

S.I.S. PIEMONTE – 2004-2006

Esame di abilitazione alla cattedra A051

## RELAZIONE FINALE

SENECA E CHERUBINI: UNA LETTURA INTERMEDIALE DI *MEDEA*

Supervisore: prof. Roberto Crosio

Candidato: dott. Giorgio Bancalè

PARTE PRIMA – LE TEORIE DI RIFERIMENTO.....	3
Modelli teorici.....	3
Elasticità.....	3
Oppressione? .....	3
Ragionare sulla lingua.....	4
Il racconto come risorsa didattica .....	4
Scelta dei contenuti rispetto alla disciplina .....	6
Una scelta inevitabile.....	6
Musica e poesia.....	6
PARTE SECONDA – IL PROGETTO .....	9
Contesto dell’intervento didattico .....	9
La primavera e l’autunno.....	9
Informazioni generali e offerta formativa.....	9
La classe .....	10
Il progetto didattico .....	11
Requisiti.....	11
Obiettivi.....	11
Modalità e strumenti dell’intervento didattico.....	12
Descrizione sintetica del progetto.....	13
Scansione degli incontri .....	15
Verifica.....	26
PARTE TERZA – IL PROCESSO.....	27
Variazioni di percorso e aspetti relazionali.....	28
Esito della verifica .....	30
PARTE QUARTA – RIFLESSIONI .....	32
Ricerca.....	32
Dotte illusioni .....	32
Correzione di rotta .....	32
Utilità della specializzazione.....	33
BIBLIOGRAFIA.....	34
APPENDICE .....	36

## PARTE PRIMA – LE TEORIE DI RIFERIMENTO

### *Modelli teorici*

*Elasticità* - Di solito, un insegnante di pianoforte, di danza o di tennis orienta la sua attività secondo una scelta metodologica che ritiene universalmente valida e che il più delle volte esclude tutte le altre. Per esempio, nel primo dei casi che ho citato, il maestro può plasmare un giovane pianista sommergendolo di esercizi puramente tecnici, propedeutici ai brani d'Autore; ma può anche agire in senso opposto, lesinando sulla tecnica fine a se stessa e privilegiando da subito la componente espressiva. Tra i due sistemi non c'è possibilità di mediazione: il primo impone all'allievo un atteggiamento passivo, meccanico, fondandosi sul fatto che gli esercizi assegnati siano un passaggio obbligato, ancorché stucchevole, della sua formazione; nel secondo invece la personalità di chi impara è maggiormente coinvolta, dal momento che viene subito valorizzata l'intelligenza musicale, che col tempo sarà arricchita di nuovi contenuti e nuovi stimoli. Ma qualunque sia la scelta, questa individuerà con nettezza il profilo dell'insegnante, al quale ogni allievo si dovrà inevitabilmente adeguare.

Spesso mi sono chiesto se lo stesso ragionamento si possa applicare a un docente di scuola secondaria, il cui lavoro nasce da premesse affatto diverse. Intanto perché nel suo caso la relazione didattica non implica una reciproca scelta; in secondo luogo perché, per quanto esteso sia il suo sforzo, il suo insegnamento non potrà mai essere individualizzato come quello di un maestro di pianoforte.

Peraltro, esistono altri fattori che ostacolano l'adozione di un unico modello didattico: la specificità di ogni gruppo-classe, le sue inevitabili disomogeneità interne, la continua esposizione all'imprevisto intimamente connessa alla professione. A questo proposito, in una vecchia relazione di tirocinio scrissi che a volte l'insegnamento sembra configurarsi come un'«arte del rimedio» - un po' come se il professore fosse un architetto che, prima di costruire una casa, deve prendersi cura delle sue fondamenta dissestate. Così, appare abbastanza scontato che a qualificare un buon insegnante non sia tanto l'univocità del suo modello di riferimento quanto la capacità di adattare le sue competenze metodologiche al contesto in cui è chiamato ad operare.

Non è affatto detto però che l'elasticità metodologica implichi per il docente la rinuncia a una propria fisionomia definita, a un progetto ideale di fondo in grado di conferire valore e autenticità al suo compito educativo. Svuotata di questa componente, l'esperienza didattica rischia di trasformarsi nella parodia di se stessa; e siccome non credo troppo nella vocazione all'insegnamento, credo che qualche fondamento teorico sia più che necessario anche in questo ambito.

*Oppressione?* – Tra tutti quelli proposti nei due anni di specializzazione, un testo che mi ha dato molto da riflettere è la *Pedagogia degli oppressi* di Paulo Freire. In realtà, per coglierne il valore attuale è necessaria un'opera di decontestualizzazione, o se non altro di traslazione, dal momento che avrebbe poco senso rintracciare nell'Italia di oggi gli stessi oppressi di cui parla l'autore;<sup>1</sup> e sarebbe anche piuttosto discutibile applicare in generale la categoria dell'oppressione in una società che si autoproclama benestante e che contempla una sfera di diritti sufficientemente estesa. Tuttavia, credo che quello dell'oppressione sia un

---

<sup>1</sup> L'esperienza educativa di Freire si svolge tra 1960 e 1964 presso le comunità rurali più povere del Brasile.

rischio permanente, specie nel momento in cui mancano i fondamenti morali e culturali per scongiurarla. Ciascuno può liberamente valutare la misura in cui la società contemporanea denoti perdita di memoria storica, omologazione, ingiustizie, indifferenza, appiattimento, mediocrità, ignoranza, banalità; resta il fatto che l'azione di un insegnante deve essere improntata ad eliminare quegli atteggiamenti di cui si potrebbe alimentare - magari senza nemmeno accorgersene - una generazione di oppressi. A questo scopo, mi sembra indispensabile rendere consapevoli i ragazzi di come l'acquisizione di conoscenze, e il processo che la sottende, sia uno strumento di arricchimento e di emancipazione interiore. Infatti, rifiutando una concezione puramente trasmissiva («depositaria») dell'apprendimento, Freire indica nell'educazione «problematizzante», fondata sulla riflessione e sul dialogo, la via principale per comprendere criticamente e trasformare la realtà.

*Ragionare sulla lingua* – Riflessione e dialogo rischiano di restare due concetti astratti - e dunque privi di autenticità – in mancanza di un disegno formativo di fondo che ne favorisca lo sviluppo. In letteratura latina, ancor più che in ogni altra disciplina, questo disegno non può non coincidere con il superamento della distanza storica e culturale tra autore e lettore, nella convinzione che l'incontro e la ricerca di familiarità con il diverso sia la più preziosa tra le circostanze che favoriscono la maturazione civile, sociale e culturale dell'individuo. In questa ottica vale la pena accogliere in pieno le indicazioni a suo tempo fornite dalla commissione Brocca e riservare ai testi la massima centralità, curando in particolar modo la loro dimensione linguistica; così, è importante chiarire subito ai ragazzi che la lingua, lungi dall'essere un fenomeno che si esaurisce nella sua componente grammaticale, rivendica per sé un'importanza nevralgica nel momento in cui veicola un preciso, esatto significato. «Esattezza per me vuol dire soprattutto tre cose: 1) un disegno dell'opera ben definito e ben calcolato; 2) l'evocazione di immagini visuali nitide, incisive, memorabili (...) 3) un linguaggio il più preciso possibile come lessico e come resa delle sfumature del pensiero e dell'immaginazione».<sup>2</sup> Delle tre dimensioni dell'esattezza individuate da Italo Calvino, ritengo che la terza configuri un investimento irrinunciabile per un insegnante di materie letterarie: capire che un autore non sceglie a caso le parole ci spinge a fare altrettanto nella nostro vivere quotidiano. Così, leggendo un testo letterario è fondamentale mettere puntualmente in risalto le ragioni, semantiche e non solo, di una scelta linguistica. Per esempio, nel percorso didattico proposto in questo lavoro si è rilevato come Seneca, per designare il mare, sfrutti il ricco ventaglio di possibilità offerto dalla lingua latina: *mare* per designare le acque costiere, *fretum* per il mare mosso, *aequor* per la distesa di acque, *pelagus* per una massa d'acqua, *pontus* per indicare il mare che - proprio come un ponte - congiunge due terre; addirittura cinque diversi sostantivi per caratterizzare le «sfumature del pensiero e dell'immaginazione» evocate da Calvino, come a dire che anche la più scontata coppia di sinonimi trova la sua ragione d'essere nelle immagini, nei concetti e nei racconti che, pulsando all'interno di ogni parola, la rendono unica e insostituibile.

*Il racconto come risorsa didattica* – Secondo Jerome Bruner, «è molto probabile che il nostro modo più naturale e più precoce di organizzare l'esperienza e la conoscenza sia nei termini della forma narrativa».<sup>3</sup> D'altra parte, la stessa radice etimologica – nella quale si intrecciano il *computare* e il *cognitare* - rivela come il raccontare trovi la sua definizione compiuta nel momento in cui si configura come un fattore coesivo tra gli uomini. Partendo da questo assunto, durante il mio apprendistato mi sono presto persuaso del fatto che una

---

<sup>2</sup> I. CALVINO, *Lezioni americane*, Milano, Mondadori 1992, pp. 65-66.

<sup>3</sup> J. BRUNER, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli 2002, p. 135.

buona narrazione fosse un momento forte di elaborazione culturale e che il testo letterario ne fosse la base indispensabile.

Così, nel caso dell'oggetto di questo lavoro, si è trattato di gestire al meglio almeno tre distinti racconti: quello letterario (*Medea* di Seneca), quello musicale (*Medée* di Cherubini), e l'illustrazione che di questi viene offerta alla classe. Lasciando per un attimo da parte la componente musicale, si può istituire un confronto tra il racconto letterario e quello didattico sulla base dei nove «principi universali delle unità narrative» individuati da Bruner:<sup>4</sup>

	<i>RACCONTO LETTERARIO</i>	<i>RACCONTO DIDATTICO</i>
sequenzialità	si	no
particolarità	si	in parte
intenzionalità	si	si
opacità referenziale	si	no
componibilità ermeneutica	si	si
violazione della canonicità	si	dipende
composizione pentadica	si	si
incertezza	si	si
appartenenza a un genere	si	dipende

Le due narrazioni non presentano affatto identità di caratteristiche. Se la prima è incentrata sulla figura dell'eroina tragica, la seconda invece vuole soprattutto catturare le modalità con cui Seneca costruisce e rappresenta il personaggio Medea e la sua vicenda tragica. Così si spiegano le discrepanze fotografate dalla tabella: Seneca mette in scena degli eventi organizzati secondo una sequenza spazio-temporale, mentre nel racconto dell'insegnante non necessariamente è rintracciabile una successione lineare del prima e del dopo;<sup>5</sup> allo stesso modo, se la tragedia individua un racconto specifico, l'insegnante, proprio per favorirne la comprensione, può allargare discrezionalmente il campo dei riferimenti, sviluppando un'adeguata rete intertestuale. Il concetto di opacità referenziale esalta invece il valore del racconto come rappresentazione in quanto tale, che trae la sua verosimiglianza non da un referente ma dalla sua coerenza interna; questo induce i destinatari ad accettare una condizione di «sospensione dell'incredulità», derivata da un patto implicito con l'autore per cui, seppur in via provvisoria, si accetta la finzione come realtà;<sup>6</sup> è evidente come un simile meccanismo sia piuttosto pericoloso nel racconto didattico, ma come di fatto risulti inapplicabile nel momento in cui si instaura l'approccio più rigoroso possibile al testo.

In un contesto scolastico, a poco valgono i tipi di narrazione sinora individuati se non confluiscono nel racconto più importante, cioè quello costruito ed elaborato da ciascuno dei ragazzi. Si tratta dell'obiettivo principale dell'insegnante 'narrativo', dal momento che organizzare conoscenze e significati sotto forma di racconto vuol dire cogliere i loro legami reciproci e saperli coordinare in un insieme unitario. Non è una variazione sul tema «imparare la lezione», dal momento che non esistono due racconti uguali tra loro: l'aspetto più stimolante di questo approccio didattico è proprio costituito dal fatto che,

<sup>4</sup> J. BRUNER, *op. cit.*, pp. 145-164.

<sup>5</sup> A dire il vero, *Medea* di Seneca vive di una fitta rete di richiami interni, che spesso individuano una concezione circolare del tempo: non è un caso che la tragedia si apra e si chiuda con la stessa parola (*Di* al verso 1, *Deos* al verso 1027).

<sup>6</sup> Cfr. al riguardo U. ECO, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani 1994.

interiorizzando *Medea* di Seneca, ciascuno costruisca una 'sua' *Medea* e un 'suo' Seneca, che trovino giustificazione convincente e autentica nel testo latino e nella sua intrinseca molteplicità.

### ***Scelta dei contenuti rispetto alla disciplina***

*Una scelta inevitabile* - Questa relazione nasce da un'esperienza di tirocinio attivo condotta presso il liceo classico «Alfieri» di Torino. L'argomento delle lezioni è stato quasi una scelta obbligata. Con la docente accogliente si era pensato di valorizzare in misura significativa le competenze musicali che ho maturato lungo il mio percorso formativo. In questo senso ahimè il programma tradizionale di letteratura latina di terza liceo – diversamente da quello degli anni precedenti - non offre molte opportunità; oltretutto, l'aggancio con la musica doveva essere il più 'digeribile' possibile dai ragazzi, dai quali non è dato esigere conoscenze specifiche in merito. Così, tenuto conto del periodo dell'intervento (ultime cinque settimane del trimestre), scartati a priori argomenti un po' troppo ostici e settoriali (come la musica presso gli antichi romani), verificata la difficoltà di legare la letteratura cristiana con l'omonimo canto, la scelta non poteva che cadere su *Medea* di Seneca e sulla traduzione intersemiotica che, con l'essenziale filtro di Pierre Corneille, ne fa Luigi Cherubini a fine Settecento. Del resto, c'è da dire che l'argomento integrava significativamente un percorso interdisciplinare su *Medea* attraverso i secoli e le culture già avviato dalla docente in collaborazione con la collega di greco.

*Musica e poesia* – Sul rapporto tra le due arti esiste una letteratura eccezionalmente vasta e altrettanto disomogenea, vista la pluralità di varianti estetiche e culturali che nel tempo hanno presieduto all'intreccio tra parole e note. Evidentemente, non è questa la sede per ripercorrere lo sviluppo storico assunto dal tema in questione; tuttavia, è possibile abbozzare, sulla scorta del prezioso contributo di Rossana Dalmonte, uno schema teorico che se non altro spieghi la logica con cui un testo verbale interagisce con un testo musicale.<sup>7</sup> Una prima modalità di rapporto postula il necessario assorbimento della parola da parte della musica, motivata da una sostanziale incompatibilità tra l'una e l'altra piuttosto che da una sorta di attrazione magnetica esercitata dalla musica sul testo: «Quando le parole entrano nella musica non sono più prosa e poesia, sono elementi della musica. La loro funzione è di contribuire a creare e sviluppare l'illusione primaria della musica, il tempo virtuale, e non quella della letteratura, che è altra cosa; sicché esse abbandonano la loro condizione letteraria e assumono funzioni puramente musicali».<sup>8</sup>

Opposta a questa concezione così drastica è quella che prevede una forma di cooperazione tra parola e musica, espressa tra gli altri da Wagner in una celebre pagina di *Opera e dramma*: «Ogni organismo musicale per sua natura è femminile: esso ha la facoltà di concepire, non di procreare; la forza produttiva risiede fuori di lui, e, senza essere fecondato da questa forza, esso non è in grado di dare alla luce la cosa concepita».<sup>9</sup>

Tra i due estremi appena delineati esistono anche delle posizioni intermedie – si pensi ad esempio a tutti quelle esperienze in cui musica e parole convivono secondo un rapporto di

---

<sup>7</sup> R. DALMONTE, *Musica e parole*, in J.J. NATTIEZ (cur.), *Enciclopedia della musica*, Einaudi 2002, pp. 185-205.

<sup>8</sup> S.K. LANGER, *Sentimento e forma*, Milano, Feltrinelli 1975, p. 170.

<sup>9</sup> R. WAGNER, *Opera e dramma*, Torino, Bocca 1929, p. 136.

estraneità o di opposizione;<sup>10</sup> tuttavia, il caso più conforme alla proposta didattica in esame è senz'altro rappresentato dalla cooperazione tra testo e musica. Cooperazione che non necessariamente avviene secondo la soluzione più immediata, quella cioè che prevede una rispondenza tra contenuto semantico della poesia e forme della musica. Se ad esempio si volesse proporre in classe un madrigale di Tasso o di Guarini musicato da Monteverdi, bisognerebbe avvertire i ragazzi che la sensibilità monteverdiana punta anzitutto ad amplificare il ritmo e il profilo melodico della poesia recitata, prima ancora che a catturarne i significati emotivi. Del resto, l'estetica della musica «ancella della poesia», almeno sulla carta resiste fino alla massima fioritura del melodramma metastasiano, e solo in seguito cede una volta per tutte il passo a una concezione fondata sull'autonomia del linguaggio musicale, che sviluppa secondo i propri mezzi le suggestioni espresse dal testo letterario. Così, nel presentare in un contesto scolastico qualsiasi forma di cooperazione tra poesia e musica, mi sembra più che opportuno tenere a mente quanto teorizzato da Mukarovsky: «Il materiale è, nella differenziazione delle arti, il fattore fondamentale (...) Le proprietà del materiale di ogni singola arte sono per la creazione artistica un limite invalicabile (...) Pure le singole arti tentano spesso di sorpassare i confini dati dal materiale: ciò avviene sempre quando un'arte comincia ad avvicinarsi ad un'altra arte: così per esempio la letteratura ha tentato più volte di accostarsi alla musica o alla pittura, e viceversa. In questi casi si ha a volte una 'violentazione' del materiale, cioè una finzione di proprietà che a quel materiale non sono connaturali, senza che possano essere davvero soffocate le sue proprietà naturali. La 'violentazione' del materiale dunque accentua più che cancellare i confini tra le arti».<sup>11</sup> Durante il tirocinio, prima di fare ascoltare la selezione dalla *Medea* di Cherubini, ho specificato ai ragazzi che i contenuti espressi da Seneca - oltretutto filtrati dal librettista - non necessariamente sono identici a quelli ricavati dal compositore, il quale raccoglie e seleziona liberamente dei significati che poi restituisce a modo suo; si tratta dunque di due atti creativi ben distinti e non della semplice riproposizione dello stesso atto attraverso due linguaggi diversi.

Riassumendo dunque i modelli del rapporto tra musica e parole appena rilevati, propongo la seguente tabella:

assimilazione	della poesia nella musica
	della musica nella poesia
estraneità	intonazione epica, stroficità, parodia
opposizione	travestimento, ironia
cooperazione	prevalenza delle parole sulla musica
	prevalenza della musica sulle parole

<sup>10</sup> Si parla di estraneità quando il rapporto musica-poesia non presenta un carattere di necessità, e la musica, più che dare espressione al significato delle parole, riveste una funzione ritmica o di sostegno mnemonico; è questo il caso delle principali forme di musica popolare a carattere strofico, dal *cantar ottave* al repertorio giullaresco a certa produzione cantautorale. Un immediato esempio di opposizione invece è quello contenuto in diversi momenti della produzione rossiniana, in cui la parola si svuota della sua capacità di significare per trasformarsi in puro pretesto di un pirotecnico gioco musicale; in questo tipo di relazione rientra anche la funzione straniante che Kurt Weill e Bertolt Brecht assegnano alla musica nell'Opera da tre soldi, dove le note tendono a muovere in direzione opposta a quella del testo, contrastandolo esplicitamente con dissacrante ironia.

<sup>11</sup> J. MUKAROVSKY, *Il significato dell'estetica*, Torino, Einaudi 1973.

Più articolata e analitica, ma non dissimile negli assunti di fondo, è invece quella elaborata da Carlo Mayer, che riporto sotto.<sup>12</sup>

collaborazione	da letteratura a musica	testo letterario preesistente
		libretti d'opera e d'oratorio
		programmi/libretti di balletti
	da musica a letteratura	musiche di scena
		fonti musicali per poesie
	diretta	scrittura e musica coincidono
citazione	citazione letteraria in musica	
	citazione musicale in letteratura	
descrizione	letteratura descrive musica	critica musicale e musicologia
		titolo
	biografia romanzata	
derivazione	musica descrive letteratura	
	fonti letterarie per opere musicali	
	fonti musicali per opere letterarie	
analogia	diretta musica/letteratura	
	diretta letteratura/musica	
	un caso ambiguo: la stroficità	
	indiretta da musica a letteratura	

<sup>12</sup> Carlo MAYER, «Per una teoria dei rapporti tra letteratura e musica» in AA.VV., *Bologna, la cultura italiana e le letterature straniere moderne: atti del congresso internazionale, Bologna 17-22 ottobre 1988*, Ravenna, Longo 1992



## PARTE SECONDA – IL PROGETTO

### *Contesto dell'intervento didattico*

*La primavera e l'autunno* – Al poco più che centenario liceo Alfieri, che ho frequentato fino al 1996, è legato uno sciame di ricordi che un giorno contribuirà a raddolcire il bilancio di tutta la vita; tuttavia, confidando nel fatto che questo giorno sia ancora molto lontano, quando all'inizio del tirocinio osservativo ho spinto la porta d'ingresso ero abbastanza sicuro che non avrei guardato il passato più di quanto fosse necessario e prevedibile.<sup>13</sup>

Del resto, il liceo che ho rivisto non assecondava affatto questa tentazione: tra l'«Alfieri» di oggi e quello lasciato quasi undici anni fa passa la stessa differenza che distingue la primavera dall'autunno. Non è una sensazione personale: una volta il numero di iscritti era in desolante diminuzione, le classi smembrate, i computer poco adeguati, l'aula magna a corto di elettricità, il bar interno chiuso; e queste sono solo alcune voci che un 'alfierino' della mia generazione avrebbe sicuramente inserito in un ipotetico *cahier des doléances*. Così, era inevitabile che, a prescindere dagli aspetti umani, didattici e culturali, per uno studente fosse difficile sentirsi parte orgogliosa di una scuola in decadenza strisciante.

Mosso dalla curiosità, più di una volta ho 'ispezionato' i locali della scuola e mi sono presto persuaso del fatto che il vecchio liceo ha ampiamente colmato il suo debito verso la cittadinanza. Anzi, ho perfino provato un po' di invidia verso i circa mille allievi che lo frequentano oggi: oltre alle strutture tradizionali, in parte rinnovate, se ne sono aggiunte altre, piuttosto apprezzabili per il loro impatto innovativo e per l'aggiornamento dei materiali.<sup>14</sup>

Non intendo esaminare le cause che possono aver determinato la trasformazione di cui ho appena scritto. Quello che voglio mettere in evidenza è che un'ottima condizione delle strutture scolastiche non può che incidere assai positivamente sull'umore generale degli studenti e sulla percezione che un esterno può avere del liceo: dovessi scegliere un solo aggettivo per qualificare l'«Alfieri» molto probabilmente sceglierei 'allegro', non solo per gli sguardi e le voci che più o meno occasionalmente ho incrociato, o per il sobrio giallo limpido delle parti, ma per lo spirito e la vitalità delle iniziative di chi lo anima.

Le impressioni, anche le più solide, non necessariamente coincidono con la realtà, e non vorrei che le mie conclusioni fossero un po' troppo affrettate; però il giornalino scolastico, i laboratori di teatro, pittura e cinema, perfino le poesie d'amore da imbucare per san Valentino e chissà quante altre idee che non ho potuto osservare, mi hanno fatto pensare a una nuova, evidente, fioritura della scuola in cui, a dispetto dell'autunno, sono uscito ben diverso da com'ero entrato.

*Informazioni generali e offerta formativa* – Il liceo Alfieri raccoglie studenti italiani provenienti soprattutto dai quartieri San Salvario e Crocetta; significativo è pure il contributo che i comuni della prima cintura – Moncalieri e Nichelino in particolare – offrono alla popolazione scolastica.

---

<sup>13</sup> Il liceo classico «Vittorio Alfieri» nasce nel 1901 da una costola del liceo «D'Azeglio»; al 1968 risale il trasferimento dall'antica sede di via Giacosa a quella attuale di corso Dante, caratterizzata da ambienti molto spaziosi e particolarmente esposti alla luce.

<sup>14</sup> Le due palestre, l'infermeria, la biblioteca, l'aula magna, il bar, i laboratori di chimica, biologia, fisica, informatica e le due aule proiezioni e audiovisivi esistevano già da tempo; le novità principali sono i due laboratori multimediali, l'aula internet e quella di arte.

Le scuole medie inferiori, presso le quali vengono messe in atto iniziative di orientamento e di raccordo, consegnano al ginnasio una lusinghiera situazione di partenza, con giudizi finali che si attestano in prevalenza tra il distinto e l'ottimo. Il quadro in uscita è pure piuttosto confortante. Infatti, a dimostrazione del fatto che la cultura umanistica non esclude affatto quella scientifica, da qualche anno si è affermata una tendenza che vuole la maggior parte dei diplomati orientati verso facoltà come quelle di medicina o ingegneria; l'altissima percentuale di coloro che rientrano nel numero chiuso poi è rivelatrice di un più che valido livello di formazione.

Stando alle indicazioni del P.o.f., il Liceo Alfieri si propone di formare uomini e cittadini consapevoli, responsabili e rispettosi degli altri. Al centro di questo processo educativo c'è lo sviluppo delle capacità di riflessione e di esposizione; così, il tratto caratterizzante della scuola è l'acquisizione critica di tutte le discipline in vista di un agevole proseguimento degli studi. Allo studente si richiede un «impegno personale indiscutibile», ma nell'enunciazione degli obiettivi si legge anche che l'insegnante deve esercitare creativamente la professione, scegliendo percorsi e metodologie che rendano il lavoro «più stimolante e quindi meno gravoso».

L'autonomia scolastica ha consentito inoltre la programmazione di svariati percorsi didattici extracurricolari liberamente adottati dai singoli consigli di classe; lo scopo è quello di estendere i confini della formazione, abbracciando settori della conoscenza non strettamente riconducibili all'ambito scolastico tradizionale: si va dalla fotografia al diritto, e poi ancora economia, astronomia e, in aperta sfida al sistema educativo nazionale, musica.

L'offerta formativa prevede anche alcuni corsi opzionali, opportunamente certificati dalla scuola, e una serie di attività tra cui la partecipazione ai *certamina* di latino e di greco o alle olimpiadi di matematica, il gruppo sportivo e altro ancora.

Altra cosa sono le sperimentazioni, finalizzate ad approfondire la preparazione in specifici ambiti disciplinari: così all'«Alfieri» sono stati attivati il Liceo classico delle scienze e il Liceo classico della comunicazione, che interessava da vicino proprio la classe a cui era rivolto il mio intervento didattico.

*La classe* – L'accezione generica ma irrinunciabile del comunicare come sapersi esprimere non regge l'urto della società complessa che moltiplica con disinvoltura linguaggi e scopi della comunicazione. Un laureato in lettere che voglia mettersi a disposizione di un'azienda non è nemmeno preso in considerazione se non è un esperto comunicatore 'B2B'; un accanito studioso di letteratura medievale potrebbe rimanere frastornato di fronte a un «tesoretto» sulle prime pagine di tutti i giornali; chi poi per caso si ritrovasse ad ascoltare un brano di John Cage potrebbe persino dubitare della sua buona fede; eppure, anche lui ha qualcosa da comunicare, tutti abbiamo qualcosa da comunicare: solo che lo facciamo nel modo che riteniamo più adeguato. Destreggiarsi tra la moltitudine crescente dei linguaggi attraverso un mirato approccio a diversi tipi di codice è quello che impara chi sceglie il Liceo classico della Comunicazione, come hanno fatto i ventuno iscritti alla III E, classe a stragrande maggioranza femminile (diciassette a quattro) stipata in un'auletta del quarto piano. I dati della situazione in ingresso tracciano un quadro ampiamente soddisfacente in letteratura latina, nonostante in sei casi si registrino delle criticità riguardo alla padronanza delle strutture logico-grammaticali della lingua. Apprezzabili per serietà e impegno, gli allievi mostrano un elevato grado di curiosità intellettuale, che peraltro avevo già potuto rilevare durante il tirocinio osservativo dell'anno precedente – il che consente di impostare le lezioni ricercando un costante coinvolgimento dei ragazzi, di cui sono puntualmente sollecitati gli interventi e le interpretazioni critiche.

## *Il progetto didattico*

*Requisiti* – Presento qui i requisiti che ritenevo indispensabili ai fini dello svolgimento del mio intervento; verificati per buona parte durante la prima lezione, ho potuto constatare come la classe li possedesse in misura più che accettabile.

### CONOSCENZE

- sufficiente padronanza delle strutture morfosintattiche della lingua latina;
- conoscenza del lessico di base della lingua latina;
- dominio delle più comuni figure di suono, di posizione e di significato;
- sviluppo e principali peculiarità del teatro tragico latino;
- profilo biografico di Seneca, con particolare riguardo al periodo di maggiore implicazione con il potere imperiale;
- profilo intellettuale di Seneca: i tratti salienti della sua riflessione filosofica;
- profilo generale del teatro senecano;
- la figura di Medea nel mito e nel teatro, con particolare riferimento al testo di Euripide.

### CAPACITÀ

- capacità di gestire i procedimenti logici che presiedono alla traduzione in italiano;
- capacità di cogliere i riferimenti al testo latino dei passi letti nella traduzione italiana;
- apprezzabili proprietà espositiva e padronanza del lessico specifico;
- capacità di selezionare concetti e di rielaborarli sinteticamente;
- capacità di prendere appunti e di rielaborarli in modo ragionato e selettivo.

### COMPETENZE

- attitudine a riflettere in modo personale e argomentato sui contenuti di un qualsiasi tipo di testo;
- operare criticamente confronti fra testi a partire da tratti linguistici e tematici più e meno comuni;
- saper rilevare a seguito dell'analisi testuale di un brano la presenza di elementi caratterizzanti il pensiero e lo stile dell'autore;
- apertura al confronto interdisciplinare;
- lavorare in gruppo in modo concentrato e collaborativo;
- attitudine all'ascolto musicale: intuizione e interiorizzazione dei procedimenti espressivi;
- autostima e autoefficacia.

### *Obiettivi*

### CONOSCENZE

- *Medea* di Seneca: rapporto con la tradizione, costruzione drammatica, sistema dei personaggi, risvolti filosofici, allusioni letterarie, tratti stilistici;
- *Medea* di Cherubini: cenni sull'autore, storia della composizione, principali tratti stilistici, comprensione dei brani proposti in ascolto.

## CAPACITÀ

- consolidamento delle capacità elencate tra i requisiti.

## COMPETENZE

- consolidamento delle competenze elencate tra i requisiti.

*Modalità e strumenti dell'intervento didattico* - Forse perché considerata per lo più una derivazione del suo pensiero filosofico, la produzione teatrale occupa generalmente un luogo periferico all'interno del profilo letterario di Seneca. Gli stessi manuali non vi si soffermano più di tanto: dopo l'elenco delle tragedie, si parla della loro destinazione, se ne riassumono i temi principali e se ne sottolineano i più evidenti tratti stilistici; nella sezione antologica la preferenza cade su qualche passo di *Fedra*, di *Troades* o di *Octavia*. Così, per trovare un testo che riporti *Medea* - addirittura in versione integrale - è stato necessario recuperare il 'vecchio' Lana-Fellin (*Antologia della letteratura latina 2*, edizione D'Anna 1991), da cui sono state ricavate le fotocopie distribuite in classe. Un'alternativa in questo senso era certamente costituita dall'edizione BUR della tragedia, tradotta da Alfonso Traina con ricercatezze sublimi ma potenzialmente disorientanti per la loro relativa aderenza al testo latino. Cito ad esempio uno dei passi (329-334) di cui è prevista la lettura in classe, riportando di seguito le due differenti traduzioni:

*Candida nostri saecula patres  
videre procul fraude remota.  
Sua quisque piger litora tangens  
patrioque senex factus in arvo,  
parvo dives, nisi quas tulerat  
natale solum, non norat opes.*

TRADUZ. LANA-FELLIN	TRADUZ. TRAINA
I nostri padri videro fulgide età, da cui era bandito ogni inganno. Ciascuno tenendosi pigramente sul proprio lido e invecchiando sul campo paterno, ricco con poco, non conosceva altri beni fuori di quelli che produceva il suolo natale.	Fu un'età d'innocenza, senza inganni, quella dei nostri padri. Ognuno radeva pigramente la propria costa o invecchiava nel proprio campo, ricco del poco, non conoscendo altri beni che quelli del suolo natio.

La maggior agilità della versione di Traina si deve ad alcune licenze che avvicinano con indubbia efficacia l'intento poetico dell'Autore, ma che in parte si discostano dalla necessità di un approccio il più rigoroso possibile con il testo. Nel primo periodo ad esempio la traduzione dà compiutamente rilievo all'aggettivo *candida* - che Seneca non a caso colloca in prima posizione - al prezzo però di ribaltare le funzioni logiche della frase; la ridondanza *procul fraude remota* poi sembra quasi evaporare nel telegrafico 'senza inganni' scelto da Traina. Nel secondo periodo invece l'inversione dei modi verbali potrebbe generare un po' di confusione in una classe non pienamente a suo agio con la lingua. Per questo motivo, al di là della traduzione da me fornita, preferirei affidarmi a un testo che, pur sacrificando in parte l'efficacia artistica, mantenga la maggior aderenza possibile con l'originale latino.

Di Seneca, la maggioranza degli studenti impara a conoscere soprattutto la produzione filosofica: niente di male, a suo tempo fu così anche per me; sicché, uno degli aspetti qualificanti di questo percorso didattico è consistito nella scoperta (da parte mia, e spero anche dei ragazzi) dell'artista, che innesta la propria personalità creativa all'interno di una solida e fitta tradizione.

Già, perché di questa *Medea* conoscevo molto poco e per farmene una prima opinione ho dovuto leggerla più di una volta, sgombrando il cervello da quella logica un po' sbrigativa cui ho accennato sopra.<sup>15</sup> Così, ha preso subito forma la traccia interpretativa della 'tragedia senza innocenti': tutti i personaggi sono immersi in un'atmosfera cupa, come a voler negare loro qualsiasi speranza di riscatto - in questo senso, non è casuale l'assenza dalla scena di Glauce, l'unico personaggio sul quale non pende nessuna colpa.

Le prime letture sono servite anche a individuare le scelte espressive dell'Autore: non solo le (innumerevoli) figure retoriche, ma soprattutto i termini in grado di veicolare la comprensione e l'interpretazione dei ragazzi (ad esempio l'insistenza sull'idea del partorire o l'audacia di chi ha violato i sacri patti che presiedono all'ordine dell'universo).

Fin qui, il lavoro è stato sostanzialmente autonomo. Una volta delineato un quadro di partenza però è arrivato il momento della ricerca e del confronto tra i testi critici. Non moltissimi per la verità: alcuni (Leasby) risalgono agli inizi, altri (Gentili) alla metà del secolo scorso; tra tutti, il più convincente è stato senz'altro quello di Giuseppe Gilberto Biondi, // *nefas argonautico*, edito da Patron nel 1984, un circostanziato commento incentrato soprattutto sul II e sul III coro, che vengono assunti come base d'interpretazione di tutta la tragedia.

Quanto alla parte musicale del mio intervento invece, la base di partenza era già più solida: conoscevo il linguaggio di Cherubini per averlo studiato all'università ed ero abbastanza consapevole delle difficoltà che una sua trattazione avrebbe comportato. La sua *Medea* risponde anzitutto a una rigorosa logica di continuità drammatica, ottenuta ahinoi a discapito dell'espressione melodica più accattivante. Questo però non vuol dire che non contenga una notevole forza espressiva; alcuni *éclats* della voce, qualche breve inciso melodico, un'armonia sicuramente molto coraggiosa per quel tempo scavano efficacemente dentro ai personaggi: il finto self-control di Giasone, l'innocenza di Glauce (musicalmente parente di Gilda del *Rigoletto*), l'incontenibile fibrillare interno a Medea (e qui, vista la costante tensione vocale, siamo quasi alla 'Giovane Scuola'). Così, orientare i ragazzi verso un'estetica dell'espressione (più che del bello) era il passaggio indispensabile per trasmettere questi contenuti; allo stesso modo, sarebbe stato inevitabile spendere parte di una lezione per introdurre il contesto musicale in cui opera Cherubini.

*Descrizione sintetica del progetto* - Riassumendo quanto illustrato finora, emergono alcune importanti linee ispiratrici dell'intervento:

- a) il percorso didattico si sviluppa seguendo un approccio interdisciplinare, in cui vengono esaminati un racconto letterario e uno musicale incentrati sullo stesso argomento;
- b) la classe si presenta in possesso di tutti i requisiti necessari per affrontare l'argomento, eccetto quelli di ordine musicale;
- c) la narrazione didattica, che segue un andamento il più possibile dialogato, assegna al testo un ruolo di massima centralità.

---

<sup>15</sup> A ben vedere, parecchio infondati, se si pensa all'influsso di Seneca sul teatro europeo del XVI e XVII secolo, così come illustrato da Ettore Paratore nella *Storia del Teatro latino*.

Così, il mio intervento si articola in dodici ore complessive, di cui dieci dedicate alla presentazione e all'elaborazione dei contenuti e due alla verifica sommativa. Riporto la sua scansione puntuale nel prospetto sottostante, rimarcandone la natura progettuale, dunque flessibile e non necessariamente coincidente con ciò che poi è effettivamente avvenuto in classe; a questo seguirà una descrizione più circostanziata del programma di lavoro.

TEMPI	L'INSEGNANTE	L'ALLIEVO
1 ora (50')	Mi presento; espongo brevemente il programma; valuto il possesso dei requisiti; agli spunti offerti dai ragazzi faccio seguire la traduzione e il commento di <i>De vita beata</i> XX,1-2; <i>ex abrupto</i> , traduco versi scelti dal prologo di <i>Medea</i> (19-26, 49-55)	Risponde alle mie sollecitazioni in merito ai requisiti; esprime la sua impressione circa la personalità filosofica e intellettuale di Seneca; segue la spiegazione e raccoglie appunti Per casa: rielabora gli appunti nella forma in cui è abituato
2 ore	Riprendendo i passi tradotti nella lezione precedente, istituisco un raffronto tra Seneca e Euripide; invito la classe a operare una ricognizione delle eroine letterarie accomunabili a Medea; divido la classe in gruppi ai quali affidare un confronto comparativo tra il monologo di Medea e il successivo epitalamio, di cui poi ricompongo unitariamente i contenuti emersi; assegno per casa la lettura in italiano dei dialoghi di Medea con la nutrice e con Creonte	Segue la spiegazione, intervenendo dove sollecitato; avanza proposte in merito alle figure femminili assimilabili a Medea; esegue il lavoro assegnato e ne espone i risultati; segue il riepilogo dell'insegnante; raccoglie appunti Per casa: rielabora gli appunti e legge i passi assegnati, rilevandone gli aspetti a suo modo di vedere più significativi
1 ora	Dopo aver interpellato gli allievi al riguardo, svolgo considerazioni sullo stile e sul contenuto dei passi assegnati per casa; introduco il coro II, spiegandone il significato all'interno della tragedia; assegno per casa la lettura in italiano del coro II	Risponde alle mie sollecitazioni circa le letture svolte a casa; segue la spiegazione; raccoglie appunti Per casa: legge il passo assegnato
2 ore	Invito la classe a esprimersi sul passo assegnato in lettura; traduco e commento passi scelti del coro II (301-339) e del coro III (603-606); conduco un breve excursus sul motivo della navigazione in Orazio, di cui presento sinteticamente l' <i>Ode</i> I,3; distribuisco una fotocopia di un estratto del saggio di G. G. Biondi; assegno per casa la lettura in italiano della scena finale	Risponde alle mie sollecitazioni circa la lettura svolta a casa; segue la traduzione e il commento proposti; raccoglie appunti Per casa: legge il passo assegnato
1 ore	Dopo aver raccolto gli interventi dei ragazzi sulla lettura assegnata, traduco i versi 897-910; svolgo alcune considerazioni sul finale della tragedia; conduco un riepilogo essenziale degli argomenti trattati	Risponde alle mie sollecitazioni circa la lettura svolta a casa; segue la traduzione e il commento proposti; raccoglie appunti
2 ore	Traccio un profilo del melodramma tra XVIII e XIX secolo; propongo in ascolto l'ouverture del <i>Don Giovanni</i> di Mozart; presento la figura di Cherubini anticipando i caratteri essenziali della sua <i>Medea</i> ; propongo l'ascolto di passaggi dell'atto I; sollecito la classe a fornire le sue impressioni e offro un commento essenziale	Segue la spiegazione; ascolta i brani proposti e si esprime liberamente al riguardo; prende nota delle mie osservazioni musicologiche
1 ora	Propongo l'ascolto di alcuni passaggi dell'atto III; lascio uno spazio per fornire chiarimenti circa gli argomenti trattati	Ascolta i brani proposti; formula eventuali richieste di chiarimento in merito all'intero percorso
1 ora	Distribuisco e illustro la verifica sommativa	Esegue la verifica

*Scansione degli incontri*<sup>16</sup> – Il primo incontro risente significativamente di uno spunto emerso durante una delle prime lezioni del corso SIS tenuto dal prof. Lana: ricercando le più convincenti motivazioni allo studio della letteratura latina, si era collettivamente convenuto quanto fosse importante individuare negli autori studiati prima di tutto degli uomini, soggetti alle stesse passioni, debolezze, slanci, preoccupazioni che caratterizzano la nostra vita; allo stesso modo, si era anche osservato come di questa umanità i testi si configurino spesso come la più straordinaria testimonianza. Così, per rendere più autentico l'approccio con *Medea*, e approfittando del fatto che buona parte della trattazione dell'autore era già stata adeguatamente condotta e verificata dalla tutor, apro la lezione richiedendo ai ragazzi un'impressione sull'uomo Seneca, proprio come se fosse un nostro contemporaneo che abbiamo appena imparato a conoscere attraverso ciò che ha scritto. Raccolte le idee dei ragazzi, propongo un celebre passo del *De vita beata* (XX, 1-2) in cui il nostro autore racconta di sé; e mentre ammette i propri limiti e rivela l'onestà della sua ricerca intellettuale, offre anche una giustificazione della sua scrittura:

*«Non praestant philosophi quae loquuntur». Multum tamen praestant quod loquuntur, quod honesta mente concipiunt. Utinam quidem et paria dictis agerent: quid esset illis beatius? Interim non est quod contemnas bona verba et bonis cogitationibus plena praecordia: studiorum salutarium etiam citra effectum laudanda tractatio est. Quid mirum, si non escendunt in altum ardua adgressi? Sed si vir es, suspice, etiam si decidunt, magna conantis.*

«I filosofi non fanno ciò di cui parlano». Ma in realtà parlando fanno già molto, dal momento che formulano concetti moralmente validi. D'altra parte se agissero in modo conforme a ciò che predicano, chi sarebbe più felice di loro? Intanto non c'è motivo di disprezzare le buone parole e gli animi ricchi di pensieri virtuosi: e poi è di per sé lodevole il fatto di affrontare salutari inclinazioni, al di là dei risultati che si possono conseguire. Che c'è di strano se, dovendo scalare una dura salita, non arrivano in cima? Se sei un uomo, ammira chi tenta una grande impresa, anche se non riesce a portarla a termine.

Anche le tragedie rientrano nel progetto morale di Seneca, dal momento che rappresentano comportamenti e situazioni esemplari – anche se in negativo – in vista del perfezionamento interiore dell'uomo. Partendo da questa premessa, leggo in traduzione il monologo iniziale di *Medea*; e nel rinviare qualsiasi considerazione introduttiva al secondo incontro, cerco di ricreare la brutale estemporaneità con cui la tragedia prende avvio. Subito dopo, prendo in esame due passaggi del testo da cui a mio modo di vedere emerge con marcato vigore il tratto psicologico che Seneca imprime al personaggio:

*Mihi peius aliquid, quod precer sponso malum:  
vivat. Per urbes erret ignotas egens  
exul pavens invisus incerti laris;  
me coniugem optet, limen alienum expetat  
iam notus hospes, quoque non aliud queam  
peius precari, liberos similes patri  
similesque matri – parta iam, parta ultio est:  
peperi.*

(vv. 19-26)

---

<sup>16</sup> In certi passaggi di questo paragrafo sarebbe più appropriato l'uso del condizionale, dal momento che presento i contenuti degli incontri in base alla loro progettazione, e non in base al loro effettivo svolgimento.

A me rimane qualcosa di peggio da augurare in sventura al mio sposo: viva, vaghi per città ignote povero, esule, pavido, odiato, senza un suo focolare; mi rimpianga come moglie, ospite già noto brami una soglia straniera e - non potrei proprio augurargli nulla di peggio di questo - figli simili al padre e simili alla madre - è pronta, è già pronta la mia vendetta: ho partorito.

(...) *levia memoravi nimis:  
haec virgo feci; gravior exsurgat dolor:  
maiora iam me scelera post partus decent.  
Accingere ira teque in exitium para  
furore toto. Paria narrentur tua  
repudia thalamis: quo virum linques modo?  
Hoc quo secuta es. Rumpere iam segnes moras:  
quae scelere parva est, scelere linquenda est domus.*

(vv. 49-55)

Ho ricordato cose di poco conto: le ho fatte quando ero ancora ragazza; nasce un rancore ancora più violento: ora che ho partorito mi si addicono crimini peggiori. Cingiti di ira come se fosse una spada e preparati all'eccidio con tutto il tuo furore. Il racconto del tuo ripudio eguagli quello delle tue nozze: come lascerai tuo marito? Nello stesso modo in cui l'hai seguito. Rompi ormai i pigri indugi; la famiglia, acquisita col delitto, col delitto va lasciata.

Il procedimento impiegato per tradurre consta di tre passaggi:

- 1) esplicazione della struttura sintattica: indicazione della proposizione principale e dei diversi livelli di subordinazione, ove opportuno schematizzati alla lavagna;
- 2) analisi lessicale delle parole, ricomposte nella loro successione lineare: a partire dai verbi, in questa fase si elabora una prima traduzione, frutto di un'accurata indagine semantica (e morfologica se è il caso) sui singoli termini;
- 3) traduzione definitiva: se la traduzione di cui al punto 2) è rigorosamente ancorata ai procedimenti espressivi della lingua latina, ora si cerca di restituire il senso autentico del testo, rivisitandolo alla luce delle nostre abitudini espressive.

Per 'commento' invece intendo soprattutto un arricchimento dei concetti già individuati, approfonditi nelle loro implicazioni stilistiche e integrati da opportune riflessioni sulle figure retoriche impiegate; rispetto ai fenomeni ritmici e fonici non intendo proporre un inventario fine a se stesso, ma una mappatura di quelli che veicolano un preciso significato espressivo. Attraverso l'individuazione di aree tematiche, di motivi ricorrenti o di riprese allusive cerco inoltre di suggerire un'interpretazione che abbracci testi affini (o radicalmente opposti) a quello analizzato.

Il secondo incontro prende avvio sottolineando i principali fattori di discontinuità che differenziano *Medea* di Seneca da quella di Euripide. In questa fase, la lezione assume un carattere prevalentemente frontale, ed è incentrata sulla contrapposizione tra personaggio 'piatto' (Seneca) e personaggio 'spesso' (Euripide), introdotta da Giuseppe Gilberto Biondi. Esaurite queste prime considerazioni, per imprimere il maggior dinamismo possibile alle due ore previste, cerco il coinvolgimento dei ragazzi attraverso due proposte di lavoro. La prima, che fingo estemporanea ma che in realtà è studiata, consiste in un esercizio di agilità mentale, quasi un gioco: si tratta infatti di individuare, argomentando il perché,



quelle eroine letterarie nella cui vicenda sia ben riconoscibile il *topos* della donna ‘sedotta e abbandonata’ e che per questo motivo sono assimilabili a Medea.

La seconda invece nelle mie intenzioni richiede un’ora scarsa di tempo ed è costituita da un esperimento di apprendimento cooperativo: decido di affidare agli allievi il confronto tra il monologo iniziale e il successivo epitalamio, dividendo la classe in quattro gruppi di lavoro che si occupino di scandagliare il testo seguendo ciascuno una linea di lettura (aspetti cromatici e visivi del testo, elemento divino e motivo del sacrificio nuziale, opposizione tra Glauce e Medea, riprese verbali tra un testo e l’altro).

Nell’indicare le consegne, consiglio ai ragazzi di annotare il risultato del loro lavoro, magari sotto forma di tabella, particolarmente indicata per la natura comparativa dell’indagine assegnata. Ad esempio, mi aspetto che il primo gruppo ne rediga una simile a quella sottostante, e che ne faccia uso per organizzare efficacemente l’esposizione dei contenuti rintracciati.

MONOLOGO	EPITALAMIO
notte eterna ( <i>noctis aeternae</i> ), regno discosto da quello dei celesti ( <i>aversa superis</i> ), ombre dei reprobî ( <i>manes impios</i> ), signore del fosco regno ( <i>regni tristi</i> ), strapperò (...) dal cielo la luce ( <i>excutiam caelo luce</i> )	Dissipando la notte ( <i>noctem discutens</i> ), raggi luminosi ( <i>radios lucidos</i> ), la sua sola bellezza sopra tutte rifulge ( <i>unius facies preaenitet omnibus</i> ), il candore della neve ( <i>niveus color</i> ), così il pastore vede splendere l’astro all’aurora ( <i>sic nitidum iubar pastor luce nova aspicit</i> ), candida prole ( <i>candida proles</i> )

Come avviene solitamente quando si adotta una strategia di apprendimento cooperativo, l’insegnante riveste un ruolo un po’ più defilato; così a me non resta che integrare, dove opportuno, e aggregare sinteticamente il mosaico di informazioni e osservazioni che si va man mano componendo.

Nella terza lezione il coinvolgimento dei ragazzi si esprime soprattutto nella prima parte, nella quale si riflette sui due episodi della tragedia assegnati in lettura a casa – i sinistri dialoghi che Medea intrattiene con la nutrice prima e con il torvo Creonte poi. Gli interventi vengono stimolati attraverso queste domande:

- |   |
|---|
| <p>a) Come viene caratterizzata la figura della nutrice? Vi sembra che il testo la connoti positivamente?</p> <p>b) Dialogando con la nutrice, Medea pronuncia una battuta di significato particolarmente oscuro e sibillino: sapreste individuarla?</p> <p>c) Quale procedimento stilistico adotta Seneca nel primo dialogo? Vi sembra analogo a quello del secondo o avete riscontrato delle differenze?</p> <p>d) Esprimetevi sulla figura di Creonte così come traspare dal testo.</p> <p>e) A un certo punto del dialogo Creonte allude a Giasone; quali caratteristiche morali gli attribuisce?</p> <p>f) Quale lato della personalità e quale particolarità di Medea emerge nel dialogo con Creonte?</p> |
|---|

Nel resto dell’incontro introduco il coro II, cuore drammaturgico e letterario della tragedia, dal momento che istituisce il doppio livello di lettura rivelatore dell’originalità con cui Seneca si accosta al mito di Medea. La trattazione avviene in forma frontale e poggia sulle

osservazioni in merito di Giuseppe Gilberto Biondi, osservazioni di cui durante l'incontro successivo distribuirò in fotocopia un significativo estratto.

Il quarto incontro è quello in cui si prende in esame la più estesa sezione testuale. Centro della lezione è il coro II, tradotto dal verso 301 al 339:

*Audax nimium qui freta primus  
rate tam fragili perfida rupit  
terrasque suas post terga videns  
animam levibus credidit auris,  
dubioque secans aequora cursu  
potuit tenui fidere ligno  
inter vitae mortisque vias  
nimium gracili limite ducto.  
Nondum quisquam sidera norat,  
stellisque quibus pingitur aether  
non erat usus, nondum pluvias  
Hyadas poterat vitare ratis,  
non Oleniae lumina caprae,  
nec quae sequitur flectitque senex  
Arctica tardus plaustra Bootes.  
Nondum Boreas, nondum Zephyrus  
nomen habebant.*

*Ausus Tiphys pandere vasto  
carbasa ponto legesque novas  
scribere ventis: nunc lina sinu  
tendere toto, nunc prolato  
pede transversos captare notos,  
nunc antennas medio tutas  
ponere malo, nunc in summo  
religare loco, cum iam totos  
avidus nimium navita flatus  
optat et alto rubiconda tremunt  
sipara velo.*

*Candida nostri saecula patres  
videre procul fraude remota.  
Sua quisque piger litora tangens  
patrioque senex factus in arvo,  
parvo dives, nisi quas tulerat  
natale solum, non norat opes.  
Bene dissaepi foedera mundi  
traxit in unum Thessala pinus  
iussitque pati verbera pontum,  
partemque metus fieri nostri  
mare sepositum.*

Fu troppo audace colui che con un'imbarcazione così fragile per primo frantumò le onde insidiose e, lasciandosi alle spalle la sua terra, affidò la vita a imprevedibili venti, e solcando la distesa delle acque con navigazione incerta, osò fidarsi di un legno sottile, trascinato nel troppo labile confine tra la vita e la morte.

Nessuno ancora conosceva le costellazioni, né si serviva delle stelle che adornano il cielo; non ancora una nave poteva evitare le Pleiadi piovose, non le luci della capra Olenia, né i

carri Artici seguiti e diretti dal lento Boote. Non ancora Borea, non ancora Zefiro avevano un nome.

Tifi osò dispiegare le vele sul vasto mare e imporre nuove leggi ai venti: ora tendere la vela in tutta la sua ampiezza, ora, allenata la scotta, imprigionare i venti trasversali, ora porre le antenne al sicuro a metà dell'albero, ora legarle alla cima, quando ormai il marinaio troppo avido brama in tutta la loro forza i soffi dei venti e le vele quadre rossicce fluttuano in cima alla velatura.

I nostri padri videro età splendenti, lontano dall'antico inganno. Ciascuno, calcando il proprio lido e invecchiando sul campo paterno, ricco con poco, non conosceva altre ricchezze se non quelle che produceva il suolo natale. La nave tessalica confuse le leggi di un mondo convenientemente diviso, costringendo le onde a patire le sferzate dei remi e il mare, prima separato, a diventare parte della nostra paura.

Del passo proposto, può risultare utile schematizzare così alla lavagna la struttura del periodo compreso tra i versi 331 e 334:



Il punto qualificante della lezione è dato dall'apertura di un percorso intertestuale fondato sul *topos* della navigazione temeraria, che con tanta evidenza emerge dal testo senecano. Due sono i riferimenti proposti. Il primo, sviluppato a partire dal tema della *fraus* (v. 330, *procul fraude remota*), richiama la *Bucolica* IV di Virgilio (vv. 31-35):

*pauca tamen suberunt priscae vestigia fraudis  
 quae temptare Thetin ratibus, quae cingere muris  
 oppida, quae iubeant telluri infindere sulcos.  
 Alter erit tum Tiphis et altera quae vehat Argo  
 delectos heroas (...)*

Tuttavia rimarranno pochi segni dell'antico inganno, che ci esorteranno a provare con le navi Teti (il mare), a cingere le città con mura e ad aprire solchi nella terra. Ci sarà allora un altro Tifi, e un'altra Argo che condurrà eroi scelti.

Il secondo invece riferimento invece è costituito dall'*Ode* 1,3 di Orazio, nella quale l'autore, prendendo spunto da un viaggio in Grecia dell'amico Virgilio, condanna la temerità che spinge l'uomo a sfidare le leggi della natura. Anche in questo caso, ricorre il motivo della *fraus*, l'inganno che altera l'equilibrio e l'armonia stabiliti per legge divina. Il testo, distribuito in fotocopia, viene letto in traduzione italiana istituendo però un costante richiamo alla lingua originale. Ne riporto qui i passaggi più significativi:

*Sic te diva potens Cypri,  
 sic fratres Helenae, lucida sidera,*

*ventorumque regat pater  
obstrictis aliis praeter Iapyga,*

*navis, quae tibi creditum  
debes Vergilium: finibus Atticis  
reddas incolumem precor  
et serves animae dimidium meae.*

(vv. 1-8)

Ti proteggano Venere, di Cipro regina sacra, i due fratelli d'Elena, chiare stelle, ti guidi il re dei venti, liberando Iapige solamente, o nave che trasporti a te affidato Virgilio; se lo rendi sano all'Attica salverai la metà della mia vita.

*nequiquam deus abscidit  
prudens oceano dissociabili  
terras, si tamen inopiae  
non tangenda rates transiliunt vada.*

*audax omnia perpeti  
gens humana ruit per vetitum nefas,  
audax Iapeti genus  
ignem fraude mala gentibus intulit.*

(vv. 22-29)

Invano un dio prudente distaccò le terre dall'Oceano se le navi valicano empie le intangibili acque: precipita, capace di ogni rischio, la gente umana per vietati orrori; di Giapeto l'intrepido figliuolo condusse con la frode il fuoco agli uomini.

A mo' di ricapitolazione del significato profondo della tragedia, traduco i versi 603-606, nei quali il coro ribadisce la vera colpa di Giasone: non tanto l'abbandono del letto coniugale, quanto la rottura, attraverso l'impresa argonautica, dei vincoli di sacra amicizia tra uomini e divinità.

*Constitit nulli via nota magno:  
vade qua tutum populo priori,  
rumpe nec sacro violente sancta  
foedera mundi.*

(vv. 603-606)

La nota via non costò mai cara a nessuno; cammina dove passò sicuro chi t'ha preceduto e non spezzare, violento, le sacrosante leggi dell'universo.

Dopo la traduzione di questi versi, chiudo la lezione elaborando alla lavagna una mappa riassuntiva della struttura del testo preso in esame, che riporto alla pagina successiva.

**NONDUM: bene dissaepti  
foedera mundi**



La navigazione di Argo si configura come uno spartiacque, un termine *post quem* che individua due tempi distinti: un passato felice (*nondum*), caratterizzato dai valori riconducibili al *mos maiorum* (laboriosità, sobrietà, *pietas*), e un presente (*nunc*) di caos e paura, in cui l'uomo si impossessa a scopi utilitaristici della natura, violando l'ordine universale stabilito dalla divinità. È questa dunque la vera colpa che Giasone sconta nella tragedia di Seneca, una colpa teologica prima ancora che morale; così, l'infanticidio non rappresenta solo la vendetta atroce di una donna ferita nella sua dignità, ma uno strumento con cui gli dei puniscono la tracotanza di chi osò sfidarli.

All'epilogo della tragedia è dedicato il quinto incontro. Il testo proposto è il seguente:

*Amas adhuc, furiosa, si satis est tibi  
caelebs Iason. Quaere poenarum genus  
haut usitatum iamque sic temet para:  
fas omne cedat, abeat expulsus pudor;  
vindicta levis est quam ferunt purae manus.  
Incumbe in iras teque languentem excita  
penitusque veteres pectore ex imo impetus  
violentus hauri. Quidquid admissum est adhuc,  
pietas vocetur. Hoc age et faxo sciant  
quam levia fuerint quamque vulgaris notae  
quae commodavi scelera. Prolusit dolor  
per ista noster: quid manus poterant rudes  
audere magnum? Quid puellaris furor?  
Medea nunc sum; crevit ingenium malis.*

(vv. 897-910)

Tu ami ancora, folle, se ti accontenti che Giasone rimanga vedovo. Pensa a un genere di vendetta mai vista prima d'ora e ormai, proprio tu, preparati: soccomba ogni rispetto della legge, sparisca lontano ogni ritegno; lieve vendetta è quella che procurano mani innocenti. Abbandonati all'ira, svegliati dal torpore e ritrova nel profondo del tuo petto la violenza di un tempo. Tutto quanto è successo finora, prenda il nome di pietà. Datti da fare e vedrai come si saprà in giro quanto leggeri e ordinari furono i crimini perpetrati per lui. Quello fu solo un assaggio del mio odio: del resto cosa potevano osare di così tremendo mani ancora inesperte? Cosa un furore di fanciulla? Ora sono Medea; il mio temperamento è cresciuto nel male.

Dopo aver commentato il testo, mi soffermo brevemente sulle battute finali della tragedia, che individuano una beffarda anti-apoteosi: dopo aver invocato le divinità infernali, Medea – discendente del sole - si allontana in cielo su un carro alato. L'ultima parola è di Giasone e ha indotto alcuni a ipotizzare una professione di ateismo di Seneca; a me (e non solo a me) pare più fondata e coerente con lo sviluppo della tragedia l'interpretazione che vuole la presenza di Medea inconciliabile con quella degli dei celesti.

Per alta vade spatia sublimi aetheris  
Testare nullos esse, qua veheris, deos.

Va' per gli alti spazi del cielo a dimostrare che dove tu passi non esistono dei.

Prima della verifica finale restano ancora tre ore, da dedicare alla componente musicale dell'argomento scelto.

Avvicinare i ragazzi alla musica è uno degli scopi sicuri che mi prefiggo come insegnante. Non è questa la sede per lamentare la recidiva sordità alla musica del nostro sistema scolastico; appelli di artisti (Uto Ughi e Claudio Abbado i più cocciuti) e musicologi si sono sprecati nel corso degli anni e sono probabilmente destinati a restare inascoltati ancora a lungo. Intanto, i nostri ragazzi escono da prestigiosissimi licei ignorando chi fosse Rossini o sbuffando di noia al solo nome di Bach.

Sinceramente, devo dire che in un ipotetico percorso di educazione musicale forse non inserirei *Medea* di Luigi Maria Cherubini, opera molto interessante ma piuttosto ardua per i motivi chiariti a pagina 13. Qui però lo impongono le circostanze; così, la prima delle due ore della sesta lezione viene impiegata per introdurre i ragazzi nell'inquieto contesto musicale di fine Settecento, caratterizzato da un sostanziale indebolimento delle strutture formali, gradualmente intaccate da una nuova, urgente tensione espressiva, del tutto insofferente ai limiti imposti dalle forme tradizionali (la forma-sonata in primo luogo). Altamente esemplificativo del concetto è il primo movimento della sonata per pianoforte op. 101 di Beethoven, pagina di sublime e ineffabile bellezza tutta attraversata da un morbido flusso sonoro che supera la consueta sequenza esposizione-sviluppo-ripresa in nome di una continuità assoluta del pensiero musicale. Ancora più appropriato in tal senso, vista la sua appartenenza al teatro musicale, può rivelarsi l'ascolto della penultima scena del *Don Giovanni*, combinata con l'ouverture. Non si tratta di addentrarsi nei contenuti dell'opera, che per il suo spessore e la sua unicità meriterebbe almeno un'unità didattica a parte; semmai, è importante mettere in risalto la prorompente, vigorosa carica espressiva che assume la scrittura di Mozart ogni volta che viene assunto il re minore come tonalità d'impianto (al proposito fa testo anche il primo movimento del concerto per pianoforte e orchestra K 466, tutto teso su un'inquieta pulsazione sincopata).

Così, proporre almeno uno di questi ascolti può risultare molto utile nel favorire la comprensione del progetto artistico di Cherubini. La sua *Medée* vede la luce il 13 marzo 1797 al teatro Feydeau di Parigi, aderendo ai canoni dell'opéra-comique, con la tipica alternanza di parti cantate e recitate; il libretto di François-Benoît Hoffmann è debitore del testo di Corneille, a sua volta influenzato dal precedente senecano. A partire dalla seconda metà dell'Ottocento un processo di sostanziale adeguamento ai modi dell'opera tradizionale investe l'opera: il violinista boemo Ferdinand Lachner la riscrive nel 1856 su commissione dell'opera di Francoforte eliminando la recitazione; agli inizi del Novecento, quando – particolare significativo - il gusto collettivo propende ancora per l'opera cosiddetta verista, Carlo Zangarini traduce il libretto in italiano, consegnano così l'opera al suo primo allestimento italiano del 1909.

Impercorribile e tutto sommato inutile l'ascolto dell'opera integrale, due sono i passaggi che intendo proporre ai ragazzi durante i due incontri ad essa dedicati, non prima di aver fornito loro un glossario operistico essenziale (aria, recitativo, cavatina, concertato...)<sup>17</sup>

Il primo è il coro *O bella Glauce* (atto I), spezzato dall'inquieto concertato tra Glauce, Creonte e Giasone e dall'aria *Or che più non vedrò* di quest'ultimo.

CORO

O bella Glauce, il grande Giasone  
de l'alta impresa reca a voi le spoglie;  
le sue glorie e l'alloro  
offre a voi per l'omaggio,  
col vello d'oro che a Colco strappò.

GLAUCE

Ah, Colco!...

CORO

Offre a voi per l'amore  
le sue glorie e l'alloro.

GLAUCE

Colco! Pensier fatale!  
Oh funesto presagio!

GIASONE

Che vedo? Che triste pensiero  
v'oscura gli occhi così?

CREONTE

Che mai ti turbò?

---

<sup>17</sup> In realtà, più che di ascolto dovrei parlare di visione, dal momento che il supporto scelto è stato il DVD, che oltre all'udito sollecita anche la vista, e dunque avrebbe senz'altro catturato la massima attenzione esigibile dai ragazzi.

Ad ogni modo, come organizzare l'ascolto/visione musicale? Per una buona comprensione io credo che lo si debba ripetere almeno tre volte: la prima mira a suscitare un'impressione, un impatto diretto con la musica; nella seconda, discreta, analitica, si prendono in considerazione i frammenti musicali di particolare rilievo – ed è qui che è condensata l'esposizione dei contenuti, che dovrebbe portare a una mutata consapevolezza dei ragazzi durante il terzo e ultimo ascolto integrale. In ogni caso, verrà messo a disposizione della classe un master CD contenente i brani ascoltati e perché no qualche altro frammento che non si è avuto il tempo di trattare.

Perché ti fai sì smorta in viso?

GLAUCE

Ahimè!

Lo splendor di questa eroica  
gesta grave il duol mi fa.  
È di Colco il suol fatale dove il drago fu domato!  
Il potere di Medea  
del gran mostro avea ragione.  
Noi la vedremo presto giunger qui!  
Chiederà Giasone;  
preci e astuzie adoprerà:  
se non valgan sue minacce,  
della maga l'arte fosca  
struggerà paese e reggia!

GIASONE

Sparito, o buona Glauce, è il suo potere:  
Medea contro l'amor non può lottare.

GLAUCE

Mio protettor sei tu:  
nei perigli da te avrò coraggio.

GIASONE

Or che più non vedrò  
quella sposa crudele,  
che a me vergogna e pianto fu,  
del lungo error non ho  
la memoria più,  
il mio destin si rinnovella.  
Fu Imene il mio dolore,  
avrò gioia da Imene.  
Felice al vostro piè  
Giasone or vuol giurare:  
forza umana giammai  
da lui vi può strappare!

Pur non essendo fisicamente presente, Medea ingombra la scena attraverso i funesti presagi che il solo nome della sua terra suscita in Glauce, il cui stato di inquietudine e preoccupazione è catturato da Cherubini attraverso una vocalità agile ma impervia e attraverso un andamento melodico nervoso e frammentato, costruito più per singoli incisi indipendenti che in virtù di un disegno spazioso e unitario; anche il profilo intervallare è piuttosto aspro, condizionato com'è dall'ininterrotto flusso modulante predisposto da Cherubini secondo una sequenza alquanto ostinata di settime diminuite. Notevole è la funzione espressiva assegnata all'orchestra, un brulicare tremolante dal quale sporgono periodicamente rapidissimi impulsi ritmici, quasi a seguire la paura e il turbamento che agita la principessa di Corinto.

Un tono rassicurante, talvolta ampolloso, vagamente affettato, concettualmente non distante dal Pollione di *Norma*, caratterizza Giasone: si ascoltino al riguardo l'intonazione



effusiva di «Medea contro l'amor non può lottare» o la scansione simmetrica e ordinata dell'aria successiva.

Il secondo passaggio proposto in classe è l'aria di Medea *Dei tuoi figli la madre*, rivolta a Giasone sul finire dell'atto I, resa celebre dall'interpretazione di Maria Callas.

MEDEA

Dei tuoi figli la madre  
tu vedi vinta e afflitta,  
fatta trista per te  
e pur da te proscritta!  
Tu lo sai quanto un giorno t'amò,  
crudel! A te fui cara un dì!  
Sola qui, senza amore,  
scacciata, dolorosa,  
se mai mi fossi apparso  
io sarei buona ancora,  
sarei pietosa!  
Il cor non sapeva  
le orrende passioni,  
scorrea la notte in sogni buoni,  
splendeva a me sereno il dì'.  
Ero felice allora:  
avevo un padre, un nudo:  
ho dato tutto a te!  
Torna sposo per me!  
Crudel! Crudel!  
Io non voglio che te solo!  
Medea t'implora qui:  
ai piedi tuoi starà!  
Pietà per tanto amor che volli a te!  
Pietà! Torna a me!

Si tratta di una supplica che della tradizionale aria d'opera ha poco o niente, a partire dalla stessa articolazione metrica. Più appropriato sarebbe definirla un declamato melodico, per certi aspetti assimilabile alla «Gran scena del sonnambulismo» del *Macbeth* verdiano. Indispensabile per guidare l'ascolto è indicare la struttura del brano, imperniata sulla ripetizione dell'aggettivo «crudel» e definita da una cospicua varietà di idee melodiche che recepiscono liberamente le variazioni di stato d'animo di Medea:

- A. da «Dei tuoi figli la madre» a «Crudel! A te fui cara un dì»;
- B. da «Sola qui» a «Crudel!»;
- C. da «Io non voglio che te» alla conclusione.

La suddivisione è del tutto convenzionale, dal momento che le tre parti – la seconda in particolar modo – presentano una relativa omogeneità interna. Nella prima, il tono di Medea si caratterizza per una malinconica dolcezza che si distende su una melodia insolitamente cantabile e lineare; ma l'esclamazione «crudel!» rompe questa fragile quiete, portando quasi a forza l'ascoltatore dentro le ombre interiori della maga. Così, la parte B

vive su un incedere contraddittorio e imprevedibile, in cui l'espressività più cupa e dimessa si alterna a violente fiammate (ad esempio l'acuto su «orrende passioni»), il canto più misurato degenera improvvisamente nel grido lancinante e le esplosioni di *furor* ossessivo sfumano in un paesaggio musicale onirico e disincantato («Scorrea la notte in sogni buoni»). Per giustificare la tradizionale struttura dell'aria con da capo (A-B-A) la terza parte dovrebbe ricalcare fedelmente la prima; invece non ne recupera che il clima espressivo, configurandosi dunque più come coda che come ripresa.

Presentati questi due brani, difficilmente resta del tempo per ulteriori ascolti; tuttavia, ritengo che la scelta operata possa già rivelare il profilo artistico di Cherubini, esponente di un classicismo che non concede nulla alla melodia e alla componente più edonistica della musica; sicché la sua *Medea* si rivela attraverso uno scabro procedimento musicale tutto orientato a coglierne il frastagliato abisso interiore.

*Verifica* - La verifica finale, riportata in allegato, è stata l'unica parte dell'intervento su cui ho riflettuto fino all'ultimo; la mia scelta è caduta su una prova semistrutturata di tre domande a risposta aperta. A una verifica puntuale e 'pilotata' delle informazioni ho preferito una modalità che valorizzasse un più ampio spettro di competenze, quasi strutturandosi come racconto: organizzazione delle idee, autonomia e originalità di giudizio, capacità di sintesi, correttezza espressiva e esattezza dei contenuti – tutti criteri normalmente adottati dalla docente accogliente;<sup>18</sup> da quest'ultima non mi sono discostato nemmeno nell'attribuzione del punteggio: cinque punti per domanda e punteggio finale in quindicesimi da convertire in noni.

---

<sup>18</sup> Il liceo Alfieri non prevede criteri di valutazione comuni a tutto l'istituto: le tipologie e la programmazione delle valutazioni vengono fissate dai consigli di classe, sicché i parametri che ho indicato, e che presento in forma più dettagliata nel prospetto a pagina 31, sono frutto di una rapida intesa con la docente accogliente.

## PARTE TERZA – IL PROCESSO

Ecco come si è svolto effettivamente il mio intervento:

TEMPI	L'INSEGNANTE	L'ALLIEVO
1 ora (50')	Mi presento; espongo brevemente il programma; valuto il possesso dei requisiti; agli spunti offerti dai ragazzi faccio seguire la traduzione e il commento di <i>De vita beata</i> XX,1-2.	Risponde alle mie sollecitazioni in merito ai requisiti; esprime la sua impressione circa la personalità filosofica e intellettuale di Seneca; segue la spiegazione e raccoglie appunti Per casa: rielabora gli appunti nella forma in cui è abituato
2 ore	<b>Traduco versi scelti dal prologo di <i>Medea</i> (19-26, 49-55)</b> ; istituisco un raffronto tra Seneca e Euripide; invito la classe a operare una ricognizione delle eroine letterarie accomunabili a Medea; divido la classe in gruppi ai quali affidare un confronto comparativo tra il monologo di Medea e il successivo epitalamio.	Segue la spiegazione, intervenendo dove sollecitato; avanza proposte in merito alle figure femminili assimilabili a Medea; esegue il lavoro assegnato Per casa: rielabora gli appunti
1 ora	<b>Do la parola ai portavoce di ogni gruppo e ricompongo unitariamente i contenuti emersi</b> ; svolgo considerazioni sullo stile e sul contenuto dei dialoghi di Medea con la nutrice e Creonte; assegno per casa la lettura in italiano del coro II	<b>Esponde i risultati del lavoro di gruppo e segue il riepilogo dell'insegnante</b> ; segue la spiegazione intervenendo dove sollecitato; raccoglie appunti Per casa: legge il passo assegnato
2 ore	Invito la classe a esprimersi sul passo assegnato in lettura; <b>dopo averlo introdotto</b> , traduco e commento passi scelti del coro II (301-339) e del coro III (603-606); conduco un breve excursus sul motivo della navigazione in Orazio, di cui presento sinteticamente l' <i>Ode</i> 1,3; distribuisco una fotocopia di un estratto del saggio di G. G. Biondi; assegno per casa la lettura in italiano della scena finale	Risponde alle mie sollecitazioni circa la lettura svolta a casa; segue la traduzione e il commento proposti; raccoglie appunti Per casa: legge il passo assegnato
1 ore	Dopo aver raccolto gli interventi dei ragazzi sulla lettura assegnata, traduco i versi 897-910; svolgo alcune considerazioni sul finale della tragedia	Risponde alle mie sollecitazioni circa la lettura svolta a casa; segue la traduzione e il commento proposti; raccoglie appunti
2 ore	<b>Illustro il contesto musicale</b> tra XVIII e XIX secolo; <b>illustro alcuni concetti base della teoria musicale</b> ; presento la figura di Cherubini anticipando i caratteri essenziali della sua <i>Medea</i> ; propongo l'ascolto di passaggi dell'atto I; sollecito la classe a fornire le sue impressioni e offro un commento essenziale	Segue la spiegazione; ascolta i brani proposti e si esprime liberamente al riguardo; prende nota delle mie osservazioni musicologiche
1 ora	Propongo l'ascolto di alcuni passaggi dell'atto III; lascio uno spazio per fornire chiarimenti circa gli argomenti trattati	Ascolta i brani proposti; formula eventuali richieste di chiarimento in merito all'intero percorso
1 ora	Distribuisco e illustro la verifica sommativa	Esegue la verifica

## *Variazioni di percorso e aspetti relazionali*

Ho evidenziato in neretto gli elementi di discontinuità con il progetto iniziale occorsi durante le dodici ore di intervento. Più che di variazioni, sarebbe opportuno parlare di slittamenti, dal momento che il principale motivo di preoccupazione è consistito nella capacità di gestire il tempo in modo tale da rispettare la tabella di marcia nella sua scansione temporale e contenutistica. Già nella seconda lezione mi sono ritrovato a rincorrere, dal momento che l'imprevista ricchezza dello scambio di idee su Seneca e il ritmo piuttosto cadenzato della mia spiegazione hanno estromesso dall'incontro la traduzione dei passi previsti.<sup>19</sup> Così, a fare le spese del ritardo accumulato, è stata la discussione sui dialoghi di Medea con la nutrice e Creonte, che doveva inizialmente raccogliere i frutti della lettura svolta a casa occupando circa metà della terza lezione e che invece si è trasformata in una trattazione frontale molto concisa.

Così pure era troppo ottimistico stimare di risolvere il lavoro di gruppo entro la fine del secondo incontro, nonostante la consolidata attitudine della classe a lavorare sui testi: formare i gruppi, precisare le consegne, gli interventi *work in progress* per meglio indirizzare l'analisi, l'esecuzione stessa del lavoro richiesto, sono attività che hanno assorbito più tempo del previsto.

Volendo però esaminare le cause delle mie tribolazioni nel seguire la tabella di marcia, credo che si debba necessariamente risalire a due fattori.

Il primo riguarda la percezione dell'apprendimento da parte del docente: osservando i ragazzi negli occhi, spesso può capitare di cogliere (peraltro in modo del tutto empirico ed arbitrario) dello smarrimento, dell'insicurezza che non sempre si trasforma in richiesta di chiarimento. Allora, recependo il non-detto che traluce da questi sguardi, mi sono ritrovato a riprendere in modo spontaneo più volte lo stesso concetto, rischiando inesorabilmente di appesantire il racconto. E questo è successo quando pure ritenevo efficace il mio modo di spiegare; figuriamoci dunque quando, valutando 'in tempo reale' il mio operato, talvolta non mi sono ritenuto soddisfatto di come stavo presentando un argomento: ripetendo gli stessi concetti in forma variata, ho potuto misurare su me stesso l'indesiderata possibilità di ingarbugliare la spiegazione. Insomma, guai se un professore non avesse una coscienza autocritica; certo però non è a lavori in corso che deve emergere questo impulso. E così, mentre introducevo la tragedia, mi sono ritrovato a indugiare sulle sue linee generali per qualche minuto in più, proprio per l'intrecciarsi di questi due tipi di 'interferenza' - avranno capito quelle due ragazze in penultima fila? Non posso essere più efficace nell'espone il problema della «tragedia congestionata»? D'altra parte c'è da dire che, nonostante la padronanza emotiva che ho appreso in un altro campo, fare lezione in una terza liceo classico ha alquanto infittito i miei scrupoli e irrigidito, forse in misura eccessiva, i miei parametri di autovalutazione.<sup>20</sup>

Il secondo fattore di 'deragliamento' dai tempi prefissati è intrinseco alla metodologia che ho scelto - e che finora reputo una tra le più efficaci per costruire un ambiente di apprendimento in cui siano valorizzate le idee di ciascuno e il loro libero scambio - cioè la

---

<sup>19</sup> Fortunatamente, le opinioni espresse su Seneca non si sono ridotte a banali giudizi di principio - simpatico, antipatico... - ma spesso hanno assunto un profilo argomentato, e sostanziato in qualche caso da opportuni riferimenti ai testi.

<sup>20</sup> A pensarci bene, si tratta di una preoccupazione assurda: dove sta scritto che un liceo classico richiede più scrupoli che altre scuole? La tensione verso il meglio è certo un fatto indipendente dall'indirizzo e dal tipo di scuola dove si insegna.

cosiddetta lezione frontale-interattiva. Un esempio adeguato è costituito da quanto avvenuto durante la seconda lezione, quando – facendo finta di improvvisare - ho invitato i ragazzi a indicare quelle figure femminili che – in letteratura, nel teatro, nel cinema, nell’opera... - seguono un percorso assimilabile a quello di Medea. Quello della donna ‘sedotta e abbandonata’ è un *tòpos* di straordinaria suggestione: Didone, Arianna, Ermengarda, Armida, Isotta dalle bianche braccia, Norma, Donna Elvira, Cio-Cio-San... in ordine sparso, questi erano i miei riferimenti. Nella circostanza però i ragazzi sono andati ben oltre, dimostrando agilità mentale e ottima predisposizione a istituire raffronti; tant’è vero che in due casi non ho nemmeno saputo avallare le loro proposte; e devo dire che, dal punto di vista relazionale, ammettere i miei limiti non è stato affatto un autogol. In definitiva, questo esercizio di ‘ricognizione culturale’ ha suscitato un certo entusiasmo ma ha richiesto più tempo del previsto: così, ho avuto la decisiva conferma di come nella programmazione sia consigliabile mantenere una certa elasticità; del resto, non è un caso che in ogni manuale di didattica si faccia riferimento all’imprevisto come elemento ricorrente nell’insegnamento.

Un’altra variazione è avvenuta nel sesto incontro. Vista la scarsa familiarità dei ragazzi con il linguaggio musicale, ho ritenuto opportuno spendere un quarto d’ora per delineare, in modo colloquiale, alcuni intuitivi rudimenti teorici: melodia, armonia, ritmo, sonorità, timbro.<sup>21</sup> Onestamente, devo dire che si è trattato di una saggia decisione, anche se a scapito dell’ascolto dei brani scelti dal *Don Giovanni*. Poi però, evidentemente galvanizzato dal buon esito di questa breve trattazione, ho rovinato tutto lanciandomi in un fumoso e ipertecnico discorso sulla forma musicale; non avevo mai visto tanto smarrimento pervadere contemporaneamente gli sguardi di più persone, tant’è vero che ancora adesso mi chiedo quale vanagloria mi abbia spinto ad affrontare l’argomento in quella sede, considerando per giunta che non c’era il tempo di supportare il discorso con adeguati esempi musicali. Ad ogni modo, scusandomi per la parentesi fuori luogo, mi sono fermato in tempo utile per cominciare la trattazione di Cherubini, che la classe ha seguito con apprezzabile interesse lesinando immediate impressioni riguardo agli ascolti che ho proposto.

Non tutte le lezioni si sono svolte alla presenza della docente accogliente, una delle colonne portanti del liceo che ebbi la fortuna di avere *temporibus illis* come professoressa di italiano. Una sua impreveduta assenza infatti mi ha messo nelle condizioni di affrontare da solo il secondo e il penultimo incontro, ma questo non ha avuto conseguenze di rilievo né sul piano didattico né su quello relazionale, visto l’atteggiamento serio e partecipe costantemente mostrato dalla classe.

---

<sup>21</sup> Fare teoria della musica in modo colloquiale vuol dire per esempio disegnare un ponte alla lavagna, spiegando che i pilastri rappresentano l’armonia, la distanza tra i pilastri il ritmo, le macchine che passano sulla strada la melodia.

## *Esito della verifica*

Dopo averne illustrati i contenuti, è il momento di esaminare i risultati della verifica, che riporto analiticamente nella tabella sotto:

	domande (5/15 punti ciascuna)			valutazione/15	valutazione/10
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>		
G. A.	4.5	4.5	4	13	<b>7.5</b>
G. A.	4.5	3.5	3.5	11.5	<b>6/7</b>
G. A.	4	4.5	4.5	13	<b>7.5</b>
M. B.	3	4	2.5	9.5	<b>5/6</b>
C. B.	4.5	2.5	4	11	<b>6.5</b>
B. B.	3.5	4.5	3.5	11.5	<b>6/7</b>
A. C.	4.5	4.5	3.5	12.5	<b>7+</b>
S. C.	4	4	4	12	<b>7</b>
S. C.	3.5	3.5	4	11	<b>6.5</b>
P. C.	3	3.5	4.5	11	<b>6.5</b>
C. G.	3.5	4	3	10.5	<b>6+</b>
M. I.	4.5	3.5	3	11	<b>6.5</b>
M. M.	5	3.5	3.5	12	<b>7</b>
M. P.	4.5	5	4.5	14	<b>8.5</b>
B. P.	4	4.5	4	12.5	<b>7+</b>
S. P.	3.5	4	4	11.5	<b>6/7</b>
C. R.	4.5	5	4.5	14	<b>8.5</b>
B. S.	4	4.5	3	11.5	<b>6/7</b>
F. S.	3	3.5	3.5	10	<b>6</b>
V. S.	5	5	4	14	<b>8.5</b>
S. V.	3	3	3	9	<b>5.5</b>

Come mia abitudine, la correzione – per la quale ho impiegato oltre due settimane - è avvenuta in tre fasi: una prima dedicata alla semplice lettura degli elaborati, per verificare a grandi linee il loro andamento generale. La seconda si è caratterizzata per un carattere più sistematico: sul mio taccuino ho riportato osservazioni relative ai singoli esercizi, rilevandone le carenze, le imprecisioni, gli equivoci concettuali, le inesattezze o le ambiguità espressive;<sup>22</sup> quindi ho formulato una prima ipotesi di voto.

---

<sup>22</sup> Non molte, a dire il vero. Mi hanno creato qualche difficoltà un paio di casi in cui il limite prefissato di venti righe per risposta è stato abbondantemente disatteso; di fronte a dei contenuti comunque giusti, non ho dato troppo peso all'infrazione, valutandola nell'ordine del 'meno' (corrispondente a venticinque centesimi). Allo stesso modo, era prevedibile che, nella domanda su Cherubini, si verificasse qualche imprecisione terminologica, che non sarebbe stato intellettualmente onesto punire; anche perché i contenuti hanno rivelato una più che accettabile comprensione dell'opera.

Assegnati dei punteggi non definitivi (cioè con oscillazioni di mezzo punto), sono passato alla terza correzione, nella quale ho misurato l'uniformità del mio giudizio attraverso il confronto tra gli elaborati. Dissipati i dubbi maturati nella seconda fase ho assegnato i voti definitivi; li ho dunque sottoposti all'esame della tutor la quale ha constatato una compiuta aderenza tra la mia e la sua valutazione.

Nella tabella sotto riassumo la rispondenza tra voti finali e caratteristiche delle prove:

5-5/6	lavoro disarticolato e parzialmente completo; inesattezze nella traduzione; parziale comprensione dei contenuti; precaria proprietà lessicale; forma non sufficientemente sorvegliata
6-6/7	lavoro sostanzialmente coerente e completo; traduzione accettabile; sufficiente padronanza ed elaborazione dei contenuti; lessico e forma nel complesso adeguati
7-7/8	lavoro completo; traduzione appropriata; buona padronanza e ordinata elaborazione dei contenuti seppur con qualche imprecisione; lessico e forma appropriati
8-8/9	lavoro completo; traduzione elegante e appropriata; disinvolta padronanza dei contenuti; elaborazione originale e coerente; lessico e forma appropriati

Non è stato necessario attuare un intervento di recupero, dal momento che la stragrande maggioranza degli elaborati (diciannove su ventuno) si è collocata al di sopra della sufficienza e le due insufficienze che ho dovuto mettere sono state comunque di entità piuttosto lieve.

## PARTE QUARTA – RIFLESSIONI

*Ricerca* - Come si è già appurato, tra un insegnante di pianoforte, di tennis o di danza e uno di storia sussistono delle importanti differenze di fondo. Tuttavia, c'è anche un elemento non affatto trascurabile che li accomuna: non si può onestamente concepire alcuna forma di insegnamento senza un adeguato, critico percorso di ricerca su modi e contenuti con cui si esercita la propria attività.

Durante una lezione su un preludio di Skrjabin, il mio ultimo Maestro mi dimostrò come, abbassando opportunamente il pedale di risonanza subito dopo la pressione del tasto, si potesse ottenere una dinamica di crescendo interna a uno stesso suono – cosa inconcepibile sul piano della fisica acustica per uno strumento a corde percosse. «Ma questa è stregoneria maestro!» fu la mia reazione (peraltro non limitata solo a quel caso); «No, è che io cerco... e non smetto mai di cercare» - risposta illuminante.

Attivare un costante processo di ricerca dunque è molto probabilmente il segreto per svolgere al meglio la professione docente; ma se la ricerca di un insegnante di pianoforte è prevalentemente unidirezionale, dal momento che si rivolge soprattutto agli aspetti tecnici e fisici, quella dell'insegnante di latino (e di ogni altra materia) ruota su un orizzonte molto più vasto, dal momento che interessa una certa pluralità di ambiti (disciplinare, cognitivo, relazionale). Oltretutto, il fatto che il suo terreno di applicazione sia l'esperienza scolastica quotidiana imprime alla ricerca del professore di liceo un carattere imprevedibilmente mutevole, caratterizzato da una costante sovrapposizione di imprevisti e di stimoli diversi. Per questo, a volte riflettere in modo distaccato sull'esperienza didattica è quasi come cercare di individuare i volti dei passeggeri di un treno lanciato a 200 all'ora.

Da questo elemento non possono prescindere le mie riflessioni, dal momento che devono temperare i due anni di SIS – comprensivi di teoria e tirocinio – e alcune supplenze (di cui una in corso) che stanno contribuendo a plasmare la mia fisionomia di professore; ma anche, perché no, i professori che ho visto all'opera nella mia vita di studente.

*Dotte illusioni* - Mi resterà a lungo impressa la frase – a metà tra provocazione e imperativo morale - con cui un professore SIS aprì il suo corso di letteratura latina: «Voi siete quello che sapete». Ma di che stupirsi? io stesso sono cresciuto affidandomi a un sistema molto genuino: leggere-e-ripetere, come se quella fosse la sola chiave del successo scolastico. Così, si è via via formata l'illusione che un vasto patrimonio culturale fosse la principale credenziale di un professore; molti di quelli che ho avuto, del resto, mostravano uno spessore culturale non comune: i miei ricordi liceali mi riportano a lezioni di storia che sconfinavano vertiginosamente nella filosofia, nell'arte, nelle scienze... e a maestose lezioni di letteratura italiana, dove mi colpiva l'organicità, la coerenza, la precisione nel presentare dati e relative implicazioni. D'altra parte, credo che la possibilità di conoscere sia una delle principali giustificazioni della nostra presenza sulla terra, sicché mi sembra naturale alimentare negli allievi quella stessa sete che sento io. Credo che siano all'incirca questi i presupposti che portano alla nascita del cosiddetto insegnante 'dotto', un innamorato del sapere – ma non dell'erudizione fine a se stessa – che dagli studenti raccoglie al tempo stesso stima («quello è un mostro di cultura») e soggezione («non soddisferò mai le sue pretese»). A questo modello, confesso di aver aderito con vivo slancio nelle mie prime esperienze alla cattedra.

*Correzione di rotta* – A pensarci bene, l'insegnante 'colto' è quello più facilmente destinato ad entrare in crisi, dal momento che la sua azione didattica investe sui contenuti



molto più che sul metodo. Tutt'al più si qualifica come una sorta di *exemplum* da imitare: implicitamente, sembra suggerire ai ragazzi che la sua disinvolta padronanza della materia deve essere l'obiettivo a cui essi devono tendere.

Già, ma come? Organizzare in modo schematico, nitido delle conoscenze serve fino a un certo punto, se il professore non svela anche i procedimenti mentali che lo hanno portato ad impadronirsene. E' un po' come se un maestro di pittura presentasse ai suoi allievi uno splendido prodotto finito, senza però diffondersi sugli accorgimenti tecnici che hanno portato alla sua realizzazione. Non c'è troppo da meravigliarsi di un fenomeno del genere, se si pensa che esistono eccelsi concertisti allergici all'insegnamento (mi scuso per l'insistenza nostalgica e monotematica sulla musica, ma anche in questo caso mi sembra più che calzante). Forse che non siano coscienti di come hanno conseguito la loro grandezza? Poco probabile. Semmai, si sentono inadeguati a comunicare la strada che hanno percorso.

Ora, io non sono né un grande concertista né un grande insegnante; al massimo sono uno che finora è riuscito negli studi, ed è evidente che questo è anche il traguardo verso cui devo spingere i miei allievi. Altrettanto evidente è che risulta abbastanza obsoleto proporre una metodologia fondata sull'alternarsi meccanico del leggere e del ripetere; parimenti improduttivo potrebbe rivelarsi il suggerire ai ragazzi le parti di un testo da sottolineare, almeno finché non si spiega perché proprio quelle parti vanno sottolineate. E a ben vedere, qui abbiamo già abbandonato il nostro caro insegnante colto, e stiamo conoscendo un insegnante che, seppur con un apparato metodologico molto limitato, si interessa davvero all'efficacia dei processi di apprendimento.

*Utilità della specializzazione* – Nel momento in cui Howard Gardner illustra la pluralità delle intelligenze e degli stili cognitivi, cade anche l'ultimo assioma dell'insegnante dotto, ovvero la sua pretesa di esemplarità. Se è vero che ogni individuo si caratterizza per un suo patrimonio intellettuale specifico, è pur vero che il principale compito dell'insegnante risiede nella sua valorizzazione. E se è vero che esistono sistemi differenti per comprendere e trattenere conoscenze in modo significativo, è pur vero che l'insegnante questi sistemi li deve padroneggiare tutti, per poi applicare di volta in volta quelli che ritiene più congruenti con gli obiettivi prefissati. Ed ecco che così si arriva al «professionista riflessivo» descritto da Donald Schön, definizione in cui entrambe le parole esprimono un significato strategico: l'insegnante è un anzitutto un professionista, cioè un lavoratore in possesso di un'articolata gamma di competenze metodologiche e disciplinari (quindi è anche un insegnante colto); ed è un professionista che nell'agire professionale si pone come ricercatore, come colui che accresce la propria capacità di riflettere sulla propria esperienza nello stesso momento in cui si svolge. Affinare questa capacità è l'obiettivo che in tutta onestà mi propongo a medio termine; intanto, non posso che salutare con riconoscenza chi, durante i due anni di SIS, ha saputo convincermi della necessità di abbandonare modelli di insegnamento superati e indirizzarmi verso un profilo didattico consona con le esigenze della società al cui progresso tutti siamo chiamati a contribuire.

## BIBLIOGRAFIA

### Testi di area trasversale:

- D. AUSUBEL, *Educazione e processi cognitivi*, Milano, FrancoAngeli 1995;  
A. BANDURA, *Il senso di autoefficacia*, Trento, Erickson 1996;  
G. BLANDINO-B. GRANERI, *Le risorse emotive nella scuola*, Milano, R. Cortina 2002;  
J. S. BRUNER, *La mente a più dimensioni*, Bari, Laterza 1986;  
J. S. BRUNER, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli 2002;  
J. S. BRUNER, *La ricerca del significato*, Milano, Bollati Boringhieri 2003;  
I. CALVINO, *Lezioni americane*, Milano, Mondadori 1992;  
U. ECO, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Milano, Bompiani 1994;  
P. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA 2002;  
C. LANEVE, *La didattica fra teoria e pratica*, Brescia, La Scuola 2003;  
S.K. LANGER, *Sentimento e forma*, Milano, Feltrinelli 1973;  
J. MUKAROVSKY, *Il significato dell'estetica*, Torino, Einaudi 1973;  
J. NOVAK, *L'apprendimento significativo*, Trento, Erickson 2001;  
A. PALMONARI, *Gli adolescenti*, Bologna, Il mulino 2001;  
D. SCHÖN, *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo 1993;  
R. SIMONE, *La terza fase: forme di sapere che stiamo perdendo*, Bari, Laterza 2003.

### Didattica del latino:

- D. PULIGA, *Percorsi di letteratura latina: per una didattica sostenibile*, Roma, Carocci 2003.

### Manuali:

- I. LANA - A. FELLIN, *Antologia della letteratura latina 2*, Firenze, D'Anna 1991;  
AA.VV., *Concentus*, Torino, Petrini 2002;  
G. GARBARINO, *Letteratura latina*, Torino, Paravia 1991;  
G. B. CONTE, *Pagine critiche di letteratura latina*, Firenze, Le Monnier 1990;

### Testi monografici:

- AA.VV., *Atti delle giornate di studio su Medea svoltesi a Torino 23-25 ottobre 1995*, a cura dell'AICC, Alessandria, Dell'Orso 1997;  
G. G. BIONDI, *Il nefas argonautico*, Bologna, Patron 1984;  
G. G. BIONDI, *Tragedia: ethos (ed epos) nell'umanesimo senecano*, in Seneca, *op. cit.*, pp. 35-69;  
B. GENTILI, *L'ultimo atto della Medea di Seneca*, in «Maia» 6, 1953, pp. 43-51;  
C. LEASBY, *The Medea of Seneca*, in «HSPH» 18, 1907, 39-71;  
G. MAZZOLI, *Seneca e la poesia*, Milano, Ceschina 1970;

- C. MAYER, *Per una teoria dei rapporti tra letteratura e musica*, in AA.VV., *Bologna, la cultura italiana e le letterature straniere moderne: atti del congresso internazionale, Bologna 17-22 ottobre 1988*, Ravenna, Longo 1992;
- E. PARATORE, *Storia del teatro latino*, Milano, Vallardi 1957.
- D. SUSANETTI, *Favole antiche*, Roma, Carocci 2005;
- R. DALMONTE, *Musica e parole*, in J. J. NATTIEZ (cur.), *Enciclopedia della musica*, Einaudi 2002, pp. 185-205;
- V. DELLA CROCE, *Cherubini e i musicisti italiani del suo tempo*, EDA 1983;
- S.K. LANGER, *Sentimento e forma*, Milano, Feltrinelli 1975
- J.J. NATTIEZ (cur.), *Enciclopedia della musica*, vol. I, Torino, Einaudi 2002;
- G. PESTELLI, *L'età di Mozart e di Beethoven*, Torino, EDT 1979;
- M. RAVERA, *Invito all'ascolto della musica di Cherubini*, Milano, Mursia 1996;
- R. WAGNER, *Opera e dramma*, Torino, Bocca 1929.

#### Discografia e spartiti:

- L. CHERUBINI, *Medea*, dir. Lamberto Gardelli, orchestra e coro dell'Accademia di Santa Cecilia, cd Decca, 452 611-2;
- L. CHERUBINI, *Medea*, dir. Eric Hull, orchestra dell'Ente Concerti «Marialisa de Caroliis», corale «Luigi Canepa» di Sassari, dvd Kicco Classic 9010;
- L. CHERUBINI, *Medea*, Milano, Romualdo Fantuzzi 1909.

## APPENDICE

Come appendice della relazione presento nell'ordine: la verifica, un estratto del POF della scuola, un opuscolo illustrativo del «Liceo classico della comunicazione», un cd contenente i brani di *Medea* proposti alla classe.