

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

**CENTRALITÀ DEL TESTO E PERCORSI TEMATICI: LA
STORIOGRAFIA GRECA DEL V SECOLO E L'APPROFONDIMENTO DEL
CONCETTO DI BARBARO**

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 fatto che la didattica del greco non abbia mai presentato aspetti che nella didattica del latino sono stati origine di lunghe diatribe, quali la versione dalla lingua materna a quella antica, oppure lo studio sistematico della sintassi, è uno dei motivi che hanno dettato la minor fortuna delle pubblicazioni di didattica del greco rispetto a quelle di didattica del latino, nella convinzione che l'insegnamento della lingua greca comportasse minore problematicità.¹ Oggi però, in un momento in cui lo studio del latino è finalizzato esclusivamente alla comprensione di un testo in lingua originale e alla sua traduzione nella lingua materna, e la grammatica insegnata è essenzialmente una grammatica descrittiva², il docente di greco si trova ad affrontare problemi non diversi da quelli dell'insegnante di latino, con la differenza che, mentre le pubblicazioni di didattica del latino abbondano, quelle di didattica del greco sono assai scarse, limitandosi ad alcuni articoli su riviste specializzate.

Le difficoltà in cui incorrono i docenti di discipline classiche sono legate, in particolar modo, all'insegnamento/apprendimento della lingua. E' nel biennio che sembrano riscontrarsi i problemi più grossi, in quanto, l'apprendimento morfosintattico, di per sé arido e, talora, complesso agli occhi degli alunni (basti pensare alla morfologia verbale greca, oppure a fenomeni come l'apofonia), non è accompagnato dallo studio della letteratura, fattore che alza gli indici di gradimento della disciplina nel triennio liceale. La scarsa riuscita scolastica, poi, fa scemare la motivazione dell'allievo, che, in questo modo, incorre nel circolo vizioso insuccesso-calo motivazionale-insuccesso.

Il problema della motivazione, centrale nell'insegnamento delle lingue classiche, è stato 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*³. 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.

E' ormai una distinzione classica quella tra motivazione estrinseca e intrinseca. La prima è dovuta a fattori esterni al soggetto, quali i "rinforzi": stimoli capaci di aumentare, mantenere o ridurre la frequenza di un determinato comportamento (ad esempio, premi ed elogi, incentivi; in ambito scolastico, lo stesso voto può considerarsi un rinforzo).

La motivazione intrinseca dipende, invece, da fattori interni al soggetto. Questi possono essere ricondotti a cinque: curiosità epistemica, motivazione di *effectance*, autodeterminazione, esperienza di flusso e interesse.

La curiosità epistemica è definita come un bisogno universale di conoscere e di apprendere, che si manifesta tramite l'esplorazione dell'ambiente, motivata dal solo desiderio di sapere. La teoria della curiosità epistemica sottolinea soprattutto le caratteristiche dello stimolo che può innescare la curiosità, dette proprietà "collative dello stimolo"⁴. Esse devono riferirsi ad elementi di novità, complessità, incongruenza con le precedenti conoscenze; in queste condizioni si genera un conflitto (dissonanza cognitiva) e una specifica motivazione ad apprendere. L'intensità della stimolazione e la discrepanza dell'informazione devono essere di livello medio, perché ci possa essere una motivazione intrinseca all'apprendimento priva di ansia e di timori di fallimento (che si verificherebbe se la discrepanza fosse troppo alta; se fosse troppo bassa, invece, non nascerebbe curiosità, o subentrerebbe subito la noia). La curiosità, però, non può essere l'unico stimolo intrinseco ad imparare, perché non garantisce costanza e persistenza di fronte agli ostacoli.

Un secondo fattore che influenza la motivazione intrinseca è il bisogno di padroneggiare l'ambiente e le situazioni e sentirsi competenti ed efficaci, bisogno definito come *effectance*⁵.

Le motivazioni prese in esame dalle due teorie sinora esaminate sono relative, rispettivamente, a conoscere e a sentirsi competenti. La teoria che individua nell'autodeterminazione un'importante

¹ Cfr. Pier Vincenzo Cova, *La didattica delle lingue classiche nel Novecento* ne *La Nuova Secondaria* n. 9/2000, pag. 55.

² Cfr. gli Obiettivi di Apprendimento predisposti dalla Commissione Brocca e gli OSA (Obiettivi Specifici di Apprendimento) della legge Moratti per il Latino.

³ Cfr. R. De Beni – A. Moé, *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 2000, pag. 37.

⁴ La teoria della curiosità epistemica è stata elaborata da D. E. Berlyne nel 1960, in un libro intitolato *Conflict, arousal and curiosity*, tradotto in italiano nel 1971 (*Conflitto, attivazione e creatività*, Milano, Angeli)

⁵ Teoria elaborata da R. W. White nel 1959 (*Motivation reconsidered: the concept of competence*, in "Psychological Review" n. 66, pp. 197-233).

componente della motivazione insiste, invece, sul concetto di scelta⁶. L'autodeterminazione è la libera scelta, svincolata da bisogni o forze esterne, di condurre un'azione. Secondo questa teoria, se il soggetto vive in una situazione di libera scelta, mantiene o accresce la motivazione per il compito; se, invece, sente che lo svolgimento di quell'attività è imposto dall'esterno, si sente meno autodeterminato e intrinsecamente motivato. L'ambiente sociale può promuovere l'autodeterminazione, consentendo il soddisfacimento di tre bisogni psicologici innati: competenza, autonomia, relazione. La competenza consiste nel sentirsi capaci di controllare le situazioni; l'autonomia è la possibilità di decidere personalmente cosa fare e come; la relazione riguarda la necessità di mantenere e costituire legami in ambito sociale. La teoria dell'autodeterminazione prevede, dunque, che gli individui siano motivati non solo quando possono decidere liberamente quale attività svolgere, ma anche quando possono sentirsi competenti e accettati.

Ulteriore componente della motivazione è l'esperienza di flusso, una situazione di profondo coinvolgimento e intensa concentrazione, nella quale l'attenzione è più focalizzata sullo svolgimento del compito, che sui possibili risultati⁷. La motivazione si mantiene per effetto del piacere provato nel controllo e nella realizzazione del compito. Gli individui possono vivere esperienze di flusso soprattutto nelle situazioni in cui percepiscono di avere un alto grado di abilità e quando sentono di affrontare compiti adeguatamente impegnativi, in cui le loro abilità vengono messe alla prova; va rilevato che, sebbene si verifichi spesso nei passatempi e nelle attività ricreative, l'esperienza di flusso non è necessariamente legata allo svolgimento di attività divertenti per il soggetto.

L'ultimo fattore motivazionale, l'interesse, è stato considerato, in passato, come la più importante motivazione all'apprendimento⁸. È importante sottolineare che l'interesse si differenzia dalla curiosità epistemica, 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. Da queste osservazioni emerge come l'interesse, per la sua tendenza alla stabilità, sia correlato all'apprendimento più delle altre componenti motivazionali. Esiste, in particolare, una relazione positiva tra interesse e prestazioni scolastiche per i maschi, e per i livelli alti di istruzione⁹.

È 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 Calvino¹⁰) 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.

Sulle riviste specializzate, gli articoli inerenti allo studio delle lingue e letterature classiche, partono spesso dal problema della motivazione, visto come *condicio sine qua non* del loro apprendimento; vengono, pertanto, proposte diverse soluzioni, di carattere operativo, volte a motivare gli studenti e ad agevolarne lo studio della lingua. Sia per il ginnasio, che per il liceo, ad esempio, vengono proposti percorsi tematici (anche in traduzione), da affiancare alla programmazione curricolare, con l'obiettivo di stimolare l'interesse degli alunni¹¹. C'è, peraltro, chi propone di farne costruire autonomamente dagli studenti, anziché proporre di preconfezionati¹². Entrambe le posizioni mi sembrano interessanti, anche perché il fattore decisivo della scelta, credo sia costituito dalla capacità del gruppo classe di procedere autonomamente, cosa che, forse, è più probabile in un triennio. Per il ginnasio, l'affiancamento di qualche percorso tematico allo svolgimento del

⁶ Questa teoria è stata elaborata nel 1985 da E. Deci e R. Ryan, in un testo intitolato *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (New York, Plenum Press).

⁷ Il nome di "esperienza di flusso" è stato dato a questa situazione da M. Csikszentmihalyi, che l'ha studiata nel 1993 (*The evolving self: a psychology for the third millennium*, New York, HarperCollins).

⁸ La bibliografia è presente in R. De Beni – A. Moé, *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 2000, pag. 63.

⁹ Cfr. R. De Beni – A. Moé, *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 2000, pag. 65.

¹⁰ Italo Calvino, *Perché leggere i classici*, Milano, A. Mondadori, 1991, pag. 13.

¹¹ Cfr. in particolar modo gli articoli de *La Nuova Secondaria* dedicati alla programmazione, tra i quali si citano i contributi di Gian Enrico Manzoni (NS 1/2000, pagg. 113-15); Stefano Casarino e Lia Raffaella Cresci (NS 1/2004, pagg. 71-77); Filippo Morgante (NS 1/2002, pagg. 91-97).

¹² Cfr. Giulia Regoliosi, ne *La Nuova Secondaria* n. 1/2005, pagg. 85-87.

programma morfosintattico, è particolarmente utile, in quanto contribuisce a limitarne l'aridità. Sempre in quest'ottica, per il ginnasio si propone di affrontare quanto prima la lettura di passi d'autore, adeguatamente contestualizzati, possibilmente organizzati per genere o tematiche¹³. Si muovono in questa direzione alcuni eserciziari, che propongono una vasta scelta di testi da tradurre, frasi e versioni (dapprima tratte da autori, ma facilitate, poi veri e propri passi d'autore), alcune delle quali corredate da note morfosintattiche, sempre organizzate in tematiche specifiche, come il culto, i giochi, uomini e animali..., contestualizzati e corredate di un lessico tematico¹⁴. Questa tipologia di testi, oltre ad avere il vantaggio di offrire un approccio con gli autori, consente di focalizzare alcuni aspetti della civiltà greca, obiettivo ritenuto, in genere, di grande importanza, sia ai fini della comprensione della cultura nel suo complesso, sia sul piano della motivazione¹⁵. Per giungere all'obiettivo della lettura dei classici, sono necessarie anticipazioni a livello sia sintattico, che morfologico: nello studio della morfologia verbale, ad esempio, la coniugazione atematica viene, ormai, studiata in parallelo con quella tematica e, in alcuni manuali, lo studio dell'aoristo viene anticipato rispetto al futuro, perché più ricorrente¹⁶. La positività di una tale anticipazione anche in IV ginnasio (classe in cui, generalmente, si trattano la morfologia nominale e il sistema del presente, sebbene la Commissione Brocca avesse auspicato questa anticipazione¹⁷) è attestata da specifici contributi su riviste di didattica¹⁸. A fronte di queste anticipazioni, è da più voci consigliato il rinvio del sistema del perfetto al liceo, e quindi si propone di ultimare il programma morfosintattico il terzo anno di corso¹⁹. Sempre sul versante linguistico, viene sottolineata l'importanza del lessico, il cui studio è raccomandato per campi semantici o per radici (o per autori), anziché con liste di parole accomunate dal solo fatto di essere, ad esempio, nomi della I declinazione in a puro²⁰. L'apprendimento sistematico del lessico ha il vantaggio di mettere l'alunno in condizione di tradurre in modo più spedito, soprattutto se l'insegnante ha l'accortezza di impostare segmenti didattici unitari a livello tematico, con studio del relativo lessico e prova di verifica (versione) inerente al medesimo contesto. Il successo nella traduzione ha una ricaduta non indifferente sulla motivazione. Anche senza acquistare strumenti ulteriori, diversi manuali o eserciziari propongono repertori lessicali²¹. E' poi stimolante per gli alunni, e produttiva ai fini dell'apprendimento linguistico, il continuo parallelo tra le due lingue classiche e le altre lingue conosciute. L'approccio comparativistico, auspicato anche dai programmi elaborati dalla Commissione Brocca e dalla recente legge Moratti, sia a livello sintattico (ad esempio, il costruito greco *ἀρχομαι λέγω* può essere accostato all'inglese *to start talking*), che lessicale ed etimologico, potenzia le competenze linguistiche degli allievi in tutte le lingue studiate ed incrementa l'interesse²². In ultimo, si insiste sulla necessità di usare tutti gli strumenti a disposizione: oltre alle tradizionali discipline ausiliarie del greco e del latino, come l'archeologia, l'epigrafia o la numismatica, anche altre come l'antropologia, la glottologia, e l'utilizzo di strumenti informatici e telematici²³. Su questi ultimi insistono in modo particolare, a ragione, i programmi Moratti²⁴. Le nuove risorse, delle quali spesso gli alunni sono a conoscenza, sono un importante strumento per avvicinare loro le discipline classiche. L'utilizzo del computer permette di presentare i risultati delle proprie ricerche in forma tabellare, oppure di mappa concettuale; nella trattazione di un testo, permette

¹³ E' quanto già previsto dalla Commissione Brocca, cfr. Nota generale ai Contenuti per il ginnasio.

¹⁴ Un eserciziario così strutturato è F. Iovi – F. Montana, *Poreia – versioni di greco per il biennio*, Milano, Signorelli, 2006.

¹⁵ Cfr. Filippo Morgante, NS 1/2002, pag. 92.

¹⁶ Ad esempio, G. Agnello - A. Orlando, *Manuale del greco antico*, Palermo, Palumbo, 2001. Una tale scelta, peraltro, era già stata praticata da G. Capaldi, *Corso elementare di lingua greca*, Milano, Principato, 1969.

¹⁷ Cfr. note specifiche (punto 3) ai contenuti per il ginnasio.

¹⁸ Cfr. Nicoletta Marini, *Lo studio dell'aoristo in IV ginnasio*, ne *La Nuova Secondaria* n. 1/2005, pagg. 87-90.

¹⁹ Cfr. ad esempio Regoliosi, NS 1/2005, pag. 86; il rinvio del sistema del perfetto al liceo è una realtà per molte scuole, tra le quali quella in cui ho svolto il tirocinio. Alcuni istituti, anzi, avvalendosi dei margini di discrezionalità concessi dall'Autonomia scolastica, stabiliscono di aumentare le ore di greco in I liceo di una unità, proprio per consentire di terminare il programma ginnasiale senza intaccare le ore destinate allo studio della letteratura e degli autori.

²⁰ Cfr. Regoliosi NS 1/2005, pag. 87; Casarino-Cresci NS 1/2004, pag. 74.

²¹ Ad esempio, Montana-Magnelli-Iovi, *Greco antico*, Milano, Signorelli, 2005, propone un repertorio lessicale per radici; lo stesso vale per Bottin-Quaglia-Marchiori, *Il nuovo Lingua Greca*, 2005⁷ Milano, Minerva Italica; il già citato eserciziario Iovi - Montana, *Poreia – versioni di greco per il biennio*, Milano, Signorelli, 2006, contiene schede lessicali ordinate per campo semantico. E' da ricordare che punta molto sull'apprendimento del lessico il cosiddetto "metodo natura", o "diretto". Il manuale, edizione italiana di un corso inglese (Oxford) del 1991, è M. Balme, G. Lawall, L. Miraglia, T. F. Borri, *Athenaze. Introduzione al greco antico*, Accademia Vivarium Novum, Montella 1999 e 2000.

²² Cfr. Indicazioni didattiche e contenuti per il biennio dei programmi Brocca; OSA della legge Moratti. Cfr. anche Giulia Regoliosi, NS 1/2005, pag. 86; Casarino-Cresci, NS 1/2004, pag. 74.

²³ Cfr. Filippo Morgante, NS 1/2002, pag. 92.

²⁴ Cfr. OSA per i due bienni e per l'ultimo anno.

di evidenziare e tornare sui propri passi senza rovinare il foglio... Esistono poi validi siti internet dedicati all'antichità classica, utili sia per l'aggiornamento del docente, che per lavori con gli studenti²⁵.

Le strategie didattiche consigliate per incrementare la motivazione nel liceo, sono in parte identiche a quelle del ginnasio, come l'utilizzo di strumenti informatici e multimediali e la realizzazione di percorsi tematici disciplinari e interdisciplinari²⁶. Un problema che, però, si aggiunge nel triennio liceale, è quello del tempo a disposizione: tre ore settimanali, in molti casi da cinquanta minuti, nelle quali bisogna concentrare lo studio della lingua, della letteratura, degli autori²⁷. Divengono, pertanto, prioritarie, le strategie finalizzate a ottimizzare i tempi, coniugando questa esigenza con quella di tenere alta la motivazione degli alunni. Inoltre, si pone la questione inerente alle modalità di trattazione del programma di letteratura, e della sua connessione, o meno, con le letture di passi d'autore in lingua originale. Su questo argomento, sia i programmi Brocca, che quelli Moratti, si muovono in direzione della trattazione sincronica della letteratura e degli autori, superando la tradizionale sfasatura prevista dai vecchi programmi²⁸. Sebbene molte siano le voci a favore di questa soluzione, non pochi sono ancora legati alla vecchia programmazione, adducendo come motivazione che "una ripartizione cronologica troppo rigida porterebbe, ad esempio, a far leggere Catone invece di Cesare, Sallustio, Cicerone, Livio; o Apollonio Rodio invece della tragedia"²⁹. In realtà, una trattazione sincronica di letteratura e autori presenta indubbi vantaggi, il primo dei quali è dare unitarietà agli argomenti affrontati, evitando di creare l'erronea illusione che la storia letteraria e la lettura degli autori si muovano su piani diversi. Sottostante alla posizione della Commissione Brocca è il concetto di centralità del testo, uno dei pilastri su cui quella programmazione è fondata: "una volta ammesso il principio della centralità del testo, l'articolazione sincronica appare indispensabile, al fine di ottenere una conoscenza storicamente coerente della vicenda letteraria e di consentire la comprensione dell'evoluzione delle diverse forme letterarie"³⁰. La centralità attribuita al testo mi sembra, inoltre, una modalità didattica che ha il pregio di conciliare l'esigenza di ottimizzazione dei tempi (ad esempio, si affronta una sola volta, anziché due, lo studio dei lirici), con l'esigenza di motivare gli studenti allo studio della lingua. E' importante che gli alunni si abituino a vedere il testo in lingua originale come canale privilegiato di accesso ai classici. Questo obiettivo è più difficile da perseguire se, in un primo tempo, si studia l'autore in storia letteraria, leggendone alcune pagine in traduzione, e, solo l'anno successivo, lo si affronta in lingua originale, totalmente decontestualizzato dal resto della programmazione. Gli alunni finiranno per pensare che lo studio linguistico è inutile, qualcosa di superfluo, e che, per fruire di un classico, basta leggerlo in traduzione. Affrontando, invece, lo studio di un autore a partire dal testo, il più possibile in lingua originale, gli alunni vedranno nella lettura in traduzione una modalità secondaria di approccio all'autore, da non privilegiare, se non per motivi di tempo e difficoltà, alla lettura in lingua originale. Come esempio, si possono portare interessanti considerazioni a riguardo della lettura dei lirici, il cui studio, come noto, presenta una difficoltà, dovuta all'uso di differenti dialetti. E' stato suggerito di leggere i testi in lingua originale, senza fornire trattazioni sistematiche, *a priori*, delle particolarità del dialetto con cui sono stati composti. Si potrà, invece, presentare solo i fenomeni linguistici in essi contenuti, quando li si incontri, in modo tale che la soluzione della difficoltà venga percepita come *condicio sine qua non* per la prosecuzione della lettura, e quindi della fruizione del

²⁵ Ad esempio: www.rassegna.unibo.it, a cura dell'Università di Bologna. A cura della medesima Università è anche una rivista telematica: www.griseldaonline.it, contenente materiali didattici pertinenti all'italianistica, alle letterature antiche e moderne, alla storia etc. Mi sono avvalsa materiale tratto da questo sito, ad esempio, in questo tirocinio, per la realizzazione del percorso tematico sul barbaro.

²⁶ Le riviste di didattica presentano una vasta scelta di percorsi tematici, ad esempio: Maria Rosa Albanese, NS 7/2000, pagg. 51-61 (la figura di Penelope nell'Odissea); Gian Enrico Manzoni, NS 1/2000, pagg. 113-115 (la Chioma di Berenice in Callimaco, Catullo, Foscolo); Cinzia Bearzot e Franca Landucci Gattinoni, NS 3/2000, pagg. 30-44 (stranieri e i migranti in Grecia); Luciano Zampese, NS 2/2001, pagg. 49-54 (il viaggio di Odisseo); Antonella Carullo, NS 7/2002, pagg. 67-72 (la relazione coniugale nel mito classico); Filippo Morgante, NS 1/2002, pagg. 91-97 (sono proposti numerosi percorsi, dei quali cito, a titolo di esempio: padri e figli; la donna greca e quella romana; il romanzo greco e quello latino; dalla logografia alla storia); Stefano Casarino NS 3/2002, pagg. 76-78 (percorsi sui lirici); Moreno Morani, NS 9/2003, pagg. 28-31 (notturni); Stefano Casarino, NS 1/2004 (il mito di Eracle nella tragedia); Mario Tedeschi Turco, NS 7/2006 (Elettra da Sofocle a Richard Strauss).

²⁷ Come ho scritto, la situazione è migliore in quelle scuole che, il terzo anno, aggiungono un'ora di greco, per consentire il completamento del programma morfosintattico. Nelle scuole, invece, in cui è rinviata in I liceo la trattazione del sistema del perfetto, ma manca l'ora aggiuntiva, il problema del tempo a disposizione diviene critico. La scuola dove ho svolto il tirocinio si trova in questa situazione, che la tutor fronteggia dedicando i primi mesi dell'anno allo studio del sistema del perfetto e alla lettura di passi inerenti al mito (tratti prevalentemente dallo Pseudo-Apollodo), volta alla ripresa del programma morfosintattico.

²⁸ Cfr. i Riferimenti generali agli obiettivi di apprendimento previsti dai programmi Brocca, e gli OSA previsti dalla legge Moratti per il secondo biennio e il quinto anno.

²⁹ Cfr. Giulia Regoliosi, NS 1/2005, pag. 87. Anche la mia tutor segue una programmazione distinta per letteratura e autori.

³⁰ Cfr. Riferimenti generali agli obiettivi di apprendimento previsti dai programmi Brocca.

testo³¹. Altri strumenti, utili a comprendere l'utilità della lettura in lingua originale, sono le traduzioni contrastive. Spesso indicate (a ragione) come mezzo per sviluppare la sensibilità traduttiva degli alunni, hanno, a mio avviso, anche il vantaggio di mostrare quanto un testo possa cambiare, da una traduzione all'altra e, quindi di suggerire il valore di una sua lettura in lingua originale, per coglierne il più possibile le sfumature di senso. Una proposta, formulata di recente, per sviluppare le competenze traduttive, propone di sottoporre all'esame di studenti italiani traduzioni straniere di famose opere italiane³². Oltre all'indiscutibile risultato di affinare la sensibilità linguistica, credo che questo tipo di lavoro sia in grado di fornire, come le traduzioni contrastive, una risposta agli studenti incerti sul valore di una lettura in lingua. Posti di fronte a opere note a tutti come quelle di Dante, Foscolo, o Leopardi, tradotte in un'altra lingua, gli alunni le sentiranno in qualche modo "estrane" e comprenderanno l'utilità della fruizione di un testo in lingua originale. Mi permetto di insistere particolarmente su questo problema perché mi sembra il perno attorno al quale ruota l'insegnamento stesso delle discipline classiche. Di fronte alle difficoltà riscontrate nell'insegnamento della lingua, il docente deve chiedersi se sia necessario perseverare, cercando sempre nuovi mezzi per proporre agli alunni, in modo sempre più chiaro, i contenuti della sua disciplina, oppure se sia più opportuno desistere, puntando il proprio insegnamento sullo studio della letteratura e della civiltà. Credo che la soluzione più corretta e onesta nei confronti degli studenti sia la prima, in quanto, secondo il mio modo di vedere, lingua, letteratura e civiltà sono unite da un legame inscindibile, che può essere districato solo a prezzo di perdere brandelli di significato. Per quanto attiene alle modalità di trattare il programma di letteratura, dopo aver fissato il presupposto della centralità del testo e dell'esame sincronico della storia letteraria e degli autori, la discriminante mi sembra data dall'adozione del libro di testo. I manuali degli ultimi anni, spesso suddivisi in volumi, ognuno dei quali corredato di un'ampia scelta di passi antologici, in lingua e in traduzione, recepiscono gli orientamenti dei programmi Brocca, quali la centralità del testo, la sua contestualizzazione, l'attenzione al rapporto autore-pubblico, alle modalità di ricezione del testo, ai generi letterari e alle tipologie testuali. Gli stessi aspetti su cui insistono i programmi, compreso il non ancora citato rapporto tra le due letterature e civiltà (greca e latina), sono alle base della struttura di pubblicazioni assai valide per l'aggiornamento dell'insegnante, quali *Lo spazio letterario della Grecia antica* e *Lo spazio letterario di Roma antica*; la *Storia della civiltà letteraria greca e latina*.³³ Il concetto di testo, poi, in queste pubblicazioni è assai vasto: "tutto ciò che si presenta come documento dell'espressione in quella lingua, ad ogni livello: testi, dunque, di tradizione orale o scritta, imputabili alla cultura letteraria "ufficiale" o ad altre esperienze o settori di produzione – testi magico-sacrali e folklorici, testi giuridici, testi di economia e di politica, di matematica, di astronomia, di medicina, di musicologia, di arte"³⁴. Il docente, a mio avviso, dovrà tener conto di tutti questi aspetti nella presentazione del programma di letteratura, seguendo un'impostazione cronologica, che consenta agli alunni di non cadere in una prospettiva storica, ma rimarcando di volta in volta, nella trattazione degli autori, le categorie sopra elencate. Ad una programmazione di questo tipo potranno essere accostati alcuni percorsi tematici, da proporsi dall'insegnante oppure da realizzarsi autonomamente dagli alunni, con la modalità del lavoro in gruppi³⁵.

Sul versante linguistico, sia nel biennio che nel triennio, uno strumento utile per comprendere e visualizzare la struttura sintattica dei testi è la grammatica della dipendenza³⁶. Per ottimizzare l'utilità di questo sistema, sarebbero opportuni però accordi tra i docenti del biennio e del triennio, in modo tale che gli studenti potessero avere un approccio continuativo con questo strumento. Inoltre, il suo uso dovrebbe, a mio

³¹ Cfr. Lia Raffaella Cresci, NS 3/2002, pagg. 78-80.

³² Cfr. Vincenzo Pepe, NS 6/2006, pagg. 75-76.

³³ *Lo spazio letterario della Grecia antica*, diretto G. Cambiano, L. Canfora, D. Lanza, e *Lo spazio letterario di Roma antica*, diretto da G. Cavallo, P. Fedeli, A. Giardina, entrambe pubblicazioni edita dalla Salerno (Roma, 1992 e 1993²), si fondano sulla centralità del testo: la sua produzione e circolazione, ricezione e attualizzazione. Di recente è stato pubblicato un nuovo volume (introduzione alla filologia), dedicato ad un altro aspetto della vita del testo: la sua trasmissione. *Storia della civiltà letteraria greca e latina*, l'opera in più volumi diretta da I. Lana ed E. V. Malfese ed edita dalla UTET (1998), vuole essere una presentazione in prospettiva unitaria della civiltà letteraria greca e latina. Un' opera molto utile al fine di operare confronti intertestuali, in quanto esamina le letterature greca e latina in prospettiva comparata, seguendo una suddivisione per generi letterari, è *Graece et Latine* (l'autrice è Ida Biondi e l'opera è edita da Spazio Tre, Roma, 2001).

³⁴ Cfr. *Lo spazio letterario della Grecia antica*, in terza di copertina.

³⁵ In merito ai percorsi tematici, Giulia Regoliosi (NS 2005/1), che propone di farli costruire a posteriori dagli studenti, fa notare il rischio che l'accostamento di testi distanti nel tempo o, comunque, decontestualizzati, possa portare ad una perdita di senso della storia. Questo rischio può essere, a mio avviso, facilmente evitato, contestualizzando brevemente i testi sui quali gli alunni non sappiano nulla. Non ritengo che debba andare perso il vantaggio di creare un percorso appassionante per gli studenti, dotati di poca voglia di studiare a memoria, ma di una discreta curiosità e spirito di ricerca.

³⁶ 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.

avviso, avere un valore di supporto alla comprensione e traduzione del testo, e non essere fine a se stesso, anche per il considerevole impiego di tempo che richiederebbe la realizzazione degli stemmi a studenti non brillanti, proprio quegli studenti ai quali lo strumento dovrebbe risultare più utile.

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

I contenuti proposti ruotano attorno al nucleo tematico della storiografia di V secolo. La trattazione dell'argomento è prevista, nei programmi Brocca, in Il liceo, classe nella quale, infatti, è avvenuta l'esperienza di tirocinio³⁷. In ottemperanza al principio della trattazione sincronica della letteratura e degli autori, fondante di questi programmi, lo studio degli storici di V secolo si deve intendere come accompagnato dalla lettura di passi d'autore, in lingua originale e traduzione. L'alternativa alla soluzione prospettata dalla Commissione Brocca, è quella contemplata dai vecchi programmi, che prevedono la lettura in lingua originale degli storici il terzo anno (I liceo). Nel mio lavoro, ho seguito le esigenze della tutor, che adotta ancora la tradizionale bipartizione letteratura-autori e, quindi, ho proposto un intervento centrato sulla letteratura. Alcuni principi, tuttavia, della programmazione Brocca, hanno ispirato il mio lavoro e ispirano anche quello quotidiano della tutor, sebbene adotti ancora la programmazione tradizionale. Il primo è il principio della centralità del testo, cardine della programmazione Brocca, e fondante anche del mio intervento didattico. Un esempio si ha nella trattazione dei proemi di Erodoto e Tuciddide, testi dai quali sono partita per sviluppare problematiche di più ampio respiro (biografia degli autori, metodo storiografico, modalità di fruizione dell'opera...). Il secondo è la realizzazione di percorsi tematici, da affiancare ad un regolare sviluppo del programma (nel caso in questione, la programmazione segue una linea cronologica, ma allo stesso tempo procede per generi letterari: storiografia, tragedia, commedia...). Il percorso tematico proposto è inerente all'evoluzione del concetto di barbaro, da Omero sino al IV secolo, e si fonda sostanzialmente sulla lettura e l'esame di testi in traduzione.

L'intervento didattico che ho progettato e svolto, tiene infine conto di quanto ho detto a riguardo della motivazione degli studenti. In particolare, la trattazione di Erodoto, si presta agevolmente ad attualizzazioni, sia concernenti il suo orizzonte etico (i concetti di *oÁboj*, *eu*)*tuxi/h*, *fJo/noj* *tw=n* *Jew=n*), sia inerenti alla sua prospettiva multiculturale, nettamente dominante nella prima metà dell'opera. La realizzazione del percorso di approfondimento sulla figura del barbaro, ha, a sua volta, forti potenzialità attualizzanti, in quanto possiamo chiederci chi siano i barbari, nella nostra società, come vengano percepiti e perché, constatando come, spesso, le categorie storiche si ripetano, cosa che già Vico aveva chiarito in maniera illuminante.

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

Ho scelto una modalità didattica che favorisse la partecipazione degli allievi, avvalendomi, il più possibile, del dialogo didattico, secondo il modello della lezione euristica³⁸. I testi, nella maggior parte dei casi, sono stati letti ad alta voce dagli studenti, con il risultato di favorirne il coinvolgimento. Questo è avvenuto, soprattutto, in un celebre passo di Erodoto a natura dialogica: il dialogo sulla felicità tra Creso e Solone.

Per quanto riguarda gli strumenti, gli alunni hanno lavorato prevalentemente sui libri di testo in adozione. Questi sono il manuale di storia letteraria e antologia (G. Guidorizzi, *Il mondo letterario greco*, Milano, Einaudi scuola 2004), e l'antologia di autori di I liceo (Sorci-Pieri-Cavallaro-Gorgone, *Eranos*, Firenze, Le Monnier, 2000), che presenta i testi degli storici e alcune letture critiche, assenti, invece, sul manuale. Ho poi distribuito agli studenti, come supporto alla trattazione e allo studio domestico, materiale in fotocopia, da me realizzato: una tabella cronologica, utile, oltre che alla periodizzazione, alla visualizzazione del cosiddetto "ciclo degli storici", e un adeguato numero di testi, sui quali basare l'approfondimento relativo all'evoluzione del concetto di barbaro. Un terzo supporto cartaceo, che ho fornito agli alunni, è finalizzato alla comprensione della struttura sintattica del proemio di Tuciddide. Si tratta di una schematizzazione liberamente ispirata agli stemmi della grammatica della dipendenza, strumento assai utile per la comprensione e visualizzazione della struttura dei testi complessi.

Della lavagna ho fatto un uso marginale, in quanto mi è servita solo per scrivere un frammento di Ecateo assente sul manuale. In realtà, per quanto sia uno strumento tradizionale, è valido per la realizzazione di mappe concettuali o di altre forme di schematizzazione. Strumento più utile, ma mancante nella scuola dove ho svolto il tirocinio, è la lavagna luminosa, che permette davvero un salto di qualità nella pratica didattica (penso, ad esempio, alla proiezione di immagini, che consentono di integrare costantemente storia letteraria e arte).

³⁷ Cfr. i programmi Brocca, nella sezione dedicata ai contenuti del triennio.

³⁸ La lezione euristica, o socratica, secondo quanto spiega Calvani, ha carattere dialogico. In essa l'insegnante alterna brevi esposizioni a domande o a frasi non completate. Cfr. A. Calvani, *Elementi di didattica – problemi e strategie*, Carocci 2002, pag. 147.

Una grande potenzialità, di cui mi sono avvalsa personalmente, ma che non ha visto il coinvolgimento degli studenti, in questo tirocinio, è quella degli strumenti informatici e di internet. Nella realizzazione del confronto intertestuale tra la peste in Tucidide e la peste in Lucrezio (all'interno del tirocinio di Latino, svolto nella stessa classe), invece, gli alunni hanno realizzato, dietro mia indicazione, una tabella a computer, nella quale hanno inserito, su due colonne (una per Tucidide ed una per Lucrezio), gli elementi di intertestualità riscontrati nella loro osservazione. Gli strumenti informatici sono anche assai utili per trattare i testi secondo una logica prestabilita, ad esempio con l'uso di colori diversi³⁹; tutte queste attività risultano gradite agli allievi, e hanno il vantaggio di sviluppare la dimestichezza con gli strumenti informatici, ormai richiesta in quasi tutti i posti di lavoro.

³⁹ Cfr. pagg. 13, 20.

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 la docente accogliente, il livello complessivo della classe risulta essere complessivamente buono. La tutor riscontra però una forte disomogeneità al suo interno: le ragazze costituiscono l'elemento trainante, mentre i ragazzi hanno accentuato l'atteggiamento scarsamente partecipe e impegnato che era già emerso nel corso del passato anno scolastico⁴⁰. Nel complesso, comunque, 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 e i singoli alunni sono affiatati, sia fra loro, che con gli insegnanti. 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'intervento didattico ha per oggetto la trattazione della storiografia del V secolo (Erodoto e Tucidide). L'argomento è stato concordato con la docente accogliente, sulla base delle esigenze della programmazione relative al periodo dell'anno in cui si colloca l'attività di tirocinio (primo quadrimestre)⁴¹. Poiché l'argomento è, tuttavia, troppo vasto rispetto al numero di ore disponibili, sono stati presi accordi per esaurire la sola trattazione di Erodoto (preceduta da una breve introduzione al genere storiografico, e da cenni alla logografia). Relativamente a Tucidide, invece, sono in progetto l'analisi del metodo storiografico, da confrontarsi con quello di Erodoto, e la lettura e commento del dialogo dei Meli. Del resto, accanto alla programmazione per contenuti, l'insegnante ha predisposto alcuni percorsi disciplinari e interdisciplinari, all'interno dei quali potranno essere esaminati alcuni aspetti dell'opera tucididea esclusi dalla trattazione durante il tirocinio⁴². Di questi percorsi, quelli che interessano gli argomenti trattati nell'intervento didattico sono due: il primo è una riflessione sulla democrazia ateniese, all'interno della quale la tutor esaminerà, relativamente a Tucidide, il celebre discorso di Pericle elogiativo della democrazia ateniese (II, 34-46), il secondo è invece un percorso interdisciplinare relativo alla peste (Tucidide, Lucrezio, Virgilio, con riferimenti a Boccaccio, Manzoni, Camus). Dal momento che il mio tirocinio di latino si svolge nella stessa classe, e l'argomento verte su Lucrezio, questo secondo percorso, limitatamente al confronto tra i testi di Tucidide e Lucrezio, sarà sviluppato da me. Sulla base di accordi con i due tutor si è pensato di non estenderlo 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.

Poiché la docente adotta una programmazione distinta per letteratura e autori, e non prevede, se non per i proemi, la lettura di Erodoto e Tucidide in lingua originale, il tirocinio verte sostanzialmente su problemi di letteratura.

Con riguardo ai prerequisiti, la classe alla quale l'intervento didattico è indirizzato ha studiato l'anno passato l'epica di Omero ed Esiodo (la conoscenza delle caratteristiche del genere letterario epico è requisito essenziale per la piena comprensione dei generi letterari successivi, che presentano con essa analogie e/o differenze, ma che comunque con essa si confrontano) e la nascita della prosa filosofica in Ionia nonché, restando all'interno della poesia, la figura di Senofane, filosofo polemico nei confronti dei miti. Gli alunni hanno, pertanto, sufficientemente presente il contesto storico-culturale della Ionia, nel periodo di transizione tra età arcaica ed età classica. All'interno della programmazione di letteratura latina dell'anno passato, poi, è stato anticipato lo studio di alcuni storici latini (Sallustio, Livio all'interno del laboratorio di

⁴⁰ 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, i cui risultati si sono nettamente diversificati a seconda del sesso.

⁴¹ La programmazione della tutor è presente in allegato.

⁴² I percorsi disciplinari e interdisciplinari sono:

- riflessione sulla democrazia ateniese
- la peste in Tucidide, con riferimenti a Lucrezio, Virgilio (Boccaccio, Manzoni, Camus)
- la lirica di Saffo e Alceo e le riprese in Orazio
- il teatro e la *polis*

traduzione). Gli alunni, quindi, non sono nuovi neppure al genere letterario della storiografia, sebbene non l'abbiano ancora affrontato in lingua e letteratura greca.

II. 3 Descrizione sintetica del progetto dell'intervento didattico⁴³

L'intervento didattico è comprensivo di otto ore di lezione frontale e partecipata, di una verifica di due ore e di un'ora dedicata alla restituzione degli elaborati e al commento degli errori⁴⁴. Delle otto ore previste per la spiegazione, quattro saranno dedicate ai logografi ed Erodoto e quattro a Tuciddide. Ogni lezione è costituita di due ore. Nella prima lezione sarà esaminata l'attività dei logografi, antesignana della storiografia vera e propria, e saranno brevemente illustrate, con l'ausilio di alcune letture critiche, alcune caratteristiche del genere storiografico, nonché i rapporti della storiografia con l'epica e la prosa filosofica ionica. Sarà inoltre contestualizzata la personalità di Erodoto e ne verranno illustrate le caratteristiche e le problematiche dell'opera (con particolare riguardo alla "questione erodotea"). Si prevede la lettura e traduzione di poche righe in lingua originale: il proemio delle *Genealogie* di Ecateo e il proemio delle *Storie* di Erodoto. La lettura di questi due passi sarà occasione per enucleare le specificità metodologiche in essi emergenti. La seconda lezione sarà suddivisa in due momenti. Nel primo verrà esaminato un particolare aspetto dell'opera erodotea: la novella. Dopo una breve puntualizzazione sulle finalità della novella erodotea (portatrice di un messaggio morale e, contemporaneamente, utile a tener vivo l'interesse dell'uditorio) verrà letta la novella di Cresone e Solone. Di essa si prevede una lettura drammatizzata in traduzione, seguita da un commento volto ad evidenziarne i concetti-chiave, come *uàbrij* (tracotanza), *fJo/noj tw=n Jew=n* (invidia degli dei) e la differenza tra *eu)tuxi/h* (prosperità) e *oÀlboj* (felicità). Si insisterà in particolare sul concetto di *uàbrij*, al quale segue inevitabile la vendetta divina e sarà spiegato come questi concetti, che Erodoto trae dalla morale arcaica e di cui ci sono significative tracce nella poesia lirica e nella tragedia di Eschilo (sarà fatto uno specifico riferimento ai Persiani), costituiscano, secondo l'autore, una sorta di "legge", secondo la quale possono essere interpretati fenomeni ed eventi storici (costituiscono, ad esempio, una chiave di lettura della decadenza dell'impero persiano, dovuta principalmente alla *uàbrij* di Serse). Le altre novelle proposte dall'antologia (*Gige e Candaule*, *L'anello di Policrate*), saranno assegnate come lettura domestica agli alunni, con il compito di individuare in esse l'insegnamento morale di Erodoto e la presenza dei concetti esaminati. La seconda parte della lezione (un'ora) sarà dedicata ad un approfondimento sulla percezione del "barbaro" nel mondo greco. Attraverso l'analisi di passi tratti, oltre che da Erodoto, anche da Eschilo, dal *Corpus Hippocraticum*, da Euripide, Aristotele, Isocrate, si ripercorrerà l'evoluzione del concetto di "barbaro" avvenuta in Grecia, soprattutto a seguito della vittoria sui Persiani⁴⁵. In sintesi, la figura del barbaro, con il progredire dell'imperialismo ateniese, assume connotazioni sempre più negative, volte a giustificare la supremazia di Atene sugli alleati, necessaria nella difesa da un nemico comune. Delle lezioni dedicate a Tuciddide, la prima (terza lezione) sarà occupata dalla lettura in lingua originale e traduzione del proemio (I, 1), dal quale verranno ricavati gli elementi d'interesse ai fini dell'analisi del metodo storiografico dell'autore e che servirà, inoltre, come punto di partenza per la trattazione della sua biografia. Farà poi seguito un sintetico esame dei contenuti dell'opera, e della loro suddivisione negli otto libri, nonché dei problemi sollevati dalla sua brusca interruzione. Saranno esposti, infine, i termini della "questione tucididea", e la soluzione di essa proposta da Canfora⁴⁶. L'ultima lezione teorica (quarta lezione) sarà suddivisa in due parti: nella prima verrà letto in traduzione il cosiddetto "capitolo metodologico" (I, 22), in modo tale da ricavare da esso (integrando gli elementi emersi nell'esame del proemio) i capisaldi del metodo storiografico tucidideo. Questo metodo sarà poi confrontato con quello di Erodoto, per individuare i punti di contatto e le differenze metodologiche tra i due storiografi. La seconda parte della lezione (più breve) sarà occupata dalla lettura drammatizzata del "dialogo dei Meli", testo del quale verrà evidenziata in particolare modo la messa a nudo dell'imperialismo ateniese (sotto questo profilo, il testo può essere collegato alle riflessioni fatte a proposito dell'approfondimento sul "barbaro"). La penultima lezione, di due ore, sarà dedicata alla verifica. Questa comprenderà un breve passo da tradurre (uno dei proemi letti in lingua originale), che servirà anche come spunto per sviluppare il primo quesito (i quesiti non concernono aspetti linguistici, ma esclusivamente letterari). Saranno poi presenti altri quesiti, ai quali rispondere in un numero limitato di righe (10 o 15, a seconda della domanda) e, infine, saranno richieste alcune definizioni (es. *pentecontetia*, *archeologia*, *lo/goj*

⁴³ Si allega in appendice la stesura completa del progetto.

⁴⁴ Poiché le ore complessive devono essere dieci, la mia presenza in classe durante la verifica sarà di un'ora soltanto (nell'altra ora sarà presente in classe solo la tutor), in modo tale che io possa rispondere ad eventuali domande inerenti al testo della verifica e possa poi dedicare l'ultima ora del tirocinio alla restituzione e correzione degli elaborati.

⁴⁵ In questa lezione si prevede la distribuzione in fotocopia dei passi in esame.

⁴⁶ Prevedo la distribuzione in fotocopia di una cronologia, relativa alle guerre persiane e ai principali eventi della guerra peloponnesiaca. Sul foglio sono indicati anche i limiti temporali della narrazione dei vari storici, in modo tale che risulti evidente quello che è stato definito come il "ciclo degli storici" (L. Canfora-A. Corcella, *La letteratura politica e la storiografia*, in *Lo spazio letterario della Grecia antica*).

erodoteo etc.), che gli alunni dovranno fornire in uno spazio di due o tre righe. L'ultima ora sarà dedicata alla correzione degli elaborati, che avverrà in due momenti. In un primo tempo segnalerò alla classe alcuni errori comuni, che mi sarò preventivamente annotata, e la loro correzione; in un secondo momento distribuirò le verifiche individualmente, chiamando alla cattedra i singoli alunni e mostrando loro gli errori commessi e le correzioni apportate.

PARTE TERZA: ANALISI DEL PROCESSO

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

PRIMA LEZIONE La presentazione dell'intervento didattico è stata piuttosto sintetica, in quanto gli alunni erano già stati informati dalla docente accogliente della mia presenza, della durata del mio ciclo di lezioni, dell'argomento trattato. Mi sono, invece, subito addentrata nell'argomento, indicando i riferimenti testuali dai quali avrei tratto la mia spiegazione. Tra questi ci sono due letture critiche presenti su eÁranoj (antologia di autori greci in adozione), delle quali ho raccomandato lo studio agli alunni, assieme all'introduzione alla storiografia proposta dal medesimo libro. Le due letture sono inerenti rispettivamente al "ciclo degli storici" e alle due correnti della storiografia greca, quella pragmatica e quella etnografica⁴⁷. Per il resto, ho detto agli studenti che avrei tratto i miei contenuti dal manuale di letteratura (Guidorizzi). Per agevolare la visualizzazione del "ciclo degli storici" e per fornire un supporto all'apprendimento, ho fornito alla classe una tabella cronologica, riassuntiva dei principali eventi storici del V secolo (dalle guerre persiane alla fine della guerra del Peloponneso), con la parallela indicazione delle opere storiografiche corrispondenti⁴⁸.

Ho ritenuto necessario iniziare la trattazione dell'argomento con un'introduzione di carattere generale, che recuperasse nozioni già in possesso degli studenti (la nascita in Ionia della prosa filosofica), per integrarle con nuove conoscenze (l'attività del logografi) e stimolare una riflessione sulle condizioni che favorirono in Ionia la nascita della scrittura in prosa e degli studi etnografici. Introducendo brevemente la figura dei logografi, ho voluto supportare la trattazione con la lettura di un testo in lingua: il proemio delle *Genealogie* di Ecateo (il più importante tra i logografi). Si tratta di un frammento assai breve ma interessante, in quanto contenente affermazioni che fanno dell'autore un precursore dell'attività storiografica. Ecateo dice infatti di descrivere le cose come gli sembrano vere (wàj moi dokei= a)lhJe/a eiÓnai), in quanto i le tradizioni (lo/goi) dei Greci sono molte e, come gli sembra, risibili. E' presente, in queste parole, un giudizio critico sulle versioni dei miti e una selezione della materia, operata dall'autore, sulla base della sua veridicità.

La spiegazione si è poi concentrata propriamente sulla storiografia greca, sulle due correnti in essa presenti (e sui principali esponenti di entrambe: Erodoto e Tuciddide) e sulla sua "ciclicità" (s'intende per "ciclicità" il fatto che ogni storico inizi la sua narrazione al punto in cui si era interrotto lo storico precedente). Ho stimolato la riflessione degli studenti sugli antecedenti del genere storiografico, e, in particolar modo, li ho fatti riflettere su cosa accomuni e differenzi storiografia ed epica. Attraverso la partecipazione di qualche alunno si è giunti alla condivisione del seguente risultato: entrambe sono volte a tramandare la memoria delle gesta grandi ed hanno in comune la ciclicità (che nell'epica si realizza sia a livello tematico, ad esempio con il ciclo troiano, sia a livello di performance, negli agoni rapsodici); le differenze risiedono, invece, oltre che nella forma (prosa e poesia esametrica), nello spirito di ricerca che caratterizza la storia, che è indagine sulle cause degli avvenimenti. Per aiutare gli alunni a giungere a questi risultati ho letto loro, inizialmente in traduzione, il proemio di Erodoto, dove l'autore stesso parla dei suoi studi come di una indagine (i(stori/h) sulla causa (ai)ti/h) del conflitto tra Greci e barbari. Nel testo è espresso anche il fine della sua opera (evitare che le gesta compiute da Greci e barbari cadano nella dimenticanza e rimangano senza gloria, a)klea=), che rimanda direttamente alla finalità propria dell'epica.

Il testo di Erodoto, che è stato poi da me letto in lingua originale e tradotto, è servito come spunto per introdurre anche i dati biografici dell'autore. Infatti, nella sfrhgi/j (sigillo) iniziale, l'autore si dice di Turi o di Alicarnasso, a seconda della lezione (diversa nei codici e nella tradizione indiretta). La constatazione della discrepanza, segnalata dal manuale in nota e spiegata da me (in ogni caso la classe possiede, dall'anno scorso, alcune nozioni inerenti alla tradizione del testo), offre la possibilità di dare agli studenti qualche notizia della vita di Erodoto a partire dal testo (come le origini ioniche e la partecipazione alla fondazione di Turi), che si possono allargare a comprendere elementi non presenti in esso, ma altrettanto importanti (estremi della biografia, amicizia con Pericle, viaggi). Dal proemio, e precisamente dalla menzione del conflitto tra Greci e barbari, sono anche partita per illustrare la materia dell'opera e la suddivisione in libri operata dai filologi ellenistici. Ho cercato di semplificare l'esposizione dei contenuti, indicando una grossa suddivisione interna ai libri, quella tra i primi quattro, contenenti numerosi *excursus* (lo/goi, concetto sul quale mi sono soffermata, in quanto si tratta di un termine "tecnico" nello studio di Erodoto) sulle popolazioni barbariche via via sottomesse dai Persiani, e gli ultimi cinque, dedicati propriamente alle guerre persiane, a partire dalla rivolta ionica. Giunta a parlare delle guerre persiane ho sollecitato gli studenti con domande, per

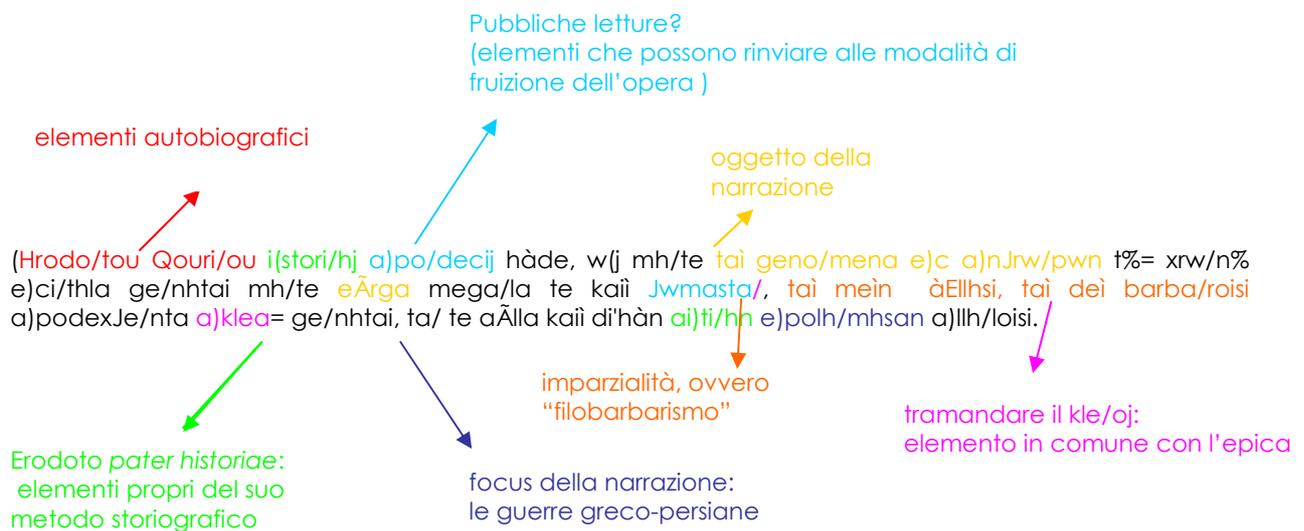
⁴⁷ Delle due letture, la prima è tratta dalla sezione dedicata agli storici ne *Lo spazio letterario della Grecia antica*, curata da L. Canfora e A. Corcella, Roma 1992, la seconda da D. Musti, *Società antica*, Roma-Bari 1976.

⁴⁸ Cfr. allegato.

testare la presenza dei prerequisiti, che mi sono comunque parsi adeguati (gli studenti conoscevano le date e gli eventi principali). Ho poi usato il proemio per introdurre Erodoto come *pater historiae* (secondo la nota espressione di Cicerone, *De legibus* 1,5) e per evidenziare alcuni aspetti del suo metodo storiografico: la ricerca della *aitiologia* (causa) e il fatto che egli usi la parola *historia*, "indagine", sono indizi del suo essere diverso dai logografi, che si limitavano a riportare genealogie e notizie etnografiche. Il fatto però che egli parli di *eÃrga Jwmasta/* (opere meravigliose) introduce l'elemento meraviglioso, che ha molta importanza nella sua opera, e che lo avvicina, per questo verso, all'opera dei suoi predecessori. L'elemento meraviglioso offre anche spunto per un collegamento inerente alle modalità di fruizione dell'opera, vale a dire le pubbliche letture di cui parlano le fonti antiche. Il meraviglioso mantiene viva, infatti, l'attenzione dell'uditorio. Secondo una nota del manuale, alle pubbliche letture potrebbe fare riferimento anche il termine *apodecij*, "esposizione".

Come si può notare, ho puntato quasi integralmente, in questa prima lezione, sulla centralità del testo, usato come stimolo e punto di partenza per la trattazione delle questioni di carattere generale inerenti all'autore. Il proemio, del resto, si presta facilmente a questo tipo di trattamento, in quanto ricco di spunti di vario tipo.

La centralità del testo: il proemio di Erodoto⁴⁹



⁴⁹ La schematizzazione proposta vuole evidenziare il modo di procedere usato nella spiegazione; non si tratta, però di un supporto didattico distribuito alla classe.

Sempre parlando dell'opera, ho fatto infine un cenno alla "questione erodotea", seguendo il manuale, che presenta un box su questo argomento. Nel proporre i termini della questione (se l'opera di Erodoto derivi da una serie di lo/goi eterogenei, nella fattispecie quelli etnografici, che sarebbero stati uniti insieme in un secondo momento, aggiungendovi il racconto delle guerre persiane, oppure se vi sia alla base del lavoro un elemento unificante, vale a dire lo scontro di civiltà tra Greci e barbari), ho prestato attenzione a problematizzarli adeguatamente, in quanto si tratta di un argomento sul quale non è possibile prendere posizioni definitive.

L'atteggiamento degli alunni durante la lezione è stato positivo, in quanto hanno preso appunti e hanno mantenuto un buon livello di attenzione. Li ho stimolati a partecipare in più occasioni (ad esempio, ho chiesto loro quali potessero essere i precedenti delle opere di natura genealogica dei logografi, o quale genere letterario si occupasse, prima della storiografia, della narrazione del passato, oppure quale filosofo avesse messo in discussione i racconti dei poeti) e hanno risposto con prontezza e interesse. Ho tuttavia l'impressione che ad essere partecipi siano in misura maggiore le ragazze (questo conferma le parole della tutor), mentre i ragazzi tendono ad essere meno attivi nello svolgimento della lezione.

Gli strumenti utilizzati sono stati i libri di testo e la lavagna. Di quest'ultima mi sono servita per trascrivere il frammento di Ecateo non presente sul libro, del quale ho fornito la traduzione, dopo averlo letto. Ho usato i libri di testo (manuale + antologia di autori) integrandoli fra loro. Il manuale (Guidorizzi), infatti, manca di letture critiche, che ho tratto dall'antologia di autori. Nel proporre i contenuti dei libri di testo, tuttavia, non ho seguito l'ordine con cui questi vi compaiono, sia perché ho integrato i contenuti dei due libri, sia perché nel trattare Erodoto sono partita dal proemio, toccando, a partire da esso, tutti gli argomenti con i quali vedevo la possibilità di collegamenti.

Per la lettura e traduzione del proemio di Erodoto, ho seguito il testo in lingua originale sul libro di letteratura, in quanto era in esso presente. Le modalità di proporre il testo in lingua sono state le seguenti:

- Ho letto il passo in lingua originale. Essendo breve, e composto da un solo periodo, non ho dovuto suddividerlo, alternando più volte lettura e traduzione, ma la lettura ha preceduto interamente la traduzione.
- Ho tradotto il testo, ordinando le parole secondo la costruzione italiana, integrandolo ove fossero presenti dei sottintesi (ad esempio, la copula *e*sti/ nella prima frase), soffermandomi in particolar modo sui connettivi e indicandone la funzione.
- Ho concentrato l'analisi sul lessico, per ricavare da esso i contenuti della spiegazione sintetizzati nello schema della pagina precedente.

SECONDA LEZIONE La seconda lezione è stata dedicata, nella prima metà (un'ora), all'esame di una peculiarità della storiografia erodotea: la presenza di inserti narrativi comunemente detti "novelle". Dopo aver definito la novella erodotea come "digressione narrativa", risultante dalla rielaborazione di racconti popolari, ne ho sottolineato la duplice funzione: utile per affascinare l'uditorio e portatrice di un messaggio etico. La novella risulta quindi strettamente funzionale alla fruizione orale dell'opera erodotea. Sempre partendo dal presupposto della centralità del testo, ho deciso di far leggere in classe dagli studenti una delle tre novelle proposte dal manuale: il dialogo fittizio tra Creso e Solone. Trattandosi, appunto, di un dialogo, il testo è particolarmente indicato ad una lettura drammatizzata da parte di tre studenti: il narratore, Creso, Solone. Prima di iniziare la lettura, ho contestualizzato la novella all'interno dell'opera (primo libro, all'interno del lo/goj dedicato a Creso, re della Lidia) e ho richiamato alla memoria degli studenti alcune nozioni sui protagonisti, sottolineando la sfasatura cronologica esistente tra l'esilio di Solone (593-583 a.C.) e il regno di Creso (che ebbe inizio verso il 560 a.C.): l'incontro tra i due è arbitrariamente creato da Erodoto con finalità didattiche e narrative. Ha fatto seguito a questa breve contestualizzazione la lettura della novella e la riflessione sul suo significato. Ho invitato gli alunni a trarre da essa alcune parole-chiave del messaggio etico erodoteo. I risultati condivisi sono stati i seguenti:

- Il portavoce del messaggio etico di Erodoto è il saggio Solone.
- La divinità (*toi Jai=on*) è gelosa (*fJoneru/n*) e facile a sconvolgere ogni cosa (*taraxw=dej*).
- Non si può dire qualcuno felice (*oAlbioj*), finché non abbia concluso bene la sua vita. Sino a quel momento lo si può solo dire fortunato (*eu)tuxh/j*). La divinità invidiosa, infatti, è sempre in agguato per sconvolgere ogni cosa.
- Creso pecca di *uàbrij* (tracotanza) per il fatto di considerarsi l'uomo più felice (*o)lbiw/tatoj*) di tutti. E' questo infatti il senso della domanda che rivolge a Solone (chi sia l'uomo più felice di tutti), dopo avergli fatto mostrare dai servi tutte le sue ricchezze.

A questo punto, ho integrato i risultati ottenuti dai ragazzi, anticipando le sventure che si abatteranno su Creso nel seguito dell'opera: dapprima la morte del figlio prediletto, poi la conquista del regno di Lidia da parte di Ciro. Il re non mette, dunque, in conto che le sorti possano cambiare, ma di lì a breve la sua vita avrà una svolta tragica, ed è significativa la lettura della vicenda che dà Erodoto in I, 34, dove dice che una *e)k Jeou= ne/mesij mega/lh*, "grande vendetta dal dio" si abbatte su Creso, perché si è creduto l'uomo più felice del mondo. Esiste quindi una correlazione tra *uàbrij* e *ne/mesij* (vendetta), e questa legge morale è per Erodoto una sorta di legge storica. L'opera intera narra, infatti, la progressiva espansione dell'impero

persiano e la sua volontà di sottomissione degli altri popoli (atto di uàbrij), che sarà punita dagli dei con la disfatta totale. L'alternanza delle vicende umane, però, può non essere dovuta ad una ne/mesij, ma alla semplice invidia degli dei, fJo/noj tw=n Jew=n, senza che gli umani compiano particolari atti di uàbrij. Questo senso di precarietà delle sorti umane, comune alla lirica arcaica, è presente, ad esempio, in Archiloco. Dal momento che gli alunni hanno da poco letto in lingua il fr. 128 West di questo poeta, ho proposto un confronto tra il frammento in questione e un passo di Erodoto riportato dal libro di testo (I, 5). Erodoto dice che parlerà, nella sua opera, sia delle città grandi, che di quelle piccole, in quanto la prosperità umana (h(a)nJrwphi/nh eu)daimoni/h) non rimane sempre ferma nello stesso luogo; Archiloco dice, apostrofando il suo cuore, "ma gioisci delle gioie e soffri dei dolori non troppo: apprendi la regola (r(usmo/j) che gli uomini governa" (tr. Sisti). Il confronto tra i due testi è avvenuto secondo le seguenti modalità: ho assegnato agli alunni una veloce lettura del passo di Erodoto in esame, e ho chiesto loro di individuare in quale testo poetico già esaminato è contenuto il medesimo insegnamento morale. In merito alla correlazione tra uàbrij e ne/mesij, ho esemplificato la presenza di questi concetti nella tragedia I Persiani, di Eschilo (uàbrij di Serse, consistente in primo luogo nell'aggiogamento dell'Ellesponto, alla quale consegue la ne/mesij divina della sconfitta), e ho fatto notare le analogie con l'opera erodotea.

La seconda parte della lezione (un'ora) è stata impiegata ad analizzare l'evoluzione del concetto di barbaro nel mondo greco, da Omero ad Aristotele⁵⁰. In particolare, si può osservare come, progressivamente, con l'affermarsi dell'imperialismo ateniese, l'immagine del barbaro abbia assunto connotazioni sempre più negative. Le ragioni di questo mutamento di prospettiva sono legate a motivazioni politiche: l'imperialismo ateniese ha necessità di costruirsi un nemico le cui caratteristiche siano negative agli occhi di tutti. E' infatti la presenza della minaccia persiana a giustificare la lega di Delo, costituitasi al termine delle guerre persiane; Temistocle è ostracizzato sulla base di un'accusa di "medismo" (mhdismo/j); Erodoto è strapagato (dieci talenti, secondo quanto attesta una fonte antica) nell'Atene periclea per le sue pubbliche recitazioni, celebrative di episodi fondanti dell'identità e della potenza ateniese; ancora Alessandro muoverà contro la Persia dietro il pretesto di vendicare la distruzione dei templi greci ad opera dei Persiani, nel 480. Sino alle guerre persiane, la concezione che il Greco ha del barbaro non è negativa. Ad esempio, in Omero, i Troiani (che dovrebbero essere barbari) non sono diversi dai Greci, condividendone lo stesso sistema di valori e le stesse abitudini. Anzi, Omero non usa ancora la parola ba/rbaroj, ma solo barbaro/fwnoi (II, 867), per indicare la popolazione dei Carii (la parola ba/rbaroj è onomatopeica, allusiva a una parlata incomprensibile, bar-bar, come si vede in Omero). Nei poemi omerici l'opposizione "noi-altri" è essenzialmente quella umano-non umano (ad esempio Ciclopi, Lestrigoni, Lotofagi). Ancora Erodoto, in molti passi della sua opera (precipuaemente nei lo/goi etnografici), ha un atteggiamento aperto nei confronti degli altri popoli che incontra nei suoi viaggi. Giunge ad affermare che ha ragione Pindaro, nel dire che il no/moj è basileu/j, che "la consuetudine", cioè, è "regina" di tutte le cose⁵¹. Nei lo/goi relativi alle guerre persiane, però, l'atteggiamento dello storico sembra cambiare, in quanto i Persiani vengono descritti come schiavi, secondo il modulo diffusosi nel mondo greco, specie ateniese, nel corso del V secolo. Per comprendere questo mutamento bisogna forse fare riferimento ai legami tra Erodoto e l'Atene periclea e, in particolar modo, alle pubbliche recitazioni dell'opera. Dopo Erodoto, sarà questa la concezione dominante di barbaro, sino a giungere ad Aristotele che, se da un lato teorizza la schiavitù per natura (di coloro che non sono in grado di comandarsi da sé), d'altro canto in questi deboli, potenzialmente schiavi, non può che vedere dei barbari (e, infatti, lo schiavo, nel mondo greco, era straniero).

L'approfondimento è partito dalla lettura di passi di autori diversi in traduzione (distribuiti in fotocopia), realizzata a turno dagli studenti; in seguito i ragazzi sono stati stimolati a riflettere su quanto letto. Il lavoro si è quindi basato essenzialmente sulla lettura diretta di testi antichi. Solo su Omero non ho ritenuto necessario avvalermi di fotocopie, limitandomi a richiamare alcuni episodi alla memoria degli studenti, in quanto si tratta di brani assai conosciuti come l'incontro tra Odisseo e il Ciclope e i Lestrigoni, oppure di questioni di carattere generale. Un altro passo d'autore non presente in fotocopia, ma per motivi diversi (in quanto antologizzato dal manuale) è: Isocrate, *Panegirico*, 150-152; 154-160. I testi proposti in fotocopia sono invece⁵²:

- Erodoto, III, 38; VII, 101-102; 103, 1, 3-4; 104, 1, 4-5; 134, 2; 135
- Eschilo, *Persiani*, vv. 176-200; 230-244
- Corpus Hippocraticum: *Arie, acque, luoghi*, 16
- Euripide, *Ifigenia in Aulide*, 1400-1401
- Aristotele, *Politica*, 1252a-b; 1254a-b; 1255a

La quantità di testi presentati non ha consentito di ultimare il lavoro, che si è fermato alla lettura dei passi di Aristotele e di Isocrate. E' stato assegnato pertanto agli alunni il compito di ultimare la lettura e trarre

⁵⁰ Per barbari intendo, in questo approfondimento, soprattutto orientali.

⁵¹ Ho segnalato agli alunni che l'opera di Pindaro dove era contenuta questa affermazione è perduta.

⁵² Cfr. allegato.

una *summa* delle proprie riflessioni su tutti i passi esaminati, con l'intenzione di riprendere il lavoro nella lezione successiva. A questo compito domestico si è aggiunta anche la lettura in traduzione delle novelle di Gige e Candaule e dell'anello di Policrate (entrambe antologizzate sul manuale), all'interno delle quali gli studenti sono stati incaricati di rintracciare la presenza dei concetti esaminati nella novella di Creso e Solone.

TERZA LEZIONE Il ritardo accumulato nella precedente lezione non è stato colmato, in quanto la classe ha ommesso di svolgere la parte più consistente del lavoro assegnato (quella inerente all'approfondimento sui barbari)⁵³. Il lavoro è quindi stato svolto in classe, occupando più di un'ora delle due che erano state previste per leggere il proemio di Tucidide e trarre da esso informazioni utili sull'autore, la sua opera e il suo metodo storiografico. In primo luogo ho chiesto agli alunni quali elementi comuni alla novella di Creso e Solone avessero trovato nelle due novelle lette a casa. Attraverso le risposte degli studenti, si è giunti alla condivisione dei seguenti risultati:

- uàbrij di Candaule: il re mostra di nascosto la moglie nuda a Gige, e paga con la morte questo gesto, perché la donna diverrà amante di Gige e gli farà uccidere il marito.
- uàbrij di Gige: anche Gige, uccidendo il re e sottraendogli il regno, innesca il medesimo meccanismo.
- nella novella dell'anello di Policrate il contenuto morale è presente nel pensiero del faraone Amasi (III, 43), che rompe il patto di ospitalità con Policrate pensando che il tiranno, così fortunato da ritrovare anche ciò che perde, non potrà fare una buona fine.

A questo punto ho fatto notare agli studenti come, relativamente alla novella di Gige e Candaule, a pagare non sarà Gige, ma il suo successore Creso (e ho puntualizzato che anche il tramandarsi delle colpe di generazione in generazione è un'idea propria della morale arcaica). Erodoto dice che la sventura del successore di Gige era stata predetta da un oracolo, ma di esso i Lidi e i loro re "non tennero conto alcuno, finché non venne a compimento" (I, 13; trad. Annibaletto). La noncuranza del popolo lidio e dei suoi re è nuovamente una manifestazione di uàbrij: gli uomini non si possono definire felici finché non muoiono, in quanto le sorti possono subire un rovesciamento (la divinità è invidiosa). Ho infine fatto notare che è inverosimile una confidenza tale tra il re e una sua guardia del corpo, sebbene sia la sua preferita. Questa confidenza è però necessaria allo sviluppo della trama, e a Erodoto non interessa che non sia verosimile (allo stesso modo, nell'episodio di Creso e Solone, fa incontrare due personaggi che, sulla base della cronologia, non avrebbero potuto farlo, come è stato visto nella passata lezione).

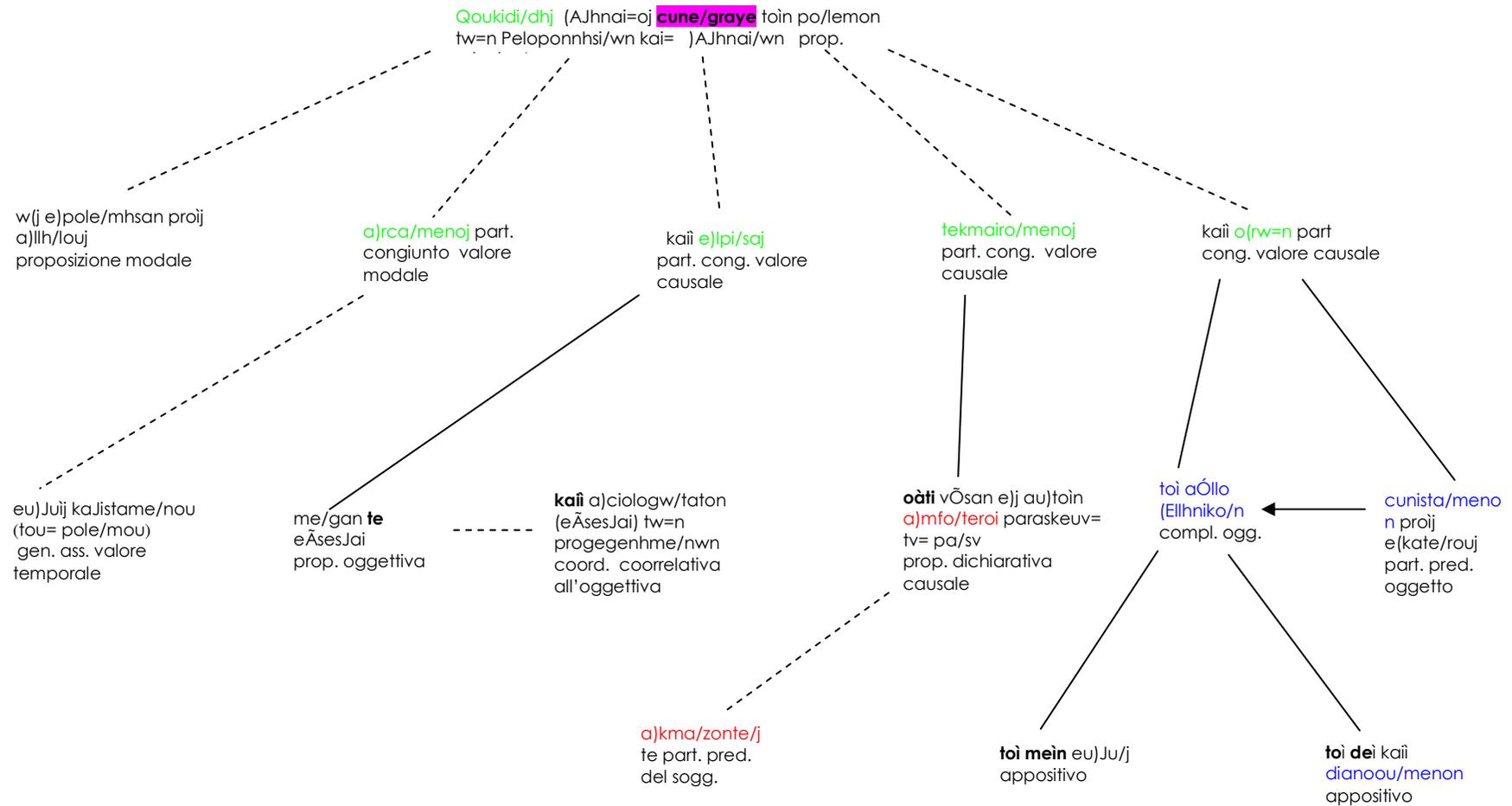
Dopo la discussione sulle novelle assegnate come lettura domestica, ho ripercorso, con l'aiuto degli alunni, le tappe dell'approfondimento sul barbaro realizzato nella lezione passata (in pratica, mediante la risposta alle domande rivolte a singoli alunni, sono stati ripassati i contenuti dei brani già esaminati, e l'idea di barbaro in essi presente); ho poi assegnato da leggere, a turno dagli studenti, i passi restanti. Alla lettura è seguita la riflessione sui testi, che ha dato, con la mia guida, esiti positivi. Attraverso la solita modalità del dialogo alunno-docente, sono stati enucleate le concezioni di barbaro all'interno dei testi, e sono poi state messe a confronto in prospettiva diacronica, per individuare le linee evolutive del concetto. La riflessione finale, sui motivi del cambiamento di prospettiva, essendo legata a fattori di natura storica (sviluppo dell'imperialismo ateniese), ha necessitato di un maggiore contributo da parte mia. La classe, si è, nel complesso, mostrata interessata e partecipe, anche se l'elemento femminile è apparso nettamente più motivato di quello maschile. Le ragazze, oltre a partecipare, hanno preso appunti; i ragazzi sono intervenuti di meno ed hanno mostrato un atteggiamento maggiormente passivo (pochi hanno preso appunti, limitandosi ad ascoltare; alcuni sono apparsi poco interessati, parlottando di tanto in tanto con il vicino di banco).

La restante parte del tempo è stata dedicata alla lettura e traduzione del proemio di Tucidide. Anche in questo caso, l'intenzione era quella di partire dal testo e sviluppare da esso gli spunti inerenti alla biografia, all'opera e al metodo storiografico. Ritengo infatti che questo metodo abbia il duplice vantaggio di risparmiare tempo e suscitare un maggiore interesse negli studenti. Il completamento dell'approfondimento sul barbaro, che, assieme alla riflessione sulle novelle, ha occupato più di un'ora (e i tempi delle lezioni sono molto stretti, in quanto le due ore in questione, essendo a cavallo dell'intervallo, sono da quarantacinque minuti), ha però ridotto lo spazio da dedicare all'esame del proemio; ho deciso quindi di suddividerlo in due lezioni: nella prima la lettura e traduzione, nella seconda il commento.

⁵³ Quando è stata loro domandata la motivazione del mancato svolgimento di parte dei compiti, i ragazzi hanno detto che credevano fosse stata assegnata soltanto la lettura delle novelle. Può quindi esserci stato un problema di comunicazione (il lavoro è stato assegnato alla fine della lezione, un po' frettolosamente), oppure la deliberata omissione di parte del lavoro, in quanto troppo impegnativa; bisogna anche rilevare che, essendoci stato un lasso di tempo piuttosto lungo (due settimane) tra le due lezioni, la classe può avere scordato parte della consegna.

La lettura e traduzione del proemio, essendo questo un testo sintatticamente complesso, sono state piuttosto lente, e hanno occupato interamente la restante parte della lezione. Ho letto il brano periodo dopo periodo, alternando lettura, costruzione italiana, analisi morfosintattica e traduzione. Per agevolare la comprensione del testo da parte degli alunni, ho distribuito in fotocopia una rappresentazione schematica della struttura sintattica del primo periodo, particolarmente complesso. La schematizzazione da me operata si ispira agli stemmi della grammatica della dipendenza, ma con molta libertà, in quanto non è possibile proporre a studenti che ne sono completamente ignari il modello autentico (il lessico, in particolare: C1, C2 ecc. dovrebbe essere spiegato, con conseguente impiego di tempo). Seppure sussista una grossa differenza con il modello originale, l'idea alla base dei due modelli (reggenza e centralità del verbo) è la medesima. Per leggere lo schema non sono necessari prerequisiti diversi da quelli già in possesso degli alunni, e, assieme a questo vantaggio, mi sembra che venga salvaguardata quella che è, a mio avviso, l'utilità del metodo: offrire una rappresentazione schematica della struttura di un testo, ponendo in evidenza la gerarchia esistente tra i diversi gradi di subordinazione⁵⁴.

⁵⁴ L'unico elemento dello schema che necessita di una spiegazione, per essere interpretato, è il collegamento tra gli enunciati, tratteggiato qualora si tratti di proposizioni circostanziali e di coordinate (non sono elementi essenziali del periodo). Il concetto, però, che i ragazzi dovrebbero avere già chiaro dall'analisi del periodo, è di agevole comprensione.



QUARTA LEZIONE Riprendendo l'analisi del proemio tucidideo tradotto nella lezione precedente, sono partita dal suo esame dal punto di vista contenutistico, mettendone in evidenza, similmente a quanto fatto per il proemio erodoteo, gli elementi dai quali possono essere tratte informazioni sulla biografia dell'autore e sul suo metodo storiografico. Il testo è stato quindi usato, anche in questo caso, come punto di partenza per la trattazione dell'autore. La classe si è mostrata piuttosto attenta, ha preso appunti (soprattutto le ragazze), e mi sembra che abbia, nel complesso, apprezzato, in questo come nel caso precedente (proemio di Erodoto), l'approccio all'autore a partire dal testo. Sintetizzando, dal proemio si possono desumere indicazioni sia sul contenuto dell'opera (la guerra, po/lemoj, tra i Peloponnesi e gli Ateniesi), che viene posto in posizione prolettica (all'inizio del proemio), sia sulla biografia di Tucidide. Per quanto riguarda il contenuto dell'opera, possono essere subito fatte notare differenze con Erodoto, sia nell'assenza dell'elemento meraviglioso (eÅrga Jwmasta/), che nel circoscrivere la materia (in Erodoto la guerra non è l'unica componente della narrazione). Parlando del contenuto dell'opera, si può illustrare la sua suddivisione negli otto libri in cui ci è pervenuta. Per quanto attiene agli elementi biografici, oltre all'esplicita indicazione di nome e patria, il fatto che Tucidide qualifichi il conflitto come il più grande per i Greci e per una parte dei barbari, implica che egli sia a conoscenza della partecipazione dei Persiani alle ostilità, che avvenne solo nell'ultima parte della guerra (dal 412 a.C., dopo la spedizione in Sicilia). Tucidide doveva essere, quindi, vivo nell'ultima fase della guerra peloponnesiaca, per avere una visione d'insieme sull'importanza dell'intervento persiano nel conflitto. A partire dai pochi, ma significativi, elementi biografici presenti nel proemio, è possibile offrire alla classe alcune nozioni essenziali sulla biografia tucididea, evidenziando il ruolo che lo storiografo ebbe nella guerra e introducendo i problemi relativi al suo esilio⁵⁵ e alla "questione tucididea"⁵⁶. Di entrambi Luciano Canfora ha proposto un'interessante soluzione, riportata dal manuale in un box di approfondimento⁵⁷. All'interno del proemio, oltre ad indicazioni biografiche, si possono cogliere anche elementi inerenti alla modalità di fruizione dell'opera: lo stile, arduo e ricco di subordinate, è proprio di una narrazione scritta, e questo è confermato anche dal verbo che l'autore usa per descrivere la sua attività: *cuggra/fw* ("scrivo"). Si può istituire un parallelo con Erodoto, che parla di *a)po/decij* (esposizione) e fa uso di uno stile più lineare, elementi che rinviano alla fruizione orale dell'opera, testimoniata da fonti antiche. L'analisi del lessico del proemio ci permette di anticipare alcune osservazioni sul metodo storiografico dell'autore: si può parlare del principio dell'autopsia (visione diretta dei fatti, principio che sarà esaminato nello specifico leggendo in traduzione il capitolo 22) a partire dalla presenza del verbo *o(ra/w* (vedere); l'uso di verbi quali *eu)ri/skw* (trovare), *skope/w* (guardare, esaminare), *e)lpi/zw* (presagire), va messo in rapporto con la presenza di parole come *tekmh/ria* (indizi) o *tekmaj/romai* (valutare in base a segni, congetturare): la ricerca è condotta su indizi, segni, dai quali si possono trarre previsioni sul futuro (Tucidide presagisce che la guerra sarà la più grande mai combattuta perché i due contendenti sono al culmine della loro potenza e si va schierando, con l'uno o l'altro di essi, il resto della Grecia). Il metodo che Tucidide usa per l'analisi dei fatti umani, fondato su segni, diagnosi e previsioni, è comune alla scienza a lui contemporanea, in particolare alla medicina ippocratica, affermatasi ad Atene negli ultimi decenni del V secolo. Anche lessicalmente vi sono delle corrispondenze: i verbi *e)lpi/zw* e *tekmaj/romai*, ad esempio, sono frequenti nei trattati del *Corpus Hippocraticum*. La vicinanza tra il metodo di Tucidide e quello della medicina contemporanea, aspetto a cui è dedicato spazio sia dal manuale, che dall'antologia di autori, è particolarmente evidente nei capitoli dedicati alla peste, che saranno oggetto di approfondimento in parallelo alla peste lucreziana (all'interno delle ore dedicate al tirocinio di latino), ma ai quali è utile fare riferimento sin da ora. In particolare, è importante a questi fini la lettura di II, 48, 3 (premessa alla descrizione della peste), dove l'autore dice che descriverà i sintomi del morbo, in base ai quali si possa riconoscerlo, qualora ritorni. Tucidide aggiunge che egli stesso è

⁵⁵ I termini del problema consistono nel luogo dell'esilio: se sia stato Atene, la Tracia, o il Peloponneso, come l'autore afferma in un passo dell'opera: V, 26.

⁵⁶ La "questione tucididea" è inerente alle modalità di composizione l'opera. Il problema è se essa sia stata redatta in due fasi, la prima relativa alla guerra archidamica e la seconda introdotta dal citato V, 26, il cosiddetto "secondo prologo", oppure se sia stata composta progressivamente, sottoponendo poi la prima stesura ad un'integrale revisione, alla luce dei successivi avvenimenti; la revisione non sarebbe stata ultimata per la morte dell'autore. In entrambi i casi, resta da spiegare la brusca interruzione dell'opera all'anno 411, contrastante con quanto Tucidide afferma nel citato passo V, 26, e cioè di aver descritto il conflitto sino all'occupazione delle mura del Pireo da parte degli Spartani (quindi sino al suo termine).

⁵⁷ La prima parte delle *Elleniche* di Senofonte sarebbe, in realtà, l'ultima parte delle *Storie* di Tucidide (lo stile lo confermerebbe). Lo storiografo, durante il suo esilio, sarebbe rimasto ad Atene, dove avrebbe ultimato la composizione dell'opera ed una parziale revisione di essa, interrotta poi a causa della morte, avvenuta sotto i Trenta Tiranni. Senofonte avrebbe allora pubblicato l'ultima parte dell'opera tucididea, entrata poi, per errore, a far parte del suo *corpus*. Il cosiddetto "secondo proemio" (V, 26), in particolar modo, sarebbe stato scritto da Senofonte, come curatore dell'opera tucididea. L'esilio al quale questo passo fa allusione, sarebbe quindi quello di Senofonte, non quello di Tucidide, che, invece, dopo la caduta di Anfipoli, sarebbe rimasto ad Atene, astenendosi dall'attività politica ma potendo osservare da vicino le vicende della guerra.

stato colpito dalla malattia: questa precisazione è importante perché testimonia la premura, da parte dell'autore, nel garantire l'esperienza diretta dei fatti, l'autopsia.

La centralità del testo: il proemio di Tucidide⁵⁸

Elementi pertinenti alla biografia e alle modalità di composizione dell'opera
Modalità di fruizione dell'opera: lettura privata di un testo scritto
Oggetto della narrazione: la guerra tra Ateniesi e Peloponnesi

Qoukidi/dhj (AJhnai=oj cune/graye toin po/lemon tw=n Peloponnhsi/wn kai=)AJhrai/wn w(j e)pole/mhsan proij a)llh/louj a)rca/menoi eu)Juij ka)Jistame/nou kaii e)lpi/saj me/gan te e)AsesJai kaii a)ciologw/taton tw=n progegenhme/nwn tekmairo/menoi oati te v)Osan e)j au)toin a)mfo/teroi paraskeuv= tv= pa/sv kaii toi a)llo (Ellhnikoin o(rw=n cunista/menon proij e)(kate/rouj toi mein eu)Ju/j toi dei kaii dianouu/menon. Ki/nhsij gair au)ath megis/sth dhi toi=j a)Ellhsin e)ge/neto kaii me/rei tini tw=n barba/rwn, w(j dei ei)pei=n kaii e)pi)plei=ston a)nJrw/pwn. Tai gair proi au)tw=n kaii tai e)Ati palai/tera safw=j mein eu)rei=n diai xro/nou plh=Joi a)du/nata h)On, e)k dei tekmhri/wn wan e)pi) makro/taton skopou=nti/ moi pisteu=sai cumbai/nei ou) mega/la nomi/zw gene/sJai ou)Ate katai touij pole/mouj ou)Ate e)j tai a)lla.

Tucidide e Ippocrate: elementi attinenti al metodo storiografico

L'esame del metodo storiografico di Tucidide è stato approfondito nella seconda parte della lezione, nella quale, sempre nell'ottica della centralità del testo, ho esaminato in traduzione i capitoli I, 21-23. Ho letto e commentato i capitoli frase per frase, evidenziando con la voce (alzando un po' il tono e procedendo più lentamente) le parti più significative e commentandole. Nel soffermarmi sulle parole-chiave, ne ho indicato sul testo a fronte la forma greca (sulla nuova edizione del manuale, in possesso degli studenti, è presente una scheda sul metodo storiografico di Tucidide, che presenta i capitoli in questione anche in lingua originale). Del primo capitolo, ho sottolineato la polemica di Tucidide nei confronti dei poeti e dei logografi, da lui accusati di cercare di essere più gradevoli all'ascolto che veritieri. Del secondo, il cosiddetto "capitolo metodologico", ho fatto un'analisi particolarmente accurata. Per schematizzarne i contenuti, l'ho proposto come idealmente diviso in tre parti. Nella prima l'autore espone il criterio da lui seguito per riportare i discorsi. Nella seconda il criterio adottato per riportare i fatti. Elemento comune a queste due parti è la ricerca dell'esattezza (a)kri/beia). Per quanto attiene ai discorsi, ho fatto notare che spesso, per essere obiettivo, Tucidide riporta coppie di discorsi antitetici, pronunciati da personaggi diversi a riguardo della medesima questione. Il sistema è quello dell'orazione pro e contro (la latina *disputatio in utramque partem*), usato dai contemporanei sofisti (in particolar modo da Protagora nelle *Antilogie*). L'elemento soggettivo è insito invece nella scelta dei discorsi, e talora nella presentazione dei personaggi (ho fatto l'esempio di Cleone, che viene messo sempre in cattiva luce; ad esempio, quando si deve dibattere la sorte dei ribelli di Mitilene, egli viene presentato come "il più violento dei cittadini"). Per quanto riguarda i fatti, ho sottolineato l'importanza dell'autopsia e della selezione dei fatti e delle fonti, stimolando la classe a trovare analogie e differenze con il metodo erodoteo: li ho sollecitati a ricordare in quale parte dell'opera l'autore si avvalga dell'autopsia; sempre tramite domande, ho fatto riflettere la classe sull'atteggiamento tenuto da Erodoto a riguardo delle proprie fonti. Nella terza parte del capitolo 22, Tucidide definisce la sua opera come un possesso per l'eternità (kth=ma e)j ai)ei/), anziché come un pezzo da competizione (a)gw/nisma) da ascoltare sul momento. Egli vuole contrapporre ai poeti, ai logografi e ad Erodoto (come già nel capitolo precedente) la sua opera, priva dell'elemento meraviglioso (toi mh) muJw/dej), ma utile (w)fe/lima) per chi ricerca la verità (toi safe/j) dei fatti. Presupposto di questa utilità è l'invarianza della natura umana (toi a)nJrw/pinon), che si manifesta, soprattutto, come aspirazione al potere e al vantaggio personale. Nel presentare questa parte, ho isolato alcuni problemi e stimolato confronti disciplinari e interdisciplinari. Innanzi tutto, ho fatto riflettere la classe su chi siano i destinatari dell'opera tucididea, e se siano differenti dai destinatari dell'opera di Erodoto (se Erodoto, con le letture pubbliche, coinvolgeva un largo numero di persone, Tucidide si rivolgeva agli strateghi successivi, che avrebbero trovato nella sua opera uno strumento conoscitivo per interpretare la realtà del proprio tempo). In secondo luogo ho precisato ai ragazzi che, con "possesso per l'eternità", Tucidide non allude ad uno strumento infallibile di previsione, né tantomeno ad un ammaestramento morale (come la ciceroniana *historia magistra vitae*): egli vuole semplicemente evidenziare le forze e le leggi che regolano gli avvenimenti umani, riuscendo così ad astrarre il dato imperituro dalle

⁵⁸ Come la precedente (cfr. pag. 13), anche questa è una esemplificazione del lavoro svolto in classe.

situazioni contingenti. In terzo luogo ho spiegato il motivo per cui non è data all'uomo una previsione infallibile del futuro. Per affrontare questo argomento, ho sollecitato gli alunni a riflettere su quali forze, nell'opera erodotea, oppure nella tragedia di Eschilo brevemente esaminata in classe (*Persiani*), regolino l'andamento della storia. Dopo che dalle risposte degli alunni sono emersi i concetti di *uàbrij*, *ne/mesij*, *fJo/noj tw=n Jew=n*, ho puntualizzato alla classe l'assenza dell'elemento trascendente in Tucidide. Nella sua opera vi è l'imprevisto, la *tu/xh*, una forza che costituisce un limite insondabile ai progetti umani, senza avere però natura trascendente. A questo punto, ho stimolato un collegamento con Machiavelli, che la classe ha da poco affrontato in Italiano, per sottolineare i punti di contatto con l'opera tucididea. La risposta della classe è stata positiva, in quanto è stato individuato autonomamente dagli alunni il presupposto dal quale partono i due autori (l'immutabilità della natura umana), che è comune; sono stati enucleati, con il mio aiuto, due esempi di azione della *tu/xh*: la malattia e morte di Pericle, la malattia e morte di Cesare Borgia; è stata individuata la medesima tipologia di destinatario: l'uomo politico (anche se, per Machiavelli, si tratta di un destinatario preciso; per Tucidide, di un destinatario generico).

Del capitolo 23 ho sottolineato un unico aspetto, ma assai importante: la distinzione tra "la causa più vera" (*a)lhJesta/th pro/fasij*) e le cause (*aiĀitai*) dette apertamente (*e)j toì faneroìn lego/menai*). Ho evidenziato come in Tucidide si faccia strada la consapevolezza di un doppio livello di causalità, e come questa sia un'acquisizione valevole "per l'eternità", in quanto fatta propria dalla storiografia successiva, sino ai nostri giorni.

QUINTA LEZIONE La lezione è stata dedicata integralmente allo svolgimento della verifica (della durata di due ore) da parte degli studenti. La prova verte essenzialmente su problemi di letteratura, riservando alla lingua solo lo spazio di una breve traduzione. Ciò deriva dagli accordi presi con la tutor, che, mantenendo la separazione tra la programmazione di letteratura e la lettura degli autori, prevede, per quest'anno, l'esame degli storici in traduzione (fatta eccezione per i proemi). Del testo proposto in lingua originale (il proemio di Erodoto), viene pertanto richiesta solo la traduzione, ma non la risposta a quesiti morfosintattici. Esso serve invece come supporto per lo svolgimento della prima domanda (agli studenti è richiesto di individuare al suo interno gli elementi che fanno di Erodoto il fondatore del metodo storiografico). La richiesta di traduzione del proemio e il quesito contenutistico inerente ad esso fanno quindi parte della medesima domanda (la prima), alla quale è attribuito un punteggio massimo di 20 punti su 165. La traduzione del brano, pertanto, non pesa molto sul punteggio finale della prova; questo dipende dal fatto che, senza verificare la comprensione della struttura sintattica del testo con apposite domande, non è possibile indagare se questo sia stato appreso a memoria, oppure se sia stato realmente compreso e assimilato.

Oltre alla traduzione, che occupa, come visto, una parte marginale della verifica, sono presenti due diverse tipologie di esercizio.

La prima consiste in otto quesiti (compreso il primo, che verifica, come visto, anche le abilità traduttive), ai quali gli studenti devono rispondere in un numero limitato di righe (dieci o quindici, a seconda del quesito). Di essi, tre sono specificamente attinenti ad Erodoto. Nel complesso, di questo storico vengono verificati gli aspetti inerenti al metodo storiografico (prima domanda), allo sfondo etico presente nelle novelle (quinta domanda), al contenuto dell'opera (quarta domanda). Una domanda (la sesta) è inerente all'evoluzione del concetto di barbaro nel mondo greco, e alla posizione di Erodoto nei riguardi dello straniero. Due domande sono di carattere generale: in una sono richiesti i due filoni della storiografia greca, e l'appartenenza di Erodoto e Tucidide ad uno o all'altro di essi (seconda domanda); nell'altra si chiede cosa si intenda per "ciclo degli storici", e l'esemplificazione di questo concetto con riferimento all'opera di Erodoto e Tucidide (terza domanda). Due domande sono pertinenti a Tucidide: la prima di esse (settima domanda) verifica la conoscenza del capitolo I, 22 (cosiddetto "capitolo metodologico"); la seconda (ottava domanda) è inerente ai destinatari dell'opera tucididea, e alle differenze con i destinatari di quella erodotea.

Oltre alla traduzione e ai quesiti, c'è un'ultima tipologia di esercizio, consistente in cinque definizioni, che gli alunni devono dare in uno spazio massimo di due o tre righe. I termini da definire sono: archeologia, pentecontetia, autopsia, *lo/goj erodoteo*, logografo. Il punteggio complessivo assegnato alle definizioni è di 25 punti su 165 (è attribuito a ogni definizione un punteggio massimo di 5 punti).

Come si può notare, la componente significativa del punteggio è costituita dalla risposta alle domande. Il peso dato a questa tipologia di esercizio deriva sia dall'elevato numero di quesiti (otto), sia dal punteggio attribuito ad essi (variabile tra 10 e 20 punti, a seconda della complessità della domanda). Nel pesare il valore di un tale tipo di esercizio, ho voluto premiare le capacità di argomentazione e di sintesi, che vengono messe alla prova da quesiti complessi, vincolati nella lunghezza della risposta.

SESTA LEZIONE Il tempo è stato integralmente impiegato nella correzione e restituzione della verifica. Ho suddiviso il lavoro in due parti. In un primo momento, mentre la tutor trascriveva i voti sul registro, ho illustrato alla classe gli errori più frequentemente commessi, indicando quale fosse la risposta

più appropriata⁵⁹. 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

Sintetizzando quanto già detto nel descrivere lo svolgimento dell'intervento didattico, la modifica apportata al progetto originario è stata, sostanzialmente, una sola: la rinuncia a leggere e commentare il tucidideo "dialogo dei Meli". La motivazione di questo risiede nella mancanza di tempo riscontrata, dovuta essenzialmente a tre fattori, tra di loro interrelati. In primo luogo le due ore settimanali destinate al tirocinio, essendo collocate a cavallo dell'intervallo, non sono state da 50 minuti, ma da 45, anzi, ancora più brevi, data la lentezza dei ragazzi a rientrare in classe dopo l'intervallo. In secondo luogo, c'è stato un errore da parte mia nella programmazione, perché non ho rapportato la lunghezza dei passi proposti nell'approfondimento alla brevità del tempo a disposizione. In terzo luogo, non avendo i ragazzi ultimato a casa il lavoro, che a scuola doveva essere solo ripreso e commentato, il ritardo non ha potuto essere colmato. Il sacrificare il "dialogo dei Meli", tuttavia, non è stato problematico, ai fini dell'unitarietà dell'intervento di tirocinio, in quanto la trattazione di Tucidide non sarebbe stata, comunque, esaustiva. Il collegamento che il passo in questione presenta con l'approfondimento sul "barbaro" (il dialogo dei Meli costituisce la chiara rappresentazione di quell'imperialismo ateniese a cui serve creare un nemico, il barbaro, per giustificare la propria supremazia sugli alleati), non è essenziale alla comprensione dell'approfondimento, ma rappresenta un tassello in più che, come tale, può essere omesso. L'argomento può poi essere ripreso autonomamente dalla tutor, come il discorso di Pericle per i caduti del primo anno di guerra, all'interno del percorso sulla democrazia ateniese.

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. Il rapporto tra la tutor e la classe non è sempre positivo, in quanto diversi alunni tendono a tralasciare il lavoro domestico, e, la classe nel suo complesso, manifesta sovente la richiesta di rinviare le verifiche (cosa avvenuta anche con la verifica del tirocinio), mostrando di non saper organizzare adeguatamente lo studio individuale. Nei miei confronti gli allievi sono stati sempre educati e cordiali, anche se ho notato una certa riservezza, generalizzata (a parte il caso prima citato), a dialogare con i docenti e, conseguentemente, anche con me.

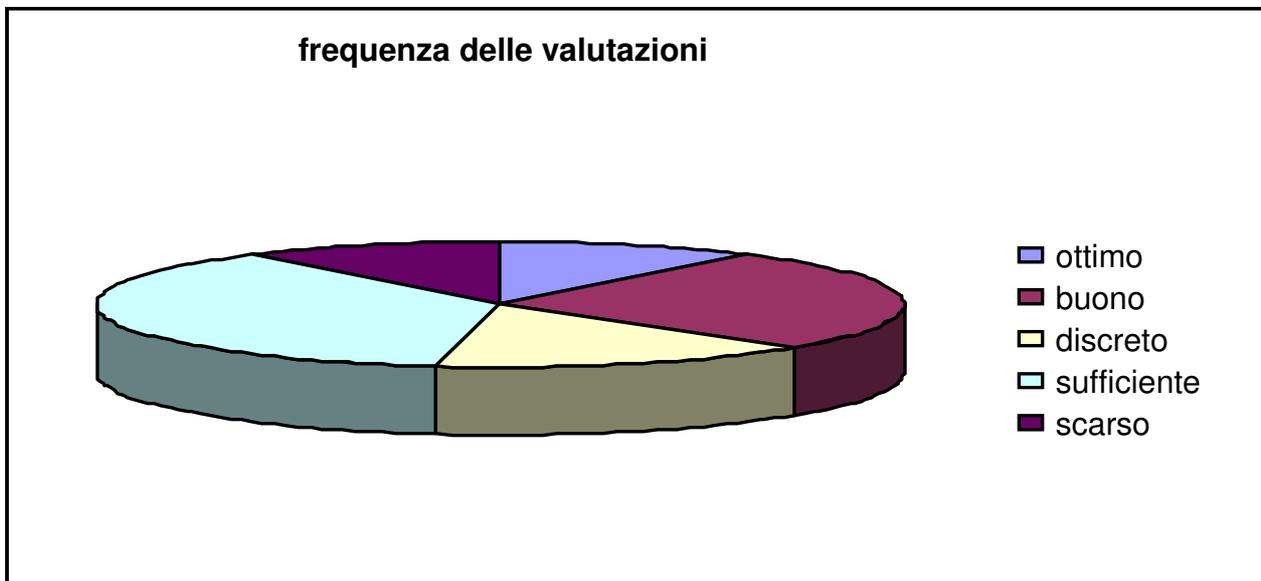
III. 3 Analisi critica dei dati sull'apprendimento offerti dalla verifica

I risultati della verifica sono stati, nel complesso, positivi. Ci sono stati due casi di insufficienza non grave (5), e sette sufficienze (alcune delle quali molto "tirate", altre abbondanti). Le altre valutazioni sono state tutte superiori al discreto: tre studenti hanno ottenuto una valutazione discreta (tra 7 e 7 ½), cinque una valutazione buona (tra 8 e 8 ½), due hanno raggiunto livelli di eccellenza (9-). La verifica ha, però, messo in evidenza una grande disparità nel rendimento di maschi e femmine: se le ragazze hanno tutte conseguito risultati superiori al discreto, i ragazzi hanno tutti conseguito risultati sufficienti o scarsi. La distribuzione delle votazioni può essere sintetizzata nel modo seguente:

valutazione	voto	frequenza	sex
-------------	------	-----------	-----

⁵⁹ Cfr. il paragrafo dedicato ai risultati della verifica.

ottimo	9 ⁻ , 9 ⁻	2	F
buono	8, 8 ⁺ , 8 1/2, 8 1/2, 8 1/2	5	F
discreto	7 ⁺ , 7 ⁺ , 7 1/2	3	F
sufficiente	6, 6, 6 ⁺ , 6 ⁺ , 6 1/2, 6 1/2, 6 1/2	7	M
scarso	5, 5	2	M



I risultati della verifica sono stati nettamente influenzati dall'appartenenza dell'alunno al sesso maschile oppure a quello femminile. Non mi aspettavo un tale esito, in quanto, sebbene la tutor mi avesse avvisato della maggiore dispersività della componente maschile della classe, non mi aveva detto, per non influenzare il mio giudizio (effetto Pigmalione), che le prove di verifica danno origine spesso a questi risultati. Nell'interrogarmi sui motivi di questa disparità, mi sono avvalsa del parere della tutor, che ha una migliore conoscenza della classe. Dal colloquio sono emerse queste possibili spiegazioni, che vanno integrate tra loro:

- ☞ 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.

In merito ai risultati complessivi della verifica, la tutor si è detta contenta che le mie valutazioni abbiano confermato l'andamento globale delle sue, perché questo è indice di una valutazione abbastanza oggettiva da parte di entrambe.

Gli errori si sono concentrati nelle risposte alle domande 1, 4, 6, 7. Con riferimento alla prima domanda, non è stata posta in sufficiente rilievo, da parte di diversi alunni, la centralità delle parole *i(stori/h* (indagine) e *ai(ti/h* (causa) nell'individuazione di Erodoto come iniziatore della storiografia. Se alcuni ragazzi hanno fornito risposte plausibili, senza fare però riferimento al testo, altri, nella loro risposta, hanno eluso la domanda, limitandosi a tradurre e a dire qualcosa sul contenuto dell'opera. La traduzione, invece, non ha destato problemi per nessuno. Nella quarta domanda, inerente ai contenuti dell'opera, le risposte, tranne rari casi, sono state superficiali e, talora, errate. Alcuni hanno risposto riassumendo il contenuto delle guerre persiane; altri hanno semplificato eccessivamente, esponendo la schematizzazione che avevo presentato a lezione (nei primi quattro libri prevalgono gli *excursus* etnografici, gli altri si concentrano sulle guerre greco-persiane). Questa è appunto una schematizzazione, valida come suddivisione generale e come supporto allo studio, ma troppo semplificatoria per costituire una risposta completa. In tutti questi casi è mancata la capacità di unire sintesi e dettaglio. Avrei voluto che, di ogni libro, mi si indicasse molto sinteticamente il contenuto (esempio: il secondo libro è occupato da un *excursus* sull'Egitto), e in classe avevo dato indicazioni in questo senso. Pochissimi alunni, però, hanno risposto secondo le mie aspettative. Questo può

essere dovuto anche alla formulazione della domanda, che non esplicitava la richiesta di suddividere la materia nei singoli libri. Avrei dovuto prestare più attenzione nel formularla, senza dare per scontato quanto avevo più volte detto in classe. Nella risposta alla sesta domanda, inerente all'evoluzione del concetto di "barbaro", diversi studenti hanno individuato un unico atteggiamento da parte di Erodoto (l'atteggiamento di "filobarbarismo"), senza contare che è visibile, all'interno dell'opera, un'evoluzione, sulla quale ci si era soffermati in classe (molti studenti hanno risposto, comunque, in modo esatto, dimostrando di aver assimilato questo approfondimento, a cui tengo in modo particolare). L'ultima domanda che ha creato problemi è stata quella pertinente al metodo storiografico: non tutti, nel rispondere, hanno capito che alludevo al capitolo metodologico, e hanno parlato, invece, del proemio, oppure hanno affrontato il discorso in generale. Questa volta, l'errore non è imputabile alla formulazione della domanda (che chiedeva espressamente cosa dicesse Tucidide del proprio metodo storiografico), quanto piuttosto ad una sua lettura superficiale da parte degli studenti, che li ha portati a rispondere, ad esempio, che il metodo di Tucidide è scientifico, non accorgendosi di attribuire all'autore osservazioni fatte dai posteri. Un ultimo punto che ho fatto notare è la lunghezza degli elaborati, in quasi tutti i casi eccessiva. Pochi studenti (per lo più quelli che hanno ottenuto votazioni più basse, non dovute, chiaramente, a questo) sono restati nello spazio da me assegnato per rispondere. Si è verificato, soprattutto tra le ragazze, molto studiose, il tentativo di scrivere il più possibile, per dimostrare la propria applicazione. Nella valutazione, non ho voluto penalizzare eccessivamente questa manchevolezza (la detrazione è stata di mezzo punto sul totale del punteggio nei casi più gravi, in cui ogni risposta era lunga il doppio, o più, della lunghezza consentita), perché le alunne in questione avevano, effettivamente, dimostrato uno studio assiduo.

Con riferimento agli obiettivi prefissati (cfr. pag. 2), la prova verificava prevalentemente obiettivi cognitivi (nn. 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9), e un solo obiettivo operativo, inerente alle abilità traduttive (n. 1). Dai risultati emersi, gli obiettivi possono dirsi conseguiti, salvo i due casi che hanno ottenuto valutazioni insufficienti, i quali hanno evidenziato una preparazione piuttosto lacunosa. Gli altri alunni invece, se sono stati carenti, lo sono stati in obiettivi di natura trasversale, come la capacità di sintesi, oppure hanno risposto alle domanda in modo non del tutto pertinente, nella sola premura di esporre i contenuti del loro studio e di dimostrare il loro impegno. A livello concettuale è, forse, mancata la piena comprensione della posizione di Erodoto verso lo straniero, che non sembra essere la stessa nell'intero corso dell'opera⁶⁰. Per alcuni è mancata, poi, la comprensione dei motivi che fanno di Erodoto il fondatore della storiografia. Tutti questi aspetti, comunque, sono stati ripresi in sede di correzione, e dovrebbero essere stati, conseguentemente, chiariti.

⁶⁰ Cfr. pag. 15.

III. 4 Riflessione critica sull'esperienza didattica condotta

Complessivamente sono soddisfatta di questa esperienza di tirocinio. 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 percorsi disciplinari/ interdisciplinari.

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, la realizzazione di percorsi disciplinari e interdisciplinari, abbia un effetto positivo soprattutto sulla motivazione degli alunni e ne sviluppi l'elasticità mentale, abituandoli a non considerare le materie scolastiche come compartimenti stagni. I tempi necessari per la realizzazione di tali percorsi, invece, possono non essere brevi, ed è per questo che credo nell'utilità di fare un uso cauto di questa metodologia didattica, affiancandola alla programmazione tradizionale, fondata sulla cronologia, o, all'interno di un dato intervallo cronologico, sul genere letterario o sugli autori.

Il mio intervento didattico, compatibilmente con la programmazione della tutor, si è ispirato a questi principi, affiancando un breve percorso disciplinare (della durata complessiva di un paio d'ore) alla trattazione di autori specifici, internamente allo stesso genere letterario, quello storiografico⁶¹.

Limiti di questo lavoro possono essere la sua non unitarietà, dovuta ad esigenze di programmazione della tutor (otto ore di spiegazione a disposizione erano troppe per Erodoto, poche per Erodoto e Tucidide, quindi abbiamo dovuto trovare un compromesso), e il mio calcolo dei tempi, che non è stato proporzionato al numero e, soprattutto, alla durata delle ore, assai ridotta. Un ulteriore limite può essere stato il non aver distribuito materiali che evidenziassero quanto dicevo nell'esame dei proemi (sul modello delle rappresentazioni delle pagg. 8 e 15), o anche, semplicemente, di non aver fatto usare colori diversi per "trattare" i testi esaminati. Forse, facendo in questo modo, avrei ottenuto risposte maggiormente positive alla prima domanda della verifica, nella quale chiedevo di individuare nel testo gli elementi che qualificano Erodoto come fondatore del metodo storiografico.

⁶¹ All'interno del tirocinio di latino, sarà invece svolto un confronto intertestuale sulla peste in Lucrezio e in Tucidide.

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

- ☞ S. Casarino e L. R. Cresci, *I lirici greci-problemi e percorsi*, ne *La Nuova Secondaria* n. 3/2002, pagg. 76-80.
- ☞ S. Casarino e L. R. Cresci, *Programmazione*, ne *La Nuova Secondaria* n. 1/2004, pagg. 71-77.
- ☞ 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.
- ☞ 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).
- ☞ N. Marini, *Lo studio dell'aoristo in IV ginnasio*, ne *La Nuova Secondaria* n. 1/2005, pagg. 87-90.
- ☞ V. Pepe, *Lavorare sulle traduzioni*, ne *Nuova Secondaria* n. 6/2006, pagg. 75-76.
- ☞ G. Proverbio, *Lingue classiche alla prova. Note storiche e teoriche per una didattica*, Bologna, Pitagora, 1981.
- ☞ G. Regoliosi, *Programmazione*, ne *La Nuova Secondaria* n. 1/2001, pagg. 79-84.
- ☞ G. Regoliosi, *Programmazione*, ne *La Nuova Secondaria* n. 1/2005, pagg. 85-87.

Fonti relative ai contenuti disciplinari trattati

- ☞ P. Accattino, *Società e valori nel pensiero greco*, Torino, Loescher, 1990.
- ☞ L. Annibaletto, *Erodoto, Storie*, a cura di L. Annibaletto, Milano, Oscar Mondadori, 2000.
- ☞ D. Asheri, *Erodoto, Le Storie, libro I: la Lidia e la Persia*, Milano, Mondadori Fond. Valla, 1988
- ☞ L. Canfora, *Storia della letteratura greca*, Roma-Bari, Laterza, 2001.
- ☞ L. Canfora, *Tucidide tra Atene e Roma*, Roma, Salerno, 2005.
- ☞ L. Canfora - Aldo Corcella, *La letteratura politica e la storiografia*, ne *Lo spazio letterario della Grecia antica*, Roma, Salerno, 1992.
- ☞ M. Centanni, *Eschilo, Le tragedie*, a cura di M. Centanni, Milano, Mondadori 2003.
- ☞ F. Ferrari -G. Daverio Rocchi, *Tucidide, La guerra del Peloponneso*, introduzione di M. Finley, traduzione a cura di F. Ferrari, bibliografia e note di G. Daverio Rocchi, Milano, BUR, 1985.
- ☞ F. Hartog, *Erodoto, ne Il sapere greco, dizionario critico*, a cura di J. Brunschwig e G. E. R. Lloyd, ed. italiana Torino, Einaudi, 2005.
- ☞ R. Laurenti o, *Aristotele, Politica*, a cura di R. Laurenti, Roma-Bari, Laterza, 1993.
- ☞ A. Lesky, *Storia della letteratura greca*, Milano, Il Saggiatore, 2005.
- ☞ C. Mossé - A. Schnapp Gourbeillon, *Storia dei Greci*, Roma, Carocci, 1998.
- ☞ M. Ostwald, *Tucidide*, ne *Il sapere greco, dizionario critico*, a cura di J. Brunschwig e G. E. R. Lloyd, ed. italiana Torino, Einaudi, 2005.

Linkografia

www.griseldaonline.it/formazione/stranieri.pdf
www.rassegna.unibo.it/
<http://www.rivistadidattica.com/>
<http://www.educare.it/>

Manuali scolastici

- G. Cambiano – M. Mori, *Storia e antologia della filosofia*, Roma-Bari, Laterza, 1997.
- V. Citti – C. Casali, *Autori greci*, Bologna, Zanichelli, 1995.
- D. Del Corno, *Letteratura greca*, Milano, Principato, 1995.
- G. Guidorizzi, *Il mondo letterario greco*, Milano 2004.
- A. Sorci – A. Pieri – L. Cavallaro – M. R. Gorgone, *Eranos, testi e percorsi*, Firenze 2000.