Ufficio Scolastico Regionale Veneto

liceo Scientifico "P. Paleocapa"

Associazione Italiana di Cultura Classica

Didattica delle Lingue e delle Letterature Classiche

Percorsi di ricerca-azione a.s. 2017/2018

per l'innovazione dell'insegnamento-apprendimento del Classico

a cura di Anna Spata

Ufficio Scolastico Regionale Veneto

liceo Scientifico "P. Paleocapa"

Associazione Italiana di Cultura Classica

Didattica delle Lingue e delle Letterature Classiche

Percorsi di ricerca-azione a.s. 2017/2018

per l'innovazione dell'insegnamento-apprendimento del Classico

a cura di Anna Spata

© Nike kai dike (s.c.a.r.l.)
Fiesso Umbertiano, Rovigo
http://www.nikekaidike.net

I diritti di elaborazione in qualsiasi forma o opera, di memorizzazione anche digitale su supporti di qualsiasi tipo (inclusi magnetici e ottici), di riproduzione e di adattamento totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), i diritti di noleggio, di prestito e di traduzione sono riservati per tutti i paesi. L'acquisto della presente copia dell'opera non implica il trasferimento dei suddetti diritti, né li esaurisce.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% e in conformità all'art. 68, commi 4 e 5, Legge 22 aprile 1941 n. 633.

Nonostante la passione e la competenza delle persone coinvolte nella realizzazione di quest'opera, è possibile che in essa siano riscontrabili imprecisioni e inesattezze; ce ne scusiamo fin d'ora con i lettori e rigraziamo coloro che, contribuendo al miglioramento dell'opera stessa, vorranno segnalarceli all'indirizzo:

Tipografia "Nike kai dike"
Via Martiri Liberta' 295/1
45024 Fiesso Umbertiano
tipografia@nikekaidike.net

Il logo del progetto di ricerca-azione, svolto dalle scuole in rete sul territorio nazionale, è stato realizzato dagli studenti del Liceo artistico statale "Celio-Roccati" di Rovigo.

Coordinamento editorile: *Anna Spata*
Redazione: *Anna Spata*
Progetto grafico: *Borghi Sandro - Nike kai Dike*

Stampa: Tipografia Nike kai dike (s.c.a.r.l.)
Via Martiri Libertà. 295/1
45024 Fiesso Umbertiano

Cari studenti,

a voi il riconoscimento per l'importante contributo alla realizzazione dei numerosi percorsi di studio che sono contenuti in questa pubblicazione: con curiosità, motivazione, interesse ed entusiasmo, avete partecipato ai gruppi di lavoro e siete stati i protagonisti dei workshop in cui avete presentato i risultati dei vostri studi con competenza informatica e multimediale, ma soprattutto con la consapevolezza dell'attività didattica svolta e l'orgoglio per il risultato raggiunto; avete attualizzato il testo antico, motivando le ragioni per cui lo leggiamo e lo valorizziamo ancora oggi; questo significa, come dice Romano Luperini, interrogarsi sul mondo e scommettere su un suo senso possibile.

Anna Spata

INDICE

Prefazione ..... *p. 11*

Il Progetto DLC - Didattica delle lingue classiche nel riordino dei licei ..... *p. 13*

Il Sillabo ..... *p. 19*

EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA

Finis coronat opus.
L'avviamento allo studio del latino
nella scuola secondaria di primo grado ..... *p. 25*

Τὰ περὶ τῆς δημοκρατίας, ovvero sulla democrazia ..... *p. 29*

Cittadini di ieri e di oggi ..... *p. 33*

Pubblico e privato: dialogo tra passato e presente ..... *p. 37*

"E io modestamente nacqui". Ius soli e miti di fondazione
in Grecia e a Roma ..... *p. 43*

Figli di un dio minore.
Donne e schiavi nel mondo romano,
nel Medioevo-Rinascimento, e ai nostri giorni ..... *p. 47*

Nulla die sine linea: civitas, libertas, ludus ..... *p. 51*

Incontri ..... *p. 57*

Tecniche di persuasione nel Filottete di Sofocle ..... *p. 61*

Incontrare l'altro': stranieri, esuli e migranti
tra mito, storia, letteratura, arte e musica ..... *p. 65*

Polites, civis, cittadino. Il cittadino di ieri e di oggi ..... *p. 69*

Lo straniero nella civiltà classica ..... *p. 73*

INTELLIGENZA EMOTIVA

Sull'onda delle emozioni ..... *p. 77*

Il sentimento della giustizia: νόμος e φύσις.
(Lavoro, guerra, esilio, famiglia….) ..... *p. 81*

La tragoedia e l'immutabilità dell'animo umano tra hybris, nomos,
phüsis, pathos, eros, agapè. Il rapporto eterno con i "tu" dell'esistenza ..... *p. 89*

Centro di gravità permanente in me guardando,
una sola parvenza, mutandom'io ..... *p. 99*

LE RADICI NEI LUOGHI

Iter Vergilianum ..... *p. 103*

Verona e le forme dell'acqua ..... *p. 107*

Lingue preromane, latino e lingue germaniche nella toponomastica del territorio veronese ..... *p. 111*

Dal sapere al saper fare: le epigrafi ..... *p. 115*

La natura, eterna compagna nel cammino dell'uomo ..... *p. 119*

Viaggio tra miti e attività umane ..... *p. 123*

Il progetto "Adotta un monumento del Tito Livio" ..... *p. 127*

TESTI CLASSICI SCIENZA E TECNICA

Uno sguardo amorevole verso la natura: Lucrezio, Virgilio, Seneca e Galilei ..... *p. 133*

TESTO TESTI E LINGUAGGI

Poemusica ..... *p. 139*

Il linguaggio della violenza dal mondo classico ai nostri giorni ..... *p. 143*

La nascita delle letterature tra oralità e scrittura ..... *p. 147*

Nel cuore delle parole: lessico latino e lessico italiano ..... *p. 151*

I buoni e i cattivi / Mali et boni nella Roma antica ..... *p. 155*

Cantami, o Euterpe! ..... *p. 159*

Da Ovidio a Dante. La natura trasforma l'uomo che trasforma la natura ..... *p. 163*

Ergo eamus! In viaggio nel tempo e nello spazio sulle orme di Orazio ..... *p. 167*

L'ultima Thule: la metafora della vita umana nell'opera latina di Petrarca ..... *p. 173*

Giuliano l'Apostata, un'inchiesta Vir profecto heroicis connumerandus ingeniis, claritudine rerum et coalita maiestate conspicuus ..... *p. 177*

I misteri di Pompei: un viaggio nel passato alla scoperta delle nostre radici ..... *p. 181*

Il Satyricon, "Novae simplicitatis opus"? ..... *p. 185*

Multum et in se recedendum est. Il lessico dell'interiorità in Seneca ..... *p. 189*

C'è una metamorfosi in atto ..... *p. 193*

Il gioiello come prodotto culturale e artistico dalla civiltà paleoveneta ai nostri giorni ..... *p. 197*

Classi(ci) a tu per tu. Costruzione di competenze multidisciplinari In verticale ..... *p. 201*

Il senso tragico ..... *p. 205*

ASSOCIAZIONE ITALIANA DI CULTURA CLASSICA

Il futuro della cultura classica ..... *p. 211*

Prefazione

DLC (*Didattica delle Lingue e delle Letterature Classiche*) è un progetto ministeriale di ricerca-azione a cui partecipano 57 Scuole di 11 regioni d'Italia (Veneto, Piemonte, Friuli Venezia Giulia, Lombardia, Emilia, Lazio, Campania, Abruzzo, Puglia, Calabria, Sicilia); il progetto è attivo sul territorio nazionale dal dicembre del 2015, e nei successivi tre anni scolastici nelle scuole aderenti al progetto è stata svolta sperimentazione didattica in modalità di ricerca-azione; tutta la documentazione è depositata nella sezione riservata al progetto, nel sito MIUR – USR del Veneto (http://www.istruzioneveneto.it/DLC/).

Co-autori della sezione teorica del progetto (denominata 'Sillabo') sono la Prof.ssa Anna Spata, docente del Liceo Scientifico "Pietro Paleocapa" di Rovigo (scuola capofila della rete dei Licei che hanno aderito al progetto) e il Prof. Giovanni Sega (membro dell'associazione disciplinare A.I.C.C. *Associazione Italiana di Cultura Classica*, che patrocina il progetto ministeriale). La Prof.ssa Anna Spata è autrice anche della sezione operativa del progetto, referente dell'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto e della scuola capofila, ed è l'organizzatrice degli otto seminari di formazione dei docenti, svolti a Rovigo e a Roma da dicembre 2015 a settembre 2017.

Il progetto ministeriale ha come riferimento istituzionale il Dirigente Tecnico Prof.ssa Augusta Celada, Ispettore presso l'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto, Componente della Cabina di Regia della Rete Nazionale dei Licei Classici.

Nove Docenti universitari hanno curato la formazione iniziale dei docenti: i Professori Paolo Balboni e Graziano Serragiotto (Università *Ca' Foscari* di Venezia) per la cornice epistemologica e la metodologia di ricerca-azione, la Professoressa Maria Veronese (Università di Padova) per la competenza linguistica, la Professoressa Lucia Pasetti (Università di Bologna) per la competenza testuale e traduttiva, il Professore Raffaele Perrelli (Università della Calabria) per la competenza letteraria, la Professoressa Maria Pia Pattoni (Università Cattolica di Brescia) e il Professor Feliciantonio Costabile (Università *Mediterranea* della Calabria) per la competenza umanistica e di cittadinanza, la Professoressa Rossana Valenti (Università *Federico II* di Napoli) e il Professor Trifone Gargano (Università di Foggia) per la competenza informatica. I docenti universitari hanno presentato relazioni e *lectio magistralis* nei seminari di formazione dei docenti. Durante i seminari sono intervenuti esperti e docenti di didattica e di specifici settori disciplinari: Prof. Emanuele Zinato (Università di Padova), Prof.ssa Cinzia Spingola (ADI-sd), Enzo Bellettato (ricercatore di storia locale del Polesine), Prof. Lucio Cristante (Università di Trieste), Dott.ssa Renata Rossi (Dirigente scolastica), Prof. Graziano Cecchinato (Università di Padova), Prof. Maurizio Bettini e Prof. Luigi Spina (A.M.A.), Dott.ssa Maria Renata Zanchin (A.N.F.I.S.), Prof.ssa Emanuela Andreoni Fontecedro (Università Roma3), Prof. Mario Agosti (Università Roma3), Prof. Gianmario Molin (Università di Padova), Prof.ssa Alessandra Mercadante (Università di Padova), Prof. Luigi Maria Segoloni (Università La Sapienza di Roma), Prof.ssa Monica Baggio (Università di Padova), Prof. Giuseppe Fagnocchi (Direttore del Conservatorio di Rovigo), Prof.ssa Alberta Silvestri e Dott. Enrico Maragno (G.A.V. di Villadose). Gli eventi di fomazione sono stati patrocinati: dall'USR del Veneto, dall'A.I.C.C. (Associazione

Italiana di Cultura Classica), dalla Provincia e dal Comune di Rovigo, dal C.U.R. (Consorzio Università di Rovigo) dove si sono svolti gli *workshop* di fine anno scolastico, dall'Accademia dei Concordi di Rovigo, dall'ADI-sd (Associazione degli italianisti – sezione didattica).

Nell'anno scolastico 2015/2016 sono stati realizzati 50 progetti: percorsi didattici sulle cinque competenze-chiave, descritte nel 'Sillabo'.

Nell'anno scolastico 2016/2017 sono stati realizzati 78 progetti che hanno riguardato l'innovazione metodologica, i cambiamenti introdotti dalla L. 107/2015, le esigenze didattiche della costruzione del curricolo verticale, proposte per l'innovazione della seconda prova del Liceo Classico, la certificazione linguistica classica.

In questa pubblicazione sono raccolti gli *abstract* di 46 dei 57 progetti svolti nell'anno scolastico 2017/2018 in sette ambiti di ricerca: *educazione alla cittadinanza* (svolta a partire dai testi classici e attualizzando tematiche su argomenti sociali e politici, del lavoro, dell'inter-cultura, della comunicazione e della relazione sociale); *il saggio pluridisciplinare e le Olimpiadi classiche* (per acquisire competenze di redazione del testo argomentativo su tematiche pluridisciplinari); *l'intelligenza emotiva* (per riconoscere, utilizzare, comprendere e gestire le proprie emozioni attraverso la mitologia, i testi e le immagini classiche); *le radici nei luoghi* (per esaminare 'il passato nelle *res*' -toponomastica, monumenti e antiche vestigia- e valorizzare il patrimonio artistico italiano); *testi classici, scienza e tecnica* (con lo studio di temi di carattere scientifico e tecnico); *testo-testi-linguaggi* (per un dialogo tra linguaggi diversi, antichi e moderni: pittura, fumetto, musica, video, multimedialità…).[1]

Questa pubblicazione è introdotta dalle linee-guida del progetto ('Sillabo') redatte dai due co-autori del progetto, la Prof.ssa Anna Spata e il Prof. Giovanni Sega; la posrfazione è curata dal Dirigente Tecnico dell'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto, la Prof.ssa Augusta Celada.

Per illustrare l'attività concretamente svolta dai docenti della grande comunità professionale delle 57 scuole del progetto D**L**C, nell'ottica di un'agevole lettura si è preferito dar spazio alla descrizione di ogni percorso di lavoro, mentre le indicazioni bibliografiche e sitografiche (che consentono di ripercorrere l'esperienza e di adeguarla alle diverse esigenze didattiche) sono contenute, con ulteriori dettagli, nei saggi-relazioni dell'area "Archivio docimologico" del sito MIUR-USRV, che ospita tutte le proposte didattiche del progetto D**L**C, all'indirizzo
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ

Il titolo di ogni progetto è corredato dall'indicazione dell'autore/degli autori del percorso didattico svolto nell'anno scolastico 2017/2018 e dalla denominazione della scuola in cui si è svolta la ricerca-azione. Un particolare ringraziamento è rivolto ai Dirigente Scolastici che sostengono questo progetto di innovazione didattica.

[1] Per la documentazione dei progetti svolti nei tre anni su rinvia all'indirizzo http://www.istruzioneveneto.it/DLC/

Il Progetto DLC - Didattica delle lingue classiche nel riordino dei licei

prof.ssa Augusta Celada, dirigente tecnico, Coordinatore del Servizio ispettivo USR Veneto

1. Premessa

Il progetto DLC - Didattica delle lingue classiche nasce dalla condivisa osservazione di un gruppo di docenti che la stagnazione e, in alcune aree, la diminuzione delle iscrizioni al liceo classico registrate negli ultimi anni, e significativamente dal 2011 al 2015 ha avuto come concausa un disallineamento tra le avanguardie educative e le innovazioni metodologiche diffuse nella pratica didattica degli insegnamenti scientifici e delle lingue straniere e la pratica d'insegnamento d'impostazione esclusivamente trasmissiva che perdurava immobile nell'insegnamento delle lingue classiche.[1]

Il progetto DLC, tuttavia non decolla per mera esigenza di opportunità - il calo di iscrizioni nei licei - ma sottende un profondo convincimento civile che ha animato i docenti: la convinzione che insieme alla perdita della conoscenza della lingua latina e greca, se ne va un alfabeto di civiltà e democrazia che la cultura greco-romana ha costruito e posto a fondamento della civiltà occidentale, al quale è debitore anche il pensiero cristiano che sui valori di civiltà del mondo classico ha innestato la propria diffusione.

Gli emigranti che all'inizio del '900 approdavano a Ellis Island vedevano nella Statua della Libertà - *La liberté éclairant le monde* - donata dalla Francia agli Stati Uniti, in omaggio ai valori comuni conquistati con le rispettive rivoluzioni, e ricevevano questa prima immagine del Nuovo Mondo.

La statua della libertà è uno splendido simbolo del lume della libertà - costruita attingendo al modello del Colosso che i Rodiesi, difensori della libertà, eressero nel 305 a. C. dopo la cacciata dell'esercito conquistatore guidato da Demetrio Poliorcete[2].

Oggi la statua della libertà è emblema della condizione di incomprensione della cultura occidentale che attinge continuamente modelli classici in una progressiva desemantizzazione, perché le sue fonti non parlano più al presente[3].

---

[1] Dal 2016 siè registrata una leggera inversione di tendenza nella diminuzione di iscritti al classico per le iscrizioni 2018-19 siamo al 6,7 % a livello nazionale.

[2] L'iscrizione dedicatoria del colosso si trova in *Anthologia Graeca VI 171*
A te o Sole gli abitanti di Rodi dorica hanno innalzato all'Olimpo questo colosso di bronzo, quando, placate le onde della guerra, coronarono la patria delle spoglie dei nemici. Non solo sul mare, ma anche sulla terra l'eressero come splendido lume di libertà dalla schiavitù. Perché ai discendenti di Eracle spetta il dominio sulla terra e sul mare.

[3] L'esempio é liberamente tratto da Lucio Russo *Perché la cultura classica. La risposta di un non classicista,* Milano 2018 ed. Mondadori p.12

2. Scenario di riferimento

A riguardo del disallineamento metodologico dell'insegnamento del latino e del greco, occorre precisare che cosa s'intende per avanguardie educative e innovazioni metodologiche, non perché queste categorie non siano ben note ai docenti o ai destinatari di questa pubblicazione, ma perché é opportuno circoscrivere l'ambito metodologico e di ricerca cui qui si intende fare riferimento.

Le "Avanguardie educative" sono un movimento di innovazione che porta a sistema le esperienze più significative di trasformazione del modello organizzativo e didattico della scuola. Un movimento che impegna le scuole nella trasformazione di un modello "industriale" di tipo tayloristico e trasmissivo di scuola, non più adeguato alla nuova generazione di studenti e alla società della conoscenza. Le scuole impegnate in questa trasformazione intendono utilizzare le opportunità offerte dalle nuove tecnologie della comunicazione e dai linguaggi digitali per cambiare gli ambienti di apprendimento e sperimentare sul campo idee in grado di innovare l'organizzazione della didattica, del tempo e dello spazio del "fare scuola"[4].

Le innovazioni metodologiche, invece, non necessariamente sono finalizzate a un cambiamento radicale del modello di scuola, essendo praticabili anche all'interno del curricolo per singolo insegnamento o ambito disciplinare.

Esse includono: le didattiche collaborative e costruttive, la didattica per competenze che, particolarmente nel secondo ciclo, non esclude i saperi disciplinari: il *debate*, la programmazione "a ritroso", la progressione degli apprendimenti in luogo della sequenzialità dei contenuti, i compiti di realtà, il *project-based learning*, il *cooperative learning*, il *peer teaching* e *peer tutoring*, il *mentoring*, il *learning by doing*, la *flipped classroom*, la *peer observation*, gli ambienti di apprendimento formali e informali; le rubriche valutative.

In particolare la didattica per competenze rappresenta la risposta a un nuovo bisogno di formazione di giovani che dovranno non tanto esibire proprie conoscenze, quanto saper reperire, selezionare e organizzare le conoscenze necessarie a risolvere problemi di natura cognitiva e organizzativa nella vita personale e nel lavoro. Questa evoluzione concettuale pone il focus sul legame tra ambiente dell'apprendimento formale - aula scolastica - e l'apprendimento informale che è continuamente richiesto dalla società in cui viviamo.

Ogni docente - non meno i docenti di greco e latino - é conseguentemente chiamato a un profondo e convinto esame delle proprie modalità di

[4] avanguardieeducative.indire.it/; avanguardieeducative.indire.it/wpcontent/uploads/2014/10/Manifesto-AE1.pdf

insegnamento e di comunicazione per realizzare un ambiente di apprendimento efficace e commisurato alle caratteristiche degli studenti.

3. La rinnovata didattica delle lingue classiche

Le lingue classiche rappresentano tradizionalmente il baluardo della didattica trasmissiva che, alla prova dei fatti e alla luce del riordino del secondo ciclo di istruzione intervenuto con l'emanazione dei D.P.R. 87, 88, 89/2010, non appare più praticabile in via esclusiva. Ad essa deve essere sostituita una didattica che ponga al centro lo studente e i processi dell'apprendimento, una didattica laboratoriale, ossia un "saper fare" che riempie di sostanza, autonomia e responsabilità il "sapere" e che si avvale del metodo induttivo.

Occorre introdurre nella didattica delle lingue classiche le metodologie innovative derivanti dall'applicazione delle tecnologie della comunicazione, la metodologia d'interconnessione tra contenuti e registro linguistico. Ci si riferisce anche alla metodologia CLIL che si presta in modo eccellente ad affrontare i migliori studi critici sul mondo antico, oggi, prevalentemente scritti in lingue veicolari non coincidenti con la madre lingua dello studioso, ma condivise con il pubblico internazionale grazie alla veicolazione scientifica, lingue come l'inglese e, in misura minore il tedesco e il francese.

In uno studio condotto nelle scuole dell'Unione Europea per analizzare le tendenze innovative negli ambienti di apprendimento, con particolare attenzione al ruolo delle tecnologie d'informazione e di comunicazione (TIC), è stato rilevato che il concetto di "ambiente di apprendimento" è diventato attuale nel discorso educativo, affermandosi come concetto definito in stretta connessione, da una parte con l'uso emergente delle tecnologie di informazione per fini educativi, e dall'altra con le concezioni della psicologia di matrice costruttivista. Questo indirizzo psicologico interpreta l'apprendimento come un processo attivo e costruttivo piuttosto che come acquisizione o ricezione di conoscenze. Di qui la finalità dell'istruzione formale come processo che supporta la costruzione delle conoscenze piuttosto che la loro trasmissione dal docente all'allievo[5].

La nuova organizzazione degli ambienti di apprendimento per le lingue classiche non passa necessariamente attraverso il ribaltamento del setting frontale docente/studenti ma è qualcosa di più raffinato e innovativo, incide sulla tripartizione canonica grammatica e versioni, testi d'autore antologizzati, letteratura. Il nuovo ambiente di apprendimento per le lingue classiche pensa all'antico occidentale, cioè alla civiltà greco-latina, nella sua dimensione linguistica e

[5] *Study on Innovative Learning Environments in School Education* for the European i Commission, DG Education and Culture. Final Report, September 2004. Lo studio, in lingua inglese, è reperibile sul sito:
http://wwwupload.pls.ramboll.dk/eng/Publications/PublicAdministration/StudyOnInnovativeLearningEnvironments.pdf

antropologica, insieme, in uno scambio biunivoco per cui, da un lato la lingua illumina il pensiero e la cultura che le civiltà classiche esprimono, dall'altra la storia, i miti, i testi letterari rendono ragione della densità e profondità della lingua. E questa interazione, e reciproca "illustrazione", sono possibili perché le esperienze linguistiche e letterarie del greco e del latino sono in sé concluse.

Un'altra dimensione metodologica di cui la didattica delle lingue classiche sicuramente beneficia è l'Alternanza Scuola Lavoro (ASL) intesa come prassi formativa e metodologia di apprendimento. L'alternanza scuola lavoro introdotta come opportunità metodologica dal D. Lgs. 77/2005, é diventata obbligatoria per tutte le studentesse e gli studenti degli ultimi tre anni delle scuole superiori, anche dei licei, ed è stata salutata come una delle innovazioni più rilevanti della legge 107/2015.

E' di tutta evidenza l'Italia offre infinite possibilità di consolidare le conoscenze acquisite a scuola nel campo delle discipline classiche e di sperimentare sul campo in musei, luoghi d'arte, parchi archeologici e teatri le attitudini delle studentesse e degli studenti liceali per arricchirne la formazione nei campi d'interesse e orientarne il percorso di studi e di lavoro, grazie a progetti in linea con i piani di studio che integrano lo studio delle lingue e civiltà classiche nella realtà artistica e culturale del nostro paese.

Infine, dopo la riflessione sui metodi, qualcosa deve essere detto anche in merito al doveroso ampliamento dei "contenuti" nell'insegnamento delle lingue e civiltà classiche, che il progetto DLC ha saputo sostenere. È interessante studiare i classici greci e latini a condizione che si ritenga che i testi scritti in quelle lingue abbiano ancora qualcosa da dire per il presente e per il futuro della cultura occidentale.

Largo spazio va dato non solo ai testi letterari o filosofici, ma anche a testi di scienza, logica, diritto e medicina, ambiti di conoscenza nei quali il debito dell'Occidente verso la civiltà greco-latina è incommensurabile.

Il greco e il latino non sono lingue geniali in sé, ma certamente lingue di incomparabile ricchezza simbolica, semantica e di complessità grammaticale, lingue di geni, divenuti giganti, perché nella lingua hanno racchiuso un modo di vedere e di conoscere il mondo.[6]

4. La valutazione

Avendo a riferimento il quadro normativo attuale, la valutazione viene definita dalle disposizioni, non in tutto congruenti del DPR 122/2009 e del D.Lgs. 62/2017. Una domanda s'impone ai docenti: quale valutazione per le attività dei licei? Ciò che certamente non è più praticabile è la conta degli errori!

[6] Andrea Marcolongo A. *La lingua geniale* Bari 2017, ed. Laterza

Conformemente a quanto stabilito dall'art. 1 comma 1 del D. Lgs. 62/2017 la valutazione ha per oggetto il processo formativo e i livelli di apprendimento.[7] E' necessario fare sintesi tra valutazione di processo e valutazione di risultato, tenendo presente che il processo si radica, mentre il risultato é obsolescente - presto ce ne potrà essere un altro! - . Ne consegue che il processo é predittivo dell'apprendimento molto più del singolo risultato.

Il supporto che può essere fornito ai docenti dal Progetto DLC consiste di modelli di unità formative da utilizzare per la formazione, di indicazioni per realizzare una stretta correlazione tra progettazione del curricolo per competenze, costruzione di UDA, unità di apprendimento e valutazione e certificazione. DLC ha contribuito a elaborare strumenti pratici (modelli, kit, esempi di prove autentiche, strumenti per l'osservazione dei processi) e li ha resi disponibili per il singolo docente in relazione alle diverse esigenze.

Il modello dei quadri di riferimento previsto dal D.Lgs. 62/2017 per l'esame di stato può essere applicato a tutto il sistema e il Progetto DLC, in anticipo sulla emanazione del nuovo decreto applicativo della legge 107/2015, ha costruito modelli di ricerca-azione di supporto ai collegi dei docenti.

5. Conclusioni

Senza entrare nel merito del dibattito, ancora acceso con toni vibrati sulla attualità/utilità dell'insegnamento delle lingue classiche, occorre aver chiaro che la cultura classica non subisce la concorrenza del sapere scientifico che a sua volta deve fare i conti con un preoccupante analfabetismo: peraltro la stessa distinzione tra umanistico e scientifico sarebbe inspiegabile nel mondo antico.

Il nemico è l'utilitarismo che invade e colonizza anche le testimonianze e i monumenti della classicità, inclusa la conoscenza delle sue lingue, che sono sottoposte a un processo di consumo e riuso[8] fuori contesto ad opera del marketing, del turismo selvaggio, della moda gastronomica.

Le lingue e le civiltà classiche, insegnate e apprese nel rispetto dei linguaggi del nostro tempo e con i mezzi che la tecnologia della comunicazione mette a disposizione, possono assumere una funzione di unificazione del sapere e di rifondazione dell' "etica dell'umano" e della "politica", così come è stato nel Rinascimento, della quale c'è estremo bisogno nel nostro tempo e che nessun sapere "moderno" ha ancora saputo assumere.

---

[7] D. Lgs. 62/ 2017, art.1, comma 2: "la valutazione é effettuata dai docenti nell'esercizio della propria autonomia professionale, in conformità con i criteri e le modalità definiti dal collegio dei docenti e inseriti nel piano triennale dell'offerta formativa".

[8] Heinrich Lausberg *Elementi di retorica,* trad. it. Bologna 1969, ed. Il Mulino

Il Sillabo

Prof.ssa Anna Spata, docente presso il Liceo Scientifico Statale "Pietro Paleocapa" di Rovigo; Prof. Giovanni Sega, membro dell'Associazione A.I.C.C. (Associazione Italiana di Cultura Classica).

1. L'insegnamento delle discipline classiche nella scuola italiana.

Le motivazioni della fuga dal Liceo Classico e dalle sezioni liceali che prevedono l'insegnamento del Latino sono articolate e complesse: "è un cambiamento inevitabile"; gli studenti chiedono "a cosa serve?", "in tempi di crisi economica è meglio indirizzare i figli verso studi più 'spendibili'"; "è un corso di studi troppo faticoso"; "implica la scelta prematura di un percorso universitario"; "è una scuola d'*élite* che non di rado privilegia la dimensione iper-grammaticale (e perciò è noiosa)".

Sono motivazioni fondate? Ci sono risposte adeguate a tali obiezioni? Quali sono le migliori strategie per incidere sulle scelte delle famiglie e favorire la crescita delle opzioni legate alle lingue classiche?

Le letterature (antiche e moderne), la Filosofia, la Storia dell'arte concorrono a sviluppare lo spirito critico, sempre più necessario oggi, di fronte alla quantità enorme di informazioni cui siamo esposti: il potere di astrazione e la forte componente simbolica dell'arte, la consuetudine con il linguaggio figurato della poesia sono una palestra insostituibile per educare i giovani a gestire la complessità; questo dato è confermato dal successo degli studenti dei Licei ai test delle Facoltà scientifiche e ciò significa che: privilegiare la dimensione critico-metodologica su quella immediatamente operativa, produce profili in uscita adeguati per il successo universitario. Da più parti si sottolinea come la formazione umanistica fornisca solida preparazione alla Logica: la ricercatrice Fabiola Gianotti, in una intervista al "Sole 24 Ore", afferma che è stato attraverso lo studio del Greco, del Latino e soprattutto della Filosofia, che ha intuito che la Fisica le avrebbe permesso di affrontare in maniera pratica le domande filosofiche, cui forse sappiamo fin dall'inizio, come Ulisse, non ci sarà mai risposta.

Tuttavia esplicito è l'invito[1] a cambiare approcci, obiettivi, metodi, strumenti nell'insegnamento-apprendimento, soprattutto delle discipline letterarie.

Spetta ai Docenti delle discipline umanistiche l'onere di dimostrare la loro "utilità", non in semplici termini di profitto, ma per la formazione profonda del cittadino consapevole nel mondo "globale" di oggi.

2. Una proposta di innovazione.

Riteniamo che un'efficace proposta innovativa nell'ambito degli studi classici possa fondarsi su questi punti: la dimensione etica delle radici, l'enciclopedia culturale di

[1] Come si può leggare nel *blog* del matematico Giorgio Israel, da quello di Alessandro D'Avenia ("prof.2.0"), dal libro *Come stanno le cose* di Piergiorgio Odifreddi (edito da Rizzoli nel 2013).

una Nazione, il pensiero del dialogo, l'educazione emotiva, le abilità integrate della "traduzione".

La dimensione etica delle radici.

Possiamo indicare[2] tre fondamentali aspetti irrinunciabili per la formazione del cittadino, insiti nell'insegnamento delle lingue e della cultura classica:

1. la lingua, che è il principale mezzo di comunicazione (individuale, sociale, intellettuale) di una cultura e di una civiltà[3]: l'approccio pragmatico funzionale, che ispira il modello comunicativo nella didattica delle lingue, fa riferimento alla linguistica pragmatica che concepisce la lingua come strumento dell'agire umano; ciò significa: studiare la lingua nella sua funzione di strumento per la comunicazione, attraverso una didattica della lettura che sviluppi stili di lettura diversificati in relazione agli scopi comunicativi;
2. la valorizzazione del patrimonio storico-culturale presente su tutto il territorio italiano, che deve essere sostenuto con una conoscenza che non si limiti all'approccio archeologico, ma consideri il monumento come un documento di una civiltà e di una cultura con la quale il mondo attuale ha elementi di continuità;
3. l'etica dell'uomo, affrontata attraverso la selezione di percorsi tematici che permettano di conoscere l'identità autentica ed il confronto con le altre culture attraverso la sperimentazione dell'alterità dei Romani[4].

L'enciclopedia culturale di una Nazione.

Il professore Maurizio Bettini[5] definisce *enciclopedia culturale di una nazione* il *corpus* del sapere condiviso, patrimonio delle conoscenze e della cultura in cui viviamo:

---

[2] Intervista al Prof. Leopoldo Gamberale alla rivista TRELLLE, *Questioni aperte*/1, maggio 2008.

[3] Si chiede il filosofo e linguista inglese John Langshaw Austin (1911 – 1960) *How to do thing with words ?* ("Come compiere azioni con le parole?"): Conferenza tenuta nel 1955 e pubblicata postuma nel 1962; trad. it. *Come fare cose con le parole*, Marietti, Genova 1987.

[4] Bettini M., *I classici come enciclopedia culturale e come antenati. L'insegnamento del latino nella scuola superiore italiana*, in "California Italian Studies 2(1), 2011: *Sperimentare in questo modo l'alterità dei Romani, permette dunque agli studenti di giungere alla consapevolezza del fatto che, come diceva Montaigne, esistono "mille contrarie maniere di vita," e non solo quella praticata da noi. Induce insomma alla tolleranza e alla reciproca comprensione fra le culture, un atteggiamento che risulta oggi più che mai auspicabile, visti i mutamenti che la globalizzazione e i movimenti migratori stanno producendo nella nostra esperienza quotidiana. Ma non si tratta solo di questo. Sperimentare l'alterità dei Romani può indurre i giovani anche a pensare che modi di vita diversi, anche quando ci vengono da società lontane nel tempo o nello spazio, non sono necessariamente inferiori ai nostri, modelli culturali sorpassati o semplicemente barbari; al contrario, ci si può accorgere che in queste differenti configurazioni culturali esistono elementi di civiltà estremamente interessanti, su cui vale la pena di riflettere soprattutto per comprendere meglio 'noi,' oltre che 'loro.' E questa costituisce, assieme alla tolleranza, un'acquisizione formativa di estrema importanza.* p. 9, https://escholarship.org/uc/item/3ps870vk#page-9

[5] Intervento nella rivista TREELLLE, "Questioni aperte" 1/maggio 2008, *Latino perché? Latino per chi? Confronti internazionali per un dibattito.*

questa enciclopedia per gli Italiani è un organismo delicato e complesso, all'interno del quale ogni mutamento può provocare conseguenze imprevedibili.

L'esigenza di un cambiamento nell'insegnamento delle lingue classiche, per avvicinarle alle necessità culturali della società contemporanea, esige uno studio più vasto e sostanziale *che ha a che fare con i modi di vita, la religione, i costumi, le tradizioni e così via di popoli differenti. E quindi "anche" con la lingua, o la tradizione letteraria.*[6]

Lo studio della cultura intesa nel suo ampio senso etnografico (*quell'insieme complesso che include le conoscenze, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo come membro di una società.*[7]) implica lo studio della cultura antica nel suo complesso inglobato all'interno di un progetto formativo più vasto.

Il pensiero del dialogo.

Il pensiero occidentale per molto tempo ha pensato che la logica causa-effetto, che spiega i movimenti di cose inanimate, fosse applicabile anche agli esseri umani e alla comunicazione che, però, per la sua natura indeterminata, multimediale e multimodale, non può essere descritta attraverso il tradizionale modello lineare.

Una visione circolare della comunicazione[8] sviluppa una logica diversa: i problemi si risolvono descrivendo le situazioni, partendo dall'acquisizione dei diversi punti di vista, cioè i diversi modi di interpretare le realtà che sono contemporaneamente presenti in una stessa situazione e sono in relazione tra loro; si tratta di considerare l'oggetto in tutti i suoi aspetti esprimibili, in una simultaneità d'azione attraverso il "pensiero che interconnette"[9].

Apprendere gli strumenti della logica persuasiva permette di costruire un nuovo significato dell'argomentazione, volta a ipotizzare la soluzione dei problemi su nuove basi, quali la discussione e il confronto, elementi essenziali della convivenza civile.

L'educazione emotiva.

Umberto Galimberti[10] ricorda le parole di Eugenio Scalfari secondo il quale la morale è un istinto, "L'istinto di solidarietà che favorisce la conservazione della

---

[6] Intervento nella rivista TREELLE cit.

[7] Tylor E. B., *Primitive Culture*, New York Harper 1958 (= London J. Murray 1871): capitolo I, *The Science of Culture.*

[8] … *la logica che utilizziamo per pensare i fatti comunicativi non è sempre la più adatta. Siamo abituati, per lo meno in occidente, a pensare con una logica che va molto bene per spiegare i movimenti delle cose inanimate, come le palle da biliardo, i pianeti o gli ingranaggi di un motore. È la logica di causa effetto, che ci induce a pensare che, se si verifica un effetto, da qualche parte ci sarà una causa che permette di spiegarlo. Questo principio, che funziona egregiamente se ci occupiamo delle cose, si rivela molto pericoloso se lo applichiamo agli essere viventi… Gli esseri viventi non sono calcolabili… Se invece si sviluppa una visione circolare della comunicazione… si viene spinti a cercare modi diversi di descrivere le situazioni.* Doglio M., *Parlare per tutti*, Lupetti, Milano 2004, pp. 50-51.

[9] Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000, p. 101.

[10] Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo dei giovani*, Feltrinelli, Milano, 2007, p.47; il cap. 3 è dedicato al tema *Il disinteresse della scuola.*

specie, spesso in lotta con l'istinto della sopravvivenza individuale" e Goleman, dice il professor Galimberti ce ne dà conferma:

> *Siccome l'educazione delle emozioni ci porta a quell'empatia che è la capacità di leggere le emozioni degli altri, e siccome senza percezione delle esigenze e della disperazione altrui, non può esserci preoccupazione per gli altri, la radice dell'altruismo sta nell'empatia, che si raggiunge con quell'educazione emotiva che consente a ciascuno di conseguire quegli atteggiamenti morali dei quali i nostri tempi hanno grande bisogno: l'autocontrollo e la compassione.*[11]

Attraverso l'insegnamento delle lingue classiche la Scuola, con la 'narrazione' dei *tópoi* e dei temi ricorrenti nella storia umana, si fa carico dell'*educazione emotiva*.

Le abilità integrate della "traduzione".

Il mondo contemporaneo è pervaso di traduttività: il persistere del plurilinguismo, l'interdipendenza produttiva e finanziaria, l'interscambio turistico, i flussi migratori, le nuove tecnologie della comunicazione, comportano l'espandersi dell'attività di traduzione, tanto che alcuni autori (Kofler, Reinhard Vogel, Schiffermüller 1989, Balboni 1998) integrano il quadro delle quattro abilità primarie (ascoltare, leggere, parlare, scrivere) inserendo tra le abilità integrate interlinguistiche l'attività di traduzione[12]. La traduzione è da sempre la prova centrale nell'accertamento della competenza nelle lingue classiche: è una palestra di addestramento al dialogo per l'impegno di rispettare, comprendere il testo originale, quanto per la responsabilità di farlo rivivere in un'altra lingua e in un'altra cultura.

3. Questioni di fondo.

I percorsi di studio del progetto condividono principi quali la centralità del 'testo' e del lettore, dal cui rapporto di collaborazione scaturisce una graduale acquisizione della competenza interpretativa, obiettivo non solo linguistico-letterario, ma di più ampio carattere culturale. Rispetto al tradizionale insegnamento scolastico (la cui finalità esclusiva del tradurre privilegia il rapporto con la grammatica) sono proposti percorsi di studio che non trascurano: letteratura, storia, arti visive, scienza, tecnica…, importanti direttrici del messaggio comunicativo per la comprensione profonda dei testi antichi, la riappropriazione delle idee e l'interpretazione, per una riflessione sui temi del mondo moderno che conservano aspetti universali.

---

[11] Goleman D., *Emotional Intelligence* (1995), trad. it. *Intelligenza emotive*, Rizzoli, Milano 1996, Parte IV "Alfabetizzazione emozionale" pp.269-330.

[12] Si richiama la tradizionale suddivisione di Roman Jakobson (testo inglese in Brower R. A.,1959, *On translation*, Haward, University Press, pp. 232-39; tr. it. Jakobson R., 1972, *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano, pp.56-64): traduzione esolinguistica (o interlinguistica) o traduzione vera e propria (interpretazione di segni verbali per mezzo di un'altra lingua), traduzione endolinguistica (o intralinguistica) o riformulazione (interpretazione di segni verbali per mezzo di altri segni della stessa lingua), traduzione intersemiotica o trasmutazione (interpretazione di segni verbali per mezzo di segni di sistemi di segni non verbali).

EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA

Finis coronat opus. L'avviamento allo studio del latino nella scuola secondaria di primo grado.

Prof.ssa Margaret Bigardi, docente presso IC8 Scuola Media Statale "V. Betteloni" di Verona; a.s. 2017/2018 classe 3ª sez. I

1. Presentazione.

Nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa della Scuola Secondaria di 1° grado "Caliari-Betteloni" (appartenente all'IC8 Centro Storico della città di Verona), è tradizione attivare un corso extracurricolare opzionale di avviamento allo studio della lingua latina e di rinforzo delle competenze logico-linguistiche in italiano, rivolto in particolare agli alunni delle classi terze orientati (o semplicemente interessati) al futuro studio delle lingue classiche. Tale attività di ampliamento del curricolo si articola in un corso tenuto da alcuni docenti di lettere della scuola, che si svolge in orario extrascolastico con adesione facoltativa, ma che impegna a una frequenza costante. Un prerequisito fondamentale è infatti la partecipazione assidua alle lezioni, a cui si aggiungono motivazione e disponibilità allo svolgimento di compiti specifici, oltre che una base di conoscenze a supporto della riflessione sulle strutture grammaticali e sintattiche della lingua italiana. Molte alunne ed alunni del nostro istituto, terminata la scuola media, frequenteranno il liceo e si troveranno di fronte ad una disciplina nuova: il latino. La collocazione del corso nel primo periodo dell'anno scolastico è pensata per offrire un approccio di conoscenza e di autovalutazione utile agli studenti, nell'ambito di un più ampio percorso di orientamento e di scelta consapevole della scuola secondaria di secondo grado, realizzato mediante specifiche attività integrate tra loro. Da due anni il nostro Istituto Comprensivo ha recepito l'invito ad aderire al progetto DLC (Didattica delle Lingue Classiche) nelle sue finalità e modalità esecutive, avendo come sfondo caratterizzante una didattica di tipo sperimentale in un contesto condiviso di ricerca-azione.

Il corso, articolato in unità orarie settimanali, è stato attivato con la partecipazione di 10 alunni che hanno lavorato sviluppando diverse tecniche di apprendimento, talvolta introdotte da momenti di lezione frontale, talvolta partendo da esercitazioni guidate o attività *peer to peer* (dal piccolo laboratorio di traduzione alla capacità di svolgere approfondimenti con l'ausilio delle tecnologie informatiche) con applicazione della metodologia della *flipped classroom*. Lo scopo ultimo del corso, come riporta il titolo del progetto, è dibattuto nei paragrafi seguenti, in cui si discute l'opportunità e la valenza dell'apprendimento del latino come lingua viva e fondante la società moderna in una prospettiva di educazione alla cittadinanza e di cittadinanza universale. Le motivazioni che spingono ad elaborare un progetto di avviamento allo studio della lingua latina comprendono aspetti di diversa natura: storica, perché la conoscenza del mondo latino è fondamentale per capire la civiltà dell'Europa, e più in generale la cultura dell'Occidente, che proprio da esso si è sviluppata; linguistica, perché è nel latino che la lingua italiana affonda le proprie radici, ed infatti ancora oggi la lingua letteraria e i linguaggi settoriali della scienza e della tecnica continuano ad attingere dal latino. Questo percorso conoscitivo iniziale consente ai ragazzi di confrontare e

avvicinare due mondi che non sono affatto estranei, il contemporaneo e l'antico, e permette loro di padroneggiare meglio il lessico affinando le competenze comunicative in lingua italiana.

2. Il latino alle scuole medie: un retaggio o un'opportunità?

Dagli anni del dibattito che portò nel 1977 all'eliminazione dello studio del latino nella scuola dell'alfabetizzazione di massa[1], nata come scuola media unica e sostitutiva dei primi anni di studi ginnasiali nel 1962[2], il latino è stato reintrodotto in varie forme e con diverse ambizioni: in orario curricolare sotto forma di storia dell'evoluzione della lingua italiana, in ore ricavate dalla parziale riduzione del monte ore disciplinare (operazione legittimata dalla legge sull'autonomia scolastica) ad esempio dedicando al latino l'ora di approfondimento delle materie letterarie, o ancora progettando un percorso per l'arricchimento e l'integrazione dell'offerta formativa, generato dalla riflessione sviluppatasi all'interno dei Collegi docenti. Oggi nessuno fortunatamente dubita più della valenza formativa dell'insegnamento e dello studio del latino, che è tornata ad essere considerata in termini positivi in quanto contribuisce a formare l'uomo nella sua integrità. In una prospettiva di innovazione dell'organizzazione didattica, che per rispondere alle sempre nuove esigenze educative dei ragazzi deve essere modulare, flessibile e aperta, vi è innanzitutto la necessità di un continuo e costante aggiornamento e dialogo professionale, anche tra docenti dei diversi gradi. Ciononostante, la lezione di latino alle medie è spesso oggetto di critiche e di una certa 'resistenza' da parte dei docenti dei licei, anche in ragione del fatto che obiettivi e programmi, non essendo regolamentati da una norma, non garantiscono la coerenza dell'impostazione metodologico-didattica, nonché l'omogeneità della preparazione di base. In questo senso appartenere ad una comunità professionale, prendere parte a progetti comuni e condividerne gli esiti, come avviene nel gruppo di lavoro sulla Didattica delle Lingue Classiche, è senz'altro utile e stimolante per un docente, la cui figura si avvicina sempre più a quella di un ricercatore che unisce conoscenza disciplinare e capacità di integrazione con le altre discipline del curricolo alla competenza didattica e alla disponibilità a sperimentare nuovi metodi nell'esercizio giornaliero dell'insegnamento. Nel caso del latino, l'insegnante del primo grado dovrà anche cercare di rendere interessante e partecipato lo studio di una disciplina di per sé poco attraente o quasi sconosciuta agli allievi, motivandone l'attualità e l'importanza, ad esempio, per l'acquisizione del lessico, anche in ambito settoriale. Il latino non è certamente una lingua morta, come dimostra la sua sopravvivenza negli ambienti intellettuali o accademici, è però una lingua non più soggetta a modifiche e adeguamenti all'uso, che sono tipici delle lingue parlate moderne. In sostanza ha perso la connotazione di lingua della comunicazione (scritta e parlata), anche se permane la sua efficacia in alcune espressioni che appartengono al linguaggio quotidiano (*album,*

[1] Legge 16 giugno 1977, n. 348; prima dell'abolizione, gli 'elementi di latino' erano materia facoltativa in seconda, obbligatoria in terza come propedeutica al proseguimento degli studi al ginnasio-liceo.

[2] Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, *Istituzione e ordinamento della scuola media statale.*

gratis, referendum, pro-capite, etc.) o al mondo della pubblicità e dei 'media'. Ci sono casi in cui per formulare un pensiero in italiano occorrono dieci o dodici parole, e in latino ne bastano quattro o cinque. Questo fatto colpisce i ragazzi, che si rendono conto per contrasto del potere fortemente evocativo e sintetizzante di una lingua tutt'altro che anacronistica. Se dunque ha un senso riscoprirla e avvalorarne lo studio, come occasione di riflessione in una prospettiva di continuo confronto con l'italiano e le altre lingue neolatine più studiate, questa non è da considerarsi l'unica valenza formativa nella scuola di primo grado. Il latino, con il suo bagaglio millenario di tradizione, ben si presta alla formazione della personalità complessiva degli alunni e quindi a fornire loro risposte di ordine più strettamente culturale. L'avviamento al latino, oltre a fornire qualche abilità strumentale utile ad un più facile inserimento nel secondo grado di istruzione, rappresenta il primo l'incontro dei giovani con la matrice storica, filosofica, artistica di appartenenza e certamente a questi aspetti non si può non riconoscere un valore educativo intrinseco.

3. Per un'educazione alla cittadinanza

Se in genere studiare una lingua è un valore, studiare il latino significa sentirsi concretamente immersi nella storia e nella civiltà che ci ha generati, quella locale e nazionale, ma soprattutto quella che ci accomuna agli altri popoli europei avendo origini culturali comuni e condividendo un patrimonio di conoscenze che derivano appunto dalla antica civiltà di Roma. Chi studia il latino può e deve quindi sentirsi un 'vero' cittadino europeo, in grado di interpretare il mondo reale partendo dalle sue profonde radici e di confrontalo criticamente con il passato. Capita spesso durante le ore di storia di spiegare un concetto difficile partendo proprio dalla sua etimologia. Le parole sono indizi importanti per scoprire un contenuto, un concetto nuovo e questo è un lavoro che si può effettuare in tutte le ore di lezione, ogni volta che si incontra un termine di cui non si conosce il significato. Ma chi parla o utilizza ancora questa lingua antica oggi? In moltissimi stati del mondo si tengono lezioni e competizioni sulla conoscenza del latino e si rilasciano certificazioni con validità internazionale. Vi sono alcuni canali radiofonici che dedicano spazi a dirette e notiziari letti in latino e tradotti in modo estemporaneo nella lingua nazionale. Il latino è lingua ufficiale dello Stato del Vaticano, che lo utilizza nei documenti amministrativi e nei terminali degli sportelli bancomat, dove al messaggio di benvenuto *Carus expectatusque venisti*, compare la scritta operativa: *Inserito scidulam quaeso ut faciundam cognoscas rationem.* A quest'ultima curiosa scoperta, fatta tramite internet, gli alunni sorridono divertiti. Perfino Papa Francesco, mi dicono, ha un profilo Twitter in latino!

4. Gli obiettivi, l'esperienza, gli esiti.

Il corso di lingua latina ha avuto come titolo *"Finis coronat opus"*, proprio per sottolineare la funzione propedeutica a diversi obiettivi, di educazione linguistica, ma soprattutto trasversali alle altre discipline e di orientamento. Conoscere gli scopi per i quali si lavora e si studia è sicuramente un modo per fare chiarezza con gli alunni sul tipo di applicazione richiesta e sull'impegno personale. Molti studenti, al termine del primo ciclo, non scelgono il Liceo proprio per paura del latino, per l'alone di mistero,

di difficoltà e anche di presunta inutilità che accompagna l'immaginario di questa lingua antica. Riguardo alla costruzione delle competenze, nella fase iniziale l'apprendimento è stato centrato sulla morfologia: per la comprensione di un testo, anche il più semplice, è necessaria la padronanza della flessione nominale. Come dice Flocchini: *"semmai si dovrà cercare, anche in questa fase iniziale, di accostare, subito gli alunni a testi significativi (magari con traduzione a fianco), in modo che lo studio grammaticale non sembri fine a se stesso".*[3] Di fondamentale importanza è stato imparare a leggere con un 'metodo breve', focalizzando fin dalla prima lezione che il latino è una lingua quantitativa e che la questione dell'accento dipende dalla legge del trisillabismo. Partendo dalla lettura di brevi testi latini, come le favole di Fedro, i ragazzi hanno svolto delle semplici operazioni, come contare le parole del testo in latino e della traduzione in italiano, e una volta appurato che il latino, lingua essenziale ed ellittica, ne contiene meno, cercare di capire il perché, arrivando alla definizione di caso e alla declinazione, e poi ancora partendo dal riconoscimento del verbo all'identificazione del soggetto e dell'eventuale complemento oggetto e via via delle altre espansioni. Nell'approccio con ragazzi di 12-13 anni, ci si rende conto che non è possibile prescindere dall'aspetto giocoso e di scoperta dell'apprendimento, quindi dalle esperienze concrete. L'esercizio della traduzione come problem solving e il procedimento ludico-analogico, propri del metodo 'naturale' e della didattica breve, hanno favorito il percorso di conoscenza, confermando che i ragazzi sono sempre aperti alle sperimentazioni e alle innovazioni. Come sussidi didattici fumetti, cruciverba, rebus in lingua latina sono risultati particolarmente accattivanti perché vicini alla sensibilità e curiosità dei ragazzi, coinvolgendoli nella scoperta di nuovi termini e strutture. Oltre a questo sono state di grande aiuto le competenze digitali, che hanno permesso di spostare l'attenzione sui processi mediante la creazione di un ambiente *e-cloud* che ha favorito il lavoro cooperativo, lo scambio e la condivisione dei materiali e delle esperienze, rendendo gli alunni protagonisti attivi del proprio apprendimento.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQT).

[3] Flocchini N., *La didattica del latino* in *Insegnare latino*, La Nuova Italia, Firenze, 1999, p. 87.

Τὰ περὶ τῆς δημοκρατίας , ovvero sulla democrazia

Prof.ssa Pino Giovanna, prof. Fici Marco, docenti presso il Liceo Classico Statale "Mario Cutelli" di Catania; a.s. 2017/2018 classe 3^ B, corso ordinamentale

1. Presentazione.

Partendo dalla frase di J. J. Rousseau "se ci fosse un popolo di dei, esso si governerebbe democraticamente. Un governo così perfetto non si addice a uomini",[1] si è pensato di fare il punto sulla parola *democrazia*, sulla sua origine, sull'analisi che ne facevano alcuni autori della classicità, nella piena consapevolezza che non argomentiamo soltanto di una forma di governo ma di uno stile di vita.

Ancora una volta ci piace pensare ad una scuola che abbia come *mission* quella di strutturare percorsi formativi che portino lo studente a costruirsi un profilo culturale ad ampio spettro, cui concorrano i diversi piani dell'istruzione scolastica: il piano curricolare, il piano strutturale, il piano didattico e quello deontologico. Partecipare alla vita democratica è possibile solo se nell'individuo esistano conoscenze di base e categorie mentali tali da favorirne, nella società, la partecipazione attiva, critica e consapevole;

ambiti mentali declinati nella direzione dell'ethos democratico, e quindi orientati al dialogo, alla tolleranza, all'apertura della diversità… cruciali per fare della democrazia non una forma di governo ma uno stile di vita dell'intera comunità, così da garantire a tutti le migliori condizioni di sviluppo umano.[2]

Sono sempre più numerosi quanti pensano che dagli antichi si possa imparare qualcosa; tuttavia, si deve strenuamente evitare di guardare al passato con gli occhi del presente: attualizzare il passato o storicizzare il presente comporta pericolosi rischi perché si incorre nell'errore di stravolgere il passato o di dare al presente uno spessore storico che non ha. Pertanto si è cercato di cogliere la differenza tra passato e presente della democrazia, tra democrazia diretta e rappresentativa, sottolineando comunque che essa è nata ad Atene, e precisamente in quell'Atene appena reduce dall'esperienza dei legislatori, Dracone e Solone, e dalla tirannide di Pisistrato. I modelli della democrazia degli antichi e dei moderni nonché le corrispondenti esperienze storiche in cui essi si sono tradotti, rimangono profondamente diversi, essendo il primo fondato sulla partecipazione diretta di tutti i cittadini al potere politico, il secondo sull'elezione di rappresentanti. A dispetto tuttavia della infinita distanza che ci separa da quel mondo, il percorso intrapreso mira a dimostrare quanto i loro valori siano ancora i nostri e quanti delle loro questioni siano ancora le nostre. Alla base del nostro studio è stato ancora un altro assioma: evidenziare come la pratica della democrazia ad Atene non sia stata statica ma, al contrario, abbia rappresentato un *work in progress*. Ha conosciuto, cioè, fasi

[1] Rousseau J. J, *Il contratto sociale*, Einaudi , Torino, 1994, pag. 92

[2] Baldacci M., *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia,* Milano 2014, ed. Franco Angeli, pag.99.

evolutive consistenti per cui quella dell'età di Clistene si presenta differente da quella di Pericle e da quella dei Cinquemila. Se il sorteggio e la rotazione delle cariche politiche hanno lasciato il posto alle elezioni e l'agorà è diventata il Parlamento, tuttavia è rimasto illeso il principio secondo cui la democrazia non è il regno della libertà assoluta e in essa "*le leggi sono create dagli stessi individui che a quelle leggi sono sottoposti*"[3].

Alla luce di quanto esposto, la finalità del percorso didattico ideato è stata, dunque, quella di introdurre i discenti alla complessità del concetto di democrazia attraverso la disamina di autori che si mostrano favorevoli alla pratica democratica e che ne abbiano esaltato le virtù e i principi, non escludendo tuttavia coloro che, invece, ne abbiano evidenziato i difetti e i lati oscuri.

Il percorso di ricerca pluridisciplinare ha avuto come obiettivo primario quello di promuovere l'interesse per le discipline classiche in una realtà che necessita di riflettere sulle proprie radici identitarie: conoscere e comprendere le lontane origini della democrazia consente, infatti, di distinguere gli aspetti che di essa permangono nella cultura e nella società dell'occidente, determinandone le sue peculiarità. La democrazia ateniese è definita, infatti, la prima forma di governo attestata nella storia dell'occidente e, pur con le dovute differenze dettate dalla diversa contestualizzazione storica per cui Ludwig von Mises arriva a parlare di democrazia di consumatori[4] e Moses Finley[5] di democrazia elitista, essa rimane l'essenza della civiltà europea.

Seguono, come obiettivi dello studio, il potenziamento del lessico e delle strutture sintattiche delle lingue classiche in ambiti che spaziano da testi filosofici, tragici e storiografici; la consapevolezza di come il "governo del popolo" sia diventato da idea realtà; la promozione nei discenti della responsabilizzazione nel processo di apprendimento.

2. Il percorso

Greco. Lo studio prende l'avvio da una delle prime dispute, di cui si abbia notizia, intorno alle tre forme di governo, narrata da Erodoto: il famoso discorso *tripolitikos*[6], in cui Otane, Megabizo e Dario optano rispettivamente per la democrazia, per l'oligarchia e per la monarchia, mettendo in luce i pregi di una e denigrando le altre due forme di governo. Si evidenzia come i rispettivi discorsi facciano proprie le tecniche dialettiche tipiche dell'argomentare dei sofisti: essi vengono costruiti al fine di far trionfare il parere di chi parla attraverso la confutazione delle tesi altrui, cosa che presuppone da parte di Erodoto una precisa conoscenza dei punti di forza e delle criticità di ogni forma di governo.

Segue una seconda sezione di lavoro dedicata a svariati autori (Tucidide, Platone, Aristotele, Euripide, Isocrate) di cui si leggono passi di opere sul tema in oggetto. Il punto nodale della sezione è rappresentato dal discorso di Pericle tenuto in

[3] Kelsen H., Teoria generale del diritto e dello Stato (1945), Etaslibri, Milano 1994, p. 36 e pp. 289 e ss.

[4] Ludwig von Mises, *Socialismo.Analii economica e sociologica,* D. Antiseri (a cura di), Rusconi Libri

[5] Finley M., *La democrazia degli antichi e dei moderni,* Di Benedetto G. e De Martino F. (a cura di), Editori Laterza, Roma-Bari, 2005

[6] Erodoto, *Le Storie*, (a cura di Barberis F.) Garzanti, 1995, III, 80-82.

commemorazione dei caduti del primo anno della guerra del Peloponneso (431 a.C.), riportato o ricostruito da Tucidide[7] e considerato di fatto il manifesto della democrazia attica: la statura delle vittime della guerra diviene tanto più eroica quanto più sublimi sono i valori di quella città per cui si sono sacrificati. Il primo_di questi valori è la πολιτεία, la forma di governo che si chiama δημοκρατία, di cui Pericle tesse l'elogio. Viene messo in evidenza, però, che ci si trova di fronte ad una idealizzazione del concetto di democrazia, lontana dalla sua applicazione nella vita concreta. Luciano, nella sua *Storia vera* immagina Platone non insieme a tutti gli altri filosofi nell'isola dei beati, ma "*nella città che era stata da lui inventata con la costituzione e le leggi che lui aveva scritte*".[8] Si colloca, pertanto, la democrazia in un mondo non reale: è la strada dell'utopia. Luciano Canfora, dopo aver tracciato la storia della democrazia in Europa, giunge ad una considerazione che sposa questa linea di pensiero: "*Ha vinto la libertà - nel mondo ricco - con tutte le terribili conseguenze che ciò comporta e comporterà per gli altri. La democrazia è rinviata ad altre epoche, e sarà pensata, daccapo, da altri uomini. Forse non più europei*".[9] La libertà che degenera nel liberalismo giustifica la possibilità di effettuare operazioni economiche che determinano disuguaglianza sociale. Allo stesso modo, l'uguaglianza che sta alla base della democrazia, rischia di sfociare nell'egualitarismo e, dunque, nell'omologazione.

Una terza sezione del percorso di studio, infine, si incentra sul significato del tema "esportare democrazia", espressione nata negli Stati Uniti per giustificare le due principali guerre con cui si è aperto il terzo millennio, quelle in Afghanistan e in Iraq, ma che ben si addice a quanto praticato dall'Atene del V secolo nei confronti dei suoi alleati. Ma fino a che punto è possibile considerare la democrazia un bene esportabile e soprattutto fino a che punto è ritenuto legittimo ricorrere a qualsiasi mezzo, comprese le armi, per imporre una forma di governo? Questi gli interrogativi da cui è partita la riflessione degli studenti nella terza sezione del percorso di studio e a cui hanno affidato le proprie considerazioni.

Latino. Partendo da alcune osservazioni di illustri studiosi quali in primis Mariotti, Traglia (ma successivamente anche Paratore, Della Corte, La Penna, Bettini) si sono evidenziati gli stretti rapporti esistenti (anche talora in termini conflittuali) tra la prima generazione di poeti e classe dirigente romana. Per citare alcune questioni incrociate possiamo far riferimento alle seguenti: l'operazione culturale della traduzione artistica: la traduzione dell'Odissea quale prima fondamentale occasione di vaglio del valore della tradizione culturale romana; la critica neviana alla classe dirigente: la centralità della collettività, degli aspetti sacrali e del vigore bellico nella definizione dell'assetto socio-istituzionale romano; la riabilitazione operata da Ennio negli Annales della personalità di spicco, l'assunzione della intelligenza politica tra i tratti fondamentali dell'uomo politico a Roma; la preferenza accordata all'agire politico sulla speculazione filosofica ovvero l'uomo politico quale ideale di vita per i Romani. È doveroso annotare che, oltre a queste tematiche, in un periodo successivo a quello concordato per la

[7] Tucidide, *La guerra del Peloponneso*, (a cura di Ferrari F.), BUR, Milano, 1989, II, 37-41
[8] Luciano di Samosata, *Storia vera, (*a cura di Cataudella Q.), BUR Classici latini e greci, II, 17.
[9] Canfora L, *La democrazia. Storia di un'ideologia*, Laterza, Roma-Bari, 2004, p. 367.

sperimentazione, si sono trattate anche questioni pertinenti ai contenuti segnalati, quali il ruolo di filtro della tradizione greca (intanto affluita a Roma), esercitato da Catone il Censore onde epurarla dagli aspetti più sovversivi e problematici; l'apporto fondamentale dell'elemento italico nella formazione socio-istituzionale della res publica; l'affiorare all'interno di tutte le classi del disagio sociale di fronte ad orizzonti in rapido ampliamento e mutamento.

Il lavoro a casa: ognuno di loro ha curato la ricerca, ha elaborato singolarmente un'ipotesi progettuale, ha raccolto le proprie conoscenze. Tramite l'uso del web gli alunni hanno potuto lavorare in modalità cooperativa anche da casa.

Il lavoro in classe: attraverso un'attività di brainstorming è stata realizzata la stesura di un programma di lavoro per trovare in seguito delle soluzioni. Si sono confrontate le idee e si è operata una cernita delle ipotesi di lavoro, approdando così ad una stesura definitiva del lavoro.È iniziata dunque la fase elaborativa del prodotto finale e si è optato per la sua presentazione in *power point*.

Esibizione pubblica degli elaborati: gli studenti hanno inviato i prodotti digitali al docente che, dopo averne preso visione, ha moderato la discussione in classe curando il confronto, gli approfondimenti, le criticità e i punti forza degli elaborati e delle rispettive riflessioni.

3. Metodologia

La metodologia usata è stata quella della *flipped classroom*: Dopo aver presentato ai destinatari scelta e motivazione della tematica, si è distribuita la lista dei link da consultare a casa da parte di ciascuno per accedere ai testi, in lingua e traduzione, e alla bibliografia cartacea e on line.

Successivamente la classe è stata suddivisa in gruppi di studio e, assegnati i ruoli ai componenti di ciascun gruppo, si è stabilita la calendarizzazione delle ore di lavoro in classe, a casa, delle consegne delle narrazioni digitali da parte di ciascun gruppo, della socializzazione dei lavori svolti e, infine, della verifica individuale. La valutazione del percorso individuale e di gruppo si è attenuta a parametri già noti agli studenti, in quanto presenti nel PTOF.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ)

Cittadini di ieri e di oggi.

Prof.ssa Scotti Monica, docente presso il Liceo Scientifico Statale "Filippo Lussana" di Bergamo; a.s. 2017/2018 classe 2^B indirizzo di studi Liceo Scientifico con potenziamento seconda lingua straniera (tedesco).

1. Presentazione.

Il presente progetto di ricerca-azione è stato realizzato in una classe 2^ di Liceo scientifico. La finalità del progetto è l'educazione alla cittadinanza che ha l'obiettivo di avviare gli studenti a divenire cittadini attivi, sviluppando in loro conoscenze, competenze e capacità che consentano loro di contribuire allo sviluppo e al benessere della società in cui si trovano a vivere. Oggi più che mai si ravvisa la necessità di riaffermare che "il fine centrale dell'educazione è la realizzazione dell'individuo come essere sociale"[1]. L'attività didattica progettata sul tema della cittadinanza di ieri e di oggi ha avuto come obiettivi quello di ripercorrere le varie tappe dello sviluppo storico del concetto di cittadinanza, recuperandone le radici classiche in modo da comprendere il valore che l'individuo assume come soggetto giuridico detentore di diritti e di doveri dinnanzi allo Stato; inoltre, partendo dalla riflessione sul diritto di cittadinanza oggi in Italia, ovvero sulla condizione dell'individuo a cui l'ordinamento giuridico italiano riconosce la pienezza dei diritti civili e politici, si è lavorato per promuovere la consapevolezza dei diritti derivanti dalla cittadinanza europea. Il percorso si è articolato in diversi momenti di studio, approfondimento e rielaborazione dei contenuti affrontati. Si è partiti dallo studio del processo storico che ha visto la nascita e lo sviluppo della democrazia in Grecia per giungere all'analisi dei fondamenti giuridici che sono alla base della *civitas* romana nelle varie fasi della storia istituzionale di Roma. L'approfondimento del concetto di cittadinanza nel mondo classico ha previsto la lettura di fonti storiche, letterarie ed epigrafiche. Dopo un rapido *excursus* sul periodo medievale e sui considerevoli rivolgimenti che a livello politco-sociale un evento come la Rivoluzione Francese ha determinato, il discorso si è spostato all'ambito dell'attualità: si sono analizzate le regole che consentono di ottenere la cittadinanza italiana, con l'apertura di un dibattito quanto mai attuale sullo *ius soli,* e si sono confrontate le legislazioni dei maggiori stati europei in merito alla questione della cittadinanza. Infine si è affrontato il discorso della Cittadinanza europea con l'analisi del Trattato di Lisbona del 2007. Al termine di questo percorso, ragionando con la classe sui vari diritti che la cittadinanza garantiva nel passato e assicura nel presente, ci si è soffermati a ragionare sul diritto all'istruzione, quale valore fondante dell'essere cittadini ieri come oggi. In un rapido *excursus* sull'organizzazione e sulle forme dell'istruzione in Grecia, a Roma, nell'Europa medievale e nel periodo successivo alla Rivoluzione francese, quasi per gioco è sorta negli studenti la curiosità di provare a considerare che fisionomia avrebbe avuto la loro classe ad Atene, nella Roma repubblicana e in quella tardo-imperiale, nell'Italia medievale e nella Francia di primo Ottocento. Su loro iniziativa è nato un fotoracconto, in cui in sequenza viene rappresentato il gruppo classe che, partendo da un ristretto numero di alunni (solo maschi, solo residenti sul territorio, solo figli di cittadini italiani,

[1] *Rapporto Unesco della Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo* (1996)

insegnante compreso), si va via via allargando fino alla fisionomia attuale, la quale comprende cittadini italiani, un cittadino comunitario, un cittadino extracomunitario, un alunno con doppia cittadinanza, a cui si aggiunge un'insegnante donna, figura non comune in Italia fino al secondo dopoguerra.

2. Contenuti.

2.1 Il mondo greco: due modelli a confronto

Ogni studio sul concetto di cittadinanza non può che partire dal mondo greco, in cui la *politeia*, termine con cui si usa definirla, assume una pluralità di significati che vanno dall'assetto istituzionale di uno stato (secondo Aristotele) alle forme del potere politico, all'insieme dei diritti politici e al possesso dei diritti-doveri inviduali. Dalla complessità di questo concetto si è articolato un percorso che è partito dalla lettura di alcune pagine della *Politica* di Aristotele. Dal punto di vista storico, il parallelo fra il modello ateniese e quello spartano sul piano costituzionale è stato ben approfondito, in considerazione anche degli esiti a cui rispettivamente il sistema democratico di Atene e quello oligarchico di Sparta sono approdati. Parlando di cittadinanza è stato poi inevitabile il raffronto in termini di diritti fra la condizione dei cittadini e quella degli stranieri residenti e non sul territorio della *polis*. Partendo dalla premessa che il diritto di cittadinanza in Grecia rimane sempre legato all'appartenenza ad una *polis*, il concetto di straniero anche all'interno dello stesso territorio greco risulta ampiamente diffuso. A questo punto si è introdotta la differenza fra *xenoi* (stranieri di nazionalità greca) e *barbaroi* (stranieri non greci), si è parlato del tema dell'"ospitalità" nel mondo greco (leggendo diversi passi dei poemi omerici), chiarendo il "principio della personalità" del diritto vigente al tempo in Grecia e quello della "territorialità" che invece è applicato in epoca odierna.

2.2 Roma: dalla repubblica al tardo impero.

Rivolgendo l'attenzione al mondo romano si è introdotto il concetto di *civitas* nelle sue diverse accezioni: partendo dalla definizione dello *status* che identifica il cittadino romano, passando per l'insieme dei cittadini stessi intesi sia come totalità di individui accomunati dal possesso dei medesimi diritti sia come luogo in cui fisicamenti questi ultimi risiedono. Anche in questo ambito lo studio dello sviluppo storico dello Stato romano si è articolato sul piano giuridico a partire dalla fondazione di impianto monarchico approdata poi al passaggio alle istituzioni repubblicane per concludere con l'avvento del principato. Il concetto giuridico di *civitas* si evolve con il progressivo estendersi della dominazione romana prima sul Lazio, poi lungo la penisola, infine nel Mediterraneo e Oltralpe. A questo punto si sono approfonditi concetti come *civitas optimo iure* (riservata ai cittadini romani, agli abitanti delle colonie di diritto romano e dei municipi di primo ordine) e *civitas sine suffragio* (prevista per gi abitanti delle colonie di diritto latino e dei municipi di secondo ordine). A differenza di quella greca l'estensione della cittadinanza romana favorisce il processo di unificazione politica e sociale della penisola. Ma il vero punto di svolta parlando di diritto di cittadinanza si ha quando viene emanato l'editto di Caracalla nel 212 d.C., con il quale si estende il diritto di cittadinanza (che con la caduta della repubblica è stato notevolmente ridimensionato) agli abitanti di

tutti i territori dell'impero. Si è dunque ragionato sulla portata di questo provvedimento, reso certamente possibile dalla diminuzione dei privilegi che la cittadinaza romana comportava e dall'aumento della tassazione. A conclusione del discorso sulla cittadinanza a Roma si è riflettuto sul concetto di "capacità giuridica" che distingueva i *cives* dagli schiavi e dagli stranieri e sui principi di *libertas* e di *census*.

2.3 Dal Medioevo alla nascita dello Stato liberale.

La notevole frammentazione del potere politico che caratterizza l'Europa del Medioevo, la mancanza di un'istituzione politica centrale e il prevalere di rapporti interpersonali fondati sulla subordinazione fanno sì che al concetto giuridico di *civis Romanus* si sostituisca quello di suddito, almeno fino alla nascita dello Stato liberale in seguito alla Rivoluzione francese (1789). Trattandosi di un periodo storico che la classe non ha ancora approfondito né in storia né in filosofia, la trattazione delle caratteristiche di quest'epoca è stata svolta in forma sintetica dalla docente.

2.4 La cittadinanza oggi in Italia.

La questione della cittadinanza in Italia ai nostri giorni è stata affrontata dal punto di vista dei requisiti necessari per ottenerla, una problematica oggi veramente attuale che coinvolge un numero considerevole di immigrati extracomunitari (e di loro figli nati sul nostro territorio), che giungono nel nostro paese per risiedervi e trovare un lavoro che consenta loro di condurre una vita dignitosa. Si sono quindi raffrontati il criterio dello *ius sanguinis* che deriva dal diritto romano con quello dello *ius soli* di estrazione principalmente anglosassone. È stata poi analizzata la legge n. 91 del 1992 che regola i requisiti sull'acquisizione della cittadinanza e si è seguito sugli organi d'informazione il lungo dibattito sull'introduzione dello *ius soli*, conclusosi con un nulla di fatto prima della caduta del governo in carica. Si è infine svolta una ricerca sulle leggi che regolano il diritto di citttadinanza nei maggiori paesi europei e si sono raffrontati i dati raccolti.

2.5 Cittadinanza europea: una nuova consapevolezza.

La naturale conclusione di un percorso sulla cittadinanza non poteva che essere rappresentata dalla trattazione della cittadinanza europea. *Politeia* e *civitas* sono principi che si collocano alla base del concetto di cittadinanza europea, così come l'elaborazione del principio di nazione e l'affermazione dello stato liberale. È dopo la conclusione della Seconda Guerra Mondiale che si lavora al progetto di un'unione sociale, politica, economica degli stati del Vecchio Continente. Attraverso un rapido *excursus* sui vari trattati che hanno portato all'unificazione politica dell'Europa (dalla CEE a Maastricht a Lisbona), si sono analizzati nel dettaglio i diritti sottoscritti nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea: diritti civili, politici, economici e sociali, che definiscono dignità, libertà, uguaglianza, solidarietà e giustizia di quanti vivono sul territorio dell'Unione.

3. Metodologia.

L'attività didattica si è articolata in diverse fasi: dalla scelta e preparazione del materiale da parte dell'insegnante si è passati all'illustrazione del progetto alla classe con la presentazione dei contenuti da trattare e delle attività di ricerca da svolgere; si è poi suddivisa la classe in gruppi di lavoro, che al termine della trattazione di ciascun argomento, della lettura di documenti e dell'analisi delle fonti storico-letterarie hanno svolto lavori di approfondimento poi confluiti in mappe concettuali, testi multimediali (*ppt e prezi*). Questi elaborati sono serviti all'insegnante come veri e propri strumenti di osservazione dell'apprendimento.

L'approccio metodologico è stato diversificato: dalle classiche lezioni frontali e dialogate alla più innovativa *flipped classroom*, in cui si è assegnata la lettura di documenti e la consultazione di materiale multimediale a casa. Si è poi lasciata agli studenti libera iniziativa di ideare e realizzare il fotoracconto di cui sopra, attraverso gli strumenti multimediali che essi hanno ritenuto opportuni. Il docente ha infine valutato l'acquisizione di conoscenze e competenze attraverso una verifica sommativa (la realizzazione di un testo espositivo nella forma di un saggio o di un articolo di giornale).

4. Conclusioni.

Gli studenti hanno lavorato con impegno ed affrontato le tematiche proposte con interesse vista l'attualità dell'argomento e l'approccio storico-giuridico; tuttavia alcuni di loro hanno incontrato qualche difficoltà nell'acquisizione di un metodo critico per la valutazione delle informazioni: non va sottovalutato il fatto che tale lavoro sia stato rivolto ad alunni di una classe seconda, ancora in fase di potenziamento delle abilità rielaborazione personale e critica dei contenuti appresi. Ciononostante durante il lavoro in classe, a gruppi più o meno numerosi, gli studenti hanno saputo operare con impegno, autonomia e in alcuni casi spirito di iniziativa, incuriositi soprattutto dal raffronto continuo fra passato e presente e interessati alle questioni relative ai diritti che la cittadinanza comporta e ai requisiti per ottenerla, in particolar modo nel nostro Paese. La presenza di alunni stranieri in classe, privi di cittadinanza italiana, ma con il percorso intrapreso per ottenerla, ha reso i contenuti di studio indubbiamente più interessanti e vicini alla quotidianità degli studenti. Proprio nei giorni in cui il lavoro si stava concludendo, uno studente di origini moldave (in Italia da dodici anni) ha ottenuto la cittadinanza italiana, occasione che ha visto la classe letteralmente "festeggiare" l'evento, che senza lo studio svolto sarebbe passato sotto silenzio.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto)

Pubblico e privato: dialogo tra passato e presente.

Prof. Domenico Arduini, Prof. Augusto Balestra, Prof.ssa Carmen Di Marco, Prof.ssa Giovanna Fabbriciani, Prof.ssa Maria Imparato, Prof.ssa Gabriella La Placa, Prof.ssa Silvia Rota, Prof.ssa Roberta Salone, docenti presso il Liceo Scientifico Statale "Filippo Lussana" di Bergamo; a.s. 2017/2018 classi 4^G, 4^B, (Esabac), 4^F, 4^E, 3^F, 3^A, 3^G, 3^B (Esabac) indirizzo di studi Liceo Scientifico.

1. Presentazione.

La ricerca-azione è stata condotta nel Liceo Scientifico in quattro classi terze (3A con seconda lingua tedesca, 3B progetto Esabac, 3F e G) e in quattro classi quarte (4B progetto Esabac, 4E, F e G).

Nel corso di più riunioni i docenti coinvolti hanno innanzitutto individuato, oltre ad argomenti, metodologie e criteri di verifica-valutazione condivisi, le competenze da attivare negli studenti, con l'intento di rafforzarne l'autonomia e la responsabilità nei confronti dell'apprendimento, selezionando in particolare: "imparare a imparare" attraverso esperienze in contesti di realtà, collaborare e partecipare alla realizzazione di un progetto comune e per un risultato finale rispettando i tempi, risolvere problemi tramite il confronto e la discussione fra pari, rafforzare le competenze digitali per l'apprendimento e la comunicazione dei saperi, consolidare e ampliare la capacità di lettura e di scrittura di testi di vario tipo e di argomentazione, acquisire / consolidare capacità di *public speaking*.

Il compito di realtà individuato è stato un ciclo di conferenze pomeridiane aperte al pubblico nei locali della scuola, con orario 17-19, dal titolo *Classici all'ora del tè, Pubblico e privato: dialogo tra passato e presente*. Previo confronto con le classi, il tema scelto per le ricerche e le conferenze è stato infatti quello della vita privata e della vita pubblica inquadrate in un'ottica di confronto tra ieri e oggi e di intersezione tra letteratura latina, italiana, straniera e altre discipline come storia, arte e diritto. L'ampia materia è stata "ritagliata" e distribuita tra le varie classi tenendo conto del curriculum annuale delle discipline coinvolte.

2. Modalità di lavoro e strumenti.

In tutte le classi, anche se in diversa misura, per valorizzare il protagonismo degli studenti, è stata centrale un'attività di tipo laboratoriale e cooperativo con l'utilizzo del tablet o del laboratorio di informatica e di strumenti come google drive. I ragazzi hanno lavorato in gruppi formati attraverso libera aggregazione, rispettando tuttavia queste indicazioni: numero dei membri da 4 a 6; individuazione all'interno del gruppo di alcune funzioni specifiche (leader, segretario, relatore); redazione di periodici verbali scritti sull'andamento dei lavori su traccia fornita dai docenti, i quali hanno predisposto altri strumenti condivisi come la griglia di valutazione del lavoro di gruppo e la scheda di autovalutazione dello studente.

Altri punti fermi la metodologia della ricerca sia in internet sia in biblioteca di istituto, la traduzione di testi latini, il riassunto e la schedatura delle fonti. Tuttavia ci si è avvalsi, specie in fase iniziale, della lezione dialogata e frontale, in alcune circostanze

tenuta dagli stessi studenti, nonché del metodo della *flipped classroom*. In una classe, la 4B, sono state utilizzare le matrici SWOT per l'analisi di alcuni testi letterari e il *debate*.

3. Contenuti.

3A (prof.ssa La Placa)

Dopo lo studio di Plauto e Terenzio e la lettura di alcuni passi scelti di varie commedie, in latino e in italiano, per mettere a fuoco gli elementi fondamentali del loro teatro, la ricerca-azione ha avuto come argomento la figura paterna e il tema dei rapporti genitori-figli. Letta integralmente in italiano l'*Heautontimorumenos*, vedendo la differenza fra i due *senes*, quello aperto e dotato di *humanitas* (Cremete) e quello tradizionale ma in crisi di identità (Menedemo), si è poi passati all'*Adelphoe*, la cui lettura completa in italiano è stata integrata da passi in latino: i due modelli educativi, quello romano tradizionale, rigido e autoritario di Demea, e quello più moderno "alla greca"di Micione, fondato sul dialogo, sulla persuasione e sul senso di responsabilità, sono stati poi lo spunto per un confronto sui modelli educativi del secondo Novecento: l'educazione europea, più rigida e normativa, che ha dovuto fare i conti con la più libera pedagogia americana che valorizza la libertà di scelta e le doti del bambino.

Inoltre si è indagato come le nuove tecnologie stiano cambiando i rapporti familiari. È stato chiaro per i ragazzi come Terenzio e il mondo antico possano offrire una chiave di lettura della contemporaneità. Titolo della conferenza: *I rapporti genitori-figli e il tema dell'educazione ieri e oggi: una riflessione sulla commedia terenziana* Adelphoe.

3B (prof.ssa Salone)

La ricerca-azione si è concentrata su un tema che negli ultimi mesi ha occupato le cronache, quello della violenza di genere, sia di tipo fisico che psicologico. Partendo appunto dall'attualità, la copertina del *Time* assegnata alle esponenti del gruppo #*MeToo* e la decisione delle donne vittime di violenze di uscire dal silenzio da un lato e la lunga catena di femminicidi in Italia dall'altro, si è deciso di esplorare il tema nella letteratura antica e medievale, con uno sfondamento, anche temporale, nel mondo dell'arte con la figura di Artemisia Gentileschi e il modo in cui ha rappresentato la violenza di cui è stata oggetto. La classe si è divisa in gruppi, ognuno dei quali ha considerato il tema da una particolare angolazione. Un gruppo si è occupato dei miti raccontati da Ovidio: Apollo e Dafne ma soprattutto Filomela e Tereo, nel quale il silenzio imposto alla vittima è fondamentale nella narrazione e rappresenta un elemento di continuità con le cronache recenti; altri dei racconti di violenze presenti nella commedia, in particolare l'*Hecyra* di Terenzio, nelle *Storie* liviane (Marte e Rea Silvia, il ratto delle Sabine, Lucrezia, Virginia) e nelle epigrafi che raccontano di femminicidi: da questi testi emerge in modo abbastanza chiaro quella "virilità di stupro" di cui parla P. Veyne che sarebbe il corrispettivo in campo sessuale di quell'educazione al dominio con la quale viene allevato il giovane romano; un altro elemento ricorrente nel racconto di queste violenze è il fatto che spesso le vittime si sentano in qualche modo colpevoli di quanto è loro accaduto, come la Filomela terenziana o la Lucrezia di Livio. Un altro gruppo ha cercato di vedere se e come il

tema della violenza di genere sia presente anche tra le novelle del *Decameron*. Un ultimo, infine, si è occupato della vicenda di Artemisia Gentileschi attraverso un romanzo a lei dedicato e l'analisi di alcuni suoi quadri.
Titolo della conferenza: *La violenza di genere tra presente e passato.*

3F (prof.ssa Imparato)

La ricerca-azione ha voluto approfondire la figura del *Pater familias* nelle commedie plautine e terenziane, interpretate come specchio della società romana. Prima di tutto, sono stati individuati i caratteri giuridici del *Pater familias*, il più anziano rappresentante della *gens*, il quale possedeva un potere vessatorio su tutti gli appartenenti alla *familia*. Tra i diritti principali del *Pater* vi erano infatti lo *Ius vitae necisque*, lo *Ius vendendi*, lo *Ius exponendi*, lo *Ius noxae dandi*. Questi poteri concorrevano a costituire la *patria potestas*, che subì variazioni nel corso della storia: con l'espansione politica ed economica, Roma vide una crescita dei diritti in campo giuridico, soprattutto quelli riguardanti le libertà individuali. Nel 374 a.C. venne abolito lo *ius exponendi* e nel corso del III secolo a.C. cambiò progressivamente il ruolo del *Pater familias:* «Patria potestas in pietate debet, non in atrocitate consistere» (Marciano).

Dalle commedie plautine emerge la trasformazione sociale e giuridica, applicata all'ambiente familiare: l'indebolimento del ruolo del P*ater familias* e il disgregamento dei valori familiari tradizionali. Questo tema viene sviluppato nel linguaggio comico plautino tramite la rappresentazione carnevalizzata della figura del *Pater familias*, che si trasforma nel tipo del vecchio "avaro" ed "imbecille", o fortemente corrotto o deformato dal vizio (cfr. Plauto, *Epidicus*, 382-393; *Pseudolus*, 436-439; *Mostellaria*, 1161-1165). Con Terenzio, attraverso il contrasto fra due opposti modelli educativi, rappresentati dai personaggi di Demea e Micione nell' *Adelphoe*, si diffonde a Roma il concetto greco di "paideia", che mette definitivamente in crisi il ruolo del *Pater familias*, tradizionalmente collegato al *mos maiorum* della cultura arcaica romana.
Titolo della conferenza: *La figura del* Pater familias *da Plauto a Terenzio: la commedia latina come specchio della società.*

3G (prof.ssa Rota)

A conclusione della trattazione sulla lingua e letteratura latina arcaica e della lirica stilnovistica in Italia, gli studenti sono stati invitati a riflettere, da un lato, su un'importante presenza di figure femminili nei miti, nelle leggende, nella letteratura, dall'altro, sulla loro quasi totale inesistenza nei documenti e nella realtà storica del loro tempo. In italiano é stato proposto al vaglio ed all'analisi un dossier sui vari volti della Beatrice dantesca-ora silente, ora materna, ora imperiosa- dalla *Vita Nova* all'Empireo; in latino sono stati tradotti ed analizzati passi su figure leggendarie della Roma arcaica ed iscrizioni funebri.

Da tale studio è emersa la necessità di comprendere meglio il rapporto fra parola e silenzio all'interno della condizione femminile che è stato svolto a gruppi e ha riguardato questi argomenti: etimologia e ambivalenza del campo semantico del silenzio; il pettegolezzo come *ubrys* da punire; lo *stuprum* sacro; essere madre, sorella, moglie, figlia a Roma secondo il diritto e nelle commedie plautine e terenziane (in particolare: *Amphitruo*, *Aulularia*, *Menaechmi*; *Hecyra*). Attraverso la lettura di novelle del

Decameron si è poi proceduto a verificare la persistenza/superamento degli stereotipi di genere e la forza della parola delle donne come "risarcimento letterario" al loro silenzio nella storia (in particolare: IV,1; IV,5; IV,7; V, 8; V, 9; VI, 7; IX; X, 10). Titolo della conferenza: *Ore obligato atque signato: il silenzio delle donne a Roma.*

4B (prof. Balestra)

La ricerca-azione ha preso origine dall'esame di quanto accaduto a Roma alla fine del 63 a.C., con la messa a morte dei cittadini coinvolti nella congiura ordita da Catilina. Dalla lettura dei discorsi di Cesare e Catone del *De coniuratione Catilinae* (capp. 51-52) di Sallustio emerge che il provvedimento (contro il quale si esprime Cesare, a favore Catone) si configura come una "legge speciale", dettata da un'emergenza per lo stato. Da qui si è sviluppato il lavoro degli studenti, ai quali è stato chiesto di osservare le "leggi speciali" varate in Italia dopo il 1946 (principalmente la "legge Reale") e di esprimersi sull'opportunità di fare ricorso a leggi speciali in una moderna democrazia.

L'attività si è articolata in quattro fasi: dopo l'introduzione con lezione frontale all'opera di Sallustio (lettura di alcuni capitoli dell'opera e analisi della struttura retorica e argomentativa dei discorsi di Cesare e Catone), si è passati alla modalità *flipped-classroom*: gli studenti, divisi in due gruppi, hanno ricevuto i materiali e le indicazioni operative per prepararsi a un debate, in cui un gruppo avrebbe dovuto argomentare a favore e l'altro contro l'utilizzo di leggi speciali in una moderna democrazia, riutilizzando il più possibile gli schemi argomentativi presenti nei capitoli di Sallustio. La terza fase è consistita nel *debate*, avvenuto in classe, di fronte a un giudice non appartenente al consiglio di classe. Nella quarta fase ciascuno studente ha contribuito a preparare i materiali per la conferenza, per dare conto in pubblico dei risultati emersi dalla ricerca-azione.
Titolo della conferenza: *Agire con la parola: leggi speciali o rispetto della Costituzione? Uno spunto di Sallustio sempre attuale.*

4E (prof.ssa Fabbriciani)

Assegnato il tema del rapporto cittadino-Stato, la classe ha individuato quattro sottotemi che potessero essere oggetto di approfondimento: un primo gruppo si è occupato di mettere a confronto le riflessioni fatte da Cicerone, Dante e Machiavelli sul concetto di bene comune e sulle responsabilità di chi è al potere; un secondo gruppo ha analizzato l'importanza dell'uso della parola in politica, parola che può essere sia strumento di promozione civile, se unita alla *virtus*, sia mezzo di manipolazione per il raggiungimento di interessi personali, se esercitata da *disertissimi homines;* gli studenti sono partiti dall'analisi di passi di opere di Cicerone e di Sallustio e hanno integrato la riflessione sugli elementi significativi individuati con la lettura di saggi recenti sul tema (G. Carofiglio, M. Cortellazzo).

Gli studenti del terzo gruppo si sono occupati di vedere come il prevalere di interessi personali o di parte può infettare il tessuto politico attraverso diverse forme di corruzione; l'analisi si è concentrata prevalentemente sul mondo romano attraverso la lettura di passi di Cicerone e di Sallustio, ma non è mancata l'occasione di riflessione sul nostro presente. Infine l'ultimo gruppo ha deciso di occuparsi della periodica elaborazione di sogni di un mondo perfetto (Virgilio, Orazio, Tommaso Moro,

Tommaso Campanella), così come dell'immaginazione, in tempi più recenti, di un mondo distopico in cui si materializzano le paure e le minacce del mondo reale (Orwell, Eggers).
Titolo della conferenza: *Politica, ovvero l'arte della parola*: 1.Il bene comune e lo stato ideale (Cicerone, Dante, Machiavelli) 2. *Virtus* e parola 3. *Commoda privata/communis utilita*s 4. Sogni o incubi: utopie e distopie.

4F (prof.ssa Di Marco)

Il lavoro è partito dall'inquadramento storico dell'autore (Tito Livio) mediante lezione frontale; quindi gli alunni-divisi liberamente in gruppi- hanno letto, prima in italiano, poi in latino, alcuni episodi relativi al periodo monarchico e repubblicano, scelti tra quelli che meglio illustrassero le antiche *virtutes* romane (solo alcuni degli episodi tuttavia sono confluiti nella relazione finale). Il punto di riferimento che si è chiesto agli alunni di tenere sempre presente nella loro indagine è stato il rapporto, nei secoli,.tra sfera del privato (famiglia) e del pubblico (inteso ora come sfera della libera discussione fra cittadini, ora come Stato, struttura cioè con capacità coercitive)
Titolo della conferenza: *Dal privato al pubblico: i valori della famiglia e dello stato romano attraverso alcuni exempla in Tito Livio.*

4G (prof. Arduini)

Dopo aver individuato possibili percorsi di ricerca sul mondo femminile, la classe si è soffermata su due aspetti del sentimento amoroso: la passione, con lo studio di figure come Didone, Medea e Arianna, estendendo poi la riflessione alle eroine di Tasso, e la pudicizia, dove a partire dalla Lucrezia liviana si è allargato il campo agli esempi presenti nella Commedia dantesca.
Titolo della conferenza: 1."*Un muto stupore le prese l'anima"* (*Argonautiche* III), *l'ultimo atto del dramma amoroso* 2. Pudicitia: *la virtù femminile per eccellenza.*

4. Verifica e valutazione.

È stata innanzitutto valutata in itinere l'efficacia del lavoro di ogni studente all'interno di ciascun gruppo attraverso l'osservazione diretta della classe da parte del docente, la presa visione dei materiali di "servizio" predisposti dagli studenti (mappe, schede, tabelle, questionari, matrici swot…, sia cartacei sia multimediali), compresi i verbali di rendicontazione dei lavori, in alcuni casi le brevi relazioni orali dei portavoce dei gruppi in fase di bilancio periodico dei lavori giornalieri, infine la stesura delle argomentazioni per il *debate* e lo svolgimento dello stesso solo per la classe 4B, dove tra gli scopi della ricerca vi era anche la pratica di questa metodologia[1]. Tutti i dati sono stati raccolti attraverso l'uso di griglie predisposte e laddove è stato possibile, avendo un numero significativo di riscontri, si è assegnato un voto numerico sul registro.

In tutte le classi e per tutti gli alunni è stata poi già svolta, o sarà svolta entro la fine di aprile, una verifica di impianto "tradizionale", o di traduzione e/o di analisi-

[1] Molte delle classi partecipanti sono già impegnate in un torneo nazionale di debate, organizzato dall'associazione Weworld, con la quale la nostra scuola collabora da alcuni anni.

commento di un testo latino in linea con gli autori o gli argomenti trattati nelle varie classi, o di scrittura espositivo-argomentativa (tip. b: articolo/saggio breve). Le verifiche effettuate mostrano in genere un miglioramento dei risultati rispetto agli standard della classe, tuttavia non tutti gli alunni hanno raggiunto il livello base delle competenze mirate o la sufficienza.

A fine marzo è poi iniziato il ciclo di conferenze rivolte ad altri studenti, docenti, genitori e aperto alla cittadinanza. Il bilancio, ancora provvisorio perché limitato a cinque classi su otto, è tuttavia soddisfacente: gli studenti relatori hanno saputo destreggiarsi davanti al pubblico, rispondendo anche a domande e richieste di chiarimento, e avvalersi in modo adeguato delle presentazioni multimediali preparate *ad hoc*. I ragazzi coinvolti sono stati quattro-cinque per classe e alcuni di essi hanno mostrato una sicurezza e una autorevolezza in precedenza mai evidenziata dalla classica situazione scolastica dell'interrogazione. Si tratta di una piccola conferma della validità e dell'efficacia del compito di realtà sulla motivazione e sulla prestazione degli studenti.

Per la valutazione di questa attività finale i parametri individuati dai docenti sono la capacità degli alunni di gestire i tempi e di 'catturare' l'uditorio, la qualità dell'esposizione orale (sintesi, chiarezza, scioltezza e proprietà di linguaggio) e della presentazione multimediale realizzata con l'ausilio di Prezi.

Le classi hanno anche curato la promozione dell'evento attraverso la creazione di un volantino e la pubblicizzazione sui social, mentre alcuni studenti delle classi coinvolte, membri anche del gruppo di progetto studentesco "Lussana in ripresa", stanno facendo riprese video delle conferenze da cui verrà poi tratto un breve filmato.

Si valuterà infine in sede di bilancio finale dei docenti se pubblicare eventualmente i testi cartacei degli interventi sotto forma di dispensa autonoma o come dossier inserito nel giornalino di istituto "Quinto piano".

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ).

"E io modestamente lo nacqui". *Ius soli* e miti di fondazione in Grecia e a Roma.

Claudia Mizzotti e prof.ssa Giorgia Totola, docenti presso il Liceo Scientifico Statale "A. Messedaglia" di Verona, a.s. 2017/2018, classi 3^F, 3^N, 5^A, 5^B e 5^D indirizzo di Studi Liceo Scientifico

1. Presentazione.

Il progetto di ricerca-azione *E io modestamente lo nacqui". Ius soli e miti di fondazione in Grecia e a Roma* è stato scelto per sviluppare negli studenti competenze sociali e civiche sul tema della cittadinanza: muovendo dal mondo antico, gli studenti sono stati sollecitati a esprimersi e a confrontarsi sulla questione attraverso laboratori ermeneutici, dopo aver ricercato e analizzato fonti antiche e moderne. Per l'approfondimentoo sono stati organizzati presso il liceo tre incontri tenuti da esperti: a gennaio da Stefano Verzè sui *Nazionalismi identitari in Europa,* a febbraio da Mario Lentano su *Greci si nasce, Romani si diventa*, a marzo da Francesco Bruni su *Patria: avventure di una parola.* Nel corso del progetto gli studenti hanno affrontato l'elaborazione di un saggio breve come verifica *in itinere* e hanno presentato come prodotto della ricerca-azione una dissertazione sul diritto di cittadinanza agli stranieri, presentando posizioni volutamente antitetiche. In tale percorso C. Mizzotti e G. Totola hanno curato rispettivamente la sezione sul concetto di identità e la sezione sui miti di fondazione in Grecia e a Roma.

2. Identità, cultura, memoria. (Claudia Mizzotti)

Il concetto di identità è oggi abusato e sovraesposto, spesso frainteso e banalizzato. Alle classi quarte e quinte di un liceo scientifico il concetto evocato richiama sicuramente i principi fondanti della logica classica aristotelica, ma il termine identità appartiene anche al lessico matematico e della biologia molecolare. I possibili sviluppi interdisciplinari in questa direzione sono stati appena accennati, poiché si è ritenuto più proficuo percorrere una strada che potesse interferire in modo diretto con esigenze proprie dei nostri studenti, intenti a trovare una definizione di sé in un tempo della vita – l'adolescenza e la prima giovinezza – di profonde trasformazioni e impegnati a rivendicare un loro posto nel mondo in una stagione di epocale cambiamento, di metamorfosi per taluni. L'identità è un concetto assai complesso e sfuggente, si situa fra gli ambiti della psicologia, della sociologia, dell'etnologia, dell'antropologia, a intendere la consapevolezza che un individuo ha di se stesso e che lo rende distinguibile dagli altri, in un rapporto dialettico tra realtà e percezione, ma soprattutto in divenire: l'identità, cioè, non rimane fissa, ma evolve, sia rispetto alla crescita biologica dell'individuo, sia per le esperienze vissute e per i cambiamenti che si verificano intorno a lui. Si realizza qui la prima contraddizione del concetto di identità: il termine «promette ciò che non c'è»[1]. L'identità è «una parola avvelenata»[2], è «il grande mito del nostro tempo perché si porta dietro una promessa di certezza e di

[1]Remotti F., *L'ossessione identitaria*, Bari, Laterza, 2017, p.12.

[2]*Ivi,* p.10.

stabilità»[3], che non può mantenere. Mentre i concetti filosofico, biologico e giuridico di identità rimandano a qualcosa di permanente e stabile, l'identità psicologica, sociologica, antropologica è mutevole, dinamica e processuale. Ma non si tratta dell'unica contraddizione: esistono infatti identità individuali e collettive, sociali e culturali, ascritte e acquisite. Insomma «identità», che è un sostantivo invariabile, è parola che va declinata al plurale e molte sono le identità secondo le quali ciascuno può vivere contemporaneamente la propria esistenza. Non una, ma tante identità dunque sono possedute da ognuno, considerando sia la dimensione diacronica che quella sincronica, e inoltre l'identità è un dato relazionale che si costruisce sulla base della diversità, e si nutre del confronto costante con l'alterità, presente o semplicemente immaginata.

Attraverso ampie letture (di testi narrativi, poetici e saggistici) gli studenti hanno potuto constatare la complessità del concetto di identità e hanno riconosciuto, nella realtà che li circonda, tracce di una vera e propria ossessione identitaria, secondo l'espressione usata da Remotti. Un'ossessione che si traduce spesso in un generico, superficiale richiamo al passato, in una ricerca di radici[4] che può trasformarsi in pericolosa utopia regressiva. Scrive l'antropologo Marco Aime: «la tensione tra la ricerca di un'origine certa, un punto zero della nostra storia e della nostra cultura, quello a cui spesso attribuiamo quella che chiamiamo identità, e il groviglio storico, culturale che la realtà propone quotidianamente, a cui spesso si tenta di dare ordine, con la creazione di contenitori utili a creare confini, limiti, divisioni, come ad arginare la presunta paura di dissolversi in un magma indefinito»[5]. Talvolta l'ansia di trovare un retroterra a cui aggrapparsi come gruppo che si autodefinisce rispetto agli altri è tale da creare processi di «filiazione inversa», in cui non sono i padri a generare i figli, ma viceversa: non è il passato che modella il presente, ma il presente che modella il passato, così da costruire miti che manipolano e mistificano il passato in funzione del presente. La tradizione non va confusa con un generico e pericoloso tradizionalismo, che spesso si rivela privo di ogni fondamento culturale, che appiattisce il passato ricercando in esso solo elementi di continuità pretestuosi, rifiutando la complessità e la nozione di alterità: gli antenati sono inevitabilmente altri rispetto a noi. Il ritorno al nazionalismo in tutto il mondo e in Europa e la ricerca delle piccole patrie sono prodotti da una forma di nostalgia alimentata dall'ignoranza storica. L'innamoramento nostalgico e retrotopico[6] si affida a una politica della memoria viziata da operazioni arbitrarie di selezione e/o esclusione di fatti, spesso a fini politici e di parte, contando sull'ignoranza di una fetta consistente dei cittadini, alla maniera di come accadeva nella distopia orwelliana. Svolgere un'indagine sul passato con strumenti scientifici può essere utile per evitare che si affermino nuovi e pericolosi miti: come lo studio dell'antichità dimostra, infatti, i miti, come le identità si possono scegliere, sono un prodotto della cultura.

---

[3] *Ibidem.*

[4] Bettini M., *Contro le radici,* Bologna, Il Mulino, 2011.

[5] Aime M., *Cultura*, Torino, Bollati-Boringhieri, 2013, p. 73.

[6] Bauman Z., *Retrotopia*, Roa-Bari, Laterza, 2017.

3. Miti di fondazione in Grecia e in Roma. (Giorgia Totola)

Dopo una riflessione sulla posizione critica di Francesco Remotti[7], sono stati introdotti i miti di fondazione di Atene e di Roma che hanno contribuito a consolidare il senso di appartenenza dei popoli: laddove non esisteva ancora il diritto, interveniva il mito a educare e a riproporre un modello di comportamento[8].

Per Atene è stato proposto il mito associato alla nascita di Erittonio: un giorno Atena incontra Efesto che si innamora immediatamente della dea senza esserne ricambiato; la insegue per possederla e, nell'impeto, fa cadere il suo seme sulla gamba di Atena. La dea, disgustata, si pulisce con uno straccio che getta al suolo. A questo punto, il seme divino feconda la terra dalla quale nasce Erittonio, futuro re di Atene[9]. La città di Atene vanta dunque origine divina e diretta appartenenza alla *madre terra*, come illustrato nelle rappresentazioni iconografiche sul motivo della *auctoctonia,* raffigurando i primi re di Atene con sembianze ibride, uomini con coda di serpente[10].

Per Roma è stato ricordato il mito di Romolo, figlio di Numitore, ultimo discendente di Enea, venuto nel Lazio per trovare una nuova sede per il suo popolo dopo la distruzione di Troia[11]. Si è osservato come, sin dalle origini, i Romani insistessero sulla integrazione e sulla inclusione(Virgilio *Eneide*[12], Livio *Ab urbe condita*[13]), in Romolo e nella sua stirpe non solo scorre sangue laziale e troiano, ma si constata anche una politica di sensibilizzazione nei confronti dell'altro; inoltre apre un asilo in cui offre rifugio e ospitalità a chiunque ne abbia bisogno. Tacito l'autore attribuisce a Romolo una straordinaria saggezza politica nell'aver considerato moltissimi popoli prima nemici, poi cittadini[14]. I miti di fondazione sono stati utili per estendere la riflessione al tessuto sociale dapprima ateniese, poi romano: se Atene

---

[7]Francesco Remotti ha dedicato a tale argomento due libri, *Contro l'identità* e *L'ossessione identitaria*, nei quali contrasta il concetto di identità circoscrivendolo e sottoponendolo al processo opposto dell'alterazione; cfr. Remotti F., *Contro l'identità*, Roma-Bari, Laterza, 1996 e Remotti F., *L'ossessione identitaria*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

[8]Si pensi alla funzione sociale degli aedi e dei rapsodi nel mondo classico; a tal proposito, cfr. Lord A.B., *Epic Singers and Oral Tradition*, Ithaca-London, Cornell University Press, 1991.

[9]Kerényi K., *Gli dei e gli eroi della Grecia*, Milano, Oscar Mondadori, 1989, pp.111-112. Ci sono diverse versioni di questo mito; in tutte si riscontrano genesi divina e carattere autoctono.

[10]Il serpente rappresenta l'animale più vicino alla terra, "legato al suolo sul quale striscia", cfr. Lentano M., *Stranieri, Identità e inclusione in Grecia e a Roma*, all'indirizzo https://it.pearson.com/content/dam/region-core/italy/pearson-italy/pdf

[11]Secondo il mito, dall'unione di Enea e di Lavinia nasce Silvio, che, dopo la morte del padre, fonda Alba Longa, governata per dodici generazioni dai suoi discendenti, finché Numitore non viene spodestato dal fratello Amulio. Da qui, Romolo e la fondazione di Roma; cfr. Verg., *Aen.,* 6. 760-766; Liv., 1.1-7.

[12]*Sermonem Ausonii patrium moresque tenebunt,/ utque est nomen erit; commixti corpore tantum/ subsident Teucri, morem ritusque sacrorum/ adiciam; faciamque omnis uno ore Latinos./ Hinc genus Ausonio mixtum quod sanguine surget,/ supra homines, supra ire deos pietate videbis,/ nec gens ulla tuos aeque celebrabit honores,* Verg. *Aen*., 12.834-840.

[13]Livio 1,1-18.

[14]Tacito, *Annales*,11,24,4.

tende a escludere l'altro da sé, Roma lo include[15]. Ad Atene, per esempio, gli stranieri residenti in città, i *meteci* (*metoikein* "vivere insieme"), erano privi di diritti politici (pur essendo una categoria fondamentale per l'economia): non potevano possedere terre, non potevano sposarsi con una donna ateniese e non potevano partecipare ai processi senza un garante. A tal proposito sono stati letti i passi di Isocrate (*Panegirico*, 23-25), di Platone (*Menesseno, 237 b-c)* e di Demostene (*Epitafio*, 4), nei quali si ribadisce la superiorità degli Ateniesi rispetto agli stranieri, in quanto autoctoni[16]. In questo clima culturale si inserisce il provvedimento di Pericle (V sec. a.C.): acquisiva la cittadinanza ateniese solo il figlio di genitori entrambi ateniesi. A Roma invece la situazione appare diversa: cittadini romani si nasceva o si diventava. A tal proposito, sono stati considerati i provvedimenti legislativi più importanti per l'ampliamento della cittadinanza dapprima agli Italici (*lex Plautia Papiria* del 90/89 a.C.), poi ai militari (*lex Calpurnia* dell'89 a.C). e infine a tutti gli abitanti dell'impero (C*ontitutio Antoniniana* del 212 d.C.). Si è sottolineato anche come la *civitas Romana* non fosse sempre stata così ambita: sul finire del periodo repubblicano, per esempio, un militare peregrino avrebbe preferito una ricompensa in denaro alla cittadinanza offerta. Solo quando Roma raggiunge, invece, la sua massima estensione, i provinciali riprendono ad aspirare allo *status* di cittadino. Obiettivo dei Romani era la corresponsione delle imposte e il mantenimento dell'ordine, non miravano certo alla condivisione della supremazia del loro diritto o alla sovranità del loro territorio[17]; nonostante questa prospettiva interessata, hanno dimostrato come la concessione della cittadinanza fosse uno strumento prezioso di coesione sociale.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQT).

[15]Particolarmente esaustiva è la scelta del titolo dell'intervento tenuto da Mario Lentano presso il Liceo "A. Messedaglia" di Verona, *Greci si nasce, Romani si diventa.*

[16]Anche Euripide distingue gli eretteidi, felici perché "figli degli dei beati, nati da una terra mai conquistata"; cfr. Euripide, *Medea*, vv.963-966.

[17]Per un'analisi dettagliata sul tema della cittadinanza a Roma, cfr. Purpura G., *Il P. Giss. 40, I, in* "Iuris antiqui historia. An international journal on ancient law", 2013[5], pp.73-85.

Figli di un dio minore. Donne e schiavi nel mondo romano, nel Medioevo-Rinascimento, e ai nostri giorni.

Prof.ssa Spata Anna, Prof.ssa Piva Maria Rita, docenti presso il Liceo Scientifico Statale "Pietro Paleocapa" di Rovigo; a.s. 2017/2018 classi 3^ A e 3^ C indirizzo di studi Liceo Scientifico.

1. Presentazione.

Obiettivo precipuo di questa attività didattica è rendere consapevole lo studente che la lingua è una risorsa che bisogna imparare a usare, e che il linguaggio non è un semplice strumento per comunicare, ma ha una forza creativa, capace di formare la realtà: "il mondo ci appare così perché così lo interpretiamo, e questa interpretazione nasce principalmente dal nostro linguaggio"[1] e quindi è molto condizionata dalla cultura in cui siamo immersi, e la Scuola ha il compito rendere consapevole il parlante della sua responsabilità:

rispondiamo agli altri e rispondiamo di fronte agli altri: la responsabilità è la base su cui si fonda la nostra convivenza in quanto il nostro essere insieme è prima di tutto un rispondersi. Tutti gli esseri umani sono responsabili in quanto si rispondono reciprocamente e così costruiscono il mondo in cui abitano[2].

2. I contenuti.

Le diverse potenzialità della parola (comunicare, dialogare, convincere, persuadere, manipolare) sono poste al centro del percorso di studio, che si occupa di due tematiche di grande attualità: il dibattito sul ruolo e sulla figura femminile nella società, e lo sfruttamento di categorie di persone emarginate nelle forme della schiavitù e del servaggio. I problemi sono analizzati con riferimento ai periodi storici studiati nel primo anno del secondo biennio (secondo e primo secolo a.C., Medioevo, Rinascimento), sono pluridisciplinari (sono coinvolte le materie di Latino, Italiano, Storia, Diritto) e sono attualizzati con riflessioni sull'età contemporanea. Alla fine del percorso di studio ogni studente redige: una *controversia* (secondo le regole dell'esercizio retorico antico) e un articolo di giornale. L'attività giornalistica (non finalizzata a una scrittura professionale, ma sviluppata per l'acquisizione della competenza di letto-scrittura per la realizzazione di una tipologia testuale che è attualmente prevista per la prima prova scritta dell'Esame di Stato), con la stipula di un accordo con il "Resto del Carlino" (redazione di Rovigo), si prefigura come un'attività di alternanza scuola-lavoro, e si realizza attraverso alcune lezioni teoriche del caporedattore della testata locale, la frequenza della redazione del giornale, la realizzazione individuale di un articolo di giornale.

Ci si prefigge di accompagnare gli studenti in un percorso di ricerca e di studio di fonti e di testi, di rielaborazione delle conoscenze, di attualizzazione di tematiche di rilevanza civile e sociale, ponendo al centro le potenzialità della "parola", che può

[1] Doglio M., *Parlare per tutti. Arte della comunicazione e delle relazioni umane*, Milano 2004, Lupetti, p. 38.
[2] Doglio M., op. cit. p. 164.

costruire pregiudizi e stereotipi, ma è in grado anche di educare e di formare; dalla scelta dell'obiettivo dipende la società di 'domani'.

3. Metodi, strumenti, verifica.

Trattandosi di studenti del primo anno del secondo biennio, si ritiene opportuno non impegnarli in una libera ricerca della documentazione, pertanto, dopo l'illustrazione del progetto alle classi, sono presentate lezioni frontali (nelle materie di: Diritto, Storia, Latino, Italiano). La sezione "Didattica" del registro elettronico è utilizzata come archivio della documentazione, a disposizione degli studenti. Le presentazioni dei docenti sono approfondite dagli studenti attraverso ricerca individuale in siti internet selezionati e documentazione cartacea, indicati e forniti dai docenti.

Agli studenti delle due classi un esperto di Diritto presenta una trattazione storico-giuridica. La condizione della donna nel mondo romano è illustrata attraverso l'esame di aspetti giuridici in relazione allo *status familae,* alla *patria potestas*, ai tipi di matrimonio, alla tutela e alla *cura*, e ai diritti di successione; è descritta la condizione femminile nel periodo medioevale e del Rinascimento; è esaminata la legislazione dal 1942 a oggi, il suffragio universale e gli interventi legislativi sul femminicidio e il reato di *stalking*. Per la tematica del servaggio si parte dalla definizione di schiavo, e si trattano: i modi in cui si diventava schiavo nel mondo romano, le forme di riscatto e i liberti. Nell'attualità è ritenuta nuova forma di servitù la condizione del migrante stagionale; si parte dalla definizione di 'straniero', 'migrante', 'rifugiato', e si trattano il diritto d'asilo e i diritti degli stranieri.

Le docenti di Latino svolgono attività di interclasse con incontri a gruppo aperto (presentazione del progetto; indicazioni operative; visione del film "Scipione detto anche l'Africano" scritto e diretto da Luigi Magni), attività condivise (scheda per lo sviluppo di un progetto di un *debate*, un dibattito pubblico a squadre; schedatura del film), lezioni tematiche per gruppi di genere (specificatamente per il periodo del secondo e primo secolo a.C. un insegnante presenta il tema della condizione femminile alle studentesse, e un'insegnante quello della schiavitù agli studenti). Attraverso presentazione multimediale e *brochure* le docenti presentano un percorso sulla retorica e sull'oratoria antica (con particolare riguardo alla *controversia*), e si soffermano sul *debate* che mette in gioco le regole della conversazione[3] e dell'argomentazione[4].

Le tematiche riguardanti Italiano e Storia sono seguite dagli studenti a classi separate, per valorizzare gli interessi dei gruppi, per rispettare impegni formativi stabiliti dai Consigli di classe, per realizzare plutidisciplinarità con il docente di Storia di una classe, che sviluppa la sezione relativa al Medioevo attraverso la descrizione del contesto storico e culturale (l'organizzazione della vita e la situazione servile, propria di una parte del mondo contadino; la condizione femminile) e l'analisi delle due tematiche nel '500

[3] *Solo attraverso la comunicazione, solo attraverso la conversazione degli esseri umani gli uni con gli altri nascono le idee. Non da soli, ma con gli altri si arriva ai concetti e in generale alla ragione… La vera dialettica non è un monologo del pensatore solitario con se stesso, è un dialogo fra io e tu.* Ludwig Feuerbach

[4] *La teoria dell'argomentazione rifiuta le antitesi troppo nette. Mostra che tra la verità assoluta e la non-verità c'è posto per la verità da sottoporsi a continua revisione mercé la tecnica dell'addurre ragioni pro e contro. Sa che quando gli uomini cessano di credere alle buone ragioni comincia la violenza.* Norberto Bobbio

presentando la conquista del Nuovio Mondo e la scoperta dell'"altro', e personaggi femminili che influirono sugli eventi storici del periodo.

In Italiano sono presentate lezioni sul testo argomentativo e sulla specifica tipologia testuale dell'articolo di giornale, sono svolti esercizi e verifiche formative, e talora sommative, comunque preparatorie all'esecuzione della verifica finale; gli inteventi del giornalista approfondiscono gli aspetti professionali di tale scrittura.

Sono studiati temi della letteratura italiana che afferiscono all'immagine della donna nel Medioevo, alla figura del fante e del servo: nella poesia del Duecento (aulica e popolare), in Dante, Petrarca, Boccaccio. Nella classe in cui è stato presentato lo scenario storico-culturale la docente di Italiano presenta un *excursus* iconografico e letterario sui temi esaminati per il periodo del Rinascimento e propone la lettura di due libri di narrativa di M. Santagata[5].

La verifica di latino consiste nel *rem in controversiam vocare*, "fare di un argomento oggetto di discussione": si tratta di un esercizio strutturato nella definizione di un principio giuridico e nell'esposizione di avvenimenti, articolato in *proemium, narratio, argumentatio*. Nell'antica *controversia* lo *status causae* era il 'nocciolo', l'aspetto saliente intorno a cui ruotava tutta la questione, che nasceva da una contrapposizione di affermazioni (*iudicatio*); nel nostro caso lo *status causae* è rappresentato dal contesto del secondo e primo secolo a.C., periodo in cui, con le conquiste romane in Grecia e in Oriente, si assiste a un'importante arricchimento sociale, da cui consegue una trasformazione economica, che influisce nei costumi e nella cultura di tutti i ceti sociali, ma in particolare ricade su due categorie che non possedevano autonomia giuridica ed erano considerate *res*: le donne (il cui ruolo sociale era quello di 'fattrici delle progenie') e gli schiavi (che erano considerati 'strumenti dotati di parola'); di queste categorie sono analizzati e criticamente considerati i ruoli, le funzioni e i limiti dell'autonomia e della libertà.

Funzionale alla legittimità della prole (e quindi alla trasmissione della *res familiaris*) era il ruolo femminile della *mulier* che doveva essere *lanifica, domiseda, frux, univira, fidelis, proba, pudica, pia* (secondo il modello del *mos maiorum*) e comportarsi come la dea *Tacita Muta* (la 'dea del silenzio'); in questo periodo si superano le norme giuridiche originarie, la donna acquisisce libertà maggiori (specie per le capacità successorie) e inizia a partecipare alla vita pubblica in modo più 'disinvolto', tanto da essere considerata negli ambienti conservatori una *proterva meretrix* ("matrona di nobili origini che infrange i limiti del modello stereotipato con comportamenti trasgressivi"). Allo studente è richiesto di discutere (facendo riferimento ai documenti e ai testi studiati) quale delle due immagini femminili (*mulier aut femina*) fosse il modello culturale più funzionale alla società del tempo.

Per un più proficuo investimento del capitale lo schiavo (*captivus* 'prigioniero di guerra', *addictus* 'indebitato o insolvente di pene pecuniarie per reati', *natus ex ancilla* 'nato schiavo', *verna* 'nato in casa', per scelta, rapito dai pirati, bambino abbandonato o venduto, esiliato politico, immigrato per carestie), nel corso del secondo e primo secolo a.C., aveva sostituito nelle campagne il salariato; in breve tempo anche in città le attività domestiche vennero svolte dallo schiavo, cosa che richiedeva competenze culturali,

[5] Santaga M., *Come donna innamorata* e *L'amore in sé*, edizione Guanda.

carattere e atteggiamenti disinvolti, in particolare per potare a termine gli affari o sostenere gli interessi politici del *dominus* ('padrone e patrono'). Che cosa era più utile alla società romana: un bene economico facilmente sostituibile da sfruttare in campagna, oppure il *servus* furbo, capace di svolgere mansioni e attività utili alla *familia* traendo personale profitto: *servus aut homo*?

La *controversia*, che si chiede di elaborare come verifica individuale in classe, è un 'compito autentico': è preceduto dall'ascolto, la compresione e l'approfondimento, dalla riflessione e dal confronto su zone problematiche di grande sollecitazione a cui si cerca di rispondere dimostrando il possesso di contenuti, risorse cognitive ed emotive, per costruire una competenza complessa argomentativa in cui si presenta un'opinione motivata e sostenuta con fonti e documenti probanti; con il 'compito autentico' si affronta un problema complesso e aperto per dimostrare l'importanza civile di un tema e per acquisire, attraverso il coinvolgimento, la consapevolezza di una situazione[6].

La redazione dell'articolo di giornale, anche considerando la sua relazione con l'attività di alternanza scuola-lavoro, è una 'prova esperta': un compito problematico che richiede allo studente l'attivazione di capacità di comprendere testi, stabilire collegamenti, ricavare da più fonti e codici informazioni (anche implicite), di affrontare un caso, e infine di giustificare le scelte e dimostrare consapevolezza del percorso svolto. Allo studente si richiede di far riferimento ai temi di studio di Latino e al *dossier* pluridisciplinare fornito dal docente (costituto da documenti e fonti studiate e alcuni testi non conosciuti), e di confrontare i contenuti in modo olistico (connettendo vari ambiti del sapere) e pluri-competente, per presentare un'argomentazione articolata su uno dei due temi studiati.

Finalità ultima è accompagnare lo studente a costruire e presentare una personale opinione motivata capace di promuovere il rispetto dei "figli di un dio minore", le donne e i servi, categorie che subiscono e soffrono la Storia dai secoli che precedono la nascita di Cristo a oggi.

Riteniamo che il 'rispetto' dell'"altro' (nella molteplice diversità di genere, sociale, politica, di cultura o di pensiero) sia la più importante competenza di cittadinanza che la Scuola ha il compito di insegnare.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ).

[6] Si rinvia a Glotthotn e Resnick.

Nulla die sine linea: civitas, libertas, ludus.

Proff. Bandiera Elma, Cadili Luca, Cavallaro Leonardo, Catanzaro Guglielma, Crestani Chiara, D'Addezio Anna, Devicienti Antonio, Falzoni Clara, Ferré Davide, Foglia Nadia, Gavianu Gianfranco, Mentasti Manuela, Pugliese Crescenza, Reiners Claudia, Riva Maria Stella, docenti presso Liceo Scientifico "Sereni" di Luino, a.s. 2017-18, classi 1^ A, 2^A, 2^B Indirizzo Scientifico; 1^ALF, 1^BL Indirizzo Linguistico; 1^ D Indirizzo Scienze umane; 5^ BLF Indirizzo linguistico Esabac; 5^ALC Indirizzi Linguistico-Scienze applicate.

1. Presentazione.

Il percorso prescelto ha cercato di dare un significato ad alcune attività didattiche che non sempre avevano un inquadramento e una collocazione coerenti, pur dimostrando la loro validità culturale. Raccordare sotto l'egida della educazione alla cittadinanza i percorsi è stato un passaggio importante: l'obiettivo principale è stato quello di definire lo scopo, le competenze essenziali da sviluppare che per tutti i lavori transdisciplinari sono state "Acquisire e interpretare l'informazione e comunicare" a diversi livelli, in relazione alle varie classi e ai differenti indirizzi.

Sono stati essenziali l'approccio ai testi nelle loro diverse forme (testi latini, italiani, stranieri, documenti storici, immagini) e l'analisi diretta di opere d'arte collocate nei musei, espressioni di cultura e civiltà che connettono indissolubilmente antichità e modernità, rappresentando una continuità ma anche una differenziazione.

Si è partiti spesso nei diversi percorsi tematici dalla realtà attuale per risalire a ritroso nell'antico e nel passato, cogliere in essi gli elementi specifici e ritornare poi alla modernità. Ciò per consentire ai ragazzi di riconoscere come proprio un patrimonio linguistico-letterario-artistico che li fa cittadini d' Italia ma anche d' Europa e del mondo. Continuità sì, ma anche alterità, diversità.
Come scrive Maurizio Bettini[1]

"è proprio mettendo l'accento su questi tratti di alterità della cultura antica rispetto alla nostra-in aggiunta o in opposizione a quelli di continuità-che si può accrescere l'interesse degli studenti verso il mondo dei Greci e dei Romani. La ragione di ciò è semplice. Osservata attraverso la lente dei suoi aspetti meno noti, talvolta perfino imprevedibili, la cultura classica si presenta come uno spazio privilegiato, all' interno del quale sperimentare che si può vivere anche in altri modi: modi che non sono necessariamente identici ai nostri. E questo risulta per forza interessante […] I Greci avevano già indicato l'importanza del thauma, della meraviglia, come impulso alla riflessione".[2]

Questa osservazione non si applica solo al mondo latino e greco, ma anche al passato nel suo complesso, termine di confronto con il presente, luogo possibile di stupore e meraviglia e dunque oggetto di riflessione.

L'approccio metodologico dei diversi percorsi è stato sempre laboratoriale, la divisione della classe per gruppi di lavoro. La ricerca è stata effettuata con la metodologia

[1] Bettini M., *A che servono i Greci e i Latini?*, Torino 2017, Einaudi, p. 84-85
[2] Platone, *Theaetetus*, 155 d; e cfr. Aristotele, *Metaphysica*, 982 b 11-19

della *flipped classroom* e della *peer education*. Per tutti i percorsi la competenza chiave mirata è stata quella di acquisire e interpretare l' informazione.

A una prima fase di presentazione dei percorsi da parte del docente, hanno fatto seguito uscite didattiche sul territorio, partecipazione a mostre sui temi oggetto dell'indagine, un lavoro sui testi, sulle opere, una rielaborazione da parte degli alunni e una produzione di materiali di varia tipologia (presentazioni multimediali, disegni, fumetti e vignette, video).

I momenti della ricerca svolti in aula, la verifica e la valutazione delle competenze sono stati monitorati dalle schede di osservazione e valutazione elaborate dal Dipartimento di Lettere; la valutazione sommativa ha avuto come oggetto le relazioni e le presentazioni all'intera classe da parte di ciascun gruppo ed ha assunto i seguenti parametri: ricchezza e originalità dei contenuti, articolazione delle parti assegnate a ciascun relatore, chiarezza ed efficacia comunicativa, interazione costruttiva tra i singoli componenti del gruppo, utilizzo degli strumenti tecnologici ed elaborazione del materiale multimediale. I prodotti finali, esposti in classe, saranno presentati in occasione di un congresso che la scuola, in collaborazione con enti del territorio, proporrà alla cittadinanza nel mese di maggio.

Tre i temi-percorsi sviluppati: *ludus* (gioco d'azzardo nel mondo romano e oggi), *libertas* (libertà e schiavitù nel mondo romano), *civitas* (la città e la *domus* nel mondo romano; la citta industriale).

Sono stati coinvolti i docenti di Italiano (classi del biennio e del triennio) e Latino (classi del biennio), Geostoria e Cittadinanza e Costituzione (classi del biennio), Storia e Filosofia (classi del triennio), Matematica (sul tema del gioco d'azzardo, nella classe prima dell'indirizzo scientifico), Disegno e Storia dell'arte, Inglese e Tedesco (classi quinte dell' indirizzo linguistico).

Nell'ottica della cittadinanza i lavori sono stati condivisi in *drive* e *classroom*.

2. I percorsi.

2.1 Primo percorso: *ludus* (classi 1^A Scientifico; 1^D Scienze umane).

Si è proposto ai ragazzi appartenenti a due classi di indirizzi differenti un percorso comune con elementi di differenziazione.

La classe 1A dell'indirizzo scientifico ha iniziato il suo percorso con un'uscita alla 'fabbrica del vapore' a Milano per la mostra "Matematica e gioco d'azzardo".

Al rientro i ragazzi hanno relazionato in classe (lezione in compresenza-verifica dei docenti di Matematica, Italiano e Latino). La relazione ha permesso di mettere a fuoco i dati tecnici sull'azzardo, gli aspetti concernenti il calcolo delle probabilità, le competenze sopra indicate. Il percorso matematica e gioco d'azzardo ha avuto come obiettivo quello di fornire agli allievi i primi strumenti per interpretare il gioco d'azzardo da un punto di vista razionale; ci si è concentrati soprattutto sul concetto di probabilità, introdotto in maniera semplice per valutare la probabilità di vincere ai giochi più diffusi, come il Superenalotto o il Gratta e Vinci. L'analisi dei dati ha permesso di evidenziare come la diffusione del gioco d'azzardo abbia radici nell' analfabetismo matematico. Si è riflettuto su alcuni aspetti di carattere psicologico, primo fra tutti quello della "quasi vincita".

Si è poi avviato in entrambe le classi un lavoro di analisi sui testi latini, con traduzioni a fronte, riguardanti il gioco d'azzardo: Ovidio[3], Svetonio[4], Giovenale[5], Plinio il Vecchio[6], Marziale[7] Tacito[8]. Ammiano Marcellino[9]. La lettura dei testi è stata svolta in traduzione trattandosi di classe prima: da questi testi i ragazzi hanno tratto il lessico latino del gioco d'azzardo.

Lo studio di tale argomento è stato affiancato dalla lettura e analisi di alcune opere letterarie: "*Il giocatore*" di F. Dostoevskij, "*Ventiquattro ore nella vita di una donna*" di S. Zweig, le pagine dedicate al tema ne "*Il fu Mattia Pascal*" di L. Pirandello.

Sono stati elaborati dai ragazzi racconti, fumetti, filmati, disegni con semplici testi latini e/o solo in italiano, schede lessicali e di civiltà sui termini latini del gioco d'azzardo, nonché presentazioni in varie modalità multimediali, esposte in classe. Video e disegni, realizzati in collaborazione con la docente di Storia dell'arte, hanno vinto premi al concorso organizzato dall' Associazione AND (Azzardo e Nuove dipendenze) e patrocinato da Regione Lombardia, Associazione No Slot, #AZZARDOTIVINCO e alcuni Comuni No slot del territorio. La produzione grafica si è sviluppata con una prima fase di dibattito sul tema; sono state in seguito evidenziate alcune tecniche basilari mirate a effettuare scelte efficaci e d'impatto per produrre messaggi: sintesi e semplificazione dell'immagine, valenza psicologica del colore, chiarezza e semplicità del messaggio. Al codice visivo si è coniugato il messaggio espressivo verbale che, con slogan diretti e incisivi, ha reso più coinvolgenti e motivati gli elaborati.

2.2 Secondo percorso: *libertas* (classi 1ALF e 1BL Linguistico)

Nelle classi prime del liceo linguistico si è approfondita una tematica storico-sociale, a partire dal puro dato linguistico, allo scopo di dimostrare agli studenti, che sono al primo approccio al latino, le connessioni tra la lingua a torto definita morta e il tessuto sociale antico.

I docenti hanno presentato i concetti di libertà e schiavitù attraverso un *power point* di taglio multidisciplinare che affrontava la tematica della schiavitù in vari ambiti: lessico, fonti letterarie, fonti epigrafiche, storia. A questa prima fase è seguito un lavoro per gruppi di ricerca del materiale, cernita delle fonti, rielaborazione e costruzione di un *power point*. Gli argomenti sono stati suddivisi secondo la seguente scansione: la schiavitù nel diritto; la schiavitù in Seneca e Plinio il Giovane; la società romana; i liberti; le ribellioni degli schiavi; gli schiavi e l'agricoltura; le condizioni di vita degli schiavi; lo studio delle epigrafi.

---

[3] Ovidio, *Tristia*, II.1 471-484 (il gioco degli scacchi?): *Ars amatoria,* III, 365-384
[4] Svetonio, De *Vita Caesarum*, II, 70 (Augusto)
[5] Giovenale, I,8
[6] Plinio il Vecchio, *Naturalis Historia*, XIV, 140
[7] Marziale, *Epigrammata,* II,48; XIV-*Apophoreta*-XV (*Tesserae*); XVI (*Turricula*); XVII (*Tabula lusoria*).
[8] Tacito, *De moribus et situ Germanorum,* 24
[9] Ammiano Marcellino, *Res Gestae*, XXVIII,21

La verifica finale, con traduzione e comprensione, riguarda un brano tratto dai *Saturnalia* di Macrobio, intitolato "La festa in onore delle schiave", rielaborato secondo le competenze degli alunni.

2.3 Terzo percorso: *civitas*

2.3.1 La *civitas* romana. *Domus* romana (classi 2A; 2B Scientifico)

Le tre ricerche hanno privilegiato differenti aspetti della *civitas* romana, intesa sia come il corpo civico dell'antica Roma nelle sue più evidenti manifestazioni storiche e materiali sia come 'cittadinanza', e cioè come l'estrinsecazione di quei principi morali e culturali che lì rinsaldavano il sentimento di identità e di appartenenza ad una comune realtà politica, sociale ed economica. La prima ricerca ha riguardato la legione quale espressione più compiuta dei cittadini in armi: sono state richiamate la storia dell'esercito romano, dalla coscrizione all'allestimento di armate professionistiche, la struttura e la tattica della legione, il sistema di gerarchie, le insegne e i principi etici sottesi al 'combattere per la patria'. La seconda ricerca si è soffermata su un momento particolare della storia della religione nella Roma antica: l'irrompere nell'Urbe e poi nell'impero dei culti stranieri quali quelli di Mitra, Iside e Cibele. L'ultima relazione ha invece avuto come oggetto il tema delle feste romane e, in particolar modo, del Carnevale, che è stato presentato sul piano diacronico: dalla Roma antica fino al Rinascimento e dell'età barocca.

Sempre nella classe 2A i docenti di Storia, Italiano e Latino, Disegno e Storia dell'arte, Inglese hanno affrontato il tema della *domus* romana, all' interno del vasto quadro della *civitas*. Lo scopo fondamentale della ricerca è stato quello di promuovere e consolidare negli alunni competenze progettuali, nonché la padronanza del lessico della civiltà latina relativo alla *domus romana* e del lessico in lingua inglese relativo alla *"house"*; il prodotto finale è consistito nella stesura di un breve annuncio di vendita.

Il tema prescelto è stato articolato in sotto-temi: le funzioni della *domus* nella civiltà romana, le funzioni della *domus* nella storia dell'arte, le funzioni della *domus* nella civiltà latina, le strutture morfo – sintattiche latine e inglesi necessarie per la stesura dell'annuncio di vendita in lingua latina e in lingua inglese, le competenze comunicative in lingua inglese indispensabili per gestire la trattativa di vendita in una *"Real estate agency"*

Nella classe 2B si è mirato all' ampliamento del lessico storicamente contestualizzato della civiltà latina, relativo ai diversi settori esaminati.

Il tema prescelto è stato affrontato da diversi punti di vista e articolato nei seguenti sotto-temi: la struttura urbanistica, le strutture economiche, l'organizzazione politica, l'organizzazione militare, le istituzioni religiose, la struttura della famiglia.

Ciascun gruppo, in sede di restituzione del lavoro, ha proposto un quadro sinottico del lessico latino attinente al settore oggetto di indagine, che è stato individuato nel corso della ricerca.

2.3.2 La civitas moderna e contemporanea (classi 5ALC Linguistico e Scienze applicate; 5BLF Linguistico Esabac)

Nella classe 5AL Linguistico si è affrontato il tema della città nel Novecento: Berlino dall'inizio del secolo fino alla caduta del Muro e un po' oltre. L'obiettivo dell'intervento, limitato a Lingua e Letteratura Tedesca, è stato delineare le caratteristiche salienti della metropoli nel Novecento, con particolare riferimento a Berlino, capitale dell'Impero, della Repubblica di Weimar, del Reich nazista, occupata e divisa in quattro settori nell'immediato dopoguerra, territorialmente e politicamente divisa tra DDR e BRD, centro nevralgico delle tensioni della Guerra Fredda, infine città riunificata e capitale della Germania unita. In tutte queste fasi la storia di Berlino presenta anche gli aspetti peculiari delle grandi metropoli del XX secolo: forte industrializzazione, sviluppo dei mezzi di comunicazione di superficie e sotterranei, presenza massiccia della pubblicità in molteplici forme nelle piazze e nelle strade, ruolo decisivo dei giornali, dell'industria cinematografica, del cabaret, problematiche legate alle periferie e ai bassifondi, ma anche caratteristiche connesse alla storia della Germania, al suo essere capitale e, di volta in volta, simbolo della Nazione stessa.

L'attività didattica si è articolata in tre fasi: presentazione del tema da parte dei docenti, divisione della classe in gruppi di lavoro; studio della documentazione fornita dai docenti, di testi, fonti, documenti selezionati ed esaminati dagli allievi, selezione e raccolta delle fonti; condivisione del materiale documentario. I docenti hanno proposto una linea del tempo lungo la quale erano state evidenziate delle date precise (1900, 1914-18, 1933, 1939-45, 1949, 1961, 1989, 1990, 2018); si sono invitati i ragazzi a identificare tali date con precisi avvenimenti legati alla città di Berlino; i docenti hanno anche segnalato alcuni luoghi di Berlino intorno ai quali gli alunni avrebbero dovuto effettuare delle ricerche-Potsdamer Platz, Alexanderplatz, il Reichstag-individuandone funzioni e significati in relazione alla storia di Berlino.

Sono stati letti e analizzati i seguenti testi letterari e artistici: *Il dio della città* del poeta espressionista Georg Heym, il primo capitolo del romanzo di Alfred Döblin *Berlin Alexanderplatz;* si è anche studiato del materiale relativo all'industria cinematografica tedesca degli Anni '20 e '30 e del periodo nazionalsocialista, il dipinto *La città in fiamme* del pittore espressionista Ludwig Meidner, un capitolo dedicato al legame tra città e velocità[10] e la trattazione della storia di Berlino dal 1945 alla caduta del Muro e alla Riunificazione tedesca. Il percorso si è concluso con la visione e il commento del film *Good Bye Lenin*. Nella classe 5C (Indirizz Scienze applicate) il tema prescelto è stato articolato in sotto-temi: la città come luogo di solitudine e di straniamento, il rapporto tra individuo e contesto urbano, l'alienazione del letterato nella città moderna, la mercificazione dell'opera d'arte e la perdita dell'aureola, la città come luogo di conflitto sociale. L'argomento è stato presentato tramite un video sullo squadrismo urbano, sulla piazza durante il fascismo, sugli scioperi 1943/1944, sull'urbanizzazione degli anni '60, sull'autunno caldo. Il progetto ha previsto la lettura di testi integrali (*Marcovaldo* di I. Calvino, *Il Fu Mattia Pascal* di L. Pirandello) o di estratti (dalle *Novelle per un anno* di L. Pirandello), la visita al Museo del Novecento di Milano; tale visita è stata preceduta da

[10] *Tempo und Technik*. In: Bienert, M. Buchholz, Elke L,. *Die Zwanziger Jahre in Berlin. Ein Wegweiser durch die Stadt*. Überarbeitete Neuauflage, Berlin 2012 p.36-38

una lezione introduttiva, il cui scopo era quello di sensibilizzare gli studenti sul tipo di opere esposte e fornire uno spunto per la ricerca individuale. Per quanto riguarda la lettura di *Marcovaldo*, è stata effettuata una verifica orale in itinere.Il prodotto finale è consistito nell'elaborazione di un documento multimediale, contenente opere d'arte, fotografie, sequenze di filmati ritenuti particolarmente significativi per rappresentare la tematica affrontata. Nella classe 5BLF Esabac il tema affrontato è stato quello della città industriale: uomo/città, città/uomo tra primo e secondo Novecento (stati d'animo, contraddizioni, comportamenti, contrasti, conflitti), le discipline coinvolte sono state Storia dell'Arte, Italiano, Tedesco, Francese, Inglese.

I fase: l'argomento è stato introdotto nelle varie discipline attraverso la presentazione, lettura, analisi di specifici "testi", letterari e artistici, sia in forma integrale sia come estratti, e con la visita al Museo del Novecento di Milano, preceduta da un approfondimento su questo spazio museale, come contenitore ma anche come emblema del rapporto fra l'arte e la città. I contenuti nelle diverse discipline sono stati i seguenti: Storia dell'arte (le Avanguardie artistiche del Primo Novecento: Espressionismo, Cubismo, Futurismo, Astrattismo, Dadaismo, Metafisica, Surrealismo), Italiano (*Il fu Mattia Pascal*, L. Pirandello -estratti-; *Marcovaldo* e *Le città invisibili*, I. Calvino -lettura integrale-), Tedesco (lettura di brani da *Berlin Alexanderplatz* e delle poesie *Besuch vom Land* di E. Kästner e *Der Gott der Stadt* di G. Heym), Francese (la poesia cubista di G. Apollinaire: analisi di brani tratti da *Alcools, Zone*, e *Calligrammes*, *La cravate et la montre*), Inglese (lettura integrale ed estratti di *Waiting for Godot*, *Krapp's last tape*, *Happy days*, S. Beckett).

II fase: la classe è stata suddivisa in 9 gruppi che hanno individuato un'opera che rappresentasse in forma emblematica l'argomento e approfondito dei sotto-temi legati al tema principale: la città come "eccesso di possibilità", città e campagna: un compromesso possibile?, la città moderna: dallo smarrimento alla fuga, il rapporto uomo – città, la città industriale e il labirinto, la città: progresso e regresso, le luci della città, la città: la frenesia del XX secolo, la città "irreale" e "vuota".

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aQTQ)

Incontri

Prof.ssa Pavano Annamaria Tindara Antonella, docente presso il Liceo Classico Statale "Nicola Spedalieri" di Catania; a. s. 2017/2018 classi 1^C e 2^ C

1. Premessa

L'attività di ricerca – azione ha visto quest'anno il coinvolgimento di due classi, una prima e una seconda del primo biennio del Liceo classico. La presentazione delle attività del Progetto DLC per l'a. s. 2017-2018 per la seconda - già impegnata nel precedente a. s. in attività di ricerca - azione[1] - si è collocata in una linea di ideale continuità con il lavoro svolto, mentre per la prima ha costituito in buona misura una novità: non una novità assoluta, tuttavia, grazie anche alle attività di divulgazione curate del nostro Liceo (come, ad esempio, lo spazio dedicato al Progetto DLC in precedenti edizioni della Notte Nazionale del Liceo Classico). Chiamati in causa – e non più semplici spettatori – gli alunni della prima hanno progressivamente scoperto, attraverso il dibattito in classe e la consultazione del sito dedicato, le caratteristiche del Progetto e, cosi come la seconda, le novità di quest'anno: fra i laboratori proposti la scelta è caduta, dopo un animato confronto, su 'Educazione alla cittadinanza'.

2. La necessità del dialogo

La scelta di 'Educazione alla cittadinanza' – che, sottintendendo la domanda circa l'utilità e il senso degli studi classici, individua anche una possibile risposta - ha immediatamente posto gli studenti dinnanzi alla necessità del dialogo, del confronto, dell'incontro, che si è scelto di richiamare fin dal titolo del percorso stesso.

Incontri, dunque: non solo titolo, ma stella polare del percorso di ricerca - azione, finalizzato fra l'altro allo svolgimento di un'attività di orientamento per gli studenti delle scuole medie[2] e di divulgazione a un pubblico di interlocutori esterni con la partecipazione alla Notte Nazionale del Liceo Classico. Un obiettivo concreto, riconosciuto come meta comune, pur nella varietà dei singoli comportamenti, e come tale progressivamente aggregante anche nei momenti di conflittualità, e che ha subito indotto – in vista innanzi tutto degli *open days* - a collegare all'incontro l'idea dell'accoglienza. Un *brainstorming* iniziale ha messo in luce accanto alle innumerevoli implicazioni del tema la fisionomia delle due classi: dall'arcobaleno di emozioni della prima, rapidamente tradotto alla LIM con efficace policromia, all'addensarsi in una mappa delle riflessioni della seconda: in entrambi i casi all'inizio è emersa l'esigenza di raccontarsi, di presentarsi al meglio, con un ventaglio quanto più ampio possibile di informazioni e suggestioni, poi è affiorata la consapevolezza che l'accoglienza, come ogni forma di dialogo, presuppone anche la disponibilità al silenzio e all'ascolto dell'altro. Un elemento emerso con chiarezza e subito percepito come essenziale è stato il richiamo alla sincerità, all'essere se stessi: dato non trascurabile in un Liceo

[1] AA. VV, *Interpretare il passato, tradurre al futuro. Start-up Traduzione* (Competenza linguistico – traduttiva).

[2] Come auspicato già nella 'lezione' DLC dell'a. s. 2015-2016 (Competenza letteraria, n. 11), AA. VV., *Storie di viaggi/viaggi di storie: il* nostos*, l'esilio, l'altro, l'altrove*, p. 45.

Classico che si trovi ad affrontare oggi l'impegno degli *open days*, in costante dialettica fra tradizione e innovazione. Una scelta possibile è apparsa quella di condividere con gli studenti delle scuole medie una parte della quotidianità scolastica, con il suo alternarsi di lezioni frontali e partecipate, attività individuali e di gruppo, uso di strumenti tradizionali e di risorse digitali, e parimenti di dedicare una parte del tempo a disposizione a spazi di confronto e dibattito e ad attività ludiche e/o di gruppo appositamente predisposte, coerentemente con l'obiettivo indicato nella scheda di progetto di <<far conoscere agli studenti delle scuole medie le caratteristiche del nostro percorso di studi per offrire un supporto a una scelta consapevole>>. Questo naturalmente ha significato per gli studenti liceali chiarire o riconfermare a se stessi le ragioni della scelta compiuta, conquistare una consapevolezza sempre maggiore della specificità del nostro indirizzo di studi anche attraverso l'attenzione al dibattito attuale sull'istruzione classica (tema, quest'ultimo, che ha costituito un vero *fil rouge* per l'intero anno scolastico[3], ben oltre il termine a suo tempo indicato dell'attività di ricerca – azione[4]). Preceduti da un'attività di programmazione e di elaborazione di contenuti e materiali, gli incontri con gli studenti delle scuole medie, con cadenza grosso modo settimanale dalla metà di novembre alla fine di gennaio, hanno quindi visto gli studenti della prima impegnati nella presentazione dei primi rudimenti delle discipline classiche - dalla trascrizione dell'alfabeto greco alla spiegazione del meccanismo della flessione -, nella dimostrazione della presenza del latino e del greco nel lessico italiano ed europeo, nell'esposizione di alcuni miti; al racconto dei miti la seconda ha affiancato la presentazione di alcuni percorsi di lavoro incentrati sul tema dell'ospitalità e dell'incontro con l'altro (lo straniero, la donna, lo schiavo) anche alla luce del confronto fra passato e presente. Entrambe le classi hanno sempre cercato di riservare uno spazio alle domande degli ospiti e al dibattito e a giochi didattici e/o attività di gruppo.

3. Incontro con l'altro, scoperta di sé

L'articolazione degli *open days* ha conosciuto una progressiva evoluzione, perché si è cercato di affiancare all'attenzione per il prodotto ultimo la dimensione metacognitiva, grazie anche al dibattito e alla stesura di schede di valutazione e autovalutazione dopo gli incontri. La lettura di questi materiali costituisce una sorta di 'diario di bordo' e restituisce il progressivo modificarsi dello sguardo degli studenti, via via più consapevole e attento a esigenze e attese dell'interlocutore, meno autoreferenziale e più inclusivo, sempre meno incline a personalismi nella valutazione e a eccessi – in un senso o nell'altro - nell'autovalutazione; documenta il successo di attività più giocose e coinvolgenti, ma riconosce nello stesso tempo anche l'esigenza di una presentazione

[3] Particolarmente funzionale su questo versante l'adozione di forme di didattica capovolta, con indicazione di materiali di varia tipologia reperibili in rete da fruire a casa in vista di successive attività a scuola, come, *e. g.*, C. Rovelli, *Sul ruolo della cultura classica e scientifica in Italia*, La Repubblica 9 luglio 2014, o le interviste su Rainews a M. Bettini sul mito o quella recentissima a V. Mancuso sulla Notte del Liceo Classico 2018.

[4] Ha rappresentato una preziosa opportunità in tal senso l'incontro svoltosi nel nostro Liceo (20 marzo 2018) con i Proff. I. Dionigi e F. Condello sul tema *Tradurre oggi*.

realistica dell'attività e della fatica quotidiana dell'incontro, ineludibile, con i testi e con le strutture linguistiche. Si sono trovati così gli studenti del liceo a raccontare ai loro ospiti (e quindi a riesaminare) il loro incontro con il Classico e con i Classici in un percorso che è stato successivamente presentato, in sintesi, durante la Notte Nazionale del Liceo Classico con il titolo, appunto, di *Incontri*.

4. *Idem et alius*

L'incontro con i classici, dunque, e nei classici: per la Notte del Liceo gli studenti hanno scelto alcuni passi da testi greci e latini, cercando un ideale filo conduttore – individuato appunto nel tema dell'incontro con l'altro - che permettesse di collegare i percorsi delle due classi.

Il primo brano che gli studenti hanno scelto è stato l'incontro di Ettore e Andromaca, dal sesto libro dell'*Iliade*; il passo, letto in traduzione a tre voci da due studenti e una studentessa del primo anno, è stato accompagnato da note di contestualizzazione e da osservazioni su lingua e stile a cura degli studenti di entrambe le classi. Se quindi per gli studenti del primo anno è stato possibile esporre riflessioni sul lessico dell'affettività, una studentessa della seconda si è soffermata sulla difficoltà di traduzione dell'aspetto puntuale, con particolare riferimento al participio *ghelasasa*, v. 484 (il 'sorriso di lacrime' di Andromaca nella struggente interpretazione pascoliana): una riflessione a più voci sul fascino e sul limite della traduzione, vera forma di 'ospitalità linguistica'[5].

Il secondo incontro, fra Ulisse e Polifemo nel nono libro dell'*Odissea*, è stato presentato attraverso la lettura in originale e traduzione da due studentesse della prima. La lettura espressiva in originale e le note linguistiche e di contestualizzazione – affidate queste ultime a più studenti - hanno permesso di mettere in luce quanto rimane inespresso nella traduzione: lo straordinario gioco di parole che si crea non solo con il *falsum nomen* di Nessuno con cui Ulisse inganna il Ciclope, ma anche fra *me tis* (nessuno) e il sostantivo *metis* (intelligenza, parola chiave dell'episodio). Il passo in questione - trascritto dagli studenti su cartelloni, proiettato alla LIM con le varie forme del pronome opportunamente evidenziate, tradotto in immagini in un cartellone con elementi mobili e sezioni di testo - ha rappresentato una chiara esemplificazione del carattere di strumento privilegiato di accesso al testo rappresentato dalla lingua. Accanto al polo negativo rappresentato dalla tracotante ferocia di Polifemo, negatore del principio sacro per il mondo greco dell'ospitalità, ha trovato spazio la riflessione su accoglienza e ospitalità nel mondo antico e ai giorni nostri.

Dal Polifemo omerico si è passati al Polifemo ovidiano (*Met*. XIII, vv. 789 - 807), alla sua tenera e goffa serenata alla ninfa Galatea: del testo latino, accompagnato dalle consuete note di contestualizzazione e commento morfosintattico e stilistico, gli

[5] <<Un banco di prova esemplare dell'identità e della diversità dei classici … è rappresentato dal fenomeno letterario della traduzione. Lì, il testo conserva l'identità della lingua di partenza e acquisisce di volta in volta il volto nuovo della lingua di arrivo; lì si attua l' "ospitalità linguistica" della coppia proprio/straniero (Ricoeur). … Il classico continuamente *idem et alius*>>. Così Dionigi I., *Necessità dei classici* in *Di fronte ai classici. A colloquio con i Greci e i Latini*, a c. di Dionigi I., Milano, BUR, 2002, pp. 13 - 14.

studenti della seconda hanno presentato le loro traduzioni e/o rielaborazioni non solo in italiano, ma anche in inglese e - citando orgogliosamente Pirandello, secondo il quale la lingua esprime il concetto, il dialetto il 'sentimento' della cosa - in siciliano: infine hanno presentato alcune loro composizioni strutturate sul modello del brano ovidiano e indirizzate ai più svariati oggetti d'amore.

5. Alcune considerazioni

L'esperienza della Notte del Liceo, alla quale hanno partecipato quasi tutti gli studenti delle due classi, ha significato condividere spazi di dibattito e di scelta, di produzione e confronto di materiali di varia tipologia[6]; ha permesso di sviluppare competenze di progettazione, collaborazione e relazione, nella crescente consapevolezza che 'gli studenti sono separati solo dalle pareti delle classi'[7]. In questo terzo anno di partecipazione al Progetto DLC, si conferma dunque positiva un'articolazione del percorso formativo in grado di valorizzare centralità e creatività dei discenti come singoli e come gruppo <<non attraverso un facile (e inevitabilmente autoreferenziale) protagonismo, ma in nome di una ben precisa assunzione di responsabilità nella costruzione condivisa e nella divulgazione dell'*iter* didattico>> [8].

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ).

[6] In rapidissimo elenco: traduzioni, rielaborazioni, scritture creative, note di contestualizzazione e commento ai brani proposti, elaborazioni grafiche ispirate agli stessi, cartelloni con testi e/o immagini, giochi didattici, presentazioni in PowerPoint (per gli *open days*) e con Prezi (per la Notte del Liceo). Un non trascurabile 'effetto collaterale' della necessità della divulgazione è stata la crescente familiarità degli studenti (non tutti, ma una percentuale comunque incoraggiante) con la scrittura del greco antico al computer; in generale, un miglioramento delle competenze digitali è stato registrato non solo sul versante del "fare" (inteso soprattutto come attenzione all'esattezza e completezza dei dati e alla modalità della comunicazione in relazione al contesto), ma anche sul piano della selezione delle risorse presenti in rete e del legittimo utilizzo delle stesse.

[7] Una fra le tante considerazioni degli studenti; il gradimento per la dimensione cooperativa è testimoniato chiaramente dalle risposte fornite nel questionario anonimo conclusivo.

[8] Cfr. scheda di verifica (analisi dei dati).

Tecniche di persuasione nel prologo del Filottete di Sofocle.

Prof.ssa Sciarrotta Gina, docente presso il Liceo Classico Statale "Nicola Spedalieri" di Catania; a.s. 2017/2018 classe 5^F

1. La verifica di un metodo.

In un mirabile manuale sulla poesia italiana del Novecento edito molti anni fa[1] Romano Luperini, definendo le qualità del lettore ideale, ricordava che *ogni lettura critica nasce dalla dialettica tra contenuto effettuale e contenuto di verità* per cui questi è sempre *un filologo ed un filosofo*[…]*capace di ricostruire oggettivamente la dimensione storico-filologica di un testo e di porgli le domande attuali circa il significato della nostra vita*[2]. Avvertiva che le due fasi, la descrizione e l'interpretazione, diverse sia cronologicamente sia logicamente, sono tuttavia interdipendenti e mai separabili. Del resto non si può negare che l'interpretazione del testo senza descrizione risulterebbe velleitaria ed ultimamente ideologica; un'accurata descrizione senza interpretazione sarebbe allo stesso modo sterile e priva di senso. *Meglio l'azzardo di una interpretazione discutibile* […](di cui ci si assume una argomentata responsabilità) *che nessuna interpretazione* ammonisce Luperini.[3]

Abbiamo tentato la verifica di questo metodo, in modo evidentemente paradigmatico, nella lettura del Filottete di Sofocle[4] con una delimitazione del campo di indagine che, nei fatti, si è rivelata fin troppo prudente: lo studio del testo è proseguito in realtà ben oltre i 134 versi del prologo e con sviluppi positivi e non previsti.[5]

Il lavoro di verifica è risultato fecondo innanzitutto per l'insegnante stessa che l'ha proposto, perché in prima persona ha potuto sperimentarne la positività e la 'convenienza', cioè la rispondenza ai bisogni formativi e culturali propri e degli alunni a cui si rivolge.

La ricerca-azione è dunque partita da una 'preferenza' dell'insegnante, dal bisogno di capire di più e dal desiderio di condividere interrogativi ed ipotesi di risposte, mostrando in tal modo certo una posizione umana ed un metodo ma, soprattutto, suggerendo strumenti ed esempi per una acquisizione autonoma e critica del sapere.[6] Punto centrale dell'attività didattica (articolata nelle diverse fasi: lezione frontale, laboratorio di traduzione, dialogo guidato, studio individuale e approfondimento mediante la lettura di saggi critici, restituzione e rielaborazione personale delle conoscenze acquisite attraverso verifiche scritte ed orali) è stato proprio il confronto e la condivisione delle progressive conoscenze acquisite e l'interesse crescente per il

---

[1] Luperini R., Cataldi P., D'Amely F.,(1994), *Poeti italiani: il Novecento,* Palumbo

[2] Luperini R., Cataldi P., D'Amely F., *op.cit.*,p. XXV

[3] Luperini R., Cataldi P., D'Amely F., *op.cit.*,p. XIII

[4] Sofocle, *Filottete*, a cura di Laurenti R., Collana 'Traditio, Serie greca', vol. LIII, Società Editrice Dante Alighieri. Il testo in greco è tratto da www.poesialatina.it

[5] Gli alunni della 5^F hanno infatti curato una interessante rappresentazione del testo in occasione della "Notte Nazionale dei Licei Classici"

[6] Per il concetto di insegnante-testimone: Recalcati M., *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento,* Torino, 2004, Einaudi

tema delle tecniche di persuasione nel dibattito antico e moderno. Riconoscere infatti le caratteristiche della comunicazione efficace ed i rischi della manipolazione dell'informazione è essenziale ai fini dell'esercizio della cittadinanza attiva.

2. Le domande di partenza.

Quali motivi hanno ispirato l'anziano Sofocle a mettere sulla scena il Filottete nel 409 a.C.? Quali riflessioni intendeva condividere con il pubblico ateniese del suo tempo? Quali sono i temi trattati? Chi è protagonista di questa tragedia (l'eroe che dà il titolo alla tragedia o il giovane Neottolemo)? Perché Sofocle lo introduce?

3. La lettura del prologo.

Dopo la lettura integrale in traduzione italiana della tragedia, lo studio del contesto storico e delle principali questioni critiche, abbiamo cominciato l'attività di laboratorio di traduzione, nella convinzione che il dialogo serrato e drammatico fra Odisseo ed il giovane Neottolemo sia uno degli aspetti più interessanti e complessi di tutta la tragedia. Il testo è stato letto metricamente, tradotto per l'immediata ricognizione del significato e per la verifica delle competenze linguistiche di base; l'analisi del lessico, svolta per alcune aree semantiche,[7] ha suggerito scelte traduttive per una *traduzione contrastiva attiva*[8].

Il primo elemento d'analisi è stato l'ambientazione (l'ἀκτή) la spiaggia deserta dell'isola di Lemno, perfetto scenario per immaginare lo strazio dell'eroe Filottete, e luogo ideale dove disputare la partita drammatica, tutta verbale, di un uomo adulto che vuol convincere un ragazzo a fare qualcosa che ritiene utile per i suoi fini: lo spazio sospeso e vuoto per il pensiero e le parole di due libertà in azione.[9] L'appellativo roboante (vv.4 e 5) con cui Odisseo apostrofa il ragazzo sembra da subito far parte di una strategia retorica. Odisseo ha ben presente chi ha davanti (ne conosce: natura, aspirazioni, titubanze; ne presagisce le resistenze) ed ha bisogno di prevenirne le sue obiezioni. Le cose *potrebbero stare anche altrimenti*[10]: questa possibilità è lo spazio libero ed imprevedibile dello *scambio comunicativo in cui qualcuno mostra la forza delle proprie ragioni in cambio dell'adesione del destinatario* [11] del discorso che è, in ultima analisi, un *decisore* (κριτής). Neottolemo deve essere persuaso a fare quello che Odisseo ha deciso, e l'eroe ritiene che ciò accadrà in virtù dell'autorevolezza che il ragazzo gli riconosce (lo chiama infatti ἄναξ) e della sua abilità argomentativa. L'episodio dell'abbandono di Filottete *scaricato* (v.5) (ἐξέθηκα) sull'isola è narrato asciuttamente. Non c'è bisogno

[7] In particolare l'area semantica del *persuadere*, del *vedere*, del *parlare*; la differenza nell'uso dei termini τέκνον, υἱός, παῖς e la frequenza.

[8] Secondo la felice definizione del Prof. Condello F.ospite d'eccezione con il Prof. Dionigi I. al Liceo "N.Spedalieri", "Tradurre oggi", Catania, 27/3/ '18.

[9] Sul tema: Dorati M., *Il pensiero sulla scena. Plot e rappresentazione della mente nel Filottete di Sofocle*, www.dionysusexmachina.it/pdf/articoli/215.pdf.

[10] Rigotti E., Greco S., *Argumentum, E-course of argumentation theory for human and social sciences,*p.23, www.foe.it/Resource/percorsoinsegnanti_4letturab.pdf

[11] Rigotti E., Greco S., *op.cit.*, p.24

di aggiungere altro: il rapporto militare non può dare spazio ad altri dettagli, e soprattutto non deve dare il tempo di pensare a colui a cui è chiesto di *star sotto a remare* (v.15) cioè di eseguire ordini, e basta. Neottolemo del resto non chiede altro perché non vede l'ora di mostrare il suo valore ad uno che potrebbe essere suo padre[12].

Il primo compito è quello di perlustrare il luogo dove Odisseo immagina che si possa trovare Filottete. La descrizione del luogo è accurata e serve al pubblico per immaginare i dieci anni trascorsi in assoluta solitudine dell'eroe ferito, ma fa capire anche come Odisseo abbia in qualche modo ripercorso, giorno per giorno, il trascinarsi pietoso di quell'uomo ferito. Neottolemo è entusiasta: tutto corrisponde alla descrizione del suo comandante che gli fornisce indicazioni da lontano. Neottolemo chiede ora di conoscere la seconda parte del piano (v.49): anche in questo caso la lusinga ed il comando sono sapientemente dosati, così come è già con arte è stato confezionato dal maestro del δόλος[13], il discorso intessuto di verità e di menzogne che Neottolemo dovrà recitare per ingannare Filottete.

Naturalmente è chiara agli occhi di Odisseo la natura cristallina del ragazzo, unico vero ostacolo alla realizzazione del piano (vv.79-80): certe cose Neottolemo non riesce non solo a concepirle ma neanche a pronunciarle. Cambia allora immediatamente il tono: non è il caso infatti di negare necessariamente il valore che l'altro riconosce come assoluto; si può però differirne il rispetto, rimandarne la realizzazione, ridurre la portata di una sua eventuale violazione con un vezzeggiare ironico che si crede l'adolescente non colga: « *passeremo per giusti un'altra volta* »(v.82).
Neottolemo esprime la sua opposizione con verbi che indicano la ripugnanza quasi fisica per il piano suggeritogli. Rispetto al tentativo di persuasione del vecchio eroe, ribatte che le azioni potrebbero essere svolte in un altro modo.

L'altro modo è quello della forza, che Neottolemo approva e sente in sé come ereditato da quel padre famoso che non ha mai conosciuto se non nel racconto degli altri e il cui volto ora sente affiorare fino a definire il proprio. Con chiarezza adamantina espone rispettosamente al comandante il suo codice etico: «*preferisco fallire in modo onesto piuttosto che vincere con l'inganno*» (vv.94-95).

Odisseo sente che il ragazzo rischia di sfuggirgli di mano e rincara gli epiteti di 'rinforzo' (v.96) introducendo l'argomentazione esperienziale: è proprio di un ragazzo pensare che la forza stia nelle mani, ma poi crescendo, alla prova dei fatti, *«è la lingua, caro mio, che muove il mondo»* (v.99).
Tutti gli adolescenti hanno un radar per arrivare sinteticamente al cuore delle questioni e per dare il giusto nome alle cose «*tu non mi stai ordinando altro che di dire il falso*» (v.100).

[12] Sul rapporto padre-figlio: Recalcati M., *Il complesso di Telemaco*, Feltrinelli, e Regoliosi G., *In attesa del padre. Storie di genitori e figli nella letteratura greca*, Aracne

[13] Meliadò C., *Odisseo, genesi ed evoluzione di un eroe contraddittorio, in Atti e Memorie,II –III edizione, Agon Zanklaios, Certamen Graecum Messanense* a cura del Liceo classico "G. La Farina" di Messina,p.22

La drammatica sticomitia designerà la vittoria momentanea del vecchio eroe: la rivelazione parziale della profezia, la prospettiva del κέρδος personale e di tutto l'esercito piegano il ragazzo (v.120). Ottenuto lo scopo, l'eroe si allontana non senza però assicurarsi lo svolgimento propizio del piano con la presenza di un servo. Il bisogno del controllo è l'assillo del manipolatore.

Sarà l'impatto con la realtà - l'incontro con Filottete - a sciogliere Neottolemo dai vincoli della sudditanza e a conferire alla storia, la cui conclusione in qualche modo non aggiunge nulla a ciò che già si sapeva, una luce diversa.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ).

Incontrare l'‘altro’: stranieri, esuli e migranti tra mito, storia, letteratura, arte e musica.

Prof.sse Maria Luisa Gambato, Antonia Marchiori (coordinatrici), docenti presso il Liceo Classico Statale "Tito Livio" di Padova; a.s. 2017/2018 classi 2^E (quarto anno), 1^E (terzo anno).

1. Presentazione.

Il tema dello straniero, nella condizione di esule, migrante, rifugiato, è da sempre attuale e perturbante: le parole stesse, 'straniero', 'esule' 'migrante' ci confondono con le loro innumerevoli valenze di significato, e la presenza degli stranieri che popolano le nostre città invita tutti ad interrogarsi, a confrontarsi, a non cedere ai pregiudizi o alla paura. In questo senso, la Scuola è un laboratorio privilegiato di percorsi di studio e di riflessione, per sviluppare negli allievi competenze sociali, come l'attitudine all'incontro, all'accoglienza e al dialogo.

Con il nostro progetto, che ha coinvolto studenti di prima e di seconda liceo classico (terzo e quarto anno del curricolo), siamo partiti a ritroso, dall'analisi delle figure di esuli nella mitologia e nella tragedia greca (classe 1C), per risalire alle radici di un fenomeno complesso – il rapporto con l'altro – che chiama in causa diverse prospettive disciplinari con diversi approcci: storico, antropologico, letterario, linguistico. Abbiamo cercato di dare, a questo tema, una 'lettura polifonica', *Leitmotiv* del progetto nazionale DLC 2017/18, con il contributo dei docenti di Letteratura greca e latina, Letteratura italiana (in 2^E e 1^C), Storia (nella 2^E), Storia dell'Arte (nella 1^C) e di Musica (da due anni nell'Organico di Potenziamento del Liceo), coordinati da M.L. Gambato (2^E) e A. Marchiori (1^C).

Il nostro obiettivo è stato quello di individuare elementi di continuità e discontinuità nella rappresentazione dell'esule e nelle pratiche di accoglienza o di rifiuto dello straniero (1^C), e inoltre di saggiare il punto di origine di quel meccanismo perverso che consegna l'uomo alla condizione di straniero, e in particolare la realtà delle migrazioni forzate (2^E). Abbiamo dunque cercato di riflettere sul processo di perdita dell'appartenenza, sulle sue cause e le sue modalità, e di verificare la presenza del fenomeno in epoche lontane, ma rese vicine dalle testimonianze letterarie e artistiche di antichi e moderni. Obiettivo ulteriore del percorso di ricerca-azione è stato quello di formare gli studenti coinvolti ad attività di Stage di ASL presso Strutture che si occupano di dialogo multiculturale o di progetti per migranti o richiedenti asilo.

2. Il percorso di ricerca azione in 2^E: *Nos patriam fugimus …*

Il percorso sulle migrazioni è stato svolto con contributi di letteratura latina e greca, storia, italiano, e musica, strutturato come UDA pluridisciplinare, e finalizzato alla produzione di un saggio breve pluridisciplinare e multimediale da elaborare per gruppi, con il supporto di un'aula virtuale.

L'attività ha preso avvio da un video in inglese sui Rohyngia, etnia musulmana da anni oggetto di feroci persecuzioni da parte del regime militare del Myanmar, da cui è costretta a emigrare. La docente di latino e greco ha svolto alcune lezioni introduttive, per fornire alla classe gli strumenti storici e linguistici indispensabili a dare una prima

risposta alle domande emerse dal video: quali meccanismi politici, economici e sociali fanno di un essere umano uno 'straniero'? Quali sentimenti suscita in chi la vive la condizione di migrante? E quali diritti sono riconosciuti dal nostro mondo alla multiforme marea umana dei migranti? Abbiamo perciò definito le nozioni di migrazione umana in generale, migrazione forzata o coatta, esodo, deportazione, pulizia etnica, genocidio, distinguendo tra i fenomeni di massa e i provvedimenti che colpiscono gli individui, analizzando in particolare *exul/exilium*, *relegatio*; abbiamo studiato poi le condizioni che determinano i fenomeni di migrazione forzata, e le azioni culturali connesse, come la propaganda e la 'deumanizzazione', intese a giustificare operazioni altrimenti intollerabili sul piano etico; l'introduzione si è conclusa infine con uno sguardo ai principi e alle istituzioni che oggi si ergono, almeno nelle intenzioni, a difesa dei diritti dei profughi e dei rifugiati, e agli articoli della Costituzione italiana che sanciscono il rifiuto della guerra, la tutela delle minoranze, la libertà di culto, il diritto di asilo per i profughi politici.

Il percorso si è poi articolato nella lettura (in latino e in italiano) delle *Ecloghe* I e IX di Virgilio, considerate come fonte per il fenomeno delle migrazioni forzate; la seconda fase ha riguardato l'eccidio e la deportazione di donne e bambini perpetrati nel 416 a.C. dagli Ateniesi sugli abitanti di Melo, condotto con laboratori di traduzione (Senofonte, *Elleniche*, II, 2, 3) e letture in italiano (*Dialogo dei Melii e degli Ateniesi*: Tucidide, *Storie*, V, 84-116), con una riflessione sulla 'legge del più forte', sui rapporti tra democrazia e imperialismo, sul moderno diritto alla neutralità, e sulla nascita di un diritto internazionale per tutelare civili e prigionieri di guerra. La classe ha quindi affrontato il problema storico del viaggio della Mayflower e dei Puritani passati alla storia come 'Padri pellegrini', seguendoli dalle difficoltà iniziali all'insediamento coloniale di Plymouth (Massachusetts), e concludendo con la loro problematica integrazione con i nativi americani, ricordata a tutt'oggi nella festa del *Thanksgiving Day*. Il percorso è proseguito con la figura di Giacomo Leopardi, autore nello *Zibaldone* di alcune folgoranti osservazioni sul nazionalismo come fonte di odio e di atrocità tra i popoli, e inoltre caso emblematico della condizione di esule spirituale vissuta dall'intellettuale, con una ricerca, infine, sul tema opposto e complementare del cosmopolitismo settecentesco. Ha concluso il percorso una lezione curata dal docente di Musica, che ha illustrato con l'ascolto di rare testimonianze tratte dal repertorio musicale superstite degli schiavi neri d'America, la straordinaria vicenda della musica afroamericana, conseguenza della più massiva e tragica deportazione della storia, e insieme esempio di tenace sopravvivenza culturale al di là di tutte le persecuzioni. La lezione è stata riproposta anche alla classe 1^C.

3. Il percorso di ricerca azione in 1^C: "Come sa di sale lo pane altrui…".

Le docenti di Italiano, Latino e Greco, Storia dell'Arte e Musica hanno individuato il contributo delle singole discipline allo sviluppo del tema dell'esule e dello straniero, da realizzare con la classe in una Unità di Apprendimento, nella modalità di ricerca-azione.

La mitologia greca è popolata di dèi, semidei, eroi e mortali, uomini e donne, costratti a lasciare la loro sede in modo temporaneo o definitivo e variamente accolti in altre terre. La docente di Latino e Greco ha affidato ad un gruppo di studenti la lettura continua, in traduzione italiana, della *Biblioteca* dello Ps.-Apollodoro, ad un altro gruppo la lettura in traduzione di *Andromaca*, *Ecuba*, *Supplici*, *Troiane* ed *Eraclidi* di Euripide, ad un altro gruppo la lettura in traduzione delle *Egloghe* I e IX di Virgilio. La *Biblioteca* offre una imponente mole di informazioni sulla mitologia: gli studenti hanno operato in essa una selezione, scegliendo gli esempi più significativi per il tema, e organizzando le storie degli esuli in tipologie. La bassa qualità stilistica ha reso il testo greco dello Ps.-Apollodoro relativamente accessibile: ripetitivo, essenziale, e per questo facilmente individuabile, il lessico dell'esule e dell'ospite (*xénos*, *phygàs*, *planétes*, *phéugo*, *phygadéuo*, *xenìzo*, *planòmai*; (*hypo*)*déchomai*).

Stranieri, esuli, nel ruolo di supplici, e deportati, individui o collettività, popolano la produzione dei tre tragici maggiori. Ovunque arrivino, gli stranieri compromettono equilibri familiari e minacciano la sicurezza interna ed esterna delle città che li accolgono. Ma è in Euripide che il tema dello staniero, declinato nei ruoli dell'esule, supplice o deportato, viene riproposto con particolare insitenza e si intreccia al tema della guerra e a quello dell'ospitalità di Atene a difesa degli oppressi. Figure emblematiche prese in esame dagli studenti sono state quelle di Ecuba e di Andromaca, le donne tebane supplici ad Atene (nelle *Supplici* del 422 a.C. ca.), le principesse Troiane destinate alla deportazione, gli Eraclidi. Si è insistito sull'attualità dei drammi euripidei, ricordando che l'ottanta per cento dei rifugiati del mondo di oggi sono donne e bambini. Esemplari sono state ritenute anche le vicende del pastore Melibeo nell'*Egloga* I e del vecchio Meri nell'*Egloga* IX, che danno voce a tutti coloro che sono costretti dalla guerra civile a lasciare per sempre le proprie terre. Il tema è stato presentato con tre diversi approcci (storico-giuridico, antropologico, filosofico), ed invitando gli studenti alla lettura di brevi saggi critici di facile accesso,[1] di cui si è sottolineata la diversa impostazione teorica, fatto salvo il comune interesse per la dimensione linguistica, nel suo aspetto sincronico e diacronico.

La docente di Italiano ha invitato agli studenti ad approfondire le circostanze storiche dell'esilio di Dante, e ha sviluppato un modulo specifico sulle profezie dell'esilio nell'*Inferno*. Ha poi proposto la lettura integrale del romanzo di Dacia Maraini, *Il treno dell'ultima notte* (Milano, Rizzoli, 2008), che è una storia di viaggio, ma anche di esilio e di deportazione, e ha sollecitato la discussione in classe, richiamando l'attenzione sui temi portanti (l'esilio, lo sdradicamento, le persecuzioni dei regimi totalitari). Il tema del profugo nell'Arte è stata analizzata in tre periodi storici differenti, prendendo in esame alcune opere che illustrano un rapporto diverso dell'esule con la terra d'origine. Nell'affresco di Domenico di Michelino (1465) Dante spiega la *Divina Commedia* alla città di Firenze, a celebrare nel centenario della nascita una sorta di riconciliazione postuma del Poeta con la patria, dove non rientrò mai. Pablo Picasso è l'esule che non vuole più fare ritorno in patria, a causa della guerra

[1] Ad esempio Bearzot C. *I greci e gli altri. Convivenza e integrazione*, Roma, Salerno editore, 2012, Curi U., *Straniero*, Milano, Cortina editore, 2010, Bettini M., Barbero A., *Straniero. L'invasore, l'esule, l'altro*, Milano, EncycloMedia, 2012.

civile e della dittatura franchista, né permette la circolazione e l'sposizione delle sue opere in patria. Le opere dell'artista contemporaneo Zoran Mušic, esule, deportato a Dachau ed infine apolide a Parigi, hanno trasfigurato le tragiche esperienze della sua vita e hanno espresso la crisi del pensiero scientifico del 20mo secolo di fronte agli orrori delle guerre.

4. L'aula virtuale e la classe capovolta.

L'aula virtuale ha facilitato la comunicazione e la circolazione di materiali didattici e di informazioni tra i gruppi di lavoro e ha consentito di monitorare costantemente il progresso delle attività. Nel contesto della *flipped classroom*, i docenti hanno fornito una parte dei materiali utili all'esplorazione autonoma dell'argomento di studio, che gli studenti hanno poi integrato attraverso le loro ricerche in rete. Gli studenti hanno avuto modo di realizzare esperienze di apprendimento attivo, condivise poi nella classe, trasformata in palestra di oratoria e arena di confronto e dibattito, con i docenti nel ruolo di osservatori e di moderatori.

5. I prodotti finali.

Per la classe 2^E, si è proposto ai ragazzi di trarre da tutte le fasi del percorso una serie di titoli, per procedere poi, divisi in gruppi, a sceglierne uno e costruire testi in word nella forma del saggio breve, con la consegna di toccare in modo organico tutte le sezioni trattate, e di integrare il testo con oggetti multimediali. I saggi, caricati nello spazio dell'aula virtuale, sono stati presentati tramite LIM, discussi dai ragazzi e valutati dai docenti. Per la classe 1^C, gli studenti hanno prodotto una sintesi dell'argomento esposto in classe (in word), da cui sono stati ricavati dei ppt corredati di immagini. Anche per Storia dell'Arte gli studenti hanno predisposto dei ppt illustrativi degli artisti e delle opere analizzate. I prodotti sono stati oggetto di discussione e di valutazione in classe.

6. Osservazione e valutazione delle competenze.

Per l'osservazione e la valutazione delle competenze messe in campo dagli studenti ci si è avvalsi di uno strumento elaborato per il monitoraggio delle esperienze di A.S.-L., articolato su tre livelli (base, intermedio, avanzato) e relativo alle competenze-chiave e di cittadinanza.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ).

Polites, *civis*, cittadino. Il cittadino di ieri e di oggi.

Prof.ssa L. Ciancaglini, Prof.ssa Tritapepe, docenti presso il Liceo Classico "G. B. Vico", Scuola annessa al Convitto Nazionale "G. B. Vico" di Chieti; a.s. 2017/2018 classe 1^ B, indirizzo di studi matematico.

1. Presentazione.

La comunità scolastica per sua vocazione tende a favorire il pieno sviluppo della persona nella costruzione del sé, di corrette e significative relazioni con gli altri e di una positiva interazione con la realtà naturale e sociale; nell'ambito del gruppo classe è molto utile sia al clima relazionale sia al dialogo didattico creare una comunità di apprendimento[1], volta a dare un senso nuovo al comune agire scolastico (con lo svolgimento della normale programmazione didattica) e a creare momenti di "ricerca-azione", durante i quali si creano nuove relazioni, nuove finalità e, forse, nuovi risultati. Questo hanno cercato di creare le professoresse Ciancaglini e Tritapepe in una classe iniziale del Liceo Classico, nella quale è fondamentale sia riconoscere azioni positive in funzione della crescita armoniosa della comunità cui appartiene in una dimensione nazionale ed europea, sia riflettere su comportamenti, anche di sfida alla regola, promuovendo uno stile di vita costruttivo e solidale. A tal fine, le docenti hanno progettato un'attività di approfondimento di educazione alla cittadinanza, con riferimenti alle origini classiche del termine per arrivare all'attualità, con le moderne tecniche di confronto democratico, da opporre a pratiche purtroppo in uso nel moderno confronto politico, esempio negativo di violenza verbale e sopraffazione. Una metodologia fondamentale per lavorare sulle competenze relazionali è il *cooperative learning,* che permette agli alunni coinvolti di raggiungere l'obiettivo di essere in grado di condividere con il gruppo di appartenenza informazioni, azioni, progetti, finalizzati alla soluzione di problemi comuni. La pratica collaborativa migliora la percezione del sé e di sé in relazione con gli altri, aumenta l'autostima e, da uno stretto punto di vista didattico, potenzia anche i risultati scolastici. Nel caso del presente progetto ha favorito la capacità di essere disponibili all'ascolto anche di messaggi dissonanti rispettando le idee altrui; di essere in grado di sostenere posizioni personali argomentando con adeguatezza; di partecipare al dialogo in modo collaborativo e pro attivo; di affrontare situazioni problematiche, anche nuove, elaborando eventuali soluzioni con l'uso di fonti e risorse adeguate; infine, di condividere con il gruppo di appartenenza progetti finalizzati alla soluzione di problemi comuni. Per il progetto, che si proponeva di far partecipare alla vita sociale gli alunni, le insegnanti hanno fatto un lavoro sul lessico di latino e di greco, e successivamente sui testi. In tal modo gli alunni hanno potenziato la competenza

[1] Cacciamani S., Giannandrea L., *La classe come comunità di apprendimento*, Roma, Carocci, 2004, "Gli studi attuali in ambito educativo vedono un'ampia diffusione di un approccio di ricerca che possiamo definire costruttivismo socio-culturale. In una prospettiva di questo tipo, un apprendimento significativo è basato su tre elementi: il coinvolgimento di chi apprende in un'attività di costruzione di conoscenza, la significavità del contesto di lavoro, la collaborazione entro una comunità", p. 29.

lessicale, cogliendo la specificità dei lessici settoriali (lessico della politica), e hanno imparato a individuare attraverso i testi, nella loro qualità di documenti storici e letterari, sapendo contestualizzare i testi e cogliere gli elementi di alterità e di continuità tra la cultura letteraria greco-romana e quella attuale, anche sotto il profilo degli ideali, dei valori civili e delle istituzioni. Le insegnanti hanno presentato sinteticamente i contenuti, fornendo materiali e fonti di riferimento per una rielaborazione degli stessi da parte degli studenti; in ogni caso, con un approccio didattico di tipo interattivo gli allievi sono stati sollecitati all'intervento personale e argomentato. Il percorso si è articolato in 3 fasi. Nella FASE 1 le docenti, ciascuna nella propria ora, hanno presentato il lavoro, esplicitato e condiviso con gli alunni le indicazioni metodologiche (lezione frontale, euristica, dialogata), i criteri e le modalità di verifica del percorso. Si è ripercorsa l'evoluzione del pensiero politico dalla Grecia del V-IV sec. a.C. ai giorni d'oggi, con particolare riferimento al ruolo del cittadino. Gli alunni hanno proceduto, quindi, con modalità *cooperative learning* alla lettura dei testi in lingua di brani greci e latini (ove necessario, con traduzione a fronte) inerenti la cittadinanza e il diritto ed hanno formato un glossario specifico sulle parole chiave del "cittadino" e della "cittadinanza". Il lavoro è continuato con la lettura della normativa italiana sul diritto di cittadinanza, l'esame del quotidiano in classe e con uno studio metodico sul lessico della cittadinanza sia in italiano, sia nelle lingue classiche. Nel laboratorio di letture e di traduzioni guidate si è fatto uso della lezione frontale per fornire le conoscenze di base; della lezione euristica per stimolare la motivazione e l'interesse; della lezione dialogata per costruire la comunità ermenuetica; della condivisione della ricerca per abituare all'uso corretto degli strumenti della ricerca e delle diverse fonti, allo scambio di informazioni e al dibattito come comunicazione circolare per educare al "dialogo politico". I vari gruppi, al termine di questa fase, hanno realizzato un primo prodotto multimediale per presentare e socializzare con il resto della classe le risultanze del proprio lavoro. In questa fase il prodotto non è stato valutato, per avere valore di esercizio propedeutico al prodotto finale. Nella FASE 2 si è proceduto con l'approccio ai testi sempre più in maniera autonoma (considerato il procedere con il lavoro morfo-sintattico nelle lingue latina e greca) e sono state approfondite le forme di governo della Grecia (con un particolare sguardo alle differenze tra Sparta ed Atene, sia in senso diacronico che sincronico) e di Roma. Con *cooperative learning* gli alunni hanno studiato i materiali forniti dalle insegnanti, traducendo testi in lingua originale come esercizio per casa ed elaborato un prodotto multimediale di confronto tra le varie forme di governo e le loro evoluzioni dal mondo classico ad oggi. A latere del lavoro sui testi classici, ogni settimana si è svolta attività di scelta e lettura di un articolo di giornale sui temi politici ed economici; dalla lettura si coglieva l'occasione per costruire un dibattito. La presente fase si è conclusa con due verifiche: la prima sulle competenze traduttive (con una versione in greco sul confronto tra Sparta e Atene ed una in latino sulla Repubblica romana); la seconda sul compito di realtà, che ha come prodotto finale una presentazione multimediale (mediante i software Power Point, oppure Movie Maker o Prezi) sulle forme di partecipazione alla *politeia* nel mondo classico[2].

[2] Criteri di valutazione dei prodotti multimediali: competenze di *problem solving*; della gestione

L'ultimo step, la FASE 3, si è focalizzato sui soggetti del diritto, sul concetto di uguaglianza, sugli esercizi di democrazia, con accenni alla cittadinanza digitale. Le docenti hanno formato nuovi gruppi di lavoro e insieme gli alunni hanno esaminato e studiato i materiali forniti, procedendo alla ricerca ed alla consultazione delle fonti indicate. In questa fase i ragazzi hanno riflettuto sulla democrazia, soprattutto nella società contemporanea, mettendo in pratica le tecniche e le strategie utili alla gestione e soluzione dei conflitti, quali la negoziazione e la tecnica del *debate*, del dialogo, del dibattito, della discussione e della conversazione, al fine di favorire il dialogo democratico grazie allo sviluppo di abilità di conciliazione e la conseguente opportunità di poter gestire divergenze con confronti pacifici e produttivi. Fondamentale attenzione è stata riservata all'acquisizione di una padronanza lessicale specialistica, indispensabile per conseguire competenze essenziali di cittadinanza, senza trascurare la dimensione emozionale ed affettiva, determinante per il consolidamento delle migliori pratiche. Gli alunni hanno seguito le istruzioni operative necessarie per la realizzazione del *debate* . Nello specifico il lavoro si è concluso con la forma specifica dell'*acquario* (vedesi successivo punto 3): gli alunni hanno messo così in pratica le regole della democrazia. Anche questa fase è stata oggetto di valutazione, e il *debate,* pertanto, è stato valutato con specifiche rubriche valutative.

2. *Polites*, *civis*, cittadino. Il cittadino di ieri e di oggi.

Il lavoro con gli alunni si è basato prima sull'indagine storiografica, poi linguistica e, infine, sulla lettura del quotidiano con temi di attualità; inoltre, sono stati commentati gli articoli della Costituzione italiana inerenti ai temi trattati. Si è evidenziato che, per evitare il pericolo della disgregazione ed evitare legami e relazioni all'interno della propria comunità, molte civiltà antiche e moderne si sono dotate di un ordinamento politico e giuridico che chiamiamo STATO, il quale avesse come obiettivo l'organizzazione della comunità imponendo un ordine e stabilendo norme per la sua conservazione. Lo Stato è caratterizzato da un potere centrale sul territorio che esercita il potere con consenso o l'imposizione. La nascita si fa risalire al quarto millennio e il legame tra potere politico e religioso rafforzò enormemente l'autorità statale rendendo l'ordinamento sacro e inviolabile[3]. Mentre nella civiltà greca e romana essere cittadino comportava un senso di appartenenza allo Stato ed alla civiltà, che esso esprimeva al di là della semplice osservanza delle leggi, nella società contemporanea il cittadino si sente oppresso dallo Stato con l'imposizione fiscale e si sente lontano dagli organismi che lo governano. Per questo motivo è importante rinnovare nelle nuove generazioni un nuovo, ma anche "antico", senso civico, di appartenenza, di responsabilità e di democrazia per il bene di tutti.

---

delle relazioni proficue tra i componenti del gruppo; dell'efficacia comunicativa e dell'originalità del prodotto. Le nuove tecnologie sono state utili sia per la realizzazione dei prodotti finali, sia come supporto durante tutto il lavoro, con le *newsgroup*, *chat* e posta elettronica.

3 Ronga L., Gentile G., Sanvito F., *Civis. Corso di cittadinanza e costituzione*, Brescia, La Scuola, 2011, Pellegrino A. , *Democrazia e partecipazione*, Firenze, Bulgarini, 2006.

3. La democrazia partecipata: il dibattito con l'acquario.

Il luogo principe per l'attuazione della cittadinanza attiva è il dibattito, pertanto in classe le insegnanti hanno più volte sollecitato la socializzazione delle idee, dei concetti e dei risultati delle ricerche attraverso tutte le sue forme: dal semplice dialogo prima tra alunni, poi tra alunni e docenti, al dibattito, alla controversia, alla discussione. Come compito di realtà le insegnanti hanno proposto la forma di dibattito con l'*acquario,* articolato nel seguente modo. Una volta individuato come argomento il "confronto tra la democrazia antica e moderna", le docenti hanno diviso la classe in tre gruppi: uno con il compito di sostenere la forma democratica antica, valutando i pro e i contro della *politeia* classica; un altro con il compito di sostenere la democrazia moderna, sempre valutando luci ed ombre, ma anche sostenendone la "superiorità"; un terzo nel ruolo di "spettatore attivo" dell'acquario, che non solo osservava e ascoltava, ma guardava con occhio critico. Infatti, i primi due gruppi si sono documentati solo sugli argomenti che dovevano sostenere, il terzo gruppo ha approfondito entrambi gli argomenti, e durante il dibattito, i componenti di esso, muniti di una adeguata scheda di osservazione, hanno avuto il compito di valutare il lavoro di ricerca e studio dei due gruppi in antitesi nonché le competenze relazionali, il rispetto delle regole di comportamento e le capacità argomentative dei compagni. Conclusa la fase dell'acquario si è proceduto con una socializzazione e condivisione dei risultati, rilevando anche eventuali notazioni sui singoli alunni che si sono messi in luce positivamente o negativamente.[4] Per concludere, il progetto sotto diversi livelli (conoscenze acquisite, strategie e relazioni[5]) ha prodotto risultati oltremodo soddisfacenti e positivi.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ)

[4] Cacciamani, op. cit., p. 101: *un primo livello riguarda la valutazione della conoscenza costruita dalla comunità, un secondo livello ha a che fare con la conoscenza sviluppata dal singolo individuo ed un terzo livello infine con la valutazione delle strategie di lavoro di gruppo ed individuali.*

Lo straniero nella civiltà classica.

Prof.ssa Emanuela Zulli, Prof.ssa Roberta Serafini, Prof.ssa Mirella Cifani docenti presso il Liceo Classico"G. B. Vico" di Chieti; a.s. 2017/2018 classe 1^ A indirizzo di studi Liceo Classico.

1. Presentazione.

Solitamente con il termine 'straniero' s'intende "colui che non appartiene al nostro gruppo" ed ha un'accezione negativa in quanto rappresenta l'alterità totale che nega e inverte le prerogative su cui una comunità costruisce la propria immagine.

2. Il percorso di ricerca

Il percorso di studio e di approfondimento pluridisciplinare si articola in più fasi, e si pone l'obiettivo di svolgere attività di: studio delle fonti, rielaborazione delle conoscenze, attualizzazione di tematiche, allo scopo di 'aprire' gli studenti al rispetto dell'altro, dello straniero e del diverso nella società contemporanea.

Per quanto concerne l'utilizzo di metodi e strumenti di lavoro è risultata valida l'alternanza dell'approccio induttivo e deduttivo, accompagnata inizialmente dalla didattica partecipata e modulare che ha permesso di soffermarsi sugli argomenti oggetto di studio e di analizzare fonti letterarie e iconografiche e materiale documentario. Molto valido è risultato l'approccio metodologico della *flipped classroom*: gli studenti hanno svolto compiti domestici di approfondimento su testi, fonti e documenti proposti dai docenti.

In una seconda fase si è utilizzata la didattica laboratoriale: la classe è stata suddivisa in gruppi omogenei di lavoro, sottoposti alla costante supervisione dell'insegnante; è stata utilizzata l'aula di laboratorio multimediale e sono stati realizzati PowerPoint sulle tematiche trattate, che sono stati presentati in aula, consentendo agli alunni revisione e attività metacognitiva. Esiti particolarmente positivi sono stati ottenuti grazie all'utilizzo della *peer education* e delle strategie attive, collaborative.

3. I contenuti: ξένος e βάρβαρος.

Per la comprensione del concetto di "straniero" nel mondo ellenico sono fondamentali alcuni passi erodotei che si inscrivono nel clima di sospetto e di reciproca diffidenza dei rapporti fra Sparta e Atene, verso la fine del conflitto greco-persiano. Di fronte al timore dei messi spartani di un possibile accordo tra la πόλις attica e i Persiani, gli Ateniesi rispondono sdegnati che a nessun prezzo si sarebbero schierati con il nemico per asservire la Grecia (Herodot. ,8, 144). *Hellenikòn* significava avere *lo stesso sangue, la stessa lingua, i santuari e i sacrifici comuni, i costumi analoghi*.

Per l'uomo greco, vige un duplice *status* di appartenenza: in primo luogo egli è membro di una comunità ristretta e ben definita sul piano politico, giuridico e territoriale (la πόλις), in secondo luogo è membro di una comunità più ampia, individuata essenzialmente sulla base di criteri etnici e culturali. E proprio quando gli Ateniesi esaltano il loro patriottismo e i sentimenti panellenici, esprimono al contempo, un preciso ordine di gerarchie: lo status di πολίτες precede sempre e comunque quello della comune appartenenza allo *hellenikòn*.

La πόλις è un microcosmo dotato di una precisa e peculiare identità, che, con il suo corpo civico, il suo centro urbano, il territorio che vi gravita intorno, agisce in senso antiunitario come elemento di frazionamento e contrapposizione all'interno del più ampio spirito di coesione e di appartenenza dell' *hellenikòn*. È straniero il πολίτης di una πόλις rispetto al πολίτης di un'altra πόλις; lo 'straniero' poi è distinto tra 'straniero greco' (ξένος) e lo 'straniero non greco' (βάρβαρος). L'estraneità dello ξένος ha soltanto una valenza politica, perché l'organizzazione statale di appartenenza è omologa a quella di chi lo considera straniero; mentre l'estraneità del βάρβαρος è, invece, di gran lunga più elevata perché è sia un'estraneità politica (il βάρβαρος proviene da formazioni statali che non hanno nessuna affinità con la πόλις greca e, talora, ne rappresentano addirittura la negazione in quanto non condivide alcun elemento dell' *hellenikòn*, né il sangue, né la lingua, né la religione, né i costumi.

4. I Contenuti: *hostis*

Varrone afferma che originariamente il termine *hostis* designava il *peregrinus*, l'uomo che viveva in territori che toccavano quelli di Roma e con cui si avevano rapporti conflittuali o pacifici; *perduellis* era invece il nemico perpetuo che abitava al di là di quei confini; Dupont (nel saggio *Un simile che la guerra 'giusta' rende 'altro'. Lo straniero (hostis) nella Roma arcaica* in *Lo straniero ovvero l'identità culturale a confronto* a cura di Bettini M., Laterza 1992, p.112) deduce pertanto che *l'hostis* può essere considerato come *il simile a cui si deve fare guerra per mantenerlo a distanza,* e sostiene che l'*hospes* deve essere celebrato con le feste e i rituali (che segnalano l'eccezionalità della sua presenza), ma deve essere altresì tenuto a distanza; l'autore intende evidenziare convergenza e divergenza tra i termini: *hostis* che si riferisce alla città, e *hospes* che si riferisce all'individuo.

L'hospes più illustre della tradizione latina è Enea. Quando il fondatore della stirpe romana giunse a Laurento, apparve uno sciame di api e un indovino vaticinò *externum cernimus [...] / adventare virum*, profetizzando il matrimonio con Lavinia; le parole del sacerdote rivelano il significato metaforico delle api che in gruppo sciamano del territorio che non permette più la loro sopravvivenza per cercare un nuovo territorio dove rifondare una nuova comunità organizzata; così i Troiani, dopo un lungo viaggio per mare, giungevano a fondare una nuova stirpe che segnerà profondamente la cultura occidentale.

Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ).

INTELLIGENZA EMOTIVA

Sull'onda delle emozioni

Prof. Alessandro Conti, prof.ssa Giovanna De Finis, docenti presso il Liceo dell'Educandato Statale "Agli Angeli" di Verona; prof.ssa Maria Elisabetta Faccioli docente della scuola secondaria di primo grado presso il medesimo Istituto; a.s. 2017/2018 classi 1^ B indirizzo di studi Liceo Classico d'ordinamento e 1^F scuola secondaria di primo grado.

1. Presentazione.

Sull'onda delle emozioni nasce in due classi prime di ordini differenti: la prima del liceo classico e la prima della scuola secondaria di primo grado con l'obiettivo di sfruttare l'enorme potenziale del vissuto di ciascun allievo per far acquisire in modo consapevole il lessico delle emozioni in italiano, in greco e in latino. Il raggiungimento della competenza linguistica ha fatto leva sul coinvolgimento delle 'cose' a cui le parole si riferiscono, sulle emozioni degli studenti e su quelle dei protagonisti dei testi letterari affrontati. Scopo di questa attività didattica è rendere consapevoli gli allievi della distinzione dei vari livelli di manifestazione emotiva. Si parte dall'impulso, inteso nella sua forma istintiva e quasi meccanica, a una sollecitazione esterna, e ciò riguarda diffusamente gli esseri viventi; si passa quindi all'emozione, che è presa di coscienza a seguito di uno stimolo, e il rendersi conto sul piano della coscienza di questo è prerogativa dell'uomo; infine si prosegue con la passione, che è da considerare come la presa di possesso da parte dell'emozione dei comportamenti di una persona. Dimostrare che l'emozione è diversa dalla passione è un punto di estrema importanza per la crescita degli studenti di prima, indipendentemente dall'ordine di scuola. La riflessione ultima a cui si intende giungere, partendo dal vissuto degli studenti, attraverso i testi letterari analizzati, è quella di osservare come l'emozione si connoti per una dimensione esteriore, visto che trae origine da uno stimolo esterno (brano musicale, ricordo, una sensazione, etc.), mentre la passione, che si è radicata nell'individuo, 'esce' dall'Io per proiettarsi su ciò che è fonte d'interesse. Insomma si vuole far comprendere che la passione è la storia di un'emozione! E Imparare a conoscere le emozioni e le passioni significa cominciare a conoscere la natura umana. L'*iter* didattico, elaborato in *team* dagli insegnanti, è stato realizzato singolarmente dai docenti secondo quanto indicato nelle sezioni successive. Il percorso si conclude con l'incontro delle due classi attraverso lo 'scambio' delle emozioni, consistente in un *reading* con accompagnamento musicale di testi[1] alla presenza dei compagni più piccoli, che a loro volta presenteranno una raccolta di testi prodotti sotto la guida della docente. I testi prodotti confluiranno nel florilegio "*Spiritiliberi* sull'onda delle emozioni". Lo sviluppo del percorso di studio è stato realizzato nei mesi di novembre e aprile, mentre il momento conclusivo sarà realizzato nel mese di giugno al termine dell'attività scolastica a coronamento del primo anno di scuola secondaria di primo e di secondo grado.

2. 'Emozionarsi in greco'

«La coscienza è la funzione biologica critica che ci permette di conoscere il dolore o la gioia, di conoscere la sofferenza o il piacere, di sentire imbarazzo od orgoglio, di

[1] In parte letterari, selezionati dagli student, e in parte prodotti dagli allievi stessi.

essere addolorati per un amore perduto o per una vita perduta. Che lo si provi personalmente o lo si osservi, il *pàthos* è un sottoprodotto della coscienza, come pure il desiderio. Non conosceremmo mai alcuni di questi stati personali senza la coscienza[2]». Partendo da questo presupposto si è avviato il percorso didattico. Senza le parole non potremmo esprimere le nostre emozioni e conoscere quelle degli altri. Il percorso ha preso avvio dall'analisi etimologica di alcuni vocaboli: πάθος e θυμός, mettendone in luce la portata semantica. Se πάθος 'qualcosa che si subisce' indica ciò che capita all'uomo in senso positivo e negativo, sul piano fisico o psicologico, cosa che permette peraltro di spiegare il senso di una *vox media*, θυμός 'animo' consente di dare una 'collocazione' ai sentimenti, oltre che di far osservare che là dove in italiano si ricorre a un solo termine gli antichi ne utilizzavano più di uno per indicare l''animo', per esempio ψυχή o νοῦς. La nozione di θυμός permette di introdurre il concetto per cui la «riflessione interiore è per l'uomo – afferma Onians[3] – conversazione dell'io con il θυμός o del θυμός con l'io[4]. Per una classe prima del liceo classico l'esercizio di costruire insieme con la docente una tabella lessicale intorno ai due vocaboli πάθος e θυμός ha contribuito da un lato a rendere concreta l'idea di 'famiglia di parole' e dall'altro a imparare a 'maneggiare' il vocabolario. La fase successiva è stata quella di selezionare alcune tipologie di 'emozioni' a partire dalle favole esopiche e da racconti di miti presenti sul manuale in uso. Per ogni testo la consegna è consistita nell'individuare le parole chiave connotanti la/le emozione/i e quindi descrivere le sensazioni suscitate dai brani negli studenti. Tale *iter* ha facilitato lo studio di famiglie di parole, in quanto la memorizzazione è stata supportata da una comprensione di senso, in più ha permesso di affrontare i brani in lingua greca con maggiore disinvoltura e capacità di discriminare una sensazione da un'altra, un'emozione da un'altra. L'*acmè* è stata raggiunta con la presentazione da parte della docente di alcuni miti raccontati attraverso brani musicali di cantautori contemporanei: *Orfeo ed Euridice* di Roberto Vecchioni e *Una storia di amore e di vanità* di Morgan. Il percorso valutato nel corso dell'anno scolastico, con verifiche formative, si è concluso con la verifica sommativa consistente nell'interpretazione del testo 'mitico' riguardante la vicenda di Bellerofonte; il brano è stato corredato da un questionario suddiviso in tre parti: la prima di ordine linguistico e la seconda di natura lessicale[5], la terza consistente nella comprensione del testo attraverso tre domande[6].

3. Latino - un approccio comunicativo a lessico e contenuti

La parte del progetto in Lingua e cultura latina è stata impostata secondo le tendenze dell'*approccio comunicativo* della didattica delle lingue nella convinzione che le tecniche didattiche che valgono per facilitare l'apprendimento delle lingue straniere, valgano

[2] Damasio A. R. (2000), *Emozione e coscienza*, Milano, tr. it. Adelphi, pp. 16-17.

[3] Onians R. B. (2006), *Le origini del pensiero europeo*, Milano, tr. It. Adelphi, p. 35.

[4] Menelao, abbandonato in battaglia, disse al suo θυμός magnanimo: "Ahimè, se le belle armi abbandono…Ma perché il mio θυμός ragiona queste cose?... Sarebbe, fra i mali, il più desiderabile". Mentre così meditava (ὥρμαινε) nel θυμός e nella φρήν, le schiere troiane gli furono addosso (*Iliade*, XVII 90-106).

[5] Tre domande di morfosintassi; individuazione di termini ad alta significatività emotiva.

[6] Una domanda: sintesi della vicenda attraverso il ricorso a vocaboli 'emotivi' in greco.

anche per le lingue classiche[7]. In un contesto autenticamente comunicativo[8] la lettura di testi non è altro che un atto di comunicazione; essendo tuttavia il latino una lingua non più parlata, la comunicazione sarà prevalentemente orientata verso un tipo passivo-scritto, ovvero la lettura. Questo non è tuttavia motivo sufficiente per non considerare gli enormi vantaggi che un uso attivo della lingua possa portare a chi studia il latino[9]. Sono state dunque usate le espressioni riguardanti gli stati d'animo come parte integrante delle attività comunicative proposte alla classe. L'insegnante ha appeso grossi cartelloni in classe, sui quali si leggevano espressioni relative agli stati d'animo: *laetitia afficior; dolore afficior, sollicitus sum; spem concipio; me taedet; me pudet*. Sotto a ciascuna espressione comparivano varianti e costruzioni. L'insegnante, poi, in maniera del tutto occasionale, si riferiva agli stati d'animo scritti sui cartelloni per sottolineare situazioni reali della classe (*Eleanora, quomodo te habes? Num* sollicita es*? Qua re* sollicitaris*? Num periculo linguae Latinae* sollicitaris*?*), oppure situazioni incontrate durante la lettura di brani in lingua (*Cur Actaeoni Diana* irata est*? Nonne* eam pudet *venatorem eam nudam spectare? Nonne* pudor eam tenet *corporis sui nudi?*). L'applicazione di questo tipo di esercizio è stata del tutto discontinua, ed ha fatto seguito solo a reali situazioni emerse nella vita della classe. Il tempo destinato al progetto è dunque difficile da quantificare. La verifica che l'insegnante ha voluto proporre è stata non solo una verifica delle forme, ma anche dell'intenzione comunicativa. La scelta è stata dunque quella di assegnare la scrittura latina di una breve favola, ispirata a un albo illustrato[10]. L'insegnante non ha specificato che il compito consistesse nell'utilizzare il lessico delle emozioni, né ha assegnato un voto al compito svolto. I risultati sono stati molto positivi, dato che oltre un terzo delle prove hanno riportato un'alta presenza di lessico delle emozioni: 6 ragazzi hanno inserito spontaneamente nel proprio elaborato una notazione emotiva ogni 15-35 parole, lo stesso numero di ragazzi l'ha inserita ogni 40-70 parole, due ragazzi una ogni 100 parole, tre ragazzi hanno deciso di non inserirne affatto. L'insegnante verifica, a distanza di alcuni mesi, la permanenza del lessico appreso.

4. Emozioniamoci…

Ho iniziato il progetto "Emozionamoci" con la classe prima F della scuola Secondaria di primo grado nell'autunno del 2017. In parte la tematica era già stabilita dal piano di lavoro, in parte l'ho piegata appositamente per dare risalto a un aspetto piuttosto marginale nella scuola attuale, ma perno psicologico delle relazioni: le emozioni. Siamo partiti dalle Favole di Esopo e di Fedro per trovare nella narrazione

[7] Si veda, ad esempio, Ricucci M. (2016), *Input, la didattica delle lingue classiche (e moderne) secondo Krashen*, Amazon Digital Service, oppure Gruber-Miller J. (a cura di) 2006 *When Dead Tongues Speak* Oxford, Oxfor Univiersity Press.

[8] Si veda per una definizione del termine in relazione alla *Second Language Acquisition* Van Patten B. (2017) Bill Van Patten, *While we're on the topic*, ACTFL.

[9] Si veda, sull'argomento l'articolo-*manifesto* di uno dei membri più attivi della comunità dei sostenitori dell'uso attivo della lingua, Slocum Bailey J. (2017), *The Persistent Perks of speaking Latin*, Eidolon.pub
https://eidolon.pub/the-persistent-perks-of-speaking-latin-ba55fd5fe51f

[10] Si tratta di Badel R. (2014), *Il bradipo dormiglione*, Terre di Mezzo.

aspetti emozionali già esperiti, come la rabbia, la libertà, il dolore, la gioia, la delusione, l'esclusione, ecc. Abbiamo letto le favole in classe, le abbiamo mimate e rivissute in chiave personale, ricercando il lessico delle emozioni in italiano, il coinvolgimento delle "cose" cui le parole si rifanno. Abbiamo dato peso alle emozioni degli alunni che, via via, si sentivano i protagonisti dei racconti letti/interpretati/riscritti. Non sempre per uno studente di undici anni è facile dare un nome preciso alle emozioni che prova. Un ulteriore passo avanti è stato fatto nella riscrittura di alcune favole, in chiave emozionale-personale. Questa sezione di lavoro è stata coronata, in Primavera, con la partecipazione allo spettacolo teatrale "Esofavole", in Sala Maffeiana a Verona, dove gli alunni hanno ritrovato alcune delle favole esaminate e hanno provato nuovamente a mettere in gioco le loro emozioni, sottolineate anche dall'apporto musicale dell'orchestra di fiati. Un altro aspetto particolare riguardo la gestione e la scoperta delle emozioni è stato osservato con alcune uscite nel parco centenario della scuola, con condizioni meteo interessanti e potenzialmente emozionanti: il primo marzo Verona è stata investita da una forte nevicata. Gli studenti quel giorno sono usciti con l'insegnante in giardino e hanno dapprima passeggiato, respirato l'aria fresca, toccato e pestato la neve, guardato le trame degli alberi e poi prodotto descrizioni emozionali, provando di persona la magia della nevicata, il cielo plumbeo, il silenzio che ovattava ogni rumore, il senso di libertà e dolcezza che infonde la neve. Le produzioni scritte sono particolari, "calde", proprie e ritengo che se gli studenti non avessero avuto la possibilità di esperire direttamente quanto poi descritto, non avrebbero mai provato emozioni così intense nè avrebbero saputo trasferire appropriatamente le emozioni in azioni scritte. Una successiva sezione di lavoro si è presentata il 21 marzo, Giornata mondiale della poesia. Gli studenti sono stati invitati a uscire nel parco della scuola e a provare personalmente le emozioni che nascono in un giorno soleggiato di primavera. Gli studenti hanno fissato, con semplici versi, quelle emozioni che avevano fatto proprie. "Come non sentire la dolcezza del calore del sole sulla pelle? Come non fissare con lo sguardo la conca azzurra del cielo che dà un senso di libertà tangibile, che fa alzare in volo i pensieri" - dicevano i ragazzi. Scrivere emozioni sembrava inizialmente difficile, perché era difficile riconoscere le emozioni stesse. Poi tutto ha avuto un senso a tal punto che con la collega De Finis, il primo giorno di Primavera e Giornata mondiale della Poesia, abbiamo sperimentato nella classe 1 F anche l'emozione che dà un abbraccio. Qualcosa di poco scolastico, ma molto umano, un novello sentire, un emozionarsi davanti all'altro, un provare empatia, un dare il nome corretto a ciascuna emozione.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ)

Il sentimento della giustizia: νόμος e φύσις. (Lavoro, guerra, esilio, famiglia….)

Prof.ssa Rachele Bombieri, Prof.ssa Silvia Brugnolaro, Prof.ssa Antonella Carullo, Prof.ssa Maria Marchese, Prof.ssa Alessandra Tobaldin, Prof.ssa Franca Zanellato docenti presso il Liceo Ginnasio Statale "G. B. Brocchi" di Bassano del Grappa (VI); a.s. 2017/2018 classi 1AC, 1BC, 2AC, 3AC, 3BC, 4BC, 5AC indirizzo di studi Liceo Classico, 1AS indirizzo di studi Liceo Scientifico.

1. Presentazione. (Maria Marchese)

La scelta dell'argomento su cui far lavorare quest'anno i ragazzi è stato quello della giustizia e della verità, suggerito anche dalla rete dei licei che fanno riferimento ai "Classici Contro", coordinati dai docenti A. Camerotto e F. Pontani dell'Università Ca' Foscari di Venezia. La ricerca però si è sviluppata con una curvatura che ha voluto esplorare i sentimenti legati alla giustizia nel momento in cui essa entra nella vita degli uomini e la indirizza o la sconvolge. Essa può essere interpretata come una serie di norme dettate dal potere civile e giudiziario o dal potere divino. E talvolta le leggi si scontrano con i sentimenti umani o con leggi non scritte dettate dalla morale o dalla divinità, considerate inviolabili in misura maggiore delle leggi umane. Gli studenti hanno lavorato sia su opere d'arte, sia su testi letterari, ed ogni gruppo ha scelto la sua modalità espressiva, facendo ricorso a diversi linguaggi, quello del corpo, quello artistico, quello della lettura espressiva, quello della recitazione, quello filmico. Ogni classe ha lavorato con docenti diversi a partire da suggestioni diverse. L'occasione per rendere pubblica la *performance* è stata la Notte del liceo classico, una situazione unica sotto molti punti di vista, perché fornisce la possibilità di vedere le discipline e gli argomenti di studio in un contesto più ampio, che lascia maggiore spazio alla creatività di studenti e docenti, e consente di operare alla presenza di un pubblico esterno alla scuola. Insomma l'evento crea le circostanze adatte a dimostrare competenze anche di ambito non strettamente scolastico.
Due classi hanno svolto il lavoro di ricerca in contesto scolastico.

2. Il linguaggio filmico. (Maria Marchese)

Nelle classi prime, in accordo tra loro, le docenti delle classi parallele, hanno stabilito di lavorare sul confronto del concetto di giustizia emergente dalle favole di Esopo e dal testo dei Vangeli. Nella classe 1BC, data l'inesperienza degli studenti nella traduzione dal greco, ho preferito guidare personalmente la scelta dei brani, mentre ho lasciato ai ragazzi la libertà di decidere le modalità di rappresentazione e presentazione al pubblico dei concetti espressi nei testi a confronto. Sono state analizzate la favola *L'uomo e il satiro* e la parabola *Il fariseo e il pubblicano*. Gli studenti hanno osservato che, pur in presenza, in ambedue i testi, di due personaggi con caratteristiche simili, non è possibile sovrapporre la morale delle due narrazioni, in quanto non coincidono. In ambedue le narrazioni uno dei protagonisti si sente superiore, mentre l'altro è cosciente delle proprie fragilità. Il satiro della favola esopica, un personaggio selvatico, ma a suo modo sincero, giunge alla conclusione che l'uomo è inaffidabile, mentre nel testo evangelico il fariseo

non si rende conto della sua ipocrisia e critica il pubblicano, che pure mostra una maggiore consapevolezza delle sue manchevolezze. Avendo appreso che la morale nei testi di Esopo è stata aggiunta posteriormente alla stesura delle favole, i ragazzi si sono sentiti liberi di scegliere una morale che si adattasse ad ambedue i testi e li soddisfacesse dal punto di vista logico. In seguito la scelta della modalità espressiva è caduta sul disegno a mano con l'aggiunta della tecnologia, e dopo un'attenta ricerca di colonne sonore, ambientazioni e fotografie, gli studenti hanno realizzato un film, che conteneva i disegni, le letture fuori campo dei testi, sia in italiano che in greco antico, e gli altri materiali reperiti. Attraverso i disegni hanno spiegato i sentimenti di ciascuno dei personaggi di fronte alla giustizia divina, e hanno riflettuto sulla sincerità dei rapporti tra le persone. I disegni sono stati 'animati' attraverso la tecnica dello *zoom* e delle inquadrature ravvicinate di particolari significativi di essi. Per mezzo delle parole i ragazzi hanno spiegato quale ritenevano che fosse il filo che legava i due racconti. In conclusione hanno esplicitato, attraverso un testo scritto e una presentazione in PowerPoint, i metodi utilizzati per realizzare il lavoro, compiendo in tal modo un'operazione metacognitiva di riflessione sulle modalità di realizzazione del prodotto.

3. La lettura espressiva. (Alessandra Tobaldin)

Nella 1AC ha contribuito molto alla motivazione allo studio delle lingue classiche un'attività condotta su alcune favole esopiche e su alcuni passi evangelici, da una parte al fine di far riflettere gli studenti sulla concezione e sul sentimento della giustizia degli antichi, dei cristiani e della nostra realtà contemporanea, dall'altra allo scopo di effettuare un percorso metacognitivo utile alla costruzione della competenza chiave *Imparare ad Imparare* posta al centro del lavoro dell'intero Consiglio di Classe. Un altro obiettivo importante è stato quello di far comprendere ai ragazzi che un'attività culturale come la partecipazione dell'intera classe alla Notte del Liceo Classico 2018 può migliorare non solo la socializzazione tra studenti, ma anche le capacità organizzative (in lavori individuali, a coppie e in gruppo) e l'autocontrollo in presenza di situazioni comunicative nuove ed emotivamente coinvolgenti. Inizialmente l'insegnante ha proposto agli alunni una rosa di testi in traduzione italiana, tra i quali è stata effettuata una scelta, prima ad opera dei singoli, poi da parte dell'intera classe, dopo una democratica votazione a partire dai brani ritenuti dagli studenti più interessanti e più utili per cogliere affinità e differenze sul tema della giustizia. Sono stati in questo modo selezionati dieci favole esopiche (*12. La donnola e il gallo; 45. L'assassino; 48. L'uomo morso da una formica ed Ermes; 126. Zeus giudice; 135. Il nibbio e il serpente; 195. Il regno del leone; 228. Il lupo e l'asino; 244. Il topo e la rana; 245. Il naufrago e il mare; 253. L'uomo che raccoglieva legna ed Ermes*) e quattro passi evangelici (Giovanni, 8, 1-11: *La donna adultera*; Luca, 15, 11-32: *La parabola del figlio prodigo*; Matteo, 25, 14-30: *La parabola dei talenti*; Matteo, 5, 1-12: *Le beatitudini*). Gli alunni discutendo tra loro hanno colto la differenza tra ciò che razionalmente si considera giusto e ciò che emotivamente e istintivamente si sente tale; hanno focalizzato il fatto che gli antichi greci identificavano la giustizia con l'aspirazione alla vendetta, riconoscevano che la giustizia non era uguale per tutti, potenti e umili, si aspettavano quindi dagli dei un giusto risarcimento, lamentandosi però dei tempi lunghi in cui esso si realizzava; hanno osservato che per i cristiani invece non si deve giudicare, perché tutti gli uomini sbagliano, quindi bisogna perdonare e recuperare il colpevole,

non vendicarsi e punirlo; hanno infine notato come noi oggi abbiamo un atteggiamento più "ipocrita" in merito alla giustizia, perché a parole ne abbiamo una concezione razionale e basata sul diritto, nei fatti tendiamo ad aspirare a farci giustizia da soli, vendicandoci. Per la "Notte del Liceo Classico" i ragazzi hanno quindi preparato, in coppie o a gruppi, la lettura espressiva delle favole in italiano e della morale di ciascuna in greco, dei passi evangelici in italiano e delle *Beatitudini* sul tema della giustizia in latino, cogliendo anche l'importanza che aveva per gli antichi "fare coro": al termine di ogni favola l'intera classe all'unisono leggeva la morale in italiano, rappresentando in questo modo la comunità che impara e insegna al tempo stesso. È stato così possibile da una parte contribuire alla costruzione di una competenza importante come quella di una lettura fluida, se non ancora sempre espressiva, in latino, in greco e in italiano, dall'altra valorizzare anche alcuni talenti individuali, perché tre studenti hanno accompagnato l'esecuzione suonando con le chitarre elettriche e il basso una base musicale appositamente composta da una compagna.

4. **Il linguaggio del corpo. (**Maria Marchese)

Nella classe 2AC, gli studenti sono rimasti affascinati dalla storia di Ifigenia in Aulide, apprezzata attraverso la traduzione di un testo proposto dal loro manuale di latino. La vicenda di Ifigenia ha fornito la possibilità di ragionare sull'idea che talvolta lo Stato si presenta in maniera tirannica, e per motivi di interesse economico o politico si adatta a sacrificare delle giovani vite, simbolo di ciò che è innocente e puro in contrapposizione a ciò che è artefatto e dettato da desideri inconfessabili di potere e di denaro. Le ragioni del cuore e quelle del potere, le ragioni del padre e quelle dello Stato, si sono alternate con l'espediente scenico di due semicori, che davano voce agli accenti di indignazione del passo di Lucrezio sulla *religio* e agli accenti di rimpianto tratti dalle parti corali dell'*Ifigenia in Aulide* di Euripide. L'espressione della purezza della figlia sacrificata di Agamennone e Clitemnestra è stata rappresentata dagli abiti bianchi delle fanciulle in scena. Non c'era nessuna Ifigenia, ma tutte erano Ifigenia, ciascuna portatrice della paura e del dolore, del rimpianto per i tempi passati e della delusione per la perdita di un futuro. Le parole sono state sottolineate da passi di danza muta e di danza con sottofondo musicale, da faticosi giri a braccia sollevate a simulare il trasporto funebre, dalle processioni silenziose delle fanciulle in abito bianco. La musica suonata dal vivo con una piccola arpa, un flauto traverso, un sassofono e una chitarra, ha accompagnato alcuni movimenti e la scenografia è stata arricchita dai disegni a mano libera di uno studente, proiettati sullo sfondo. Il balletto conclusivo, di quattro ragazze rimaste in scena, ha rappresentato con un lenzuolo bianco la morte della giovane innocente.

5. **Immagini e rappresentazioni plastiche.** *(*Franca Zanellato e Antonella Carullo)

L'attività ha coinvolto gli studenti delle classi 3ac (19), 3bc (19) e 4ac (21) del triennio classico e le prof.sse Antonella Carullo (Italiano e Latino) e Franca Zanellato (Storia dell'arte).

L'idea di usare la modalità dei "quadri viventi" è derivata dalla visione dell'episodio *La ricotta* (1963) di Pasolini, quarta parte del film *RoGoPaG* (utilizzato in seguito con la

4ac in relazione a Pontormo e Rosso Fiorentino) e dalla visione dell'episodio *Il sogno di Giotto* (1971) nel Decameron di Pasolini (fotogramma inserito nel power point utilizzato per illustrare la Cappella degli Scrovegni con la 3ac).

Il tema della Giustizia è stato declinato, in relazione ai programmi del terzo e quarto anno di storia dell'arte, bipartendo la scelta iconografica in relazione a due tipologie di giustizia:

Giustizia umana: A. Lorenzetti, Allegoria del Buon Governo,1338; A. Lorenzetti, Allegoria del Cattivo Governo, 1338; Caravaggio, Davide con la testa di Golia, 1610.

Giustizia divina (in ambito pagano e cristiano): Giotto, Giudizio universale, 1303-05; Michelangelo, Giudizio universale, 1537-41; Tiziano, Punizione di Marsia, 1570.

Tutti i dipinti sono stati proiettati a parete durante la drammatizzazione, costituendo lo sfondo per i quadri viventi, sfondo al quale si sovrapponevano gli studenti in costume, assumendo la postura del soggetto del dipinto.

Quattro di queste opere (Caravaggio, Giotto, Michelangelo e Tiziano) contengono un autoritratto dell'artista: tale elemento è servito, anche ai fini della drammatizzazione, per far percepire a studenti e pubblico l'intenso coinvolgimento dell'artista nella sua opera e la sua riflessione sul rapporto tra l'arte, il divino, la misericordia e la giustizia, nonché la consapevolezza del limite dell'uomo – creatura mortale e finita – in relazione con il Dio pagano o il Creatore cristiano, di cui l'artista, per dote e vocazione, mima l'operato.

Per la costruzione del copione (si sono succedute ben sette versioni, risultato di continui adeguamenti frutto della intensa collaborazione fra le due docenti e delle necessità sceniche emerse nel corso delle prove di recitazione e allestimento) si sono utilizzate le fonti letterarie di riferimento (Antico Testamento, Metamorfosi di Ovidio..) ed un accompagnamento musicale (flauto traverso, viola da gamba)

In particolare, si è lavorato sul diverso linguaggio dell'opera d'arte pittorica rispetto al linguaggio della drammatizzazione e ai codici della scena. L'opera pittorica infatti è sincrona, fissa cioè un istante preciso, sia che i soggetti siano "in posa" sia che invece l'autore intenda cogliere un momento all'interno di una dinamica più ampia, di cui l'opera sceglie di rappresentare il culmine (Giotto, Giudizio universale), oppure l'istante iniziale (Giudizio universale di Michelangelo) o l'esito successivo all'evento (Caravaggio, Davide con la testa di Golia, A. Lorenzetti, Allegoria del Cattivo Governo).

La drammatizzazione invece è una narrazione con un suo cronotopo, costruisce un prima, inferendolo dal soggetto iconografico come presupposizione, e si conclude con un poi, da dedurre dalla gestualità del soggetto rappresentato. La costruzione dei quadri viventi è quindi avvenuta gradualmente, con una messa in scena che ha restituito l'evento sincrono della rappresentazione al fluire dinamico dell'azione da cui è l'evento nato e in cui si è concluso. Questo risultato è stato ottenuto utilizzando anche lo spazio della platea come spazio scenico, per evidenziare il passaggio dalla tridimensionalità della realtà alla bidimensionalità del dipinto, ed associando ai movimenti le frasi tratte dalle fonti letterarie, le musiche e i suoni ai quali è stato affidato il compito di evocare ciò che non era rappresentabile (la decollazione di Golia..). Gli studenti hanno così compreso a fondo il senso del soggetto iconografico e soprattutto hanno collaborato alla messa in relazione del linguaggio pittorico con quello drammatico, proponendo soluzioni e rese migliorative al copione.

L'attività, che si è conclusa con due repliche, molto apprezzate, la sera del 12.01.18, ha favorito: la curiosità e il coinvolgimento nelle opere (approfondite e interpretate "emozionalmente"); l'abilità nella lettura, recitazione e drammatizzazione, dove il corpo diventa un "attrezzo scenico"; la manualità nella realizzazione dei costumi e degli oggetti di scena; l'utilizzazione delle proprie competenze extra-scolastiche (di ambito musicale: scelta del repertorio ed esecuzione in pubblico)

6. **La commistione dei generi letterari.** (Maria Marchese)

Il lavoro svolto in 4BC è stato articolato e complesso. Partendo dall'idea dell'intreccio tra giustizia, sentimento e sentimento della giustizia, la classe si è interrogata sulle vere cause dello scoppio della guerra di Troia, e sulle responsabilità che Elena ha avuto in questo evento. La guerra di Troia fu un vero e proprio conflitto mondiale, che vide coinvolte tutte le più grandi potenze dell'epoca, in una guerra scoppiata apparentemente per una questione di donne e combattuta aspramente da uomini che si fronteggiavano più nell'assetto del duello, che in violente battaglie campali. Raccogliendo molte testimonianze letterarie che dibattono il problema delle cause e delle origini più profonde dello scoppio della guerra di Troia, è stato costruito un vero e proprio processo a Elena, rivissuta, dalla studentessa che ne ha indossato i panni, come una donna seria e pensierosa, vestita di un asciutto abito nero, con il capo coperto da un velo, che lascia scivolare solo nel momento in cui ella si trova di fronte al marito tradito, Menelao. Operando una commistione tra i diversi generi letterari, sono stati accostati passi di Apollodoro, per recuperare i capi d'imputazione e narrare le vicende dello sfondo: la contesa tra le dee, la nascita di Elena, il matrimonio con Menelao, il tradimento dell'ospitalità compiuto da Paride. Il testo omerico è servito per far parlare Priamo in persona, che non dà la colpa della guerra a Elena, ma agli dei, che hanno causato la rovina della sua città. E Omero stesso interviene tra i testimoni, per introdurre per la prima volta nel processo l'elemento della bellezza di Elena. Il passo della *Teichoscopìa*, rivisitato e adattato, con il riferimento ai patti stretti da Priamo con i Greci, fa comprendere che gli eserciti erano schierati, ma che i generali non intendevano sacrificare molti uomini. Ragione per cui viene proposto il duello tra Paride e Menelao, risolto con un intervento di Afrodite, che salva Paride catturato dal rivale. Afrodite stessa inaspettatamente si presenta a testimoniare nei panni di una "tessitrice". Avvincente risulta anche l'intervento di due avvocati, Isocrate e Gorgia, ambedue autori di un *Encomio di Elena*. Mentre Gorgia con la sua raffinata abilità di parola vuole dimostrare che Elena non è colpevole, ma lo sono il caso, il destino, gli dei o l'uomo che l'ha persuasa a seguirlo, Isocrate invece pone l'accento su un'osservazione molto semplice: per il fatto che è bella e che discende da Zeus, Elena è esente da colpa. La sua bellezza e la sua divinità vengono certificate poi dallo storico Erodoto. Egli dichiara che Elena è stata preservata attraverso l'allontanamento da Paride e l'affidamento a Proteo. Ella sarebbe vissuta in Egitto, non avrebbe mai messo piede a Troia, e il suo letto sarebbe rimasto puro, come intatte le ricchezze, in attesa della restituzione a Menelao. Presenti a testimoniare, vi sono anche dei poeti lirici, come Saffo, che giustifica in pieno Elena, perché per lei la cosa più bella al mondo è ciò che si ama, nel pieno rispetto del modello del τὸ κάλλιστον, e anche Stesicoro, che ha provato la potenza di Elena con la

pena della cecità e ha recuperato la vista solo dopo aver ritrattato nella *Palinodia* le accuse a lei rivolte in precedenza. Non manca una parte dedicata allo studio del testo tragico, che ben si adatta alla situazione del dibattito. La commistione tra oratoria e tragedia è palpabile in tutti i testi dei tragici e in particolare in quelli di Euripide, capace di costruire i suoi discorsi con la tecnica dei δισσοὶ λόγοι. Estrapolando la scena della restituzione di Elena, e chiamando a testimoniare nel nostro processo i personaggi che interagiscono nella tragedia *Troadi* di Euripide, è stato possibile osservare la struttura degli interventi dei personaggi. Elena insiste per parlare, ed Ecuba afferma di essere capace di ribattere le argomentazioni di Elena, una ad una. Elena argomenta con perizia ed Ecuba replica su ogni punto. Il dibattito termina con una riflessione di Gorgia sulla potenza della parola, che pur così piccola, riesce a muovere grandi emozioni. Al termine della seduta processuale è stata data al pubblico, come nelle antiche assemblee delle città greche, la possibilità di votare attraverso lo psefisma: un sassolino bianco per la presunzione di innocenza, un sassolino nero per la presunzione di colpevolezza. Elena è risultata innocente.

Il lavoro è stato molto utile, sia per riflettere sui sentimenti e sulle diverse prospettive da cui un unico evento può essere visto, sia per facilitare l'accostamento e il confronto tra i diversi generi letterari. Dal punto di vista didattico ha dato la percezione chiara che la letteratura greca nasce e si sviluppa come letteratura di parola.

7. **Il diritto e la storia.** (Silvia Brugnolaro)

Gli alunni della classe 1AS, indirizzo scientifico, studiando in storia la nascita e l'evoluzione della *polis* nell'età arcaica, hanno potuto constatare come ad Atene, in seguito ai conflitti interni tra gli *aristocratici* e il *demos*, abbia preso forma una soluzione al problema della *stasis* più innovativa e durevole rispetto alla tirannide, ovvero l'elaborazione di leggi scritte. I ragazzi sono stati affascinati dal legislatore Solone per il suo ruolo di "moderatore" che, attraverso la costituzione timocratica, ha proposto ai cittadini ateniesi il Buongoverno, l'*Eunomia,* valorizzando l'importanza della Giustizia e dell'*Isonomia* per una convivenza civile più equa e serena. Per approfondire questo passaggio tanto delicato quanto significativo della democrazia ateniese, agli alunni è stato proposto di leggere e analizzare un componimento poetico di Solone: l'Elegia "Eunomia" (fr. 4 W. 2).

L'attività si è articolata in tre fasi: gli alunni hanno letto in classe, con la guida dell'insegnante, il documento e lo hanno analizzato sia soffermandosi su alcune parole-chiave relative l'area semantica del diritto sia facendo appello alle loro conoscenze storiche; in seguito, divisi in gruppi, hanno risposto ad alcune domande guida che li sollecitassero ad una comprensione più analitica e approfondita del testo e ad una rielaborazione delle informazioni acquisite; infine si è giunti a un confronto costruttivo nel gruppo classe dove gli studenti hanno cercato di attualizzare alcune tematiche significative dal punto di vista civile e sociale. Attraverso questa attività la classe ha compreso e apprezzato maggiormente il merito di Solone, che ha tentato di rispondere ai problemi della società ateniese non con generiche invocazioni alla giustizia (la *Dike*) o alla vendetta divina, ma intervenendo in modo razionale e con i mezzi umani, partendo da dati reali e puntando al miglior risultato.

8. Giustizia e verità (Rachele Bombieri e Alessandra Tobaldin)

Nella 5AC il lavoro il tema della giustizia ha avuto fin dall'inizio dell'anno scolastico un taglio pluridisciplinare, in quanto l'Unità di Apprendimento comune delle classi quinte del nostro Liceo è stata focalizzata su questo argomento. In tale prospettiva i docenti del Consiglio di Classe si sono accordati per sviluppare la riflessione sulla giustizia declinandola sia nello specifico disciplinare (in chiave filosofica, storica, letteraria, artistica …) sia nell'ambito della costruzione di adeguate competenze sociali e civiche per gli studenti in uscita da un percorso liceale.

In particolare per quanto riguarda le discipline classiche, le attività si sono concentrate soprattutto sul genere tragico, da una parte allo scopo di favorire una rispettosa e critica attualizzazione delle dinamiche relative al rapporto tra giustizia e verità che si desumono dai testi antichi, dall'altra per offrire agli alunni più motivati l'occasione di partecipare in modo attivo e creativo alla Notte del Liceo Classico 2018. Inizialmente sono state proposte l'analisi e l'interpretazione della *Medea* di Seneca, alla cui rappresentazione al Teatro Olimpico di Vicenza (con la regia di Walter Pagliaro) ha assistito la maggior parte della classe; il confronto con la *Medea* di Euripide ha permesso di evidenziare la diversa concezione e il diverso sentimento della giustizia in epoche differenti, in contesti sociali mutati e da parte di personaggi di genere femminile e maschile. In seguito le attività di motivazione allo studio delle *Troadi* di Euripide (tragedia da approfondire per l'Esame di Stato) sono state mirate alla individuazione dei passi in cui il tema della giustizia emerge con maggior incisività e problematicità, stimolando gli alunni in particolare a un confronto con la realtà contemporanea, specialmente in relazione ai seguenti interrogativi:

È giustizia il diritto di guerra? Sono conciliabili il concetto e il sentimento di giustizia propri del mondo femminile e di quello maschile? Dove sono gli dei di fronte ai mali del mondo, alle ingiustizie, alle sofferenze degli uomini? Oggi nelle nostre guerre c'è giustizia? E' cambiato qualcosa?

A queste domande i ragazzi hanno cercato di trovare risposte anche leggendo brani tratti dal *De providentia* di Seneca, da *I promessi sposi* e dalla *Storia della colonna infame* di Manzoni e da *La chimera* di Vassalli. Per quanto concerne le *Troadi*, un gruppetto di alunni si è reso disponibile a effettuare durante la Notte del Liceo Classico una lettura espressiva molto partecipata dei seguenti passi, nella traduzione italiana di Raffaele Cantarella: il lamento di Ecuba sulla sua sorte radicalmente mutata; le riflessioni di Andromaca sulla 'felicità' di Polissena sacrificata in confronto al proprio destino di donna e di futura concubina dell'assassino di Ettore; l'annuncio di Taltibio della decisione achea di uccidere Astianatte e il successivo lamento di Andromaca sul destino del suo bambino; l'ulteriore notizia portata da Taltibio dell'avvenuta uccisione e il compianto del nipote da parte di Ecuba; infine il lamento della regina e del coro su Troia che crolla. Durante l'esecuzione sono state proiettate alle spalle dei lettori alcune immagini (quadri e fotografie) relative alle guerre dei nostri giorni, per far sì che il dolore delle donne troiane fosse sentito dal pubblico come universale ed emblematico delle sofferenze che la guerra determina. Tale attività ha contribuito a stimolare il lavoro

curricolare di traduzione dal greco di alcuni passi della tragedia (compresi quelli sopra citati) tuttora in corso, fornendo una chiave interpretativa più coinvolgente per i ragazzi.

La riflessione sul rapporto tra giustizia e verità è stata condotta anche in ambito giuridico a partire da un incontro con la dott.ssa Elena Maculan, esperta di diritto internazionale e ricercatrice a Madrid per conto del governo spagnolo. La questione dibattuta è stata: *In presenza di gravi crimini internazionali lesivi dei fondamentali diritti dell'uomo, è possibile conciliare il diritto alla giustizia con il diritto alla verità?* In assenza di compensazioni penali adeguate a tali ingiustizie, una possibile soluzione si può riconoscere in una educazione alla non violenza impartita non solo dalla scuola ma anche dal cinema, dalle arti figurative, dalle letterature, dal teatro …

Per verificare in modo trasversale gli esiti di tutte queste attività, il Consiglio di Classe ha programmato per la fine di aprile l'elaborazione di un saggio breve sul tema della giustizia, sulla base di un dossier alla cui costruzione collaboreranno tutti i docenti coinvolti nel percorso.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ).

La *tragoedia* e l'immutabilità dell'animo umano: il rapporto eterno con i tu dell'esistenza.

Prof.sse Abbate Rosa Alba, Bongiorno Maria Teresa, Buscemi Francesca, Corvo Daniela, Scoto Silvia, Tomasella Maria, docenti presso il Liceo "Alessandro Manzoni" di Caltanissetta; a. s.: 2017/2018, classi 4^ e 5^A Liceo Scienze Umane, 3^A Liceo Musicale, 3^A Liceo Economico Sociale

1. Presentazione.

I testi classici, in particolare la tragedia, consentono al lettore contemporaneo di rispecchiarsi nei personaggi, risalendo alle radici nella memoria collettiva e adattando, così, alle questioni del presente i modelli antichi, che consentono ai giovani di comprendere e gestire le proprie emozioni.

«La tragicità consiste in ciò: nel non esservi via di scampo e nel non considerare la bontà delle intenzioni. Ciò che è accaduto doveva accadere e svolgere la sua azione sino in fondo» e il rapporto con il divino non toglie le colpe all'uomo, né lo redimono il pentimento o l'umiliazione. Ciò che accade è espressione di un disegno prestabilito, ineluttabile, «l'uomo non può compiere le azioni nel bene e nel male da solo, sa che il divino nella sua volontà fatale determina il suo agire»[1]. Fin quando l'uomo sarà fedele alle proprie divinità il mito gli offrirà il legame sincero e assoluto tra il naturale e il soprannaturale considerato nella sua armonia fisica.[2] Quando il pensiero umano si farà più complesso e più critico, espressione di quella evoluzione che porterà all'affermazione della democrazia della polis, si limiterà l'influenza divina e l'uomo affermerà la sua libertà interiore, si guarderà dentro e cercherà nel suo *thumos* il motivo di tutte le colpe. Legata all'epos e alla lirica, la tragedia, intrisa della primordialità del *mythos*, si rinnova e riconsidera il rapporto tra l'uomo, la realtà e la *religio*, divenendo portavoce di un nuovo sentire, espressione di un diverso individualismo, testimonianza diretta di un mondo terreno valoriale più libero, in cui l'umanità decide di costruire la propria esistenza secondo il *logos*. Il mito epico si trasforma in mito tragico, specchio di una società dinamica, contemporanea, occidentale ed europea.

Ci siamo chiesti da dove nasca l'idea di Occidente, di cui la civiltà greca e la tragedia sono espressioni fondanti. All'inizio della storia dell'Occidente vi era l'*oikoumene*, la terra ricca e infinita degli imperi della Mezzaluna fertile, in particolare il forte e temibile impero di Ciro il Grande, guidato dal potere assoluto, di ordine religioso, del monarca che conquistava e includeva. A questa realtà orientale, la penisola greca emergente si opponeva.

Già Omero, l'aedo cieco, aveva cantato di Troia, dei suoi antichi eroi e della sua distruzione, aveva narrato il dolore, la vita e la morte, la ribellione e l'obbedienza, gli antichi inganni degli dei e degli uomini, la grandezza di Priamo, esempio di *humanitas* e *pietas*. La contesa tra i due mondi era al suo inizio con una lacerazione drammatica tra Asia e Grecia, una frattura storica e geo-politica che «si è concentrata nell'accettazione

[1] Otto W., *Gli dei della Grecia*, Milano, Adelphi, 2016, p. 179.

[2] Cfr. Snell B., *La cultura greca e le origini del pensiero europeo*, Torino, Einaudi, 2002.

epistemologica del Due sostituente dell'essere 'Uno Tutto', una rottura che pone l'uomo greco davanti ai suoi Tu»[3] a ciò che è altro da sé. Ma sarà dopo le sconfitte dei Persiani a Maratona e a Salamina che l'Ellade si contrapporrà all'Asia e la Grecia sarà sinonimo di Occidente. Eschilo, prima della battaglia di Salamina, esorterà i figli dei Greci a difendere la patria dai Persiani, e, dopo la disfatta persiana, lo Stesso farà pronunciare al fantasma di: «Serse credeva di poter far schiavo il sacro Ellesponto, lui mortale credeva di essere più potente degli dei e dello stesso Poseidone? Com'è stato possibile? […] La tracotanza produce infatti come frutto una spiga di rovine da cui miete un raccolto di molte lacrime» (Eschilo, *I Persiani,* vv. 745-750, 820-822). La pianta maligna è la *hubrys*, che, nutrita da Ate, l'accecamento dell'intelletto umano prodotto dalla divinità, spingerà l'uomo a commettere errori fatali, oltrepassando i limiti della giustizia suprema, la Dike dalle giuste sentenze. Il mondo greco perde l'infinito, si frantuma definitivamente l'antica armonia tra natura e spirito, umanità e divinità, bene e male. Si afferma una nuova logica divisoria, duale, codificata nel sistema verbale: «Il 'duale' esprime non una mera somma matematica, uno più uno, ma un'entità duplice, uno più uno uguale due persone o due cose. […] Il duale è il patto dell'alleanza, della connessione ma anche della scissione, della esclusione, è il contrario dell'uno»[4]. L'individuo, ormai cittadino della polis, retta da una legge che è norma, distante dalla sapienza del racconto mitico, già ordinato nell'epos omerico, spinge il suo sguardo dentro e fuori di sé, sente la violenza della divinità che determina il suo agire e reagisce con la tracotanza della *hybris*. Nella nuova polis, la comunità ricostruisce una visione più articolata della realtà, si discute sulle questioni etiche, filosofiche, religiose e si assiste alla nascita di un fenomeno culturale: vengono costituiti, gli agoni rapsodici, durante i quali viene allestita la rappresentazione scenica di un *drama*. Dal racconto epico, che per secoli ha cantato, uomini, eroi e cicli mitici, ancora *substantia* della nuova poesia agonale, nasce la rappresentazione scenica: i personaggi narrano se stessi, le proprie vicende, senza la voce narrante. Uomini, donne e divinità parlano tra loro, si rivolgono al pubblico, si muovono sulla scena, creando un nuovo dinamismo espressivo, grazie agli attori. Sono gli anni della 61^ Olimpiade (536-535 a. C.) e l'istituzione degli agoni recitativi dà la possibilità di riutilizzare in forma recitativa gli elementi della poesia con gli elementi dialogici, mentre il coro guidato da un corifeo sottolinea l'azione scenica. La rappresentazione annulla le distanze e gli spettatori diventano essi stessi protagonisti, vivendo in chiave catartica le vicende dolorose e universali che la *tragoedia* rappresenta. Dal ditirambo dedicato a Dioniso, divinità rivoluzionaria, alle opere dei grandi tragici, Eschilo con la sua monumentalità, Sofocle con i suoi eroi soli, Euripide con la sua umanità quotidiana, borghese, che analizza l'animo umano (esemplare di realismo psicologico ante litteram), lungo è stato il percorso della tragedia. Ancora oggi essa si fa portavoce di incertezze, di desideri, di ambizioni, di rancori, di gelosie, di tutte le incapacità comunicative che fanno della nostra società, al di là di ogni apparente evoluzione, una realtà labile e precaria, caratterizzata da un individualismo malato e corrotto.

---

[3] Altamore G., *Hybris e follia nella storia dell'Occidente*, Caltanissetta, Terzo Millennio, 2004, pp. 27, 43.

[4] Marcolongo A., *La lingua geniale*, Bari, Laterza, 2016, p. 57.

2. Metodologia.

I testi classici, in particolare la tragedia, consentono al lettore contemporaneo di rispecchiarsi nei personaggi, risalendo alle radici nella memoria collettiva e adattando, così, alle questioni del presente i modelli antichi, che consentono ai giovani di comprendere e gestire le proprie emozioni.

«La tragicità consiste in ciò: nel non esservi via di scampo e nel non considerare la bontà delle intenzioni. Ciò che è accaduto doveva accadere e svolgere la sua azione sino in fondo» e il rapporto con il divino non toglie le colpe all'uomo, né lo redimono il pentimento o l'umiliazione. Ciò che accade è espressione di un disegno prestabilito, ineluttabile, «l'uomo non può compiere le azioni nel bene e nel male da solo, sa che il divino nella sua volontà fatale determina il suo agire»[5]. Fin quando l'uomo sarà fedele alle proprie divinità il mito gli offrirà il legame sincero e assoluto tra il naturale e il soprannaturale considerato nella sua armonia fisica.[6] Quando il pensiero umano si farà più complesso e più critico, espressione di quella evoluzione che porterà all'affermazione della democrazia della polis, si limiterà l'influenza divina e l'uomo affermerà la sua libertà interiore, si guarderà dentro e cercherà nel suo *thumos* il motivo di tutte le colpe. Legata all'epos e alla lirica, la tragedia, intrisa della primordialità del *mythos*, si rinnova e riconsidera il rapporto tra l'uomo, la realtà e la *religio*, divenendo portavoce di un nuovo sentire, espressione di un diverso individualismo, testimonianza diretta di un mondo terreno valoriale più libero, in cui l'umanità decide di costruire la propria esistenza secondo il *logos*. Il mito epico si trasforma in mito tragico, specchio di una società dinamica, contemporanea, occidentale ed europea.

Ci siamo chiesti da dove nasca l'idea di Occidente, di cui la civiltà greca e la tragedia sono espressioni fondanti. All'inizio della storia dell'Occidente vi era l'*oikoumene*, la terra ricca e infinita degli imperi della Mezzaluna fertile, in particolare il forte e temibile impero di Ciro il Grande, guidato dal potere assoluto, di ordine religioso, del monarca che conquistava e includeva. A questa realtà orientale, la penisola greca emergente si opponeva. Già Omero, l'aedo cieco, aveva cantato di Troia, dei suoi antichi eroi e della sua distruzione, aveva narrato il dolore, la vita e la morte, la ribellione e l'obbedienza, gli antichi inganni degli dei e degli uomini, la grandezza di Priamo, esempio di *humanitas* e *pietas*. La contesa tra i due mondi era al suo inizio con una lacerazione drammatica tra Asia e Grecia, una frattura storica e geo-politica che «si è concentrata nell'accettazione epistemologica del Due sostituente dell'essere 'Uno Tutto', una rottura che pone l'uomo greco davanti ai suoi Tu»[7] a ciò che è altro da sé. Ma sarà dopo le sconfitte dei Persiani a Maratona e a Salamina che l'Ellade si contrapporrà all'Asia e la Grecia sarà sinonimo di Occidente. Eschilo, prima della battaglia di Salamina, esorterà i figli dei Greci a difendere la patria dai Persiani, e, dopo la disfatta persiana, lo Stesso farà pronunciare al fantasma di: «Serse credeva di poter far schiavo il sacro Ellesponto, lui mortale credeva di essere più potente degli dei e dello stesso Poseidone? Com'è stato possibile? […] La

[5] Otto W., *Gli dei della Grecia*, Milano, Adelphi, 2016, p. 179.
[6] Cfr. Snell B., *La cultura greca e le origini del pensiero europeo*, Torino, Einaudi, 2002.
[7] Altamore G., *Hybris e follia nella storia dell'Occidente*, Caltanissetta, Terzo Millennio, 2004, pp. 27, 43.

tracotanza produce infatti come frutto una spiga di rovine da cui miete un raccolto di molte lacrime» (Eschilo, *I Persiani,* vv. 745-750, 820-822). La pianta maligna è la *hubrys*, che, nutrita da Ate, l'accecamento dell'intelletto umano prodotto dalla divinità, spingerà l'uomo a commettere errori fatali, oltrepassando i limiti della giustizia suprema, la Dike dalle giuste sentenze. Il mondo greco perde l'infinito, si frantuma definitivamente l'antica armonia tra natura e spirito, umanità e divinità, bene e male. Si afferma una nuova logica divisoria, duale, codificata nel sistema verbale: «Il 'duale' esprime non una mera somma matematica, uno più uno, ma un'entità duplice, uno più uno uguale due persone o due cose. […] Il duale è il patto dell'alleanza, della connessione ma anche della scissione, della esclusione, è il contrario dell'uno»[8]. L'individuo, ormai cittadino della polis, retta da una legge che è norma, distante dalla sapienza del racconto mitico, già ordinato nell'epos omerico, spinge il suo sguardo dentro e fuori di sé, sente la violenza della divinità che determina il suo agire e reagisce con la tracotanza della *hybris*. Nella nuova polis, la comunità ricostruisce una visione più articolata della realtà, si discute sulle questioni etiche, filosofiche, religiose e si assiste alla nascita di un fenomeno culturale: vengono costituiti, gli agoni rapsodici, durante i quali viene allestita la rappresentazione scenica di un *drama*.

Dal racconto epico, che per secoli ha cantato, uomini, eroi e cicli mitici, ancora *substantia* della nuova poesia agonale, nasce la rappresentazione scenica: i personaggi narrano se stessi, le proprie vicende, senza la voce narrante. Uomini, donne e divinità parlano tra loro, si rivolgono al pubblico, si muovono sulla scena, creando un nuovo dinamismo espressivo, grazie agli attori. Sono gli anni della 61^ Olimpiade (536-535 a. C.) e l'istituzione degli agoni recitativi dà la possibilità di riutilizzare in forma recitativa gli elementi della poesia con gli elementi dialogici, mentre il coro guidato da un corifeo sottolinea l'azione scenica. La rappresentazione annulla le distanze e gli spettatori diventano essi stessi protagonisti, vivendo in chiave catartica le vicende dolorose e universali che la *tragoedia* rappresenta.

Dal ditirambo dedicato a Dioniso, divinità rivoluzionaria, alle opere dei grandi tragici, Eschilo con la sua monumentalità, Sofocle con i suoi eroi soli, Euripide con la sua umanità quotidiana, borghese, che analizza l'animo umano (esemplare di realismo psicologico ante litteram), lungo è stato il percorso della tragedia. Ancora oggi essa si fa portavoce di incertezze, di desideri, di ambizioni, di rancori, di gelosie, di tutte le incapacità comunicative che fanno della nostra società, al di là di ogni apparente evoluzione, una realtà labile e precaria, caratterizzata da un individualismo malato e corrotto.

3. La tragedia delle passioni.

La tragedia delle passioni è sembrato un percorso di grande attualità. In particolare, la passione amorosa riguardante figure femminili, nelle vesti di madri e mogli, ci ha orientato verso il dramma di Fedra, rappresentato da Euripide e da Seneca. La tematica della passione amorosa ha richiamato alla mente un altro personaggio tragico, Ermengarda dell'*Adelchi* di A. Manzoni, che non ha in sé nulla di colpevole, ma soccombe di fronte alla legge della ragion di stato e alla violenza di un mondo privo di

[8] Marcolongo A., *La lingua geniale*, Bari, Laterza, 2016, p. 57.

giustizia. Per quanto riguarda la letteratura inglese, si è scelto di approfondire il tema dell'amore romantico e il conflitto padri-figli attraverso *Romeo and Juliet* e *Othello*. Gli studenti hanno riflettuto sull'attualità dei sentimenti e delle passioni che permeano le due tragedie, ma hanno, anche, sottolineato come le due figure femminili siano esempi contemporanei di giovani donne determinate e decise, nonostante l'opposizione delle famiglie, a seguire le pulsioni del loro cuore. Anche i gesti estremi che concludono le due opere non sono lontani dagli eventi che tragicamente si ripetono nei nostri giorni. A conclusione dell'attività di lettura, gli studenti, divisi in gruppi, hanno proposto un'intervista immaginaria ad alcuni personaggi, utilizzando la L2 in una produzione scritta molto personale, che ha permesso loro di rivedere costruzioni e strutture linguistiche, e di sottolineare gli aspetti più coinvolgenti dei personaggi. Hanno così potuto scoprire come i sentimenti e le passioni umane non diventano obsoleti con il passare dei secoli ma hanno carattere universale: sono parte dell'esistenza di ogni uomo e continuano a costellare le tappe dell'esistenza.

4. Il potere come colpa

Oggi, in una società sempre più 'liquida', che ha perduto le ideologie politiche tradizionali di riferimento, la riflessione sul potere si fa particolarmente urgente. Perché, allora, non ricorrere ai classici? Coinvolgere degli adolescenti che non studiano né il greco né il latino nella lettura dei testi di autori antichi non è semplice, da qui l'idea di partire dal testo teatrale di uno scrittore dell'ultimo scorcio del Novecento che ci è particolarmente vicino, geograficamente ed eticamente: Leonardo Sciascia. La lettura dell'*Onorevole*, scritto nel 1965, ha sviluppato negli studenti la consapevolezza che la politica spesso accetta collusioni, così il potere si trasforma da impegno civile al servizio della collettività in corruzione: il potere, dunque, come caduta e come colpa. Punto di partenza non poteva che essere il teatro tragico greco, in particolare quello di Sofocle, per proseguire con dei richiami al teatro latino di Seneca e alla grande produzione di Shakespeare.

Come afferma Musti, in Grecia la tragedia è «istituzionalmente politica» perché è una manifestazione pubblica, in relazione a fatti di ordine pubblico e religioso, che comporta una serie di operazioni compiute da autorità politiche. Ma il teatro è anche ideologicamente politico, perché ha come tema centrale il potere che crea conflitti insanabili: il potere è per i Greci una necessità che, poiché contiene in sé il male, va in qualche modo limitata e quasi esorcizzata[9]. Se il potere in generale è sentito tragicamente, tanto più tragicamente è sentito nella realizzazione della figura del tiranno. «Il tiranno è un uomo sostanzialmente schiavo delle sue inquietudini e delle sue paure, che sono all'origine della sua perenne infelicità: la paura di essere privato del potere e di perdere la vita. Da ciò il tiranno deriva il proprio atteggiamento, caratterizzato da sospetto, odio e violenza.»[10] Ma, come sempre avviene nel mito, la tirannide diviene metafora di una generale situazione umana, di un archetipo fondamentale per l'analisi e

[9] Musti D., *Demokratía: origini di un'idea*, cap. VI, 1. *Pubblico e privato tra V e IV secolo. Potere e individuo nel teatro,* Bari, Laterza, 2006.

[10] Ingrosso P., *L'infelicità del tiranno: declinazioni di un topos da Euripide a Menandro*, p. 382. www.lexisonline.eu/wordpress/wp-content/uploads/2016/07/Lexis30_Ingrosso.pdf

la rappresentazione del potere. Per sviluppare questo tema, è stata scelta la tragedia di Sofocle *Edipo tiranno*. Tale opera, a differenza della ben nota interpretazione psicoanalitica, non è la tragedia del parricidio e dell'incesto, bensì la tragedia della contraddizione tra l'amore della conoscenza e l'amore del potere: Edipo (e in generale gli uomini) vive la contraddizione tragica tra la conquista del potere, da una parte, e, dall'altra, la conquista della conoscenza. Colui che ha risolto l'enigma della Sfinge sull'uomo si ritrova di fronte a un più complicato enigma su se stesso come individuo singolo, che mette in discussione il potere, il suo esercizio e la sua legittimazione[11]. Come tiranno, Edipo è l'*uno* che non concepisce l'*altro* da sé, l'uno risolve in sé la totalità negando la pluralità. Edipo nelle vesti di tiranno incarna l'univocità, il doppio che rivela la tragedia: egli è manifestazione della violenza dell'uno. «Il *tyrannos* nella Grecia arcaica e classica rappresenta la massima aspirazione individualistica e perciò costituisce un elemento problematico nel contesto del corpo sociale»[12].

Nell'ambito del teatro latino, si è scelto un tiranno che incarna 'il male assoluto': è Atreo, protagonista del *Tieste* di Seneca, esempio di quella 'disumanità' che si incontra in tutti i despoti della storia, da Hitler ai 'burocrati del male'. Pertanto, la rappresentazione senecana invita i nostri giovani a riflettere sulla consapevolezza che la violenza non è un semplice elemento istintuale dell'uomo, ma è un prodotto culturale, legato alle dinamiche del potere.[13].

La docente di Inglese ha sottolineato che una delle tematiche del teatro elisabettiano è la rappresentazione del potere, che nasce dalla necessità di esplorare le zone nascoste dell'animo umano. È stata scelta una delle grandi tragedie shakespeariane, *Macbeth*, definita da Antonio Gramsci (critico teatrale dell'*Avanti* dal 1916 al 1920) una tragedia 'polifonica' in cui «le azioni dell'eroe trovano risonanze in tutto l'ambiente in cui egli opera, non rimangono affermazioni di fatti, ma diventano atti, plasticamente rappresentati»[14]. L'opera è connotata da un'atmosfera sinistra e dalla presenza di esseri diabolici che rendono più forte il senso di crudeltà. Il tema centrale, la distruzione totale derivante da un'ambizione, trova espressione nei due protagonisti che vengono analizzati con sapienza dall'autore, tanto da indurre R. Rolland a sostenere: «Shakespeare nel creare i suoi personaggi procede senza sforzi; si cala nel cuore di ciascuno e di esso riveste il suo pensiero, la sua forma, il suo piccolo universo; ma, egli muove dal di fuori»[15]. Lady Macbeth rappresenta quanto di più aberrante possa esistere nell'animo umano: ella appare come l'incarnazione del male, perché la sua sete di potere si trasforma in ossessione selvaggia. Macbeth, violando ogni principio morale, compie il regicidio e si lacera tra sensi di colpa e allucinazioni, precipitando, alla fine, in un abisso

[11] Cfr. Lombardi C., *Shakespeare, Sofocle e gli archetipi del potere*, www.dionysusexmachina.it/pdf/articoli/218.pdf

[12] Sacco D., *Edipo tiranno. Tracciato mitico e tracciato politico della tragedia*, in "Itinera", n. 7, 2014, p. 44, https://riviste.unimi.it/index.php/itinera/article/download/4514/4595

[13] Cfr. Lima V., *Il Tieste come paradigma del totalitarismo di ieri e di oggi*, www.istitutoeuroarabo.it/.../il-tieste-come-paradigma-del-totalitarismo-di-ieri-e-di-oggi

[14] http://lafrusta.homestead.com/rec_shakespeare_macbeth.html

[15] Pulcini, F. Šostakovič, Milano, Hoepli Editore, 1988, pag. 54.

di disperata follia.[16] La realtà sembra così perdere significato, se paragonata ai desideri della mente del protagonista, divenuta ormai una mente in preda al delirio, mentre egli si avvia sul sentiero dell'autodistruzione, "Mi è sembrato di sentire una voce gridare: «Non dormire più! Macbeth uccide il sonno! ».")(Atto II, Scena II)

5. Perché Antigone?

Perché è una donna senza tempo. Non ha un volto e un fisico ben definiti, contrariamente a ciò a cui siamo abituati oggi. Non la vediamo su manifesti pubblicitari né la sua immagine scorre su video di qualunque tipo. La immaginiamo forse, con un peplo bianco, lungo fino ai piedi, aggraziata ed elegante, pur nella sua disperata solitudine. Non conosciamo la forma del suo corpo, ma la sua anima sì: essa si rivela a noi a poco a poco, attraverso parole che non ammettono replica, né ieri né oggi. È lei che parla senza timore alla sorella Ismene, sorella solo di sangue; è lei che parla senza esitazione a Creonte, il tiranno, l'autorità indiscussa, da lei messa in discussione.

É ancora lei che parla ed ha parlato ad un gruppo di ragazzi liceali, ha gridato con la voce dell'anima cosa ha senso e cosa no, ieri ed oggi. La forza della parola in un tempo in cui la parola è incongruente, un corpo mucillaginoso che si piega e si flette secondo necessità. Non così per Antigone: la parola è 'una', è quella della verità sacra di chi sfida il potere più alto, l'autorità sovrana per dichiarare *ciò* che non può essere taciuto, per svelare *ciò* che non può essere nascosto. Antigone piange chi, per decreto, non deve essere pianto; deve seppellire il fratello: è un dovere insito, prepotente che non ammette dilazioni e rimandi, che non concede tregue o rinvii a lei che lo detiene, unica testimone della sacralità più profonda: l'essere uomini. Antigone è nelle parole, è nei fatti, è nella forza di leggi altre, non scritte, non codificate. È donna tra uomini e donne paurosi e vili che hanno dimenticato e rimosso la comune 'semenza'.

«Nessun male ad mare chi è dello stesso ventre» (*Antigone*, v. 521).

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ).

[16] Cfr. Daiches D. *Storia della letteratura inglese*, vol. I, Milano, Garzanti, 1970.

Centro di gravità permanente *in me guardando, una sola parvenza, mutandom'io*

Autori: Prof.sse Antonella Calzavara, Simonetta Sabello, docenti presso il Liceo Classico Scientifico "I.Newton" di Chivasso, Classi 3^B e 5^B, indirizzo di studi Liceo classico.

1. Presentazione

Cosa mi è successo?", pensò. "Eppure non era un sogno.[1]

Le emozioni, suscitate da stimoli dell'ambiente o del pensiero, sono reazioni spontanee e inattese del corpo e della mente, tali da farci soffrire o gioire, da generare pensieri o tradursi in comportamenti, rivestendo pertanto non solo una funzione affettiva, ma anche relazione, sociale, intellettuale.

Il rapporto tra la situazione e la reazione emotiva è mediato dal pensiero, ovvero dal modo in cui ciascuno valuta gli eventi. Questa osservazione è particolarmente importante per l'adolescente, in una fase in cui è ancora in balìa di un pensiero irrazionale, che spesso è causa di eccessiva sofferenza emozionale e ostacolo al raggiungimento di obiettivi di controllo, indispensabili alla costruzione armoniosa dell'identità.

Nell'adolescenza ciò che è drammaticamente vero è il vissuto della rottura degli equilibri determinata dalle metamorfosi di transizione del corpo; ciò presuppone che il corpo in questo periodo sia percepito come carniere vivente di sofferenza e di segni. In tal modo, ogni vissuto doloroso può diventare segno di un corpo disincarnato che comunica e rimanda oltre il senso stesso dell'appartenenza di Sé e della sua identità[2].

D'altra parte, il sociologo Steve Gordon ipotizza che le emozioni si trasformino in sentimenti attraverso tre processi: la differenziazione (che elabora la materia prima emozionale in moduli complessi, coordinati con la variabilità sociale), la socializzazione (che implica i processi sociali e l'adozione di modelli, attraverso i quali l'esperienza matura è appresa dai membri della cultura), il controllo (che permette la determinazione sociale delle emozioni attraverso interventi normativi che le portano in linea con le prescrizioni sociali)[3].

Il nostro laboratorio di ricerca-azione è partito proprio dal desiderio di offrire agli studenti l'esempio di emozioni suggerite dalla poesia e dall'arte, che ponessero al centro il tema del cambiamento, del suo rifiuto o della sua accettazione, in una parola, del concetto di metamorfosi.

Gli studenti hanno reagito in modo coerente con l'età a questi stimoli: se una classe – la terza - ha tradotto la lettura delle *Metamorfosi* di Ovidio in *tableaux vivants* e soluzioni performatiche, legate dal sentimento dell'amore, l'altra – la quinta - ha

[1] Kafka F., *Le metamorfosi*.

[2] D.W.Winnicott, *Adolescenza: il dibattersi nella bonaccia*, in *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Roma, Armando,1986

[3] S. T. Gordon, *Micro-sociological Theories of Emotion*, in S. N. Eisenstadt, Helle H. J. (a cura di), *Perspectives on Sociological Theory. Micro-sociological theory*, Sage, Beverly Hills 1985, p. 136.

preferito dedicarsi alla riscrittura letteraria o saggistica, concentrandosi in particolare su due emozioni: la curiosità e la paura.

2. Metodologie e contenuti

3^B - Il percorso ha permesso di sperimentare la validità della *flipped classroom*, in cui materiali video, testi, documenti iconografici, siti dedicati sono stati offerti come indicazione alla classe che, suddivisa in gruppi, ha approfondito e restituito le informazioni. Le ore di lavoro a scuola sono state coordinate dalla docente, che si è valsa del supporto di un collega per la trasposizione dei testi scritti in azione scenica. La scelta vincente si è rivelata proprio la valorizzazione del percorso rispetto all'affanno della mèta; la *performance* per la *Notte nazionale dei licei classici* ha beneficiato di un coinvolgimento del pubblico e degli studenti in una continua rottura della quarta parete.

5^B - Il percorso si è sviluppato in due momenti: la presentazione dei contenuti attraverso lezione frontale e dialogata e la loro rielaborazione attraverso un lavoro di riscrittura della classe, suddivisa in gruppi. Nella prima parte si è riflettuto sul problema del genere letterario e dei temi: i due autori di riferimento, Petronio e Apuleio, infatti, trattano il tema della metamorfosi all'interno di sistemi di scrittura dallo statuto incerto, ambiguo, polimorfo. Il tema stesso, poi, è stato analizzato nelle rifrazioni emotive, che si sono focalizzate intorno a due sentimenti dominanti: la paura e la curiosità, su cui gli studenti hanno elaborato i diversi progetti di riscrittura.

3. Considerazioni (inattuali)

La distanza dai testi è risultata inversamente proporzionale alla loro capacità di innescare un processo di confronto e allo stesso tempo di autoconsapevolezza; le parole e le immagini sono state specchi che hanno permesso ai ragazzi di riflettere e riflettersi; l'adozione di una metodologia non tradizionale e la scelta di una valutazione formativa hanno sgombrato il campo da eventuali ansie da prestazione e permesso la realizzazione di creazioni intellettuali originali e insolite. Ma, soprattutto, l'intensità con cui è avvenuto questo dialogo con gli antichi, ai nostri occhi profondo, coinvolgente e autentico, ci convince della perenne vitalità dello studio del passato[4].

A riprova di tale valutazione, riportiamo alcune parole considerazioni degli studenti, che sembrano in felice controtendenza rispetto a facili e diffusi stereotipi.

3^B "La professoressa, durante la prima parte dell'anno, ci ha proposto di percorrere a ritroso la genesi degli immortali protagonisti del più celebre mito di amore e morte, *Romeo and Juliet*, nell'omonima tragedia shakespeariana, che ci era stato

[4] *"Io voglio riconsacrare le cose per quanto possibile, voglio rimitizzarle […] viviamo in una cultura che non crede più ai miracoli, […] cercare di trasmettere quel senso del miracoloso che ciascuno di noi prova guardando l'aurora, ad esempio: non succede nulla, il sole sorge, gli alberi sono illuminati dal sole. Per noi, forse, è questo ciò che va chiamato miracolo".* Pasolini P. P., *Pasolini su Pasolini. Conversazioni con Jon Halliday*, Modena, Guanda, 2014

assegnato in lettura estiva. Inevitabile dunque rintracciarne la lontana ispirazione, oltre che nella novella del Bandello, nel racconto ovidiano di Piramo e Tisbe, tratto dalle *Metamorfosi*.

Sfogliando le pagine dell'opera, una vera e propria 'enciclopedia' del mito, ci siamo resi conto di quale rilievo abbiano le storie di trasformazione nell'arte figurativa; ci è allora parso naturale approfondire la traduzione intersemiotica dei miti, presentando alla nostra classe incisioni, quadri e sculture di epoche svariate, ispirati all'opera ovidiana.

Tra le possibili forme di comunicazione del nostro lavoro, la scelta è caduta sulla messa in scena di un quadro vivente, la cui sceneggiatura è stata il prologo di *Midnight Summer Dream* di W. Shakespeare.

La nostra breve pièce ha riscosso molto successo, così con i nostri compagni abbiamo deciso di perfezionare il tableau originario in occasione della *Notte nazionale dei licei classici* e di rappresentare altri miti delle *Metamorfosi* in chiave teatrale, coinvolgendo l'intera classe nell'avventura. Per questa occasione, al gruppo iniziale si sono aggiunte altre due 'reclute'.

Un professore dell'Istituto, dalla decennale esperienza di regia, si è messo a nostra disposizione aiutandoci a migliorare il nostro modo di recitare, rendendolo più naturale. Nell'imminenza della data fatidica, il 12 gennaio, il crescendo di entusiasmo ha contagiato anche le nostre famiglie e le nostre case, divenute laboratori di prova e magazzino di oggetti e costumi di scena!

La sera dello spettacolo abbiamo finalmente misurato il grado del nostro coinvolgimento: terrore allo stato puro, o meglio, timore di non riuscire a trasmettere al pubblico il nostro innamoramento/amore per le Metamorfosi. E poi, la graduale presa di coscienza di un grandioso sforzo collettivo, in cui nessun ruolo o personaggio vale meno di altri; solo la performance in atto ci ha fatto comprendere quanto ogni dettaglio fosse fondamentale per la scena."

5^B "In questo nostro percorso liceale ci siamo trovati tante volte di fronte a *umbriferi prefazi*: il mistero davanti a noi non era determinato infatti da un'imperfezione dell'oggetto, ma dal difetto del nostro sguardo acerbo. Così, abbiamo assistito a tante metamorfosi, a tanti cambiamenti, che spesso ci hanno intimidito, messo all'angolo; ci hanno quasi convinti che si trattasse di ostacoli troppo ardui per noi: eroi che cambiano il loro carattere da un poeta a un altro, da un genere a un altro; scelte che sembrano inspiegabili, ma che rassicurano nella persistenza del racconto, rovesciate e stravolte da un'interpretazione nuova (si è voltato di proposito, non ha mai assassinato i suoi figli…); giganti che si rivelano mulini a vento, commessi viaggiatori che si svegliano scarafaggi, uomini che diventano asini e burattini che si trasformano in bambini. Parole che mutano significato, aprono voragini immense nel nostro animo, ci spingono dove non credevamo di poter arrivare. E un solo insegnamento: bisogna avere altri occhi.

A questo sguardo obliquo abbiamo sottoposto due romanzi dell'antichità: il *Satyricon* di Petronio e le *Metamorfosi* di Apuleio, associandoli ad altri testi che affrontassero lo stesso tema della trasformazione. Lo abbiamo fatto però cercando di penetrare nelle emozioni suscitate dal tema, e ci siamo concentrati in particolare su due di esse: la curiosità, quella che spinge Psiche a vedere, che induce Lucio a emulare,

che costringe Orfeo a voltarsi e Rachele a cogliere il *fior di morte;* e la paura, forse il sentimento più istintivo e naturale di fronte all'ignoto a cui conduce sempre un cambiamento. Li abbiamo scelti non solo perché evidenti e palpabili in ogni parola dei testi, ma perché li proviamo su di noi, che viviamo proprio in prossimità di un limite e ci avviciniamo, curiosi e impauriti, a un nuovo cambiamento.

Lavorare in gruppo ci ha permesso di sentirci meno soli con le nostre paure, di confrontarci sulle parole e sulle interpretazioni, di indossare panni non nostri. Di avere altri occhi."

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ).

LE RADICI DEI LUOGHI

Iter Vergilianum

Prof.ssa Carla Borghetto, Prof.ssa Paola Massironi, Prof. Alberto Pavan e Prof.ssa Anna Topan docenti presso il Liceo Ginnasio Statale "Antonio Canova" di Treviso; a.s. 2017/2018 classi V A e V E ginnasio.

1. Presentazione.

Lo spazio dell'uomo è riflesso e memoria della storia e della società, anzi delle storie e delle società che lo hanno plasmato nel tempo, che lo plasmano oggi per gli uomini e le donne di domani.

Salvatore Settis, *Paesaggio, Costituzione, cemento*, 2010.

Il paesaggio italiano, nella sua infinitamente ricca armonia di natura e cultura, è una compagine unica al mondo, e il percorso formativo del Liceo Classico ha un'identità peculiare, che offre agli studenti degli strumenti privilegiati per lo sviluppo di una cittadinanza attiva tale da avviarli verso la presa di consapevolezza del loro legame con quel paesaggio e, di conseguenza, un giorno, verso un atteggiamento responsabile verso lo stesso. Il nostro paesaggio è un patrimonio materiale che presuppone e si integra con un patrimonio immateriale altrettanto complesso: tale patrimonio immateriale sono i testi scritti, nelle tre lingue alla base della cultura italiana ed europea: il greco, il latino e l'italiano appunto. Il Liceo Classico porta gli studenti a comprendere testi in queste lingue e il diuturno lavoro sui testi può dare loro una chiave di lettura più profonda e stratificata della realtà che li circonda.

Per questo motivo si è deciso di affrontare un'attività di ricerca-azione che connette la lettura del testo con un viaggio di istruzione.

Obiettivo metodologico di questo lavoro è lo sviluppo della consapevolezza della centralità del testo, da intendere non solo come esercizio scolastico, ma come "fonte" da cui ricavare informazioni da riscontrare sul patrimonio materiale che ci circonda. Ne consegue un obiettivo comportamentale di avvio dello sviluppo della consapevolezza dell'integrazione tra patrimonio materiale e immateriale e, di conseguenza, della consapevolezza di disporre di uno strumento esegetico particolarmente forte che consente non solo la visione dei luoghi, ma anche la decifrazione dei loro impliciti irrinunciabili.

Il percorso di studio e di ricerca pluridisciplinare si articola nell'elaborazione di una serie di schede informative sui siti oggetto della visita, che convergeranno in una dispensa finale, nell'elaborazione di un diario di bordo del viaggio dal registro soggettivo e dall'elaborazione di un video narrato.

L'attività didattica consiste in quattro fasi distinte: una prima in cui gli studenti, insieme con i docenti, si adoperano nella lettura, nella comprensione e nel commento delle "fonti" in lingua latina; una seconda in cui elaborano le schede informative; una terza in cui elaborano il materiale fotografico e il diario di bordo e una quarta, conclusiva, in cui, dopo il viaggio di istruzione, montano il video narrato.

Dal punto di vista metodologico, la fase preparatoria si è svolta attraverso lezioni partecipate, la comprensione del testo attraverso la sollecitazione di inferenze e

attraverso la somministrazione di quesiti sul testo, analoghi a quelli della prova di certificazione di lingua latina; il resto del lavoro si svolge secondo una modalità di cooperative learning, in cui gli studenti devono dare prova di capacità di mediazione e di organizzazione autonoma del lavoro.

2. Le tappe del viaggio nel ricordo virgiliano.

La progettazione del lavoro da svolgere con gli studenti è partita dalla definizione di quelle che dovevano essere le tappe del viaggio in Campania legate al ricordo e alla letteratura virgiliana dei luoghi. A Napoli Virgilio era giunto dopo l'educazione conseguita nella Lombardia e alla scuola del romano Epidio. Anche se non si può determinare con esattezza l'anno del suo arrivo in Campania, è probabile che ciò sia avvenuto tra il 48-47 a.C, quando cioè si può collocare il *V Calepton* cui il poeta dà l'addio alla retorica e saluta l'approdo ai lidi della beatitudine, ai *docta dicta Sironis*. Sirone era il maestro di un circolo epicureo di Posillipo, dove aveva una piccola villa che alla sua morte sarebbe stata possesso di Virgilio[1]. Ercolano fu l'altro centro della filosofia epicurea con Filodemo di Gadara, anch'esso frequentato da Virgilio secondo la testimonianza del papiro ercolanese 1082. In questo e nel papiro 253, vengono dunque ricordate le conversazioni filosofiche a cui parteciparono i poeti augustei (Virgilio, Orazio, Vario e Plozio)[2].

L'itinerario prevede quindi come prima tappa la visita all'Officina dei papiri ala Biblioteca Nazionale di Napoli e i siti archeologici di Ercolano e Pompei, attraverso una ricostruzione attenta dell'arrivo del poeta in Campania, i suoi legami con la filosofia epicurea e il circolo di Filodemo a Ercolano e soprattutto il riflesso di tali suggestioni filosofiche nell'alta valenza attribuita all'amore per la campagna nelle Georgiche, sicuramente composte a Napoli. Sempre a Ercolano e Pompei come oggetto di studio, sono stati inoltre individuati affreschi e scritte che, ancora visibili tra le rovine, testimoniano il vivo interesse riservato a Virgilio e alle sue opere.

Il vertice tuttavia sentimentale e poetico dell'incontro di Virgilio con la Campania è nel VI libro dell'Eneide che fu concepito a Napoli. La zona flegrea, e specialmente la città di Cuma, suggerì a Virgilio la concezione e l'immagine dell'oltretomba. Non è possibile percorrere il lido cumano o la Via sacra che conduce ai templi di Giove e Apollo, né è possibile contemplare l'antro dell'oracolo della Sibilla e il lago Averno, senza ripensare con emozione ai versi virgiliani. Ecco dunque la seconda tappa del nostro itinerario a Cuma guidata dalla lettura attenta in latino e successiva analisi, di alcuni passi tratti dal VI libro (*Aen. VI 1-33; 156-211; 212-235; 236-241*), che permetterà agli studenti di osservare questi luoghi cogliendo le profonde suggestioni evocate attraverso l'immagine letteraria del poema virgiliano. Come recita il famoso distico '*Mantua me genuit, Calabri rapuere, tenet nunc Parthenope; cecini pascua rura duces*[3]',

Virgilio morì a Brindisi, di ritorno dalla Grecia, le sue ossa furono trasportate a Napoli e fu sepolto sulla via Puteolana a circa due miglia dalla città. Ecco dunque che

[1] *Catalepton VIII*, 1 e ss.
[2] M. Gigante, *Virgilio e la Campania*, Napoli, Giannini 1984
[3] Donato, *Vita Vergili* 135-139

il nostro itinerario sulle tracce di Virgilio in Campania si conclude come ultima tappa nel Parco Vergiliano a Piedigrotta che contiene il cenotafio del poeta latino, un colombario di età romana, tradizionalmente ritenuto la tomba del poeta. L'importanza di tale luogo e del ricordo ad esso associato, è stata messa in luce anche attraverso la lettura in latino e italiano delle numerose testimonianze legate al sepolcro e visibili in autori e letterati dal I al XV secolo[4].

Da sottolineare infine una tappa particolare di questo viaggio in Campania dedicata, oltre a Sperlonga con la famosa Villa di Tiberio e i gruppi scultorei dell'*epos* omerico, anche a Gaeta. Qui, partendo dal riferimento a Caieta, nutrice di Enea, morta in questi luoghi e ricordata all'inizio del libro VII dell'Eneide, è stato immaginato per gli studenti, un gioco a squadre sull'origine del toponimo e sulle diverse tradizioni ad esso associato. Come ultime precisazioni riguardo alla strutturazione di questo viaggio in Campania, va comunque evidenziato l'inserimento di alcune visite comunque significative, anche se non legate in maniera diretta a Virgilio, come alcune sale scelte del Museo Archeologico di Napoli, la visita della città, le catacombe di Rione sanità e la tomba di Leopardi nel Parco Vergiliano.

3. La preparazione al viaggio degli studenti

Se l'organizzazione dell'itinerario del viaggio in Campania è stata progettata dagli insegnanti delle due classi, la fase operativa ha visto come protagonisti gli studenti. Dopo uno studio attento in latino e in italiano delle fonti, dei riferimenti critici e degli studi relativi ai siti sopra menzionati da parte dell'intera classe, i ragazzi sono stati suddivisi in gruppi di lavoro. Obiettivo è stato quello di creare delle schede relative alle diverse tappe del viaggio che mettessero in luce il legame con il poeta latino attraverso citazioni delle opere virgiliane e non, sottolineando di volta in volta il forte legame tra il soggiorno di Virgilio in questi luoghi e l'immagine letteraria che traspare nelle sue opere attraverso richiami visivi e filosofici. Tale scheda, così definita, verrà poi esposta dai componenti dei singoli gruppi, una volta arrivati nei diversi siti. Parte non meno importante del progetto è stata la suddivisione, sempre all'interno dei gruppi, di altri compiti in loco come riprese video, fotografie e la stesura di un diario di bordo giornaliera che faccia memoria di quanto visto.

4. Il viaggio e la sua narrazione (storytelling)

L'*iter vergilianum* avverrà nel mese di aprile (16-20 aprile), quindi in questa relazione del progetto, non siamo nelle condizioni di registrare l'effettivo svolgimento di quanto fino ad ora progettato ed effettuato. La fase di progettazione ha previsto comunque una prova interdisciplinare somministrata nelle due classi i cui risultati (vedi scheda di verifica del progetto), hanno comunque messo in evidenza l'interesse e la partecipazione degli studenti a questo percorso di studio. Dopo il viaggio e la raccolta del materiale video e fotografico in loco, l'ultima fase del nostro progetto riguarderà la narrazione dei siti visitati in Campania attraverso la tecnica dello *storytelling*. Quest'ultima altro non è che una narrazione realizzata attraverso strumenti digitali

[4] M.Capasso, *Il sepolcro di Virgilio*, Napoli, Giannini 1983

organizzando i contenuti selezionati in un sistema coerente, in modo da ottenere un racconto costituito da molteplici elementi di vario formato (video, audio, immagini, testi, ecc.)[5]. Obiettivo finale del nostro progetto è dunque quello di unire il fascino della narrazione al ricordo, amalgamando codici, informazioni ed eventi che partono però nei nostri studenti da un'esperienza significativa e soprattutto realmente vissuta.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ).

[5] https://insegnantiduepuntozero.wordpress.com

Verona e le forme dell'acqua.

Prof.ssa Laura Faggioli, Prof. Andrea Masotto, Prof.ssa Barbara Simeoni, docenti presso il Liceo Scientifico Statale "Niccolò Copernico" di Verona; a.s. 2017/2018 classe 1D indirizzo di studi Liceo Scientifico.

1. Presentazione.

Sin dalle sue più lontane origini, la vita del sito e successivamente della città di Verona risulta strettamente connessa e legata al suo fiume: l'Adige. Attraverso successive stratificazioni e lungo i secoli, il fiume ha vincolato, limitato e protetto lo sviluppo della città. Al tempo stesso però ha favorito contatti, spostamenti, commerci e scambi con popoli confinanti, con civiltà diverse. Ecco la finalità per cui quest'anno si è pensato di partire dall'elemento del fiume Adige per far accostare gli studenti al proprio territorio in maniera più consapevole, ma anche e soprattutto per offrire loro la possibilità di scoprire come l'elemento dell'acqua abbia influito sulla nascita e lo sviluppo della città di Verona sin dall'epoca preistorica. L'obiettivo risulta pertanto quello di stimolare gli studenti di oggi alla consapevolezza che il proprio passato parla ancora a noi moderni attraverso elementi materiali come i reperti archeologici, le testimonianze storiche, geografiche, fotografiche e pittoriche, tramite la toponomastica e la sopravvivenza di alcune tradizioni. L'acqua quindi ha dato "forma" ad un territorio, ma ha permesso agli uomini che lo hanno abitato in maniera continuativa nei diversi periodi storici di creare strutture che dessero a loro volta "forma" al fiume (ponti, argini, porti fluviali, acquedotti) e a tutte le testimonianze di acqua sparse sul territorio veronese: terme, fontane e luoghi di culto. Questo è sembrato un significativo percorso da proporre a ragazzi di prima liceo che si accingono ad esplorare il mondo antico non solo attraverso lo studio della storia, ma anche dal punto di vista artistico e mediante lo studio della lingua latina.

Il tema della "forma dell'acqua" ha inoltre consentito un approccio di carattere scientifico al percorso pluridisciplinare, in quanto si è potuto lavorare sia in ambito macroscopico sulla geomorfologia fluviale che in ambito microscopico sulla struttura chimica dell'acqua. Da qui è stato possibile avviare anche il secondo importante elemento della ricerca - azione proposta: lavorare sul concetto di valenza sia in ambito chimico che in quello della grammatica latina. In questo modo lo studio del Latino viene investito di quel valore fortemente scientifico che ne motiva e ne giustifica la presenza all'interno di un percorso di studio di carattere liceale, soprattutto nell'indirizzo scientifico.

Le discipline direttamente coinvolte nel progetto sono state: Scienze e Chimica, Disegno e Storia dell'Arte e Latino.

Il percorso si è sviluppato in tre distinte fasi: un primo momento di attività in aula, un secondo svolto all'esterno alla scoperta degli spazi aperti e del territorio e un'ultima fase di rielaborazione creativa, che prevede l'allestimento di una breve esposizione e restituzione a terzi delle attività svolte.

L'attività didattica è stata articolata tenendo conto dei tempi richiesti dalla presentazione e dall'avvio del percorso, dal coinvolgimento degli studenti in gruppi di

lavoro e di approfondimento e tutte le fasi di progettazione, svolgimento e verifica sono state condivise e supportate dalla collaborazione fattiva dei docenti coinvolti.

L'approccio metodologico è stato impostato sulla lezione laboratoriale, anche attraverso il sistema del *cooperative learning*; Dopo la presentazione delle tematiche, i ragazzi, singolarmente e in gruppi di lavoro, hanno rielaborato le conoscenze delle singole discipline per giungere a presentazioni in Prezi o Power Point al resto della classe, hanno sperimentato in prima persona, attraverso dei modellini molecolari, il concetto di valenza in ambito scientifico e in quello linguistico e hanno potuto progressivamente trasformare la "polifonia della traduzione" in competenza spendibile nei diversi campi del sapere. Gli studenti sono stati impegnati in attività di ricerca di miti, di leggende legate al fiume Adige, ma anche di confronto tra civiltà diverse, tra le caratteristiche del fiume Adige e il Tevere e il conseguente sviluppo delle città che sono sorte lungo i loro corsi d'acqua. Uno sguardo diacronico attraverso l'arte ha consentito di vedere i cambiamenti del territorio connessi all'elemento fluviale. Gli insegnanti hanno proposto di lavorare sulla ricerca delle fonti storiche, pittoriche ed iconografiche, sulle evidenze archeologiche e monumentali presenti sul territorio, sulla toponomastica legata alla storia del territorio e del fiume, su schemi e tabelle lessicali per approfondire nelle diverse discipline, anche attraverso il lessico specifico, il motivo dell'acqua.

2. L'attività in aula.

La prima fase dell'attività didattica, soprattutto in considerazione del fatto che il progetto coinvolge una classe prima, si è svolta in aula e nel primo trimestre ha cercato di fornire agli studenti conoscenze di carattere disciplinare e tematico necessarie per poter successivamente elaborare interconnessioni e parallelismi tra diversi ambiti di conoscenza. Singolarmente i docenti hanno fornito gli strumenti lessicali, gli schemi logici e metodologici di avvio allo studio delle discipline di nuovo approccio, come il Latino, o a quelle già note agli studenti, che nel percorso liceale richiedono un accostamento più maturo, meditato e puntuale, come le Scienze e la Storia dell'Arte.

Per quanto riguarda il Latino, si è sin dall'inizio puntata l'attenzione sulla terminologia specifica dell'acqua, degli strumenti, dei luoghi e dei miti antichi collegati ad essa. Si è parlato quindi spesso di cultura latina, accanto allo sviluppo prettamente grammaticale. Con il procedere dello studio della morfologia, si sono potuti arricchire progressivamente sia il bagaglio di termini specifici che i riferimenti culturali legati al mondo romano e in particolare alla realtà veronese. Accanto allo sviluppo dell'elemento tematico, si è impostato lo studio sul modello della grammatica valenziale, per fornire agli studenti strumenti di approccio alla lingua quanto più rigorosi e logici. Particolarmente interessante si è rivelata la lezione tenuta dal Prof. Alfredo Buonopane, docente di Storia Romana ed Epigrafia presso l'Università di Verona, che ha illustrato ai ragazzi aspetti pratici e concreti della civiltà e della cultura latina.

Per quanto riguarda le Scienze, in un primo tempo nell'ambito chimico sono stati introdotti la struttura dell'atomo, la distribuzione delle particelle subatomiche, il concetto di valenza chimica e la formazione di legami fra atomi. La comprensione di

questi argomenti, di certo non immediata per studenti di classe prima, è stata in seguito consolidata con lo sviluppo della "metafora" con la valenza grammaticale. In un secondo tempo nell'ambito delle scienze della Terra sono stati approfonditi i temi di geomorfologia fluviale con particolare riferimento all'Adige.

Quando in entrambe le discipline sono stati impostati i metodi di lavoro con sufficiente chiarezza, si è organizzata una lezione in compresenza tra le docenti di Latino e Scienze in cui sono stati forniti agli studenti dei modellini molecolari che hanno permesso loro di costruire alcune molecole in relazione alle diverse valenze chimiche. Sui modellini gli allievi hanno potuto sperimentare il funzionamento della lingua latina costruendo sui modellini stessi frasi semplici con riferimenti al lessico acquisito, lavorando sulle diverse valenze verbali,.

Per Disegno e Storia dell'Arte, dopo la passeggiata lungo le rive del fiume nelle giornate dello sport, si è approfondito ciò che era stato visto e fotografato, in quanto si sono rilevati diversi e insoliti particolari della città che normalmente non si colgono: i ponti che attraversano l'Adige, ricostruiti dopo la Seconda Guerra Mondiale, ma che presentano ancora delle tracce antiche, oppure le rovine delle mura ottocentesche e delle caserme che ospitavano numerosi soldati austriaci in quanto Verona era una città militarmente strategica.

Successivamente, attraverso l'analisi di alcuni dipinti, si è potuto indagare su come veniva utilizzato l'Adige e come la città si è trasformata. Interessanti sono alcuni paesaggi settecenteschi del vedutista veneziano Bernardo Bellotto. In queste tele, scrupolosamente dipinte, in cui ogni particolare emerge in modo estremamente dettagliato, viene rappresentato il ponte di Castelvecchio, che unisce l'Arsenale con il centro della città, oppure, in un secondo dipinto, appare l'Adige visto probabilmente da Ponte Pietra in cui vengono rappresentati diversi mulini, che sfruttavano la velocità dell'acqua per muovere le macine, e che erano una delle fonti redditizie veronesi. Da alcune stampe ottocentesche che rappresentano alcuni canali secondari del fiume, che si trovavano nell'attuale quartiere di Veronetta, si è scoperto che un tempo, prima della costruzione dell'argine a ridosso del Teatro Romano, queste erano delle vie fluviali tanto che, questa zona, era considerata una piccola Venezia.

I docenti hanno valutato, attraverso prove strutturate e oggettive, le conoscenze apprese nei diversi ambiti disciplinari e, con una verifica sommativa, il prodotto della lezione laboratorio in compresenza.

3. Dall'aula al territorio.

Acquisiti gli strumenti di base di lavoro, si è passati all'apertura verso l'esterno. Sfruttando la flessibilità dell'orario fornita dalle giornate dello sport, la classe è stata accompagnata dai docenti coinvolti nel progetto ad una lunga passeggiata (circa 12 Km) lungo il percorso cittadino del fiume Adige, non solo nei luoghi più noti ai ragazzi, ma soprattutto nelle parti del territorio che più hanno subito un cambiamento nel corso dei secoli e che hanno lasciato traccia evidente sul suolo, nei nomi di luoghi che ancora oggi si ricordano e nelle attuali strutture architettoniche. Seguendo le anse del fiume, si è potuto riconoscere il nucleo della città antica, vedere quali sopravvivenze ancora sussistono e quanto invece dell'epoca antica è andato perduto. Con l'ascesa alla collina che sovrasta il teatro romano, si è infine riconosciuto dall'alto

tutto l'impianto delle primigenie strade e strutture romane. Gli studenti hanno documentato tutto il tragitto svolto con fotografie, schizzi e materiale utile alla rielaborazione grafica di un paesaggio sulle rive dell'Adige.

A coronamento di questa uscita, è stato organizzato un incontro con un esperto, il Prof. Mario Patuzzo, profondo conoscitore della storia e del territorio veronese e autore di pubblicazioni che riguardano nello specifico il legame tra città e fiume. L'attenzione, la curiosità e l'entusiasmo degli studenti hanno indotto i referenti del progetto ad organizzare, sempre in collaborazione con il Prof. Patuzzo, un'uscita didattica di *rafting* sul fiume per comprenderne meglio le caratteristiche e per osservare la città da un nuovo, diverso punto di vista.

I docenti hanno tenuto conto della serietà, dell'impegno e dei risultati ottenuti dagli studenti in tutte le differenti e specifiche fasi di lavoro.

4. Elaborazione e realizzazione di un piccolo percorso espositivo

Tutto il materiale raccolto nelle varie fasi del progetto fornirà la base per l'allestimento di un breve percorso espositivo atto ad illustrare a terzi il frutto di questo lavoro. A tale scopo saranno riprese le presentazioni dei diversi gruppi prodotte per l'esposizione in classe, le fotografie realizzate nel corso della lezione in compresenza per quanto concerne l'approccio metodologico al concetto di valenza e tutto il materiale iconografico - fotografie e disegni rielaborati in classe - raccolti in occasione dell'uscita didattica sul territorio (quella di *rafting*, per motivi climatici, si concluderà solo nel mese di giugno). A ciò si potranno integrare significativi documenti e immagini d'epoca analizzate in classe con il docente di Storia dell'Arte e quelle fornite dall'esperto, rivelatesi particolarmente significative per la comprensione dell'evoluzione della vita del e sul fiume.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ).

Lingue preromane, latino e lingue germaniche nella toponomastica del territorio veronese

Prof. Biondani Federico, docente presso il Liceo Scientifico Statale "A. Messedaglia" di Verona, a.s. 2017/2018, classe 1^E indirizzo di Studi Liceo Scientifico

1. Presentazione.

Il progetto, proposto all'interno di una classe 1^ del Liceo scientifico tradizionale, si ricollega a quello presentato lo scorso anno da Bianca Barattelli e dal sottoscritto sulla fonte toponomastica[1], fondamentale per comprende le vicende storiche e l'evoluzione del paesaggio di un territorio e il cui studio prevede competenze linguistiche, storico-archeologiche, antropologiche e geografiche. Lo studio toponomastico quindi permette di far interagire varie discipline scolastiche, come la storia, la geografia, il latino e l'italiano, prestandosi bene a far comprendere ai ragazzi l'importanza della multidisciplinarità ai fini della ricerca storica. Va poi detto che, essendo la gran parte dei toponimi italiani di origine latina, essi rappresentano una delle più evidenti testimonianze dell'eredità lasciata dal latino nel nostro paese.

Lo scorso anno il percorso, legato allo studio delle regioni d'Italia, si è concentrato sull'esame dei nomi dei capoluoghi di provincia italiani, esemplificativi dei vari strati linguistici e delle varie popolazioni che si sono succedute nel suolo della penisola. Quest'anno si è voluto concentrare l'attenzione su di un territorio più ristretto, come quello della provincia di Verona, che, come è risultato da una prima indagine, era pochissimo conosciuto dai ragazzi, quasi tutti provenienti da Verona città. Per dirla con Shakespeare, anche per i nostri ragazzi "there is no world without Verona walls". La ricerca dunque ha avuto anche come obiettivo non secondario quello di far conoscere meglio la geografia e la storia della provincia veronese, un'area che al di là dell'aspetto amministrativo odierno, ha una sua unità fin dall'età romana, visto che gli odierni confini ricalcano, grosso modo, quelli del *municipium* romano e quelli della diocesi, il cui territorio corrisponde sostanzialmente quello del *municipium*. Caso vuole, poi, che il territorio veronese, assai vario dal punto di vista geografico e soggetto nel tempo all'arrivo di varie popolazioni, si presti bene ad uno studio toponomastico, per la varietà dei poleonimi e per le molte stratificazioni linguistiche.

Si ricorda in proposito che il veronese comprende zone di bassa e alta pianura, zone di collina e di montagna e zone lacustri e che, nel periodo storico che si è voluto approfondire, che coincide con quello che si studia nel corso del biennio liceale (dalla preistoria all'alto medioevo), fu abitato da vari gruppi etnici: durante l'età del Ferro in esso si stanziarono Veneti, Reti e Celti e, nella parte più meridionale, fors'anche gli Etruschi; in seguito fu fortemente romanizzato, anche attraverso l'opera di centuriazione, ma tradizioni preromane resistettero nell'area della Valpolicella; infine, fra tardoantico ad alto medioevo, fu soggetto a varie invasioni di popoli barbarici, fra i quali tracce importanti hanno lasciato i Goti e soprattutto i Longobardi (arrivati assieme

[1] Barattelli B., Biondani F. *Il latino nei nomi di luogo*, disponibile all'indirizzo: https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpNnFlYUVKMzVMSlE (accessibile anche da www.istruzioneveneto.it/DLC/materiali).

a Gepidi e Sarmati). Questo succedersi di popoli e di lingue, oltre che nelle fonti archeologiche, epigrafiche e letterarie, ha lasciato evidenti tracce anche nella documentazione toponomastica. Di tutto questo gli studenti avrebbero potuto rendersi conto in maniera più consapevole attraverso un personale lavoro di ricerca piuttosto che attraverso la consueta lezione frontale. Non essendo ovviamente possibile prendere in esame tutti i toponimi presenti nel veronese, si è pensato di limitare la ricerca ai capoluoghi dei 98 Comuni che compongono il territorio provinciale. La scelta sicuramente escludeva toponimi molto interessanti per la storia del territorio (di questi si è comunque parlato durante il percorso), tuttavia risultava sufficientemente esemplificativa delle varie tipologie e delle stratificazioni linguistiche..

.

2. Il percorso.

Analogamente a quanto svolto lo scorso anno scolastico si è iniziato il percorso con alcune lezioni frontali di introduzione allo studio della toponomastica, privilegiando nella esemplificazione toponimi del territorio veronese, preferibilmente di origine latina. In particolare sono stati trattati i seguenti argomenti[2]: etimologia del termine, campo d'indagine e scopi della disciplina; competenze necessarie e problemi legati allo studio toponomastico; principali tipi di toponimi: in particolare ci si è soffermati sull'origine dei poleonimi, fra i quali troviamo nomi derivati da condizioni fisiche, zootoponimi e fitotoponimi, toponimi derivati dalla funzione, toponimi derivati da nomi comuni, antroponimi, toponimi che derivano da nomi di divinità o di eroi, agiotoponimi, nomi augurali e nomi itinerari; le fasi di una ricerca toponomastica: dall'esame del territorio e delle sue caratteristiche geomorfologiche, all'esame cartografico, all'indagine orale, all'esame delle fonti archivistiche fino all'indagine etimologica con l'individuazione dello strato linguistico; la ricerca stratigrafica e areale: in particolare, in relazione a quello che sarebbe stato il lavoro successivo, si è sottolineata l'importanza dello studio areale allo scopo di determinare la zona di diffusione di gruppi etnici (ad esempio per quanto riguarda i prediali romani la prevalenza del suffisso *–anum* nelle aree pienamente romanizzate e del suffisso *–acum* in quelle di sostrato celtico).

Infine, attraverso varie esemplificazioni, si è sottolineata l'importanza dello studio toponomastico per la ricostruzione di vari aspetti del mondo antico: dalla topografia urbana, ai percorsi stradali, alla centuriazione, alla paleoetnografia e al popolamento. A questo punto si è chiesto ai ragazzi, divisi in gruppi, di compilare una semplice scheda toponomastica dei comuni veronesi sulla base del dizionario toponomastico UTET[3], a disposizione in classe, e di eventuali altri approfondimenti, soprattutto tramite la consultazione dei siti internet istituzionali dei Comuni. La consegna per gli studenti è stata quella di indicare in questa scheda: posizione geografica (pianura collina, montagna); aspetti geomorfologici della zona; testimonianza scritta più antica; strato linguistico (preromano; latino/romano; latino/medievale; germanico; altro); significato; tipologia (secondo la classificazione sopra riportata); osservazioni ed eventuali

[2] Per maggiori dettagli su questa parte introduttiva cfr. Barattelli B., Biondani F. *Il latino*, cit., pp. 5-9.

[3] Gasca Queirazza G. *et alii*, *Dizionario di toponomastica. Storia e significato dei nomi geografici italiani*, Torino, UTET, 1997.

approfondimenti sulle vicende storiche del paese considerato, utili anche per comprendere meglio l'origine e i cambiamenti del nome.

Concluso questo lavoro, per lo più svolto a casa ma con momenti di verifica e discussione in classe assieme all'insegnante, ciascun gruppo ha illustrato brevemente i risultati della ricerca. Quindi i dati principali sono stati travasati in un file di *Excel*, attraverso il quale si sono ricavate tabelle e dati statistici, in particolare per i periodi in cui il toponimo compare per la prima volta nelle fonti scritte, per lo strato linguistico di appartenenza e per la tipologia. In tal modo i ragazzi hanno potuto constatare:

- l'esistenza di toponimi che testimoniano la presenza di popolazioni preromane: in proposito è emerso che le testimonianze sicure riguardano solamente i Celti (ad esempio, di derivazione discussa ma probabilmente celtica è l'origine il nome di Verona, forse da **wérona* = 'territorio delimitato' oppure da **uperona* = 'la superiore') e che queste si concentrano nel territorio occidentale della provincia, cioè quello occupato dalla tribù dei Celti Cenomani; mancano invece testimonianze sicure dei sostrati veneto e retico, peraltro poco documentati anche nelle aree centrali della civiltà veneta (Veneto centro-orientale) e della civiltà retica (Trentino);
- la profonda romanizzazione del territorio, testimoniata soprattutto da antroponimi fondiari frequenti principalmente nell'area di pianura (ad esempio Castel d'Azzano dal gentilizio *Attius* e Povegliano da *Pupilius*), ma anche da nomi derivati da divinità (ad esempio Minerbe da *Minerva*). Per completare il quadro si è fatto anche riferimento ai toponimi stradali, che sono sopravvissuti solo in località non capoluogo di comune (ad esempio Settimo di Pescantina, Settimo del Gallese e Ponte di Settimo, posti all'incirca a sette miglia da Verona sulle strade rispettivamente verso Trento, verso Ostiglia e verso Vicenza);
- la presenza dell'elemento germanico che ha lasciato traccia in antroponimi come Bussolengo (da un goto o da un longobardo di nome **Gauzilo*), in toponimi legati all'etnico come Zevio (dalla popolazione dei Gepidi) e in toponimi legati alla funzione come Garda (probabilmente del gotico *warda* = 'luogo di guardia') o alle caratteristiche del luogo come Gazzo (dal longobardo *gahagi* = 'luogo, bosco recintato'). Per i Longobardi si è fatto poi notare il legame fra il dato toponomastico e gli insediamenti conosciuti.

Inoltre l'esame delle varie tipologie di toponimi ha evidenziato la frequenza soprattutto dei già ricordati antroponimi (segno del popolamento romano e altomedievale) e dei fitotoponimi, presenti, questi ultimi, sia in area collinare-montana (ad esempio Roverè Veronese e Cerro Veronese), dove ancor oggi riflettono le caratteristiche del paesaggio, sia anche in pianura (ad esempio Albaredo d'Adige, Castagnaro, Cerea, Nogara), dove invece sono la testimonianza dei cambiamenti subiti dal paesaggio, nel medioevo ricco di aree boschive ed oggi dominato dai campi coltivati. Considerando le altre categorie di toponimi è emerso il legame che spesso intercorre fra il nome del luogo e le caratteristiche geomorfologiche della zona (è il caso di Buttapietra, nome legato ai terreni ghiaiosi caratteristici dell'alta pianura) o la posizione geografica (è il caso di Lazise da *lacus*). Fra gli agiotoponimi, si è notato il legame soprattutto con il vescovo Zeno, patrono di Verona e di vari paesi della diocesi, che ha dato il nome, fra le altre località, a San Zeno di Montagna. Un caso interessante infine, anche per le implicazioni socio-culturali, è quello dei toponimi che tra fine Ottocento ed inizio

Novecento hanno soppiantato antichi nomi, giudicati poco decorosi, come Isola Porcarizza diventato Isola Rizza, Porcile diventato Belfiore e Cucca sostituito da Veronella, perché l'antico nome si riteneva fosse connesso al verbo cuccare = 'imbrogliare', anche se in realtà è da collegare a cucco = 'altura'.

3. Note conclusive.

Si ritiene che, attraverso questo percorso, gli studenti, oltre ad acquisire una migliore conoscenza del territorio veronese che forse in futuro saranno invogliati a visitare con sguardo più attento, si siano resi conto di come i nomi di luogo, legati agli aspetti geografici e alle vicende storiche di un territorio, possano dirci molto sulla storia e sui cambiamenti che nel tempo il paesaggio ha subito. Hanno constatato inoltre come i toponimi considerati (esemplificativi peraltro dei toponimi di tutta Italia) affondino quasi tutti le loro radici nel passato preromano, romano e medievale e siano nati come nomi latini oppure siano stati latinizzati (è il caso di quelli appartenenti ai sostrati linguistici preromani e di quelli germanici sorti nell'alto medioevo). Hanno dunque compreso come il latino sia la lingua da cui non solo è derivato quasi tutto il lessico italiano, ma anche la grande maggioranza dei nomi di luogo in cui viviamo. Si ritiene inoltre che il lavoro svolto, pur con tutti i suoi limiti legati alla giovane età dei ragazzi coinvolti, abbia costituito un primo approccio concreto alla ricerca storica, visto che si è passati dalla raccolta e dall'esame critico delle fonti, alla rielaborazione dei dati fino alla sintesi finale e quindi costituisca una tappa significativa nel processo di acquisizione di quelle competenze metodologiche che oggi sono l'obiettivo principale del mondo della scuola. Il percorso potrebbe essere approfondito nel secondo anno del biennio con l'esame della microtoponomastica di un'area rurale (anche attraverso una visita nel territorio) così da comprendere meglio il rapporto che lega i toponimi con gli aspetti geomorfologici, le attività agricole, i nomi e i soprannomi dei proprietari e le trasformazioni del territorio. Interessante potrebbe anche essere l'esame della toponomastica cittadina (Verona), dal quale potrebbero emergere invece gli stretti legami che intercorrono, a partire dall'età napoleonica, fra le scelte toponomastiche e le vicende storico-politiche.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ).

Dal sapere al saper fare: le epigrafi.

Prof.sse Rosa Frasca, Patrizia Genesi, Ivana Mangione, Sonia Ternullo, docenti presso il Liceo Statale " M.F. Quintiliano" di Siracusa; a.s. 2017-2018 Classe 3^ A indirizzo di studi Classico.

1. Presentazione.

Il progetto "Dal sapere al saper fare: le epigrafi" si è svolto in seno al percorso di Alternanza Scuola-Lavoro della classe III AZ del Liceo Classico "Quintiliano" di Siracusa.

In riferimento all'attività in questione il consiglio di classe ha elaborato un progetto che, valorizzando il ruolo delle lingue classiche, ha un forte riscontro pratico e consente di mettere in relazione l'offerta formativa con gli aspetti culturali, sociali ed economici del territorio, come ribadito dai documenti ministeriali sull' istruzione e sulla formazione. Le aziende partner sono state il Museo archeologico "Paolo Orsi" e la "Pontificia Commissione di Archeologia Sacra"; hanno svolto la funzione di esperti esterni le archeologhe Angela Maria Manenti e Ilenia Gradante.

Il percorso è stato finalizzato a fare acquisire agli studenti competenze tecnico-operative relative all'epigrafia greca e latina da investire nel mondo del lavoro.

2. Motivazione.

Per suscitare negli alunni la motivazione adeguata è stato sottolineato fin dall'inizio che il lavoro avrebbe comportato l'elaborazione di un prodotto finale e avrebbe avuto referenti d'eccellenza, sia per il prestigio degli enti esterni coinvolti, che per il legame stabilito, attraverso il Museo "Paolo Orsi", con l'Università di Oxford, rappresentata dall'illustre epigrafista prof. Jonathan Prag.

Per conseguire risultati di eccellenza, in un campo arduo come quello del lavoro di epigrafista, sarebbero stati necessari non solo l'acquisizione di conoscenze basilari (caratteri e modalità della scrittura epigrafica, abbreviazioni, formule fisse etc), ma anche l'attenzione, la determinazione e l'impegno concreto in tutte le fasi dell'attività lavorativa.

3. Competenze trasversali metodologiche.

Il progetto ha permesso agli studenti non solo di acquisire competenze tecnico-operative ma anche di consolidare competenze relazionali, in quanto si sono trovati nella condizione di relazionarsi e di conseguire attitudine alla flessibilità, di adottare tecniche di comunicazione interpersonale e di lavorare in team building.

Con l'impiego di metodologie già ampiamente sperimentate quali il problem solving, il learning by doing, il cooperative learning, sono riusciti ad avere un approccio significativo con un contesto nuovo, il mondo delle epigrafi, comprendendo come queste, con un mezzo semplice ma incisivo quali le parole scolpite nella pietra, siano state, nel tempo, veicolo di comunicazione ma anche di emozioni e come, ancora oggi, siano suscettibili di una doppia chiave di lettura: una narrativa, presentata come narrazione di fatti vissuti, e una scientifica, destinata agli esperti.

4. Contenuti, abilità e competenze specifiche.

Gli studenti hanno avuto modo di apprendere, in primis, l'utilità di un'epigrafe, strumento di cui spesso si sono serviti gli storici antichi per convalidare le loro tesi. Da qui è derivata la consapevolezza dell'epigrafe come fonte storica sulla società antica e sul modus vivendi di questa attraverso le informazioni che essa può fornire sulla proprietà di sepolcri, di case o terreni, sulla cronologia di monumenti ed edifici.

Gli studenti hanno appreso altresì come applicare le metodologie operative di base per la catalogazione dei materiali archeologici. Hanno imparato a riconoscere i reperti archeologici e a collocarli nel tempo e nello spazio. Hanno acquisito competenze necessarie per intendere il significato del testo a livelli diversi, lessicale, sintattico, semantico. Hanno concretamente sperimentato cosa possa comunicare un'epigrafe e come essa possa essere contestualizzata.

Nello specifico, relativamente al concetto di epigrafia, sono stati trattati i seguenti argomenti: il significato del termine, le iscrizioni su supporti durevoli, cosa studia la disciplina e a quale scopo, il concetto di fonte primaria, i documenti esposti e i documenti d'archivio, chi è l'epigrafista, le diverse fasi del lavoro epigrafico (dove, come ma soprattutto a che scopo), il lavoro sul terreno (missione epigrafica, autopsia dei reperti), l'autopsia del reperto epigrafico (pulire, documentare, fotografare o fare un calco), come compilare una scheda epigrafica,
il kit dell'epigrafista, la scheda epigrafica, il calco epigrafico, l'archivio materiale,
l'era digitale e l'archivio virtuale, la costituzione di corpora epigrafici (raccolte di iscrizioni), l'edizione di nuovi documenti, lo scopo del lavoro dell'epigrafista (cioè aggiungere, dopo averli riportati al loro stato originario, pezzi di prima mano al puzzle della storia).

5. Fasi del progetto.

La prima fase, a carattere informativo, ha consentito di raccogliere dati sulla scienza dell'epigrafia e sulla specificità del lavoro dell'archeologo che opera nel settore preso in esame. Tali informazioni sono state integrate da conoscenze relative al territorio, con particolare riferimento al teatro greco, all'anfiteatro romano e alle catacombe siracusane. In questa fase gli alunni hanno appreso la tecnica del calco con carta velina e con foglio di acetato; hanno imparato le tecniche per fotografare in modo corretto un'epigrafe ed il modo adeguato di misurarla nonché di riprodurla.

La seconda fase si è concretizzata direttamente sul campo attraverso l'esame autoptico ad opera degli studenti, opportunamente guidati da un'archeologa, di epigrafi provenienti dal teatro greco, dall'anfiteatro romano e da altri siti della Sicilia, custodite presso il museo "Paolo Orsi". Dopo un'accurata descrizione dei reperti da parte del tutor si è passati al lavoro pratico. Gli allievi sono stati divisi in cinque gruppi cui è stata affidata la ricopiatura, la schedatura e la traduzione letterale di alcune iscrizioni greche di diversa età e provenienza.

Si offrono di seguito alcuni esempi di catalogazione e interpretazione:

Epigrafe del Mendolito:
Rinvenuta nel 1962 (scavi Pelagatti) sulla parete orientale della porta della città del Mendolito (Adrano) all'interno della fortificazione, databile dopo la metà del VI sec. a.C.

Sulla faccia esterna del blocco in arenaria è leggibile l'iscrizione su due righe con 52 lettere da destra a sinistra, in lingua non ellenica, d'interpretazione controversa: parole chiave si riscontrano all'inizio del primo rigo *IAM AKAPAM* (hanc arcem=questa rocca) e al capoverso della seconda linea *TEUTO=TOUTO*, radice che indica il concetto di 'civitas' nelle lingue italiche e indoeuropee. Probabilmente si tratta dell'unica iscrizione pubblica in lingua riconoscibile come italica, non greca né latina, rinvenuta in Sicilia.

Epigrafe di Mineo-Contrada Rocchicella:
Cinturone bronzeo del IV secolo a.C., dedicato da Phaikon ai Palici, il cui santuario sorgeva nel luogo dove fu rinvenuto.
Cinturone in lamina di bronzo, alto cm 6,9 e lungo cm 90 circa, con due ganci plastici applicati a palmetta uscente da due volute e sporgenti a testa di lupo schematizzata. Spezzato in almeno tre parti e con varie lesioni, scheggiato al margine e lacunoso in due punti.
Sul cinturone è punteggiata a sbalzo, su due linee, l'iscrizione dedicatoria:
ΦΑΙΚΩΝ ΑΠΟ ΚΕΝΤ[Ο]ΡΙΠΠΙΝΩΝ
ΑΝΕΘΗΚΕ ΠΑΣΙ[Θ]ΕΟΙΣ
"Phaikon, avendolo strappato all'esercito di Centuripe, lo donò a tutti gli dei."

Epigrafe di Euskia:
Rinvenuta dall'archeologo Paolo Orsi il 22 giugno 1894 durante l'esplorazione delle catacombe di San Giovanni e datata intorno al V o VI secolo d.C, venne probabilmente messa come pietra funeraria da un cristiano sulla tomba della propria consorte.
È la prima testimonianza riguardante il culto di Santa Lucia a Siracusa.
Si tratta di un'iscrizione su una lastrina in marmo chiaro, rotta in modo irregolare, con superficie abrasa alla base inferiore e laterale, con delle incrostazioni. L'iscrizione era incisa su undici righe, con lettere probabilmente in origine evidenziate in rosso.

Εὐσκία ἡ ἄμενπτος, ζήσα<σα>
χρηστῶς καὶ σεμνῶς ἔτη
πλῖο<ν> ἔλαττον κε᾽, ἀνε-
παύσετο τῇ ἑορτῇ τῆς κυ-
ρίας μοθ Λουκίας,
εἰς ἣν οὔκ ἐστιν ἐν κώμειον
εἰπεῖν, Χρηστειανή, πισ-
τή, τέλιος οὖσα, εὐχα-
ριστοῦσα τῷ εἰδίῳ ἀν-
δρὶ πολλὰς εὐχαρισ-
τίασ α ω εὐομε[ίλητος][1]

[1] Il testo greco è tratto dal sito: http://www.eagle-network.eu/wp-content/.../419-736-1-SM.pdf

"Euskia l'incensurabile, che visse onestamente e nobilmente, anni più o meno 25, morì nella festa della signora mia Lucia per la quale non è necessario pronunciare encomio. Cristiana fedele (e) perfetta, gradita al proprio marito per le (sue) molte grazie, affabile."

A conclusione di questa fase gli alunni hanno realizzato un prodotto multimediale, un PowerPoint, che è stato valutato come verifica finale del percorso di Alternanza Scuola-Lavoro.

Il terzo momento del progetto si è svolto presso l'*Antiquarium* PCAS. La Pontificia Commissione di Archeologia Sacra è stata istituita il 6 gennaio 1852 "per tutelare gli antichi cimiteri sacri, provvedere alla loro conservazione, condurre e promuovere esplorazioni, ricerche e studi e salvaguardare le più antiche testimonianze dei primi secoli del Cristianesimo, i monumenti e le venerabili basiliche di Roma, del suburbio romano e del territorio e delle altre Diocesi, in accordo con le rispettive istituzioni. Nei siti di sua competenza, nulla può essere modificato senza la sua autorizzazione; dirige la realizzazione di ogni intervento e ne pubblica i risultati; stabilisce l'accesso da parte del pubblico e di studiosi ai cimiteri cristiani e stabilisce quali cripte possano essere destinate alla sacra liturgia e con quali precauzioni.".[2]

In tale sede gli studenti hanno proseguito l'attività di schedatura di epigrafi catacombali, arricchendo ulteriormente il loro bagaglio di informazioni sulla documentazione grafica e fotografica e sulla catalogazione dei reperti epigrafici.

In questa terza fase gli studenti hanno avuto l'opportunità di ispezionare un ipogeo. Oggetto di attenzione sono stati la struttura, il corredo e le epigrafi, anche in vista dell'eventuale realizzazione di una piccola mostra.

La quarta fase ha previsto la visita guidata alle catacombe di San Giovanni. Qui gli alunni si sono messi alla prova con la traduzione di alcune epigrafi cristiane di età e provenienza diverse e con la ricostruzione del contesto storico di cui l'epigrafe è testimonianza.

Nella fase successiva la classe ha assistito alla lezione di *digital epigraphy* del prof. Prag J. dell'Università di Oxford. Sono state fornite delucidazioni sulla possibilità della ricerca online di epigrafi, data la disponibilità in rete di cataloghi facilmente consultabili, anche attraverso eventuale conversione, se necessario, in greco antico.

Infine, il percorso si è concluso con una visita aziendale al Museo Civico di Castello Ursino a Catania per assistere al convegno e alla mostra "Voci di Pietra", in occasione dei quali gli alunni hanno avuto modo di confrontarsi con una classe di un liceo artistico di Catania.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ).

[2] Da *Archivio* della Pontificia Commissione di archeologia sacra:
http://www.archeologiasacra.net/pcas-web

La natura, eterna compagna nel cammino dell'uomo.

Prof.ssa Vincenza Iannelli, Prof.ssa Flavia Giovanna Maria Lauro, docenti presso il Liceo Classico Statale "Nicola Spedalieri" di Catania; a.s. 2017/2018 classe 3^C indirizzo di studi Liceo Classico.

1. Introduzione.

"La natura, eterna compagna nel cammino dell'uomo" è il Progetto di Alternanza Scuola-Lavoro realizzato dalla classe 3^C (nuovo triennio) che è stata seguita dall'Ente esterno, la Biblioteca Regionale Universitaria di Catania, e supportata anche dall'intervento in due occasioni della Presidente dell'Associazione "Guide Turistiche" della città, Sig.ra Belfiore.

Il Progetto si è svolto da novembre 2017 a marzo 2018 per una durata di 95 ore ed è consistito in un lavoro che ha coinvolto, oltre che l'Ente esterno, alcune docenti del Consiglio di Classe: la Prof.ssa Iannelli, docente di Lingua e Cultura Italiana e Latina, la Prof.ssa Lauro, docente di Lingua e Cultura Greca.
Inoltre, sono state tenute alcune lezioni su argomenti mirati e preventivamente concordati con il tutor interno, la Prof.ssa Iannelli, dai docenti di Arte, Scienze e Diritto.

L'ambito di ricerca in cui è stato inserito il percorso per il Progetto DLC è stato: 'Le radici nei luoghi'. Ciò perchè in un'epoca in cui, soprattutto tra i più giovani, il senso di appartenenza e l'attaccamento alle proprie origini viene messo in discussione dalla ricerca dell'altrove, visto come ciò che è 'migliore' o spesso 'il migliore', in una quotidianità in cui si tende a correre, in cerca di non si sa cosa, o al contrario a stare fermi, incollati ai piccoli e grandi schermi che la tecnologia ci offre con altrettanta velocità, urgeva più che mai necessario, avvalendosi anche dell'aiuto dei classici, prendersi una pausa dalle faccende ordinarie, allenare gli studenti ad usare, se non tutti, almeno tre su cinque dei nostri sensi, per osservare, ascoltare, odorare, toccare e gustare tutto ciò che li circonda, ed a coglierne le conseguenze. Con 'ciò che li circonda' si intende quello che spesso è considerata una semplice cornice, niente più di uno sfondo, osservato senza coinvolgimento emotivo, e cioè la natura. Da qui, la scelta del titolo in cui fosse lei a campeggiare e si capisse, che, sia quando è una *mater clemens* e *amoena*, sia quando è *inimica* e *horrida*, rimane pur sempre "l'eterna compagna nel cammino dell'uomo".

Tra gli obiettivi sicuramente prioritari sono stati: saper reperire e consultare fonti in biblioteca; leggere, comprendere, interpretare, contestualizzare e confrontare testi di vario tipo appartenenti a generi letterari ed a periodi differenti che riguardassero il tema della natura e la sua influenza sulla sfera dell'interiorità; rilevare come diversi poeti, artisti, appartenenti a varie epoche, siano diventati celebri per leloro virtuosistiche 'tavolozze di colori' nel dipingere scenari naturali; incentivare la creatività degli studenti attraverso la produzione di lavori assegnati e realizzati con mezzi di comunicazione di vario tipo: visivi, uditivi, multimediali e varie modalità: in gruppo o individuale.

2. La Natura, eterna compagna sì ma come Giano bifronte.

Lo studio di testi della Letteratura Italiana e Latina e la loro riproposizione in alcuni casi attualizzata e modernizzata si è concentrato su due aspetti: il rapporto uomo-natura nel corso dei secoli e la Natura come Giano bifronte.

Sono stati selezionati passi da opere di Dante, Petrarca, Boccaccio, Bembo, Tasso ma anche di autori come: Goethe, De Maupassant, tra i protagonisti del Grand Tour del Settecento che hanno visitato, lungo il loro viaggio, luoghi come Catania, l'Etna, ecc. Si è messo a raffronto il carme di Catullo dedicato a Sirmione con una poesia di Fortini F., *Gli alberi*, per sottolineare l'involuzione del rapporto uomo-natura, tanto discussa anche oggi. La relazione tra passato e presente, e non necessariamente in termini di opposizione e scarto, si è maggiormente avvertita allorquando agli studenti sono stati proposti degli esercizi di scrittura creativa attraverso cui, nelle modalità da loro preferite (versi, prosa, haiku, calligrammi, dialoghi, monologhi, fotografie, spot, canzoni) esprimessero il loro personale rapporto con la natura. A tal proposito, le due visite guidate, la prima ad Aci Castello e Aci Trezza, la seconda a Morgantina, Aidone e Piazza Armerina hanno consentito di fare un tuffo nel passato mitico della nostra terra, di seguirne le vicende nel corso dei secoli ed hanno fornito agli studenti un ampio materiale da utilizzare per i loro esercizi.

Significativo è stato anche l'apporto di una visita guidata con laboratorio didattico della mostra "I tesori nascosti: da Giotto a De Chirico", presso Castello Ursino. Si è trattato di un percorso interattivo in una modalità del tutto nuova agli studenti che è risultata didatticamente molto efficace in quanto sono state coinvolte varie sfere sensoriali spesso poco considerate. Gli studenti sono stati in una prima fase bendati e guidati nella visita dalla voce della Sig.ra Belfiore che illustrava alcuni quadri; questa fase è stata intervallata dalla visione a viso scoperto dei quadri precedentemente descritti. In un secondo momento, dato un determinato compito ("Dimmelo con…"), sono stati lasciati liberi di girare e di fermarsi davanti ai quadri che suscitassero maggiormente il loro gradimento, propedeutica questa fase alla terza in cui, ritornati tutti insieme in uno stesso punto, alla presenza della Sig.ra Belfiore e del tutor interno, si portasse il risultato del loro lavoro: scelta del quadro preferito e testo di commento, anche in quel caso, nella modalità a loro più congeniale.

Un'altra tipologia di esercizio molto apprezzata ed efficace è stata quella del paesaggio-stato d'animo: creare una galleria di immagini, scattate dagli studenti o da altre persone, che richiamasse loro degli stati d'animo ben precisi ed a cui venisse associato un testo creativo. Sono nati così: Tristezza, Felicità, Confusione, Energia, Sospensione, Serenità, Sicurezza, Pace, Solitudine, Nostalgia, Passione, Coraggio, Indecisione, Fragilità, Libertà.

Su uno degli aspetti del tema che è stato oggetto di trattazione in un'ottica inter e pluridisciplinare, ossia quello dei due volti di Madre Natura, si è svolto un particolare approfondimento delle letture del mondo antico, ritenuto utile per coinvolgere gli allievi, nella fase iniziale dello studio del mondo ellenico, alla insegna della scoperta di nuove immagini da unire al tema della 'gloria dell'eroe'. Il progetto è stato articolato, per quel che riguarda Lingua e Cultura Greca, in lezioni frontali e partecipate, con letture di testi scelti seguite da traduzione, analisi morfosintattica,stilistica e commenti personali. Esse hanno permesso di constatare la capacità in ogni allievo di svolgere la

tematica scelta con il proprio bagaglio culturale e la propria capacità di giudizio e inoltre di rilevare in modo pertinente le immagini, le parole- chiave e il lessico tecnico attinente alla sfera semantica trattata. Il lavoro, arricchito da ricerche bibliografiche e multimediali, si è così incentrato su due fronti: 1) la natura foriera di immagini idilliche e amene nei poemi epici dell'antichità, nella poesia didascalica e nella lirica, 2) la natura vista come sfondo 'innocente' della violenza primordiale e, purtroppo, attuale. Partendo dal 18^ libro dell'*Iliade* (vv. 541-589), in cui la natura rifulge nella mirabile descrizione dello scudo di Achille nel quale si riassumono aspetti della vita nelle sezioni di cui si compone: il cosmo, la città in pace e la città in guerra, i lavori agricoli, la pastorizia, le danze, l'oceano, continuando con le immagini della natura ridente attorno all'antro di Calipso (libro 5^ dell'*Odissea*, vv. 43-74), le attività di ricerca si sono rivolte all'analisi di ulteriori scenari naturali presenti negli *Inni* omerici, in particolare in quello *a Demetra* e in alcuni testi di Esiodo tratti dalla *Teogonia* e dalle *Opere e i Giorni*. Ne è emerso che la natura non è solo un mondo di luce e di sfavillanti immagini che allietano il cammino dell'uomo su questa terra, ma è anche il luogo in cui si commisera l'amaro destino di chi diventa succube del prepotente di turno. Al riguardo, l'apologo dello sparviero e dell'usignolo in Esiodo è servito per introdurre il tema fondamentale del contrasto tra giustizia e violenza. Partendo da questi dati, la classe, divisa in gruppi di lavoro, ha commentato con pertinenza le letture scelte e ha ben ricercato ulteriori testi di raccordo. In particolare, la favola *Il lupo e l'agnello* (Esopo- Fedro) è stata messa in rapporto non solo col passo esiodeo ma anche con dei controtesti come *Il lupo e l'agnello* di De La Fontaine, *L'agnello infurbito* di Trilussa e, per ultimo, *La favola del lupo e dell'agnello* di Don Marquis nella quale l'uomo si presenta come l'egoista profittatore di tutti i beni della terra, di cui si sente padrone assoluto: è lui, infatti, che si mangia l'agnello.

In questo panorama letterario, la conclusione del progetto voleva però essere serena e confortante: la natura è sempre una cara compagna nel cammino dello uomo e con le sue silenziose notti vibra nella vita di ogni essere. Al riguardo, il frammento 89 Page di Alcmane, *Il Notturno*, letto sia in originale che in traduzione, con accompagnamento musicale dell'arpa a conclusione dell'evento finale del Progetto, ha suggellato con le sue note magiche il nostro percorso in cui la natura deve 'naturalmente' entrare in sintonia con colori e visioni di incantevole bellezza.

3. Tutti in scena!

Il 14 marzo scorso si è svolto presso la Biblioteca Regionale Universitaria l'evento conclusivo del Progetto, alla presenza delle famiglie degli studenti, di colleghi, amici e conoscenti.

L'evento è stato inoltre inserito, tra le attività che quel giorno si sono svolte a Catania, e in tutta Italia, per la II edizione della Giornata Nazionale del Paesaggio, organizzata dal Ministero dei Beni Culturali con l'obiettivo di ribadire l'importanza del paesaggio quale valore identitario del Paese, anche considerato che il 2018 rappresenta l'Anno europeo del patrimonio culturale[1].

[1]http://www.beniculturali.it/mibac/export/MiBAC/sito-MiBAC/Contenuti/MibacUnif/Eventi/visualizza_asset.html_1630129232.html

Nel corso della serata, dalle 18:30 alle 21.00 c'è stato un *collage* di tutte le attività realizzate nell'arco di cinque mesi, legate, nella loro diversità, da un unico filo conduttore e protagonista indiscusso: il paesaggio. Alcuni strumenti musicali suonati dagli studenti hanno a volte accompagnato vari momenti: riproposizioni di miti in chiave moderna e ironica, ipotetici dialoghi fra Uomo e Natura e monologhi di quest'ultima, illustrazione da guide 'virtuali' di una mostra fotografica da loro realizzata, frutto di tutte le attività svolte (escursioni guidate, lavori in biblioteca, Notte del Liceo Classico, visita della mostra a Castello Ursino), presentazione in powerpoint, rappresentazioni di cosa esprime un paesaggio da loro scelto attraverso le modalità precedentemente indicate, e ancora, con una punta di sano campanilismo, la realizzazione di uno spot sulle bellezze della città di Catania e dintorni con tanto di logo e *slogan* per perorare, da bravi oratori, la loro causa e portare i potenziali visitatori a scegliere la propria città come meta turistica.

Gli studenti si sono molto ben focalizzati sul tema del progetto, dimostrando che una frase pronunciata secoli fa dal poeta latino Orazio: «Ille terrarum mihi praeter omnes angelus ridet» («Quell'angolo di terra mi sorride più di qualunque altro»), come valeva allora, vale ancora oggi, nel 2018, nell'era sì della tecnologia, del virtuale, della generazione 2.0, che ama chattare, farsi selfie e comunicare attraverso i social media, ma non ha perso il gusto di incantarsi davanti ad un tramonto o al rifrangersi delle onde, mentre tutt'attorno è silenzio, e di sentirsi parte di quel tutto immenso, di Madre Natura che accoglie tra le sue braccia, punisce per i danni che le arrechiamo ma non ci abbandona mai proprio come una mamma.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ).

http://www.beniculturali.it/mibac/export/MiBAC/sito-MiBAC/Contenuti/MibacUnif/Eventi/visualizza_asset.html_2047706718.html

Viaggio tra miti e attività umane.

Prof.ssa Agata Santangelo, docente presso il Liceo Classico Statale "Nicola Spedalieri" di Catania; a.s. 2017/2018 classe 4^B.

1. Presentazione.

La Sicilia è una terra di stratificazioni e sovrapposizioni e i nostri luoghi `parlano´. Lo fanno in diversi modi: attraverso edifici tuttora esistenti, rovine più o meno ben conservate, reperti che affollano i musei e ahimè i magazzini per mancanza di spazi espositivi, tracciati di strade e di città; e poi attraverso nomi, tanti nomi: di strade, di piazze, di paesi, di città, di grotte, di riviere, di isole e scogli sul mare. In fine o forse all'inizio i miti `raccontano´…

Noi siamo radicati in questi luoghi, calpestati già dai primi abitatori del paleolitico, e rendere i nostri alunni di un Liceo Classico profondamente consapevoli di ciò ci pare fondamentale per la loro vita futura e per la salvaguardia del territorio. Mai più il loro sguardo si poserà su quanto li circonda con banalità indifferente; mai più lasceranno che qualcuno lo scempi; e ascolteranno sempre, con estrema attenzione, quanto il territorio intorno a loro racconta.

Il nostro progetto di quest'anno è sempre di alternanza scuola-lavoro e ancora una volta in partenariato con la Biblioteca comunale "Vincenzo Bellini" di Catania, e si è avvalso della preziosa collaborazione della Dott.ssa Anna Quartarone, che ci ha accompagnato in questo viaggio.

Viaggio metaforico e al contempo reale; perché legato comunque strettamente all'oggi, ai luoghi odierni, alle attività lavorative dei nostri giorni e alle modalità di comunicazione e alle tecnologie che lo pervadono.

Si è trattato più che mai anche di un viaggio tra vari ambiti disciplinari, che comunque concorrono all'unità del sapere.

La radice di tutto è stata la lettura del testo greco *Il Ciclope* di Teocrito, autore oggetto di studio l'ultimo anno, che ci ha portato ad una storia d'amore e di gelosia, che, a darle credito, ha lasciato tracce evidenti nel territorio etneo e comunque nella sua toponomastica.

Ma il mito e soprattutto l'amore può coniugarsi con un'attività economica?

Nel lavoro, che si è articolato in tre fasi, abbiamo cercato di dare una risposta anche a questa domanda.

2. Ricerca bibliografica (prima fase)

Prima la presentazione del Progetto di quest'anno da parte della tutor, docente di Italiano e Greco, ai ragazzi e al Consiglio di classe, che vede coinvolto in esso in particolare anche i docenti di Latino, Scienze naturali, Inglese; poi due ore di lezione frontale in cui viene presentato e letto in lingua greca l'idillio 11 di Teocrito.

Dopo la traduzione individuale del testo, attuata a casa, la classe si sposta nella Biblioteca comunale dove, divisa in gruppi di lavoro liberamente costituiti, sotto la guida della Direttrice della Biblioteca, la dott.ssa Quartarone passa alla fase della ricerca bibliografica.

I testi selezionati, che saranno oggetto poi di lettura e analisi da parte dei vari gruppi

di lavoro, sono relativi ai miti del Ciclope, di Galatea e di Aci ma anche alle attività lavorative che i ragazzi avevano ricavato dal testo teocriteo e che sono connaturate nel territorio. La pastorizia e la produzione di ricotta, cagliata e formaggio sono già nell'episodio del Ciclope e Ulisse di Omero, anche se le differenze fra il giovane innamorato adolescente ironicamente rappresentato da Teocrito e quello omerico sono evidenti; ma in Teocrito i ragazzi hanno trovato anche l'atteggiamento di chi, per attirare la donna amata, oltre a prodursi in galanterie e complimenti vanta i suoi beni concreti: mille pecore, i graticci estate ed inverno carichi di formaggio, una caverna dove passare la notte mentre il mare è in tempesta, fornita per di più di dolci grappoli d'uva e dell'acqua gelida che scende dai candidi nevai dell'Etna selvoso. Le propone anche di collaborare con lui nella produzione del formaggio e parla delle sue varie fasi di lavorazione: della mungitura, dell'aggiunta del caglio e dell'addensarsi della cagliata; si parla di un Ciclope che, innamorato, dimentica di svolgere un'attività, tipica del pecoraio, quale quella di intrecciare canestri. Quanta concretezza e realismo in un testo d'amore, non per nulla d'età alessandrina!
Ma i luoghi a cui ci rimanda questo mito: la Riviera dei Ciclopi, l'isola Lachea ed Acitrezza, sono quelli in cui è ambientato il romanzo I Malavoglia di Verga, altro autore in programma quest'anno. Ci è parso ovvio appuntare allora la nostra attenzione anche sul romanzo verghiano e sulla pesca, che oggi, oltre al turismo, è importante attività umana di quel territorio. Del resto anche nel già citato idillio troviamo accostati terra e mare, nel fortissimo contrasto fra Polifemo (espressione di un mondo agricolo pastorale) e Galatea (ninfa marina abitatrice degli abissi in cui il ciclope privo di branchie ed incapace di nuotare non può scendere).

3. Osservazione del territorio (seconda fase)

Avendo trovato insieme e focalizzato quali saranno le attività umane oggetto della nostra indagine quest'anno: allevamento di pecore ed agnelli con conseguente produzione di formaggi e pesca (abbiamo tralasciato volutamente la viticoltura e la conseguente produzione vinicola che, da sola, richiederebbe un progetto), ci rechiamo nei luoghi che hanno conservato o conservano ancora tracce di queste attività.
Guidati da esperti di grotte di scorrimento lavico e di isole vulcaniche, visitiamo una grotta nel territorio di Ragalna e la riviera dei Ciclopi e l'isola Lachea (dal nome deformato della ninfa Lighea sorella di Galatea) col relativo porto di pescatori ad Acitrezza. Queste perlustrazioni hanno permesso ai nostri alunni di osservare direttamente il territorio, le sue particolari caratteristiche, e di apprezzarne l'unicità.
L'ampiezza di questa grotta e di tante altre che si trovano sulle pendici del vulcano, utilizzate da sempre come luogo di raccolta di greggi dai pecorai, non per forza giganteschi e forniti di un solo occhio come il nostro, testimonia una secolare attività di produzione di ricotta e formaggio. Apprendere poi come queste grotte fossero state utilizzate oltre che dai pastori della prima età del Bronzo anche dai Cavalieri di Malta per accogliere la neve e conservarla, prima di inviarla nella loro isola per preparare i sorbetti, ha incuriosito ed interessato oltremodo i ragazzi. C'è da dire, inoltre, che durante le ricerche bibliografiche essi, oltre al più volte citato Omero e Teocrito, hanno trovato testimonianza dell'importanza di questi prodotti caseari in autori latini come Plinio il Vecchio e Columella, che li considerano delle vere prelibatezze

alimentari ben note a Roma!
Scoprire che autori latini da loro studiati vantassero il Pecorino ibleo o l'antenato del Cannolo, oggi più che mai simbolo gastronomico - iconografico della loro regione, ha suscitato stupore e sbalordimento in tutti.
Intanto, percorrere a piedi i quattro chilometri di costiera lavica (dal mitico nome di Riviera dei Ciclopi) che va da Acitrezza ad Acicastello, osservarne guidati da un esperto le diverse tipologie e formazioni, e al contempo sentire il mito del pastorello Aci, ucciso dal Ciclope geloso della ninfa, mentre barche di pescatori ondeggiano nel porticciolo, ha legato in una passeggiata fortemente didattica, naturalmente, Letteratura greca, Letteratura italiana, Scienze naturali, e storie di varia umanità.

4. Progettazione e realizzazione del video (terza fase)

La fase creativa della progettazione, quest'anno, è stata particolarmente complessa. Si voleva trovare, infatti, una modalità di narrazione diversa da quella attuata nel video dell'anno scorso, che vedeva alternarsi riprese di fasi di ricerca bibliografica e di esplorazione dei ruderi dell'acquedotto benedettino e romano al seguito di una speaker all'Alberto Angela, a lettura di passi di prosa e poesia e ad interviste.
Fra l'altro si parlava di testi risalenti al secondo secolo a. C. ma anche di attività umane dell'oggi e la stessa modalità di immagini per entrambe le parti sembrava a tutti incoerente. Ci voleva un'idea.
La tecnica del brainstorming ci ha fatto trovare la soluzione narrativa del video: la prima parte, molto breve, romantica, sarebbe stata girata solo in bianco e nero e con il suono dei versi 1 - 4 dell'undicesimo idillio di Teocrito, letti in greco da una ragazza, e poi con il suono dei versi 54 – 59, letti in traduzione italiana da un ragazzo dalla voce suadente; la seconda, più ampia, sulle attività umane, costruita volutamente in modo dissacrante e ironico (come l'idillio teocriteo del resto) riproducendo la modalità televisiva più utilizzata oggi: il talk show, con servizi esterni, e girata a colori.
Stabilire la location, dare il nome alla fittizia rubrica televisiva, attribuire nomi di fantasia e ruoli ai finti ospiti, scegliere le veline hanno sbrigliato la creatività ed anche la voglia di protagonismo di alcuni alunni e coinvolto tutti nel progetto fino all'ultimo istante.
Durante la fase del montaggio e poi in quella della proiezione in classe per vedere il risultato finale, il confronto col video realizzato l'anno precedente ha dato spunto ad un dibattito conclusivo molto stimolante. Si è riparlato di concetti testuali talvolta ostici ai ragazzi: di incisività testuale, di fluidità narrativa, di coesione del testo, applicati fra l'altro ad un prodotto composito come quello filmico, e quindi anche di coerenza nelle immagini, di scelta di inquadrature e di sequenze nel montaggio e di fluidità delle immagini nel prodotto finito; ma stavolta non osservato ed analizzato soltanto dall'esterno ma anche dall'interno, in quanto realizzato dal loro team: la classe.
Il video finalmente realizzato, della durata di tredici minuti, è stato inviato anche quest'anno al Concorso bandito dall'USRS-AICA relativo ai progetti digitali.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ).

Il progetto "Adotta un monumento del Tito Livio".

Prof.sse Assunta Astarella, Antonia Marchiori, Alessandra Possamai, Antonella Soranzo, docenti presso il Liceo Classico Statale "Tito Livio" di Padova; a.s. 2017/2018 classe 3^ liceo sez. C (quinto anno)

1. **Presentazione.** (Antonia Marchiori)

Nel settembre 2016 il progetto *Adotta un monumento del "Tito Livio"* è stato sottoposto all'attenzione del Collegio dei Docenti dalla collega Maria Luisa Gambato, docente di Latino e Greco di lungo corso, da sempre in prima linea nello sviluppo di percorsi di ricerca-azione afferenti al Progetto D**L**C. La proposta, concepita nell'ambito delle attività formative organizzate dalla scuola per l'ASL, indicava alcuni temi pluridisciplinari (da articolarsi come U.d.A.), volti a sviluppare nelle classi liceali competenze trasversali, in particolare intraprendenza e creatività, con la produzione di materiali multimediali da parte degli Studenti, da mettere a disposizione della scuola o di un pubblico più vasto, attraverso il sito web dell'Istituto. Il progetto, nello specifico, prevedeva la ricognizione, lo studio e la schedatura dei monumenti che decorano l'atrio, il chiostro e il corridoio del Liceo "Tito Livio", sulla base di un *format* predefinito, con due obiettivi prioritari: valorizzare l'arredo monumentale del Liceo, e promuovere eventi aperti al pubblico per richiamare l'attenzione sulla storia del Liceo a partire dalle *res*, dai *monumenta* che vigilano silenziosi sulle attività scolastiche quotidiane. Il Consiglio di Classe della (allora) 2^C aderì all'iniziativa e, tra un'ampia scelta di monumenti, 'adottò' le due statue fluviali collocate all'ingresso del corridoio che porta alle aule.

Nei capitoli che seguiranno si svilupperà il resoconto dell'esperienza di ricerca-azione nelle sue varie fasi, dalla ricognizione ad una prima schedatura delle statue dei Fiumi, dalla ricerca degli archetipi iconografici e letterari alla scoperta di intrecci insospettabili tra lo scultore, Luigi Ceccon, e la storia del "Tito Livio", tra la fine dell'Ottocento e la prima metà del Novecento.

Per la realizzazione del progetto nell'a.s. 2016/17 sono state impegnate 12 ore in orario curricolare, articolate in lezioni frontali e attività laboratoriali, con il coinvolgimento dei docenti di Italiano, Latino, Greco, Storia e Storia dell'Arte. Il lavoro ha avuto come momento conclusivo l'allestimento, ad opera degli Studenti, coordinati dalla prof.ssa Alessandra Possamai (Storia dell'Arte), di una mostra fotografica sulle Statue fluviali e sugli altri monumenti che ornano l'edificio del "Tito Livio", nell'Aula Magna del Liceo, inaugurata il 5 maggio 2017, e la produzione di un testo: un'ampia scheda in formato cartaceo, successivamente rielaborata in formato ppt.

È risultato chiaro che nei tempi previsti non era stato possibile né approfondire adeguatamente alcuni temi letterari connessi con la simbologia dei fiumi né, tanto meno, dare risposta a una serie di quesiti che si via via presentavano, quanto più si penetrava nella complessità della ricerca, pertanto, il testo prodotto, in quanto ritenuto provvisorio, non è stato divulgato nel circuito scolastico. Si è dunque stabilito di proseguire e completare il lavoro nell'a.s. 2017/18, con il contributo delle discipline di Italiano, Greco, Latino, Storia dell'Arte (per un totale di 8 ore curricolari), e di dare ai

risultati una maggiore visibilità, sia nel sito della Scuola, sia in seno alla comunità del Progetto DLC, a cui l'attività di ricerca si è ispirata e infine anche nella cittadinanza; a tale proposito è stata ritenuta indispensabile una convenzione con tre importanti Enti esterni della città di Padova: i Musei Civici Eremitani (con cui il Liceo "Tito Livio" condivide, in quanto co-erede, l'onere e l'onore della conservazione e la valorizzazione delle Statue dei Fiumi), il Centro Studi sulla Storia dell'Università di Padova (che ha accolto gli studenti e ha facilitato le loro ricerche bibliografiche, nel segno di un comune interesse per la vita e le opere dell'ingegner Paleocapa) e l'Archivio generale del Comune di Padova.

2. L'articolazione del progetto di ricerca-azione nell'a.s. 2016/17.

Per facilitare e guidare la lettura analitica delle due statue fluviali, la docente di Storia dell'Arte ha indicato i requisiti base richiesti in una scheda catalogo del Ministero dei Beni Culturali (data di composizione, dimensioni, materiale, destinazione originaria, stato di conservazione ecc.) ed ha illustrato l'evoluzione e il significato della rappresentazione dei fiumi nelle scultura di età rinascimentale, barocca (con *focus* sulla *Fontana dei Quattro Fiumi* del Bernini) e neoclassica, fornendo materiale bibliografico per le informazioni di base e per i necessari approfondimenti (1 ora). La docente di Greco ha proposto la lettura in traduzione e il commento di testi greci (la battaglia con il fiume Scamandro nel canto 21 dell'*Iliade* e il fiume Acheloo nelle *Trachinie* di Sofocle) contenenti celebri esempi di personificazione dei Fiumi, invitando ad cogliere in essi, pur nella varietà dei generi letterari, la vitalità di alcuni modelli rappresentativi (mostruosità, sfuggevolezza, ambivalenza della forza del fiume), nel confronto con la pittura vascolare dell'arte greca arcaica e le sculture di età ellenistica e romana; ha infine indicato materiale bibliografico e sitografia per gli opportuni approfondimenti (2 ore). La docente di latino ha proposto la lettura in traduzione e il commento di una scelta di passi, tratti dalle *Metamorfosi* di Ovidio, contenenti miti in cui è stato chiesto di rintracciare le personificazioni di Fiumi (nel mito di Fetonte, le personificazioni del Nilo e del fiume Eridano, collegato al mito delle Eliadi; nel mito di Apollo e Dafne, la personificazione di Peneo, l'afflitto padre della ninfa; nel mito di Aretusa, la personificazione di Alfeo). Si è quindi cercato di rintracciare rappresentazioni nelle arti figurative in cui emerge la suggestione del modello latino (2 ore). La docente di Italiano ha proposto la lettura di alcuni passi della *Divina Commedia* (dall'*Inferno* e dal *Purgatorio*) in cui compaiono celebri fiumi (Acheronte, Stige, Flegetonte ecc.), invitando gli studenti a cogliere nella rappresentazione le caratteristiche salienti e la funzione svolta dai fiumi nel mondo infernale e purgatoriale (2 ore). Il docente di Storia, prof. Renato Milan, ha indicato le fonti per lo studio della figura di Pietro Paleocapa, a cui furono dedicate le statue fluviali, ripercorrendo i cambiamenti epocali in cui l'ingegnere si trovò ad operare e invitando gli studenti a riflettere, nella fattispecie, sul contributo del Paleocapa al miglioramento dell'idrografia del territorio e sulle condizioni materiali della città di Padova verso la metà dell'Ottocento (3 ore). Essendo l'autore delle statue fluviali, Luigi Ceccon, un personaggio di fama essenzialmente locale, la docente di Storia dell'Arte ha dedicato una lezione frontale al profilo dello scultore e alle sue opere più note in città (ad es. il monumento a Petrarca nell'omonima piazza), con l'ausilio di materiale integrativo (testi ed immagini), e ha

riservato una particolare attenzione al confronto con altri artisti, in particolare con Antonio Canova (1 ora).

Gli studenti hanno raccolto materiale illustrativo, individuato e descritto tratti comuni e varianti della simbologia dei Fiumi nelle diverse tipologie artistiche, con particolare riferimento al contesto storico-culturale in cui l'opera d'arte è stata prodotta; hanno raccolto e sistemato le informazioni contenute nei testi letti in classe, individuato il rapporto tra letteratura greca e latina ed arti figurative, approfondito le conoscenze acquisite attraverso la lettura di saggi critici di indirizzo antropologico, reperibili anche in rete; in Italiano gli studenti hanno raccolto e sistemato le informazioni contenute nei testi letti in classe, individuato il rapporto tra la descrizione dei fiumi e la loro funzione nella *Divina Commedia*, approfondito le conoscenze acquisite attraverso la lettura di qualche saggio critico, reperibile anche in rete.

Gli obiettivi di questa prima fase hanno riguardato nello specifico la competenza trasversale e complessa della lettura delle fonti: individuare informazioni, integrare e interpretare, riflettere e approfondire.

L'osservazione del *modus operandi* degli studenti e la valutazione del livello di competenze raggiunto si sono avvalse di uno strumento elaborato dal Gruppo di Lavoro per l' A.S.-L., approvato Collegio dei Docenti del "Tito Livio", articolato su tre livelli di competenza (base, intermedio, avanzato) e relativo alle competenze-chiave e di cittadinanza.

La valutazione si è riverberata sul giudizio nelle singole discipline coinvolte nel progetto e sul giudizio di condotta, nel caso di conseguimento del livello avanzato. I risultati raggiunti, nell'acquisizione delle competenze generali e specifiche, sono stati nel complesso soddisfacenti.

3. L'articolazione del progetto di ricerca-azione nell'a.s. 2017/18.

Il percorso nell'a.s. 2017/18 è stato finalizzato - nel segno delle continuità - alla valorizzazione e alla rielaborazione dell'esperienza precedente e - nel segno della discontinuità - allo sviluppo di prospettive di ricerca e di metodologie diverse su un tema già noto. È stato proposto agli studenti un autentico lavoro di ricerca: investigare, verificare ipotesi, raccogliere fonti di non facile accesso, combinare ed integrare dati isolati in un quadro coerente, per raggiungere risultati inediti. I docenti hanno svolto in ogni fase del percorso la funzione di 'facilitatori', sia sul piano emotivo-relazionale, rassicurando gli studenti sugli esiti del lavoro di ricerca e sugli 'incerti del mestiere', sia sul piano operativo, guidando l'indagine degli studenti nelle giuste direzioni, svolgendo all'occorrenza il ruolo di silenziosi 'pionieri', per accertare preventivamente la fattibilità di ogni compito assegnato e monitorando l'avanzamento delle attività (*focus-group* il 2/12/2017 e consegna *report* degli studenti l'11/12/2017).

Con la supervisione della docente di greco gli studenti sono stati impegnati nella ricerca di evidenze documentali per ricostruire la storia del monumento a Pietro Paleocapa fino all'allocazione delle statue fluviali nel vestibolo del "Tito Livio" (due gruppi di lavoro), per integrare le scarne o imprecise informazioni fornite dai testi di riferimento ed infine per scoprire l'autore delle iscrizioni sui basamenti delle statue (un altro gruppo di lavoro).

La docente di Latino ha guidato gli studenti alla traduzione, all'analisi lessicale, stilistica e semantica di un celebre passo ovidiano (*Met.* 5.572-641), sul mito di Aretusa e Alfeo, nel quale il tema della personificazione dei fiumi si intreccia con altri motivi dell'elegia augustea (due ore).

La docente di Italiano ha guidato gli studenti alla revisione del lavoro già svolto ed alla stesura di un saggio breve sugli argomenti trattati, sulla base della documentazione reperita nel corso della ricerca (due ore).

La docente di Storia dell'Arte ha guidato gli studenti alla compilazione della scheda 'tecnica' dei monumenti (due ore).

È in via di definizione il problema della pubblicazione in rete (nel sito web del Liceo) del lavoro di ricerca (*brochure on line*), per i noti vincoli di *copyright* delle opere museali (i.e. statue fluviali 'depositate', ma sempre sotto la tutela dei Beni Culturali e le foto che appartengono ai Musei Civici). Uno studente è impegnato nell'elaborazione di articolo da pubblicare nella rivista *Padova e il suo territorio*. Nel frattempo una parte del lavoro sarà proficuamente utilizzato da studenti e docenti della scuola che svolgeranno l'attività di 'ciceroni' nell'accogliere gli ospiti - studenti 'agonisti' e docenti accompagnatori - che visiteranno il Liceo in occasione del *Certamen Livianum*, giunto quest'anno alla XI edizione.

All'osservazione delle competenze *in itinere* e alla valutazione del prodotto finale (*brochure on line*), i docenti hanno concordato di affiancare la valutazione di un saggio breve individuale, costruendo due tracce sulla base di una parte della documentazione raccolta nei due anni di attività di ricerca-azione: la prima traccia verte sulla simbologia fluviale nell'arte e nella letteratura, la seconda, sulla riscoperta dei monumenti fluviali del "Tito Livio". Per la valutazione, si sono utilizzate le griglie messe a punto dal Dipartimento di Italiano, consultabili nel sito della scuola. La prova è stata somministrata il giorno 08/01/2018 ed ha dato i seguenti risultati, distribuiti in quattro livelli di competenze: livello base non raggiunto: 19%, livello base: 19%, livello intermedio: 19%, livello avanzato: 43%, con una evidente concentrazione degli esiti nella fascia medio-alta.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ).

TESTI DI SCIENZA E TECNICA

Uno sguardo amorevole verso la natura: Lucrezio e Virgilio.

Prof.ssa Marica Valeri, docente presso il Liceo Scientifico Statale "G. Galilei" di San Donà di Piave (Venezia); A.S. 2017/2018 classe 4^ F, indirizzo di studi Liceo Scientifico.

1. Presentazione.

Obiettivo specifico dell'attività didattica in oggetto è coniugare l'analisi rigorosa dei testi classici presi in esame, con l'impiego delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, promuovendo il consolidamento di una *litteracy* tecnica, ma più ancora di una vera e propria *media litteracy,* attraverso un lavoro organizzato per piccoli gruppi che consenta l'acquisizione e lo sviluppo di competenze sociali e trasversali specifiche.

Dal punto di vista metacognitivo gli studenti sono impegnati nell'applicare la metodologia della ricerca, utilizzando fonti cartacee, siti web e materiali multimediali. Collaborano inoltre alla definizione e alla realizzazione di due livelli di progettualità, che prevedono una fase di attenta pianificazione: un progetto di gruppo, finalizzato allo sviluppo in chiave multimediale di un tema presente nel poema lucreziano, e uno di carattere complessivo, che integra il lavoro dei diversi gruppi nella realizzazione di una mostra virtuale. In queste fasi del lavoro il docente ha un ruolo di *coaching* o di facilitatore.

Un ulteriore aspetto dell'apprendimento che viene sollecitato è la creatività, che gli allievi devono stimolare per realizzare un'efficace transcodificazione dei concetti filosofici e delle formule poetiche presenti nel testo lucreziano, in forme espressive tradizionalmente meno vicine alla didattica delle lingue classiche. In ultima istanza la finalità generale è quella di sviluppare in modo creativo, utilizzando tecniche espressive e strumenti diversi, temi, concetti e teorie presenti nel poema di Lucrezio e nelle opere di Virgilio, riflettendo su un argomento di stringente attualità come il rapporto tra uomo e ambiente: gli studenti fanno ricorso alla musica e alle immagini (sotto forma di video, foto, disegni, etc.) per avvicinare un pubblico di loro coetanei a un testo di per sé ricco di spunti, ma talora complesso o addirittura ostico, operando una sorta di transcodificazione finalizzata a coinvolgere lo spettatore anche attraverso diversi canali sensoriali.

2. Sviluppo dell'attività e metodologie impiegate

2.1 Articolazione delle attività

Le attività si sono così articolate:

- presentazione e illustrazione del *De rerum natura* di Lucrezio, collocazione dell'autore e della sua opera nel contesto storico di riferimento, indicazione delle fonti letterarie e culturali; lettura in lingua originale, analisi e commento in classe di alcuni passi significativi del primo, secondo, quinto libro del poema; in un secondo momento presentazione e illustrazione dell'opera di Virgilio; lettura in lingua originale, analisi e commento in classe di alcuni passi significativi delle *Bucoliche* e delle *Georgiche*, relativi al tema del rapporto tra uomo e natura;

- divisione della classe in gruppi di lavoro; individuazione di un coordinatore; elaborazione di uno schema di 'diario di bordo' destinato alla rendicontazione delle ore di lavoro e delle attività svolte, la cui compilazione avviene a cura del coordinatore. Assegnazione a ogni gruppo di un tema di approfondimento relativo al poema lucreziano;

- lavoro di studio per gruppi del testo di Lucrezio, proposto in diverse traduzioni; individuazione dei passi più significativi in relazione al tema proposto;

- lavoro creativo di trasposizione delle espressioni poetiche in immagini, elaborazione di video dei concetti e dei temi individuati. Realizzazione di un progetto di mostra virtuale (ogni gruppo sviluppa una scheda di progettazione relativa a uno spazio espositivo per il proprio materiale fotografico e/o video);

- condivisione del materiale documentario e redazione delle schede di presentazione che illustrano al 'visitatore virtuale' i temi della mostra;

- realizzazione da parte di alcuni studenti (appartenenti ognuno a un diverso gruppo) del *format* in cui inserire gli spazi espositivi virtuali, filmando i vari locali della scuola: la mostra è idealmente collocata negli ambienti del nostro Liceo.

2.2 Metodologie impiegate.

Per quanto riguarda l'approccio metodologico, sono impiegate diverse soluzioni: inizialmente la lezione frontale, poi soprattutto il *cooperative learning,* in una prospettiva di educazione tra pari, attraverso la quale si promuove la gestione autonoma da parte degli studenti di spazi, tempi, strumenti e saperi. Particolare rilievo assume, in questa fase, la verifica costante del contributo che ogni studente riesce a dare e la valutazione dei risultati complessivi.

Spesso il lavoro di gruppo è realizzato in presenza, in ambiente laboratoriale e con l'impiego di tecnologie multimediali: gli studenti in questo caso hanno uno scambio intenso di conoscenze tecniche, letterarie ed estetiche; valutano diverse soluzioni operative, attuando un processo di *problem solving* stimolante e coinvolgente.

In altre circostanze lavorano a distanza, utilizzando piattaforme dedicate (soprattutto *Google Drive* e *Google Documents*) per la realizzazione di testi scritti e per la scelta delle immagini. In ogni caso sono pienamente protagonisti del processo cognitivo, che organizzano e valutano, imparando a risolvere anche le situazioni di conflittualità. È previsto che siano impiegati i seguenti strumenti: macchina fotografica, telecamera, computer con programmi di videoscrittura, software per l'elaborazione e il montaggio di video, per le modifiche degli audio musicali e delle immagini, piattaforme dedicate per il lavoro di gruppo a distanza.

3. I contenuti della ricerca.

Durante la fase di presentazione degli autori (che si svolge necessariamente in due momenti diversi, a distanza di alcune settimane) gli studenti sono coinvolti principalmente attraverso la lezione dialogata e, al termine della prima parte del lavoro sono valutati individualmente riguardo alla conoscenza specifica dei passi di Lucrezio[1] e (in un secondo momento) di Virgilio[2] presentati a tutta la classe attraverso esercizi di retroversione, di analisi del testo, di contestualizzazione, svolti oralmente (valutazione formativa, *in itinere*), e mediante una prova strutturata conclusiva, relativa alle conoscenze e alle competenze maturate (valutazione sommativa). Nella seconda fase gli studenti divisi in gruppi, conducono una ricerca sul testo del *De rerum natura* di Lucrezio affrontando i seguenti temi:

-*Alma Venus*, ovvero la primavera, il volto gioioso della natura datrice di vita;
-Stelle, pianeti, mondi: una particolare immagine dell'universo;
-acqua e fuoco: gli elementi naturali nella storia dell'uomo
-*Tanta stat praedita culpa*: il male insito nella natura;
-Vivere secondo natura: la "ricetta della felicità";
-Per la realizzazione di questa parte della ricerca si avvalgono di diverse edizioni commentate del poema lucreziano[3] e di studi critici[4], utilizzando anche la tecnica della traduzione contrastiva.

Il docente valuta il lavoro dei gruppi, considerando la relazione scritta e le schede di presentazione dei singoli approfondimenti, sulla base di griglie di rubriche di valutazione appositamente predisposte. Il processo valutativo dei singoli studenti si conclude attraverso una prova di ulteriore verifica sommativa, questa volta relativa alle competenze di produzione in lingua italiana (nella forma del saggio breve o dell'articolo di giornale) sui temi del rapporto tra uomo e natura, affrontati attraverso la lettura dei classici e opportunamente confrontati con autori contemporanei, in una prospettiva attualizzante.

[1] Titus Lucretius Caro *De rerum natura*, I, vv. 1-43; 62-101; 922-950; 136-148; II, vv. 1-61
[2] Publius Vergilius Maro *Bucolica* I, lettura integrale; *Georgica*, II, 458-502; IV, 453-496
[3] Lucrezio *La natura delle cose* Milanese G. (a cura di); trad. Narducci E., Mondadori
Lucrezio *La natura delle cose* Dionigi I. (a cura di); trad.Canali L., Rizzoli.
Lucrezio *De rerum natura* Fellin A. (a cura di), UTET
[4] P. Odifreddi *Come stanno le cose. Il mio Lucrezio, la mia Venere*, Milano 2013, Rizzoli
L. Canali *Lucrezio poeta della ragione* Editori Riuniti

4. I video e la mostra virtuale

L'attività di produzione dei video realizzata dai singoli gruppi e quella del prodotto finale (la mostra virtuale) consente agli studenti di sviluppare una tipologia di progettazione molto complessa per la quale è necessario uno spazio- laboratorio multimediale, e che li sollecita ad affrontare problematiche tipiche del mondo del lavoro e quindi a coltivare competenze specifiche, utilizzabili anche in un'ottica di Alternanza Scuola Lavoro: corretta identificazione delle finalità del lavoro e del profilo del destinatario; rispetto dei parametri comunicativi; sviluppo di un atto comunicativo efficace, cura del prodotto finale.

La metodologia adottata dagli studenti per la realizzazione dei video e della mostra è analoga a quella utilizzata nell'analisi delle fonti e dei testi e si snoda attraverso la ricerca di informazioni e di soluzioni espressive originali, integrando rigore metodologico e slancio creativo.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ).

TESTO TESTI E LINGUAGGI

Poemusica

Prof.ssa Giovanna De Finis, prof.ssa Cinzia Foches, docenti presso il Liceo dell'Educandato Statale "Agli Angeli" di Verona; a.s. 2017/2018 classi 4^ B indirizzo di studi Liceo Classico e 4^E Liceo Classico Europeo.

1. Presentazione.

Il titolo *Poemusica* dato al percorso di studio nasce dall'esigenza di affrontare il genere della poesia lirica greca congiuntamente alla peculiarità che la contraddistingue nell'atto dell'esecuzione: la musica. L'unità poesia-musica è un caposaldo nella letteratura classica e moderna che affonda le radici nella produzione letteraria della Grecia antica. Punto di partenza dell'*iter* didattico, oltre chiaramente alla conoscenza del contesto storico-letterario dei testi proposti e alla padronanza degli strumenti linguistici e interpretativi, in vista dell'obiettivo di ricostruire il percorso della *musikè téchne* in Grecia, sono state le informazioni sulla musica greca, sui documenti che di essa ci sono pervenuti, con lo scopo di rintracciare l'eredità ideale nella letteratura medievale e moderna.

Neppure la cultura di un'epoca, per quanto lontana da noi quest'epoca sia retrocessa nel tempo, può essere chiusa in sè come alcunché di bell'e pronto, di completamente compiuto e di irrimediabilmente passato, come alcunché di morto…Ma l'unità di una determinata cultura è unità aperta…Nel campo della cultura l'extralocalità è la più possente leva per la comprensione. Una cultura altrui soltanto agli occhi di un'altra cultura si svela in modo più completo e profondo (ma non in tutta la sua pienezza, poiché verranno ancora altre culture che vedranno e capiranno ancora di più). Un senso svela le proprie profondità, se si incontra ed entra in contatto con un altro, altrui senso: tra di essi comincia una sorta di dialogo, che supera la chiusura e l'unilateralità di questi sensi, di queste culture. Noi poniamo a un'altrui cultura nuove domande che essa non si poneva e cerchiamo in essa risposta a queste nostre domande e l'altrui cultura ci risponde, svelandoci suoi nuovi aspetti, sue nuove profondità di senso. Senza proprie domande non si può capire creativamente alcunché di altro e di altrui…quando si ha questo incontro dialogico di due culture, esse non si fondono e non si confondono, e ognuna conserva la propria unità e la propria aperta totalità, ma entrambe si arricchiscono reciprocamente[1].

Poemusica è stata articolata in quattro fasi: la prima è stata incentrata sul reperimento dei testi e delle fonti, sull'analisi dei documenti bibliografici (fase guidata con il supporto delle docenti); la seconda fase ha visto gli studenti attivamente impegnati, in forma autonoma, nella lettura e selezione dei dati informativi. Il passo successivo è consistito nella suddivisione degli studenti in gruppi, nella scelta del tema da elaborare e nella presentazione della proposta del progetto da parte di ogni gruppo. La fase ultima riguarda il confronto fra le classi quarte del liceo classico e classico europeo che espongono il prodotto del proprio *iter* di ricerca. Il progetto didattico culminerà con una *performance* della classe seconda del liceo coreutico, allorché gli studenti presenteranno i contenuti appresi attraverso il codice comunicativo della danza. La valutazione del percorso è stata realizzata, sul piano formativo, monitorando le varie fasi in relazione al rispetto dei tempi stabiliti per le consegne e alla preparazione del materiale necessario;

[1] Bachtin R., Risposta ad una domanda della redazione del "Novyi mir" [trad. C. Strada Janovic].

la verifica sommativa consiste nella prova autentica articolata in due momenti successivi: la tavola rotonda per gli studenti del liceo (durata: due ore) e la *performance* per la classe seconda del liceo Coreutico (durata: un'ora).
Per la valutazione sommativa si è approntata un'apposita rubrica di osservazione delle evidenze rilevanti. Il primo concetto che modula i criteri valutativi è ovviamente che la valutazione sarà quella del processo e del prodotto, non quella relativa ai contenuti appresi[2]. L'autovalutazione infine verrà valorizzata nella fase di selezione delle proposte da presentare al liceo coreutico.

2. Sulle competenze, operativamente

«In ogni azione competente sono contenute delle conoscenze che permeano il soggetto in profondità, in modo tale, cioè, che gli sia consentito di mobilizzarle e utilizzarle per agire». (F. Batini)
La citazione ben sintetizza l'assunto generale del nuovo orientamento didattico per competenze, a cui siamo chiamati non solo per gli anni scolastici di assolvimento dell'obbligo, ma anche per innovare la didattica tradizionale del secondo biennio e dell'ultimo anno della scuola secondaria di II grado. Per quanto riguarda le discipline classiche, se appare del tutto naturale concepire l'azione didattica relativa alla comprensione e traduzione dei testi come pratica nettamente sbilanciata verso il polo dell'apprendimento più che verso quello dell'insegnamento, non altrettanto semplice risulta mutare l'ottica per l'ambito storico-letterario delle materie, dove persino gli strumenti di lavoro sono ancora predisposti per una didattica tradizionale, basata sulla frontalità della lezione e sulla ripetizione, da parte degli studenti, di conoscenze ascoltate dalla spiegazione del docente e studiate sui libri di testo. L'operazione di innovare la didattica su questo fronte necessita pertanto di più pensiero, per scardinare le consuetudini e cambiare le direzioni che può assumere il processo di insegnamento-apprendimento. Gli obiettivi che ci siamo poste per la presente ricerca-azione erano ispirati proprio da questa necessità. Volevamo infatti, all'interno di una porzione del lavoro dell'anno in corso, sostituire la frontalità e l''unilateralità dell'*input* al processo di ricerca, approfondimento e proposta creativa, con l'autonomia di scelta dello studente in ogni fase dell'*iter*. Volevamo quindi togliere terreno alla passività dell'apprendimento tradizionale, privilegiando la dimensione attiva dello studente, sia nella formulazione di ipotesi di ricerca e dei percorsi più adeguati per verificare tali ipotesi, sia nell'ideazione delle modalità comunicative per i prodotti finali, dando inoltre allo studente la possibilità di sperimentare meglio occasioni di autorealizzazione. Volevamo poi indurre ad attivare collegamenti fra diverse aree del sapere, privilegiando una dimensione trasversale anziché per nicchie, come tradizionalmente le materie classiche vengono percepite. Attraverso l'uso delle fonti e degli strumenti, abbiamo inteso favorire senz'altro l'utilizzo, da parte degli studenti, delle conoscenze pregresse, anche in campo metodologico, ma abbiamo cercato inoltre di sollecitare la mobilitazione di risorse personali. Queste ultime difficilmente hanno modo di diventare operative finché si

[2] Rilevanza ai fini dell'osservazione hanno pertanto: pertinenza alla consegna, gestione dell'imprevisto, recupero e valorizzazione del sapere pregresso, riconoscibilità della *ratio* delle scelte operate, padronanza dei mezzi espressivi.

rimane nell'ottica della didattica tradizionale. Convinte che finalità di carattere pratico-operativo possano essere approcciate solo mettendosi in azione all'interno della relazione reale che ha luogo nella classe, abbiamo aiutato gli studenti a concepire i propri percorsi di ricerca in modo veramente autonomo, in rispondenza alle proprie vere curiosità e inclinazioni, incoraggiandoli anche a trovare motivi ulteriori all'impegno nella sfera del gusto e della soddisfazione personali. Li abbiamo anche "autorizzati" ad osare, nelle ipotesi di partenza, obiettivi e percorsi inconsueti, superando le coordinate date che caratterizzano ogni manuale di storia della letteratura greca o latina, i quali, nella proposta dei temi e degli argomenti, perpetuano *itinera* consolidati. Fa parte ovviamente dei compiti di noi docenti esercitare la garanzia che nei percorsi di ricerca così ideati dagli studenti vengano applicate e praticate modalità metodologiche corrette. C'è da dire che la tematica generale che abbiamo scelto favoriva senz'altro l'innovazione di questi aspetti della prassi didattica, in quanto la musica, non solo quella antica, ha sempre avuto e ha ancora scarsa cittadinanza negli insegnamenti della nostra scuola superiore, ad eccezione di curricoli specifici come quello del liceo musicale e del liceo coreutico. Il poterci rivolgere a studenti del coreutico, fra l'altro, e il poter effettuare con loro la seconda parte dell'*iter*, con la realizzazione della *performance* di danza a partire dall'*input* della ricerca storico-letteraria, era una *chance* che ci dava il nostro Istituto, dove sono presenti appunto corsi di liceo classico tradizionale ed europeo nonché di liceo coreutico. Se la trasversalità interdisciplinare è di per sé un obiettivo di valore per una ricerca-azione innovativa, lo è anche l'ambiente operativo ottenuto dall'aprire idealmente le pareti di un'aula e mettere gli studenti in situazioni di lavoro cooperativo costruite non solo all'interno della singola classe ma anche con studenti della classe parallela di diverso corso liceale, oppure con studenti di età anagrafica e corso liceale diversi. Naturalmente il lavoro è stato condotto secondo modalità pratiche diverse a seconda delle fasi operative. In una parte ha prevalso la dimensione del piccolo gruppo, che all'interno della classe si è aggregato per scelta personale intorno a una particolare declinazione, individuata dagli studenti stessi, del più generale tema comune lanciato mediante la formula "Lirica greca: parole e musica". Ma la dimensione partecipativa verrà poi espressa in gruppi più ampi, nelle fasi finali della tavola rotonda e della *performance*. Infine, parte del lavoro è stato invece realizzato nella dimensione individuale della riflessione e della ricerca, benché su compiti di lavoro individuati e progettati all'interno del piccolo gruppo. In questo modo gli studenti imparano che i propri sforzi e i propri risultati ricevono senso e forza dall'inscriversi in un progetto comune.

3. Ciò che è poesia…

«Probabilmente la poesia è nata dalla necessità di aggiungere un suono vocale al ritmo martellante delle musiche primitive», affermò Montale[3]. La poesia è arte delle parole, che ben si presta a dire l'universale a ciascun uomo di ogni epoca. In virtù di questo, *Poemusica* ha riservato un posto importante allo sviluppo nel tempo di *tòpoi* letterari e temi, che sono stati più volte ripresi, risemantizzati e riproposti in forme assolutamente nuove ed originali. Tale sezione, inizialmente proposta dalle docenti relativamente ad alcuni temi, per esempio, la λιποταξία dello scudo gettato, oppure l'intramontabile scenario del *notturno* o la metafora della *nave/Stato*, ha generato in diversi studenti la curiosità a cercare al di fuori dei testi proposti altri che contenessero il medesimo *leit motiv*. L'autonomia di alcuni ha trascinato altri studenti più pigri a mettersi in gioco su ambiti diversi e maggiormente attinenti alle inclinazioni degli allievi.

4. …ciò che è musica

Appartiene alla categoria dei fatti che sulla musica antica possiamo contare su pochissimi dati, così come il fatto che la comprensione che storicamente si è prodotta di questo fenomeno culturale è del tutto lacunosa. Ciò è avvenuto nonostante la musica rivestisse invece un ruolo tutt'altro che secondario nelle manifestazioni culturali del mondo greco, in primo luogo al livello della creazione poetica. Tanto la poesia lirica quanto quella drammatica non potevano prescindere infatti dalla musica e dal canto, nonché, nel caso della drammatica, dal movimento e dalla danza. La μουσικὴ (τέχνη), amata e detestata in contesti diversi dallo stesso Platone, sintetizza entro di sé, secondo il filosofo, le tre componenti inscindibili di parola + ritmo + melodia. La perdita più consistente per noi della musica antica è l'ultimo elemento della triade, la melodia. Parole e ritmo sono invece praticamente a nostra disposizione, grazie al testo delle liriche e alla loro conformazione metrica. La mancanza di trasmissione dei contenuti più musicali della lirica è imputabile alla scarsa rilevanza della musica nella società greca, quanto piuttosto al fatto che la riflessione sulla musica prese fin da subito una piega filosofica in senso stretto, oppure etica o psicologica, ma in nessun modo interessata a tracciare la storia della musica concretamente praticata come τέχνη nella società del tempo. In *Poemusica*, è stato affascinante vedere come una domanda reale, quella cioè in merito alla musica perduta che però era nata contestualmente alle parole ritmate dei testi lirici, innescasse da parte di diversi studenti interrogativi ed ipotesi di ricerca senz'altro interessanti e attivasse collegamenti a volte inaspettati, superando le barriere disciplinari e toccando lingue e letterature diverse o tipi di produzione poetica diversi, come la letteratura popolare.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ).

[3] Montale E., discorso tenuto presso l'Accademia di Svezia nel 1975, in occasione del conferimento del Premio
Nobel.

Il linguaggio della violenza dal mondo classico ai giorni nostri.

Prof.ssa Rigobello Maria Federica, prof.ssa Savarese Carmen, docenti presso il Collegio Vescovile Barbarigo di Padova; a.s. 2017/12018, classi 4^ e 5^ ginnasio, indirizzo Liceo Classico.

1. Presentazione del progetto.

Negli ultimi anni le iscrizioni al liceo classico sono nettamente diminuite. Sono molti i professori, gli studiosi e gli opinionisti che hanno cercato di dare una spiegazione convincente di questo fenomeno, ma se nella scuola pubblica la diminuzione di iscrizioni è sotto controllo (le sezioni diminuiscono ma le classi sono ancora complete), nella scuola paritaria la questione è più delicata.

Ci troviamo di fronte ad una vera emergenza. I lati positivi nell'avere classi poco numerose sono molti, tuttavia non è facile, soprattutto per gli alunni, accettare di essere sempre controllati, arrivare a scuola ogni giorno preparati in ogni materia, dover stare sempre attenti, perché anche la più piccola distrazione rischia di essere intercettata e rimproverata.

Nove ore di lingue classiche sono molte, possono sembrare infinite in una classe di soli dieci alunni, al biennio la grammatica rischia di diventare un vero supplizio.

Così abbiamo scelto di dedicare alcune ore alla scoperta della civiltà classica, allo studio cioè di quella che era la mentalità e la cultura classica, attraverso la lettura e l'approfondimento di alcuni testi. Civiltà e lingua in questo modo si sostengono.

È stato scelto un tema non semplice ma molto attuale, quello della violenza, indagata negli aspetti che la caratterizzavano nel mondo classico ma che purtroppo sono ancora profondamente radicati nel nostro tempo, pur con innumerevoli nomi e manifestazioni.

Il tema della violenza è stato affrontato prendendo in considerazione tre macro aree, che hanno caratterizzato i tre moduli del lavoro svolto: la violenza, la guerra e gli equilibri di potere; la violenza e gli schiavi; la violenza e le donne.

Per ogni macro area sono stati individuati alcuni testi proposti agli alunni per il lavoro personale e di gruppo. Le fonti fanno riferimento al mondo classico, in particolare greco e latino.

Considerato il ridotto numero di alunni che frequentano le classi del biennio, sono state coinvolte nel lavoro una quarta e una quinta ginnasio. Gli alunni di ogni classe sono stati suddivisi in due gruppi a cui è stato poi affidato un testo in lingua greca e uno in latino per ciascuna macro area. Oltre allo studio dei testi forniti, ad ogni gruppo è stato affidato il compito di attualizzare la tematica approfondita attingendo dalla propria formazione scolastica o da letture, conoscenze, passioni personali.

2. Acquisizione di un metodo di lavoro.

L'aspetto che fin dal principio abbiamo ritenuto prioritario è stato quello di insegnare agli studenti un metodo di lavoro e di approccio al testo buono e solido.

Etimologicamente la parola deriva dal greco μέθοδος «ricerca, indagine, investigazione», ma anche «il modo della ricerca»; è composto di μετα- che include qui

l'idea del perseguire, del tener dietro, e ὁδός «via», quindi, letteralmente «l'andar dietro; la via per giungere a un determinato luogo o scopo». Il termine dunque indica il modo, la via, il procedimento seguito nel perseguire uno scopo, nello svolgere una qualsiasi attività, secondo un ordine e un piano prestabiliti in vista del fine che s'intende raggiungere; il criterio razionale atto a costruire un sapere sistematico e costituito da una serie di regole tali che il procedimento di indagine sia ordinato, quindi schematizzabile secondo criteri fissi, ripetibile, in quanto valido ed utilizzabile per chiunque ed in qualunque situazione, ed autocorreggile, poiché tali regole devono consentire di individuare e correggere eventuali errori e di raggiungere risultati validi.
È questo il significato a cui fa riferimento Cartesio che, nel celebre Discorso sul metodo, delineò il metodo analitico-deduttivo articolato secondo le regole dell'evidenza, dell'analisi, della sintesi e dell'enumerazione. Nella scienza contemporanea s'intende correntemente per metodo scientifico l'insieme di norme, direttive e convenzioni seguite nell'impostazione e nella conduzione della ricerca, in base a criterî generali di razionalità e obiettività che garantiscano non solo la significatività e la comunicabilità dei processi di acquisizione teorica, ma anche la riproducibilità e la verificabilità delle osservazioni su cui tali processi si basano.
Tenendo presente questa premessa le docenti hanno presentato il progetto alle classi riunite mettendo in evidenza la finalità e le competenze da acquisire al temine del lavoro: competenza letteraria da sviluppare attraverso la comprensione del testo e la contestualizzazione, lo sviluppo di un corretto metodo di lavoro e il confronto; competenza linguistica da sviluppare invece attraverso un corretto, consapevole e critico utilizzo del dizionario, la ricerca e il confronto di traduzioni differenti, il confronto tra codici linguistici diversi.
Si è quindi proceduto alla parte tecnica specificando le indicazioni grafiche richieste, le modalità di reperimento delle fonti e tutti gli strumenti necessari per l'approfondimento. Ogni classe è stata divisa in due gruppi, ad ogni gruppo è stata assegnata una parte, o alcuni versi, da testi di autori greci e latini. Le docenti hanno presentato gli autori dalla cui opera è stata scelta una sezione e hanno dato indicazioni agli studenti per reperire i testi in lingua e le rispettive traduzioni italiane. Ogni gruppo ha fatto una ricerca sull'autore assegnato sia dal punto di vista biografico che della produzione letteraria, in particolare è stato richiesto un approfondimento del testo esaminato e l'inserimento nel contesto storico-culturale di appartenenza. Per ciascuna delle tre macro aree assegnata è stata concessa agli studenti una settimana di tempo per reperire il materiale secondo le indicazioni date. Il materiale è stato poi controllato dalle docenti, ognuna nell'ambito della propria classe, soprattutto per quanto riguarda la traduzione italiana.
In un passaggio ulteriore, solo nel primo dei tre lavori, le docenti hanno contribuito a creare il metodo spendibile negli elaborati successivi:
- leggere la traduzione italiana e sottolineare le righe o i versi inerenti al tema della violenza argomento del proprio elaborato;
- cercare e sottolineare nel testo greco o latino la parte corrispondente alla traduzione precedentemente elaborata;
- procedere alla stesura del commento individuale.
I primi due momenti del metodo sopra elencato sono stati condivisi tra i ragazzi all'interno del proprio gruppo, il commento invece è stato lasciato alla competenza di

ciascuno. La docente ha valutato poi il commento seguendo la griglia predisposta. Sono state tenute in particolare considerazione la comprensione e l'analisi delle varie parti, il rispetto della consegna e l'organizzazione dei contenuti, il commento personale arricchito da un'attualizzazione e la successiva esposizione orale dell'elaborato.
L'attualizzazione ha consentito all'insegnante di verificare l'acquisizione e/o il miglioramento delle competenze richieste: partire dal mondo classico e verificare come il passato sia anticipatore del nostro presente e ci dia gli strumenti per una visione futura.
Una volta corretti gli elaborati sono stati consegnati agli studenti, allegando la griglia di valutazione (allegato 1). I due gruppi infine hanno condiviso le proprie considerazioni sugli aspetti oggetto di commento individuale. Questo è stato un momento importante in cui lo scambio di informazioni ha dato vita ad un confronto di idee in cui sono emerse le diverse sensibilità. Al termine di ognuna delle tre consegne il confronto si è allargato con l'altra classe abbinata al progetto che nel frattempo ha lavorato sulla stessa consegna ma prendendo in esame autori diversi sia nell'ambito greco che romano. Il progetto a questo punto ha raggiunto la completezza dell'informazione e ha dato agli studenti la possibilità di avere una visione più completa e organica dei temi trattati.
Si è quindi proceduto alla stesura di un documento e di una presentazione power point.

3. Etimologia della parola

Dopo aver illustrato agli studenti le diverse fasi del progetto, le docenti hanno introdotto il lavoro dedicando una lezione all'etimologia della parola "violenza" e a tutte le sfumature lessicali presenti nella lingua latina, greca e italiana.
In italiano violenza è nome astratto ed è curioso notare un primo ossimoro dal momento che la prima immagine che viene in mente è quella fisica, per nulla astratta ma molto concreta. Oltre al nome poi, molto comune è l'aggettivo da esso derivato, violento, per arrivare al verbo che invece acquista una sfumatura più specifica: violentare infatti ha oggigiorno assunto un chiaro significato sessuale, significato che si perde pensando ad altri sostantivi e aggettivi derivati, quali violazione o inviolabile.
Rispetto all'italiano la lingua Latina presenta una maggiore varietà di termini per nominare la violenza: esiste violentia, ae (f.) legato al verbo violo, as, avi, atum, are; il più classico vis, roboris, interessante per il fenomeno di suppletivismo che interviene nei casi genitivo e dative utilizzando le forme dalla declinazione di robur, la quercia rossa, evidente simbolo di forza per i Latini; infine, saevitia, ae (f), derivato dall'aggettivo saevus (feroce, crudele), quasi a voler sottolineare l'aspetto più crudo e feroce della violenza.
Nella lingua greca, la parola violenza viene tradotta con βία, che rimanda al personaggio mitico, personificazione della forza e della violenza, figlia del Titano Pallante e della ninfa Oceanina Stige, sorella di Nike (la Vittoria), Zelo e Cratos. Rappresentata come una donna armata con corazza, si alleò con Zeus per la lotta contro i Titani, viene inoltre citata da Eschilo nella tragedia "Prometeo incatenato" perchè incaricata di legare Prometeo alla rupe. Una diversa forma di violenza viene espressa in greco dal termine ὕβρις che rappresenta l'arroganza, l'eccessivo orgoglio, spesso causa di oltraggio e violenza. Da questo deriva poi tutta una serie di sostantivi, aggettivi e verbi che mantengono tale significato.

4. Competenze digitali e multimediali

Tenendo conto che al giorno d'oggi le informazioni si trasferiscono in modo sempre più rapido e immediato e che gran parte del patrimonio letterario si sta trasformando approdando sempre più alla scelta del supporto digitale e informatico, non potevano essere tralasciate le competenze digitali e multimediali che si fondano su
"abilità di base nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet"
.

Al termine di questa lunga e impegnativa fase di lavoro è quindi sembrato opportuno raccogliere in modo più schematico e riassuntivo i risultati dei numerosi approfondimenti. Ogni classe si è impegnata nella creazione di una presentazione power point di poche slides, indicando per ogni macro area le parole chiave legate al testo analizzato per far emergere in modo chiaro le diverse denominazioni e manifestazioni con cui la violenza si presenta. Una volta raccolti i lavori delle due classi, gli studenti hanno tentato di assemblare in un'unica presentazione le diverse intuizioni.

Gli studenti si sono dimostrati oltremodo abili nell'utilizzare gli strumenti tecnologici e hanno manifestato un interessante gusto per la cura grafica e artistica delle slides che spesso sono state abbellite con immagini, in modo da chiarire anche a livello visivo il tipo di violenza individuato.

In numerosi casi inoltre gli studenti hanno inserito dei contributi audio di canzoni contemporanee che hanno trovato particolarmente pertinenti alla tematica.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ).

La nascita delle letterature tra oralità e scrittura.

Prof.ssa Laura Bolognini, Prof.ssa Odette Sette, docenti presso il Liceo "Bocchi-Galilei" di Adria, Rovigo; a.s. 2017/2018 classe 3^ A indirizzo di studi Liceo Classico.

1. Presentazione.

Il percorso didattico intrapreso ha come finalità quella di rendere consapevoli gli studenti che anche in una società globalizzata, tecnologizzata come quella in cui viviamo, la letteratuta va "valorizzata per le sue capacità di essere non solamente luogo di resistenza, bensì pratica di invenzione di nuove modalità di rapporto tra gli uomini, spazio non sempre asservito ai processi di standardizzazione, ma anche reattivamente critico nei loro confronti"[1].

I ragazzi, noi tutti, siamo parte di un sistema che valuta il reale secondo un'ottica produttivistica, in cui anche l'istruzione vale solo nella misura in cui risulta utile, spendibile, capace di portare immediato guadagno. Quanto non ha, in tempi brevi, riscontro economico viene messo ai margini, declassato. Così è per tutte le discipline umanistiche, poco conta che lo studio di queste abbia uno scopo molto più nobile, quello della "coltivazione dello spirito" e della "crescita civile e culturale dell'umanità"[2], come strumenti di miglioramento per l'uomo. Riportare gli studenti a questo concetto di crescita è ciò che ha dato organicità al percorso didattico pluridisciplinare di studio, ricerca ed azione intrapreso.

Punto di partenza e motivo conduttore della riflessione nel percorso parallelo di analisi-studio dell'origine e della formazione delle letterature (greca e italiana) è stata la ri-scoperta del valore dell'oralità, del racconto come strumento di diffusione di cultura, di ciò che funge da collante per il costituirsi della società civile. E siamo partiti *ab origine*, proprio dalla lettura di passi tratti dall'*Iliade*, primo libro della cultura occidentale che testimonia come la civiltà si costruisca ancorandosi all'*epos* (corradicale di *vox*), a quella sua primaria e innata esigenza di *raccontarsi* e come questa forza narrativa sia tenace, tanto da mantenere vive le gesta dei suoi eroi esclusivamente attraverso il canto poetico orale (ᾠδή) per almeno cinque secoli. L'*Iliade* è il libro che che testimonia il passaggio dalla fase orale a quella scritta: "Leggere *l'Iliade* significa quindi andare alle sorgenti stesse della letteratura, all'inizio della *testualità* occidentale. L'*Iliade*, tuttavia, si configura come un libro del tutto particolare. Proviamo ad inserire l'*Iliade* nel circuito comunicativo (autore-editore-pubblico) che determina oggi l'esistenza del libro. Il risultato del nostro studio ci consegnerà un'immagine un po' paradossale del *libro-Iliade*: un'opera che non si è costituita come un libro, ma che a un certo momento è diventata per la cultura greca *il libro* per eccellenza; un'opera che non è stata composta da *un* autore, ma che ha consacrato Omero *poeta sovrano* dell'universo letterario"[3].

Addentrarsi nella questione omerica significa andare alle sorgenti dello spirito creatore di un popolo e di una civiltà intera, alla sua forza di trasmissione e

[1] Benvenuti G., Ceserani R., *La letteratura nell'età globale*, Bologna 2012, Il Mulino Universale Paperbacks, p. 8.
[2] Ordine N., *L'utilità dell'inutile. Manifesto*, Bompiani 2013, p. 7.
[3] Agazzi P., *Omero.Iliade, libro I*, Milano 1996, Carlo Signorelli Editore cit. p. 7.

conservazione di un patrimonio culturale e ideale, significa addentrarsi nel pocesso costitutivo e identitario di un *ethnos*. E la formazione di questa identità è connesso con la struttura metrica che è l'esametro composto oralmente[4].

Analogamente, nell'analisi della formazione delle letterature romanze e della letteratura italiana in volgare si è voluto osservare come, il latino colto e la scrittura di opere di tradizione accademica e retorica basate sulla sua *gramatica*, resti una forma astratta, artificiosa, scissa dalla realtà viva della lingua che invece continua a evolvere e rinnovarsi nelle esperienze letterarie orali (dalle tradizioni dei *cantari-chanson*, alla lirica dei trovatori, alle rappresentazioni teatrali popolari, laiche e sacre, alla novella) che costituiscono la manifestazione più autentica delle istanze dei popoli[5]. Parlare di letterature orali significa analizzare le formularità del discorso poetico recitato/cantato e approcciare la figura dell'aedo o bardo o cantore, figura specializzata nella mnemotecnica in grado di riprodurre a memoria migliaia di versi e farsi compositore di storie a sua volta. L'analisi della funzione dell'aedo nei poemi omerici è stata condotta parallelamente all'analisi del ruolo svolto dai cantori in epoca medievale e rinascimentale, presso le corti, prediligendo un approccio, dapprima sincronico e successivamente diacronico al tema, che ha portato gli studenti a maturare interessi e scelte diversificate di approfondimenti condotti in cooperative learning. Ogni gruppo, responsabile della gestione di un micro-tema disciplinare, ha letto, tradotto e/o analizzato testi d'autore (alcuni consigliati dalle insegnanti, altri scelti dagli studenti stessi), e ha prodotto un testo argomentativo e slide di ppt per la presentazione alla classe del risultato di ricerca. Alla presentazione di ciascun gruppo è seguito un momento di confronto e discussione: ciò ha permesso agli studenti di passare da una visione particolaristica, determinata dall'analisi di un singolo aspetto della ricerca, a una più generale, olistica, del tema oggetto d'analisi disciplinare.

Il passaggio successivo è stato caratterizzato da un ampliamento di orizzonti: dal disciplinare al pluridisciplinare. Gli studenti hanno scoperto analogie e differenze tra i sistemi culturali e hanno trovato naturale compiere inferenze, istituire paragoni tra il processo che sta alla base del passaggio dall'oralità alla scrittura nella cultura greca arcaia e quello che si è registrato nel continente europeo in età medievale e rinascimentale.

A questo punto, in *cooperative learning*, hanno lavorato per la realizzazione di una presentazione completa del lavoro di ricerca: il prodotto finale è un ppt, all'interno del quale trovano spazio video di diverso tipo: realizzazione di un cartone animato (realizzazione di disegni, composizione di musiche e montaggio) dal titolo *Femio e Demodoco. La storia di due amici*; drammatizzazione degli studenti ambientata in una corte rinascimentale; riflessione sul valore del racconto e della lettura per un adolescente *nativo digitale* (la musica di sottofondo è stata composta da alcuni studenti

[4] Per l'impostazione dell'intera questione si è fatto ovviamente riferimento al lavoro di M. Parry, *The making of Homeric Verse,* Oxford, 1971

[5] "In quel brulichio di vernacoli orali, che era l'Europa tra il 500 e il 700 non c'era modo di tradurre le opere letterarie, scientifiche, filosofiche, mediche o teologiche che venivano insegnate nelle scuole e nelle università; i vernacoli avevano sovente forme diverese, tra loro spesso incomprensibili, anche se parlati in luoghi distanti l'uno dall'altro solo poche miglia" Ong W., *Oralità e scrittura, Le tecnologie della parola*, Bologna, Il Mulino, 1986, p.158

musicisti, le immagini che si susseguono sono foto scattate dai ragazzi durante un'uscita didattica ASL sul Delta del Po).

Le insegnanti hanno privilegiato un approccio didattico innovativo, alternando a singoli momenti di lezione frontale, che sono risultati molto importanti per l'avvio del lavoro di ricerca-azione, la *flipped classroom*, il *cooperative learning*, il *peer tutoring*. Durante ogni sessione di lavoro in *cooperative learning* ai ragazzi è stato chiesto di compilare un diario di bordo, così da renderli consapevoli di punti di forza e/o di criticità nel loro modo di procedere. Molto utile si è rivelato anche la compilazione dell'autobiografia cognitiva soprattutto in fase finale di ogni step di lavoro.

Per la realizzazione dei prodotti multimediali ci si è avvalsi del laboratorio di informatica della scuola, sede preferita per il *cooperative learnig*. Il montaggio dei video è stato curato dagli studenti, in autonomia, a casa, utilizzando strumenti tecnologici non in dotazione presso la scuola. Di notevole valenza formativa è stato il pomeriggio dedicato alla rappresentazione teatrale: gli studenti hanno saputo risolvere difficoltà legate alla realizzazione di scenografie e costumi in modo creativo ed originale dando prova di aver raggiunto le competenze chiave di cittadinanza. La presentazione del lavoro è stata pensata per una classe seconda della scuola secondaria di I grado. L'età e gli interessi del pubblico hanno determinato scelte grafiche e linguistiche del prodotto finale.

2. *Femio e Demodoco. La storia di due amici.*

Il percorso che ha portato all'ideazione e alla realizzazione del cartone animato è stato, quanto a testi letti ed analizzati, particolarmente impegnativo.

L'insegnante, attraverso lettura, traduzione ed analisi del proemio dell'*Iliade* (vv. 1-7), ha presentato il tema nella forma di problema da analizzare e risolvere: chi è l'aedo? Quale rapporto intercorre tra il cantore, l'aedo e la Musa? Qual è la funzione dei poemi omerici? La ricerca è iniziata per dare risposta alle domande. La classe, divisa in tre gruppi eterogenei, ha da subito intrapreso il lavoro con grande interesse. Dopo la lettura di passi tratti dal testo di Havelock, *La musa impara a scrivere*, inidividuati alcuni passi dell'*Odissea*, i cui protagonisti erano gli aedi, i ragazzi si sono confrontati con i testi di Omero. Ogni gruppo ha fornito traduzione e analisi sintattica, lessicale e contenutistica del passo oggetto di studio, realizzando slide di ppt (testo greco, note e box lessicali, immagini di reperti archeologici sul tema)[6]. Nel momento della presentazione alla classe, gli studenti hanno ritrovato nel lessico, negli epiteti, in alcune espressioni formulari una certa somiglianza tra Femio e Demodoco, tanto da immaginare un'amicizia tra questi due personaggi antichi, frutto dell'immaginazione di un, forse mai esistito, Omero. Personaggi che arrivavano dall'antico mondo della creatività, della fantasia, non meritavano di essere solo oggetto di studio filologico, linguistico e culturale, meritavano di 'continuare' a vivere in quel mondo immaginario, ma con un'altra veste, quella che permette a noi del Terzo millennio, di vederli agire, parlare, cantare, guardare, per farci irretire dai loro racconti. Così è nata l'idea di realizzare un cartone animato, anche perché, sin da subito, gli studenti sapevano che

[6] I passi tradotti sono rispettivamente, per la figura di Femio *Odissea*, I, vv. 325-359; per quella di Demodoco, *Odissea*, VIII, vv. 62-92 e VIII, vv. 471-531.

avrebbero dovuto presentare questo percorso ad una classe seconda della scuola secondaria di primo grado. I ragazzi si non divisi i compiti, dando vita a tre nuovi gruppi in base ai talenti di ciascuno: un gruppo si è occupato del disegno (a mano e con l'ausilio del computer), uno della ri-sistemazione dei testi, un terzo della registrazione delle voci e delle musiche. L'assemblaggio è stato curato da un gruppo di studenti.

3. La 'Corte' (micenea, feudale, rinascimentale)

L'insegnante ha introdotto il tema della *corte* come luogo, cronotopo (ideale e reale) della trasmissione/ricezione del patrimonio epico. E' lo spazio in cui si costituisce e rinsalda il legame aristocratico, si aggrega l'uditorio che riceve e trasmette a sua volta i valori di cui si sente depositario. Gli ideali cavallereschi-feudali (riedizione medievale degli ideali dell'eroismo e dell'onore dell'epica classica) vengono ricodificati negli ideali cortesi e in un codice morale e culturale che costituirà il più solido riferimento ntellettuale della nuova società fino a tutta l'epoca rinascimentale. La corte è luogo di espressione della bellezza, delle arti, di uno stile di vita raffinato, del *kosmos*, della giustizia. Il racconto e la narrazione epica accompagnano e scandiscono i momenti della convivialità e dello svago all'interno della corte (ruolo del banchetto). In questa propspettiva i ragazzi, un gruppo di studenti, ha analizzato la *corte ideale* ricostituita dalla brigata dei dieci arisocratici narratori del Decameron in fuga dalla peste e dal caos, dando particolare rilievo al ruolo salvifico della narrazione. Gli altri due gruppi hanno approfondito il tema della corte come luogo del confronto tra intellettuali e potere, in cui la letteratura si piega alla funzione encomiastica e celebrativa. In questa prospettiva gli studenti hanno analizzato rispettivamente alcuni testi del romanzo cavalleresco e delle satire di Ariosto e il poema epico di Tasso.

Dopo la presentazione di ogni singolo gruppo alla classe, gli studenti hanno proposto all'insegnante di lavorare alla stesura di un copione, per la messa in scena di un pomeriggio presso una corte rinascimentale. Divisi in gruppi hanno lavorato alla scrittura dei dialoghi, alla composizione di musiche e alla realizzazione dei costumi, in linea con quanto appreso dalla lettura e dall'analisi dei testi durante la fase di approfondimento disciplinare.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ)

Nel cuore delle parole: lessico latino e lessico italiano.

Prof.ssa Adelaide Porcelli, docente presso il Liceo Statale Classico – Musicale – delle Scienze Umane "Chris Cappell College" di Anzio (Roma); a.s. 2017/2018 classe 1^ B indirizzo di studi Liceo Classico.

1. Presentazione.

All'inizio dell'anno scolastico, progettando la ricerca-azione da condurre insieme con gli alunni della classe prima del Liceo Classico in cui avrei insegnato Latino e Italiano, avevo immaginato tale attività essenzialmente come un'indagine dei rapporti di derivazione che intercorrono tra il lessico italiano e il lessico latino. Attraverso tale indagine, che ci avrebbe condotto – come recita il titolo stesso della ricerca-azione – "nel cuore delle parole" italiane, avremmo raggiunto diversi obiettivi, primo fra tutti quello di ampliare il patrimonio lessicale latino e italiano.

Come si afferma in un testo distribuito in fotocopia agli alunni a scopo motivazionale:

La parola è uno dei più potenti mezzi che abbiamo a disposizione per comunicare con gli altri, per convincere, per avvicinarci di più a chi già ci sta vicino a scuola e in famiglia, per parlare con un amico.

Se conosciamo bene la nostra lingua, comprendiamo più a fondo ciò che gli altri ci dicono, ciò che sentiamo o leggiamo sui giornali e sui libri; convinciamo meglio chi ci sta a sentire che quanto diciamo è giusto, è buono, è utile. […]

Occorre capire le parole. Capire significa incominciare a distinguere il falso dal vero… Altro che noiosa! In questo senso, la "grammatica" è la cosa più utile del mondo[1].

Altro, e non meno importante, obiettivo che la nostra indagine avrebbe perseguito sarebbe stato quello di conoscere meglio, attraverso le parole della lingua latina e di quella italiana, le civiltà che le hanno impiegate e che le impiegano tuttora: ciò nella convinzione che le parole hanno una lunga storia da raccontare e rivelano aspetti interessantissimi della vita materiale, della psicologia, della cultura, delle credenze dei popoli che attraverso di essi si sono espressi o si esprimono ancora.

Ben presto, però, mi sono resa conto del fatto che, perché gli alunni potessero affrontare in maniera consapevole tale indagine, sarebbe stato necessario fornire loro una serie di conoscenze che, provenendo essi dalla scuola media, non era affatto scontato che possedessero. Da tale riflessione sono scaturite due decisioni, che hanno rappresentato altrettanti correttivi rispetto alla progettazione iniziale:

a) rendere l'indagine dei rapporti di derivazione che intercorrono tra il lessico latino e il lessico italiano il punto di approdo di un discorso più ampio che, partendo dal concetto e dai meccanismi della comunicazione, avrebbe incluso tra l'altro la trattazione delle dinamiche linguistiche (varietà sincroniche e diacroniche della lingua) e quindi anche lineamenti di storia della lingua italiana e latina;

[1] Beccaria, G.L., Pregliasco, M., *Italiano*, Milano, Le Monnier Scuola, 2014, pp. 564-565.

b) posticipare – rispetto alla tempistica ipotizzata in un primo tempo – la realizzazione della ricerca-azione ai mesi di Febbraio-Marzo.

Infatti, come si è già avuto modo di accennare, i destinatari della ricerca-azione sono stati alunni di una classe prima del Liceo Classico. Anche quest'anno ho avuto modo di appurare che i primissimi mesi della scuola superiore – ma il discorso potrebbe essere forse esteso all'intero primo anno – si configurano per molti aspetti come un lungo periodo di 'accoglienza protratta'; l'impegno maggiore che si richiede all'insegnante è quello di guidare gli allievi – appena approdati alla nuova realtà del liceo dalla scuola media – all'acquisizione della tranquillità necessaria per affrontare in maniera proficua il dialogo didattico-educativo: innanzitutto creando un clima sereno e magari gioioso nel quale lavorare insieme; ma anche, più concretamente, accertando il possesso delle nozioni grammaticali italiane di base propedeutiche all'insegnamento / apprendimento delle lingue classiche, per intervenire a colmare tempestivamente le lacune che emergono ogni volta (e in misura crescente di anno in anno…). Spostare la realizzazione della ricerca-azione nei mesi di Febbraio-Marzo ha consentito di rivolgersi ad alunni più 'attrezzati' a seguire percorsi non convenzionali, in virtù sia del lavoro di recupero e sistematizzazione concernente la grammatica italiana cui si è appena accennato, sia della pratica con la lingua latina acquisita in ben cinque mesi di anno scolastico ormai trascorsi. Mi preme infatti sottolineare che principio guida del progetto di ricerca-azione di quest'anno è stato, come già in passato (partecipo infatti a questo progetto per il terzo anno consecutivo), il suo naturale inserimento nello svolgimento dei programmi di Latino e Italiano: la partecipazione attiva ed entusiasta degli allievi a ogni fase del progetto è stata dovuta anche al fatto che la ricerca-azione è stata realizzata in modo tale che essi non l'hanno percepita come qualcosa di 'separato' dal percorso didattico svolto insieme o, peggio ancora, come un aggravio di lavoro. Al contrario, essa ha costituito l'occasione per affrontare in maniera nuova (e quindi più coinvolgente) argomenti che comunque sarebbero stati oggetto di studio nel corso dell'anno. Ciò ha consentito anche di impiegare in assoluta serenità per la realizzazione della ricerca-azione un numero consistente di ore (33 in tutto, suddivise in 21 incontri), equamente ripartito tra le ore annuali di lezione di Latino e quelle di Italiano.

2. La realizzazione della ricerca-azione

2.1. L'attività didattica

L'attività didattica è stata articolata in quattro parti: 1. "La comunicazione"; 2. "La varietà della lingua"; 3. "Breve storia della lingua italiana"; 4. "Nel cuore delle parole: lessico latino e lessico italiano". Ciascuna di esse è stata supportata da una presentazione in PowerPoint elaborata dall'insegnante. L'impiego di tale metodologia si è rivelata particolarmente efficace, poiché ha reso tra l'altro possibile, all'inizio di ciascuna lezione, la proiezione rapida delle diapositive già presentate, sia per consentire di riprendere le fila del discorso precedentemente interrotto, sia, soprattutto, per permettere agli alunni di chiedere chiarimenti o esplicitare dubbi. Non bisogna dimenticare infatti che, per quanto nel corso della ricerca-azione siano stati distribuiti sussidi di vario tipo come ausilio alla sistematizzazione delle conoscenze via via acquisite, gli alunni hanno potuto impiegare, quali materiali di studio a casa, essenzialmente gli appunti da loro stessi presi

in classe, non potendo in questo caso contare – data l'originalità del percorso seguito – su un libro di testo che sostituisse o integrasse quanto via via esposto dall'insegnante durante le lezioni.

La prima parte della ricerca ha riguardato "La comunicazione": partendo dalla definizione di 'comunicazione', sono stati via via introdotti i concetti di 'competenza comunicativa', 'segno' ('significante' e 'significato'; segni 'naturali' e 'artificiali'; segni e organi di senso), 'semiotica'/'semiologia', 'codice', 'linguaggio' (linguaggio 'verbale' e linguaggi 'non verbali'), 'lingua', per giungere infine alla presentazione degli elementi della comunicazione ('messaggio', 'codice', 'referente', 'emittente', 'destinatario', 'canale').

La seconda parte, concernente "La varietà della lingua", è stata dedicata a illustrare le dinamiche linguistiche. Essa ha rivestito un'importanza particolare in vista dell'indagine dei rapporti di derivazione intercorrenti tra lessico italiano e lessico latino: la conoscenza delle varietà sincroniche e diacroniche di una lingua risulta infatti indispensabile per comprendere la compresenza, nel lessico italiano, di 'parole ereditarie' derivate dal latino volgare per tradizione ininterrotta e di 'latinismi' derivati dal latino colto per tradizione interrotta (oggetto specifico di trattazione nella quarta e ultima parte della ricerca-azione: cfr. *infra*). Tra le varietà sincroniche della lingua, è stata riservata particolare attenzione alla 'lingua parlata e lingua scritta', mettendo in evidenza le differenze che esse comportano nella situazione comunicativa e, soprattutto, nell'uso della lingua: ciò anche al fine di offrire un contributo al miglioramento dell'abilità di scrittura degli alunni, che nel redigere temi hanno spesso rivelato scarsa consapevolezza di tali differenze. Infine, quale primo approccio alla dimensione 'storica' della lingua, è stato fornito in fotocopia un passo della novella di "Lisabetta da Messina" tratta dal *Decameron* di Giovanni Boccaccio, prima nella versione originale e poi nella riscrittura in italiano attuale di Aldo Busi. Gli alunni sono stati invitati a confrontare i due brani, allo scopo di rilevare le differenze (nel lessico, nella grafia, nella morfologia, nella sintassi) motivate proprio dal tempo che li separa.

Con la terza parte, dal titolo "Breve storia della lingua italiana", si è voluto dimostrare che l'italiano, appartenente al gruppo delle lingue neolatine, altro non è che la continuazione del latino fino ai nostri giorni, frutto di un processo di trasformazione lento ma ininterrotto, che ha modificato la lingua latina nella fonetica, nella morfologia, nella sintassi e nel lessico. Per ricostruire, per quanto per sommi capi, tale processo, è stato necessario delineare una breve storia del latino, di cui sono state presentate le varietà sincroniche ('varietà geografiche'; 'latino parlato/volgare e latino scritto/colto') e diacroniche (il 'trionfo' del latino volgare; la fine dell'unità linguistica dell'impero e la nascita dei volgari). Anche attraverso l'analisi di testimonianze significative (quali il cosiddetto *Indovinello veronese*), sono stati quindi illustrati brevemente i principali mutamenti (fonetici, morfologici, sintattici e lessicali) che hanno contrassegnato il processo di trasformazione che dal latino ha condotto all'italiano.

La quarta e ultima parte della ricerca-azione ("Nel cuore delle parole: lessico latino e lessico italiano") è stata incentrata sull'indagine dei rapporti tra lessico latino e lessico italiano. Premesso che la grandissima maggioranza delle parole italiane deriva dal latino, è stata illustrata la distinzione tra 'parole ereditarie' e 'latinismi', individuabili come tali anche attraverso l'attenta consultazione del vocabolario italiano, che in quest'ultima fase

del percorso, dal carattere decisamente più 'operativo' delle precedenti, ha costituito un sussidio cui gli alunni hanno fatto costantemente ricorso durante le lezioni. Con un ampio corredo di esempi, sono state indagate le trasformazioni, più o meno significative, subite dalle parole nel passaggio dal latino all'italiano nella forma (ossia nella fonetica), nel significato o in entrambi. Sono stati inoltre presi in considerazione fenomeni quali la predilezione del latino volgare tanto per le parole più umili, concrete ed espressive quanto per i diminutivi, da cui di conseguenza derivano molte parole di uso comune in italiano; il contributo determinante del latino alla terminologia scientifica non solo dell'italiano, ma di tutte le lingue europee; la permanenza, nel lessico italiano, di parole latine inalterate o, viceversa, la scomparsa di alcuni vocaboli che, usati comunemente in latino, non hanno lasciato traccia di sé nella lingua italiana, magari per il venir meno delle abitudini cui essi erano legati. Si è infine svelata, tramite la ricerca etimologica, la parentela inattesa tra alcuni termini, a sua volta rivelatrice di aspetti significativi della civiltà latina (è il caso di pecunia/letame/delirare/rivale).

2.2. Le verifiche

Il lavoro svolto è approdato allo svolgimento di due verifiche:

- una verifica semistrutturata di Italiano, costituita da 8 domande di completamento e da 4 domande a risposta aperta relative alle prime tre parti della ricerca-azione ("La comunicazione", "La varietà della lingua", "Breve storia della lingua italiana");
- una verifica di Latino, costituita da 8 esercizi di tipologia varia relativi a latinismi, parole ereditarie e mutamenti fonetici dal latino all'italiano (oggetto di trattazione nella quarta e ultima parte della ricerca-azione: "Nel cuore delle parole: lessico latino e lessico italiano"). Nello svolgimento di tale verifica, gli alunni hanno potuto avvalersi, oltre che del dizionario italiano, anche delle schede sui mutamenti fonetici approntate dall'insegnante.

Tra le verifiche collegate alla ricerca-azione si può annoverare anche il compito in classe di Italiano svolto nel mese di marzo, la cui traccia è stata ispirata dalla menzione, nella prima parte del percorso ("La comunicazione), della celeberrima *madeleine de Proust* quale esempio di segno 'gustativo'.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ).

I buoni e i cattivi/*Mali et boni* nella Roma antica.

Prof.ssa Chiara Bartolozzi, docente presso il Liceo Statale "Celio-Roccati" di Rovigo; a.s. 2017/2018 classe 2^A indirizzo di studi Liceo Classico.

1. La 'premessa pedagogica'.

Il punto di partenza della nostra ricerca si può collocare nella consueta frase che, ai giorni nostri, da più parti risuona intorno al fenomeno della perdita dei valori umani nella società contemporanea, che investe soprattutto il mondo dei giovani: "I giovani del XXI secolo non hanno più ideali, non provano stimoli nei confronti della realtà, non riescono a pensare a iniziative che li possano attrarre, diventano apatici", si sente ripetere. Per capire meglio questa frase che rimbalza dai social ai media, dalle agenzie formative più diverse alle famiglie, peraltro sempre più spesso incapaci di trovarvi una soluzione o quanto meno avviarne una presa di consapevolezza, ci siamo interrogati non tanto sui motivi che fanno della nostra 'un'epoca delle passioni tristi', come si legge nell'omonimo libro di Miguel Benasayag e Gérard Schmit - sarebbe davvero una questione troppo complessa e difficile da affrontare all'interno dell'orario curricolare e nell'ambito della disciplina Lingua e Cultura Latina -, quanto piuttosto sul percorso che l'umanità ha attraversato per arrivare alla situazione di oggi. A tal fine si è pensato utile avviare una ricerca sui valori ritenuti imprescindibili nella Roma antica, in base ai quali si possano riconoscere i *boni* e i *mali homines,* secondo quelle qualità etico-politiche che costituiscono il sistema del *mos maiorum*, grazie al quale Cicerone può affermare:

…adductus sum, iudices, officio, fide, misericordia, multorum bonorum exemplo, vetere consuetudine institutoque maiorum, ut onus huius laboris atque offici non ex meo, sed ex meorum necessariorum tempore mihi suscipiendum putarem[1].

"Giudici, il senso del dovere, la lealtà, la compassione, l'esempio di molti uomini perbene, l'antica consuetudine e la tradizione istituita dai nostri antenati mi indussero a sentirmi obbligato ad assumere l'onere di questa fatica, di questo dovere, nell'interesse non mio ma dei miei clienti".

Grazie agli ultimi apporti della ricerca e dell'innovazione didattica nel campo dei *reception studies* diventa sempre più importante il confronto con l'alterità del mondo classico, con la sua diversità nei modelli religiosi, familiari, politici e giuridici rispetto a quelli della nostra epoca. A tale proposito il compito dei docenti è finalizzato a suscitare negli allievi una curiosità arricchente nei confronti dell'antichità, incoraggiandone lo studio delle analogie e delle differenze con la società contemporanea, facendo riscoprire una realtà alternativa a quella che viviamo quotidianamente.

La routine didattica ci dimostra che anche studenti del II anno del primo biennio, per quanto ancora breve sia il percorso da loro intrapreso negli studi della lingua e della civiltà latina, hanno già sperimentato nelle loro prime prove di traduzione

[1] Cicero M. T., *Divinatio in Cecilium* II, 5

l'importanza di alcuni termini del lessico etico-politico romano, percependo tutta la gravità di alcuni sostantivi (si pensi anche solo alla I declinazione: *iustitia, prudentia, sapientia*…), che stentano a tradurre adeguatamente, intuendo appena la varietà di comportamenti, gesti, caratteri e soprattutto di personaggi storici reali che vi stanno dietro.

Pertanto nell'era di Facebook e di Instagram in cui la realtà che conta è quella virtuale, il tempo è accelerato e la competizione per ritagliarsi un ruolo nella società è molto forte, questa "generazione dei senza"[2] (senza lavoro, senza casa, senza famiglia, senza politica, senza punti di riferimento) ha sempre più bisogno di riferirsi al passato, la cui eredità culturale è preziosa perché ci porta ad aprire gli occhi su 'possibilità di vita' alternative, su modi diversi di leggere il mondo per capire per esempio che cosa significassero per l'uomo di Roma antica, fiducia, lealtà e fedeltà oppure pudicizia e rispetto della propria intimità, oppure stare in ozio e impiegare il tempo libero, ed ancora pietà e devozione verso ciò che è ritenuto santo oppure essere autorevole e meritare il rispetto e la stima da parte degli altri. Di fronte a questa varietà complessa di sentimenti e di passioni le ragazze e i ragazzi di oggi, che spesso si affidano all'indifferenza e al controllo dei sentimenti e delle emozioni, per evitare che le passioni diventino un ostacolo all'autoaffermazione, possono ritrovare il tempo per riflettere maggiormente su se stessi, sui propri bisogni, le proprie inclinazioni, i desideri e forse riacquistare il senso dei sogni per cui valga la pena di vivere.

2. L'organizzazione del lavoro didattico e non solo.

L'input del lavoro è stato offerto da una ricerca in rete effettuata su wikipedia sull'espressione *mos maiorum* e sulla sua evoluzione nei diversi periodi della Roma antica, da quella repubblicana alla Roma imperiale e tardo-antica. Da questa prima riflessione gli studenti si sono divisi in gruppi e hanno scelto ciascuno una parola-tema del mos maiorum su cui lavorare, tra quelle già da loro collettivamente selezionate: *fides, gravitas, otium, pietas, pudicitia* e *virtus.*

La prima operazione da loro ritenuta necessaria è stata quella di riflettere sul significato della parola scelta, usando il Vocabolario Etimologico della Lingua Italiana[3] presente in rete, che utilizza le radici delle parole partendo, dove è possibile, dall'indoeuropeo, e comunque dal greco e dal latino. Grazie all'utilizzo di questo valido strumento gli studenti sono riusciti ad intrecciare significati e sfumature che spesso avvicinano soltanto di poco il termine latino a quello usato comunemente in italiano, che sembra talvolta 'esprimere meno'. Quando lo studente riesce a intravvedere per esempio l'intreccio che lega i termini *fides/fidus/fidelis* al termine *foedus* e tutti al greco πίστις, allora comincia a riflettere sul valore di una relazione, sia essa con i genitori, con l'amico, con il coetaneo, con l'insegnante e comprende l'importanza del patto anche implicito che determina un vincolo.

E se poi, in un secondo passaggio, come afferma Democrito «λόγος ἔργου σκιή[4]», 'la parola è un'ombra dell'azione', ci si può interrogare su quali

[2] Galimberti U., *La parola ai giovani,* Bologna 2018, ed. Feltrinelli.
[3] www.etimo.it
[4] Laerzio D., *Vite dei filosofi* IX, 37

comportamenti, caratteri, storie e loro protagonisti stiano dietro al linguaggio. Pertanto interessante è stato ricercare nelle fonti letterarie e storiografiche tracce di coloro che nella loro vita hanno incarnato il possesso della virtù e l'hanno dimostrato con l'esempio, e di coloro che invece hanno infranto il senso della parola e ne hanno trasgredito il valore, fornendo un exemplum rovesciato: alla ricerca cioè dei buoni e dei cattivi attraverso quell'ingenuo radicalismo che contraddistingue la fase dell'adolescenza.

Allora Lucrezia vs Messalina rappresenta un paradigma di pudicizia decisamente ambivalente, ingenerando negli studenti una riflessione sulla conservazione della propria intimità e sulla valorizzazione del corpo che contrasta con tutti gli esempi che spesso social e media espongono con estrema disinvoltura e facilità. E se secondo l'asse dei linguaggi, bisogna favorire nelle programmazioni disciplinari anche la dimensione degli altri linguaggi, la *pudicitia* e il suo contrario, possono essere rappresentate, attraverso un disegno a matita, in un volto di donna, diviso in due: tra l'espressione del dolore per il corpo violato, e l'inespressività di chi ha perso il valore del proprio corpo e della propria sessualità; oppure gli straordinari e numerosi esempi tramandati da Tito Livio su campioni di *virtus* si traducono in una sorta di azione drammatica che consiste in un dialogo immaginario tra gli avventori del bar "Amphitheatrum Flavium", che discutono su chi detenga il primato della *virtus,* secondo un canone tipico dell'aneddotica alla Valerio Massimo.

3. Previsione di ulteriori sviluppi.

L'insieme dei dati e delle informazioni e il loro sviluppo nella ricerca sono state raccolte in una presentazione che gli studenti hanno realizzato tramite Prezi, una applicazione web che ha rivoluzionato il modo di realizzare presentazioni grazie alla combinazione di due tecniche lo zooming e l'animazione, e che gli studenti hanno cominciato ad usare da quest'anno, preferendola di gran lunga al più comune ppt, da loro ritenuto ormai superato. Questo tipo di presentazione ha il pregio di poter essere da tutti consultato liberamente così come di essere perennemente implementato con un'attività coordinata in piena autonomia tra gli studenti, che possono lavorarvi anche a distanza in tempi diversi da quelli mattuttini della scuola, dato che spesso non hanno possibilità di incontrarsi al pomeriggio e confrontarsi de visu. A tal fine questa modalità è stata utile per favorire negli studenti non solo la competenze digitale ormai necessaria anche nella consueta attività didattica ma anche per comprendere che il progresso di una ricerca deve superare i limiti talvolta angusti dell'aula e del tempo scolastico.

Pertanto si ritiene assolutamente possibile che il lavoro fin qui effettuato possa avere ulteriori sviluppi, anche in tempi molto ristretti, secondo alcune linee direttrici:
-laboratorio di storytelling autobiografico[5], dedicato alla narrazione scritta, attraverso parole e immagini, riscoprendo il *mos maiorum* familiare, scavando nelle storie dei membri della propria famiglia o della propria comunità, per trovare esempi di comportamento che sono soprattutto esempi di vita. Scrivere il proprio 'romanzo familiare' può aiutare i ragazzi a guardarsi dentro, a conoscersi, a porsi domande per trovare risposte, a cercare la propria strada: in altre parole a crescere, perché nella scrittura si ha modo di 'isolare' il ricordo sulla pagina bianca, di prenderne coscienza e in alcuni casi anche le distanze, di rileggerlo e quindi di condividerlo con maggior consapevolezza. Lo storytelling autobiografico abitua altresì i ragazzi ad organizzare il proprio pensiero in modo coerente, dando chiarezza alle proprie emozioni e ai propri vissuti. Se poi viene utilizzata nel gruppo classe, la scrittura di sé diventa anche un efficace strumento di formazione, sia dell' individuo sia del gruppo, con il dovere però da parte del docente di astenersi dal giudizio, soprattutto di ordine morale, perché chi racconta di sé agli altri vuole essere accettato e non giudicato dall'adulto;
-breve video ad uso degli adolescenti ove si spieghi in un paio di minuti che cosa sia il *mos maiorum* degli antichi e si esemplifichino attraverso alcune vignette le storie paradigmatiche di alcuni eroi e di alcune eroine di Roma antica;
-una raccolta di storie per bambini trascritte sugli exempla latini relativi alle diverse *virtutes* del *mos maiorum,* ed accostate alle favole con gli animali, sempre di tradizione latina.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ).

[5] AA.VV. *Storytelling. Storie terapeutiche per aiutare bambini e genitori ad aiutarsi*, a cura di M. L. Fasciana, Milano 2014, ed. Franco Angeli.

Cantami Euterpe!

Prof.ssa Sabrina Mazzali, docente presso il Liceo Statale "Celio-Riccati" di Rovigo; a.s. 2017/2018 classi 3^ A e 3^ B indirizzo di studi Liceo Classico.

1. Presentazione.

Il presente lavoro nasce dall'esigenza di rendere accattivante lo studio della letteratura greca arcaica e di suscitare nei discenti curiosità ed interesse. Qualora il ragazzo, infatti, assecondi passioni personali e riesca a mettere in luce il proprio bagaglio di conoscenze ed interessi, è stimolato nell'approfondimento e nell'ampliamento della ricerca. Dato che l'epica e la lirica nell'Antica Grecia non prescindevano dalla musica, si è cercato di risalire a quel processo che parte dalla parola detta, transita per la parola cantilenata, per giungere alla parola cantata, con eventuale accompagnamento musicale. Moltissime canzoni contemporanee rimandano implicitamente od esplicitamente a versi greci antichi e sorprendente è stato scoprire questi rimandi allusivi.

2. Modus operandi.

La docente ha proposto l'ascolto di numerosi brani di cantanti e cantautori che rimandassero alla letteratura greca ma anche latina ed italiana. Ogni studente, in base alla propria sensibilità musicale ed al proprio gusto, ha scelto una canzone.

In seguito si sono proposti i testi antichi che potessero essere collegati ai brani. Ciascuno studente ha pertanto scelto un proprio percorso. Ad una medesima canzone è stato possibile collegare più testi.

Lo studente nell'arco di un mese ha realizzato un Power Point con collegamento audio ed una brossura cartacea con descrizione dettagliata della ricerca e valutazioni personali.

Il momento dell'esposizione ai compagni in occasione della verifica orale è stato particolarmente emozionante e l'esito della verifica ha dato mediamente valutazioni superiori all'ordinario

3. Riferimenti testuali in relazione a cantautori e cantanti.

Roberto Vecchioni

"Euridice"
Il mito di Euridice in Apollodoro,
Biblioteca I,3
"Il cielo capovolto-Ultimo canto di Saffo"
Saffo fr. 94 Voigt (Vorrei davvero essere morta)
Fr. 55 Voigt (Le rose della Pieria)
Fr. 31 Voigt (Ode sublime).
Leopardi "Ultimo canto di Saffo"
"La più antica canzone d'amore"

Franco Battiato

"Atlantide" - Il mito di Atlantide in Platone (Timeo e Crizia)

Fabrizio De André

"Preghiera in Gennaio" (epitafio per la morte di Luigi Tenco)
Archiloco fr. 13 West
Callimaco Ant. Pal VII, 80
"La canzone dell'amore perduto"
Saffo Fr. 130 Voigt
"Le nuvole"
Aristofane "Le nuvole"

Francesco Guccini

"In morte di S.F" (epitafio per un'amica)
Archiloco fr. 13 West
Callimaco Ant. Pal VII, 80
"Eskimo" (la fratria)
Alceo fr. 346 Voigt
"L'avvelenata" (la poesia del biasimo)
Archiloco frr. 125, 126, 23 West

Brunella Selo

"Epicuros"
Epicuro "Lettera a Meneceo sulla felicità"

Sergio Endrigo

"Adesso sì" (la canzone della lontananza)
Saffo fr. 94 Voigt (vorrei davvero essere morta)

Angelo Branduardi

"Notturno"
Alcmane fr. 89 Page "Notturno"
"Ille mi par esse deo"
Catullo carmen 51 (Da Liber)

Lucio Dalla

"Itaca"
Odissea, Proemio

Trinovox

"Fainetai moi"
Saffo Fr. 31 Voigt (Ode sublime).

3. I nuclei tematici.

Il mito

Il mito di Orfeo ed Euridice cantato da Vecchioni ha trasmesso la drammaticità della vicenda.

Il mito di Atlantide cantato da Battiato ha suscitato curiosità nella ricerca delle varie ipotesi relative alla scomparsa di quella misteriosa isola che ancora affascina e che ha ispirato un recentissimo film d'animazione.

L'amore

L'amore nelle sue infinite declinazioni, l'amore perduto, l'amore nuovo, l'amore svogliato, la lontananza dell'innamorato, la morte per amore, l'amore passione, gli effetti fisici dell'amore, questi gli aspetti, le sfaccettature e le sfumature evidenziati.

Il biasimo (*dissing*)

La poesia del biasimo archilochea è stata paragonata al *dissing* o alla *battle* rap. I rapper contemporanei tanto amati dagli adolescenti riproducono stilemi presenti nei lirici arcaici: la contesa verbale, l'odio inveterato, la rivalità, il dileggio, la rampogna, lo scontro verbale in un climax ascendente di offese. Fedez, JAx, Fabri Fibra, consapevolmente o inconsciamente rimandano alle aspre contese tra poeti o tra nemici.

La filosofia

Brunella Selo ha cantato Epicuro in un testo musicale in lingua originale, affascinante per il meraviglioso suono della lingua greca. Trattasi di un testo cardine nella filosofia occidentale, laddove la morte ed il timore della morte possano essere sgretolati e frantumati da considerazioni che rappresentano per tutti noi un balsamo consolatorio. Una studentessa ha contattato la cantautrice su facebook ed ella, molto cortese e disponibile, ha spiegato la genesi della canzone con un tributo efficacissimo ad Epicuro.

Il viaggio

Itaca nel cuore, il significato del viaggio come scopo, il punto di vista del marinaio di Dalla hanno ancora una volta reso attualissimo il poema omerico.

Il paesaggio

Il paesaggio notturno di Alcmane induce una quiete serena o forse cela alluse relazioni amorose.

L'epitafio

Efficaci i tributi ai defunti tra memoria, lode, nostalgia, rammarico e rimpianto.

La critica sociale e la politica

Alceo ha scritto quale membro di un'eteria assimilabile ad una fazione politica o ad un gruppo con precise prerogative, come Guccini in "Eskimo" e in buona parte della sua produzione. Riflessioni sulla società sono presenti in De Andrè, "Le nuvole" riprendono Aristofane, naturalmente in un contesto storico differente.

4. Brossura e Power Point.

Ogni studente ha redatto un testo espositivo di circa quattro cartelle con contenuti didascalici e riflessioni sull'intertestualità. Le fonti sono state varie: libri di testo, materiali forniti dal docente, internet. Il prodotto completo è stato un Power Point con immagini ma soprattutto collegamenti a video o musiche in relazione al percorso. Gli studenti hanno dovuto affinare le abilità informatiche in quanto è stato richiesto non di aprire un collegamento ad internet, ad esempio a YouTube, ma di salvare il video direttamente collegato al Power Point in modo da funzionare prescindendo dal collegamento alla rete. L'esposizione orale è stata dinamica ed efficace.

5. Socializzazione.

Nel mese di maggio 2018 si prevede di presentare una scelta degli elaborati in occasione del convegno denominato "Il teatro delle emozioni. La paura" presso il Dipartimento di Lettere Classiche dell'Università di Padova. Si sceglieranno i percorsi attinenti al tema. Ciò rappresenterà un'occasione di crescita formativa particolarmente significativa in quanto l'uditorio sarà costituito da docenti e studenti universitari.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ).

Da Ovidio a Dante. L'uomo trasforma la natura che trasforma l'uomo.

Prof. Andrea Baffetti, Prof. Emilio Cricchi, Prof. ssa Katia Gozzi, docenti presso il Liceo Scientifico Statale "Niccolò Copernico" di Verona; a.s. 2017/2018 classi 4^ A, 4^ D e 4^ E indirizzo di studi Liceo Scientifico

1. Presentazione.

L'attività di ricerca-azione nell'ambito del progetto DLC condotta da tre classi del liceo per l'anno scolastico 2017-2018 si colloca in percorso di continuità con quella condotta dalle stesse nel precedente anno: ovverosia individuare le ragioni formative e le modalità didattiche che possano motivare oggi lo studio della cultura latina; dunque se nel precedente anno scolastico la ricerca-azione condotta nell'opera *De agri cultura* di Catone, dal titolo *Agrestis sed homo*, aveva l'obiettivo di studiare le pratiche con le quali il *rusticus* romano conduceva la coltivazione rispettivamente della vite, dell'ulivo e di vari prodotti della terra, in questo anno scolastico obiettivo della ricerca è stato quello di individuare nell'opera *Metamorfosi* di Ovidio le ragioni e le modalità con la quali la natura ha trasformato tre comportamenti peccaminosi dell'uomo in paradigmi simbolici di vizi che hanno percorso la storia dell'uomo occidentale fino ai nostri giorni e di conseguenza variamente ripresi e rappresentanti dalla cultura.

Finalità della precedente ricerca era stata quella di valutare le ragioni, le modalità, i risultati, le vicinanze e le distanze tra l'uomo direttore d'azienda dell'antica Roma e quello di oggi. Finalità della ricerca condotto nel corrente anno scolastico è stata quella di sviscerare un possibile percorso che il pensiero e la cultura occidentale hanno svolto per indagare le ragioni che inducono l'uomo al vizion della superbia, della lussuria, della gola.

Ecco che si è ritenuto fondamentale nell'attività proposta recuperare la centralità della parola e con essa il valore della narrazione; si è scelto dunque di partire dalla forza del racconto mitologico di Ovidio per arrivare, attraverso i fili che intrecciano il racconto, alla rilettura del mito in Dante. In ultima analisi il biennio di ricerca-azione ha tentato di applicare la definizione che di "classico" ha dato N. Gardini nel saggio intitolato *Con Ovidio. La felicità di leggere un classico*:

un classico è un modo di pensare e di raccontare il mondo. È il viaggio di un'idea e il materializzarsi di questa in figurazioni varie, persino difformi, che costituiscono alla fine un universo di sensi e di valori, oltre che l'opera gloriosa di una mente.

L'attività di ricerca è stata articolata attraverso nove fasi: lettura, analisi, riflessione di classe del cap. II intitolato *Ascoltare gli antichi*, tratto dal saggio di N. Gardini; ascolto della lettura integrale della Metamorfosi da parte di V. Sermonti; tre laboratori; progettazione/realizzazione del prodotto finale; partecipazione all'incontro con il filosofo U. Galimberti; verifica del percorso svolto; ritorno sull'estratto del saggio di N. Gardini per un'azione di riscontro rispetto alla proposta che lo studioso fa del concetto di classico.

2. Approccio metodologico.

L'approccio metodologico è stato quello per competenze: più precisamente "imparare ad imparare", "competenze sociali e civiche", "consapevolezza ed espressione culturale". Proprio perché convinti della possibilità di promuovere competenza a partire dal "linguaggio della narrazione" e con questo di stimolare gli studenti ad essere lettori attivi e interpreti del testo, si è inteso il ruolo del docente come quello di mediatore fra parola scritta e parola letta. Come afferma Martha Nussbaum: "*I cittadini non possono relazionarsi bene alla complessità del mondo che li circonda soltanto grazie alla logica e al sapere fattuale. La terza competenza del cittadino, strettamente correlata alle prime due, è ciò che chiamiamo immaginazione narrativa. Vale a dire la capacità di pensarsi nei panni di un'altra persona, di essere un lettore intelligente della sua storia, di comprenderne le emozioni, le aspettative e i desideri. La ricerca di tale empatia è parte essenziale delle migliori concezioni di educazione alla democrazia"*. Dopo aver realizzato da parte dei docenti un "prospetto sinottico" delle Metamorfosi di Ovidio rielaborate da Dante rispettivamente nelle tre decadi che compongono il Purgatorio, gli alunni hanno scelto la colpa-peccato che aveva destato maggiore interesse; poi agli alunni sono state presentate le tracce operative dei tre laboratori centrali delle nove fasi prima descritte; le classi erano divise in gruppi omogenei che, dopo aver svolto i laboratori, al loro interno hanno confrontato i risultati per arrivare a una selezione condivisa di contenuti chiesti appunto dai singoli laboratori e per la rappresentazione degli stessi nel prodotto finale.

3. Attività didattica.

L'attività didattica si è svolta nelle seguenti fasi:

-una volta illustrate alle classi le fasi della ricerca-azione, divise le stesse in gruppi, guidata la riflessione relativa all'estratto dall'opera di N. Gardini ed anche l'ascolto della memorfosi letta da V. Sermonti, gli alunni hanno svolto una prima fase di laboratorio-indagine strutturato dai docenti della metamorfosi scelta dalle tre rispettive classi come oggetto di studio;

-una seconda fase di laboratorio, ugualmente strutturato dai docenti durante la quale le classi hanno operato un recupero-confronto delle ragioni, delle modalità e delle finalità che hanno determinato da un lato la creazione poetica di Ovidio e dall'altro quella di Dante Alighieri, che nella cantica del Purgatorio ha utilizzato l'opera maggiore del poeta latino come fonte privilegiata per la creazione di sequenze particolarmente rappresentative della continuità nel tempo della funzione di un'opera classica;

-una terza fase di laboratorio, anch'esso strutturato dai docenti durante la quale le classi hanno operato un recupero-confronto di vicinanze e/o distanze tra l'elaborazione poetica del peccato, oggetto di studio nella Divina Commedia e l'indagine condotta in specifici saggi da filosofi contemporanei relativi ai vizi capitali della superbia, della lussuria, della gola. Questo terzo laboratorio era propedeutico all'incontro che il filosofo U. Galimberti ha tenuto con gli alunni dell'Istituto Copernico;

-le fasi dei tre laboratori dovevano poi essere strutturate da parte di due delle tre classi per la realizzazione di un prodotto multimediale e cartaceo finale destinato non solamente come documentazione per il progetto DLC ma anche contenuto dell'attività di simulazione d'Azienda (IFS) previsto per la classe quarta della scuola superiore;

-dopo lo svolgimento della verifica di fine percorso, le classi sono tornate circolarmente all'estratto dal saggio di N. Gardini per un'azione di riscontro della proposta che lo studioso fa del concetto di classico.

4. I contenuti dei laboratori.

Due sono state le tracce-guida strutturate dai docenti per lo svolgimento delle tre fasi di laboratorio da parte dei singoli gruppi; la prima delle due è stata rielaborata sull'esempio articolato dagli autori M. Menghi, M. Gori nella monografia *Voces, Ovidio*; ovverosia i docenti hanno considerata utile quella che gli autori di cui sopra intendono come grammatica della trasformazione, grazie alla quale gli alunni hanno potuto individuare il punto d'incontro tra Ovidio e Dante, tra Dante e i filosofi contemporanei

5. La verifica e i risultati.

Al termine dello svolgimento della ricerca-azione, le tre classi hanno sostenuto una verifica somminiustrata agli stessi singoli gruppi che hannop lavorato per i laboratori: s'è voluta infatti mantenere e valorizzare anche in questa fase una delle otto competenze di cittadinanza, ovvero l'apprlicazione di quelle sociali e civiche.

La strutturazione della prova ha avuto da un lato lo scopo di verificare conoscenze e competenze relative alla letteratura latina ed italiana, dall'altro essere propedeutica alla realizzazione del prodotto finale. Due sono state le tracce-guida strutturate dai docenti per lo svolgimento delle tre fasi di laboratorio da parte dei singoli gruppi; la prima delle due è stata rielaborata sull'esempio articolato dagli autori M. Menghi, M. Gori nella monografia *Voces, Ovidio*; ovverosia i docenti hanno considerata utile quella che gli autori di cui sopra intendono come grammatica della trasformazione, grazie alla quale gli alunni hanno potuto individuare il punto d'incontro tra Ovidio e Dante, tra Dante e i filosofi contemporanei.

La consegna della verifica chiedeva la compilazione di una mappa concettuale del percorso di ricerca-azione svolto attraverso tutte le nove fasi del percorso previste, dunque l'individuazione di voci-guida accompagnate da un'esposizione essenziale ed efficace del loro contenuto; la creazione di rapporti logici tra le voci; l'inserimento di parti di testo e citazioni, colori, immagini di varia natura culturale, suoni; la creazione di un laboratorio d'analisi sinottica attraverso le Metamorfosi, la Divina Commedia, il contributo di Galimberti; stando le competenze digitali e lo spirito di iniziativa e di imprenditorialità la proposta della disposizione, della movimentazione ed uso delle parti qui esposte nel prodotto multimediale finale, destinato al seminario finale di Rovigo da parte di tutte e tre le classi, da parte di due anche alla simulazione d'impresa prevista da ASL.

6. Il prodotto multimediale.

Nel precedente anno scolastico gli alunni avevano acquisito o consolidato ampie e discrete competenze multimediali partecipando al corso Autocad tenuto dal docente di Storia dell'arte, sicuri di queste competenze, gli alunni ripropongono anche al termine della ricerca-azione DLC 2018 la creazione di un prodotto multimediale costituito dalle zone chieste nella fase di verifica e destinato a tre diversi momenti di presentazione.

Un primo momento è al seminario finale di Rovigo; un secondo momento sarà durante le giornate di Scuola aperta allo scopo di illustrare all'utenza del territorio la sperimentazione della didattica del Latino che il progetto DLC ha permesso di realizzare nel triennio 2015-2018; il terzo momento da svolgersi internamente all'Istituto e destinato ugualmente all'illustrazione dell'interezza del progetto DLC ad una selezione di referenti e/o istituzioni culturali del territorio e della città.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ).

Ergo eamus! In viaggio nel tempo e nello spazio sulle orme di Orazio

Albertin Milena, Bellenghi Giorgia, Businarolo Luigia, Gilioli Leonardo, Morosin Maria Anna, Saviato Cristiano, Sturaro Loretta, Tedeschi Chiara, docenti presso l'I.I.S. "G.B. Ferrari" di Este; a.s. 2017/2018 classe 2^A, Liceo Linguistico.

1. Presentazione

La lingua può essere viaggio: una parola ci guida attraverso fili invisibili alla sua storia. Molto spesso, un termine nasconde in sé una realtà – una *res* – che non è più visibile ai nostri occhi. Allo stesso modo, il *verbum* è viaggio attraverso le realtà diverse che esso stesso ha indicato, nella storia della sua esistenza, fino ad arrivare al momento presente. La letteratura - il *textum* - è l'intreccio che unisce questi passaggi, ciò che vi dà senso, ne racconta la storia.

Questa attività di ricerca-azione è figlia di una necessità: quella di improntare la didattica delle lingue classiche in una sorta di viaggio – di cui qui si presenta solo un esempio – che riporti gli studenti a scoprire la storia come presenza costante nella lingua che tutti i giorni utilizzano e che nelle loro bocche continua a viaggiare e a trasformarsi. L'evoluzione della lingua, processo necessario che interessa tutti gli organismi viventi così come i prodotti dell'intelligenza umana, offusca le sue radici. I testi antichi, allora, queste radici le illuminano.

Al centro, dunque, il testo: la Satira V del primo libro oraziano, comunemente conosciuta come *Iter Brundisinum*. Un viaggio per certi versi picaresco, un momento di sorridente autobiografia oraziana sulle pietre della strada più antica dell'Italia romana. Una via, l'Appia, che gli studenti - e non solo loro! - trascurano nella sua importanza, e di cui talora si dimentica l'esistenza. E un viaggiare, quello descritto da Orazio, che certo non si conosce più: un andare a piedi, o sul carro, o in traghetto; un andare lento, a passo d'uomo o di mula, per locande più o meno accoglienti, in mezzo al gracidar di rane e al ronzar di zanzare. A condire il tutto, scenette e quadretti di umanità, di persone scomparse.

I destinatari di questa attività di ricerca-azione sono stati individuati negli studenti del secondo anno del Liceo Linguistico: studenti che le Indicazioni Ministeriali purtroppo lasciano orfani della letteratura latina, offrendo loro solo un'infarinatura grammaticale che li allontana dalla realtà che quelle parole, quel lessico che – spesso con fatica – utilizzano nelle versioni dovrebbe richiamare e descrivere. In questo modo essi rimangono ignari delle caratteristiche culturali e del patrimonio letterario della civiltà latina, di cui pure studiano la lingua. E se *res* e *verba* non coincidono più, *ergo eamus*, sulle orme di Orazio e di Paolo Rumiz, a scoprire testi e vie (quasi) dimenticati.

2. L'Appia, *Regina Viarum*, con Quinto Orazio Flacco e Paolo Rumiz

La satira odeporica racconta il viaggio da Roma a Brindisi che il poeta fece in compagnia di Mecenate e sodali nel 37 a.C. L'andamento diaristico del testo poco si

sofferma sul motivo esterno del viaggio[1], mentre grande rilevanza hanno nella narrazione i mille piccoli incidenti, che danno il sapore del viaggio antico.

La cronaca oraziana è infatti ricca, oltre che di toponimi che - come Anxur - possono essere rilevanti dal punto di vista archeologico, anche del lessico proprio di chi viaggia a piedi e si deve adattare alle condizioni della strada, del terreno e del territorio, dei luoghi di sosta. Le paludi pontine devono essere attraversate in barca, anche se il traghettatore è ubriaco, e le zanzare sono ancor più numerose delle rane[2]; attraverso le montagne della Puglia si corre invece in carrozza, senza dimenticare di acquistare il buon pane di Canosa (vv. 88-91). Le soste in locande con diverso grado di lusso e ospiti di varia umanità permettono a chi legge di apprezzare sfumature del linguaggio dell'accoglienza, del cibo e del vino, dall'umile *villula* nei pressi di Ponte Campano che offre *ligna salemque* alla più lussuosa residenza campestre di Cocceio, *plenissima* di ogni conforto (vv. 45-51). Il tutto in un concitato caricare e scaricare di bagagli *(clitellas*), «ospiti famelici e servi paurosi» (v. 75), incontri galanti finiti male (vv. 82-85), bozzetti e scenette, fino a Brindisi.

Lo stile medio scelto da Orazio, l'attenzione ai particolari quotidiani rendono immediato il confronto con il reportage di Paolo Rumiz: il libro *Appia* nasce infatti come una guida per camminatori, e l'apparato di carte topografiche allegate al volume e visibili anche *online* consente a chi legge di individuare come l'Appia antica coesista con la spesso caotica e soffocante viabilità moderna. Grazie ad uno degli ultimi reporter di viaggio sulle vie dimenticate del nostro territorio, la *Regina Viarum* è stata ripercorsa e riproposta agli escursionisti, e il volume con le osservazioni del giornalista offre, nella sua descrizione della via Appia e delle sue attuali (e spesso disperanti) condizioni, la possibilità pure ad uno studente che non conosca il territorio, di arrivare a guardare, anche attraverso le lenti della letteratura, questa parte importante e dimenticata della nostra realtà nazionale.

In più occasioni Rumiz, a differenza di Orazio, trasforma la descrizione odeporica ora in disimpegnata rievocazione storica, ora in grido di dolore o disperata commemorazione di un territorio in cui il degrado, l'incuria, e talvolta la malafede e la corruzione contribuiscono ad offuscare, insieme alle pietre dell'Appia, anche la memoria del nostro passato.

A questo punto, leggere la Satira V di Orazio ritrovando nel lessico del viaggio antico un modo diverso di vivere il territorio e accostare poi tale lettura alla descrizione contemporanea dei medesimi luoghi possono offrire agli alunni l'opportunità di ri-scoprire e "restituire" il presente e le sue contraddizioni. Come scrive infatti Paolo Rumiz nella sua introduzione che in realtà è una riflessione all'indomani del suo primo pellegrinaggio civile lungo la via:

La [l'Appia Antica] *stavamo ritrovando! La restituivamo al Paese dopo decenni di incuria ed oblio. Riaffiorava, ci chiamava sotto le suole. Anche la parola "patrimonio" sembrava tornare a galla*

[1] La missione diplomatica volta a stipulare l'accordo di Taranto fra Ottaviano e Antonio.

[2] Hor, *Sat.* V, vv. 13-17 «*Dum aes exigitur, dum mula ligatur, / tota abit hora. Mali culices ranaeque palustres / avertunt somnos absentem ut cantat amicam / multa prolutus vappa nauta atque viator / certatim*».

da profondità sconosciute. Non era argenteria di famiglia da esporre alle feste comandate. Non era merce in vendita, né ornamento di sponsor, né scusa per inaugurare il cemento. Era terra dei padri, radici. E noi quello cercavamo[3].

Leggere allora un testo antico, recuperare le cose attraverso le parole, la realtà attraverso il lessico, ci sembra un modo per rendere di nuovo viva la lingua dell'autore: toglierla dalla bacheca dell'«argenteria di famiglia» dove troppo spesso la letteratura è relegata, farne fonte storica di informazioni attraverso la quale gli studenti possano ritornare e risalire alle radici della propria cultura, impadronendosene in maniera critica e consapevole.

3. L'unità di apprendimento: approccio metodologico, struttura e articolazione

L'attività didattica è stata organizzata in modalità cooperativa secondo il modello dell'indagine di gruppo4. Essa, nella sua pianificazione, prevedeva dieci ore di lezione, tenute soprattutto all'interno delle discipline di Lingua Latina e Geostoria, ma con l'apporto anche dei docenti di Italiano, Informatica e Storia dell'arte ed era articolata nelle seguenti azioni:

a) fornire agli studenti una motivazione presentando il problema da approfondire;
b) avvicinare gli alunni al testo antico nella sua globalità e con l'ausilio della traduzione a fronte;
c) pianificare e gestire il lavoro di analisi del testo in modo cooperativo, individuando ed approfondendo i diversi ambiti di indagine;
d) operare una sintesi, distinta per gruppi di lavoro, per la costituzione e la gerarchizzazione dei diversi campi semantici inerenti al viaggio nell'antichità e al viaggio lungo la via Appia;
e) restituire e condividere, attraverso delle presentazioni in power-point, i risultati della ricerca di ciascun gruppo;
f) verificare l'assimilazione, da parte dell'intero gruppo classe, dei termini chiave individuati nei lavori di gruppo attraverso una prova strutturata;
g) integrare, con la collaborazione del docente di Informatica, le diverse presentazioni in modo da renderle fruibili in un unico prodotto multimediale.

Nella prima fase motivazionale (a), agli studenti sono stati sottoposti alcuni estratti del reportage di Paolo Rumiz, accompagnati da immagini e brevi video in modo da sensibilizzarli al problema attuale della conservazione dell'Appia antica.

In questo modo, nella seconda fase (b), che consisteva nell'approccio al testo oraziano nella sua globalità, sarebbe stato già chiaro agli studenti il legame che esso conserva tuttora con la realtà presente, attraverso ciò che resta dell'antica strada. La finalità principale di questa prima lettura doveva allora essere quella di far

[3] Rumiz P., *Appia*, Milano, Feltrinelli ed. 2016, p. 19.

[4] La cosiddetta *Group Investigation*, cf. Y. Sharan e S. Sharan, *Group Investigation in the Cooperative Classroom*, citato in Cacciamanni 2008, pp. 64-77.

familiarizzare la Classe con un concetto di viaggio naturalmente distante da quello attuale. La lettura, dato il livello di competenza in latino normalmente raggiunto nella classe seconda dell'indirizzo linguistico, non poteva, necessariamente, essere condotta soltanto in lingua originale: il testo a fronte è stato utilizzato come un ponte per arrivare alla terza fase del lavoro.

Una volta individuato sulla carta geografica il percorso dell'Appia, gli studenti, divisi in piccoli gruppi di tre o quattro, hanno avviato l'analisi del testo lavorando per campi semantici (c): ai diversi gruppi era stata assegnata una tematica in base alla quale dovevano organizzare il loro lavoro di ricerca sul testo. Gli argomenti sono stati così presentati e suddivisi tra gli studenti, e il testo è stato occasione di approfondire anche il contesto storico in cui la *Regina Viarum* è stata costruita e le tecniche con cui essa è stata realizzata, nonché la modalità con cui tale via si è rivelata arteria fondamentale per la romanizzazione dell'Italia sannitica, osca e picena. Un gruppo di studenti si è concentrato su Anxur, il sito archeologico forse più rilevante toccato dall'Appia fuori da Roma, e un altro invece ha approfondito ciò che sull'Appia è stato edificato dopo il passaggio di Orazio e che fa ora parte del Parco Archeologico dell'Appia Antica. Si è colta quindi l'occasione per ampliare gli ambiti di ricerca offerti dal lessico presente nel testo.

Altri studenti si sono invece occupati delle stazioni di posta e dei cippi miliari, e quindi dei tempi di percorrenza variabili a seconda dei mezzi di trasporto. Un gruppo si è concentrato sull'accoglienza riservata ai viandanti nelle diverse locande e le frequentazioni abituali delle stesse. In un altro caso, invece, ci si è soffermati sui piccoli inconvenienti di viaggio che costellano il percorso e che Orazio descrive con tono leggero, creando delle piccole scenette che vedono protagonisti sia i personaggi incontrati dal poeta, sia lo stesso Orazio.

Dopo che il lavoro è stato impostato, con la guida dei docenti gli studenti si sono messi all'opera. Ogni gruppo ha dovuto dare una nuova lettura del testo della Satira e individuare le parole inerenti a ciascun ambito semantico (d), organizzandole quindi in un sistema di senso, in cui si restituisse la corrispondenza dei singoli termini al loro significato. Naturalmente tale obiettivo è stato raggiunto anche mediante ricerche compiute dai gruppi nel Laboratorio di Informatica e con l'aiuto di immagini volte a ricreare, nella mente dei ragazzi, la realtà che esse descrivevano.

Si è arrivati quindi alla fase successiva, la realizzazione dei power point (e). Tale fase, diversamente da quanto in precedenza pianificato, è arrivata a coincidere anche con il momento di verifica sommativa (f): le presentazioni sono infatti state giudicate adeguate ad attestare il livello di competenza raggiunto dagli studenti nella ricostruzione della realtà del viaggio antico descritta da Orazio. Esse sono state poi integrate - in una sorta di post-produzione - in una presentazione multimediale unica (g) in grado di rendere fruibile anche in futuro il risultato della ricerca compiuta.

4. Gli obiettivi raggiunti

Gli obiettivi dell'unità di ricerca-azione sono stati selezionati in modo da costituire, negli studenti a cui tale programmazione era rivolta, le basi per l'acquisizione di competenze non solo linguistiche e culturali, ma anche sociali, nella dimensione del lavoro di gruppo, e digitali, nell'elaborazione di un *learning object* ricorrendo alla

presentazione multimediale. Gli studenti infatti sono stati chiamati *in primis* a confrontare il testo in lingua originale della Satira V con una traduzione italiana di servizio curata dalla docente di Latino in modo da facilitare il riconoscimento dei costrutti noti agli allievi, prestando particolare attenzione al lessico e alla semantica. L'approfondimento degli aspetti relativi al viaggio ha consentito di collocare lo studio della lingua latina in una prospettiva storica e culturale e di arricchire la conoscenza della storia romana anche con aspetti di vita quotidiana.

Nel raffrontare la descrizione ridente eppure realistica dell'*Iter Brundisinum* con il reportage di Paolo Rumiz, gli allievi hanno acquisito un senso storico attraverso la conoscenza di un aspetto della civiltà latina e dei suoi valori, recuperando tuttavia il rapporto di continuità e alterità con essa.

La metodologia della *Group Investigation* ha consentito agli alunni di superare la frammentarietà delle conoscenze delle singole discipline e ha favorito la progressiva acquisizione di un approccio sistemico dello studio permettendo loro di affrontare situazioni problematiche, costruire e verificare ipotesi, individuare sul web e su materiali cartacei fonti e risorse adeguate, raccogliere e valutare dati.

L'elaborazione delle presentazioni in power point ha consentito inoltre di potenziare la capacità di selezionare e gestire le informazioni sviluppando contemporaneamente le competenze digitali.

L'interazione in gruppo, infine, ha rafforzato in ciascuno studente la capacità di comprendere i diversi punti di vista, di valorizzare le proprie e altrui abilità, di gestire le conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune e alla realizzazione delle attività collettive.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ).

L'ultima Thule: la metafora della vita umana nell'opera latina di Petrarca

Prof.ssa A. Meneghel, docente presso il Liceo Scientifico Statale "Galileo Galilei" di San Donà di Piave (VE); a.s. 2017/2018 classe 3^ F indirizzo di studi Liceo Scientifico.

1. Presentazione.

Viviamo in una <<*modernità liquida*[1]>> ovvero in un'epoca in cui i concetti di identità, spazio e tempo si ridefiniscono continuamente e costringono l'individuo a impegnarsi molto più che in passato nel processo di formazione della propria persona e nella conoscenza della realtà. Il rischio è l'individualizzazione e la scomparsa di rapporti solidi e condivisi tra gli uomini, incapaci di riconoscere punti di contatto tra sé e gli altri. Obiettivo della educazione didattica è allora rendere l'individuo dotato di capacità e coscienza critica, in grado di leggere ed interpretare i segnali che giungono dall'esterno e dall'interno di sé per costruire un tessuto sociale che protegga e garantisca la dignità e la libertà di ciascuno, in un'ottica eminentemente solidaristica, volta a creare una società basata sulla comunione di intenti. Ancora una volta è la letteratura a permetterci di superare il momento di crisi, non quella intesa come trasmissione di un patrimonio culturale statico e assoluto, ma quella in cui si riconosce l'esito di una ricerca ontologica che l'uomo da sempre compie su se stesso. Nelle opere in prosa e poesia infatti possiamo ritrovare una coscienza affettiva ed emotiva comune, volta a far ragionare gli individui sulle grandi domande metafisiche, esistenziali, interpersonali e sociali che non sono solo del presente o del passato e tanto meno nazionali o europee, ma dell'uomo in quanto tale[2]. È in questo senso che lo studio della letteratura permette di acquisire capacità critiche che si basano su ordinati e rigorosi processi di ricerca, di scoperta e valutazione dei concetti e anche di utilizzare con competenza un sistema linguistico per sua natura complesso e dinamico, attuando un'indagine filologica dei significanti e di riconoscimento dei significati. Il percorso di studio e di ricerca pluridisciplinare si articola in tre fasi: analisi e interpretazione del testo di F. Petrarca, tratto dalle *Familiares* III 1, con ricerca e raccolta documentazione critica; ideazione e realizzazione di un'edizione critica in forma cartacea e di una presentazione multimediale; elaborazione di un prodotto creativo. L'obiettivo è quello di svolgere attività didattica di lettura e comprensione del testo, di realizzazione di testi di differenti tipologie di comunicazione, di individuazione e studio delle fonti, di rielaborazione delle conoscenze e attualizzazione di tematiche che siano considerate di rilevanza culturale e sociale, di adozione della ricerca come strumento rigoroso di indagine del mondo esterno e di perfezionamento interiore.

Il progetto è articolato in quattro fasi:

-presentazione e illustrazione dell'argomento oggetto di studio; divisione della classe in gruppi di lavoro;

[1] Bauman Z., *Cose che abbiamo in comune: 44 lettere dal mondo liquido*, Bari, Editori Laterza, 2012

[2] Antonelli R, *Letteratura europea e cittadinanza umana. Intervista a Roberto Antonelli a cura di Lucia Olini* in www.laletteraturaenoi diretto da R.. Luperini, 7 marzo 2013

-attività di analisi grammaticale, linguistica, retorica e letteraria del testo in lingua latina, individuato come punto di partenza dell'indagine, e traduzione in italiano (secondo le consegne affidate dal gruppo ai singoli studenti);
-studio della documentazione fornita dalla docente, delle fonti e dei documenti esaminati; approfondimento attraverso ricerca individuale di ogni alunno (nel compito affidato dal gruppo e con l'insegnante); selezione e raccolta di fonti esperite autonomamente; individuazione degli elementi di persistenza e di novità nella presentazione del tema;
-condivisione del materiale documentario e rielaborazione per la redazione cartacea e per la presentazione multimediale; ideazione e realizzazione di un video.

L'approccio metodologico è laboratoriale per l'esame del testo in lingua latina di partenza e di ricerca-azione per l'approfondimento del tema; l'insegnante propone la consultazione di siti in Internet e la lettura di testi, fonti, documenti, che sono studiati e approfonditi a casa; ogni gruppo di studenti elabora un progetto di lavoro (scaletta) che definisce i contenuti del capitolo di approfondimento e i ruoli e compiti dei suoi componenti; attraverso strumenti informatici (*Google Drive*) e riunioni scolastiche, il gruppo confronta i risultati, elabora l'edizione critica, la presentazione multimediale e il video, sotto la supervisionedell'insegnante.

2. Dall'analisi del significante alla scoperta del significato: ricerca come esercizio di erudizione o processo di perfezionamento?

Il testo in esame, la lettera in latino di F. Petrarca a Tommaso da Messina, *Familiares* III 1[3], coniuga in un'unica soluzione tre caratteristiche importanti per favorire l'interesse verso le lingue e discipline classiche: il divertimento per la ricerca della posizione geografica della mitica isola di Thule, la curiosità del significato allegorico, che va ricercato e scoperto, la complessità di una forma espositiva complessa che impone un metodo di studio rigoroso ed efficace. Il docente avvia l'attività didattica a partire dalla lettura del testo in lingua latina e dalla sua analisi. Gli studenti identificano le strutture sintattiche di ciascuna sezione in cui può essere diviso e le presentano sotto forma di schemi ad albero; quindi cercano ed analizzano tutte le peculiarità foniche, linguistiche e grammaticali[4] presenti; infine elaborano una traduzione, dopo l'analisi contrastiva di quelle di Fracassetti[5] e di Dotti[6]. In un secondo momento, data la natura epistolare del testo, individuano e catalogano i nomi citati dall'autore in qualità di corrispondenti, amici, fonti documentarie, inoltre i luoghi citati e tutti gli eventuali riferimenti storici e cronologici, grazie ai quali elaborano delle

[3] Petrarca F., *Epystulae Familiares* libri XXIV, Biblioteca italiana www.bibliotecaitaliana.it/indice/visualizza_testo_html/bibit000255)
[4] Per l'approfondimento della lingua latina di età medievale e preumanistica viene utilizzato Norberg D., *Manuale di latino Medievale*, a cura di M. Oldoni, Avagliano 1999
[5] Fracassetti G., *Lettere di F. Petrarca, Delle cose familiari libri ventiquattro*, Firenze, Felice Le Monnier, 1863 in https://archive.org/details/letteredifrance04fracgoog#page/n411/mode/2up
[6] Petrarca F., *Le Familiari, Libri I-V,* Testo critico di Rossi V. e Bosco U., traduzione e cura di Dotti U., Torino, Aragno editore, 2004

schede di documentazione. In base agli incarichi assegnati dal gruppo, gli studenti approfondiscono parallelamente informazioni sull'autore[7] e sull'opera da cui la lettera è tratta[8]. Compiono quindi un'operazione di contestualizzazione del testo, di riconoscimento dei caratteri e dell'obiettivo autobiografico dell'intera raccolta delle lettere, del destinatario a cui questa è rivolta e delle caratteristiche linguistiche in cui è composta. Trattandosi di un testo di età preumanistica, imparano a considerare la lingua latina, e in particolare il latino di Petrarca, come lingua viva che si evolve nel tempo[9] e la confrontano con il latino classico. Alla comprensione della lettera subentra l'interpretazione del messaggio[10]: vengono messi a confronto i testi di cui Petrarca si è servito per la ricerca dell'isola di Thule e che permettono di individuare le diverse coordinate geografiche e le caratteristiche paesaggistiche e climatiche che le vengono attribuite. Approfondiscono poi la ricerca con l'esame delle opere di altri autori contemporanei e successivi al nostro dove compare il nome dell'isola di Thule, per cercare ed analizzare eventuali somiglianze o differenze interpretative. Cercano e studiano le citazioni dell'isola nella *Divina Commedia* di Dante Alighieri[11], nel *Faust* di Goethe[12], nel *Dream Land* di Poe[13], nell'*Anticristo* di Nietzsche[14] e infine nell'*Ultima Thule* del cantautore italiano Guccini[15]. Infine gli studenti interpretano il significato letterale ed allegorico che F. Petrarca e gli autori successivi assegnano all'isola e alla sua ricerca. Riconoscono che l'isola di Thule è sinonimo di felicità e saggezza per tutti gli autori citati, benché vissuti in epoche e luoghi diversi. Ad essa gli uomini tendono da sempre, cercandovi l'*apatheia*, assenza di turbamento, la pace che pone termine ai dissidi interiori che li affliggono ogni giorno. Colgono come l'isola di Thule nella sua indeterminatezza appaia, fuor di metafora, il punto d'arrivo di un processo di perfezionamento interiore che va al di là del tempo e dello spazio e che loro stessi lo hanno compiuto nella realizzazione del progetto.

3. L'edizione critica e la presentazione multimediale.

La scelta di produrre un testo critico-letterario in versione cartacea si basa sulla decisione condivisa di ripercorrere tutti i passaggi che permettono di conoscere,

---

[7] Billanovich G., *Petrarca letterato, Lo scrittoio di Petrarca*, (in <<Storia e Letteratura>>), Roma 1947 e Gazich N., *Lo sguardo della letteratura*, vol. 1, Milano, Principato editore, 2016

[8] Antognini R., I*l modello autobiografico delle Familiares di Petrarca*, LED Edizioni Universitarie, 2008

[9] Rizzo S., *Petrarca, Il latino e il volgare,* estratto dai Quaderni petrarcheschi, VII, 1990

[10] Eco U., *Storia delle terre e dei luoghi leggendari*, Milano, Bompiani editore, 2014

[11] Dante e l'isola di Islanda in https://danteiniceland.wordpress.com/2008/08/21/intervista-di-massimo-bonasorte-a-giancarlo-gianazza-su-hera-magazine-novembre-2006/ e ttp://summeryiceland.blogspot.it/

[12] Goethe J. W., *Faust*, Milano, BUR Biblioteca Universitaria Rizzoli, 2005

[13] Poe E. A., *Dream Land*, in https:// www.poetryfoundation.org/poems/48631/dream-land-56d22a06bce76

[14] Nietzsche N., *L'Anticristo. Maledizione del Cristianesimo*, Milano, Piccola biblioteca Adelphi, 1977

[15] Guccini F., *L'ultima Thule*, CD Album, Etichetta Capitol 2012

analizzare e comprendere compiutamente un'opera e un *topos* letterario senza utilizzare prodotti già confezionati, che prevedono un approccio conoscitivo limitato, e a volte passivo, approfondendo anzi in modo attivo tutti gli ambiti di ricerca e in particolare quelli in cui gli studenti, organizzati in gruppi, si sentono meno esperti. La cooperazione per un obiettivo condiviso favorisce così il coinvolgimento di tutti gli attori nell'attività didattica e l'utilizzo di un metodo filologico e critico rigorosi: insieme analizzano e traducono il testo, ricercano e selezionano le fonti, riconoscono ed affrontano problemi, approfondiscono le conoscenze, affinano le capacità critiche, sviluppano competenze comunicative, confrontano le loro opinioni, imparano a valutare gli altri e se stessi, progettano e realizzano un percorso di perfezionamento personale. La presentazione multimediale permette invece di affinare la capacità di sintesi, riconoscere i caratteri ineludibili dell'argomento affrontato, utilizzare elementi iconografici e di animazione differenti, stimolare la creatività e l'efficacia comunicativa. Il docente valuta attraverso tre prove oggettive di verifica (una orale nella forma scolastica della interrogazione individuale, una dell'analisi del testo letterario che prevede la valutazione delle capacità di analisi, sintesi, interpretazione e contestualizzazione, una di traduzione dal latino) cui si aggiunge la raccolta di tutte le informazioni relative all'impegno e alla collaborazione con il gruppo.

4. Il video.

La produzione di un breve video consente agli studenti di riprodurre la situazione descritta da F. Petrarca nella lettera esaminata, attualizzandola in modo creativo e personale. Il silenzio, la lettura dei classici, la riflessione, il viaggio per mare sono ancora caricati di una valenza simbolica che consente di riconoscere i propri limiti e di superarli in un processo senza fine. La metodologia seguita dagli studenti per la realizzazione del video è analoga a quella per lo studio di testi, fonti e documenti: l'esperienza vissuta nel Giffoni film festival, lo studio di cortometraggi e spot pubblicitari, l'identificazione del messaggio da trasmettere, l'uso di diversi linguaggi (verbale, non verbale, delle immagini), l'ideazione e la realizzazione del cortometraggio.

saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito uzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo
os://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ)

Giuliano l'Apostata: un'inchiesta

Vir profecto heroicis connumerandus ingeniis, claritudine rerum et coalita maiestate conspicuus[1]

Prof.ssa Franchin Sonia, docente presso il Liceo Scientifico Statale "Galileo Galilei" di San Donà di Piave (Venezia); a.s. 2017/2018 classe 2^ C indirizzo di studi Liceo Scientifico Ordinario.

1. Perché Giuliano l'Apostata

Della scelta di Giuliano l'Apostata come argomento per un'attività di sperimentazione didattica due sono le ragioni fondamentali, che vanno individuate nel 'personaggio' di questo imperatore, complesso, tragico e controverso, sin dall'appellativo d'infamia che ne accompagna il nome, e nel contesto storico-culturale del IV secolo, del quale lo studio della figura di Giuliano consente di illuminare aspetti che generalmente sfuggono alla trattazione scolastica, in particolare in riferimento ad una svolta storica fondamentale, in conseguenza della quale i Cristiani si trasformano da peseguitati in persecutori.

Non è certo un caso se la biografia di Flavio Claudio Giuliano ha sollecitato più di un romanziere: la breve parabola di questo imperatore, morto in battaglia a trentadue anni, risulta densa non solo di eventi, ma anche di nodi psicologici di notevole interesse. L'attività didattica si è proposta in primo luogo di far avvicinare i ragazzi a Giuliano sul piano del racconto e del coinvolgimento emotivo. Già la sua infanzia è 'segnata' da un trauma incancellabile, quando nel 337, alla morte dello 'zio' Costantino il Grande, si scatena la 'purga' nella quale vengono assassinati, in quanto membri del ramo collaterale dei Costantinidi, suo padre, Giulio Costanzo, un fratellastro maggiore, uno zio, sei cugini; Giuliano sfugge alla morte, con il fratellastro Gallo. I due ragazzi vengono relegati a *Macellum*, in Cappadocia, in una villa dove vivono sotto rigorosa sorveglianza e nel costante timore di un ordine di morte impartito dal cugino Costanzo II. Come non immaginare un legame profondo tra queste sconvolgenti esperienze di Giuliano bambino e il successivo ripudio della fede cristiana, fede dell'amore e del perdono, professata dagli assassini o, quanto meno, dai mandanti dello sterminio della sua famiglia? Opposti i destini dei due giovani: Gallo viene scelto da Costanzo II come *Cesare*, ma cade ben presto in disgrazia ed è condannato a morte nel 354. Giuliano sembra destinato alla vita dello studioso, dedito alla letteratura, alla retorica e soprattutto alla filosofia. Matura così, attaverso l'approfondimento della filosofia neoplatonica e soprattutto grazie agli incontri con alcuni maestri, che non si limitano all'attività speculativa, ma praticano le antiche religioni iniziatiche, la divinazione e la magia, primo tra tutti Massimo, la definitiva 'conversione' al paganesimo.

[1] Ammiano Marcellino, *Storie*, XXV, IV,1 (a cura di A. Selem) UTET, Torino, 1993

Intanto la vita da studioso deve essere abbandonata, perché Costanzo lo nomina *Cesare* e lo invia nelle Gallie, dove Giuliano rimane del 355 al 361, sorprendendo tutti per le doti di generale che dimostra di possedere, in particolare nella vittoriosa battaglia di Strasburgo contro gli Alamanni (357) e per le riforme amministrative attuate, che gli valgono la fedeltà delle legioni e delle popolazioni. Acclamato *Augusto* proprio da queste legioni, mentre si delinea una nuova guerra per la conquista del potere, Costanzo II muore e Giuliano sale al trono: regnerà dal 18 maggio 361 al 26 giugno 363.

Durante questo brevissimo periodo, questo imperatore 'asceta', che divide il suo tempo tra gli impegni di stato e lo studio, sprezzante dei lussi e dei piaceri, elabora un disegno che appare tanto grandioso quanto utopistico: la restaurazione del paganesimo. Si trattò in realtà di un progetto 'totale', che si proponeva «*di decostruire quanto Costantino aveva costruito e Costanzo rafforzato*»[2]. Da Giuliano stesso, che è stato anche scrittore in lingua greca, conosciamo i contenuti della sua visione filosofico-religiosa (*Alla madre degli dei* e *A Helios re*) e la sua opinione su Cristianesimo (alla quale era dedicato un testo *Contra Galileos*, perduto, di cui si ricostruiscono gli argomenti dalle citazione degli autori cristiani che si impegnarono a confutarlo). Giuliano rimprovera al Cristianesimo di essere una menzogna, rivolta a spiriti ingenui e infantili, divulgata per di più da predicatori rozzi e ignoranti; di presentare principi morali impraticabili e pericolosi, con il perdono concesso a criminali; di essere un'eresia del Giudaismo, il quale aveva almeno il merito di essere un culto etnico. Gesù è uno dei tanti profeti sorti in Palestina, condannato al supplizio degli schiavi, alla cui resurrezione Giuliano non crede; il culto dei santi e delle reliquie suscitava repulsione in Giuliano, che arrivava a chiamare 'ossari' la chiese cristiane.

La politica religiosa di Giuliano passa rapidamente dalla tolleranza alle misure anti-cristiane, consistite nel cancellare i privilegi precedentemente concessi alla Chiesa, nell'escludere i crisitiani dalle maggiori cariche dell'amministrazione statale e delle guardia imperiale, sino ad arrivare all'esclusione dei professori cristiani di retorica e di filosofia dall'insegnamento. Nel contempo Giuliano cerca di rilanciare i culti pagani, abolendo le restrizioni imposte dai precedenti imperatori, elargendo stanziamenti per il restauro dei templi; chiedendo ai sacerdoti alta moralità e filantropia.

La morte di Giuliano durante una spedizione contro i Persiani, voluta non solo per l'ambizione personale di emulare Alessandro Magno , ma anche per la convinzione che una vittoria sotto l'egida dagli dèi pagani avrebbe suscitato l'entusiasmo religioso delle masse, segnò la fine della restaurazione degli antichi culti. Le ragioni del fallimento della politica religiosa di Giuliano sono molteplici: Giuliano visse troppo tardi, quando ormai i cristiani erano presenti in misura cospicua nell'apparato statale e nell'esercito e persino molti popoli germanici erano cristianizzati (sia pure nel credo ariano). Il programma di Giuliano era imposto dall'alto, con l'autorità e con la forza; ma soprattutto bisogna tener conto del fatto che il Cristianesimo, rispondendo a profonde esigenze spirituali di salvezza individuale, aveva diffuso stili di vita e di pensiero che avevano modificato profondamente la cultura e la mentalità, al punto

[2] Giovanni Filoramo, *La croce e il potere. I crisitani da martiri a persecutori*, Laterza, Bari-Roma, 2011

che in Giuliano stesso se ne riconoscono le tracce (dalle personali pratiche ascetiche ai consigli morali impartiti al clero pagano).
Nel complesso contesto storico-culturale del IV secolo d.C., in cui da Costantino a Teodosio il Cristianesimo diventa religione di stato, un Cristianesimo travagliato dal dibattito teologico e lacerato dalla lotta contro le eresie, la figura di Giuliano consente di illuminare un aspetto interessante dello scontro tra 'Atene e Gerusalemme', la cosiddetta rinascita pagana: Giuliano infatti non fu un isolato, perché i culti tradizionali avevano ancora molti seguaci, non solo nelle campagne, ma anche nell'èlite aristocratica., in particolare romana. L'episodio più importante di questa resistenza del paganesimo fu la disputa per l'Altare della Vittoria, che contrappose nel 384 Simmaco, prefetto di Roma, e Ambrogio, vescovo di Milano. Dall'esito di questo confronto emerse chiaramente che nel nuovo impero cristiano non c'era più posto per scelte religiose diverse dal quella ufficiale.

2. Il percorso didattico

L'attività didattica si è sviluppata in quattro fasi, nel rispetto della gradualità, trattandosi di una classe seconda, che non aveva ancora acquisito con sistematicità i contenuti di lingua latina. Tutto il percorso ha posto al centro la fonte latina costituita dalle *Storie* di Ammiano Marcellino, che è stata 'interrogata' su vari livelli (linguistico, retorico, storico).
La prima fase, dopo la presentazione del progetto, è consistita nello studio del *Discorso di Giuliano morente*[3] un passo che per la situazione cui fa riferimento e per i temi toccati si offre come testo di elezione per conseguire il coinvolgimento personale, mettendo in gioco immaginazione ed emozioni. Considerato il livello di difficoltà del testo, la traduzione è stata svolta interamente in classe, attraverso la lezione frontale e dialogata, con frequenti 'soste' per recuperare i contenuti grammaticali indispensabili per affrontare le strutture del latino di questo autore, che forse pensava in Greco e poi traduceva in Latino, data la frequenza di costrutti participiali. I ragazzi hanno provveduto autonomamente a ricercare i contenuti di storia letteraria pertinenti e li hanno condivisi nella restituzione in classe. Nel contempo lo svolgimento dei contenuti di Storia aveva raggiunto l'età tardo-antica e in particolare il IV secolo d.C., consentendo così alla classe di possedere un quadro di riferimento, per quanto essenziale. Sul *Discorso di Giuliano morente* la classe ha sostenuto una verifica scritta, in cui era richiesta la traduzione, l'analisi linguistica e retorica del testo noto.

La seconda fase si è fondata, dal punto di vista metodologico, sul modello della *classe capovolta*, per cui sono stati assegnati dei passi di Ammiano Marcellino e degli argomenti storico-culturali, prima da approfondire autonomamente e poi da condividere; sono stati definiti sei gruppi, composti da studenti di livello non omogeneo, ed è stato assegnato a ciascun gruppo il compito di elaborare un PPT, per presentare ai compagni la traduzione e le strutture linguistiche e retoriche più importanti; la selezione dalle *Storie* ha tenuto conto del livello medio della classe, individuando passi descrittivi delle virtù e dei vizi di Giuliano, sui quali i ragazzi hanno

[3] Ammiano Marcellino, *Storie*, XXV, III, 15-23 (a cura di A. Selem, Utet, Torino, 1993)

lavorato a coppie, svolgendo gran parte dell'attività a scuola, nel Laboratorio di traduzione, che ha favorito l'apprendimento cooperativo. I temi di ricerca assegnati ai vari gruppi riguardano il contesto storico politico del IV secolo, in particolare le vicende della dinastia dei Costantinidi; il quadro culturale e religioso del IV secolo; le fonti su Giuliano, in particolare Ammiano Marcellino; la ritrattistica imperiale; riprese e interpretazioni della figura di Giuliano nei secoli successivi. Il lavoro svolto in questa fase è stato verificato con le presentazioni supportate da PPT fatte da ogni studente alla classe.

Nella terza fase la lettura del romanzo *Giuliano* di Gore Vidal, autonomamente effettuata dagli studenti, è stata oggetto di discussione guidata da un questionario; sono stati puntualmente rivisti i capitoli XXII, XXIII e XXIV, al fine di far convergere l'attenzione su quello che sarebbe stato il filo conduttore dell'ultima fase, la morte dell'imperatore.

La quarta fase dell'attività didattica è stata dedicata alla realizzazione del prodotto finale, un'inchiesta giornalistica su un 'giallo' storico: chi ha ucciso Giuliano l'Apostata? Dopo aver analizzato alcuni esempi contemporanei di inchieste giornalistiche pubblicate in rete delle principali testate nazionali, i gruppi hanno lavorato per illustrare il 'mistero' della morte di Giuliano, partendo dal 'testimone oculare' Ammiano Marcellino che, narrando il ferimento di Giuliano, usa l'espressione «*incertum unde*»[4] in riferimento al giavellotto che ne trafigge il fianco; egli inoltre riferisce quanto segue: «*hocque viso e saltibus nos hostes diversitate telorum et verbis turpibus incessebant ut perfidos et lectissimi principis peremptores: audierant enim ipsi quoque referentibus trasfugis, rumore iactato incerto, Iulianum telo cecidisse Romano*»[5]. Il pretesto narrativo di fare luce sull'ipotesi che la morte di Giuliano potesse essere stato un 'tirannicidio', compiuto da mani cristiane, ha consentito di riorganizzare i materiali raccolti nell'attività di ricerca e di dare loro una veste giornalistica, nello stile e nella definizione grafica, arrivando a produrre, con l'utilizzo di un *template word* adeguato, un'inchiesta on line. Tutta l'attività di *cooperative learning* è stata oggetto di valutazione tramite apposite rubriche.

[4] Ammiano Marcellino, *Storie*, XXV, III, 6 (op. cit.)
[5] Ammiano Marcellino, *Storie*, XXV, VII, 6 (op. cit.)

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ).

I misteri di Pompei: un viaggio nel passato alla scoperta delle nostre radici

Prof.ssa Carla Menon, Prof.ssa Salvatrice Messina, docenti presso il Liceo Scientifico Statale "Galileo Galilei, San Donà di Piave, Venezia; a.s. 2017/2018 classe 2^ E, indirizzo di studi Liceo Scientifico.

1. Presentazione

La proposta di un lavoro su Pompei nasce dalla volontà di rivivere la storia di una civiltà densa di testimonianze. L'idea di un grande scrigno, in parte ancora da scoprire, è stato il motore del nostro lavoro, che vuole spingere gli studenti al sentimento della ricerca del passato con gli occhi del presente. Come dice Carandini, fare ricerca significa «comprendere e studiare il passato con gli strumenti mentali e tecnici della contemporaneità»[1]. Il lavoro ha interessato le materie di Latino, Storia e Italiano, articolandosi in cinque fasi: la lingua delle fonti per studiare Pompei, il linguaggio descrittivo per analizzarla secondo un metodo scientifico, il linguaggio narrativo per raccontarla, il linguaggio poetico per interpretare la metafora esistenziale e filosofica di cui Pompei diventa simbolo e il linguaggio multimediale per rappresentarla con gli strumenti tecnologici di oggi.

2. Latino e Storia - La lingua delle fonti.

L'attività è partita dall'analisi e dalla traduzione della lettera di Plinio il Giovane a Tacito, la n. VI,16 e dall'elaborazione di un commento da parte dei cinque gruppi di lavoro alla lettera XX, scritta di seguito alla precedente, per spiegare l'evoluzione dei tragici avvenimenti accaduti dopo l'eruzione del Vesuvio. Dapprima il lavoro di traduzione è stato pedissequo, successivamente ogni gruppo ha elaborato un modello di traduzione sulla falsariga di quello presentato dalla docente. Si è riscontrato, infatti, che la traduzione di passi, in parte complessi, richiedeva un metodo che esulasse dalla consueta trasposizione meccanica in lingua italiana, come sovente una buona parte della classe era solita eseguire. Gli allievi (cinque per gruppo) in team hanno lavorato sui testi, seguendo in un primo momento le indicazioni consigliate dalla docente, e in seguito autonomamente, avvalendosi di materiali messi a loro disposizione, sia in formato cartaceo che multimediale. I brani proposti sono stati tradotti e analizzati, rispondendo a una serie di domande relative alla natura morfosintattica, lessicale e retorica tipica dello stile di Plinio il Giovane. L'attenzione si è concentrata, in particolare, su alcuni stilemi caratterizzanti il passo scelto; ma la complessità stilistica dell'opera, che di solito si affronta nell'ultimo anno di liceo, è stata supportata e integrata dalla ricerca di immagini che immortalassero la vita degli abitanti di Pompei prima dell'eruzione, in ogni ambito, accompagnate da didascalie in italiano, tradotte da ogni gruppo in latino. A tal proposito è stato fornito agli studenti un glossario dei lemmi più indicativi attinenti al genere e al tema esaminato, che hanno poi implementato mediante una ricerca personale. A conclusione di questa prima fase tutti gli studenti hanno prodotto un'analisi dell'estratto,

[1] Carandini A., *Il nuovo dell'Italia è nel passato*, intervista a cura di Paolo Conti, Ed. Laterza, 2012, p.12.

tradotto in power point, corredata da una breve presentazione dell'opera e dello stile dell'autore. Tale lavoro ha costituito una valutazione diagnostica delle competenze acquisite fino a quel momento, sia sui principali cardini dell'ideologia romana di età imperiale, sia sulle caratteristiche sintattiche, linguistiche e lessicali dell'epistola.

2.1 La mediazione didattica

In questa fase sono stati evidenziati i momenti rappresentativi di un evento che ha "spazzato" via due città memorabili, simbolo dell'opulenza dell'impero romano nel suo massimo splendore. I cinque gruppi svolgendo una parte del lavoro a casa e subito confrontandosi tra loro, hanno catalogato il testo dell'epistola in base alla sua tipologia e alle differenti particolarità sintattiche, lessicali e stilistiche. In seguito, prima di passare alla fase in laboratorio, è stata assegnata alla classe una prova di verifica di un passo noto dell'epistola VI,16 di Plinio il Giovane a Tacito. L'esito non soddisfacente della prova ha determinato una revisione immediata dei lavori che ha preceduto la sintesi in power point, necessaria a dimostrare il grado di conoscenze e competenze acquisite. Il lavoro sulla contestualizzazione e sullo stile si è avvalso di materiali messi a disposizione dall'insegnante. Nella fase finale i cinque gruppi si sono dedicati alla produzione dei power point in cui ciascuno si è messo in gioco, non più spettatore di lezioni *ex cathedra*.

3. Italiano. Il linguaggio descrittivo: le principali strutture e infrastrutture di Pompei.

L'attività è stata avviata da un *brain storming* per verificare le pre-conoscenze della classe sull'argomento, confluite poi in una mappa concettuale, usata per la stesura di un testo argomentativo. Sotto questa luce l'inizio del percorso di ricerca-azione ha aperto molte riflessioni di carattere storico e filosofico, ma allo stesso tempo ha sottolineato la necessità di uno studio attento e analitico su cui fondare le proprie interpretazioni. Di conseguenza, in concomitanza con la lettura delle fonti antiche latine, dopo aver studiato un estratto dello studio di Zanker[2], gli studenti hanno approfondito la struttura urbana e l'architettura delle infrastrutture e degli edifici pompeiani più rilevanti, affidandosi allo sguardo esperto dello studioso, che più volte cita il *De Achitectura* di Vitruvio. Alcune informazioni, riportate oralmente, hanno fatto fede agli studi di Maiuri[3] e di Carandini; in particolare per l'architettura domestica e l'edilizia privata è stato considerato lo studio di Della Corte[4] e per l'influenza orientaleggiante, presente nei giardini delle *domus*, nei triclini estivi, nelle fontane-ninfeo e negli *euripi*, quello di P.Grimal[5]. Sulla base dei dati raccolti, per poter ricostruire plasticamente Pompei, gli allievi hanno riportato su tre schede e su alcune slide in power point gli elementi significativi delle principali strutture e infrastrutture della città, in particolare il foro, il teatro, l'anfiteatro, le terme, le strade e le *domus*.

---

[2] Zanker P., *Pompei*, Einaudi, 1993.

[3] Maiuri A., *L'ultima fase edilizia di Pompei*, Istituto di Studi Romani, Roma, 1942.

[4] Della Corte M., *Case ed abitanti di Pompei*, Napoli, 1965.

[5] Grimal P., *I giardini di Roma Antica,* ed. Garzanti, 1990.

4. Il linguaggio narrativo: il confronto sui libri di A. Angela e di M.Beard e la stesura di cinque racconti

Da un'attività meramente analitica e scientifica, basata su dati ed elementi oggettivi, si è poi passati al dibattito scaturito dopo la lettura del romanzo di A.A.ngela[6] e di una buona parte del saggio di Mary Beard[7] A.Angela nel suo libro non si limita a ricostruire Pompei, come farebbe un archeologo, ma riporta in vita sette personaggi reali, che diventano poi i protagonisti del suo romanzo. Mary Beard[8], per sua parte, percorre le strade di Pompei e le anima ricostruendo con precisione storica le attività, le abitudini sociali e la condotta di personaggi influenti che hanno lasciato il segno del loro potere, attraverso graffiti, iscrizioni e insegne. Il percorso ha stimolato la curiosità e l'immaginazione degli allievi, coinvolgendoli sul piano emotivo, e li ha resi consapevoli della necessità di consultare le fonti scritte, iconografiche e archeologiche, senza le quali nessuna supposizione risulterebbe fondata o credibile. Si è voluto ricreare il clima della Pompei in vita, dei rumori che brulicavano lungo le sue strade, delle attività delle sue botteghe, della vita all'interno delle *cauponae* o delle *popine*, dell'attività dei follatori dentro le f*ullonicae*, e dei produttori di vino e di *garum*. La ricerca è partita dalle domande degli allievi che hanno voluto 'vedere' e 'conoscere' Pompei da vicino. Siamo entrati nel vivo della ricerca ricostruendo la vita all'interno di una *caupona*, o di una *fullonica*. Poi, addentrandoci nella dimensione pubblica, abbiamo 'fatto visita' a un anfiteatro ricostruendo l'allenamento e l'esercizio di un gladiatore o all'interno di un teatro per guardare lo spettacolo di un attore pantomimo*;* ancora abbiamo passeggiato lungo il foro e siamo entrati in un tempio e infine abbiamo conosciuto il custode delle terme Stabiane e ci siamo rilassati nei *Praedia* di *Iulia Felix*. Insistenti sono state le domande relative alla sfera politica, volte a chiarire il senso dei graffiti, l'attività degli scrittori di insegne, ma soprattutto l'influenza che la capitale esercitava su Pompei. A questo punto agli studenti si è chiesto di scrivere cinque racconti, ispirati ai caratteri più significativi della vita a Pompei. Sulla base di una scheda-elenco, che presentava una gamma di circa venti personaggi, e di cinque schede, che tracciavano i profili sintetici del loro ruolo politico, sociale o economico, ogni gruppo ha scelto e costruito i personaggi protagonisti dei loro racconti, elaborando lo studio dei dati oggettivi in una narrazione soggettiva. Tale *transfert* ha permesso di metabolizzare e nello stesso tempo di interiorizzare la complessità dell'argomento e attraverso il *cooperative learning* l'azione didattica ha acquisito valore e significato.

5. Il linguaggio poetico: Pompei dalla prosa alla poesia

Numerosi scrittori europei del Cinquecento, Seicento e Settecento si recarono alle pendici del Vesuvio per rivisitare i luoghi descritti nella letteratura antica, come Virgilio, Strabone, Orazio, Seneca. Nell'Ottocento tra i più illustri viaggiatori che troveranno

---

[6] Angela A., *I tre giorni di Pompei,* ed. Rizzoli, 2014.

[7] Beard M., *Prima del fuoco, Pompei storie di ogni giorno,* ed. Laterza, 2012.

[8] Beard M., cit. Molte pagine di questo libro sono state lette in classe e alcuni personaggi, protagonisti dei racconti scritti dagli allievi, sono nati dopo un'attenta analisi delle attività economiche-lavorative o politico-sociali dei pompeiani, descritte dall'autrice.

ispirazione per le loro opere proprio a Pompei, troviamo J.W.Goethe, Sir William Hamilton, François-René de Chautebriand e Stendhal. È stato di conseguenza sottoposto agli allievi un dossier in cui si citano le testimonianze del viaggio a Pompei di alcuni di questi grandi scrittori. Passando dal testo in prosa al testo poetico è stata analizzata la prima strofa de *La Ginestra* in cui Leopardi ci parla della possanza dello «sterminator Vesevo». Nel componimento il Vesuvio e Pompei divengono fonte di ispirazione e aprono riflessioni di carattere filosofico-esistenziale, la cui eco è ancora viva: è bastevole pensare alla fede che oggi diamo al progresso tecnologico come fonte di benessere e di irrinunciabile agio. Di conseguenza il percorso della nostra ricerca è proseguito fino al '900 con *La bambina di Pompei* di Primo Levi: ancora una volta una riflessione sulle brutture del potere e del progresso e sulla violenza e cecità incolpevole della natura. È stata colta in classe la forte suggestione del Leopardi della *Ginestra* nel verso di Levi «*ci bastano d'assai le afflizioni donate dal cielo»,* proprio quel cielo che sconvolse terra e mare nel 79 d.C. con l'eruzione del Vesuvio.

6. Il linguaggio multimediale: il video

Il laboratorio ha rappresentato il momento più vivace dell'intera attività, evidenziando abilità difficilmente riscontrabili in una lezione curricolare. I ragazzi hanno affrontato il montaggio di un video per ricostruire con immagini e suoni la narrazione dei loro racconti. La collaborazione interdisciplinare ha permesso di sfruttare più conoscenze e di convogliarle in una sola ricerca che ha trovato libera espressione nel video, mirando all'interpretazione soggettiva dei dati.. La conclusione di questo viaggio ha dato modo agli allievi di comprendere come lo studio dell'antichità non finisca mai di fare luce sul presente, offrendo spunti di analisi che coinvolgono molti saperi. Tale attività, ponendosi come finalità la 'ricerca', ha incrementato la motivazione intrinseca dell'allievo, avviandolo a liberarsi dai vincoli di uno studio meccanico e rigidamente scolastico.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo:
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ)

Il *Satyricon, «novae simplicitatis opus»*

Prof.ssa Claudia Mizzotti e prof.ssa Giorgia Totola, docenti presso il Liceo Scientifico Statale "A. Messedaglia" di Verona, a.s. 2017/2018, classi 5^A, 5^B e 5^D, indirizzo di studi Liceo Scientifico

1. Presentazione.

Il progetto *Il Satyricon, <<novae simplicitatis opus>>* è stato inserito nel laboratorio "Testo-testi-linguaggi" ed è stato avviato per analizzare l'originalità dell'opera di Petronio nella sua complessità letteraria. Non sono mancati anche studi di carattere antropologico, che hanno consentito di mettere in relazione fonti di tipologie differenti. Nel corso dell'anno, gli studenti delle singole classi si sono confrontati in laboratori di ricerca e hanno organizzato per i propri coetanei presentazioni tematiche e approfondimenti da condividere sia nell'aula scolastica, sia all'esterno in visite autogestite sul territorio veronese.

Lo sviluppo del progetto si è principalmente concentrato sui capitoli dell'opera dedicati alla *Cena di Trimalchione,* dapprima illustrata attraverso un percorso iconografico a testimonianza della forte connotazione realistica dell'opera[1], poi confrontata con le riscritture del testo petroniano realizzate da artisti come Bruno Maderna, Federico Fellini, Edoardo Sanguineti e Pier Paolo Pasolini tra la fine degli anni Sessanta e la metà degli anni Settanta[2]

Nel corso del progetto gli studenti hanno affrontato prove di natura diversa (saggio breve, test modalità Probat, etc.) e hanno realizzato come prodotto della ricerca-azione un fumetto in Latino, che è stato pubblicato sul giornalino d'istituto a marzo. In tale percorso Claudia Mizzotti e Giorgia Totola hanno curato rispettivamente la sezione su *Il realismo del* Satyricon *e la realtà delle pietre* e la sezione su *La ricezione dell'opera petroniana nel Novecento.*

2. Il realismo del *Satyricon* e la realtà delle pietre. (Claudia Mizzotti)

Il cap.71 del *Satyricon* di Petronio è una pagina didatticamente piuttosto sfruttata, presente su molte antologie scolastiche. La lettura è stata condotta sollecitando il confronto fra la fonte letteraria e le fonti epigrafiche ed archeologiche, cercando una corrispondenza fra invenzione letteraria ed evidenza materiale. Lo scopo, in primo luogo, è stato quello di ricostruire un quadro di civiltà attraverso l'uso delle diverse fonti, ma, oltre a questa lezione di metodo storico, obiettivi tutt'altro che secondari sono stati la riflessione su alcuni meccanismi propri della letteratura, sul rapporto che essa intrattiene con la realtà, sul contributo che i testi letterari possono dare alla comprensione del mondo, nella sua complessità e nel suo divenire. Osservare gli strumenti di comunicazione diffusi nel mondo antico, con particolare riferimento alle «scritture esposte», e ricavarne elementi utili di confronto con la contemporaneità in

[1] Di particolare utilità è stata la lettura commentata e illustrata da Ciarallo A. - De Carolis E., *Cena di Trimalchione*, Roma, Narrativa Aracne, 2012.

[2] L'articolo di Pasticci S., *La presenza del Satyricon sulla scena culturale degli anni Settanta, da Maderna a Pasolini*, in "Musica/Realtà", marzo 2010, pp.77-126 ha fornito le linee essenziali del percorso.

una prospettiva diacronica è stato agevole grazie alle ricche collezioni archeologiche ed epigrafiche del territorio veronese, fra cui spicca il Lapidario Maffeiano, uno dei musei più antichi d'Europa.

A conclusione del convito, Trimalchione rende note le sue ultime volontà. La presenza del tema della morte nel capolavoro petroniano sorprende solo i lettori meno accorti. Sulla relazione fra situazione conviviale e l'ambito funerario gli studenti hanno considerato al Maffeiano alcuni rilievi con scene di banchetto di pertinenza funeraria greci, etruschi e romani. Trimalchione non si limita a rendere pubblico il suo testamento, ma impartisce precise disposizioni per la realizzazione della sua tomba ad Abinna, costruttore di lapidi e sepolcri, suo amico carissimo e liberto lui pure. Il committente descrive con dovizia di particolari l'area sepolcrale, il monumento, con il suo ricco apparato decorativo, e l'epitaffio, perché «*valde enim falsum est vivo quidem domos cultas esse, non curari eas, ubi diutius nobis habitandum est*». Nel monumento di Trimalchione gli elementi si affollano in una realizzazione bizzarra con i seguenti scopi: rappresentare il defunto; ricostruire il suo universo affettivo e i suoi interessi; testimoniare la sua affermazione socio-economica. Nella tomba del liberto si nota un'accumulazione di particolari realistici, ma proprio la troppa fitta concentrazione di elementi difficilmente conciliabili fra loro in un'unica realizzazione funeraria determina un sovvertimento, un effetto straniante. Il lettore è spiazzato, quello contemporaneo alla stesura del *Satyricon* che ha esperienza della realtà in cui è collocata la narrazione, ma anche quello avveduto di oggi, che sappia cogliere la spinta all'estremo, il comico paradosso. Quanto alla comunicazione nel mondo antico, le epigrafi nel loro contesto, come mostra chiaramente il passo di Petronio e l'autopsia dei monumenti condotta con gli studenti presso il Museo lapidario, andava ben oltre la trasmissione di un'informazione e, nello specifico funerario, dichiarare a chi appartiene una sepoltura. Comunicare *per titulos* nel mondo antico comportava una combinazione di caratteristiche intrinseche, cioè legate al testo e al suo contenuto, ed estrinseche, ossia legate al valore della parola scolpita sulla pietra, così che testo verbale e testo iconico acquistavano e rilasciavano nel tempo un messaggio, l'uno in stretta relazione all'altro. Ermerote, liberto ed ospite del banchetto, riferisce sulla diffusa capacità di leggere, o almeno di "compitare" e quindi comprendere, il testo dei messaggi iscritti fuori e dentro casa3:"*Non didici geometrias, critica et alogas naenias, sed lapidarias litteras scio*"(*Satyricon* 58, 7). La combinazione di testo verbale e testo iconico facilitava la comprensione del messaggio: la lettura dei romani era globale e insiemistica. Alla tecnica della comunicazione del mondo romano mancava la velocità, mancava la diffusione contemporanea in tempo reale in tutte le parti dell'impero, ma non difettava certo la capacità di incantare quel popolino *qui stupet in titulis et imaginibus* (Hor., *Satire,* I, 6, 15-17) attraverso strategie condivise nel mondo globalizzato di allora.

[3] La casa di Trimalchione è un piccolo mondo con numerose iscrizioni: *Quisquis servus sine dominico iussu foras exierit, accipiet plagas centum* (Petron. 28, 7);*Cave canem* (ivi 29,1); *C(aio) Pompeio Trimalchioni / seviro augustali / Cinnamus dispensator* (ivi 30, 1); *Tertio et pridie kalendas ianuarias C(aius) noster foras cenat* (ivi 30, 3).

3. La ricezione del Satyricon nel Novecento. (Giorgia Totola)

Nello studio del *Satyricon* di Petronio è stato subito evidenziato come la forma letteraria avesse contribuito a conferire originalità e complessità all'opera nella quale sono presenti elementi tratti dalla satira menippea, dal romanzo greco, dalla fabula Milesia, dall'epica e dalla tradizione italica, benché utilizzati con intento parodistico nei confronti della cultura letteraria tradizionale4. Anche la frammentarietà e l'incompiutezza, l'enciclopedismo e la varietà dei registri linguistici presenti nell'opera petroniana sono stati considerati ed enfatizzati nelle sperimentazioni novecentesche.

In questa fase del progetto, sono stati pubblicati sulla piattaforma moodle il testo del *Satyricon* di Maderna e il link alla rappresentazione dell'opera a cura della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana5 e sono stati invitati gli studenti a prendere visione del materiale fornito. Successivamente, in classe, durante una lezione partecipata, è stato evidenziato dapprima come il compositore avesse concentrato l'azione scenica solo sulla cena di Trimalchione, annullando il tempo e lo sviluppo diacronico degli eventi; poi, è stato notato come tra i personaggi presenti nell'opera di Maderna non vi fosse traccia né di Encolpio, l'io-narrante del romanzo di Petronio, né dei compagni Gitone e Ascilto: protagonista è Trimalchione, liberto arricchito, accompagnato dalla volgarità della moglie Fortunata6. Inoltre, è stato sottolineato come il plurilinguismo utilizzato da Petronio fosse divenuto nella partitura recupero di frammenti musicali attinti dalla tradizione: si possono riconoscere sia la marcia del *Walhalla* di Wagner e la marcia trionfale dell'*Aida* di Verdi utilizzate per conferire solennità ed eroismo al contesto, sia *Stars and Stripes Forever* di John Philip Sousa e il *Can Can* di Offenbach per evidenziare, invece, il carattere triviale dell'insieme. Infine, per la scrittura del libretto Maderna si è servito di traduzioni redatte in quattro lingue diverse, che ha mantenuto nel testo originale in base alle situazioni rappresentate: l'inglese come lingua del XX secolo, il tedesco per le condizioni triviali, il francese per le scene amorose e il latino per le digressioni colte7.

Lo stesso approccio didattico è stato seguito per le riscritture del *Satyricon* da parte di Fellini, di Sanguineti e di Pasolini, tenuto conto della specificità di genere[8]: Fellini realizza un film dall'effetto straniante accentuato dalle scelte musicali e linguistiche,

---

[4] "La parodia petroniana è uno sguardo sul mondo carico di ambiguità: in qualche caso il suo senso preciso è inafferrabile. La punta corrosiva sembra rivolta ora verso la cultura e i modelli che propone (inattingibili, convenzionali, retorici, persino insensati), ora verso la vita e le sue frustrazioni materiali" Barchiesi A. - La Penna A. - Mazzoli G. - Narducci E., *La prosa latina*, Firenze, La Nuova Italia, 1993, p.237.

[5] https://m.youtube.com/watch?v=mXjWFohztJM

[6] Nel *Satyricon* di Maderna i personaggi sono otto: oltre a Trimalchione e Fortunata, vi sono il costruttore di tombe Abinna con la moglie Scintilla, il liberto Nicerote, la sacerdotessa di Priapo Quartilla, la servetta Criside e il vecchio e vizioso filosofo Eumolpo; cfr. Maderna B., *Satyricon, Dialogo con Maderna. 18 concerti, Milano, 30 settembre - 20 dicembre 1989,* Milano, Rai Radiotelevisione Italiana, 1989, pp. 186-203.

[7] Pasticci S., op. cit. p., 99.

[8] Il 4 settembre 1969 esce il film di Federico Fellini intitolato *Fellini-Satyricon;* nel 1970 Edoardo Sanguineti pubblica per Einaudi *Il giuoco del Satyricon. Un'imitazione da Petronio;* infine, nel 1992 viene pubblicato postumo *Petrolio* di Pier Paolo Pasolini.

affascinato dalla frammentarietà dell'opera di Petronio[9]; Sanguineti scardina le strutture narrative della tradizione e individua come elemento cardine la commistione di generi nell'utilizzo di materiale letterario preesistente[10]; infine, Pasolini abbraccia anch'egli la frammentarietà del *Satyricon* di Petronio nel progetto della scrittura di *Petrolio* che si sarebbe dovuto presentare <<*sotto forma di edizione critica di un testo inedito (considerato un Satyricon moderno*)>>[11]. Tutti questi artisti si sono, quindi, confrontati con l'opera di Petronio e si sono serviti delle funzioni strutturali introdotte dall'autore latino, cercando di ampliarne gli orizzonti attraverso i mezzi espressivi specifici delle singole produzioni artistiche.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ)

[9] "Nel 1967] avevo riletto Petronio ed ero rimasto affascinato da un particolare che prima non avevo saputo notare: le parti mancanti, cioè il buio, tra un episodio e l'altro", Fellini F., *Intervista sul cinema*, a cura di Grazzini G., Bari, Laterza, 1983, 2004[2] , pp. 136-37.

[10]"C'era una volta, nella città di Efeso, una signora che era molto famosa, tanto che era casta, che ci tirava anche le donne, là dai paesi vicini, che ci venivano che se la contemplavano. Questa si sotterra il suo marito, un giorno, che però non si accontenta mica che si segue il suo solito funerale, sparsa le trecce morbide, che si picchia il suo petto nudo, davanti a tutta lì la gente.", Sanguineti E., *Il giuoco del Satyricon. Un'imitazione da Petronio*, Torino, Einaudi, 1970, p. 148.

[11]Roncaglia A., *Nota filologica*, in Pasolini P.P., *Petrolio*, Einaudi, Torino 1992, p. 571.

Multum et in se recedendum est.
Il lessico dell'interiorità in Seneca.

Prof.ssa Lucia Olini, docente presso il Liceo Scientifico Statale "Angelo Messedaglia" di Verona; a.s. 2017/2018 classi 5B, 5D, 5H indirizzo di studi Liceo Scientifico.

1. Presentazione del progetto. Ragioni culturali e didattiche e metodologia adottata.

Il progetto risponde a un duplice obiettivo didattico: sul piano linguistico intende consolidare la padronanza con un approfondimento sul lessico; sul piano culturale intende verificare l'indagine sull'interiorità sviluppata da Seneca, come momento di sintesi del pensiero del mondo antico ma anche strutturazione di categorie antropologiche e psicologiche che hanno avuto esito nella modernità europea.

In passato nella didattica delle lingue classiche l'acquisizione del lessico e la riflessione su di esso sono rimaste spesso marginali, a favore di un impianto prevalentemente sintattico, derivante dalla logica della grammatica normativa tradizionale e corrispondente anche all'immagine stereotipata del latino come lingua del periodare ampio e complesso di stampo ciceroniano. Tale impostazione, ormai obsoleta, trovava le sue ragioni in una situazione scolastica nella quale l'approccio alle lingue classiche avveniva quando lo studente aveva già un *habitus* logico-grammaticale strutturato.

Oggi lo studio delle lingue classiche, all'inizio del liceo, può contare su prerequisiti molto diversificati: spesso alle categorie grammaticali astratte si sono sostituite conoscenze e abilità di altro tipo, più utili a comprendere uso e funzioni linguistiche. L'apprendimento linguistico del latino è rallentato e penalizzato fortemente, soprattutto nel liceo scientifico, dalla drastica riduzione del monte ore apportata dalla riforma Gelmini. Resta pressante tuttavia l'impegno dei docenti per far sì che la tradizione sulla quale si è costruita la nostra civiltà non esca definitivamente dall'orizzonte di riferimento dei futuri cittadini. Il nuovo scenario consiglia da un lato l'assunzione di alcuni principi della "didattica breve", al fine di selezionare gli apprendimenti essenziali per l'accesso ai testi, dall'altro una specifica attenzione al lessico, per accelerare la familiarizzazione con il mondo latino e promuovere la memorizzazione del linguaggio e delle strutture del pensiero. Non va dimenticato lo statuto del latino, che, nel *curriculum* liceale, mantiene pur sempre il compito di fornire un contributo imprescindibile alla conoscenza della storia della civiltà europea. La lingua, proprio nel lessico e nei processi di formazione ed evoluzione semantica, è specchio della civiltà e ne rivela spesso gli aspetti antropologici nascosti e sedimentati. Il lessico è veicolo per entrare nel mondo culturale, ideologico, spirituale di un autore. Una specifica e sistematica osservazione del lessico può costituire il mezzo per condurre gli studenti ad una corretta pratica di lettura dell'opera letteraria, che non si limiti ad una affrettata e generica acquisizione dei contenuti informativi, ma interroghi il testo nella complessità delle sue stratificazioni semantiche. L'analisi del lessico, dimensione della lingua che più velocemente accoglie influssi stranieri e modificazioni, permette di storicizzare lo studio del latino, comprendendo che esso è stato per moltissimi secoli una lingua viva, e che nell'uso ha anch'esso subito una consistente

evoluzione: ben diverso è il latino di Plauto da quello di Apuleio, da quello di Agostino.

Dalle ragioni culturali e didattiche sinteticamente esposte derivano anche le scelte metodologiche, adottate anche in funzione di favorire l'apprendimento linguistico situato, in relazione cioè con il mondo dell'autore e le tipologie testuali. Schematicamente, queste le linee guida:

-lettura testi integrali in traduzione italiana;

-lavoro di tipo induttivo: fuga da ogni astrattezza; ricerca di inferenze dai testi;

-atteggiamento attivo e interrogativo di fronte al testo letterario, da sottoporre ad una "inchiesta" a partire dall'osservazione del lessico, "spia" di mondo morale, ideologico, culturale di autore ed epoca;

-massima valorizzazione del lavoro collaborativo: gruppo, discussione; abitudine al confronto di diversi punti di vista;

-integrazione del lavoro di comprensione e analisi con il lavoro di riflessione e rielaborazione.

2. Descrizione del percorso.

Come attività preliminare, per immettere gli studenti nel mondo linguistico di Seneca, verranno messi a confronto due passi di analogo contenuto consolatorio di Cicerone e di Seneca. L'analisi condotta in parallelo servirà a mostrare le diverse modalità argomentative: il periodare ampio e complesso di Cicerone, e la condensazione della *sententia* senecana, affidata all'intensità semantica della parola, che acquista profondità spesso grazie ad una studiata elaborazione metaforica. Lo stile, inoltre, riflette la visione del mondo e la temperie culturale e politica dell'epoca: la lingua di Cicerone corrisponde, nella sua *concinnitas* architettonica, ad un orizzonte politico ordinato e coerente, del quale il cittadino si sente fiduciosamente partecipe; la lingua di Seneca corrisponde ad un mondo in cui l'intellettuale ha perduto la sicurezza di un radicamento politico stabile, e se, da un lato, è ormai un cittadino del mondo, membro di una *societas* umana che oltrepassa i confini della *civitas*, dall'altro trova un baluardo rispetto all'incertezza politica ed esistenziale nel ripiegamento verso l'interiorità[1].

L'opera senecana dalla quale prenderà avvio il percorso è *De tranquillitate animi*, della quale si chiederà agli studenti la lettura integrale in traduzione italiana. Facendo affidamento sulla conoscenza dell'intero percorso argomentativo dell'opera, ne verranno poi analizzati in latino i seguenti capitoli: 1, 2, 6, 11, 17. L'attenzione sarà focalizzata sul lessico e verranno approfonditi i seguenti aspetti: etimologia e formazione delle parole, campi semantici prevalenti, metafore utilizzate per rappresentare in forma figurata la vita interiore.

Seguirà l'indagine, focalizzata sugli aspetti lessicali secondo i criteri già indicati, su altre pagine di Seneca, qui indicate nell'ordine seguito nel percorso didattico:

[1] Traina A., *Lo stile "drammatico" del filosofo Seneca*, Bologna, Patron, 1987, p. 27; Leeman A. D., *Orationis ratio. Teoria e pratica stilistica degli oratori, storici e filosofi latini*, Bologna, Il Mulino, 1974, pp. 366-367.

-*De ira* III, 36, sulla pratica dell'esame di coscienza desunta dalla Scuola dei Sestii. In questo capitolo verranno approfonditi i termini che descrivono l'osservazione e l'indagine introspettiva.
-*Epistulae ad Lucilium*, 1. Nella prima epistola si approfondiranno le tappe della riconquista della libertà interiore scandite dalle accorte scelte lessicali del primo paragrafo, nel quale Seneca rappresenta in modo concreto le forme della perdita o della sottrazione del tempo, con precise corrispondenze[2].
-*De brevitate vitae*, capp. 10, 14, 15. In questi capitoli si approfondirà la riflessione sul tempo, del quale non viene considerato lo scorrere oggettivo, ma piuttosto la percezione interiore, che lo rende una dimensione della coscienza: il percorso ragionativo muove dalla nota premessa del cap. 10: *In tria tempora vita dividitur: quod fuit, quod est, quod futurum est*, e giunge alla *sententia* conclusiva del cap. 15 che descrive la vita del *sapiens*: *Longam illi uitam facit omnium temporum in unum collatio*.
-*Epistulae ad Lucilium*, 84. In questa epistola Seneca rappresenta il rapporto con la lettura e il processo di acquisizione e rielaborazione del sapere attraverso il paragone con la produzione del miele da parte delle api: attraverso l'analisi linguistica si coglierà la concezione critica del processo di conoscenza, e si comprenderà il significato concreto e dunque esistenziale ed esperienziale che ha per i latini la parola *sapientia*.
-*Epistulae ad Lucilium*, 2. Questa epistola, dedicata ancora al rapporto con la lettura, completerà l'esplorazione dei testi di Seneca.

A conclusione del percorso all'interno dei testi di Seneca si potrà proporre agli studenti la lettura di alcuni passi critici, che saranno utili per giungere ad una sintesi della ricognizione fatta e per collocare storicamente e culturalmente l'opera di Seneca nel suo tempo e nella storia della cultura europea[3].

---

[2] *Ita fac, mi Lucili: vindica te tibi, et tempus quod adhuc aut auferebatur aut subripiebatur aut excidebat collige et serva. Persuade tibi hoc sic esse ut scribo: quaedam tempora eripiuntur nobis, quaedam subducuntur, quaedam effluunt. Turpissima tamen est iactura quae per neglegentiam fit*. Termini sui quali si concentra l'analisi: *auferebatur, subripiebatur, excidebat collige, serva, eripiuntur, subducuntur, effluunt, iactura, neglegentiam*.

[3] Mi limito a poche essenziali indicazioni: dedicato allo stile e al linguaggio il saggio fondamentale di Traina A., *Lo stile drammatico del filosofo Seneca*, in cui, distinguendo il linguaggio dell'interiorità e il linguaggio della predicazione, lo studioso conduce un'analisi, ampiamente documentata da precisi riferimenti testuali, del linguaggio di Seneca, attraverso la quale individua le coordinate e lo sviluppo del pensiero; molteplici aspetti del pensiero di Seneca e della sua presenza nella cultura europea vengono approfonditi nella raccolta di saggi *Seneca nella coscienza dell'Europa*, a cura di Dionigi I., Bruno Mondadori, Milano, 1999: il saggio introduttivo (dello stesso Dionigi), *I diversi volti di Seneca* (ivi, pp. VII-XXXII), contiene una ricognizione dettagliata dei temi principali e delle problematiche affrontate nelle opere del filosofo; una disamina del profilo del *sapiens* e della costruzione di un'immagine di sé in Cambiano G., *I testi filosofici. 4. Autoritratto e terapia filosofica*, in AA.VV. *Lo spazio letterario di Roma antica*. I. *La produzione del testo*, pp. 262-271 *passim*.

3. Verifiche.

In itinere le verifiche, scritte e orali, saranno focalizzate sull'analisi di singoli passi, con specifica attenzione agli aspetti semantico-lessicali in relazione alle coordinate del pensiero dell'autore. Alla conclusione del percorso sarà proposta agli studenti anche una verifica di sintesi, nella forma di un elaborato da costruire a partire da testi di Seneca e testi critici.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ).

C'è una metamorfosi in atto.

Prof.ssa Lucia Olini e prof.ssa Giorgia Totola, docenti presso il Liceo Scientifico Statale "A. Messedaglia" di Verona, a.s. 2017/2018, classi 5^A, 5^B e 5^D indirizzo di Studi Liceo Scientifico

1. Presentazione.

Il progetto di ricerca-azione *C'è una Metamorfosi in atto* è stato attuato tenendo presenti due fattori irrinunciabili, la ricezione contemporanea dell'opera ovidiana e la comparazione di quest'ultima con altri testi e contesti[1]: l'interesse per un'opera come le *Metamorfosi* di Ovidio ha consentito di superare le prospettive tradizionali e di confrontarsi con una sensibilità nuova e originale. Dopo una lettura accurata dell'opera ovidiana gli studenti si sono concentrati sulla presentazione tematica e, alla fine, hanno deciso di focalizzare l'attenzione principalmente su due grandi miti, *Apollo e Dafne* (5^B) ed *Eco e Narciso* (5^A), che sono stati dapprima approfonditi attraverso le fonti antiche, poi comparati con le riscritture moderne. In seguito, gli studenti della classe 5^B hanno realizzato una sceneggiatura ambientata in un museo, gli studenti della 5^A hanno, invece, (ri)scritto il mito di *Eco e Narciso* in chiave moderna in lingua latina, italiana e inglese. In tale percorso Lucia Olini e Giorgia Totola hanno curato rispettivamente la sezione C'è una Metamorfosi in atto e la sezione Ricezione di un mito.

2. C'è una metamorfosi in atto. (Lucia Olini)

La classe 5B ha iniziato il lavoro sulle Metamorfosi leggendo integralmente il poema in traduzione italiana durante le vacanze estive. Questo compito è stato anticipato dalla segnalazione dei miti più significativi sui quali concentrare l'attenzione e dalla richiesta di individuare gli snodi del testo che gli studenti ritenevano più interessanti per sviluppare l'attività di rielaborazione.

La lettura delle Metamorfosi inoltre è stata contestualizzata in un percorso di studio e riflessione sulle forme dell'epica, nella letteratura latina e in quella italiana. Il poema ovidiano quindi è stato affrontato come testimonianza della trasformazione del genere nei suoi statuti retorici e ideologici, in relazione alla situazione culturale dell'età augustea matura. Il confronto con il poema di Lucrezio e con quello di Virgilio, che gli studenti avevano letto e fatto oggetto di specifici approfondimenti in quarta, ha permesso di storicizzare le coordinate del genere e di coglierne l'evoluzione. Il percorso durante il presente anno scolastico ha visto un'altra tappa fondamentale con Lucano, la cui opera è stata studiata anch'essa nella chiave del confronto con il modello virgiliano.

Al ritorno a scuola in autunno il testo ovidiano è stato discusso e commentato in classe, e sono state proposte agli studenti alcune letture critiche[2].

---

[1] A tal proposito, particolarmente stimolante è stata la sfida lanciata da Alessandro Barchiesi durante l'intervento tenuto in occasione dell'inaugurazione della rivista ClassicoContemporaneo; cfr. https://m.youtube.com/watch?v=mFPMLgllOcI

[2] Calvino I., *Ovidio e la contiguità universale*, in Id., *Saggi 1945-1985*, a c. di Mario Barenghi, Milano, A. Mondadori Editore, 1995, pp. 904-916; Bernardini Marzolla P., *Introduzione*, in Ovidio, *Metamorfosi*, Einaudi, Torino 2015;

Nel passare alla fase operativa ho chiesto agli studenti di scegliere la forma preferita di rielaborazione e di organizzare a gruppi il proprio lavoro. Quattro gruppi (complessivamente 12 persone) hanno scelto di intraprendere degli approfondimenti tematici, il gruppo più numeroso (18 persone) ha scelto invece di impegnarsi in una rielaborazione creativa, cioè di dar vita ad uno spettacolo da presentare ai compagni e ad altre classi.

I temi scelti per gli approfondimenti sono stati i seguenti:
- "Le Metamorfosi nelle sfere della filosofia": l'attenzione è stata concentrata sul primo e sull'ultimo libro; è stato analizzato il passaggio dal caos primordiale al cosmo attraverso il movimento e la trasformazione degli elementi; è stata analizzata la parte pitagorica dell'ultimo libro, mettendola in relazione con il pensiero di altri filosofi presocratici, ma anche con quello di alcune scuole ellenistiche, con l'epicureismo in particolare; la dimensione filosofica del testo è stata infine messa in relazione anche con la forma del perpetuum carmen.
- "I rapporti con le divinità": dopo una breve introduzione sui tratti caratteristici della religiosità romana, nei suoi aspetti anche politici, è stato affrontato il rapporto tra uomini e dei, e sono stati presi in considerazione alcuni miti significativi, nei quali questo rapporto si è manifestato come relazione amorosa (Apollo e Dafne, Apollo e Giacinto, Giove ed Europa, Mirra e Cinira e la nascita di Adone); sono stati esaminati poi altri miti che presentano relazioni tra uomini e dei: Tiresia, Aracne, le Miniadi.
- "Figure femminili in Ovidio": la rappresentazione delle figure femminili è stata osservata, oltre che nelle Metamorfosi, anche nell'Ars Amatoria e nelle Heroides. Sono stati presentati gli argomenti significativi: il ruolo dell'uomo e della donna, le strategie della seduzione, il genere letterario dell'epistola elegiaca, le diverse tipologie di epistole. Nelle Metamorfosi sono stati scelti i miti di Apollo e Dafne, di Proserpina e di Aracne; il testo ovidiano è stato messo a confronto con opere pittoriche, scultoree e con altre opere letterarie nelle quali sono trattati gli stessi miti.
- "Metamorfosi e identità": è stato presentato il concetto di metamorfosi e messo in relazione con il mutamento e la persistenza dell'identità (alius e idem); sono stati poi analizzati i miti di Narciso ed Eco e di Licaone, nel testo ovidiano e anche attraverso confronti con opere di arti figurative; è stato poi dato conto della rilevanza e della profondità concettuale e filosofica del tema della metamorfosi nella tradizione letteraria, fino al caso di Kafka, esempio emblematico nel quale la metamorfosi rappresenta, attraverso l'allegoria vuota, la crisi della modernità novecentesca.

Il gruppo che si è dedicato alla rappresentazione scenica ha selezionato alcuni miti e ha steso un copione ambientando la drammatizzazione dell'opera in un museo e utilizzando come cornice il mito di Apollo e Dafne: si è immaginato che durante la notte le opere custodite nel museo, Apollo e Dafne del Bernini innanzitutto, si animassero e da ciò prendesse avvio una sequenza di episodi che vedeva come protagonisti alcuni dei personaggi più famosi della narrazione ovidiana, messi in relazione anche con protagonisti di opere letterarie della modernità o con problematiche etiche ed esistenziali di attualità. I miti che sono stati oggetto di rappresentazione sono stati: Apollo e Marsia, Narciso ed Eco, Dedalo e Icaro, Venere e Adone, Deucalione e Pirra, Pitagora. È stato poi rappresentato il mito della creazione inserendo nella narrazione ovidiana l'episodio Tutto in un punto delle Cosmicomiche di Calvino. Gli studenti,

dopo aver steso il copione, hanno organizzato una rappresentazione, in piena autonomia, costruendosi costumi e rudimentali scenografie, e utilizzando in alcuni momenti anche il supporto di spezzoni di video.

L'esperienza è stata per la classe altamente positiva sia dal punto di vista culturale che da quello formativo. Si tratta di una classe abituata a modalità di lavoro collaborative e alla ricerca; sin dalla terza la partecipazione al progetto Compìta, così come al progetto DLC, ha dato agli studenti la consuetudine ad una didattica partecipata, nella quale la lezione frontale e i momenti di studio individuale, che non mancano mai, vengono integrati da rielaborazioni, anche creative, progettate e realizzate in team. La classe ha maturato buona autonomia e competenze di rielaborazione e scrittura in alcuni casi ottime. Il lavoro in gruppo ha permesso a tutti gli studenti di partecipare attivamente, esprimendo, sia pure in diversa misura, la propria creatività.

Dal punto di vista strettamente disciplinare gli esiti migliori dell'attività si sono concretizzati nel lavoro intertestuale: gli studenti hanno dimostrato di saper mettere a frutto le letture compiute, di saper collegare i testi classici alle riletture novecentesche e di saper attualizzare in maniera non superficiale, non ignorando cioè la storicità delle forme e degli statuti retorici.

Sono state proposte diverse verifiche: sono state valutate le esposizioni tematiche, la stesura del copione e la rappresentazione. Gli studenti poi hanno svolto: un compito di scrittura documentata sull'argomento: "Le Metamorfosi come testimonianza di un'epoca storica e paradigma di una funzione della letteratura", una prova di tipologia PROBAT. Gli esiti sono stati molto positivi in tutti i casi, tranne che nel compito PROBAT, nel quale, benché non mancassero gli strumenti, la classe si è orientata con fatica nella tipologia di esercizi.

3. Ricezione di un mito. (Giorgia Totola)

Dopo la lettura integrale delle *Metamorfosi* di Ovidio gli studenti hanno presentato l'opera, evidenziando l'interesse dell'autore per le divinità dal primo al sesto libro, per le narrazioni sul tempo degli eroi dal sesto all'undicesimo libro, per gli avvenimenti 'storici' dalla guerra di Troia al tempo di Augusto dall'undicesimo alla fine del poema[3]. In un secondo momento, essi hanno deciso di concentrarsi sul mito di *Eco e Narciso* (Ov., *Met.*, 3.339-510) e di ricercarne le fonti antiche e moderne. L'attenzione è stata rivolta soprattutto al binomio Eco + Narciso, accomunato da una storia d'amore infelice e dal motivo del riflesso, vocale per la ninfa, ottico per il fanciullo[4]. È stato notato come l'opinione di quasi tutti gli studiosi moderni avesse attribuito ad Ovidio l'idea originale di unire le due vicende in maniera pressoché unanime[5], senza trascurare la posizione di Helbig che aveva, invece, individuato Eco accanto a Narciso in alcuni dipinti pompeiani.

[3] Walter Ludwig propone, invece, una bipartizione dell'opera ovidiana: dapprima una lunga sezione del tempo mitico, da Ov., *Met.*1.452 a Ov., *Met.*11.493, seguita poi dagli eventi storici narrati in maniera soggettiva; cfr. Ludwig W., S*tructur und Einheit der Metamorphosen Ovids*, Berlin, De Gruyter, 1965.

[4] Pellizer E., *La peripezia dell'eletto*, Palermo, Sellerio, 1991, p.53.

[5] Si discosta da questa posizione Bömer F., *Kommentar zu Ovids Metamorphosen*, Heidelberg, Universitätsverlag, 1969, vol. 1., p.537.

Tra le fonti antiche del mito di Narciso la versione ovidiana è l'unica ad avere uno sviluppo integrale: dalla nascita alla morte le vicende del protagonista maschile si susseguono, intersecandosi con quelle di Eco. La lettura di Rosati ha consentito di storicizzare il racconto di Ovidio e di identificare i temi salienti nell'illusione e nell'estetismo[6]. Non sono mancati, inoltre, i riferimenti alla ricezione psicoanalitica del mito, che hanno ampliato la prospettiva sul tema del narcisismo nella società moderna[7].

Alla fine, è stato letto il romanzo di Alex Shakar, City in Love. The New York Metamorphoses[8], una raccolta di brevi racconti ambientati a New York nel I sec. a.C e ispirati alle Metamorfosi ovidiane. Anche se l'ambientazione dichiarata è quella del tempo di Ovidio, l'atmosfera è contemporanea e le vicende hanno una evidente corrispondenza con i miti narrati dall'autore latino[9]. L'ultimo episodio porta il titolo della raccolta e riprende il mito di Eco e Narciso attraverso una struttura sperimentale: il racconto appare come una sorta di ipertesto, con parole evidenziate che consentono al lettore di procedere nella lettura, di indugiare sul testo o di tornare indietro. Nella fase conclusiva del racconto una nota esplicita come servirsi degli indicatori per trovare una storia nella storia[10]. Come Ovidio utilizza un gioco verbale sapiente in grado di alludere al tema dell'eco e dello specchio, così Shakar rinforza il pathos attraverso parole-link con le quali il lettore costruisce il destino del protagonista[11].

Muovendo da questi stimoli, gli studenti si sono divisi in tre gruppi e hanno realizzato tre riscritture del mito in tre lingue diverse, latino italiano e inglese, cercando di rispettare gli elementi sostanziali della versione ovidiana, ossia l'amore come ossessione, l'illusione e il dominio dei sensi sulla ragione.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ).

---

[6] Rosati G., *Narciso e Pigmalione*, Firenze, Sansoni, 1983.

[7] Per un'analisi e per una bibliografia dettagliata del mito di Eco e Narciso e della sua ricezione, cfr. Ovidio, *Metamorfosi*, (a cura di) Barchiesi A.-Rosati G., Milano, Fondazione Valla-Mondadori, 2007, vol.2.

[8] Shakar A., City in Love. The New York Metamorphoses, Normal, FC2, 1996

[9] A ogni sezione del libro si può associare un mito presente nelle *Metamorfosi* di Ovidio: *The Sky Inside* Ercole, *A Million Years from Now* - Pigmalione, *Waxman's Sun* - Fetonte, *Maximum Carnage* - Ceneo, *On Morpheus, relating to Orpheus* - Ceice e Alcione, *A Change of Heart* - Apollo e Dafne, *City in Love* - Narciso ed Eco.

[10] *To listen to the voice in your ear, return to the footnote star above and continue reading until you arrive at the highlighted word, "*city". *Then, holding what you have read so far suspended in your mind, search for the other place where "*city*" appears highlighted (...). Then, continue reading from that other place,until you come to the next highlighted word ("*lines"). *Then search for the word's highlighted twin and so on. (...) you may begin now*, cfr. Shakar A., op.cit., p. 164.

[11] Stefano Ercolino suggerisce due livelli narrativi principali, nel secondo dei quali sono evidenti le affinità con il mito di Ovidio: il protagonista, un pubblicitario alle prese con la promozione di un profumo chiamato *Desire,* non ricambia l'amore di una collega, che tratta, a volte, con sadismo; cfr. Ercolino S., *Il mito di Narciso nel postmoderno*, in "Strumenti critici", a.25, n.2, maggio 2010, pp.247-264 (soprattutto, pp. 259-264).

Il gioiello come prodotto culturale ed artistico dalla civiltà paleoveneta ai nostri giorni.

Professoressa. Possamai Alessandra, Prof. Bertulli Mauro docenti presso il Liceo Classico Statale "Tito Livio" di Padova ; a.s. 2017/2018 classe 1^ liceo sez. A (terzo anno).

1. La pianificazione dell'attività di ricerca-azione. (Bertulli M.)

Nell'ottobre 2017 il progetto " Il Gioiello come prodotto culturale ed artistico dalla Civiltà Paleoveneta ai nostri giorni" è stato sottoposto al consiglio della classe 1 A da parte del professor Bertulli e in seguito al Consiglio dei Docenti del Liceo. Concepito nell'ambito delle attività formative previste dall'ASL , sottolinea le possibili connessioni interdisciplinari (u.d.a) con connessioni interdisciplinari di ricerca, studio, selezione materiali, produzione di materiali multimediali e cartaceo.

Per la relazione del progetto sono state impegnate 15 ore, 10 in orario curriculare e, con il coinvolgimento dei docenti di latino e storia dell'arte, 5 in orario extra-curriculare, articolate in lezioni frontali, di laboratorio e, in primis, in visite al Museo del Gioiello di Vicenza. La prof.ssa Possamai è uno dei curatori internazionali del Museo del Gioiello, per la sezione " Funzione", ed ha coinvolto i ragazzi con la visione delle opere, la riflessione sui manufatti come prodotto culturale, la ricerca negli autori antichi, soprattutto Plinio il Vecchio, dell'importanza del gioiello e dell'oro, e la produzione di un testo cartaceo e di divulgazione in Word per una pubblicazione sul sito della scuola.

2. Le linee della ricerca-azione.

Con la supervisione del docete gli studenti sono stati guidati alla lettura, traduzione, analisi lessicale e stilistica di brani del testo "*Naturalis Historia"* di Plinio il Vecchio. Il percorso ha richiesto varie ore di lezione.

La docente di storia dell'arte ha guidato gli studenti alla comprensione prima, alla compilazione poi, di una scheda " tecnica " dei manufatti visionati per esaminare e conoscere il materiale raccolto. Quest'ultimo è stato analizzato da tutti, ma si è reso necessario la formazione di gruppi di lavoro per cercare di documentarsi, elaborare criticamente i contenuti.

3. Il *focus* della ricerca: gli archetipi letterari.

Biografia e opera di Plinio il Vecchio sono state studiate da alcuni alunni e presentate alla classse.[1] Si è riflettuto sul nome e sull'origine dello scrittore, sui rapporti intercorsi con l'imperatore Vespasiano (epistola *Plinius Secundus Vespasiano Caesari Suo s.*), sul progetto enciclopedico (*res ardua vetustis novitatem dare, novis auctoritatem, obsoletis nitorem, obscuris lucem*…).

In particolare sono stati esaminati su alcuni passi del libro XXXIII, in cui lo scrittore cita artisti di varia provenienza e i materiali utilizzati nella fabbricazione di oggetti.

Sono stati inoltre esaminati alcuni passi dai diversi libri dell'opera pliniana in cui si trovano disseminate spiegazioni sulle tecniche usate per la fabbricazione di oggetti con

[1] Il materiale messo a disposizione è stato tratto dal libro XXXIII dell'opera pliniana in una antica edizione del 1946 (Fratelli Palombi editori).

metalli preziosi e alcune testimonianze[2]. Obiettivo dello studio dei passi è costituito dalla lettura e compresione dei testi, ma soprattutto dall'appropriazione di un micro-linguaggio tecnico specifico, e a tale proposito sono stati sviluppato approfondimenti lessicali.

Plinio il Vecchio, *Naturalis Histori*, XXXIII e XXXIV tecnica di lavorazione a freddo con uso di martello (lessico*: aurea statua; ex aere*); XLVI tecnica di pittura egiziasu vasi d'argento utilizzando il metallo (lessico: *tinguit argentum; pingit, non caelat, argentum; ars facta denarios probare; anaglypta; opsonia*); XLIX tecnica per utilizzo dell'argento per carrozze e ferratura dei cavalli (lessico*: casa cocinaria; ex argento; caelare argento; ex auro*); LIV tecnica di utilizzo di oro e argento nelle statue di personaggi illustri (lessico: *statua argenteam; currus aurea argentosque*); LV-LVI cesellatura dell'oro da parte di Mentore (lessico*: aereum signum; caelati skyphi; in skyphis*); LX tecniche per lavorare piatti molto sottili, magiriskia (lessico*: cocos magiriskia appellatos parvolis potoriis*).

4. I contenuti

Il percorso svolto dalla professoressa Possamai con gli studenti si è incentrato in particolare sull'evoluzione della fibula e sul gioiello 'funzione' dall'età paleoveneta fino ai nostri giorni. Si è potuto notare il valore antropologico del gioiello come manufatto-espressione di una civiltà. Per esempio, a Pian della Gnela nel Bellunese, la Sovrintentenza del Veneto ha trovato moltissime fibule femminili a testimonianza di una società matriarcale che ha colpito l'attenzione degli alunni: donne tessitrici di lana impegnate in commercio con i Fenici, come dimostrano le paste fitte e fenice ritrovate sulle fibule. A seguire il prodotto dell'attività svolta dagli studenti.

Di seguito l'elenco delle fibule e degli oggetti esaminati[3]; per la descrizione si rinvia al saggio pubblicato nel sito dell'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto (indirizzo di seguito indicato):

Fibula a Drago: Ponte nelle Alpi (Belluno), loc. Casàn, tomba a cremazione in cassetta litica (1936, rinvenimento occasionale);Età del Ferro, ultimo quarto del VI sec a.C.

Fibula con inserti in ambra: Pieve d'Alpago (Belluno), loc. Pian de la Gnela, necropoli preromana - Tomba 10; Età del Ferro, fine VI sec. a.C.

Fibula con pendaglio: Pieve d'Alpago (Belluno), loc. Pian de la Gnela, necropoli preromana - Tomba 10; Età del Ferro, fine VI sec. a.C.

Fibula con tre scimmiette accovacciate sull'arco: Cologna Veneta, Baldaria (Verona), necropoli – tomba a incinerazione; Epoca preromana, VII sec a.C.

[3] Immagini dei reperti sul sito del MIUR e del Liceo.

Fibula con pendenti a protomi zoomorfe: Belluno, loc. Safforze, tomba a cremazione in cassetta litica (1939, rinvenimento occasionale); Età del Ferro, seconda metà del VI sec a.C.

Fibula circolare decorata a smalti: Lamon (Belluno), loc. San Donato, necropoli romana - Tomba 91; Epoca romana imperiale, II sec. d.C.

Fibule: Regno del Bhutan, Asia, primi anni del XX sec.

Gancio di cintura traforato: Montebello Vicentino (Vicenza), necropoli
Epoca preromana, metà V – inizi IV secolo a.C.

Cintura per fermare la Kira: Regno del Bhutan, Asia, inizio 1900

Tiara e Pettinesse
1)Torre del Greco, Napoli, fine '800- Corallo e rame dorato-larghezza 17-18 cm
Collezione privata De Simone Fratelli
2) Francia, inizio 1900- Bachelite,strass in cristallo- larghezza cm 12,5, altezza cm 10
3)Torre del Greco, Napoli, Italia, fine 1800-Corallo Mediterraneo, rame dorato-lung. 10-11 cm, Collezione privata De Simone Fratelli

Primi due gioielli netta orecchi, terzo gioiello stuzzicadenti: Gyrat, India,inizi '900

Anello Massonico: Italia, primi anni '50

Collana da Maestro Venerabile e Gioiello Squadra: primi anni '50

Pendente per collana Principe Rosa + Croce e Cavaliere dell'Aquila e del Pellicano: Secolo XIX

Bracciale Portagut: disegnato e realizzato da Fabio Cammarata- Milano, Italia, 1900

Spilla-Penna: Padova, Italia, 2016

5. Osservazioni conclusive.

All'osservazione delle competenze *in itinere* e alla valutazione del prodotto finale i docenti hanno dedicato tre momenti tra febbraio e marzo: un *focus* sullo stato di svolgimento dei lavori di ricerca; un laboratorio di competenze in formato digitale; la realizzazione del prodotto finale da pubblicare sul sito web del Liceo.

La prova di verifica ha consentito la conoscenza dei contenuti, le competenze specifiche dell'ambito artistico e delle lingue classiche, nonchè la capacità di rielaborazione ed attivazione personale su temi sia prettamente artisticiche linguistici.

Il documento linguistico è servito per verificare la capacità di lavoro sulle fonti e di maturazione per un appoggio critico nell'analisi e nell'interpretazione delle fonti. Gli allievi hanno dimostrato di saper utilizzare strumenti software e di sapersi approcciare in formato digitale alle diverse forme artistiche. Risultati raggiunti: livello base 4% ; livello intermedio 13% ; livello avanzato 83%.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ).

Classi(ci) a tu per tu. Costruzione di competenze multidisciplinari in verticale.

Prof. Vianello Roberto, Prof. Dittadi Antonio, Prof.ssa Mistretta Susanna, Prof.ssa Aricò Patrizia, docenti presso I.I.S. "G. Veronese-G. Marconi" di Chioggia; Prof.ssa Casson Laura, Prof.ssa Salvagno Luciana, Prof.ssa Ghezzo Sabrina, Prof.ssa D'Andrea Francesca, Prof. Bobisse Alessandro, Prof.ssa Tiozzo Gobetto Micaela, Prof. Maretto Filippo, Prof. Arrighi Michele, docenti presso Secondaria di I grado "S. Pellico" (Istituto Comprensivo Chioggia 1) di Chioggia; a.s. 2017/2018 classi IV e V Ginnasio, I e III Classico, II A ind. tradizionale, III E musicale.

1. Presentazione.

Un incontro di classi (e tra classi) coi classici; collaborazione e interazione tra alunni diversi – anche nel grado di scuola – per lo sviluppo di competenze, ora simili ora distinte, lavorando intorno alla *permanenza dell'Antico* anche in chiave orientativa. Tale il senso del progetto, nel quale si sono coinvolte sei classi di scuola inferiore e superiore, II A e III E della Secondaria di I Grado "S. Pellico", IV e V Ginnasio, I e III Classico dell'I.I.S. "G. Veronese-G. Marconi" di Chioggia. L'attività è stata pensata come naturale prosecuzione del progetto DLC "Antico incanto" (a.s. 2015-16)[1], dedicato al permanere di temi classici in letteratura e arte contemporanee e concluso con l'allestimento di una mostra multimediale, che ha coinvolto in modo diverso cinque delle sunnominate classi, quattro in visita, una con gli alunni nel ruolo di guida[2]. La nuova esperienza ha preso origine da tre temi rimasti a far da cornice pittorica a quelli centrali dell'esposizione: la catabasi all'Ade di Odisseo, il mito di Narciso, l'amore sfortunato di Piramo e Tisbe[3]. I temi sono stati indagati in alcune tappe della loro fortuna e affiancati da altri temi ovidiani (Alcmena e Driope, *Met.* 9, 273-403; Atalanta, *Met.* 10, 560-707). L'attività ha previsto percorsi paralleli e diversificati, ma anche momenti comuni, in cui le esperienze didattiche si sono incrociate e le competenze promosse si sono poste al servizio di quelle altrui. La restituzione generale degli apprendimenti è avvenuta nella sede chioggiotta del "Veronese-Marconi" il 12 gennaio 2018, in occasione della IV Notte Nazionale del Liceo Classico, all'interno della quale ha trovato lo spazio più naturale[4]. Sono state promosse competenze individuate a partire dai curricoli disciplinari[5], ma anche, a livelli diversi, competenze trasversali e comuni. Il

[1] V. <https://drive.google.com/drive/folders/0B7E991H_oT93d2NSNGFJZEJ0cDA>.

[2] Museo Civico della Laguna Sud di Chioggia, 7-23 ottobre 2016. *Workshop* DLC presso il C.U.R. di Rovigo (13 maggio 2017). Il blog della mostra all'indirizzo <https://anticoincanto.wordpress.com>.

[3] Le opere grafiche ispiratrici sono *Gli eroi dell'Ade* e *La discesa di Odisseo nell'Ade* di Antonio Duse (tecnica mista, 70 x 50 cm., 2012), *Piramo e Tisbe* (olio su tela, 80x100 cm., 1985) e *Narciso alla fonte* (tecnica mista, 70x50 cm., 1985) di Dino Memmo, *Narciso* (pennarello, 70x50, 2015) di Rosario Santamaria.

[4] <http://www.nottenazionaleliceoclassico.it/index.htm> (sito attualmente in corso di allestimento). Alcuni momenti della restituzione, insieme alla documentazione completa del progetto, all'indirizzo Internet <https://classiciatupertu.wordpress.com>.

[5] Le discipline coinvolte sono state Italiano, Latino, Greco, Inglese, Scienze motorie, Arte e immagine, Strumento musicale (chitarra, violino, clarinetto, pianoforte).

lavoro progettato, non è stato unicamente svolto dai singoli insegnanti con le proprie classi, ma si è giovato di momenti di interazione tra docenti e alunni di classi e gradi differenti. Finalità condivisa la necessità di creare consapevolezza circa la fortuna di temi alle radici della nostra enciclopedia culturale e del permanere di archetipi e figure di identità fin nella cultura contemporanea[6]. Ma anche il desiderio di misurarsi con un *vertere* e uno *hermenéuein*, organici alla permanenza e alle sue ricognizioni e variamente praticati in funzione degli obiettivi del percorso[7].

2. Il quadro delle attività

Le competenze perseguite in modo diversificato – non tutte in tutte le classi, non tutte allo stesso modo – sono state le seguenti: 1. leggere in modo espressivo, 2. comprendere un testo (di epoca diversa, in traduzione), 3. esporre a un pubblico di età diversa, 4. confrontare testi e opere di epoca diversa, 5. argomentare in modo documentato sul fenomeno della permanenza, 6. comprendere e tradurre da lingua classica, 7. comprendere, parafrasare, trasformare in lingua corrente un testo medievale latino o volgare, 8. drammatizzare parti di testi studiati, 9. integrare e ampliare i percorsi conosciuti della mostra "Antico incanto", 10. predisporre uno strumento di documentazione digitale. Le classi di entrambi gli ordini di scuola hanno cercato di svilupparle affrontando un tema comune – la vicenda ovidiana di Piramo e Tisbe (*Met.* 4, 55-166) – affiancato dall'approfondimento di un secondo tema a scelta e indagando una o più tappe della fortuna di entrambi.

La *II A* della "S. Pellico" ha scelto come secondo tema la *nékyia* di Odisseo (*Od.* 11, *passim*), studiata nella traduzione di M. Grazia Ciani, e integrata con la lettura di parte del canto di Ulisse dell'*Inferno* dantesco (*If.* 26, 43-142); ha scelto poi di approfondire la fortuna della vicenda ovidiana studiando il *Romeo and Juliet* di Shakespeare, che, com'è noto, si articola secondo uno schema d'intreccio simile a quello della vicenda degli amanti babilonesi. Gli alunni hanno letto una versione contemporanea dell'opera[8] e studiato alcune pagine dell'originale inglese. Di entrambi i testi hanno curato una versione drammatizzata, la cui rappresentazione è avvenuta nel corso della IV Notte Nazionale del Liceo Classico, esprimendo "sul campo" apprendimenti e competenze linguistico-letterari e teatrali, sviluppati nell'attività in aula e negli incontri pomeridiani nella sede del liceo con la docente regista e coreografa del Laboratorio teatrale del Classico.

La *III E MUSICALE* ha invece scelto di affiancare alla storia di Piramo e Tisbe le vicende di Driope e Alcmena, facendo esperienza, anche nella versione contemporanea di Piumini, di uno schema narrativo a incastro tipicamente ovidiano[9]. La conoscenza

[6] Sulla ricerca di archetipi in letteratura come sorta di antropologia letteraria cfr. Frye N., *Favole d'identità. Studi di mitologia poetica*, Torino, Einaudi, 1973.

[7] Sul permanere di una *mens antiqua* nella mutazione formale del *vertere*, sull'articolazione in parole di un pensiero concepito prima di sé, tipica dell'*hermenéuein*, cfr. Bettini M., *Vertere. Un'antropologia della traduzione nella cultura antica*, Torino, Einaudi, 2012.

[8] Piumini R., *Giulietta e Romeo (da W. Shakespeare)*, San Dorligo della Valle (TS), Edizioni EL, 2015.

[9] Piumini mantiene l'incastro ovidiano, ma inverte l'ordine delle storie e le mette in bocca a personaggi diversi: è Iole a narrare il parto di Alcmena, a una Driope che solo dopo la narrazione della sorella si tramuta in pianta (cfr. Piumini R., *Le metamorfosi: storie di mitologia, Milano*, Mondadori, 2014, pp. 80-89).

del tema e del testo è poi sfociata in una lettura animata nel corso della Notte del Classico, in occasione della quale letture e recitazione della "Pellico" e del "Veronese-Marconi" sono state accompagnate dal vivo da brani musicali, preparati scrupolosamente da alcuni alunni nelle ore di Strumento e in prove comuni nella sede del Liceo. Entrambe le classi di Secondaria di I grado hanno inoltre compiuto un percorso storico-grafico di conoscenza e analisi di opere che nel tempo si sono ispirate in diverso stile alla vicenda ovidiana e alle sue riscritture. Sono stati realizzati lavori grafici originali, che hanno fatto da cornice tematica alle esibizioni nella Notte al Liceo. Le due classi hanno completato infine lo studio ovidiano partecipando a una lezione tenuta presso la "Pellico" dagli studenti della I Classico, che per l'occasione hanno predisposto una videopresentazione e alcuni filmati in *online cooperative working*, mediante l'utilizzo dello strumento Google Presentazioni.

IV E V GINNASIO hanno affiancato all'approfondimento del tema di Piramo e Tisbe, indagato anche attraverso la riscrittura shakespeariana di *A Midsummer Night's Dream*, la famosissima storia di Narciso, per la quale hanno tratto spunto oltre che dal testo ovidiano (*Met.* 3, 339-510), dalla sua versione contemporanea di Sermonti e da quella cinquecentesca di Giovanni Andrea dell'Anguillara[10]. Entrambe le vicende – nella riscrittura comica shakespeariana e nel *pastiche* su Narciso predisposto nel Laboratorio teatrale del Classico – sono divenute oggetto di drammatizzazione nel momento comune di restituzione, con l'accompagnamento musicale degli alunni della "Pellico".

Gli alunni di *I CLASSICO* invece hanno analizzato e tradotto dal latino il testo di *Met.* 4, 55-166, contestualizzandolo in termini storico-letterari. Hanno inoltre tentato una lettura della pericope nell'ottica dei *modelli di senso* e *modelli della forma* all'interno del genere letterario[11], con attenzione all'abbattimento delle sue frontiere in Ovidio[12] e agli scarti stilistico-lessicali, che introducono il codice elegiaco dentro un'opera al confine tra il poema epico e quello di ispirazione esiodea. Gli studenti di I hanno riletto con l'insegnante d'inglese la messa in scena della storia di Piramo e Tisbe per il Duca di Atene nel *Sogno* shakespeariano, hanno tradotto dal latino in inglese alcuni versi ovidiani e preparato la citata videopresentazione di contestualizzazione per gli alunni di II e III media, che si sono occupati – in traduzione – del medesimo testo ovidiano. Lo strumento informatico realizzato, che ha documentato il lavoro degli studenti liceali, è stato messo a disposizione degli alunni più giovani e illustrato nel corso di una visita alla sede della "Pellico". Oltre a fornire notizie biografiche, storiche e letterarie su Ovidio e le sue opere, gli alunni di I hanno dedicato speciale attenzione alla somiglianza tra parole latine del testo studiato e termini italiani di uso frequente, avviando a una riflessione etimologica che, insieme agli episodi di permanenza considerati, ha fornito alcune buone ragioni per lo studio dell'Antico.

---

[10] Sermonti V., *Le Metamorfosi di Ovidio*, Milano, Rizzoli, 2014. *Le Metamorfosi di Ovidio rid. da Gio. Andrea Dell'Anguillara in ottava rima*, in Vin. presso Bern. Giunti, 1584, <https://books.google.it> (9 aprile 2018).

[11] Il corsivo vuole esplicitamente riferirsi al noto sottotitolo di copertina di un famoso saggio (Conte G. B., *Virgilio. Il genere e i suoi confini,* Milano, Garzanti, 1984) all'orizzonte dell'analisi ovidiana proposta.

[12] Cfr. Pianezzola E., *Ovidio. Modelli retorici e forma narrativa*, Bologna 1999, Ed. Pàtron, p. 208.

Agli alunni di *III CLASSICO* è stata suggerita la sola lettura dei versi di Nonno di Panopoli in cui compaiono i nomi di Piramo e Tisbe (*Dion.* 6, 339-355; 12, 84-85)[13], che, impegnati nello studio dell'anno conclusivo, hanno tradotto con l'insegnante, senza coinvolgersi in uscite e limitandosi a partecipare alla restituzione.

3. Un percorso nel segno del *dio elegante*

Il *De optimo genere oratorum* è stato scritto quale prologo a una versione ciceroniana di due orazioni attiche non pervenutaci. Dopo l'illustrazione di ragioni e modi della traduzione, Cicerone lasciava ovviamente la parola al testo di Eschine e Demostene, che «comin*ciavano* nuovamente a dire "io", seppure sotto mutate vesti linguistiche. Proprio come Vertumno, il dio trasformista, continua a dire "io" indipendentemente dall'identità che assume»[14]. Questa osservazione, ponendo l'atto del tradurre nel segno del dio che prende «sempre diverse *formae*, *figurae* o *species*»[15], può forse illustrare meglio il percorso proposto agli studenti. Che è stato sì promozione di competenze multidisciplinari in verticale attraverso una condivisione di obiettivi, strumenti, tempi e spazi[16]; è stato certo riscoperta di una fortuna e comprensione di una permanenza; ma è stato anche – non troppo implicitamente – ricostruzione (e costruzione) di traduzioni, riscritture, reinterpretazioni di temi e figure antichi, esplorazione di una vasta gamma di realizzazioni della metamorfosi del *vertere*. Pura casualità se l'attività ha tratto origine dal caleidoscopio ovidiano, votato a *mutatas dicere formas* (*Met.* 1, 1)? Di fatto gli alunni sono stati condotti a confrontarsi con uno spettro ampio e variegato di ciò che significa e ha significato nel tempo l'atto del *vertere*, sia quando si sono trovati davanti a un testo trasferito in lingua diversa (da loro stessi o da traduttori professionisti), sia quando hanno affrontato i travestimenti letterari e artistici nei quali l'*antiqua mens*, la *sententia* originale, ha indossato le *formae* di altro genere, di altra arte. Imparare a tradurre dal greco o dal latino, a trasporre la narrazione in testo drammatico, a trasformare il testo drammatico in azione scenica, a legare parola e gesto alla musica e al canto, a trasformare narrazione e azione in immagine, a comunicare tutto ciò attraverso il mezzo digitale sono le competenze trasversali e verticali che gli alunni hanno realmente sviluppato, mentre inseguivano le tappe di una permanenza, che ora coincidono con l'atto del *vertere*, ora si iscrivono in quello dello *hermenéuein*, riarticolando in linguaggi diversi un pensiero concepito prima di sé.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ).

[13] <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A2008.01.0485%3Abook%3D6> e <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A2008.01.0485%3Abook%3D12> (9 aprile 2018);
[14] Bettini, M., *Vertere*, cit., p. 43.
[15] ID., *Il dio elegante. Vertumno e la religione romana*, Torino, Einaudi, 2015, p. 189.
[16] Informazioni dettagliate all'indirizzo Internet <https://classiciatupertu.wordpress.com>.

Il senso tragico

Prof.ssa Nella Martino, docente presso il Liceo Classico Statale G.B. Vico di Chieti; a.s. 2017/2018, classe V C indirizzo di studi tradizionale.

1. Presentazione.

L'obiettivo della ricerca-azione è stato quello di individuare attraverso la lettura metrica e l'analisi testuale della tragedia *Medea* di Euripide il significato del senso tragico che, non solo questo autore, ma anche gli altri poeti tragici hanno trasmesso attraverso le loro opere. Lo studio di una qualsiasi opera classica nella scuola non può essere limitato al solo aspetto formale, certamente imprescindibile per una corretta ermeneutica del testo, ma deve, per il rispetto che dobbiamo alla cultura che ci ha preceduto e che costituisce la matrice della nostra cultura, cogliere messaggi, compiere inferenze, riflettere metalinguisticamente, attualizzandone i contenuti, le tematiche e ricercando nelle vicende dei personaggi, gli archetipi comportamentali degli uomini contemporanei. Finalità dello studio è stata quella di rendere gli alunni interlocutori privilegiati del testo antico, mantenendo la centralità di esso, quale prodotto unico e irripetibile di un contesto storico, culturale e sociale, ma anche di un mondo concettuale, ideale e ideologico, specifico dell'autore, con lo scopo di "tessere" rapporti di somiglianze e diversità, di filiazioni e di ricuse e acquisire quella consapevolezza della nostra *humanitas*, per cui vale l'affermazione di Eco:

> *"…la lettura è un'immortalità all'indietro".*

Il percorso di studio è stato reso sicuramente più agevole dalla lettura critica dall'italiano di tutte le tragedie di Eschilo e di Sofocle e di alcune di Euripide, effettuata dagli alunni della classe nel precedente anno scolastico, durante il corso del quale sono stati affrontati argomenti relativi allo studio della drammaturgia tragica della cultura greca classica. Importanti nell'economia del lavoro sono stati i riferimenti alla poesia latina, in particolare al poema didascalico delle *Georgiche* di Virgilio, e delle *Metamorfosi* di Ovidio, anch'essi concernenti il curriculo di lingua e civiltà latina del secondo anno del secondo biennio. Le attività sono state di tipo prevalentemente laboratoriale, finalizzate alla realizzazione di un cortometraggio dal titolo *"Il senso tragico",* quale compito di realtà (prodotto in allegato). Il lavoro è stato articolato in quattro fasi, ciascuna delle quali ha previsto l'impegno di tutti gli alunni della classe che, individualmente o in gruppi, a cadenze programmate, in classe e a casa hanno: curato la raccolta e la selezione di passi dai testi classici della letteratura greca e latina e testi di drammaturgia moderna; organizzato e strutturato un *debate;* scritto un "testo sui testi" quale "legante concettuale" dei passi dei vari testi selezionati e delle parti del cortometraggio; realizzato e prodotto lo short film.

Il progetto nel corso della sua ideazione e del suo svolgimento ha previsto il concorso di diverse strategie metodologiche (*brain storming*, lezione frontale, lezione partecipata, *flipped classroom, cooperative learning, problem solving metacognitivo, debate*) e diversi strumenti (testi in lingua originale latina e greca, libri di testo, saggi critici, rubriche valutative, rete, software, LIM, fotocamera e dispositivi digitali). Riflettendo sul senso

tragico a proposito della lettura dal greco di *Medea* di Euripide e delle tragedie di Eschilo e Sofocle (in traduzione italiana), gli alunni, attraverso il *brain storming,* sono giunti alla considerazione che esso risieda essenzialmente nella condizione della solitudine esistenziale, della incomunicabilità e della percezione fisica e psicologica del dolore come patimento di ingiustizia. Sulla base di queste riflessioni, obiettivo di lavoro è stato quello di individuare nelle varie opere, quelle vicende e quei personaggi che meglio incarnassero tale condizione. Il lavoro ha favorito dibattiti, approfondimenti nell'ottica della metodologia del *cooperative learning* nella rilettura critica e nell'analisi di alcuni passi, nella condivisione del metodo e nella necessità di scandire operativamente le varie fasi. Di particolare importanza è stata anche la metodologia della *flipped classroom,* per la quale la docente ha fornito documentazione bibliografica e sitografica. I risultati parziali delle fasi di lavoro prodotti in forma di presentazione in *power point* dagli alunni divisi in gruppi ha fornito anche lo spunto per un *debate* su un aspetto del mondo concettuale di Euripide.

2. I prodotti.

Il *debate,* organizzato secondo i criteri metodologici precisi e regolamentati, ha previsto un contradditorio strutturato, alla presenza di una giuria e filmato anche in un video, con l'obiettivo di creare uno strumento di riflessione *a posteriori* sull'efficacia della comunicazione e delle argomentazioni e dell'incidenza delle fallacie nella logica del ragionamento. Tale metodologia ha, inoltre, permesso l'acquisizione di competenze pluridisciplinari, cognitive e metacognitive, favorendo le competenze del *public speaking* e il superamento dei pregiudizi ideologici nel confronto delle idee. Anche la visione del film *Medea* di Pier Paolo Pasolini (1969) e del film documentario dello stesso regista *Appunti per un'Orestiade africana* (1970, presentato fuori concorso al Festival di Cannes nel 1976), hanno offerto argomenti di riflessione e approfondimenti anche personali sul tema del tragico. Appunti cinematografici di un film che non fu mai realizzato, ma, che in qualche misura, sostanziano il senso della peculiare narrazione del mito in Pasolini. Miti classici che, secondo il regista, potevano, per estensione, trovare nella società africana, devastata dalle vicende coloniali e post coloniali, un'ambientazione possibile sotto il profilo antropologico. Molte sono state le sollecitazioni per approfondimenti su tematiche e problemi correlati. Gli studenti hanno individuato nelle figure femminili più significative della drammaturgia classica greca la chiave di lettura del senso tragico, secondo l'ottica della loro ricerca-azione. A tal proposito hanno selezionato le *rheseis* più significative, caratterizzanti le protagoniste delle tragedie classiche: Medea, Giocasta, Alcesti, Antigone, Ecuba, dell'epica didascalica virgiliana e della poesia eziologica di Ovidio: Euridice, della drammaturgia di Brecht: la moglie ebrea in *Terrore e miseria del Terzo Reich*. A questo punto del lavoro si è avvertita la necessità di elaborare un metatesto che narrasse delle scelte e delle selezioni effettuate sulle opere e, in qualche modo, le collegasse logicamente ed empaticamente tra loro, in una sorta di dialogo, nel quale i testi diventano voci dell'universa umanità, non vincolati alla società che li ha prodotti, ma che "bucano" le pagine attraversano tempo e spazio e "contaminano" di vita le vite che toccano. Questa scrittura metatestuale, curata dagli studenti divisi in gruppi di lavoro, ha costituito una vera e propria verifica di competenze sia disciplinari, sia

trasversali, rivelando la tragedia un prodotto della *polis* per la *polis,* l'espressione più alta e originale della civiltà e della cultura greca, summa e sintesi di varie arti e di vari saperi: poesia, musica, pittura, danza, recitazione, storia, mitologia, religione, politica e filosofia. Proprio la filosofia ad essa contemporanea tenta di porsi come sintesi e superamento della domanda proposta dalla tragedia. Difatti Platone, per bocca di Socrate, individua nella domanda di Euripide l'obiettivo ultimo della filosofia e dell'uomo stesso:

"*Chissà mai se vivere è morire e morire è vivere?"*[1]

Sempre nel *Gorgia* Socrate, nel tentativo di disciplinare le passioni degli uomini nella vita attiva e contemplativa, in un'etica necessaria e universale, fa eco alle istanze degli autori tragici e del senso stesso della tragedia, affermando

"*che il male supremo, il male peggiore che possa capitare (agli uomini) è commettere ingiustizia* .[2]

Non si discosta da questa concezione il pensiero di Socrate nel *Critone* di Platone, quando afferma relativamente alla prosopopea delle *Leggi:*

"E allora, Socrate, dà ascolto a noi che ti abbiamo cresciuto e non tenere in maggior conto i figli o la vita o qualunque altra cosa al mondo, più della giustizia, così che quando giungerai nell'aldilà, tu possa esporre le tue buone ragioni a quelli che laggiù comandano. Perché, qualora tu scegliessi una simile soluzione, essa non sarebbe né la migliore, né la più giusta, né la più santa e non porterebbe nessun vantaggio a te o a qualcuno dei tuoi, né su questa terra, né quando sarai laggiù. Se, invece, tu ora risolverai di morire, sarà perché sei stato ingiustamente trattato, ma non da noi Leggi, bensì dagli uomini; se, invece, fuggissi, rendendo vigliaccamente ingiustizia per ingiustizia, male per male, trasgredendo ai patti e agli accordi stipulati con noi, facendo del male a chi meno lo meritava, cioè a te stesso, agli amici, alla patria e a noi, noi ti saremmo nemiche, finché vivrai e le nostre sorelle, le leggi dell'oltretomba, non ti accoglieranno, poi, con benevolenza, sapendo che tu hai tentato di sovvertirci, per quanto era in tua facoltà.[3] [4]

3.Il cortometraggio.

Il cortometraggio rappresenta il prodotto finale e la sintesi definitiva di tutto il lavoro svolto, il compito di realtà, alla realizzazione del quale hanno partecipato, con ruoli diversi, tutti gli alunni della classe. Si presenta in bianco e nero, in quanto è stata convinzione comune considerare il colore elemento distrattivo della potenza delle immagini e della voce. Le riprese sono state effettuate in primo piano e a camera fissa, per i filmati dei monologhi femminili, a sottolineare la ieraticità solenne dei personaggi della tragedia classica. Si è optato, invece, per il piano sequenza per l'unica ripresa dell'elemento maschile del cortometraggio, a rappresentare l'eloquente silenzio del Coro. La scelta di interpretare i monologhi tutti al femminile non è casuale, poiché lo studio delle tragedie esaminate ha individuato proprio nei personaggi femminili le

[1] Platone, Gorgia, 492e3, traduzione con testo greco a fronte di F .Adorno, ed. Laterza 1997
[2] Platone, Gorgia, 469b3, ibidem
[3] Plarone, Critone, cap. XVI, a cura di N.Marziano, Garzanti, 1975

espressioni più alte della potenza tragica. Le donne diventano personaggi tragici per eccellenza, perché in esse si consuma il dolore della solitudine esistenziale, vissuta spesso in un silenzio assordante e travolgente. Medea, Alcesti, Ecuba, Antigone, Giocasta, Euridice, la moglie ebrea, nell'*akmè* del tragico, non hanno altra risoluzione che parlare a sé stesse in monologhi, nei quali si esalta la lucida e amara consapevolezza del punto di non ritorno. In sottofondo il recitativo metrico di alcuni passi del testo greco di *Medea* della voce maschile, l'unica nel cortometraggio, ha la funzione di "legare", come la musica e le citazioni di alcuni passi di autore, che rappresentano quasi "didascalie" delle vicende e delle atmosfere patetiche dei personaggi narranti. Più che una narrazione, in realtà, è un'autonarrazione. Le riprese in esterno hanno voluto sottolineare la volontà-necessità di liberare le voci dei personaggi verso il mondo, di consentire, in certo qual modo, quella empatia stessa dei personaggi tra loro, seppure diversi e lontani nella dimensione mitica, in un processo nel quale il paradigma del mito si fa vita reale, calato nella dimensione della storia. Emblematica è a questo proposito la scelta dell'interpretazione del monologo della moglie ebrea in *Terrore e miseria del Terzo Reich* di Brecht. Esso vuole appunto sottolineare la tragicità della scelta operata in piena solitudine e nel silenzio degli affetti. Quale compito di realtà, il cortometraggio ha costituito l'occasione sia di un'autovalutazione da parte degli alunni, sia di una valutazione strutturata a più livelli da parte della docente. Sono apprezzabili, oltre alle già citate competenze disciplinari, multidisciplinari, trasversali e digitali di tutti gli alunni, senz'altro anche quelle artistico-interpretative delle alunne. Il cortometraggio è stato socializzato agli alunni della seconda classe del secondo biennio, i quali, avendo svolto già le attività didattiche relative allo studio del teatro tragico greco, sono stati in grado di coglierne i messaggi, le scelte, operando collegamenti, inferenze e transfert delle conoscenze. Il lavoro ha offerto l'opportunità di pensare e realizzare, attraverso innovazioni metodologiche, una didattica delle lingue classiche, che rendesse possibile il dialogo dei testi antichi con quelli moderni e contemporanei, in una sorta di continuità concettuale e culturale, in cui archetipi e paradigmi classici si rigenerano in nuovi contenuti e atmosfere.

(Il saggio, la bibliografia e la sitografia sono pubblicati nell'archivio docimologico del sito istituzionale MIUR-USR del Veneto, all'indirizzo
https://drive.google.com/drive/folders/0ByQPUTgdpNIpdXRZZFh1aVRwQTQ)

AICC

Associazione Italiana
di Cultura Classica

Fondata nel 1897

Il futuro della cultura classica.

Prof. Mario Capasso, Presidente Nazionale dell'Associazione Italiana di Cultura Classica.

Il grande fermento di iniziative e di dibattiti che da qualche tempo si registra a livello di Università e Scuola Superiore nell'ambito degli studi classici, iniziative e dibattiti che vedono una grande partecipazione da parte degli studenti, fa ben sperare per il futuro della cultura classica nel nostro Paese, costretta a difendersi da attacchi e scetticismi di sostenitori di una presunta quanto inesistente superiorità ed indispensabilità della cultura scientifica e tecnologica. Una di queste iniziative, che ritengo particolarmente benemerita, è il Progetto "Didattica delle Lingue e delle Letterature Classiche", fondato sulla ricerca e sulla sperimentazione di nuovi percorsi di insegnamento, esperiti e realizzati da docenti e studenti. Al Progetto, che si propone la diffusione e la valorizzazione del Greco e del Latino, fondamenti della cultura europea, nel mondo della scuola, partecipano una sessantina di licei sparsi su tutto il territorio nazionale; il Liceo Scientifico "P: Paleocapa" ne è il capofila. Aspetto importante delle finalità perseguite dal Progetto, attraverso azioni innovative sul piano metodologico e docimologico, è l'acquisizione da parte degli studenti, che lavorano in gruppi e di cui viene stimolata la creatività attraverso un approccio interdisciplinare e multidisciplinare, di particolari competenze linguistiche, testuali-traduttive, letterarie, umanistiche, informatiche, anche col sostegno di strumenti tecnologici. In tre anni di attività il Progetto ha conseguito risultati importanti, come provano i prodotti depositati nel sito ufficiale dell'Ufficio Scolastico Regionale Veneto. Particolarmente stimolanti ed interessanti appaiono le attività prodotte in questo terzo anno, a giudicare dagli interventi previsti nel Programma del Workshop 2018 organizzato dal Liceo "Paleocapa" e dedicato alla presentazione delle pratiche didattiche elaborate dagli studenti di una serie di licei del territorio nazionale. Particolarmente "intriganti" sono gli interventi preparati dai ragazzi del Liceo capofila, intitolati *Figli di un dio minore: le donne nell'antica Roma, nel Medioevo-Rinascimento e ai nostri giorni* e *Figli di un dio minore: servi e schiavi nell'antica Roma, nel Medioevo-Rinascimento e ai nostri giorni*, rispettivamente introdotti dalla prof. Maria Rita Piva e dalla prof. Anna Spata; e quello degli studenti del Liceo "Copernico" di Verona *L'uomo trasforma la natura che trasforma l'uomo: il mito di Erisittone*, introdotto dalla prof. Katia Gozzi.

L'Associazione Italiana di Cultura Classica, fondata nel 1897 e perciò la più antica associazione tra le tante sparse in una ottantina di Nazioni aventi come finalità la difesa e la divulgazione della cultura classica, patrocina e sostiene ogni iniziativa votata in questo senso: *certamina*, congressi, seminari, conferenze, viaggi di studio, presentazione di libri ecc. Essa segue perciò con molto interesse il Progetto, del quale riconosce l'alto valore innovativo sul piano educativo e ne apprezza tra l'altro l'entusiasmo, impagabile, che suscita nei docenti e negli studenti. A questo entusiasmo guarda con particolare attenzione la nostra Associazione, ritenendolo fondamentale per la tutela e la continuazione delle nostre gloriose tradizioni classiche. Profonda gratitudine essa esprime alla prof. Spata, la cui convinta e tenace abnegazione ha gran parte nella realizzazione dell'iniziativa.

Il progetto grafico del logo è stato realizzato dal
"gruppo classe" IV E e IV F a.s. 2015/2016 del
Liceo Artistico IIS "Celio Roccati " di Rovigo
Coordinatrice del progetto la Prof.ssa Mirella Boso