

III sequenza: presentazione di Circe e decisione dei Greci di entrare nella sua casa

IV sequenza: decisione di Euriloco di non entrare

V sequenza: ingresso nel palazzo della maga e metamorfosi

VI sequenza: ritorno di Euriloco alla nave e racconto

VII sequenza: Odisseo decide di andare in soccorso dei suoi uomini

Procediamo all'analisi dei personaggi. Sono in tutto quattro:

- Polite, che è definito "signore di genti e caro più di tutti al cuore di Odisseo";

- Euriloco, che viene citato per la sua decisione di non entrare nel palazzo di Circe e per la funzione di informazione dell'accaduto a Odisseo; questo particolare lo caratterizza come uomo prudente e astuto. Entrambi questi personaggi condividono delle qualità con Odisseo, uno la curiosità e l'altro la prudenza;

- Circe, che viene presentata indirettamente attraverso il suo canto e le sue opere di tessitura;

- Odisseo, a cui si rivolge Euriloco nel raccontare la vicenda, e che riprende il racconto in prima persona, decidendo di andare in soccorso dei suoi uomini.

La maga Circe da *Odissea*, libro X, trad. di A. Privitera, Oscar Mondadori, Milano.

Dissi così, e ad essi si spezzò il caro cuore, pensando ai misfatti del Lestrigono Antifate

**200** e alla forza del magnanimo Ciclope antropofago. Gemevano stridulamente, versando pianto copioso nessun vantaggio però gli veniva piangendo. Allora io divisi tutti i compagni dai saldi schinieri in due squadre, e diedi un capo a ciascuna.

**205** Degli uni il capo ero io, degli altri era Euriloco simile a un dio. Subito agitiamo le sorti in un elmo di bronzo: e saltò fuori la sorte del magnanimo Euriloco. Si mise in cammino, e con lui ventidue compagni piangenti: ci lasciarono, che gemevano.

**210** Nella vallata trovarono le case di Circe costruite con pietre squadrate, in un luogo protetto: c'erano intorno lupi montani e leoni che ella aveva stregato, dandogli filtri maligni. Essi non assalirono gli uomini, ma

**215** agitando le lunghe code si alzarono. Come quando i cani scodinzolano al padrone che torna da un pranzo, perché porta ogni volta dei buoni bocconi; così i lupi dalle forti unghie e i leoni scodinzolavano ad essi: temettero, quando videro le orribili fiere.

**220** Si fermarono davanti alle porte della dea dai bei riccioli, sentivano Circe che dentro con voce bella cantava,

## Simone Giusti, *Insegnare con la letteratura*, Zanichelli, Bologna 2011 ("Idee per insegnare").

Il volume *Insegnare con la letteratura* di Simone Giusti è una riflessione sulle esigenze del docente di italiano nella "scuola media" (come fino a poco tempo fa chiamavamo la secondaria di I grado), e questo è già un titolo di merito. Dopo tanti volumi sull'insegnamento della letteratura, sulle tecniche e gli accorgimenti da mettere in campo per insegnare la "letteratura italiana" o la "letteratura" tout court, il cui punto di partenza è sempre l'indiscutibilità di un insegnamento storico della letteratura italiana (in realtà una peculiarità dei paesi di lingua italiana), finalmente disponiamo di uno studio che propone una riflessione sulla vera domanda: quale educazione, e con quali finalità, e quale contributo vi può dare la letteratura, di cui il docente di italiano è il principale specialista nel consiglio di classe? Dunque alla base del libro sta una riflessione pedagogica. Punto di partenza è il pensiero narrativo, per una volta visto non come un'imperfezione noiosa che purtroppo caratterizza quei preadolescenti ai quali si rivolge il docente, ma ammesso con pieno diritto di cittadinanza tra le possibili espressioni della persona, da utilizzare per lo sviluppo della personalità in un'epoca che per l'autore è caratterizzata da una "predominanza della letteratura". Mi piace molto questa riflessione apparentemente paradossale, sviluppata nei primi capitoli del libro, con la quale si rende giustizia ad un fenomeno spesso affrontato in termini apocalittici (oppure, sul versante opposto, con un eccessivo ottimismo culturale): l'onnipresenza, nella società massmediatica, di storie, spesso veicolate da pratiche narrative "crossmediali" quali telenovelas, cartoni animati, fumetti, videogiochi ecc. Tutto questo è, da un certo punto di vista, letteratura, e soprattutto ha a che fare con l'educazione. Si tratta di un'indicazione fondamentale per ripensare la definizione stessa della letteratura, e che sfocia in indicazioni

concrete assai interessanti: certo che può essere una buona idea far scrivere una sceneggiatura a partire dall'incipit del *Conte di Monte Cristo* (come suggerito a p. 34), perché l'incipit è, come ho sentito spiegare l'altro giorno una docente in formazione, il modo in cui i grandi autori risolvono il problema della pagina bianca. Giusti suggerisce, a partire dalla constatazione dell'onnipresenza e invadenza della letteratura, la costruzione di una *comunità di pratiche narrative*: «Il docente di italiano ha la responsabilità della scelta delle storie da utilizzare e ha, inoltre, la responsabilità di sviluppare – attraverso la lettura, l'ascolto, il racconto orale e anche la riscrittura e la scrittura di testi narrativi – le competenze che possano consentire un utilizzo autonomo, plurale e consapevole delle storie a cui gli alunni sono sottoposti, che sono momentaneamente invitati ad abitare» (p. 28). A chi scrive viene in mente la lettura in una terza, qualche mese fa, del racconto poliziesco di Stefano Benni *Priscilla Mapple e il delitto della III C*: ho visto la classe del racconto e i suoi diversi tipi di allievi (il primo della classe, il seccione, il pigro, la ragazza intelligente e annoiata dalla scuola,...) trasformarsi in specchio della classe che leggeva il racconto, con un meccanismo di riflessione che era una chiara spia della condivisione di un racconto assai familiare ("la nostra classe") attraverso un *altro* racconto. Quella classe non era comunità ermeneutica, non si interrogava sul significato di un'opera letteraria a priori riconosciuta come meritevole di approfondimento: era comunità tout court, in cui ognuno poteva formulare le sue ipotesi sul racconto, utilizzando il confronto con il racconto letto per esercitare la lettura, l'ascolto, la scrittura. Il racconto era una risorsa pedagogica, insomma, e non un oggetto di apprendimento scolastico. Le considerazioni di questa prima parte del libro, che inquadrano in modo rigoroso e con l'ausilio delle più recenti tendenze delle scienze umane il fenomeno della letteratura e il

Infine il Narratore-Omero è onnisciente e legge nel cuore di personaggi, spiega i rapporti fra di loro, legge i loro pensieri (Euriloco temeva l'inganno) spiega al Narratario destinatario del racconto, che le dee, come Circe, eseguono lavori pregiati

ed eleganti; altri Narratori, Euriloco e lo stesso Odisseo, parlano in prima persona e raccontano le loro vicende.

Maria Teresa Rigato

intenta a un ordito grande, immortale, come le dee  
sanno farli, sottili e pieni di grazia e di luce.  
E cominciò fra essi a parlare Polite, capo dei forti,

- 225** che mi era tra i compagni il più caro e fidato:  
«O cari, qui dentro, intenta a un grande ordito,  
canta in modo perfetto – ne risuona tutta la casa –  
una dea o una donna: su presto, gridiamo».  
Disse così, ed essi con grida chiamarono.
- 230** Lei subito uscita aprì le porte lucenti  
e li invitò: la seguirono tutti senza sospetto.  
Indietro restò Euriloco: pensò che fosse una trappola.  
Li guidò e fece sedere sulle sedie e sui troni:  
formaggio, farina d'orzo e pallido miele mischiò
- 235** ad essi col vino di Pramno; funesti farmaci  
mischiò nel cibo, perché obliassero del tutto la patria.  
Dopoché glielo diede e lo bevvero, li toccò subito  
con una bacchetta e li rinserrò nei porcili.  
Dei porci essi avevano il corpo: voci e setole
- 240** e aspetto. Ma come in passato la mente era salda.  
Così essi furono chiusi, piangenti, e Circe  
gli gettò da mangiare le ghiande di leccio, di quercia

e corniolo, che mangiano sempre i maiali stesi sulla terra.  
Euriloco in fretta tornò alla nera nave veloce

- 245** per dire la nuova agli altri compagni e il loro amaro destino.  
Ma non riusciva a dire parola, per quanto volesse,  
colpito nel cuore da grande dolore: i suoi occhi  
erano pieni di lacrime, l'animo aveva voglia di pianto.  
Ma quando, a furia di chiedere, ci adirammo con lui,
- 250** allora narrò la fine degli altri compagni:  
«Andammo, come ordinasti, dentro la macchia, illustre Odisseo  
belle case trovammo nella vallata, costruite  
con pietre squadrate in luogo protetto.  
Intenta a un grande ordito, cantava laggiù a voce spiegata
- 255** una dea o una donna; essi con grida chiamarono;  
lei subito uscita aprì le porte lucenti  
e li invitò; la seguirono tutti senza sospetto;  
ma io mi fermai, pensando che fosse una trappola.  
E furono in mucchio annientati: di essi non è ricomparso
- 260** nessuno. Son rimasto a lungo a spiare».  
Disse così, e la spada con borchie d'argento  
mi gettai sulle spalle, grande, di bronzo, e l'arco a tracolla:  
gli ordinai di guidarmi subito per la medesima strada.

suo ruolo di risorsa educativa, sono seguite dalla seconda parte intitolata *Insegnare italiano con la letteratura*: proposte e indicazioni. In realtà prima di passare alle indicazioni operative questa parte discute, nel densissimo capitolo 6, un problema di cui si parla (e si scrive) spesso senza adeguata conoscenza: il paradigma educativo delle competenze. L'autore legge con spirito critico le direttive europee e nazionali in materia, e lo fa evitando contrapposizioni manicheistiche come quella tra competenze e cultura. Il capitolo non a caso si intitola *I doveri dell'insegnante*: a partire dalle Indicazioni del 2007, che com'è noto definiscono traguardi di competenze, l'autore definisce le conseguenze di tale impostazione per l'insegnamento dell'italiano, dal profilo disciplinare del docente di italiano alla necessità di una sua formazione pedagogica. Soprattutto però riflette sulle conseguenze del nuovo paradigma sulle pratiche di insegnamento, valutazione e certificazione. A proposito di queste ultime, vi è una riflessione seria sul controllo della qualità che lo Stato esercita nei confronti della scuola mediante le prove INVALSI. Si tratta di una critica circostanziata e argomentata delle tanto discusse prove, dalle cui conclusioni vale la pena citare qualche riga: «È evidente fin dal titolo delle prove che l'INVALSI prende le mosse dal curriculum scolastico e in particolare [...] dall'insegnamento dell'italiano, come attestato dalla presenza, nello stesso fascicolo, di domande relative al testo letterario e di domande di grammatica. ALL'INVALSI interessa dunque rilevare che cosa hanno imparato gli alunni in una determinata materia (l'italiano), quindi elabora i suoi test a partire dalle conoscenze e dalle abilità previste nel curriculum e reperibili nella normativa ministeriale di riferimento. [...]» (p. 77). Ma questo, ci permettiamo di aggiungere, è un modo di snaturare il concetto stesso di competenza: le competenze linguistiche sono trasversali, e il ragazzo non le acquisisce certo solo attraverso

l'insegnamento linguistico-letterario a scuola. La vera misurazione dovrebbe riguardare il raggiungimento di obiettivi linguistici (e quindi trasversali!) indipendentemente dai contenuti curricolari, per poi analizzare la parte che nel processo di acquisizione ha avuto la scuola. Altrimenti siamo al paradosso: sarebbe bravo l'insegnante che svolge il programma con allievi già avvantaggiati per provenienza sociale e abitudini linguistiche, e scarso quello che in contesti più difficili raggiunge, con maggiore sforzo, risultati scolastici meno eclatanti. Il vero senso di un approccio per competenze sarebbe però un altro: «Portare all'interno della scuola la logica delle competenze significa davvero mettere al centro la persona. Significa mettere le discipline – e gli insegnanti – al servizio della persona. Significa fare di tutto perché le persone abbiano l'occasione di conoscere se stesse, di sapere che cosa effettivamente sanno fare, mettendole in grado di agire, ovvero fare esperienze e poi di raccontarle a sé e agli altri [...]» (p. 79). Come si vede, qui si torna alla didattica dell'italiano come costruzione di pratiche narrative, tematizzata nella prima parte del libro. I capitoli da 7 a 10 del volume contengono poi una serie di preziose indicazioni operative, molte delle quali tratte da antologie e materiali didattici curati dallo stesso Simone Giusti. Il che mi sembra interessante, perché se il senso dell'operazione è di confrontarci con un approccio didattico, il docente che legge il libro potrà e dovrà prendere spunto dagli esempi per contaminare anche i materiali didattici da lui stesso prodotti – schede di comprensione, testi che sceglie di leggere in classe, prove di valutazione – con i principi che stanno alla base delle proposte di Giusti.

Wolfgang Sahlfeld