

**SCUOLA INTERATENEO DI SPECIALIZZAZIONE PER LA FORMAZIONE DEGLI  
INSEGNANTI DELLA SCUOLA SECONDARIA  
S.I.S.**

**ANNO ACCADEMICO 2005/2006**

**STRATEGIE DI CARATTERE COOPERATIVO E USO  
DIVERSIFICATO DELLE FONTI NEGLI *AB URBE CONDITA*  
DI TITO LIVIO**

**Tirocinante:** Donatella Moro

**Classe di concorso:** AO51

**Tutor:** Prof. Gabriella Corsini, Liceo statale "Galileo Ferraris"

**Supervisore:** Prof. Roberto Crosio

## INDICE GENERALE

### **I LE TEORIE DI RIFERIMENTO**

#### **I.1. IL QUADRO TEORICO**

I.1.1. Il quadro teorico e il comportamento insegnante

#### **I.2. IL SIGNIFICATO DELL'INTERVENTO IN RELAZIONE ALLA DISCIPLINA**

#### **I.3. LE METODOLOGIE E GLI STRUMENTI PRESCELTI**

## II

### **PROGETTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO**

#### **1. II.1. IL CONTESTO SCOLASTICO**

II.1.1. La scuola

II.1.2. La classe tra prerequisiti e bisogni formativi

#### **2. II.2. LA SCELTA DELL'ARGOMENTO**

II.2.1 La programmazione della tutor

II.2.2. La scelta dei passi antologici

II.2.3. La scelta delle metodologie

#### **3. II.3 LA PROGRAMMAZIONE**

II.3.1. Premessa

II.3.2. Gli obiettivi

II.3.3. Gli interventi in dettaglio

#### **4. II.4 RIFLESSIONI PERSONALI**

# I LE TEORIE DI RIFERIMENTO

## I.1. IL QUADRO TEORICO

Il mondo della scuola è sempre stato caratterizzato da una forte scissione tra cultura emozionale e cultura intellettuale. L'istituzione scolastica ha spesso privilegiato la conoscenza come un fatto prevalentemente cognitivo, trascurando la dimensione emozionale e relazionale o relegandola a fattore di secondaria importanza nell'apprendimento. La scuola insomma ha sempre considerato come prioritari gli aspetti intellettuali occupandosi della disciplina, del sapere e dei contenuti, e considerando l'allievo, solo dal "collo in su", quasi fosse "una testa vagante" e non una persona<sup>1</sup>.

Secondo un'ottica psicoanalitica, l'apprendimento è invece possibile solo considerandolo un fatto non esclusivamente intellettuale, ma direttamente dipendente dallo sviluppo delle emozioni, dei vissuti e delle fantasie che determinano il mondo interno dell'individuo. Viene dunque messa in discussione una concezione esclusivamente intellettualistica della conoscenza per dare spazio ai fattori emotivi ad essa connessi.

Sempre secondo questa visione la conoscenza è un apprendere dall'esperienza, un processo che ha a che fare con l'elaborazione personale e soggettiva delle informazioni e delle emozioni che accompagnano l'incontro con l'oggetto di conoscenza. Tale incontro si configura spesso come carico di paure e incertezze per il soggetto. Il disagio cognitivo ed emotivo, legati a questa esperienza, devono essere tollerati e contenuti affinché si verifichi un reale apprendimento. Tale disagio, insito nelle fasi iniziali dell'apprendimento, rappresenta un potenziale momento di difficoltà ma anche di crescita mentale se non viene eluso ma accolto ed elaborato, anche grazie all'aiuto dell'insegnante.

La scuola che sceglie di occuparsi del disagio psichico dell'apprendimento coinvolge l'individuo al punto da operare un vero e proprio cambiamento nella realtà interna al soggetto con la comprensione e la vicinanza agli aspetti emotivi della destrutturazione e ristrutturazione che un reale sapere comporta. La pratica didattica opposta privilegia invece l'arricchimento nozionistico, i contenuti e le abilità tecniche riproduttive a discapito degli aspetti emotivi.

La prima prospettiva illustrata invita l'insegnante a porsi nei confronti dell'allievo con un atteggiamento *etico*. Tale atteggiamento consiste nel comprendere le risonanze emotive presenti nell'allievo mentre impara e il suo rapporto con il gruppo classe. Esorta a

---

<sup>1</sup> C. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, trad. it. a c. di Giunti- Barbera, Firenze 1973

rispettare l'allievo nelle sue modalità di apprendere e pensare senza volerlo dunque colonizzare o modellare. Stabilisce inoltre un ambiente lavorativo chiaro e determinato da regole precise.

### *1.1.1. Il quadro teorico e il comportamento insegnante*

Il quadro teorico precedentemente esposto è applicabile all'atteggiamento ed al modello di comportamento generale dell'insegnante.

Si tratta dunque di una "sensibilità" che una volta adottata e assimilata dal docente in profondità ne guida e giustifica le scelte metodologiche, le strategie e le modalità di gestione delle dinamiche relazionali. Rappresenta dunque un atteggiamento costitutivo, che orienta il comportamento insegnante fornendogli un modello guida.

In considerazione di ciò, il quadro teorico presentato dovrebbe costituire l'ossatura portante del mio futuro comportamento docente che vorrei si configurasse come *etico*, nel senso precedentemente esposto e attento agli aspetti emotivi e affettivi dai quali le funzioni cognitive superiori dipendono. In questo senso la didattica oscilla continuamente tra aspetti cognitivi e aspetti affettivi il cui intreccio si presenta inscindibile e complesso. L'insegnante non può fare a meno di considerare questa ricchezza di interazioni che forniscono alla professione un indubbio valore aggiunto.

Ho dunque cercato di strutturare gli interventi di tirocinio attivo alla luce di queste riflessioni.

Naturalmente l'esiguità del tempo a disposizione e il contesto specifico non hanno consentito di sperimentare pienamente la complessità della relazione educativa, con l'insieme delle dinamiche affettive e relazionali ad essa sottese. E' stato tuttavia possibile applicare alcune strategie e metodologie didattiche, in relazione alla disciplina oggetto dell'intervento, utili a favorire la partecipazione e la centralità degli allievi, lasciando spazio ai loro bisogni e alle loro necessità formative<sup>2</sup>.

## **I.2. IL SIGNIFICATO DELL'INTERVENTO IN RELAZIONE ALLA DISCIPLINA**

Favorire la partecipazione attiva degli allievi, motivarli allo studio del latino, far loro percepire la ricchezza e complessità di questa materia non sono certamente obiettivi di facile realizzazione né semplicemente traducibili nella pratica didattica.

Prima di arrivare a ciò bisogna tuttavia operare una riflessione circa la giustificazione della permanenza del latino nel curriculum scolastico.

---

<sup>2</sup> Per un'esposizione dettagliata confronta il capitolo I.3. "Le metodologie e gli strumenti prescelti", pp. 6-8

In passato si elogiava il valore formativo della lingua latina, la sua logicità e la sua capacità di garantire lo sviluppo dell'individuo. Per questi motivi si favoriva principalmente una competenza tecnica della lingua, con numerosi esercizi di traduzione.

Intorno agli anni 60' è venuta a mancare la convinzione circa l'importanza formativa del latino, che è stato estromesso in modo graduale dalla scuola media (con la legge n. 1859 del 31/12/1962 veniva eliminato in I media, rimaneva obbligatorio in II, diventava facoltativo in III; con la legge n. 348 del 16/6/1967 veniva eliminato del tutto).

Sono stati modificati i programmi di insegnamento del latino nella quarta e quinta classe del ginnasio (DPR 9/9/78 n. 914) e nel triennio del liceo classico (DPR 31/9/1980 n. 316)

Lo studio del latino permane nei licei e negli istituti magistrali, ma si pone il problema di individuarne lo "statuto" oggi, definendo quale contributo garantisca l'apprendimento del latino nella formazione dei giovani.

La Commissione Brocca ha indubbiamente fornito una risposta interessante sintetizzando le finalità in tre grandi ambiti (vedi : "L'insegnamento del Latino rafforza e sviluppa"):

#### **AMBITO STORICO-CULTURALE.**

Lo studio della lingua e della civiltà latina permette di ampliare l'orizzonte storico-culturale, di essere consapevoli delle radici della nostra civiltà, di cogliere l'unità culturale della civiltà europea, di capire e valutare il presente alla luce del passato.

#### **AMBITO DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA.**

Lo studio linguistico del latino permette di comprendere e tradurre testi antichi, di acquisire il dominio del linguaggio, soprattutto di quello intellettuale.

#### **AMBITO DELL'EDUCAZIONE LETTERARIA.**

Lo studio del latino permette di accedere al patrimonio letterario in lingua latina e di cogliere le strutture fondamentali delle forme della comunicazione letteraria tuttora presenti nella nostra cultura.

Queste finalità risultano ancora piuttosto generiche, la Commissione Brocca ne individua altre particolarmente significative (vedi: "Riferimenti generali"), che si possono così sintetizzare:

- **Il latino dà un contributo certo e rilevante all'educazione linguistica,** permettendo di acquisire strumenti concettuali e abilità specifiche per uno studio sistematico delle strutture sintattiche, morfologiche e lessicali di altre lingue, prima fra tutte l'italiano.
- **Il latino dà un contributo certo e rilevante al dominio dei linguaggi settoriali,** di quei linguaggi cioè che trasmettono il sapere organizzato, dal momento che per

secoli ha costituito per tutta l'Europa il veicolo esclusivo della cultura filosofica e scientifica.

In effetti qualsiasi linguaggio settoriale, anche quello relativo alle discipline più "nuove", come l'informatica, è profondamente permeato di latino. Oggi il latino non è più usato per veicolare il sapere, tale compito è svolto attualmente dall'inglese; ma l'inglese è un prezioso strumento di comunicazione, mentre il latino costituisce un formidabile strumento culturale e può essere a buon diritto definito lingua della cultura occidentale: una sufficiente conoscenza del latino risulta propedeutica e funzionale alla comprensione di ogni discorso di carattere speculativo-epistemologico.

Alla luce di ciò è opportuno proporre una grammatica che non fornisca solo regole per tradurre dall'italiano in latino, ma descriva le principali strutture morfologiche, sintattiche e stilistiche e indichi come renderle in italiano, attraverso un sistematico confronto fra le due lingue. Si deve dunque passare da una grammatica normativa ad una grammatica descrittiva e contrastiva. Per questo è indispensabile prevedere nella pratica didattica, due obiettivi: uno di tipo strumentale che miri al possesso delle nozioni di morfologia, di sintassi e di lessico sufficienti per comprendere e tradurre un testo latino; l'altro di tipo linguistico che consenta di padroneggiare gli strumenti concettuali e le abilità specifiche per l'analisi di un sistema linguistico.

Per questo la prima operazione da compiere consiste indubbiamente nel presentare agli studenti lo studio della letteratura latina contestualmente alla lettura dei brani in lingua per favorire un quadro completo e organico della disciplina. In questa maniera il testo originale viene inteso come principale e indispensabile **documento** della storia della letteratura dal quale è impossibile prescindere se si vuole avere un panorama completo e articolato del periodo e dell'autore presi in considerazione.

Una prospettiva basilare, alla luce della quale intendere il testo letterario, attiene poi alla **sfera** propriamente **tecnica**. Mi riferisco alla capacità di individuare i rapporti tra gli elementi costitutivi delle frasi, quali soggetti, concordanze, antecedenti e, a livello superiore, alla capacità di cogliere elementi di coesione, connettivi, sequenze temporali, riferimenti anaforici e cataforici. Sempre in quest'ottica si inserisce l'analisi morfologica, sintattica e stilistica.

Infine, un'ultima prospettiva attraverso la quale guardare al testo latino, per renderlo realmente significativo, consiste nel considerarne gli **aspetti** più propriamente **comunicativi** analizzando gli scopi del testo, il messaggio ad esso sotteso, la sfera semantica di riferimento e gli aspetti di cultura e civiltà latina. In questo modo è possibile

operare un'attualizzazione del testo con il riferimento ad aree semantiche note e condivise dagli allievi favorendo motivazione e interesse.

Il testo si presenta dunque ricco di complesse implicazioni, l'educazione letteraria si intreccia a quella linguistica in un quadro organico e coerente. Questo intreccio tra letteratura e lingua aiuta gli allievi a percepire la disciplina non come una sequenza di autori e opere di cui ricordare a memoria titoli e contenuti (aspetti nozionistici che la scuola tende a proporre) ma come un organico complesso.

La prospettiva presentata suggerisce quindi di avvicinarsi al testo considerandolo un prodotto carico di implicazioni di senso da cui sviluppare utili riflessioni e caratterizzato da una struttura che può essere studiata, analizzata, per giungere a comprenderne i nessi più nascosti. In questo senso la comprensione del testo si configura nella sua natura attiva e ricostruttiva.

### **I.3. LE METODOLOGIE E GLI STRUMENTI PRESCELTI**

Al fine di fornire le linee di interpretazione del testo latino si è resa necessaria l'utilizzazione della classica **lezione frontale** che ho cercato di rendere dialogata e partecipata da parte degli allievi.

Sono state inoltre organizzate attività di gruppo in merito alle quali occorrono alcune doverose precisazioni. L'adozione di una tecnica piuttosto complessa, quale il **cooperative learning**, i cui benefici sono misurabili solo nel corso di un intero anno scolastico, non aveva la pretesa di trovare efficace realizzazione nell'arco di dodici ore di intervento. La complessità di tale strategia obbliga infatti a prevedere almeno due ore di presentazione e introduzione, riducendo significativamente il già esiguo monte ore a disposizione. La scelta di dedicare una parte significativa dell'intervento al lavoro di gruppo è determinata dalla consapevolezza che questa metodologia, se adeguatamente preparata e proposta agli allievi, consente di raggiungere ottimi risultati. Tale strategia impone indubbiamente una diversa strutturazione del tempo-scuola, con utilizzo di una didattica più interattiva e meno passivizzante, che dovrebbe favorire una maggiore partecipazione e motivazione intrinseca.

I risultati ottenuti sono generalmente buoni sul piano cognitivo. Si sviluppano le capacità logiche e il senso critico. Inoltre sul piano sociale si verifica spesso un sensibile miglioramento delle relazioni, dell'autostima e dell'autoefficacia. Questa metodologia consente dunque di sviluppare contemporaneamente la sfera relazionale e quella cognitiva in modo armonico e coerente. Naturalmente quanto appena descritto si verifica

nei gruppi cooperativi ad alto rendimento<sup>3</sup> che presentano un alto livello di impegno reciproco e una forte motivazione al successo del gruppo. I gruppi creati in occasione dell'intervento didattico non avevano la pretesa di presentarsi come gruppi ad alto rendimento ma più realisticamente come gruppi tradizionali di apprendimento. Gli studenti collaborano, interagiscono per capire come debba essere svolto il compito, ma non hanno particolare interesse ad aiutare i singoli membri del gruppo. Aiuto e condivisione sono ridotti al minimo indispensabile e sono finalizzati al mero raggiungimento del compito assegnato. Nonostante questo la modalità di lavoro indicata obbliga gli studenti ad un approccio più dinamico e partecipato, stimolandoli ad un diverso atteggiamento cognitivo e per questo si è scelto di attuarla nonostante i limiti sopra esposti.

Mi sembra infine importante riflettere sull'utilità delle **strategie informatiche**, che non hanno tuttavia trovato realizzazione pratica. Mi sembra opportuno che la didattica del latino si avvalga oggi del computer: al tradizionale strumento di studio (il libro di testo) si può affiancare l'ipertesto che consente di arricchire le conoscenze riunendo brani di autori, traduzioni, commenti e note, fonti iconografiche, carte geografiche e altro ancora.

L'uso delle tecnologie si rivela molto utile a motivare maggiormente gli allievi impiegando strumentazioni da loro conosciute e condivise. Potrebbe quindi trattarsi di un valido strumento di mediazione tra il vissuto degli allievi e le discipline alle quali si intende motivare. Inoltre tali tecnologie consentono in breve tempo di sviluppare ricerche e operazioni non altrimenti praticabili con i soli mezzi cartacei. Da questo punto di vista andrebbero dunque intese come una fonte di ricchezza che non intende sostituirsi ai tradizionali sistemi di insegnamento ma solo aumentare le potenzialità e gli stimoli nei processi di insegnamento-apprendimento.

Inoltre la multisensorialità offerta dai prodotti multimediali dovrebbe consentire agli studenti di mettere in atto le strategie di apprendimento che favoriscono lo stile cognitivo proprio di ogni singolo allievo<sup>4</sup> e contemporaneamente stimolare ad utilizzare quegli stili che generalmente non vengono messi in atto<sup>5</sup>. Ogni allievo predilige infatti più o meno consapevolmente uno stile cognitivo, l'uso delle strategie informatiche, con la

---

<sup>3</sup> David W. Johnson, Roger T. Johnson, Edythe J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson 1996

<sup>4</sup> E' possibile individuare i seguenti stili cognitivi: "sistematico-intuitivo" riferito al modo di classificare e formulare ipotesi, "verbale-visuale", che riguarda le modalità di memorizzazione, del "pensiero divergente-convergente" rispetto al modo di organizzare il pensiero: secondo uno sviluppo lineare-sequenziale oppure tramite soluzioni più personali, "globale-analitico" orientato all'insieme oppure ai dettagli e infine "impulsivo-riflessivo" inerente la presa di decisioni.

<sup>5</sup> F. Bosc, M. Conoscenti, A. Corda, A. Malandra, *Il computer a lezione*, Torino, Paravia 2001

multisensorialità che le contraddistingue, consente di esercitare tali stili in maniera omogenea e indifferenziata.

# I

## PROGETTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO

### I.1 IL CONTESTO SCOLATICO

#### *I.1.1. La scuola*

L'intervento didattico si è svolto presso il Liceo Scientifico statale Galileo Ferraris di Torino nella classe IV D. L'istituto presenta undici sezioni. Sei hanno orario normale, le altre invece presentano corsi sperimentali che prevedono il potenziamento di alcune materie e un numero di ore aggiuntivo (matematica P.N.I.<sup>6</sup> e scienze nelle sezioni C-E; matematica P.N.I. nella sezione D, in cui si è svolto il tirocinio; matematica P.N.I e seconda lingua straniera nella sezione G).

A partire dall'introduzione formulata sul POF, l'Istituto Galileo Ferraris sottolinea la sua storica tradizione e l'anno in cui questa è stata istituita, garantendo alle famiglie e ai giovani "un percorso formativo aggiornato e articolato sulla base delle più recenti indicazioni ministeriali". Non vengono precisate sul POF le dimensioni dell'Istituto né la tipologia di utenza, tuttavia lo storico Liceo torinese è noto per ospitare studenti di elevata condizione sociale. Gli obiettivi generali proposti si presentano subito piuttosto vaghi (centralità dello studente, armonia delle relazioni, acquisizione del metodo, sviluppo e maturazione della personalità, crescita culturale e autonomia intellettuale). Vengono dunque elencati senza distinzione alcuna obiettivi più propriamente didattico-metodologici e obiettivi trasversali-educativi. Inoltre non viene precisato come raggiungere tali obiettivi che rimangono dunque espressi in forma di elenco senza ulteriori specificazioni.

Sono inoltre previsti interventi didattici integrativi per studenti in difficoltà. Alcuni nell'ambito delle ore curricolari (nel periodo compreso tra il 7 e il 15 gennaio, e tra il 14 e il 19 marzo) altri invece in orario extra-curricolare. In linea con le caratteristiche dell'utenza è previsto inoltre un programma di "valorizzazione delle eccellenze" attraverso la partecipazione a Olimpiadi della Matematica, Fisica o Informatica; concorsi; giornate della Scienza; stage di lingua all'estero e altro ancora.

Le ulteriori attività proposte sono piuttosto tradizionali: dai corsi pomeridiani di lingua straniera e di teatro alle attività sportive.

---

<sup>6</sup> Piano Nazionale Informatico

Un aspetto significativo del POF riguarda alcuni obiettivi non cognitivi trasversali proposti. Tali obiettivi vengono spesso trascurati o dati per sotesi negli Istituti superiori. In questo caso vengono espressi ma riguardano strettamente la sfera cognitiva, l'apprendimento o il comportamento in classe (impegno costante, attenzione viva partecipazione costruttiva, motivazione allo studio). Non sono indicati gli obiettivi educativi pertinenti alla sfera emotivo-relazionale come la capacità di dialogo interno (metacognizione); l'autoefficacia o l'autostima (raggiungibili ad esempio partecipando a stage o viaggi studio all'estero). Tali obiettivi dovrebbero essere tenuti in considerazione nel POF e nel piano di lavoro dell'insegnante. Per perseguire lo sviluppo e la maturazione della persona nella sua integrità infatti non è pensabile proporre solo ed esclusivamente obiettivi disciplinari. Nessun apprendimento o insegnamento è infatti incisivo e realmente significativo se prescinde dalle dimensione affettive e relazionali.

Una maggiore attenzione sembra dedicata agli aspetti legati alla valutazione, che viene presentata come essenzialmente formativa. Questa deve dunque essere "frequente, trasparente, motivata e comunicata alle famiglie tempestivamente". Viene precisato il numero di prove previste per ogni quadrimestre. L'aspetto più interessante è rappresentato dalla presenza di indicatori, cui fare riferimento nella valutazione, ai quali corrisponde un giudizio e un voto numerico. Ad esempio: al lavoro molto parziale o disorganico con gravi errori e notevoli difficoltà nell'organizzazione logica, corrisponde un giudizio gravemente insufficiente ed un voto dal 3 al 4. Viene infine precisato che nella valutazione si dovrà tenere conto del livello raggiunto, del progresso realizzato, della partecipazione effettiva, di eventuali problemi extra-scolastici, della condotta complessiva e di alcuni obiettivi trasversali come capacità di lavoro autonomo, osservazione attenta e altro. Alla valutazione sembrano riservata una certa cura e attenzione rispetto alla diffusa genericità del POF nel suo complesso.

### *1.1.2. La classe tra prerequisiti e bisogni formativi*

La classe IV D è composta da 19 studenti in prevalenza maschi. Dal programma didattico della tutor e dall'osservazione da me svolta, è emersa una classe abbastanza omogenea per livello di preparazione e profitto, pur con qualche carenza ancora presente. La tutor definisce gli studenti attenti e interessati al dialogo scolastico. Dall'osservazione è emersa invece una classe piuttosto distratta e demotivata anche se sicuramente impegnata nel compito a casa. Durante le ore di lezione infatti gli studenti comunicavano spesso tra loro,

creando un brusio di fondo continuo, si distrevano svolgendo altre attività, intervenivano con battute scherzose interrompendo la spiegazione.

In alcuni casi adottavano comportamenti poco consoni al contesto, ad esempio mettendo i piedi sulle sedie o indossando occhiali da sole. Nonostante ciò il rendimento scolastico si presentava sufficiente se non addirittura buono, per la quasi totalità degli allievi. Ho riscontrato quindi una motivazione allo studio del latino molto bassa ma una buona applicazione al compito, finalizzata però al solo raggiungimento del voto.

Il quadro relazionale si presentava molto affabile, confidenziale e disteso, per quanto riguarda il rapporto tra tutor e allievi. L'insegnante non sembrava però interagire in modo omogeneo con tutti gli studenti, prediligendo un ristretto gruppo di allievi. Questi intervenivano spesso tramite battute scherzose, focalizzando l'attenzione su di sé. Il resto della classe sembrava rimanere in disparte, osservando e magari sorridendo, senza però partecipare minimamente all'interazione. Anche il dialogo didattico sembrava rivolto principalmente a questo gruppo di allievi, ai quali la tutor rivolgeva più di frequente domande e ne riceveva conseguenti *feedback* positivi. Lo stesso dicasi per l'interazione non verbale, che trascurava nettamente gli studenti disposti ai lati della classe, che corrispondevano ai più timidi e riservati, la cui interazione con la tutor si presentava molto ridotta. Quest'ultimo gruppo di studenti si è mostrato durante il tirocinio attivo, come il più attento e motivato, propenso al dialogo e all'ascolto.

In conclusione il gruppo-classe non è parso particolarmente coeso, presentando una forte contrapposizione tra gli studenti più comunicativi ed estroversi, costantemente al centro dell'attenzione, e gli studenti più timidi e riservati con maggiore difficoltà di interazione.

## **II.1. LA SCELTA DELL'ARGOMENTO**

### *II.1.1. La programmazione della tutor*

La tutor illustra nel suo piano di lavoro gli obiettivi minimi riguardanti il latino. Si richiede la conoscenza delle strutture grammaticali e sintattiche della lingua latina, la capacità di tradurre in lingua italiana corretta e la capacità di analizzare (sotto l'aspetto linguistico e stilistico) i testi letterari degli autori tradotti. Per quanto riguarda la storia della letteratura la tutor ha scelto di affrontare l'età di Cesare e di Augusto presentando come autori Sallustio, Cicerone, Livio, Virgilio e Orazio. La trattazione della letteratura non è presentata separatamente dagli autori, si propone infatti contemporaneamente allo studio degli stessi la lettura di brani scelti. Nello specifico, la tutor intende leggere nel corso dell'anno alcuni

passi delle *Bucoliche* e delle *Georgiche* di Virgilio, alcune *Odi* di Orazio, passi dal *De Catilinae Coniuratione* e passi dalle *Historiae* di Livio. Il piano di lavoro non fornisce ulteriori indicazioni. La programmazione della docente si presenta quindi in modo abbastanza tradizionale e consono alle principali direttive ministeriali.

La tutor lamenta l'estrema esiguità del programma, ridottosi negli anni agli autori principali per via del numero di ore sempre minore dedicato allo studio della letteratura.

Nel corso del primo quadrimestre la trattazione di Sallustio è stata affrontata non dalla tutor ma da un tirocinante SIS, che ha proposto un percorso sul tema del ritratto. La tutor si è dimostrata particolarmente disponibile ad accogliere un altro tirocinante nel medesimo anno scolastico, lo stesso dicasi per la classe che ha dunque avuto modo di confrontarsi con diversi stili di insegnamento. Questo aspetto è stato considerato dalla tutor come un elemento di arricchimento della programmazione nonché un'occasione di crescita educativa per gli allievi.

Il mio intervento si è collocato a seguito delle ore di osservazione svolte nel periodo successivo alle vacanze di Natale, ad inizio del secondo quadrimestre. Come previsto dal Collegio dei Docenti nella settimana compresa tra il 7 e il 15 gennaio, si collocavano le attività di recupero in orario curricolare. Ho dunque assistito a quelle relative al latino. Nella settimana successiva è ripreso il normale svolgimento delle lezioni. La tutor ha concordato con gli allievi come organizzare le attività del mese, riservando un giorno della settimana alla sintassi e comunicando loro che avrebbe incominciato la trattazione relativa a Virgilio. In seguito si sarebbe affrontato Livio con l'intervento da me proposto. La scelta dell'autore è stata dunque dettata dalla necessità di seguire il programma stabilito preventivamente dalla tutor.

Dopo avere comunicato agli allievi quale argomento avrebbero affrontato con la tirocinante, la tutor ha concordato il numero delle future prove di valutazione, indicando un test scritto per Livio e uno di ripasso della sintassi nonché un'interrogazione orale su Virgilio. Ho trovato molto utile coinvolgere gli allievi nella programmazione delle attività future, responsabilizzandoli e facendoli sentire parte attiva del processo di apprendimento-insegnamento chiarendo ed esplicitando gli obiettivi previsti e i compiti che dovranno affrontare.

### *II.1.2. La scelta dei passi antologici*

I passi sono stati scelti e selezionati in modo da seguire un percorso tematico che ho voluto intitolare: "Livio tra storia e leggenda."

Entrambi i termini si prestano ad un'interessante riflessione. La "storia" di Livio non è il mero avvicinarsi di episodi e battaglie, ma, con il suo carattere pedagogico e morale, vuole proporre esempi virtuosi di storia patria al fine di esortare i contemporanei a restaurare i *mores* della tradizione. La trattazione assume dunque un forte valore etico ed esemplare.

Le leggende relative poi alle origini di Roma costituiscono il nucleo vitale della *civitas* romana, rivestendo un significato politico e sociale. I letterati augustei infatti attinsero alle leggende tradizionali per proporre l'imperatore come il nuovo fondatore della città e della convivenza civile dopo le guerre civili del I secolo a.C.

Entrambi i termini si presentano dunque ricchi di significati e densi di complesse implicazioni su cui riflettere nel corso dello svolgimento dell'unità insieme agli allievi. Questo approccio dovrebbe favorire un atteggiamento più motivato, propositivo e riflessivo da parte degli studenti.

Mi è sembrato fondamentale introdurre l'autore attraverso la lettura in italiano della *praefatio* al primo libro nella quale viene esplicitata l'ideologia che soggiace alla stesura dell'opera, caratterizzata dalla centralità assegnata ai *mores*, artefici della grandezza di Roma. La selezione di passi letti e analizzati in lingua latina comprende sia episodi più propriamente leggendarî come la morte di Remo (I,7) che episodi storici come la battaglia di Canne (XXII, 46-51) o rappresentativi dei modi stilistici dell'autore (il ritratto di Annibale XXI, 4).

La scelta dell'opera di Livio consente inoltre utili **agganci interdisciplinari** con la letteratura italiana. Mi riferisco a il *Discorso sulla prima deca di Tito Livio* di Machiavelli, già presentato agli studenti nelle ore di letteratura italiana. Di questo autore si legge quasi esclusivamente il *Principe*, prestando poca attenzione alle altre opere. Il riferimento al testo di Machiavelli consente di aggiornare, tramite una mediazione culturale, il testo di Livio, facendo riflettere su come ancora nel Cinquecento, questo fornisca spunto a utili riflessioni.

Dal 1513 al 1519 Machiavelli lavora ai *Discorsi sulla prima Deca di Tito Livio*, nati probabilmente come commento alla prima deca dell'opera liviana, divengono ben presto l'insieme di riflessioni autonome in cui il riferimento al testo del grande storico romano è l'occasione a partire dalla quale Machiavelli enuclea le sue norme politiche riguardanti: il comportamento delle repubbliche, dei popoli, dei singoli cittadini, dei Principi, dei principati.

Gli argomenti sono variamente mescolati nei tre libri, senza seguire un filo logico apparente, ma evidentemente seguendo il filo delle conversazioni che si venivano svolgendo fra gli amici.

Il motivo ispiratore dei *Discorsi* è l'utilità della storia: Roma costituisce con le sue istituzioni e le sue virtù civili un modello politico. Si devono imitare le “virtuosissime operazioni” degli antichi, ricavando dalla storia delle regole generali. L'autore ha dunque la certezza che dalla “cognizione delle istorie” venga una sicura e grande “utilità”<sup>7</sup>.

La Repubblica si contrappone alla tirannide, che prima o poi corrode le basi stesse della propria potenza che in alcuni momenti sembra addirittura illimitata. Il tiranno sa che la sua potenza è fondata sulla paura di sudditi che ubbidiscono con la forza, mentre nella Repubblica l'individuo partecipa liberamente perché sa che il bene individuale si fonde col bene collettivo. La libertà è l'elemento discriminante tra tirannide e repubblica, una libertà i cui benefici Machiavelli esalta nel capitolo secondo del Libro secondo dei *Discorsi*. Nei *Discorsi* assume infine una particolare importanza la milizia, che per il Principe o per la Repubblica è un elemento fondamentale per il mantenimento del potere o per la sopravvivenza delle istituzioni repubblicane e della libertà stessa della patria. Saper disporre di armi proprie, essere in grado di far valere con un esercito cittadino le proprie ragioni e le proprie ambizioni significa possedere uno strumento di vita.

### *Il.1.3. La scelta delle metodologie*

Nonostante la scelta dell'autore fosse strettamente vincolata alle esigenze e alle necessità previste dalla programmazione didattica della tutor, ho cercato di strutturare l'intervento con particolare attenzione alle metodologie, nel tentativo di favorire un approccio più attivo e riflessivo all'opera letteraria rendendo conto della sua estrema complessità e cercando di riattivare la curiosità e la partecipazione degli allievi dimostratesi carenti nel corso dell'osservazione della classe.

Ho impiegato in buona parte la **lezione frontale**, dedicata in prevalenza alla **lettura di brani sia in lingua originale che in traduzione**. Per l'episodio della battaglia di Canne, piuttosto lungo e articolato, ho adottato la **lectio continua**, leggendo in lingua originale e analizzando i brani ritenuti più significativi e limitandomi ad una lettura in italiano di quelli di raccordo per garantire comunque organicità e coerenza all'episodio analizzato.

Il metodo di lavoro da me privilegiato e la modalità di approccio ai contenuti della disciplina, non possono prescindere dal testo degli autori selezionati, che dovrebbero

---

<sup>7</sup> Giorgio Barberi Squarotti, Riccardo Verzini (a cura di), *Il canone della letteratura*, Torino, Tirrenia Stampatori 1997

rappresentare il punto di partenza e il nodo cruciale da cui sviluppare ogni discorso relativo. Per questa ragione ho ritenuto opportuno presentare Livio a partire proprio dalla lettura della *praefatio* al primo libro nella quale vengono illustrati il piano e la finalità dell'opera.

La lettura di brani in lingua originale, seguita dalla rispettiva analisi, rappresenta l'oggetto prevalente dell'intervento didattico. I testi in lingua originale sono stati presentati analizzandoli con la maggior cura possibile. Ho cercato infatti di fornire una traduzione il più possibile attenta e rigorosa, mettendo in evidenza non solo gli aspetti morfologici e sintattici ma anche quelli storici e sociali connessi al testo.

Una buona parte dell'intervento è stato poi strutturato attraverso un **lavoro di gruppo**, proposto agli allievi dopo avere letto e analizzato insieme con attenzione i brani antologici selezionati. Gli studenti, divisi in gruppo, sono stati invitati a prendere visione di una serie di materiali piuttosto eterogenei tra loro. Tale varietà, inserita comunque in un percorso coerente e strutturato, intendeva fornire agli allievi una prospettiva maggiormente articolata e dinamica attraverso cui guardare al testo letterario, consentendo inoltre un approfondimento delle tematiche affrontate durante la lettura dei brani in lingua latina.

Pur rimandando, per una trattazione più analitica, alla sezione relativa, si accennano qui le tipologie di materiali offerti. Ho proposto alcuni articoli tratti da riviste specialistiche in cui veniva affrontato il tema della fondazione di Roma secondo una prospettiva storico-archeologica (le tracce rinvenute nei recenti scavi sul Palatino) e il tema della discussa e dibattuta localizzazione del sito della battaglia di Canne. Lo scopo di fornire tali testi dopo la lettura antologica dei relativi passi di Livio, aveva la funzione di problematizzare il testo creando una prospettiva inusuale e generalmente trascurata: la connessione tra le fonti storiografiche latine e l'eventuale evidenza e ricerca archeologica. Tale prospettiva dovrebbe non solo arricchire la rete di conoscenze storiche e culturali degli allievi, migliorando e completando la strutturazione del sapere, ma anche consentire di analizzare da un nuovo punto di vista la disciplina, riattivando curiosità ed interesse. Sempre al fine di garantire un approccio attivo e partecipato al testo ho proposto, ad un altro gruppo, di confrontare il ritratto di Annibale operato da Livio con quello fornito da Sallustio (*De Catilinae coniuratione*, 5, 14-15) di Catilina. In questo caso ho voluto richiamare le conoscenze prerequisite degli allievi, che avevano trattato l'argomento con un altro tirocinante durante il primo quadrimestre.

Spesso la creazione di una connessione tra le conoscenze scolastiche da acquisire e quelle già acquisite, diviene determinante ai fini motivazionali. Questa relazione può

essere resa evidente dall'insegnante ansemplicemente attraverso la descrizione verbale di come il nuovo argomento si connetta al vecchio<sup>8</sup>.

Ai fini motivazionali questa semplice accortezza consente di evidenziare come le conoscenze siano interrelate tra loro e come gli argomenti svolti in precedenza possano contribuire ad affrontare in modo più organico e completo quelli nuovi.

Mi sembrava inoltre utile stimolare le capacità di confronto, e analisi del testo letterario creando una rete di connessioni e analogie tra autori appartenenti allo stesso genere storiografico. Lo stesso discorso valga per il confronto richiesto ad un altro gruppo tra la narrazione della battaglia di Canne presente in Polibio (*Storie* 3, 114 ss.) e quanto descritto da Livio rispetto alla medesima battaglia. Gli allievi dovevano analizzare il materiale proposto, producendo in seguito una breve pagina di testo, eventualmente arricchita da materiali iconografici forniti loro (cfr. 5° intervento). Queste immagini potevano essere integrate al testo, con l'ausilio di opportune didascalie, o riferite a passi tratti dal testo latino pertinenti alle immagini proposte.

Ritenevo che un'attività di gruppo così strutturata potesse contribuire a sviluppare una logica ipertestuale che facilitasse negli allievi la capacità di stabilire connessioni tra i diversi argomenti, utilizzando anche **fonti di tipo iconografico**.

### III.1

#### PROGRAMMAZIONE

##### III.1.1. Premessa

Come sostenuto da Mario Pinotti ed Ermanno Rosso dell'associazione "Progetto per la scuola"<sup>9</sup>, la professionalità docente, in merito alla mediazione didattica, non richiede solo qualificazione disciplinare, ma anche attenzione alle condizioni di apprendimento dell'alunno, che si configura quale principale destinatario del sapere. Per questa ragione gli insegnanti dovrebbero possedere anche conoscenze psico-pedagogiche e abilità didattiche.

Gli alunni dovrebbero risultare i protagonisti dell'attività scolastica in un'ottica di "didattica laboratoriale" con cui M. Pinotti ed E. Rosso, identificano gli interventi didattici in cui gli

---

<sup>8</sup> Keller, J. M., & Burkman, E. (1993). Motivation principles. M. Fleming, & W. H. Levie (Eds), *Instructional message design. Principles form the behavioral and cognitiv sciences* . Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

studenti analizzano e interpretano sia individualmente che in gruppo, fonti, dati e informazioni; elaborano confronti e interpretazioni o strutturano ipotesi. Il docente ha la funzione di indirizzare nel processo limitando i propri interventi frontali. Sulla base di queste riflessioni, è stata appunto strutturata l'attività di gruppo precedentemente analizzata. (cfr. Paragrafo "La scelta delle metodologie")

Nella preparazione di un docente è comunque indispensabile un'attenta qualificazione disciplinare da definire in special modo all'inizio della propria carriera, quando è necessario affermare il proprio ruolo e la propria credibilità professionale di fronte agli allievi, riducendo al minimo le incertezze. Mi sembra inoltre importante assumere l'ottica dell'insegnante che si forma e aggiorna lungo l'intero ciclo professionale e non solo nella sua fase iniziale.

L'attività di programmazione ha quindi richiesto uno studio e un ripasso attento della disciplina. Un fattore molto importante, che ha facilitato la progettazione, è stato rappresentato dall'osservazione avvenuta nelle settimane precedenti l'intervento attivo. Questa ha consentito di conoscere la classe preventivamente con il suo livello di conoscenza e competenza e con il clima relazionale ad essa connesso. Ho dunque cercato di strutturare in modo coerente l'intervento di tirocinio attivo, cercando di proporre un'attività nuova rispetto a quanto abitualmente svolto dalla tutor. L'intento non era chiaramente quello di stravolgere i processi e le strategie note agli allievi ma solo quello di fornire loro utili spunti di riflessione e approfondimento.

### *III.1.2. Gli obiettivi:*

#### *IV.1 Obiettivi disciplinari*

##### Conoscenze generali:

- ✓ collocare gli autori e le opere nel relativo contesto storico-culturale

##### Conoscenze specifiche:

- ✓ la poetica di Livio in rapporto al genere storiografico

- ✓ il rapporto tra Livio e il periodo storico-culturale di appartenenza
- ✓ linee generali dell'opera *Ab urbe condita* (contenuto, struttura e stile)

#### Competenze generali:

- ✓ riconoscere e identificare i principali procedimenti linguistici e stilistici dell'autore considerato
- ✓ operare raccordi e confronti intertestuali
- ✓ riflettere sul rapporto tra fonti storiche e documentazione archeologica.

#### Competenze specifiche:

- ✓ Confrontare dal punto di vista contenutistico e stilistico un avvenimento descritto da due autori diversi (la battaglia di Canne in Polibio e Livio)
- ✓ Mettere a confronto i modi stilistici di due autori (il ritratto in Sallustio e in Livio)

#### Abilità generali:

- ✓ comprendere e tradurre testi latini di difficoltà progressiva

#### Abilità specifiche dell'unità didattica:

- ✓ essere in grado di operare la traduzione e analisi grammaticale e sintattica dei brani tratti dalle opere di Livio
- ✓ individuazione del lessico specifico
- ✓ osservazione e lettura di materiale iconografico rapportato al testo scritto

#### *IV.2 Obiettivi educativi*

- ✓ potenziamento della motivazione all'apprendimento dei contenuti e dei metodi didattici sperimentati
- ✓ cooperazione tra pari

#### *III.1.3. Gli interventi in dettaglio*

Per ragioni di praticità, si presenta l'analisi dei capitoli, proposti nel corso dell'intervento didattico, secondo rubriche: analisi grammaticale e sintattica; analisi retorica. Si tratta solo di uno schema che aiuta a favorire metodo e coerenza nell'esposizione scritta, mentre durante la reale interazione didattica si sono verificate anticipazioni, connessioni e rimandi continui tra i diversi tipi di analisi indicate.

Si intende leggere ogni brano ad alta voce in classe, con la dovuta intonazione ed espressività, per favorire l'iniziale approccio al testo. Mi pare poi opportuno proporre agli allievi l'analisi di ogni brano tramite una serie di domande rivolte loro in modo attivo e partecipato, mettendo in evidenza le principali strutture morfologiche e sintattiche presenti nel testo di volta in volta analizzato e sintetizzate nella rubrica "analisi grammaticale e sintattica".

Infine la rubrica "analisi retorico-stilistica", ha lo scopo di far emergere attraverso la lettura dei brani proposti, le principali caratteristiche stilistiche degli autori studiati così da far comprendere agli allievi come lo stile sia influenzato dall'argomento prescelto: il succedersi quasi ininterrotto di episodio bellici molto simili tra loro, spinge l'autore a utilizzare determinati artifici retorici e stilistici per variare e vivacizzare la narrazione. Per ogni brano letto si metteranno in evidenza i mezzi retorici impiegati dall'autore a tal fine.

Infine si propone per ogni intervento un sintetico paragrafo: "esecuzione, modifiche, osservazioni" in cui vengono annotati gli aspetti più significativi emersi nel corso dell'interazione didattica.

#### 1° INTERVENTO 7/02/05

*1. Facturusne operae pretium sim si a primordio urbis res populi Romani perscripserim nec satis scio nec, si sciam, dicere ausim, 2. quippe qui cum veterem tum volgatam esse rem videam, dum novi semper scriptores aut in rebus certius aliquid allatos se aut scribendi arte rudem vetustatem superaturos credunt. 3. Utcumque erit, iuvabit tamen rerum gestarum memoriae principis terrarum populi pro virili parte et ipsum consuluisse; et si in tanta scriptorum turba mea fama in obscuro sit, nobilitate ac magnitudine eorum me qui nomini officient meo consolet. 4. Res est praeterea et immensi operis, ut quae supra septingentesimum annum repetatur et quae ab exiguis profecta initiis eo creverit ut iam magnitudine laboret sua; et legentium plerisque haud dubito quin primae origines proximaque originibus minus praebitura voluptatis sint, festinantibus ad haec nova quibus iam pridem praevalentis populi vires se ipsae conficiunt: 5. ego contra hoc quoque laboris praemium petam, ut me a conspectu malorum quae nostra tot per annos vidit aetas, tantisper certe dum prisca [tota] illa mente repeto, auertam, omnis expers curae quae scribentis animum, etsi non flectere a uero, sollicitum tamen efficere posset. 6. Quae ante conditam condendamve urbem poeticis magis decora fabulis quam incorruptis rerum gestarum monumentis traduntur, ea nec adfirmare nec refellere in animo est. 7. Datur haec venia antiquitati ut miscendo humana divinis primordia urbium augustiora faciat; et si cui populo licere oportet consecrare origines suas et ad deos referre auctores, ea belli gloria est populo Romano ut cum suum conditorisque sui parentem Martem potissimum ferat, tam et hoc gentes humanae patiantur aequo animo quam imperium patiuntur. 8. Sed haec et his similia utcumque animaduversa aut existimata erunt haud in magno equidem ponam discrimine: 9. ad illa mihi pro se quisque acriter intendat animum, quae vita, qui mores fuerint, per quos uiros quibusque artibus domi militiaeque et partum et auctum imperium sit; labente deinde paulatim disciplina velut desidentes primo mores sequatur*

*animo, deinde ut magis magisque lapsi sint, tum ire coeperint praecipites, donec ad haec tempora quibus nec uitia nostra nec remedia pati possumus perventum est. 10. Hoc illud est praecipue in cognitione rerum salubre ac frugiferum, omnis te exempli documenta in illustri posita monumento intueri; inde tibi tuaeque rei publicae quod imitere capias, inde foedum ineptum foedum exitu quod vitas. 11. Ceterum aut me amor negotii suscepti fallit, aut nulla unquam res publica nec maior nec sanctorum nec bonis exemplis ditior fuit, nec in quam [civitatem] tam serae avaritia luxuriaque immigraverint, nec ubi tantus ac tam diu paupertati ac parsimoniae honos fuerit. 12. Adeo quanto rerum minus, tanto minus cupiditatis erat: nuper diuitiae avaritiam et abundantes voluptates desiderium per luxum atque libidinem pereundi perdendique omnia invexere. Sed querellae, ne tum quidem gratiae futurae cum forsitan necessariae erunt, ab initio certe tantae ordiendae rei absint: 13. cum bonis potius omnibus votisque et precationibus deorum dearumque, si, ut poetis, nobis quoque mos esset, libentius inciperemus, ut orsis tantum operis successus prosperos darent.*

Non so se valga davvero la pena raccontare fin dai primordi l'insieme della storia romana. Se anche lo sapessi, non oserei dirlo, perché mi rendo conto che si tratta di un'operazione tanto antica quanto praticata, mentre gli storici moderni o credono di poter portare qualche contributo più documentato nella narrazione dei fatti, o di poter superare la rozzezza degli antichi nel campo dello stile. Comunque vada, sarà pur sempre degno di gratitudine il fatto che io abbia provveduto, nei limiti delle mie possibilità, a perpetuare la memoria delle gesta compiute dal più grande popolo della terra. E se in mezzo a questa pleora di storici il mio nome rimarrà nell'ombra, troverò di che consolarmi nella nobiltà e nella grandezza di quanti avranno offuscato la mia fama. E poi si tratta di un'opera sterminata, perché deve ripercorrere più di settecento anni di storia che, pur prendendo le mosse da umili origini, è cresciuta a tal punto da sentirsi minacciata dalla sua stessa mole. Inoltre sono sicuro che la maggior parte dei lettori si annoierà di fronte all'esposizione delle prime origini e dei fatti immediatamente successivi, mentre sarà impaziente di arrivare a quegli avvenimenti più recenti nei quali si esauriscono da sé le forze di un popolo già da tempo in auge. Io, invece, cercherò di ottenere anche questa ricompensa al mio lavoro, cioè di distogliere lo sguardo da quegli spettacoli funesti di cui la nostra età ha continuato a essere testimone per così tanti anni, finché sarò impegnato, col pieno delle mie forze mentali, a ripercorrere quelle antiche vicende, libero da ogni forma di preoccupazione che, pur non potendo distogliere lo storico dal vero, tuttavia rischierebbe di turbarne la disposizione d'animo. Le leggende precedenti la fondazione di Roma o il progetto della sua fondazione, dato che si addicono più ai racconti fantasiosi dei poeti che alla documentazione rigorosa degli storici, non è mia intenzione né confermarle né smentirle. Sia concessa agli antichi la facoltà di nobilitare l'origine delle città mescolando l'umano col divino; e se si deve concedere a un popolo di consacrare le proprie origini e di ricondurle a un intervento degli dèi, questo vanto militare lo merita il popolo romano perché, riconnettendo a Marte più che a ogni altro la propria nascita e quella del proprio capostipite, il genere umano accetta un simile vezzo con lo stesso buon viso con cui ne sopporta l'autorità. Ma di questi aspetti e di altri della medesima natura, comunque saranno giudicati, da parte mia non ne terrò affatto conto: ciascuno, questo mi preme, li analizzi con grande attenzione e si soffermi su che tipo di vita e che abitudini ci siano state, grazie all'abilità di quali uomini, in pace e in guerra, l'impero sia stato creato e accresciuto; quindi consideri come, per un progressivo rilassamento del senso di disciplina, i costumi abbiano in un primo tempo seguito l'infiacchirsi del pensiero, poi siano decaduti sempre di più, e in séguito abbiano cominciato a franare a precipizio fino ad arrivare ai giorni nostri, nei quali tanto il vizio quanto i suoi rimedi sono intollerabili. Ciò che risulta più di ogni altra cosa utile e fecondo nello studio della storia è questo: avere sotto gli occhi esempi istruttivi d'ogni tipo contenuti

nelle illustri memorie. Di lì si dovrà trarre quel che merita di essere imitato per il proprio bene e per quello dello Stato, nonché imparare a evitare ciò che è infamante tanto come progetto quanto come risultato. E poi, o mi inganna la passione per il lavoro intrapreso, o non è mai esistito uno Stato più grande, più puro, più ricco di nobili esempi, e neppure mai una civiltà nella quale siano penetrate così tardi l'avidità e la lussuria e dove la povertà e la parsimonia siano state onorate così tanto e per così tanto tempo. Perciò, meno cose c'erano, meno si desiderava: solo di recente le ricchezze hanno introdotto l'avidità, e l'abbondanza di piaceri a portata di mano ha a sua volta fatto conoscere il desiderio di perdersi e di lasciare che ogni cosa vada in rovina in un trionfo di sregolata dissolutezza. Ma, all'inizio di un'impresa di queste proporzioni, siano messe al bando le recriminazioni, destinate a non risultare gradite nemmeno quando saranno necessarie: se anche noi storici, come i poeti, avessimo l'abitudine di incominciare con buoni auspici, voti e preghiere rivolte a tutte le divinità, preferirei un attacco del genere, pregandoli di concedere grande successo alla mia impresa.

## ANALISI GRAMMATICALE E SINTATTICA

1. *Facturusne...sim*: proposizione interrogativa indiretta dipendente da *scio*; è utilizzata la forma perifrastica per esprimere l'idea di futuro  
*si...perscripserim*: protasi di un periodo ipotetico della realtà, al congiuntivo per attrazione modale in quanto la reggente è a sua volta al congiuntivo in quanto interrogativa indiretta  
*nec si ...ausim*: apodosi di un periodo ipotetico della possibilità
2. *quippe qui*: introduce una proposizione causale  
*allaturos se aut...superaturos*: infiniti futuri che esprimono azione posteriore alla reggente (*credunt*)
3. *et si...sit*: protasi di periodo ipotetico della possibilità  
*qui...officient*: proposizione relativa
4. *ut quae...et quae*: *ut qui* col congiuntivo introduce una proposizione causale  
*eo*: avverbio che introduce la proposizione consecutiva: *ut...laboret*  
*minus...voluptatis*: genitivo partitivo  
*quin...praebitura...sint*: proposizione completiva  
*festinantibus*: participio presente, che concorda con *plerisque*
5. *hoc*: prolettico rispetto alla proposizione completiva: *ut...avertam*.  
*quae...vidit aetas*: proposizione relativa  
*quae...posset*: proposizione relativa espressa al congiuntivo con valore eventuale
6. *quae...traduntur*: proposizione relativa prolettica, ripresa e riassunta nella reggente dal pronome *ea*  
*decora*: aggettivo con funzione predicativa
7. *si...oportet*: protasi di un periodo ipotetico della realtà  
*populo Romano*: dativo di possesso
9. *ad illa*: prolettico che anticipa le seguenti quattro proposizioni interrogative indirette  
*mihi*: dativo etico  
*labante disciplina*: ablativo assoluto  
*sequatur animo*: congiuntivo esortativo, regge due proposizioni interrogative introdotte da *ut* e coordinate tra loro mediante *tum*: *ut...lapsi sint, tum...coeperint praecipites*  
*donec...perventum est*: proposizione temporale, *perventum est*: forma passiva impersonale di verbo intransitivo
10. *hoc*: prolettico della proposizione infinitiva *te...intueri*  
*tibi tuaeque rei publice*: dativi di vantaggio  
*quod imitere*: relativa al congiuntivo con valore potenziale come la relativa *quod vites*  
*capias*: congiuntivo esortativo, sintatticamente regge entrambe le proposizioni relative

11. *Ceterum*: accusativo neutro singolare con valore avverbiale  
*maior nec sanctor nec bonis exemplis ditior*: comparativi con secondo termine di paragone sottinteso: *quam nostra res publica*  
*nec in quam...immigraverint*: proposizione relativa in cui è attratto il termine *civitatem*, espressa al congiuntivo con valore consecutivo  
*serae*: aggettivo con funzione predicativa, concordato con *avaritia luxuriaque*  
 12. *rerum...cupiditatis*: genitivi partitivi retti da *minus*  
*pereundi perdendique*: genitivi di gerundio retti da *desiderium*  
*absint*: congiuntivo esortativo  
 13. *si...mos esset*: protasi di un periodo ipotetico dell'irrealtà, la cui apodosi è: *inciperemus nobis*: dativo di possesso  
*ut darent*: proposizione finale

## ANALISI RETORICA E STILISTICA

Nell'analisi della *praefatio* può risultare utile far notare agli allievi le numerose figure retoriche impiegate, volte a mettere in risalto alcune espressioni. In particolare mi soffermerei sull'allitterazione del paragrafo 2 (*veterem...volgatam...videam*) e sugli iperbati del paragrafo 4 (*magnitudine labore sua*) e del paragrafo 8 (*in magno...discrimine*). Il *climax* del paragrafo 9 (*dissidentes, lapsi sint, precipites*) contribuisce invece a dare maggiore enfasi e accentuazione al pensiero. Lo stesso dicasi per l'anafora del paragrafo 11 (*nec...nec...nec*). Infine farei notare la disposizione chiasmica dei genitivi *rerum* e *cupiditatis* del paragrafo 12.

La prima lezione ha lo scopo di presentare l'autore a partire direttamente dall'opera, con la lettura in lingua originale della *praefatio* al primo libro, dove vengono presentati il piano e la finalità dello storico. Dal punto di vista metodologico, mi sembra infatti più opportuno dare priorità al testo per trarre successivamente eventuali considerazioni. Prima di affrontare la lettura della prefazione, mi sembra tuttavia opportuno esporre agli allievi un breve *excursus* sul genere storiografico, dal quale è impossibile prescindere se si vuole comprendere correttamente l'evoluzione che il genere ebbe a Roma.

Da Erodoto a Polibio la produzione storiografica greca si mostra assai ricca e complessa, presentando al suo interno una notevole varietà. Per questa ragione è opportuno illustrare agli allievi le caratteristiche dei principali storiografi greci a partire da Erodoto col quale la cultura greca esce dalla logografia per entrare nella storia vera e propria. Per lo storico greco la storia si configura come garante della memoria degli avvenimenti, i più straordinari dei quali meritano di essere selezionati e dunque narrati. Gli eventi vengono inoltre analizzati cercando di risalire alle cause. Il metodo di ricerca si articola secondo lo storico di Alicarnasso in tre differenti fasi: la prima è quella, istintiva, di verificare con i propri occhi ciò che è oggetto dell'indagine (metodo autoptico). Il limite dell'autopsia viene

superato dalla seconda fase dell'indagine consistente nell'ascolto del racconto di chi è stato testimone degli avvenimenti. Nel caso in cui più versioni di uno stesso fatto si presentino in contraddizione tra loro, lo storico interviene con la terza fase dell'indagine: il "raziocinio", presentando al pubblico quella più verosimile oppure riportandole tutte e lasciando al lettore la responsabilità della scelta. Dal punto di vista formale l'opera presenta infine notevole cura e ampi spazi dedicati alle digressioni.

*L'exkursus* prosegue con un accenno al metodo storiografico dell'ateniese Tucidide, la cui opera tratta episodi contemporanei di cui l'autore è stato testimone e persino protagonista, secondo uno schema annalistico. Per ricostruire al meglio la verità dei fatti l'autore sceglie dunque di narrare eventi contemporanei per fornire una rigorosa ricostruzione del vero, passando accuratamente in rassegna le testimonianze a disposizione. I discorsi, che rappresentano per Tucidide uno dei possibili livelli di ricerca del vero, vengono però riportati secondo il criterio della verosimiglianza e rappresentano una concessione all'arte. Per il resto l'autore si impegna ad interpretare i fatti per capirne l'essenza e la portata, con costante ricerca delle ragioni di fondo, al di là delle cause occasionali. Emerge così una visione della storia come patrimonio perenne e valido per la comprensione degli avvenimenti futuri.

L'opera del grande storiografo ateniese fu continuata nelle *Elleniche* da Senofonte, la cui opera, priva di introduzione, inizia nel punto in cui si interrompe quella del suo predecessore. Sebbene l'autore cerchi di imitare il più possibile Tucidide, l'opera risulta ricca di interventi soggettivi e priva di una lucida analisi delle cause degli avvenimenti. Tra le opere dell'autore si citerà inoltre l'*Anabasi*, dove lo storico, protagonista degli avvenimenti, pur cercando di mantenere un tono oggettivo parlando di sé in terza persona, attribuisce alle proprie esperienze e riflessioni grande rilievo.

*L'exkursus* può essere completato con alcune informazioni relative a Polibio, che giunse a Roma in qualità di prigioniero di guerra e frequentò il circolo degli Scipioni. Per lo storico l'utilità è lo scopo principale della storia: i grandi uomini politici devono trarne insegnamento perché "è possibile, sulla base di quanto è già successo, fare previsioni sicure sul futuro" (VI,3). Per questa ragione è necessario ricostruire accuratamente la verità dei fatti attraverso l'analisi delle fonti scritte, il metodo autoptico e la conoscenza diretta dell'azione politica. Lo spirito analitico dell'autore trova un eccellente campo d'indagine nella ricerca dei motivi che hanno determinato la stabilità politica di Roma, messa in relazione dall'autore con l'eccellenza della sua costituzione.

Sono queste, in sintesi, le caratteristiche peculiari dei principali storiografi greci, successivamente riprese ed elaborate a Roma. Qui gli storici fecero riferimento ai modelli greci soprattutto per l'aspetto letterario, mutuandone non tanto i campi d'indagine o gli schemi interpretativi, quanto piuttosto i procedimenti narrativi e stilistici e le convenzioni letterarie.

A questo punto sarà opportuno ricordare agli allievi come la prima **forma storiografica** praticata a Roma fosse quella **annalistica**, che si ricollegava alla tradizione indigena degli Annali e di cui Livio offre un esempio, riscrivendo *a primordio urbis* l'intera storia di Roma. Tutte le opere costruite secondo questo impianto annalistico presentavano la caratteristica di trattare più diffusamente il periodo iniziale e quello contemporaneo all'autore, mentre quello intermedio era in genere esposto in modo più sommario, a causa dell'esiguità di documentazione a disposizione. Livio non si sottrae a questa impostazione e ne dimostra piena consapevolezza notando, nella prefazione al XXXI libro, come i 63 anni della storia di Roma intercorsi tra la prima e la seconda guerra punica, gli avessero impegnato lo stesso numero di libri dei 488 anni trascorsi dalla fondazione della città sino alla prima guerra punica. Il filone annalistico continuò ad essere praticato anche dopo l'introduzione di altri modelli storiografici quali ad esempio **la monografia** introdotta a Roma da Celio Antipatro e che vide tra i suoi principali esponenti Sallustio con il *De coniuratione Catilinae* e il *Bellum Iugurthinum*.

Molti autori latini erano attivamente coinvolti nella vita politica attiva e per questa ragione privilegiavano nelle loro opere avvenimenti di storia contemporanea o episodi a cui partecipavano personalmente, tale tendenza si affermò nel II e nel I secolo a.C. con Fannio, Sempronio Asellione e Sisenna e costituì una delle principali e maggiormente significative differenze tra la storiografia romana e quella greca. A questo proposito si può osservare come Cesare dedichi la sua opera alla narrazione e alla giustificazione delle proprie imprese in Gallia e in occasione della guerra civile. Anche l'imperialismo di Roma è diffusamente giustificato e celebrato dagli storiografi latini, che mostrano grande preoccupazione per le crisi interne che travagliano lo Stato, individuando, tra le cause, la decadenza dei costumi e il declino morale. Tale atteggiamento è presente in Catone, Sallustio, Livio e Tacito. Lo spiccato interesse per la politica presente nella storiografia romana ne restringe i campi di indagine rispetto a quella greca: Roma è protagonista privilegiata della narrazione, non mancano *excursus* di carattere etnografico, le notizie raccolte dagli storici sui paesi stranieri sono subordinate alla storia di Roma e considerate solo per evidenziare la superiorità dei Romani rispetto alle altre popolazioni.

Al termine di questo *excursus* intendo leggere ad alta voce la prefazione al primo libro dell'opera di Livio: l'autore sa di affrontare un'opera impegnativa, in concorrenza con molti altri storici; gli è di conforto l'argomento e la qualità degli scrittori da cui sarà superato: *et si in tanta scriptorum turba mea fama in obscuro sit, nobilitate eorum me qui nomini officient meo consoler* (*praefatio* 3). La prefazione prosegue con la dichiarazione dell'autore di allontanarsi dalla storiografia che predilige gli avvenimenti contemporanei, in genere apprezzati dai lettori, per ritornare ai tempi antichi e al glorioso passato che costituisce una distrazione e una consolazione di fronte alla crisi dell'età contemporanea: *ego...avertam* (*praefatio* 5), la lettura di tale paragrafo è esemplificativa dunque di uno dei caratteri ideologici dell'opera più significativi consistente nell'idealizzazione del passato.

In seguito l'autore prende posizione in merito alle antiche leggende relative alla fondazione di Roma: *ea nec adfirmare nec refellere in animo est* (*praefatio* 6), dicendo di non volerle confermare né confutare, ma solo di riportarle senza discuterne la veridicità, ritenendo lecito ad un popolo fare sacre le proprie origini. La lettura di questo paragrafo potrebbe rappresentare un valido spunto per analizzare le modalità di utilizzo delle fonti da parte di Livio che acquisì le opere storiografiche a lui precedenti come materiale da rielaborare, riscrivendo i dati senza sottoporli ad una verifica sistematica. Pur tenendo presente più testi, Livio ne seguiva poi uno solo utilizzando gli altri come riscontro e menzionandoli solo nel caso di disaccordo con la fonte principale.

Il paragrafo 10 della *praefatio* mette in luce un altro carattere ideologico fondamentale dell'opera liviana: "proprio questo è particolarmente salutare e proficuo della storia: il fatto che tu vi osservi insegnamenti di ogni tipo disposti in una illuminante registrazione dei fatti" (*praefatio* 10). Si propone dunque chiaramente una visione della *historia magistra vitae*, ampiamente presente nella storiografia latina.

Si procederà in seguito con un'accurata analisi grammaticale e sintattica, le cui principali osservazioni da svolgere insieme agli allievi tramite domande frontali, è sintetizzata nella rubrica "analisi grammaticale e sintattica".

In merito allo stile adottato nella prefazione, farò notare i periodi ampi, ricchi di subordinate e la frequenza delle figure retoriche come i chiasmi o le anafore. Indubbiamente il carattere eroico e legendario del contenuto della prima decade impongono uno stile solenne. Intendo pertanto analizzare le caratteristiche retoriche e stilistiche presenti nell'opera durante la lettura e l'analisi dei passi antologici scelti. Mi sembra infatti più efficace utilizzare un metodo induttivo, che prenda le mosse dall'esempio particolare per dedurre in seguito stilemi ricorrenti nell'autore, piuttosto che

affrontare discorsi teorici, elencando le caratteristiche stilistiche dell'autore, senza un diretto riferimento al testo (per un'analisi dettagliata degli aspetti retorici e stilistici cfr. La rubrica "analisi retorica e stilistica").

Presenterò in seguito un grafico relativo a: "i tempi della storia e i tempi della narrazione"<sup>10</sup>. Il grafico consente di visualizzare immediatamente, attraverso l'impostazione e l'uso dei colori, come la narrazione dei primi dieci libri investa un ampio periodo, riguardando la fase delle origini leggendarie di Roma sino alla fine delle guerre sannitiche, mentre le decadi successive vadano illustrando in maniera sempre più dettagliata gli avvenimenti più recenti. Il grafico dovrebbe aiutare a visualizzare con immediatezza questa doppia dimensione: narrazione e storia. Al fine di rafforzare ulteriormente questo concetto, si può leggere in traduzione la prefazione al libro XXXI, 1, 5, dove l'autore osserva con sgomento come gli anni compresi tra la prima e la seconda guerra punica gli abbiano occupato tanti libri quanti i 488 anni compresi tra la fondazione di Roma e la prima guerra punica. Egli dichiara dunque di sentirsi come "chi entrato nell'acqua poco profonda vicino alla riva, avanzi nel mare: quanto più vado innanzi più sono trascinato al largo e in acqua profonda, e per così dire cresce l'opera che, mentre ne portavo a termine le prime parti, mi sembrava diminuisse".

In merito al piano dell'opera, ritengo necessario fornire agli allievi alcune informazioni. L'opera era composta da 142 libri, che coprivano il periodo compreso tra l'arrivo di Enea nel Lazio e la morte di Druso avvenuta nel 9 d.C. Dell'intera opera sono pervenuti solo 35 libri: I-X (dalle origini al 293 a.C.); XXI-XLV (dalla seconda guerra punica al 167 a.C.) e l'ingente mole fu sicuramente di danno alla sopravvivenza dell'opera. Tuttavia ben presto si diffusero riassunti e compendi (*Periochae*). Questi dati consentono di formulare ulteriori osservazioni: dal momento che la parte conservata dell'opera arriva solo fino al 167 a.C. non è possibile valutare, attraverso la presentazione del periodo delle guerre civili e della crisi della *res publica*, come l'autore giudicasse la progressiva trasformazione istituzionale dalla repubblica al principato. Comunque l'autore pare aderire abbastanza spontaneamente ai principi morali promossi dall'ideologia augustea, tendenti al recupero degli antichi valori. Non è invece possibile stabilire quanto Livio fosse concorde con i mutamenti più propriamente politici promossi da Augusto.

Queste riflessioni hanno lo scopo di inserire l'autore nel periodo storico di appartenenza e di mettere in luce il complesso intreccio tra **autore, opera e potere**.

---

<sup>10</sup> Cfr. allegato n°2

Sarà utile soffermarsi anche su alcune informazioni circa la biografia su Livio che, rispetto ad altri letterati dell'età augustea, potè dedicarsi agli *otia* letterari per tutta la vita, senza dover ricorrere ad aiuti e protezioni. Il legame con la città natale (Padova) è sottolineato sin dall'inizio dell'opera, dove al nome di Enea viene accostato quello di Antenore, il mitico fondatore di Padova. Non si potrà infine non accennare alla *patavinitas*, riferita alla patina linguistica presente nell'opera o forse allo spirito moralistico tipicamente provinciale dell'autore.

### **ESECUZIONE, MODIFICHE, OSSERVAZIONI**

Questo primo intervento è stato interamente rispettato e svolto come sopra descritto. La concentrazione iniziale dimostrata dagli allievi è stata sicuramente favorita dalla presenza di un nuovo interlocutore che ha suscitato la curiosità naturale degli allievi.

Durante la lettura e l'analisi del testo la soglia di attenzione si è attestata su di un livello medio, alcuni studenti seguivano la spiegazione prendendo appunti altri no. L'attenzione è stata di nuovo alta al momento di presentare il grafico esemplificativo dei tempi della narrazione rispetto ai tempi della storia. Questo è stato affisso ad un armadio dagli allievi stessi. Ritengo molto efficace l'alternare strumenti e strategie di presentazione (lettura di un testo scritto, spiegazione orale, presentazione grafico) che coinvolgano le diverse modalità di rappresentazione dei dati degli allievi obbligando loro a variare continuamente risposta in funzione degli stimoli proposti con l'intento non solo di mantenere l'attenzione il più a lungo possibile, ma soprattutto di migliorare l'apprendimento rendendolo efficace e significativo.

### **2° INTERVENTO 7/02/05**

La morte di Remo (I, 7)

La scelta si motiva con l'intenzione di presentare agli allievi un brano esemplificativo delle tematiche leggendarie ben presenti nel testo liviano.

Inoltre intendo far riflettere sulle chiare implicazioni politiche che nell'età di Augusto aveva assunto il mito di Romolo e Remo. Dal momento che Augusto si presentava come il "novello Romolo", lo storico ritiene più opportuno proporre la versione secondo la quale Romolo sarebbe stato estraneo alla morte del fratello, ucciso casualmente nella mischia, non accogliendo la tradizione del fratricidio.

Inoltre l'argomento della fondazione di Roma verrà ripreso in occasione del lavoro di gruppo e presentato agli allievi in chiave non solo letteraria ma anche storico-

archeologica: il rito di fondazione è realmente avvenuto? Le origini della città, così come sono state tramandate dal racconto degli scrittori classici, trovano conferma dalle ricerche archeologiche? Questa prospettiva, che verrà solo accennata in questa fase per essere approfondita dal lavoro di gruppo, ha l'obiettivo di attualizzare la materia, facendo riflettere gli allievi su come le fonti storiche associate a quelle archeologiche contribuiscano a ricostruire la storia. Credo che questo approccio possa trasmettere agli allievi una finalità ulteriore nello studio della letteratura e nella lettura degli autori, intesi come testimonianza utile a ricostruire il prezioso panorama di cultura, storia e civiltà latina. Mi sembra inoltre molto affascinante trasmettere in chiave problematica la complessità dell'intreccio presente tra tradizione, leggenda e storia come utile spunto di riflessione.

**1.** *Priori Remo augurium venisse fertur, sex voltures; iamque nuntiato augurio cum duplex numerus Romulo sese ostendisset, utrumque regem sua multitudo consulaverat: tempore illi praecepto, at hi numero avium regnum trahebant.* **2.** *Inde cum altercatione congressi certamine irarum ad caedem vertuntur; ibi in turba ictus Remus cecidit. Volgatior fama est ludibrio fratris Remum novos transiluisse muros; inde ab irato Romulo, cum verbis quoque increpitans adiecisset "Sic deinde, quicumque alius transiliet moenia mea", interfectum.* **3.** *Ita solus potitus imperio Romulus; condita urbs conditoris nomine appellata.*

#### ANALISI GRAMMATICALE E SINTATTICA

1. *Priori...voltures*: *priori*, comparativo, non *primo* superlativo, perchè il confronto è solo tra i due, è predicativo del dat. di vantaggio *Remo*, e indica "il primo tra i due", *sex voltures* fa da apposizione esplicativa al sogg. *augurium* (l'autore usa qui il costrutto personale di *fertur*)

*regem*: apposizione dell'oggetto *utrumque* cui si riferisce l'aggettivo *sua*

*consulaverat*: l'uso del participio perfetto si spiega col fatto che l'azione precede il punto di riferimento principale, che è l'alterco tra i due fratelli e l'uccisione di Remo

2. *certamine*: ablativo di causa efficiente richiesto dal passivo *vertuntur* (presente storico)

*irarum*: genitivo soggettivo

*ludibrio fratris*: dativo di fine; *fratris* è genitivo oggettivo

*inde ab irato Romulo...interfectum*: proposizione soggettiva coordinata con *Remum...transiluisse*

*transiliet*: il futuro indicativo è richiesto da *quicumque*, mentre nella lingua italiana si usa il congiuntivo

3. *solus*: predicativo del soggetto *Romulus*

*condita*: participio congiunto ad *urbs* col senso di "dopo essere stata fondata"

#### ANALISI RETORICA E STILISTICA

Dal punto di vista retorico si metterà in evidenza la proposizione *inde...vertuntur* del paragrafo 2 in cui le espressioni usate indicano, in rapido *climax*, il degenerare della questione: a seguito dell'incontro (*congressi*), si verifica un'accesa discussione (*cum*

*altercatione*), finchè la contesa non diviene furibonda (*certamine irarum*) giugendo alle percosse e al sangue (*ad caedem*). Le tappe del crescendo della contesa sono inoltre evidenziate dall'allitterazione *cum – congressi – certamine – caedem*. Nel paragrafo 2 risulta infine interessante evidenziare l'iperbato *novos...muros* col quale l'autore mette in risalto l'aggettivo.

## **ESECUZIONE, MODIFICHE, OSSERVAZIONI**

Il secondo intervento è stato pienamente realizzato. Gli allievi possedevano una fotocopia del testo latino senza traduzione a fronte. Questo ha consentito di mantenere viva la loro attenzione essendo necessario trascrivere gli appunti relativi all'analisi grammaticale, sintattica, retorico-stilistica e la traduzione su di un foglio.

Ho introdotto il testo facendo appello al grafico esemplificativo ancora affisso, presentato il giorno precedente, ribadendo l'importanza delle vicende mitiche e leggendarie nell'opera. Ho successivamente letto il testo in latino interamente cercando di dare un'intonazione alla lettura che sottolineasse le frasi chiave: *priori Remo augurium fertur venisse; ad caedem vertuntur; in turba ictus Remus cecidit; solus potitus imperio Romulus*. In seguito ho ripreso la lettura di ogni singola frase procedendo con la traduzione e con l'analisi. Trattandosi di un testo piuttosto semplice ho cercato di coinvolgere gli allievi nell'individuazione delle principali particolarità morfologiche e sintattiche (sintetizzate nella rubrica "analisi grammaticale e sintattica") presenti nel testo tramite alcune domande: "quale valore assume *priori*?" "quale valore assume *ludibrio*?", "da cosa sono retti *transiluisse* e *interfectum*?" "quale valore assume *solus*?". Al termine della traduzione ho messo in evidenza alcuni procedimenti stilistici operati dall'autore come l'allitterazione *cum – congressi – certamine – caedem*; il rilievo di *quicumque* che sottolinea come Romolo non perdonerà a nessun altro se non ha perdonato neppure al fratello; la collocazione del verbo *interfectum* alla fine della frase, lontano dal complemento d'agente *a Romulo*, e preceduto dall'invettiva finale.

Dal punto di vista dell'agire didattico ho tentato di creare un ambiente di apprendimento che favorisse coinvolgimento, curiosità e desiderio di conoscere. Per fare ciò ho posto gli allievi di fronte alle contraddizioni e ai problemi presenti nel testo, facendo loro notare che la versione dell'episodio fornita da Livio differiva da quella più diffusa riportata da altre fonti secondo la quale Romolo avrebbe ucciso deliberatamente il fratello. Ho cercato di ragionare con gli allievi sulla divergenza tra le fonti, giungendo lentamente alle implicazioni politiche, guidandoli nella risoluzione e comprensione autonoma delle problematiche

emerse dalla lettura del testo..

Questa strategia si colloca nell'ambito della tecnica d'insegnamento sviluppata da Suchman<sup>11</sup> e definita *inquiry teaching*. Attraverso questa tecnica s'impegnano gli studenti in un processo di generazione di problemi e di ricerca di soluzioni. L'insegnante invita la classe a formulare domande, ad avanzare ipotesi, ad immaginare i passi da fare per risolvere un'eventuale problema.

Mi sono infine soffermata sulla frase: "*Remum novos transiluisse muros*" perché anticipatrice del successivo lavoro di gruppo. Anche in questo caso ho cercato di far riflettere gli allievi sul perché il gesto di Remo causasse l'ira del fratello. Grazie alle loro conoscenze pregresse gli allievi sono riusciti a rispondere correttamente evidenziando come il disprezzo per le mura fosse considerato un vero e proprio sacrilegio nella tradizione romana.

Ho poi rivolto agli allievi alcune domande provocatorie, tese ad anticipare il successivo lavoro di gruppo e a fornire una prospettiva nuova e problematizzante: "il rito di fondazione è avvenuto realmente?" "Cosa può essere considerata storia e cosa leggenda secondo voi?". Ho precisato che avremmo fornito le risposte a questi interrogativi con il successivo lavoro di gruppo cercando di creare aspettativa e curiosità.

### **3° INTERVENTO 8/02/05**

Il ritratto di Annibale (XXI, 4)

La scelta di questo brano si motiva con l'intenzione di far riflettere gli allievi sul rilievo dato da Livio alla figura di Annibale.

Inoltre intendo far appello alle conoscenze pregresse degli allievi. Questi infatti nel corso del primo quadrimestre hanno affrontato con un tirocinante il tema del ritratto in Sallustio. Un confronto tra i due autori mi sembra dunque doveroso al fine di favorire un quadro della disciplina che presenti continui rimandi interni. Questo approccio consente inoltre di studiare gli autori interrelandoli tra loro e cogliendo analogie e differenze. Gli studenti sono invitati a utilizzare le loro competenze cognitive più complesse per approdare a confronti e parallelismi in modo attento e critico.

---

<sup>11</sup> Suchman, J. R. (1954). *The elementary school training program in scientific inquiry. Project number 216 - National Defense Education Act of 1958*. University of Illinois.

La connessione tra ciò che viene insegnato e le conoscenze già acquisite riveste notevole importanza ai fini della motivazione ad apprendere: una semplice descrizione verbale di come il nuovo si connetta al vecchio (nel caso dell'intervento in questione la ricorrenza del ritratto nella tradizione letteraria latina) può aiutare gli studenti a creare un legame tra ciò che sanno e ciò che stanno per imparare. (Keller & Burkman, 1993<sup>12</sup>).

Sulla base di queste considerazioni intendo dunque accennare agli allievi un confronto tra i due suggestivi ritratti offerti da Sallustio e Livio e aventi rispettivamente per oggetto Catilina e Annibale. Il confronto dettagliato<sup>13</sup> verrà tuttavia effettuato in occasione del lavoro di gruppo successivo dagli allievi stessi sulla base degli stimoli offerti in classe.

Livio presenta subito Annibale come un individuo particolare che pur non essendo ancora capo a tutti gli effetti, si guadagna sin" dal suo primo arrivo" (*primo statim adventu*, 2) la stima dei commilitoni. I soldati veterani di suo padre, credono di vedere il vecchio comandante redivivo nel figlio giovinetto. In particolare riconoscono: "il medesimo vigore nel volto, la stessa energia negli occhi, la stessa espressione e i lineamenti del viso" (*eundem vigorem in vultu vimque in oculis, habitum oris lineamentaue*, 2);

Annibale si differenzia comunque rispetto alla figura paterna suscitando comunque molta ammirazione: *dein brevi effecit ut pater in se minimum momentum ad favorem conciliandum esset*. A questo proposito, l'avverbio *dein* risulta particolarmente significativo, in quanto precisa l'inizio della fortunata carriera di Annibale, opponendosi al precedente *primo ...adventu*, riferito alla "prima (positiva) impressione",

Dal punto di vista stilistico lo storico sottolinea la rapidità dell'ascesa del giovane comandante con un'accurata selezione di avverbi e locuzioni temporali (*primo statim adventu, dein, brevi*), e con l'utilizzo degli infiniti storici *credere* e *intueri*.

Diversamente, il ritratto di Catilina offerto da Sallustio si apre con il breve cenno alla nobiltà di stirpe (*nobili generenatus*), senza ulteriori dettagli. In questo caso non viene fornito il confronto con qualche avo: il protagonista si presenta quindi solitario emergendo in tutta la sua complessità e con l'insieme dei suoi colossali pregi e difetti.

Nel paragrafo 2 Sallustio analizza la giovinezza del personaggio, mettendo il risalto tratti cupi e negativi già visibili in età giovanile: *Huic ab adulescentia bella intestina, caedes, rapinae, discordia civilis grata fuere ibique iuventutem suam exercuit*, "A costui furono care, fin dalla giovane età, le guerre civili, le stragi, le ruberie, la discordia civile, e in ciò

---

<sup>12</sup> Keller, J. M., & Burkman, E. (1993). Motivation principles. M. Fleming, & W. H. Levie (Eds), *Instructional message design. Principles form the behavioral and cognitiv sciences*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

<sup>13</sup> Le informazioni in merito al confronto sui ritratti di Catilina e Annibale, sviluppato da Francesca Razzetti, sono tratti dal sito [www.loescher.it/mediaClassica](http://www.loescher.it/mediaClassica), che fornisce utili spunti di riflessione e analisi testuale

trascorse la sua gioventù". Il protagonista trascorre il tempo nelle turpi attività che la crisi romana allora offriva: *bella intestina...caedes...rapinae*.

La degenerazione dell'individuo procede di pari passo con quella della società; e fin da questo paragrafo, il lettore è portato a credere che da questa "palestra" (Sallustio utilizza significativamente il verbo *exercere*), nascerà il progetto danneggiare lo stato. Lo storico esprime dunque immediatamente un giudizio profondamente negativo del personaggio.

Nel ritratto di Annibale vengono invece messi in evidenza le qualità di Annibale e la benevolenza sia dei soldati sia di Asdrubale nei suoi confronti (*Itaque ehaud facile discerneres utrum imperatori an exercitui carior esset*: "Perciò non avresti potuto facilmente distinguere se fosse più caro al comandante o all'esercito"). Egli è abile, forte e valoroso. Ne emerge una figura leggendaria e affascinante caratterizzata da grandi qualità. Le spie linguistiche che Livio dissemina nel testo sono molte: l'uso iniziale dei superlativi (*plurimum, plurimum* al paragrafo 5) contribuisce a creare l'idea della grandezza del personaggio, mentre l'insistenza finale sul primato (*longe primus, princeps e ultimus* al paragrafo 8) enfatizza l'unicità di questo comandante; i parallelismi nella costruzione dei brevi periodi sono studiati al fine di evidenziare le doti che Annibale possiede nella pratica militare: Annibale possiede *audacia* e *consilium*, entrambi in sommo grado (par. 5); non si lascia fiaccare né nel *corpus*, né nell'*animus* (par. 6); nell'alimentazione si lascia guidare dalla *natura*, non dalla *voluptas* (par. 6) e si riposa quando, dove e come può (par. 7). Nel ritratto di Livio, Annibale emerge dunque come perfetto capo militare (parr. 2-8), ma è tratteggiato come un uomo di pessime virtù (par. 9): lo storico ha voluto quindi enfatizzare gli aspetti del *dux* legati al conflitto con Roma e insieme condannare i gravi comportamenti del *vir* contrari all'etica romana; nel suo modo di concepire la storia, infatti, i *viri* e i *mores* stanno sempre in primo piano.

Sallustio dedica invece una descrizione particolareggiata di Catilina ai paragrafi 3, 4 e 5, dai quali emergono le sue capacità straordinarie (come quelle di sopportazione della fame, del freddo e del sonno del paragrafo 3), immediatamente seguite dalla serie di difetti, tutti relativi alla sfera dell'*animus* (parr. 4-5) e quindi tanto più gravi. Catilina è infatti temerario (Sallustio dice *audax*, aggettivo usato anche da Livio, ma da quest'ultimo precisato nel suo significato specifico di "audace", non "temerario"), subdolo, volubile, finge il falso, nasconde il vero, è avido di ricchezze altrui e disperde le proprie, si lascia prendere dalle passioni ed è più eloquente che assennato (mentre Annibale è dotato di *plurimum consilii*).

Mentre Sallustio alterna virtù e vizi fin dall'inizio, Livio presenta quest'ultimi solo al paragrafo 9.: nel paragrafo 9 si rivelano i terribili *vitia* di Catilina, opposti alle più tipiche *virtutes Romanae*, come la *pietas*, la *fides*, la *iustitia*: egli infatti è crudele, inumano, sleale, senza scrupoli né religiosi né morali.

Nel mettere a confronto i due ritratti, è tuttavia indispensabile rilevarne le forti analogie: in entrambi gli autori, ad esempio, i dettagli fisici sono indicativi del carattere e dell'animo dei personaggi descritti. Catilina possedeva un'incredibile capacità di sopportazione (par. 3), caratteristica presente anche in Livio (par. 6): Catilina resisteva straordinariamente alla fame, al gelo, alle veglie (*Corpus patiens inediae, algoris, vigiliae*); Annibale tollerava ugualmente il freddo e il caldo (*Caloris ac frigoris patientia par*). Catilina ha poche virtù e innumerevoli vizi; Annibale è invece ricco di virtù, superate in gravità, da macroscopici vizi, menzionati enfaticamente in clausola.

I due individui sono presentati come nemici di Roma e dei Romani: Catilina in quanto sovvertitore dello stato con la congiura, Annibale come avversario eccellente. In entrambi si rileva la quasi totale assenza di scrupoli morali per cui Catilina, desideroso di ottenere il potere assoluto, non si preoccupa minimamente dei mezzi con cui raggiungerlo (*neque id quibus modis adsequeretur, dum sibi regnum pararet, quicquam pensi habebat*); Annibale invece non ha nessun senso della verità e del sacro, né timore degli dèi o rispetto per i giuramenti. (*nihil veri, nihil sancti, nullus deum metus, nullum iusiurandum, nulla religio*).

**1.** *Pauci ac ferme optimus quisque Hannoni adsentiebantur; sed, ut plerumque fit, maior pars meliorem uicit. Missus Hannibal in Hispaniam primo statim aduentu omnem exercitum in se conuertit; 2. Hamilcarem iuuenem redditum sibi ueteres milites credere; eundem uigorem in uultu uimque in oculis, habitum oris lineamentaue intueri. Dein breui effecit ut pater in se minimum momentum ad fauorem conciliandum esset. 3. Nunquam ingenium idem ad res diuersissimas, parendum atque imparandum, habilis fuit. Itaque haud facile discerneres utrum imperatori an exercitui carior esset; 4 neque Hasdrubal alium quemquam praeficere malle ubi quid fortiter ac strenue agendum esset, neque milites alio duce plus confidere aut audere. 5. Plurimum audaciae ad pericula capessenda, plurimum consilii inter ipsa pericula erat. Nullo labore aut corpus fatigari aut animus uinci poterat. Caloris ac frigoris patientia par; 6. cibi potionisque desiderio naturali, non uoluptate modus finitus; uigiliarum somnique nec die nec nocte discriminata tempora; 7. id quod gerendis rebus superesset quieti datum; ea neque molli strato neque silentio accersita; multi saepe militari sagulo opertum humi iacentem inter custodias stationesque militum conspexerunt. 8. Uestitus nihil inter aequales excellens: arma atque equi conspiciebantur. Equitum peditumque idem longe primus erat; princeps in proelium ibat, ultimus conserto proelio excedebat. 9. Has tantas uiri uirtutes ingentia uitia aequabant, inhumana crudelitas, perfidia plus quam Punica, nihil ueri, nihil sancti, nullus deum metus, nullum ius iurandum, nulla religio. 10. Cum hac indole uirtutum atque*

*uitiorum triennio sub Hasdrubale imperatore meruit, nulla re quae agenda videndaque magno futuro duci esset praetermissa.*

Pochi e generalmente tutti i migliori furono del parere di Annone; ma, come il più delle volte accade, su di essi prevalse la maggioranza. Annibale, mandato in Spagna, al suo primo giungere attrasse le simpatie di tutto l'esercito; i veterani credevano che fosse stato a loro restituito Amilcare da giovane, scorgendo in lui la stessa energia nel volto e la stessa fierezza negli occhi, nella fisionomia e nei lineamenti del viso. Dopo breve tempo, tuttavolta, accadde che l'immagine del padre che era in lui, divenne la causa meno importante perchè egli si conciliasse il favore dei soldati. Una stessa natura non fu mai più atta a due opposte cose: all'obbedire e al comandare. Pertanto, non avresti potuto facilmente giudicare se egli fosse più caro al comandante o all'esercito, poichè Asdrubale, ogni volta che vi era da prendere con forza ed energia qualche iniziativa, non preferiva alcun altro che la guidasse, nè i soldati in altro comandante avevano più fiducia quando si trattava di osare qualche ardita impresa. Massima era la sua audacia nell'affrontare i pericoli, massima la sua prudenza negli stessi frangenti, da nessun disagio il suo corpo poteva essere affaticato, nè il suo coraggio poteva essere vinto. Sopportava parimenti il caldo e il freddo; la misura dei cibi e delle bevande era determinata dal desiderio naturale e non dal piacere; nè di giorno nè di notte vi erano per lui ore fisse per il sonno e per la veglia; quel tempo che restava, compite le imprese, era dato al riposo, che non era procurato nè dal silenzio nè da soffice letto; molti, infatti, scorsero spesso Annibale che giaceva in terra avvolto nel mantello militare, in mezzo alle sentinelle e ai posti di guardia dei soldati. Il suo modo di vestire non era diverso da quello dei suoi coetanei; davano nell'occhio solo le armi e i cavalli. Era Annibale di gran lunga il primo tra i fanti e i cavalieri; nell'avviarsi alla battaglia precedeva tutti, finita la zuffa, ne ritornava ultimo. Tuttavia, grandissimi vizi pareggiavano virtù così grandi: una feroce crudeltà, una malafede più che cartaginese, una continua menzogna, nessun rispetto per la religione, nessun timore degli dei, lo spregio del giuramento, la mancanza di ogni scrupolo. Con questo insieme di virtù e di vizi per tre anni presto servizio sotto il comando di Asdrubale, non avendo trascurato cosa alcuna che dovesse compiere o conoscere un uomo che era destinato a divenire un grande comandante.

#### ANALISI GRAMMATICALE E SINTATTICA

2. *credere...intueri*: infiniti storici

3. *ad...parendum, imperandum*: apposizioni di *res diversissimas discerneres*: congiuntivo potenziale del passato

4. *malle*: infinito storico

*ubi...agendum esset*: la congiunzione temporale *ubi* con il congiuntivo ha valore iterativo: "ogni qualvolta"

*confidere aut audere*: infiniti storici

5. *ad pericula capessenda*: costruito del gerundivo con *ad* + accusativo, con valore di fine

*poterat*: "falso condizionale"

7. *quod...superesset*: proposizione relativa con congiuntivo eventuale

*gerendis rebus*: costruito del gerundivo in caso dativo con valore di destinazione

*humi*: locativo

8. *nihil*: avverbio

9. *nihil veri, nihil sancti*: genitivi partitivi

10. *nulla re...praetermissa*: ablativo assoluto

*quae agenda videndaque...esset*: proposizione relativa al congiuntivo con valore eventuale

*futuro duci*: dativo d'agente dipendente dal gerundivo

## ANALISI RETORICA E STILISTICA

L'uso sapiente delle figure retoriche e l'accurata disposizione dei periodi, spesso caratterizzati da forti chiaroscuri e antitesi rende la narrazione efficace e incisiva. E' dunque possibile procedere ad un'analisi attenta del brano in questione. In primo luogo può risultare utile far notare come *credere* e il successivo *intueri* siano due infiniti storici usati per rendere più viva l'azione e per indicare il rapido susseguirsi degli eventi. Il paragrafo 5 presenta poi un'articolata struttura di due *cola*: a *plurimum audaciae* corrisponde specularmente, in anafora, *plurimum consilii*, mentre il costrutto *ad pericula capessenda* è variato, nel secondo *colon*, da *inter + accusativo*, dove peraltro Livio riprende lo stesso sostantivo prima impiegato, *pericula*, e lo rafforza con l'aggettivo determinativo *ipsa*; nello stesso paragrafo si nota poi un'altra costruzione parallela di due membri: *Aut... aut*. Mi sembra poi necessario soffermarsi sull'analisi del paragrafo 9: *Viri virtutes... vitia* in cui si nota l'allitterazione in *v*, resa più evidente dalla presenza di due termini aventi la medesima radice, *vir* e *virtus*. Dopo l'enumerazione delle doti di Annibale, Livio presenta gli altrettanto *ingentia vitia*, si notino i primi due termini, di per sé già negativamente connotati e che vengono specificati da aggettivi forti o espressioni ad effetto: *crudelitas + in-humana*; *perfidia* unito all'espressione *plus quam Punica*, poiché notoriamente i Cartaginesi agivano in malafede; le cinque successive qualità, invece, apparentemente di per sé positive (*veri, sancti, deum metus, ius iurandum e religio*), vengono ogni volta precedute da pronomi e aggettivi negativi che le smentiscono sistematicamente. Dal punto di vista delle figure retoriche può essere utile evidenziare al paragrafo 2 l'allitterazione in *v* di *vigorem in vultu vimque*. Qui Livio attira l'attenzione sui tratti somatici di Annibale, del tutto simili a quelli del padre e da cui emergono comunque anche le qualità interiori.

## ESECUZIONE, MODIFICHE, OSSERVAZIONI

Per introdurre il brano in questione ho fatto riferimento al grafico esplicativo della lezione introduttiva chiedendo agli allievi di individuare in quale punto dell'opera si situasse.

Il XXI libro è contenuto nella terza decade dell'opera liviana che ha come oggetto la seconda guerra punica e presenta un carattere quasi monografico essendo preceduta da una *praefatio* che l'autore ritiene opportuno introdurre, data l'estrema importanza di questa memorabile guerra, di cui identifica lucidamente le cause nel desiderio di Amilcare di tornare in possesso dei territori persi durante la prima guerra punica: *nam et Siciliam nimis*

*celeri desperatione rerum concessam et Sardiniam inter motum Africae fraude Romanorum, stipendio etiam insuper imposito, interceptam.* (1,1), (la *desperatio rerum*, fu causata dalla sconfitta subita nella battaglia delle Egadi del 241 a.C). Inoltre nella *praefatio* l'autore annuncia il tema della sezione dell'opera: *bellum maxime omnium memorabile, quae umquam gesta sint, me scripturum quod Hannibale duce Carthaginienses cum populo Romano gessere.* Può essere utile leggere ad alta voce queste poche righe e far notare agli allievi come il soggetto di *gessere* sia *Carthaginienses*, che vengono considerati i responsabili della guerra. Infine si farà notare che a *Carthaginienses* non viene contrapposto il generico *Romani* bensì *populus Romanus* che si presenta indubbiamente più pregnante e significativo. Le singole personalità dei generali rivestono tuttavia un ruolo di primaria importanza nella definizione dell'andamento della guerra: il protagonista indiscusso della vittoria finale è Scipione, la cui figura domina negli ultimi cinque libri, mentre nei primi cinque libri prevale Annibale a cui l'autore dedica un ritratto di tipo sallustiano, con l'elenco dei vizi e delle virtù.

Scipione viene descritto dotato delle caratteristiche militari assegnate anche ad Annibale, e con le virtù che invece mancano al suo antagonista: la *clementia* e la *pietas* del Romano si oppongono alla *inhumana crudelitas* e alla *perfidia* del Cartaginese. Mentre Annibale si fida della *tyche* ellenistica, Scipione crede, dal canto suo, in un destino provvidenziale che protegge chi, con la sua *virtus*, lo merita.

I primi cinque libri della terza decade descrivono gli avvenimenti a partire dallo scoppio della guerra sino all'assedio di Siracusa del 212 a.C. Il piano di Annibale consiste nell'invadere l'Italia dalle Alpi, contando sulla ribellione di Galli e Italici. Per riaprire il conflitto, Annibale intende provocare una reazione dei Romani assediando Sagunto, città a sud dell'Ebro ma sotto protettorato romano. L'azione è ritenuta offensiva da Roma che richiede l'arresto e la consegna del generale punico. Il rifiuto determina la causa della dichiarazione di guerra, consentendo ad Annibale, con la sua tattica provocatoria, di ottenere quanto si era prefisso. Questa parte del conflitto è caratterizzata da un andamento per lo più negativo per i Romani, che subiscono una serie di impressionanti sconfitte (da Ticino a Canne), riprendendosi solo grazie all'intelligente politica temporeggiatrice di Quinto Fabio Massimo.

Dopo aver letto la prefazione alla decade (libri XXI-XXX) che annuncia l'argomento della sezione dell'opera: "*bellum maxime omnium memorabile (...) quod Hannibale duce Carthaginienses cum populo Romano gessere*", ho fornito alcune brevi informazioni su Annibale e la seconda guerra punica nelle sue vicende principali.

In seguito ho letto il brano in latino sottolineando con l'intonazione della voce le frasi chiave: *omnem exercitum in se convertit; vigorem in voltu vimque in oculis; princeps in proelium ibat, ultimus conserto proelio excedebat; has tantas viri virtutes ingentia vitia aequabant*. In seguito ho ripreso la lettura di ogni singola frase procedendo con la traduzione e con l'analisi. Come nel precedente intervento ho cercato di rendere la lezione dialogata e partecipata con numerose domande agli allievi. Se ne citano alcune a titolo esemplificativo: "Quale valore hanno gli infiniti *credere* e *intueri*?", "Quale proposizione è retta da *efficit ut*?"

Gli allievi si sono mostrati molto distratti e svogliati. Più volte durante la lettura e analisi del testo non ho ricevuto risposta alle domande, ci sono stati inoltre alcuni interventi da parte della tutor per riportare all'attenzione alcuni allievi che chiacchieravano e persino per sequestrare il libro ad uno studente che stava studiando un'altra materia. La lezione si è svolta nelle ultime ore di lezione, quando gli allievi presentano minor capacità di concentrazione a causa della stanchezza accumulatasi nell'arco della giornata, inoltre ho fornito, insieme al testo latino, la traduzione italiana. Per questo motivo gli allievi hanno seguito in misura minore la spiegazione orale confidando nell'eshaustività della traduzione scritta fornita.

Al fine di non fornire solo ed esclusivamente un commento linguistico al brano, ho messo in evidenza anche alcuni nessi semantici e di significato a mio avviso interessanti soffermandomi ad esempio sull'elenco dei vizi di Annibale che si presentano opposti e antitetici alla *virtus* romana e vengono evidenziati dalla ripetizione della negazione "*nihil veri, nihil sancti, nullus deum metus, nullum ius iurandum, nulla religio*".

#### **4° INTERVENTO**

La battaglia di Canne (XXII, 46-49, 51) 8/02/05

Si propone la lettura in italiano dei capitoli 46 e 47, il capitolo 48 e 51 verranno invece analizzati e tradotti insieme agli allievi, lo stesso dicasi per il capitolo 49, limitatamente ai paragrafi 1-11. Si intende proporre il testo secondo una *lectio continua* che garantisca coerenza e continuità all'intero episodio della battaglia di Canne pur non traducendo interamente tutti i capitoli.

#### **CAPITOLO 46**

All'alba Annibale, mandati avanti i soldati delle Baleari ed altre milizie dotate di armi leggere, passato il fiume così come l'aveva fatto passare a ciascun reparto, dispose in tal modo l'esercito in ordine di combattimento: collocò i Galli e gli Spagnoli accanto alla riva

del fiume sulò fianco sinistro contro la cavalleria romana; il fiando destro fu affidato ai cavalieri numidi, il centro fu rafforzato con la fanteria in modo che ambedue le ali fossero tenute dagli africani; al centro si trovavano interposti Galli e Spagnoli. Si sarebbe potuto credere che in gran parte quegli Africani fossero una schiera di Romani; essi erano, infatti, armati con le armi catturate nella battaglia della Trebbia, ma, soprattutto, ion gran parte nella battaglia del Trasimeno. Gli scudi dei Galli e degli Spagnoli erano pressochè uguali; le spade, invece, diverse per forma e per lunghezza, quelle dei Galli lunghissime e senza punta; quelle degli Spagnoli al contrario, erano fatte per assalire il nemico più di punta che di taglio, corte e maneggevoli e munite di cuspidi. Anche la vista di quella gente, fra tutte le altre incuteva un particolare terrore e per la grandezza del corpo e per l'aspetto; i Galli erano nudi dall'ombelico in su; gli Spagnoli si erano disposti in ordine rivestiti di tuniche di lino orlate di porpora, scintillanti di un mirabile candore. Il numero di tutti i fanti che si schierarono allora in campo fu di quarantamila, diecimila furono i cavalieri. I generali comandavano le ali; alla sinistra Asdrubale, alla destra Maarbale; lo stesso Annibale con il fratello Magone occupò il centro. Il sole, sia che gli eserciti si fossero così disposti per calcolo, sia che lo avessero fatto a caso, brillava assai opportunamente sul fianco dell'una e dell'altra parte, i Romani l'avevano alla sinistra, i Cartaginesi alla destra. Purtroppo il vento, che gli abitanti della regione chiamano volturmo, essendosi levato in direzione contraria ai Romani, sollevando un grande polverone proprio contro i loro visi, tolse ad essi la possibilità di vedere.

## CAPITOLO 47

Levatosi un grido, gli ausiliari irruperro e la battaglia si accese subito con i reparti di leggera armatura; poi l'ala sinistra della cavalleria gallica e spagnola si urtò contro l'ala destra romana, senza rispettare minimamente la tattica della battaglia equestre; infatti, non potevano fare altro che scontrarsi di fronte, poichè intorno non era rimasto spazio alcuno per fare delle evoluzioni, in quanto da un lato lo spazio era chiuso dal fiume, dall'altro dallo schieramento della fanteria. Di fronte, poichè da ambedue le parti i cavalieri si sforzavano invano nell'asalto, alla fine la turba dei cavalieri si trovò serrata senza possibilità di muoversi; ogni soldato allora, afferrandosi al collo del nemico, cercava di trascinarlo giù da cavallo. In gran parte del fronte si combatteva ormai una battaglia a piedi: più accanito che lungo fu il combattimento; i cavalieri romani respinti si diedero alla fuga. Sul finire dela battaglia equestre entrò in campo la fanteria con una lotta dapprima eguale di forze e di animi, mentre rimanevano non interrotte le file dei Galli e degli Spagnoli; alla fine i Romani, pur avendo a lungo e insistentemente tentato di aprirsi un varco, riuscirono con una colonna egualmente compatta a ricacciare indietro un cuneo nemico troppo esiguo e perciò poco solido, che sporgeva dal resto dello schieramento. Espinti di poi i nemici, mentre questi si ritiravano precipitosamente, i Romani si diedero ad incalzarli. Allora tutti insieme, passando in mezzo alla schiera di coloro che per paura fuggivano a precipizio, furono trascinati prima in mezzo alla parte centrale dello schieramento nemico, in seguito, poichè non v'era resistenza alcuna, giunsero fino alle truppe di riserva degli Africani. Costoro si erano fermati dopo il ripiegamento di ambedue le ali, mentre la parte centrale nella quale si erano schierati i Galli e gli Spagnoli si era alquanto spostata ain avanti. Quando questo cuneo fu ricacciato indietro, la fronte apparve dapprima rettilinea, poi, continuando i soldati a indietreggiare, si formò nel mezzo una rientranza, mwentre gli Africani ai lati avevano già disposto le ali, in modo da prendere in mezzo i Romani che imprudentemente avevano fatto irruzione al centro. I Romani allora, terminato inutilmente il primo combattimento, lasciati da parte Galli e Spagnoli che avevano preso alle spalle, cominciarono un nuovo combattimento con gli Africani con esito

sfavorevole, non solo perchè dovevano combattere contro coloro che li incalzavano tutto intorno, ma anche perchè si battevano stanchi contro soldati freschi e vigorosi.

## ESECUZIONE, MODIFICHE, OSSERVAZIONI

I capitoli 46 e 47 sono stati letti esclusivamente in italiano ed hanno fornito lo stimolo per introdurre l'episodio della battaglia di Canne. A questo scopo ho presentato una carta relativa agli spostamenti di Annibale (allegato n°2) sulla quale ho incollato alcuni materiali iconografici: una moneta raffigurante un cartaginese su di un elefante (in corrispondenza dei valichi alpini) ed un rilievo con dei soldati romani. Questi strumenti sono stati utilizzati per contestualizzare l'episodio della battaglia di Canne nell'ambito della seconda guerra punica e per fornire stimoli vari che permettessero di attirare la curiosità e l'interesse degli studenti. L'immagine del soldato sull'elefante ha permesso di sviluppare un breve *excursus* sull'episodio della traversata delle Alpi. Ho invitato gli studenti a leggere a casa i brani proposti sul loro libro di testo<sup>14</sup>, riguardanti l'argomento (XXI, 30, XXI, 36) Ho inoltre riassunto oralmente un articolo, tratto da Giuseppe Sergi (a cura di), *Storia di Torino, Dalla preistoria al comune medievale*, dal titolo *Annibale ed i Taurini*, Enrica Culasso Gastaldi. L'articolo rappresentava un ulteriore spunto di riflessione relativo al rapporto tra Annibale e le popolazioni locali da lui incontrate dopo aver valicato le Alpi, affascinante testimonianza di come spesso la "grande storia" (le guerre puniche che oppongono le grandi potenze di Roma e Cartagine) si incontri con la "storia locale" (la resistenza dei Taurini di fronte ad Annibale). Ho portato in classe, per mostrarlo agli allievi, il volume della "Storia di Torino". Penso che la presentazione di un libro, percepibile nel suo spessore e nella sua consistenza aiuti a focalizzare l'attenzione smorzando l'astrattezza di un semplice riassunto orale.

## CAPITOLO 48

Questo passo risulta emblematico dei modi storiografici dell'autore e per questa ragione se ne propone l'analisi del testo in lingua latina. L'episodio narra la frode dei cinquecento nùmidi che, fingendosi disertori, passano nel campo avversario e nel corso della battaglia assalgono alle spalle i soldati romani. L'episodio narrato da Livio, manca completamente nella narrazione di Polibio, sua principale fonte e punto di riferimento. Il dettaglio, decisamente romanzesco, ha sia lo scopo di rendere più interessante la narrazione accrescendone il pathos che la funzione di offrire giustificazioni attenuanti alla sconfitta romana. Dopo aver osservato queste particolarità, si possono estendere le riflessioni in

---

<sup>14</sup> I. Grossi, R. Rossi, *TAIC: l'età di Cesare e l'età di Augusto*, VOLUMI B e C, Paravia

merito alle strategie attraverso le quali l'autore tende a diversificare la monotonia del flusso narrativo caratterizzato prevalentemente da battaglie come ad esempio la descrizione di un duello, l'improvviso calare della nebbia, il verificarsi di un prodigio che interrompe la battaglia o l'inserimento di discorsi quali ad esempio le esortazioni di un generale alle truppe. In questo caso l'episodio dell'inganno dei numidi.

Livio elimina inoltre i particolari più tecnici, presenti invece in Polibio, concentrando prevalentemente l'attenzione sugli stati d'animo dei combattenti.

Nel successivo lavoro di gruppo si fornirà la descrizione offerta dallo storico Polibio dell'episodio della battaglia di Canne, al fine di favorire un confronto che metta in luce le divergenze rappresentative dei modi storiografici dei due autori. Dal punto di vista dei contenuti, Livio sembra seguire piuttosto puntualmente il testo polibiano, pur avvalendosi anche di altre fonti. Presenta infatti nel suo racconto alcuni particolari assenti nella narrazione dello storiografo greco: il vento che solleva la polvere contro lo schieramento romano, e la menzione di Maarbale come comandante della cavalleria anziché Annone, come sostenuto da Polibio. Questi particolari inducono a pensare che l'autore attinga probabilmente anche ad altre fonti oltre Polibio. Le divergenze divengono particolarmente significative quando l'autore introduce particolari, non allo scopo di fornire maggiore precisione, ma per variare la narrazione e accrescerne la drammaticità. Questo è evidente nell'episodio dei cinquecento numidi, precedentemente descritto (48, 2-5), come nel colloquio tra il tribuno Lentulo e il console Paolo Emilio (49, 1.12). Il nobile e commovente discorso del console appare decisamente poco credibile nella furia della battaglia, non ne viene inoltre fatta alcuna menzione nel racconto di Polibio. Anche in questo caso l'autore è mosso dall'intento di intervallare le vicende belliche con un avvenimento che modifichi il flusso narrativo e al contempo fornisca un valore ancora più alto all'eroismo dei soldati e al sacrificio del comandante. Varietà, interesse psicologico ed effetti drammatici sono dunque alla base dello stile liviano mentre il pragmatismo dello storiografo greco li rifiuta in quanto estranei ad una concezione scientifica della storia.

Il tema della battaglia verrà inoltre approfondito anche attraverso una prospettiva decisamente diversa: le testimonianze archeologiche hanno restituito traccia di questa immane battaglia? Questa è realmente avvenuta a Canne come raccontano le fonti o in un luogo vicino? Per favorire questa riflessione mostrerò una carta<sup>15</sup> con gli spostamenti effettuati dall'esercito cartaginese sino a Canne, Accennando poi alla problematicità della

---

<sup>15</sup> Cfr. allegato n°2

localizzazione precisa del luogo della battaglia e a come il sepolcreto che la tradizione definisce pertinente alla battaglia sia in realtà attribuibile al periodo medievale.

Analogamente a quanto proposto per il tema della fondazione di Roma, si intende fornire agli allievi una nuova prospettiva che problematizzi il testo e lo faccia loro percepire come strumento concreto a disposizione di storici e archeologi, indispensabile alla ricostruzione degli avvenimenti del passato.

*1. Iam et sinistro cornu Romanis, ubi sociorum equites aduersus Numidas steterant, consertum proelium erat, segne primo et a Punica coeptum fraude. 2. Quingenti ferme Numidae, praeter solita arma telaque gladios occultos sub loriceis habentes, specie transfugarum cum ab suis parmas post terga habentes adequitassent, 3. repente ex equis desiliunt parmisque et iaculis ante pedes hostium proiectis in mediam aciem accepti ductique ad ultimos considere ab tergo iubentur. Ac dum proelium ab omni parte conseritur, quieti manserunt; 4. postquam omnium animos oculosque occupauerat certamen, tum arreptis scutis, quae passim inter aceruos caesorum corporum strata erant, auersam adoriuntur Romanam aciem, tergaque ferientes ac poplites caedentes stragem ingentem ac maiorem aliquanto pauorem ac tumultum fecerunt. 5. Cum alibi terror ac fuga, alibi pertinax in mala iam spe proelium esset, Hasdrubal qui ea parte praeerat, subductos ex media acie Numidas, quia segnis eorum cum aduersis pugna erat, 6. ad persequendos passim fugientes mittit, Hispanos et Gallos pedites Afris prope iam fessis caede magis quam pugna adiungit.*

Anche nell'ala sinistra i Romani avevano impegnato una battaglia, là dove contro i Numidi si era collocata la cavalleria alleata; il combattimento ebbe un inizio fiacco e segnato da un atto di frode tipico dei Cartaginesi. Quasi cinquecento Numidi che, oltre le solite armi offensive, avevano nascosto delle spade sotto le corazza, si misero a cavalcare tenendo dei piccoli scudi dietro alla schiena, allontanandosi dai loro compagni come fossero dei disertori. All'improvviso balzarono da cavallo, e, gettati ai piedi dei Romani gli scudi e i dardi, vennero accolti in mezzo alle loro file; condotti dietro la linea di combattimento, ebbero l'ordine di prendere qui posto. I Numidi se ne stettero tranquilli, mentre da ogni parte si accendeva la battaglia; dopo che gli animi e gli occhi di tutti furono attreatti dal combattimento allora i Numidi, afferrati gli scudi, che erano stati gettati qua e là tra i mucchi dei cadaveri, aggredirono alle spalle la schiera dei Romani e, ferendoli al dorso e atagliando i garretti dei cavalieri, provocarono grandissima strage e più ancora spavento e tumulto. Poichè nell'ala destra romana vi erano terrore e fuga, mentre al centro la fanteria, stanca della lunga battaglia, aveva ormai perduto ogni speranza di successo, Asdrubale che comandava in questa zona le truppe cartaginesi richiamò dal mezzo della battaglia i Numidi poichè il combattimento illanguidiva e li mandò a inseguire qua e là i fuggitivi. Aggregò i cavalieri gallie e spagnoli alla fanteria africana, ormai quasi più stanca per la strage compiuta che per la fatica del combattere.

#### ANALISI GRAMMATICALE E SINTATTICA

1. *Romanis*: dativo d'agente

3. *parmisque...proiectis*: ablativo assoluto

*considerare ab tergo iubentur*: costrutto personale di *iubeo* al passivo

*dum proelium...conseritur*: proposizione temporale

4. *postquam...occupauerat certamen*: proposizione temporale

*arreptis scutis*: ablativo assoluto

*quae...strata erant*: proposizione relativa

5. *subductos*: dipendente da *mittit* come participio congiunto, come fosse: *subducit ex media acie Numidas et...eos mittit*

*quia...pugna erat*: proposizione causale

6. *ad persequendos...fugientes*: costruito del gerundivo con *ad* + accusativo con valore finale

## ANALISI RETORICA E STILISTICA

Per quanto concerne le caratteristiche stilistiche di questo capitolo si farà notare in particolare come l'autore adotti uno stile breve e conciso rispetto al consueto periodare ampio e solenne utilizzando numerose costruzioni participiali (*consertum, coeptum, occultos, habentes, parmisque...proiectis, accepti, ductique, arreptis scutis, ferientes, caedentes, subductos, fugientis*).

## ESECUZIONE, MODIFICHE, OSSERVAZIONI

Ho letto il brano **XXII, 48** in latino secondo le medesime modalità proposte per i brani precedenti. La fase della traduzione e analisi del testo, non è stata seguita con attenzione dagli allievi, che si sono mostrati annoiati e disattenti. Ho cercato di rivolgere loro alcune domande di comprensione, man mano che effettuavo la traduzione: "Quale valore ha *ubi* iniziale?", "Come traduci *dum...conseritur?*", "Quali altri valori possiede in generale *dum?*", ma l'attenzione non è stata incrementata. Solo poche studenti hanno risposto e seguito la spiegazione.

La scarsa esperienza mi ha portato ad affrontare, in tutti questi interventi, una metodologia di analisi e traduzione molto poco efficace: lettura più possibile espressiva del testo latino al fine di mettere in luce i nessi più significativi, evidenziazione delle frasi chiave, traduzione progressiva e analisi morfologica, sintattica e stilistica. Nel corso dei miei studi avevo sperimentato solo questa strategia, adottata anche dalla tutor. A seguito dell'intervento e della risposta fornita dagli studenti mi sono tuttavia resa conto della sua inadeguatezza, dal momento che si presenta poco coinvolgente e richiede un atteggiamento molto passivo da parte degli allievi. Avrei forse dovuto sperimentare un altro tipo di strategia che garantisse, anche dal punto di vista dell'analisi testuale, un approccio maggiormente attivo.

Avrei potuto guidare gli allievi alla ricostruzione delle frasi a partire dal testo latino, individuando il **verbo** come elemento centrale e i **connettivi**. Molto spesso infatti si richiede agli allievi di sottolineare solo i verbi, questa operazione si rivela spesso inutile e meccanica se non si prendono in considerazione anche gli elementi che segnalano le

relazioni tra le frasi (congiunzioni, pronomi, avverbi). A questo proposito la didattica breve delle materie umanistiche ha espresso utili riflessioni in rapporto alla didattica delle lingue classiche approdando ad un modello di educazione linguistica che metta in rilievo il verbo, le funzioni dei casi e i connettivi. Per quanto riguarda i connettivi, i pronomi, le congiunzioni e le proposizioni rivestono un ruolo fondamentale in quanto contribuiscono alla coesione e coerenza del testo. In merito alla “verbo-dipendenza” invece se ne specifica la grande rilevanza in quanto elemento fondamentale della frase, suggerendo un’analisi delle diverse costruzioni tramite frequentazione di testi e non studio mnemonico dei paradigmi<sup>16</sup>.

Si sarebbe inoltre potuto far riflettere gli allievi sulla tipologia testuale (nel caso specifico si trattava di un testo descrittivo) andando a ricercare le “spie linguistiche” attraverso cui identificare il testo come tale. Questa procedura avrebbe forse stimolato gli allievi ad un atteggiamento più propositivo e meno annoiato.

## CAPITOLO 49

*1. Parte altera pugnae Paulus, quamquam primo statim proelio funda grauitur ictus fuerat, 2. tamen et occurrit saepe cum confertis Hannibali et aliquot locis proelium restituit, protegentibus eum equitibus Romanis, 3. omissis postremo equis, quia consulem et ad regendum equum vires deficiebant. Tum denuntianti cuidam iussisse consulem ad pedes descendere equites dixisse Hannibalem ferunt: "quam mallet, uinctos mihi traderet". 4. Equitum pedestre proelium, quale iam haud dubia hostium uictoria, fuit, cum uicti mori in uestigio mallent quam fugere, uictores morantibus uictoriam irati trucidarent quos pellere non poterant. 5. Pepulerunt tamen iam paucos superantes et labore ac uulneribus fessos. Inde dissipati omnes sunt, equosque ad fugam qui poterant repetebant. 6. Cn. Lentulus tribunus militum cum praeteruehens equo sedentem in saxo cruore oppletum consulem uidisset, 7. "L. Aemili" inquit, "quem unum insontem culpa cladis hodiernae dei respicere debent, 8. cape hunc equum, dum et tibi uirum aliquid superest [et] comes ego te tollere possum ac protegere. Ne funestam hanc pugnam morte consulis feceris; etiam sine hoc lacrimarum satis luctusque est". 9. Ad ea consul: "tu quidem, Cn. Corneli, macte uirtute esto; sed caue, frustra miserando exiguum tempus e manibus hostium euadendi absumas. 10. Abi, nuntia publice patribus urbem Romanam muniant ac priusquam uictor hostis adueniat praesidiis firment; priuatim Q. Fabio L. Aemilium praeceptorum eius memorem et uixisse [et] adhuc et mori. 11. Me in hac strage militum meorum patere expirare, ne aut reus iterum e consulatu sim [aut] accusator collegae existam ut alieno crimine innocentiam meam protegam."*

Nel settore opposto della battaglia Paolo, per quanto subito al primo scontro fosse stato ferito da un giavellotto, tuttavia, con una forte schiera di armati si era ripetutamente lanciato contro Annibale ed aveva potuto in alcuni punti riaccendere la lotta, protetto dai cavalieri romani, che alla fine erano stati fatti appiedare perchè al console mancavano ormai anche le forze per reggere il cavallo. Allora a un tale che gli annunciava che il console aveva ordinato ai cavalieri di smontare da cavallo, si racconta che Annibale abbia

---

<sup>16</sup> Per quanto concerne la didattica breve del latino cfr. [www.valesiascuole.it/crosior/db/happ.htm](http://www.valesiascuole.it/crosior/db/happ.htm)

risposto: “ Oh come avrei preferito che me li consegnasse già legati!”. Il combattimento dei cavalieri appiedati fu quale comportava la certezza della vittoria nemica, quando essi, già vinti, preferirono morire fermi al loro posto, piuttosto che darsi alla fuga, mentre i vincitori trucidavano quelli che non potevano respingere, inferociti contro coloro che ritardavano così la loro vittoria. Riuscirono, tuttavia, a ricacciare ormai solo i pochi cavalieri rimasti, spossati dalla fatica e dalle ferite. Tutti quanti furono sbaragliati; quelli che potevano cercavano di riprendere il cavallo per fuggire. Il tribuno dei soldati Cn. Lentulo passando a cavallo scorse seduto sopra un sasso il console Paolo Emilio ricoperto di sangue: “O Lucio Emilio”, disse, “ tu che gli dei devono considerare il solo che non ha colpa della catastrofe di oggi, prendi questo cavallo! Mentre ancora ti restano un pò di forze, io ti posso prendere su con me e difendere. Non rendere funesta questa battaglia con la morte del console; anche senza di ciò ce n'è abbastanza di lacrime e di lutti”. A lui rispose il console: “ Tu, o Cn. Cornelio, fai bene a darti coraggio; ma guardati dallo sciupare in vane commiserazioni il pochissimo tempo che ti rimane per fuggire dalle mani del nemico. Vattene e avverti pubblicamente il senato che fortifichi la città di Roma, e, prima che giunga il nemico vincitore, la rinforzi con dei presidi; privatamente dì poi a Fabio che Emilio è vissuto sino ad oggi memore dei suoi precetti. Quanto a me, lascia che io muoia in mezzo a questa strage dei miei soldati, perchè al termine del mio consolato io non sia per la seconda volta accusato, o perchè non divenga io stesso accusatore di un collega per difendere la mia innocenza con la colpa di un altro.

#### ANALISI GRAMMATICALE E SINTATTICA

1. *quamquam...ictus fuerat*: proposizione concessive reale
2. *protegentibus...Romanis*: ablativo assoluto
3. *omissis...equis*: ablativo assoluto
- quia...deficiebant*: proposizione causale
- ad regendum equum*: costrutto del gerundivo con *ad* + accusativo con valore di fine
- quam mallet*: congiuntivo indipendente ottativo, non essendovi identità di soggetto con il verbo che introduce (*traderet*), *mallet* è costruito con il congiuntivo senza congiunzione
5. *ad fugam*: accusativo finale
- 7: *debent*: falso condizionale
8. *dum...superest*: proposizione temporale, “fintanto che”
- comes*: predicativo del soggetto
- ne...feceris*: imperativo negativo
9. *macte*: vocativo avverbializzato dell'arcaico *mactus* affine a *magnus*, usato nell'imperativo futuro
- cave*: regge *absumas*, congiuntivo presente con omissione del *ne*, corrispondente a un imperativo o a un esortativo negativo
- evadendi*: gerundio in caso genitivo con valore finale
- miserando*: gerundio in caso ablativo con valore modale
10. *muniant...firment*: congiuntivi indipendenti esortativi
11. *ne ...sim aut...existam*: proposizioni finali negative
- ut...protegam*: proposizione finale

#### ANALISI RETORICA E STILISTICA

Il capitolo 49 è esemplificativo di una consuetudine narrativa spesso utilizzata da Livio per variare e animare il flusso narrativo: il discorso con il quale coincide il culmine emotivo

della vicenda e di cui si farà notare la sapiente articolazione caratterizzata da contrapposizioni (*nuntia publice... privatim*) e dall'artificio retorico della *variatio* (*existam* utilizzato al posto del precedente *sim*) utili a movimentare il periodo.

Si farà inoltre notare il forte asindeto avversativo del paragrafo 4.

## CAPITOLO 51

*1. Hannibali uictori cum ceteri circumfusi gratularentur suaderentque ut, tanto perfunctus bello, diei quod reliquum esset noctisque insequentis quietem et ipse sibi sumeret et fessis daret militibus, 2. Maharbal praefectus equitum, minime cessandum ratus, "immo ut quid hac pugna sit actum scias, die quinto" inquit, "uictor in Capitolio epulaberis. Sequere; cum equite, ut prius uenisse quam uenturum sciunt, praecedam." 3. Hannibali nimis laeta res est uisa maiorque quam ut eam statim capere animo posset. Itaque uoluntatem se laudare Maharbalis ait; ad consilium pensandum temporis opus esse. 4. Tum Maharbal: "non omnia nimirum eidem di dedere. Uincere scis, Hannibal; uictoria uti nescis." mora eius diei satis creditur saluti fuisse urbi atque imperio. 5. Postero die ubi primum inluxit, ad spolia legenda foedamque etiam hostibus spectandam stragem insistunt. 6. lacebant tot Romanorum milia, pedites passim equitesque, ut quem cuique fors aut pugna iunxerat aut fuga; adsurgentes quidam ex strage media cruenti, quos stricta matutino frigore excitauerant uolnera, ab hoste oppressi sunt; 7. quosdam et iacentes uiuos succisis feminibus poplitibusque inuenerunt nudantes ceruicem iugulumque et reliquum sanguinem iubentes haurire; 8. inuenti quidam sunt mersis in effossam terram capitibus quos sibi ipsos fecisse foueas obruentesque ora superiecta humo interclusisse spiritum apparebat. 9. Praecipue conuertit omnes subtractus Numida mortuo superincubanti Romano uiuus naso auribusque laceratis, cum manibus ad capiendum telum inutilibus, in rabiem ira uersa laniando dentibus hostem exspirasset.*

Mentre intorno ad Annibale vincitore tutti quanti i comandanti si rallegravano con lui e cercavano di persuaderlo affinché, dopo aver concluso una guerra così importante, si riposasse per il resto del giorno e per la notte seguente e desse anche tregua ai soldati stanchi, Maarbale, comandante della cavalleria, ritenendo, invece, che non si dovesse in alcun modo desistere: "Al contrario", esclamò, "per sapere che cosa significhi questa battaglia tra cinque giorni banchetterai sul Campidoglio. Seguimi: io ti procederò con la cavalleria perchè i Romani sappiano che tu sei già arrivato prima di sapere che stai per arrivare". Ad Annibale tale prospettiva parve troppo bella, ma, nello stesso tempo, troppo grande perchè egli in quel momento potesse concepirla col pensiero. Ammise, pertanto, che la proposta di Maarbale era degna di lode, ma che lui aveva bisogno di tempo per considerare con calma il piano. Allora gli rispose Maarbale: "Evidentemente gli dei non hanno cencesso tutti i doni ad uno stesso uomo: tu, Annibale, sai vincere ma non sai approfittare della vittoria". Si crede universalmente che l'indugio di quel giorno abbia salvato Roma e la sua potenza futura. Il giorno dopo, all'alba, i Cartaginesi attesero a raccogliere le spoglie e a contemplare la strage, terribile anche all'occhio di un nemico. Giacevano tante migliaia di Romani, alla rinfusa fanti e cavalieri, così come o il caso o la battaglia o la fuga li avevano l'un l'altro mescolati insieme.

Alcuni che, coperti di sangue, tentavano di alzarsi in mezzo alla strage, risvegliati dal freddo che aveva a loro contratte le ferite, furono annientati dal nemico. Si trovarono poi altri che giacevano vivi coi femori e i garretti tagliati e che, denudando la cervice e la gola, scongiuravano che se ne traesse fuori il sangue che ancora rimaneva. Altri furono trovati con le teste affodate in una buca; appariva chiaro che essi stessi l'avevano preparata e che sotterrando il capo gettato dentro nella terra erano morti soffocati. Attirò gli sguardi di

tutti un Numida tratto ancora vivo con il naso e le orecchie lacerate, di sotto ad un Romano morto, che non avendo più nelle mani la forza di afferrare un'arma, dall'ira passato alla rabbia era spirato dilaniando coi denti il nemico.

#### ANALISI GRAMMATICALE E SINTATTICA

1. *ut...sumeret et...daret*: proposizioni finali  
*perfunctus*: participio congiunto con valore temporale costruito con l'ablativo *tanto...bello quod...esset*: proposizione relativa con valore eventuale
2. *ut...scias*: proposizione finale  
*cessandum*: coniugazione perifrastica passiva impersonale  
*ut...sciant*: proposizione finale  
*quid...sit*: proposizione interrogativa indiretta
3. *ad consilium pensandum*: costruito del gerundivo con *ad* + accusativo con valore finale
4. *saluti fuisse urbi atque imperio*: costruito del doppio dativo
5. *ad spolia legenda foedamque...spectandam*: costrutti del gerundivo con *ad* + accusativo con valore finale
6. *ut quem...fuga*: proposizione comparativa  
*adsurgentes*: participio congiunto con valore temporale  
*quos...excitaverant volnera*: proposizione relativa
7. *succisis feminibus poplitibusque*: ablativo assoluto
8. *mersis...capitibus*: ablativo assoluto  
*quos...apparebat*: proposizione relativa  
*superiecta humo*: ablativo assoluto
9. *ad capiendum telum*: costruito del gerundivo con *ad* + accusativo con valore finale

#### ANALISI RETORICA E STILISTICA

Il paragrafo 6 può essere presentato come rappresentativo dello stile liviano. Il periodo è lungo e complesso, ha un massiccio impiego di subordinate implicite, rese tramite participi, che rallentano il ritmo e variano il flusso narrativo.

Per conferire poi particolare drammaticità all'episodio, l'autore utilizza alcuni nomi, aggettivi e verbi particolarmente efficaci come *strages*, *foedus*, *cruentus*, *haurire*, *lacerare*, *rabies*, *ira*, *laniare*. Inoltre l'autore si sofferma su particolari macabri e raccapriccianti (*nudantes cervicem iugulumque, naso auribusque laceratis...*). Per questo brano potrebbe essere dunque particolarmente significativo proporre agli allievi un'accurata analisi lessicale in quanto espressiva dei modi stilistici dell'autore.

Anche l'apparato retorico è volto a drammatizzare il racconto rendendolo più movimentato. Si può quindi far osservare il chiasmo del paragrafo 5 (*spolia legenda...spectandam stragem*), o ancora l'anastrofe del paragrafo successivo (*lacebant tot Romanorum milia*) o l'iperbato (*fors aut pugna iunxerat aut fuga; stricta...volnera*)

## ESECUZIONE, MODIFICHE, OSSERVAZIONI

Per questioni di tempo non è stato possibile proporre l'analisi grammaticale, sintattica, retorica e stilistica dei capitoli 49 e 51. Si è dunque optato per la lettura del testo in traduzione mettendo particolarmente in evidenza la drammaticità e la cruenta con cui Livio descrive il campo di battaglia, senza dimenticare che tale descrizione costituiva una convenzione fissa nella storiografia classica; si pensi a Sallustio e al campo di Fiesole (Cat. 61).

A proposito del furore orrendo e selvaggio descritto da Livio ho favorito un utile collegamento con la letteratura italiana e la tragica vicenda del conte Ugolino. Anche in questo caso la scena è descritta con toni forti. Gli allievi sono rimasti piuttosto colpiti dalla crudezza della narrazione di Livio e sono riusciti, con adeguato stimolo da parte della tutor, a ricollegare l'episodio alla vicenda del conte Ugolino. Ancora una volta i rapporti interdisciplinari dovrebbero favorire la costruzione di una rete di significati comuni e condivisi.

### 5° INTERVENTO

Lavoro di gruppo. 9/02/05 (2 ore) e 15/02/05 (2 ore)

Gli allievi verranno suddivisi in gruppi di lavoro, a ciascun gruppo verrà fornito materiale cartaceo. Gli allievi avranno il compito di leggere il materiale, sviluppare una riflessione collettiva orale in merito e successivamente riassumere in una pagina sia il contenuto degli articoli forniti che le loro riflessioni. Il materiale iconografico che fornirò, da analizzare anch'esso, dovrebbe arricchire la narrazione, gli allievi potrebbero anche scegliere di non utilizzarlo. Nel caso in cui venga utilizzato si potrebbe suggerire loro di indicare una didascalia all'immagine, magari tramite una porzione di testo che sembri loro pertinente.

Gli elaborati così composti verranno presentati ai compagni da ciascun gruppo ed andranno a confluire poi in una piccola dispensa.

Indico di seguito i materiali assegnati a ciascun gruppo:

#### Primo gruppo:

- Confronto tra il ritratto di Catilina sallustiano e il ritratto di Annibale di Livio (viene fornito il testo latino).
- Fotografia del busto di Annibale<sup>17</sup>, conservato al Museo di Magonza
- Disegno di Catilina<sup>18</sup>, tratto da "Libro di Giusto", conservato nella Biblioteca Corsiniana di Roma

---

<sup>17</sup> Cfr. allegato n°3

### Secondo gruppo:

- Confronto tra la narrazione della battaglia di Canne raccontata da Polibio e quella raccontata da Livio (testo fornito in italiano)
- Scema grafico degli schieramenti in battaglia<sup>19</sup>

### Terzo gruppo:

- Articoli relativi alla localizzazione del sito della battaglia ed alle ricerche archeologiche effettuate<sup>20</sup>.
- Fotografia del presunto sepolcreto di Canne<sup>21</sup>

### Quarto gruppo:

- Articoli relativi alla fondazione di Roma<sup>22</sup>
- Relativo apparato fotografico ricostruttivo<sup>23</sup>

Gli obiettivi specifici del primo e secondo gruppo consistono nello stimolare le capacità di confronto ed analisi del testo letterario, esortando gli allievi a produrre attivamente una riflessione che si concretizzi in un breve testo scritto.

I materiali forniti al terzo e quarto gruppo invece hanno lo scopo di problematizzare il testo creando una nuova prospettiva: quella della connessione tra le fonti storiche e l'eventuale evidenza e ricerca archeologica.

L'attività prende dunque in considerazioni obiettivi diversi per ciascun gruppo, con lo scopo di approfondire ed arricchire quanto trattato nei primi interventi principalmente dall'insegnante. Il successivo confronto tra i gruppi dovrebbe permettere di integrare le diverse prospettive emerse da ciascun gruppo, fornendo materiali di riflessione e condivisione delle conoscenze. Ulteriore scopo è quello di promuovere la partecipazione attiva degli allievi.

## **ESECUZIONE, MODIFICHE, RIFLESSIONI**

Gli allievi si sono organizzati in gruppi liberamente, scegliendo di collaborare con i compagni che preferivano. La tutor non è dunque intervenuta, lasciando loro piena libertà di gestione. Da un lato mi sembra giusto consentire agli allievi di collaborare con i compagni con i quali presentano maggiori affinità per rendere il lavoro più gradevole e partecipato. Dall'altro mi sembra però importante amalgamare maggiormente la classe

---

<sup>18</sup> Cfr. allegato n°4

<sup>19</sup> Cfr. allegato n°5

<sup>20</sup> Cfr. allegato n°6

<sup>21</sup> Cfr. allegato n°7

<sup>22</sup> Cfr. allegato n°8

<sup>23</sup> Cfr. allegato n°8

costituendo gruppi *ad hoc*, con il chiaro obiettivo educativo e formativo di abituare a lavorare in un gruppo di lavoro e non solo in uno di “amici”.

Sin dall’inizio l’attività non è stata affrontata con serietà dagli allievi e dalla tutor. Mentre cercavo di illustrare i singoli materiali per mettere ogni gruppo a conoscenza degli stessi, si sono verificate continue interruzioni relative all’organizzazione e alla gestione della classe: scansione delle programmate e naturale seguito di polemiche; discussione della tutor su compiti e interrogazioni di italiano e ancora “pettegolezzi” vari su riunioni svoltesi nel pomeriggio con altri docenti e battute tra docente e allievi. In questo clima di distrazione generale ho consegnato il materiale e ho spiegato le consegne. Ho raccomandato ad ogni gruppo di non limitarsi ad un semplice riassunto, ma di connettere coerentemente e propriamente il testo latino analizzato e commentato negli interventi precedenti, con i materiali consegnati. Ho raccomandato inoltre di fare buon uso dei materiali iconografici, integrandoli con opportune didascalie o passi tratti dal brano in latino. In seguito ho cercato di seguire il lavoro dei singoli gruppi avvicinandomi ai banchi, dando qualche suggerimento e osservando come procedevano. Solo un gruppo era concentrato sul compito e penso realmente interessato. Due gruppi hanno letto il materiale e svolto le consegne discretamente, un gruppo invece ha trascorso il tempo a disposizione per lo svolgimento dell’attività, facendo altro, senza neppure leggere il materiale fornito. Tra un incontro e l’altro avevo inoltre suggerito di cercare su internet altro materiale da accorpate alla loro pagina di relazione, fornendo anche l’indicazione di siti internet ([www.battagliadicanne.it](http://www.battagliadicanne.it)), ma l’invito non è stato accolto. La tutor ha fornito al gruppo che si occupava della battaglia di Canne una fotocopia tratta da un suo libro, pertinente allo schema del campo di battaglia<sup>24</sup>.

#### **6° INTERVENTO** (1 ora) 21/02/05

Confronto sui materiali prodotti<sup>25</sup>.

In questa fase si è prevista la presentazione del lavoro effettuato da ciascun gruppo alla classe. Lo scopo principale era quello di favorire la riflessione e il dibattito collettivo nonché di integrare i risultati raggiunti da ciascun gruppo in un’attività che ne prevedesse la messa in comune.

Il confronto si è dimostrato particolarmente sbrigativo, il tempo a disposizione era estremamente ridotto. Ritengo tuttavia che il momento del dibattito, sia particolarmente importante e non vada assolutamente sacrificato, anche a costo di dedicarvi un’ora in più

---

<sup>24</sup> Cfr. allegato n°5 bis

<sup>25</sup> Cfr. allegati nn°9-12

del previsto, per consentire a tutti gli allievi di esporre i risultati delle loro ricerche. Spesso la mancanza di tempo costringe a sacrificare questi momenti che invece sono particolarmente utili per la crescita individuale e collettiva della classe.

Naturalmente è stato necessario conciliare le esigenze della tutor, il tempo a disposizione e l'intervento programmato, riuscendo comunque a raggiungere un discreto compromesso. Gli allievi hanno illustrato i risultati della loro ricerca oralmente ai compagni ed me ne hanno fornito successivamente una copia.

Il gruppo al quale era riservato il confronto tra il ritratto di Annibale e quello di Catilina, ha elaborato uno schema contrapposto di vizi e virtù estremamente sbrigativo, sintetico e piuttosto confuso. Nonostante fosse stato loro fornito il testo latino e la traduzione italiana a fronte, non sono stati citati nelle loro elaborazioni passi in lingua originale, come avevo suggerito di fare. Il materiale iconografico non è stato minimamente considerato.

Anche il confronto tra la battaglia di Canne descritta da Polibio e da Livio non ha ottenuto i risultati sperati. In questo caso il materiale iconografico fornito è stato utilizzato ma gli allievi si sono limitati ad una descrizione di somiglianze e differenze riscontrate tra i brani senza ricondurle a quanto spiegato in classe riguardo ai modi storiografici dell'autore né farne una rielaborazione critica. Gli allievi non hanno motivato, nonostante fosse stato richiesto loro nelle consegne, le ragioni dell'aggiunta da parte di Livio dell'episodio dei Numidi. Pur avendo evidenziato la presenza nel testo di Livio del dialogo tra Lentulo e il console Paolo Emilio, assente invece nella versione di Polibio, non hanno colto come l'aggiunta risponda ad una precisa volontà di intramezzare il racconto delle vicende belliche con una pausa che allevi la tensione e attribuisca contemporaneamente un significato ancora più alto al valore dei soldati e al sacrificio del comandante.

Il gruppo che si è occupato dell'esatta ubicazione della battaglia di Canne, ha riassunto l'articolo fornito senza aggiungere materiale iconografico. In questo caso penso però che la scelta sia dovuta a motivi pratici (smarrimento delle fotocopie da me fornite). Durante lo svolgimento dell'attività li avevo infatti visti utilizzare la fotografia del sepolcreto di Canne, mentre nel compito consegnato questa non era più presentata. Durante la presentazione il gruppo è sembrato incuriosito dalla lettura dell'articolo che ha presentato ai compagni con un certo interesse.

Il gruppo che ha trattato il tema della fondazione di Roma ha fornito un resoconto molto dettagliato di quanto letto, presentando anche un confronto con le notizie riportate dallo storico Polibio. Il materiale iconografico utilizzato è ben integrato al testo, ma non sono

stati utilizzati, come suggerito nelle consegne, didascalie che riportassero passi dai testi letti e commentati insieme nei precedenti interventi.

Il lavoro di gruppo e il confronto tra gli allievi non hanno ottenuto i risultati sperati. Per quanto riguarda il confronto questo si è limitato ad una breve esposizione orale di quanto prodotto, senza però alcun rimando o citazione dei testi antologici letti, di cui gli articoli dovevano rappresentare un approfondimento e non un capitolo a parte.

Ho riscontrato un certo interesse soprattutto nei gruppi che hanno trattato gli argomenti seguendo una prospettiva stimolante e nuova: la connessione tra fonti storiche e dati archeologici. Ma anche in questo caso non c'è stato il tempo di approfondire questa prospettiva, facendo scaturire un confronto tra tutti gli studenti.

Il parziale insuccesso dell'intervento va sicuramente attribuito ad una molteplicità di cause: la varietà ed eterogeneità dei materiali proposti ha forse confuso gli allievi, non abituati ad analizzare fonti iconografiche o fonti archeologiche. Inoltre avrei dovuto esplicitare l'attività con le relative consegne e gli obiettivi più chiaramente, tenendo conto della complessità delle attività di gruppo e del fatto che gli allievi non erano avvezzi a questo tipo di lavoro.

Non bisogna comunque dimenticare l'esiguità del tempo a disposizione che ha sicuramente creato un ostacolo ulteriore alla buona riuscita dell'attività.

Indubbiamente l'intervento andrebbe ripensato più accuratamente nelle modalità e nella tipologia di materiali proposti. Tuttavia penso che la metodologia impiegata, in relazione al lavoro di gruppo, sia estremamente valida e contribuisca a migliorare la motivazione allo studio della disciplina. Invita infatti gli allievi ad operare una riflessione e un'analisi critica dei testi che si spinga oltre il mero contenuto o l'analisi stilistica, offrendo una prospettiva a mio avviso molto affascinante: l'utilità del testo letterario, insieme alle fonti archeologiche, nella ricostruzione della cultura, storia e civiltà latina.

## **7°INTERVENTO** (2 ore) 2/03/05

Verifica in classe<sup>26</sup>.

Ho pensato di fornire agli allievi una verifica di tipo scritto. La tutor mi ha prestato copie di verifiche svolte in passato affinché ne elaborassi una che fosse pertinente all'intervento effettuato. Ho attribuito un punteggio per ogni domanda, cercando di inserire non solo domande relative all'analisi logica, del periodo o traduzioni ma anche domande che riprendessero il lavoro di gruppo o quanto spiegato in classe per valutare le competenze

---

<sup>26</sup> Per la verifica "originale" e quella modificata dalla tutor cfr. allegati nn°13 e 14

più complesse legate alla capacità di ascolto e confronto tra testi e di analisi di documenti. Ho poi inviato tramite posta elettronica alla tutor la verifica chiedendole di controllare se tutte le domande fossero pertinenti e adeguate. La docente ha deciso di eliminare due domande per rendere la verifica meno lunga: l'analisi del periodo richiesta nella domanda n°2 della "Morte di Remo", e il confronto, effettuato durante il lavoro di gruppo, tra il testo di Polibio e quello di Livio, richiesto nella domanda n°3. La tutor ha motivato l'eliminazione di questa domanda sostenendo che si fossero verificati disguidi nello scambio tra compagni del materiale del lavoro di gruppo. Ha poi apportato qualche altra modifica (ad es. ha modificato la domanda n°4 del "Ritratto di Annibale" richiedendo l'analisi del periodo di una porzione di testo più semplice).

Il confronto con la tutor mi ha permesso di verificare l'eccessiva lunghezza della verifica. Mi è sembrata quindi opportuna l'eliminazione di alcune domande, tuttavia non avrei tolto la domanda inerente il confronto del testo di Livio con quello di Polibio perché indicativa dell'attenzione posta dagli studenti alla spiegazione, al lavoro di gruppo e al confronto collettivo.

## LA CORREZIONE

Ho corretto gli elaborati lasciando in sospeso ciò di cui non ero sicura e li ho successivamente consegnati alla tutor che ha completato le correzioni mancanti assegnando il voto definitivo.

L'errore più macroscopico riscontrato riguardava lo studio mnemonico della traduzione testimoniato dalle numerose dimenticanze di avverbi e dalla resa scorretta di alcune parole (la parola "*condita*" tradotta con "nuova") come se gli allievi non avessero nemmeno letto il testo in latino prima di tradurlo ma avessero riportato direttamente la traduzione studiata a memoria. Le domande relative all'analisi logica e del periodo o alle conoscenze grammaticali sono risultate tutte piuttosto corrette denotando un buon livello di preparazione degli allievi. Sono invece rimasta molto delusa dalle risposte fornite alla domanda n°2 relativa alla morte di Remo. In questo caso era necessario che gli allievi avessero seguito la spiegazione orale per motivare correttamente la scelta dell'autore di prediligere una versione del mito piuttosto che quella più tradizionale. Pochissimi allievi hanno risposto correttamente, la maggior parte ha fornito una risposta non completamente fuori luogo ma comunque non corretta. Essendo la domanda indicativa dell'attenzione posta in classe non posso dire di essere rimasta molto soddisfatta degli esiti.

## **8° INTERVENTO** (1 ora) 7/03/05

### CONSEGNA DEI COMPITI IN CLASSE E CORREZIONE COLLETTIVA.

Prima di consegnare i compiti ho spiegato le modalità di correzione, avvertendo gli allievi che avrebbero trovato indifferentemente le mie annotazioni e quelle della tutor dal momento che avevamo entrambe visionato i compiti.

La tutor ha consegnato le verifiche dopo averle ordinate in ordine crescente di voto. Ho trovato questa operazione decisamente inutile, ritengo anzi che oltre a creare un clima di tensione generale “etichetti” gli allievi dal peggiore al migliore secondo una procedura che si potrebbe benissimo evitare e che credo non favorisca un buon clima di classe.

Prima della consegna ho spiegato agli allievi gli errori più comuni riscontrati soffermandomi particolarmente sullo studio mnemonico delle traduzioni e sulla disattenzione che aveva impedito di rispondere correttamente a una domanda. Ho cercato di far riflettere gli allievi sull'inutilità di uno studio finalizzato solo al raggiungimento di un buon voto mentre sarebbe più utile acquisire delle competenze che possano essere spendibili anche successivamente. Lo studio mnemonico non contribuisce a migliorare o modificare in profondità le proprie strutture cognitive, svilisce la materia ed è inutilmente fine a sè stesso. Ho fatto notare la loro disattenzione e come questa pregiudicasse fortemente l'apprendimento, anche la tutor si è trovata concorde con questa analisi ed ha spiegato di ovviare a ciò non spiegando nulla al di fuori di quanto presente sul libro di testo, sufficiente agli per raggiungere voti soddisfacenti. Forse questo atteggiamento favorisce la pigrizia mentale degli allievi soprattutto quando questi presentano un livello medio-alto e notevoli potenzialità come la classe in oggetto. A questo proposito ho riferito ai ragazzi che li consideravo una classe di buon livello e con grandi potenzialità ma troppo pigri e svogliati e abituati a fare il minimo indispensabile finalizzato al conseguimento del voto. Mi sembra molto importante potenziare al massimo i loro “talenti”, esortandoli a raggiungere obiettivi adeguati ai prerequisiti.

A seguito della consegna gli allievi hanno controllato accuratamente che il voto attribuito corrispondesse al punteggio effettivamente ottenuto. In un caso un allievo ha riscontrato un errore, subito corretto dalla tutor. Io stessa li ho invitati a verificare ed eventualmente chiedere quanto non risultasse chiaro dalle correzioni. Un allievo ha subito contestato un punteggio a suo dire troppo basso relativo a una domanda. Ho giustificato dicendo che per quanto la risposta non fosse scorretta si presentava troppo sintetica e mancante di alcune parti per questa ragione non le era stato attribuito il pieno punteggio.

Indubbiamente mi sono resa conto della enorme “fatica emotiva” che la valutazione e poi il confronto con gli allievi comportano per l’insegnante, soprattutto quando si è ancora essenzialmente inesperti e con qualche incertezze e paura. Ritengo che questo sia uno degli aspetti più problematici dell’insegnamento, per lo meno nel mio caso. Sento infatti come molto impegnativa la responsabilità di valutare i compiti degli allievi probabilmente perché implica la capacità di assumersi la responsabilità del proprio giudizio, motivandolo sempre attentamente e correttamente per far sì che il momento della valutazione sia vissuto dall’allievo in maniera formativa e costruttiva e non come espressione del “potere” arbitrario nelle mani dell’insegnante.

#### IV.1

### RIFLESSIONI PERSONALI

Dal punto di vista relazionale ho trovato molto stimolante interagire con allievi del triennio. Indubbiamente la fatica maggiore ha riguardato gli aspetti valutativi che ritengo, come espresso in precedenza, tra i più complessi da gestire. Ho trovato poi particolarmente utile osservare la classe e subito dopo agire in essa. Dall’osservazione è emerso un clima relazionale molto informale, gli allievi sembravano percepire poco la distanza che, a mio avviso dovrebbe essere presente tra allievi e docente per garantire un rapporto educativo realmente proficuo e costruttivo. Questa informalità si rifletteva negativamente sul rendimento scolastico degli allievi che, pur avendo ottime potenzialità, anche in ragione del “capitale culturale” in loro possesso, si applicavano il meno possibile.

L’intervento è stato dunque strutturato ponendo particolare attenzione a queste dinamiche e cercando di ottenere una risposta maggiormente attiva e motivata da parte degli studenti con l’utilizzo di strategie didattiche di impostazione socio-costruttivista. Il modello didattico prevalentemente conosciuto dagli allievi, consisteva infatti nella formulazione di domande a cui rispondere singolarmente, secondo un flusso unidirezionale. Le strategie proposte, in particolare il lavoro di gruppo, avrebbero invece dovuto favorire nuovi stimoli non solo al passaggio da un’interazione unilaterale ad una cooperativa, ma anche alla **co-costruzione di significati** (costruzione comune di significati) tramite produzione di qualcosa di nuovo attraverso l’interazione tra gli studenti. Più in generale tale approccio dovrebbe favorire la centralità dello studente e il dialogo reciproco con una progressiva acquisizione di **responsabilità e autonomia**<sup>27</sup>. Il confronto collettivo dovrebbe inoltre

---

<sup>27</sup> Lorenzo Fischer, *Sociologia della scuola*, Bologna Il Mulino 2003 pp. 272-275

aiutare i soggetti ad operare una vera ristrutturazione cognitiva, l'unica utile a produrre un reale apprendimento.

L'ambizioso progetto teorico, sotteso al mio intervento, non ha ovviamente trovato efficace realizzazione pratica, sia per l'esiguità di ore a disposizione sia per il delicato equilibrio di classe in cui si è inserito. Ad ogni modo ritengo che gli allievi abbiano quanto meno percepito il senso e le finalità dell'intervento, cogliendo positivamente soprattutto gli stimoli forniti in occasione delle lezioni più tradizionalmente frontali. Mi riferisco all'utilizzo del grafico esplicativo, e della carta con gli spostamenti delle truppe al seguito di Annibale, che hanno sicuramente colto l'attenzione e la curiosità degli allievi, indicando una via di sviluppo metodologico da perseguire anche in futuro.