dunque, che l'uomo ha cercato di dare un senso alla propria esistenza. Miti e fiabe costituiscono il sostrato culturale della psiche umana: essi si occupano di problemi universali dell'adulto come del bambino, offrendo esempi di possibili soluzioni a tali difficoltà. Le fiabe, non diversamente dai miti, sembrano inoltre svolgere un'importante funzione nel processo di "socializzazione": servono a integrare nella società i giovani membri e a rinforzare norme e valori che legittimano il sistema sociopolitico, garantendo così una sorta di continuità della società.<sup>5</sup>

Per rendere il quadro ancora più completo, ho cercato poi di mettere in luce le somiglianze tra il tema del viaggio dell'eroe e alcuni elementi propri del rito di iniziazione. Alcuni studiosi di antropologia e mitologia comparata, quali John Frazer, Jane Harrison, Joseph Campbell e, più recentemente, Walter Burkert hanno infatti notato che la struttura dei cosiddetti "riti di passaggio", elaborata dall'antropologo Van Gennep, corrisponde esattamente allo schema dei miti e dei racconti in genere: «La parabola convenzionale dell'avventura dell'eroe costituisce la riproduzione ingigantita dei riti di passaggio: separazione-iniziazione-ritorno».<sup>6</sup> Il modello separazione-iniziazione-ritorno, sarebbe quindi una sequenza riscontrabile nel rito, nel mito, nella fiaba, nel romanzo di ricerca, e più in generale in ogni racconto che pretenda di avere valore universale.

Ma qual è il motivo di questa corrispondenza? Mito e rito hanno, da sempre, la funzione di fornire simboli che aiutino il "processo di autocoscenza" dell'uomo. Esiste dunque un unico modello archetipo riguardante il viaggio di ricerca dell'eroe, modello che si

---

<sup>3</sup> CAMPBELL, op. cit

<sup>4</sup> VLADIMIR PROPP, *Morfologia della fiaba*, Roma: Newton Compton, 1992.

<sup>5</sup> Cfr. JACK ZIPES "Who's Afraid of the Brothers Grimm?", in *Fairy Tales and the Art of Subversion*. Pag. 54: «Reading as internalization...has always functioned in socialization processes, whether it be the conscious or unconscious 'understanding' of signs, symbols, and letters».

ripropone, come un filo rosso, in tutte le culture di ogni tempo e paese: «la grande conquista dell'eroe è il venire a conoscenza di questa unità nella molteplicità e farla conoscere». <sup>7</sup> Sia il rito, inteso da Burkert come “azione paradigmatica”, sia il mito, inteso come “racconto paradigmatico”, sono “atti di creazione artificiale”, compiuti dall'individuo al fine di rendere oggettivi e gestibili gli eventi della vita umana. <sup>8</sup>

### 1.3 ...e infine l'*Eneide*...

Tornando infine all'*Eneide*, il motivo del viaggio non è certamente una novità di Virgilio; come abbiamo visto, lo si può considerare una delle forme più comuni della narrazione mitica, antica e moderna. Attraverso il viaggio, l'eroe compie una ricerca che è esplorazione di terre e luoghi sconosciuti ma anche ricerca epistemologica delle proprie radici e origini culturali. L'archetipo della via “difficile e pericolosa” è un motivo che possiamo ritrovare dall'epoca primitiva fino ad oggi. In base ad esso, l'uomo deve percorrere una strada rituale, reale e metaforica, al fine di raggiungere un luogo sacro, che può essere un tempio religioso o una meta interiore e simbolica. Il viaggio si snoda dalla periferia al centro.

Il percorso di Enea prende così le mosse dalla città di Troia, messa a ferro e fuoco dai Greci, e si snoda, attraverso varie peregrinazioni, fino a giungere ad un “centro” simbolico, il Lazio, terra di origine di tutto il popolo romano. Enea, capostipite della *gens Iulia* da cui discende lo stesso Ottaviano Augusto, è il padre fondatore romano; il suo è un viaggio voluto dagli dei, con il compito di fondare una nuova civiltà, che sia continuazione di quella greca. La differenza, per Enea, è che il “ritorno a casa” è l'approdo in una nuova terra, l'inizio di una nuova era.

Nel progettare l'attività di tirocinio, ho pensato quindi che non si potesse parlare di letteratura classica senza parlare di mito. Secondo un'affermazione di Maurizio Bettini, “la letteratura classica è una letteratura che vive di mito”. Come la produzione favolistica, la letteratura antica ha carattere orale, e come tale “quando si propone di narrare storie, non è capace di concepire questa operazione se non nella forma di chi racconta un mito già noto”. <sup>9</sup>

Il mondo dei testi antichi è dunque un mondo dove difficilmente si inventa un soggetto nuovo: il poema epico greco e latino non si affida all'originalità dell'intreccio per attirare il lettore, ma ripropone il materiale della tradizione da una nuova angolatura, secondo un nuovo punto di vista.

---

<sup>6</sup> CAMPBELL, op. cit, pag. 33.

<sup>7</sup> CAMPBELL, op. cit, pag. 42.

<sup>8</sup> Cfr. “Prefazione” di GLENN MOST a WALTER BURKERT. *Origini selvagge*. Bari: Laterza, 1992, pag. x.

<sup>9</sup> MAURIZIO BETTINI, *Le riscritture del mito*, in *Lo spazio letterario di Roma antica*, vol I, Roma: Salerno Editrice, 1989

Allo stesso modo, il destinatario dell'opera prova piacere a riascoltare temi noti, apprezzando lo stile della riscrittura, l'abilità dell'autore nel raccontare nuovamente la stessa storia. È solamente a partire dal Romanticismo, infatti, che i critici letterari teorizzano la qualità proteiforme dell'opera d'arte ed enfatizzano l'importanza dell'originalità, dell'unicità e della qualità *sui generis* di essa. L'autore classico mira invece a stupire il suo pubblico con gli effetti nuovi di una storia già nota: in ciò la produzione epica si avvicina a quella favolistica: le fiabe, infatti, sono sempre le stesse, di generazione in generazione. L'abilità del narratore consiste nel compiere abili variazioni su un tema già noto, combinando insieme in maniera sapiente elementi (o funzioni) universalmente conosciuti.

Si può dunque affermare che il mito – come la fiaba e ogni altra narrazione che abbia la pretesa di avere valore “universale” – nasca dall'esigenza di conservare e tramandare una serie di racconti leggendari sul proprio passato culturale, con lo scopo di nobilitarne il ricordo. E il narrare è un rinnovare una tradizione universalmente conosciuta, in un modello generativo che si auto-riproduce.

Tuttavia, il mio interesse è stato anche quello di mettere in luce in che modo l'*Eneide* “ecceda” questo modello. In altre parole, quanto l'*Eneide* aderisce a questa struttura che sembra essere rigidamente determinata, quanto aderisce al genere cui appartiene (epico-mitologico) e quanto se ne discosta? A questo proposito ho individuato e mostrato alla classe almeno due elementi che concorrono a “liberare”, in parte, l'*Eneide* dalla “trappola della struttura”: il Fato e la complessità del personaggio di Enea.

Il Fato – volontà universale, *mens* provvidenziale che governa il mondo e dirige le azioni degli uomini, assicurando un ordine razionale e morale agli eventi – è un elemento di novità introdotto da Virgilio, che si inserisce nelle maglie tradizionali dell'*epos* omerico, conferendo al viaggio dell'eroe un nuovo e più alto significato. Enea infatti obbedisce ad un Fato che gli impone dei doveri e delle rinunce che oltrepassano la sua persona e la sua volontà individuale, portandolo a compiere delle scelte molto difficili e tormentate. Di fronte all'esemplarità delle vicende di Enea non poteva esserci spazio per un *pantheon* capriccioso e dissacrante come quello omerico: “le forze divine appaiono provvidenziali, nell'*Eneide*, solo se osservate...sulla curva lunga dei secoli e dei tempi, non su quella breve dei singoli individui” (Pontiggia).

Enea, l'eroe protagonista, è un personaggio originale all'interno della tradizione epica classica: in bilico tra la missione impostagli da Giove e le proprie aspirazioni, egli soffre nel seguire il destino eroico che gli è stato imposto. Vedrà infatti morire una ad una le persone che più ama senza potersi sottrarre alle leggi di un destino sovraperonale che farà di lui il fondatore della futura Roma. L'eroismo del personaggio virgiliano non consiste nella prepotente affermazione di

una individualità eccezionale, come normalmente accade per i protagonisti del mito, ma nella sottomissione della sua volontà individuale ad un destino che trascende l'immediato presente. La responsabilità di Enea nei confronti di un intero popolo, che ancora deve venire, condiziona pesantemente la sua "libertà"; le sue scelte seguono un destino al quale Enea non può opporsi.

Per questo motivo si è parlato dell'Eneide come di un poema in cui è il dolore il tema dominante: angosciato, eppure obbediente ad un Fato impenetrabile, Enea mostra l'intima contraddizione tra eroismo e umanità. Egli non accoglie il proprio glorioso destino con entusiasmo, alla maniera degli eroi epici tradizionali, ma con l'atteggiamento di chi si sente gravato dal peso di enormi responsabilità.

Ed è proprio questo conflitto dell'eroe tra piacere individuale e dovere collettivo, volontà e necessità, mito e storia, che credo possa permettere ad un insegnante di mostrare ai propri studenti come l'*Eneide* sia un mito *sui generis*, che, se da una parte ricalca motivi, temi e struttura tradizionale, è però unico e profondamente attuale.

## 2. Le strategie dell'intervento didattico

Ho infine riflettuto sulla necessità di presentare questi contenuti disciplinari e le prospettive conoscitive che ne fanno parte traducendoli in termini "formativi": in altre parole, ho pensato a *come* rendere accattivante e significativo, per degli studenti liceali, l'argomento che stavo andando ad esporre. La classe presentava una scarsa motivazione all'apprendimento del latino e uno scarso interesse per le problematiche che avrei intrapreso.

Il primo problema era quindi quello di non "appiattire" lo studio della disciplina: presentare vita e opere dell'autore, cui seguisse una scelta antologica di testi, traduzioni, interpretazioni disordinate, non rispondeva ai miei obiettivi di fondo. Questo metodo avrebbe allontanato maggiormente, a mio parere, gli interessi della classe, rendendo superflua ogni riflessione sulla disciplina e vano ogni mio tentativo di "aggancio" con la loro esperienza.

Nello studio del latino – così come in quello del greco, della filosofia e della storia – va sollecitato l'interesse dei ragazzi "per problemi che si possono definire epistemici e che riguardano il modo in cui gli uomini sono venuti in possesso di certe conoscenze e quindi anche il modo in cui noi stessi dovremmo procedere, se volessimo acquisirle *ex novo*".<sup>10</sup> Come ho esposto nel capitolo precedente, la prima strategia adottata in classe è stata dunque quella

---

<sup>10</sup> PETTER, *Psicologia e scuola dell'adolescente*, in PIVA, *Il sistema latino*, Roma: Armando, 2002

dell'organizzazione dei contenuti attorno ad un "universo di senso", una struttura di fondo che mi ha permesso di problematizzare la lettura dell'opera, conferendo al tema del viaggio di Enea un significato originale.

La seconda strategia è stata quella della lettura ad alta voce. Ho ritenuto opportuno *far leggere* i vari brani agli studenti individualmente e ad alta voce, anzichè leggerli io, in quanto ritengo che la lettura ad alta voce sia uno dei primi scogli da superare nell'affrontare lo studio della disciplina. Spesso, infatti, la lettura del latino, da parte dei ragazzi, è assai stentata, e se "leggere bene...testimonia una prima comprensione del passo"<sup>11</sup>, leggere male significa non capire niente del testo che si ha davanti, riducendo la lettura ad una semplice applicazione di regole fonetiche, che lasciano il tempo che trovano. Riporto a questo proposito, le interessanti parole di Antonia Piva:

Nel primo anno delle superiori, lo studente di latino si trova ad affrontare il medesimo panico da prestazione che può avere un ragazzino delle scuole elementari con la lettura di un brano *tout-court*: gli uni e gli altri, durante la lettura prestano attenzione quasi esclusiva ai grafemi, senza capire nulla e senza dare, di conseguenza, riscontro alla punteggiatura per mezzo delle pause, o alle sequenze narrative e situazionali per mezzo del cambiamento di tono.<sup>12</sup>

Correttezza, rapidità e comprensione del significato del testo sono quindi abilità fondamentali, che è necessario potenziare e far interagire durante le ore in classe. Lo scopo non è solo quello di pronunciare correttamente ogni singola parola, ma è soprattutto quello di cogliere i nessi tra parola e parola e tra frase e frase, così da favorire la comprensione globale del testo.

La terza strategia che ho adottato è stata quella del laboratorio di traduzione: sotto la mia guida ogni studente, a turno, si è cimentato nella lettura e traduzione di un passo dall'*Eneide*, mentre i suoi compagni, nei momenti di difficoltà, erano invitati ad aiutarlo, suggerendo le possibili traduzioni. Durante questa attività ho escluso di proposito la possibilità, per i ragazzi, di ricorrere all'uso del dizionario, perchè mi sembrava che quest'ultimo ostacolasse il lavoro di cooperazione tra insegnante e allievi, anzichè essere un valido aiuto. Spesso il vocabolario è considerato dagli studenti "un'ancora di salvataggio": a volte però impedisce di prestare la debita attenzione al testo che si ha di fronte, trascurando le capacità di *intuito* che ognuno possiede. Questo approccio al testo credo abbia permesso agli studenti di muoversi più liberamente attraverso la lingua e i testi, lasciando l'uso del vocabolario per un secondo momento, nello studio individuale a casa. Riporto a questo proposito le parole di Mandruzzato, che sintetizzano brillantemente quanto ho esposto:

---

<sup>11</sup> PIVA, op. cit, pag. 308.



Lo studente, il solo sfortunato per cui il latino è un obbligo, ha la sua grande prova nella traduzione in classe. È il giorno del vocabolario [...] durante tutta la prova è compulsato freneticamente. Gran parte del tempo non viene dedicata alla dozzina di righe del testo da tradurre, ma alla malversazione del lessico [...]. Che cosa soprattutto vi cerca lo studente? Cerca la “frase”. E qualche volta la trova, esultando, ma per lo più deve accontentarsi di succedanei traditori. Gli esempi tradotti in anticipo e promiscuamente, lo lasciano perplesso.<sup>13</sup>

La quarta e ultima strategia è stata infine quella della traduzione contrastiva. Ho impostato il lavoro mediante un’attività di laboratorio a gruppi. Ritengo la traduzione contrastiva una strategia molto efficace sotto diversi aspetti: in primo luogo, abbassa il timore degli studenti di “sbagliare”, dal momento che le varie traduzioni sono già offerte dall’insegnante; in secondo luogo ha il pregio di affinare le capacità interpretative degli studenti, permettendo di esercitare il loro gusto estetico-letterario; in terzo luogo la traduzione contrastiva, lungi dall’abbassare le capacità di traduzione “tradizionale”, le aumenta, poichè lo studente interiorizza le problematiche della traduzione e ne percorre, a ritroso, il processo. In altre parole, durante la traduzione contrastiva, “l’allievo è riportato al centro dell’apprendimento, assumendo un ruolo attivo e partecipativo, eventualmente anche con una impostazione cooperativa: al centro è ricondotto anche il testo, analizzato, coltivato, gustato: di conseguenza...il laboratorio del traduttore incontra il laboratorio dello scrittore”.<sup>14</sup>

## PARTE SECONDA

### 1. IL PROGETTO

#### 1.1 Contesto di indirizzo e di classe in cui si inserisce l’intervento didattico

Ho svolto l’intervento di tirocinio attivo in una delle due classi seguite in occasione del mio tirocinio osservativo: si tratta della III E dell’anno scorso, attuale IV E del Liceo Scientifico “Isaac Newton” di Chivasso. Anche la docente accogliente, professoressa Antonella Calzavara, è rimasta la medesima.

La classe è rimasta numericamente pressochè invariata: la studentessa portatrice di handicap, che non avevo avuto modo di conoscere l’anno scorso, ha scelto di ritirarsi; un alunno nuovo, proveniente da un’altra scuola, si è aggiunto. Anche la situazione didattica è rimasta pressochè identica: al mio primo arrivo in classe si è riconfermata l’impressione di

---

<sup>12</sup> PIVA, *ibidem*.

<sup>13</sup> MANDRUZZATO, *I segreti del latino*, Milano: Mondadori, 1991.

<sup>14</sup> PIVA, *op. cit.*, pag. 318-319.

stanchezza e scarsa motivazione allo studio delle materie letterarie che avevo avuto lo scorso anno scolastico.

Dalla lettura del Piano di lavoro dell'insegnante emerge che la classe può essere suddivisa in tre fasce di livello: la prima, piuttosto ristretta, è formata da studenti che, grazie ad uno studio rigoroso e costante, hanno raggiunto un grado di preparazione molto buono, a tratti eccellente; la seconda fascia, notevolmente più nutrita, è composta da allievi che, più lenti nel processo di apprendimento, hanno tuttavia raggiunto un discreto livello di profitto; la terza è invece formata da quegli alunni che, studiando poco e in modo discontinuo, rivelano una conoscenza debole dei contenuti del programma e si orientano a fatica nella traduzione testuale. Come avevo notato nel corso del mio tirocinio osservativo, la partecipazione attiva della classe deve essere costantemente stimolata dall'insegnante, allo scopo di suscitare interesse e tenere desta l'attenzione di studenti, che paiono altrimenti distratti.

Il mio intervento didattico ha quindi preso le mosse dalle osservazioni che avevo effettuato l'anno scorso; tuttavia, durante le dodici ore che ho avuto a disposizione per l'intervento attivo, ho cercato di modellare e riadattare le mie prime impressioni (piuttosto negative), maturate da osservatrice esterna e passiva, alla situazione concreta che avevo davanti: quella di una classe che andava spronata e motivata in qualche modo allo studio del Latino.

## **1.2 Scelta dei contenuti**

La scelta dei contenuti è stata in parte condizionata dal momento dell'anno scolastico in cui si è inserito il mio intervento, a metà circa del primo quadrimestre. Considerato che la classe aveva appena finito di trattare la letteratura nell'età di Cesare, studiando a fondo la prosa di Cicerone, ho ritenuto utile cambiare completamente genere letterario e introdurre l'opera di Virgilio.

La docente, prima del mio intervento, ha introdotto brevemente il contesto storico, politico e letterario dell'età augustea, accennando alla vita di Virgilio, alle tematiche e allo stile delle *Bucoliche* e delle *Georgiche*, di cui la classe leggerà alcuni passi dopo il mio intervento.

In questo modo ho potuto concentrare l'intero lavoro di tirocinio sulla lettura e l'analisi di una sola opera, l'*Eneide*. Vista la scarsa motivazione della classe allo studio del Latino, ho pensato fosse una scelta valida presentare un'opera che ben si presta a diversi livelli di lettura e che riesce a parlare al lettore moderno come a quello antico. Virgilio è infatti tra gli autori

più amati, anche a scuola, perchè riesce a creare personaggi immortali e a toccare tematiche universali: è un *classico* a tutti gli effetti.

Allo stesso tempo, però, la domanda che mi ponevo era la seguente: come riuscire a motivare allo studio del Latino una classe “difficile”, trasmettendo anche il *piacere* della lettura in originale del testo, come, insomma, rendere accattivante il materiale da presentare alla classe? La situazione era infatti quella di una classe con una buona conoscenza della letteratura, con qualche difficoltà di traduzione.

Il primo problema che mi si è presentato è stato quindi quello di trovare un legame tra il Latino e qualche materia o tematica che potesse essere nota e interessante per i ragazzi. La docente accogliente mi ha lasciato completa libertà di azione e sperimentazione: ho pensato così di avvicinare la materia che dovevo trattare ad altre discipline, quali la mitologia e l’antropologia culturale, pensando in questo modo di rendere accattivante l’argomento.

Ho quindi deciso di far leggere agli studenti alcuni passi dell’*Eneide* inquadrandoli in un “universo di senso”, una struttura di fondo che conferisse un particolare significato al tema del viaggio e a quello delle peripezie di Enea. Il tema centrale del modulo di tirocinio, tema che ha costituito il “filo rosso” dei miei interventi, è stato infatti il viaggio di Enea inteso come una delle tante forme che assume il viaggio mitico dell’eroe. Il mio tentativo è stato quello di mostrare come la struttura del viaggio di Enea ricalchi da vicino la struttura tradizionale della narrazione mitica, di quella fiabesca e di quella dei riti di iniziazione o di “passaggio” (secondo la definizione usata da van Gennep): separazione-iniziazione-ritorno.

Per attuare questo programma mi sono servita del libro di testo in adozione solo per quanto concerne alcuni brani dell’apparato antologico; ho preferito invece portare di volta in volta alla classe il materiale che utilizzavo e che non era presente sul loro manuale. Ritengo infatti che la loro antologia, per quanto ricca e approfondita, sia piuttosto tradizionale nell’impianto di fondo: presenta vita e opere di ogni autore, ma lascia poco spazio a spunti di riflessione interdisciplinari e a momenti di lavoro collettivo sui testi.<sup>15</sup>

### **1.3 Descrizione sintetica dell’intervento didattico**

L’intervento didattico è stato pensato in modo tale da coprire circa un mese del programma della classe. L’attuazione del progetto ha occupato in tutto 12 ore da cinquanta minuti.

---

<sup>15</sup> L’antologia in questione è G. GARBARINO: Letteratura Latina, Paravia Bruno Mondadori Editori, Torino, 2000;

	TEMPI	METODI E STRUMENTI	ARGOMENTI DELLE LEZIONI	INSEGNANTE E ALLIEVI
1	1 ora	<p><u>Metodi:</u>  <i>brainstorming</i>,  costruzione di una mappa concettuale,  discussione in classe;</p> <p><u>Strumenti:</u>  lavagna,  quaderno</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Presentazione dell'attività di tirocinio e del modulo didattico alla classe:</b> il viaggio di Enea come paradigma del viaggio mitico dell'eroe;</li> <li>• <b>Breve richiamo dei requisiti di base:</b> la narrazione mitica, che cos'è? Quali sono le caratteristiche peculiari che la distinguono da altri tipi di narrazione?</li> <li>• Lettura della <b>definizione sintetica di "mito"</b> fornita da Fernando Palazzi; discussione in classe e commento dell'insegnante;</li> </ul>	<p><b>L'insegnante</b>, dopo aver presentato brevemente l'attività che verrà svolta nel corso del tirocinio, guida un breve <i>brainstorming</i> sul tema del mito. Guida gli studenti nella costruzione di una mappa concettuale alla lavagna.</p> <p><b>L'allievo</b> partecipa al dialogo didattico e partecipa alla costruzione "collettiva" della mappa concettuale. Interviene nella discussione suscitata dall'insegnante commentando la definizione di Palazzi.</p>
2	1 ora	<p><u>Metodi:</u>  lezione frontale dialogata;  lettura del materiale fornito dall'insegnante e discussione in classe;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domande di <i>feedback</i>;</li> <li>• La struttura del mito: <b>il mito come "archetipo della mente"</b></li> <li>• Lettura di J. Campbell, <i>L'eroe dai mille volti</i> (pag 11-12 "Il monomito");</li> <li>• <b>L'eroe mitico</b>, come colui</li> </ul>	<p><b>L'insegnante</b> pone alla classe alcune domande allo scopo di verificare la comprensione degli argomenti della lezione precedente.</p> <p>Successivamente invita la classe a riflettere sulla struttura del mito: i miti variano da luogo in luogo? È possibile parlare di una</p>

		<p><u>Strumenti:</u> lavagna, fotocopie, quaderno</p>	<p>che ha superato le limitazioni personali riuscendo a interpretare, mediante la propria vicenda emblematica, i bisogni psicologici collettivi;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La struttura tripartita del viaggio dell'eroe:</b> separazione – iniziazione – ritorno.</li> </ul>	<p>struttura di senso, che faccia da “ossatura” alle narrazioni mitologiche? Segue la lettura ad alta voce di alcuni passi tratti dal testo di Campbell: l'eroe mitico è colui che ha superato i confini individuali della propria esistenza, diventando “attore” di una narrazione collettiva. La classe è invitata a riflettere e a discutere le parole dello studioso.</p> <p><b>L'allievo</b> prende appunti e interviene attivamente nel corso della lezione.</p> <p><u>Per casa:</u> gli studenti sono invitati a ripensare ai miti e alle fiabe che conoscono: presentano una “struttura tripartita” simile? È possibile avvicinare la struttura del mito a quella della fiaba popolare? Scrivere sul quaderno i risultati della riflessione.</p>
3	Due ore	<p><u>Metodi:</u> domande di <i>feedback</i>, lezione dialogata e traduzione in classe;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correzione dei compiti per casa;</li> <li>• <b>Il legame tra mito e rito</b>, secondo la definizione di Walter Burkert: il rito come “racconto paradigmatico” e il mito come</li> </ul>	<p><b>L'insegnante</b> verifica i risultati della riflessione per casa. Successivamente introduce il nuovo argomento: il legame tra la struttura dei “riti di passaggio” e quella dei miti e dei racconti in genere.</p>

		<p><u>Strumenti:</u> fotocopie, lavagna, quaderno</p>	<p>“azione paradigmatica”;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><i>Epos</i> e <i>Mythos</i>:</b> breve <i>excursus</i> sul genere epico;</li> <li>• <b>La questione della (non) originalità:</b> la scrittura epica come ri-scrittura di soggetti già noti;</li> <li>• <b>Tradizione e innovazione nell’<i>Eneide</i>:</b> il Fato e la Storia; Enea come eroe della “sopportazione”;</li> </ul>	<p>L’insegnante collega ciò che è stato detto a proposito del mito con il genere epico, facendo notare come entrambi i termini abbiano lo stesso significato di “racconto”, “discorso”. Segue un breve <i>excursus</i> riepilogativo sul genere epico, in cui l’insegnante con l’aiuto degli allievi mette in luce alcune delle caratteristiche fondamentali del genere, in particolare la questione della letteratura epica come riscrittura di soggetti già noti. Così come le fiabe, i miti sono sempre gli stessi, di generazione in generazione: l’abilità del narratore consiste nel compiere variazioni su un tema noto.</p> <p>I risultati vengono schematizzati da un allievo alla lavagna.</p> <p>Infine l’insegnante si sofferma a mettere in luce quanto l’<i>Eneide</i> ricalchi motivi e soggetti tradizionali (quanto cioè aderisca al genere) e quanto se ne discosti: obiettivo dell’insegnante è sottolineare la modernità dell’opera e del personaggio di Enea</p>
--	--	---	---	---

				<p><b>L'allievo</b> prende appunti e interviene attivamente rispondendo alle domande poste dall'insegnante. Riduce a schema, sulla lavagna e sul proprio quaderno, il contenuto della lezione.</p> <p><u>Per casa:</u> l'allievo deve iniziare a leggere autonomamente i primi 11 versi del proemio dell'<i>Eneide</i>.</p>
4	Un'ora	<p><u>Metodi:</u> lezione dialogata; traduzione in classe guidata dall'insegnante ;</p> <p><u>Strumenti:</u> manuale</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domande di <i>feedback</i>;</li> <li>• <b>Presentazione del poema;</b></li> <li>• <b>Il Proemio:</b> lettura, analisi e traduzione dei primi 11 versi;</li> </ul>	<p><b>L'insegnante</b> pone alcune domande di <i>feedback</i> e scioglie eventuali dubbi degli studenti riguardo alla lezione precedente. Poi presenta il poema, ma non si sofferma a lungo, lasciando questo argomento allo studio individuale per casa. Successivamente legge ad alta voce i primi 11 versi del proemio e fornisce una propria traduzione aderente al testo latino. Segue l'analisi metrica e stilistica e il commento.</p> <p>L'insegnante si sofferma sull'appellativo (<i>fato profugus</i>) con cui viene nominato Enea al v. 2: il protagonista del poema di Virgilio è un uomo</p>

				<p>fisicamente e psicologicamente “sradicato” dalla sua patria.</p> <p><b>L’allievo</b> ascolta con attenzione e prende appunti; partecipando attivamente alla traduzione in classe.</p> <p><u>Per casa:</u> l’allievo deve studiare sul proprio libro di testo la parte relativa alla vita e alle opere di Virgilio, soffermandosi in particolare sull’<i>Eneide</i>.</p>
5	Due ore	<p><u>Metodi:</u> lavoro a gruppi, laboratorio di lettura, analisi e traduzione guidata;</p> <p><u>Strumenti:</u> fotocopie, quaderno di appunti</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La traduzione contrastiva del proemio:</b> lavoro a gruppi;</li> <li>• <b>Lecture dall’<i>Eneide</i>:</b> traduzione, analisi e commento di Libro I, vv. 92-102 (<i>La tempesta</i>); traduzione, analisi e commento di Libro II, vv. 721-795 (<i>La caduta di Troia e la partenza di Enea</i>).</li> </ul>	<p><b>L’insegnante</b> nel corso della prima ora, invita gli studenti a disporsi in piccoli gruppi; fornisce poi ad ogni studente tre diverse traduzioni d’autore dei versi iniziali del proemio, (A. Caro, R. Calzecchi Onesti, G. Vergara). In seguito guida ogni gruppo nel lavoro collettivo sulla traduzione contrastiva (v.allegato).</p> <p>Nel corso della seconda ora, l’insegnante legge, analizza e commenta il testo latino, argomento della lezione. Invita singolarmente gli studenti a cimentarsi nella traduzione.</p> <p><b>L’allievo</b> opera attivamente</p>



				<p>all'interno del gruppo, concentrando l'attenzione sulle scelte lessicali e stilistiche dei traduttori. Prende inoltre appunti e partecipa allo svolgimento della lezione, leggendo e traducendo a voce alta. I compagni sono invitati a correggere liberamente eventuali errori.</p> <p><u>Per casa:</u> l'allievo deve studiare gli appunti presi in classe e le fotocopie dall'insegnante.</p>
6	Due ore	<p><u>Metodi:</u> laboratorio di lettura, analisi e traduzione guidata;</p> <p><u>Strumenti:</u> fotocopie, quaderno di appunti</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domande di <i>feedback</i>;</li> <li>• <b>Lecture</b> <b>dall'Eneide:</b> traduzione, analisi e commento di Libro IV, vv. 331-361 (<i>L'abbandono di Enea</i>); Libro IV, vv. 651-671 (<i>La morte di Didone</i>).</li> </ul>	<p><b>L'insegnante</b> invita nuovamente gli studenti a cimentarsi nella lettura espressiva e nella traduzione del testo latino.</p> <p>Alla fine della lezione, l'insegnante consegna agli studenti tutto il materiale didattico utilizzato nel corso dei sei incontri: i testi latini corredati dalla traduzione, i commenti e tutta la parte di letture relative al mito come archetipo della mente.</p> <p><b>L'allievo</b> ascolta e prende appunti; espone ogni dubbio o perplessità riguardo alla</p>

				traduzione o ai precedenti argomenti del percorso didattico affrontato, in modo da sentirsi sicuro in vista della verifica finale.
<b>7</b>	Due ore		Verifica sommativa	
<b>8</b>	Un'ora	Discussione plenaria	Consegna delle verifiche e discussione dei risultati	

# PARTE TERZA

## 1. ANALISI DEL PROCESSO

### 1.1 Lo svolgimento dell'intervento didattico e le eventuali modifiche

La tabella descrive l'attività effettivamente svolta durante il tirocinio. Rispetto al progetto che avevo ideato prima di iniziare l'attività in classe, ho apportato due modifiche sostanziali. Per quanto riguarda la prima modifica, il progetto originario era più ampio di quello che è stato attuato: prevedeva delle letture antologiche per ognuno dei tre stadi del viaggio mitico, separazione-iniziazione-ritorno. Il programma, rivelatosi troppo lungo e ambizioso, è stato da me ridotto per motivi di tempo: la parte del viaggio relativa al ritorno dell'eroe (che per Enea è piuttosto un "nuovo inizio"), e i relativi scontri del protagonista con le popolazioni del Lazio sono state eliminate nella stesura finale: dodici ore non sarebbero state sufficienti per trattare approfonditamente l'argomento.

La seconda modifica riguarda invece un aspetto fondamentale di cui inizialmente non avevo tenuto conto nella stesura del progetto: la discussione, cioè, dei risultati delle verifiche e la riflessione generale sull'intero percorso, compiuta insieme agli studenti. Soprattutto quest'ultimo punto è stato importante ai fini dell'autovalutazione dell'intervento didattico che ho compiuto a posteriori; mi ha permesso infatti di avere un'immagine abbastanza chiara di come il mio lavoro sia stato percepito dagli allievi, immagine che, forse, non sarebbe stata altrettanto realistica se si fosse basata unicamente sui risultati delle verifiche.

Segue un'analisi dettagliata delle varie lezioni, raggruppate in base agli argomenti e alle problematiche che hanno presentato.

### Lezioni 1-2-3

Le prime lezioni sono state quelle che hanno maggiormente colpito la classe: gli studenti si aspettavano infatti una serie di interventi sull'*Eneide* più tradizionali, basati su lettura del testo, traduzione e commento dell'insegnante. Il fatto che abbia aperto il mio intervento inquadrando l'intero percorso didattico in una "struttura di senso" generale, che attingeva largamente a studi di antropologia, mitologia e psicoanalisi junghiana, è stato per loro inizialmente disorientante, dal momento che non erano abituati a collegare lo studio del

latino a quello di altre discipline.

Da parte mia ho dovuto affrontare alcuni problemi: da una parte si trattava di non appesantire le lezioni con un apparato critico che rischiava di diventare troppo invadente; dall'altra si trattava di non uscire dal tracciato del progetto originario, rischiando di andare "fuori tema". L'intenzione infatti era quella di stimolare la curiosità degli studenti, analizzando un tema consueto da una diversa angolatura, non di appesantire le lezioni con notizie critiche poco spendibili. Il tempo a disposizione, inoltre, era molto limitato.

La soluzione di questi problemi ha richiesto l'adozione di un metodo induttivo di conduzione delle lezioni: volevo infatti che gli argomenti si susseguissero e si concatenassero spontaneamente gli uni agli altri grazie all'attiva partecipazione degli studenti; non volevo dare l'impressione che quanto si stesse facendo fosse una mia imposizione o un mio particolare capriccio di studiosa.

Il percorso didattico si è così aperto con un breve *brainstorming*, utile a verificare le conoscenze pregresse della classe che avevo di fronte. Questa attività è stata costantemente guidata mediante alcune domande-stimolo che ho posto alla classe (che cos'è un mito? Quali sono le caratteristiche peculiari che distinguono una narrazione mitica o mitologica da altri tipi di narrazione? Quale funzione svolge un mito, cioè, perchè l'uomo ha sentito il bisogno di crearlo? Chi sono, solitamente, i protagonisti dei miti? Etc.). Gli elementi più significativi che sono emersi dalla discussione sono stati scritti alla lavagna, raggruppandoli visivamente in uno schema "a grappolo". In questo modo, ho condotto gli studenti a indurre gli elementi fondamentali che avevo intenzione di mettere in evidenza senza bisogno di ricorrere ad una lezione frontale, piuttosto noiosa. Devo aggiungere che il lavoro di sistematizzazione delle idee alla lavagna è stato affidato ad uno studente: ho cercato, in questo modo, di impostare il lavoro in classe come il frutto di una riflessione comune, di cui io ero solamente la conduttrice.

Dopo aver ben chiarito cosa fosse un mito, ho proceduto per stadi successivi di complessità astrattiva, introducendo il concetto di mito come "archetipo collettivo della mente", secondo la definizione junghiana. Per esemplificare quanto stavo dicendo ho fatto leggere alla classe un breve paragrafo tratto dal testo di Campbell, *L'eroe dai mille volti*, intitolato *Il monomito*. Lo studioso di mitologia comparata descrive proprio questo viaggio affascinante dell'eroe mitico, che si presenta in mille modi diversi e pur sempre simili. Lo stile accattivante e letterario dello studioso, uniti al ritmo incalzante della narrazione, sono serviti più di qualunque mia parola a stimolare la curiosità degli studenti.

Infine ho ricondotto l'attenzione della classe sul tema dell'*epos* latino, collegando il nuovo

argomento a quanto era emerso a proposito della narrazione mitologica. Dopo aver chiesto ad uno studente di esporre tutte le sue conoscenze riguardo al tema, facendosi aiutare dai suoi compagni, ho cercato di mettere in luce soprattutto in cosa l'Eneide ecceda questa struttura/ di riferimento, quanto cioè si discosti dal modello separazione-iniziazione-ritorno, preso in considerazione. A questo proposito ho parlato della funzione dell'apparato divino e del Fato all'interno del poema virgiliano: sono proprio questi due elementi, intimamente collegati, che distanziano l'opera di Virgilio dai poemi omerici, rendendola più moderna e complessa.

### **Lezioni 4-5-6**

Il successivo gruppo di lezioni è stato interamente dedicato alla lettura espressiva, alla traduzione e al commento del testo latino.

Ho scelto di presentare alla classe i passi più noti del poema, tralasciando, come ho già detto, l'intenzione iniziale di costringere (un po' forzatamente) la scelta dei brani antologici entro i confini del viaggio archetipo.

Ho aperto la quarta lezione leggendo i versi proemiali del poema, ai quali ho fatto seguire un commento metrico, sintattico e stilistico molto approfondito: cercando di non tralasciare nessun elemento, ho sviscerato il testo in tutti i suoi possibili significati.

Tuttavia, mi sono accorta che questo approccio al testo latino non stava funzionando come mi ero aspettata e andava in qualche modo modificato: gli studenti, dopo aver letto una decina di versi erano esausti, si perdevano, mostravano segni di impazienza e, soprattutto, sembravano non prestare attenzione al testo latino, concentrati com'erano nel trascrivere la traduzione italiana che io proponevo.

Ho così modificato il progetto iniziale (leggere solo pochi versi e fornire un commento ampio e approfondito), a favore di una lettura forse più superficiale, ma sicuramente più snella e meno noiosa della precedente. Ho inoltre aumentato il numero totale di versi che avevo previsto di leggere in classe, allo scopo di fornire una visione più ampia possibile del poema. Ritengo infatti che la conoscenza scolastica e, purtroppo antologica, dell'*Eneide* serva a stimolare lo studente in vista di una lettura successiva e più approfondita dell'opera. Ho inoltre apportato un'ulteriore modifica di metodo: se nella quarta lezione ho letto, tradotto e commentato i versi dell'*Eneide*, successivamente ho impostato il lavoro come fosse un "laboratorio" di traduzione: gli studenti venivano da me sollecitati a leggere in modo espressivo e tradurre di volta in volta i passi che sceglievo, facendosi aiutare, nei momenti di difficoltà da me o dai propri compagni. Il lavoro è stato sempre svolto senza il Dizionario, che sarebbe stato solamente di impiccio al naturale svolgersi delle traduzioni. Ho

notato con piacere che gli studenti, privi del timore di essere giudicati dall'insegnante, traducevano in maniera molto più spedita e "naturale" del solito.

Per spezzare il ritmo serrato delle varie lezioni ho inoltre proposto, durante la quinta lezione, un lavoro a gruppi sulla traduzione contrastiva del proemio<sup>16</sup>: ho diviso gli studenti in piccoli gruppi da quattro-cinque persone e ho consegnato ad ogni gruppo una scheda di analisi guidata, che comprendeva tre traduzioni accompagnate da una serie di domande sulle scelte linguistiche operate dai traduttori. Obiettivo del lavoro, anche questa volta, è stato quello di motivare la classe, affrontando lo studio della disciplina secondo una diversa angolatura, quella appunto della traduzione d'autore. Anche questa volta, mi sembra che gli studenti abbiano particolarmente apprezzato l'attività: i loro sforzi si sono infatti concentrati sull'analisi della lingua italiana e sulle possibilità che questa offre di rendere fedelmente il latino. Ho inoltre fatto notare come le scelte linguistiche operate dai vari traduttori non fossero mai pienamente "neutre", ma comportassero sempre una importante sfumatura di significato, indice, a volte, dell'ideologia del traduttore.

Ritengo che questo tipo di lavoro abbia il pregio di affinare la sensibilità linguistica e letteraria anche di quegli studenti che mostrano più difficoltà a maneggiare gli strumenti della traduzione.

Aggiungo infine che ogni lezione è stata preceduta da alcune domande che ho posto alla classe allo scopo di avere un *feedback* sulla effettiva comprensione degli argomenti svolti nella lezione precedente.

Nel corso dell'ultimo incontro ho poi consegnato alla classe in fotocopia l'intero materiale didattico di cui mi sono servita per la preparazione delle lezioni: i testi sul mito, i passi dell'*Eneide* letti in classe con traduzione e commento, etc. In questo modo ogni studente ha potuto avere in mano, alla fine dell'intervento didattico, una serie di "dispense" riguardanti tutto ciò che era stato fatto, per prepararsi alla verifica finale.

### **Lezioni 7-8**

La verifica sommativa finale, che ho presentato alla classe dopo l'approvazione dell'insegnante, è stata di tipo semi-strutturato (v. Allegato)<sup>17</sup>, per rendere il più possibile oggettiva e misurabile la mia valutazione. Parlerò dei risultati della verifica nel paragrafo 2.3, qui mi limito a compiere alcune osservazioni di tipo metodologico.

La prova è stata costruita in modo tale da non tralasciare nessun argomento toccato dal

---

<sup>16</sup> Vedi Allegato 1.

<sup>17</sup> Vedi Allegato 2.

tirocinio: oltre ad alcuni esercizi a risposta chiusa (scelta multipla, paradigmi, domande di grammatica) e ad alcune domande di comprensione sui temi fondamentali dell'opera virgiliana, ho proposto la traduzione di alcuni brevi passi dall'*Eneide*, in tutto una ventina di versi; ho poi richiesto il commento (senza traduzione) di Libro IV, vv. 650-670 (la morte di Didone), bilanciando in questo modo l'esercizio di traduzione precedente. Dal momento che i brani da tradurre erano già stati tutti affrontati ampiamente in classe, e non presentavano grosse difficoltà di resa linguistica, non è stato previsto l'uso del Dizionario di latino.

Su proposta della docente accogliente ho inoltre inserito un esercizio che riprendesse l'argomento della traduzione contrastiva, chiedendo agli studenti di commentare, confrontando il testo latino, le scelte linguistiche e ideologiche che emergono dai primi versi del proemio nella traduzione cinquecentesca di Annibal Caro.

Infine ho concluso la verifica proponendo un commento libero di un paragrafo tratto dal testo di Campbell, *L'eroe dai mille volti*: le parole dell'autore, che erano peraltro state lette e commentate in classe nel corso del tirocinio, fornivano infatti un utile spunto di riflessione sul tema del mito e della sua struttura.

Coerentemente con il metodo della docente accogliente, che si serve sovente di verifiche semi-strutturate per ridurre il tempo destinato alle interrogazioni, i risultati della verifica semi-strutturata hanno sostituito un'interrogazione di autori e sono andati a costituire un voto orale sul registro di classe; la successiva discussione dei risultati, che ha seguito la restituzione delle verifiche corrette, ha concluso organicamente il percorso e mi ha permesso di confrontarmi ancora una volta con gli studenti.

## **2.1 Osservazioni relative agli aspetti relazionali osservati**

Fin dal primo incontro con gli studenti ho avuto l'impressione che la mia presenza, al contrario dell'anno scorso in cui ho svolto il tirocinio osservativo nella medesima classe, abbia destato curiosità, spezzando la routine scolastica per qualche tempo. La mia impressione è stata poi avvalorata dalle parole della docente accogliente che mi ha confermato che la classe, ancora prima del mio arrivo, si era informata sul lavoro di tirocinio che stavo per intraprendere.

Il primo impatto con la classe è stato un po' traumatico: la mia ansia di essere alle prese con degli studenti di liceo si univa al fatto che dovevo essere osservata, e giudicata, da una docente accogliente, la professoressa Calzavara, con una esperienza e una preparazione molto superiore alla mia. Per gestire questo stato d'ansia ho perciò scelto di non tracciare mai una linea di separazione, seppur immaginaria, tra me e gli allievi: durante ogni intervento,

non mi sono mai seduta dietro alla cattedra, ma ho cercato di rimanere sempre davanti ad essa, di fronte agli studenti o in mezzo ad essi. Questo atteggiamento mi ha consentito da un lato di “mescolarmi” con gli studenti, dall’altro di instaurare con loro un rapporto di fiducia reciproca, che si è alimentato via via nel corso delle lezioni.

Di fronte al mio metodo dialogico di conduzione della lezione, ho notato che la classe era inizialmente intimidita: non abituati ad avere un dialogo diretto e costante con l’insegnante, gli studenti spesso non intervenivano per paura di sbagliare o di essere mal giudicati. È stato così mio compito, prima di tutto, rassicurarli sul fatto che potevano, e dovevano, esprimersi liberamente per permettere che si creasse quel dialogo collettivo di cui andavo in cerca. Ho tentato poi di metterli a proprio agio nei momenti di traduzione in classe e rassicurarli di fronte al testo latino: a poco a poco i ragazzi hanno cominciato a fidarsi di me e non si sono più preoccupati eccessivamente di commettere errori di traduzione, anche grossolani.

Considerato il pochissimo tempo a mia disposizione per instaurare un rapporto con la classe, la docente accogliente mi è stata di grande aiuto nell’introdurmi prima agli studenti, e nel lasciarmi poi completa autonomia di movimento all’interno della classe; l’insegnante ha infatti scelto di mimetizzarsi all’interno della classe, assistendo alle lezioni seduta in disparte vicino agli allievi. Questo le ha permesso di osservare il gruppo dall’interno e di cogliere alcune dinamiche comportamentali difficilmente visibili dalla cattedra.

Ma è soprattutto nei rari momenti in cui l’insegnante mi ha lasciato, per pochi minuti, sola nella classe che ho avuto modo di gestirla completamente senza filtri e di osservare come venisse percepita la mia presenza all’interno dell’aula. In questa situazione gli studenti hanno dimostrato due diversi comportamenti: alcuni si sono sentiti subito più liberi di esprimersi e hanno adottato un atteggiamento maggiormente disinibito; un piccolo gruppo di studenti, situati nell’ultima fila, hanno invece colto l’occasione per distrarsi e “rumoreggiare” con il proprio compagno di banco, come se la presenza della loro insegnante fosse l’unica ragione che li spingesse a stare attenti.

## **1.2 Analisi critica dei risultati della verifica**

I risultati emersi dalla correzione delle verifiche hanno soddisfatto quasi pienamente le mie aspettative: immaginando la disposizione dei voti su una curva gaussiana, la maggior parte dei punteggi si è situata nella parte mediana della curva (all’interno della campana); pochi risultati si sono situati agli estremi inferiori e superiori della curva.

Il punteggio totale è stato espresso in centesimi; la soglia della sufficienza è stata quindi



fissata a 60/100. Per dare la possibilità agli studenti di impiegare al meglio il tempo a disposizione e razionalizzare al massimo lo sforzo, accanto ad ogni esercizio ho esplicitato il punteggio massimo ottenibile. Questa strategia mi ha anche permesso di confrontare i punteggi nei casi più incerti e attribuire un giudizio il più possibile oggettivo.

Gli esercizi che hanno comportato maggiori difficoltà sono stati quelli di traduzione: nonostante i passi da me scelti fossero brevi e relativamente semplici, alcuni studenti li hanno tradotti in modo molto impreciso e approssimativo; nel leggere queste traduzioni ho avuto a volte l'impressione che lo studente stesse cercando di rievocare mnemonicamente quanto aveva studiato, senza cimentarsi nella costruzione del periodo. Questo atteggiamento ha provocato, da parte mia, una penalizzazione nell'attribuzione del punteggio.

Al contrario, ho invece constatato con sorpresa che l'esercizio di solo commento al testo latino è stato svolto molto bene dalla maggior parte degli studenti: liberi dall'ostacolo della traduzione, i ragazzi hanno letto attentamente il passo proposto, offrendone un commento che dimostrava una sensibilità e una profondità critica non comune.

Infine il commento al brano di Campbell non ha creato grosse difficoltà; la traccia lasciava volutamente una grande libertà creativa allo studente, che poteva scrivere ogni pensiero che fosse attinente al tema del mito come archetipo. L'esercizio è stato accolto abbastanza benevolmente: solamente due studenti su diciotto non sono stati in grado di scrivere nulla. Il corretto svolgimento dell'esercizio comportava un'attribuzione di 40 punti, più di un terzo del punteggio totale della verifica. Tuttavia lo svolgimento di quell'unico esercizio non bastava a raggiungere la sufficienza, comportava anzi un'insufficienza piuttosto grave (4/10). Ho scelto di attribuire un peso così preponderante a questo esercizio di scrittura, che poco aveva a che fare con il latino, per due motivi: in primo luogo il suo corretto svolgimento dava la possibilità di raggiungere la sufficienza anche a quegli studenti che non avessero fatto delle traduzioni particolarmente brillanti; in secondo luogo raggiungeva uno degli obiettivi principali del tirocinio, quello di cogliere i legami del testo latino con altre discipline, avvicinando, in ultima istanza, di avvicinare ancora una volta la materia alla sensibilità di un giovane studente.

Nell'attribuzione finale del giudizio, il punteggio totale in centesimi è stato trasformato in decimi; per orientarmi nella correzione delle traduzioni ho adottato il metodo della docente: ad ogni errore grave (ad esempio la mancata traduzione di una frase o la sua traduzione completamente errata) ho tolto circa due punti del punteggio totale dell'esercizio; un punto invece per un errore "parziale" (come ad esempio la mancata traduzione di una parola, che non compromettesse però l'intera comprensione della frase).

Dal confronto avuto con la docente riguardo ai risultati della verifica è emerso che i risultati hanno rispecchiato l'andamento usuale della classe e quindi il mio timore di aver adottato un metodo diverso di giudizio, dovuto anche dalla scarsa conoscenza della classe, è stato smentito: generalmente quasi ogni studente ha mantenuto il suo andamento scolastico usuale; qualcuno è riuscito anche a prendere un voto più alto del solito.

La scala dei voti si è distribuita nel modo seguente:

Da 1 a 2: nessuno

Da 2 a 3: due studenti

Da 3 a 4: uno studente

Da 4 a 5: uno studente

Da 5 a 6: due studenti

Da 6 a 7: quattro studenti

Da 7 a 8: quattro studenti

Da 8 a 9: tre studenti

Da 9 a 10: uno studente

### **1.3 Riflessione critica sull'esperienza didattica condotta**

*Res ardua vetustis novitatem dare, novis auctoritatem,  
obsoletis nitorem, obscuris lucem, fastiditis gratiam...*  
(Plinio il Vecchio, *Naturalis Historia*, prefazione)

Nel progettare l'attività di tirocinio, mi sono proposta come obiettivo generale, quello di non considerare i vari aspetti della disciplina separatamente, ma di fornire una pluralità di chiavi di accesso allo studio del latino. Questo ha significato una scelta non "tradizionale" degli argomenti da svolgere in classe, che tenesse conto del tessuto di relazioni della materia con altre discipline. Tale approccio ha influito notevolmente sulla motivazione allo studio del latino: in primo luogo sulla mia motivazione di insegnante, appassionata di studi di antropologia e mitologia comparata, in secondo luogo sulla motivazione ad apprendere degli studenti: mi è sembrato infatti che i testi proposti avessero in sé una forza tale di coinvolgimento da indurre anche gli studenti più riottosi ad affrontare la barriera linguistica, stimolando la loro "intelligenza emotiva", ovvero la capacità di mettersi in relazione con le emozioni altrui, rintracciando, per

così dire, “se stessi nel testo”.

Credo infatti che una delle finalità più importanti del latino sia quella di educare al senso del passato come “interlocutore del nostro presente”<sup>18</sup>; in quest’ottica contrastiva il passato non è più soltanto un documento o un feticcio, “ma acquista il senso di un’eredità che va esplorata, interrogata e rinegoziata”.<sup>19</sup> È insomma un’analisi del passato che non procede solo per analogia, ma soprattutto *per differentiam*, nella consapevolezza che «solo un Antico “altro” da noi, dunque non sempre rassicurante o scontato, può permetterci di vedere la filigrana del presente, la sua pellicola al negativo, di dare risposte non ovvie, di scoprire, perchè no, il gusto mordace della diversità e del diritto di critica».<sup>20</sup>

Se dovessi rifare l’intero percorso mi concentrerei ancora di più sul testo virgiliano e sulla traduzione. Come impostare però il “laboratorio” di traduzione?

Tralascerei (come in parte ho fatto) la lezione frontale, in cui l’unica persona che si impegna è l’insegnante, e mi dedicherei ad organizzare ancora meglio il lavoro di gruppo. Devo sottolineare, però, che non sempre la classe ha accolto quest’ultimo lavoro come avrei voluto: più che concentrarsi sul testo e sulla traduzione del compagno che di volta in volta era chiamato a tradurre, i ragazzi erano attenti a non perdere una parola della *mia* traduzione, nonostante avessi loro promesso la consegna dell’intero lavoro in fotocopia al termine del tirocinio. Secondo me la traduzione del latino dovrebbe essere affrontata più come quella di una lingua straniera, in cui chi ascolta la traduzione di un passo non si affanna a scrivere ogni singola parola, perdendo in questo modo il senso della narrazione ed anche il piacere della lettura in originale del testo.

In conclusione, se dovessi intraprendere nuovamente il lavoro, con la stessa o con un’altra classe, mi concentrerei ancora di più sulla lettura espressiva e sulla traduzione senza dizionario; dedicherei maggiore spazio ai lavori di gruppo, gli unici, forse, che permettono ai ragazzi di agire liberamente senza il timore di essere giudicati o di fare “brutta figura”.

Il lavoro potrebbe questa volta essere affidato quasi interamente agli studenti che, gruppo per gruppo, si impegnerebbero a proporre una traduzione autonoma dei passi scelti dall’insegnante, aiutandosi reciprocamente a colmare lacune e a risolvere difficoltà. Mi rendo conto che un lavoro di questo tipo, molto “collaborativo”, è difficile da ottenere dagli studenti, abituati spesso a percepirsi come un gruppo in competizione più che in collaborazione ed è anche difficile da gestire per l’insegnante. La competitività potrebbe però essere rivolta a vantaggio dei gruppi stessi, incitando ogni gruppo a proporre la traduzione migliore; in questo caso è compito

---

<sup>18</sup> PIVA, op. cit, pag. 145

<sup>19</sup> *ibidem*

<sup>20</sup> *Idem*, pag 144

dell'insegnante equilibrare bene i gruppi, facendo in modo che siano composti da studenti con capacità complementari. Penso che questo tipo di lavoro avrebbe la funzione di stimolare gli studenti a maneggiare il testo latino, cimentandosi seriamente con esso e abituandosi a vedere la materia non solo come un ostacolo insormontabile, ma come un "gioco" di abilità, accattivante anche per un adulto.

## PARTE QUARTA

### **Conclusioni: aspetti metacognitivi dell'attività svolta**

L'esperienza del tirocinio attivo è stata il frutto di due anni di corsi e laboratori *sis*, una sorta di "banco di prova" delle varie discipline frequentate.

Durante questo periodo ho seguito lezioni appartenenti alle aree disciplinari più svariate. Da principio questa mescolanza di saperi e di metodologie mi ha disorientata, dal momento che avevo difficoltà ad immaginarmi le teorie calate nella pratica lavorativa quotidiana di un docente. Ora, arrivata alla fine del mio percorso, devo invece riconoscere che i vari corsi hanno raggiunto un obiettivo di fondo, quello di aumentare la mia *consapevolezza* di insegnante.

I corsi dell'area didattica-docimologica, ad esempio, sono stati ricchi di spunti teorico-pratici per l'attività di tirocinio e mi hanno dato la possibilità di conoscere un tipo di didattica più interattiva rispetto a quella che conoscevo e che davo per scontata. Così, mentre durante il tirocinio osservativo ho assistito a lezioni molto tradizionali (frontali e con scarsa partecipazione degli studenti), nel tirocinio attivo ho cercato di proporre un tipo di didattica più vivace e meno centrata sulla figura del docente. Ho insomma capito che la lezione frontale non è l'unica modalità per presentare gli argomenti, ma esistono altri tipi di approcci altrettanto validi: il segreto sta, forse, nel variare spesso il metodo, in modo da sperimentare quale sia la soluzione che di volta in volta si adatta meglio alle esigenze della classe. In questo modo si evita anche il pericolo della noia.

I laboratori appartenenti all'area psicologico-pedagogica mi hanno invece portata ad interrogarmi sulla funzione dell'insegnante all'interno della scuola e di conseguenza sull'importanza della relazione docente-discente. Questo fatto mi sembra molto significativo se pensato in rapporto ad un lavoro come quello dell'insegnante che "vive" di relazione: relazione con gli alunni, con i genitori, con i colleghi, etc. A tal proposito è da notare che la *sis* ci ha

insegnato a lavorare molto in gruppo, a confrontarci come docenti cercando spesso di trovare *insieme agli altri* le soluzioni ai problemi. E questo, purtroppo, è uno degli aspetti che ho cercato invano all'interno degli ambienti scolastici.

È soprattutto l'*attitudine alla ricerca* ciò che ho appreso dal punto di vista teorico durante i corsi e laboratori sis e che ho cercato di portare all'interno delle attività di tirocinio: una tensione a cercare soluzioni sempre diverse e a non appiattare il proprio intervento in classe riproponendo pedissequamente la didattica vissuta in passato da studente.

Alla luce, infine, del lavoro effettivamente svolto in classe in tutti e tre i moduli di tirocinio (medie, istituto tecnico, superiori) devo però riconoscere che la pratica non sempre ha soddisfatto i miei intenti teorici: lo scarso tempo a disposizione e anche, se vogliamo, la mia posizione di tirocinante e non di insegnante mi hanno, a volte, messo a disagio. È infatti impensabile che si possa entrare in relazione con una classe e al tempo stesso proporre un progetto didattico di ampio respiro in dodici ore di lezione. Sovente, ho avuto l'impressione che la classe nutrisse uno stato d'animo duplice nei miei confronti: da una parte mi vedevano un po' come una curiosa novità all'interno del loro percorso scolastico – cosa che li portava a dimostrarsi attenti e sinceramente interessati alle attività che proponevo – dall'altra il fatto che non fossi la loro docente, bensì “solo” una tirocinante li ha portati a volte a considerare le mie lezioni come poco importanti. In altre parole, anche se accuratamente progettati con il docente accogliente in modo che si adattassero alla sua programmazione, mi è sembrato che i miei interventi in classe fossero, in alcuni casi, un po' episodici.

Le dodici ore ore dedicate al tirocinio attivo sono dunque state insufficienti per attuare veramente una strategia, provare metodologie, fare “esperienza”. Fortunatamente i vari corsi di specializzazione sono stati affiancati, quest'anno, da una mia esperienza reale di insegnamento nella scuola: questo è stato il vero “banco di prova” di tutte le teorie e metodologie didattiche. A sostenermi non ci sono stati tutor o docenti accoglienti: abituata all'ambiente collaborativo della sis, mi sono sentita di colpo lasciata a me stessa. Tuttavia l'esperienza mi ha permesso di cimentarmi realmente nella gestione di una classe di cui avevo la piena responsabilità. Credo infatti che il numero di ore previste per svolgere il tirocinio sia irrisorio anche solo per cominciare a capire come muoversi all'interno della scuola. Forse la sis dovrebbe prevedere un percorso di lavoro con le scuole molto più lungo, strutturato in modo tale da permettere ai tirocinanti di affiancare un docente durante un periodo di tempo significativo. Solo in questo modo gli specializzandi comprenderebbero a fondo le dinamiche che si vengono a creare in una classe, entrando gradualmente a far parte dell'ambiente lavorativo.

## Bibliografia critica

- BETTINI, MAURIZIO, *Le riscritture del mito*, in *Lo spazio letterario di Roma antica*, vol I, Roma: Salerno Editrice, 1989
- BURKERT, WALTER, *La creazione del sacro*. Milano: Adelphi, 2003
- BURKERT, WALTER, *Origini selvagge*. Bari: Laterza, 1992
- CAMPBELL, JOSEPH, *L'eroe dai mille volti*. Parma: Guanda, 2000
- FRAZER, JAMES, *Il ramo d'oro*. Torino: Bollati Boringhieri, 1998
- FRYE, NORTHROP, *Anatomia della critica*. Torino: Einaudi, 2000
- MANDRUZZATO, ENZO, *I segreti del latino (per ritrovare quello che abbiamo dimenticato)*, Milano: Mondadori, 1991.
- PIVA, ANTONIA, *Il sistema latino: ricerca didattica e formazione degli insegnanti*. Roma: Armando editore, 2004
- PROPP, VLADIMIR, *Morfologia della fiaba - Le radici storiche dei racconti di magia*. Roma: Newton Compton, 1992
- RICCHIARDI, PAOLA, *Ricominciamo dal desiderio: ricerche e percorsi per sviluppare la motivazione a scuola*. Torino: Sei, 2005
- VEYNE, PAUL, *I greci hanno creduto ai loro miti?*, Bologna: Il Mulino, 2005
- ZIPES, JACK. *Fairy Tales and the Art of Subversion*. London: Heinemann, 1983.

# ALLEGATI

## Allegato 1

### LAVORO DI GRUPPO: la traduzione contrastiva

Confrontate le scelte stilistiche e lessicali operate dai vari traduttori mediante questa serie di domande guidate:

- La traduzione 1 è la celebre versione cinquecentesca di Annibal Caro del proemio virgiliano. In essa Enea ha delle caratteristiche particolari, “viene adattato all’immagine rassicurante del condottiero rinascimentale” (Mario Geymonat). Sei in grado di identificare i punti, in cui il traduttore è intervenuto rimaneggiando o ampliando il testo di partenza?
- Quale verso italiano viene utilizzato da Annibal Caro? Perché, secondo te, questa scelta metrica?
- Le traduzioni 2 e 3 sono invece molto più moderne. Quali ti sembrano le scelte lessicali dei due autori?
- Le due versioni moderne partono però da scelte opposte per quanto concerne la metrica. Rosa Calzecchi Onesti dichiara: «Ho evitato qualunque sistema metricamente definito, per non avere l’inciampo di uno strumento troppo rigido». Al contrario, Giuseppe Vergara dichiara di aver voluto tradurre l’esametro latino in “esametri ritmici” italiani: ha cioè fatto uso di una cosiddetta “metrica barbara”. Che cosa significa? Secondo te, è riuscito nel suo intento?
- Attribuisce a ciascuna delle traduzioni proposte tre aggettivi che le qualificano;
- Quale traduzione preferisci e perché?

<sup>1</sup> Ecco cosa dice la *Garzantina di Letteratura italiana* alla voce ‘metrica barbara’: «versificazione che si propone di imitare i metri della poesia greco-latina, ma su base accentuativa, prescindendo cioè da una impossibile riproduzione della quantità, che i moderni, almeno quelli che usano lingue accentuative, non avvertono più. Il nome le fu attribuito da Carducci, il quale pensò che tale sarebbe apparsa agli antichi e forse ai suoi stessi contemporanei».





- Scrivi i paradigmi delle seguenti voci verbali **[max. 3 punti]**:

*venit* \_\_\_\_\_

*conderet* \_\_\_\_\_

*passus* \_\_\_\_\_

- Commenta il verso 1: perchè è importante l'uso della prima persona nel verbo *cano*? **[max. 3 punti]**: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Che complemeno traduce *Italiam...venit* (v. 2)? **[max. 1 punti]**:

\_\_\_\_\_

- Al verso 2 Enea viene chiamato dal poeta *fato profugus*: commenta la scelta dell'epiteto compiuta dall'autore. **[max. 5 punti]**:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Qual è il ruolo degli dei nel poema virgiliano? **[max. 5 punti]**:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- I tre versi sotto riportati sono l'incipit della traduzione cinquecentesca composta da Annibal Caro; commenta, confrontando il testo latino che hai sopra tradotto, le scelte linguistiche e ideologiche che emergono già dai versi iniziali della traduzione. **[max. 5 punti]**:

*“L’armi canto e ‘l valor del grand’eroe/che pria da Troia, per destino, a i liti/d’Italia e di Lavinio errando venne”*

\_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---

- Traduci i seguenti versi (Aeneis I, vv. 721-729): **[max. 15 punti]**

<p><i>Haec fatus latos umeros subiectaue colla          veste super fulvique insternor pelle leonis          succedoque oneri; dextrae se parvus Iulus          implicuit sequiturque patrem non passibus          aequis;          pone subit coniunx. Ferimur per opaca          locorum;          et me, quem dudum non ulla iniecta movebant          tela neque adverso glomerati ex agmine Grai,          nunc omnes terrent aurae, sonus excitat omnis          suspensum et pariter comitique onerique          timentem.</i></p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---	---

- Leggi e commenta (senza tradurre) i seguenti versi che concludono l'episodio di Enea e Didone (Aeneis IV, 650-670): **[max punti 15]**

<p><i>«Dulces exuviae, dum fata deusque sinebat,          accipite hanc animam meque his exsolvite curis.          Vixi et quem dederat cursum Fortuna peregi,          et nunc magna mei sub terras ibit imago.          Urbem praeclaram statui, mea moenia vidi,          ulta virum poenas inimico a fratre recepi,          felix, heu nimium felix, si litora tantum          numquam Dardaniae tetigissent nostra          carinae».</i></p> <p><i>Dixit, et os impressa toro «moriemur inultae,          sed moriamur» ait. «Sic, sic iuvat ire sub          umbras.</i></p> <p><i>Hauriat hunc oculis ignem crudelis ab alto          Dardanus, et nostrae secum ferat omina          mortis».</i></p> <p><i>Dixerat, atque illam media inter talia ferro          conlapsam aspiciunt comites, enseque cruore</i></p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---	---

<p><i>spumantem sparsasque manus. It clamor ad alta atria: concussam bacchatur Fama per urbem lamentis gemituque et femineo ululatu tectae fremunt, resonat magnis plangoribus aether, non aliter quam si immissis ruat hostibus omnis Karthago aut antiqua Tyros flammaeque furentes culmina perque hominum volvuntur perque deorum.</i></p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---	---

- Perché si può dire che nel dialogo tra Didone ed Enea – che precede l’episodio della morte di Didone – si confrontano due visioni della vita e della letteratura opposte? **[max punti 5]**

---

---

---

---

---

---

---

---

- Il brano seguente è tratto da J. Campbell, *L’eroe dai mille volti*, Guanda, 2000. Prova a rileggerlo con attenzione e a commentarlo brevemente, collegando quanto dice lo studioso di mitologia comparata con ciò che hai studiato a proposito del mito. **[max punti 30]**

I miti sono fioriti tra gli uomini in tutti i tempi, in tutte le regioni della terra, ed al loro vivificante afflato si deve tutto ciò che l’attività fisica e intellettuale dell’uomo ha prodotto...Le religioni, le filosofie, le arti, le forme sociali dell’uomo primitivo e storico, le scoperte scientifiche e tecniche, gli stessi sogni che popolano il sonno, scaturiscono indistintamente dalla fonte magica del mito.

Questa singolare capacità di raggiungere e stimolare i più profondi centri creativi è peraltro insita anche nella più semplice favola infantile, così come il profumo dell’oceano è contenuto in una minuscola goccia o l’intero mistero della vita nell’uovo di una pulce. Infatti, i simboli della mitologia non si fabbricano, non si possono inventare, controllare, o abolire per sempre: sono produzioni spontanee della psiche e ciascuno ne conserva intatto il potere germinativo.

---

---

---

---

---

---

---

---

