

S.I.S. TORINO

Scuola Interateneo di Specializzazione

per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria

Sede di Torino

Indirizzo linguistico letterario

**LA SATIRA: L'ANALISI DEL GENERE
LETTERARIO E DEI SUOI PROCEDIMENTI
RETORICI IN UN INTERVENTO DIDATTICO
CENTRATO SULL'OPERA DI ORAZIO**

RELAZIONE DI TIROCINIO ATTIVO - CLASSE A051

Specializzando: Daniele Lo Vetere

Tutor: prof. Gabriella Corsini: LS "Galileo Ferraris", Torino Classe IV C

Supervisore: prof. Roberto Crosio

INDICE

1.	LE TEORIE DI RIFERIMENTO	p. 3
2.	IL PROGETTO DI INTERVENTO DIDATTICO	p. 11
3.	DIARIO DI BORDO	p. 14
4.	MODIFICHE APPORTATE IN ITINERE AL PROGETTO	p. 24
5.	ANALISI CRITICA DEI DATI OFFERTI DALLA VERIFICA	p. 27
6.	ERRORI DIDATTICI COMMESSI E RIFLESSIONE FINALE ...	p. 32
7.	ASPETTI METACOGNITIVI DELL'ATTIVITÀ SVOLTA.....	p. 33
8.	BIBLIOGRAFIA.....	p. 35
9.	ALLEGATI.....	p. 36

A «IL PROGETTO DI INTERVENTO DIDATTICO»

B «IL PIANO DI LAVORO DELLA TUTOR»

C «MATERIALI USATI IN CLASSE»

LE TEORIE DI RIFERIMENTO

Lo statuto della disciplina «letteratura latina» nei licei.

Il dilemma fondamentale dell'insegnamento della letteratura nella scuola – storia della letteratura o storia della civiltà? –, resta irrisolto anche nello **statuto della materia** «storia della letteratura latina», il cui oggetto «è costituito da un lato dalla descrizione del sistema letterario dei Romani, e dall'altro dalla conoscenza delle opere che ci sono pervenute, indipendentemente dal loro valore letterario, al fine di penetrare entro la civiltà romana»¹.

Nella pratica didattica l'approccio ancora oggi più diffuso è quello di presentare un **disegno storico della produzione letteraria** legata alle vicende storiche, di marca desanctisiana, collocando nel suo fluire la vita le opere e una scelta antologica di brani di ogni autore canonico, a mo' di medaglione. Tale approccio è «centrato sullo stretto rapporto tra storia della produzione letteraria e storia civile e politica» piuttosto che sullo «**specifico letterario**»².

A favore di un **approccio globale** all'insegnamento della materia (dunque letteratura e civiltà latina) gioca soprattutto la constatazione che in una società come l'attuale uno degli obiettivi primari di questo tipo di insegnamento consiste nel fornire allo studente strumenti che gli consentano di cogliere «il filo che ci lega al nostro passato in termini di continuità e di alterità»³, ricorrendo a tutte quelle discipline e settori della conoscenza (lingua, mitologia, archeologia, storia civile e sociale, religione, cultura materiale) che forniscano una visione ampia ed organica dell'antichità nell'ottica di «un'ampia prospettiva di educazione storica e letteraria»⁴.

¹ N. FLOCCHINI, *Insegnare latino*, Scandicci, La Nuova Italia, p. 107.

² Ivi, p. 217.

³ Ivi, p. 219.

⁴ *Ibidem*.

Non solo: anche il ricorso ad altre **discipline "ausiliarie"**, come le scienze umane («la sociologia, l'antropologia, la psicanalisi, la semiologia»⁵), può rivelarsi fruttuoso per questo auspicato approccio globale.

Approccio globale però significa anche e soprattutto **approccio eclettico ovvero pluriprospettico** alla disciplina: ora antropologico, ora comparatistico, ora per generi, ora specificamente letterario⁶. Vediamo questi approcci uno per uno:

- **Approccio antropologico**: consente di cogliere nei testi le costanti che rivelano «le motivazioni profonde dei comportamenti sociali [...], le strutture di pensiero e le permanenze psicologiche»⁷

- **Approccio comparatistico**: consente di confrontare fra loro opere, personaggi, letterature, arti differenti, sfruttando la somiglianza, l'analogia (la capacità di stabilire correlazioni tra ciò che è noto e ciò che ancora non lo è, trovando in questo ultimo ambito forme significanti familiari da ricondurre al contesto a noi noto, è l'atto fondamentale di ogni conoscenza)

- **Approccio per generi**: per illustrare l'approccio per generi la Giordano Rampioni cita significativamente un'affermazione di Bachtin: «Se cercheremo di capire e di spiegare un'opera soltanto a partire dalle condizioni della sua epoca, cioè del tempo prossimo, non penetreremo mai nelle sue profondità semantiche»⁸, volendo dire che l'approccio per generi è eminentemente "verticale" e diacronico, e tende a lasciare tra parentesi i legami "orizzontali" di contesto storico, sociale, culturale. Un approccio per generi tende infatti a travalicare i confini delle epoche, delle letterature e delle lingue, reperendo costanti universali in ogni specifica forma letteraria.

- **Approccio specificamente letterario**: quello letterario è un tipo di testo con specifiche caratteristiche, che lo rendono del tutto diverso da testi di altro genere. Lo studio degli autori e delle opere avviene perciò entro il contesto di significati e forme propri della letteratura, piuttosto che in quello più ampio del contributo peculiare che questa dà ad una civiltà considerata nella sua

⁵ A. GIORDANO RAMPIONI, *Manuale per l'insegnamento del latino nella scuola. Dalla didattica alla didassi*, Pàtron editore, 1998. p. 113-114.

⁶ Questa tassonomia è contenuta in GIORDANO RAMPIONI, cit., pp. 111-143.

⁷ Ivi, p. 118.

⁸ M. Bachtin, in RAMPIONI, cit., p. 131.

interezza e nelle sue molteplici articolazioni culturali. Tale approccio richiede al lettore un'ampia «competenza delle convenzioni, dei codici e delle regole del sistema»⁹. Per la letteratura antica ciò significa, ad esempio, conoscere la teoria degli stili, la retorica, i *topoi* e gli stilemi codificati...

Mi sembra utile, in vista della successiva discussione, aggiungere a questa breve sintesi alcune considerazioni di **Nicola Flocchini**, il quale, dopo essersi dedicato a una lunga e articolata disamina dello statuto del latino nella scuola del XX secolo e avere fatto diagnosi e prognosi, riconosce, che «mai come nel caso della didattica della letteratura latina è facile evidenziare la scollatura fra un ambizioso "dover essere" e le concrete possibilità offerte dalle attuali strutture curriculari. [...] Qualunque programmazione deve in primo luogo fare i conti con un vincolo pesantissimo: il tempo a disposizione. [...] C'è inoltre da tener conto di un'altra grave limitazione: le poche ore non sono raggruppate, ma risultano generalmente disseminate nell'arco di nove mesi, con la conseguenza che l'insegnamento "si sfarina", rimane privo di un solido filo unitario, si frammenta in numerose tessere che non riescono mai a comporre un mosaico»¹⁰. A fronte di questa difficile situazione egli, molto pragmaticamente, invita a individuare pochi ma chiari «obiettivi irrinunciabili», il cui criterio di definizione non stia tanto nella teoria didattica o della letteratura, quanto in una saggezza empirica, che porti a chiedersi «quale traccia vorremmo che lo studio della letteratura latina lasciasse nella "enciclopedia" di una persona colta (non di uno specialista!)»¹¹. Egli invita a «fare delle scelte e **individuare dei percorsi che privilegino tratti significativi**» e addita quale fine ultimo quello di «creare un futuro lettore di testi classici [...]. Ma questo si ottiene solo se i ragazzi matureranno la convinzione che quei testi veicolano **messaggi** per molti versi **ancora attuali** e che vale la pena di conoscere»¹².

Nella preparazione di questo intervento di tirocinio mi sono ispirato a quel **pragmatismo** cui Flocchini fa riferimento: ho perciò evitato di assimilarmi a

⁹ Ivi, p. 135.

¹⁰ N. FLOCCHINI, cit., p. 221.

¹¹ Ivi, pp. 221-222.

¹² Ivi, pp. 222-223. Con ancora maggiore pragmatismo correggerai Flocchini: sarebbe già molto creare un futuro lettore, senza ulteriori specifiche.

una sola prospettiva critica, collazionando, ora da questo approccio ora da quest'altro, quanto mi sembrava funzionale al discorso che intendevo fare. Un solo esempio: l'abbondante ricorso a concetti di stampo strutturalista non è affatto mosso da una volontà polemica verso un approccio storico-filologico: semplicemente, l'analisi dei procedimenti retorici e i concetti di decostruzione, deformazione / conformazione, mi sono parsi utilissimi strumenti per spiegare il genere satirico.

Per evitare però che l'eterogeneità generasse confusione, ho cercato di dare la massima coerenza e logica possibile al percorso, impostandolo su **categorie ampie** e su di una **struttura rigorosa** (di cui si darà conto fra breve).

La scelta dell'argomento e dell'approccio.

La docente che mi ha accolto nella sua classe (una quarta liceo scientifico) segue una scansione di programma tradizionale, di storia della letteratura desanctisianamente intesa. Io ho proposto di presentare non un autore ma un genere letterario, quello della **satira**, attraverso le opere di Orazio, Persio e Giovenale. Il mio intervento, pur centrato su questo genere letterario, è eminentemente **eclettico**, poiché intreccia anche elementi propri di un approccio antropologico e di uno comparatistico.

Per presentare il mio percorso sulla satira, procederò dapprima descrivendo la struttura generale dell'intervento, successivamente cercando di discuterne gli elementi salienti alla luce di quanto appena esposto sullo statuto della materia, infine enucleandone i nodi problematici e illustrando come questi siano stati affrontati.

Struttura generale dell'intervento.

L'intervento è diviso in **due parti**: la prima è organizzata intorno all'analisi dei presupposti ideologici e dei procedimenti retorici della satira, presentati attraverso l'analisi parallela di vignette satiriche ed estratti dalle *Satire* di Persio e Giovenale (in italiano); la seconda è interamente dedicata a Orazio e

all'uso che egli fa della satira come flessibile strumento di ricerca morale personale.

La prima parte è ulteriormente divisa in due: in essa si cerca infatti di dar conto dell'**ambivalenza e ambiguità** del genere satirico, nel quale l'attacco aggressivo e dissacratore (l'animo del satiro) e l'intenzione censoria e moralistica (l'animo del censore) convivono¹³. Tali presupposti ideologici si inverano in una struttura formale precisa e nell'uso di particolari procedimenti retorici. La **struttura formale** infatti è **bipartita**, con una *pars destruens* nella quale si sottopongono a critica uno o più vizi ed una *pars construens* nella quale si propone il comportamento virtuoso opposto. Anche i **procedimenti retorici** sono inscrivibili, rispettivamente, nelle categorie antitetiche della deformazione / fuga dalla norma / sovvertimento della realtà (la critica sociale e antropologica) e di riduzione alla norma / conformazione della realtà a un modello ideale (il moralismo).

Quanto esposto nella prima parte è **orientato finalisticamente** alla presentazione della satira di **Orazio**, intesa come declinazione peculiare del genere: l'aggressività tipica del satirico si stempera nell'ironia, nello scherzo garbato, nella battuta; l'attacco ai vizi e ai viziosi è sostituito da una comprensione verso le debolezze dell'animo umano e dall'autoanalisi. Queste caratteristiche della satira di Orazio sono messe in relazione con il **sentimento di inquietudine** tipico del poeta, del quale si leggono (in latino) i componimenti utili a presentare alcuni temi topici della sua poesia: la ***metriòtes, l'autàrkeia, il carpe diem***.

Discussione critica degli elementi salienti dell'intervento di tirocinio alla luce dello statuto della materia.

L'**approccio centrato sul genere**, si è detto, lascia sullo sfondo le specificità storiche e tenta di reperire alcune **costanti**: in questo intervento, in particolare, si sono individuate una costante ideologica, una psicologica e una retorica.

¹³ Cfr. A. BRILLI, *Introduzione* a ID., *La satira. Storia, tecniche, ideologie*, Dedalo, Bari, 1979, pp. 7-62, *passim*.

La **costante ideologica** è stata individuata nell'**intento etico** che muove il satirico, ovvero il desiderio di intervenire sulla realtà: tale intervento, in linea con l'ambiguità del genere, può assumere i tratti dell'aggressione feroce, che quella realtà sovverte e capovolge, sia quelli della prescrizione di un modello, cui conformare quanto in essa pare abnorme, corrotto e patologicamente deforme. Anche la satira di Orazio non difetta di intenzione etica: il poeta di Venosa tenta però con la realtà un compromesso, essendo piuttosto alla ricerca di un **equilibrio esistenziale**, pur precario. Egli, perciò, non tenta mai di forzarla entro un modello di perfezione morale rigido e cristallizzato.

La **costante psicologica** è stata individuata nel **sentimento ambivalente** che il satirico prova di fronte a una realtà che ai suoi occhi appare nefanda e immorale: egli infatti da un lato la corrode con una critica impietosa e ferocemente distruttiva, dall'altro tenta di ammaestrarla e ricondurla nell'alveo rassicurante di un modello morale definito (che può essere l'etica razionale stoica, in Persio, o il **mos maiorum**, in **Giovenale**). Questo atteggiamento trova una sua composizione instabile nell'attitudine pragmatica di Orazio, il quale non pretende di conformare la realtà su di un modello di perfezione irraggiungibile. Orazio fa della satira lo «strumento di una **ricerca morale empirica**» e «non immagina né vuole proporre un modello – neppure delineato "in negativo" – di società riformata»¹⁴.

La **costante retorica** è stata individuata nell'uso di alcuni procedimenti tipici, lo straniamento e una particolare associazione di metafora e metonimia:

- Lo **straniamento** è «la procedura stilistica attraverso la quale l'artista ci dà un'inedita percezione della realtà, deautomatizzando il linguaggio, deformando i materiali compositivi, dislocando semanticamente l'espressione»¹⁵. Attraverso di esso il satirico scombina stereotipi e punti di vista abituali sulla realtà, proponendone atipiche messe in luce, portatrici di nuovi significati

¹⁴ Cfr. M. LABATE, *La satira di Orazio: morfologia di un genere irrequieto*, introduzione a ORAZIO, *Satire*, Rizzoli, Milano, 1994, p. 12.

¹⁵ A. MARCHESE, *Dizionario di retorica e di stilistica*, Milano, Mondadori, 2000 (1° ed. 1978), s. v. «straniamento», p. 312.

- **Associazione di metafora e metonimia.** La caricatura, ovvero la deformazione di parti del corpo, si muove sull'asse metonimico della contiguità; la satira entra in gioco quando queste deformazioni fisiche acquistano valenza metaforica (dunque sull'asse metaforico della sostituzione), per la quale quelle deformazioni fisiche *stanno per* deformazioni morali.

Il satirico perciò mostra la realtà come non la si è mai vista, o, almeno, come di solito non la si vede, per svelare quanto si nasconde dietro le rappresentazioni consuete.

L'analisi dei meccanismi linguistici della satira consente di mediare una prima e sia pur elementare riflessione sulla retorica – intesa nel senso deterioro che oggi ha comunemente –, in cui spesso scivola il linguaggio. Quello della satira infatti smonta, decostruisce, svela, là dove il linguaggio consueto (e soprattutto quello del potere, dei giornali, della televisione) vela, nasconde, confonde. Questo è vero anche per la satira latina, le cui rappresentazioni deformate, grottesche, altro non vogliono che mostrare il *caecum vulnus* che *lato balteus auro praetegit*¹⁶: ragione per cui anche uno studio limitato ai soli esiti latini del genere può senza difficoltà essere **generalizzato e applicato** a contesti a noi prossimi.

Le costanti di cui si è appena discusso e che sono state considerate come elementi strutturanti un approccio centrato sul genere letterario, sono in realtà leggibili anche nella prospettiva di un **approccio antropologico e comparatistico**. Le costanti psicologica e ideologica del genere non sono infatti altro che «le motivazioni profonde dei comportamenti sociali [...], le strutture di pensiero e le permanenze psicologiche», che qualificano l'approccio antropologico.

L'**approccio comparatistico** (tra arti diverse) è stato invece adottato nell'analisi dei procedimenti retorici della satira, per condurre la quale vignette satiriche sono state affiancate ad estratti delle opere di Persio e Giovenale, al fine di mostrare come nel linguaggio visivo e in quello verbale agisca il

¹⁶ Persio, IV, 43-45.

medesimo dispositivo retorico (secondo un'impostazione chiaramente strutturalista e semiologica).

Nodi problematici

La scelta di un modulo così impostato ha comportato la necessità di affrontare alcuni nodi problematici.

1. Problematicità intrinseca al genere letterario stesso.

La satira è un genere letterario di non facile definizione: non solo per l'oggettiva difficoltà degli studiosi nel ricostruirne le origini e per l'assenza di un corrispettivo greco sul cui metro misurare gli esiti latini, bensì anche per la costitutiva, intrinseca – come è stato detto – “**irrequietudine morfologica**”¹⁷ e per l'**ambivalenza dell'atteggiamento** verso il mondo, gli uomini, i costumi, che caratterizza il satirico e di cui si è già detto.

Affrontare il genere della satira non consente dunque di fondare il proprio discorso su alcuni presupposti validi per altri generi letterari antichi: la possibilità di fare riferimento al medesimo genere nella letteratura greca e di fornire una definizione precisa e univoca dei contenuti e degli stili in base a una riconosciuta e stabile codificazione retorica; la possibilità di legare il genere ad un fondamento ideologico preciso e circoscrivibile.

Si aggiunga che entro il genere della satira, in ambito latino, dovrebbero essere annoverati anche il *Satyricon* e l'*Apokolokýntosis*, ovvero opere, ancora una volta, dalla morfologia irregolare.

2. Problematicità legata al modulo “genere”.

Se il genere letterario mette in secondo piano il legame dell'opera con il proprio contesto storico, cercando di individuarne costanti di contenuto e formali, i rischi sono quelli di una **scarsa storicizzazione** e della perdita di **specificità fisiognomica** dei singoli autori.

¹⁷ Cfr. M. LABATE, cit. pp. 5-44, *passim*.

Inoltre si può aggiungere che un percorso su di un genere letterario non dovrebbe limitarsi agli esponenti di una sola letteratura: se infatti il modulo "genere" ha il pregio di permettere di coglierne le costanti nel tempo, questo non può che essere il "tempo grande" della letteratura europea. Nel caso specifico, sarebbero stati possibili **collegamenti** con la letteratura italiana e inglese, presenti entrambe nel curriculum della IV C (penso almeno ad Ariosto e a Swift).

3. **Problematicità legata alla scansione dei contenuti e all'approccio adottati.**

La bipartizione dell'unità didattica tende a **polarizzare le poetiche** degli autori secondo un più (Persio e Giovenale) e un meno (Orazio) di aggressività e moralismo e, viceversa, un meno (ancora Persio e Giovenale) e un più (ancora Orazio) di *quête* filosofica, distorcendone in parte la ricezione, quasi che il poeta augusteo non sia anch'esso a suo modo un po' catone e i due poeti imperiali – Persio almeno – amanti della *sapientia* e alla ricerca di un proprio *ubi consistam* morale.

Un altro problema è rappresentato dall'**inversione cronologica** nella presentazione dei tre autori, per cui l'augusteo Orazio segue il neroniano Persio e il traiano Giovenale.

Soluzione di alcuni nodi e problemi aperti.

Per chiarezza si utilizza la stessa scansione e le medesime etichette del punto precedente.

1. **Problematicità intrinseca al genere letterario stesso.**

Come è ovvio, il problema dell'«**irrequietudine morfologica**», proprio perché questa è intrinseca al genere, non è risolvibile. Essa è stata perciò presentata così com'è agli studenti, quale **tratto caratteristico** del genere satirico. A una sua descrizione morfologica è stata dedicata parte di una

lezione (se ne sono evidenziate le caratteristiche della varietà, dell'autobiografismo, dell'aggressività, della mescolanza di serio e faceto, dello spirito; se ne è discussa l'etimologia incerta) e si sono rimandati gli studenti allo studio del manuale (a cura di L. CANALI. Cfr. bibliografia e «Materiali usati in classe», allegato 7).

L'**ambiguità** e l'**ambivalenza** del genere sono state assunte, come ormai dovrebbe essere chiaro, proprio come **nucleo generatore** del discorso, facendo così di un elemento critico un elemento qualificante del percorso.

Per quanto riguarda l'**esclusione del Satyricon e dell'Apokolokýntosis**, essa è giustificata da una considerazione di natura eminentemente pratica. Nelle dodici ore a disposizione per l'intervento di tirocinio non sarebbe stato possibile affrontare altri autori e opere, che pur sarebbero stati perfettamente coerenti con il tema, a meno di non ridurre l'esemplificazione a un rapido e superficiale *excursus*. D'altra parte lo studio contestuale di Orazio, Persio e Giovenale ha una sua ragion d'essere non arbitraria, dati i vincoli letterari strettissimi fra di essi (con Orazio si confrontano entrambi i successori) e la comune appartenenza al genere della satira in versi.

2. **Problematicità legata al modulo "genere".**

Il rischio di perdere di vista la **specificità della satira latina** era molto forte, particolarmente nella prima parte, in cui i testi di Persio e Giovenale sono usati con una certa libertà per esemplificare i procedimenti retorici che la satira usa *in ogni tempo*. Per evitare tale rischio si sono forniti elementi per un'attenta **contestualizzazione storica**: sia con spiegazioni in classe (per Orazio), sia rimandando al manuale (per Persio, Giovenale e per integrare le notizie su Orazio), dal quale gli studenti hanno recuperato le informazioni essenziali sulla vita, le opere, il contesto storico e culturale in cui i tre autori hanno operato. La maggiore insistenza sulla contestualizzazione storica di Orazio rispetto a quella su Persio e Giovenale dipende, da un lato, dalla più alta statura letteraria del Venosino, dall'altra, dal fatto che la presentazione dei secondi è stata anticipata di un anno rispetto al programma, soprattutto *in funzione* del percorso sul genere .

Nonostante il tentativo di ovviare in qualche modo alla perdita di **specificità fisiognomica** dei singoli autori, è fuor di dubbio che mettere al centro del fuoco il genere allontani ai margini la figura dell'autore, e ciò pare **inevitabile**. D'altra parte, è pur vero che *ogni* approccio ha il suo rovescio della medaglia e che non è possibile, se mi si passa l'espressione poco accademica, «avere la botte piena e la moglie ubriaca». Tuttavia credo che, almeno per Orazio, la sua figura non esca menomata (*ça va sans dire*: non l'Orazio lirico): infatti, nelle ore a lui dedicate, il discorso non è più centrato sulla satira in generale, ma sulle *sue Satire* in particolare. Si è già detto che la prima metà dell'intervento è finalisticamente orientata alla presentazione dell'opera del poeta, intendendo dire che le acquisizioni cui si perviene per mezzo dell'analisi di ideologia e psicologia del satirico e dei procedimenti retorici del genere sono poi usate nello studio della produzione di Orazio, della sua poetica e dei suoi temi peculiari.

Per quanto riguarda l'assenza di **collegamenti** con altre letterature, è un di più dire che in 12 ore non sarebbe stato possibile aggiungere altro materiale. In futuro, in una classe in cui fossi docente di ruolo e nella quale potessi programmare sull'intero triennio, si potrebbe allargare il raggio e prevedere un percorso trasversale tra più letterature, che coinvolga anche altri docenti. Credo, tuttavia, che gli strumenti di analisi, specie di quelli dei procedimenti retorici, che il percorso fornisce siano **ampiamente generalizzabili** ad altri testi e opere; difatti la stessa tutor ne ha preventivato agli studenti il riuso nei mesi e nell'anno successivi (facendo i nomi di Ariosto e Gadda).

3. **Problematicità legata alla scansione dei contenuti e all'approccio adottati.**

Le ricadute negative che la **polarizzazione dei contenuti** può avere sulla ricezione dell'opera dei tre autori è effettivamente un **problema strutturale** dell'approccio prescelto e non è facilmente risolvibile. Un approccio descrittivo alla materia avrebbe forse reso maggiore giustizia ai fatti, consentendo di tracciare i profili dei singoli autori con maggiore fedeltà alla fisionomia di

ciascuno. Credo però che il ricorso a **quadri di riferimento e concetti netti**, in un percorso, come si è detto, eclettico e composito, si imponga di necessità. Non solo: esso facilita la comprensione dei nodi concettuali essenziali. E una volta delimitato con chiarezza il terreno su cui ci si muove, si possono suggerire correzioni e sfumare quanto deve essere sfumato.

Anche il problema dell'**inversione cronologica** nella presentazione degli autori è un problema di cui tenere conto. Esso non mi pare risolvibile, ma forse è un difetto giustificabile e scusabile: se infatti è vera la considerazione di Flocchini già citata, per cui l'insegnamento della letteratura latina facilmente "si sfarina" e perde organicità, soprattutto a causa dello stoccaggio orario ridottissimo, non si può non constatare che autori come Persio e Giovenale, canonici ma la cui memoria è legata ad una sola opera e ad un solo genere, sono molto spesso oggetto di presentazioni cursorie di un'ora (due, se va bene), che li rendono quasi del tutto inavvertiti all'attenzione degli studenti; se si aggiunge poi che il desiderio di rispettare l'ordine cronologico della storia letteraria fa sì che Orazio satirico, Persio e Giovenale siano affrontati in fasi diverse e lontane del programma, e per di più in anni diversi (Orazio in quarta, Persio e Giovenale in quinta), si capisce come la percezione di un senso complessivo nello studio di questi autori sia bassa. Questo percorso cerca perciò di concretizzare l'auspicio che lo studio della letteratura «venga condotto in modo non frammentario»¹⁸ (in altri termini: significativo), aggregando l'opera dei tre satirici latini intorno a **concetti chiave e principi organizzatori** comuni e **interrelati** fra loro¹⁹.

¹⁸ N. FLOCCHINI, cit., p. 111.

¹⁹ «La struttura di un contenuto di apprendimento è data dai suoi concetti chiave, dai suoi principi organizzatori e dalle relazioni esistenti tra di essi»: M. PELLERREY, *Progettazione didattica*, SEI, p. 167.

IL PROGETTO DI INTERVENTO DIDATTICO

TABELLA DI SINTESI del PROGETTO

CLASSE DI DESTINAZIONE	IV C del liceo scientifico "Galileo Ferraris" di Torino
STRUMENTI	Fotocopie, quaderno degli studenti, lavagna, manuale
REQUISITI DI BASE	<p>Conoscenza della satira di Lucilio</p> <p>Competenze minime di analisi testuale (analisi morfologica, sintattica, stilistica, retorica)</p> <p>Conoscenza delle figure retoriche (in particolare delle figure della metafora e della metonimia)</p> <p>Conoscenze di grammatica (morfologia, sintassi dei casi, del verbo e del periodo)</p>
OBIETTIVI FORMATIVI	<p>Conoscere e comprendere l'attualità del genere della satira</p> <p>Conoscere e comprendere l'ambiguità e l'ambivalenza del genere satirico</p> <p>Acquisire competenze di decodifica della retorica implicita nel linguaggio</p>
OBIETTIVI COGNITIVI	<p>Conoscere le caratteristiche ideologiche della satira in generale</p> <p>Comprendere le definizioni di "satirico-satiro", "satirico-censore" e "satirico-filosofo"</p> <p>Conoscere le procedure retoriche della satira in generale</p> <p>Capacità di riconoscere e analizzare l'uso tali procedure retoriche in testi scritti e immagini</p> <p>Conoscere le caratteristiche specifiche della satira latina, l'etimologia del termine "satira", la sua struttura formale bipartita, il suo carattere ambivalente e il moralismo che la caratterizza</p> <p>Capacità di reperire sui testi in esame tali caratteristiche formali e contenutistiche</p> <p>Conoscere vita e opere di Orazio, Persio e Giovenale</p> <p>Conoscere il contesto storico dell'opera di Orazio, Persio e Giovenale</p> <p>Conoscere le dichiarazioni di poetica di Orazio, Persio e Giovenale, la loro concezione e pratica del genere</p> <p>Conoscere estratti dalle opere di Orazio, Persio e Giovenale</p> <p>Conoscere i concetti di <i>metriòtes</i> e di <i>autàrkeia</i></p> <p>Conoscere i temi fondamentali della poesia di Orazio (<i>metriòtes</i> e <i>autàrkeia</i>, <i>carpe diem</i>, <i>strenua inertia</i>) ovvero la misura e l'inquietudine tipici del "satirico-filosofo"</p> <p>Competenze di analisi tematica e formale della poesia di Orazio in lingua originale</p>
METODOLOGIA	Lezioni frontali e letture, analisi, commento di brani antologici (in italiano e latino),
TEMPI	10 ore + 2 ore di verifica

LE LEZIONI

Si fornisce uno schema dei contenuti delle singole lezioni. Per la presentazione dettagliata cfr. allegato A.

Lezione 1: l'ideologia della satira

- Presentazione del percorso didattico
- Breve brainstorming informale sulla definizione di satira
- Caratteristiche ideologiche della satira: la satira come genere letterario militante e ironico, i «moventi» del satirico, le maschere del satirico-satiro e del satirico-censore
- Etimologia del termine "satira"
- Le dichiarazioni di poetica di Persio e Giovenale: lettura e commento di Persio I, 1-21; V, 14-18 e Giovenale I, 22-93, 147-149
- Caratteri specifici della satira latina

Lezione 2: i procedimenti retorici della satira

- Struttura formale bipartita
- I procedimenti retorici: straniamento
- I procedimenti retorici: particolare associazione di metonimia e metafora
- Lettura di brani antologici e analisi di vignette satiriche: Persio, I, 54-57; III, 98-106; IV, 33-41 e Giovenale I, 22-93, 147-149; II, incipit; IX, 43-49, 70-85; X, 217-230

Lezione 3: la satira come genere moralistico

- Il moralismo dei satirici: la volontà di mettere un freno al dilagare caotico e pericoloso della realtà.
- I modelli etici di riferimento: le dottrine morali di una o più scuole filosofiche e il *mos maiorum*

- Lettura di brani antologici: Persio III, 66-72 e Giovenale III, 60-83, 100-113; VI, 1-24, 268-313, 592-601

Lezione 4: Orazio: il satirico-filosofo. Introduzione e lettura di *Sermones I, 4*

- Contestualizzazione storica, notizie biografiche su Orazio
- Lettura, traduzione e commento di *Sermones I, 4*
- Le *Satire*: i temi della raccolta, la *metriòtes* e l'*autàrkeia*

Lezione 5: i *Sermones* e le *Epistulae*

- *Metriòtes, autàrkeia*, inquietudine, *carpe diem* in Orazio (continuazione)
- Lettura, traduzione e commento di *Sermones I, 1* e *II, 7*
- Le *Epistulae*: presentazione della raccolta
- Lettura, traduzione e commento di *Epistulae I, 8*

Lezione 6: le *Epistulae*

- Lettura, traduzione e commento di *I, 11* e *I, 4*

LA VERIFICA (per il fac-simile di verifica, cfr. allegato A)

Il test di valutazione sommativa finale intende verificare: l'assimilazione di alcuni snodi concettuali fondamentali (per gli obiettivi specifici relativi indicati nella tabella di sintesi, cfr. qui sotto), la capacità di tradurre e analizzare un passo di Orazio e le competenze di analisi grammaticale (obiettivo specifico: competenze di analisi tematica e formale della poesia di Orazio). Per verificare quest'ultimo obiettivo si fornirà un passo di Orazio (domanda 1) e si sottoporranno alcune domande di grammatica (domanda 2). Il passo scelto,

che dovrà anche essere contestualizzato entro l'opera dell'autore, è *Sermones* I, 4, 103-120.

Gli insegnamenti morali del padre del poeta sono anche un buono spunto per affrontare l'argomento dell'uso della satira come strumento di ricerca morale da parte di Orazio. Questo è uno di quegli snodi concettuali fondanti l'unità didattica che si intendono verificare (cui corrispondono gli obiettivi: conoscere estratti dalle opere di Orazio, conoscere la concezione della satira e la sua pratica in Orazio, conoscere la dichiarazione di poetica di *Sermones* I, 4).

Le domande dalla 3 alla 6 verificano invece altri snodi concettuali fondamentali: le maschere del satirico-satiro e satirico-censore, i procedimenti retorici della satira, la morfologia della satira latina (le caratteristiche contenutistiche e formali), la pluralità di punti di vista nella satira di Orazio (l'equilibrio e il buon senso, la non prescrittività tipiche di Orazio).

DIARIO DI BORDO

Nella descrizione dell'intervento didattico effettuato indico anche le modifiche apportate *in itinere* al progetto (in carattere più piccolo e grassetto). Per considerazioni generali su tali modifiche, cfr. § «Modifiche apportate in itinere al progetto».

1° Intervento in classe (2 ore di 60 minuti, 30 ottobre 2006)

INDICAZIONI PRELIMINARI: si sono fornite indicazioni preliminari (obiettivi, contenuti, strumenti, metodologie)

- Contenuto delle lezioni e differente impostazione rispetto alla docente: un genere (tre autori trattati contestualmente, rinuncia alla progressione cronologica. Date di nascita e morte dei tre autori per consentire una corretta collocazione storica) al posto di un autore, caratteristiche contenutistiche, formali, ideologiche e retoriche del genere "satira" in generale e, specificamente, nella letteratura latina

- Strumenti: fotocopie con brani antologici e vignette, mappe di modellizzazione dei contenuti, manuale
 - Metodologia: lezioni frontali con costante ricorso ai testi e alle immagini per esemplificare i contenuti; studio a casa del manuale
 - Manuale: necessario per inquadramento storico, notizie biografiche su autori, poetica e contenuti delle opere
- ALLIEVO → Distribuzione del materiale in fotocopia (modello dell'intervento didattico, estratti da Persio e Giovenale. Cfr. allegati 1 e 2 al progetto di intervento didattico)

PRESENTAZIONE del PERCORSO DELLE LEZIONI

- Presentazione generale della mappa (modellizzazione e sintesi) dei concetti portanti dell'intervento (cfr. allegato 1 all'unità didattica). Si è messa in evidenza la struttura bipartita dell'intervento didattico: il "satirico-satiro" e il "satirico-censore" (presupposti ideologici del genere, procedimenti retorici, contenuti, caratteristiche formali); il "satirico-filosofo" (*Satire* e *Epistole* di Orazio, presentazione per temi)
- ALLIEVO → Lettura della mappa

I PRESUPPOSTI IDEOLOGICI DELLA SATIRA

- **Brainstorming informale (problematizzazione)**: cos'è la satira oggi? Quali esempi vengono in mente? Con quali scopi si fa satira?
ALLIEVO → Risposte agli stimoli del brain storming (timide e rare: il brainstorming si è perciò concluso abbastanza rapidamente): programmi televisivi («Striscia la notizia», «Iene», vignette sui quotidiani), satira come presa in giro e genere "comico"
- **Approfondimento, punto per punto, della prima pagina della mappa: "I caratteri ideologici della satira"** (cfr. allegato 1): **definizione** del genere (militante, ironico); chi e che cosa critica la satira (l'uomo e la società, in quanto tali e di un preciso momento storico); perché si scrivono satire (intenzione sovvertitrice, irridente e deformante → satirico-satiro e intenzione moralistica e censoria → satirico-censore)

ALLIEVO → Lettura analitica della mappa: appunti sulla mappa stessa (pochi), appunti sul quaderno (la maggior parte)

- **Suggerimento metacognitivo**: satirico-satiro e satirico-censore sono solo due etichette promemoria e due tipi astratti (non sono categorie critiche e figure concrete)
- Fuga dalla norma e conformazione e ritorno alla norma morale: "a cosa serve la morale?" (**problematizzazione**); necessità del limite, della forma, dell'ordine; esempi linguistici: normale, anormale, normalizzare, abnorme (**esemplificazione**)

ALLIEVO → Risposte alla domanda "A cosa serve la morale?": a indirizzare i comportamenti, a dare dei codici di riferimento

- Etimologia del termine "satira": uso della **lavagna** (cfr. **grafico** qui sotto)

L'ETIMOLOGIA del TERMINE "SATIRA"

(grafico alla lavagna)

Satira < Saturno	→	falsa ma significativa: influsso del pianeta, malinconia, inerzia → Orazio
Satira < <i>sàtyros</i>	→	tradizione greca, figura del satiro (mondo alla rovescia, irrisione)
Satira < <i>satura</i> e <i>saturus</i>	→	tradizione latina, aggettivo <i>saturus</i> , <i>satura</i>

DICHIARAZIONI DI POETICA DI PERSIO E GIOVENALE

- **Definizione**: le dichiarazioni di poetica e i proemi (fine, destinazione e contenuti dell'opera)
- Da Persio, *Saturae* I, 1-21; V, 14-18. (**Esemplificazione, analisi testuale**): lettura ad alta voce, con interruzione e commento approfondito dei versi utili ad esemplificare i concetti della spiegazione (brani in italiano e latino. Il testo latino è stato utile per individuare definizioni fondamentali dell'opera di Persio: *acris iunctura*, *pallentis radere mores*. Cfr. allegato 2 dell'unità didattica). Elementi messi in evidenza: poesia che guarda alla realtà; realtà abnorme (*pallentis mores*); critica alla realtà, reazioni sdegnate («milza turbolenta»)

ALLIEVO → Lettura dei brani in fotocopia

- **Rinvio dell'analisi di Giovenale alla lezione successiva (modifica rispetto al progetto)**
- Consegne per la lezione successiva: recupero delle informazioni essenziali su Lucilio dal manuale (**suggerimento metacognitivo**: caratteri della poesia di Lucilio in buona parte generalizzabili per gli autori oggetto di questa unità didattica); schede sulla satira sul manuale
ALLIEVO → Annotazione sul diario

2° Intervento in classe (1 ora di 60 minuti, 4 novembre 2006)

RECUPERO DELL'INFORMAZIONI ESSENZIALI LEZIONE PRECEDENTE LEZIONE PRECEDENTE:

- Presupposti ideologici della satira: Satirico-satiro e satirico-censore, fuga dalla norma e conformazione e ritorno alla norma morale
ALLIEVO → Verifica sulla mappa di modellizzazione dei contenuti precedentemente distribuita
- Dichiarazione di poetica di Persio: rapporto con il *verum*, realtà abnorme e malata («pallentis radere mores»), reazione sdegnata («ho la milza turbolenta, scoppio a ridere»)
ALLIEVO → Verifica sui brani in allegato

DICHIARAZIONE DI POETICA DI GIOVENALE

- Da *Saturae* I, 22-93, 147-149: (**esemplificazione, analisi testuale**) lettura ad alta voce, con interruzione e commento approfondito dei versi utili ad esemplificare i concetti della spiegazione (brani in italiano). Messi in evidenza stessi aspetti della dichiarazione di Persio, richiamato costantemente: rapporto con la realtà, realtà abnorme e malata, reazione sdegnata (*facit indignatio versum*)
- **Esemplificazione** dell'ambivalenza del satirico rispetto alla storia (critica all'uomo come universale sovrastorico VS critica all'uomo contemporaneo) sul testo di Giovenale: Giovenale I, 85-86 e I, 87, 147-149. **Generalizzazione** di questa caratteristica a Persio e, per quanto riguarda la critica all'uomo contemporaneo, alla concezione lineare della storia (verso il meglio →

progressione ascendente; verso il peggio → progressione discendente: età dell'oro)

CARATTERI SPECIFICI SATIRA LATINA

- Recupero delle informazioni essenziali su Lucilio e le schede sulla satira (consegna a casa): scritti alla **lavagna** i caratteri da **definire** (varietà, autobiografismo, aggressività, mescolanza di serio e faceto, definizione di Quintiliano «Satura tota nostra est»)

ALLIEVO → Un'allieva definisce una alla volta le caratteristiche appuntate alla lavagna. Io e la tutor interveniamo solo per minime correzioni e precisazioni

LA STRUTTURA FORMALE DELLA SATIRA E I SUOI PROCEDIMENTI RETORICI

- Uso della mappa di presentazione: (**suggerimento metacognitivo**) la mappa riproduce graficamente la polarità satirico-satiro VS satirico-censore, cui corrisponde la bipartizione strutturale tra *pars destruens* e *pars construens* (ambivalenza ideologica → a. strutturale: *pars destruens* e *pars construens*)

ALLIEVO → Verifica sulla mappa di presentazione dell'unità didattica

- Analisi, punto per punto, della seconda pagina della mappa (cfr. allegato 1 al progetto didattico)
- Focalizzazione sulla *pars destruens*: (**problematizzazione**) come si "smonta", con il linguaggio (verbale o iconico) l'abituale rappresentazione della realtà?

3° Intervento in classe (2 ore di 60 minuti, 9 novembre 2006)

(la lezione è stata interrotta per circa un venti minuti da un'esercitazione anti-intincendio. Sulla parte che questa sottrazione di tempo ha costretto a delegare allo studio a casa degli studenti, vedi penultimo punto. Modifica rispetto al progetto)

- (Si riprende direttamente dall'argomento lasciato in sospeso la lezione precedente)
- Sulla **lavagna**, appuntati i due procedimenti retorici tipici: **straniamento** e uso di **similitudine**, **metafora**, **metonimia** peculiare del genere. I due procedimenti sono poi stati specificati da un elenco di loro applicazioni particolari. Si è sfruttata la doppia lavagna, nel seguente modo:

<p>STRANIAMENTO</p> <p>Insistenza sui particolari orridi o disgustosi Focalizzazioni insolite Esibizione di ciò che è nascosto Enumerazione, ripetizione, climax</p>	<p>USO PARTICOLARE DI SIMILITUDINI, METAFORE, METONIMIE</p> <p>Associazioni paradossali Particolare associazione di metafora e metonimia</p>
--	--

- Distribuzione del materiale in fotocopia (vignette satiriche. Cfr. allegato)
- **Definizione ed esemplificazione** di ciascuno dei punti sulla lavagna: uso delle vignette satiriche e degli estratti da Persio e Giovenale (cfr. allegati 2 e 5 dell'unità didattica). Le vignette sono state dapprima brevemente descritte e contestualizzate (immagini 5 e 6, che facevano riferimento a fatti politici non noti agli studenti); anche gli estratti da Persio e Giovenale sono stati contestualizzati entro il componimento dal quale erano tratti, qualora le informazioni fossero utili a comprendere il passo scelto (Persio, *Satire* I, III, IV, per la brevità dell'estratto)
- Dei concetti di straniamento, asse metonimico e metaforico sono state fornite definizioni (dettate), tratte da A. MARCHESE, *Dizionario di retorica e di stilistica*, Milano, Mondadori, 2000. Le definizioni, molto tecniche, sono state chiarite con l'uso delle vignette e dei brani
- Per i concetti di **asse metonimico e metaforico** è stato anche utilizzato un grafico ad assi cartesiani, con il quale si è analizzata la vignetta 6 (cfr. progetto didattico, «lezione 2, § 3.b.h) _
- L'analisi delle vignette e dei brani (per i quali si rimanda anche alla descrizione analitica dell'unità didattica) ha occupato buona parte della lezione ALLIEVO → Legge i brani in fotocopia, osserva le vignette, guidato nell'analisi dal docente; prende appunti (molti lo fanno sulle fotocopie stesse)
- L'analisi della *pars construens* della satira (la proposizione di un modello etico ovvero il moralismo dei satirici) è stata delegata allo studio a casa degli studenti, data la mancanza di tempo. Si sono però indicati i brani in fotocopia da prendere in considerazione (Giovenale III e VI, Persio III, 66-72). Si sono forniti suggerimenti di lettura: le accuse xenofobe contro i greci da parte di

Umbricio e la feroce satira contro le donne dimostrano il conservatorismo e il moralismo del satirico-censore, che cerca di difendere i valori tradizionali, minati dall'immigrazione straniera e dalla raffinatezza delle donne contemporanee. Si è sottolineato anche la differenza tra Persio e Giovenale: il primo fa riferimento a una etica e a una filosofia precisa, lo stoicismo (e, di conseguenza, nella sua satira la *pars construens* e propositiva è ben presente e solida); Giovenale invece rimpiange solo la decadenza contemporanea, avendo come termine di paragone un generico *mos maiorum* lontano nel tempo (e, di conseguenza, nella sua satira la *pars construens* ha consistenza esile, quando non è del tutto assente).

- Distribuzione della fotocopia su epicureismo e stoicismo (cfr. allegato 3 del progetto didattico), utile per approfondire le dottrine etiche di riferimento dei satirici latini. Distribuzione delle fotocopie che riproducono la parte di manuale di quinta dedicata a Giovenale (gli studenti non posseggono ancora il terzo volume) e alle pagine su Persio del manuale in uso quest'anno (cfr. allegato).

4° Intervento in classe (2 ore di 60 minuti, 13 novembre 2006)

ORAZIO, IL "SATIRICO-FILOSOFO". Con questa quarta lezione sono passato alla **seconda parte** dell'intervento didattico. Prima di introdurre il nuovo argomento ho dedicato alcuni minuti alle eventuali domande sulla prima parte.

DOMANDE SULLA PRIMA PARTE (per una riflessione critica su queste domande, cfr. § «Analisi critica del lavoro svolto»)

1. ALLIEVO → Chiarire meglio la distinzione tra il modo di fare satira di Persio e di Giovenale

Risposta: per una descrizione dei caratteri della poetica dei due autori ho rimandato al libro. Ho richiamato alcune distinzioni che avevo fatto, in maniera non sistematizzata, nel corso delle precedenti lezioni (a. *pars construens* ovvero proposizione di un comportamento morale: Persio si rifà allo stoicismo e crede nella possibilità di miglioramento e costruzione di un modello positivo

dopo la denuncia feroce della *pars destruens*, Giovenale si rifà al *mos maiorum* ma spesso la sua indignazione è meramente distruttiva, riduzione della satira a invettiva, maggior pessimismo; b. diversa epoca storica e temperie culturale: Persio vive sotto Nerone, Giovenale nel tardo impero)

2. ALLIEVO → Quale l'utilità della scheda sull'epicureismo e lo stoicismo.

Risposta: per il sistema etico di riferimento di Persio (stoicismo); per le definizioni di virtù, atarassia, apatia. Ho anticipato che su questo punto si sarebbe tornati affrontando Orazio.

ORAZIO E LA SATIRA

- Si è introdotta l'analisi della satira di Orazio, fornendo alcuni **suggerimenti metodologici** sullo studio del capitolo di manuale che lo riguarda (su quali concetti concentrare la propria attenzione):
 - il contesto storico (il principato di Augusto e la restaurazione, il circolo di Mecenate, perché l'epoca augustea è considerata classica)
 - Orazio: sua classicità, modello per numerosi generi poetici della successiva tradizione (lirica, satira, letteratura giambica), sue opere (scansione cronologica e contenuti)
- **Lettura, traduzione, commento e analisi di Sermones I, 4**: il componimento è stato presentato come la dichiarazione di poetica più significativa delle Satire. Si è sottolineata la simmetria strutturale con la prima parte dell'intervento didattico (dichiarazioni di poetica di Persio e Giovenale). Ho appuntato sulla **lavagna** gli obiettivi della mia analisi del testo: a. ricostruzione della genealogia del genere satirico che Orazio fa in questo componimento, b. caratteristiche formali della satira e sua problematica appartenenza al genere della poesia, c. modo di intendere la satira e suoi fini nella poetica di Orazio (diversità rispetto a Persio e Giovenale). Ho letto in italiano i versi 1-104 (i più interessanti ai fini dell'analisi), mettendo in evidenza i tre elementi suddetti (privilegiando dunque un **approccio induttivo**). Sono poi passato alla traduzione dal latino e all'analisi dei versi 104-143, utili a definire con precisione il punto c dell'analisi.

Ho proceduto nel seguente modo:

- Lettura di un gruppo di versi di senso compiuto
 - Costruzione sintattica (sintassi del periodo: ho ordinato i periodi individuando la principale, le coordinate e le subordinate; sintassi della frase: ho sciolto gli iperbati e le anastrofi)
 - Traduzione (più letterale di quella che gli studenti potevano trovare sul loro manuale) e individuazione delle figure retoriche più importanti
 - Commento: carattere non malevolo della satira, aristocraticità (recitare per pochi amici), desiderio di migliorare se stesso, figura del padre e suoi insegnamenti morali. Il commento ha cercato di mettere in evidenza la concezione di satira di Orazio, sottolineandone gli elementi di affinità e soprattutto diversità con le concezioni di Persio e Giovenale
-
- La lettura di *Sermones* I, 4 è stata anche l'occasione per esemplificare alcuni caratteri della satira latina: varietà, autobiografismo, mescolanza di serio e faceto, spirito, aggressività

 - A partire dal testo si sono **generalizzate** alcune caratteristiche della satira di Orazio; anche per esse si è cercato di collegarle il più possibile alla prima parte, **e *contrasto***. La misura, il buon senso, la saggezza di Orazio, minor compiacimento nello svelare le magagne rispetto a Persio e Giovenale, pragmatismo, duttilità, atteggiamento sorridente, minor rigidità del paradigma ideale, imperfezione costitutiva dell'uomo, rapporto dialettico con gli insegnamenti delle scuole filosofiche, satira come strumento di osservazione della natura umana e strumento di autoanalisi. La spiegazione si è basata sulla seconda parte della **mappa di modellizzazione dei contenuti** (cfr. allegato 1 al progetto) e ha sfruttato l'icasticità delle definizioni e dei versi di Orazio, che spesso sintetizzano alla perfezione il suo pensiero (cfr. «Il progetto. Le lezioni», seconda parte): le *callidae iuncturae* di Orazio si prestano infatti ad essere mandate a memoria e a servire da **chiavi mnemoniche** per intere articolazioni di concetti

- Il modo di procedere appena illustrato è stato applicato anche nella **definizione** dei due concetti-chiave del pensiero di Orazio: l'*autàrkeia* e la *metriòtes*. Si è cercato di definire questi due concetti collegandoli fra loro e collegandoli al resto del percorso in questo modo:
 - sono termini del **lessico filosofico classico**, cui Orazio attingeva, che definiscono con rigore quello che, più genericamente si era già chiamato «senso della misura» graziano
 - sono **concetti** comuni a molte scuole filosofiche classiche. Il fine dell'*autàrkeia* (la non dipendenza da alcunché fuori del proprio controllo) è meglio comprensibile se collegato ai concetti epicureo e stoico di *atarassia* e *apatia* (non dipendenza dalle passioni, imperturbabilità. Si è richiamata la scheda sul epicureismo e stoicismo. Cfr. allegato 3 al progetto)
 - fra di essi esiste un **rapporto di causa-effetto** (chi saprà vivere secondo il principio della *metriòtes*, raggiungerà l'*autàrkeia*)
 - Ho fornito alcune definizioni oraziane: ***aurea mediocritas*, «est modus in rebus»**
- Per comprendere più concretamente cosa si possa intendere per senso della misura ho utilizzato **uno schema alla lavagna, di cui ho fornito la struttura**, ma che ho lasciato incompleto, chiedendo agli studenti di completarlo. Pur se guidati da me (in realtà mi sono limitato a trovare definizioni sintetiche, di due-tre parole, con cui sostituire quelle perifrastiche degli studenti) le risposte desiderate sono emerse. Ho ritenuto opportuno aggiungere la voce **«arte»**, per fornire alcuni elementi di definizione della poetica classicistica, anch'essa caratterizzata dal senso della misura, senza però approfondire.

Ambito di applicazione	Per difetto	Condizione esistenziale psicologica	Per eccesso
PASSIONI	Freddezza, indifferenza	<i>Atarassia</i> <i>Apatia</i>	Sfrenatezza, incapacità di controllarsi
RICCHEZZE	Sordidezza	<i>Frugalità, sobrietà</i>	Ostentazione del lusso
		Senso della misura «aurea mediocritas» «est modus in rebus»	
FILOSOFIA		<i>Atteggiamento antidogmatico, di apertura e ricerca verso tutte le dottrine</i>	
ARTE	Freddezza formale, <i>ars</i>	<i>Classicismo</i>	Abbandono all'estro inventivo, <i>ingenium</i>

Ho delegato allo studio a casa la lettura, la traduzione e il commento di due brevi estratti da Sermones I, 1 e la lettura, in italiano di Sermones II, 7. Per il primo ho comunque fornito una mia traduzione molto vicina alla lettera, corredata di note grammaticali, sintattiche, retoriche (distribuita agli studenti in fotocopia), che guidassero gli studenti nel lavoro (cfr. allegato ...). Sarebbe stata mia intenzione riuscire almeno a tradurre gli estratti di Sermones I, 1 in classe.

5° Intervento in classe (2 ore di 60 minuti, 16 novembre 2006)

RECUPERO DELL'INFORMAZIONI ESSENZIALI LEZIONE PRECEDENTE

LEZIONE PRECEDENTE:

- La dichiarazione di poetica di *Sermones* I, 4, i concetti di *metriòtes* e *autàrkeia*

ORAZIO: SPIRITO CONTRADDITTORIO E INQUIETO

- Sermones II, 7: la satira dello schiavo Davo come **esempio** della consapevolezza di Orazio dell'incoerenza e contraddittorietà dell'animo umano e del suo in particolare. Ho richiamato solamente alcuni passi del componimento, che si prestavano a esemplificare questa caratteristica. Ho **generalizzato** questa caratteristica all'intero libro secondo delle satire, dove l'abbondante presenza di satire dialogiche toglie forza e autorevolezza al punto di vista del satirico, rendendolo una voce tra tante (**caratteristica strutturale di un'opera che rivela atteggiamenti ideologici**)
- La tolleranza verso l'incoerenza nasce da inquietudine. Esempificazione attraverso la lettura e il commento di *Epistulae* I, 8; I, 11; I, 4.
- Breve introduzione alle Epistulae (per il cui inquadramento ho rimandato al manuale): mi sono limitato a fornire una **traccia di studio** (opera della maturità, che continua in un certo senso le Satire; Temi: maggiore inquietudine e senso di precarietà e morte rispetto alla precedente raccolta; Forma epistolare)
- Le *Epistulae* I, 8 e I, 4 sono state lette in latino e tradotte (per il modo di procedere nella traduzione, cfr. intervento precedente). La I, 11 è stata letta in italiano, soffermandosi sui passi più interessanti. Ho cercato di stabilire **connessioni** forti tra i testi in modo da sviluppare un discorso **tematico** il più possibile **organico e compatto**, nel seguente modo:
 - *Ep. I, 8*. Presenta il poeta nella stessa condizione denunciata dallo schiavo Davo in *Sermones II, 7*: insoddisfatto, a Tivoli cerca Roma, a Roma Tivoli, (in *Sermones II, 7*: in campagna cerca la città, in città la campagna). **Definizioni** da ricordare: *ventosus, funestus veteranus*. In questo componimento Orazio dichiara che quell'atteggiamento di insoddisfazione, che lo rende *ventosus*, è dovuto al male che qui definisce *funestus veteranus*.

- *Ep. I, 11.* La malattia che Orazio dice sua propria in *Ep. I, 8* è in realtà un male universale: la smania di viaggi che affligge l'amico Bullazio, in *Ep. I, 11* non è diversa dall'insoddisfazione oraziana. Benché il componimento sia stato letto in italiano, ho richiamato alcuni versi latini: «*celum non animun mutant qui trans mare currunt*», «*strenua inertia*» (di quest'ultimo ho.
 - L'inquietudine: ho speso alcune parole per cercare di collocare questo sentimento di Orazio, in un quadro di riferimento più ampio (**generalizzazione**), richiamando il *Secretum* di Petrarca, già studiato, e anticipando il tema del *tedium vitae* tipico della modernità (Leopardi, Baudelaire, Montale). Ho appuntato sulla **lavagna** la serie (quasi sinonimica): *strenua inertia, funestus veternus, accidia, aegritudo* (questi due termini sono appaiati nel *Secretum* di Petrarca; il passo in questione era stato letto l'anno precedente), *tedium vitae*, male di vivere, noia, malinconia, chiudendoli con il termine moderno depressione. Per definire la condizione tipica di questo stato d'animo ho fatto ricorso a un verso di Petrarca (cfr. «Il progetto. Le lezioni. Lezione 6» e ho letto un estratto da *Le voyage* di Baudelaire, dove la condizione descritta è la stessa di Orazio (Baudelaire si ispira al poeta latino)
- *Ep. I, 4.* La **soluzione** allo stato d'animo descritto nei due precedenti componimenti proposta da Orazio è quella del *carpe diem*: in *Ep. I, 4* egli suggerisce all'amico Tibullo di fingere che ogni giorno che splende per noi sia l'ultimo, così esso giungerà gradito.
- Distribuzione agli allievi di dispense sui contenuti del corso e di un prospetto riassuntivo del materiale da studiare (appunti, fotocopie, manuale, ...) per la preparazione della verifica

6° Intervento in classe (2 ore di 60 minuti, 27 novembre 2006)

- Distribuzione della verifica. Ne ho rapidamente letto il testo spiegando le consegne. Non ci sono state domande.

7° Intervento in classe (1 ora di 60 minuti, 30 novembre 2006)

- Distribuzione e correzione della verifica. Ho discusso con gli studenti gli errori più comuni, specie quelli in cui sono incorsi quasi tutti (per l'analisi critica dei dati forniti dagli errori, cfr. *infra*)

MODIFICHE APPORTATE IN ITINERE AL PROGETTO

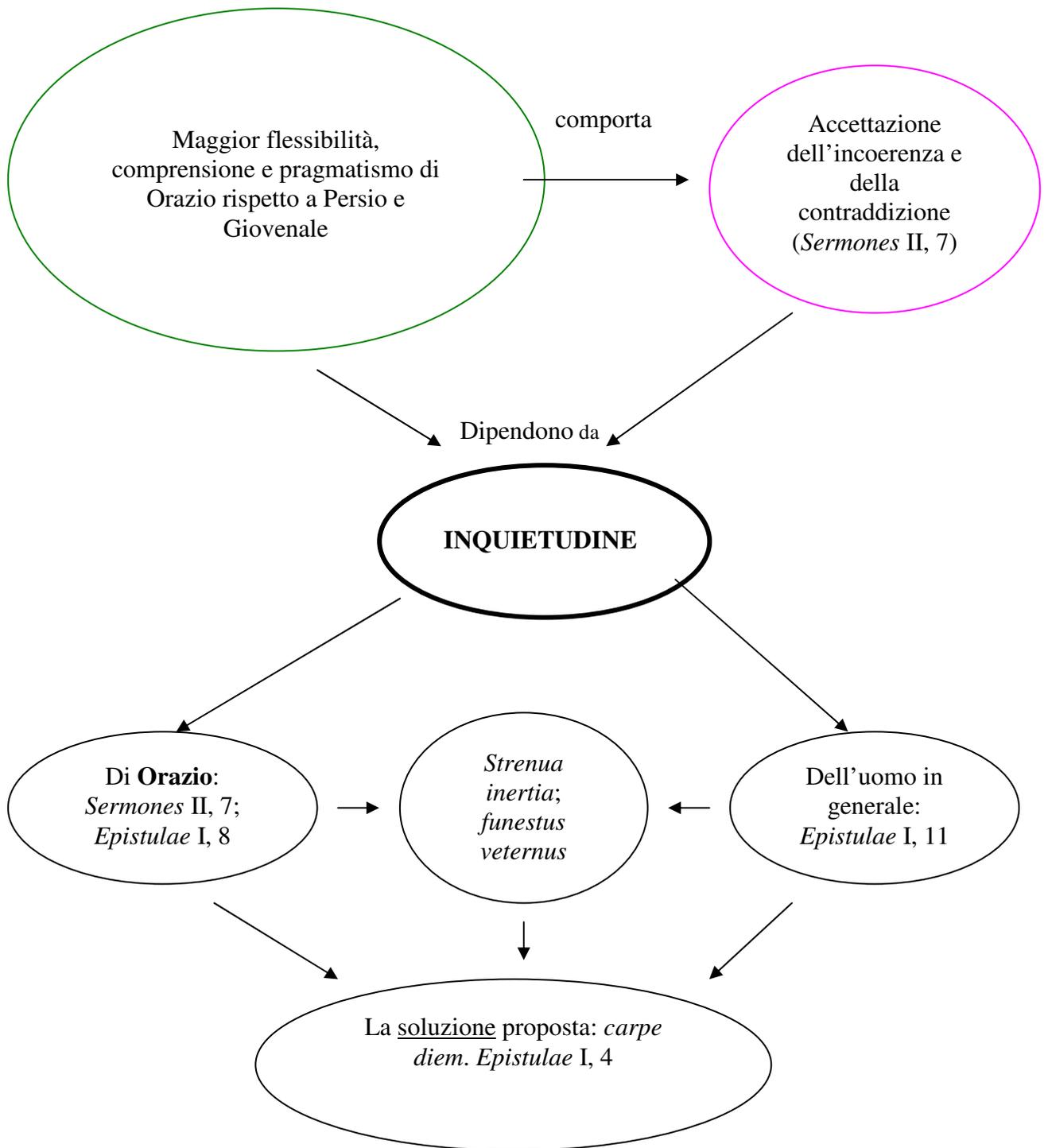
Le modifiche apportate *in itinere* sono consistite in modifiche ai contenuti, in una diversa ripartizione del lavoro a scuola e a casa, nell'uso non preventivato di strumenti di supporto e, per l'ultima parte, in una più organica e rigorosa articolazione dei contenuti. La modifica più macroscopica è consistita nella "compressione" della seconda parte su Orazio (erano previste 5 ore) in 4. Il mio progetto non prevedeva infatti, entro le dodici ore, un'ora di correzione della verifica. Sulle modifiche che ciò ha comportato, cfr. *infra*.

- Modifiche ai contenuti. Un solo caso: i vv. 66-72 di Persio, *Saturae* III, di cui era prevista la traduzione in classe dal latino, sono stati forniti in italiano, per casa. Dovendo già delegare allo studio individuale la traduzione di un brano di Orazio, ho preferito non pretendere di più, d'accordo con la tutor
- Diversa ripartizione del lavoro a scuola e a casa. Il mio progetto prevedeva una certa flessibilità nella divisione del lavoro tra scuola e casa: i brani forniti in versione completa, infatti, sono stati letti con maggiore o minore diffusione (ovviamente concentrando l'attenzione sugli elementi salienti e sugli stralci più significativi) in base al tempo a disposizione. In linea di massima, trattandosi di brani in traduzione italiana, ho potuto quasi sempre delegarne parte della lettura al lavoro a casa.

In alcuni casi però, la delega agli studenti non era prevista. Ciò è stato dovuto alla sottrazione di tempo comportata da una prova antincendio e alla necessità di affrontare Orazio in 4 invece che 5 ore. Le parti di programma in questione sono l'analisi della satira come genere moralistico (cfr. «Il progetto. Le lezioni.

Lezione 3»), ovvero l'analisi della maschera del "satirico-satiro" e la traduzione, l'analisi e il commento di *Sermones* I, 1, che doveva essere usato per esemplificare i concetti di *autàrkeia* e *metriòtes*. Per agevolare lo sforzo suppletivo richiesto agli studenti ho fornito loro una traduzione letterale corredata di note grammaticali, sintattiche, retoriche del brano in fotocopia e ho distribuito, alla fine delle lezioni, delle dispense, nelle quali ho riepilogato tutti i concetti fondamentali affrontati nel corso, con particolare attenzione per quelli che erano stati solo abbozzati (come l'analisi della satira come genere moralistico). La buona autonomia di studio della IV C mi ha naturalmente agevolato, consentendomi di modificare la ripartizione lavoro a casa-lavoro a scuola senza costringermi a operare grossi tagli. La tutor mi ha, in questo senso, supportato, invitandomi a fare affidamento sulla loro maturità.

- Uso non preventivato di strumenti di supporto: ho distribuito delle dispense alla fine del tirocinio, fotocopie contenenti una traduzione letterale di brani di *Sermones* I, 1 e ho, soprattutto, usato la **lavagna** più spesso di quanto non avessi previsto nel progetto. In particolare ho usato questo strumento per schizzare schemi e tabelle (sull'etimologia del termine satira e sul senso della misura oraziano, cfr. «Diario di bordo. Interventi 1 e 4») e per appuntare gli obiettivi di un'analisi del testo (cfr. «Diario di bordo. Intervento 1»)
- Articolazione dei contenuti dell'ultima lezione. La seconda parte dell'intervento, su Orazio, era organizzata secondo un duplice binario: il confronto con la satira di Persio e Giovenale e la presentazione della sua poesia per temi. Per quanto riguarda questo secondo aspetto ho cercato di esplicitare con maggior chiarezza i nessi tra temi e componimenti, che nel progetto erano rimasti forse un troppo impliciti (qualcosa ho già accennato nel diario di bordo). Ho cercato di disporre i temi e i componimenti in una articolazione significativa, che può così essere sintetizzata:



ANALISI CRITICA DEI DATI OFFERTI DALLA VERIFICA

La verifica di valutazione sommativa finale intendeva verificare:

1. la capacità di tradurre e analizzare un passo di Orazio
2. le competenze di analisi grammaticale
3. l'assimilazione degli snodi concettuali fondamentali

Ciascuno di questi obiettivi di massima può essere considerato l'aggregazione di più obiettivi specifici, individuati, lezione per lezione, nel progetto d'intervento didattico (cfr. allegato ...).

- Capacità di tradurre e analizzare un passo di Orazio e competenze di analisi grammaticale: domande 1 e 2. Obiettivi specifici relativi: Competenze di analisi tematica e formale della poesia di Orazio
- Snodi concettuali fondamentali: domande 1, 3, 4, 5, 6. In particolare, ciascuna domanda verifica i seguenti obiettivi: domanda 1 → Comprendere la definizione di Orazio quale "satirico-filosofo", conoscere la concezione della satira e la sua pratica in Orazio, conoscere la dichiarazione di poetica di *Sermones* I, 4
Domanda 3 → Conoscere le caratteristiche ideologiche della satira in generale, conoscere e comprendere le caratteristiche delle maschere del "satirico-satiro" e del "satirico-censore"
Domanda 4 → Conoscere le procedure retoriche della satira in generale (straniamento e particolare associazione di metafora e metonimia), capacità di riconoscere e analizzare l'uso di figure e procedimenti retorici in testi scritti e immagini
Domanda 5 → Conoscere i caratteri formali e contenutistici della satira latina; competenza: riconoscere nel testo le caratteristiche formali di varietà, autobiografismo, mescolanza di serio e faceto, spirito

Domanda 6 → Comprendere la definizione di Orazio quale "satirico-filosofo", conoscere l'inquietudine tipica del "satirico-filosofo", conoscere i temi fondamentali della poesia di Orazio (inquietudine, *carpe diem*, *strenua inertia*), conoscere estratti dalle opere di Orazio (*Sermones* I, 1; *Epistulae* I, 4; I, 8; I, 11)

In accordo con la docente, ho deciso di attribuire metà del punteggio alla domanda 1, che verifica l'obiettivo 1 e metà al resto delle domande, che verificano gli obiettivi 2 e 3. Per la traduzione ho adottato i criteri di correzione della tutor, che sottrae un punto per errori di sintassi della frase e del periodo e mezzo punto per quelli di morfologia e per le omissioni di singole parole (i punti sono espressi in decimi. Io ho naturalmente adeguato il punteggio alla scala in sessantesimi, mediante una proporzione).

Il punteggio, espresso in sessantesimi, era così ripartito:

- Domanda 1: punti 28 (18 per la traduzione, 5 per il commento e 5 per la contestualizzazione)
- Domanda 2: punti 4 (punti 0, 5 per ogni sottoarticolazione della domanda)
- Domanda 3: punti 8 (4 per la definizione di "satirico-satiro", 4 per quella di "satirico-censore")
- Domanda 4: punti 6
- Domanda 5: punti 6 (2 per ogni definizione. In particolare si è attribuito un punto per la definizione corretta e un altro per la pertinenza degli esempi addotti)
- Domanda 6: punti 8 (trattandosi di una domanda che richiedeva una risposta aperta, ho cercato di formularla in maniera tale da fornire una traccia. La completezza e la pertinenza della risposta stessa sono state valutate sulla base del rispetto di questa traccia, che può essere sintetizzata nei seguenti punti: citazione puntuale delle definizioni oraziane dell'inquietudine, definizione delle caratteristiche dell'inquietudine oraziana, influenza di tale inquietudine sulla sua visione del mondo e sulla sua poetica, soluzioni proposte, riferimento ai brani letti in classe)

Il punteggio derivante dalla somma dei punti attribuiti ad ogni singola domanda è stato diviso per sei, per ottenere il voto in decimi. Tre studenti erano assenti.

Stu- de- nte	Voto	Punteggi domande					
		1 (28 p.)	2 (4 p.)	3 (8 p.)	4 (6 p.)	5 (6 p.)	6 (8 p.)
1	5 +	11, 5	2	8	3	3	4
2	5 ½	17, 5	2	8	6	1	Manca
3	5 ½	9	2, 5	5	6	4	4
4	6 -	14	2, 5	8	6	3	2
5	6 +	6	2	5	6	2,5	5
6	6 ½	20	2, 5	5	6	2	4
7	6/7	20, 5	2, 5	8	3	2	5
8	6/7	22	2, 5	2	6	4	4
9	8 -	23	2	8	6	5	4
10	8	22, 5	3	5	6	4	8
11	8 +	24, 5	3	6	6	5	5
12	8 +	21, 5	2, 5	8	6	4	7
13	8 ½	27, 5	2	8	6	4	3
14	9	27	2	8	6	6	6
15	9	25	3, 5	8	6	5	8
16	10	27, 5	3, 5	8	6	6	8
17	/						
18	/						
19	/						

Globalmente, i risultati della verifica possono essere considerati buoni e più che buoni: le insufficienze sono solo tre, nessuna è grave e metà della classe si attesta oltre l'8. Alcuni sospetti di impreparazione cadono su uno degli assenti, mentre gli altri due sono stati pienamente giustificati dalla tutor.

Rispetto all'andamento tipico della classe si possono notare una conferma e una disconferma. La tutor, nel corso dell'anno precedente e dei primi mesi del corrente, ha individuato due gruppi separati da una forte cesura: l'assenza di un voto medio come il 7 nella verifica da me somministrata configura proprio una divaricazione del genere. Tre studenti hanno però disconfermato le attese, ottenendo risultati migliori (alcuni decisamente migliori) del solito.

Il livello globale di attenzione e comprensione può essere considerato più che buono, i concetti fondamentali dell'intervento sono stati acquisiti, la capacità di focalizzare i problemi più importanti è ben dimostrata.

Più specificamente, si possono analizzare i risultati della verifica in termini di conseguimento degli obiettivi in base ai quali essa era stata preparata.

1. Capacità di tradurre e analizzare un passo di Orazio (domanda 1). La domanda era divisa in due parti: traduzione e commento e contestualizzazione. Per quanto riguarda la traduzione si possono segnalare alcuni **errori** comuni, in cui è incorsa la quasi totalità degli studenti (per ciascun errore, tento anche di formulare un'**ipotesi sulla sua genesi**. I più comuni sono stati anche analizzati in classe):

- Omissione di *forte* al v. 104 (credo si tratti di un tipo caso di omissione di un elemento considerato, a torto, quasi superfluo)
- Mancato riconoscimento dei comparativi assoluti *liberius* e *iocosius* (vv. 103-104), tradotti come comparativi di maggioranza (credo per istintiva assimilazione di un caso più raro, il comparativo assoluto appunto, al caso più frequente, il comparativo di maggioranza)

Errori comuni alla maggior parte degli studenti

- Difficoltà nella traduzione del partitivo *hoc... iuris* (v. 104). Al contrario, il successivo partitivo *vitiorum*, retto da *quaeque*, è stato tradotto correttamente nella maggior parte dei casi. Difficile dire perché (durante la correzione ho interpellato gli studenti su questo fatto, ma non mi hanno saputo dare risposta)
- *Parce frugaliter atque* tradotto con un solo avverbio («con frugalità»). Caso, credo, di fraintesa endiadi.

Errori comuni agli studenti con più difficoltà

- *Ut fugerem* (v. 106) tradotto come subordinata finale, invece che come completiva finale. Caso di banalizzazione (*Ut* introduce tipicamente una finale)
- *Meretricis* (v. 111) tradotto come singolare particolare («di una prostituta») invece che come plurale generale («per le prostitute»). Imperfetta resa semantica, forse dovuta a una tendenza alla traduzione «letterale».
- *Ne sequerer moechas* (v. 113) tradotto come imperativo di una principale invece che come subordinata finale negativa. Chi ha così tradotto ha commesso un doppio errore: ha inteso la proposizione come principale, invece che come subordinata (ad *aiebat*); ha interpretato *sequerer* come congiuntivo presente, invece che imperfetto.
- *Vitatu... melius* (vv. 115-116) resa come relativa («i motivi per i quali») invece che come interrogativa indiretta. La traduzione fornita in questo caso non era del tutto scorretta, dal punto di vista semantico, ma era imprecisa dal punto di vista sintattico.
- Problemi nella corretta costruzione del periodo ai vv. 116-119. La difficoltà in particolare è consistita nella mancata individuazione della reggenza dei due infiniti *servare* e *tueri*, non attribuiti a *possum*. Genesi dell'errore: obiettiva complessità del periodo.

Per quanto riguarda il commento e la contestualizzazione, la maggior parte degli studenti ha spiegato con chiarezza il contenuto dei versi tradotti e li ha correttamente inseriti entro il componimento. Ci sono stati alcuni casi di omissione della seconda parte di contestualizzazione (entro l'opera e la

poetica: il componimento era utile per illustrare il modo di intendere la satira di Orazio): si tratta degli studenti che hanno avuto i risultati peggiori e credo di potere individuare la causa del mancato rispetto della consegna nella scarsa cura prestata alla lettura delle richieste o a insufficiente preparazione.

2. Competenze di analisi grammaticale. Fatta eccezione per una studentessa, nessuno ha saputo spiegare il valore (predicativo) di *deprensi*. Data la difficoltà generalizzata e considerate le risposte comunque fornite – valore causale oppure temporale – credo che il motivo dell'errore sia da imputare a una mia imprecisa formulazione della domanda («Che valore ha *deprensi*?»).

Alcuni non hanno saputo spiegare perché *quod mi ipse parasset* avesse il verbo al congiuntivo (tutti però hanno risposto correttamente che si trattava di una relativa). Alcuni (pochi) hanno dimostrato di non sapere riconoscere iperbati e anastrofi (in particolare, hanno inteso l'iperbato non come una modificazione dell'ordine standard delle parole *entro* la frase, ma come un'inversione dell'ordine delle frasi all'interno del periodo). Tutti hanno correttamente risposto alla domanda sull'*ut* e sul *dum custodis eget*.

3. Assimilazione degli snodi concettuali fondamentali. Si possono analizzare i risultati delle domande ripartendole in due gruppi: domande 3 e 4 e domande 5 e 6.

Le domande 3 e 4 (definizione delle maschere di "satirico-satiro" e "satirico-censore" e analisi delle vignette) hanno avuto risposte soddisfacenti da parte della quasi totalità degli studenti (punteggio pieno in 10 casi su 16 e 14 su 16). La prima domanda verteva su uno dei concetti cardine dell'intervento, su cui si è organizzata tutta la prima parte dell'intervento e su cui avevo preparato anche una mappa di modellizzazione: le risposte pertinenti, ben articolate nell'individuazione di tutti i caratteri che si richiedeva di definire, il linguaggio appropriato nella maggior parte dei casi possono far concludere che il concetto è stato assimilato con profitto.

La domanda 4 chiedeva di definire una vignetta a scelta fra due (vignette 2 e 6 dell'allegato 5 al progetto), nelle quali fossero messe in evidenza i procedimenti retorici dello straniamento e della particolare associazione di

metonimia e metafora che caratterizza la satira. Solo 4 studenti su 17 (sono esclusi ovviamente gli assenti) hanno scelto la seconda vignetta. La definizione del procedimento in gioco in questa immagine era più articolata di quella dell'altra immagine, ma non molto più complessa (cfr. «Il progetto. Le lezioni», lezione 2, § 3.b.b, 3.b.g). L'ottimo risultato raggiunto da quasi tutti gli studenti in questa domanda invita a pensare che l'uso delle vignette satiriche sia stato particolarmente efficace, nonché – e di questo ho avuto conferma dai commenti positivi che ho raccolto alla fine del tirocinio – apprezzato.

Le risposte alle domande 5 e 6 sono state di qualità disomogenea.

Nella prima, si chiedeva di definire tre caratteristiche della satira latina, fornendone esempi tratti dai testi (cfr. «Il progetto. La verifica»). A lezione avevo esemplificato queste caratteristiche sul brano *Sermones I, 4* di Orazio, ma si trattava di esempi fra gli altri. La domanda puntava proprio alla possibilità di dimostrare la comprensione delle definizioni attraverso nuovi esempi, non mnemonicamente appresi, ma autonomamente scovati. Sotto questo punto di vista alcuni studenti hanno dimostrato autonomia, evitando di ricorrere agli esempi da me già adottati. L'insufficienza di alcune risposte non è dipesa da questo aspetto, quanto piuttosto dalla totale assenza di esempi, dovuta forse a una distratta lettura della consegna. Un altro difetto comune delle risposte alla domanda 5 è individuabile nell'imprecisa definizione della caratteristica della «varietà» (abbastanza diffusa). Le definizioni, in questo caso, erano piuttosto vaghe («si parla di molte cose diverse», «la satira è varia nei contenuti e nel lessico», «Orazio, ad esempio, parla di filosofia e racconta aneddoti», ...) e non coglievano l'essenza della caratteristica (varietà contenutistica e formale).

La domanda 6 era del tipo stimolo aperto – risposta aperta e ha dato infatti esiti molto diversi. Gli elementi salienti erano tutti più o meno presenti, anche perché forniti nella traccia. Nei casi peggiori la risposta è consistita in una semplice tautologia (ripetizione degli elementi della domanda, con rade specificazioni), nei migliori gli elementi erano intrecciati in un discorso rielaborato in proprio, con pertinenza e ricchezza di esempi. La media della classe si è attestata su una discreta definizione dei singoli elementi, talvolta corredata da esempi, talvolta no.

ERRORI DIDATTICI EVENTUALMENTE COMMESSI, RIFLESSIONE FINALE

Considerando i buoni risultati della verifica, gli obiettivi che mi ero prefissato si possono considerare in buona parte raggiunti. Ho cercato di impostare fin dall'inizio il mio intervento intorno ad alcune idee-chiave, che servissero da sfondo e *fil rouge* per il percorso (per le quali ho anche redatto delle mappe di modellizzazione dei concetti, che si sono dimostrate efficaci. Cfr. «Analisi critica dei dati forniti dalla verifica»). Tali concetti forti – ambivalenza ideologica del genere (intento sovversivo e deformante ed intento censorio, moralistico e conformante), contrapposizione tra modelli forti (Persio e Giovenale) e duttili-pragmatici (Orazio) – sono derivati da un certo numero di letture critiche, di stampo sia storico-filologico che strutturalista, e non sono dunque arbitrarie. Per necessità di chiarezza ed efficacia didattica ho dovuto però rinunciare a qualche sfumatura e ho optato per definizioni e contrapposizioni alquanto nette (le maschere di "satirico-satiro", "satirico-censore" e "satirico-filosofo" sono definizioni mie; la decisione di impostare il percorso su di una contrapposizione tra Orazio, da una parte, e Persio e Giovenale dall'altra, anche). Questa decisione, se forse ha comportato una certa distorsione nella percezione che gli studenti hanno avuto dell'opera di Persio e Giovenale (contro la quale li ho più volte messi in guardia), ha però permesso di reggere le fila di un discorso che si è snodato tra brani latini, vignette satiriche e temi di ampia portata letteraria e culturale – l'inquietudine –, senza perdere, spero e credo, coerenza. Forse è stata proprio questa coerenza di fondo e la possibilità dunque di ribadire e ripetere gli stessi concetti per più lezioni (si è potuto, ad esempio, presentare Orazio, mantenendo costante il confronto con i due autori precedentemente trattati, facilitando in questo modo la comprensione) a produrre buoni risultati, impedendo che gli studenti si perdessero in una mole di materiale obiettivamente abbastanza consistente e, talvolta, sovrabbondante. Molte delle energie spese nel tirocinio sono state impiegate proprio per dominare la quantità di materiali (anche fisici: fotocopie e mappe) e argomenti, senza

perdere in organicità. Ho perciò preparato accuratamente ogni lezione approntando anche una scaletta dettagliata degli argomenti. Nonostante ciò, sono talvolta ugualmente incorso nel rischio di disordine e confusione; credo perciò che un'unità didattica del genere richieda probabilmente **più ore** di quelle preventivate nel progetto e certamente una maggiore attenzione verso i **trapassi da un argomento all'altro** e le **connessioni fra le parti**. Potrebbe ad esempio essere utile una modellizzazione dei contenuti diversa da quella da me prodotta. Le mappe da me fornite, infatti, sintetizzavano soprattutto concetti, ma non rendevano evidenti la struttura e la partizione degli argomenti (in verità, in parte sì: la simmetria fra ambivalenza ideologica della satira e ambivalenza strutturale e formale era suggerita dalla simmetria delle mappe; e non ho mancato di sottolineare il fatto con gli studenti). Un'unità didattica così complessa avrebbe perciò richiesto una maggiore esplicitazione: si potrebbe pensare, ad esempio, ad una mappa coconstruita da docente e studenti parallelamente allo svolgersi del discorso.

Un problema del quale ero consapevole già in fase di progettazione era quello della **scelta dei passi** usati **per esemplificare** le figure retoriche (cfr. «Il progetto. Le lezioni. Lezione 2»). Mentre la vignetta, infatti, rappresenta un tutto concluso, i passi proposti insieme ad esse erano arbitrariamente estrapolati da più ampi componimenti e talvolta ho forse ecceduto nella selezione, arrivando a scegliere gruppi di versi assai brevi. Ho sempre cercato di contestualizzare i versi prima di presentarli, e, d'altra parte, è vero che scelte più ampie avrebbero costretto ad allargare il discorso al di là di quanto fosse strettamente necessario ai fini dell'esemplificazione. Il problema però resta e non saprei come risolverlo.

In questo intervento di tirocinio l'analisi linguistica non era messa al centro ed era piuttosto funzionale al discorso letterario. Tuttavia, nelle due ultime lezioni, l'analisi dei testi in lingua originale ha occupato buona parte del tempo e ho dedicato ad essa la maggior cura possibile. Ho potuto così constatare la difficoltà di **contemperare** in modo funzionale lo **studio della lingua e della letteratura**. La necessità di soffermarsi a lungo sul testo in originale, fornendone traduzione e analisi grammaticale, perché gli studenti possano

arrivare a comprenderne il senso, in modo tale da usare poi il testo entro il discorso letterario, costringe a interrompere una lezione fluida; d'altra parte, essa è un'attività imprescindibile. Forse andrebbe almeno ripensata la collocazione dell'analisi del testo, che potrebbe diventare attività preliminare, almeno nella sua fase di costruzione e traduzione letterale, consentendo così, in sede di commento, di soffermarsi anche sui valori semantici ed espressivi di un testo di cui si possiede già il senso complessivo.

ASPETTI METACOGNITIVI DELL'ATTIVITÀ SVOLTA

Considerazioni generali sull'attività nella Sis

L'attività di questi due anni di Sis è stata **essa stessa** un invito a una costante riflessione sull'agito. Ogni ora di lezione di area trasversale e disciplinare, ogni incontro con i supervisori, ogni confronto con i tutor, il tempo speso nell'osservazione e negli interventi in classe, infine, *last but not least*, ogni discussione, scambio di opinioni, lamentazione collettiva con i compagni, ha messo costantemente in discussione le mie certezze, le mie convinzioni, le mie intenzioni, costringendomi a ripensarle, modificarle, ma anche a valorizzarle.

Volendo individuare alcuni ambiti di riflessione generale, ne circoscriverei tre: la didattica come disciplina di confine tra teoria e pratica (l'allusione è ovviamente al manuale di Laneve), le metodologie applicate, alcune lacune dei programmi Sis.

Tra teoria e pratica. Dover trasformare in azione ciò che viene teorizzato è un problema che, naturalmente, non è solo la scuola a dover affrontare, perché si tratta dell'obiettivo di ogni attività umana, che cerchi di plasmare la realtà esterna a immagine di un progetto che esiste, all'inizio, solo nella mente di chi vuole creare un «oggetto assente»²⁰. Tale attività creativa ha costi notevoli, perché richiede la capacità di tollerare la frustrazione di constatare

²⁰ G. BLANDINO – B. GRANIERI, *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*, Milano, Cortina, 2002, p. 100.

che l'oggetto creato, «già *in itinere*, presenta delle caratteristiche quantitative e qualitative lontane da quelle che prefiguravamo»²¹, nonché la capacità di «soportare un tempo di disordine e dubbio»²², la tolleranza del quale sola può consentire di realizzare il progetto.

La professione di insegnante è, da questo punto di vista, particolarmente esposta alla frustrazione di vedere vanificati i propri sforzi o comunque al rischio di trovarsi a constatare che i risultati sono sempre al di sotto delle aspettative, con la conseguenza di spingere i docenti a rifugiarsi in pratiche routinarie ma rassicuranti. Tuttavia gli insegnanti possiedono un utilissimo strumento di sostegno per affrontare il compito di gestire una realtà complessa come quella dell'educazione: la **programmazione**. Su di essa credo che il percorso nella Sis mi abbia sensibilizzato notevolmente e, soprattutto, che mi abbia fornito strumenti e metodologie per renderla fattiva.

L'idea di fare l'insegnante, per quanto mi riguarda, non nasce per caso, essendo maturata già negli anni dell'università. Per questo, le proposte della Sis non hanno agito su di una *tabula rasa*, ma su di un insieme di opinioni, speranze, desideri, progetti e timori già presenti in me, anche se in forma grezza e in parte inconsapevole. Tra queste idee vaghe era già presente quella che il mestiere di insegnante non dovesse avere nulla né della routine impiegatizia, né dell'improvvisazione. Che si dovesse programmare (forse prima del mio percorso nella Sis avrei detto, più genericamente, "prepararsi") mi era già chiaro: la Sis mi ha consentito di precisare questa idea e di metterla alla prova durante l'**attività di tirocinio**. È stato infatti soprattutto grazie a quest'ultima che ho potuto "giocare" insieme contenuti disciplinari, metodologie didattiche, sensibilità e interessi personali, pratiche apprese per imitazione dai docenti che ho incontrato nel mio percorso di studente, ... Ciò mi è stato possibile anche grazie alla disponibilità dei docenti accoglienti, che mi hanno permesso di sperimentare approcci nuovi per le proprie classi, senza vincolarmi e, anzi, fornendomi un'utile sponda.

La progettazione dei miei interventi ha seguito una **procedura** simile in tutti i casi, la ricostruzione della quale, *a posteriori*, può essere utile proprio

²¹ Ivi, p. 102.

²² Ivi, p. 106.

per comprendere la difficile arte di coniugare teoria e pratica, di adattare contenuti legati da una loro intrinseca logica, che rimanda all'organicità di una disciplina, a contesti specifici (studenti e classi concreti). Dopo aver verificato la disponibilità del tutor alla trattazione dell'**argomento (1)** da me proposto, ho operato, in primo luogo, alcune **letture di tipo disciplinare (2)**, per approfondire determinati aspetti dell'argomento di mio interesse e per raccogliere materiale: ho evitato infatti di ridurre le mie fonti al solo manuale, che ho usato piuttosto nell'attività in classe, come punto di riferimento per gli studenti. Nel caso del tirocinio nelle medie ho anche approfittato della mia pre conoscenza dell'argomento (sono stato, da bambino, un fervido lettore di libro-*game*). Solo in seguito predisponevo la traccia del lavoro, ponendomi il problema di come adattare i contenuti agli studenti che mi sarei trovato di fronte, ovvero con **quale metodologia (3)** operare (era a questo punto che le specifiche competenze maturate alla Sis sono state messe in gioco).

Da questo *iter* si deduce che ho la necessità di "predispormi" intorno una certa quantità di materiale, prima di poter stabilire obiettivi, strumenti, metodologie. Questo, in un certo senso, ribalta la logica successione della programmazione di un'unità didattica, così come è insegnato dalla didattica per moduli (per cui la definizione degli obiettivi precede quella dei contenuti); di questa mia tendenza mi sono reso conto già in fase di programmazione dell'attività di tirocinio e potrebbe essere anche interpretata come un mio residuo "feticismo" verso i contenuti. Tacendo la considerazione, che pure si potrebbe fare, che obiettivi impliciti sono comunque presenti fin dall'inizio e sono essi a guidare la lettura dei testi (un conto, infatti, è leggere in vista di un intervento didattico, un altro è farlo per la scrittura di un saggio critico, un altro ancora farlo per diletto: gli elementi cui la nostra attenzione attribuisce salienza sono diversi), credo che una conoscenza approfondita dell'argomento, preliminare a qualsiasi progetto di mediazione didattica, sia assolutamente necessaria, pena il rischio di ridurre i contenuti a meri accessori (e mi sia concesso di esprimere una certa inquietudine nei confronti della logica funzionalistica e strumentale che presiede all'organizzazione delle materie in unità didattiche, che mal si accorda, a mio parere, con l'esperienza di fruizione estetica che sostanzia una disciplina come la letteratura. La considerazione è

vera comunque per qualsiasi ambito, non solo per quello letterario, tanto è vero che la capacità di gestire il progetto di scrittura del libro-gioco era in gran parte fondata sulla mia ampia conoscenza dell'argomento).

La programmazione è stata utile soprattutto per avere un **percorso definito**, una serie di tappe da percorrere per portare la classe ad una meta, benché abbia potuto constatare che la gestione del percorso sia stata molto più semplice al liceo, anche in virtù della maggiore direttività della lezione frontale, e meno lineare alle medie, dove la modalità di intervento e certo anche la minore età degli studenti mi hanno costretto talvolta a operare modifiche e a, questa volta sì, improvvisare: ma proprio il fatto di avere alle spalle un progetto definito ha consentito di affrontare anche gli imprevisti senza eccessive difficoltà.

Le metodologie applicate: nel corso dei tre tirocini ho utilizzato differenti metodologie, cercando di sfruttare ogni volta quella più adatta al contesto in cui mi trovavo ad operare. Nella scuola media ho usato una didattica basata sull'**apprendimento cooperativo di gruppo**, nel liceo una didattica della **lezione frontale**, nell'istituto professionale una didattica della **lezione euristica**²³.

La scelta della metodologia è stata condizionata e dal **contenuto dell'intervento** e dal **contesto della classe**: il lavoro di gruppo mi è parso il più proficuo nella scuola media, per la possibilità di far lavorare tutti gli studenti e di distribuire i pesi del progetto in base alle capacità e perché si accordava alla perfezione con il tipo di attività; la lezione frontale con abbondante lettura e commento di testi e analisi di vignette satiriche è stata scelta perché adatta a un argomento di letteratura e perché la classe che avevo di fronte era di buon livello, ben addestrata a prendere appunti e autonoma nello studio a casa; la lezione socratica, fondata sul costante coinvolgimento degli studenti e la scoperta guidata, si è imposta nel professionale per la scarsa autonomia degli studenti.

L'utilità del tirocinio nella mia formazione personale di docente è stata quindi notevole: mia ha permesso di esperire modalità di insegnamento alle

²³ Cfr. A. CALVANI, *Elementi di didattica*, Carocci, pp. 143-159.

quali il mio percorso di studente liceale e universitario non mi aveva abituato. Per me infatti la lezione è sempre stata frontale e non immaginavo altri “mondi possibili”. Questi per me nuovi formati didattici mi hanno permesso di ampliare il mio orizzonte di **strumenti operativi e risorse** cui è possibile ricorrere, ma soprattutto la concezione stessa dell’attività di insegnamento-apprendimento: l’istintivo centrare l’attenzione sulla materia, il docente e la valutazione sanzionatrice è stato progressivamente sostituito da una più attenta considerazione di tutte le variabili in gioco, dalla possibilità di giungere a **medesimi obiettivi attraverso una plurivocità di mezzi**, all’**attenzione per l’apprendimento e lo studente**, dalle **molteplici funzioni della valutazione** (un esempio: la restituzione dei paragrafi del libro-gioco già scritti dagli studenti *durante* il percorso di scrittura, benché senza valore fiscale, ha loro consentito ripensamenti, aggiustamenti e correzioni retroattive) all’**attenzione per le variabili contestuali** dell’apprendimento (dimensioni del gruppo classe, età dei discenti, presenza di stranieri, ...).

Alcune lacune dei programmi Sis.

Se aggiungo alcune osservazioni su ciò che la Sis *non* mi ha dato in quest’ultimo capitolo di riflessioni non è per sterile volontà polemica, ma perché nella riflessione sull’agito di questi due anni di specializzazione osservo che mancano all’appello due elementi importanti (il che, naturalmente, non esclude che possa ovviare a queste lacune con letture e riflessioni personali, proprio nell’ottica di una formazione permanente, che mi impegnerà in tutti gli anni della mia attività professionale): una formazione specifica su quella che, mutuando il termine dal lessico della retorica antica, definirei come *actio* e lo studio dello statuto delle discipline che andremo ad insegnare.

- a. Actio: così come per l’oratore antico tutta la bravura nel preparare un discorso retoricamente riuscito si manifestava in atto solo nella concione vera e propria, così tutte le conoscenze, abilità e competenze dell’insegnante si dimostrano efficaci solo nella concreta pratica quotidiana. È vero che l’osservazione di quest’ultima è possibile nel corso del tirocinio, ma credo che

ad essa andrebbe dedicato più spazio, magari nel contesto dei corsi di didattica disciplinare, con la modalità delle simulazioni e delle analisi dei casi. Per noi dell'indirizzo linguistico-letterario questo vuol dire anche e soprattutto: tecniche di controllo della voce e lettura espressiva ad alta voce.

- b. Statuto disciplinare: mi pare che nell'articolazione dei contenuti dei corsi Sis manchi un anello fondamentale, che lega la conoscenza accademica delle discipline alla sua traduzione operativa in unità didattiche (che è quanto ci viene richiesto nei corsi di didattiche disciplinari), e che è appunto una riflessione sullo statuto epistemologico delle discipline e sullo stato dell'arte. Proprio perché la Sis mira a fornire al docente un ampio bagaglio di conoscenze e competenze (disciplinari, metodologiche, relazionali, ...), nella convinzione che siano tutte necessarie per questo difficile mestiere, nei suoi corsi non si dovrebbe ignorare l'importanza di sensibilizzare i futuri insegnanti sul dovere di interrogarsi sul senso e sul contributo alla formazione che la propria disciplina fornisce. Questo mi pare particolarmente vero per una disciplina come la letteratura, che già sconta le difficoltà di una congiuntura storica a lei non propizia, sbalotata qua e là nell'oceano di disgregazioni postmoderne, letteratura di consumo, fine delle metanarrazioni, ipermedia, ... Credo che un futuro insegnante di letteratura debba essere consapevole di tutto ciò e qualche strumento, qualche discussione in più non sarebbero stati inutili.

BIBLIOGRAFIA

TEORIE DI RIFERIMENTO

- A. BRILLI, *La satira. Storia, tecniche, ideologie*, Bari, Dedalo, 1979 (Introduzione, pp. 7-62)
- G. L. HENDRICKSON, "Satura tota nostra est", in A. BRILLI, *La satira*, cit., pp. 105-126
- M. C. RANDOLPH, *La struttura della satira formale in versi*, in A. BRILLI, *La satira*, cit., pp. 176-199
- G. GARBARINO, *Letteratura latina. Storia e testi*, Torino, Paravia, 1995 (excursus storico sulla satira, pp. 850-853)
- A. LA PENNA, *Persio e le vie nuove della satira latina*, introduzione a PERSIO, *Satire*, cit., pp. 5-78
- L. CANALI, *Giovenale: intelligenza col nemico*, introduzione a GIOVENALE, *Satire*, cit., pp. 5-10
- M. LABATE, *La satira di Orazio: morfologia di un genere irrequieto*, introduzione a ORAZIO, *Satire*, cit., pp. 5-44
- M. RAMOUS, *Introduzione a ORAZIO, Epistole*, cit., pp. VII-XXXII
- N. FLOCCHINI, *Insegnare latino*, Scandicci, La Nuova Italia, 1999
- A. GIORDANO RAMPIONI, *Manuale per l'insegnamento del latino nella scuola. Dalla didattica alla didassi*, Pàtron editore, 1998

INTERVENTO IN CLASSE

- L. CANALI, *Camena*, vol. 1 tomo 1 (Le origini e l'età arcaica), vol. 2 tomo 1 e 2 (L'età augustea; La dinastia giulio-claudia e i Flavi), vol. 3 (Da Traiano alla fine dell'Impero), Milano, Einaudi scuola, 2005
- PERSIO, *Satire*, Milano, Rizzoli, 2001⁶
- GIOVENALE, *Satire*, Milano, Rizzoli, 1994
- ORAZIO, *Satire*, Milano, Rizzoli, 1994

- ORAZIO, *Epistole*, Milano, Garzanti, 1985
- A. MARCHESE, *Dizionario di retorica e di stilistica*, Milano, Mondadori, 2000 (1° ed. 1978)
- *Satira e attualità politica. 41 disegnatori dal 1914 al 1981*, Milano, Electa, 1981
- G. Forattini, *Berluscopone*, Milano, Mondadori, 1996
- «Repubblica», 29/8/2006
- «Libero», 29/8/2006
- «Corriere della sera», 30/8/2006
- N. ABBAGNANO, *Storia della filosofia, Vol. I. La filosofia antica*, Milano, Tascabili degli Editori Associati, 1995 (riproduce la quarta edizione UTET, 1993)

ALLEGATO B

IL PIANO DI LAVORO DELLA TUTOR

LICEO SCIENTIFICO STATALE "GALILEO FERRARIS"

Anno scolastico 2006/2007

CLASSE IV C

prof. **CORSINI GABRIELLA**

PROGRAMMAZIONE DIDATTICA

di ITALIANO E LATINO

1. Situazione didattico-disciplinare della classe. La classe è costituita da 19 alunni, tutti provenienti dalla III C. Le verifiche iniziali hanno dimostrato che la maggioranza della classe è attenta e interessata al dialogo scolastico, si impegna nel lavoro a casa e possiede i requisiti richiesti: capacità di lavoro autonomo, di rispondere in modo preciso alle domande e di esprimersi in modo chiaro e corretto,. In alcuni casi invece si evidenziano ancora lacune pregresse e impegno non adeguato. Il profitto nelle verifiche scritte e orali riflette questa dicotomia: un gruppo di allievi è insufficiente, mentre la maggior parte raggiunge la sufficienza. Per quanto riguarda il debito formativo in latino, dopo un recupero effettuato nel mese di settembre in orario curricolare, e due prove scritte di verifica nel mese di ottobre, risulta che l'alunno Marrone non ha recuperato il debito.

2. Mete specifiche per la classe.

2.1. Obiettivi trasversali. La classe deve potenziare la partecipazione attiva in classe, l'impegno e la motivazione allo studio, saper organizzare il lavoro scolastico (capacità di ascoltare e prendere appunti, di individuare sul libro di testo gli argomenti trattati in classe), esprimersi correttamente in lingua italiana specialmente nelle prove scritte; impadronirsi delle tecniche e delle metodologie inerenti le varie discipline: quali la capacità di analisi e di sintesi;

comprendere e rielaborare i contenuti; argomentare; fare collegamenti interdisciplinari; contestualizzare.

2.2. Obiettivi cognitivi disciplinari. Il percorso didattico deve avere come centralità lo studente e la sua formazione. Per un'esposizione dettagliata si rimanda alla programmazione dei dipartimenti disciplinari.

ITALIANO. Come obiettivo minimo si richiede di: saper analizzare (sotto l'aspetto linguistico e stilistico) i testi letterari in lingua italiana; saper esprimere i contenuti in modo corretto, chiaro e pertinente, sia nella forma orale che scritta; conoscere i contenuti della letteratura italiana attraverso i testi letti in classe; conoscere le regole della comunicazione scritta e avere la consapevolezza delle funzioni del messaggio scritto (emittente, destinatario), e quindi delle varietà di registro linguistico e stilistico, delle diverse forme di scrittura (riassunto, relazione, tema argomentativo, articolo di giornale, saggio breve).

LATINO. Come obiettivo minimo si richiede: conoscenza delle strutture grammaticali e sintattiche della lingua latina; capacità di traduzione in lingua italiana corretta; capacità di analizzare (sotto l'aspetto linguistico e stilistico) i testi letterari degli autori tradotti e di contestualizzarli.

I contenuti dell'**ITALIANO**:

I movimenti culturali e artistici dal '400 al '700: Umanesimo, Rinascimento, Manierismo, Barocco, Illuminismo, Neoclassicismo e Preromanticismo.

I principali autori, con lettura antologica dei testi: Poliziano, Boiardo, Ariosto, Machiavelli, Guicciardini, Tasso, Galilei, Marino, Parini, Goldoni e Alfieri, Foscolo.

Lettura dei canti I, II, III, IV, V, VI, VIII, IX, XXIV, XXVI, XXX, XXXI, XXXII, XXXIII del *Purgatorio*.

Libri di testo: R.LUPERINI, P.CATALDI, L.MARCHIANI, F.MARCHESE, *La scrittura e l'interpretazione*, Palumbo, vol. I, tomo II; vol. II, tomo I.

D.ALIGHIERI *La Divina Commedia (Purgatorio)*, a cura di V.Sermonti, Ediz. scolastiche B. Mondadori.

I contenuti del LATINO

Ripasso della sintassi del verbo. La sintassi del periodo.

La letteratura dell'età augustea: Cicerone, Livio, Virgilio, Orazio e i poeti elegiaci.

La traduzione di passi dei seguenti autori:

VIRGILIO, *Bucoliche, Georgiche ed Eneide*

ORAZIO, *Sermones e Odi*

SALLUSTIO, *De Catilinae coniuratione*

LIVIO, *Historiae*

Libri di testo: L.CANALI, *Camena*, vol. 1, tomo 2 (L'età cesariana), e vol. 2 (L'età augustea), Einaudi scuola.

C.SAVIGLIANO, *Nove*, volume 2, Talìa editore.

3. Metodologia didattica per raggiungere le mete proposte. Il rapporto con la classe deve essere impostato in modo da costruire un'atmosfera di lavoro piacevole, di collaborazione e di fiducia.

ITALIANO. Lezione frontale del docente (lettura dei testi, analisi e commento). La verifica del programma avviene mediante interrogazioni individuali orali, test scritti, compiti in classe (tema argomentativo, analisi di passi d'autore).

LATINO. Lezione frontale del docente (lettura dei testi d'autore, traduzione e commento); traduzione di brani di autore da parte dei discenti. La verifica del programma avviene mediante interrogazioni individuali orali, test scritti, compiti in classe (versioni dal latino della durata di due ore).

4. Verifiche e valutazione. Per quanto riguarda i criteri generali si rinvia alla programmazione d'Istituto; per quanto riguarda gli obiettivi minimi e il livello soglia si rinvia alle decisioni dei dipartimenti disciplinari.

ITALIANO. Verifica scritta: tema di tipo argomentativo e storico, saggio breve, articolo di giornale, analisi di un testo letterario in prosa o in poesia (almeno due nel I quadrimestre, tre nel II della durata di tre ore).

Verifica orale: interrogazione-colloquio individuale (almeno due per quadrimestre) e test scritti, in sostituzione di una o più prove orali.

LATINO. Verifica scritta: traduzione dal latino di brani d'autore (almeno tre versioni al quadrimestre della durata di due ore).

Verifica orale: interrogazione-colloquio individuale (almeno due per quadrimestre) e test scritti in sostituzione di una o più prove orali.

La valutazione delle prove scritte viene motivata e comunicata alle famiglie. La valutazione delle prove orali viene motivata e comunicata all'allievo dopo l'interrogazione. Per l'assegnazione dei voti è utilizzata l'intera scala numerica (da 1 a 10). La valutazione finale non si fonda sulla media matematica, ma sulla curva di rendimento, sul lavoro svolto a casa, sull'attenzione e la partecipazione in classe e nelle visite guidate.

Torino, 30 novembre 2006.

ALLEGATO 1

MAPPA DI PRESENTAZIONE DELL'UNITÀ DIDATTICA

PRIMA PARTE

I CARATTERI IDEOLOGICI DELLA SATIRA

- Genere letterario militante e ironico
- Critica l'uomo come universale sovrastorico (l'uomo in quanto tale) e la corruzione di un preciso momento storico (l'uomo contemporaneo)
- Genere letterario ambivalente

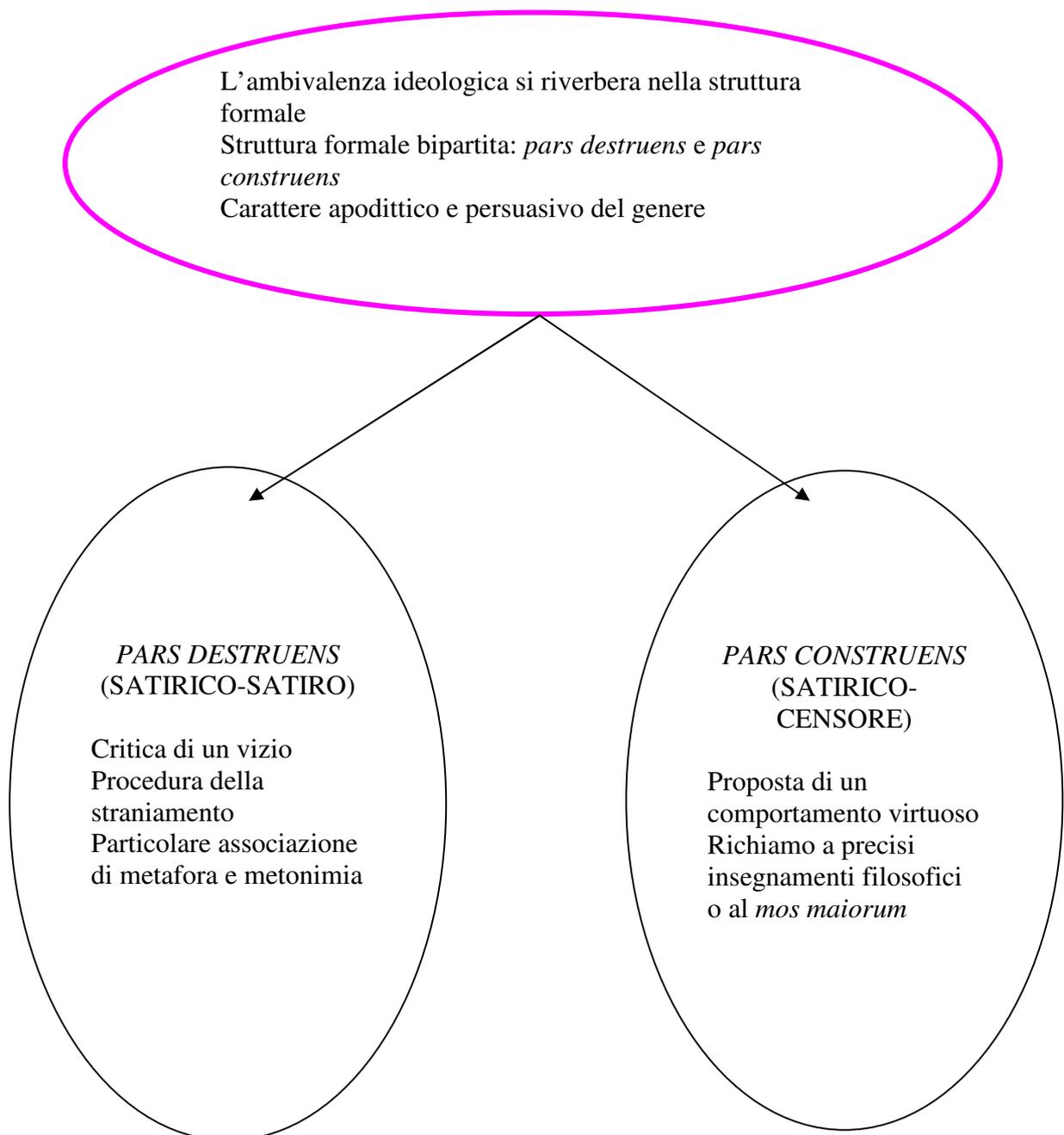
IL SATIRICO-SATIRO

Intenzione sovvertitrice
Deformazione
Fuga dalla norma
Critica, irrisione, attacco
violento

IL SATIRICO-CENSORE

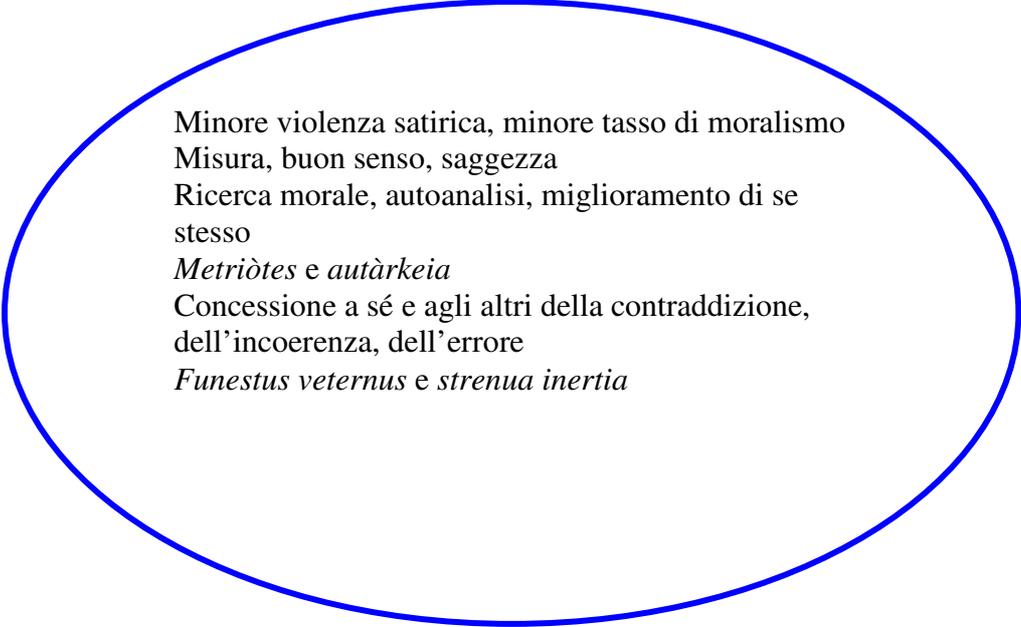
Intenzione censoria e di
correzione
Conformazione e ritorno alla
norma morale
Moralismo, conservatorismo

LA STRUTTURA FORMALE DELLA SATIRA E I SUOI PROCEDIMENTI RETORICI



SECONDA PARTE

ORAZIO, IL "SATIRICO-FILOSOFO"



Minore violenza satirica, minore tasso di moralismo
Misura, buon senso, saggezza
Ricerca morale, autoanalisi, miglioramento di se stesso
Metriòtes e autàrkeia
Concessione a sé e agli altri della contraddizione, dell'incoerenza, dell'errore
Funestus veterinus e strenua inertia

ALLEGATO 3

SCHEDA SU EPICUREISMO E STOICISMO

Questa scheda è solo un piccolo promemoria strettamente funzionale al discorso sulla satira che stiamo facendo. Avevo in mente una sintesi ideale, ma dal momento che sui libri non l'ho trovata, ho fatto da me. Del taglio della presentazione sono perciò interamente responsabile io, ma le informazioni sono affidabili perché le ho tratte dalla *Storia della filosofia. Vol. I. La filosofia antica* di Nicola Abbagnano (Milano, Tascabili degli Editori Associati, 1995). Quello che mi interessa è recuperare alcune informazioni essenziali sulla **dottrina etica** degli indirizzi filosofici dell'epicureismo e dello stoicismo, perché è a quegli insegnamenti morali che si rifanno Orazio e Persio (Giovenale meno, come si è visto). I fondatori di queste due scuole, la durata delle quali è

però secolare, sono vissuti circa tre secoli prima di Orazio (Epicuro: 341-271/70 a. C.; Zenone: 336/35-264/63 a. C.).

Il fine dell'uomo, per Epicuro, è il **piacere**. Ma si tratta di un genere di piacere particolare: esso non può infatti andare disgiunto dalla **saggezza** (*frònesis*), che ha il compito di discernere fra piaceri consentiti e piaceri non consentiti: «Ad ogni desiderio bisogna porre la domanda: che cosa avverrà, se esso viene appagato? Che cosa avverrà se non viene appagato? Soltanto l'accorto calcolo dei piaceri può far sì che l'uomo basti a se stesso e non divenga *schiavo dei bisogni*». L'ultimo corsivo è mio: Epicuro non invita ad abbandonarsi senza freno ai propri desideri, perché in questo modo si correrebbe il rischio di diventarne schiavi. Il piacere perciò non è «fare tutto ciò che ho voglia di fare». La saggezza serve proprio a valutare quando è il caso di «lasciarsi andare» e quando no. Quali sono, secondo Epicuro, i bisogni che possono essere appagati? Egli distingue tra bisogni naturali e inutili; dei bisogni naturali alcuni sono necessari, altri no. Solo i **bisogni naturali e necessari** devono essere appagati. La soddisfazione di questi bisogni produce il piacere che Epicuro cerca e che egli chiama **atarassia** (assenza di turbamento) e **aponia** (assenza di dolore). Il piacere ha perciò **carattere negativo**: consiste infatti nell'assenza di dolore e turbamento. Egli definisce questo tipo di piacere «piacere stabile», in contrapposizione al «piacere in movimento» (l'allegria e la gioia), che è considerato destabilizzante per l'uomo e che deve essere quindi evitato.

Per gli stoici, invece, il fine dell'uomo è la **virtù**. Essa consiste nella «vita conforme a natura», nel vivere «secondo una ragione unica ed armonica» (sono le definizioni di due diversi stoici, Zenone e Cleante). Gli stoici credono infatti che esista un ordine cosmico perfetto, razionale e necessario (che coincide in sostanza con Dio o il destino) e che il compito dell'uomo sia di conformarsi ad esso; ma mentre l'animale vi si adatta senza sforzo e per istinto, l'uomo può farlo solo per mezzo della **ragione**. Questa indica all'uomo ciò che deve e non deve fare. L'etica stoica è perciò un'etica del **dovere**. Si possono distinguere i *doveri intermedi*, di cui sono capaci tutti gli uomini (con

un po' di applicazione, è naturale...) e il *dovere retto*, perfetto ed assoluto, che si trova solo nel sapiente. Ma l'esercizio del dovere si può definire virtù solo quando esso, ripetuto e consolidato, diventa **abitudine** (quando non costa più sforzo e diventa una sorta di seconda natura). Per gli stoici la virtù è il **solo bene**. Tutto gli altri beni sono perciò indifferenti (*adiaphorá*). Ciò significa che il saggio non soffre se non li possiede, anche se alcuni di essi, come la vita, la salute, la bellezza e la ricchezza, possono dare un «contributo ad una vita secondo ragione». Il saggio però, se necessario, saprà farne a meno, tanto è vero che se le condizioni storiche non gli consentono una vita conforme al proprio ideale, egli può e deve rinunciare anche ad essa (gli stoici giustificano così il suicidio). L'esaltazione della ragione come caratteristica propria e distintiva dell'uomo spinge gli stoici a non attribuire alcun valore alle emozioni (*pathos*), che anzi sono nocive alla vita del saggio, che infatti deve mirare all'assenza di emozioni, o **apatia**.

Saprai già dagli studi di filosofia e di letteratura latina che Roma non ha prodotto una propria filosofia originale, ma che ha importato quella greca dopo avere conquistato militarmente questo paese. La penetrazione della filosofia greca è naturalmente lenta, ma all'epoca di Orazio (I sec. a. C.), e a maggior ragione in quella di Persio (I sec. d. C.) e Giovenale (tra I e II sec. d. C.), è ormai dato acquisito della cultura latina. L'indole pragmatica dei latini e il loro scarso interesse per la speculazione teorica però ha fatto sì che presso di essi la filosofia greca prendesse uno spiccato **carattere eclettico**; vale a dire che essi contaminarono le varie dottrine, perché erano interessati soprattutto ad avere **indicazioni pratiche di condotta morale**, che, al di là di differenze terminologiche e enfasi su alcuni aspetti piuttosto che su altri, potevano trovarsi in tutte le scuole (in realtà l'eclettismo e la preferenza accordata alla filosofia morale è una caratteristica già della filosofia greca posteriore a Platone e Aristotele).

Gli insegnamenti della filosofia incarnano perciò per i romani (colti) un **modello di vita ideale**, sul quale misurare il proprio e l'altrui comportamento. Così è anche per i nostri autori. Persio è seguace di una dottrina in particolare, quella stoica, alla quale era stato iniziato in gioventù dal maestro Anneo

Cornuto (su questo punto ti rimando al manuale). Orazio, come vedremo, fa professione di libertà da ogni scuola e infatti è caratteristico del suo atteggiamento uno spiccato buon senso e una certa duttilità; in ogni caso, volendo fare dei nomi, possiamo dire che egli intreccia epicureismo, stoicismo, e aristotelismo (per la dottrina del giusto mezzo), anche se l'influenza dell'epicureismo è più forte. Giovenale, secondo quanto si può desumere dai suoi versi, non sembra particolarmente interessato alla filosofia (ma della sua vita sappiamo poco): il suo modello morale non è perciò una dottrina etica in particolare, ma il costume tradizionale (il *mos maiorum*).