

**SCUOLA INTERATENEIO DI SPECIALIZZAZIONE
PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI
DI SCUOLA SECONDARIA
S. I. S. DI TORINO**

**Relazione finale di abilitazione
Classe di concorso A 051**

*Come motivare allo studio della letteratura latina
attraverso un approccio al testo
induttivo e attualizzante:
un percorso-genere sulla commedia.*

Specializzanda: IVANA PASTURA
n° matricola 292139

Relatore: prof. UGO GHERNER

Anno accademico 2006 / 2007

Indice

Parte I

LE TEORIE DI RIFERIMENTO

Il quadro teorico.....	p. 2
I valori formativi della letteratura latina.....	p. 8
Un modulo per genere come strategia motivante.....	p. 10
Selezione dei contenuti.....	p. 12
Gli strumenti e le metodologie.....	p. 15

Parte II

IL PROGETTO

Il contesto.....	p. 20
L'inserimento nella programmazione.....	p. 24
I requisiti di base.....	p. 25
Gli obiettivi.....	p. 26
Il cronoprogramma.....	p. 27

Parte III

IL PROGETTO E IL PROCESSO A CONFRONTO

Prima lezione.....	p. 30
Seconda lezione.....	p. 59
Terza lezione.....	p. 85
Quarta lezione.....	p. 117
Quinta lezione.....	p. 133
Sesta lezione.....	p. 143
Settima lezione.....	p. 148
Analisi critica dei risultati.....	p. 163
Riflessioni finali.....	p. 172
Ipotesi di riprogrammazione.....	p. 177

Parte IV

CONCLUSIONI

Il tirocinante tra <i>homo discens</i> e <i>homo docens</i> : un bilancio.....	p. 200
--	--------

<i>Bibliografia</i>	p. 203
---------------------------	--------

Parte I

Le teorie di riferimento

IL QUADRO TEORICO

• Alcuni possibili approcci alla letteratura.

Riprendendo un'affermazione di Cesare Segre si può dire che “la letteratura è una forma di comunicazione”, che si definisce come tale “nell’atto stesso di destinare una propria composizione [...] a un pubblico dai limiti imprevedibili”¹. In quanto atto comunicativo, il documento letterario contiene un *messaggio* che un *mittente*, l’autore, invia (attraverso il *canale* della scrittura) ad un *destinatario*, il lettore o comunque il fruitore di quella comunicazione, la quale per essere fruibile richiede l’impiego di un *codice*, noto al mittente e al destinatario, e il riferimento ad un *contesto* di cui il destinatario possa afferrare il senso. Anche la comunicazione letteraria implica dunque la presenza dei sei fattori individuati dal linguista russo Roman Jakobson² nel descrivere il modello generale dell’evento comunicativo. Tuttavia, ammette Segre³, il testo letterario è una comunicazione *sui generis*: diversamente dalla normale conversazione dialogica quotidiana, la significazione è differita in quanto la comunicazione si svolge in due segmenti, emittente-messaggio e messaggio-destinatario (si tratta pertanto di una intersoggettività a distanza). Ciò comporta una serie di conseguenze: il testo permane in una sorta di potenzialità dopo l’emissione e prima della ricezione, ridotto a quell’insieme di segni grafici che rappresentano il supporto dei suoi significati, esso resta materia scrittoria attraversato da righe di scrittura inerti finché non vengano lette; il contesto dell’emissione può differire molto da quello della ricezione, e anzi spesso non c’è solo distanza nello spazio tra i due poli dell’operazione comunicativa, ma anche un forte scarto temporale; il testo non entra in un meccanismo di *feedback*, è già formulato in vista di questa sua assolutezza, è comunicazione a senso unico, per cui il destinatario non può chiedere delucidazioni all’emittente; il testo può essere letto più volte, parzialmente o totalmente, secondo percorsi e modalità stabiliti dal fruitore.

Si rende così necessario l’intervento dello specialista (il critico), che si faccia mediatore tra l’opera letteraria e la sua decodificazione. La critica letteraria ha assunto diversi orientamenti a seconda del costituente della comunicazione di volta in volta privilegiato:

- *Mittente*: la critica psicologica (da cui poi è germinata la critica psicanalitica) ha fatto ricorso agli strumenti della psicologia per scandagliare la natura psichica dell’autore a partire dal complesso dell’invenzione consegnata al testo.
- *Contesto*: il forte richiamo ai fattori storici e culturali come matrici della produzione letteraria sta alla base della critica storicistica. L’appello alla storicità può avvenire in varie modalità: si può privilegiare il nesso opera-autore-contesto, dando rilievo ai dati della biografia intellettuale, morale, ideologica, culturale, esistenziale dello scrittore oppure si può privilegiare, tralasciando la mediazione biografica, il nesso opera-contesto, esaminando l’opera in quanto radicata in un contesto storico-culturale che risulta essere la condizione o addirittura la causa del sorgere di una determinata opera. Rientrano in quest’alveo anche la critica sociologica, che interpreta le opere alla luce delle conoscenze relative alla società in cui esse vennero prodotte, e la critica marxista,

¹ C. SEGRE, *Avviamento all’analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino 1985, p. 3.

² Cfr. R. JAKOBSON, *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano 1966.

³ C. SEGRE, *Avviamento all’analisi del testo letterario*, cit., pp. 34-36 e 360-389.

che ritiene che la produzione di una certa epoca sia determinata dalla realtà socio-economica e dai rapporti fra le classi sociali.

- *Destinatario*: l'estetica della ricezione privilegia lo studio della circolazione e della fruizione delle opere letterarie ed ha ipotizzato la possibilità di una storia della letteratura dal punto di vista dei lettori-fruitori; l'ermeneutica studia invece l'atto della lettura come processo di ricerca del senso.
- *Messaggio*: la critica stilistica, il formalismo e lo strutturalismo, infine, si caratterizzano per l'attenzione assolutamente prioritaria accordata al testo, nei suoi aspetti linguistici, formali e strutturali; il testo diventa l'unico oggetto di indagine in quanto tutti i fattori della comunicazione sedimentano in esso e non è necessario estendere l'indagine al suo esterno.⁴

• **L'indirizzo ermeneutico.**

L'approccio prevalentemente adottato nella costruzione del percorso didattico, che verrà in seguito presentato nelle sue fasi di progettazione ed attuazione, è quello dell'ermeneutica filosofica di matrice gadameriana. Ciò non esclude, tuttavia, la disponibilità ad accogliere le elaborazioni teoriche di altri indirizzi critici; infatti, lungi dal considerare la contaminazione tra diversi orientamenti motivo di confusione o limite, essa diventa un elemento di ricchezza per la pluralità di apporti che migliorano la riflessione critica, riconoscendole il dovuto grado di complessità. Hans George Gadamer, il fondatore dell'ermeneutica, pubblicò le sue teorie nel 1960, in Germania, in un saggio intitolato *Verità e metodo*⁵; tuttavia, il nuovo indirizzo da lui inaugurato, sviluppatosi anche in seguito alla crisi dello storicismo e dello strutturalismo, è divenuto prevalente nella cultura umanistica solo nell'ultimo quarto del secolo e a tutt'oggi non è ancora penetrato nei manuali scolastici e nella prassi didattica⁶. Il presente percorso vorrebbe, per lo meno nelle intenzioni, colmare tale ritardo culturale: esso adotta infatti come punto di partenza la centralità della lettura, nella convinzione che sia indispensabile muovere dal testo, nella sua identità e unicità e nel suo collegamento con una serie di altri testi, e non da dati ad esso estrinseci (non si ritiene infatti proficuo, ad esempio, uno studio della letteratura che muova dalla storiografia letteraria seguendola passo passo), e mira ad una interpretazione attiva del testo, interpellando affettività, emozioni e valori del lettore, che rendono l'incontro col testo un evento personalizzato.

Accogliere l'approccio ermeneutico significa infatti porre in primo piano la figura del lettore e dunque, nell'ambito scolastico, la figura dello studente come protagonista dell'apprendimento, valorizzando il momento dialogico. Ne deriva un insegnamento che si basa sulla dinamica della lettura e della dialettica di domanda e risposta e nel quale assume grande importanza l'organizzazione del lavoro in classe al fine di rendere costruttivo il percorso.

• **Teleobiettivo: dentro al testo.**

È durante il triennio della Scuola Secondaria di secondo grado che gli studenti sono chiamati ad acquisire e saper padroneggiare un valido metodo di studio dei testi. Il metodo qui adottato si ispira a quello suggerito da Romano Luperini: "come in ogni incontro (sotto certi riguardi, infatti, l'incontro con un'opera non è diverso da quello con una persona prima sconosciuta), ci sarà la fase della conoscenza e quella del giudizio"⁷. La fase della conoscenza è il commento, che istituisce un

⁴ È in sostanza l'opinione dello stesso Segre: "l'emittente deve introiettare il contesto nel messaggio, facendo in modo che il messaggio, inglobando i riferimenti necessari alla situazione di emittenza, sia praticamente autonomo. Se si vorrà spiegare la genesi di un'opera, sarà utile, quando possibile, la ricostruzione del contesto; ma l'opera ormai da questo contesto può prescindere" (C. SEGRE, *Avviamento all'analisi del testo letterario*, cit., p. 35).

⁵ Cfr. H. G. GADAMER, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1995. Il titolo è intenzionalmente ironico, in quanto l'ermeneutica afferma che la verità non può essere garantita da nessun metodo.

⁶ È singolare come la didattica segua l'evoluzione della teoria con un ritardo costante: nel quindicennio 1960-1975, allorché dominava sul piano teorico lo strutturalismo, in Italia la didattica era ancora votata allo storicismo; nel ventennio successivo, mentre si affermava, con l'ermeneutica, una fase post-strutturalista o anti-strutturalista, la didattica tendeva ad ispirarsi ai principi dello strutturalismo, magari conciliandoli con un impianto storicista ancora largamente dominante.

⁷ Cfr. R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce 2002, p. 29.

rapporto dialogico tra il testo e i lettori. La fase del giudizio è l'interpretazione, che istituisce un rapporto dialogico tra i vari lettori. Si tratta di due fasi distinte ma intimamente connesse.

Nel commento ha un'importanza fondamentale la parafrasi, l'esegesi linguistica parola per parola, la decodificazione della lettera materiale del testo, poiché, anche quando si tratta di esaminare una traduzione recente di un testo classico, non è detto che essa risulti completamente intelligibile ai discenti. È bene ribadire che lo sviluppo delle tecniche massmediologiche e dei processi di informatizzazione, unito all'erosione della calma e distesa tranquillità della lettura da parte di attività che sovraffollano il tempo libero degli adolescenti, ha reso sempre più estranea la letteratura ai giovani: il linguaggio letterario è ormai per la maggior parte degli studenti quasi incomprensibile. La parafrasi è allora il primo strumento per rifamiliarizzare l'allievo con il testo letterario: se la lettura è dialogo, il testo va posto nella condizione di parlarci e ciò è possibile solo se esso diventa pienamente intellegibile. Va comunque ricordato che si tratta di un'operazione di riduzione: i valori connotativi si perdono, restano solo quelli denotativi. Solo se il testo è stato compreso nel suo contenuto semantico è possibile risalire a significati più complessi: lo studente imparerà così a rispettare l'autonomia del testo, ad ascoltarlo e a capirlo, per poi valorizzarlo.

Fa ancora parte del commento l'analisi tecnico-formale: struttura, metrica, retorica, stile... Tuttavia, non ci si può fermare unicamente a questo livello. Ha scritto, emblematicamente, Maurice Blanchot: "Leggere, nel senso della lettura letteraria, non è un puro movimento di comprensione, un'intesa che conservi il senso rilanciandolo. [...] Senza dubbio vi è una specie di appello, ma non può venire che dall'opera stessa, richiamo silenzioso, che nel clamore generale impone il silenzio, che il lettore intende soltanto rispondendovi, che lo distoglie dalle relazioni abituali e lo volge verso lo spazio in prossimità del quale, permanendovi, la lettura diviene approccio, accoglimento rapito della generosità dell'opera, accoglimento che esalta il libro all'opera che esso è, con lo stesso trasporto che innalza l'opera all'essere e fa dell'accoglimento il rapimento in cui l'opera è pronunciata"⁸.

- **Grandangolo: intorno al testo.**

Dopo aver posto in primo piano la scrittura letteraria nella sua oggettività attraverso il commento, il secondo passo sarà quello dell'interpretazione, in cui entrano in gioco elementi soggettivi e categorie culturali relative all'interprete e alla comunità di cui fa parte. L'interpretazione si articola in tre momenti: la contestualizzazione o storicizzazione, l'attualizzazione tematica e infine la valorizzazione o attribuzione di significato. Il momento della storicizzazione appare fondamentale: il testo va riassorbito nel suo particolare contesto e nella sua collocazione storica, pur precisando che il docente di letteratura deve mostrare la letteratura nella storia e non la storia attraverso la letteratura (il testo letterario è un monumento, non un documento). È necessario che lo studente colga l'interrelazione tra comprensione letteraria e comprensione storica, imparando ad auto-dislocarsi. Tuttavia, a differenza di quanto si potrebbe istintivamente supporre, la contestualizzazione non è un'operazione oggettiva, infatti storicizzare un autore significa inserirlo in una "nostra" scansione storiografica, collocarlo in una "nostra" gerarchia di valori. Si pone allora una questione fondamentale: è veramente possibile ottenere una conoscenza storica della cultura del passato? "Ciascuna generazione, non soltanto è destinata a comprendere se stessa in un modo diverso da quello in cui la generazione precedente aveva compreso se stessa, ma comprenderà anche quella generazione passata in un modo diverso da quello in cui essa si comprendeva"⁹. La comprensione di un testo è condizionata dalla tradizione a cui appartiene l'interprete, partecipa dei significati presenti: tali fattori non possono essere eliminati (dal momento che ogni fruizione di un testo è radicata in una situazione, è inseparabile dall'esperienza dell'interprete), possono però essere resi più consapevoli. Di qui lo sforzo di compiere preliminarmente un'ampia autoriflessione circa l'influenza del proprio retroterra culturale, un'auto-comprensione volta ad evitare pregiudizi e distorsioni. "L'incontro con l'opera d'arte è un

⁸ M. BLANCHOT, *Lo spazio letterario*, Einaudi, Torino 1967, p. 170.

⁹ D. C. HOY, *Il circolo ermeneutico. Letteratura, storia ed ermeneutica filosofica*, Il Mulino, Bologna 1990, p. 59.

progetto di comprensione interpretativa, non semplicemente una ricezione e un apprezzamento passivi e distanziati di un oggetto indipendente”¹⁰.

Lungi dal presentare la disciplina come uno scoglio anacronistico e faticoso da conquistare, l'attualizzazione è volta a dimostrare ai ragazzi come la letteratura latina non sia qualcosa di ormai spento, presente solo nelle antologie scolastiche e nei volumi delle biblioteche, ma viva ancora oggi, spingendo alla riflessione l'uomo contemporaneo. L'allievo deve dunque rapportarsi alla contestualizzazione storico-culturale del testo (ambito della distanza dal lettore) e alla sua decontestualizzazione (ambito della relazione con il lettore: persistenza della tematica nella contemporaneità, valutazioni critiche personali). Specchio dell'epoca in cui è stato composto, il testo letterario va restituito alla giusta distanza dal nostro tempo proprio da una contestualizzazione che lo veda, contemporaneamente, al centro dei problemi di un'epoca precisa eppure capace di parlare a noi che ne siamo lontani, illuminando la nostra continuità o discontinuità rispetto al passato che l'ha espresso. Emblematica è l'immagine del circolo ermeneutico, che “serve generalmente a descrivere come nel processo della comprensione e dell'interpretazione la parte e il tutto siano collegati in modo circolare: per comprendere il tutto è necessario comprendere le parti, e per comprendere le parti è necessario avere una qualche comprensione dell'intero”¹¹. Storicizzazione ed attualizzazione appaiono dunque due movimenti divergenti: il primo tende a reintegrare il testo nella cultura e perfino nella cronaca della sua epoca, anziché schiacciarlo contro uno sfondo cieco e neutro; il secondo mira a liberarlo da quella fitta rete di relazioni e ad apprezzarlo nella sua assolutezza, giocando su una verticale che scavalca l'ordine del tempo e la sua elegia per connettere il frangente con l'eterno. Da un lato si tratta di ricostruire la “referenza” interrotta del testo, dall'altro di cogliere la sua “immanenza”¹².

• **La rimotivazione delle scelte testuali.**

Non potendo più fare appello alla forza coercitiva dei programmi ministeriali, il docente deve giustificare ogni volta alla classe le ragioni che lo inducono a soffermarsi su opere di un passato che sembra scomparso per sempre, i motivi che lo spingono a far leggere un determinato testo, enucleandone aspetti, contenuti e messaggi che consentono di valorizzarlo e renderlo attuale (a maggior ragione in un momento in cui gli studenti avvertono una distanza sempre più profonda nei confronti dei testi letterari). Innanzitutto l'interesse per l'esperienza di vita che ogni testo letterario racchiude facilita l'avvicinamento dei giovani alla lettura. Ma la domanda sottesa ai processi cognitivi dello studente è: “qual è il mio senso?” (e non “qual era il senso dei miei predecessori?” oppure “qual è il senso dei miei vicini?”). Oggi gli studenti tendono a vivere in una dimensione “egocentrata” e “sincronica”, sono cioè immersi nel proprio presente ed hanno una percezione “corta” del passato. Da qui bisogna partire, valorizzando il “senso” individuale, per sviluppare poi percorsi formativi che permettano di far passare gli studenti da una dimensione puramente individuale o di gruppo ad una dimensione sociale, dal tempo psicologico (percezione egocentrica del tempo, dimensione soggettiva delle esperienze) e dal tempo cronologico (che procede per scansioni uguali e omogenee: ore, giorni, ecc.) al tempo storico (che procede aritmicamente, per movimenti discontinui). La ricerca di senso si attua attraverso un momento euristico: la classe si trasforma in una comunità ermeneutica, unita da un sapere comune e da una comune ricerca di significati, attraverso il confronto e l'inevitabile conflitto delle interpretazioni (al dialogo testo-lettore si aggiunge quello fra il lettore-interprete e gli altri lettori-interpreti). Non è infatti auspicabile un insegnamento letterario informato ad un unico principio esplicativo dettato magari dal manuale o dal docente. Il testo letterario aiuta così l'allievo a confrontarsi con la propria identità, a prendere posizione, a giudicare il comportamento proprio e altrui, sviluppando il proprio senso critico. Il momento propriamente ermeneutico è decisivo per la formazione dei giovani: dare significato a un testo è, in ultima istanza, dare significato alla vita. “Puntare sull'interpretazione [...]

¹⁰ *Ivi*, p. 173.

¹¹ D. C. HOY, *Il circolo ermeneutico. Letteratura, storia ed ermeneutica filosofica*, cit., p. 7.

¹² Di “referenza” e “immanenza” ha parlato Paul Ricoeur in P. RICOEUR, *Dal testo all'azione*, Jaca Book, Milano 1989.

significa interrogarsi sul mondo, scommettere su un suo senso possibile, confrontare valori con valori, in un mondo in cui ogni valore appare azzerato in un magma indifferenziato”¹³.

Educare alla responsabilità dell’attribuzione di senso, e alla stima delle posizioni altrui, non significa tuttavia incoraggiare l’arbitrio interpretativo, occorre educare anche al rispetto del testo. Il rischio, in caso contrario, è quello di una pulviscolare disseminazione di soggettività arbitrarie: il relativismo, se radicalizzato, può trasformarsi in nichilismo, sotto la spinta anarchico-distruttiva di insidie non estranee all’ermeneutica, di cui occorre necessariamente tener conto. Le interpretazioni di un testo, in forza della sua ricchezza polisemica, sono infinite¹⁴, ma non illimitate: non possono essere considerate valide quelle che non rispettano la semantica storica del testo.

- **Educare alla democrazia.**

Va osservato che l’abitudine all’interpretazione forma nello studente il cittadino critico e responsabile, rispettoso degli altri e del testo che ha davanti, ma pronto a battersi per sostenere la propria opinione: in tal modo la critica letteraria potrà essere percepita non più come una scienza, bensì come un’arte dell’interpretazione. La pratica dell’interpretazione abitua infatti ad assumere la parzialità e la relatività del proprio punto di vista e a inserirla all’interno di una civiltà che può progredire proprio grazie all’intreccio di diverse interpretazioni. Dunque un simile modo di procedere assume una portata formativa generale: gli studenti sono indotti ad assimilare un’idea di verità come processo e dialogo, anziché come dogma o norma preconstituita, così tale comunità di dialoganti e di interpretanti prefigura comunità più ampie e rappresenta un ottimo “allenamento” allo spirito di democrazia che la Scuola dovrebbe instillare. Tanto più se intendiamo come una delle finalità generali più importanti della Scuola, come istituzione educativa, quella di contribuire alla formazione di una coscienza critica, aperta al dubbio, in grado di liberare la personalità dai residui di egocentrismo e di formare o, nella migliore delle ipotesi, di rafforzare gli elementi fondamentali dell’essere cittadini attivi e consapevoli, prefiggendosi di porre gli studenti in condizione di accedere ai problemi con la consapevolezza critica che i fatti vanno accertati e che le interpretazioni (tutte le interpretazioni) trovano il loro fondamento nelle ri-costruzioni, frutto di un lavoro critico di per sé perfezionabile: ciò al fine di sviluppare atteggiamenti di accettazione del pluralismo delle idee, del confronto e della coesistenza, per mezzo del progressivo decondizionamento dagli stereotipi culturali del proprio gruppo di appartenenza (etnico, religioso, sociale). Ha osservato, acutamente, Giuseppe Savagnone: “La grande battaglia dell’educazione oggi consiste nel recuperare il *logos*, che significa anche recuperare la capacità di parlare, di discutere. Viviamo in un’epoca di mutismo. Sono venuti meno il dibattito e il confronto pubblici. In nome della tolleranza siamo arrivati alla conclusione che ognuno ha la sua verità e che quindi è inutile discuterne con l’altro. Ma forse potremmo ipotizzare una soluzione più equilibrata dicendo che tutti siamo alla ricerca e che confrontarci può essere comunque un valore, anche se attualmente ognuno di noi pensa che la sua sia la soluzione più giusta. Può darsi che essa sia ancora troppo unilaterale, può darsi addirittura che contenga errori... Il dialogo, in questa prospettiva, può tornare ad essere importante, soprattutto dentro la scuola, a tutti i livelli”¹⁵.

- **L’insegnante ponteggiatore.**

In tutto ciò l’insegnante ha la delicata funzione di scaffolding, per usare un termine introdotto dallo psicologo statunitense Bruner¹⁶; in altre parole egli deve fornire un adeguato sostegno nell’esecuzione dei compiti assegnati, sia in forma di suggerimenti o aiuti, sia in forma di supporti materiali; più nello specifico si tratta di offrire i passaggi intermedi adeguati all’attuale

¹³ R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 113.

¹⁴ Vale la pena richiamare l’immagine della “scacchiera senza fine”, inventata da Jacques Derrida per simboleggiare la ricerca di significato, un gioco che resta completamente aperto (cfr. J. DERRIDA, *La scrittura e la differenza*, Einaudi, Torino 1971).

¹⁵ La citazione è tratta dall’intervento (pubblicato col titolo *Ragione e dialogo. Insegnare e apprendere nel cambiamento* su «Chichibio», Palumbo editore, n° 34, anno VII, settembre-ottobre 2005) tenuto dal prof. Giuseppe Savagnone al seminario *La scuola possibile*, svoltosi a Palermo l’11 ottobre 2005.

¹⁶ J. BRUNER, *Verso una teoria dell’istruzione*, Armando, Roma 1983.

livello di abilità dello studente e ridurre poi progressivamente il supporto fornito, avendo già diagnosticato lo sviluppo potenziale¹⁷ che l'allievo sarà in grado di raggiungere attraverso un'esplorazione autonoma. Va infatti puntualizzato che la discussione di solito non si realizza spontaneamente a scuola, ma è il risultato di una serie di condizioni: è necessaria un'esperienza comune, preliminarmente alla discussione, tale però da non comportare un'unica soluzione; occorre quindi strutturare una situazione di *problem solving* collettivo, ove sia possibile negoziare significati, condividere e confrontare differenti soluzioni o interpretazioni di uno stesso materiale¹⁸. Come ha sottolineato Calvani, "l'enfasi, un po' ideologica, sulla discussione porta solitamente a sottovalutare le sue difficoltà oggettive di conduzione, specie all'interno di contesti scolastici dove generalmente solo alcuni studenti sono in grado di intervenire. Si può creare un rapporto di fatto frustrante ed emarginante verso alcuni"¹⁹. Di ciò il docente deve essere eminentemente consapevole e deve mostrare la sensibilità e la capacità di coinvolgere progressivamente tutti i soggetti.

- **“Il piacere del testo”.**

Si ritiene che un simile percorso sia il più adatto a far acquisire al giovane discente gli strumenti che ne faranno, al di là delle aule scolastiche, un lettore non sprovvisto di opere letterarie latine, cui non sia ignota, forse, la gratificazione del “piacere del testo”²⁰. E al piacere del testo letterario, magari, quel lettore ormai avveduto e non più inesperto, unirà la capacità di farsi interprete del testo e, attraverso il dialogo col testo, di se stesso e del mondo che lo circonda. Si potrebbe a questo punto concludere con Jerome Bruner che “la funzione della letteratura come arte è quella di aprirci ai dilemmi, alle ipotesi, alla vasta gamma di mondi possibili a cui un testo può fare riferimento. [...] La letteratura «mette al congiuntivo», rende strano, fa sì che l'ovvio sia meno ovvio, l'inconoscibile e i problemi di valore più accessibili alla ragione e all'intuizione. In questa luce, la letteratura è veicolo di libertà e di chiarezza, strumento dell'immaginazione e, anche, della ragione. È la nostra unica speranza nella notte lunga e buia in cui ci muoviamo.”²¹

¹⁷ Vygotskij parlava di “zona di sviluppo prossimale” per definire la distanza tra il livello di sviluppo effettivo e il livello di sviluppo potenziale, ossia tra ciò che il bambino è in grado di fare da solo e ciò che è in grado di fare con l'aiuto di un individuo (adulto o pari) più competente (Cfr. L. S. VYGOTSKIJ, *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino 1992).

¹⁸ La considerazione è tratta da C. PONTECORVO / A. M. AJELLO / C. ZUCCHERMAGLIO, *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carrocci, Roma 1999, p. 76.

¹⁹ A. CALVANI, *Elementi di didattica. Problemi e strategie*, Carocci, Roma 2000, p. 150.

²⁰ Potremmo riferire anche agli italiani il discorso che Roland Barthes faceva a proposito dei suoi connazionali: “Un francese su due, sembra, non legge; la metà della Francia è privata – si priva del piacere del testo. Ora non si deplora mai questa disgrazia nazionale se non da un punto di vista umanistico, come se, rifiutando il libro, rinunciassero soltanto ad un bene morale, a un valore nobile”. E ancora: “Tutto lo sforzo consiste, invece, nel materializzare il piacere del testo, nel fare del testo un oggetto di piacere come gli altri” (R. BARTHES, *Il piacere del testo*, in ID., *Variazioni sulla scrittura / Il piacere del testo*, Einaudi, Torino 1999, p. 110 e p. 120).

²¹ J. BRUNER, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 2003, p. 192.

I VALORI FORMATIVI DELLA LETTERATURA LATINA

Ormai, in Italia, la conoscenza della civiltà classica è considerata inessenziale e l'insegnamento del latino viene considerato dai più, implicitamente o esplicitamente, uno sconveniente residuo di un passato da cancellare. Un fatto in singolare contraddizione con il crescente interesse per l'antico dimostrato dalle numerose opere (libri, film, documentari, fumetti, cartoni animati), in forma più o meno divulgativa (e talvolta decisamente romanzata), incentrate su personaggi e situazioni del mondo classico. La tendenza, in ambito scolastico, a privilegiare la storia recente, ritenendo che l'unica scala temporale degna d'interesse sia quella recente, è dimostrata dalla riduzione dello studio della storia antica a vantaggio del Novecento; si finisce così col "sostituire lo studio consapevole con esperienze immediate e irriflesse, l'insegnamento con prescrizioni di comportamenti, i segmenti con bastoncini"²². Eppure lo studio delle opere classiche non può essere riservato ad uno sparuto numero di aspiranti antichisti: "la filosofia, la storiografia, la letteratura, il diritto, le arti figurative, le religioni e ogni altro aspetto della nostra civiltà diventerebbero infatti del tutto incomprensibili ignorandone le radici classiche"²³. La civiltà latina ha costituito la fonte essenziale della cultura europea, fornendo il materiale concettuale di gran parte delle sue costruzioni intellettuali; come sintesi icastica dell'intreccio tra passato e presente si può citare la formula medievale attribuita da Giovanni di Salisbury a Bernardo di Chartres: "Dicebat Bernardus Carnotensis nos esse quasi nanos gigantium humeris insidentes" (*Mart. Cap. 3, 320*).

Lo studio della letteratura latina è fondamentale per l'educazione letteraria in quanto, oltre a rendere familiari le opere e gli autori di maggior rilevanza della cultura antica, permette di sviluppare la capacità di inserire un testo letterario di qualsiasi epoca entro una tradizione di forme e di generi; esso inoltre introduce agli statuti dei generi e alla loro evoluzioni nel tempo, garantendo altresì la conoscenza di alcuni "luoghi letterari" tuttora significativi. Tutta la letteratura europea è impregnata di materiali di riuso tratti dai testi classici: numerosissime opere risulterebbero scarsamente comprensibili se non venisse evidenziata la ragnatela sottile che lega forme e immagini a testi latini in un voluto gioco di rimandi che è indispensabile cogliere per giungere al senso.

I contributi alla formazione dei giovani sono dunque di estrema importanza, sia per quanto riguarda l'ampliamento delle conoscenze, sia per quanto riguarda l'acquisizione di competenze trasferibili ad altri settori. La lettura degli autori latini "consente anzitutto di accedere al patrimonio della cultura antica (nonché, indirettamente, di tutte le culture che si sono espresse in lingua latina) e di cogliere «dal vivo» e nel loro formarsi strutture fondamentali della comunicazione letteraria (generi, luoghi comuni, figure retoriche, ecc.). Abituata inoltre (creando quindi una «disposizione permanente») a porsi sempre di fronte a un testo in atteggiamento euristico, cioè di ricerca del senso, e critico, con la consapevolezza che per giungere al senso e per esprimere un giudizio letterario non è sufficiente una comprensione superficiale o un emotivo «mi piace / non mi piace», ma è necessaria un'indagine che tenga conto di numerosi fattori"²⁴.

Il percorso qui proposto mira a promuovere, sotto il profilo letterario, l'acquisizione di competenze interpretative ed estetiche di testi lontani nel tempo; la capacità di riconoscere le principali differenze antropologiche fra il mondo classico e il mondo contemporaneo, collegandole anche con altre manifestazioni; l'abitudine a individuare fattori di cultura e di civiltà di lunga durata; la conoscenza dell'origine di un genere letterario; la consapevolezza dell'origine storico-culturale di archetipi ancora variamente presenti nell'immaginario collettivo del mondo occidentale; il possesso, infine, di strumenti utili a comprendere l'intreccio di tradizione e innovazione presente nel sistema culturale attuale. Sotto il profilo storico-culturale, inoltre, la frequentazione dei classici sviluppa l'acquisizione del senso storico e del rapporto di continuità e alterità del presente con il passato, permettendo di cogliere il lungo cammino attraverso il quale si è costituito il patrimonio culturale europeo.

²² L. RUSSO, *Segmenti e bastoncini, dove sta andando la scuola?*, Feltrinelli, Milano 1998, p. 109.

²³ *Ivi*, p. 110.

²⁴ N. FLOCCHINI, *Insegnare latino*, La Nuova Italia, Firenze 1999, pp. 104-105.

L'allievo assumerà così l'abitudine a comprendere un testo in tutta la sua complessità, attraverso un'indagine sistematica di tutte le sue strutture, e a procedere nell'analisi del testo con metodo e rigore. Non va poi sottovalutata la serie di contributi "indiretti" forniti dall'accostamento a testi di elevato valore letterario al processo di crescita di un adolescente: sul piano psicologico, consente di sperimentare sentimenti, emozioni, esperienze di pensiero e di vita più complesse di quelle proposte dalla quotidianità e dai *mass media*; sul piano valoriale e della definizione della propria identità, permette di scoprire mondi e sistemi di valori diversi con cui confrontarsi e sperimentare, all'interno di un "gioco codificato" come non può che essere l'esperienza parentetica scolastica, diverse scelte morali.

UN MODULO PER GENERE COME STRATEGIA MOTIVANTE

Spesso si punta il dito contro una presunta inappetenza letteraria delle giovani generazioni, come causa della crisi dell'insegnamento della letteratura, senza badare che la disaffezione dei giovani non è un dato constatabile *a priori* e forse dipende da un insegnamento fermo alla riproposizione di un percorso canonico, votato all'obsoleto modello desanctisiano con la sua inerte rassegna storico-enciclopedica di autori. La premessa di fondo sulla quale questo percorso è stato costruito è la convinzione che lo svolgimento dei contenuti previsti dalle Indicazioni ministeriali si possa impostare diversamente rispetto alla *routine* scolastica che concepisce la trattazione della letteratura come una sequenza di micromonografie, ove opere e autori costituiscono monadi solitarie, quasi completamente irrelate tra loro. I docenti devono interrompere la monotona ripetitività dei loro insegnamenti, essi devono privilegiare percorsi selettivi ed organici, stabilendo prospettive e graduando il livello di approfondimento.

Tanto più che, oggi, nella scuola non c'è lo spazio per procedere per addizione e giustapposizione; occorrono nuove ipotesi di selezione dei contenuti e dei testi, in una prospettiva stimolante per gli allievi, che consenta di interrogare la lettura partendo dalle domande esistenziali e dall'esperienza degli studenti. All'interno della pluralità di approcci realizzabili nella pratica didattica, tra i cinque possibili tipi di percorsi modulari (storico-culturale, per genere, per tema, ritratto d'autore, incontro con un'opera), l'ermeneutica ha sempre più valorizzato gli approcci fondati sulla rilevanza del tema e su quella dei generi letterari. L'unità didattica di seguito illustrata si presenta come un percorso per genere rivolto ad una classe terza di Liceo scientifico, dal titolo ***Agli esordi della commedia latina: Plauto e Terenzio.***

Nel rivolgere alla classe una delle prime unità didattiche di Letteratura latina, si è pensato di puntare sul genere teatrale della commedia, al fine di motivare i giovani alunni alla nuova disciplina. Si propone infatti la lettura di un'opera in versione integrale in traduzione (la *Mostellaria*), che si presume appassioni per l'attesa dell'epilogo e il coinvolgimento emotivo che ne deriva: tale strategia può rappresentare una via privilegiata per oltrepassare la pagina stampata e cogliere la profondità del testo all'interno del codice storico-culturale che lo ha prodotto. Al piacere che nasce dalla scoperta fa riscontro un impegno intellettuale diretto: l'investimento di energie razionali per afferrare i concetti, stabilire collegamenti fra luoghi e personaggi e ricostruire il messaggio sotteso a tale struttura. Il genere teatrale, per la valenza emotiva ad esso connaturata, potrà poi essere sfruttato per incoraggiare gradatamente un comportamento motivato alla lettura anche di altri generi letterari.

Ma i percorsi per genere presentano soprattutto il vantaggio di agevolare il confronto fra più autori, in questo caso Plauto e Terenzio, una tecnica che allena i discenti ad organizzare criticamente le conoscenze in una dimensione reticolare e li abitua ad una *forma mentis* criticamente aperta a cogliere le relazioni, per analogia o per contrasto, fra i poeti studiati.

Il genere può, infine, essere sfruttato per ricollegare il tempo lontanissimo delle opere esaminate all'attualità: il confronto fra passato e presente permette di percepire la distanza e l'alterità della letteratura latina rispetto ad altre, più consuete, odierne forme di espressione, ma allo stesso tempo permette di cogliere la permanenza dell'antico nel mondo di oggi. Poiché lo sviluppo delle tecniche massmediologiche e dei processi di informatizzazione ha reso sempre più estranea la letteratura ai giovani, potrebbe essere utile avvalersi proprio dei *mass media* per riavvicinare i giovani alla lettura. Va infatti considerato che la scuola oggi non è più l'unica agenzia formativa secondaria, si assiste bensì ad una pluralità di concorrenze fra diversi strumenti di formazione, primo fra tutti quello televisivo e audiovisivo. Occorre accettare la sfida. Per invogliare alla lettura e alla letteratura può servire qualsiasi strumento; senza tuttavia dimenticare che la funzione degli insegnanti non è restare al livello degli studenti, ma portare questi ultimi alla comprensione di testi più complessi, seguendo il naturale *iter* mentale che procede dal noto all'ignoto, dal vicino al lontano, dal semplice al difficile. Da tali considerazioni è nata l'idea di affiancare all'analisi della commedia latina l'esame di una commedia cinematografica recente, al fine di indurre negli allievi

la consapevolezza della permanenza di *topoi*, situazioni, personaggi e convenzioni della letteratura latina nella civiltà attuale e della loro continua reinterpretazione: lo studente scoprirà così che nei cinema odierni si ride per quegli stessi motivi per cui ridevano gli antichi romani ai *ludi scaenici*, le nostre labbra insomma si inarcano in sorrisi millenari.

SELEZIONE DEI CONTENUTI

Con la sostituzione del concetto di programmazione a quello di programma (entità rigida, statica, definita centralmente e regolata su ipotetiche realtà universali), si sono favoriti insegnamenti più creativi e flessibili, attenti alle concrete e particolari esigenze di ogni singola classe, tarati sui bisogni formativi degli studenti. Al docente spetta pertanto il compito di “distillare” (per mutuare un termine dalle teorie della didattica breve di Filippo Ciampolini²⁵) i contenuti disciplinari, ossia selezionarli in base agli obiettivi che si desidera raggiungere e rimontarli in strutture significative e portanti, in modo tale da creare nuclei forti seguendo una razionale disposizione degli argomenti. Fermo restando che il compito del docente è quello di porsi come mediatore consapevole e intelligente fra contenuti disciplinari esaustivi e aggiornati e il tipo di classe con cui lavora, egli dovrà operare una semplificazione di tali contenuti, al fine di incentivare una formazione meno ingombra di nozioni particolari ma più curiosa degli aspetti problematizzanti e più disponibile alla rielaborazione critica. Ovviamente l’atto della semplificazione non consiste soltanto nell’eliminare tutto quanto risulta superfluo o divagatorio rispetto alla comprensione dei concetti essenziali; semplificare comporta anche rendere le conoscenze graduali, adeguarle alle competenze via via acquisite dagli studenti, gerarchizzarle.

Dei due grandi commediografi latini, Plauto e Terenzio, si è deciso di privilegiare (per quantità di testi esaminati e numero di ore di lezione dedicate) il primo. Si analizzeranno infatti passi tratti da sette commedie plautine (*Amphitruo*, *Aulularia*, *Cistellaria*, *Menaechmi*, *Miles gloriosus*, *Mostellaria*, *Pseudolus*) e da una sola commedia terenziana (*Heautontimorūmenos*). Una scelta che alligna nella consapevolezza dell’impossibilità di affrontare uniformemente, in un percorso scolastico, l’intera materia disciplinare, seguendo un’impostazione enciclopedica: mancherebbe innanzitutto il tempo a disposizione, inoltre si mortificherebbero i contenuti, rendendoli monotoni ed appiattiti. D’altro canto la scuola non ha il compito di fornire un’educazione in sé conclusa, ma di aprire la via ad un’istruzione che continui per tutta la vita (è il concetto di *longlife learning*), fornendo gli strumenti adatti e allargando gli orizzonti, rendendo l’allievo autonomo e facendo di lui un adulto protagonista della propria formazione.

Quale focus dell’unità didattica si adotta una commedia plautina, la *Mostellaria*. Si tratta in realtà di un *focus* che presenta una natura policentrica, intervenendo quale *fil rouge* nella modellizzazione di quasi tutto il percorso. Si ritiene di fondamentale importanza allenare gli studenti alla lettura integrale delle opere letterarie, poiché una finalità del curriculum di Letteratura latina è proprio quella di creare futuri lettori di testi classici, ossia persone colte che conservino il desiderio di leggere per intero quelle opere di cui hanno sentito parlare e delle quali hanno percepito l’importanza²⁶.

Nella pratica didattica lo studio della letteratura latina prevede generalmente prima la presentazione sistematica di un disegno storico che desaccianamente colleghi la produzione letteraria alle vicende storiche delle varie epoche, poi la conoscenza biografica degli autori, infine la lettura delle opere. Al contrario, in questo percorso si conferisce la priorità ai testi, che sono stati opportunamente montati in una sequenza tale da favorire la scoperta progressiva, da parte degli studenti, delle generalizzazioni sul contesto storico-culturale, sul genere e sui singoli autori. Si potrebbe giungere ai medesimi apprendimenti anche mediante una comunicazione verbale delle informazioni da parte dell’insegnante, a rischio però di sacrificarne la significatività; si propone invece un tipo di “acquisizione per scoperta”²⁷, offrendo ai discenti la possibilità di appropriarsi dei dati per induzione, attraverso un itinerario autonomo.

Anche per quanto riguarda i profili biografici degli autori, si preferisce non “svelare tutto subito”: alcuni aspetti della vita dei due poeti verranno infatti inferiti direttamente dai testi

²⁵ Cfr. F. CIAMPOLINI, *La didattica breve*, Il Mulino, Bologna 1993.

²⁶ Cfr. N. FLOCCCHINI, *Insegnare latino*, La Nuova Italia, Firenze 1999, p. 223.

²⁷ Cfr. D. P. AUSUBEL, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 2005, p. 73.

esaminati. Tale procedura si fonda sulla convinzione che una sequela di informazioni fornite senza soluzione di continuità e senza giustificazione circa la loro importanza difficilmente sedimenta a lungo nella mente degli allievi, mentre le medesime notizie, distillate nel tempo e ancorate a induzioni condotte in prima persona dagli studenti stessi sulla base delle letture via via svolte, sono destinate a essere memorizzate più semplicemente e in modo significativo. La classe dovrà inoltre acquisire la consapevolezza del carattere ipotetico delle ricostruzioni biografiche di autori tanto antichi, nonché dell'importanza del contributo degli studi filologici.

Delle commedie prese in esame non verranno forniti subito tutti gli intrecci (e neppure i titoli, che sarebbero nulla più di un insignificante sterile elenco), si preferisce infatti passare direttamente alla lettura di alcuni brani, riservandosi di introdurli ogni volta per incentivare la curiosità, avendo cura di non svelare il finale dell'opera, al fine di mantenere desta l'attenzione con l'attesa dell'epilogo. Al termine del percorso, i discenti conosceranno solo gli intrecci delle commedie di cui avranno letto qualcosa.

Nell'intento di investigare gradualmente gli schemi narratologici delle commedie plautine e i loro topoi fondamentali, si sono inseriti testi che gravitano attorno a tre poli di aggregazione:

- gli elementi motori dell'intreccio: la passione amorosa (*Cistellaria* vv. 203-225, Alcesimarco tormentato dall'amore²⁸); l'avidità (*Aulularia* vv. 182-267, L'ossessione per il denaro); il desiderio di gloria (*Miles gloriosus* vv. 1-78, Il soldato a caccia di elogi);
- il topos del doppio: lo sdoppiamento fittizio (*Miles gloriosus* vv. 354-410, Come inventarsi una gemella); la finzione d'identità (*Amphitruo* vv. 402-462, L'incontro col sosia); i *simillimi* (*Menaechmi* vv. 351-445, Uno scambio di persona);
- la figura del *servus callidus*: *Mostellaria* vv. 1-41 (Il contrasto tra il servo di campagna e il servo di città); *Mostellaria* vv. 440-531 (Tranione all'opera: "Attenti al fantasma!"); *Mostellaria* vv. 775-782 (Il trionfo dell'artista); *Pseudolus* vv. 394-405, 562-593 (Il servo-poeta-generale).

Molto più ridotta, invece l'analisi delle opere terenziane, di cui si proporranno solo due aspetti, scandagliati alla luce del contrasto con Plauto:

- l'approfondimento psicologico dei personaggi: *Heatontimorùmenos*, vv. 53-168 (Un padre tormentato dal senso di colpa);
- la funzione del prologo: *Heatontimorùmenos*, vv. 10-47 (Il teatro di parola: una commedia tutta dialogo).

Dopo aver dedicato ampio spazio all'analisi diretta dei testi, si procederà, per ciascun autore, ad una sorta di *reductio ad unum*: saranno infatti ripresi gli aspetti linguistici e tematici già incontrati per approfondirli, concettualizzarli e organizzarli logicamente. Si tratta dunque di ricomporre criticamente tutti gli elementi in una sintesi riaggregativa coesa e coerente. Per la strutturazione mentale delle conclusioni si attuerà una sistematizzazione grafica delle nozioni tramite mappe concettuali elaborate collettivamente alla lavagna. Ovviamente non si faranno che rapidi accenni alla lingua impiegata, dal momento che non stati presi in esame brani in latino.

Per le osservazioni sul rapporto coi modelli (che comunque non approfondiranno troppo le opere della letteratura greca, disciplina che non fa parte del curriculum di studi della classe), si opta per una trattazione sincronica di Plauto e Terenzio, strategia che permette un notevole risparmio di tempo. Si opterà per una trattazione parallela e contrastiva dei due poeti, anche quando si parlerà della fortuna riscossa dalle commedie plautine e terenziane presso i contemporanei e (a grandi linee) nelle epoche successive, fino ad oggi. Si eviterà, in ogni caso, di creare "sequenze a rampa ripida", in quanto non si ritiene proficuo introdurre autori non ancora trattati, dunque nessun riferimento alla persistenza di temi e motivi nel panorama successivo della letteratura latina, nessun richiamo alle successive riprese di commedie latine (Rosvita di Gandersheim, Ariosto, Machiavelli, Golgoni, Shakespeare, Caldéron, Corneille, Molière, Ruzante, Da Ponte, Heinrich von Kleist, Giraudoux...), nessun *excursus* sul metateatro moderno.

Il percorso si chiuderà con un tentativo di attualizzazione, volto a mostrare agli allievi come a tutt'oggi Plauto e Terenzio siano presenti nelle nostre vite, giacché il cinema continua a nutrirsi di

²⁸ I titoletti riportati qui e in seguito sono mere invenzioni personali, utili ad una veloce individuazione del brano in questione.

ingredienti desunti dalle loro commedie. Un simile “sfondamento” cronologico è finalizzato a far reagire tra loro testimonianze lontane nel tempo, in modo tale che lo studente percepisca la persistenza di motivi antichi in prodotti della cultura a lui contemporanea (a riprova di quanto ancora la letteratura del ventesimo secolo rimediti e riviva i temi della cultura passata).

GLI STRUMENTI E LE METODOLOGIE

Il percorso prevede un uso integrato del manuale in adozione (G. B. CONTE / E. PIANEZZOLA, *Corso integrato di letteratura latina. Storia, testi, percorsi*, vol. I, Le Monnier, Firenze 2003), ci si muove infatti all'interno di due diversi capitoli (il quarto, dedicato a Plauto, ed il nono, dedicato a Terenzio). Oltre che per la lettura dei testi, ci si serve del manuale per rapide consultazioni finalizzate alla ricerca di dati specifici e non ad uno studio sistematico e sequenziale. Non sarà necessaria la distribuzione di fotocopie in quanto tutti i testi previsti dal percorso sono presenti sul manuale. Per i passi tratti dalla *Mostellaria*, ciascuno potrà fare riferimento all'edizione reperita.

Gli allievi dispongono inoltre degli appunti presi in autonomia: compito dell'insegnante resta comunque quello di segnalare i concetti particolarmente rilevanti, al fine di invitare tutti a prenderne nota. Strumento privilegiato sarà la lavagna, alla quale si ricorrerà per visualizzare graficamente i contenuti, strutturarli attraverso un'opportuna mappatura, appuntare gli esiti dei *brain storming* e delle sintesi riaggregative, costruire tabelle e matrici.

Si tenta di superare quella “deformazione di tipo gutenberghiano”²⁹, che spesso concepisce la formazione come esclusivamente libresco, impiegando anche un supporto audiovisivo, un film-commedia cinematografico, la cui visione è delegata però ai doveri domestici degli allievi. Si ritiene infatti che i *media* siano materie prime e risorse, con un insito potere formativo: ogni *medium* riplasma e riconfigura la nostra esistenza e la nostra consapevolezza. Come ha sostenuto Laneve, “si tratta di rimettere in gioco modalità e codici tradizionali di accesso alle conoscenze, ricombinandoli in una diversa concezione dell'apprendimento che considera una pluralità di stili cognitivi, fra loro potenzialmente interagenti, ma che, soprattutto, realizzano più possibilità della mente e più forme dell'intelligenza e della memoria”³⁰. L'istruzione massmediale che si intende fornire è riconducibile a due istanze³¹:

- Educazione con i media: questa prima istanza considera i *media* come strumenti attraverso i quali l'intervento educativo può essere svolto. Non si può tuttavia lasciare che lo studente si lanci nel fluire delle informazioni, in balia delle conoscenze, senza avere chiari né la direzione né il senso di ciò che conosce, si profila per l'insegnante l'esigenza di mediare i *media*, costituendosi quale referente autorevole e competente, in modo da arginare il rischio di spaesamento e confusione o di insignificanza fino alla banalizzazione.
- Educazione ai media: questa seconda istanza è caratterizzata da una logica di sospetto nei confronti dei *media* come sistemi di rappresentazione. Non può essere ignorata la passivizzazione da essi indotta: spesso, ai giovani, i *media* appaiono come semplici finestre sul mondo, felici restitutori della realtà e non piuttosto abili costruzioni della realtà, semiologicamente ed ideologicamente elaborate. Lo sguardo non attraversa lo schermo se non a partire da un invito che tende a costruire il suo percorso interpretativo. Il che rischia di proiettare il giovane in formazione, attraverso questo canale privilegiato di svago e divertimento, in un mondo estremamente mediato ma percepito sempre meno come tale. La conseguenza è la necessità per l'educatore di favorire la trasformazione dello spettatore in lettore ed il passaggio da uno sguardo ingenuo a uno critico, emancipandolo da una dipendenza irriflessa.

²⁹ R. MARAGLIANO, *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari 1998, p. 21.

³⁰ C. LANEVE, *La Didattica fra teoria e pratica*, La Scuola, Brescia 2003, p. 47.

³¹ Cfr. P. C. RIVOLTELLA, *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma 2001, p. 22 e *passim*.

Ci si propone di seguire il più possibile un approccio induttivo, facendo emergere le nozioni direttamente dai testi, nella convinzione che qualsiasi discorso astratto, per essere veramente compreso e assimilato, richieda una conoscenza preventiva dei testi ai quali si riferisce. La strategia permette inoltre di evitare l'esposizione (che non potrebbe che essere massicciamente frontale) di un ampio apparato astratto e teorico, che andrebbe comunque ripreso durante le letture e calato nella concretezza del testo, con la conseguenza di impiegare quasi il doppio del tempo. Il commento verrà intercalato a sequenze testuali non eccessivamente brevi, per evitare di inficiare il piacere della lettura, smontando il testo in una maniacale autopsia. L'attenzione sarà focalizzata sui processi inferenziali che stanno alla base dell'attività di comprensione del testo: si incentiverà un atteggiamento ispettivo da parte dei discenti, ai quali verranno poste domande e forniti, progressivamente, gli opportuni chiarimenti, affinché la classe si renda disponibile a manipolare più volte i significati, riformulando le conoscenze sulla base delle nuove informazioni acquisite. Il rischio, inferendo le caratteristiche del genere e le peculiarità degli autori direttamente dall'esame dei testi, potrebbe essere quello di frantumare le nozioni, senza fornirne un'immagine complessiva. A un tale rischio si è così pensato di porre rimedio: isolati i concetti fondamentali, si perseguirà una loro strutturazione secondo logiche di ragionamento pulite e lineari, elaborando poi alla lavagna, in collaborazione coi discenti, alla fine di ogni lezione, degli specchietti di sintesi, attraverso i quali lo studente possa adeguare agevolmente la focalizzazione sulla materia trattata, dal teleobiettivo al grandangolo e viceversa. Gli ineludibili processi di analisi dovranno entrare in una relazione dialettica con quelli di sintesi: come diceva Cartesio, occorre "singula enumerare" per "omnia circumspicere". Va inoltre considerato che i ritorni successivi di più testi sui medesimi motivi, obbligano lo studente ad un fruttuoso ripensamento del già noto e l'immagine complessiva del genere letterario verrà così costruita attivamente dall'allievo attraverso la ricomposizione di conoscenze acquisite in lezioni diverse, con una ricaduta sicuramente più significativa di quella che avrebbe un'ampia introduzione propinata asetticamente dall'insegnante.

Agli allievi dovrà risultare chiaro che "per comprendere è indispensabile passare attraverso le strettoie della scomposizione analitica, poiché leggere non è un'attività istintiva, un piacere irriflesso; è impegno che richiede il possesso di strumenti linguistici e culturali e la prima forma di educazione alla lettura è avvertire onestamente gli aspiranti lettori che il piacere del leggere non è disgiunto dalla fatica intellettuale"³². Quella stessa fatica intellettuale che presiede alla prima decodifica del testo susciterà un piacere dovuto alla percezione della competenza, alla sensazione di padronanza dell'attività, laddove prima la mancanza di competenza produceva un senso di frustrazione.

Si punterà inoltre sulla distillazione verbale³³ dei testi, richiedendo alla classe di selezionare parole-chiave che appartengono a campi semantici distinti. La modellizzazione delle conoscenze avverrà dunque attraverso una impegnativa decostruzione della complessità strutturale testi, per meglio perlustrarli nelle loro componenti essenziali, ed una ricomposizione degli elementi in un quadro coerente di relazioni interne, volta a fornire all'allievo schemi interpretativi convergenti. Elio Damiano ha affermato che "i contenuti dei concetti sono i collegamenti tra le informazioni, non le informazioni prese per sé"³⁴. L'intento è di organizzare ogni trattazione attorno ad un'idea centrale, per approdare a quell'essenzialità semantica che il discente conserverà nella memoria, anche quando sarà sbiadito ogni dettaglio specifico della materia studiata, cancellati i titoli delle opere, cassati fors'anche i nomi dei loro autori. Come sosteneva Montaigne, è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena, e "una testa ben fatta è una testa atta a organizzare le conoscenze così da evitare la loro sterile accumulazione"³⁵.

Leggere non è un'attività neutra: l'incontro con il testo va oltre la cognizione, si carica di affettività ed emozione quando il lettore riconosce nel testo qualcosa di rilevante per il sé, per il suo sistema di credenze e valori. La "fruizione efferente", che coinvolge capacità logiche, razionali,

³² L. CISOTTO, *Didattica del testo. Processi e competenze*, Carrocci, Roma 2006, p. 158.

³³ Il concetto è di nuovo mutuato da F. CIAMPOLINI, *La didattica breve*, cit.

³⁴ E. DAMIANO (a cura di), *Insegnare con i concetti. Un modello didattico fra scienza e insegnamento*, cit., p. 24.

³⁵ E. MORIN, *La testa ben fatta*, Cortina, Milano 2000, p. 18.

denotative in processi cognitivi che sortiscono significati univoci, sarà pertanto opportunamente integrata da una “fruizione estetica”³⁶, che interpella le capacità immaginative, percettive ed evocative ed apre ad una molteplicità di possibilità interpretative. Compito dell’insegnante sarà dapprima quello di stimolare i discenti al fine di indurli ad esprimere il loro punto di vista, le reazioni emotive e l’identificazione empatica, riflettendo sulla rilevanza e sull’interesse dei temi trattati in rapporto all’esperienza autobiografica (per affinità o per contrasto); in seguito l’insegnante dovrà fornire alla classe una restituzione riflessiva dei temi emersi nel corso della discussione collettiva. Si promuovono così connessioni significative tra il curriculum scolastico e le esperienze di vita. Secondo Lichtner³⁷ infatti un’operazione logica risulta molto meglio comprensibile allorché venga riportata ad un contesto di realtà; sempre nell’ottica del costruttivismo socio-culturale e situato, Resnick ha affermato che “la scuola è un luogo dove si svolge un particolare tipo di ‘lavoro intellettuale’, che consiste nel ritrarsi dal mondo quotidiano, al fine di considerarlo e valutarlo, un lavoro intellettuale che resta coinvolto con quel mondo, in quanto oggetto di riflessione e di ragionamento”³⁸. La conoscenza, insomma, muove da contesti reali e ritorna su di essi, in una relazione ricorsiva tra esperienza e conoscenza, teoria e pratica. E l’insegnamento della letteratura diventa stimolo alla comprensione del mondo interiore e, in ultima istanza, alla crescita personale. Come ha detto Jerome Bruner, “una volta che si sia penetrato un testo nella sua struttura, nel suo contesto storico, nella sua forma linguistica, nel suo genere, nei suoi molteplici livelli di significato, e così via, può farsi innanzi il desiderio di scoprire in che senso e per quali vie il testo influenzi il lettore e che cosa sia a generare gli effetti che, di fatto, si registrano in lui”³⁹.

L’analisi dei testi si dilaterà a vari livelli di lettura: dalla ricostruzione storica e culturale dell’extra-testo, al piano retorico, a quello tematico e strutturale. L’attenzione per la decodificazione stilistico-retorica del testo è giustificata dal desiderio di fornire strumenti critici agli studenti, con i quali possano interpretare con maturità e consapevolezza i messaggi con i quali ogni giorno i media li investono. In questo senso, appare particolarmente importante condurre un’analisi che non si limiti a fornire elenchi di figure retoriche, con un approccio descrittivo e classificatorio, ma, al contrario, che cerchi di mostrarne il funzionamento entro il discorso. Si muove tuttavia dall’assunto che occorra evitare di soffocare il testo con un’enorme quantità di analisi tecnico-formali: ridurre l’insegnamento letterario a una serie di competenze retoriche non può che allontanare i giovani dall’esperienza della lettura (ma d’altro canto non sarebbe neppure corretto abbandonare il testo vergine al “piacere della lettura” degli studenti, alla loro spontanea voglia di capirlo).

I testi esaminati forniranno altresì l’occasione per un mini-laboratorio di lettura. Dal momento che si tratta di testi teatrali, gli allievi verranno coinvolti in una lettura recitata: sono infatti il timbro vocale, il calore, il tono, il ritmo, le pause, i silenzi ad animare la trama fonica del testo, conferendogli energia, vitalità e carica emotiva; la voce ha la capacità di rivitalizzare il testo apparentemente mortificato dalla sua muta veste tipografica, esaltando i chiaroscuri delle parole, restituendo loro una modulata intensità.

Agli allievi sarà richiesto un continuo *feedback*, attraverso rapide verifiche formative orali: queste saranno collocate sia all’inizio di ogni incontro (le operazioni di riassunto non saranno intese come un noioso esercizio di ripetizione, ma saranno guidate da tre macroregole fondamentali: la cancellazione, ossia l’omissione delle informazioni accessorie mediante una selezione dei concetti salienti; la generalizzazione e l’organizzazione delle conoscenze al fine di permettere all’allievo di conservare del testo letto una rappresentazione semantica, vale a dire una rete di significati dotata di senso), sia ogniqualvolta si presenti l’occasione di ricollegare la materia trattata a una questione già

³⁶ La terminologia è desunta da L. CISOTTO, *Didattica del testo. Processi e competenze*, cit., cfr. in particolare il cap. *L’interpretazione del testo*, pp. 135-185.

³⁷ Illuminante l’esempio delle quattro carte e dei quattro scontrini proposto dall’autore (M. LICHTNER, *Valutare l’apprendimento: teorie e metodi*, F. Angeli, Milano 2002).

³⁸ L. B. RESNICK, *Psicologia della matematica e apprendimento scolastico*, Società editrice internazionale, Torino 1987, p. 80.

³⁹ J. BRUNER, *La mente a più dimensioni*, cit., p. 6.

esposta (gli allievi saranno invitati a palesare il loro grado di comprensione e a richiamare le loro conoscenze pregresse utili a riflettere sulle nuove informazioni acquisite, in modo da esercitarsi ad una dimensione reticolare del sapere). È d'altro canto necessario che anche l'insegnante verifichi se egli stesso comprende quanto gli allievi espongono nei loro interventi: egli pertanto riformulerà ogni volta, con una tecnica "ad eco", quanto ha recepito, in modo tale da sollecitare ulteriori interventi degli alunni in caso di incongruenze.

La modalità prevalente sarà, come si è detto, quella interattiva: una serie di domande poste dal docente solleciterà e guiderà il contributo attivo degli allievi e i loro sforzi interpretativi, col preciso intento di rovesciare quegli aspetti di passività e ripetitività che spesso minacciano gli studi di letteratura. Il processo di analisi testuale, anche se condotto con estrema perizia, rischia infatti di trasformarsi in una brillante *performance* del docente, percepita però dall'allievo come una raccolta inerte di simboli, scarsamente incidente sull'attivazione della sua curiosità intellettuale. Il fatto comporta dunque la necessità di rendere gli alunni corresponsabili del lavoro che si svolge; i compiti caratterizzati da un elevato livello di partecipazione personale risultano infatti più attraenti rispetto a quelli che pongono il discente in una posizione di uditorio passivo, perché risvegliano l'orgoglio di proporre il proprio personale contributo. Tuttavia non viene scartata a priori la lezione frontale, soprattutto per presentare informazioni nuove e non desumibili direttamente dai testi esaminati. Si opererà inoltre per tale soluzione ogni qualvolta scarseggi il tempo a disposizione: si tratta infatti della modalità che risulta più efficiente come quoziente tra il numero di informazioni trasmesse e la quantità oraria impiegata, il suo grande vantaggio è pertanto la concentrazione temporale.

Per favorire il processo conoscitivo si punta sui riferimenti multidisciplinari, richiamando ad esempio saperi derivati dallo studio della Letteratura italiana (come il ciclo di novelle boccacciane con protagonista Calandrino, di cui con ogni probabilità gli allievi avranno già letto qualcosa alle Scuole Secondarie Inferiori o nel biennio delle Secondarie Superiori): è risaputo infatti che ricollegare l'ignoto al noto facilita l'apprendimento. Senza escludere l'efficacia della monodisciplinarietà, che costituisce un'indispensabile focalizzazione dell'attenzione su singoli settori, si individua nella multidisciplinarietà e nell'interdisciplinarietà⁴⁰ una valida strategia d'insegnamento, che permette di superare l'abitudine spesso invalsa nella scuola⁴¹ di ridurre l'intero curriculum ad un percorso fatto di rigide compartimentazioni stagne tra i campi di studio, perdendo così la visione complessiva e reticolare dei saperi. Fermo restando che l'interdisciplinarietà è finalizzata a insegnare meglio la letteratura, non a confondere tale insegnamento con altre discipline o, peggio ancora, a fare del docente un ridicolo "tuttologo", il professore di letteratura deve farsi mediatore culturale, deve essere in grado di introdurre nozioni culturali di altre discipline per insegnare la propria nel modo più proficuo. "La letteratura è un momento di ingresso in altri mondi, non di chiusura"⁴², può essere studiata come punto di snodo, di raccordo e di articolazione di interessi e di campi diversi. La scuola dovrebbe concepire le varie discipline non come semplici ripartizioni amministrative, bensì come parti, che assumono senso soltanto nella loro reciproca relazione, della cultura (antropologicamente intesa) di una comunità che la comunità stessa ritiene indispensabile trasmettere ai suoi membri più giovani, al fine di formare cittadini consapevoli, cioè non meri contenitori di informazioni e competenze tecnico-specialistiche, ma persone dotate di una formazione globale che li renda in grado sia di percepire la complessità del mondo che li circonda (o che è dentro di loro) e rapportarsi criticamente con essa tentando di decifrarla, sia di comunicare

⁴⁰ Si intende qui per "interdisciplinarietà" il dialogo tra discipline diverse, funzionale alla risoluzione di un problema ad esse intrinseco, distinguendola dai concetti di "transdisciplinarietà" (aggregazione di competenze derivanti da discipline distinte che stabilizzandosi dà origine a una nuova area disciplinare) e "multidisciplinarietà" (accostamento di più discipline finalizzato ad un obiettivo estrinseco, ad esempio costruire collegamenti, affrontando un tema da diverse prospettive). Si fa riferimento alla classificazione proposta da Piaget in J. PIAGET *et alii*, *Pedagogia strutturalista*, Paravia, Torino 1982.

⁴¹ Edgar Morin ha parlato in proposito di una "scuola del lutto", che erge muri invalicabili tra i saperi, rinchiudendo le conoscenze nelle casseforti delle varie discipline che propone. Cfr. E. MORIN, *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, EDUP, Roma 2002, p. 81.

⁴² R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 43.

se stessi nel modo più completo possibile. Un contatto interdisciplinare privilegiato sarà quello con la storia, intesa sia come storia evenemenziale, sia come approfondimento della civiltà latina.

Essendo questa solo la seconda unità didattica di Letteratura latina che la classe affronta, si vuole evitare che i discenti abbiano l'impressione che si tratti di una disciplina libresca e polverosa, tentando di calare la loro immaginazione nelle situazioni concrete della vita quotidiana dell'epoca. Tali aspetti funzioneranno da catalizzatore dell'attenzione per penetrare, poi, con maggior grado di astrazione, nell'immaginario dell'epoca. Poiché anche le indicazioni ministeriali ribadiscono l'inscindibile nesso tra letteratura e civiltà latina, pare opportuno soffermarsi anche su quest'ultima. Si offre così ai discenti la conoscenza di un patrimonio di cultura e civiltà che, benché non sempre gli adolescenti ne siano consapevoli, sta alla base del nostro presente e costituisce uno dei tratti fondamentali della nostra identità.

I momenti di attualizzazione, infine, permetteranno di effettuare confronti con la realtà d'oggi e col vissuto esistenziale dei giovani, focalizzando di volta in volta le persistenze e le cesure antropologiche di cui la letteratura è portatrice. Si incentiverà la disponibilità ad apprendere per mezzo della dissonanza cognitiva⁴³, infatti ogni qual volta i dati della letterarietà collidano con gli schemi interpretativi della realtà precedentemente elaborati dallo studente, il carattere destabilizzante delle nuove scoperte rispetto alle attese genera un forte impatto emotivo.

⁴³ Cfr. L. FESTINGER, *Teoria della dissonanza cognitiva*, F. Angeli, Milano 1998.

Il progetto

IL CONTESTO

L'intervento didattico di tirocinio attivo qui presentato si è svolto presso il Liceo Scientifico Statale "Leonardo Cocito" di Alba (Cn). L'istituto, con un numero di iscritti che supera le otto centinaia, è senz'altro la scuola secondaria superiore albese di maggiori dimensioni (tanto che negli ultimi anni scolastici si è addirittura fatto ricorso al sorteggio per l'impossibilità di accettare tutte le preiscrizioni). La sua caratterizzazione liceale non mira a fornire valenze professionali immediate, né una precoce specializzazione: il tipo di formazione offerto e il titolo di studio conseguito ne fanno un indirizzo tipicamente pre-universitario, adatto a tutti coloro che intendono proseguire gli studi in qualsiasi tipo di facoltà o nei corsi post-secondari professionalizzanti.

Presente in Alba dal 1969, fino all'anno scolastico 1974-75 funzionò come sezione staccata del Liceo Scientifico Statale "Ancina" di Fossano, fu poi riconosciuto come scuola autonoma in seguito al rapidissimo aumento degli iscritti. L'apprezzamento vieppiù crescente da parte del bacino di utenza (rappresentato dal distretto 65) ha posto, in questi primi trent'anni, non poche difficoltà logistiche e organizzative. Il "Cocito" infatti non ha mai avuto una sede definitiva nata specificatamente come struttura scolastica, ma ha dovuto affrontare vari "traslochi" da una ex-caserma a un ex-monastero (nella periferia albese) a un ex-convento, sempre adattandosi all'inesorabilità di avere due sedi separate (l'una per il biennio, l'altra per il triennio). Solo da pochi anni usufruisce di una sede unica, grazie all'ultimazione dei lavori di ristrutturazione dell'ex caserma "Govone": l'edificio, articolato su due piani (più il seminterrato occupato dai laboratori), si trova in una zona centrale di Alba (Corso Europa n. 2), particolarmente comoda per gli studenti pendolari per la sua vicinanza alle stazioni dei treni e dei bus. Tra le sue risorse strutturali si contano due aule informatizzate, due aule di disegno, un laboratorio di chimica, un laboratorio di biologia e scienze naturali, due laboratori di fisica, due palestre coperte e due bar interni (gestiti da ex-allievi, parte dei proventi finanziano un'associazione per il recupero di giovani devianti). Nel novembre 2006 è stata inoltre inaugurata una nuova biblioteca di istituto (realizzata con il contributo della Fondazione della Cassa di Risparmio di Torino, della Provincia di Cuneo e del Comune di Alba), la quale si prefigge lo scopo di diventare la biblioteca scientifica della città. La sede presenta tuttavia una pecca alquanto disagiata: la dotazione di 30 aule di lezione (le quali vengono indicate non con il nome di una classe ma con una sigla alfanumerica) non è sufficiente per le classi funzionanti, pertanto ad ogni fine ora parecchie classi devono spostarsi da un'aula all'altra, sfruttando a rotazione i laboratori e le aule di lezione. Il fatto comporta una notevole perdita di tempo, oltre al rischio che possano verificarsi incidenti nei corridoi disordinatamente attraversati da fiumane di allievi vivaci e schiamazzanti, che disturbano quelle classi che continuano la lezione nella stessa aula con lo stesso docente.

Sull'impianto del corso tradizionale sono state innestate alcune sperimentazioni:

- Liceo Scientifico tradizionale con sperimentazione di una seconda lingua straniera: per rispondere alle esigenze di maggior competenza linguistica propria del contesto europeo contemporaneo, è stato avviato un corso di Liceo scientifico che riserva maggiore spazio allo studio delle lingue straniere. L'innovazione consiste nell'aggiunta di una seconda lingua straniera per tutto il quinquennio: tale sperimentazione comporta esclusivamente un aumento delle ore di lezione, senza variare l'articolazione oraria delle altre discipline. Il Liceo "Cocito"

partecipa inoltre a progetti di scambi internazionale: lo scorso anno scolastico sono stati ospitati alcuni ragazzi di Medfort, città gemellata con Alba; quest'anno è stato organizzato un soggiorno studio in Francia, a Saint-Malo. Operazioni, queste, in accordo con l'obiettivo trasversale a tutte le discipline di promuovere nei giovani valori etici come la pace, la tolleranza, la democrazia, la solidarietà.

- Liceo Scientifico con sperimentazione "Brocca": si differenzia dal Liceo Scientifico tradizionale per la presenza di un tempo-scuola più lungo, in cui la *Matematica* e le *Scienze sperimentali* assumono un ruolo fondante sul piano culturale e formativo, di cui costituiscono anzi l'asse centrale e caratterizzante (vengono ridotte le ore di lezione dedicate al latino). I metodi di insegnamento prevedono sia l'apprendimento teorico sia l'attività di laboratorio.
- Liceo Scientifico-tecnologico: è uno dei più significativi ed innovativi progetti proposti dalla Commissione Brocca e si rivolge ad un'utenza interessata alle professioni tipiche del settore industriale. Il progetto realizza l'integrazione tra scienze e tecnologia, pertanto sono ampiamente rappresentate le discipline di quest'area, sia nello studio teorico sia in attività applicative di laboratorio. Tale percorso non riduce ma esclude totalmente dal processo formativo lo studio del latino.

Un punto di forza che vanta questa scuola sono gli eccellenti risultati ottenuti ai test di valutazione del Progetto Pilota InValSI (Istituto Nazionale di Valutazione del Sistema dell'Istruzione, istituito dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca). Come mostrano le tabelle sottostanti, tratte dal sito internet www.liceococito.it, gli allievi del liceo scientifico albese non solo si dimostrano migliori rispetto agli standard provinciali, regionali e nazionali, ma superano i loro coetanei di formazione classica anche in *Italiano*.

RISULTATI SERVIZIO NAZIONALE DI VALUTAZIONE			
2005-06			
Punteggi normalizzati della scuola per le classi PRIME			
	Prova di Italiano	Prova di Matematica	Prova di Scienze
	Media	Media	Media
LICEO SCIENTIFICO L.COCITO - ALBA	68,77	67,02	61,06
Provincia*: Cuneo	59,76	56,41	55,11
Regione*: Piemonte	59,41	53,07	52,46
Area Geografica: Nord Ovest	58,77 (2,14)	51,60 (1,64)	51,58 (1,03)
Totale Italia	56,40 (0,72)	49,84 (0,99)	49,79 (0,64)
Tipologie d'Istruzione	Media	Media	Media
Istruzione Classica	64,12 (1,22)	54,68 (2,22)	52,23 (1,19)
Istruzione Professionale	45,09 (1,39)	36,35 (1,62)	40,63 (1,19)
Istruzione Artistica	52,36 (1,32)	41,09 (1,82)	44,53 (0,98)
Istruzione Tecnica	51,14 (0,97)	49,32 (1,47)	50,11 (1,19)
Istituti Superiori	54,61 (1,70)	49,60 (2,25)	49,73 (1,50)

RISULTATI DELLE PROVE INVALSI				
a.s. 2005-2006				
Punteggi normalizzati della scuola per le classi TERZE				
	Prova di Italiano	Prova di Matematica	Prova di Scienze	
			FASC.A	FASC. B
	Media	Media	Media	Media
LICEO SCIENTIFICO L.COCITO - ALBA	60,68	50,11	47,12	58,31
Provincia*: Cuneo	52,09	43,35	44,7	47,52
Regione*: Piemonte	52	41,53	41,66	43,81
Area Geografica: Nord Ovest	51,61 (2,38)	44,01	41,54	45,31
Totale Italia	49,48 (0,69)	42,38	39,81	44,5
Tipologie d'Istruzione	Media	Media	Media	Media
Istruzione Classica	59,79 (1,29)	45,77	43,56	48,07
Istruzione Professionale	38,23 (1,09)	27,71	31,76	31,44
Istruzione Artistica	45,72 (1,62)	33,36	36,79	27,12
Istruzione Tecnica	43,26 (1,05)	38,11	37,83	44,2
Istituti Superiori	47,95 (1,81)	40,65	39,06	42,65

Tuttavia, nonostante questo lusinghiero risultato relativo alla *Lingua Italiana*, l'istituto, quanto a visibilità propagandistica e investimento di risorse economiche, sembra puntare di più su altri settori. Sul *web*, ad esempio, la scuola tende a dare massimo risalto ai numerosissimi progetti di ricerca proposti dal Dipartimento di Scienze (sostenuti dai finanziamenti della Regione Piemonte) in collaborazione con diversi enti locali (il Museo Civico "Craveri" di Bra, l'ARPA di Cuneo, l'EGEA di Alba, l'Acquedotto delle Langhe e delle Alpi Cuneesi). Alcuni di questi progetti riguardano lo studio dell'ambiente (*Sorgenti delle valli alpine cuneesi, L'acqua della collina, Sorgenti naturali di Langhe e Roero, Torrente Thuras – alta Valle Susa, Cocciniglia del nocciolo e Brachytarsus fasciatus, Inquinamento dell'aria di Alba, Nitrati nelle acque del Piemonte, Rischio idrologico del torrente Rea, Aspetti geologici del territorio montano, I licheni epifiti*), altri riguardano le tematiche biotecnologiche (*Biotec contro l'acne, Helicobacter pylori, Dalla scoperta della struttura del DNA alla produzione di insulina, La trasformazione batterica, La candida*). Concludendo, appare evidente come i settori privilegiati, maggiormente pubblicizzati e per i quali vengono investite risorse, siano quelli delle lingue straniere e delle materie scientifiche; mentre le discipline umanistiche vengono tacitamente considerate un settore ancillare, fuori moda forse.

Ho realizzato il mio intervento didattico in una classe terza di indirizzo bilingue (dunque un corso nel quale non viene penalizzato il monte ore di *Latino*), già incontrata l'anno scorso durante il precedente modulo di tirocinio osservativo. Si tratta di una classe di dimensioni ridotte, esclusivamente femminile, composta da 14 alunne (due elementi in meno rispetto all'anno precedente), che avevo avuto modo di conoscere come vivaci e piuttosto ciarliere, dall'attenzione fluttuante, dall'atteggiamento talora partecipativo tal'altra dispersivo, diligenti nello svolgimento dei compiti domestici, discrete negli esiti. Dalla media generalmente bassa dei risultati della classe, si distingueva un'allieva molto dotata: bravissima in latino e portata per la scrittura, grande

appassionata di romanzi, autonomamente legge molto ma non introduce a questa passione le compagne, probabilmente per paura di essere discriminata per questa sua diversità positiva. Anche un'altra ragazza avrebbe avuto ottime capacità ma, per il medesimo timore, non solo profondeva poco impegno nei doveri scolastici, ma adottava una serie di strategie che la facevano apparire agli occhi delle compagne una studentessa indisciplinata: aveva scelto un posto in ultima fila, si alzava di continuo per raggiungere il cestino e buttarvi un pezzetto invisibile di carta, interveniva sovente e a sproposito con uscite ironiche che finivano per distrarre tutto il resto della classe. Più problematico il caso di un'altra allieva che improvvisamente, aveva interrotto tutte le relazioni sociali: non parlava più con i genitori e pochissimo con le amiche, si rifiutava di essere interrogata e i suoi rendimenti scolastici erano bruscamente calati.

All'inizio dell'attuale anno scolastico, se dal punto di vista comportamentale la situazione generale della classe continua ad essere la stessa, nei singoli casi personali ho colto delle evoluzioni: la ragazza "indisciplinata", forse a causa della costrizione della prima fila, appare più tranquilla, meno ipercinetica; la ragazza "problematica" manifesta una positiva apertura anche nei miei confronti, non solo sorride e risponde se interpellata, ma interviene accortamente anche di propria iniziativa.

L'insegnante, la professoressa Alessandra Roggia, che segue questa classe fin dal primo anno, vi appare molto legata, anche affettivamente: motivo di tale attaccamento è, a suo giudizio, la possibilità di una conoscenza approfondita dei singoli soggetti grazie all'esiguità numerica dei componenti della classe e all'alto numero di ore di lezione che il *curriculum* prevede nel biennio per *Italiano*, *Latino*, e *Storia*. Come ho potuto osservare, i dialoghi tra insegnante e allieve si svolgevano con grande naturalezza, sia quando l'argomento era puramente didattico, sia quando si trattava di questioni extra-scolastiche. Le metodologie impiegate dalla docente si possono ricondurre al macro-modello didattico definito da Comoglio⁴⁴ "diretto" (o "trasmissivo"), in cui lo studente è percepito come ricettore passivo, riproduttore di una conoscenza preconfezionata, e il gruppo-classe è considerato un fattore di sfondo, se non di disturbo, mentre la lezione è orientata e diretta dall'insegnante. L'approccio adottato nella trattazione della materia è per lo più deduttivo, con ampie introduzioni iniziali cui segue l'analisi dei testi.

Nei confronti del *Latino* la classe non mostra un rifiuto specifico: la disciplina viene anzi considerata interessante ma annoverata tra le più faticose, il che ha sempre comportato un procedere molto lento da parte dell'insegnante per evitare che gli argomenti non venissero recepiti.

⁴⁴ M. Comoglio, *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Fabbri, Milano 2003, p. 54.

L'INSERIMENTO NELLA PROGRAMMAZIONE

La presente Unità Didattica si inserisce in un percorso triennale di trattazione integrata di *Letteratura Latina* e *Autori*, costruito prevalentemente attraverso moduli per genere. La scelta di condurre sincronicamente i percorsi di *Autori* e *Letteratura*, se ha la positiva ricaduta di evitare il triste paradosso di una letteratura senza testi, porta tuttavia con sé un corollario negativo: è necessario talora anticipare la traduzione di autori “difficili”, tal'altra posticipare la traduzione di autori “semplici”, incrinando così quell'equilibrio tra grado di difficoltà dei testi e competenze grammaticali acquisite dagli allievi cui giovava un percorso separato di *Autori*. Per questo motivo, nonostante il mio manifesto disaccordo con la *tutor*, non ho potuto inserire nell'intervento didattico alcun brano in lingua originale, giudicando la docente accogliente la lingua dei commediografi trattati troppo ostica per una classe terza (essa necessiterebbe di una solida coscienza delle variazioni diacroniche e diamesiche del latino).

Coerentemente alla scansione suggerita dalle indicazioni ministeriali, la presentazione di Plauto e Terenzio si colloca nel primo anno del triennio, per la precisione all'inizio del secondo quadrimestre, in quanto la docente accogliente ha scelto di procrastinare di parecchi mesi l'avvio delle lezioni di *Letteratura Latina*, al fine di dare spazio, nella prima parte dell'anno scolastico (dedicandovi tutte le 4 ore settimanali), al ripasso morfologico e allo studio della sintassi dei casi, in modo tale da poter poi svolgere parallelamente la programmazione di *Letteratura Latina* e quella di *Autori*, fidando su una solida base di conoscenze grammaticali. In realtà le lezioni di *Grammatica* continuano anche nel secondo quadrimestre (2 ore settimanali), in quanto devono ancora essere trattate la sintassi del genitivo, del dativo e dell'ablativo, la sintassi del verbo e la sintassi del periodo. Questa la ragione ulteriore per la quale si è dovuto rinunciare all'esame di testi in lingua originale.

L'unità didattica da me elaborata ed attuata in classe si inserisce organicamente nella programmazione didattica⁴⁵ della docente accogliente, la quale ha già svolto una sola unità didattica di *Letteratura Latina* dal titolo *Le origini della letteratura latina tra eredità greche e mediazione etrusca*. Dopo il mio intervento, seguendo quanto previsto dal suo Piano di Lavoro annuale, l'insegnante tratterà altri autori dell'età arcaica (Pacuvio e Accio, Ennio, Catone, Lucilio) per poi passare ad introdurre il genere storiografico in età cesariana, con Cesare e Sallustio, autori ai quali si dedicherà maggiore spazio, traducendo brani dal latino.

Il percorso è stato concordato preventivamente in ogni suo aspetto con la professoressa Roggia, tenendo conto del vincolo temporale del tirocinio che doveva tassativamente coincidere con le 12 ore prestabilite. Talora è stato necessario scendere a compromessi da entrambe le parti per ricomporre i disaccordi circa i contenuti da proporre e i formati didattici da privilegiare. Ad esempio, mi è stato imposto, nonostante il mio manifesto dissenso, di non far tradurre nessuno passo (la lingua latina poteva al limite balenare fulminea per introdurre tecnicismi d'ambito teatrale, per analizzare qualche neologismo, o per sondare le etimologie dei “nomi parlanti”), di presentare alla classe anche Cecilio Stazio (benché non si possa far leggere nulla dato che si conservano solo poche centinaia di versi in vari frammenti), di bistrattare Terenzio, confinandolo in uno spazio eccessivamente esiguo. Dal canto mio, sono riuscita a convincere la *tutor* della validità della mia scelta metodologica: nonostante le perplessità circa l'efficacia di un approccio induttivo (giudicato troppo impegnativo per una classe terza che si trova agli esordi degli studi di letteratura latina), ha poi acconsentito affinché “sperimentassi” il mio proposito. Ha invece accolto con entusiasmo lo sfondamento cronologico attuato mediante il confronto tra la commedia latina e quella cinematografica attuale.

⁴⁵ Cfr. Allegato A.

I REQUISITI DI BASE:

Conoscenze:

- Il contesto storico-politico: III-II sec. a.C (espansione romana, guerre puniche, istituzioni giuridiche, militari e politiche).
- Aspetti socio-culturali di Roma antica.
- I generi letterari teatrali.
- Forme del teatro romano arcaico.
- Le principali figure retoriche di parola e di pensiero.

Competenze:

- Partecipare attivamente al dialogo didattico.
- Prendere appunti significativi durante le spiegazioni, l'analisi dei testi e le riflessioni collettive.
- Saper integrare gli appunti con i contenuti del manuale.
- Riconoscere concretamente su un testo le figure retoriche studiate.
- Saper costruire ed impiegare facilitatori grafici: mappe concettuali e *time lines*.
- Cooperare in modo autenticamente collaborativo.

GLI OBIETTIVI:

Conoscenze:

- Consolidamento dei requisiti di base.
- Nozioni biografiche su Plauto, Cecilio Stazio e Terenzio.
- Cenni sulla fortuna nel tempo degli autori studiati.
- Commento e interpretazione dei passi analizzati.
- Conoscenza della trama delle opere affrontate.
- Conoscenza dei motivi fondamentali e della struttura ricorrente degli intrecci plautini e terenziani.
- Concetti di “lirismo comico”, “metateatro” e “*humanitas*”.
- Il rapporto coi modelli (commedia greca del IV sec. a.C. e farsa italiana)
- Peculiarità linguistiche e stilistiche di Plauto e Terenzio.

Competenze:

- Consolidare i requisiti di base.
- Collocare gli autori e le loro opere nel contesto storico e culturale di riferimento.
- Saper contestualizzare i brani analizzati all'interno dell'opera da cui sono tratti.
- Saper analizzare un passo a più livelli: contenutistico, retorico, stilistico.
- Collocare il testo in un quadro di confronti e relazioni (opere dello stesso autore, di un altro autore, altre espressioni culturali attuali).
- Saper individuare i tratti distintivi dei temi e dello stile delle commedie plautine e terenziane.
- Affinare le capacità di fruire delle risorse linguistiche, riconoscendo gli artifici retorici più comuni e la loro valenza estetica.
- Saper esporre gli argomenti studiati in modo chiaro e preciso.
- Impiegare una terminologia specifica appropriata.
- Incentivare la cooperazione tra pari, sviluppare le capacità di confronto e costruzione collettiva delle conoscenze.
- Recuperare e valorizzare quanto dell'immaginario e del pensiero proprio della civiltà latina sia filtrato nella cultura moderna e contemporanea.
- Disporsi ad un uso integrato e non sequenziale del manuale.
- Accogliere la consuetudine ad una dimensione interdisciplinare e reticolare del sapere.

IL CRONOPROGRAMMA

Allo svolgimento dei contenuti della presente unità didattica si dedicheranno nove ore, quasi tutte ripartite in lezioni della durata di due ore, tranne l'ultimo incontro, di un'ora soltanto. Tale scelta è nata dall'esigenza di mantenere un solido filo conduttore tra la lettura dei testi, il commento e la trattazione teorica dell'autore per via induttiva che, se eccessivamente parcellizzati, rischierebbero di "sfarinarsi", frammentandosi in numerose tessere con le quali sarebbe poi difficile ricomporre il mosaico. Consapevole della generica difficoltà degli allievi a focalizzare a lungo l'attenzione sulla medesima disciplina, nonché della loro non altissima soglia di affaticabilità mentale, si cercherà il più possibile di coinvolgere la classe nel dialogo didattico e di sollecitare l'attenzione introducendo collegamenti con casi concreti e richiami alla realtà esterna all'esperienza parentetica dell'istruzione scolastica. Ulteriori due ore saranno impiegate per la prova di verifica sommativa (scritta) e una per la restituzione della stessa. Poiché le ore settimanali a disposizione per Letteratura latina sono due, la realizzazione di tale intervento richiederà circa un mese e mezzo di lezione.

Questa tabella sinottica costituisce una mera ipotesi di scansione temporale delle lezioni, nella piena consapevolezza che essa potrà subire consistenti variazioni. È infatti compito del docente adeguarsi alle esigenze di una classe, anziché pretendere che sia la classe a doversi adattare, magari a rischio di compromettere la proficuità del processo di apprendimento, alla programmazione stabilita dal docente. Se è bene infatti che la stesura preventiva dell'unità didattica da svolgere sia quanto più completa ed esauriente, occorre poi, in sede di applicazione pratica, mostrare una certa flessibilità, una facoltà di abiurare, se del caso, a troppo rigidi schematismi, una capacità di rinunciare all'esaustività della trattazione.

Del cronoprogramma qui riportato potranno dunque essere modificati sia i tempi di attuazione sia i contenuti proposti, a vantaggio di decurtazioni (per rispettare i tempi di apprendimento degli allievi) o sostituzioni (per rispettare gli interessi degli allievi). Non ha infatti alcun senso che il docente prosegua inoppugnabilmente nel suo *iter*: alla meta potrebbe arrivare lui solo⁴⁶. Molto meglio allora tornare indietro, laddove si erano smarriti gli allievi, allentare il passo e, se necessario, cambiare rotta.

⁴⁶ In sostanza valuto opportuno tentare una mediazione tra le due declinazioni di insegnanti proposte come *aut-aut* da Paola Mastrocola: "Ci sono i pastori e ci sono i maestri. Se uno è in un modo non può essere nell'altro. I pastori sono gli insegnanti che tengono la classe come un gregge e stanno attenti a che tutte le pecore ci siano e li seguano, e se ne perdono una, o la aspettano anche per mesi o tornano subito indietro a riprendersela trascinandosi tutte le altre, poi la accarezzano sulla testa, le asciugano la lana e la rimettono a posto. Ai pastori non importa niente dove si arriva, tanto non devono andare da nessuna parte: l'importante è tenere insieme il gregge. Il maestro, invece, è uno che insegna quel che sa che deve insegnare, e chi lo segue bene chi non lo segue non importa. Lui va dritto dove deve andare, intanto perché sa dove deve andare e poi perché se facesse una deviazione anche piccola potrebbe non arrivare più dove deve e questo sarebbe grave; la sua strada è lunga e difficile e quindi non può distrarsi mai, nemmeno per vedere chi c'è e chi non c'è." (P. MASTROCOLA, *La gallina volante*, Guanda, Parma 2000, p. 162)

Lezione	Tempi	Contenuti	Metodologie	Strumenti
I	2 ore	<ul style="list-style-type: none"> • Il teatro nella civiltà latina; forme e modelli del teatro romano arcaico: verifica (ed eventuale recupero) dei requisiti di base. • L'intreccio della <i>Mostellaria</i>: verifica (ed eventuale recupero) dei requisiti di base. • Contesto storico: verifica (ed eventuale recupero) dei requisiti di base. • Biografia di Plauto. • Lettura (in traduzione) e commento di <i>Cistellaria</i> vv. 203-225 (<u>Alcesimarco tormentato dall'amore</u>). • Lettura (in traduzione) e commento di <i>Aulularia</i> vv. 182-267 (<u>L'ossessione per il denaro</u>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Lezione dialogata • Lezione frontale • Costruzione collettiva di mappe concettuali • Didattica del confronto 	<ul style="list-style-type: none"> • Lavagna • Foglio d'appoggio • Manuale • Appunti
II	2 ore	<ul style="list-style-type: none"> • Verifica formativa orale. • Lettura (in traduzione) e commento di <i>Miles gloriosus</i> vv. 1-78 (<u>Il soldato a caccia di elogi</u>). • Lettura (in traduzione) e commento di <i>Miles gloriosus</i> vv. 354-410 (<u>Come inventarsi una gemella</u>). • Lettura (in traduzione) e commento di <i>Amphitruo</i> vv. 402-462 (<u>L'incontro col sosia</u>). • Commento di <i>Menaechmi</i> vv. 351-445 (<u>Uno scambio di persona</u>), letto (in traduzione) come compito domestico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lezione dialogata • Lezione frontale • Didattica del confronto • <i>Brain storming</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Manuale • Appunti • Lavagna
III	2 ore	<ul style="list-style-type: none"> • Verifica formativa orale. • Lettura (in traduzione) e commento di <i>Mostellaria</i> vv. 1-41 (<u>Il contrasto tra il servo di campagna e il servo di città</u>) • Lettura (in traduzione) e commento di <i>Mostellaria</i> vv. 440-531 (<u>Tranione all'opera: "Attenti al fantasma!"</u>) • Lettura (in traduzione) e commento di <i>Mostellaria</i> vv. 775-782 (<u>Il trionfo dell'artista</u>) • Commento di <i>Pseudolus</i> vv. 394-405, 562-593 (<u>Il servo-poeta-generale</u>), letto in traduzione come compito domestico. • Considerazioni linguistiche e stilistiche. • Gli intrecci plautini. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lezione dialogata • <i>Brain storming</i> • Costruzione collettiva di mappe concettuali 	<ul style="list-style-type: none"> • Manuale • Testo della <i>Mostellaria</i> (qualsiasi edizione) • Appunti • Lavagna
IV	2 ore	<ul style="list-style-type: none"> • Verifica formativa orale. • Notizie biografiche su Cecilio Stazio. • Notizie biografiche su Terenzio. • Lettura in traduzione e commento di <i>Heatontimorùmenos</i>, vv. 53-168 (<u>Un padre tormentato dal senso di colpa</u>). • Gli intrecci terenziani. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lezione frontale • Lezione dialogata • Costruzione collettiva di mappe concettuali • Didattica del confronto 	<ul style="list-style-type: none"> • Manuale • Appunti • Lavagna

		<ul style="list-style-type: none"> • Lettura in traduzione e commento di <i>Heatontimorùmenos</i>, vv. 10-47 (<u>Il teatro di parola: una commedia tutta dialogo</u>). • Il rapporto coi modelli. • Considerazioni linguistiche e stilistiche. 		
V	1 ora	<ul style="list-style-type: none"> • Verifica formativa orale. • La fortuna di Plauto e Terenzio. • Attualizzazione: gli intrecci delle attuali commedie cinematografiche. • Ripresa dei concetti fondamentali. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lezione dialogata • Lezione frontale • Didattica del confronto • Attualizzazione 	<ul style="list-style-type: none"> • Manuale • Appunti
VI	2 ore	<ul style="list-style-type: none"> • Prova di verifica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quesiti semi-strutturati 	<ul style="list-style-type: none"> • Foglio predisposto dal docente
VII	1 ora	<ul style="list-style-type: none"> • Restituzione delle verifiche. • Ripresa dei concetti non acquisiti. • Consolidamento degli apprendimenti. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riflessione parlata 	<ul style="list-style-type: none"> • Verifiche corrette • Appunti e materiali precedenti
	TOT. 12 ore			