

LE BOTTEGHE DELL'INSEGNARE

“Nuovi insegnanti e nuove scuole che crescono”

Bologna 12-13 ottobre 2013

BOTTEGA DI LATINO

LE MIE PAROLE

Trascrizione integrale degli incontri

Bologna, sabato 12 ottobre 2013

PAOLA ORLANDI: Non posso non partire dall'intervento che mi ha colpito di più questa mattina, quello di Rose: mi ha ridestato il desiderio dell'apertura all'orizzonte totale, non solo guardando i ragazzi, ma anche accostando il latino e, in particolare, il lavoro della Bottega di quest'anno, dal titolo “Le mie parole”. Mi viene in mente la mail di un amico, che porto sempre a scuola e spesso rileggo perché mi fa respirare. Ve la propongo, anche se non era “in programma”, perché esemplifica come, in questa tensione al tutto nel particolare, si possa raggiungere, in una miracolosa unità, anche il destino dell'altro: «È come se ci fosse Lui tra i miei studenti: anche se non ha bisogno della mia lezione non resisto al gusto di condividerla al meglio con Lui. È un po' strano a dirsi, ma comunque funziona, alla grande. Nel senso che aumenta il gusto nel merito dell'argomento da spiegare, in quanto ogni passaggio è tendenzialmente sentito e offerto nel suo rapporto con il suo contesto totale. Il contesto totale incomincia con l'ambito immediato per cui quel particolare contenuto si regge (il nesso con il corso di Meccanica di cui l'argomento fa parte), ma che poi per cerchi concentrici si dilata e investe tutta la fisica (e allora vengono in mente le analogie e le esemplificazioni), e l'esperienza della conoscenza del vero di quei ragazzi e la mia, e giunge fino a investire le sponde delle loro persone e il destino mio e di ciascuno di loro, senza soluzione di continuità». Infine vi leggo con piacere anche l'augurio di una nostra amica di Bottega, Maria Pia Biroccesi, che non è riuscita a venire. Senza volerlo è sulla stessa lunghezza d'onda: «Vi auguro di continuare il vostro splendido e paziente lavoro tenendo fissa all'orizzonte la preoccupazione di ridestare nei ragazzi la coscienza del proprio *io* e l'amore per l'origine di tutto». Cercherò ora di fare il punto sullo stato dei lavori prima di compiere il passo successivo. Da dove siamo partiti per arrivare al tema di quest'anno? Innanzitutto dall'interrogativo: «Perché vale la pena tradurre?» che ci ha impegnati tutto l'anno passato. È una domanda che non possiamo farci una volta per tutte, ma tutte le volte. Sinteticamente posso dire che vale la pena perché in un testo in lingua originale sperimento una bellezza che nessuna traduzione mi può regalare. Il gusto è ridotto se si parte da un brano già tradotto perché solo se si mettono le mani in pasta si prova una soddisfazione imparagonabile a quando si rimane spettatori. Guardandomi in azione, quando traduco, scopro che quel testo, in apparenza lontanissimo, mi è amico, perché c'entra con me:

pag. 1 di 19

cioè **mi spalanca alla realtà e mi fa scoprire di me cose che non conoscevo** dato che avviene un vero e proprio dialogo, come sostenevano Petrarca ne *L'ascensione al Monte Ventoso* («Sapevo, anzi, che quanto avevo letto era stato scritto per me») e Machiavelli: «Partitomi del bosco, io me ne vo ad una fonte, e di quivi in un mio uccellare; ho un libro sotto, o Dante o Petrarca, o uno di questi poeti minori, come Tibullo, Ovidio e simili: leggo quelle loro amoroze passioni e quelli loro amori; ricordomi de' mia, godomi un pezzo in questo pensiero. Venuta la sera, mi ritorno in casa, ed entro nel mio scrittoio; ed in sull'uscio mi spoglio quella vesta cotidiana, piena di fango e di loto, e mi metto panni reali e curiali; e rivestito condecientemente entro nelle antique corti degli antiqui huomini, dove, da loro ricevuto amorevolmente, mi pasco di quel cibo, che *solum* è mio, e ch'io nacqui per lui; dove io non mi vergogno parlare con loro, e domandoli della ragione delle loro actioni, e quelli per loro humanità mi rispondono; e non sento per quattro hore di tempo alcuna noia, sdimentico ogni affanno, non temo la povertà, non mi sbigottisce la morte: tutto mi transferisco in loro» (cfr. **DIAPOSITIVE 4-9**).

Anche Seneca, in un passaggio del *De brevitae vitae* (14, 5; 15, 2-4), ricorda come questo dialogo con i grandi del passato sia costruttivo, dato che gli antichi ci rispondono sempre, senza offenderci: «Possiamo dire che sono impegnati in giuste attività coloro che vogliono ogni giorno avere in stretta intimità Zenone, Pitagora, Democrito e tutti gli altri sacerdoti della virtù, e ancora Aristotele e Teofrasto. Non ci sarà nessuno di costoro che non avrà tempo, nessuno che congederà chi viene a trovarli, senza averlo reso più felice, più legato a sé, nessuno che lo lasci andar via a mani vuote; di notte, di giorno possono essere contattati da tutti gli uomini. Che sicuro benessere, che bella vecchiaia attendono colui che si è messo sotto la protezione di costoro. Avrò con chi discutere di cose piccole e grandi, a chi chiedere ogni giorno pareri su di sé, da chi sentirsi dire verità senza offesa, lodi senza adulazione, avrò un modello su cui conformarsi. Questi ti apriranno la strada verso l'eternità e ti eleveranno in quel luogo da dove nessuno viene precipitato. Questo è l'unico modo per prolungare la vita mortale, anzi per trasformarla in immortalità» (cfr. **DIAPOSITIVE 10-11**).

Lo studiolo del duca Federico da Montefeltro a Urbino (di cui ho riproposto nel *power point* le immagini perché sono quasi la trasposizione in arte di questi due brani) in un cartiglio sembra, in particolare, riprendere le parole finali di Seneca riguardo all'immortalità: «*Virtutibus itur ad astra*» (cfr. **DIAPOSITIVA 12**).

In questi tre anni ho scoperto che non solo l'esperienza traduttiva, ma anche la Bottega è questo: un luogo in cui mi sento libera di porre le mie domande (cfr. **DIAPOSITIVA 13**).

L'intervista a Papa Francesco di Antonio Spadaro è solo un esempio di come conoscere il latino e saper leggere in lingua originale facciano la differenza a livello di profondità di comprensione e quindi di soddisfazione nell'assaporare il significato del testo (cfr. **DIAPOSITIVE 14-17**): «Sì, posso forse dire che sono un po' furbo, so muovermi, ma è vero che sono anche un po' ingenuo. Sì, ma la sintesi migliore, quella che mi viene più da dentro e che sento più vera, è proprio questa: "Sono un peccatore al quale il Signore ha guardato"». E ripete: «Io sono uno che è guardato dal Signore. Il mio motto *Miserando atque eligendo* l'ho sentito sempre come molto vero per me». Il motto di

Papa Francesco è tratto dalle *Omellie* di san Beda il Venerabile, il quale, commentando l'episodio evangelico della vocazione di san Matteo, scrive: «Vide Gesù un pubblicano e, siccome *lo guardò con sentimento di amore e lo scelse*, gli disse: Seguimi». E aggiunge: «Il gerundio latino *miserando* mi sembra intraducibile sia in italiano sia in spagnolo. A me piace tradurlo con un altro gerundio che non esiste: misericordiano». Papa Francesco continua nella sua riflessione e mi dice, facendo un salto di cui sul momento non comprendo il senso: «Io non conosco Roma. Conosco poche cose. Tra queste Santa Maria Maggiore: ci andavo sempre». Rido e gli dico: «Lo abbiamo capito tutti molto bene, Santo Padre!». «Ecco, sì - prosegue il Papa -, conosco Santa Maria Maggiore, San Pietro... ma venendo a Roma ho sempre abitato in via della Scrofa. Da lì visitavo spesso la chiesa di San Luigi dei Francesi, e lì andavo a contemplare il quadro della vocazione di san Matteo di Caravaggio». Comincio a intuire cosa il Papa vuole dirmi. «Quel dito di Gesù così... verso Matteo. Così sono io. Così mi sento. Come Matteo». E qui il Papa si fa deciso, come se avesse colto l'immagine di sé che andava cercando: «È il gesto di Matteo che mi colpisce: afferra i suoi soldi, come a dire: "No, non me! No, questi soldi sono miei!". Ecco, questo sono io: "un peccatore al quale il Signore ha rivolto i suoi occhi". E questo è quel che ho detto quando mi hanno chiesto se accettavo la mia elezione a Pontefice». Quindi sussurra: «*Peccator sum, sed super misericordia et infinita patientia Domini nostri Jesu Christi confisus et in spiritu penitentiae accepto*» (Intervista del direttore di "Civiltà Cattolica", padre Antonio Spadaro, a papa Francesco, Santa Marta, lunedì 19 agosto ore 9,50).

Il fatto che Papa Francesco abbia tradotto il gerundio *miserando* con "misericordiano", una parola inesistente in italiano, mi ha fatto pensare che non dobbiamo avere la preoccupazione della traduzione: c'è una cosa più seria, cioè il significato che è dentro la lingua originale, grazie alla quale possiamo goderci, come fa il Papa, il privilegio della comprensione autentica e quindi della commozione vera.

Il riferimento a *misereri* mi ha fatto venire in mente un passaggio dell'*Eneide* in cui abbiamo questo stesso verbo (cfr. **DIAPPOSITIVA 18**). Infatti Virgilio utilizza *amor* (quindi *amare*) per indicare un'affezione "naturale", simile a quella di Sicheo che "uguaglia" l'amore di Didone, la quale riceve quello che le spetta e le è dovuto (*Aen.*, VI, 474). Si tratta di un amore-misura, tipico della ragione "classica", basato sul *do ut des*, una sorta di amore-giustizia, soprattutto se si osserva che il termine *aequare*, usato per Sicheo (*Sychaeus aequat: Aen.*, VI, 474), è lo stesso riferito al garante della giustizia, Giove, in forma di aggettivo: *aequos Iuppiter (Aen.*, VI, 129-130).

Ma c'è anche un altro tipo di amore, quello di Enea che, pur non volendo, ha "gli occhi immoti ai comandi di Giove" (*Aen.*, IV, 331-332), cioè tiene conto del destino nel guardare Didone.

Da qui l'esigenza di Virgilio di intraprendere una sperimentazione linguistica alla ricerca di una nuova parola che indichi questa diversa esperienza affettiva: *misereri* mi sembra un tentativo in questa direzione, una soluzione che connoti questo amore "da lontano", cioè attraverso il destino, come è evidente soprattutto nell'incontro definitivo nell'*Ade*, in cui Enea, consapevole di vedere Didone per l'ultima volta, la segue a lungo, mentre lei se ne va, come a dire: «Io ho un compito e tu non sei solo oggetto di attrazione fisica per me». In questa occasione i due modi di amare

vengono messi a confronto: più limitato quello di Sicheo, che fa leva sull'equità, di più ampio respiro quello di Enea, che è uno sguardo colmo di commozione, di misericordia, quasi di gratuità, se si considera che egli è stato scosso da *casu iniquo* (*Aen.*, VI, 472-476):

*Tandem corripuit sese atque inimica refugit
in nemus umbriferum, coniunx ubi pristinus illi
respondet curis aequatque Sychaeus amorem.
Nec minus Aeneas, casu concussus iniquo,
prosequitur lacrimis longe et miseratur euntem.*

Si scosse alla fine e corse, nemica, a nascondersi
nel bosco ombroso: là dove il primo marito,
al suo affanno risponde, uguaglia il suo amore, Sicheo.
Tanto più Enea, sconvolto dall'ingiusta sciagura,
la segue con lagrime a lungo, mentre fugge, e ne piange.

TRADUZIONE DI ROSA CALZECCHI ONESTI

Sempre sull'importanza del contatto con la lingua classica in originale vorrei fare un altro esempio. Mi ha colpito, rileggendo con i ragazzi il II canto del *Purgatorio* (II, 79-81), questa sottolineatura di Dante quando tenta inutilmente di abbracciare Casella:

«**Oh ombre vane, fuor che ne l'aspetto!**

*tre volte dietro a lei le mani avvinsi,
e tante mi tornai con esse al petto».*

È come se qui il poeta avesse voluto raccogliere il grido del mondo antico di non perdere chi amiamo (il richiamo a Omero e Virgilio è esplicito) per mostrare come il cristianesimo lo porti a compimento. La situazione è struggente per mettere in evidenza quanto sia disperante la condizione degli uomini pagani che non riescono a salvare ciò che hanno di più caro, il corpo, perché la morte lo dissolve. Odisseo nell'Ade, nello "stringere l'anima della madre" (cfr. **DIAPPOSITIVA 19**), sembra voler trattenerne lo spirito vitale della donna - dato che ψυχή vuol dire soffio vitale, vita - ma è impossibile. L'anima è qualcosa di simile all'ombra (σκιά) o al sogno (ὄνειρος):

«Così parlava: e io volevo – e in cuore l'andavo agitando –
stringere l'anima (ψυχή, *anima*) della madre mia morta.
E mi slanciai tre volte, il cuore mi obbligava ad abbracciarla;
tre volte dalle mie mani, all'ombra (σκιά) simile o al sogno (ὄνειρος),
volò via: strazio acuto mi scese più in fondo».

OMERO, *Odissea*, XI, 204-208 (TRADUZIONE DI ROSA CALZECCHI ONESTI)

La stessa disperazione è in Virgilio che definisce l'anima di Anchise *imago*, simile a *leves venti* o *volucer somnus* (cfr. **DIAPPOSITIVA 20**):

«E lui: "La tua, padre, la triste tua immagine, sempre
tornando al mio cuore, m'ha spinto a cercarti fin qui:
nel mare Tirreno son ferme le navi. Oh dammi da stringere,
dammi, padre, la mano e non negarti al mio abbraccio!"
E mentre diceva così, gran pianto le gote rigava.

Tre volte allora volle gettargli al collo le braccia,
tre volte, invano afferrata, sfuggì dalle mani l'immagine,
pari ai venti impalpabili, simile al sogno alato».

VIRGILIO, *Eneide*, VI, 695-702

TRADUZIONE DI ROSA CALZECCHI ONESTI

Le Botteghe dell'Insegnare - Diesse

*Ter conatus ibi collo dare braccia circum,
ter frustra compresa manus effugit imago,
par levibus ventis volucrique simillima somno.*
(cfr. *Eneide*, II, 792-794)

Dante accenna a questo problema nel II canto del *Purgatorio* (cfr. **DIAPPOSITIVA 21**), lo pone nel III, lo risolve con chiarezza nel XXV: se l'aldilà esalta le facoltà divine nell'uomo come memoria, intelletto e volontà, non è possibile che l'uomo nel *Purgatorio* sia solo anima, senza corpo (che riavrà solo dopo il Giudizio universale). Così inventa una sorta di "corpi di aria": l'anima ha la virtù di irraggiare, nell'aria che la circonda, il corpo: le ombre pagane si trasformano in luce nell'aldilà dantesco. La luce è un'esaltazione delle proprietà umane, non è un di meno di fisicità (cfr. **DIAPPOSITIVA 22**):

*E come l'aere, quand'è ben piorno,
per l'altrui raggio che 'n sé si riflette,
di diversi color diventa addorno;
così l'aere vicin quivi si mette
in quella **forma** che in lui suggella
virtualmente l'alma che ristette;
e simigliante poi a la fiammella
che segue il foco là 'vunque si muta,
segue lo spirito sua **forma novella**.*

DANTE ALIGHIERI, *Purgatorio*, XXV, 91-99

Infatti il cuore del cristianesimo è l'Incarnazione: Cristo ha salvato quelle anime non con un gesto spirituale, ma "con la lancia e coi chiodi" (*Paradiso* XXXII, 129): per questo le piaghe dei chiodi (che confissero il corpo di Cristo in croce) sono ancora visibili nel corpo risorto di Cristo. Come sostiene il filosofo Fabrice Hadjadj: "L'amore più profondo implica una dimensione tattile".

Mi sembra che con Tasso ci sia quasi un passo indietro (cfr. **DIAPPOSITIVA 23**):

*Tre volte il cavalier la donna stringe
con le robuste braccia, ed altrettante
da que' nodi tenaci ella si scinge,
nodi di fer nemico e non d'amante.*

TORQUATO TASSO, *Gerusalemme liberata*, XII, 57, 1-4

È l'episodio di Tancredi che, innamorato di Clorinda, la uccide senza saperlo. Certo, prima di morire guerriera pagana vuole essere battezzata, ma vince l'idea che la felicità sia possibile solo dopo la morte, non sulla terra dove i due si sono combattuti da nemici: per Tasso, condizionato un po' anche dal clima della Controriforma, la verità è un dogma lontano e astratto, non è più (già da Petrarca) una presenza carnale sperimentabile nella donna che si ama, come in Dante che, una volta morta Beatrice, si accorge che il rapporto con lei è più reale che mai, da apparente è diventato vero.

Come punto sintetico del lavoro di quest'anno sulla traduzione vi sottopongo stralci degli articoli di Elisabetta Cassani, pubblicati su *ilsussidiario.net*. Il fatto che si vogliano eliminare il latino e il greco ci costringe ad andare a fondo del "perché ci siamo" (cfr. **DIAPOSITIVE 24-26**):

«Anche se lo studente in genere non ci pensa, c'è un grande punto di forza: il brano c'è, è già scritto e ha un significato del tutto comprensibile, visto che altri, prima di noi, lo hanno compreso perfettamente. Perciò non è necessario capire tutto subito, il significato non si eclisserà: è più importante avere elasticità e onestà per riconoscere che la propria ipotesi, se non porta ad un significato plausibile, non tiene. E qui aggiungerei un *nota bene*: meglio diffidare di un'analisi all'apparenza perfetta ma che non prende in considerazione tutte le parole: spesso per far "tornare i conti" lo studente elimina qualche parola; ma, come si sa, in qualsiasi campo non è mai un buon metodo quello che deve eliminare qualcosa del reale. In tal caso occorre con pazienza ripercorrere i passi e tentare altre ipotesi interpretative sul piano sintattico» (ELISABETTA CASSANI, «Maturità 2013, seconda prova, versione latino: ecco come tradurre», 18 giugno 2013).

«Eppure la traduzione è un po' come l'avventura della vita, è un incontro "corpo a corpo" in cui se si vuole capire chi o che cosa si ha di fronte bisogna desiderare di capire, e credere che sia possibile questo incontro. Come nella vita, anche nel lavoro di traduzione non bisogna saltare nessun passaggio: è un'illusione pensare di poter accedere a scorciatoie. Di fronte alla versione che si presenta come un ignoto da scoprire bisogna con un po' di pazienza e un po' audacia rischiare l'avventura dell'interpretazione [...]. Il tempo dedicato alla versione è tempo messo bene a frutto per incrementare la nostra capacità umana di ascolto. [...] Vale molto di più un impegno di mezz'ora/tre quarti d'ora due volte alla settimana che un intero pomeriggio ogni due/tre settimane. [...] Non è fondamentale che tutto sia chiaro subito, bisogna però determinare che cosa è chiaro (quali strutture sono state da subito riconosciute) e che cosa non lo è, isolando cioè il problema (non ci si deve seppellire nel "non ho capito niente", falsa via di fuga verso il disimpegno analiticamente rassegnato, perché non è mai vero che non si è capito niente): **partendo da quel tanto o poco che si è capito, ponendo domande al testo (chi sta operando? che cosa? a chi? perché? ecc...), lentamente si cerca di allargare l'orizzonte della comprensione.** Per facilitare questo è importante segnare i predicati, i nessi, le particelle, e legare ogni sintagma o complemento al tutto. [...] La traduzione è tanto più adeguata quanto più chi traduce è interessato a ciò che sta facendo, è curioso della realtà a tutto campo, della civiltà che ha accostato durante i suoi studi» (ELISABETTA CASSANI, «Esame stato 2012/Versione di greco, 20 secoli in 4 ore? Si può fare», 26 gennaio 2012).

Prendendo spunto dal fatto che Elisabetta, come tutti noi, suggerisca per tradurre di "partire da quello che si è capito", vorrei chiedere ad Anita Fantoni, che ha frequentato a luglio la scuola estiva sulla lettura analitico-sintetica delle opere letterarie con la professoressa Tat'jana Kasatkina, come si concili il nostro metodo con l'invito della studiosa russa a "partire da quello che non si è capito" perché altrimenti si proietta sé nel testo.

ANITA FANTONI: La professoressa Kasatkina sosteneva che occorre leggere più volte un testo lentamente. Bisognerebbe che abituassimo noi stessi e i ragazzi a leggere due volte il testo. Nella

prima lettura, infatti, noi vediamo come in uno specchio opaco (cfr. san Paolo) e magari ci immedesimiamo in uno dei personaggi: fondamentalmente proiettiamo sul testo quello che siamo noi. Solo in una seconda lettura iniziamo a vedere non quello che desideravamo, ma quello che il testo è riuscito a mostrare di sé.

PAOLA ORLANDI: Invece vedo che i ragazzi, durante la versione, si scaraventano subito sul vocabolario, saltando completamente anche la prima lettura. Per cercare di arginare il problema il primo quarto d'ora del compito in classe proibisco l'uso del dizionario.

ANITA FANTONI: Anch'io leggo la versione, ma nessuno ascolta. Inoltre nella prima lettura siamo presi dalla trama e non riusciamo a cogliere tutti i singoli elementi del testo ma, se non comprendiamo ogni dettaglio, non possiamo dire di aver compreso il testo nella sua totalità. Se cominciamo a comprendere qualche dettaglio, pian piano prendiamo coscienza di un sistema di dettagli del tessuto, di strani fili che legano particolari apparentemente lontani tra loro.

Per esempio Dostoevskij, quando ci vuol far capire che il momento è importante, scrive all'incirca: «Non si capisce perché questo personaggio abbia fatto o detto questo».

A noi preme difendere il nostro punto di vista, ma la verità, per essere tale, deve includere il volume di tutti i possibili punti di vista e, se uno solo mancherà, la verità non sarà piena. Per questo ogni rilettura del testo opera anche qualcosa in noi, ad esempio la messa in discussione del nostro punto di vista: è un'operazione che presenta sempre un aspetto di rischio. Noi siamo portati a pensare che l'autore, in fondo, la pensi un po' come noi, perché le persone sono fondamentalmente uguali tra loro, ma la comprensione del senso di un testo inizia, quando noi non capiamo perché un autore dica una certa cosa e accettiamo l'ingaggio su questo. A volte censuriamo quello che sentiamo lontano, invece magari è lì che può cominciare una comprensione. La filologia, come amore di uno che valorizza la parola, è un prezioso alleato in questo lavoro: filologia significa amore, attenzione alla parola, vuol dire mettere la parola sopra di sé e non usarla per i propri fini, anche buoni. Non dimentichiamo che, in inglese, il verbo "comprendere", *understand*, significa letteralmente "stare al di sotto". Si consigliava di fare il più possibile letture integrali, proprio per favorire la comprensione.

PAOLA ORLANDI: D'altronde è proprio "quello che non capisco" ciò che mi colpisce, quindi il mio punto di lavoro, che mi permette di fare un passo nell'avventura della conoscenza. Faccio un esempio. Avevo appena spiegato in un ultimo anno del classico che lo stile di Tacito si riconosce dalla *brevitas*, dall'*inconcinnitas*, dalla *variatio*, quando traduciamo il brano della *Germania* sul valore del matrimonio per questo popolo (XIX, 1-4). Il grave errore, in cui scivolo spesso, è quello di cominciare dalle linee generali e non dal testo! Ma per fortuna la realtà mi contraddice e, quando accade, sono sempre molto contenta perché ho bisogno di essere corretta tutte le volte che parto da quello che ho in testa e non da quello che c'è. Infatti, arrivata ad analizzare questo passaggio: «*Ne tamquam maritum, sed tamquam matrimonium ament* (perché non amino il marito in sé, ma in lui amino il simbolo stesso del connubio)», Maria Elena, la più attenta obietta: «Ma prof, o non è vero quello che ha detto prima sullo stile o questo non è Tacito». Mi sono accorta, solo in quel momento, che Tacito non era Tacito: infatti, quella frase brillava per

simmetria, *concinnitas*, ripetizioni ed allitterazioni. Mi ricordo di non aver nascosto alla mia alunna che non sapevo risponderle, ma sono tornata a casa, facendo mia la sua domanda: «Perché Tacito, in quel passo, è diventato Cicerone?». Ecco, se non abbiamo fretta di chiudere quello che non capiamo, possiamo scoprire che il latino spiega la vita e la vita spiega il latino. Effettivamente è passato del tempo. Era maggio e mio padre era morto da poco (l'11 di febbraio): mia madre raccontava spesso episodi di lui, come per non perderlo o forse perché il rapporto con l'altro, dopo la sua morte, acquista un'impennata di verità. Le venivano, infatti, spesso in mente le parole di mio padre senza pensarci. Un giorno dice a mio fratello: «Non siete voi figli a dover prendere questa decisione, ma io perché vostro padre ha detto che io conto più di voi». Quest'uscita mi ha incuriosito, anche perché sono sempre stata cosciente di essere stata la preferita di mio padre che, lontano dalla fede, ha fatto un cammino umanissimo verso Dio, trascinato come un bambino dall'amore per mia madre e, più drammaticamente, da quello per me. Così mia madre ci ha confessato che, un giorno, mio padre le aveva detto che lei veniva prima dei figli. All'obiezione della moglie che il legame della carne fosse più forte, il marito le aveva risposto: «Ma il legame con te è più forte della carne». Quell'uomo, da laico, solo poggiando sulla sua esperienza, aveva percepito benissimo cosa fosse il matrimonio, di quale natura superiore fosse il vincolo stabilito dal sacramento. In quel momento mi è venuto in mente il passo della *Germania*: se mio padre, dal di dentro della sua umanità, aveva percepito questo, lo avrebbe potuto cogliere anche Tacito, da «laico», senza l'ausilio della fede. Secondo me in quella frase lo scrittore latino ha voluto rendere proprio questo miracolo: occorre il parallelismo, la ripetizione di *tamquam* e l'allitterazione di «*ma*» in *maritum-matrimonium* per indicare che, sebbene il marito coincida con la realtà del matrimonio, questo è un vincolo sacro che va anche «oltre» la persona, cosa che Tacito indica magistralmente con la forte disarmonia introdotta dai taglienti *ne* e *sed*: coincide con la persona, ma è più di questa, la rende un «di più», tanto che si rimane legati a lei per tutta la vita. In questo caso non ho riferito ai ragazzi il traguardo raggiunto, ma è bello che anche i nostri alunni vedano che ritorniamo con loro sulla questione perché ci abbiamo lavorato.

Passiamo al tema di quest'anno: qual è il **metodo più adeguato** per insegnare a tradurre? (cfr. **DIAPPOSITIVA 27**), altrimenti la domanda «perché tradurre?» rimarrebbe generica. Naturalmente la scelta del metodo comporta anche quella del libro di testo. Quindi, in base alla vostra esperienza, avete trovato delle grammatiche di latino particolarmente interessanti per il biennio? (cfr. **DIAPPOSITIVA 28**).

LAURA MORSIA: Mi piaceva il Flocchini perché spiegava il latino, partendo dal latino; insegnava anche l'evoluzione della lingua, alleggerendo lo studio del latino, mentre il Tantucci lo appesantiva.

PATRIZIA FRACHELLE: Ho lavorato con l'Orberg, ma adesso con 3 ore allo Scientifico ho dei problemi. Mi sembra che si debba sfrondare l'inutile: penso che la grammatica non possa venire prima del testo, ma che grammatica e testo siano un tutt'uno. Ad esempio, in un lavoro su Seneca non ho chiesto di tradurre, ma di dire quello che capivano: mi sono accorta che, alla fine, capendo,

stavano traducendo il testo. Rischio di non fare amare il latino, facendoglielo vedere come un esercizio di traduzione.

ANTONELLA PENNESI: Ho iniziato ad usare da poco per il biennio *Ratio* della Laterza che si basa sulla verbo-dipendenza.

MARIAPINA DRAGONETTI: Nel nostro liceo, il *Sacro Cuore* di Milano, il primo anno usiamo *in toto* l'Orberg che, dal secondo anno, integriamo. Adesso siamo orientati ad un cambiamento, ma desiderando trattenere il positivo dell'Orberg, innanzitutto una pratica di lettura ampia: per i ragazzi non è un problema la consegna, da un giorno all'altro, di tre pagine di latino (un po' addomesticato). In sintesi l'acquisizione di una dimestichezza col testo, capito dall'interno. Il secondo vantaggio è la conquista della libertà di non dover passare necessariamente dalla traduzione: mi accorgo che i ragazzi hanno capito il testo perché rispondono alla mia domanda. In questo modo si lavora con più libertà sui materiali della lingua. Anche al triennio permane negli studenti questa capacità di leggere con ampiezza: possono esser fatti errori di grammatica, ma il brano viene capito. Per questo cerchiamo qualcosa che faccia tesoro di tale esperienza. Tramite un nostro insegnante, che ha collaborato alla nuova edizione del Flocchini, sappiamo che vi è confluito molto dell'Orberg.

PAOLA ORLANDI: Perché cambiate, cioè quali sono i lati negativi?

MARIAPINA DRAGONETTI: Volevamo cercare di non passare attraverso brani fittizi ed artificiali, ma desideravamo incontrare testi "veri", naturali, che, con una certa gradualità, potessero avere la stessa funzione. Ad esempio, l'Orberg introduce molto tardi il congiuntivo, ma questo viene completato, in tutti i tipi, nel giro di due settimane. Ecco, non vorrei perdere la "lucidità" di questi congiuntivi che gli alunni comprendono con facilità.

CHIARA CHIUCCHIUNI: Noi usiamo il Tantucci e, quando correggiamo una versione, osserviamo molto, con grande attenzione, i particolari. Nell'Orberg non viene trascurato il dettaglio dato che i ragazzi leggono molto?

MARIAPINA DRAGONETTI: Preciso che abbiamo fatto la scelta di mantenere il greco tradizionale perché, in questa lingua, abbiamo riconosciuto la necessità di un metodo sistematico categoriale chiaro.

GIULIA REGOLIOSI: Ho lottato contro l'Orberg innanzitutto perché mi interessa l'idea della storia: la nostra scuola è impostata secondo la valorizzazione della lingua come storia con tutte le sue variabili (il latino arriva fino all'Umanesimo!). Inoltre ogni lingua ha le sue caratteristiche che i ragazzi devono cogliere. Infatti mi interessa lavorare con loro sulla traduzione sia dal latino che dal greco, non solo come verifica, ma anche con libertà creativa. Insegnando in una quarta, ad esempio, ho chiesto: «Vale la pena per voi tenere le metafore?», dato che queste dipendono anche dal destinatario del testo. Tradurre è bellissimo ed è qualcosa in più rispetto alla comprensione. Se questo lavoro comporta non leggere molto, non mi importa. Prima del metodo c'è l'obiettivo che è duplice: innanzitutto la storia della lingua, poi la bellezza dell'uso delle parole, che permettono di giocare anche su diverse possibilità di traduzione.

MARIAPINA DRAGONETTI: I ragazzi, se guidati nella pratica della traduzione, si appassionano. A volte vedo come i ragazzi abbiano un impatto duro, ma anche un "blocco" che li disamora. Per evitarlo bisogna favorire la spinta ad andare a fondo per capire la propria lingua e quella classica, cosa che richiede del tempo, ma occorre anche favorire nei ragazzi un accostamento più libero.

ANITA FANTONI: Mi sembra interessante il manuale *Id est* di Ilaria Domenici.

PAOLA ORLANDI: Certamente alcune di noi sono state segnate dall'incontro con Fontoynont, che ha elaborato per il greco un metodo molto appassionante, che descriverei in vista di questo scopo: realizzare un'antologia per il latino sulle tracce dello studioso francese.

Ci siamo accorte, infatti, che una delle maggiori difficoltà nel tradurre dipende dal fatto che i ragazzi fanno fatica proprio a memorizzare il lessico, che è il cuore dell'esperienza traduttiva. Il titolo dell'attuale bottega, ispirata ad un lavoro di Giulia Regoliosi, con l'aggettivo "mio" vuole focalizzare che la memoria è affettiva perché ricordiamo ciò che ci sta a cuore (cfr. **DIAPOSITIVE 29-41**):

V. FONTOYNONT, *Commento al vocabolario greco*, Roma, 1949

Si apprezzerà «la disinvoltura con cui l'Autore si aggira nel mondo greco che fa rivivere per mezzo delle parole, con calda ammirazione per l'Ἑλλάς, la quale tuttavia non gli impedisce di scoprirvi qualche difetto. L'Autore presenta con questo libro la parte essenziale del vocabolario greco per mezzo di testi attraenti e resi comprensibili. È questo un ottimo metodo pedagogico» (dall'*Introduzione alla traduzione*)

SCOPO

«Per mezzo di questo commento e di questi testi il CARATTERE speciale DELLA LINGUA E DELLA CULTURA GRECHE sarà da voi assimilato e vi attirerà fin da principio, invece di imporsi in maniera arida e incosciente solo per mezzo degli esercizi grammaticali.

Si fa così ECONOMIA di tempo nello studio di lessico, grammatica, e sintassi e in quello della mentalità greca: si forma una base solida nella memoria del discente, un centro a cui potrà ricollegare nuove nozioni».

Si può parlare di *duplice scopo* nella scelta dei testi e del commento: «aiutare la memoria delle parole per mezzo di numerosi riavvicinamenti, facendole capire e gustare¹; iniziarci così alla mentalità dei Greci e gettare le basi di una solida formazione intellettuale. [...]

Le parole infatti esprimono l'animo, ognuna ha la sua storia, si è formata in un dato ambiente, elementi tutti che lasciano qualche impronta: profondità di significato, sapore speciale, capacità di suggerire altri sensi o sfumature. Il commento deve infondere questo svariato carattere alla parola – senza dimenticare l'umile grammatica. Trattandosi del carattere e dei gusti dei Greci, non basta, se vogliamo conoscerli, definirli e giudicarli; bisogna stabilire un contatto tra la civiltà greca e la nostra, metterne in rilievo i legami con le altre fonti della nostra civiltà: Romanità e Cristianesimo:

¹ Perché un preside o un direttore di collegio impara così presto a memoria i nomi degli scolari anche se sono quattrocento o cinquecento? Perché gli stanno a cuore, perché esiste un legame tra quei nomi e la vita. Tale è il nostro scopo: per mezzo dei testi e dei commenti, suscitare il maggior interesse possibile.

tendenza moderna al giudizio e al risultato *razionale*; bisogna far risaltare quanto della civiltà ellenica è passato e vive nella civiltà *italiana* moderna»

CONTENUTO

1. Otto TESTI “ricchi”: «quattro di Senofonte, tre di Platone e uno di Demostene, tutti scelti fra i più belli. In tutto, poco più di quindici pagine [...], in tutto sono 1175 parole [...]. Eppure questo numero limitato di parole comprende la *parte più importante del lessico greco*. Se le avrete imparate, in qualunque brano di prosa attica di difficoltà media non troverete quasi nessuna parola sconosciuta o di cui ignorate la radice. [...] Avevamo bisogno di pagine che contenessero il maggior numero possibile di parole utili e che facessero conoscere il carattere dei Greci sotto i suoi vari aspetti; abbiamo voluto che fossero accessibili, senza cedere tuttavia alla mania del “facile ad ogni costo”. Quando si tratta di TESTI che bisogna rileggere spesso, sono da preferirsi quelli che non si lasciano sviscerare tutti di un colpo. Abbiamo dunque messo lo studente, anche se assai giovane, in presenza di testi interessanti, i soli formativi, gli unici degni di lui, se non è un poltrone».

2. «Una **SCelta DI PAROLE** raggruppate per *famiglie* e che corrispondono alle principali radici greche. Queste parole non sono presentate astrattamente, ma in un CONTESTO interessante»

3. «Segue un **COMMENTO** che le colloca, organizzandole, nella memoria. [...] Le **CITAZIONI** [dei commenti] hanno lo scopo di spiegare i cenni sul carattere e i gusti dei Greci o di inquadrare le parole in un contesto vivente. Quasi tutte sono belle e pittoresche»

4. «Vi sono anche le **INTRODUZIONI AI TESTI** [...]. Ci siamo preoccupati di armonizzarle col commento, di formarne un insieme graduato e progressivo e di fare in modo che servissero veramente a “introdurre” alla mentalità greca, ma quale vive e palpita nelle sue variazioni e sfumature, nei vari autori e nei differenti testi».

METODO

1. «Tradurre i testi e **IMPARARE** mano a mano la parte di nomenclatura corrispondente: le **PAROLE** e i loro **SIGNIFICATI** [...].

- Le parole sono raggruppate per **FAMIGLIE** in seguito ad una **PAROLA CAPOLISTA**. Questa parola “*significativa*” [...] è quella che fa ricordare più facilmente le altre dello stesso paragrafo [...]
- Per mezzo della divisione in colonne – parole declinabili, indeclinabili, verbi – la memoria stabilisce automaticamente dei riavvicinamenti»
- Suggestendo anche i modi per far imparare le parole, Fontoynt insiste sulla retroversione: infatti recitando le parole dal greco all'italiano, si è in grado solo di riconoscere una parola quando la si incontra, ma non la si conosce in se stessa e la si dimentica facilmente: «Bisogna riuscire a tradurre dall'italiano al greco e per questo esercitarsi a ripetere il testo greco sulla versione letterale».

2. «Mentre imparate le parole non preoccupatevi del **COMMENTO**; [...] consideratelo **un aiuto, non uno studio**»

3. **GRADUALITÀ** e gerarchia per i testi e le parole:

- «*I due primi testi* da soli valgono di più di tutti gli altri. La loro ricchezza è incredibile: quantità e qualità di parole usuali, studio (eccetto eccezioni di poco conto) di preposizioni e congiunzioni, osservazioni essenziali, tutto ciò è contenuto in essi»
- «*Tutte le parole riunite in questo testo non sono di uguale importanza. Ve ne sono alcune che bisogna sapere ad ogni costo e quindi devono essere ripassate separatamente*». Ad esempio «i vocaboli “capilista” possono esser imparati prima degli altri».

4. «**Ripassate le parole RICOLLOCANDOLE nei testi**; esercitatevi a ritrovare il testo greco nella traduzione letterale; imparate a memoria i passi più belli; soprattutto state attenti a *riconoscere le parole imparate in questo libro negli autori e nelle versioni* imposti dal programma del ginnasio-liceo; l'importante non è di sapere delle parole, ma di sapersene servire; il loro significato deve entrare a far parte della vostra attività intellettuale. [...]

- Lo scolaro deve cercare di capire le parole di una traduzione badando al contesto e servendosi più delle parole di questo libro che del dizionario. [...] Ripassate ogni anno le parole; [...] non è una ripetizione noiosa perché i testi qui raggruppati sono testi che fa piacere conoscere e la NOMENCLATURA È GRADUATA [...].
- È bene imparare abbastanza presto tutto “il vocabolario essenziale”, cioè un migliaio di parole, fino a p. 143, poiché lo studio che rende di più è quello di ripassarlo e di servirsene».

DESTINATARI

Gli alunni dal secondo al quinto anno, dato che l'ideale sarebbe partire da una classe seconda/V ginnasio, in cui si lavora sui primi 2 testi.

CONCLUSIONE: LA TRIPLICE INDOLE

«Una è la tendenza moderna all'**ECONOMIA** e al *metodo* che distingue in ogni disciplina (si tratti di scienza, d'arte o d'affari) l'accessorio dall'indispensabile».

C'è l'idea che, prima di tradurre un testo e di avere l'esperienza della lingua, le nozioni morfosintattiche e il bagaglio lessicale debbano essere essenziali perché lo studio della teoria sia più solido. «Il resto si deve consultare mano a mano che si presentano le difficoltà: lo si impara quando lo si conosce già, per così dire, dall'uso, quando risponde ad esigenze concrete. Altrimenti verbalismo ed astrazione prendono il sopravvento.

L'altra potrebbe chiamarsi **GIUSTO DELLA REALTÀ** che cerca, quanto più è possibile, di stabilire il contatto con la vita, quella passata e quella odierna. E siccome nella realtà molti sono gli elementi che si collegano fra loro, questo gusto è alimentato da curiosità insaziabile che vuole scoprire i reciproci rapporti delle cose.

La terza tendenza deve essere al servizio della seconda. [...] Si potrebbe chiamare tendenza alla “**PRAELECTIO**”, vale a dire alla spiegazione libera e umana (cioè alla portata dell'uomo, ossia del ragazzo) sebbene dotta; questa tendenza si esplica partendo da un testo vivente o, meglio, dalla contemplazione di una realtà esemplare e considera tale “conversazione” (il presente manuale non ne presenta, purtroppo, che la materia non sviluppata) la parte migliore dell'insegnamento». In un gruppetto di audaci amiche, da un mesetto, ci siamo già lanciate nella fase più delicata, la **scelta dei testi** (cfr. **DIAPPOSITIVA 42**), che devono essere belli, significativi e ricchi dal punto di vista delle “parole”. Domani ripartiremo da qui. Tale lavoro, volto ad individuare una specie di “canone”, ha già mostrato i suoi frutti perché ci ha costrette a domandarci (in questo momento in cui bisogna “fare economia”): «Cos'è imprescindibile? Su cosa punto? Quali sono i testi più belli, cioè quelli che vale la pena che io e i miei ragazzi conosciamo?». Grazie a tutti e a domani!

Bologna, sabato 12 ottobre 2013

PAOLA ORLANDI: Rispetto al confronto di ieri su metodi e manuali, un dialogo che rimane aperto, mi piacerebbe che Arianna dicesse a tutti quello che mi ha appena raccontato riguardo alla scoperta fatta attraverso un'alunna, nonché la sua esperienza con l'Orberg.

ARIANNA MATTEINI: L'aspetto positivo dell'Orberg è che i ragazzi diventano intraprendenti rispetto al testo. Il primo anno usiamo *Familia Romana*, il secondo, la morfologia con sintassi di base del Flocchini, anche perché molti ragazzi arrivano al classico senza sapere la grammatica.

MARIAPINA DRAGONETTI: Invece noi, dal secondo anno, sempre del Flocchini, usiamo *Dalla sintassi al testo* (versionario e quaderno).

ARIANNA MATTEINI: D'altro canto i ragazzi devono vedere anche delle varianti, altrimenti acquisiscono una certa meccanicità. Faccio un esempio. Dopo aver spiegato la costruzione personale di *dokéo* (δοκέω), è capitata nella versione quella impersonale. Mi ha colpito il tentativo di un'alunna bravissima di piegare il testo a quello che già sapeva perché mi sono accorta che questo è anche il mio rischio: forzare il dato, in virtù di ciò che so. Allora, come si può introdurre i ragazzi a stare davanti al testo nella sua inesauribilità? È come se essi volessero delle garanzie per non sbagliare, non fidandosi di quello che vedono. Così però usano la ragione come qualcosa che circoscrive, che misura.

ANNA FRIGERIO: È il tema della complessità. Cosa crea difficoltà? Il desiderio di definire subito, mentre nella traduzione bisogna tenere aperte tante questioni perché la soluzione può arrivare alla fine. Occorre una posizione che accetti il problema e questa è favorita da un'apertura che non ha paura di non definire.

PAOLA ORLANDI: Potresti raccontare l'esperienza che descrivevi nel video dei “150 anni” dell'Unità d'Italia? Secondo me esemplifica la posizione di cui parlavi ora.

ANNA FRIGERIO: Volentieri! Leggevo in classe un passo di Cesare, che i ragazzi traducevano. Poi ho chiuso il libro e ho detto: «Adesso ridiciamo a memoria il testo latino». Siamo arrivati ad un punto in cui né loro né io ci ricordavamo. Tra l'altro io mi sentivo in colpa perché almeno avevo

avuto sotto il testo. Mentre sto per aprirlo, tutta la classe mi grida: «Prof, non si arrenda!». Abbiamo tentato di ricordare il brano fino alla campana, poi abbiamo ceduto.

PAOLA ORLANDI: Questo esempio per me è indimenticabile: dimostra che ciò che aiuta i ragazzi, più di tante genialità, è avere davanti non un supereroe, ma uno che, non nascondendo le loro stesse difficoltà, non abbia paura di dire: «Non mi ricordo». Che razza di rapporto deve avere un'insegnante con i propri alunni per permettersi in classe questa libertà?

MARIA VITTORIA PICOTTI: Rispetto a questa posizione di apertura, per permettere di cogliere la complessità riguardo al lessico, suggerisco un metodo che può far sorridere, ma al biennio funziona. Durante la traduzione invito i ragazzi a sostituire la parola, di cui non sanno il significato, con il verbo "puffare". Devono quindi procedere e poi ritornarci. Questo li svincola dal dizionario.

MARIAPINA DRAGONETTI: Non c'è un metodo migliore, ma quello in cui ti trovi perché qualunque metodo passa attraverso di te e attraverso la dinamica che accade in classe con i ragazzi. Sei tu la strada, più che il Flocchini. Ad esempio, con una versione andata malissimo procedo così: la correggo poi, sulla base del compito peggiore, per ogni errore immagino una domanda che possa far superare lo sbaglio, quindi consegno il compito senza voto insieme all'elenco degli errori, che gli alunni devono correggere alla luce delle mie indicazioni. I ragazzi hanno così la possibilità di cogliere che si può tornare indietro da un proprio sbaglio perché l'ultima parola è la correzione e che il riscatto ha un premio: infatti, in base alla correzione, la valutazione, precedentemente annotata, può subire una variazione in positivo (se uno ha preso 4 ed ha corretto due errori può prendere 6). Da ultimo è un buon metodo per far recuperare un compito andato male. Al triennio funziona meglio che al biennio perché non sono in ballo solo semplici questioni morfologiche.

ROSA DE FRANCESCO: Si educa attraverso la disciplina. Occorre mostrare ai ragazzi che le cose hanno un contesto, ma anche un orizzonte. C'è un livello di rischio che bisogna accettare e che si impara attraverso la scuola. Questo si vede, ad esempio, dal fatto che i ragazzi hanno l'abitudine a scrivere con la matita. Per aiutarli a guardare gli errori che hanno fatto, in modo da vedere cosa rinforzare, voglio che li correggano con la biro rossa. Il problema del latino per i ragazzi c'è al momento dell'iscrizione. Come lo affrontiamo? Non dobbiamo dare per scontata la motivazione.

SABRINA BORDIN: Insegno allo Scientifico e al Ginnasio di Piove di Sacco a Padova. Vorrei innanzitutto condividere un'esperienza positiva, il progetto di tutoraggio, chiamato *Virgilio*, per cui alcuni ragazzi di terza liceo classico, la quinta ora del sabato, ogni settimana, seguono, sotto la supervisione dell'insegnante che predispone anche il materiale, gli alunni con difficoltà della quarta ginnasio. Abbiamo riscontrato ottimi risultati a livello di motivazione sia nei "piccoli" che nei "grandi": i primi, entusiasti per "meritare" l'attenzione dei più grandi e questi ultimi, fortificati dalla necessità non solo del sapere, ma anche del saper spiegare. Per ogni "giovane prof", in qualità di tutor, noi docenti abbiamo creato un registrino, come riconoscimento "ufficiale" di una responsabilità dimostrata nella ripresa seria dei contenuti e nell'atteggiamento critico.

Il rapporto "di aiuto" è di uno a uno ma, siccome la disponibilità dei ragazzi grandi è superiore alla richiesta, qualche alunno con carenze ha avuto due tutor. È capitato che, anche chi aveva la sufficienza, chiedesse il sostegno, per acquisire maggiore sicurezza, sebbene l'insegnante segnali

solo gli alunni con difficoltà. Il successo dell'iniziativa è stato tale che è stata avanzata la richiesta di farlo diventare progetto di istituto. Non solo. Alcuni ragazzi della nostra scuola ne hanno parlato con entusiasmo ai loro amici dell'ITIS vicino e un gruppetto di questi lo ha proposto anche nel loro istituto. Quale premio o riconoscimento hanno ricevuto gli alunni tutor? A parte un libro, regalato da noi insegnanti, e il credito scolastico, soprattutto l'amicizia sbocciata con i loro allievi. Sappiamo che i grandi continuavano a frequentare i piccoli, andando a casa loro anche dopo la scuola...

Però vorrei condividere con voi pure una difficoltà. Quest'anno insegno anche in una quarta dello Scientifico. Avendola ripresa dopo una maternità anticipata, l'ho ritrovata in una situazione disastrosa. Prima si diceva che qualsiasi metodo passa attraverso l'insegnante; però direi che passa anche attraverso la classe tanto che il metodo usato in una, non funziona in un'altra. In questa quarta, dopo aver svolto la grammatica indispensabile, mi sono arresa perché non passava nulla. Allora, leggendo il *De bello gallico*, ho cominciato a spiegare le regole a partire dal testo. Siccome avevamo svolto una gara di lettura in italiano sulla scia della trasmissione *Per un pugno di libri* e non avevo mai visto i ragazzi lavorare con tanto entusiasmo su *Novecento*, ho pensato: «Se preparassi una sfida per avvicinarli anche al *De amicitia* in latino (che hanno letto quest'estate in italiano) magari facendo domande sul lessico?». Che dite se, dopo aver dato a tutti il tempo di leggere il libro in lingua originale, dividessi la classe in cinque gruppi assegnando ad ognuno una parte del *De amicitia*?

PAOLA ORLANDI: Buona idea! Considerato che tutti devono aver presente l'orizzonte totale (almeno in italiano), in latino chiedi *meno* se vuoi che sappiano *meglio*.

ANNA FOSCHI: Il nostro nemico è internet tanto che, prima di assegnare delle versioni, dovremmo verificare prima se sono su internet.

PAOLA ORLANDI: Ora, dato che il tempo stringe, chiedo a Laura di presentarci il suo testo che, senza volerlo, c'entra con il dialogo bellissimo che si è imprevedibilmente acceso stamattina. Il suo è uno dei tanti brani che sono stati selezionati con il criterio di cui parlavo ieri, in vista dell'antologia "in stile Fontoynt".

LAURA MORSIA: Quando mi è capitato questo brano del *De amicitia* di Cicerone (paragrafi 18-20), mi ha colpito (cfr. **DIAPPOSITIVE 43-48**), anche perché spesso i nostri alunni danno alla parola amicizia un significato piuttosto ampio, spesso neanche molto specificato. Ne ho preso ancora più coscienza dopo questo episodio. Nella nostra scuola il gruppo dell'Arcigay, invitato dai rappresentanti di istituto, ha raccontato la propria esperienza con il supporto di un video della provincia di Milano sull'*outing*, mandato in onda da Rai 3. Mi sono preparata sull'argomento dell'assemblea, leggendo un libretto molto chiarificante, che vi consiglio: promosso da "Obiettivo Chaire" (*équipe* multidisciplinare formata da professionisti ispirati al Magistero della Chiesa), si intitola *ABC per capire l'omosessualità* (Edizioni San Paolo, 2005) ed affronta il tema, scandendolo in 4 sezioni: introduzione, storia, scienza, chiesa. Molti i collaboratori del *pamphlet*, tra cui Chiara Atzori. Incontrando questo passo nell'antologia: «*Sed hoc primum sentio, nisi in bonis amicitiam esse non posse*» (cfr. **DIAPPOSITIVA 43**), mi domandavo cosa fossero i *boni* per Cicerone, che di fatto è un uomo politico e spesso intende i *boni* come "cittadini". Mi colpisce che, in questa opera,

risponda così: l'uomo *bonus* è colui che vive secondo il *mos maiorum*, cioè non innanzitutto uno che abbia responsabilità politica, ma uno contento di essere romano, di avere dietro di sé una storia cui guardare e con cui affrontare tutta la quotidianità della vita. Mi era piaciuto molto questo legare il termine amicizia a virtù, storia e destino. Non ho ancora lavorato in classe su questo brano ma, se mi capita l'occasione, lo desidererei, aprendo con i ragazzi un confronto tra la loro concezione di amicizia e quella di Cicerone.

PAOLA ORLANDI: La cosa interessante è che sei anche intervenuta nell'assemblea di cui parlavi prima. Lo racconteresti?

LAURA MORSIA: Non sapevo come intervenire. La cosa che mi ha sconvolto è che questi signori, che tra l'altro, fuori da ogni stereotipo, erano uomini belli, usavano un linguaggio simile al nostro. Dopo il video sull'*outing*, in cui si davano minuziosamente istruzioni sulla "procedura" - dal rivelare la decisione ai genitori, al far venire in casa il proprio compagno fino all'ultimo "scoglio", cioè comunicarlo alla nonna -, uno dei ragazzi ha chiesto: «Quando avete scoperto che avevate questo tipo di esigenza?». La risposta è stata: «Più o meno alla vostra età ci siamo accorti che stavamo molto meglio con i maschi che con le femmine». A questa lettura ambigua dell'amicizia sono esplosa, tra l'altro chiarendo la differenza tra l'essere omosessuale, una condizione in cui uno può trovarsi, e l'essere gay: ci sono persone omosessuali, anche famose, che vivono drammaticamente la loro condizione e che hanno deciso di non essere gay. Non ho resistito molto alla discussione, anche perché ero l'unica a sostenere questa posizione, ma mi ha impressionato che fossero i miei colleghi, cioè gli adulti, a non capire quello che dicevo.

Mi colpisce che Cicerone affermi che l'amicizia sia in vista di una virtù, se no è connivenza (cfr. **DIAPOSITIVE 44, 47**) e che questo legame sia più forte del sangue (cfr. **DIAPOSITIVA 45**). Tra l'altro è interessante che utilizzi il termine *caritas* (cfr. **DIAPOSITIVA 46**) perché senza la gratuità non ci può essere amicizia. L'ultima frase l'ho trovata per caso e mi è piaciuta molto (cfr. **DIAPOSITIVA 48**).

PAOLA ORLANDI: Il lavoro che ci lanciamo è quello di trovare brani come questi, il più possibile circoscritti (evidenziando magari anche la frase-chiave che vale la pena far imparare a memoria) perché, secondo me, è importante che il brano sia affrontabile in un tempo ragionevole, in modo da non stancare noi stessi e gli alunni.

MARIAPINA DRAGONETTI: L'analisi di un passo può avere uno sviluppo a livello esercitativo. Vorrei fare un'osservazione sul Fontoynt. Pur affermando di trarre le parole da un brano, poi ci ripropone la lista di parole da memorizzare. Per ovviare a ciò si potrebbe rilanciare la parola, che interviene con quel significato, in altri contesti.

PAOLA ORLANDI: In realtà il Fontoynt propone nel commento le sfumature della stessa parola nei vari contesti.

MARIAPINA DRAGONETTI: Si possono vedere i diversi significati della parola non solo spiegandoli attraverso un commento, ma anche mettendoli in gioco in una batteria di esercizi: ci guadagni nel metodo, nell'apprendimento e nell'interpretazione.

ANNA FRIGERIO: Come coniugare questo metodo con l'uso consapevole ed intelligente del dizionario? Questo lavoro sulla parola nel contesto e nel tempo lo si potrebbe fare vedere con il vocabolario.

MARIA VITTORIA PICOTTI: Ludovico Griffa propone una traduzione di lavoro e una definitiva: per elaborare la prima posso arrivarci da solo, per la seconda mi aiuta il dizionario, strumento di verifica della mia ipotesi.

ANNA FRIGERIO: Si può arrivare ad osare anche oltre il vocabolario!

MARIAPINA DRAGONETTI: Io preparo l'eserciziario, usando il dizionario. Per esempio, se voglio far lavorare i ragazzi sulla parola *amor*, trovo nei vocabolari tutti gli esempi e poi confeziono un esercizio che contenga i vari significati di quel termine. Magari si può anche chiedere di mettere in ordine delle frasi in base alla vicinanza. Fai arrivare i ragazzi alla definizione, ma facendogliela conquistare, partendo dal presupposto che quelle espressioni abbiano un certo valore.

MARA FERRONI: Vorrei offrire un suggerimento: l'uso del dizionario monolingue Forcellini che, oltre a spiegare la parola in latino, offre un ampio repertorio di esempi.

PAOLA ORLANDI: Vi ringrazio per tutti questi interventi preziosissimi, segno di una genialità didattica particolarmente creativa e vivace. Volevo solo fare un'ultima precisazione riguardo al metodo Fontoynt: in realtà l'apparato della sua antologia non è rivolto agli alunni, ma agli insegnanti che daranno in mano ai loro ragazzi solo i testi (in lingua e in traduzione) da cui può emergere in modo induttivo tutto il lavoro che il gesuita francese ci ha mostrato, ma anche altro. La cosa più interessante, sostiene Fontoynt, è quello che nel manuale non c'è, cioè il dialogo didattico-educativo tra il docente e la sua classe. Una sfida veramente affascinante! Concludo, ricordandomi che lo scopo del mio lavoro - e quindi anche di questo sul Fontoynt - è che io mi possa ristupire della realtà: per questo vi propongo delle foto scattate (come quella che avete visto prima dell'ombra del ponte) da una mia amica down di 22 anni, Letizia, e commentate da Chesterton (cfr. **DIAPOSITIVE 49-55**). Mi sono molto care, anche didatticamente, per un fatto avvenuto il primo giorno di scuola in due mie classi: ad ogni ragazzo avevo regalato una foto diversa, scattata da Letizia che, secondo me, c'entrava con lui. Ognuno mi doveva scrivere se era vero o no e perché. Quando, il secondo giorno di scuola, ho riportato il *power point* con le foto, commentate da stralci dei loro contributi, si è acceso tra noi un dialogo intensissimo e commovente che aveva a tema solo il destino di ciascuno. Quella domanda per me ha dettato un metodo ed ogni tanto la ripropongo ai ragazzi: «Cosa c'entra questo testo (anch'esso "dato") con te?».

Comento solo la prima delle foto che vedremo: una feritoia, cioè un limite, ma senza questo non si può vedere. La ferita è una finestra. In fondo anche le parole sono ferite-finestre perché ci spalancano al mondo. In fondo tutto - sia il titolo della bottega che lo studio del Fontoynt - è nato dalle parole di Giulia Regoliosi: una lista dei termini più frequenti, redatta da lei a posteriori in una quinta e poi consegnata ai ragazzi perché non le dimenticassero, così che l'improvviso affacciarsi di una di quelle era salutato da: «È una delle "nostre" parole!». Breve è stato il passaggio da "nostre" a "mie"!

«In tutta la vita mi sono piaciuti gli spigoli, e quella linea di confine che separa nettamente una cosa dall'altra. In tutta la vita mi sono piaciute le cornici e i limiti, e sono sicuro che il più sconfinato dei deserti appare ancora più sconfinato se lo si vede da una finestra» (*Autobiografia*, Lindau, Torino 2010, p. 34)

«In altre parole l'oggetto è un oggetto; può esistere, e difatti esiste, al di fuori della mente o in assenza della mente. E pertanto allarga la mente di cui diviene parte. La mente conquista una nuova provincia, come un imperatore; ma soltanto perché ha risposto al suono del campanello, come un servitore. La mente ha aperto le porte e le finestre, perché la naturale attività di chi sta all'interno della casa è quella di scoprire cosa vi sia all'esterno. Se la mente basta a se stessa, è insufficiente per se stessa. Per questo occorre che si nutra del fatto in se stesso; come un organo, ha un oggetto che è oggettivo. Il nutrimento dello strano duro cibo della realtà» (*San Tommaso d'Aquino*, Lindau, Torino 2008, pp. 153-154)

«La prima delle bellezze intellettuali del libro di Giobbe è che si occupa di tutto questo desiderio di conoscere il reale; il desiderio di conoscere ciò che è, non soltanto ciò che appare. [...] Giobbe presenta un punto interrogativo e Dio risponde con un punto esclamativo. Invece di provare a Giobbe che egli si trova in un mondo passibile di spiegazione, insiste nel dire che il mondo è molto più strano di quanto Giobbe abbia mai pensato. [...] Dio insiste sulla inspiegabilità di tutto: "La pioggia ha forse un padre?". Va anche oltre, e insiste sulla irrazionalità positiva e palese delle cose. Per impressionare l'uomo, Dio per un momento diventa blasfemo, si potrebbe perfino dire che per un istante Dio diventa ateo. Egli svolge davanti agli occhi di Giobbe un vasto panorama di cose create, il cavallo, l'aquila, il corvo, l'asino selvatico, il pavone, lo struzzo, il coccodrillo e descrive ciascun animale in modo che ciascuno sia come un mostro che avanza nel sole. Il creatore di tutte le cose si stupisce delle cose che Egli stesso ha create» (*Il libro di Giobbe*, in *La nonna del drago e altre serissime storie*, Leardini, Osimo 2011, p. 177).

Grazie a tutti e a presto!