

EDITRICE LA SCUOLA

NUOVA SECONDARIA

MENSILE DI CULTURA, ORIENTAMENTI EDUCATIVI, PROBLEMI DIDATTICO-ISTITUZIONALI
PER LE SCUOLE DEL SECONDO CICLO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE

1

settembre 2012
anno XXX

ANTIGONE E LE ANTIGONI: METAMORFOSI DI UN MITO

LA PROGRAMMAZIONE PER COMPETENZE
NEGLI ITINERARI DI LAVORO PER IL 2012-13

FABULA DOCET:
I PERSONAGGI LETTERARI COME METAFORA
DI UNA CONDIZIONE INTERIORE

L'INTELLIGENZA EMOTIVA
NELLE DINAMICHE DI APPRENDIMENTO

Nuova Secondaria n. 1

EDITORIALE

Giuseppe Bertagna Eccellenza e merito, ma senza nostalgie 5

NUOVA SECONDARIA RICERCA

<http://nuovasecondaria.lascuolaconvoi.it>

Elio Damiano La Scuola come Centro di Ricerca:
una didattica "essenzialista"

Edoardo Fumagalli Petrarca e la Bibbia

*Laura Clarizia,
Maria Grazia Lombardi,
Fabiana Quatrano* Adolescenti a scuola:
riflessioni a margine di una ricerca

FATTI E OPINIONI

Il fatto

Giovanni Cominelli Il TFA e la processione di Echternach 9

Pensieri del tempo

Giuseppe Acone Settembre, andiamo 10

Il mito

Graziano Martignoni Con la pazienza del contadino 10

Asterischi di Kappa

La riscoperta del falegname 11

Il vangelo e la vita

Paola Bignardi La fede: una fiamma che si spegne? 12

La lanterna di Diogene

Fabio Minazzi Scuole senza libri? 12

Il futuro alle spalle

Carla Xodo J.-J. Rousseau 1712-2012:
perché sono utili le commemorazioni 13

Asterischi di Kappa

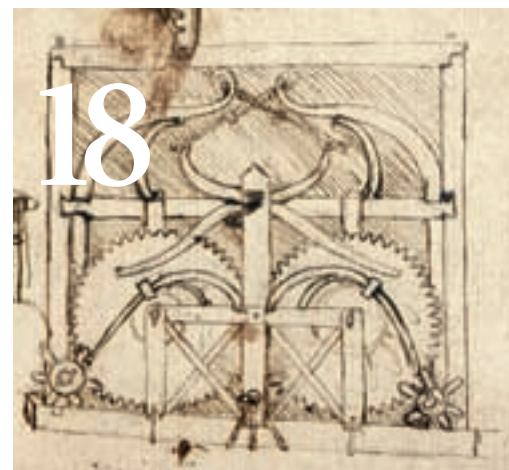
Un Paese in estinzione 13

PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

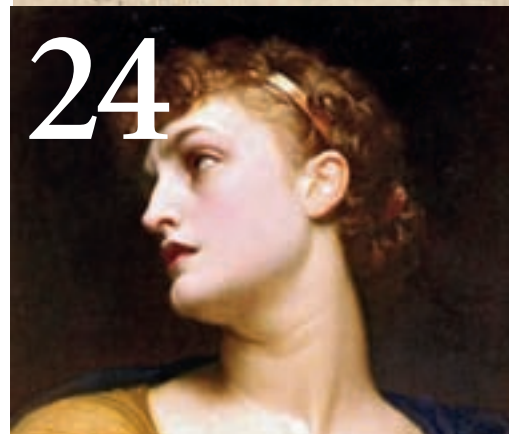
Anna Marina Mariani Le emozioni nei banchi, i banchi delle emozioni 14

Lucio Cassia C'è spazio per le *humanities*
negli studi di ingegneria? 18

Ermanno Puricelli Apprendimenti
ed epistemologia della verifica/valutazione .1 21



18



24



61



76



80



STUDI

ANTIGONE: METAMORFOSI DI UN MITO

a cura di *Maria Pia Pattoni*

Maria Pia Pattoni

L'Antigone di Sofocle: percorsi interpretativi

Martina Treu

Antigone sulla breccia

23

24

32

PROGRAMMARE PER COMPETENZE



Fabio Togni

"Vedere Gesù". Il cinema in una progettazione di un percorso di IRC sulla figura di Gesù Cristo

36

Luigi Tonoli

Lingua e letteratura italiana - primo biennio

42

Andrea Verri

Lingua e letteratura italiana secondo biennio e ultimo anno

47

Ambrogio Cazzaniga

Filosofia, una "ripartenza"

56

Maria Rita Rinaldo

Scienze Umane

61

Paolo A. Tuci

Storia - primo biennio

66

Stefano Zappoli

Storia secondo biennio e ultimo anno

70

Giulia Regoliosi

Latino e greco al liceo classico

73

Ilaria Torzi

Latino - Liceo scientifico, linguistico, delle scienze umane

76

Giovanni Gobber

Lingue straniere. Dall'oralità alla scrittura nell'apprendimento dei testi in L2

80

Patrizia Vallaro

Letteratura straniera per il secondo biennio e l'ultimo anno dei licei

83

Erasmus Modica

Matematica - primo biennio. Progettazione per Liceo Classico, Liceo Linguistico, Liceo delle Scienze Umane

86

Antonio Marro

Matematica - secondo biennio e ultimo anno La scuola per l'esame o l'esame per la scuola?

93

Gianluca Galimberti

Fisica - primo biennio

96

Paolantonio Marazzini

Fisica - secondo biennio e ultimo anno. Piano di lavoro

99

Maria Elisa Bergamaschini
Lorenzo Mazzoni

Vincenzo Boccardi
Adriana Guarriello

Biologia. Indicazioni per la programmazione

105

Massimo Pasquinelli

Tecnologia meccanica. Una programmazione orientativa

112

LIBRI



DIDATTICA CON LE SLIDE

<http://nuovasecondaria.lascuolaconvoi.it>

Paolo Lamagna

La lettura integrale dell'Eneide al biennio

36

42

Riccardo Merlante
Malinconia

47

56

Anselmo Grotti
Fausto Moriani

Le filosofie ellenistiche (Stoa)

61

66

70

Paolo A. Tuci

Popoli e famiglie linguistiche: la famiglia indoeuropea e la famiglia semitica

73

76

Stefano Zappoli
Il liberalismo

80

83

Lucia Degiovanni
Il greco, il latino e le lingue europee

86

Amanda Murphy
Collocations in language learning

93

96

Alfredo Marzocchi
La logica delle proposizioni

99

Alessandro Musesti
Integrale di funzioni razionali

105

112

Ledo Stefanini
Massa in ambito relativistico

116

Ersilia Conte
Cenni di biochimica, basi per lo studio

Carlo Genzo
Le misure del tempo





Mensile di cultura, orientamenti educativi, problemi didattico-istituzionali per le Scuole del secondo ciclo di istruzione e di formazione

Fondatore e direttore emerito: Evandro Agazzi
Anno XXX - ISSN 1828-4582

Direzione, Redazione e Amministrazione: EDITRICE LA SCUOLA, Via Gramsci, 26, 25121 Brescia - fax 030.2993.299 - Tel. centr. 030.2993.1 - Sito Internet: www.lascuola.it - Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna - Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 7 del 25-2-83 - Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P.-D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - DCB Brescia - Editrice La Scuola - 25121 Brescia - Stampa Vincenzo Bona 1777 Spa, Torino - Ufficio marketing: Editrice La Scuola, Via Gramsci 26, - 25121 Brescia - tel. 030 2993.290 - fax 030 2993.299 - e-mail: pubblicita@lascuola.it - Ufficio Abbonamenti: tel. 030 2993.286 (con operatore dal lunedì al venerdì negli orari 8,30-12,30 e 13,30-17,30; con segreteria telefonica in altri giorni e orari) - fax 030 2993.299 - e-mail: abbonamenti@lascuola.it.

Abbonamento annuo 2012-2013: Italia: € 69,00 - Europa e Bacino mediterraneo: € 114,00 - Paesi extraeuropei: € 138,00 - Il presente fascicolo € 7,00. Conto corrente postale n. 11353257 (N.B. riportare nella causale il riferimento Cliente). L'editore si riserva di rendere disponibili i fascicoli arretrati della rivista in formato PDF. I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5 della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122, e-mail segreteria@aidro.org e sito web www.aidro.org.

Per eventuali omissioni delle fonti iconografiche, l'editore si dichiara a disposizione degli aventi diritto.
Sito della rivista <http://nuovasecondaria.lascuolaconvoi.it>

DIRETTORE

Giuseppe Bertagna - *Università di Bergamo*

COMITATO DIRETTIVO

Cinzia Susanna Bearzot - *Università Cattolica, Milano*

Edoardo Bressan - *Università di Macerata*

Alfredo Canavero - *Università Statale, Milano*

Giorgio Chiosso - *Università di Torino*

Luciano Corradini - *Università Roma Tre*

Lodovico Galleni - *Università di Pisa*

Pietro Gibellini - *Università Ca' Foscari, Venezia*

Giovanni Gobber - *Università Cattolica, Milano*

Angelo Maffei - *Facoltà Teologica dell'Italia Settentrionale, Milano*

Mario Marchi - *Università Cattolica, Brescia*

Luciano Pazzaglia - *Università Cattolica, Milano*

Giovanni Maria Prosperi - *Università Statale, Milano*

Pier Cesare Rivoltella - *Università Cattolica, Milano*

Stefano Zamagni - *Università di Bologna*

Redazione

Redattrice

Anna Maria Gavazzi (a.gavazzi@lascuola.it)

Curatela Settore Scientifico

Francesca Baresi (ns-red@lascuola.it)

Collaboratori redazionali

Lucia Degiovanni, Andrea Potestio, don Fabio Togni, Luigi Tonoli

Impaginazione

Fabio Paris Editions

Segreteria

Annalisa Ballini (ns@lascuola.it)

Supporto tecnico area web

helpdesk@lascuola.it

Progetto grafico: Fabio Paris Editions

su un'idea originale di 

(Laura Stefanutti, Tea Pinoni, Sonia Brambilla)

Coordinamento: Prof. Claudio Gobbi

CONSIGLIO PER LA VALUTAZIONE SCIENTIFICA DEGLI ARTICOLI

Coordinatori del Consiglio:

Luigi Caimi e Carla Xodo

Francesco Abbona

Mineralogia, Università di Torino

Giuseppe Acone

Pedagogia, Università di Salerno

Emanuela Andreoni Fontecedro

Lingua e letteratura latina,

Università di Roma Tre

Dario Antiseri

Filosofia della scienza, Collegio S. Carlo, Modena

Gabriele Archetti

Storia Medioevale, Università Cattolica, Milano

Andrea Balbo

Latino, Università degli studi di Torino

Giorgio Barberi Squarotti

Letteratura italiana, Università di Torino

Raffaella Bertazzoli

Letterature comparate, Università di Verona

Fernando Bertolini

Istituzioni di Analisi Superiore, Università di Parma

Gianfranco Bettetini

Teoria e tecniche delle comunicazioni,

Università Cattolica, Milano

Maria Bocci

Storia contemporanea, Università Cattolica, Milano

Cristina Bosisio

Glottodidattica, Università Cattolica, Milano

Marco Buzzoni

Logica e filosofia della scienza,

Università di Macerata

Luigi Caimi

Biochimica e biologia molecolare, Università di Brescia

Luisa Camaiera

Linguistica inglese, Università Cattolica, Milano

Renato Camodeca

Economia aziendale, Università di Brescia

Franco Cardini

Storia medievale, ISU, Università di Firenze

Maria Bianca Cita Sironi

Geologia, Università di Milano

Michele Corsi

Pedagogia, Università di Macerata

Vincenzo Costa

Filosofia teoretica, Università di Campobasso

Giovannella Cresci

Storia romana, Università di Venezia

Luigi Dadda

Elettrotecnica, Università di Milano

Luigi D'Alonzo

Pedagogia speciale, Università Cattolica, Milano

Cecilia De Carli

Storia dell'arte contemporanea,

Università Cattolica, Milano

Bernard D'Espagnat

Fisica, Università di Parigi

Vincenzo Fano

Logica e filosofia della scienza,

Università di Urbino

Ruggero Ferro

Logica matematica, Università di Verona

Saverio Forestiero

Biologia, Università Tor Vergata, Roma

Arrigo Frisiani

Calcolatori elettronici, Università di Genova

Alessandro Ghisalberti

Filosofia teoretica, Università Cattolica, Milano

Valeria Giannantonio

Letteratura italiana, Università di Chieti - Pescara

Massimo Giuliani

Pensiero ebraico, Università di Trento

Adriana Gnudi

Matematica generale, Università di Bergamo

Giuseppe Langella

Letteratura italiana contemporanea,

Università Cattolica, Milano

Giulio Lanzavecchia

Biologia, Università dell'Insubria

Erwin Laszlo

Teoria dei sistemi, Università di New York

Giuseppe Leonelli

Letteratura italiana, Università Roma Tre

Carlo Lottieri

Filosofia del diritto, Università di Siena

Gian Enrico Manzoni

Latino, Università Cattolica, Brescia

Emilio Manzotti

Linguistica italiana, Università di Ginevra

Alfredo Marzocchi

Matematica, Università Cattolica, Brescia

Vittorio Mathieu

Filosofia morale, Università di Torino

Fabio Minazzi

Filosofia teoretica, Università dell'Insubria

Alessandro Minelli

Zoologia, Università di Padova

Enrico Minelli

Economia politica, Università di Brescia

Luisa Montecucco

Filosofia, Università di Genova

Moreno Morani

Glottologia, Università di Genova

Gianfranco Morra

Sociologia della conoscenza, Università di Bologna

Maria Teresa Moscato

Pedagogia, Università di Bologna

Alessandro Musetti

Matematica, Università Cattolica, Brescia

Seyyed Hossein Nasr

Filosofia della scienza, Università di Philadelphia

Salvatore Silvano Nigro

IULM

Maria Pia Pattoni

Università Cattolica, Brescia

Massimo Pauri

Fisica teorica, Modelli matematici,

Università di Parma

Jerzy Pelc

Semiotica, Università di Varsavia

Silvia Pianta

Geometria, Università Cattolica, Brescia

Fabio Pierangeli

Letteratura italiana, Università di Roma Tor Vergata

Pierluigi Pizzamiglio

Storia della scienza, Università Cattolica, Brescia

Simonetta Polenghi

Storia della pedagogia, Università Cattolica, Milano

Luisa Prandi

Storia greca, Università di Verona

Erasmus Recami

Fisica, Università di Bergamo

Enrico Reggiani

Letteratura inglese, Università Cattolica, Milano

Filippo Rossi

Patologia generale, Università di Verona

Giuseppe Sermoniti

Genetica, Università di Perugia

Ledo Stefanini

Fisica, Università di Mantova

Ferdinando Tagliavini

Storia della musica, Università di Friburgo

Guido Tartara

Teoria dei sistemi di comunicazione,

Università di Milano

Filippo Tempia

Neurofisiologia, Università di Torino

Marco Claudio Traini

Fisica nucleare e subnucleare,

Università di Trento

Piero Ugliengo

Chimica, Università di Torino

Lourdes Velazquez

Bioetica e Filosofia del Messico,

Universidad Anáhuac, Northe Mexico

Marisa Verna

Lingua e letteratura francese,

Università Cattolica, Milano

Claudia Villa

Letteratura italiana, Università di Bergamo

Giovanni Villani

Chimica, CNR, Pisa

Carla Xodo

Pedagogia, Università di Padova

Pierantonio Zanghi

Fisica, Università di Genova

Gli articoli della Rivista sono sottoposti a referee doppio cieco (double blind). La documentazione rimane agli atti.
Per consulenze più specifiche i coordinatori potranno avvalersi anche di professori non inseriti in questo elenco.

Eccellenza e merito, ma senza nostalgie

Giuseppe Bertagna

Eccellente, da ex cellere: smarcarsi da una linea. Potremmo anche dire esibire una distinzione. Merito, da meritum, premio, ma anche da mereri, ottenere una parte (del bottino?) come ricompensa della propria opera.

Una retorica ormai pervasiva, quella sull'eccellenza e sul merito scolastici. Parole che fino a soli 10 anni fa avrebbero sollevato imbarazzi, pregiudiziali proteste ideologiche e malcelati sarcasmi oggi sono al contrario pronunciate con programmatico compiacimento, nel rispetto e nel consenso generale. Segno dei tempi? Forse. Forse perché non è detto che dietro le stesse parole si celino per tutti gli stessi significati. Vale la pena, allora, di tentare qualche percorso di chiarificazione.

Eccellenza e merito per qualcuno

Senza andare ancora più indietro, si può dire che, dal punto di vista scolastico, esista un concetto gentilian-gramsciano di eccellenza e di merito. Tra la fine dell'Ottocento e la prima metà del Novecento, in effetti, la riflessione sulle élite è stata centrale. L'elitismo una costante da Gaetano Mosca a Vilfredo Pareto o Roberto Michels, ma non meno tra quasi tutti gli azionisti, i socialisti e i comunisti. Il kratos del popolo considerato un'illusione. Il popolarismo una finzione. L'unico kratos possibile quello di un gruppo ristretto. Perfino Bobbio e Schumpeter, del resto, hanno reputato la democrazia una poliarchia, dove si scontrano élite che si combattono con regole condivise e trasparenti.

Uno dei problemi centrali della dinamica sociale e politica novecentesca, dunque, non poteva non essere la «selezione dei migliori». Identificare nel tutti del popolo le eccellenze di qualcuno, da premiare e da reclutare nell'élite.

Lo strumento principe per questo scouting delle eccellenze meritevoli e per la conseguente mobilità sociale garantita ai «migliori» è sempre stata considerata, almeno nel secolo scorso, l'istituzione scolastica e universitaria. C'è anche tutta una mitologia letteraria, oltre che ideologica, a confermarlo. Per questo i «bravi» (i «capaci e meritevoli»), ancorché «privi di mezzi», dovevano godere di tutti i sostegni necessari per giungere ai più alti gradi degli studi e così poi entrare nel circuito dirigente. In fondo, è l'impianto dell'art. 34 comma 2 della nostra Costituzione.

Nella sua esplicita e rivendicata funzione selettiva, dunque, l'istituzione scuola-università ha svolto, a lungo, secondo le tradizionali politiche formative, una duplice funzione.

Da un lato, in quanto informata della cultura delle élite, statuiva gli standard di comportamento, di metodo, di contenuto e di valore che avrebbero permesso di identificare le eccellenze da premiare. I capaci e i meritevoli, in questo modo, si sovrapponevano ai capaci e ai meritevoli nelle prestazioni scolastiche e universitarie.

Dall'altro, proprio per questo, cercava di praticare la giustizia educativa sforzandosi di far coincidere la propria gerarchizzazione ordinamentale con quella che sarebbe stata anche la gerarchizzazione sociale e professionale. Ad esempio, non solo Gentile, ma anche tutti gli intellettuali della prima metà del secolo scorso difendevano la tesi di pochi licei classici, seri, rigorosi, alleggeriti dalla «zavorra dei mediocri». La classe dirigente doveva passare da qui. Allo stesso tempo erano convinti, per citare ancora Gentile, che la «zavorra per una scuola, come la classica, liberale, di cultura umanistica» sarebbe diventata un'opportunità «per una scuola pratica e in certo senso utilitaria» come avrebbero dovuto essere gli istituti tecnici. Infine, ritenevano che, per i men che mediocri, non restasse altro che l'istruzione professionale o il lavoro.

Su questa base, di conseguenza, diventeranno quasi trascendentali del mainstream nazionale tre pregiudizi che si possono così riassumere: a) ogni scuola precedente avrebbe senso solo se prepara bene a quella successiva; b) la scuola successiva a quella popolare, uguale per tutti, deve gerarchizzare i propri percorsi formativi (un conto è frequentare i licei, un altro i tecnici e i professionali); c) scuola e lavoro (ma potremmo dire anche cultura generale e formazione professionale) sarebbero due realtà incompatibili al punto che chi studia non lavora e chi lavora lo farebbe perché non sarebbe riuscito a studiare e non potrebbe essere altro che «massa» (da maza, pasta, materia) modellabile da chi ha studiato (l'élite).

A partire dagli anni sessanta del secolo scorso, tuttavia, questo paradigma elitista è stato fortemente criticato. La Lettera ad una professoressa del 1967 è stata, in questo senso, un tornante. Ed è ancora più interessante osservare come l'occasionale professoressa che ispirò l'indignazione di don Milani non sia stata tanto una «vestale della classe media», quanto una severa professoressa di cultura e di fede comunista.

Questa critica si sviluppò, però, all'interno di un paradosso. Al posto di cambiare alla radice il paradigma contro cui si indirizzava, si sforzò invece volenterosamente di «democratizzare» l'ordinamento scolastico attraverso il quale si era declinato. Si pensò, in sostanza, di rendere aperto a tutti un impianto pensato invece strutturalmente per svolgere la funzione opposta, quella di setacciare i «migliori».

I risultati sono stati quelli che conosciamo: diminuzione complessiva della qualità degli studi, anche di quelli ritenuti di serie A; crisi progressiva del ruolo compensativo della scuola e dell'università rispetto alle disuguaglianze sociali di partenza; incomprimibilità della dispersione e soprattutto del fenomeno indicato come «disadattamento scolastico»; forte riduzione della mobilità sociale assicurata dagli studi, la quale, rilevante e visibile fino agli anni Settanta del secolo scorso, è giunta oggi all'ininfluenza dell'immobilità; aumentata variabilità delle differenze territoriali nei risultati di apprendimento, come testimoniano anno dopo anno le polemiche sulle votazioni agli esami di stato e pure i risultati delle prove Invalsi o Ocse; perdita di prestigio dell'istituzione scuola-università e dei suoi docenti. Nonostante tutti i volenterosi e numerosi correttivi messi in campo dalle riforme degli ultimi decenni.

Eccellenza e merito per ciascuno

Proprio per queste ragioni, tuttavia, tra la fine del secolo scorso e l'inizio del nuovo (1997-2005), sull'onda dell'incoato disegno autonomia delle scuole e della riforma della Costituzione, si è tentato di cambiare dalle fondamenta il precedente paradigma pedagogico e la sua funzione sociale.

Concepire, in questo senso, la scuola non più per la selezione dei quadri economici o sociali, ma per la «fioritura» piena di ogni singola persona all'interno delle «formazioni sociali nelle quali sviluppa la propria personalità» (art. 2, comma 2 della Costituzione): solo avvalorando questa centralità si sarebbe potuto aiutare l'economia e la società a crescere e ad organizzarsi meglio, distribuendosi in maniera più giusta.

Concepire ogni persona dotata di una sua eccellenza da riconoscere e potenziare con strumenti ed occasioni adatte. Non più qualcuno, dunque, che si distingue da tutti, bensì trovare e potenziare la distinzione e l'unicità di ciascuno, ben sapendo che esse non esistono se non dentro una ricca e continua relazione cooperativa con gli altri. Non più pensare, quindi, alla differenza come al merito di pochi eletti e un attentato all'uguaglianza di tutti, bensì considerarla come la condizione stessa di ogni essere personale nella sua relazione sociale.

Non più declinare l'eccellenza e il merito in modo univoco e standardizzato, che poi significava alla maniera esclusivamente «scolastica» o «accademica», ma al contrario, in modo analogo. Per questo rifiutare l'idea che dovesse esistere un solo percorso per crescere davvero in umanità e cultura, massimizzandolo, ma aderire alla tesi della diversità e pluralità dei percorsi formativi, ottimizzando questa qualità, senza gerarchizzarla e magari svilirla. Pensare, in ultima analisi, ad un sistema educativo di istruzione e di formazione secondario e superiore dove tutti i percorsi potessero essere di pari dignità educativa, culturale e professionale e dove, per questo, le purtroppo ancora attuali classiche filiere formative a canne d'organo (licei, istituti tecnici, istituti professionali, istruzione e formazione professionale, Ifts, Its, università, apprendistato nelle imprese formative) avrebbero dovuto essere trasformate in reti paritarie (campus) attraversate da percorsi personalizzati, governati e accompagnati da «maestri tutor», nella convinzione che non esistesse una sola strada per giungere, tutti, nessuno escluso, al traguardo della compiutezza di sé e della manifestazione anche socialmente riconosciuta della propria eccellenza.

C'erano anche argomenti più pragmatici, a dire il vero, per superare il paradigma elitista del Novecento. I giovani italiani fino a 30 anni erano quasi trenta milioni all'inizio degli anni Novanta del secolo scorso. Sono diventati poco più della metà oggi. I giovani sotto i 20 anni, scenderanno all'incirca a 9 milioni nel 2025. In quanto leader negativi per la popolazione compresa tra i 5 e i 19 anni (da noi appena il 15% della popolazione totale, contro il 20% in Francia, il 17% in Germania e il 19% nel Regno Unito), per il futuro dell'Italia, dunque, non possiamo più permetterci di non essere in grado di scoprire e valorizzare la diversa eccellenza e il diverso merito di ciascuno che possono contribuire al bene comune.

Se fino a 15-20 anni fa, infatti, i pochi sopravvissuti al darwinismo scolastico e universitario potevano bastare a soddisfare le domande poste dalla dinamica scientifico-tecnologica, economica e sociale del Paese, oggi, e a maggior ragione domani, società globalizzata e della cosiddetta conoscenza, inserita nella nuvola tecnologica, non siamo nelle stesse condizioni. I nostri giovani, essendo già pochi, sono tutti troppo indispensabili e preziosi per non mirare a valorizzare l'eccellenza e il merito di ciascuno. E se non si vuole concretizzare questo obiettivo perché ogni essere umano ha, in sé e per sé, pedagogicamente, il diritto inalienabile e costitutivo alla massima ed armonica educazione possibile, lo si deve almeno tentare per i vantaggi economici, sociali e civili che esso procura. Non occorre richiamare Alfred Marshall o seguire i marginalisti della Scuola di Chicago o condividere le tesi del premio Nobel Amartya Sen per convenire su questa tesi: è sufficiente il buon senso. E tenerne conto. Per non ridurre tutto il problema a pagelle d'oro, olimpiadi scolastiche e magari alla nostalgia delle bocciature «perché qui siamo al liceo non in un cfp».

Congedo

Vaste programme, *tuttavia, questo disegno alternativo. Non a caso, nell'immediato, in sostanza fallito. Reazioni sindacali e corporative, incapacità della politica centrale e regionale, inerzia dell'antica mentalità che non riesce nemmeno a concepire un sistema di istruzione e di formazione diverso da quello che si è sedimentato negli ultimi cento anni ne hanno impedito lo sviluppo. Naturalmente con le inevitabili correzioni.*

Cosicché ci ritroviamo oggi, da un lato, a continuare a pensare, quasi tutti, che negare la gerarchizzazione culturale e sociale, presente o futura, tra chi frequenta i licei, gli istituti tecnici, gli istituti professionali, i corsi di istruzione e formazione professionale regionale e l'apprendistato sia una finzione; e che l'eccellenza e il merito siano davvero tali solo se coincidono con il «bravo» a scuola e in università. Dall'altro lato, quasi tutti, siamo allo stesso tempo consapevoli delle insostenibili debolezze di queste convinzioni e della necessità di cambiarle per il nostro e l'altrui bene.

Può essere allora utile meditare, in conclusione, su questo passaggio dell'Amleto (II, 2). Il principe di Danimarca raccomanda a Polonio di trattare come si deve un gruppo di attori loro ospiti e il ciambellano risponde che li tratterà «come meritano». Amleto replica: «Per il sangue di Cristo, amico, molto meglio! Trattare ogni uomo secondo il suo merito, e chi sfuggirà alle frustate? Trattateli secondo il vostro proprio onore e la vostra dignità: quanto meno essi meritano, tanto più merito c'è nella vostra generosità». Da notare che a proporre di trattare gli attori «come meritano» è Polonio, personaggio che agli occhi di Amleto rappresenta chi, all'ombra del sovrano, si fa strada grazie al suo conformismo e alla sua ipocrisia. Che ad invocare l'«elitismo» e la «meritocrazia» di un solo tipo siano rimasti, quindi, esclusivamente i cortigiani del potere?

Il fatto

di Giovanni Cominelli

Il TFA e la processione di Echternach

La vicenda estiva del TFA (Tirocinio Formativo Attivo) documenta molto meglio di un appassionato *cahier de doléances* riformista le contraddizioni del “riformismo” intermittente e puntiforme, politico o “tecnico” che sia. Il Decreto n.21 del 14 marzo 2012 aveva definito i modi e i criteri per accedere al TFA provvisorio, i cui posti in palio erano stati fissati a 20.067.

Il TFA ordinario è stato rinviato.

A maggio il Ministro Profumo dichiarò di voler ringraziare del passaggio sotto le forche caudine dei test selettivi tutti gli aspiranti all’abilitazione che avessero accumulato almeno 3 anni complessivi di esperienza didattica. Ma pochi giorni dopo fu costretto a fare marcia indietro. In effetti, una tale ipotesi avrebbe richiesto un cambiamento delle procedure fissate dal Regolamento del 2010, che solo una norma di pari grado può cambiare. In realtà, l’apertura di una corsia preferenziale avrebbe provocato un grosso ingorgo sull’autostrada dell’abilitazione. I corsi che le Università, già recalcitranti, avrebbero dovuto organizzare avrebbero centuplicato i costi e le complicazioni burocratico-organizzative. Chiuse le iscrizioni il 4 giugno presso le Università, è cominciato l’iter organizzativo, che ha visto coinvolte Università e scuole, sullo schema della vecchia procedura delle SSIS. In questo autunno inoltrato si potranno tirare i primi bilanci. Intanto, è certo che dal labirinto politico-sindacale-burocratico si uscirà tardi e, in ogni caso, in malo modo, se non si incomincerà con il rimettere per terra quei piedi che ora sono rivolti al cielo. Il primo passo da fare è quello della statuzione delle competenze-chiave professionali del personale, elaborate nel dibattito culturale nazionale e internazionale. Che cosa lo impedisce? Principalmente il monopolio accademico della formazione dei docenti. Il profilo professionale costruito dall’accademia è di tipo disciplinare-cognitivistico. Che la capacità/competenza di insegnare si possa accertare solo nell’azione educativa e didattica diretta, sul campo di una scuola reale, il “pensiero unico” accademico non lo prevede. Nel Regolamento del 2010 l’egemonia dell’intero percorso e del giudizio finale resta in capo all’Università; alle scuole spetta sì un ruolo riconosciuto, ma confinato e subalterno.

Molti fattori hanno condizionato a suo tempo la stesura del Regolamento: le pressioni corporative delle Università,

affamate di cattedre, dopo l’abolizione improvvida e acritica delle SSIS; l’idea giusta che le discipline sono il fondamento dell’insegnamento e quella sbagliata che quante più sono e quanto meglio padroneggiate producano automaticamente una buona capacità di insegnare e un buon apprendimento; la sottovalutazione del valore conoscitivo dirimente dell’esperienza sul campo; la tendenza all’allungamento degli itinerari formativi e all’enciclopedismo, confondendo il *Life Long Learning* con la dilatazione dei tempi scolastici e universitari e con una congerie poco ordinata e ordinabile di nozioni coriandolari. Contro l’evidenza dei fatti: che il buon insegnante nasce nelle scuole e, comunque, solo le scuole sono in grado di accertarne o di promuoverne le competenze professionali. Il secondo passo è quello di nuove norme sulle assunzioni.

La pressione delle Università, che attirano nei corsi e poi immettono sul mercato del lavoro pubblico migliaia di candidati alla disoccupazione, la cecità programatoria di lunga durata del Ministero, il centralismo burocratico, la natura puramente accademico-disciplinare del profilo “professionale” hanno sottoprodotto ritardi, anarchia, sanatorie a mezzo di altre sanatorie, diritti “acquisiti” e – risultato finale – nessuna selezione qualitativamente fondata del personale. Ma, soprattutto, impediscono che si adotti l’unica procedura di reclutamento coerente con l’autonomia scolastica: il reclutamento diretto da parte delle scuole. Per ora, la condizione culturale e biografica del personale attuale è quanto di più lontano si possa pensare rispetto alle domande e alle necessità dei ragazzi e delle famiglie. I passi avanti e indietro della processione di Echternach, fatti dal Ministro dell’istruzione e del suo apparato, sono risposte provvisorie e confuse a insorgenze di interessi tutti legittimi, presi in sé, tuttavia mai composti e disciplinati in un disegno culturale coerente e visibile, che abbia quale linee-guida l’interesse educativo dei ragazzi e lo sviluppo economico del Paese.

Giovanni Cominelli
esperto di sistemi educativi

Pensieri del tempo

di Giuseppe Acone

Settembre, andiamo

Tutti quelli che hanno frequentato le scuole nel corso del Novecento conoscono il celebre attacco del sonetto dedicato da Gabriele D'Annunzio ai pastori d'Abruzzo.

Settembre, andiamo, è tempo di migrare. È dentro la nostra memoria questo verso con cui si volta pagina, ogni anno; e come i pastori d'Abruzzo vanno verso il mare, così i nostri ragazzi tornano a scuola. E settembre ha sostituito ottobre, ma non ha cancellato la memoria agrodolce del primo giorno di scuola. È come il primo giorno dell'anno.

Si spera sempre che ci sia un nuovo inizio. Siamo nell'anno scolastico 2012/2013. I ragazzi nati nel Duemila hanno ormai tredici anni: completeranno il cosiddetto ciclo della scuola di base alla fine dell'anno che sta cominciando. Respirano l'aria del Ventunesimo secolo. Affidarli alle aule, comunque, significa continuare ad affidarli ad una qualche immagine di speranza. Sono nuovi pastori che vanno verso il mare dell'essere e dell'amore. Sono proprio *l'essere e l'amore i fondamentali nuovi* e di *sempre* della scuola e dell'educazione. Qualcuno crede che *questi fondamentali* possano essere sostituiti da una spruzzata di teleschermi e di parabole. È una credenza assolutamente infondata. Speriamo che teleschermi e parabole siano messi al servizio del sorriso e dello splendore, della meraviglia che brilla negli occhi dei fanciulli e degli adolescenti. E ciò valga come augurio per quelli che varcano la soglia della aule in questo settembre del 2013.

Giuseppe Acone - Università di Salerno

Fabula docet

La persona nel personaggio

Le possibili rappresentazioni del mondo sono infinite. A differenza delle altre, quella poetica, in versi e in prosa, è in grado di condensare un gran numero di *altre rappresentazioni* e quindi è tendenzialmente d'interesse generale. La sua potenziale universalità dipende dal fatto di non essere riducibile alla cosa rappresentata, anzi si potrebbe dire, con Baudelaire, che la poesia è tanto reale, quanto completamente vera solo in *un altro mondo*. E in ciò sta appunto uno dei suoi pregi insostituibili: l'essere e il realizzarsi in *un altro mondo* le conferiscono quel valore metaforico che ogni lettore può usare, seguendo l'intrico delle uguaglianze e delle differenze, per definire o per esplorare il proprio mondo particolare.

L'opera letteraria, infatti, fornisce nomi e immagini per dire un certo aspetto della vita, di solito problematico, per renderlo conoscibile e avviarne, non la soluzione, ma la

trasformazione e la sublimazione. La letteratura può cioè dare organicità alle sensazioni e alle intuizioni esistenziali del lettore, offrendogli strumenti linguistici e concettuali per una visione sintetica, in

grado di risolvere, per un attimo, la dispersione irrelata delle cose. Nel dialogo con la letteratura il disordine dei pensieri può trovare un ordine: come la limatura di ferro che, in presenza di un magnete, si dispone secondo linee precise e prende quella forma, perché c'è quel particolare magnete e non un altro. Si sa, mettere ordine vuol dire sovrapporre alla realtà una «finzione» o un'«illusione»: finzione, perché ogni rappresentazione ordinata della realtà è



Asterischi di Kappa

La riscoperta del falegname

Ormai ne parlano tutti. Sì, il 36% di disoccupazione giovanile. Ma in compenso una rovinosa scomparsa di lavori che darebbero non solo stipendi sicuri, ma carburante allo sviluppo economico. Dario Di Vico, (« Corriere della Sera» del 5 luglio 2012), racconta la storia di Paolo Ponti, falegname-architetto di Mantova. Un'azienda, la sua, che non torna al lusso dell'artigianato costoso e privilegio di pochi; un'azienda snella, senza gerarchie e senza burocrazie, senza gli snobismi del brand e geni del marketing. Pochi software gestionali e invece potenziamento della connessione tra la testa e la mano dei dipendenti perché il collegamento pensiero-mano supera le tecnologie del CAD. Il dipendente è un falegname "evoluto". Non un mobile uguale all'altro, ma, grazie alla semplicità della struttura aziendale, costi contenuti e competitivi sul mercato. Cinque anni minimo di formazione per avere un falegname in bilico tra Leonardo e la globalizzazione. Eppure molti pretesi "intellettuali" parcheggiano i loro anni migliori e più "plastici" nelle università, verso la delusione professionale.



un prodotto della mente, e anche illusione, in quanto il testo scritto ha confini ben precisi e costituisce un mondo in cui, come nel gioco, le regole sono tutte conosciute e dominabili. Tuttavia è questo lo spazio d'intervento libero e creativo che all'uomo è sempre concesso per conoscere la realtà in cui vive.

Si potrebbe affermare, insomma, che ci sono aspetti dell'umanità che prendono forma chiara e riconoscibile nel momento in cui la parola poetica li attraversa, li sottopone a uno sguardo inconsueto o inatteso e li trascina nella vita della consapevolezza, da cui il lettore più non recede. L'immagine poetica mette un po' le cose a posto nel disordine delle sensazioni e dei pensieri e rende possibile persino il recupero di una visione armonica del reale. Si verifica cioè qualcosa di simile a ciò che è rappresentato nella litografia di Escher: ordine e caos formano una sorprendente unità. La struttura armoniosa centrale contiene il riflesso del disordine circostante e lo trasforma in ordine, offrendosi come possibile oggetto di conoscenza.

Grazie alla parola poetica la vita rinasce reale una seconda volta. E il lettore può vederla. Può anche percepirne l'estraneità e ritrarsene con interiore disappunto. Ma, nell'atto di ritrarsi, egli realizza l'esperienza del distingue-

re e del definire ed è collocato all'impronta sul livello superiore da cui le cose possono essere dominate.

Non solo. Il lettore, utilizzando quei nomi e quelle immagini per l'esplorazione del proprio e altrui mondo interiore, li connota con le proprie emozioni, i propri affetti e i propri pensieri e li costituisce quindi nel suo prezioso e personalissimo patrimonio linguistico. La condizione irrinunciabile è che la letteratura, regolata dagli stessi meccanismi psichici che governano la vita quotidiana, sia affrontata, proprio come la vita, in modo non sommario, senza cadute nel facile sentimentalismo o nel tecnicismo razionale, senza semplificazioni, ma con sensibilità alle sfumature.

Da qui l'idea di una rubrica in cui si proponano, ad ogni numero, a partire dal prossimo, personaggi letterari letti da un punto di vista esistenziale, come metafore di una condizione interiore e di una particolare relazione con sé e con il mondo. Spunti per un possibile dialogo in classe, affidati al prof. Graziano Martignoni, docente di psicologia all'Università di Friburgo, in Svizzera, e responsabile dell'Osservatorio per le Medical Humanities della Supsi.

Luigi Tonoli - Università di Bergamo

Il Vangelo e la vita

di Paola Bignardi

La fede: fiamma che si spegne?

L'11 ottobre, anniversario dell'inizio del Concilio Vaticano II, Benedetto XVI darà avvio all'anno della fede. La scelta nasce dalla consapevolezza che il nostro tempo conosce una profonda crisi di fede, che non risparmia nemmeno la coscienza dei cristiani. Più volte nei suoi discorsi il Papa ha toccato il tema: «In vaste zone della terra la fede corre il pericolo di spegnersi come una fiamma che non trova più alimento. Siamo davanti ad una profonda crisi di fede, ad una perdita del senso religioso che costituisce la più grande sfida per la

Chiesa di oggi» (Alla Congregazione per la dottrina della fede, 27 gennaio 2012). Da qui, la decisione di dedicare un anno ad un impegno volto a ravvivare la fede della Chiesa e di tutti i credenti e a mostrare al mondo la bellezza, la plausibilità e il valore del vivere in una prospettiva credente. Anche Nuova Secondaria, in questa rubrica, darà il proprio contributo attraverso rapidi commenti ad alcune pagine evangeliche che pongono di fronte alla questione della fede e ad alcuni personaggi che sono interpreti degli atteggiamenti attraverso cui la fede matura passando per la paura, il dolore, il male, il dubbio, la stessa incredulità: Bartimeo, Tommaso, la donna cananea... In loro vi è ciascuno di noi; vi sono anche i ragazzi che frequentano le nostre classi che talvolta, sotto una scorza di indifferenza o di sfida, nascondono il desiderio di un incontro



vivo con un Signore che non sempre hanno potuto conoscere nella sua verità di Signore della vita, della gioia, dell'amore.

Un anno, dunque, per interrogarsi su come rendere più viva la fede dei cristiani adulti, e anche per capire come mostrare ai più giovani la bellezza di un'umanità vissuta nella prospettiva del mistero del Signore Gesù.

Paola Bignardi -
Pubblicista, già presidente Nazionale
dell'Azione Cattolica Italiana

La lanterna di Diogene

di Fabio Minazzi

Scuole senza libri?

Nei programmi ministeriali si coltiva un sogno orwelliano: quello di abolire i libri nella scuola. Non solo i libri di testo, in quanto tali, ma, più in generale, tutti i libri dal mondo della scuola. Da che cosa dovranno essere sostituiti? Dalla loro versione informatica: ogni scuola, ogni classe, ogni singolo studente potrà scaricare le pagine che lo interesseranno più direttamente. Naturalmente i produttori di toner gongolano, mentre i tutori dei boschi nutrono, forse, qualche preoccupazione in più. Ma il mercato dell'informatica non può che guardare con occhio più che interessato a questa "rivoluzione" dove il libro sarà sempre sostituito dal tablet e da un video di computer.

Lo scenario, tuttavia, è inquietante. Le pagine stampate che fine faranno? Si disperderanno per ogni dove. E allora come tenerle insieme? Rilegandole? Ma allora non ti tornerà alla ricostruzione del libro? Con il che si vede tutto il paradosso, retrogrado, di questo inquietante sogno orwelliano nato dal cervello di qualche burocrate, iniquamente alimentato dalla crassa ignoranza

del politico di turno che nulla sa di scuola, studio e ricerca. Come reagire? Ricordando, con Umberto Eco, che un libro è come il cucchiaino e una forchetta: un'invenzione così comoda e funzionale che non riusciremo a liberarcene? Certamente. Ma anche ricordando che un libro, quale specifico prodotto di una civiltà, costituisce un "oggetto" complesso, attraverso il quale la scuola mette al centro dello studio e della comprensione pensieri e conoscenze che sono, appunto, trasmessi attraverso un linguaggio, scritto e stampato. Senza questa ammiranda e straordinaria invenzione dei 24 "caratterizzi" dell'alfabeto (come l'appellava Galileo) non ci sarebbe alcuna alcuna trasmissione del sapere e alcun avanzamento dell'umanità. Bisogna sempre ricordarlo ai burocrati ministeriali e ai politici ignoranti. Bisogna inoltre ricordare che un "classico", come diceva Italo Calvino, è un autore che non ha finito di dirci quello che ci vuol dire. Proprio per questo costituisce un classico. E un classico vive solo nel suo testo. Per questo la scuola deve sempre aiutare un giovane a comprendere l'importanza del libro. Deve aiutarlo ad amare i libri, perché tramite i libri potenzia il suo desiderio di libertà. Forse proprio per questo i politici vogliono abolire i libri.

Fabio Minazzi -
Università dell'Insubria

Il futuro alle spalle

di Carla Xodo

J. J. Rousseau 1712-2012: perché sono utili le commemorazioni

Riprendo la pubblicità veramente opportuna apparsa nell'ultimo numero di questa rivista a proposito del convegno realizzato tra le due università di Bergamo e Padova per ricordare il terzo anniversario della nascita di J. J. Rousseau (1712-2012). Le commemorazioni sono occasioni per rivisitare autori che il tempo s'incarica spesso di coprire di polvere, ma questo non è il caso di Rousseau che ha dato tanto filo da torcere ai nostri studi, con provocazioni che hanno dislocato molti pedagogisti su versanti contrapposti. Destino dei grandi. Se mi si passa un riferimento personale, questo evento è carico della memoria e del piacere di quando si prendono in mano oggetti del passato. Fu nel 1984 che completai un lavoro su Rousseau, molto impegnativo e gratificante (almeno allora). Ma più che il mio volume mi interessava allora Rousseau anche per la scelta di entrare in presa diretta entro una linea di riflessione che caratterizzava la nostra università di Padova. C'era stato un saggio di G. Flores d'Arcais del 1963, uno di Carmela Metelli di Lallo nel 1970, ma prima di tutti il saggio di Giovanni Marchesini dal titolo *L'educazione naturale nella dottrina di G. G. Rousseau*, pubblicato nel 1913. Scritto, com'è facile capire, in occasione del secondo centenario della nascita, il filosofo pedagogista padovano rispondeva agli interrogativi che ci siamo posti in questo modo: «Se la commemorazione, nei loro centenari, degli uomini che rappresentano il meglio della cultura del passato è un obbligo non solo per la nazione di appartenenza, ma per l'umanità,

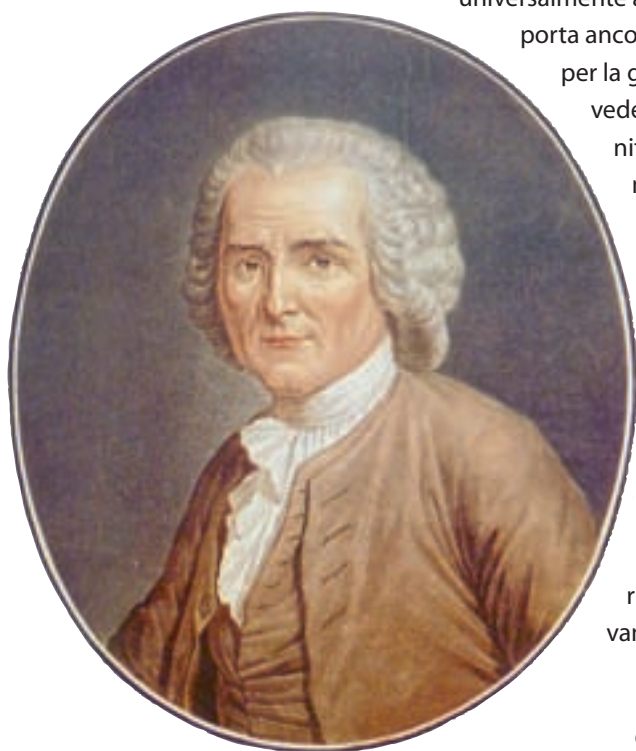
universalmente accettato con simpatia, importa ancora di più, per la verità storica, per la giustizia e per il progresso, rivederne l'opera, con quella serenità critica che deriva probabilmente dalla distanza di tempo e dalla maturità acquisita nei giudizi. L'Emilio di J.J. Rousseau è ben degno di questa revisione ...». Anche perché è tempo che ritorni ad essere letto nella scuola e nella università dove i classici potrebbero rappresentare un'alternativa seria alla deriva valoriale che sta segnando negativamente questo nostro tempo.

Carla Xodo – Università di Padova

Asterischi di Kappa

Un Paese in estinzione

Che fine abbia fatto la famosa "ripresina" demografica italiana, salutata con timide speranze tra il 2006 e il 2008 e favorita dagli immigrati e dalla specialità nazionale delle primipare attempate, ce lo mostrano i dati dell'ultimo rapporto Istat sulla popolazione (2010). Dal minimo storico del tasso medio di fecondità, toccato nel 1995 con 1,19 figli per donna, faticosamente risalito a 1,42 fino al 2008 e di nuovo calato a 1,41 nel 2009, si è ancora scesi, nel 2010, a un secco 1,4. In caduta verso quell'1,3 che per i demografi equivale a un tasso di "bassissima fecondità" ed è considerato l'anticamera dell'estinzione (con quei numeri, una popolazione è infatti destinata a dimezzarsi in meno di quarantacinque anni). La nuova flessione documentata dall'Istat, con 12.200 nati in meno nel 2010 rispetto al 2009, si verifica mentre aumenta la popolazione immigrata (parliamo di quella regolare, senza contare gli altri irregolari, ormai la maggioranza) in termini di centinaia di migliaia di unità. Anche la fecondità delle immigrate non ha fatto che diminuire: superava 2,6 figli in media sei-sette anni fa, sta scendendo a 2,3 e continua a scendere inesorabilmente. Ormai lo sappiamo: nel giro di poco tempo, e comunque più velocemente del previsto, i costumi demografici degli immigrati si uniformano a quelli degli italiani. L'altra colonna su cui è sembrata appoggiarsi l'evanescente ripresa demografica italiana è stata quella delle nascite, procrastinate in attesa di condizioni familiari, economiche e di carriera ottimali, tra le donne di trentacinque-quarant'anni. Anche queste, però, sono e saranno sempre meno, perché a partire dal biennio 1974-1975 le nascite in Italia sono letteralmente crollate, e scarseggeranno sempre più le ultra trentacinquenni finalmente pronte a fare un figlio. L'esigua fascia di donne che ha sostenuto la modestissima ripresa demografica sarà insomma sempre più residuale. Declino demografico che genera se stesso, dunque, e agisce come un meccanismo a orologeria.



Le emozioni nei banchi, i banchi delle emozioni

Anna Marina Mariani

LE DINAMICHE EMOTIVE NELLA SCUOLA AL DI LÀ DI FACILI STEREOTIPI, E NELLA CONSAPEVOLEZZA CHE L'INTELLIGENZA EMOTIVA, INTRECCIANDO CUORE E RAGIONE, VA USATA COME UNA RISORSA AL SERVIZIO DELLA CRESCITA ARMONICA DELLA PERSONA. AL TEMA, LA RIVISTA DEDICHERÀ UN INTERVENTO SU OGNI NUMERO.

Possiamo sottrarci al coro di quanti inneggiano "Ah! quanto sono importanti le dinamiche emotive nella scuola!"? Sì, possiamo e intendiamo farlo. La maggior parte dell'odierna attenzione, purtroppo più terapeutica che educativa, è volta a colmare presunti o reali deficit emozionali, corretti nelle teorie ma spesso banalizzati negli interventi che confondono *emotivo* con *sentimentale*. Ma non possiamo sottrarci alla necessità di analizzare i motivi di tale importanza e le motivazioni che inducono proprio oggi ad una rivalutazione, fin eccessiva, degli stati emotivi in tutti gli ambiti dell'esistenza, pubblici o privati, luoghi della formazione compresi. Una volta ricordato che cosa sia realmente un'emozione, si potrà valutare come declinare operativamente, nelle scuole e oltre, il credo ever green: le emozioni sono fatte per l'uomo e non l'uomo per le emozioni.

Da alcuni decenni assistiamo al crescere dell'interesse rivolto al tema della emotività convinti che eventuali difficoltà riscontrate in questo ambito, a partire dalla prima infanzia per giungere alla 'problematica' adolescenza, possano pregiudicare negativamente le chances di affrontare ben equipaggiati i cosiddetti compiti di sviluppo. L'attenzione unilateralmente prestata nel passato all'evolversi delle competenze cognitive del bambino

ha correttamente lasciato il passo all'affermazione dell'interdipendenza tra stati emozionali e processi razionali, componendosi molti degli studi recenti attorno all'ipotesi che gli aspetti affettivo-emotivi influenzino le attività del pensiero. Oggi, tutti hanno imparato che affetti e sentimenti sono elementi basilari e possono essere una ricchezza da sfruttare o, viceversa, tramutarsi in ostacoli allo sviluppo del soggetto e aver cura delle proprie emozioni e del "cuore" loro sede è diventato un *must* più o meno correttamente proposto ad educatori ed insegnanti.

Dalla scuola "dal collo in su" al "mi sentismo"

Tutto ciò è facilmente comprensibile alla luce della nota dinamica del pendolo. A lungo i sentimenti (per lo più negati, repressi, nascosti o mimetizzati) sono stati estromessi dalla vita pubblica e dai luoghi dell'educazione formale e l'antifettività relazionale è stata un tempo vessillo da inalberare per dimostrare la scientificità e il rigore anche del processo educativo scolastico di contro ai sentimentalismi imputati alla didattica educativa familiare.

Oggi, questa scuola "dal collo in su" e una vita sociale mascherata di imperturbabilità non sono più di moda. Oggi si è cercato di dare un colpo anche al cerchio

degli aspetti emotivi considerati il collante che tiene insieme il fasciame della fatica di apprendere e di apprendere a stare con gli altri.

Giusto per procedere controcorrente, temiamo infatti che la tanto temuta prevalenza del trasmettere conoscenze non esista quasi più e vorremmo certo spendere qualche parola sul carattere emotivo di ogni conoscenza ma, non di meno, sulle connotazioni cognitive e culturali delle emozioni.

Non è sufficiente crescere in età perché sia garantito che le risorse emotive vengano utilizzate al meglio e, particolarmente nell'adolescenza, quella che viene chiamata "mentalizzazione del corpo" (Pietropolli Charmet, 2000) ai fini di una integrazione cosciente tra i due piani della persona, necessita della comparsa del pensiero ipotetico-deduttivo e del passaggio dalla morale eteronoma a quella autonoma: ma comparsa e passaggio non avvengono senza processo educativo. Anche negli anni dell'adulthood, in assenza di adeguata formazione, la gestione positiva delle emozioni riesce un'impresa improba e, ai giorni nostri, neppure particolarmente auspicata. Infatti, in coerenza con la tendenza tuttora attuale a considerare ciarpane tradizionalista ogni compito che necessiti di una ben che minima fatica o impegno costante, i più preferiscono predicare la ne-

cessità di lasciar libero corso all'espressione di ogni emozione e di comportarsi, di conseguenza, come ci si sente. Ma questo imperante "mi sentismo" che coniuga i peggiori effetti dello spontaneismo e del sentimentalismo (gli *ismi* non sono casuali) difficilmente lascia spazio ad interventi educativi o a richieste di azioni eticamente preordinate.

Moltissimi contributi discettano di componenti emotive della razionalità; noi intendiamo portare in evidenza la componente razionale delle emozioni perché, in assenza di attiva gestione di queste ultime, difficilmente si possono strutturare *ex novo* o modificare, se costruiti negativamente, *habitus* che impediscono risposte agli impulsi adeguate dal punto di vista sociale o relazionale.

Ragione ed emozioni

L'emozione agisce certamente influenzando i processi razionali che, abbiamo imparato, non sono asetticamente privi di colorazione affettiva; ma determinante per l'esistenza stessa delle emozioni è il significato che ad esse viene attribuito dal soggetto, significato che ognuno mutuamente dalla cultura di riferimento e che viene appreso e rielaborato cognitivamente da ciascuno.

Per voler sintetizzare, ad un evento attinente (esterno o interno) "sembra" che seguano direttamente delle emozioni e, a cascata, da queste dei comportamenti di reazione. In realtà, non è così: tra l'evento e le conseguenze interviene il passaggio attraverso le convinzioni (razionali o irrazionali) del soggetto. La maturità di un soggetto consta della capacità di riflessione/analisi delle componenti irrazionali del processo, considerando tali quei modi di pensare che risultano non adeguati ai propri obiettivi. Questa messa in discussione degli assunti inadeguati conduce a cambiamenti cognitivi, ma anche a modificazioni nel sentire le emozioni e nell'attivare comportamenti.



È il modo in cui pensiamo che definisce il modo in cui sentiamo e proviamo emozioni positive o meno, e viceversa. Ovviamente, non è possibile agire direttamente sul proprio modo di pensare e illudersi che questo comporti automaticamente e facilmente cambiamenti immediati nella direzione voluta: il circolo a spirale delle interazioni tra mente, corpo e psiche narra di attivazioni successive e ripetute in alcune direzioni anziché altre, a scelta del soggetto dotato di libero arbitrio e non di sola arbitraria impulsività.

Ci induce a procedere, sottolineando le componenti cognitive delle emozioni, il panorama che si presume descriva l'intero universo giovanile: in realtà, esso pecca di generalizzazione ma, correttamente, denuncia alcune derive di facile riscontro; è sufficiente guardarsi attorno e non solo tra gli under 21. Sono diffusi nei giovani gli effetti di una precoce ed imponente sollecitazione emotiva che conduce all'eccesso di impressionabilità e allo scarso controllo delle emozioni:

causa o conseguenza di una capacità di riflessione sempre più ridotta?

Anche in altri tempi, intere coorti di giovani sono cresciute precocemente e troppo in fretta: chi andava 'alla guerra'; chi partiva, anche da solo, per mondi più o meno lontani allo scopo di sopravvivere; chi fin da bambina doveva farsi carico di interi nuclei familiari avendo da scontare il dubbio privilegio di essere la primogenita di una lunga progenie. Eppure tali prove avevano spesso l'esito di rinsaldare le identità, di accrescere l'autostima, di far crescere in fretta sì, ma non sempre così male. Le "prove" cui sono sottoposti i giovani che abitano le nostre case ed entrano nelle nostre scuole sono così terribili da non lasciar spazio ad alcuna soluzione positiva dei compiti evolutivi?

Eccessi

L'identificazione di sé con un soggetto che sarebbe tale solo se costantemente in azione/agitazione e in preda a sensazioni forti ha condotto alla ricerca ossessiva dell'eccitazione perenne: commozio-

ni intense, brividi isterici, sensazioni da effetti speciali sempre più roboanti spingono soprattutto i giovani a sentirsi vivi solo se sovra-stimolati. Chi persegue l'esaltazione e la frenesia incessanti si condanna a pretendere da sé o dagli altri che l'acme del piacere duri in eterno e, poiché l'intensità mal si sposa con la durata, si finisce per soffrire allo scemare delle pulsazioni accelerate ma, ancor peggio, si soffre anche della paura di perdere quel che si pensa essere la felicità cui si ha diritto. Lo stato di coscienza alterato ottenuto grazie a sollecitazioni continue, che devono oltretutto costantemente incrementarsi per ottenere l'effetto piacevole iniziale, costituisce il noto meccanismo dell'assuefazione e della ricerca compulsiva di gradi sempre più elevati di attivazione delle sinapsi. Piuttosto che l'assenza di stimoli, si finisce per preferire soffrire che non avvertire nulla; e quando tutte le vie "normali" per eccitarsi vengono a noia, si ricerca il brivido del rischio, l'azzardo, la sofferenza e persino la distruzione pur di provare qualcosa di intenso e di sempre più intenso. Anche l'intimità e l'interiorità messe sulla piazza (per lo più virtuale, ma anche massmediale e della chiacchiera heideggeriana), lungi dall'esser liberazione da costrizioni vetuste, contraddice alla libertà del pudore che difende la propria soggettività davanti allo sguardo dell'altro, cui pure siamo irrimediabilmente esposti, e che decide a chi e quanto aprire il mistero delle nostre emozioni e della nostra identità. All'estremo opposto si colloca chi teme, o induce a temere, il vivere appassionato e propone o si rifugia in un'esistenza anaffective colma di efficienza, utilitarismo, tecnologia fine a se stessa; poiché però senza scaricare le pulsioni non si può stare, pena le nevrosi freudiane, ecco che l'ambito della sessualità viene

deputato a luogo dove sgravarsi di tutti gli impulsi incontrollabili e, secondo una concezione "idraulica" che ha poco dell'umano, ritornare allo stato di quiete dell'ameba non più disturbata dal disagio di vivere. Chi decide sia meglio rinunciare a passioni e sentimenti è convinto si viva meglio eliminando alla radice ogni desiderio e attaccamento e convincendosi che l'unica felicità possibile coincida con l'assenza della sofferenza: ma l'assenza è mortalmente gelida. L'algido sostenitore del disincanto post-moderno che invita a non investire più su niente (e non è l'antica atarassia) si chiede di continuo: val la pena? Val la pena trascorrere la vita tra l'attesa di qualcosa che potrebbe non giungere mai e il rimpianto di qualcosa che non tornerà mai? Meglio isolarsi, rifuggire ed evitare ogni sentire. La fragilità della rinuncia consiste nella impossibilità di una sua realizzazione "totale"; la sua forza consiste nell'usarla con saggezza: «Il dolore è sempre male, ma non tutti i dolori sono sempre da evitare» (Epicuro, *Lettera a Menecleo*). Quindi rinuncia non come disprezzo nei confronti dei piaceri e delle gioie ma come indipendenza da essi: condividiamo la seguente richiesta rivolta da un paziente al proprio terapeuta: «Mi aiuti a eliminare il dolore che mi fa soffrire ma me ne lasci tanto da poter esistere» (Bruckner, p. 157). Certo, il "raffreddamento" fine a se stesso del desiderio riedita pratiche violente di contenimento che Sessantotto ha contribuito ad abolire; ma non possiamo tacere come anche l'autocombustione prolungata, cui indulgono giovani e meno giovani oggi, abbia condotto più ad un cortocircuito di sentimenti che alla fruizione ed espressione di emozioni creative, di godimento e genialità. Impulsività e depressione sono il fianco bifronte di generazioni incapaci di riflet-

tere prima di re-agire o, come sosteneva Aristotele, di persuadere (non reprimere) le emozioni con la ragione. Di tanto in tanto il sangue affluisce alla sede nervosa centrale e la collera dal viso congestionato trascina a gesti violenti oppure tutto il sangue defluisce verso la periferia del sistema motorio lasciando che la medesima adrenalina questa volta spinga all'esercizio pallido della fuga; ma, più spesso, l'incapacità di tollerare la frustrazione del principio di piacere, unita al disprezzo del principio di realtà, conduce al ritiro emotivo, al metabolismo rallentato dei tanti giovani che non cadono in depressione, ma vivono costantemente depressi, sentendosi minacciati da un mondo perennemente ostile contro il quale nulla si può fare, preda come sono di quel "senso di impotenza" (appreso, perché nessuno nasce già dotato di tale atteggiamento di fondo) capace di minare alla radice ogni tentativo di azione sul reale.

Espressione selvaggia vs repressione; edonismo vs depressione; stati di coscienza alterati vs conformismo; esibizionismo vs consumismo; scarso autocontrollo vs inaridimento? Nessuna contrapposizione ma due facce della stessa medaglia: in entrambe le scelte il soggetto opta per la minor fatica possibile, per obiettivi di così corto respiro che ci si chiede se respiri ancora, e manifesta la medesima autonomia di una cascata: vale a dire, nessuna. La via alle dipendenze è spianata, anzi tutta in discesa.

Che cosa si può fare?

L'analfabetismo emotivo può essere debellato e l'emotività può essere educata; si può insegnare ad elaborare i conflitti, a prendere consapevolezza dei vissuti propri (introspezione) ed altrui (empatia); si può imparare ad ascoltare oltre che a parlare, a rifiutare il consumismo degli oggetti e delle relazioni in un mondo dove tutto è a disposizione

1. Abbiamo approfondito il tema del rapporto tra fragilità e felicità nel secondo capitolo di A.M. Mariani, 2009.

2. La tendenza alla femminilizzazione dell'insegnamento ha condotto ad un prevalere invero eccessivo del codice 'materno' nelle scuole di ogni ordine e grado.

ancor prima che venga desiderato e, pertanto, conduce alle sole emozioni della noia e della nausea.

Non è che un tempo non si fosse a conoscenza del potere delle emozioni nel controllo del comportamento e nella disposizione all'apprendimento; semplicemente si era convinti che fossero più potenti le emozioni negative: paura fino al terrore, vergogna e umiliazione, emulazione e competitività. Oggi si considerano più efficaci le emozioni positive che si usa raggruppare sotto il concetto-ombrello di incoraggiamento. Rispetto a ieri, all'estremo opposto del pendolo, è possibile peccare anche di eccesso opposto e di esagerare negativamente anche nell'incoraggiare e sostenere? Ovviamente sì.

Che cosa si deve fare?

È chiaro che parlare di emozioni nella scuola può voler dire insegnare agli insegnanti come "usare" le emozioni per raggiungere gli obiettivi di apprendimento (motivazione) o di gestione del comportamento (disciplina); oppure, sostenere che la scuola è luogo di particolari emozioni legate allo studio, al successo/insuccesso scolastico, alle relazioni sociali particolari che intercorrono con i pari e gli adulti non scelti che dovrebbero essere o diventare significativi.

È altrettanto evidente che per svolgere bene il lavoro educativo occorre che l'educatore e l'insegnante siano maturi dal punto di vista emotivo-affettivo: per proteggere l'allievo da indebite "proiezio-

ni" di pensieri, fantasie, sentimenti da parte del docente e per proteggere quest'ultimo da eccessi di coinvolgimento che non possono che condurre a frustrazione e *burnout*.

Conoscere e saper ri-conoscere le dinamiche emotive nella formazione vuol dire individuare e disporre di un potenziale non indifferente e non è un compito cui sono tenuti solo gli insegnanti più sensibili. Prudenza impone però che non si confonda l'attenzione alle dinamiche emozionali con la trasformazione dell'aula in salotto da psicoterapia o in *locus amoenus* nel quale si ride e si scherza e si sta bene insieme (sic!).

«Un insegnante può superficialmente manifestare attenzione alla relazione e poi nel suo lavoro quotidiano mostrarsi distratto e superficiale e, quindi, mentre fa mostra di occuparsi dell'allievo, di fatto è il più disimpegnato nei suoi confronti. Un insegnante permissivo e liberale può essere completamente deresponsabilizzato e, dietro l'apparente giovialità, nascondere mancanza di impegno. Invece un insegnante potrebbe anche limitarsi a 'far lezione', ma essere capace nel momento in cui la svolge di mettersi davvero in rapporto con gli allievi attraverso il suo impegno e la sua passione per la materia, riuscendo a coinvolgerli sul piano emotivo e presentandosi loro come persona. Sembra attestato solo sui contenuti e invece è ben presente nella relazione» (Blandino, 2008, p. 35).

Entra a far parte delle dinamiche emotive non solo "l'affetto" tra docente e studenti

ma anche e soprattutto la capacità per un professionista di imparare dai propri errori gestendo le emozioni connesse al senso di fallimento; la capacità di esser loro d'esempio imparando a proporre e non ad imporre, gestendo le emozioni connesse al senso di onnipotenza delle professioni d'aiuto; e via coniugando sentimenti personali e ragioni professionali. Correttamente Blandino e Granieri (2002) approfondiscono non tanto le dinamiche emotive in sé quanto le stesse come risorse.

Può la qualità della relazione e, quindi, l'instaurarsi di positive emozioni, essere metro di misura dell'efficacia di una istituzione educativa come la scuola? Condividiamo la tesi dell'autore quando afferma che il lavoro di un insegnante (o meglio, degli insegnanti nel loro complesso) «apparirà valido ed efficace solo se e quando la modalità di relazione che lo caratterizza promuove la crescita mentale» (p. 57) concetto ancor vago ma che rende l'idea che la relazione educativa è sempre un mezzo e non un fine a se stesso. Non di sola emozione vive la scuola. Ma procediamo con ordine.

Nei successivi numeri della Rivista verrà di volta in volta approfondita una emozione particolare secondo differenti approcci di ricerca ma tutti tesi a incrementare la consapevolezza dell'esistenza di una intelligenza emotiva e la capacità di gestione della stessa nella vita scolastica per la crescita armonica della persona.

Anna Marina Mariani
Università di Torino

BIBLIOGRAFIA

G. Blandino, *Quando insegnare non è più un piacere*, Raffaello Cortina, Milano 2008

G. Blandino, B. Granieri, *Le risorse emotive nella scuola*, ibi 2002

B. Bruckner, *L'euforia perpetua. Il dovere di essere felici*, Garzanti, Milano 2001

A.M. Mariani (a cura di), *Fragilità*, Unicopli, Milano 2009

G. Pietropolli Charmet, A. Marazzan, *Piercing e tatuaggio. Manipolazioni del corpo in adolescenza*, Franco Angeli, Milano 2000

C'è spazio per le *humanities* negli studi di ingegneria?

Lucio Cassia

IN UNA ECONOMIA BASATA SULLA CONOSCENZA, È EVIDENTE L'IMPORTANZA DEL SAPERE DI NATURA TECNICO-SCIENTIFICA, MA CIÒ NON SIGNIFICA CHE LA DIFFUSIONE DEGLI STUDI UMANISTICI NON SIA UN GRANDE VALORE IN SÉ. I PROGRESSI TECNICO-SCIENTIFICI, INFATTI, NON POSSONO ESSERE COMPRESI, GESTITI E SOSTENUTI SENZA LA PRESA IN CARICO DEI VALORI UMANI.

Nella storia recente dell'umanità si sono alternati periodi storici, che, sotto il profilo dello sviluppo e della crescita, hanno assunto differenti connotazioni, tali da essere identificati con espressioni come Economia Agricola, Industriale e dei Servizi. Viviamo oggi un momento storico che appartiene al periodo dell'Economia della Conoscenza o, secondo la formulazione data nel 1996 dall'OECD/OCSE, *Knowledge-based Economy*. L'espressione fa riferimento ai «sistemi economici direttamente basati sulla produzione, distribuzione e utilizzo delle conoscenze e dell'informazione»; ha alla base l'idea che la competitività delle imprese, e più in generale delle economie locali e nazionali, sia sempre più determinata dal patrimonio di conoscenze e dal progresso tecnologico. Oggi, più che in passato, alla conoscenza, intesa come capitale umano e tecnico, è attribuito un ruolo centrale nello sviluppo economico. L'emergere del nuovo modo di concepire l'economia è stato favorito, soprattutto nell'ultimo decennio del secolo scorso, dalla rapida evoluzione di settori, quali l'informatica, le comunicazioni digitali e le biotecnologie, che hanno sostenuto il processo di cambiamento nel funzionamento delle economie, delle organizzazioni e dei governi. La rapida crescita dei servizi *high-tech* e *high-skill* e i nuovi prodotti e servizi hanno indotto un significativo cambia-

mento nello stile di vita e nel modo di lavorare di tutti; inoltre, sta maturando un maggiore senso di responsabilità per coloro che sono deputati a declinare l'avanzamento della tecnologia nella vita quotidiana, i tecnici e gli ingegneri in particolare, dal cui lavoro e dalla cui conoscenza dipende la capacità di soddisfare molti tra i bisogni di base della collettività.

Il talento: una risorsa scarsa

Il progresso tecnologico, associato all'apertura dei mercati internazionali e ai fenomeni di più vasta globalizzazione, ha creato nuove opportunità per le imprese e, allo stesso tempo, ha basato la competizione sull'incremento di conoscenza, un elemento di natura immateriale strutturalmente scarso, e quindi di valore. Concepire l'ingegno e il talento come risorsa scarsa è un concetto invero interessante, perché la conoscenza si comporta in modo del tutto diverso rispetto alle altre risorse. Già all'inizio dell'Ottocento Thomas Jefferson ricordava che «Se condivi-

1. «If nature has made any one thing less susceptible than all others of exclusive property, it is the action of the thinking power called an idea, which an individual may exclusively possess as long as he keeps it to himself; but the moment it is divulged, it forces itself into the possession of every one, and the receiver cannot dispossess himself of it. Its peculiar character, too, is that no one possesses the less, because every other possesses the whole of it. He who receives an idea from

do una mia idea con qualcuno, egli aumenta la sua conoscenza senza che la mia diminuisca, così come colui che accende una candela accostandola alla mia riceve luce senza per questo lasciarmi al buio»¹. A differenza di altre risorse, la cessione di conoscenza ne comporta una duplicazione e non un trasferimento.

Quando a Vienna, all'*Hotel Sacher*, proprio dietro l'*Opera*, o alla pasticceria *Gerstner* nella *Kärntnerstrasse*, un commesso vende una torta Sacher, egli se ne priva per darla a noi, ma se cedesse la ricetta, ovvero un po' di conoscenza, tutti ne saremmo in possesso senza costringere il commesso a privarsene.

A differenza del grano, del petrolio e del tempo, la conoscenza è una risorsa che può essere usata senza essere consumata.

Le risorse strutturalmente scarse non sono sempre state le stesse: al tempo dell'economia agricola, iniziata dopo la scoperta delle tecniche di coltivazione tra gli 8000 e i 5000 anni fa nella *Mezzaluna Fertile*, la risorsa limitata e contesa era la terra. Seguì, dopo la Rivoluzione Industriale, a

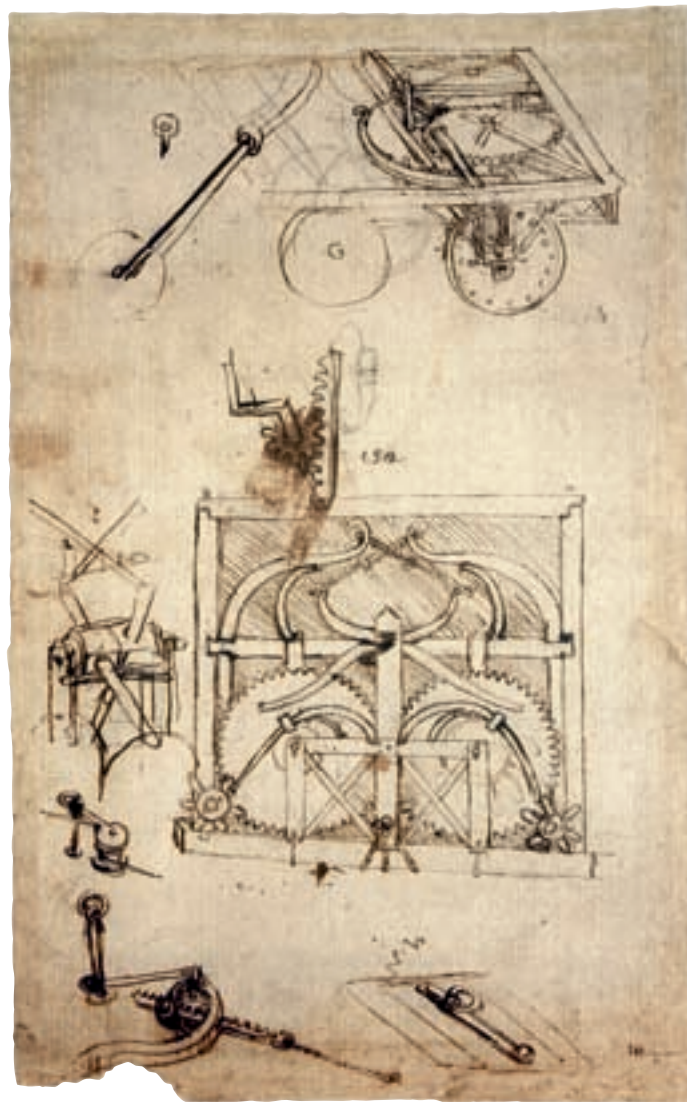
me, receives instruction himself without lessening mine; as he who lights his taper at mine, receives light without darkening me» (Dalla lettera a Isaac Mc Pher-son del 13 agosto 1813, in A.A. Lipscomb e A.E. Berg, a cura di, *The writings of Thomas Jefferson*, vol. 6, Thomas Jefferson Memorial Association, Washington 1903, pp. 330, 333-334. Cfr. anche pag. web *The Founders' Constitution*, Article 1, Section 8, Clause 8, The University of Chicago Press, 2000)

partire dalle ultime decadi del Settecento inglese, il limite indotto dalla disponibilità di capitale. Più recentemente, nella seconda metà del secolo scorso durante la cosiddetta Economia dei Servizi, è stata la tecnologia a essere il nuovo raro e costoso ingrediente dello sviluppo. Oggi il bene scarso è il talento e il know-how, e per questo si parla di *Knowledge-based Economy*. Dobbiamo essere consci del fatto che il denaro può essere disponibile a basso costo e la tecnologia può essere acquistata, ma il talento è strutturalmente scarso e, al pari di dimensioni immateriali quali il coraggio, la dignità, la coerenza, non è monetizzabile. È questa la ragione per cui possiamo acquisire valore e differenziarci attraverso la conoscenza e il sapere.

Il tema delle risorse intangibili (*intangibles asset* o *knowledge capital*) esercita i suoi influssi anche in tema di valutazione delle imprese. Un tempo il valore di un'azienda era considerato intimamente connesso agli aspetti patrimoniali e al possesso di attività tangibili; oggi, dopo il post-fordismo, la terziarizzazione e la dematerializzazione dell'economia, la valutazione appare sempre più attinente ad aspetti immateriali, come la diffusione della conoscenza nell'organizzazione, la capacità d'innovazione, la proprietà intellettuale connessa ai brevetti, il valore e la riconoscibilità dei marchi.

Qualcuno sostiene che uno degli asset più importanti di Apple sia la creatività. Di certo lo stock di creatività o, più in generale, di conoscenza non è immediatamente e quantificabile, ma il suo peso traspare dal valore che i mercati finanziari riconoscono ad Apple. Il cambiamento che sta avvenendo nella comunità finanziaria internazionale trova la sua manifestazione più evidente nell'adozione nei diversi Paesi di principi contabili omogenei, conseguente all'urgente necessità di ottenere una piena comprensione del ruolo esercitato dal capitale intangibile nel processo di creazione del valore.

Leonardo da Vinci, disegni dell'"automobile", Codice atlantico, f. 296 V-a [8122]



Conoscenza tecnico-scientifica e sapere umanistico

La manifesta crescita della rilevanza dei fattori intangibili, e in particolare della conoscenza, non può non indurre a una riflessione sull'importanza, nell'attuale momento storico, del sapere di natura tecnico-scientifica. Lo sviluppo economico di un Paese, pur tra i diversi e numerosi fattori che ne costituiscono le determinanti, è strettamente connesso con il sapere scientifico e tecnologico portatore di innovazione. Se ai tempi delle comunità autosufficienti, ognuna di esse doveva prodursi il cibo, tessere i tessuti e scavare i pozzi per l'acqua, con l'agricoltura si sono imposte le prime forme d'infrastruttura sociale. Lo sviluppo delle coltivazioni ha permesso di ottenere un surplus alimentare e quindi l'affermarsi di specializzazioni non volte alla mera so-

pravvivenza. Si è ridotto sempre più il numero degli addetti alla produzione di beni per il sostentamento e si sono formate classi sociali dedite all'insegnamento, allo studio, alla ricerca, alla filosofia, all'organizzazione dello stato, alla difesa.

La tecnologia ha sostituito con l'acciaio il legno del vomere dell'aratro, ha inventato le pompe per irrigare i campi, ha scoperto i fertilizzanti, ha trovato il modo di sconfiggere i parassiti, ha compreso i concetti evolutivisti di selezione della specie, è intervenuta nella genetica. Sono tutte attività a base tecnologica che hanno contribuito in modo significativo al benessere collettivo. Per la verità vi sono posizioni critiche sul collegamento tra l'idea di tenore di vita e il concetto di benessere economico. In particolare Amartya Sen, professore emerito presso *Harvard* e premio Nobel per l'Economia nel 1998, ritiene che si tratti di un col-

PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

legamento arbitrario: se l'economia ha avuto origini diverse connesse da una parte con l'etica e dall'altra con l'ingegneria, si può sostenere che l'approccio etico si è progressivamente indebolito con l'evoluzione dell'economia moderna². Anche Fred Hirsch, della *London School of Economics*, non condivide la fiducia incondizionata nello sviluppo economico e nei suoi benefici effetti per l'individuo e la collettività³. Pur nel rispetto di queste autorevoli posizioni, pare auspicabile una maggiore diffusione del sapere tecnico-scientifico e, con esso, dell'attitudine alla ricerca di base e applicata, ai fini di un maggiore benessere per sempre più vasti strati dell'umanità. È opportuno evidenziare che ciò non significa che la diffusione degli studi umanistici non sia un grande valore in sé: i progressi tecnico-scientifici, assieme ai benefici e ai rischi che comportano per l'umanità, non possono essere compresi, gestiti e sostenuti senza la presa in carico dei valori umani. Sul tema delle diverse culture, tecnico-scientifica e umanistica, secondo il pensiero di Charles Percy Snow⁴ vi è un contrasto impari tra le scienze e le lettere, da cui deriva che l'ignoranza scientifica permea la classe dirigente di molti Paesi. Il problema di comunicazione e di scambio di esperienze tra due differenti mondi e due differenti culture si traduce quasi in una spartizione di raggi d'azione: mentre la ricerca scientifica e tecnologica detiene una grande importanza nello sviluppo di una comunità, la cultura umanistica domina le scelte di carattere politico. Secondo Snow, in entrambi gli ambiti, sociale e politico, sarebbe invece necessaria la presenza delle due culture che, pur creando punti di vista divergenti, si arricchirebbero reciprocamente, assicurando profondità alla prospettiva.

A distanza di quasi cinquant'anni la discussione attorno al tema delle due culture è ancora viva: da una parte la cultura umanistica non appare ancora possedere la medesima dignità della cultura tecnico-scientifica agli occhi degli ingegneri e, dall'altra, gli umanisti talvolta paiono voler relegare la cultura tecnico-scientifica nel limbo del sapere minore. Non è estranea a questa situazione un'ancora esistente approccio crociano alla cultura scientifica, quanto meno nel nostro Paese. Nota è la diatriba tra Benedetto Croce e il matematico e filosofo della scienza Federigo Enriques, divenuta manifesta in seno al congresso della *Società Filosofica Italiana*, fondata e presieduta dallo stesso Enriques. Questi sosteneva che una filosofia degna di una nazione progredita non potesse ignorare gli apporti delle più recenti scoperte scientifiche. Croce liquidò in modo generico la questione, sostenendo, anzi, che matematica e scienza non sono vere forme di conoscenza, e per di più sono adatte solo agli «ingegni minuti» degli scienziati e dei tecnici, contrapponendovi le «menti universali», vale a dire quelle dei filosofi idealisti, come Croce medesimo. Il filosofo napoletano fu poi il principale ispiratore di Giovanni Gentile, filosofo e pedagogista, ministro della Pubblica Istruzione e autore della riforma scolastica del 1923, la cui matrice esercita ancora i suoi influssi sulla scuola italiana. Secondo alcuni storici e filosofi, l'opera di Benedetto Croce ha esercitato un'influenza negativa nella formazione di una classe politica e dirigente consapevole dell'importanza della scienza e della tecnica, generando un ritardo nello sviluppo tecnologico e scientifico del Paese anche in relazione all'Europa. Tempo fa nel corso di una conferenza sul tema del-

l'importanza della cultura nella sua accezione più vasta è stato significativo rilevare che solo uno dei presenti, su oltre duecento partecipanti, fosse in grado di spiegare, o anche solo di enunciare, un noto principio scientifico di base: la seconda legge della termodinamica. Eppure si trattava di una domanda non dissimile dall'equivalente scientifico di «Avete letto almeno uno dei 154 sonetti di Shakespeare?». E la seconda legge della termodinamica incorpora elementi che v'anno ben al di là degli aspetti prettamente scientifici; attorno ai concetti di irreversibilità e di entropia si colgono profonde implicazioni di natura filosofica ed escatologica⁵.

In realtà, il problema sollevato da Snow sulla pari dignità delle due culture dovrebbe essere posto in termini di unica cultura universale. Ci fu infatti un tempo in cui le due culture, la scientifica e l'umanistica, riuscirono a convivere. Si pensi a Pitagora e ai filosofi di Mileto, al Lucrezio del *De Rerum Natura*, a Leonardo e alla sua attività nella pittura e nell'ingegneria militare. La divisione fra le due culture è più recente e solo nell'Ottocento, sotto la spinta del positivismo, si creò la separazione tra le scienze fisiche e quelle umanistiche.

Ma oggi si impone con forza la necessità di una formazione accademica di alto livello, in cui i saperi tecnici disciplinari non escludano la dimensione umanistica e sociologica. I cambiamenti che dall'Ottocento ad oggi hanno mutato radicalmente l'habitat naturale e sociale richiedono un cambiamento anche nella figura dell'ingegnere e quindi nella sua formazione. È necessario cominciare a interrogarsi sulle questioni etiche dell'operare e considerare irrinunciabile la piena consapevolezza da parte dell'ingegnere.

Lucio Cassia

Dipartimento di Ingegneria
Università degli Studi di Bergamo

2. A. Sen, *Etica ed economia* (1987), Laterza, Bari 2003.

3. F. Hirsch, *I limiti sociali allo sviluppo* (1976), Bompiani, Milano 2001.

4. C. P. Snow, *Le due culture* (1959), Feltrinelli, Milano 1964.

5. Peraltro il secondo principio della termodinamica è più vicino a un sonetto di Shakespeare di quanto non si

possa immaginare; basta ricordarne un passo che pare richiamare la derivata entropica: «Alle meraviglie del creato noi chiediam progenie / perché mai si estingua la rosa di bellezza» («From fairest creatures we desire increase, that thereby beauty's rose might never die») (W. Shakespeare, *Sonnets*, I, 1-2)

Apprendimenti ed epistemologia della verifica/valutazione .1

Ermanno Puricelli

CHE COSA VALUTIAMO (SAPERI, COMPETENZE, COMPORTAMENTI); CON QUALI CRITERI; CON QUALI STRUMENTI. AFFRONTEREMO QUESTI PUNTI IN DUE MOMENTI.

QUI IL PRIMO PASSO: CAPIRE QUAL È LA NATURA DEGLI APPRENDIMENTI CHE UN DOCENTE È CHIAMATO A VALUTARE.

Il problema della verifica/valutazione degli apprendimenti in termini di saperi, di competenze e di comportamento presenta aspetti che necessitano di essere affrontati in via preliminare, per delineare un quadro compiuto delle pratiche valutative entro la cornice dei *Regolamenti* per il «riordino».

Il primo e fondamentale snodo è rappresentato dalla *natura* dei diversi tipi di apprendimenti da sottoporre a verifica/valutazione e, persino, nel caso a certificazione; il secondo, direttamente dipendente dal primo, concerne i *criteri epistemologici* che orientano le pratiche di verifica/valutazione dei diversi tipi di apprendimenti; il terzo, infine, riguarda le *operazioni concrete*, nel senso di metodologie, procedure e strumenti, da attivare per esprimere un giudizio attendibile, tenuto conto della natura degli apprendimenti e dei criteri epistemologici ad essa adeguati. Cominceremo ad occuparci del primo tre aspetti, riservando agli altri snodi successivi articoli.

Tipologia e natura degli apprendimenti da verificare/valutare

Posto che le pratiche di verifica e valutazione, per essere «veritiere», debbano conformarsi alla natura del loro oggetto, la prima questione da sollevare è quella di caratterizzare la natura dei diversi tipi di apprendimenti chiamati in causa. In

proposito, i *Regolamenti* per il «riordino» ci rimandano ad altre norme e, in particolare, ad alcuni articoli:

«all'articolo 13 del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, e successive modificazioni, all'articolo 2 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169, e dal decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122» [DPR del 15 marzo 2010, n. 89, art. 11].

In questi ulteriori norme, come è noto, tre sono le categorie di apprendimenti che i docenti e le scuole sono chiamati a verificare e valutare: i saperi disciplinari (conoscenze e abilità) descritti mediante i cosiddetti «obiettivi di apprendimento», le competenze descritte in termini di «traguardi di apprendimento» e, infine, il «comportamento» (atteggiamenti e adesione a valori). A proposito di ciascuna di queste categorie cercheremo di enucleare i tratti distintivi.

Per caratterizzare in modo essenziale la natura delle conoscenze e abilità si potrebbe parlarne come di *formazioni socio-culturali*. Il senso di questa espressione richiede qualche chiarimento: sono formazioni «sociali» nel senso che sono il prodotto di un lavoro sociale di *codifica e validazione*, secondo le modalità e le regole proprie di una data cultura; sono, poi, formazioni «culturali» nel senso che i saperi, una volta prodotti, sono conservati in base alle modalità e alle tecniche di cui

una cultura dispone, per essere poi trasmessi perché necessari, utili o significativi per vivere all'interno di quella cultura – ogni comunità umana, da sempre, si dota di particolari istituzioni funzionali a trasferire questi prodotti socio-culturali alle giovani generazioni –. Va da sé che proprio questo essere prodotte, conservate e trasmesse ci consente di parlare delle conoscenze e abilità come di oggetti socio-culturali, reali nel loro ordine di realtà come le pietre nel proprio. A riprova di ciò si potrebbe osservare che i saperi sono *esterni alla persona*, nel senso che le preesistono e le sopravvivono; e, proprio perché «esterni», la persona li può interiorizzare a diversi livelli di ampiezza e padronanza. Volendo entrare più nel dettaglio, si potrebbero caratterizzare le conoscenze come semplice sapere, ossia come il precipitato segnico-verbale (dichiarativo, condizionale o tecnico-procedurale¹) dell'esperienza umana; in modo analogo, si potrebbero definire le *abilità* come un *saper fare*, ossia come una traduzione *procedurale*, e perciò riproducibile, delle pratiche più significative proprie di una certa cultura.

Che dire, invece, della natura delle competenze? Se, a proposito dei saperi, si registra un sostanziale accordo tra gli stu-

1. G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia 2004, p. 55

PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

diosi, a proposito delle competenze la situazione appare più problematica, nel senso che si registrano posizioni teoriche anche sensibilmente diverse. Per orientarci in questo problema è opportuno assumere come bussola il concetto europeo, fatto proprio dai *Regolamenti*:

«l'impianto europeo relativo alle competenze chiave da sviluppare lungo tutto l'arco della vita le definisce come "la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale", precisando che esse ... debbono essere collegate alle risorse interne che ne sono a fondamento» [Linee Guida per i Tecnici, p. 16 (c.n.)].

Se abbiamo inteso bene, nella costituzione di ogni competenza sono implicati almeno tre fattori fondamentali, legati tra loro da determinate relazioni: a) le conoscenze e abilità, b) le capacità personali (risorse interne, autonomia, responsabilità, motivazione, ecc.); c) i compiti da affrontare in situazioni di lavoro, di studio e di vita quotidiana. Ora, volendo esprimere in forma grafica l'insieme di questi fattori e relative relazioni, si potrebbero utilizzare vantaggiosamente questo espediente:

$$\frac{f(p)}{c,a} \rightarrow c(s)$$

In termini discorsivi, le competenze possono essere definite come:

- "un saper fare" [f]: per questo non sono da cercare nell'intimo della persona, ma nel modo in cui si destreggia visibilmente e concretamente in qualche ambito di realtà e in qualche situazione concreta; in questo sono simili alle abilità;
- "espressivo della persona" [(p)]: a diffe-

renza dalle abilità che sono un saper fare *impersonale* ("2 + 2 = 4" richiede una abilità che non lascia margini alla creatività personale), le competenze presentano il marchio inconfondibile delle risorse della persona;

- "che si basa sul possesso di conoscenze e abilità" [c,a]: per quanto abbiano un forte radicamento nelle qualità della persona, le competenze non potrebbero esistere senza il faticoso lavoro di trasmissione culturale della scuola;

- "e che si manifesta qualora il soggetto sia posto di fronte ad un compito unitario" (c_U): in quanto "saper fare" le competenze possono manifestarsi solo se la persona è posta di fronte ad un compito unitario (non un segmento o di compito) che richiede una certa attivazione dei tre tipi di fattori sopra indicati;

- "un compito che può variare in base alla situazione" [(s)]: anche se la struttura di un compito permane, il compito concreto non è mai lo stesso; cambiano infatti le condizioni soggettive e oggettive in cui la persona affronta il compito e, di conseguenza, anche il modo di manifestare le competenze – ciò che fa di ogni gesto competente qualcosa di unico e irripetibile.

Ora, da questa riscrittura della definizione europea è possibile ricavare almeno una considerazione di grande peso circa la natura delle competenze: esse non sono riducibili, senza residui, a semplici formazioni socio culturali, com'è il caso delle conoscenze e abilità; si oppone a questa assimilazione il fatto che sono parte integrante di ogni competenza due variabili ineliminabili: le *risorse personali* che cambiano da persona a persona e le *mutevoli situazioni* in cui il compito unitario si presenta. Di queste varia-

bili non vi è traccia nei saperi in quanto oggetti socio culturali.

È possibile illustrare questa differenza mediante un semplice esempio: *dirigere un'orchestra* è, a tutti gli effetti, un esercizio di competenza; ora, per essere assimilabile ad una semplice abilità, solo molto più complessa, questo esercizio dovrebbe rispondere a questa duplice condizione: dovrebbe essere noto a priori come ciascuno dirigerà l'orchestra, così com'è noto come ciascuno dovrà compilare un certo un modulo; e poi tutti dovrebbero dirigere nello stesso modo l'orchestra, *in qualsiasi circostanza*, come accade appunto con la compilazione dei moduli, salvo *difficoltà* ed *errori* soggettivi. Poiché, di fatto, non è questo che accade, si può senz'altro escludere che le competenze possano essere assimilate ad oggetti socio culturali. De Saussure, riferendosi alla competenza linguistica, ha emblematicamente espresso questa irriducibilità mediante la distinzione tra *langue* (o formazione socio culturale) e *parole* (o gesto competente).

A questo punto, non potendo assegnare alle competenze la natura di formazioni socio culturali, ne dovremo parlare come di "modi di essere" della persona e considerare l'"essere competente" come una modalità della persona di entrare in relazione con compiti di realtà, sulla base di un background culturale. Che le competenze siano un modo di essere e della persona fondato culturalmente lo prova, per esempio, il fatto che la persona non *ha* le proprie competenze come qualcosa di esterno, nel senso che le preesistono e le sopravvivono, ma è le sue competenze.

Ermanno Puricelli - Dirigente scolastico,
CQIA Università di Bergamo

Antigone Metamorfosi di un mito

a cura di Maria Pia Pattoni

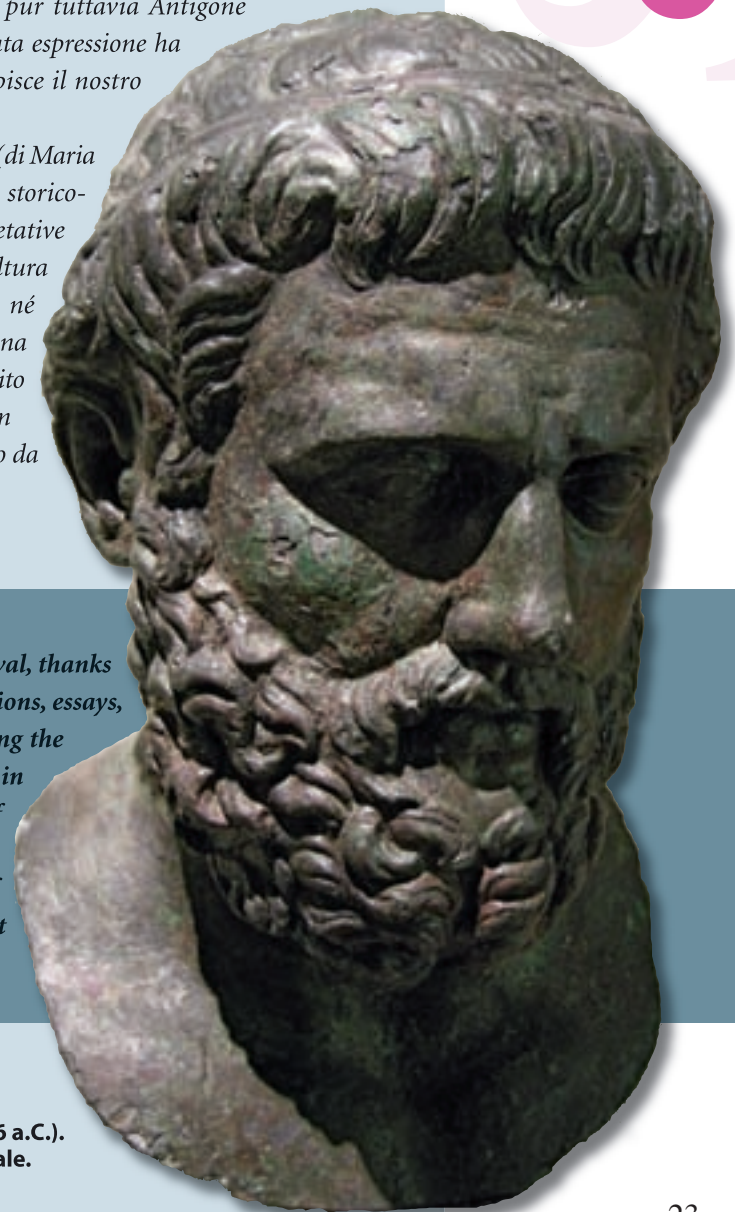
In quest'ultimo decennio Antigone sta vivendo una delle sue grandi stagioni: riscritture drammaturgiche ispirate all'archetipo sofocleo, traduzioni, saggi, convegni, studi sulla ricezione del mito si stanno succedendo con impressionante frequenza. L'ampiezza del fenomeno trova confronto soltanto con le due più fortunate stagioni di Antigone nel Novecento, l'una in corrispondenza della seconda guerra mondiale e dell'immediato dopoguerra, l'altra negli anni di piombo del terrore europeo. Con un'importante differenza. Quelle erano epoche di grandi tensioni socio-politiche, e il mito di Antigone dava voce alle difficili scelte del momento: assecondare, più o meno opportunisticamente, le ragioni del più forte oppure contrastarle, sia pure ad altissimo prezzo, seguendo la propria coscienza?

La nostra è sempre l'epoca del vuoto lasciato dal crollo delle ideologie, l'epoca del comodo compromesso, se non addirittura delle illusioni infrante, e pur tuttavia Antigone riaffiora e s'impone per quella che Georg Steiner con fortunata espressione ha definito "la nostalgia dell'assoluto": la sua scelta eroica colpisce il nostro immaginario proprio per contrasto.

Il percorso proposto parte da un'analisi della tragedia di Sofocle (di Maria Pia Pattoni), condotta secondo un metodo rigorosamente storico-filologico, allo scopo di correggere alcune distorsioni interpretative contemporanee che non hanno tenuto conto né della cultura dell'autore, un intellettuale ateniese del V secolo a.C., né dall'orizzonte di attese del suo pubblico. L'intervento di Martina Treu fornisce invece un quadro complessivo dello sviluppo del mito nell'ultimo secolo, per soffermarsi, nella parte finale, su due film (I cannibali di Liliana Cavani e Germania in autunno, diretto da un gruppo di registi tedeschi), espressamente ispirati dal mito.

In the last decade the story of Antigone has had a great revival, thanks to dramatic rewritings of the Sophoclean tragedy, translations, essays, conferences and studies on the reception of the myth. During the XXth century such fortune of the Antigone's myth is found in two periods: the Second World War, with the age of dictatorships, and the "anni di piombo" of European terrorism. The present study aims at giving an overview of the interpretations of Sophocles' Antigone and of the most important rewritings of the XX century.

**Busto bronzeo di Sofocle (ca. 496-406 a.C.).
Firenze, Museo Archeologico Nazionale.**



STUDI

L'Antigone di Sofocle: percorsi interpretativi

Maria Pia Pattoni

Una delle ragioni della fortuna di Antigone, illustrate da George Steiner nel suo ormai storico saggio¹, consiste nel fatto che in questo testo letterario si concentrano tutte le costanti principali della conflittualità insita nella condizione umana: l'opposizione uomo-donna, vivi-morti, uomini-divinità, vecchi-giovani (che qui si configura come conflitto generazionale tra padri e figli), e soprattutto il conflitto società-individuo, declinato nel senso di un'opposizione polare tra legge positiva (*nomos*) e legge naturale (*physis*). Ovvero: da una parte, le leggi della città, con le costrizioni esercitate dalla temporalità e dal transeunte storico, sempre passibili di modifiche e cancellazioni, delle quali si fa promulgatore e difensore il nuovo re di Tebe, Creonte, che nega diritto di sepoltura a Polinice traditore della patria; dall'altra parte, le leggi universali e naturali alle quali aderisce Antigone, che impongono il culto dei defunti, tanto più se si tratta di consanguinei.

Il nucleo ideologico del dramma

Il centro ideologico della tragedia è infatti da individuare nella celeberrima difesa che nel secondo episodio Antigone fa delle "leggi non scritte, immutabili e divine", contro il diritto positivo di Creonte:

Questo editto non Zeus proclamò per me; né la Giustizia, che ha dimora con gli dèi di sotterra. No, essi non hanno fissato tra gli uomini delle leggi (nómos) come queste; e nemmeno ho ritenuto che i tuoi proclami (tà sà kerúgmata) avessero tanto potere che un mortale potesse trasgredire le leggi non scritte, immutabili, degli dèi (ágrapha kásmalè theòn nómima), che non da oggi né da ieri, ma da sempre sono in vita, e nessuno sa donde apparvero la prima volta (vv. 450-57)².

Di questo passo, oggetto di interpretazioni e riattualizzazioni perenni, il più antico commento a noi noto è contenuto nella

Retorica di Aristotele, le cui considerazioni meritano di essere valutate con attenzione particolare, se non altro perché cronologicamente più vicine alla cultura del pubblico ateniese del V secolo:

Quanto alle leggi, ve ne sono di due tipi: "particolare" (nómos ídios) e "universale" (nómos koinós). Con legge 'particolare' intendo quella che ogni singolo popolo ha fissato per se stesso, e questa può essere non scritta (ágraphon) o scritta (gegramménon); legge "universale" è invece quella che è conforme a natura (tòn katà phúsin). Infatti, vi è un comune concetto di giusto e di ingiusto secondo natura (phúsei koinòn díkaion kai ádikon), di cui tutti hanno una sorta di divino presentimento, anche se non vi sia alcuna comunanza reciproca né un for male accordo: come appunto l'Antigone di Sofocle manifestamente intende quando proclama che è giusto (díkaion), anche se è vietato, seppellire Polinice, in quanto ciò è giusto per natura (phúsei...díkaion)³.

Segue la citazione dei vv. 456-57 dell'Antigone, che Aristotele nuovamente riprende poco sotto, a 1375a-b, quando sostiene che le leggi scritte mutano spesso e possono talora entrare in conflitto con la realtà dei fatti, mentre le leggi conformi a natura non mutano mai, così come l'equità (*tò epeikés*) resta sempre uguale a se stessa. È probabile che la difesa delle leggi naturali che il filosofo leggeva nella tirata di Antigone rispecchiasse l'interpretazione del pubblico ateniese, anche se in quel periodo storico il dibattito filosofico doveva essere da poco avviato, e termini come *nómos* e *nómima* coprivano un ampio campo semantico che includeva i concetti di "costume", "tradizione", "precetto religioso" allo stesso modo di "legge" e "statuto".

Dopo Aristotele, Antigone ha conosciuto un lungo periodo di sostanziale disinteresse. Una delle cause è probabilmente da ricondurre alla diffidenza che la mentalità giuridica romana dimostrò nei confronti di questo segmento mitico, potenzialmente eversore dell'*auctoritas* delle leggi. Non è un

1. *Le Antigoni* (1984), trad. it. di N. Marini, Garzanti, Milano 1990, pp. 260-261.

2. Le traduzioni dell'*Antigone* riproducono, con piccole modifiche, quella di Franco Ferrari (Rizzoli, Milano 1996).

3. Arist. *Rhet.* I 13, 1373b.

4. Si veda a questo proposito la lucida analisi di M. Barberis in M. Ripoli - M. Rubino (a cura di), *Antigone. Il mito, il diritto, lo spettacolo*, De Ferrari, Genova 2005, pp. 18-20.

caso che della figura di Antigone il mondo latino abbia trascurato la sua contrapposizione a Creonte sul tema della sepoltura del fratello, per esaltare invece la *pietas* da lei dimostrata nel seguire e prendersi cura del vecchio padre esule e ramingo (si pensi in particolare alle *Phoenissae* di Seneca). È solo dopo l'Illuminismo e soprattutto a partire dal Novecento, anche sulla scorta delle esperienze politiche dittatoriali in Europa, che si riaccende un fitto dibattito. Le molteplici chiavi di lettura di volta in volta riproposte possono essere ricondotte a tre principali filoni interpretativi (sia pure con le inevitabili approssimazioni che ogni schematizzazione di questo genere comporta)⁴. Il primo è il tradizionale approccio giusnaturalista, di volta in volta riattualizzato. Nel conflitto con Creonte, che sostiene le ragioni del diritto e della legalità, Antigone rappresenta la polarità positiva: incarna le leggi del cuore, le istanze della coscienza o del privato, che si identificano qui con la morale e la giustizia. Secondo questa prospettiva, poco importa se Creonte venga visto come il tiranno che impone il proprio arbitrio alla *polis* (trasformato, nelle riscritture novecentesche alla maniera di Brecht, in dittatore nazista), oppure, nella versione a lui più favorevole, l'ottuso burocrate, che, troppo ligio al dovere, amministra le leggi della città con tanta rigidità da non poter ammettere



Frederic Leighton, *Antigone* (1882) - Collezione privata.

Sul sito della rivista: <http://nuovasecondaria.lascuolaconvoi.it/>
nella sezione Didattica approfondimenti (ad accesso riservato agli abbonati)

Il percorso iniziato sulla rivista cartacea prosegue e si completa con quattro saggi pubblicati online. Due di questi sono dedicati all'analisi delle più importanti riscritture novecentesche del mito, i drammi di J. Anouilh e di B. Brecht, a cura rispettivamente di Corrado Cuccoro e Cesare Marelli. Sin dalla sua prima rappresentazione, avvenuta a Parigi sotto l'occupazione tedesca nel 1944, l'*Antigone* di Anouilh ha concentrato su di sé un intenso dibattito critico che investe sia la dimensione storico-politica dell'agire umano e dei suoi presupposti ideologici, sia quella metastorico-esistenziale (simptomica in proposito la presenza di vistosi anacronismi), in quanto cupa meditazione sulla fragilità assiologica della condizione umana. Del modello sofocleo, emulato soprattutto nella messa in scena di polarità drammatiche irriducibili, Anouilh trascura solo l'aspetto religioso e trascendente (significativa al riguardo l'eliminazione del personaggio dell'indovino Tiresia), mentre sperimenta quale innovativo diaframma ermeneutico la prospettiva metateatrale cara alle avanguardie.

Dell'*Antigone* di Brecht, rappresentata per la prima volta a Coira nel 1948, Cesare Marelli nel suo saggio prende in esame, oltre al rapporto con l'archetipo sofocleo, anche il ruolo fondamentale esercitato dall'intermediario della traduzione tedesca di Hölderlin (1804), la cui influenza agisce non solo per quanto riguarda le scelte lessicali o l'apparato d'immagini, ma pure sul piano della costruzione drammatica: emblematica è, ad esempio, la trasformazione del perso-

naggio di Polinice in "disertore", scelta sulla quale ha agito con ogni probabilità l'errata interpretazione di Hölderlin del termine greco *phygás* ("fuggitivo" anziché "esule").

Al film *Sophie Scholl - Die letzten Tage* (*Sophie Scholl - La rosa bianca*) di Marc Ruthemund (2005) e alle sue connessioni tematiche con il dramma di Sofocle, è dedicato il saggio di Maria Pia Pattoni. I richiami alla vicenda esemplare di Antigone non giungono in questo film inaspettati né sono casuali, dato che già una parte della critica aveva da tempo ravvisato nel personaggio storico di Sophia Magdalena Scholl una sorta di reincarnazione dell'eroina sofoclea. Tuttavia nel film, basato su un'accurata ricostruzione storica degli ultimi sei giorni di vita della Scholl e su un minuzioso lavoro documentario, i parallelismi acquistano particolare trasparenza. Il saggio è completato da una sezione che passa in rassegna la recente bibliografia sul mito di Antigone e sulla sua moderna ricezione.

Il dossier è infine completato da un intervento dell'archeologa Raffaella Viccei che analizza due riprese del mito di Antigone nella **ceramografia magnogreca del IV secolo**, per le quali si ipotizza una derivazione teatrale: una di contesto tragico e una di contesto satirico. Le testimonianze vascolari ci forniscono dunque preziose informazioni sulla messa in scena della tragedia di Sofocle e sulle sue rivisitazioni nel IV sec. a.C.



L'Antigone di Sofocle nella produzione del Teatro de "Gli incamminati" (1991), regia di Franco Branciaroli, con Elisabetta Pozzi nel ruolo di Antigone.

che il traditore Polinice venga equiparato, nei suoi diritti di defunto, al patriottico Eteocle⁵: Antigone ha sempre e comunque la meglio, giacché nessun diritto positivo può esaurire fino in fondo le ragioni dell'etica, e tanto meno della morale individuale.

Un secondo filone interpretativo, antitetico al precedente e ormai altrettanto tradizionale, è il cosiddetto approccio giustiziosista: nel conflitto, la polarità positiva è rappresentata da Creonte, il quale, nell'enunciare il suo programma di governo nel primo episodio del dramma, proclama alla luce del sole leggi chiare e democratiche, valide per tutti, contro le quali la figlia di Edipo non può che contrapporre le soggettive ragioni del cuore, i legami di sangue, l'oscura tradizione del clan: in una parola, leggi non scritte, e dunque lealtà etniche d'ascendenza aristocratica (se non addirittura

tribale). Antigone, dunque, sarebbe omologa alle Erinni delle *Eumenidi* eschilee, che difendono i diritti dei consanguinei, di fronte al nuovo tribunale democratico creato da Atena. In questi termini già si esprimeva Hegel, in un passo dell'Estetica che veniva subito dopo la sua lettura delle *Eumenidi*: «Antigone invoca la legge degli dèi; ma gli dèi che onora sono gli dèi inferi dell'Ade (Soph. *Ant.* 451), quelli interni del sentimento, dell'amore del sangue, non gli dèi della luce, della libera ed autocoscienza statale e popolare»⁶; per il filosofo, in effetti, l'opposizione tra Antigone e Creonte si poneva sullo stesso piano del conflitto che nelle *Eumenidi* contrappone le Erinni (che rappresentano «l'eticità naturale, fondata e sentita sensibilmente sul sangue»)⁷ ad Apollo, difensore dell'istituto matrimoniale; secondo Hegel il matrimonio, poiché «non proviene solo da un amore semplicemente naturale, da affinità di sangue e natura, ma scaturisce da una inclinazione consapevole e quindi appartiene alla libera eticità della volontà autocoscienza», è in ultima analisi «qualcosa di più profondo e posteriore rispetto al legame naturale di figlio e madre e costituisce l'inizio dello Stato come realizzazione della libera volontà razionale». C'è dunque, nella lettura di Hegel, una linea di continuità tra l'istituto matrimoniale difeso da Apollo nelle *Eumenidi* e le istituzioni statali di cui Creonte è rappresentante.

Il terzo filone interpretativo si potrebbe approssimativamente definire "pluralista" (nel senso, per intenderci, del pluralismo etico di Isaiah Berlin, se non addirittura, in forma ancor più radicale, del politeismo dei valori di Max Weber): non esiste un valore unico o definitivo (giustizia o legalità) su cui dirimere il conflitto, né esiste una soluzione dialettica per mediare fra le potenze in campo, come nel conciliatorio finale delle *Eumenidi* eschilee, che sembra anticipare il modello hegeliano tesi-antitesi-sintesi. Una volta che il conflitto sia deflagrato, nemmeno il tardivo ripensamento di Creonte riesce più ad evitare la tragica *katastrophé*, dalla quale tutti indistintamente vengono travolti. Creonte e Antigone sono dunque egualmente responsabili di aver portato il conflitto all'estremo, mentre sarebbe stato necessario fermarsi prima, nella consapevolezza che tutti i valori in gioco (gli imperativi etico-religiosi di Antigone che si appella alle divinità inferie, e i principi statalistico-legalitari di Creonte, che pure reclama di avere gli dèi dalla sua parte)⁸, ancorché inconciliabili, sono tuttavia egualmente validi.

5. Magari, facendo di Creonte – con Barberis, *ibi*, p. 18 – una sorta di «incorruttibile Robespierre delle leggi di Pratile, disposto a sacrificare molte vite, compresa la propria, all'eguaglianza di fronte alla legge».

6. Cfr. G.W.F. Hegel, *Estetica*, ed. italiana a cura di Nicolao Merker, Feltrinelli, Milano 1963, p. 612.

7. *Ibi*, p. 610.

8. Cfr. in part. Soph. *Ant.* 282 ss.

Le istanze legalitarie di Creonte: il discorso della corona nel primo episodio

Queste antitetiche “letture”, nella misura in cui riconoscano di essere libere interpretazioni o addirittura riscritture del *mito* in senso lato, del quale evidenziano sviluppi differenti e possibili, anche in vista di inevitabili istanze di attualizzazione, conservano indubbiamente una loro parte di legittimità. Resta tuttavia il problema critico di individuare quale sia stata la posizione di Sofocle in questo dilemma. In un suo recente saggio Guido Paduano⁹ ha giustamente richiamato l'attenzione su alcuni effetti distortivi che la celebre lettura di Hegel, anche laddove non sia stata accettata *in toto*, ha prodotto sulla critica successiva, sostituendosi alla più semplice e univoca lettura del testo sofocleo. Lettura che, come opportunamente ci ricorda lo studioso, non può prescindere da due principi banali, ancorché non raramente trascurati:

- 1) in un testo teatrale non è possibile assegnare un valore assoluto alle singole asserzioni dei personaggi: queste ultime vanno invece valutate *relativamente* a una strategia autoriale complessiva che articola le voci in apparente autonomia secondo la funzionalità di un messaggio che va progressivamente costruendosi;
- 2) la parola teatrale è sempre diretta a un pubblico che la recepisce secondo la cultura comune al pubblico stesso e all'autore: ovvero – nel nostro caso – la cultura della democrazia ateniese, dalla quale la nostra esegesi critica non può in nessun modo prescindere.

Il primo principio trova nel testo sofocleo un'applicazione d'evidenza quasi palmaria: l'esplicita ritrattazione che Creonte stesso pronuncia dopo che sono definitivamente crollate le sue resistenze agli ammonimenti dell'indovino Tiresia. «Io, dal momento che ho cambiato parere, – proclama il sovrano ai vv. 1111-14 – io ho legato e sarò io a sciogliere: temo infatti che la scelta migliore sia quella d'osservare le leggi stabilite (*toùs kathestòtas nómous*) per tutto il corso della propria esistenza». Creonte si appropria qui del linguaggio di Antigone dei vv. 454-55, dimostrando in questo modo di aver recepito la sua lezione sulle “leggi (*nómima*) immutabili degli dèi”, a fronte delle quali i proclami estemporanei sul divieto di sepoltura appartengono alla categoria dell'effimero e del totalmente transitorio: non è un caso che Antigone al v. 454 si riferisse ai decreti di Creonte con il termine riduttivo di *kerúgmata*, “annunci”, “bandi”, con l'intento di sottolinearne il carattere di “oralità” e quindi di provvisorietà. In realtà, l'ammissione d'errore da parte di Creonte è solo

il punto di arrivo di un percorso che comincia a profilarsi già in occasione della sua prima entrata in scena, con il cosiddetto discorso della corona, in cui egli enuncia il suo programma di governo, che si articola in tre punti fondamentali. Secondo Creonte, il primo dovere di uno statista è di essere giusto e non avere paura di arrivare alle decisioni estreme nel bene dello Stato; in secondo luogo egli non deve cedere alle tentazioni della *philia*, favorendo amici o parenti, giacché la cosa pubblica deve stare al di sopra degli interessi familiari o dei legami personali; infine, non si deve consentire che il buon cittadino sia ricompensato allo stesso modo del malvagio: dunque, Eteocle, che ha difeso la patria, va onorato, e Polinice, che ha mosso guerra contro la sua terra, punito. Di per sé questi principi sono più che validi, e in particolare nella norma secondo cui bisogna premiare chi fa del bene e punire chi fa del male si saranno trovati facilmente d'accordo tutti gli spettatori assisi sulle scalinate del teatro di Dioniso. C'è tuttavia un elemento che doveva destare perplessità nel pubblico, ed è precisamente il primo atto di governo di Creonte: l'esposizione del cadavere come specifica punizione prevista per il reo Polinice. Onorare i morti secondo le tradizioni era motivo ricorrente e funzionale nella propaganda ateniese, com'è confermato dal fatto che nella tragedia attica il tema della sepoltura impedita e/o pretesa ricorre ripetutamente, e ogni volta dà la misura della giustizia o dell'eccesso di potere di chi lo esercita. Il motivo era già utilizzato come pretesto drammatico nell'*Aiace* di Sofocle, dove alla caratterizzazione decisamente negativa dei due Atridi, che rifiutano sepoltura al protagonista, Sofocle contrapponeva un Odisseo eroe positivo della *pietas* e della ricomposizione delle vecchie lacerazioni in nome di superiori ideali di umanità e giustizia. Il tema ritorna nelle tragedie a tema ateniese di Euripide, come in particolare le *Supplici*, dove Teseo e gli Ateniesi sono presentati come campioni di moderazione e civiltà, contro l'intransigenza che relega gli altri Greci nella barbarie della sepoltura negata. E che lo spregio del cadavere del nemico sia un atto che offende gli dèi è tema letterario antico quanto l'*Iliade*, dove gli Olimpi stessi intervengono presso Achille perché restituisca il cadavere di Ettore al padre Priamo, per una degna sepoltura. Creonte insomma, pur con tutte le sue buone intenzioni di corretto uomo di stato, parte già da una posizione problematica, che per di più si aggraverà ulteriormente di scena in scena.

Le ragioni di Antigone

Nella seconda scena del primo episodio fa il suo ingresso una delle Guardie preposte da Creonte alla sorveglianza del cadavere ad annunciare che di nascosto e misteriosamente Po-

9. *Antigone e la democrazia ateniese*, in Alonge (a cura di), *Antigone, volti di un enigma. Da Sofocle alle Brigate Rosse*, Edizioni di Pagina, Bari 2008, pp. 3-22.

STUDI

linice è stato sepolto: nessuna traccia di essere vivente è stata trovata intorno al cadavere. Il Coro di vecchi Tebani è a questo punto preso da un dubbio: «Sire, mentre ascoltavo mi è venuto un sospetto: non sarà questa un'opera voluta dagli dèi?» (vv. 178-79). Come il seguito della vicenda dimostrerà, il Coro ha qui colto un livello profondo di verità, per effetto di una *pietas* semplice e istintiva, che invece Creonte, tutto compreso nella sua ragion di stato in cui dèi e regnanti fanno un tutt'uno assolutamente solidale, scambia per bigotta superstizione. Il suo aspro rimprovero al coro segna il primo danno d'immagine del neo-sovrano di Tebe: «Taci, prima che le tue parole mi esasperino: cerca di non mostrarti vecchio e stupido nello stesso tempo. Non ti permetto di affermare che gli dèi si prendono cura di questo cadavere. Forse lo hanno seppellito come premio per le sue benemeritenze, lui che venne per dare alle fiamme templi e offerte votive, per devastare la loro terra, per infrangere le loro leggi? Quando mai gli dèi hanno reso onore ai malvagi? No, non è possibile». Che il Coro sia sull'onda lunga, e che mal fondata sia in vece la convinzione di Creonte di avere gli dèi dalla sua parte, risulterà chiaro dopo il secondo ingresso della Guardia, che trascina Antigone, sorpresa questa volta in flagrante nell'atto di risepellire il cadavere del fratello. Riemerge qui la dimensione del divino, e questa volta di per sé, attraverso il resoconto oggettivo della Guardia, che funge da *ánghelos* (e il personaggio del Nunzio in tragedia è sempre, statutariamente, veridico):

Il disco ardente del sole – riferisce la Guardia – raggiunse il punto più alto nel cielo e l'aria avvampò. Allora d'improvviso una bufera sollevò dal suolo un turbine di polvere, aereo flagello, e invase la pianura, mutilando le chiome degli alberi e dilagando per il vasto cielo. Serrando gli occhi sopportavamo quella furia divina. E quando, dopo molto tempo, la bufera si placò, noi scorgemmo Antigone che emetteva acuti gemiti come un uccello che trovi il nido vuoto, orbato dei suoi piccoli: così anch'ella, quando vide il cadavere messo a nudo, scoppiò in lacrime (vv. 415-28).

In questa bufera in pieno sole – come i fulmini a ciel sereno in cui gli antichi leggevano dei segnali inviati da Zeus – e per di più d'insolita violenza e durata (“furia divina” la definisce non a caso la Guardia) ognuno è libero di leggere quel che preferisce: per il razionalista Creonte si tratterà solo di un atipico evento meteorologico, per altri di un segno divino: dalla terra offesa – offesa perché le sono stati negati i suoi diritti

10. Come ad esempio nell'*Antigona* portoghese di Antonio Sergio de Souza, oppure nel film sessantottino *I cannibali* di Liliana Cavani, dove Antigone, dopo aver seppellito il fratello, con l'aiuto di un Tiresia hippy e capellone prende a seppellire tutti gli altri cadaveri di dissidenti che un regime capitalistico-militare ha sparso per le vie di Milano.

Il teatro di Epidauro.



(i morti appartengono al regno sotterraneo di Ade) – si alza quest'accorata protesta, un grido indignato che dagli inferi sale agli dèi superiori. La bufera è la reazione della natura offesa, il pianto acuto di Antigone è la reazione dell'essere umano offeso, e la similitudine con un uccello – a sua volta offeso nei suoi diritti più naturali (gli hanno sottratto la prole dal nido) – vuol qui suggerire la presenza di una linea di continuità – di una stretta solidarietà – tra le leggi della natura, le leggi degli dèi e i principi etici che hanno mosso Antigone. Alla base della posizione dell'Antigone sofoclea ci sono dunque anzi tutto ragioni affettive (l'amore per il fratello), che la portano a farsi interprete della religione, e la sua interpretazione, come emerge nella scena successiva contenente il celebre agone con Creonte, comporta a sua volta un giudizio politico-giuridico sulla legittimità del sovrano. Tuttavia, ciò che Antigone attribuisce dichiaratamente a se stessa, il senso che dà pubblicamente al suo gesto, è l'obbedienza a un imperativo etico-religioso. Ribadisce più volte che ciò che fa è reso obbligatorio dalle divinità del regno dei morti: è un atto simbolico, per il quale, dopo la morte, verrà premiata. Antigone dunque, qualunque sia lo sfondo psicologico e anche politico della sua scelta, tende a evidenziare soprattutto la religiosità del suo atto: una religiosità che impone i suoi comandi con una logica che non ha a che fare con quella terrena, e che giustifica il suo sacrificio-martirio. Un punto significativo dello scontro verbale è ai vv. 520-21 quando Antigone mette in crisi il principio, squisitamente politico, di Creonte, secondo cui i giusti non devono ottenere gli stessi onori dei criminali: «E chi lo può dire – si chiede la fanciulla – se tra i morti vige davvero questa legge?» E infatti non c'è un solo punto in cui Antigone si soffermi sul delitto di Polinice nel tentativo di ridurne l'efferatezza. Non importa valutare la gravità delle colpe che egli ha commesso, non importa addurre eventuali attenuanti per i suoi delitti. Che cosa abbia fatto Polinice non ha importanza alcuna. E questo silenzio si rivela particolarmente significativo se rapportato al finale dei *Sette contro Tebe* eschilei, dove Antigone, nel tentativo di scagionare Polinice, faceva notare che egli si



era messo, sì, contro la città, ma questo suo delitto era soltanto una reazione al fatto che Eteocle si rifiutava di mantenere quegli accordi secondo i quali i due fratelli avrebbero dovuto regnare un anno ciascuno («Egli ha restituito offesa con offesa»: proclamava la fanciulla al v. 1049). Di tutto questo non c'è traccia nel dramma sofocleo, dove la *philia* della protagonista abbraccia indistintamente peccatori e non peccatori, innocenti e colpevoli: è il ribaltamento dell'ottica giustizialista di Creonte. La vocazione totalizzante alla *philia* da parte di Antigone è immortalata in uno dei versi forse più celebri della tragedia: «Io sono nata per condividere l'amore, e non l'odio» (v. 523). E il fatto che qui Antigone si stia riferendo ai propri fratelli, e non all'umanità in generale (come nelle riletture moderne democratiche e libertarie del *mito*)¹⁰, non modifica nella sostanza i termini del problema.

Il "formalismo" del potere

È significativa la reazione di Creonte, il quale, ancor più che impressionato dalla sostanza del discorso di Antigone, appare soprattutto irritato dal tono fiero e ribelle della giovane. D'altra parte egli s'era aspettato che a seppellir e Polinice fosse stato un suo avversario politico con l'intento di screditare la sua *leadership*: si trova invece davanti una donna, anzi una ragazza, per di più sua parente. E allora, ferito nella sua mascolinità, che nella sua complessione interna fa un tutt'uno con il suo autoritarismo politico, percepisce la contrapposizione con Antigone in termini di conflitto uomo-donna: «Certamente io non sarei più un uomo, ma costei sarebbe l'uomo, se impunemente le arridesse un simile successo» (v. 484), e ancora: «Io, finché vivo, non prenderò ordini da una donna» (v. 525), e rivolto al figlio Emone: «A nessun costo bisogna lasciarsi vincere da una donna. È pur sempre preferibile soccombere a un uomo, se è necessario: almeno nessuno dirà che siamo più deboli di una donna» (vv. 678-80). In altre parole, si ha l'impressione che ciò che maggiormente irrita Creonte sia – ancor più della sostanza del discorso di Antigone – soprattutto l'aspetto formale della situazione: il fatto cioè che una donna abbia a lui trasgredito

e gli tenga testa con tanta fierezza.

La tendenza di Creonte a valorizzare soprattutto l'aspetto formale della questione si acuisce ulteriormente nello scontro con il figlio Emone nel terzo episodio. Qui il sovrano trasferisce sul piano familiare la sua visione autocratica del governo della *polis*: i figli devono assecondare in tutto la volontà del *pater familias*, così come al re e alle sue leggi i sudditi devono cieca obbedienza, «nelle cose piccole e grandi, giuste o non giuste» (v. 667). Nel far enunciare a Creonte che al sovrano si deve obbedienza anche se i suoi ordini sembrano contrari a giustizia, Sofocle ha voluto porre in risalto un carattere specifico nonché dominante del potere: la sua assoluta formalità. Gli atti nei quali si realizza la volontà tirannica non sono motivati: essi s'impongono unicamente per la loro provenienza e non per la loro natura.

La tragica *katastrophé*

L'ostinazione di Creonte subisce un ulteriore processo di enfaticizzazione nella scena con Tiresia, ai vv. 988 ss. All'indovino che gli parla di una città malata, in cui tutti gli altari e i bracieri sono contaminati dai brandelli di carne che uccelli e cani hanno strappato al cadavere di Polinice, e l'invita ad ammettere il suo errore ponendovi rimedio, Creonte risponde con un'espressione paradossale che rasenta l'empietà: «Quell'uomo non lo seppellirete, nemmeno se le aquile di Zeus volessero portare brandelli del suo cadavere fino al trono del dio: ebbene, neppure allora, per paura di questo contagio, io permetterò che sia sepolto» (vv. 1039-43). La dimensione ibridica del crimine di Creonte viene sottolineata da Tiresia con parole molto intense: egli ha invertito, in un modo che non si sarebbe creduto possibile per un mortale, la cosmologia della vita e della morte: Antigone, che è viva, l'ha sepolta sotto terra (la sede dei morti) e Polinice, che è morto, lo tiene sulla terra (la sede dei vivi): «Hai gettato sotto terra una creatura di questo mondo e hai murato indegnamente nella tomba una persona viva, e abbandoni inonorato, insepolto, impuro un corpo consacrato agli dèi sotterranei: esso non appartiene né a te né agli dèi celesti, che in tal modo tu offendi» (vv. 1068-



Nikiforos Lytras, *Antigone di fronte al cadavere di Polinice* (1865) - Atene, Galleria Nazionale della Grecia, Museo Alexandros Soutzos.

73). La visione di Tiresia dell'inversione del mondo dei viventi e del mondo dei morti acquistò, soprattutto a partire dalla seconda guerra mondiale, una notevole suggestione: critici e letterati videro in essa una lucida (e profetica) descrizione di un pianeta dove i massacri o le guerre nucleari hanno lasciato un numero infinito di morti insepolti, e dove i vivi aspettano la fine nel buio di rifugi sotterranei, antiarei o antiatomici, le nuove catacombe dell'umanità. E Tiresia sembrava enunciare proprio queste prospettive: l'uccisione della vita stessa da parte della politica dei vivi, che pure, come quella di Creonte, ha le sue indubbie pretese di razionalità e dignità.

Tuttavia, le ultime parole di Tiresia, con la profezia di una punizione degli dèi sulla sua famiglia, impressionano Creonte, che in fondo insensibile e sordo del tutto non è: dopo essersi consigliato con il Coro, il sovrano si decide a liberare Antigone e seppellire Polinice. Ma è ormai troppo tardi: al suicidio di Antigone e di Emone nella prigione sotterranea, riferito dal messaggero nell'esodo, si aggiunge il suicidio della moglie di Creonte, Euridice, nonché la morte 'virtuale' di Creonte stesso, che con la distruzione della sua famiglia perde ogni ragione di vita: a lui non rimane che una vita non vita, senza più le elementari gioie dell'esistenza. Non a caso, il messaggero al v. 1167 parla di lui come di un «cadavere vivente»: per una sorta di legge del contrappasso, Creonte sconta su di sé lo statuto di «uomo morto che respira», che aveva inflitto ad Antigone.

11. Soph., *Edipo a Colono*, 560-68 (la traduzione è di Franco Ferrari).

12. Su questo aspetto dell'ideologia dell'*Iliade*, si veda V. Di Benedetto, *Nel laboratorio di Omero*, Einaudi, Torino, 19982, in part., nella Parte IV, il cap. 1 (*Al di là dello scontro in atto*), pp. 241-54, e il cap. 9 (*Al di là dell'ideologia aristocratica*), pp. 319-28.

13. Si pensi in particolare al lungo duello che li aveva contrapposti nel VII libro dell'*Iliade*, suggellato dallo scambio delle armi, a sua volta richiamato da Aiace stesso ai vv. 658-65 e 817-18.

Il messaggio di Sofocle

Abbiamo avuto modo di parlare, in precedenza, di alcune delle moderne interpretazioni di Antigone, notando come esse, pur procedendo spesso per conto proprio, senza un legame diretto e costante con il testo, siano comunque importanti perché rivelano la grande capacità di suggestione di questo dramma.

Ma Sofocle? Con quale messaggio avrà voluto congedarsi dal suo pubblico?

Significative in questo senso mi sembrano le due scene più trascurate dai lettori, che sono solitamente assai più attratti dai contesti di scontro (Creonte *versus* Antigone, Emone e Tiresia in successione). Si tratta precisamente dei due *kommoi* con cui si conclude la parabola drammatica rispettivamente di Antigone e di Creonte. Entrambi i protagonisti lasciano la scena in un dialogo lirico con il Coro dall'evidente carattere trenodico. Da una parte, Antigone diventa la vergine che muore *ante diem* e compiangere la propria morte, appropriandosi dei moduli tradizionali del lamento femminile: la fanciulla ripetutamente si rammarica di non aver potuto godere delle nozze e piange i figli che non avrà, recuperando elementi di fragilità che nelle scene precedenti le erano estranei (vv. 810-16: «Ade che tutti assopisce mi conduce viva alle rive dell'Acheronte, defraudata degli imenei: canto non si levò per le mie nozze, ma di Acheronte la sposa io sarò»; v. 876: «senza compianto senza persone care senza imenei a questo viaggio infelice son tratta»; vv. 916 ss.: «Mi hanno afferrata per le mani e ora mi trascinano così, senza nozze, senza imenei, senza aver avuto la gioia di un marito, e di nutrire dei figli»). Dall'altra, Creonte passa dal ruolo politico di tiranno a quello di *pater dolorosus*, facendo il suo ingresso in scena con il cadavere del figlio tra le braccia, per piangere sui suoi lutti familiari e sui tragici errori commessi:

Ah, errori ostinati, errori fatali della mia mente dissennata. Guardate! Uccisori e uccisi dello stesso sangue. Ahimé, infausta decisione! Ah, figlio, di morte immatura, giovane, sei morto – ahimé ahimé – te ne sei andato, per la mia, non per la tua, follia. [...] Ahimé infelice, finalmente ho capito. Un dio, sì, un dio allora mi percosse sul capo col suo peso enorme, e su atroci sentieri mi traviò, ahimé, e col piede calpestò la mia felicità (vv. 1261-75).

E nella propria sventura egli vede rispecchiato il destino di tutti gli uomini: «Ah patimenti intollerabili degli uomini!» (v. 1276).

Più avanti, il sovrano, dopo aver appreso anche il suicidio della moglie, attribuisce a se stesso ogni responsabilità e colpevolezza, proclamandosi un uomo finito («Portatemi via, portatemi via, portatemi lontano. Io non sono più nulla», vv. 1320-25) e invocando a sua volta la morte come unica liberatrice: «Venga, oh venga, si mostri delle morti da me causate la suprema, splendidamente a me recando il giorno estremo. Venga, oh venga, che più io non veda giorno a venire» (vv. 1327-32). E come Antigone esce di scena condotta via dai servi di Creonte, così anche Creonte chiede ai suoi accoliti di condurlo via, per essere sottratto alla luce del giorno che più non vorrebbe vedere: «Via, conducete via quest'uomo folle, che senza volere ha ucciso te, figlio, e te, mia sposa. Me sventurato! E non so a chi di voi due volgere lo sguardo né dove cercare aiuto: tutto mi scivola tra le dita. Un destino intollerabile sul mio capo è balzato» (vv. 1339-46).

Non c'è dubbio che Sofocle, attraverso la costruzione di queste due scene commatiche per molti aspetti fra loro corrispondenti, abbia inteso stabilire uno stretto collegamento tra le sorti dei due protagonisti.

Ebbene, tutto questo è tipicamente sofocleo. Non esistono, nel teatro di Sofocle, con la molto problematica eccezione dell'*Elettra*, vincitori e vinti: tutti gli esseri umani si ritrovano alla fine uniti nel comune destino di sofferenza. Nel prologo dell'*Aiace* Odisseo, alla dea Atena che lo invitava a guardare la sciagura del suo avversario e a gioirne, rispondeva con le parole di Sofocle: «Nonostante mi sia nemico,

ho pietà di quell'infelice, per la tremenda sciagura a cui si trova agghiogato: nella sorte di lui trovo riflessa anche la mia. Vedo che noi, quanti viviamo, null'altro siamo se non fantasmi o vana ombra» (vv. 121-26). Ed ecco con quali argomentazioni nell'*Edipo a Colono* il re ateniese Teseo, campione di civiltà ed umanità, accoglieva lo straniero Edipo, pur contaminato dall'incesto e dal parricidio: «Avresti dovuto propormi una richiesta inaudita perché io mi tirassi indietro. Non ho dimenticato di essere stato, nella mia fanciullezza, esule come te e di aver affrontato come nessun altro, e a rischio della vita, ogni sorta di cimenti in terra straniera. Perciò non posso esimersi dal soccorrere uno straniero, quale ora sei tu; e del resto so bene di non essere che un uomo: non c'è attimo del domani che appartenga più a me che a te»¹¹.

Il modello di queste situazioni letterarie, in cui due personaggi superano, in nome del comune destino di mortali, le tradizionali barriere imposte dalle credenze o ideologie tradizionali è da ravvisare nell'ultimo libro dell'*Iliade*, il documento letterario fondante della nostra cultura occidentale: ed è precisamente la scena in cui due nemici, Achille e Priamo, si ritrovano – al di fuori degli spazi istituzionali dell'esercito e della *polis*, nella dimensione privata della tenda di Achille – a piangere insieme ognuno sui propri cari perduti, nella consapevolezza che di fronte alla comune prospettiva della morte e del dolore e perde di senso ogni barriera divisoria, s'estingue qualsiasi forma di esasperata competizione, e gli irriducibili avversari di poco anzi (Achille e Priamo, così come qui Antigone/Polinice e Creonte) si ritrovano uniti nella loro sofferita umanità¹². Non a caso l'*Iliade* termina senza trionfalismi o peani di vittoria, bensì con un rito funebre, come una vera e propria tragedia: i funerali di Ettore, così come avviene nell'*Aiace* di Sofocle per il cadavere (anch'esso conteso) del protagonista, che di Ettore era stato fiero nemico¹³.

È uno dei grandi messaggi che i testi antichi in cui è centrale la riflessione sul destino dell'uomo e sul tema della morte – l'epica omerica e la tragedia attica in primis – hanno a noi trasmesso.

Maria Pia Pattoni
Università Cattolica del Sacro Cuore

Antigone sulla breccia

Martina Treu

Antigone, come poche altre eroine tragiche, a partire dall'omonimo dramma sofocleo (442 a.C.) gode di una immensa fortuna in ogni parte del mondo ed è protagonista di innumerevoli riscritture e rappresentazioni. Un celebre volume di George Steiner, *Le Antigoni*¹, passa in rassegna le principali tappe della fortuna critica del personaggio, tanto versatile da assumere volti sempre nuovi e diversi nelle varie epoche storiche in cui è chiamata a rivivere: non un'Antigone, ma tante Antigoni si sommano una all'altra, idealmente, grazie agli autori che hanno rivisitato il dramma sofocleo sulla scena, sullo schermo, in musica e così via.

Per la tragedia greca in generale, ma per Antigone in particolare, si può osservare come le riscritture e gli allestimenti di maggior portata, storicamente, si concentrino con maggiore frequenza in luoghi che attraversano crisi politiche ed economiche, in territori devastati da invasori o oppressi da regimi autoritari, ma anche su scala internazionale in periodi di guerre e conflitti sociali². Fra questi ultimi prenderemo in esame qui due momenti cruciali per la storia di Antigone nel Novecento: in primo luogo il periodo compreso tra gli anni Trenta e l'immediato dopoguerra, in secondo luogo il decennio 'caldo' della contestazione giovanile e del terrorismo, tra il Sessantotto e il Settantasette.

Antigone e la Resistenza

Nei due decenni drammaticamente segnati dall'ascesa di regimi totalitari e dalla seconda guerra mondiale, innanzitutto, Antigone è protagonista di diverse versioni rilevanti che si susseguono attraverso l'Europa. Con declinazioni di verse a seconda della nazionalità degli autori, e del momento di stesura dei drammi, l'eroina sofoclea si presta ad interpretare le atrocità della guerra civile, le istanze di ribellione alla dittatura, la resistenza di fronte all'invasore straniero, man mano che lo

spettro della violenza e della guerra si estende sul continente. Per primo il Portogallo conosce la più lunga dittatura europea sotto Salazar (1932-1968), poi la Spagna vive una sanguinosa guerra civile che nel 1939 porta al potere il dittatore Francisco Franco, infine la Germania di Hitler invade la Francia e instaura con Pétain il cosiddetto "regime di Vichy" (1940-1944). Le condizioni storico-politiche di ciascun Paese sono determinanti per la nascita delle versioni moderne di Antigone, e per le scelte drammaturgiche dei loro autori: ad aprire e chiudere gli anni Trenta, difatti, sono rispettivamente i due drammi omonimi del portoghese António Sérgio da Sousa³ e del catalano Salvador Espriu (1939). Di lì a poco, nel 1943, l'opposizione francese al Nazismo potrà riconoscersi nell'Antigone di Jean Anouilh, rappresentata per la prima volta nella Parigi occupata, per un pubblico di francesi e tedeschi⁴.

Quanto alla Germania, cuore pulsante del conflitto, è interessante notare che diversi episodi di "resistenza" al Nazismo hanno per protagoniste giovani donne paragonabili ad Antigone, ma le opere a loro ispirate nascono con un certo ritardo rispetto ad altri Paesi: nel 1943 muore una moderna "Antigone tedesca", Sophie Scholl, arrestata e giustiziata a Monaco di Baviera, con il fratello, per aver fatto parte del gruppo studentesco antinazista *La rosa bianca* (nel 2005 le è dedicato il film *La rosa bianca – Sophie Scholl* di Marc Rothemund)⁵. Nello stesso anno 1943 a Berlino Rose Schlössinger, del gruppo antinazista "Orchestra Rossa", viene fatta decapitare e da Hitler per aver sepolto il fratello, già giustiziato dal regime: ma viene pubblicato solo nel 1963 il romanzo a lei ispirato, *Berliner Antigone* del tedesco Rolf Hochhuth⁶. E occorre aspettare il 1968 (anno fatidico per Antigone, come vedremo) perché escano sia il film per la TV tratto dal racconto di Hochhut (*Berliner Antigone*, diretto da Rainer Wolffhardt) sia l'altro film dedicato da Hochhut ad Antigone (*Az elö Antigone*, di produzione ungherese, diretto da László Nemes).

Il ritardo con cui la Germania celebra le sue Antigoni si può spiegare per ovvi motivi storici, dalla censura al consenso intorno a Hitler: e anche dopo la guerra devono passare circa due anni perché un autore tedesco – lontano dalla sua terra,

1. G. Steiner, *Le Antigoni* (1984), trad. di N. Marini, Garzanti, Milano 1990.

2. Si veda M. Treu, *Il teatro antico nel Novecento*, Carocci, Roma 2009, pp. 85-87.

3. Si veda António Sérgio de Sousa, *Antigone*, trad. di C. Cuccoro, con saggio introduttivo di M.P. Pattoni, Educatt, Milano 2009.

4. Si veda il saggio di C. Cuccoro pubblicato nel dossier online (nella sezione Didattica approfondimenti del sito per gli abbonati).

non a caso – riesca a trovare la giusta distanza per rielaborare il mito in una Nazione dilaniata, sconvolta dai processi ai Nazisti, sottoposta al giudizio della Storia. La più celebre Antigone dell'epoca post-bellica risale infatti agli ultimi mesi del 1947, ma viene rappresentata solo nel 1948, quando il suo autore, il grande regista e drammaturgo tedesco Bertolt Brecht, è appena rientrato dall'esilio americano e non è ancora tornato a Berlino⁷.

La riscrittura brechtiana si basa su una libera traduzione poetica di Friedrich Hölderlin, ormai classica, ma la aggiorna sin dall'intenso prologo aggiunto al dramma e ambientato a Berlino nell'aprile del 1945, un mese prima della capitolazione tedesca. Qui le due sorelle senza nome di un soldato disertore si confrontano con una SS, e il resto del dramma – benché privo di nomi e riferimenti moderni – è conseguentemente impostato sull'equivalenza implicita tra Creonte e Hitler. Anche se il tiranno è ormai caduto, quando Brecht scrive, la Germania come Tebe si è consegnata nelle sue mani e l'ha seguito nel baratro; ora esce sconfitta e prostrata dalla guerra, schiacciata dal peso delle sue colpe e dei processi, malgrado il sacrificio vano delle *Antigoni* tedesche. Eppure sul piano simbolico l'Antigone di Brecht ha vinto, in quanto diventa a sua volta un modello destinato a ispirare, come vedremo, molti altri drammaturghi e registi fino ad oggi.

Nessuna Antigone tra i partigiani

La Germania, che riprende il dramma sofocleo con ritardo e ambivalenza, è per certi aspetti vicina all'Italia: anch'essa spicca tra i Paesi che hanno condiviso un regime autoritario, e in seguito hanno vissuto sulla propria pelle la guerra civile, la Resistenza e la liberazione. A nostra conoscenza, tra la seconda guerra mondiale e il dopoguerra, i drammaturghi e registi italiani non dedicano ad Antigone opere di ispirazione contemporanea, né allestiscono riscritture che vedano protagonista un'Antigone moderna: antifascista, partigiana, o ebrea perseguitata.

Questa significativa assenza può essere spiegata in diversi modi: come in Germania, il regime esercita non solo una forte censura, ma prima ancora gioca la carta del consenso e conquista molti intellettuali, soprattutto tra le file dei classicisti; l'eredità del mondo classico, in particolare di Roma, viene fatta propria dal Fascismo per legittimare la sua origine; la tragedia greca viene utilizzata per celebrare il regime anche tramite spettacoli classici con il patrocinio del governo e anche alla presenza dello stesso Duce. Ne sono esempio perfetto le rappresentazioni al teatro di Siracusa organizzate in quel periodo dall'INDA, Istituto Nazionale del Dramma Antico (che come molte altre Istituzioni culturali viene sponsorizzato e



Antigone tra i partigiani: immagini dell'Antigone di Archiviozeta (2006).

5. Si veda, al riguardo, il saggio di M.P. Pattoni, pubblicato online.

6. *L'Antigone di Berlino*, trad. it. di S. Fornaro, Via del vento edizioni, Pistoia 2008.

7. Si vedano il saggio di C. Marelli, pubblicato online, e S. Fornaro, *Antigone. Storia di un mito*, Carocci, Roma 2012.

incoraggiato dal regime per promuovere una cultura ideologicamente orientata).

Queste peculiari condizioni storico-culturali, e le analogie tra la situazione italiana e quella tedesca, possono almeno in parte spiegare l'assenza di un'Antigone durante il regime e il conflitto mondiale – in Italia come in Germania – ma anche nelle successive fasi della Resistenza, dopo lo sbarco degli Alleati. Dopo l'8 settembre si trovano a combattere su fronti opposti soldati tedeschi e italiani, partigiani e sostenitori della Repubblica di Salò, perfino fratelli e familiari, amici e vicini. Se a noi questo scontro fratricida richiama immediatamente quello di Tebe ci colpisce a maggior ragione l'assenza di un'Antigone partigiana, magari ispirata alle tante donne che hanno rischiato la vita, o sono morte, sulle montagne o nelle città, aiutando i partigiani o facendo da staffetta, nascondendo ebrei o distribuendo volantini.

A colmare idealmente questo vuoto, con molti anni di ritardo, interviene una rappresentazione altamente simbolica, l'*Antigone* di Archiviozeta, rappresentata per la prima volta nel 2006 come ultima parte di una Trilogia tragica (dopo i *Persiani* e i *Sette a Tebe* eschilei). La trilogia ha per scenario naturale un cimitero militare germanico al Passo della Futa⁸: siamo nel cuore della cosiddetta Linea Gotica, la linea difensiva costruita dai Tedeschi per sbarrare la strada verso Nord all'esercito alleato. Al cimitero della Futa sono sepolti migliaia di soldati tedeschi quasi tutti giovanissimi: sono ne-

mici, eppure degni di sepoltura e di compianto. La scenografia naturale del dramma sono quindi le loro tombe, che cospargono la collina come pagine sparse di un immenso libro; anche la cripta dove è rinchiusa Antigone nel finale del dramma coincide con quella del monumento funebre al centro del cimitero. Nel testo, tratto da Sofocle e Brecht, sono inseriti brani di Cesare Pavese, a ricordare che «ogni guerra è guerra civile, ogni caduto somiglia a chi resta e gliene chiede ragione»⁹.

Antigone “contro”, dalla contestazione a oggi

Sebbene l'Italia attenda tanto per raffigurare tramite Antigone la seconda guerra mondiale e la Resistenza, negli anni successivi il dramma sofocleo viene rappresentato non solo in molti teatri stabili e in sedi prestigiose come il Teatro Olimpico di Vicenza o il Teatro Greco di Siracusa, ma anche in luoghi meno cari all'*establishment* e sempre più “alternativi” ai circuiti ufficiali.

Questo secondo “canale” di circolazione del testo diviene prioritario sul finire degli anni Sessanta, quando Antigone per circa un decennio vive una sorta di seconda giovinezza, in condizioni storiche ancora una volta difficili: in questo caso non si tratta però di dittature o occupazioni straniere, bensì di conflitti sociali e generazionali. Negli Stati Uniti Judith Malina e Julian Beck, fondatori del Living Theatre, riprendono il testo di Brecht per fare di Antigone il simbolo di un'intera generazione, di chi si ribella alla politica imperialista del governo, in particolare alla guerra del Vietnam, di chi chiede con forza il riconoscimento della libertà di opinione, dei diritti civili troppo spesso negati alle categorie sociali più deboli ed emarginate. Il loro spettacolo ha per protagonista la stessa Malina – minuta di corporatura, ma capace di trascinare sul dorso il corpo esanime di Polinice, in una scena formidabile – e nel 1967 attraversa in tournée un'Europa sconvolta dai conflitti sociali, politici e generazionali che tra il 1968 e il 1977 daranno origine alle rivolte studentesche e al terrorismo dei cosiddetti “anni di Piombo”.

Molte riprese di Antigone contrassegnano questo periodo così tormentato¹⁰; per noi rivestono particolare interesse, alla luce di quanto detto sopra, la versione cinematografica fir-

Judith Malina e Julian Beck, fondatori del “Living Theatre” (1971).

8. M. Treu, *Never too late. Antigone in a German Second World War Cemetery on the Italian Apennines*, in *Antigone on the Contemporary World Stage*, edited by H. Foley and E. Mee, Oxford University Press, Oxford 2011, pp. 307-323.

9. M. Treu, *Le montagne parlano greco*, «Hystrio», XX.4 (2007), p. 102.

10. Si vedano: R. Alonge (a cura di), *Antigone, volti di un enigma. Da Sofocle alle Brigate Rosse*, Edizioni di Pagina, Bari 2008; M. Ripoli - M. Rubino (a cura di), *Antigone. Il mito, il diritto, lo spettacolo*, De Ferrari, Genova 2005; S. Fornaro, *Antigone*, cit.



Una scena del film *Germania in autunno* (1978).

mata da Liliana Cavani (*I cannibali*, 1971)¹¹ e il film a episodi *Germania in autunno* (1977-78) diretto da un gruppo di registi tedeschi. Il film italiano è una libera rilettura del mito che sin dal prologo stabilisce un'equivalenza tra la Tebe antica e la Milano moderna, letteralmente disseminata di cadaveri di cui è proibita la sepoltura. A questo divieto contravvengono i due giovani protagonisti – una ragazza borghese e un moderno Tiresia “hippy” – che sfidano l'autorità, la famiglia e il “sistema”; verranno per questo puniti e segregati, ma non domati, perché il germe della ribellione ha ormai dato i suoi frutti. Il film tedesco trae invece spunto da un episodio storico reale: la morte di Ulrike Meinhof e altri terroristi del suo gruppo armato RAF, in circostanze poco chiare, nel carcere di Stammheim (Stoccarda). Il clima politico molto teso fa discutere le autorità sull'opportunità di seppellirli, per timor e di nuovi episodi di violenza. Il funerale è però autorizzato dal sindaco di Stoccarda, non a caso figlio del generale nazista Rommel, che porta sulla propria pelle il peso della storia ed è deciso a seppellire, con un gesto simbolico, ferite aperte e tragedie passate. Nel film le immagini del funerale seguono immediatamente l'episodio più legato ad Antigone, scritto da Heinrich Böll e diretto da Volker Schlöndorff, che affronta un tema così drammaticamente attuale con feroce sarcasmo: nella finzione una rete televisiva indice una riunione per valutare se trasmettere o meno in TV una riduzione teatrale di Antigone; benché lo spettacolo non contenga allusioni alla

contemporaneità, e il regista lo dichiara in un apposito messaggio video da proiettare al filmato, il timore che il dramma sofocleo possa suscitare reazioni violente fa sospendere la trasmissione.

Finzione e realtà dunque si sovrappongono, in questo come in altri casi: sono molti gli episodi reali o le situazioni critiche che fino ad oggi continuano ad ispirare nuove “Antigoni contemporanee”, che lottano per i diritti civili, per la restaurazione della democrazia, contro la violenza sulle donne o contro il terrorismo. In Italia “Antigone delle città” è il nome di un progetto per ricordare le vittime delle stragi, a partire da quella di Bologna. Altrove, come nell'Africa o nell'Asia post-coloniale, l'eroina sofoclea viene eletta a simbolo di chi lotta per l'indipendenza e l'autodeterminazione dei popoli: in Sudafrica, ad esempio, Athol Fugard scrive drammi ispirati a Brecht per schierarsi pubblicamente con le vittime dell'*apartheid* e con i prigionieri politici di Robben Island. Anche in altri Paesi il carcere è una dimora ideale per Antigone, tanto che in Italia porta il suo nome un'Associazione per i diritti dei detenuti. Da ultimo nel 2007 il Pakistan piange Benazir Bhutto, ultima della sua famiglia a cadere in un attentato di matrice politica. Ed è anche grazie a simili figure, donne e uomini, che Antigone continua ad affascinare il pubblico di ogni età, soprattutto i giovani¹², e per quanto messa a tacere, chiusa in prigione o in una tomba sotterranea, ancora oggi continua a risorgere e a levare alta la sua voce.

11. Si veda, al riguardo, A. Iannucci, *Il mito di Antigone e i Cannibali di Liliana Cavani*, in «Stratagemmi. Prospettive teatrali», 8 (2008), pp.143-164.

12. M. Treu, *Young Antigone*, in *Reception of Classical Texts Research Project ESeminar paper/discussion*, Milton Keynes: The Open University, 2007: www2.open.ac.uk/ClassicalStudies/GreekPlays.

PROGRAMMARE PER COMPETENZE

Itinerari di lavoro

DA QUEST'ANNO LE INDICAZIONI NAZIONALI PER I LICEI E LE LINEE GUIDA PER GLI ISTITUTI TECNICI E PROFESSIONALI DIVENTANO OPERATIVE ANCHE PER IL PRIMO ANNO DEL SECONDO BIENNIO. LE PROPOSTE DI LAVORO ANNUALE PRESENTATE QUI TENGONO CONTO DELLE NOVITÀ CHE I TESTI MINISTERIALI CHIEDONO ALLE SCUOLE.

“Vedere Gesù”

Il cinema nella progettazione di un percorso di IRC sulla figura di Gesù Cristo

Fabio Togni

Sempre più frequentemente i film diventano protagonisti dei percorsi dell’Insegnamento di Religione Cattolica. Spesso ciò accade quando gli insegnanti percepiscono una fatica nella gestione della disciplina, o peggio, perché sono a corto di idee e di proposte progettuali. L’espedito cinematografico è invocato per cercare di recuperare quel minimo di attenzione che permette di avvicinare accidentalmente molti temi dell’IRC, i cui argomenti molti studenti delle Scuole Secondarie avvicinano con sospetto, rifiuto o noia.

Utilizzare questo mezzo ha, del resto, diversi vantaggi. Innanzitutto offre la possibilità di avere una visione sintetica e plurima di alcune questioni. Avvicinare temi morali, ad esempio, immergendo gli studenti nella fiction cinematografica ha la possibilità di offrire veri e propri *studi di caso* che permettono di stimolare la ricerca di soluzioni, utilizzando le conoscenze e abilità pre-

gresse e/o ampliandole all’occorrenza, rendendo più significativi i percorsi di apprendimento. Lo strumento cinematografico permette poi di apprendere con una piacevolezza che spezza gli schemi della lezione frontale, offrendosi, come vedremo, come un vero e proprio laboratorio di ricerca che da un centinaio di minuti, ovvero la durata media di un film, si può estendere a molte altre lezioni.

Infine l’opera cinematografica permette di avvicinare temi che rischiano di essere bypassati per la loro difficoltà e complessità. È il caso, ad esempio, del grande capitolo della Cristologia che, sovente, viene data per scontata e che, per quanto attiene anche le Indicazioni Nazionali è, invece, la chiave di volta che sostiene tutto il percorso di IRC. Dopo aver offerto una premessa relativa la natura del cinema e del suo valore pedagogico, procederemo a fornire alcuni spunti utili all’elaborazione di un progetto sulla figura di Gesù Cristo, mostrando precisamente come i film possono diventare laboratori e casi da studiare in grado di unire l’utile con il dilettevole.

La filmografia “cristologica” fonte di contraddizione?

La filmografia sulla figura di Gesù Cristo¹ pur non essendo florida, ha avuto un certo successo, tanto da produrre opere cinematografiche di grande valore. Basta pensare che tale vicenda si inaugurò in modo più o meno ufficiale addirittura nel 1916, quando Giulio Antamoro realizzò *Christus*, anche se esistevano sperimentazioni attorno a questo tema più antiche. Il film venne girato prevalentemente in Egitto: un vero e proprio evento, visto che allora le pellicole venivano realizzate sempre in patria e per lo più in studio. Il film raccontava la vita di Cristo, dall’Annunciazione alla Resurrezione finale, attraverso l’iconografia artistica rinascimentale.

Il successo di pubblico fu enorme per quello che può essere considerato una sorta di kolossal, per la mole di comparse e i primordiali effetti speciali. Percorrendo tutto il Novecento troviamo alcuni film controversi, altri universalmente amati, molti veri e proprio kolossal: tutte però sono pellicole entrate di buon diritto nella storia del

1. Diamo in allegato una breve elencazione cronologica dei film che paiono più interessanti intorno alla figura di Gesù Cristo in allegato a questo scritto, individuando anche alcuni elementi peculiari e/o apprezzabili.

cinema. Tra i più famosi l'intenso *Gesù di Nazareth* di Franco Zeffirelli, del 1977, nella sua versione cinematografica. Poi il discusso musical *Jesus Christ Superstar*, che nonostante lo scarso successo ai botteghini non appena uscito, è diventato un cult del genere. E poi, per arrivare quasi ai giorni nostri, il chiaccheratissimo *La Passione di Cristo* di Mel Gibson. Ma non solo: Pasolini, Rossellini, Scorsese, Nicholas Ray, solo per citarne alcuni "giganti", hanno voluto portare sul grande schermo la vita di Gesù. Ognuno con uno stile e un'intensità diversi. È evidente che la cinematografia che ha per soggetto Gesù risente del clima e delle diverse prospettive teologiche che si sono variamente sviluppate nel tempo. Non è quindi possibile fare una scelta neutra su questi film. Ogni scelta racconta elementi diversi ed epoche di

produzione diverse: ad esempio il Gesù di Zeffirelli è molto – troppo – giovanneo, quello di Pasolini è molto – troppo – social-rivoluzionario e vicino alle tesi della teologia della liberazione del periodo e quello di Gibson è molto – troppo – attento alla dimensione doloristica, mentre è silente su quella salvifica. Ciascun film ha la possibilità di raccontare una parte del mistero di Gesù Cristo, così come ciascun film può diventare l'occasione per affrontare specifici argomenti dell'IRC. Persino il deprecato *L'ultima tentazione di Cristo*, non è altro che una trasposizione della provocazione dei primi detrattori del cristianesimo alle quali si possono aggiungere quelle di alcune sette gnostiche protocristiane, tesi per altro ripercorse anche recentemente nel romanzo, prima, e nel film, poi, *Il codice da Vinci*. Per questo è necessario essere molto ac-

corti nella scelta del film che si intende utilizzare, in base anche alle conoscenze/abilità che si vogliono utilizzare e alla competenza degli alunni che si cerca mobilitare. Questa premessa metodologica è fondamentale per evitare che si cada in inutili contraddizioni o si attivino solamente delle inconcludenti discussioni, senza che vi sia reale apprendimento. Può essere utile richiamare in modo schematico alcuni elementi delle Indicazioni Nazionali di IRC al riguardo.

La cristologia delle Indicazioni nazionali

Secondo il principio della ricorsività e del graduale approfondimento che caratterizzava le Indicazioni nazionali *tout court*, l'itinerario intorno alla figura di Gesù Cristo seguiva questo andamento relativamente alle conoscenze e alle abilità²:

	Primo Biennio	Secondo Biennio
conoscenze	Gesù, il Figlio di Dio che si è fatto uomo: vita, annuncio del Regno, morte e risurrezione, mistero della sua persona nella comprensione della Chiesa	Gesù nella ricerca moderna: corrispondenza ed unità tra il "Gesù della storia" e il "Cristo della fede"
abilità	Individuare in Gesù Cristo i tratti fondamentali della rivelazione di Dio, fonte della vita e dell'amore, ricco di misericordia	Applicare criteri ermeneutici adeguati ad alcuni testi biblici, in particolare a quelli relativi agli eventi principali della vita di Gesù

Questo sguardo d'insieme permette di far emergere quattro elementi fondamentali:

- Attenzione alla figura storica di Gesù Cristo così come emerge dai Vangeli.
- Circolarità tra la "figura storica" di Gesù e la "figura teologica" di Cristo.
- Compimento della Rivelazione in Gesù Cristo; non solo nella sua dimensione storica, sociale, politica, ma anche nella sua relazione filiale con il Padre e il dono di sé della Croce.
- La Sacra Scrittura come fonte della riflessione cristologica. Da qui la necessità di un corretto approccio ermeneutico ai testi.

Questi criteri permettono di sottoporre al vaglio critico la filmografia su Gesù Cristo, facendo le opportune scelte. Resta vero che l'intero complesso della filmografia "cristologica" ruota attorno al tema nodale della relazione tra la dimensione storica della Rivelazione e il suo significato teologico. Quindi, anche film apparentemente contrari al riconoscimento del valore salvifico di Gesù Cristo possono essere utili per fare emergere come la vera novità della Rivelazione Cristiana sia proprio quella di presentare un Salvatore in carne ed ossa. Dunque in ogni film più che avere un approccio a Gesù Cristo, si può al

più aspettarsi di intravedere letture della vicenda storica di Gesù. Da qui il titolo di questo contributo.

L'avvio di un itinerario sulla morte di Gesù: la passione di Montreal

Tra i molti film che appartengono alla filmografia su Gesù Cristo ne scegliamo alcuni apparentemente di diversi generi. Si potrebbe cominciare dal film canadese

² Non essendo ancora definitivi e firmati al momento in cui stiamo scrivendo le indicazioni rimodellate sul format dei "traguardi di sviluppo delle competenze", quelli attualmente in vigore sono ancora gli OSA firmati nel 2005.

PROGRAMMAZIONE

Jesus of Montreal del regista e autore Denys Arcand. Quest'ultimo, che già aveva mostrato la sua vena iconoclastica in *Il declino dell'impero americano*, mostra di virare verso tonalità più semiserie. Con la medesima compagnia di amici messi davanti le telecamere nel precedente film ha deciso di creare, su tanto di Golgota in collina, una Passione teatrale. Ma si sa come vanno a finire queste cose: s'incomincia per scherzo, e si finisce in croce. Arcand è un regista intelligente, ed il suo film è fra i più discussi: c'è chi lo trova drammaticamente trascendente, nella sua volontà d'analisi del materialismo della società contemporanea e del contemporaneo rifiuto della Chiesa di aprirsi al razionalismo dell'archeologia o dell'astrologia. C'è chi ha l'impressione che la sua satira feroce, il suo umorismo corro-

sivo si estenui nel volersi mutare nei toni della tragedia. Infatti, al di là di alcune battute si tratta proprio di una tragedia nata quasi per gioco con un prete apparentemente progressista, questa insolita rappresentazione della passione, girata fra protagonisti dello show-busines, finirà in un calvario egualmente insolito: la metropolitana cittadina.

Il film risulta interessante non solo per le tesi sulla figura di Gesù Cristo tipiche degli anni '70 e '80. È interessante soprattutto per la dissolvenza che si viene a creare tra la figura di Gesù e quella dell'attore che lo impersonifica. Si tratta di un'acuta riflessione intorno alle teorie di Stanislavskij sull'impersonificazione attoriale, ma soprattutto sulla questione della morte. In Gesù la morte ha un significato completamente diverso. Non si

tratta solo della morte di colui che mediante la creazione artistica si vuole emancipare da una società capitalistica e disumanizzante. È vero che come ha sottolineato X. L. Dufour che responsabili della morte di Gesù sono le autorità politiche romane o quelle politico-religiose ebraiche. Ma come ha ben evidenziato il teologo francese tale responsabilità coinvolge anche gli apostoli e il lettore stesso, dando a tale evento un respiro universale³. La vicenda pasquale, ivi compresa la narrazione della morte, non è una espiazione sull'altare dei micro o macro poteri capitalistici, ma un'espiazione sull'altare della possibilità del rifiuto di Dio.

Una vicenda italiana: *La ricotta*

Un altro film che ben si ricollega ed è qualitativamente di altro livello è di Pier

3. X.L. Dufour, *Di fronte alla morte. Gesù e Paolo*, Elledici, Torino 1982.

4. L'episodio *La ricotta* si concentra sul problema della visione del sacro attraverso la costruzione di una parodia della passione di Gesù; il pensiero di Pasolini è espresso da Orson Welles, soprattutto nelle risposte alle quattro domande postegli da un giornalista. Nell'opera, realizzata

in bianco e nero, campeggiano tuttavia i quadri viventi a colori che ripropongono le due deposizioni della croce di Rosso Fiorentino e Pontormo. Pasolini realizza un ritratto neorealistico e al contempo manierista, in cui la realtà si scioglie nel visionario, grazie all'effetto straniante di citazioni tra loro dissonanti. A livello musicale l'utilizzo dell'aria sacra *Sempre libera degg'io* della *Traviata*, suonata

dagli strumenti musicali stonati di una Banda musicale è il motivo principale che contrasta col twist e con le musiche di Johann Sebastian Bach, Alessandro Scarlatti, Christoph Willibald Gluck. A livello letterario la citazione di *Donna de Paradiso* di Jacopone da Todi contrasta con la filosofia del capitale di Marx. A livello filmico la plasticità dei *tableaux vivant* contrasta con l'uso delle accelerazioni d'immagine alla Chaplin.

Alcuni tra i più famosi film su Gesù Cristo

1916	Christus di G. Antamoro	La rappresentazione scenica è costituita dalla riproduzione animata di modelli figurativi tratti dalla grande tradizione artistica. Si possono riconoscere, sia per l'ambientazione che per l'intensità della rappresentazione, oltre cento opere tra cui "L'Annunciazione" del Beato Angelico, "La Natività" del Correggio, "Il Battesimo di Gesù" del Perugino, "Il Cenacolo" di Leonardo da Vinci, "La Crocifissione" di Andrea Mantegna, "La Deposizione" di Rembrandt, "La Trasfigurazione" di Raffaello e "La Pietà" di Michelangelo. Su specifica richiesta del conte Antamoro, Fausto Salvatori, discepolo di D'Annunzio e autore di poemi e opere teatrali, scrisse un poema mistico sul Cristo diviso in tre "Misteri" che costituì la base per la sceneggiatura e le didascalie del film.
1923	I.N.R.I. di R. Wiene	Girato presso l'Atelier Staaken di Berlino, Germania. Per molti anni è stato dato come film perduto, ma nell'ottobre del 1999 ne è stata rinvenuta una copia in Italia, presso gli archivi della Cineteca del Friuli.
1927	Il Re dei Re di C. B. DeMille	La vicenda ruota attorno a Maria Maddalena, la cortigiana più bella e desiderata di Gerusalemme, è sconcertata perché Giuda non è andato al suo appuntamento perché è diventato un seguace di Gesù. Un giorno, tra la folla acclamante, un ragazzo cieco grida al miracolo e per la prima volta Gesù si mostra alla gente. Maddalena incuriosita si avvicina e decide immediatamente di abbandonare la vita dissoluta, si redime e si unisce a Gesù. Gli starà sempre vicino e vedrà i miracoli, sentirà i discorsi fino alla crocifissione e alla resurrezione.

Paolo Pasolini. Si tratta dell'episodio *La ricotta* del progetto Ro.Go.Pa.G.⁴.

Nella campagna romana, una troupe è impegnata nelle riprese di una passione di Cristo. Stracci, la comparsa che interpreta il ladrone buono, regala ai propri familiari il cestino del pranzo appena ricevuto dalla produzione, essendo affamato, si traveste da donna per rimediare un secondo cestino, che viene mangiato dal cagnolino della prima attrice del cast. Sul set giunge intanto un giornalista che intervista il regista; terminata l'intervista, il giornalista trova Stracci che accarezza il cane e glielo compra per mille lire. Con i soldi, Stracci corre a comprarsi una ricotta per sfamarsi, ma viene chiamato sul set e legato alla croce per la ripresa dei lavori; alla successiva interruzione, corre a mangiare la ricotta e, sorpreso dagli altri attori,

Scena dal film "La ricotta" di Pier Paolo Pasolini



viene invitato ad abbuffarsi con i resti del banchetto preparato per l'ultima cena. Al momento di girare la scena della crocifissione, muore di indigestione sulla croce. Anche nel breve episodio pasoliniano si ritrova il tema sociale dell'oppressione del debole, costretto a una infame e grottesca

morte in croce. Siamo di fronte a un capo espiatorio, perseguitato per la sua inettitudine. Si potrebbe pensare di essere di fronte a una sottile riflessione attorno alla questione della "fame teologica" di Gesù, motivo ultimo della sua esistenza terrena la cui indigestione lo porterebbe

1934	Golgotha di J. Duvivier	È la ricostruzione della morte di Gesù sulla croce. Interessante poiché è il primo vero film sonoro del cinema che ha per soggetto Gesù.
1961	Il Re dei Re di B. Ray	Si tratta di un kolossal, ed è ispirato ai Vangeli. È soprattutto una pellicola storica, che fece ottimi incassi. Gesù Cristo è interpretato da Jeffrey Hunter.
1964	Il Vangelo Secondo Matteo di P.P. Pasolini	È laico e controverso, ma pieno di poesia. Ha ricevuto un premio speciale della Giuria a Venezia. La pellicola è stata girata negli ambienti rupestri italiani, utilizzando attori non professionisti e comparse scelte tra la locale popolazione contadina. Gesù è interpretato da Enrique Irazoqui.
1965	La più grande storia mai raccontata di G. Stevens	Non derivato direttamente dai Vangeli ma da un romanzo americano di Fulton Oursler da essi ispirato. Severamente accolto dalla critica statunitense, non è meritevole di giudizi tanto negativi: esso presenta diverse libertà rispetto ai testi biblici ma è loro fedele nella sostanza. Soprattutto si distingue per l'interpretazione carismatica dello svedese Max von Sydow, forse il migliore attore mai calatosi nella figura di Gesù.
1973	Jesus Christ Superstar di N. Jewison	È musicato da Tim Rice e Andrew Lloyd Webber. L'opera racconta l'ultima settimana della vita di Cristo prima della morte per Crocifissione. Considerato da una parte dell'opinione pubblica italiana blasfemo perché accostava i Vangeli con la cultura hippie, non riscosse grandi incassi ai botteghini, ma è rimasto un vero e proprio cult. Gesù è interpretato da Ted Neeley. Il Giuda nero interpretato da Carl Anderson ha fatto storia.
1975	Il Messia di R. Rossellini	Il regista sceglie una chiave documentaristica per raccontare la storia del popolo ebraico e l'arrivo di Gesù, che nel film è interpretato da Pier Maria Rossi.

PROGRAMMAZIONE

alla morte. Ma quella di Gesù non è una causa che si consuma al livello viscerale delle pulsioni e del bisogno. È piuttosto legata all'orizzonte del desiderio salvifico, che trasforma l'amore per gli uomini e per Dio in una causa buona per vivere e, di conseguenza, in una causa buona per morire. Il clima manierista e eccessivamente spettacolare è una critica indiretta alla predicazione ecclesiastica che, a parere di Pasolini, troppo pubblicizza l'aspetto doloristico della morte di Gesù, a svantaggio del suo valore sociale.

Anche in questo caso, però, si rischia di dimenticare che il valore sociale della morte di Gesù non prescinde dalla dimensione personale con la quale Egli l'ha

affrontata. La sua non è stata un'indigestione, ma è stata, piuttosto, una decisione libera e intenzionale, senza della quale non potrebbe avere valore salvifico.

La passione in versione nordica: la variante de *Le onde del destino*

L'itinerario cinematografico potrebbe poi avvicinarsi a un'opera differente, almeno all'apparenza. Si tratta de *Le onde del destino* di Lars von Trier. Si tratta di un film nordico dai toni e dalle atmosfere che si ispirano a Dreyer e Bergman. Il film è percorso da una tensione amorosa e primitiva di unione carnale con l'altro, di abbandono al destino dell'amato. Il regista

vuole descrivere la vertigine della devozione e dell'amore, narrando la vicenda della giovane moglie Bess, che per guarire il marito si offre ad altri uomini. Così sul filo dell'anormalità la protagonista del film, il cui regista è l'autore de *Gli idioti*, arriva a salire su un mercantile per essere abusata ripetutamente dai marinai fino alla morte, permettendo così al marito di riavere salute. In virtù di tale oblatività, a tratti fideistica, qualcuno ha addirittura parlato di figura cristologica. Tuttavia, anche in questo caso la figura di donazione incarnata da Bess risulta priva dell'orizzonte veritativo della morte cristologica, ovvero l'obbedienza al Padre. Gesù Cristo, infatti, offre la propria vita in riscatto

1977	Gesù di Nazareth di F. Zeffirelli	Esiste anche la versione per il cinema, ma è soprattutto quella televisiva ad essere passata alla storia. Venne trasmessa per in cinque puntate sulla Rai, riscuotendo un enorme successo di pubblico. È stata anche definita <i>la miglior miniserie televisiva di tutti i tempi</i> . Il regista italiano racconta gli episodi fondamentali della vita del Salvatore, tratte dai Vangeli. Si tratta di un grande kolossal: più di 200 attori e migliaia le comparse. Famosissimo e intenso il Gesù interpretato da Robert Powell.
1979	Brian Di Nazareth di T. Jones	Film comico e irriverente opera del gruppo <i>Monty Python</i> giudicato da alcuni un capolavoro, da altri vera paccottiglia venata di volgarità e goliardia. Nasce come surreale presa in giro di ogni forma di fanatismo religioso e ben rappresenta il clima che si viveva in Inghilterra alla fine degli anni Settanta. Va sottolineato, per amor di verità, che vengono colpite alcune categorie, i soldati, i funzionari, i sacerdoti, i mercanti, gli stessi rivoluzionari, i fanatici religiosi, più che la figura di Gesù.
1983	Cammina cammina di E. Olmi	È il racconto della nascita di Gesù in forma di storia che un carovaniere racconta al nipotino sotto la tenda nel deserto.
1986	L'inchiesta di D. Damiani	È tratto da un vecchio soggetto di Ennio Flaiano e Suso Cecchi D'Amico che giaceva nei cassetti dal '71. È l'immaginaria inchiesta che il romano - e dunque pagano - Tauro effettua in Palestina per incarico dell'Imperatore all'indomani della Resurrezione di Gesù. I romani naturalmente non ci credono e pensano che i discepoli abbiano trafugato e nascosto il cadavere. Molto bello l'incontro a Nazareth con Maria che, morto il figlio, trascorre nel suo villaggio gli ultimi anni.
1988	L'ultima tentazione di Cristo di M. Scorsese	È tratto dal romanzo del greco Nikos Kazantzakis ed è molto controverso. Quando uscì nelle sale suscitò ferventi polemiche e reazioni, specie tra i fondamentalisti cattolici, soprattutto per le scene in cui Gesù si sposa con Maria Maddalena e la rende madre, sebbene siano frutto di un sogno. Gesù è interpretato da Willem Dafoe.
1993	Per amore, solo per amore di G. Veronesi	È tratto da un romanzo di Pasquale Festa Campanile e analizza con delicatezza il rapporto coniugale fra Giuseppe e Maria di fronte allo sconvolgente annuncio dell'Angelo.

dell'umanità, ma nell'obbedienza al volere del Padre. Così non esiste in Lui una dedizione incondizionata all'uomo che non sia parte di un disegno divino, che non è un destino inesorabile, ma è frutto di una scelta precisa e deliberata. Bess offre e la sua vita per il marito, figura dell'alterità precisa e concreta, senza accedere all'orizzonte Assoluto. Paradossalmente il suo gesto rischia di diventare il più egoistico degli atti, poiché fa del marito il motivo ultimo della giustificazione della sua esistenza, finendo di consumare l'amore umano, piuttosto che farsi consumare per Amore Assoluto.

Aperture filosofiche e approfondimenti storici

Una proposta didattica attraverso questi film potrebbe estendersi anche a questioni filosofiche e storiche con l'analisi della morte descritta nell'*Apologia di Socrate* o della morte di Martin Luther King, affidando agli studenti il compito di cercare di fare emergere differenze e continuità con la morte di Gesù Cristo e di individuare altre testimonianze letterarie o cinematografiche. Un'indagine di questo tipo avrebbe la virtù di raffinare il significato teologico della Pasqua, nodale per i Cristiani. Inoltre potrebbe essere l'occasione

per affrontare un tema esistenzialmente sensibile come quello del significato della morte, nella consapevolezza che l'esperienza filmica è uno strumento interessante che permette di avere delle visioni sulla figura storica di Gesù, a partire da precise opzioni storiche e teoriche, mentre l'esperienza di Gesù Cristo, ovvero del Salvatore, può essere ritrovata solo nell'esperienza viva di testimoni.

Fabio Togni
Università di Bergamo

1996	I Magi Randagi di S. Citti	Ideato da Pasolini per Totò e rielaborato e infine realizzato da Sergio Citti, fiaba di religiosità semplice e candida, vicenda di oggi di tre poveracci arruolati per fare i Re Magi in un presepio vivente e che si ritrovano a rivivere il misterioso annuncio della nascita del Bambino.
1998	The book of life di H. Hartley	"Stramba" versione del libro della Rivelazione, con Gesù che torna sulla terra il 31 dicembre 1999 alla vigilia del nuovo millennio (sarà la fine del mondo?). A fianco a lui Magdalena, la sua assistente, splendidamente interpretata dalla cantante P.J. Harvey. Mai uscito in Italia, è passato solo sulle reti satellitari
1998	I giardini dell'Eden di M. D'Alatri	Il regista sceglie Kim Rossi Stuart per la figura del Salvatore. La pellicola riporta un periodo della vita del Messia non raccontato dai Vangeli, ovvero quello dai dodici ai trent'anni, quando inizia la sua attività pubblica.
2000	The miracle maker di S. Sokolov	È la vicenda di Gesù realizzata e raccontata in un film d'animazione. Tecniche avanzatissime di animazione ne fanno un prodotto graficamente all'avanguardia. Il realismo delle immagini, la dovizia di particolari, le modernissime tecniche di effetti sul computer, impressionano, ma la trama del film perde di qualità e di importanza rispetto alla veste estetica.
2004	La passione di Cristo di M. Gibson	L'attore e regista americano gira il film a Matera e sceglie di raccontare le ultime ore di vita di Gesù: dall'arresto nell'Orto degli Ulivi, al processo sommario presso il Sinedrio e Ponzio Pilato, alla sua atroce flagellazione, fino alla morte in croce e risurrezione. Girato in aramaico e latino, per ricreare maggior realismo, sottotitolato nelle lingue moderne. Il film di Gibson ha diviso la critica, in USA è stata vietata la visione ai minori di 14 anni. Gesù è interpretato dall'attore statunitense James Caviezel.

Lingua e letteratura italiana

Primo biennio

Luigi Tonoli

Secondo i documenti ministeriali, nel primo biennio dei licei, l'insegnamento di *lingua e letteratura italiana* deve perseguire *competenze* declinate in padronanza della lingua italiana in forma scritta e orale; capacità di riflessione metalinguistica; coscienza della dimensione storica di lingua e letteratura; padronanza degli strumenti per l'interpretazione dei testi (dalle *Indicazioni nazionali* per i licei). Le *competenze di base* per gli istituti tecnici e professionali, invece, si configurano come dominio degli strumenti espressivi e argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti; comprensione e interpretazione di testi scritti di vario tipo; produzione di testi conformi a dif-

In queste pagine, ritratti eseguiti da David Levine (1926).
Alberto Moravia



ferenti scopi comunicativi; utilizzo degli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario (dalle *Linee guida* per i tecnici e i professionali).

Il concetto di competenza

Nelle direttive ufficiali, tuttavia, il termine *competenza* non ha sempre accezione chiara e coerente. Può non essere inutile, dunque, premettere che, nella presente proposta di programmazione, il concetto sarà utilizzato nella prospettiva personalistica, come compimento delle buone capacità potenziali di ciascuno nella particolarità delle situazioni che la vita presenta. Competenza come ciò che – in un preciso momento, in un dato contesto, nella complessità di una situazione – il soggetto è in grado di fare, pensare e agire, attraverso l'integrazione in unità di tutte le sue risorse e dimensioni personali. È il modo originale in cui il soggetto intreccia e usa le conoscenze (il sapere), le abilità (il sapere del fare, il sapere come fare qualcosa) e la ragion pratica (l'agire valutando ciò che è bene in quella precisa situazione). In altre parole è la qualità di chi, facendo ricorso a tutti gli strumenti di cui dispone, sa darsi liberamente le regole per affrontare, a mano a mano, le situazioni che si presentano. Si propone, dunque, una programmazione "leggera", costruita su azioni che prevedano che lo studente faccia esperienza di interazione tra realtà interna (capacità, conoscenze, abilità) e

realtà esterna (occasioni di vita reale). L'unica condizione rigida è che l'insegnante eviti la deriva nella pura trasmissione di nozioni disciplinari. La riflessione che si intende esporre è, dunque, essenzialmente didattica, anche se la centralità riconosciuta allo student e come persona e l'attenzione al processo dell'apprendimento rimandano a una precisa, e riconoscibile, idea pedagogica.

La scansione degli argomenti

Sulla base degli *Obiettivi specifici di apprendimento* per i licei e dei *Risultati di apprendimento* per i tecnici e i professionali gli argomenti di studio possono essere suddivisi in quattro sezioni affrontabili in successione o, in vario modo, contemporaneamente.

1) La prima sezione può essere dedicata all'apprendimento di argomenti generali e alla esemplificazione degli strumenti operativi: regole minime per la correttezza negli scritti di Italiano (morfologia, ortografia, elementi di fonologia ed etimologia; sintassi; lessico; informazioni su come si racconta, si descrive, si rappresenta, si esprime, si spiega, si analizza); elementi di linguistica strutturale (il segno) e rapporto tra linguaggio e realtà; denotazione e connotazione; asse paradigmatico e sintagmatico (metonimia e metafora); fattori e funzioni della comunicazione; elementi di retorica (la funzione poetica nella letteratura e nelle



Umberto Eco

arti figurative); retorica e immagini; principali *figure* della tradizione letteraria. Tutti argomenti che sono destinati a essere ripresi puntualmente e da differenti punti di vista nel corso delle letture previste dalle sezioni seguenti.

2) L'epica antica e la Bibbia (in particolare i primi capitoli della *Genesi*), in concomitanza con il programma di storia e in conformità alle indicazioni ministeriali che suggeriscono «attenzione a opere significative per la civiltà occidentale e radicatesi nell'immaginario collettivo» (da *Obiettivi specifici di apprendimento* dei licei). Poi la novella, il romanzo, soprattutto moderno (anche straniero), con attenzione privilegiata ai *Promessi Sposi*. Si possono così ripercorrere la storia della lingua, la sua evoluzione temporale, la differenziazione spaziale e l'articolazione socio-linguistica. Sempre con il duplice interesse per i segni di identità-diversità di ogni testo rispetto alla cultura dell'epoca e per gli aspetti di continuità-differenza del pensiero successivo rispetto alla posizione culturale espressa dall'opera di partenza.

3) Il teatro: l'origine del teatro (con analisi delle strutture architettoniche del teatro greco, delle strutture letterarie delle composizioni teatrali, delle parti della tragedia; attori, costumi, maschere, scene). Si può seguire lo sviluppo diacronico di un mito. Ad esempio la figura di Edipo: da Sofocle (*Edipo re*) a J. Cocteau (*La macchina infernale*), a P.P. Pasolini (film *Edipo re*), a F. Dürrenmatt (*La morte della Pizia*), sempre considerando il valore semantico della tecnica narrativa e il motivo dell'*agnitio*. Con riferimenti alla cultura dell'epoca e al pensiero successivo, come per il punto precedente.

4) La poesia prerestilnovistica (per i licei). La sezione può essere articolata in tre parti: a) la poesia degli inizi come lode a Dio (San Francesco); b) la poesia come ripresa in forma metaforica del patrimonio provenzale e come occasione di virtuosismo linguistico-stilistico alla scuola di Federico II (Rinaldo d'Aquino, Jacopo da Lentini, Pier della Vigna); c) la poesia come riflessione, realistica e concreta, su temi sociali e morali, in particolare relativi all'etica dei comportamenti, nella Toscana prerestilnovistica (Guittone d'Arezzo, Bonagiunta da Lucca). La prospettiva storico-letteraria è naturalmente sostanziata da quella linguistica e prosodico-metrica.

Per una comprensione competente degli argomenti

Una volta definita la scansione degli argomenti, al docente si pone il vero problema, quello cioè di operare in modo che i contenuti informativi diventino mezzo per la maturazione delle competenze, come prevedono le direttive mi-

nisteriali. In altre parole l'insegnante dovrebbe programmare azioni che permettano all'alunno di apprendere i contenuti attraverso l'interiorizzazione e la trasformazione in sé delle conoscenze e attraverso la personale attribuzione di senso al percorso conoscitivo. Certo nella pratica didattica è ampiamente consolidata l'abitudine all'insegnamento trasmissivo e unidirezionale. Il modello di riferimento diffuso è centrato sull'imposizione deduttiva di un quadro universale a casi particolari, costruiti o scelti appositamente a scopo esemplificativo. È una pratica a cui, di norma, si riconosce il pregio di consentire un uso efficiente del tempo.

Si tratta però di una azione didattica che esclude la possibilità di una comprensione competente per almeno tre motivi: a) non permette l'apprendimento euristico (più duraturo di quello mnemonico) impedendo che lo studente percorra di persona tutte le tappe della conoscenza e si costruisca schemi mentali elastici per avere consapevolezza delle cose; b) non mantiene elevata la motivazione dell'alunno poiché non gli fa percepire che è lui l'oggetto dello

Eugenio Montale



Leonardo Sciascia



studio e che il senso di ogni disciplina sta proprio nel garantirgli il suo spazio di libertà e di esercizio in autonomia del senso critico; c) non permette allo studente di cogliere l'unità fra le conoscenze acquisite e la realtà nella quale le conoscenze per un verso e i ragazzi per un altro si trovano a vivere.

La comprensione competente può essere, invece, validamente favorita dal metodo induttivo, che parte dall'esperienza del particolare e implica un maggiore rispetto intrinseco dell'individualità (dell'oggetto studiato e del soggetto che studia), evitando l'assoggettamento di essa a un principio di carattere estrinseco.

Si considerino, in tale prospettiva, i seguenti spunti operativi, distinti, per comodità espositiva, in base all'obiettivo perseguito.

1) Padronanza della lingua italiana, in forma scritta e orale.

Il lavoro può iniziare con l'individuazione, da parte del docente, di un testo che sia caratterizzato in modo signifi-

cativo da alcuni degli argomenti da affrontare (strutture sintattiche, forme grammaticali, scelte lessicali, ecc.). Il punto di partenza dunque dovrebbe essere un testo "reale" e riconducibile all'esperienza diretta degli alunni. Le antologie di norma riservano grande attenzione ad autori contemporanei e a temi vicini agli adolescenti, ma l'insegnante può anche crearsi un repertorio personale sulla base della propria sensibilità ed esperienza e in risposta alle situazioni specifiche in cui opera. Le direttive ministeriali lasciano libertà di scelta e non pongono vincoli di natura cronologica o letteraria.

Se ad esempio si intende lavorare sulla padronanza della lingua scritta, la ricognizione tra le lettere al direttore di un giornale locale o la navigazione tra blog in rete producono molto materiale utilizzabile a più livelli. Un caso. *L'abbattimento* di alcuni tigli in un piccolo centro di provincia dà la stura a pirotecniche lettere ad autorità civili e religiose:

«Signore sindaco, perdoni la mia ingerenza, ma mi vien fatto di chiedere se la sua missiva apparsa sul quot idiano locale del 11 novembre è tale da far tacere le polemiche in corso, riguardanti i tigli "scomparsi"? Per le "belle" parole sfornate nella lettera, certamente ella ha agito con molta prudenza dove l'errore (l'abbattimento dei tigli) potrebbe costare cara la sua personalità. [...]»

*«Vostra Eccellenza mons. ***, perdoni la mia ingerenza, ma trovo giusto che Ella sappia che la Chiesa *** si è permessa il gioco impietoso da non tirare aria buona al paese. Il parroco (don ***) e il*

*curato (don ***) sono due elementi indigesti, tali da far scatenare astio e acidità nel morale di tanta gente. [...] Tutto iniziò sotto le elezioni amministrative del maggio scorso; uno dei candidati sindaci era il sacrestano *** (devoto, pio, scaccino e fedele servitore dei don, ma sbraitatore e insolente quand'era consigliere di minoranza) [...]»*

Innanzitutto si tratterà di capire, attraverso il dialogo, l'effetto prodotto dal testo, secondo il principio del "guardare se stessi nell'atto di guardare". Dunque che cosa fa il testo?

Se ci sono alunni che dichiarano straniamento, si potrebbero analizzare gli errori in esso contenuti, per poi classificarli in modo che l'organizzazione delle informazioni possa facilitarne l'uso consapevole. Si può immaginare una prima grande suddivisione in *operazioni sulla espressione* e in *operazioni sul contenuto*¹. Poi ciascuna delle due articolazioni potrebbe essere ulteriormente suddivisa in *operazioni su parole* e in *operazioni su frasi o entità maggiori*. Una seconda possibilità è che il testo faccia nascere osservazioni sullo scrivente. In tal caso si potrà procedere al riconoscimento della marcatura linguistica.

Se si dice, ad esempio, «uno dei candidati sindaci era ***» si ha una struttura piana che, presumibilmente, non induce reazione nel lettore; ma se si scrive «uno dei candidati sindaci era il sacrestano ***» si ha un'evidente marcatura: il lettore intuisce – e giudica – la volontà dello scrivente di condannare i rapporti tra chiesa e comune.

Naturalmente gli aspetti strutturali sono di norma numerosi, ma ce n'è sempre uno percepito come dominante, ed è quello che apre la strada al ricono-

1. L'errore può essere, infatti, considerato come variazione in negativo rispetto al livello zero della lingua quotidiana convenzionale. Una definizione che, con segno positivo, vale anche per il potenziamento se-

mantico apportato dalla funzione poetica. Dunque se si ragiona sulle variazioni, si possono classificare con lo stesso criterio errori e potenziamenti artistici. Quadro di riferimento teorico nell'introduzione di U. Eco a R. Que-

neau, *Esercizi di stile*, tr. it. di U. Eco, Einaudi, Torino 1983, p. X.

2. Utili suggerimenti per la riscrittura in R. Queneau, *Esercizi di stile*, cit.

scimento della peculiarità del testo. A questo punto si potrà scegliere tra varie soluzioni operative. Il momento è di non poco conto, perché è in esso che le informazioni acquisite si trasformano, per gli alunni, in conoscenze. Si può immaginare un lavoro di correzione grammaticale (individuale o collettivo) e successivamente di riscrittura secondo precise indicazioni (cambio di registro, di contesto, di ordine delle informazioni o, in modo più creativo, obbligo di usare solo parole che non contengano una certa vocale ecc²). Utili anche l'analisi metalinguistica del testo di servizio o la raccolta di documenti per l'argomentazione del proprio pensiero sul tema specifico (in forma scritta oppure orale, con o senza appunti).

Ma attività particolarmente proficua, nella prospettiva della comprensione competente, è la ricerca, affidata agli studenti, di altri testi (o oggetti) che contengano lo stesso elemento strutturale riconosciuto in aula e la successiva analisi comparativa collettiva. Il lavoro può portare anche alla costruzione di un repertorio ordinato (magari nella forma classificatoria esposta) a cui il docente può ricorrere nelle più diverse situazioni (dalla spiegazione degli errori commessi dagli studenti negli elaborati scritti all'analisi delle peculiarità stilistiche del testo letterario). Naturalmente si devono prevedere ampi spazi didattici per la dimostrazione, esercitazione e verifica dell'uso degli strumenti di ricerca.

2) Padronanza degli strumenti per l'interpretazione di testi di valore artistico.

Il testo di partenza può naturalmente anche essere letterario, come indicato nella scansione degli argomenti. In questo caso la scelta cadrà su un'opera che presenti uno o più elementi letterariamente rilevanti: una figura retorica,

una tecnica narratologica, una forma di sintassi testuale, una particolare parola chiave, una locuzione, ma anche una tipologia di personaggio, una situazione, un episodio, un concetto rilevante nell'epoca di appartenenza del testo.

L'analisi dovrà necessariamente mantenersi a più livelli interpretativi, da quello letterale a quello metaforico-metonymico, per consentire a tutti gli studenti di trovare il proprio spazio e per permettere quindi all'insegnante di costruire un dialogo reale, di mediare fra le posizioni e di adattarsi alle situazioni e agli stimoli. Insomma un lavoro multireferenziale, incentrato sulla pluralità degli sguardi. A tale scopo potrebbe essere opportuno partire dal confronto fra due testi (oppure fra due parti dello stesso testo) con elemento strutturale comune. Nel caso della poesia del Duecento il punto di uguaglianza fra le due opere potrebbe essere la forma metrica, il verso, una funzione del linguaggio; una

Pier Paolo Pasolini



Gabriele D'Annunzio

procedura logico-argomentativa. Oppure un aspetto tematico: la donna angelo; le metafore religiose o feudali del rapporto amoroso; gli aspetti psicologici dell'amore; l'immagine della donna, la primavera, il fuoco, l'alba, la carnagione bianca, i capelli, la viltà, la gentilezza...

Riconosciuto l'elemento comune si può procedere con l'identificazione degli aspetti di non uguaglianza dentro l'elemento di uguaglianza. L'apparizione della donna, ad esempio, è tema comune in Jacopo da Lentini e in Guittone d'Arezzo, ma con profonde divergenze. Allo stesso modo gli elementi della natura (terra, acqua, aria, fuoco) presenti nel *Cantico delle creature* di Francesco d'Assisi ricorrono, diversi, in Jacopone da Todi.

La riflessione sulle non-uguaglianze dentro le uguaglianze consente di formulare ipotesi sulla peculiarità di ciascun testo, oppure, se la comparazione è fra due parti della stessa opera, permette di riconoscere le trasformazioni avvenute: iterazione, parallelismo, antitesi, gradazione.

Siccome a ogni uguaglianza individuata

PROGRAMMAZIONE

corrisponde anche una differenza, la quantità di informazioni ricavabili (e dunque la precisione nell'analisi) è proporzionale al numero delle uguaglianze riconosciute. E la ricerca di esse è spesso attività coinvolgente per gli alunni.

Il processo conoscitivo si attua sempre ad anelli concentrici: parte da un punto, costituito dall'elemento strutturale comune a due testi, e si rivolge progressivamente ad altre opere dell'epoca o di epoche successive, riconoscendo e classificando i segni di identità-diversità di ogni testo rispetto alla cultura dell'epoca e di continuità-differenza del pensiero successivo rispetto alla posizione culturale di partenza.

Il lavoro esemplificato può poi continuare affidato all'autonomia dagli studenti, che cercheranno (in rete, in biblioteca, in un repertorio fornito dal docente) altro materiale artistico da comparare sulla base dell'aspetto strutturale in classe considerato. Utili per l'appro-

priazione di contenuti e procedure anche l'elaborazione creativa di un testo contenente lo stesso elemento analizzato e la formalizzazione ipertestuale di tutto il materiale raccolto e prodotto.

L'articolazione del percorso offre numerose e diverse occasioni di valutazione, garantendo così la possibilità di valorizzare l'originalità di ogni alunno: dibattito analitico e classificatorio; test sull'apprendimento delle informazioni tecniche; riscritture; analisi comparativa scritta di testi accostati per punti di uguaglianza; ricerca di messaggi linguistici (verbali e non) con elemento strutturale indicato dall'insegnante, analisi e formalizzazione dei risultati; argomentazione di ipotesi interpretative.

In tutti i casi l'impostazione del lavoro comporta la mobilitazione di più aspetti della persona dello studente. In primo luogo egli osserva messaggi linguistici (di diversa tipologia) partendo

dalla considerazione di un elemento costitutivo dato e in questo modo mette a punto le modalità logiche e operative con cui quel punto di vista, su quel particolare pezzo di realtà, si può legittimamente costituire. In secondo luogo sceglie elementi di uguaglianza fra testi e soprattutto interpreta le ragioni delle non-uguaglianze usando così in modo libero e personale le proprie conoscenze e abilità: l'alunno può persino individuare ciò che nel testo non c'è e riconoscere in questa fase soggetti – grazie allo specchio costituito dall'insegnante – il proprio originale stile interpretativo prima, argomentativo poi. E se la comprensione passa per l'interiorizzazione e trasformazione in sé delle conoscenze e delle abilità può a buon diritto essere considerata competente.

*Luigi Tonoli
CQIA Università di Bergamo*

NS DIDATTICA SLIDE (<http://nuovasecondaria.lascuolaconvoi.it>) **ITALIANO PRIMO BIENNIO**

In archivio

Aspetti metodologici per studiare bene; La fiaba; La 'Telemachia'; Promessi Sposi, commento; La libertà nei Promessi Sposi; Diventare poeti; Resoconti, recensioni, riassunti; Storia del romanzo europeo; Il testo drammaturgico e il teatro.

L'uso del verbo; Analizzare una poesia; Il commento di una poesia; Il testo narrativo; Come scrivere un testo narrativo; La coesione del testo; Spettatori consapevoli al cinema; Il testo espositivo; Realizzare una ricerca.

Appunti da un testo orale; Il riassunto; La punteggiatura; Appunti da un testo scritto; La descrizione nella letteratura; Fare una descrizione; La cronaca; Scrivere una cronaca; L'uso del lessico.

Lingua e letteratura italiana

Secondo biennio e ultimo anno

Andrea Verri

Sono qui presentati tre esempi di programmazione per il secondo biennio e l'ultimo anno delle scuole superiori. Le nuove indicazioni ministeriali uscite ormai e per i licei (Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento) e per gli istituti tecnici e per quelli professionali (Linee guida) hanno al loro interno delle differenze. Innanzitutto vi sono delle variazioni per quanto riguarda la scansione. Nelle indicazioni per i licei si destina Leopardi all'ultimo anno, mentre per tecnici e professionali rimane nel secondo anno del secondo biennio; per i licei si fa riferimento alla lettura della Divina commedia lungo i tre anni (25 è il numero complessivo di canti previsti), non altrettanto per professionali e tecnici.

Nella proposta si è comunque preferito mantenere Leopardi nel secondo anno del secondo biennio e non all'inizio del successivo, mentre s'è optato per distribuire la lettura della Divina commedia sui tre anni, legando ogni cantica alla programmazione dell'anno.

In realtà le nuove indicazioni pongono questioni più importanti: quelle per i tecnici e i professionali sono ridotte ai minimi termini, mentre quelle dei licei, molto più abbondanti, vanno nei particolari. Vi è dunque una varietà di modelli che contrasta con l'intenzione del riordino: per i licei le indicazioni sembrano rifarsi più da vicino al vecchio programma ministeriale, mentre per tecnici e professionali alla più recente idea di autonomia di programmazione.

In tutti e tre i casi, licei, tecnici e professionali, i testi ministeriali

Dante Alighieri



mantengono fermo il criterio cronologico della scansione della programmazione sui tre anni.

Nei tre esempi di programmazione si è mantenuta la scansione storico-letteraria, anche se si è deciso di seminare degli anacronismi ove necessario. Di autori come Leopardi o Campanile si è deciso di proporre letture lungo tutto l'arco dei tre anni, per motivi diversi: il primo ha una importanza tale che è in fin dei conti giusto non aspettare il quarto o quinto anno di scuola superiore per, almeno, incontrarlo; il secondo permette di ridere – perché no? – della nostra letteratura (e perché aspettare a farlo nell'ultimo anno di scuola?). Del resto la letteratura nasce anche dal continuo dialogo tra autori di epoche diverse ed è dunque giusto illustrare il meccanismo agli alunni. Così si è ritenuto di anticipare brani di autori del '900 ad anni precedenti, valorizzando le connessioni tematiche tra opere pur cronologicamente distanti.

Le tre programmazioni sono organizzate in percorsi dei quali si indicano il titolo, le conoscenze e le abilità verso cui si tende e infine l'elenco analitico dei contenuti del percorso. Lo scopo è la maturazione delle competenze previste dalle direttive ministeriali, in particolare quelle relative all'utilizzo degli strumenti culturali e metodologici necessari per un atteggiamento razionale, critico e responsabile di fronte alla realtà, ai suoi fenomeni, ai suoi problemi, anche ai fini dell'apprendimento permanente.

PARTE PRIMA

a) Secondo biennio, primo anno

Dante, Dante prima dell'*Inferno* e chi prima di lui

L'alunno, attraverso la lettura di alcuni canti dell'*Inferno*, riconosce la mentalità allegorica, la tendenza profetica dantesca, lo scendere, a fronte della crisi dei poteri universali, nella contraddittoria realtà del-

la vita umana dell'epoca, per valutarla. L'alunno, attraverso la lettura di testi di Guinizzelli, Cavalcanti e Dante, riconosce il carattere colto della poesia stilnovista, l'origine borghese-cittadina degli autori, la teoria del cor gentil, le due diverse concezioni di amore come esperienza esta-

tica e come forza distruttrice, il mutamento del ruolo della donna da essere quasi concorrente a dio ad angelo in terra a miracolo mostrare.

L'alunno, soprattutto attraverso la lettura del canto V, rapportata a quella degli altri testi, inizia a scoprire il funziona-

PROGRAMMAZIONE

mento dei meccanismi letterari del confronto con autori precedenti o successivi, del giudizio critico su di essi.

Dante, *Inferno*, I - III - V

Guinizzelli, *Al cor gentil rempaira sempre amor*

Cavalcanti, *Voi che per li occhi mi passaste 'l core - Chi è questa che vèn, ch'ogn'om la mira*

Dante, *Vita nuova*, cap II - *Tanto gentile e tanto onesta pare - Oltre la spera che più larga gira*

Dante, *Inferno*, VI (37-93) - X (1-102), - XV (1-99) - XXI (106-139) e XXII (1-30) - XXVI - XXVII (31-129) - XXXIII.

Amore, cibo, natura, morte nel *Decameron*

L'alunno attraverso la lettura di alcune novelle del *Decameron* individua le tecniche narrative, la particolare rappresentazione della città; temi fondamentali come la forza naturale dell'amore, la ragion di mercatura, il rapporto tra virtù, industria, e fortuna; individua la presenza di temi assenti nella produzione letteraria precedente letta: amore fisico, cibo, concezione ciclica della natura e morte.

G. Boccaccio, *Decameron*, I, I (Ser Ciappelletto) - 2, X (Paganino da Monaco, Messer Riccardo di Chinzica e Bartolomea, solamente la sua parte finale del dialogo tra Bartolomea e il marito messer Riccardo di Chinzica) - 3, I (Masetto) - 4, V (Lisabetta da Messina) - 7, I (Gianni Lotteringhi, monna Tessa e Federigo)

Amore, gloria, memoria e pentimento nel *Canzoniere*

L'alunno, attraverso la lettura di testi dal *Secretum* e dal *Canzo-*

niere di Petrarca riconosce l'emergere di valori terreni come l'amore, la gloria, il ricordo e il sofferente riconoscimento della loro precarietà a fronte dell'eternità divina; riconosce il ruolo che la cura formale dei testi ha nel cercare una soluzione a tale dissidio; individua, a confronto con la lingua dantesca, i tratti del monolinguisimo petrarchesco.

Petrarca, *Secretum*, III, 7, 1-5 (Agostino contro l'amore, la poesia d'amore, il mito dafneo e l'amore della gloria di Francesco)
Petrarca, *Canzoniere*, I (il proemio) - 22, *A qualunque animale alberga in terra* (brividi erotici e Dafne) - 30, *Giovane donna sotto un verde lauro* (il settimo anniversario e Dafne) - 73, *Poi che per mio d'estino* (il canto e l'amor terreno degli occhi) - 119, *Una donna più bella assai che 'l sole* (la gloria) - 126, *Chiare, fresche et dolci acque* (la memoria, una nuova compagna dell'uomo in poesia)

Dall'umanesimo petrarchesco alle visioni della crisi

Attraverso la lettura di testi di Petrarca, Alberti, Montaigne e Machiavelli, l'alunno coglie il mutamento del pensiero umanistico-rinascimentale in merito all'esistenza umana, alla storia e ai rapporti interpersonali all'interno delle organizzazioni statuali, a partire da un modello classico di stampo senecano-ciceroniano, per arrivare allo scetticismo, al relativismo, al riconoscimento della separazione tra le leggi dell'agire politico e i principi religiosi, all'incertezza sulla reale possibilità per l'uomo di intervenire nella storia modificandola secondo modelli stabiliti a priori.

Petrarca, *Sen.* XIII, 8 (in modo particolare la seconda parte: il ritratto del savio)
Petrarca, *Fam.* XII, 2 - *Sen.* XIV, 1 (Il modello umanistico del principe petrarchesco, l'inizio dei *regimina principis*)
Alberti, da *I libri della famiglia* (passi sul-

l'istruzione dei giovani)

Alberti, da *Intercoenales* (sul fato e la fortuna)

Montaigne, *Essais*, II, 1 (sulla concezione dell'uomo)

Machiavelli, *Il Principe*, Dedicazione - I - XVIII - XXV - XXVI

Orlando furioso e i labirinti di Borges

L'alunno, attraverso la lettura di brani dell'*Orlando furioso*, individua i tratti tipici del genere letterario e la loro modificazione operata dall'autore, soprattutto attraverso l'ironia; riconosce la struttura spaziale orizzontale, quella circolare e plurima del movimento e quella labirintica del tempo; la narrazione divagante che estremizza la tecnica dell'*entrelacement*; la struttura complessiva dell'opera simile a un cosmo labirintico; il tema della ricerca continuamente frustrata, estrema versione del motivo dell'inchiesta.

L'alunno ricollega tali caratteristiche a una visione immanente laica terrena della vita e può operare confronti con gli altri testi umanistici e rinascimentali letti. L'alunno riconosce il tema del labirinto presente in un altro autore della letteratura del '900: individua i tratti comuni tra il labirinto ariostesco e quello borgesiano, si chiede dunque quali tracce della realtà contemporanea si attaglino a un labirinto; interiorizza, attraverso la scoperta, il valore della letteratura come potente mezzo, metatemporale, di analisi e comunicazione dell'esistenza e del suo senso profondo.

Borges, *Ariosto e gli arabi* (da *L'artefice*)
Ariosto, *Orlando furioso*, I, 1-4 (Proemio) - I, 5-81 (la selva) - XII, 4-62 (Il palazzo di Atlante) - XIII, 100-136 (La follia di Orlando) - XXIX, 57-74 (Orlando folle incontra Angelica) - XXXIV, 70-87 (Astolfo sulla luna)



Jorge Luis Borges

1. Espressione detta da Paolo Veronese durante l'interrogatorio presso il Santo Uffizio, in T. Pignatti, *Paolo Veronese, Convito in casa Levi*, Arsenale Editrice, Venezia 1986, p. 11.

2. Il processo al pittore per il dipinto ora conservato

presso le Gallerie dell'Accademia a Venezia è noto, come il corrispondente documento che si trova all'Archivio di Stato di Venezia (Santo Uffizio, 1572-73, Processi, 6, busta n. 33); T. Pignatti, *Paolo Veronese, Convito in casa Levi*, cit.

3. C. Ginzburg, *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugugno del '500*, Einaudi, Torino 1976, pp. 1-76, in particolare pp. 64-66 (interrogatorio nel primo processo del 1584).

Borges, *Il labirinto, Il labirinto* (da *Elogio dell'ombra*) - *Il giardino dei sentieri che si biforcano* (da *Finzioni*) - *There are more things* (da *Il libro di sabbia*)

Autorità e libertà: la “licentia, che si pigliano i poeti et i matti”¹ e i pittori e i mugnai

Attraverso la lettura di brani della *Gerusalemme liberata*, l'alunno riconosce le tracce del bifrontismo di Tasso, tra visione rinascimentale e visione controriformistica, sia a livello tematico (il rifugio nell'idillico, l'attrazione per il voluttuoso, l'amore sofferente, la visione negativa della guerra, il magico e il demoniaco) sia a livello strutturale; collega tali tratti

all'epoca e alle vicende della vita dell'autore.

Riconosce, attraverso la lettura dell'operetta morale leopardiana e del testo di Campanile, l'esistenza di una tradizione letteraria, variamente sfruttata anche in termini di gioco scherzoso.

Attraverso la lettura di pagine dai verbali dei processi dell'Inquisizione del '500 a Veronese e al mugnaio Menocchio, l'alunno coglie il forte controllo della Chiesa sull'esercizio delle arti e sul libero pensiero in generale.

Tasso, *Gerusalemme liberata*, I, 1-5 (Proemio) - II, 14-37 (Sofronia e Olindo) - XVI, 8-23 (Il giardino di Armida)

Leopardi, *Dialogo di Torquato Tasso e del suo genio* (da *Operette morali*)

Campanile, *I misteri della jungla* (da *Tragedie in due battute*)

Verbale del processo dell'Inquisizione a Paolo Veronese del 18 luglio 1573, per il dipinto *Convito in casa di Levi* già *Ultima cena*².

Come nasce un processo dell'Inquisizione: la vicenda del mugnaio Menocchio e un verbale di un suo interrogatorio³.



Giovanni Menocchio

b) Secondo biennio, secondo anno

Scienza e sensi nel '600; la crisi vista da Leopardi

Attraverso la lettura di brani da *Il saggia-tore* e dal *Dialogo dei massimi sistemi*, l'alunno coglie come gli strumenti di analisi della matematica diventino per l'autore strumenti di lettura della natura; comprende come e perché le nuove idee e teorie entrino in conflitto con il potere di controllo del Santo Uffizio; riconosce l'importanza attribuita da Galilei alla ragione umana nel procedere progressivo della conoscenza e individua le ragioni dell'inconciliabilità tra questa visione della conoscenza e quella di cui è portatore Simplicio; riconosce il modo di procedere del principio di autorità, la logica deformante con cui Simplicio legge Aristotele e l'importanza attribuita dal metodo galileiano all'osservazione, alla misurazione e all'autoptica constatazione dei dati.

L'alunno riconosce il *metodo* induttivo-deduttivo galileiano; riconosce i tratti del procedere argomentativo galileiano e della sua ironia.

Attraverso la lettura di un brano dall'*Adone*, coglie l'importanza data ai sensi dalla poesia barocca, in particolare i motivi dell'esaltazione del tatto, e mette in relazione tale aspetto della cultura seicentesca con la rivoluzione scientifica.

Attraverso la lettura di un brano da *Il Copernico* di Leopardi, l'alunno coglie le conseguenze che il sistema eliocentrico ha avuto sulla mentalità e sulla visione del mondo e dell'universo, con particolare riferimento al tema della posizione dell'uomo nel creato; scopre come tali ricadute siano condotte alle loro estreme conseguenze nel *Dialogo di un folletto e di uno gnomo*. L'alunno comprende come Leopardi a ritroso individui l'origine del proprio pensiero nella crisi cinque-seicentesca determinata dalla nuova scienza e prende coscienza di come procede la riflessione sulla storia della cultura.

L'alunno coglie l'opposizione tra lingua e stile galileiani (innovativi nella vicinanza all'uso comune) e lingua della poesia

barocca mariniana (innovativa anch'essa, ma per la ragione opposta del sovrabbondante sfruttamento di mezzi poetici volti all'esagerazione e all'irrazionale). L'alunno riconosce come gli obiettivi delle due produzioni culturali siano diversi e come la seconda sia collegata alla crisi della rivoluzione scientifica di cui la prima è diretta espressione.

Galilei, da *Il saggia-tore* (sul linguaggio della natura)

Galilei, *Dialogo dei massimi sistemi*, prologo - conclusione della prima giornata - inizio della seconda giornata - seconda giornata (un argomento a favore del sistema copernicano e della relatività)

Marino, *Adone*, VIII, 7-26 (Il giardino del tatto)

Leopardi, *Il Copernico*, scena quarta (Copernico e il sole) - *Dialogo di un folletto e di uno gnomo* (da *Operette morali*)

La terra di Dante, il Purgatorio

L'alunno riconosce il carattere terreno del secondo regno della *Divina commedia*; individua la sottomissione delle leggi, dell'ordinamento e del significato di questo regno terreno alla realtà so-

PROGRAMMAZIONE

prannaturale e dunque il carattere allegorico della sua struttura spaziale improntata al verticale.

Individua nelle spiegazioni delle caratteristiche e dei fenomeni naturali del regno del Purgatorio, fornite dall'autore Dante, la loro natura deduttiva e allegorica; confronta tale metodo col procedere argomentativo dell'indagine galileiana.

Dante, *Purgatorio*, I - II - III, 16-45 (Virgilio spiega la natura dei corpi) - IV, 1-96 (il trascorrere del tempo, il sole nell'emisfero australe e descrizione del monte) - XI, 37-142 (Oderisi da Gubbio) - XVI - XVII, 70-139 (l'ordinamento morale del *Purgatorio*) - XX, 123-151 (un terremoto) - XXI, 37-75 (sua spiegazione) - XXV, 10-108 (dalla teoria della generazione alla formazione dei corpi aerei) - XXVIII

Illuminismi

Attraverso la lettura di vari brani dell'Illuminismo francese e italiano, l'alunno riconosce la carica di critica impegnata nella battaglia per la revisione, in nome dei diritti dell'individuo, della tradizione culturale-religiosa, delle istituzioni familiari tradizionali, delle regole morali di condotta ereditate dal passato e degli ordinamenti giuridici vigenti. L'alunno attraverso testi scritti e filmici d'attualità scopre il valore della battaglia illuministica per i diritti degli uomini e dell'impegno di sorveglianza perché tali diritti non siano violati.

L'alunno, attraverso la lettura di brani di Parini, ne coglie la vicinanza ai precedenti testi, per la concezione impegnata della letteratura, a cui si attribuisce il compito di incidere sul presente, in nome di ideali di uguaglianza filantropici e umanitari. Coglie altresì il carattere moderato della proposta letteraria e culturale di Parini rispetto a Verri e ancor più rispetto all'Illuminismo francese. Riconosce il meccanismo ironico antifrastico pariniano.

Voce *Miracoli* dal *Dizionario filosofico* di Voltaire

Voce *Credo* dal *Dizionario filosofico* di Voltaire

Montesquieu, *Lettere Persiane*, lettera XXX (Sul papa) - ultima lettera (Il suicidio di una donna per rivendicare la propria libertà)

De Lacos, *Le amicizie pericolose*, lettera CXLI (La Marchesa di Marteuil fornisce un esempio di lettera di rottura di una relazione a Valmont e di fatto gli dà una lezione di libertinaggio)

Verri, *Osservazioni sulla tortura*, cap. IX (Se la tortura sia un mezzo per conoscere la verità)

Beccaria, *Dei delitti e delle pene* (Sulla tortura)

Art. 5 della *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani* (ONU, 1948)

Art. 3 della *Dichiarazione contro la tortura* (ONU, 1975)

Da «Corriere della sera», 18 aprile 2008, tre articoli sui memo della CIA sulla tortura: Mazza, *Si può de nudare, togliere il sonno esporre agli insetti*; Guido, *Scomode verità; È l'esame di coscienza per la nostra democrazia*, intervista di E. Caretto a M. Walzer

Visione del film *Diaz*⁴, di D. Vicari, Italia 2012

Parini, *Mezzogiorno*, vv. 993-1020 (Il precettor d'amabil rito e gli Illuministi) - *Mattino*, vv. 1-157 (Il risveglio del giovin signore) - *Mezzogiorno*, vv. 497-555 (La vergine cuccia) - *Odi*, *La salubrità dell'aria*

Carlo Goldoni: il teatro e la società del '700

Attraverso la lettura di una commedia goldoniana, lo studente individua alcuni tratti tipici della produzione dell'autore: i caratteri, l'analisi sociale e psicologica, la capacità dell'autore di cogliere i contrasti amorosi. L'alunno riconosce lo scopo pedagogico di critica e correzione dei tratti deteriori della borghesia: in questo caso l'ossessione della moda, del non sfigurare e di mantenere a tutti i costi una reputazione, fasulla, fondata sulle apparenze. L'alunno coglie la dimensione universale dei temi e la capacità della poesia di stabilire rapporti di comunicazione tra generazioni di uomini appartenenti a tempi diversi.

L'alunno riconosce la complessità problematica della posizione che l'autore assume rispetto ai suoi personaggi, anche

quelli (Giacinta e Fulgenzio) a cui va la sua simpatia e a cui, in alcuni momenti, affida il compito di proporre il suo punto di vista.

L'alunno riconosce che a emergere in questo caso sono temi che sicuramente possono risuonare familiari agli orecchi dei lettori-studenti di oggi.

Attraverso un confronto con i dipinti di Longhi e attraverso la lettura di un sonetto dedicato a Longhi dal commediografo, si scoprono i rapporti intercorrenti tra forme d'arte diverse, si individuano aspetti della cultura anche materiale del '700 e soprattutto differenze e somiglianze tra i due artisti nella rappresentazione della realtà a loro contemporanea.

Goldoni, *Le smanie della villeggiatura*

Studio di alcuni dipinti di Pietro Longhi, tra i quali, solo a titolo esemplificativo, per la corrispondenza con fatti e temi della commedia, *Il sarto*, *La modista*, *La dama dalla sarta*

Goldoni, *Longhi, tu che la mia musa sorella*, sonetto rivolto a Pietro Longhi (da *Componimenti poetici per le felicissime nozze di Sue Eccellenze il Signor Giovanni Grimani e la Signora Catterina Contarini*, 1750)

Ugo Foscolo e una voce contro Foscolo

Attraverso la lettura di testi foscoliani, l'alunno riconosce la crisi storica in cui si trova a vivere l'intellettuale Foscolo, come egli esprima, attraverso il personaggio Ortis, la sua condizione di sradicato e l'affermarsi del materialismo di stampo illuministico, e poi, nel romanzo e in opere successive, di temi ricorrenti come la natura, l'arte e i sepolcri.

L'alunno, attraverso la lettura dei giudizi gaddiani di forte stigmatizzazione dello scrittore, rintraccia l'esistenza di una

4. Si sceglie questo film perché da poco uscito e perché riguardante l'Italia. Segnaliamo la possibilità di poter far vedere anche altri film sulla mancata tutela dei diritti umani e la tortura, citiamo solamente *La donna che canta*, di D. Villeneuve (Canada 2010) e *Garage Olimpo*, di M. Bechis (Argentina/Italia, 1999), particolarmente vicino, per temi affrontati, a quello più recente sui fatti di Genova.

tradizione letteraria, anche se, in questo caso, nella forma della critica negativa. L'alunno comprende e riformula in un breve testo espositivo sintetico le accuse di Gadda a Foscolo, vi riconosce la componente personale, che esula dalle ragioni poetiche; interiorizza la parzialità sempre presente in una valutazione; decide se concordare o no con il giudizio, argomenta la posizione, si interroga sulle motivazioni che hanno spinto Gadda a una così forte avversione (il rifiuto viscerale del poeta vate, narcisista, mondano, fatuo e teatralmente che riconosce nel Foscolo).

Foscolo, *Ultime lettere di Jacopo Ortis*, «Il sacrificio della patria nostra è consumato», 11 ottobre 1797 - Teresa suona l'arpa, 3 dicembre [1797] - Pace nella natura a sera, 13 maggio [1798] - Il bacio, 14 maggio, a sera [1798] - Jacopo dopo il bacio, 15 maggio - Jacopo a Santa Croce, 27 agosto [1798] - L'incontro con Parini, 4 dicembre [1798] - La lettera da Ventimiglia, 19 e 20 febbraio [1799]

Foscolo, *Il proprio ritratto* (sonetto VII) Alfieri, *Sublime specchio di veraci detti* Foscolo, *Alla sera* (sonetto I) - *A Zacinto* (sonetto IX) - *In morte del fratello Giovanni* (sonetto X)

Foscolo, *Dei Sepolcri* - *Le grazie*, Inno primo, 1-27 e inno secondo, 150-196
Gadda, *Il guerriero, l'amazzone, lo spirito della poesia nel verso immortale del Foscolo*, in particolare, in rapporto alle letture su indicate, i punti in cui i partecipanti al dialogo si soffermano sul sonetto VII, su due passi dei *Sepolcri* (Santa Croce e il monumento funebre ad Alfieri, l'ammiraglio Nelson), su *A Zacinto*.

Da Adelchi a don Abbondio fino a *Candido* di Sciascia: la storia e Manzoni

L'alunno confronta i personaggi di Adelchi e Don Abbondio; riconosce in essi la consapevolezza della negatività della storia, ma anche il diverso atteggiamento nei confronti degli eventi; rintraccia dunque i tratti fondamentali del prete, li mette in relazione con quelli degli altri personaggi del romanzo, in particolare gli ecclesiastici; individua, nella sorte dei protagonisti e

nel finale del romanzo, il giudizio negativo che l'autore esprime sulla storia umana e il ruolo interno alle coscienze attribuito alla provvidenza. Rispetto alle storture del tempo in cui è ambientata la vicenda, l'alunno individua la posizione risentita dello scrittore moralista, che richiama i lettori alle proprie responsabilità individuali. Attraverso il confronto con i brani di Sciascia da *Candido* e la lettura dell'*Introduzione* di Sciascia alla *Storia della colonna infame*, comprende a pieno il richiamo manzoniano, di stampo illuministico, alla responsabilità; comprende il meccanismo delle citazioni; interiorizza la letteratura come dialogo tra uomini di epoche diverse e strumento di riflessione sul presente.

Manzoni, *Adelchi*, a. I, sc. III (Ermengarda arriva a Pavia) - a. III, sc. I (*Soffri e sii grande: il tuo destino è questo*) - coro dell'atto III (*Dagli atrii muscosi, dai fori cadenti*) - coro dell'atto IV (*Sparsa le trecce morbide*) - a. V, sc. VIII-X (*Non resta / che far torto, o patirlo*)

Manzoni, *I promessi sposi*, cap. I (Don Abbondio incontra i bravi, il ritratto di don Abbondio e Perpetua) - cap. IV (Padre Cristoforo) - capp. IX-X (La monaca di Monza) - cap. XIII (Don Antonio Ferrer) - cap. XVI (Renzo nell'osteria di Gorgonzola) - cap. XVIII (Attilio e il conte zio) - cap. XIX (Il conte zio il padre provinciale) - cap. XXII (Federigo Borromeo) - cap. XXIII (Don Abbondio verso il castello dell'Innominato) - capp. XXV-XXVI (Il colloquio tra don Abbondio e Federigo Borromeo) - cap. XXXIV (La morte di Cecilia, Renzo scambiato per untore) - cap. XXXVI (Lucia e Renzo si incontrano) - cap. XXXVIII (La fine del romanzo)

Sciascia, *Introduzione a Storia della colonna infame*.

Sciascia, *Candido*, in particolare i seguenti brani (dei quali il secondo contiene una citazione manzoniana): la proposta di un malaffare, fatta da Zucco a Candido - il rifiuto di Candido e la sua denuncia alla sezione locale del PCI - lo scontro tra Candido e la sezione locale del PCI. Il segretario del partito scopre chi è *Fomà Fomì*.

Giacomo Leopardi

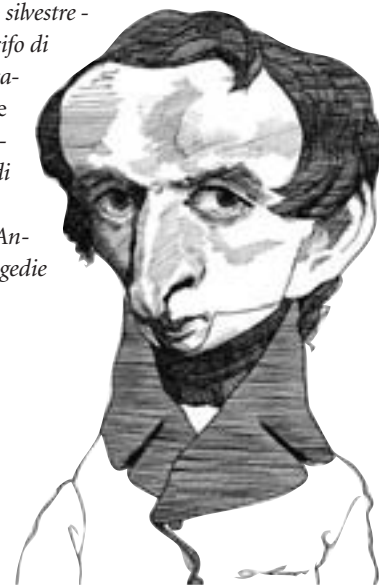
Attraverso la lettura di *Canti* e *Operette morali* individua i temi e la poetica legati al materialismo leopardiano, al tedio, all'opposizione tra antichi e moderni e tra natura e ragione; riconosce i temi e la poetica del piacere, del vago, dell'infinito e del ricordo; riconosce l'opposizione tra illusioni e arido vero, contro il quale si erge la protesta eroica, distinta dall'atteggiamento ispirato a desiderio di indagine e comprensione del pastore errante.

L'alunno confronta i testi precedenti con *Amore e morte* e *A se stesso* e individua il nuovo stile, la nuova concezione dell'amore, il nuovo atteggiamento verso la morte, la disposizione titanica.

L'alunno individua la vena polemica nei confronti della religione e l'ottimismo progressista; riconosce infine la novità della proposta leopardiana nella *Ginestra*.

Leopardi, *Ad Angelo Mai* - *L'infinito* - *Alla luna* - *A Silvia* - *Le ricordanze* (vv. 136-173) - *Canto notturno di un pastore errante dell'Asia* - *Amore e morte* - *A se stesso* - *Sopra il ritratto di una bella donna* - *La ginestra o il fiore del deserto* (vv. 87-157) - *Dialogo di Malanbruno e di Farfarello* - *Dialogo della natura e di un'anima* - *Dialogo di un fisico e di un metafisico* - *Detti memorabili di Filippo Ottonieri* (capitoli secondo e terzo) - *Cantico del gallo silvestre* - *Frammento apocrifo di Stratone da Lampsaco* (Della origine del mondo) - *Dialogo di Plotino e di Porfirio*

Campanile, *Ad Angelo, Mai!* (da *Tragedie in due battute*)



Giacomo Leopardi

PARTE SECONDA

Ultimo anno

Verga: narrazione oggettiva, realtà e storia

Attraverso la lettura di novelle e brani dai *Malavoglia* riconosce i mezzi per ottenere l'eclissi del narratore, lo scopo di oggettività della narrazione, le esili tracce rivelatrici del punto di vista del narratore-autore. Comprende la visione pessimistica del progresso e i suoi riflessi nei testi; la negatività dell'ambiente sociale ostile ai protagonisti; lo straniamento e il capovolgimento prospettico nei passi in cui la realtà è deformata a causa anche dell'eclissi del narratore; il punto di vista implicito del narratore-autore. Attraverso il confronto tra la versione verghiana dei fatti di Bronte e la ricostruzione storica degli stessi, l'alunno scopre la parzialità del punto di vista dello scrittore siciliano che traslascia gli aspetti politico-sociali della vicenda (scontro per la distribuzione di parte della terra demaniale ai contadini, secondo quanto previsto dalla legge borbonica) e si concentra invece sull'irrazionale scatenarsi del furore.

Verga, *Vita dei campi* (in particolare *Rosso Malpelo - La lupa - Fantasticheria*)



Giovanni Verga

Verga, *I Malavoglia*, Prefazione - cap. III (Il naufragio della Provvidenza) - inizio cap. IV (Il ritratto di zio Crocifisso) - dal cap. IV (Le condoglianze in casa dei Malavoglia) - dal cap. IX (L'abbandono della casa del nespole e sue conseguenze per Mena) - dal cap. XI ('Ntoni vuol partire: dialoghi con Mena, padron 'Ntoni e Maruzza) - dal cap. XIII (L'inizio della rovina di 'Ntoni e della Lia) - fine del cap. XIII (La Santuzza rompe con 'Ntoni, torna con Don Michele e i due s'azzuffano) - dal cap. XV (La fine del romanzo: Mena e Alfio Mosca e il ritorno-addio di 'Ntoni)

Verga, *Novelle rusticane* (in particolare *Libertà*)

Lettura di passi sui fatti di Bronte dal saggio storico di Salvatore Lupo *L'unificazione italiana. Mezzogiorno, rivoluzione, guerra civile* (in particolare il brano che analizza il punto di vista di Verga sugli eventi di Bronte⁵)

Estetismo, panismo e simbolismo italiano e l'antesignano francese

L'alunno riconosce nel personaggio Andrea Sperelli (*Il piacere*) la tendenza a fare della vita arte, il rifiuto della massa e le tendenze antidemocratiche, l'incapacità del personaggio di scegliere tra le due donne, i sintomi di crisi dell'estetismo, il fallimento dell'esteta.

Riconosce nel romanzo gli elementi di novità per quanto riguarda la riduzione del rilievo dato alle azioni, a vantaggio della maggior importanza riconosciuta all'interiorità del protagonista, e per quanto riguarda il rapporto tra fabula e intreccio.

Attraverso la lettura di testi poetici di D'Annunzio riconosce i tratti tipici del

panismo e li collega alle caratteristiche di una poesia che sfrutta la parola come formula magica, la utilizza per creare analogie misteriose, arriva a ridurla a puro suono, a musicalità.

Attraverso la lettura di testi poetici pascoliani, l'alunno riconosce la forte componente irrazionale della visione del mondo e dei mezzi poetici usati: analogie, sinestisie, allitterazioni con effetti onomatopeici e fonosimbolici, onomatopee primarie, paratassi; riconosce il particolare impasto lessicale derivante da varietà linguistiche differenti e lo mette in relazione con la visione del mondo priva di certezze. Comprende la tematica del nido.

Attraverso il confronto riconosce anche in testi di Baudelaire la visione irrazionale del mondo (che a tratti manda suggestioni al poeta) e la coincidenza fra osservatore e realtà osservata; riscontra somiglianza nel ricorso alle figure dell'analogia e della sinestesia e nella separazione tra poeta e società.

D'Annunzio, *Il piacere*, libro I, cap. II (La descrizione di un esteta dalla sua educazione) - libro III, cap. II (Andrea Sperelli nella sua mente ritrae e analizza Elena Muti) - libro III, cap. III (Andrea Sperelli in attesa di Elena Muti e poi verso Maria Ferres abbandonando le rose sulla neve) - libro IV, fine del cap. II e cap. III (L'incapacità di scegliere, il nome sbagliato e l'epilogo)

D'Annunzio, *La sera fiesolana - La pioggia nel pineto* (da *Alcyone*)

Pascoli, *Temporale - Il lampo - Lavandare - Novembre - L'Assiuolo - Ultimo sogno* (da *Myrica*)

Pascoli, *Digitale purpurea* (da *Primi poemetti*)

Pascoli, *Il gelsomino notturno* (da *I Canti di Castelvecchio*)

Baudelaire, *Corrispondenze - L'albatros - Spleen* (da *I fiori del male*)

5. S. Lupo, *L'unificazione italiana. Mezzogiorno, rivoluzione, guerra civile*. Donzelli, Roma 2011, pp. 52-58, 158-164.

Luigi Pirandello prima e dopo

L'alunno, attraverso la lettura di brani da *Il fu Mattia Pascal*, riconosce la visione del mondo irrazionalistico-vitalistica, lo scetticismo e il relativismo pirandelliano, la critica alla falsità dei rapporti sociali, il fallimento del tentativo di avere una vita autentica e la messa in discussione dell'esistenza dell'io sotto la maschera. L'alunno, attraverso la lettura di brani da *Il fu Mattia Pascal* e di racconti pirandelliani, riconosce come fondamentale per la conoscenza della realtà il momento epifanico; avvicina la natura irrazionale e inaspettata di tale evento conoscitivo a quella di altre epifanie, dannunziane o pascoliane.

L'alunno, attraverso il confronto tra i brani letti e quelli di poetica de *L'umorismo*, individua i caratteri della scrittura pirandelliana come indagine sovvertitrice della realtà, per coglierne gli opposti termini delle contraddizioni e dei paradossi e scoprirne i meccanismi di funzionamento; riconosce dunque il riso come elemento serissimo dell'opera pirandelliana.

L'alunno, attraverso la lettura di testi metateatrali pirandelliani, ne coglie l'innovatività e il rapporto con i temi precedentemente menzionati.

L'alunno riflette sulle anticipazioni di temi (l'identità e le maschere, ad esempio) in Plauto e nella produzione di Leopardi e individua le differenze e le somiglianze; scopre il contributo che il metateatro pirandelliano e la sua riflessione sull'inconoscibilità e sull'incertezza del reale hanno lasciato ad autori successivi. L'alunno affina la comprensione della tecnica interpretativa del confronto con autori precedenti o successivi, del giudizio critico su di essi e del funzionamento della letteratura come dialogo, attraverso il tempo, tra autori e opere.

Temî pirandelliani prima dello stesso:
Plauto, *Anfitruo*, a. I, sc. I (L'incontro tra So-

sia e Mercurio che gli dice di essere Sosia)
Leopardi, *Elogio degli uccelli* (il riso) - *Dialogo di Timandro e di Eleandro* (maschere e inettitudine alla vita) (da *Operette morali*)

Pirandello, *Il fu Mattia Pascal*, Premessa seconda (filosofica) a mo' di scusa - dal cap. VII (Mattia Pascal in treno scopre di essere morto) - dal cap. VIII (Il nuovo nome) - dal cap. XII (Uno strappo nel cielo di carta) - cap. XIII (La lanterninosofia) - dal cap. XV (Adriano bacia Adriana e s'accorge d'essere un'ombra) - dal cap. XV (Adriano scopre il furto e non può denunciarlo) - cap. XVI (Adriano Meis si suicida) - fine del cap. XVIII (Mattia Pascal attraversa il paese non riconosciuto e alla fine della storia cita la sua lapide)

Pirandello, *Il treno ha fischiato* - *Ciàula scopre la luna* - *La trappola* - *La patente* - *La giara* - *La cariola*

Pirandello, *L'avemaria di Bobbio*
Montaigne, *Saggi*, libro I, cap. XXVII (citato da Pirandello nella novella)

Motta, *Giorni felici con Leonardo Sciascia* (sullo scetticismo)

Pirandello, *Sei personaggi in cerca d'autore* - *Enrico IV*

Pirandello, *L'umorismo* (Come funziona l'umorismo: il sentimento del contrario, don Abbondio e il cardinale Federigo)
Influenze pirandelliane:

Campanile, *Un dramma durante la rappresentazione di una commedia* (da *Tragedie in due battute*)

Pinter, *La collezione* (da *La collezione. Poesaggio*)

La coscienza di Zeno

Attraverso la lettura di brani del romanzo, l'alunno confronta il testo coi precedenti, riconosce la rottura decisa con i moduli ottocenteschi-naturalistici per quanto riguarda la voce narrante e la sua attendibilità e l'innovativa organizzazione del materiale in capitoli tematici. Individua temi fondamentali come quello di malattia e salute, normalità e inettitudine. Riconosce il rapporto conflittuale col padre e i conseguenti meccanismi psicologici, la critica al mondo borghese, l'ambivalente rapporto con Guido e gli atti mancati di Zeno, il pessimismo



Luigi Pirandello

sveviano, espresso in forme ironiche e distaccate, il giudizio sulla psicanalisi, la falsità della guarigione di Zeno da lui proclamata, il giudizio sull'umanità di allora e, in generale, sulle macchine e sulla possibile fine dell'umanità.

Svevo, *La coscienza di Zeno*, Prefazione e Preambolo - da III, *Il fumo* (Dalle prime sigarette alla malattia delle ultime sigarette) - da IV, *La morte di mio padre* (Il rancore al letto del padre, lo schiaffo e la morte del padre) - da V, *La storia del mio matrimonio* (Una passeggiata con Ada e Guido, una seduta spiritica e tre proposte di matrimonio) - da VI, *La moglie e l'amante* (Sanità o malattia di Augusta) - da VII, *Storia di una associazione commerciale* (L'affare della cancelleria, il cane Argo, e la segretaria Carmen) - da VII, *Storia di una associazione commerciale* (L'affare del solfato di rame) - da VII, *Storia di una associazione commerciale* (Il morbo di Basedow e i sogni di Zeno raccontati alla moglie) - da VII, *Storia di una associazione commerciale* (Il mancato funerale) - VIII, *Psicoanalisi* (L'ultimo capitolo)

Poesie e guerre

I. Due grandi poeti e la guerra più grande che ci fosse mai stata.

Attraverso la lettura di poesie tratte da *L'allegria* l'alunno riconosce il significato dell'ungarettiana ricerca stilistica, metrica e sintattica, volta all'aggiungimento della radice della parola e al suo valore

assoluto; riconosce l'uso dell'analogia; l'esperienza della guerra come occasione che, attraverso la brutalità, la violenza e la desolazione, permette di giungere al senso di fratellanza e di riscoperta dell'umanità che accomuna tutti, di fronte alla sofferenza e alla vita; comprende il valore iniziatico e rituale della poesia, che attraverso illuminazioni improvvise permette di vedere verità irrazionali.

Attraverso la lettura di testi di Saba scritti durante la guerra mondiale e altri precedenti e successivi, l'alunno riconosce le scelte formali opposte a quelle di Ungaretti e della cosiddetta linea novecentista: linguaggio della quotidianità e termini desueti, chiarezza, sintassi definita, schemi poetici del passato. Riconosce il ricorrere di temi come città, donna, natura e eros, infanzia, scissione dell'io, gioia e angoscia, a costituire il "romanzo" del Canzoniere, che, attraverso l'individuale storia personale, giunge alla verità della sofferente esperienza umana.

Ungaretti, *Veglia* -
Sono una creatura -
Fratelli - Soldati -
San Martino del Carso -
Allegria di naufragi - I fiumi - Il porto sepolto

Saba, *Poesie scritte durante la guerra*:
La stazione - Accompanando un prigioniero -
Milano 1917 - Dove al mondo m'ha messo... -
Sognavo al suo prostrato

Temi centrali nella produzione di Saba in: *Città vecchia* - *La gatta* - *La moglie* (da *Trieste e una donna*); Berto - *Il figlio della Peppa* (da *Il piccolo Berto*)

Italo Svevo

II. Un terzo grande poeta nella bufera: la Seconda Guerra Mondiale di Montale. Attraverso la lettura di testi da *Finisterre*, l'alunno riconosce il mito neostilnovistico di Clizia, a cui è destinata la missione di salvezza, e il modo trasfigurato di reinterpretare la guerra nei termini di metastorica apocalisse.

Attraverso la lettura di testi da *Ossi di seppia* individua la consapevolezza della inessentialità della realtà, il conseguente male di vivere, la perdita dell'identità, l'indifferenza (unica possibilità di fronte al mancato varco o all'epifania negativa). Individua i correlativi oggettivi nei testi montaliani e la differenza tra questa poetica e l'analogismo magico simbolista ungarettiano.

Riconosce le differenze stilistico-lessicali tra la prima e la terza raccolta di poesie e il rapporto tra il varco e la donna-angelo.

Montale, *La bufera - Nel sonno - La frangia dei capelli - Il ventaglio* (da *Finisterre*)
Montale, *Non chiederci la parola - Spesso il male di vivere - Forse un mattino andando in un'aria di vetro* (da *Ossi di seppia*)

III. Poesia e Resistenza

Attraverso la lettura di testi scritti durante la Resistenza, l'alunno riconosce il valore della poesia civile, di testimonianza e di affermazione di valori resistenziali; l'urgenza che su queste opere esercitano le condizioni esterne alla poesia, il nascente dei versi all'incrocio di fatti personali e eventi storici. Identifica il nuovo rapporto tra individualità ed eventi collettivi e il fatto che la poesia abbia come oggetto tale rapporto e che esso si esprima in modi diversi da quelli di poeti precedenti, come Ungaretti e Montale.

Ginzburg, *Memoria*
Govoni, *Ho bisogno di piangere*
Gatto, *Per i martiri di Piazzale Loreto*
Tobino, *1944 - Alla signora V.P. - Il Pasi*
Fortini, *Valdossola*
Gatto, *25 aprile*

Dante e Beatrice, il Paradiso

L'alunno riconosce lo stile elevato del Paradiso, la scelta di una lingua in grado di descrivere concetti e realtà per definizione indescrivibili perché rifacentisi ad aspetti ultraterreni; il ruolo di guida di Beatrice nella realtà celeste, la nuova dimensione imperiale della riflessione politica, le esigenze riformatrici dantesche della chiesa cattolica.

L'alunno riconosce l'esistenza della tradizione letteraria e la possibilità di rivisitarla in forma di scherzo.

Campanile, *Il poeta nell'intimità* (da *Tragedie in due battute*)

Dante, *Paradiso*, I - II, 46-148 (Le macchie lunari) - II, 34-120 (Piccarda Donati) - VI, 1-126 (Giustiniano) - XI, 28-139 (i due dubbi di Dante, San Francesco e critica di alcuni domenicani) - XII - XXIII, 46-69 (Il sorriso di Beatrice e la sua ineffabilità) - XXVII, 76-148 (Salita al Primo mobile, invettiva di Beatrice contro la corruzione e profezia di un rimedio) - XXXI, 70-93 (Beatrice nel suo seggio) - XXXIII, 46-145 (Dante e il lume divino)

Ragione e realtà in tre scrittori del '900

Attraverso la lettura di brani da *La cognizione del dolore* di Gadda, l'alunno riconosce il vario patrimonio lessicale dell'autore, attingente alle più diverse varietà linguistiche, e il suo barocchismo; la visione del mondo dell'autore come pasticcio e l'opposta aspirazione all'ordine, cui corrisponde la costruzione di romanzi con struttura tradizione che esplode in mille digressioni e frammenti e rimane incompiuta; pone in relazione lingua e realtà come pasticcio.

Attraverso la lettura di brani da *La speculazione edilizia* di Calvino riconosce l'intento di descrivere la realtà storico-sociale contemporanea e la volontà di rappresentare un intellettuale in crisi, incapace di trovare una propria collocazione nella società e di avviare un'impresa economica.

Attraverso la lettura di alcune *Cosmicomiche*, confrontate con il testo precedente, lo studente individua l'abbandono della rappresentazione della realtà contemporanea, il trasferimento in un periodo che precede la storia e l'uomo, la rappresentazione di personaggi che sono entità precedenti l'universo, l'impossibilità dell'amore, la solitudine, l'incertezza gnoseologica, l'impossibilità di decifrare un mondo che è un insieme caotico di segni non più comprensibili, dei quali non si riconosce l'origine e non si sa neanche se esista un autore; l'imprevedibilità degli effetti di azioni che, pensate per uno scopo, ne ottengono uno diverso; la relatività, la dipendenza dell'osservatore dall'oggetto osservato; la mancanza di rispondenza tra i nostri atti e le nostre caratteristiche.

Attraverso la lettura di brani da *Se una notte d'inverno un viaggiatore* l'alunno riconosce la volontà strutturalista di costruire un romanzo che smascheri il funzionamento del meccanismo della scrittura e della lettura, mettendo in comunicazione il mondo dell'autore e quello dei destinatari, confondendo entrambi e facendo sì che il caos del secondo contagi il primo e faccia esplodere la struttura del romanzo. Individua dunque un aumento della inintelligibilità del reale nelle opere di Calvino.

L'alunno, attraverso la lettura dei finali di quattro romanzi gialli di Sciascia, nota come già nei primi due casi si assista a una violazione delle regole del genere (tutti sanno chi sia il colpevole, ma questi non confessa e non viene punito); negli ultimi due finali comprende come non si giunga nemmeno ad avere certezza di chi sia il colpevole e di cosa realmente sia successo. L'alunno riscontra dunque come anche negli scritti di Sciascia si assista a un venir meno della fiducia nella capacità umana di comprendere la realtà con strumenti razionali.

Gadda, *La cognizione del dolore*, I, I (L'inizio del romanzo, il Maradagál, i Nistitúos e il Serrucón) - I, I (Don Gonzalo nelle parole del medico) - II, II (Madre e figlio a cena) - II, II (Al ristorante) - II, III (L'orologio per la laurea e il calpestamento del ritratto del padre) - II, III (Di là dal muretto, una strada) - II, IV (Pappa, Beppina, Poronga, polli, peone e altri e la madre e Don Gonzalote) - II, V (La fine sospesa del romanzo)

Calvino, *La speculazione edilizia* (La speculazione degli altri vista dal treno; Casiotti il costruttore; L'ampliamento dell'affare; I due fratelli e le trattative; La storia della gente di ***; Cambiali protestate e la morte di De Gasperi; Due fratelli fanno a botte; L'ultimo capitolo)

Calvino, *Le Cosmicomiche* (*La distanza dalla luna; Un segno nello spazio; Tutto in un punto; Giochi senza fine; La spirale*)



Italo Calvino

Calvino, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, I, Se una notte d'inverno un viaggiatore - II, Fuori dell'abitato di Malbork - III, Sporgendosi dalla costa scoscesa - IV - V - VI, In una rete di linee che si allacciano - VII - XI e XII

Sciascia, *Il giorno della civetta* (La fine del romanzo? Due osservatori alla Camera e Bellodi a Parma)

Sciascia, *A ciascuno il suo*, cap. XVIII (Il povero Laurana era un cretino)

Sciascia, *Il contesto* (La morte di Rogas e il colloquio col segretario del Partito Rivoluzionario)

Sciascia, *Todo modo* (La morte di Don Gaetano)

Andrea Verri
IIS "G. Marconi"
Cavarzere - VE

NS DIDATTICA SLIDE (<http://nuovasecondaria.lascuolaconvoi.it>)

ITALIANO SECONDO BIENNIO E ULTIMO ANNO

Le proposte per il 2012-2013:

Malinconia; Storia letteraria; Danza e letteratura; la figura del poeta; La letteratura e la luna; Memoria e oblio; La letteratura e il treno; La rappresentazione della luce nella Divina Commedia; Leggerezza.

In archivio, le proposte delle annate precedenti:

Divina Commedia: percorso iconografico; Montagne; L'acqua, un paradigma letterario; Luoghi immaginari; Il doppio; Il sogno; Letteratura e sport; Giardini e letteratura; Oltre il confine: viaggi nell'oltretomba prima della Divina Commedia.

La Divina Commedia nei secoli; Labirinti; Il Decadentismo; Libro e letteratura; Metamorfosi; Il romanzo gotico; La poesia di Montale; L'Umanesimo; Petrarca.

La Scuola siciliana; La Commedia: coordinate del viaggio; Poesia visiva; Dal Manierismo al Barocco; Il Romanticismo; Letteratura e Grande Guerra; Sfide artistiche; Dante e Gerione; Pirandello: *Novelle per un anno*.

Filosofia, una “ripartenza”

Ambrogio Cazzaniga

Con il primo anno del secondo biennio della scuola secondaria superiore, le *Indicazioni nazionali* diventano operative anche per la filosofia. Questa scadenza esige, da parte degli insegnanti, uno studio attento del testo, sia in funzione del Pof dell'Istituto sia della programmazione dei dipartimenti sia del piano annuale, dovendo essi sperimentare una specie di *new beginning*. D'altronde, il Regolamento del nuovo sistema liceale propone obiettivi ambiziosi: «I percorsi liceali forniscono allo studente gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà, affinché egli si ponga, con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi, ed acquisisca conoscenze, abilità e competenze coerenti con le capacità e le scelte personali e adeguate al proseguimento degli studi di ordine superiore, all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro»¹.

Il testo delle Indicazioni nazionali²

Il testo, scritto con linguaggio lineare e piano, è asciutto ed essenziale, sia nel quadro introduttivo – denominato *Linee generali e competenze*, sia nella sezione

più didattica – denominata *Obiettivi specifici di apprendimento*. Del resto, nella *Nota introduttiva generale* si avverte: «le Indicazioni non dettano alcun modello didattico-pedagogico. Ciò significa favorire la sperimentazione e lo scambio di esperienze metodologiche, valorizzare il ruolo dei docenti e delle autonomie scolastiche nella loro libera progettazione e negare diritto di cittadinanza, in questo delicatissimo ambito, a qualunque tentativo di prescrittivismismo»³. Chi legge il testo per la prima volta si trova, indubbiamente, di fronte ad una sorpresa, se si ricordano i vecchi *Programmi ministeriali*, tanto pletorici e onnicomprensivi quanto usurati da decenni di applicazione inerziale. Il rifiuto esplicito di ogni forma di prescrittivismismo metodologico è, quindi, da ritenersi un messaggio liberatorio per l'insegnante, che così può porre definitivamente termine alla sua figura di funzionario del Programma, per assumere la veste di specialista culturale e di esperto di didattica.

Queste Indicazioni nazionali non balzano fuori all'improvviso da una specie di vuoto storico, perchè in esse confluisce un lungo dibattito – filosofico, pedagogico, didattico, politico – che si è sviluppato vivacemente negli ultimi decenni,

a partire dai cosiddetti *Programmi Brocca*⁴ del 1992. È risaputo, inoltre, che, nella stagione delle tentate riforme dell'ultimo quindicennio, nonostante le differenziazioni culturali e politiche, la questione dell'insegnamento della filosofia è stata riproposta in modo continuativo nella discussione pedagogico-politica. L'insegnamento generalizzato a livello liceale, infatti, costituisce una fortunata eccezione italiana nel panorama dell'intera scuola europea⁵. Sono pochi gli Stati che ritagliano uno spazio così cospicuo all'apprendimento della filosofia come avviene in Italia, visto che lo studio di tale 'disciplina', con l'attuale riforma, resta presente in tutte e sei le tipologie liceali⁶. L'ampio dibattito degli anni precedenti ha convinto pedagogisti e politici della necessità di non sottrarre alla formazione delle giovani generazioni l'apporto decisivo del sapere filosofico, insostituibile sia per la conoscenza della storia della nostra civiltà, sia per il contributo che esso può dare all'orientamento “esistenziale” degli studenti.

Volendo sintetizzare, in prima approssimazione, le novità principali, si deve rilevare che, pur conservando la tradizione tipicamente italiana di trasmettere la filosofia sotto forma di *storia della fi-*

1. Il testo del *Regolamento* – che ha come oggetto la *Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei* – è presente sul sito del MIUR, ufficializzato il 26 maggio 2010, al seguente indirizzo: http://nuovilicei.indire.it/content/index.php?action=lettura&id_m=7782&id_cnt=10497. La citazione è desunta dall'art. 2 comma 2.

2. Il testo delle *Indicazioni nazionali* utilizzato si trova sempre sul sito del MIUR citato. Poiché il testo relativo alla Filosofia è identico per tutte le tipologie liceali, le nostre citazioni si riferiscono alle pagine dedicate alla *Filosofia* del Liceo artistico (pp. 20-22), che sono le prime esposte nel *documento completo* (in formato pdf). Nel nostro lavoro, non ci soffermiamo, date le fina-

lità che ci proponiamo, sugli eventuali rilievi critici che si potrebbero avanzare. Alcune osservazioni in tal senso sono presenti, ad esempio, nell'intervento di G. Zuanazzi (in «Nuova Secondaria», n. 1 2011 (anno XXIX), pp. 37-39), che qui però non possiamo discutere.

3. *Indicazioni nazionali* cit., Allegato A, p. 10.

4. Il testo della *Commissione Brocca* dedicato alla filosofia – elaborato di fatto con il coordinamento di E. Berti – è reperibile in *Piani di studio della Scuola secondaria superiore*, Le Monnier, Firenze 1992, tomo I, pp. 212-235. La sua lettura è ancora stimolante, non solo come documento storico, giacché sembra indubbio che i suoi principi fondanti abbiano lasciato una visibile traccia nelle attuali *Indicazioni*.

5. Si può vedere, per un primo orientamento, ad esempio, G. Polizzi, *Alcuni modelli dell'insegnamento della filosofia in Europa*, in E. Ruffaldi, *Insegnare filosofia*, La Nuova Italia, Firenze 1999, pp. 45-54.

6. Ci si potrebbe domandare perchè far apprendere la filosofia 'solo' nei Licei e non anche, con le modalità opportune, nelle altre tipologie della scuola secondaria superiore, in particolare come era stato previsto dalla riforma Moratti per i due licei (economico e tecnologico), derubricati dalla riforma Fioroni Gelmini a istituti tecnici senza filosofia (cfr. G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006).

losofia – sui cui meriti e demeriti non è qui il caso di indugiare – siamo ormai ben lontani dalla snervante carrellata nozionistica nella galleria dei filosofi, già duramente bollata a suo tempo dallo stesso storicista Hegel. Le *Indicazioni* non esigono più una trattazione esaustiva di tutti gli autori di tutte le epoche, come nei vecchi programmi enciclopedici, giacché, ora, l'accento batte sulle *competenze* filosofiche che gli studenti dovrebbero acquisire, con uno spostamento di prospettiva rimarchevole⁷. L'insegnante, pertanto, è chiamato a intervenire, in modo diretto e personale e certamente molto più di quanto prima non avvenisse, per costruire il suo percorso di didattica filosofica, giacché nelle *Indicazioni* si dichiara pure che il lavoro didattico dovrà essere «*declinato e ampliato dal docente anche in base alle peculiari caratteristiche dei diversi percorsi liceali, che possono richiedere la focalizzazione di particolari temi o autori*»⁸.

La seconda novità che merita di essere evidenziata consiste nell'abbinamento della tradizionale esposizione storica dei singoli autori – i cosiddetti profili – con un approccio di tipo *problematico-tematico*⁹, che permette di presentare il discorso filosofico anche in termini, per così dire, diretti, sviluppando nello studente la propria autonoma capacità di riflessione. Sia chiaro, tale novità non è assoluta, perché già praticata da molti insegnanti, tanto è vero che numerosi manuali liceali in circolazione da tempo offrono queste sezioni tematiche. Ma è decisivo che, ora, esse siano state formalmente recepite in un documento

7. Sulla nozione di competenza, com'è noto, si è svolto un lungo dibattito nella pedagogia europea, che qui non è possibile ripercorrere. Ci basti solo accennare all'approfondimento cui è stato sottoposto il nesso tra il fattore conoscenze e il fattore competenze. L'assunzione della nozione di competenza ha implicato la transizione dalla logica del "programma" a quella delle "indicazioni".

Agostino di Duccio (1418-1481), *La filosofia* (1456) - Rimini, Tempio Malatestiano.



ufficiale, sdrammatizzando il tormentoso dilemma tra didattica "storica" e didattica per problemi¹⁰.

Le linee generali

A che cosa serve la filosofia? Ecco la domanda, a cui l'insegnante è chiamato a rispondere, all'inizio del corso di filosofia, da parte di studenti che provengono da una cultura ambientale fortemente segnata dall'utilitarismo. Facendo parlare il testo conciso delle *Indicazioni*, è possibile prospettare ai giovani che la riflessione filosofica è una «*modalità specifica e fondamentale della ragione umana*», ovvero fattore decisivo e costitutivo della formazione integrale dell'uomo, perché centrata «*sulla conoscenza, sull'esistenza dell'uomo e sul senso dell'essere e dell'esistere*»¹¹. Queste formulazioni possono apparire generiche, ma offrono l'abbrivio

8. *Indicazioni nazionali* cit., p. 21

9. Il confronto è soprattutto con la tradizione francese, la cui impostazione didattica per problemi si è sempre differenziata da quella italiana di tipo storico. Ora, però, con le attuali *Indicazioni*, sembra che si proponga una forma di ibridazione tra le due tradizioni

10. Per una ricostruzione della storia della didattica filosofica in Italia a livello liceale, si possono consultare,

all'insegnante per approfondire quelle tematiche "esistenziali", che si fanno più acute e prorompenti proprio negli anni in cui lo studente inizia lo studio della filosofia.

Ma quali sono, ancora più concretamente, i *problemi-temi* che vengono affrontati dalla filosofia? Restando ancora al testo delle *Indicazioni*, vengono individuate le seguenti aree tematiche: «*l'ontologia, l'etica e la questione della felicità, il rapporto della filosofia con le tradizioni religiose, il problema della conoscenza, i problemi logici, il rapporto tra la filosofia e le altre forme del sapere, in particolare la scienza, il senso della bellezza, la libertà e il potere nel pensiero politico*»¹². Sono otto aree, che sono elencate in modo un po' rapsodico, ma che si potrebbero riorganizzare in modo più sistematico, seguendo la tripartizione in logica-onto-

ad esempio, i due volumi di V. SCALERA, *L'insegnamento della filosofia dall'Unità alla riforma Gentile e L'insegnamento della filosofia dalla riforma Gentile agli anni '80*, La Nuova Italia, Firenze 1990. Ma, negli decenni successivi agli anni '80, il dibattito si è riaperto con notevole e feconda vivacità.

11. *Ibid.*, p. 20.

12. *Ibidem.*

logia-etica: tre aree attinenti la **sfera conoscitiva** (il problema della conoscenza, i problemi logici, il rapporto tra la filosofia e le altre forme del sapere in particolare la scienza); due, la **sfera ontologico-religiosa** (l'ontologia, il rapporto della filosofia con le tradizioni religiose); tre, la **sfera pratica** (l'etica e la questione della felicità, la libertà e il potere nel pensiero politico, il senso della bellezza). Il testo offre inoltre lo spunto per una immersione ancora più diretta e attualizzante nella vita concreta degli studenti: come continuazione e sviluppo del tema afferente a *«libertà e potere nel pensiero politico»*, esso richiede la acquisizione di *«competenze relative a Cittadinanza e Costituzione»*¹³. È una indicazione preziosa sul piano culturale-educativo: perché toglie da uno stuc chevole isolamento la vecchia disciplina di educazione civica; perché permette, oltre che la genealogia dei principi costituzionali nella filosofia politica studiata nei tre anni, anche una integrazione interdisciplinare con la storia; perché offre una base culturale allo sviluppo degli interessi "politici" dello studente, sottraendoli a sbandamenti corrivi ed a facili strumentalizzazioni.

Gli obiettivi specifici

Se si procede ora, dal punto di vista degli *obiettivi specifici*, ad un approfondimento più analitico delle novità sopra segnalate, in prima battuta, sembrerebbe che esse siano solamente nominali, perché pure le *Indicazioni* richiedono la conoscenza dei *«punti nodali dello sviluppo storico del pensiero occidentale, cogliendo di ogni autore o tema trattato sia il legame col contesto storico-culturale, sia la portata*

*potenzialmente universalistica che ogni filosofia possiede»*¹⁴. Ma, se si tiene presente lo spirito del testo, l'insegnante deve mirare non ad una conoscenza generalizzata e inevitabilmente nozionistica della storia della filosofia, bensì a far acquisire allo studente *competenze sui punti nodali*, che permettano di cogliere *«la portata potenzialmente universalistica»* di ogni filosofia. Conseguentemente, le *Indicazioni* contengono un massiccio sfoltoimento del numero degli autori da presentare, pur nella tradizionale tripartizione in epoca antico-medioevale, moderna, contemporanea. In verità, anche questa suddivisione è stata rivista, perché il secondo anno del biennio prevede la conoscenza del pensiero moderno sino ad Hegel, in modo da concentrare, giustamente, il quinto anno sullo studio della filosofia posthegeliana dell'800, ma, soprattutto, della filosofia del '900, ridotta, nella abituale prassi didattica, talora, a fugaci e sbrigative figure. Va, tuttavia, segnalato che il differente monte-ore a disposizione nelle varie tipologie liceali può generare dei problemi: mentre le tre ore settimanali restano inalterate nei licei classico, scientifico e delle scienze umane, l'orario scende o rimane stabile a due ore in tutti gli altri, impegnando gli insegnanti ad aggiustamenti e selezioni conseguenti nel loro piano didattico.

Il primo anno del secondo biennio

Per il primo anno del secondo biennio, che è quello più direttamente interessato nell'anno scolastico 2012-2013, così recita il testo: *«nell'ambito della filosofia antica imprescindibile sarà la trattazione di Socrate, Platone e Aristotele. Alla migliore comprensione di questi autori gioverà la conoscenza della indagine dei filosofi presocratici e della sofistica. L'esame degli sviluppi del pensiero in età ellenistico-romana e del neoplatonismo introdurrà il tema dell'incontro tra la filosofia greca e le religioni bibliche»*¹⁵. E, ampliando lo

sguardo all'età medioevale vale: *«tra gli autori rappresentativi della tarda antichità e del medioevo, saranno proposti necessariamente Agostino d'Ippona, inquadrato nel contesto della riflessione patristica, e Tommaso d'Aquino, alla cui maggior comprensione sarà utile la conoscenza dello sviluppo della filosofia Scolastica»*¹⁶. In sintesi, gli autori obbligatori – quelli dichiarati *imprescindibili e necessari* – da trattare nel primo anno sono: Socrate, Platone, Aristotele, Agostino d'Ippona, Tommaso d'Aquino. Tutto qui? Sì, ma con le seguenti doverose precisazioni: 1. questo sfoltoimento è, al tempo stesso, un addensamento, perché permette una trattazione approfondita e rigorosa di quelle grandi figure filosofiche, non più estenuate nella rapida rassegna-repertorio precedente; 2. il profilo degli altri autori non è del tutto eliminato, perché può essere collocato all'interno di ampi "quadri storici" – sono indicati i seguenti: filosofi presocratici, Sofistica, età ellenistico-romana, Neoplatonismo, Patristica, Scolastica; 3. si deve infine lasciare spazio anche ad una didattica per temi e il testo stesso suggerisce l'esempio del tema cruciale dell'*«incontro tra la filosofia greca e le religioni bibliche»*.

Il secondo anno del biennio e il quinto anno

I medesimi criteri si trovano confermati negli *obiettivi specifici* dei rimanenti due anni. Dovendo limitarci a qualche accenno, anche nel secondo anno del biennio, più che un elenco preciso di autori, le *Indicazioni* sembrano privilegiare sequenze di temi: *la rivoluzione scientifica, il problema del metodo e della conoscenza; il pensiero politico moderno; l'idealismo tedesco*; e ancora: *«gli sviluppi della logica e della riflessione scientifica, i nuovi statuti filosofici della psicologia, della biologia, della fisica e della filosofia*

13. *Ibidem*

14. *Indicazioni nazionali cit.*, p. 20

15. *Indicazioni nazionali cit.*, p. 21

16. *Ibidem*

17. *Ibidem*

18. *Ibidem*

19. *Ibi*, p. 20

20. *Ibi*, pp. 20-21

della storia»¹⁷, sia pure abbinando queste tematiche alle relative figure storiche più rappresentative. L'impostazione suddetta, sostanzialmente, non cambia anche per il *quinto anno*, durante il quale vanno sì esposti le filosofie posthegeliane (*Schopenhauer, Kierkegaard, Marx, Nietzsche*) e il *Positivismo* (collegato comunque con i temi degli «sviluppi delle scienze e delle teorie della conoscenza») ma, soprattutto, si deve lasciare spazio alla filosofia del '900. Quest'ultima va affrontata mediante lo studio di «almeno quattro autori o problemi [...] indicativi di ambiti concettuali diversi»¹⁸. Il successivo elenco di 12 autori o problemi permette, per quanto opinabile o integrabile, alla competenza culturale e alla creatività didattica dell'insegnante di spaziare con libertà, avendo sempre fisso l'obiettivo della conoscenza approfondita della filosofia dell'ultimo secolo.

Le metodologie didattiche

L'orizzonte culturale mutato delle *Indicazioni* si riverbera anche sul piano delle «pratiche didattiche» e quindi sul modo più concreto di lavorare dell'insegnante.

L'acquisizione delle competenze

Come si è visto, nelle *Indicazioni*, l'accento è posto sul fattore competenze, che meritano perciò di essere considerate partitamente. Sul piano propriamente soggettivo o individuale, sono elencate le seguenti: «la riflessione personale, il giudizio critico, l'attitudine all'approfondimento e alla discussione razionale, la capacità di argomentare una tesi»¹⁹; sul piano più oggettivo o conoscitivo: «utilizzare il lessico e le categorie specifiche della disciplina, [...] contestualizzare le questioni filosofiche e i diversi campi conoscitivi, [...] comprendere le radici concettuali e filosofiche delle principali correnti e dei principali problemi della cultura contemporanea, [...] individuare i nessi tra la fi-

**Giorgione (1478-1510),
I tre filosofi (1506-1508) -
Vienna, Kunsthistorisches Museum.**



losofia e le altre discipline»²⁰. Sembra opportuno soffermarsi, in particolare, su due di queste competenze: quella relativa alle radici della contemporaneità, perché essa permette di evitare al giovane il rischio di cadere nell'ipertrofico e vacuo presentismo indotto dai massmedia e lo aiuta a comprendere e decifrare il mondo storico in cui vive e, soprattutto, dovrà vivere; quella relativa ai *nessi tra la filosofia e le altre discipline*, perché, anche se la filosofia è «una» disciplina fra le altre del curriculum, essa dovrebbe essere però in grado, meglio di altre, di tracciare una sintesi – funzionale e dinamica – tra le varie discipline, che è una esigenza fortemente avvertita dagli studenti.

Le «procedure» didattiche

Articolando quanto è implicito nell'impianto didattico delle *Indicazioni*, si possono schematizzare tre differenti «procedure» didattiche a disposizione dell'insegnante per variare ed arricchire la propria metodologia. Anzitutto, il ricorso al tradizionale *profilo storico* del singolo filosofo, che ora, però, grazie alla

contrazione numerica degli autori, può assumere la veste di una piccola monografia, capace di fornire uno sguardo globale più esteso e organico. Una seconda procedura è costituita dal *quadro storico* di sintesi, da inserire certamente nel piano di lavoro, ma la cui configurazione va del tutto ristrutturata, perché sia effettivamente funzionale alla nuova didattica. Infine, l'*unità tematica*, che esige l'enucleazione dal materiale diacronico di una struttura concettuale sincronica, avviando lo studente sia a saggiarne la validità sul piano logico sia a coglierne la congruenza con le sue domande esistenziali.

Le «tecniche» didattiche

Le *Indicazioni* recepiscono, infine, due altri strumenti didattici, sia pure già da sempre sperimentati: la lettura dei testi (da potenziare) e il ricorso alla forma scritta. Non si creda che tali tecniche siano ovvietà pleonastiche e scontate, giacché esse vanno ripensate nella controparte del mutato contesto culturale del XXI secolo, all'interno del quale l'inse-



Alberto Giacometti (1901-1966)
***Uomo che cammina* - Saint Paul de**
Vance, Fondazione Maeght.

gnante è chiamato ad operare. In seguito allo sfortimento degli autori, dovrebbe mutare anche la prassi tradizionale della *lettura del classico* o, peggio, delle *antologie* di brani, a conferma di quanto presentato nei manuali. In seguito all'ondata ermeneutica (comunque la si giudichi) di fine '900, l'insegnante dovrebbe saper condurre lo studente, nel suo rapporto con il testo, a "fare esperienza" (nell'assenso o nel dissenso) del messaggio filosofico di chi lo ha preceduto nel tempo storico: giacché è proprio da questa fusione che può scaturire la maturazione critica della coscienza giovanile.

Quanto alla *forma scritta*, non si tratta, di certo, dell'invenzione di uno strumento nuovo, perchè già largamente

utilizzato da anni, anche se, prevalentemente, come verifica dell'apprendimento. In realtà, si è ormai acquisito – a cominciare addirittura da Platone per finire a Derrida – che la forma orale o scritta del pensare filosofico non è una forma neutra e intercambiabile, ma incide sia sugli effetti di condizionamento dell' interlocutore-lettore, sia sulla stessa portata semantica del messaggio. Ricorrere, perciò, oltre che all'insostituibile dialogo di classe (di ascendenza socratica), anche alla "scrittura" (o derridiana riscrittura) di un testo implica, di nuovo, un mutamento di prospettiva e non solamente di metodologia, perchè fa entrare in gioco il fattore interpretazione e quindi la reattività critica dello studente.

Ambrogio Cazzaniga
Liceo «M.G. Agnesi», Merate (LC)

NS DIDATTICA SLIDE (<http://nuovasecondaria.lascuolaconvoi.it>)

FILOSOFIA

Le proposte per il 2012-2013:

Filosofie ellenistiche (Stoa); Il concetto di paternità nel pensiero filosofico moderno e contemporaneo; Francis Bacon; Il riso nel pensiero antico; Rorty; Il riso nel pensiero medievale; Socrate; Il ruolo delle immagini secondo il pensiero filosofico; Giusnaturalismo.

In archivio, le proposte delle annate precedenti:

Simmetria e Asimmetria – 1; Vico; Simmetria e Asimmetria – 2; Scuola di Francoforte; Informazione e comunicazione – 1; Filosofie ellenistiche; Informazione e comunicazione – 2; La questione degli universali; Il concetto di paternità 1.

Il mondo secondo ragione; Il concetto di paternità 2; Spinoza; Schopenhauer; Macchine per pensare?; Plotino; Bergson; Husserl; Rinascimento e arte della memoria.

La nascita della filosofia; Cartesio; Hegel; Aristotele; L'etica; Marx; Agostino; Nietzsche; Kant.

Scienze Umane

Maria Rita Rinaldo

La riforma dei Licei ha introdotto notevoli cambiamenti nell'ambito delle Scienze Umane eliminando tutte le sperimentazioni nate in seguito all'abolizione dell'Istituto Magistrale ed introducendo modifiche sia nel quadro orario che nei contenuti disciplinari. Dovendo in questa sede affrontare principalmente la programmazione didattica ed il suo articolarsi nel quinquennio, riprendo alcuni aspetti che vengono sottolineati dai nuovi ordinamenti per strutturare un percorso formativo organico in linea con le indicazioni ministeriali.

Nel testo della riforma vengono, infatti, delineati come risultati di apprendimento «lo sviluppo di competenze necessarie per cogliere la complessità e la specificità dei processi formativi. Assicura la padronanza dei linguaggi, delle metodologie e delle tecniche di indagine nel campo delle scienze umane» (Art. 9 comma 1). Tale obiettivo viene declinato nelle linee generali e competenze nelle quali si ritrovano sia gli obiettivi che gli argomenti da trattare.

Linee di fondo, comunque, di riferimento da tener sempre presenti sono le *competenze chiave* (Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006)¹ come «quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione» e le *competenze e assi culturali* definiti dal Decreto Del Mi-

nistero della Pubblica Istruzione n.139 del 22 agosto 2007².

Tali documenti rimandano quindi ad una modifica sia nella programmazione che nella metodologia operativa. Per quanto riguarda il primo aspetto occorre sottolineare la trasversalità delle scienze umane che concorrono a sviluppare l'Asse storico-sociale insieme alle altre discipline umanistiche, mentre per il secondo si delinea la necessità di una didattica di tipo costruttivistica e laboratoriale che superi la lezione frontale e che permetta allo studente di essere messo in situazione ed utilizzare le competenze. Nella programmazione quindi si dovrà tener conto di tali finalità per attivare una didattica che operi con un approccio metacognitivo, cerchi di collegare teoria e prassi e che permetta di valutare le reali competenze dei ragazzi.

Viene presentata la scansione annuale delle discipline per venire incontro alle esigenze didattiche e burocratiche, anche se nelle Indicazioni ministeriali i contenuti sono suddivisi in due bienni e nel quinto anno.

Classe prima

I ragazzi affrontano per la prima volta le discipline delle Scienze Umane, solitamente sono motivati alla scelta dell'indirizzo che hanno a volte conosciuto tramite le giornate aperte o informazioni avute da altri studenti, possiamo partire dalle loro aspet-



tative ed interessi per avvicinarli ai contenuti e per insegnar loro un metodo adeguato di studio.

Importante è partire da unità didattiche facilmente accessibili che permettano di avvicinare gli studenti alle discipline e che consentano di compiere il passaggio dal senso comune alla dimensione teorica per recuperare la scientificità.

Competenze

- Riflettere sui propri processi di apprendimento e di approccio allo studio
- Riconoscere le differenze tra la psicologia ingenua e la psicologia scientifica
- Comprendere concetti e collegarli tra loro
- Saper individuare nel testo le parole-chiave, le definizioni, gli esempi
- Saper esemplificare le teorie presentate
- Analizzare i contesti in cui si realizza l'azione formativa
- Riconoscere lo stretto rapporto tra forme storiche, di civiltà, modelli educativi, sociali e familiari
- Applicare in contesti reali le conoscenze relative alle dinamiche di gruppo.

Contenuti

- 1) Processi di apprendimento e metodi di studio:
 - la percezione

1. L'Unione Europea dal 2000 con la "Strategia di Lisbona" ha iniziato un processo teso a definire le competenze di base dell'istruzione per consentire cambiamento e sviluppo, nel 2006 sono state indicate otto competenze chiave: 1) comunicazione nella madrelingua, 2) comunicazione nelle lingue straniere, 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, 4) competenza digitale, 5) im-

parare a imparare, 6) competenze sociali e civiche, 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità, 8) consapevolezza ed espressione culturale.

2. Il Decreto identifica otto competenze chiave di cittadinanza che devono essere acquisite entro i sedici anni: Imparare a imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e

relazioni, acquisire ed interpretare l'informazione. Le competenze chiave di cittadinanza vengono acquisite attraverso conoscenze e abilità riferite a competenze di base che sono ricondotte a quattro *assi culturali*: asse dei linguaggi, asse matematico, asse scientifico-tecnologico, asse storico-sociale.



**Eleuterio Pagliano (1826 – 1903),
La lezione di geografia.**

- la memoria
 - l'intelligenza
 - gli stili cognitivi e attributivi
 - le principali teorie dell'apprendimento
 - il metodo di studio e la metacognizione
- 2) Oggetto, metodi e strumenti della psicologia scientifica in quanto scienza umana
 - 3) La comunicazione
 - caratteristiche
 - elementi e modelli di riferimento
 - comunicazione verbale e non verbale
 - 4) La relazione educativa e i diversi contesti
 - 5) Metodi e strutture formative dalle prime civiltà a Platone nella loro contestualizzazione storica.

Metodologia e strumenti di lavoro

Sarebbe opportuno strutturare la lezione partendo da una domanda stimolo o da alcuni strumenti (immagini, filmati, brevi testi ...) che possano suscitare l'interesse e la motivazione alla tematica da affrontare, attorno ai quali approfondire la trattazione. Utile può essere un brainstorming per vedere i prerequisiti e le prenoscenze degli

studenti dal quale partire per sviluppare la lezione con un approccio costruttivista. Per fissare i concetti chiave e favorire l'apprendimento del lessico disciplinare si rivela utile la costruzione con la classe di mappe concettuali, inizialmente condivise, che favoriscono sia la memorizzazione che lo studio.

Fin dal primo anno, inoltre, secondo le indicazioni ministeriali deve essere favorita la dimensione storica della pedagogia correlandola ad una visione multidisciplinare. Spunti interessanti possono essere anche i materiali reperibili su internet:

- per il metodo di studio si possono reperire test nel sito della scuola Gentileschi: www.gentileschi.it/metodo che offre notevoli contributi sia per il docente che per lo studente

Per quanto riguarda la memoria si può utilizzare il classico di H. Ebbinghaus, *La memoria*, Zanichelli, Bologna 1975 oppure di A. Oliverio, *La memoria*, Theoria, Roma 1990, si possono utilizzare e gli studi classici per far e degli esperimenti con gli studenti per "verificare" quanto teorizzato dagli studiosi se sia più facile ricordare una serie di numeri o di lettere, di parole con significato o meno, oppure

far vedere il film *Il mnemonista*, Paolo Rosa 2000 che riprende gli studi di Lurija

- per le intelligenze multiple il citato sito www.gentileschi.it/metodo

Verifica e valutazione

Sul piano della valutazione è stato introdotto il voto non solo orale, ma anche scritto; questo comporta da un lato programmare tempi adeguati per le verifiche, dall'altro strutturare delle prove di accertamento non solo sul piano delle conoscenze, ma anche su quello delle competenze.

Nel primo anno si possono prevedere prove strutturate con esercizi a scelta multipla o a risposta vero/falso, sia domande con completamenti e domande aperte. Per sviluppare le competenze si possono prevedere brevi testi o immagini attraverso i quali ogni studente deve trovare collegamenti a quanto studiato.

Nella valutazione sia delle prove orali che di quelle scritte si terrà conto dei seguenti parametri:

- conoscenza dei contenuti
- capacità logico analitiche
- competenza lessicale
- competenza comunicativa

Classe seconda

Gli studenti dopo un primo approccio alle discipline si avviano ad un consolidamento degli argomenti e dell'utilizzo del lessico, anche le competenze richiedono una maggiore complessità e la capacità di analizzare e confrontare tematiche diverse in un'ottica multidisciplinare.

Competenze

- comunicare in modo logico utilizzando la terminologia specifica
- consolidare il metodo di studio e le strategie di metacognizione
- saper costruire mappe concettuali e utilizzarle per lo studio
- comprendere la molteplicità dei fattori necessari per analizzare e un contesto educativo

- comprendere la realtà educativa nei momenti storici mettendo in luce differenze sincroniche e diacroniche
- inquadrare le problematiche in un contesto

Contenuti

- 1) Teorie esplicative dei fenomeni collegati alla formazione dell'identità personale e alla costruzione di relazioni, con particolare riferimento a:
 - le ragioni del comportamento (motivazioni, emozioni, atteggiamenti, fattori ambientali e influenza sociale)
 - comunicazione e relazioni sociali
 - relazione educativa e aspetti correlati (ruoli e funzioni, immagini reciproche, stili di attribuzione, dinamiche di gruppo)
- 2) La comunicazione verbale e non verbale, esplicita ed implicita, gli errori comunicativi
- 3) Autori, luoghi e istituzioni della storia dell'educazione da Aristotele fino al Medioevo

Metodologia e strumenti di lavoro

Dopo una ripresa dei concetti chiave del primo anno si possono approfondire alcuni argomenti, confrontare alcune scuole psicologiche, utilizzare brani tratti da libri e/o riviste scientifiche per approfondire qualche tematica, oppure utilizzare internet strumento integrativo.

Una fonte può essere il portale Rai che contiene varie rubriche dell'Enciclopedia Multimediale delle Scienze e Filosofiche con articoli ed interviste di vari argomenti <http://www.emsf.rai.it/>, anche i link di Rai educational, come Mediamente e Multi-medi@scuola, hanno materiali interessanti per le discipline.

Per i filmati storici di alcuni esperimenti di psicologia oltre che su Youtube si può utilizzare il portale denominato "Laboratorio di psicologia" su www.psicolab.it

Verifica e valutazione

Anche nel secondo anno si possono prevedere le stesse tipologie di prova utilizzate

in prima dando maggior rilievo alle domande con complementi e a quelle aperte in modo da sviluppare competenze sempre più complesse.

In particolare nella valutazione verranno evidenziati i seguenti parametri:

- conoscenza dei contenuti
- capacità logiche di analisi e sintesi
- competenza terminologica ed espositiva
- competenza nell'operare collegamenti tra diverse discipline

Classe terza

Dal secondo biennio vengono introdotte nuove discipline nelle Scienze Umane e nel curriculum, i ragazzi affrontano contenuti e tematiche sempre più articolate e speculative che richiedono un'applicazione e una capacità di concettualizzazione più matura. Spesso viene richiesto di leggere un fenomeno alla luce delle discipline che compongono le scienze umane, ma anche dei diversi orientamenti della singola disciplina. Per favorire il raccordo col biennio si può sempre mediare il contenuto con filmati o presentazioni in power point che aiutino a fissare i concetti chiave.

Si può avviare con la classe una ricerca sul campo, tramite interviste o l'elaborazione di un questionario su una tematica affrontata in classe, per un'iniziale lavoro socio-grafico.

Competenze

- Analizzare come il concetto di cultura sia fondamentale per l'uomo
- Conoscere e comprendere le diversità culturali e il loro svilupparsi nel tempo e nello spazio
- Comprendere i diversi modelli educativi affermatasi nella storia e i loro rapporti con la politica, la vita economica e quella religiosa
- Analizzare una realtà in prospettiva sociologica
- Conoscere le problematiche psico-socio-antropologiche e saperle contestualizzare
- Saper leggere pagine di autori diversi in-

dividuandone il nucleo fondamentale e lo sviluppo dell'argomentazione

- Selezionare nei documenti e/o in internet le informazioni in base ad una richiesta
- Analizzare situazioni/problemi di natura psico-pedagogica-sociale sapendo inquadrare la problematica e le chiavi di lettura nei diversi orientamenti

Contenuti

- 1) Oggetto, metodi e strumenti dell'antropologia
 - le principali teorie antropologiche il concetto di cultura ad esse sottese;
 - le diverse forme di cultura relativamente all'adattamento all'ambiente, alle modalità di conoscenza, all'immagine di sé e degli altri, alle forme di famiglia e di parentela, alla dimensione religiosa e rituale, all'organizzazione dell'economia e della vita politica;
- 2) I modelli educativi nelle diverse epoche storiche
 - la rinascita intorno al Mille: gli ordini religiosi, la civiltà comunale, le corporazioni, la cultura teologica
 - la nascita dell'Università
 - l'ideale educativo umanistico e il sorgere del modello scolastico collegiale
 - l'educazione nell'epoca della Controriforma
 - l'educazione dell'uomo borghese e la nascita della scuola popolare
- 3) I principali metodi della psicologia
- 4) La nascita della sociologia e contestualizzazione storico-culturale
- 5) Le principali teorie sociologiche

Metodologia e strumenti di lavoro

Dal terzo anno alla complessità delle discipline si affianca un parallelo intrecciarsi di tematiche che possono essere svolte in maniera modulare con proficui interscambi. L'approccio alla complessità ed interdisciplinarietà può essere offerta dall'analisi di film o spezzoni che fanno emergere la contestualizzazione storico-geografica e sociale. Ne è un esempio il film *La famiglia* di Ettore

PROGRAMMAZIONE

Scola che può essere letto in chiave sociologica e psicologica, ma anche in chiave antropologica se messo in confronto con film che analizzano le dinamiche familiari di altri contesti culturali.

Utili materiali si possono trovare sul portale Rai, già citato, nelle rubriche di antropologia e sociologia³.

Verifica e valutazione

Le verifiche verranno predisposte su più unità didattiche sia per far emergere contiguità e rapporti tra le diverse discipline che per consentire uno sguardo d'insieme sempre più vasto in prospettiva dell'Esame di Stato. Verrà dato ampio spazio alla trattazione sintetica degli argomenti in un numero predisposto di righe per abituare gli studenti alla sintesi ed all'eshaustività dell'argomentazione.

Nella valutazione si terrà conto di:

- conoscenza dei contenuti
- capacità di analisi e di sintesi
- capacità di rielaborazione
- competenza comunicativa ed espressiva
- competenza argomentativa

Classe quarta

Nella seconda classe del secondo biennio si consolidano gli apprendimenti e le competenze in vista della ricerca che verrà effettuata nel quinto anno, occorre pianificare durante l'anno gli argomenti che diventano sempre più ampi e complessi. Si può strutturare una ricerca sociologica o antropologica attraverso una raccolta di dati o tramite una ricerca sul campo. In alcune realtà può proseguire la sperimentazione degli stage di alternanza scuola-lavoro che erano presenti nel piano formativo delle Scienze Sociali, essa permette la messa in campo di numerose competenze acquisite nel triennio e la spendibilità delle conoscenze.

3. Enciclopedia Multimediale delle Scienze Filosofiche www.emsf.rai.it/, link di Rai educational Mediamente e Multimedi@scuola,

4. Le connessioni tra il sistema scolastico italiano e le politiche dell'istruzione a livello europeo (compresa la prospettiva della formazione continua) con una rico-

Competenze

- Analizzare tematiche antropologiche e sociologiche individuando i principali orientamenti
- Comprendere i diversi modelli educativi consolidatesi tra Settecento e Ottocento
- Conoscere problematiche psico-socio-antropologiche e saperle contestualizzare
- Saper leggere pagine di autori diversi individuando lo sviluppo dell'argomentazione e operando collegamenti per analogia e contrasto
- Analizzare situazioni/problemi di natura psico-pedagogica-sociale sapendo inquadrare la problematica e le chiavi di lettura nei diversi orientamenti
- Riconoscere le problematiche psico-socio-educative ed indicare un intervento adeguato nell'analisi di un caso o di un contesto.

Contenuti

- 1) Analisi delle grandi culture-religioni mondiali
- 2) Gli sviluppi della pedagogia
 - Illuminismo e diritto all'istruzione
 - la valorizzazione dell'infanzia in quanto età specifica dell'uomo
 - educazione, pedagogia e scuola nel primo Ottocento italiano
 - pedagogia, scuola e società nel positivismo europeo ed italiano.
- 3) Le principali teorie dello sviluppo dell'individuo e i contesti educativi
- 4) Analisi di alcune tematiche sociologiche.

Metodologia e strumenti di lavoro

In rete si possono trovare numerosi siti che aiutano i docenti nella preparazione delle lezioni.

Si possono approfondire le tematiche pedagogiche anche attraverso filmati su youtube che riprendono gli studi dei principali

gnizione dei più importanti documenti internazionali sull'educazione e la formazione e sui diritti dei minori; la questione della formazione alla cittadinanza e dell'educazione ai diritti umani; l'educazione e la formazione in età adulta e i servizi di cura alla persona; i media, le tecnologie e l'educazione; l'educazione in

autori della pedagogia.

In particolare sullo sviluppo cognitivo si possono vedere le ricerche di Piaget sulla permanenza dell'oggetto, sul gioco simbolico, sulle prove di numerazione, sulla conservazione dei liquidi e le ricerche sull'area di sviluppo prossimale di Vygotskij.

Verifica e valutazione

Nel quarto anno si possono strutturare prove di accertamento sempre più articolate che consentano di sondare la preparazione attraverso prove di competenza nelle quali sia richiesto di analizzare un caso o di applicare teorie studiate.

Nella valutazione l'accertamento dei contenuti verrà verificato attraverso:

- capacità di operare collegamenti interdisciplinari e multidisciplinari
- competenza argomentativa ed espositiva
- competenza di rielaborazione personale
- competenza critica.

Classe quinta

L'ultimo anno viene considerato anno ponte in raccordo con l'Università e consente ai ragazzi di sviluppare una ricerca mettendo quindi in atto le competenze sviluppate nel corso degli studi. Non sappiamo ancora se la prova dell'Esame di Stato verterà sulla trattazione di due saggi brevi, come fatto fino ad ora, o se avrà un accertamento di tipo pratico-metodologico come per altri Istituti dando rilievo alla ricerca sperimentale svolta. In attesa di una chiarificazione da parte del Ministero occorrerà nel secondo biennio lavorare su entrambi i fronti.

Competenze

- Comprendere la complessità delle problematiche di natura pedo-socio-antropologica

prospettiva multiculturale; l'integrazione dei disabili e la didattica inclusiva

5. H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulle pluralità dell'intelligenza*, trad it di L. Sosio, Feltrinelli, Milano 1991

- Individuare i diversi approcci teorici per analizzare fenomeni globali e complessi
- Analizzare situazioni/problemi di natura pedo-socio-antropologica con un approccio interdisciplinare
- Individuare collegamenti per analogia e contrasto delle opere di autori letti
- Saper collegare le problematiche e inquadrarle nel contesto storico-sociale
- Utilizzare documenti e strumenti in base alla ricerca da effettuare e/o al prodotto da realizzare.

Contenuti

- 1) Autori e correnti della pedagogia del Novecento
- 2) Analisi interdisciplinare e multidisciplinare di alcune tematiche pedagogiche
- 3) Analisi di alcune tematiche relative all'educazione sulle quali realizzare una ricerca empirica⁴.
- 4) Analisi di alcuni problemi/concetti fondamentali della sociologia: l'istituzione, la socializzazione, la devianza, la mobilità sociale, la comunicazione e i mezzi di comunicazione di massa, la secolarizzazione, la critica della società di massa, la società totalitaria, la società democratica, i processi di globalizzazione
- 5) il contesto socio-culturale in cui nasce e si sviluppa il modello occidentale di welfare state;
- 6) l'analisi sociologica all'ambito delle politiche di cura e di servizio alla persona: le politiche della salute, quelle per la famiglia e l'istruzione nonché l'attenzione ai disabili specialment e nella scuola.

Metodologia e strumenti di lavoro

Accanto all'approfondimento ed al consolidamento disciplinare viene chiesto di realizzare una ricerca applicando quanto appreso, naturalmente per conseguire tale risultato occorre aver sperimentato

già negli anni precedenti dei percorsi o delle unità didattiche nelle quali aver imparato ed applicato gli strumenti della ricerca sociale.

Verifica e valutazione

La verifica verterà sia a sondare la preparazione tramite la stesura di saggi che il collegamento tra le diverse discipline ed il confronto tra i diversi autori. Nello stesso tempo si organizzeranno lavori di ricerca sperimentale attraverso diverse modalità.

Nella valutazione si analizzeranno in particolare:

- capacità di operare collegamenti interdisciplinari e multidisciplinari
- capacità argomentative di operare collegamenti per analogia e contrasto
- competenze espositive
- competenze rielaborative e critiche

Nel panorama editoriale sono stati pubblicati diversi manuali per le Scienze Umane, spesso si tratta di riedizioni di testi già presenti sul mercato rivisti e rivisitati, oppure alcune case editrici presentano libri di testo di diversi autori, specializzati in alcune discipline, che mantengono così una differenziazione tra le materie lasciando al docente l'operare un collegamento o trovare agganci nel guidare lo studente.

Nei testi del corso *Scienze umane*, del prof. Giuseppe Mari e pubblicato dall'editrice La Scuola, si evidenzia, al contrario, una profonda riflessione sulle discipline dandone unitarietà nella complessità e sottolineando come i concetti di "cultura" e di "educazione" siano i connettori delle scienze umane.

Il testo si presenta accattivante per i "nativi digitali" in quanto è ricco di immagini, approfondimenti, dossier, risorse on line, pur essendo molto rigoroso sia per quanto riguarda la scientificità e i rimandi discipli-



nari che per l'uso del lessico specifico.

Particolare attenzione viene posta alla formazione di metacoscienze e alla metacoscienza, in particolare viene stimolata la formazione della *formae mentis*⁵ e dell'*imparare a imparare* che è una delle competenze chiave richiesta dal riordino della scuola.

La parte del manuale è arricchita, inoltre, da numerosi testi che sono strettamente collegati alla tematica presentata e ne approfondiscono la spiegazione.

Essi possono essere utilizzati sia nel momento iniziale per suscitare domande o curiosità, sia in seguito o alla lezione per fissare i concetti chiave ed arricchire la preparazione. La Guida didattica per i docenti presenta numerosi percorsi trasversali e riferimenti interdisciplinari che consentono di arricchire la programmazione didattica, anche differenziandola per livelli, e potenziare l'offerta formativa.

Maria Rita Rinaldo
Liceo «Carlo Tenca», Milano

Storia

Primo biennio

Paolo A. Tuci

Le *Indicazioni nazionali* relative all'insegnamento della Storia nel primo biennio superiore sono già state ampiamente presentate e discusse nelle riflessioni sulla programmazione pubblicate sui numeri di «Nuova secondaria» del settembre 2010 e 2011. In questa terza sede ci si soffermerà su un nuovo aspetto delle *Indicazioni* che merita di essere approfondito: l'importanza dei processi di trasformazione determinati dall'incontro tra culture.



Al rilievo di una tale tematica richiama lo stesso documento ministeriale, quando ammonisce che lo studente deve conoscere le trasformazioni di lungo periodo della storia. Questo aspetto non è in contraddizione con quanto si scriveva nel settembre 2010 a proposito della centralità della cronologia e della conseguente necessità che i docenti verificchino con precisione le conoscenze degli studenti nel campo della cronologia relativa (successione di eventi) e assoluta (collocazione di un evento in una catena di fatti): infatti, è opportuno che il docente accompagni lo studente a padroneggiare una visione del singolo periodo nel dettaglio e insieme una comprensione delle trasformazioni nel lungo periodo.

Il docente deve dunque mettere in atto opportune strategie per porre sotto gli occhi degli studenti sia una serie di “zoom” su momenti o aspetti precisi del programma, sia qualche “fotografia grandangolare” che consenta di tenere contemporaneamente sott’occhio un intero periodo storico: le due prospettive si integreranno a vicenda e forniranno una comprensione e una conoscenza coerenti e complete del divenire storico. Tale approccio non riguarda, ovviamente, esclusivamente il problema della cronologia, bensì tutti gli aspetti della conoscenza che appunto vengono

Statua del grammatico greco M. Mettios Epafrodito, che insegnò a Roma al tempo di Nerone – Roma, palazzo Alfieri.

arricchiti da uno sguardo che non solo è capace di focalizzarsi sui dettagli, ma anche di comprendere le trasformazioni di lungo periodo. Alla luce di tali considerazioni, ci soffermeremo su tre casi significativi di trasformazione che il docente di Storia del primo biennio della scuola secondaria superiore incontra.

Tre esempi di contatto e trasformazione

La grecizzazione di Roma

Il tema della grecizzazione di Roma è ampiamente noto e riguarda, oltre e più che il versante storico, soprattutto quello culturale. Gli studenti che seguono ordini di studi in cui sia prevista la letteratura latina incontreranno infatti tale problematica nel secondo biennio e la troveranno icasticamente riassunta nel notissimo verso oraziano *Graecia capta ferum victorem cepit* (*Ep.*, II, 1, 156): la Grecia, pur essendo stata conquistata (militarmente), conquistò (culturalmente) il suo rozzo vincitore. Anche se non verranno qui fornite nell’anno 2012/2013 unità didattiche particolari su tali aspetti, anche il docente di storia del primo biennio, pur privilegiando un approccio eventuale alla disciplina, potrà lodevolmente mostrare come l’interazione col mondo greco abbia profondamente cambiato quello romano. Mi limito a tre brevi osservazioni esemplificative: tra la fine del III secolo e la prima metà del II giungono a Roma cose, persone e idee. Giungono cose: l’esempio più celebre è quello della biblioteca del re macedone

Perseo, arrivata a Roma dopo la vittoria di Lucio Emilio Paolo a Pidna nel 168, alla fine della terza guerra macedonica; l'arrivo materiale dei libri comporta la diffusione della cultura.

Giungono persone: l'esempio migliore può essere attinto dal medesimo contesto, con l'arrivo a Roma di mille ostaggi greci, che senza dubbio avranno contribuito a far conoscere costumi e mentalità greca alla società romana. Tra costoro vi era anche Polibio, che scriverà le Storie, narrando la conquista romana della Grecia e analizzando la forma della costituzione romana alla luce di categorie tipicamente greche: infatti, egli afferma (Storie I, 1, 5) che i Romani sono stati in grado di conquistare "quasi tutto il mondo abitato" nel corso di un cinquantennio grazie alla loro forma di governo, che mescola elementi monarchici, aristocratici e democratici.

Giungono idee: Roma si appropria di concetti greci per dialogare con la Grecia. In questo caso, si può ricorrere a un esempio di ambito propriamente storico, come la pace di Fenice, che nel 205 conclude la prima guerra contro Filippo V di Macedonia: si trattò, con ogni probabilità, di una *koikè eiréne*, cioè di una "pace comune", strumento proprio del diritto internazionale greco che veniva impiegato per coordinare in un'unica pace diversi soggetti coinvolti in un conflitto; Roma impiega qui per la prima volta, sul finire del III secolo, una categoria politica greca, tra l'altro non molto diversa dai nostri congressi internazionali di pace, ritenendola evidentemente più adatta per gestire le relazioni con il mondo greco.

La romanizzazione del Mediterraneo

La relazione Grecia-Roma è certamente biunivoca: nel medesimo periodo, da un lato la Grecia esercita una forte influenza su Roma dal punto di vista ideologico-culturale e dall'altro que-

st'ultima romanizza militarmente e politicamente il Mediterraneo. I successi in Occidente, tanto contro Cartagine quanto in Spagna, e quelli in Oriente, attraverso i conflitti con la Macedonia, la Lega achea e la Siria, scandiscono in una serie di tappe quella che Polibio aveva definito come la conquista di "quasi tutto il mondo abitato". È evidente che si tocca qui il problema dell'imperialismo, che può prestarsi a opportuni confronti con contesti storici e geografici diversi: il comportamento dei Romani è imperialistico? Se sì, da quando si può cogliere una svolta imperialistica? E cosa significa esattamente imperialismo? A tali quesiti si è tentato di rispondere già nell'anno 2011/2012 con l'unità didattica intitolata "Roma e l'Oriente: il problema dell'imperialismo". Il senato e il braccio armato delle legioni esportano la pace e il loro "ordine" e, così facendo, romanizzano il Mediterraneo. Su temi analoghi tornerà Tacito quando, con accenti fortemente critici, fa dire nell'*Agricola* (30, 7) al capo caledone Calgaco che i Romani *ubi solitudinem faciunt, pacem appellant*, cioè definiscono ipocritamente pace quello che per i popoli sottomessi è semplice desertificazione. Il dibattito sull'imperialismo e, più in generale, sulla romanizzazione può offrire, se condotto con competenza e cautela, opportuni spunti di riflessione.

La cristianizzazione del mondo antico

Un terzo esempio di momento di trasformazione è la diffusione del Cristianesimo. Si tratta di una tematica spesso trascurata nell'effettiva prassi scolastica, che però è sottolineata dalle *Indicazioni nazionali* e può offrire opportuni spunti di riflessione, anche di tipo interdisciplinare. La diffusione, anche grazie ai viaggi dell'apostolo Paolo, dell'annuncio evangelico in Oriente e poi a Roma comporta una cristianizzazione

che, decennio dopo decennio, si fa sempre più ampia.

Essa si sviluppa in un contesto in cui da un lato la tradizionale religione olimpica è ormai in crisi da tempo, incapace di venire incontro ai bisogni spirituali collettivi e individuali, e dall'altro hanno particolare successo culti stranieri e iniziatici. Inoltre, al contrario di quanto spesso si ritiene, essa si diffonde non solo tra i ceti subalterni, come anelito di riscatto dopo la morte da una condizione sociale insoddisfacente, bensì, come è stato dimostrato, anche tra le classi elevate e nella stessa cerchia dei collaboratori imperiali, provocando così un vero e proprio contatto trasversale tra i diversi ceti sociali.

Il docente condurrà opportunamente gli studenti a comprendere le trasformazioni di lungo periodo che vanno dalla prima persecuzione, quella neroniana del 64, all'ultima, quella di Diocleziano del 303, e che approdano prima nella svolta di Costantino con l'editto di Milano del 313, con cui viene concessa libertà religiosa e dunque anche il Cristianesimo è considerato *religio licita*, e poi nell'editto di Tessalonica di Teodosio del 380, che dichiara il Cristianesimo religione di Stato.

A tali problematiche si accennerà nell'unità didattica dedicata al periodo post-costantiniano e teodosiano, nell'anno in cui si celebra il 1700° anniversario dell'editto di Milano (313-2013). Una chiave di lettura di particolare interesse con la quale affrontare il problema dei rapporti tra pagani e Cristianesimo è la lettura di testi dei primi sul secondo: essa non solo mostrerà quale fosse il grado di conoscenza da parte dei pagani di quella che essi consideravano una setta dell'ebraismo, ma anche quali siano i contorni del problema dell'incontro tra la civiltà classica e quella cristiana.

Lezioni con le slide per l'anno 2012/2013

Le slide predisposte negli anni passati hanno riguardato prevalentemente temi di storia politico-militare. L'impostazione metodologica sottesa a questa scelta è molto chiara e precisa: si è voluto sottolineare la centralità della storia di tipo evenemenziale, cioè relativa ai fatti. Questo aspetto è tanto più importante oggi, quando gli studenti giungono al biennio secondario superiore avendo studiato la storia antica unicamente nella scuola primaria: i manuali diffusi in quest'ultima privilegiano una impostazione che è purtroppo molto distante da questo tipo di approccio e dunque la priorità del docente di storia del biennio superiore è fornire quelle conoscenze in termini di fatti, nomi e date che una formazione precedente sotto molti aspetti assai discutibile ha spesso

man-

cato di trasmettere in modo organico e sufficiente. Infatti, è indispensabile comprendere che qualsiasi riflessione sulla storia non può prescindere da una conoscenza puntuale e approfondita dei fatti, anche nella loro dimensione geografica e cronologica. In altre parole, lo studio di temi, di problematiche, di aspetti del mondo antico non può prescindere da una previa conoscenza precisa del mondo antico medesimo. Lo studio della storia nella scuola secondaria superiore non può, infatti, ridursi a una serie di approfondimenti monografici tra loro slegati e privi di un solido fondamento che deriva da una conoscenza storica organica e completa. Fermi restando tali principi e fornita negli anni precedenti una presentazione di diversi segmenti importanti della storia antica, proprio secondo l'ottica qui sopra illustrata, si è scelto per l'anno 2012/2013 di affiancare a slide che continuano a seguire tale impostazione, che si ritiene imprescindibile, altre di sapore più innovativo. Si terrà dunque ferma

l'ormai consolidata scansione che riserva la prima unità al Vicino Oriente e l'ultima al Tardo antico e che divide le restanti tra mondo greco e romano, ma tra queste ultime si inseriranno due coppie di unità di nuova impostazione.

In primo luogo, una coppia di lezioni in cui si pongono problemi di natura "istituzionale": per il mondo greco si è scelto l'am-

bito giudiziario, con la presentazione del funzionamento della giustizia, anche in una prospettiva comparativa allo scopo di cogliere continuità e discontinuità rispetto alla realtà in cui viviamo oggi; per il mondo romano si è optato invece per l'ambito deliberativo, con una presentazione del senato nel periodo repubblicano e imperiale, che consente riflessioni nel contempo di natura diacronica e politica.

In secondo luogo, una coppia di lezioni in cui si propone una lettura diretta delle fonti. Infatti, le *Indicazioni nazionali* insistono a più riprese sull'opportunità della presentazione di fonti dirette ed esortano a riservare «uno spazio adeguato [...] ad attività che portino a valutare diversi tipi di fonti, a leggere documenti storici o confrontare diverse tesi interpretative». Si fornirà per il mondo greco una rassegna di fonti che riportano riflessioni ostili al sistema di governo democratico, mostrandone i limiti e i difetti, e per quello romano sulle fonti relative al noto incendio neroniano di Roma e alla conseguente persecuzione anticristiana.

1. Popoli e famiglie linguistiche: la famiglia indoeuropea e la famiglia semitica

Se nell'anno 2010/2011 si era scelto di esordire con un'unità didattica dedicata alla scrittura, questa volta ci si concentrerà sulla lingua: in particolare, essa fornisce utili strumenti per tratteggiare un quadro chiaro e coerente delle popolazioni distribuite nelle età più remote tra Europa e Asia.

2. Alle origini della civiltà greca: l'età oscura e l'alto arcaismo

Cosa conosciamo del periodo che si colloca tra il crollo della civiltà micenea

Cippo di Abercio, risalente al tempo di Marco Aurelio (II secolo); è la più antica epigrafe cristiana sicuramente datata.



e l'arcaismo greco? Quale apporto i poemi omerici possono fornire per la conoscenza di un segmento poco noto della storia antica?

3. Pericle

Chi era Pericle? Come ha cambiato la politica e il volto di Atene? A quali scelte il suo nome è indissolubilmente legato e come è divenuto in qualche modo simbolo stesso del "periodo aureo" della città di Atene?

4. La giustizia ad Atene

Come funziona il sistema giudiziario ateniese? Come può un cittadino comune, che non ha competenze nell'ambito del diritto, rivestire il ruolo di giudice? Qual è il rapporto tra giustizia e democrazia?

5. Voci critiche sulla democrazia: un confronto tra le fonti

La democrazia è un'ottima forma di governo? Diamo la parola a coloro che nel mondo greco possono essere classificati come oppositori della democrazia, per comprendere con quali argomenti sostengono le proprie tesi: sono solo frutto di interessi di parte o fotografano anche problematiche reali che tale forma di governo incontra?

6. Il periodo monarchico di Roma

Quale verità storica si può ricostruire a partire dalle notizie di carattere appa-

rentemente mitico o anedddotico sui sette re di Roma? Cosa possiamo conoscere dei primi secoli della vita di Roma dopo la sua fondazione?

7. Il senato romano

Come si diventa senatori? Tutti i senatori sono "patrizi"? Quali competenze ha il senato? Come cambia il ruolo del senato tra l'età repubblicana e quella imperiale?

8. Le responsabilità dell'incendio neroniano di Roma: un confronto tra le fonti

Il famoso incendio del 64 fu di origine naturale o fu doloso? E in questo secondo caso fu scatenato da Nerone o dai Cristiani? La lettura diretta delle fonti consente di confrontare le versioni e di formarsi un'opinione critica sul problema.

9. Il periodo post-costantiniano e Teodosio (337-395)

Nell'anno 2009/2010 era stata proposta un'unità didattica su Costantino: come prosegue la storia del IV secolo dopo la sua morte e fino alla morte di Teodosio? Come si giungerà dall'editto di Costantino del 313 a quello teodosiano del 380 che sancisce il cristianesimo come religione di Stato?



Paolo A. Tuci
Università Europea di Roma

Danzatrice di Tivoli, statua del periodo ellenistico che si rifà alla Menade danzante di Skopas - Tivoli, villa Adriana.

Storia

Secondo biennio e ultimo anno

Stefano Zappoli

Un primo aspetto qualificante della programmazione di storia per il secondo biennio e ultimo anno è quello relativo alla scansione cronologica. La vecchia partizione storia medievale - storia moderna - storia contemporanea, per quanto disattesa in modo sostanziale dalla normativa degli ultimi grosso modo 15 anni, ha ancora un significato fondamentale, che giova richiamare agli studenti: la storia medievale copre il periodo che va dalla caduta dell'Impero romano all'avvento dell'età moderna, variamente intesa questa come la fine dell'eurocentrismo (presa di Costantinopoli da parte dei Turchi o scoperta del Nuovo Mondo da parte degli esploratori) o il venir meno dell'unità religiosa dell'Europa; la storia moderna parte di qui e giunge fino alla Rivoluzione francese, che per l'Europa segna in ogni caso uno spartiacque sia sotto il profilo degli assetti sociali (e degli ordinamenti sottostanti) che sotto quello dei criteri di fondo degli equilibri politici; la storia contemporanea copre la storia dell'Ottocento e del Novecento. È infatti vero che queste partizioni contengono tutte un tratto di arbitrarietà, ma è pur vero che, entro una materia così magmatica come la storia (e sempre più magmatica agli occhi e alle menti dei giovani d'oggi, poco abituate alla «distinzione» di crociana memoria), mettere qualche punto fermo, qualche distinzione assiale, qualche parametro avente carattere di oggettività abituata – anche il docente – a un criterio di realtà che ha senz'altro effetti benefici. E a

maggior ragione effetti benefici li ha sulla *communis opinio* dello studente sedicente colto (se ne trovano, soprattutto nelle aule liceali), abituato a una *vulgata* secondo la quale la storia è tutta «narrazione» o, peggio ancora, «interpretazione», in un quadro nel quale la facilità retorica tende spesso a sovrapporsi e a surrogare di sé una mancanza di concretezza che spesso è la cifra del conoscere storico di molta coscienza contemporanea, anche in Italia, ed entro la quale il politicamente corretto della ideologia fa strage di criteri di giudizio. Ben venga quindi, anche solo a livello di inquadramento generale della materia (perché la storia medievale è tuttora oggetto della trattazione storica dell'ultimo anno del primo biennio), la vecchia partizione medievale/moderna/contemporanea.

Aspetti metodologici

Libertà di metodo, ovviamente, nel rispetto della personalità degli insegnanti (e dei colleghi). In effetti è difficile contestare l'assunto per il quale ogni docente dà il meglio di sé solo o ve venga lasciato libero di esprimere la sua personalità nel suo insegnamento, nel rapporto coi discenti e con la classe. Libertà però, anche, di confronto, di suggerimento, anche di provocazione. Personalmente, forse perché aduso, oltre che all'insegnamento della storia, anche a quello della filosofia, trovo il metodo dialogico un metodo ricco di grandi opportunità, se utilizzato con accortezza e con parsimonia. Favorisce infatti, oltre ad un rapporto più libero con la scolaresca, anche l'emersione, nella clas-

se, dei vissuti cognitivi, ossia di tutte quelle latenze di significato che poi, con lessico meno tecnico e meno psicologico, costituiscono in qualche modo i pre-requisiti dell'insegnamento della storia (come anche della filosofia). La storia infatti, che è comprensione del passato, lo è sempre a partire dal presente. Non è possibile l'apprendimento della storia, che è fatto umano, a partire da uno stato di tabula rasa. Andrà quindi favorita l'emersione nella consapevolezza dei ragazzi di tutti quei termini variamente parte del lessico della politica e dei fatti della vita pubblica che i giovani non possono non aver tratto dai media, dai giornali, dalle discussioni in casa o in oratorio. La vita pubblica è vita politica e la *polis* è la dimensione della socialità: è lì che si radica la storia, ed è di lì che vanno tratte quelle nozioni, quel piccolo apparato di concetti che può far da tramite tra la coscienza dell'alunno e la coscienza storica. Un po' alla volta lo sguardo del giovane si solleverà – con i dovuti ausili – dal presente al passato e lo porterà nella dimensione del *conoscere* storico. Viviamo nelle istituzioni, spesso, senza conoscerle. Il luogo delle istituzioni è la politica, ma la loro genesi, la loro natura più profonda, è nella storia. Stato, Chiesa, scuola, famiglia. Gli istituti del vivere sociale sono le istituzioni della storia. Occorre solo renderne edotti i giovani, con esempi, con continui riferimenti alla realtà che li circonda. La storia apparirà loro meno lontana di quanto comunemente sono soliti pensare.

L'abitudine alla lettura critica

Contrariamente a quanto si potrebbe essere portati a pensare, metodo dialogico non significa – “aziendalisticamente” – puro e semplice *brain storming*. Significa abitudine ad utilizzare – a far utilizzare – il libro di testo in adozione come una risorsa, nell'uso della quale lieviti il *sapere critico* dello studente. Quindi, si tratta di un far leva sulle competenze dello studente, di abituarlo a sviluppare quelle competenze. Spesso lo studente studia a memoria o, in alternativa, procede a una lettura superficiale, sommaria, del testo. La sollecitazione a una lettura preventiva – compito domestico relativo a una unità didattica, o parte di essa, o a un capitolo di libro (che è poi spesso un capitolo tematico) –, a cui può esser fatta precedere qualche rapida ed essenziale schematizzazione, stimola lo studente ad un lavoro attivo sul testo, alla redazione di schemi, alla ricerca nel testo del capitolo di parti già schematizzate: non, quindi, una piatta ripetizione, ma un lavoro di *interrogazione* del testo, interrogazione che (quasi sempre avente come frutto qualche domanda che rimane aperta) costituirà la premessa del lavoro successivo in classe, anche (a volte) in sede di interrogazione. La storia diventa quindi laboratorio di una «comunità educante» che – nei casi migliori – produce un apprendimento non pedante e coinvolgente, stimola gli studenti, sollecita l'emergere – nella classe – di risorse inaspettate, diventa luogo di apprendimento per il docente stesso, in una circolarità che è il sale stesso del processo di insegnamento-apprendimento, ossia del fare scuola nel suo senso più alto.

Avvicinare la materia (la scienza?) allo studente

Un tal modo di profilare l'insegnamento della storia potrebbe essere giudicato corrivo alle peggiori pratiche di “laboratorialità” destrutturata. Un purista – ed è bene che ancora ve ne siano – potrebbe

Gioco delle carte diffuso durante gli anni della rivoluzione francese.

vedere in esso un indebito svilimento della materia, contro il quale erigere prassi di insegnamento e di verifica analitiche e gerarchiche, in certa misura antitetiche rispetto a quanto proposto. Lungi dallo svilire e democratizzare la materia storica, quanto proponiamo è invece frutto di una concezione molto aristocratica della materia. La storia è, per certi versi, scienza essa stessa. Lo è sotto il profilo del lessico, dei contenuti, del risultato (il giudizio storico, che è per certi versi metodo conoscitivo). Ma è scienza che, per produrre risultati significativi sul piano dell'apprendimento, deve essere *avvicinata* agli studenti con fare pedagogico, partendo dal loro primitivo livello di comprensione per consentire loro di sollevarsi a una buona conoscenza manualistica della disciplina. In questo senso, l'insegnamento della storia si qualifica come *mediazione* per eccellenza. Ma tale mediazione, per essere svolta al meglio, abbisogna di strumenti adeguati. Un buon libro di testo, innanzitutto, scritto con piglio di scientificità, chiaro nelle questioni (di periodizzazione e di interpretazione), corredato di qualche documento e di qualche approfondimento storiografico. Altri ausili, soprattutto di ordine iconografico (tra essi, anche le carte geografiche e storiche), possono essere ricavate per via informatica (anche se ormai i libri di testo – spesso eccellenti sot-



to il profilo grafico – ne sono ricchissimi). E gli studenti se opportunamente sollecitati sono molto bravi a procurarsene autonomamente e a porgerne alla classe. Il secondo strumento è la classe stessa. Il silenzio rigoroso (anche durante le interrogazioni), l'attenta partecipazione, la cura del dettaglio, il rispetto della autorità (che è autorità di maestro) del docente sono la base di ogni solido apprendimento. Proprio una pratica laboratoriale e attenta ai prerequisiti degli studenti richiede una salda guida, che possa essere di riferimento per tutti rispetto alla difficoltà intrinseca della disciplina (difficoltà che è innegabile) e alle necessità di sostegno psicologico, che sempre in ogni contesto classe si palesano, nei vari momenti dell'anno scolastico.

Indicazioni operative

Un quarto d'ora di interrogazione, mezz'ora di spiegazione. Annuncio preventivo di quanto si va a fare nell'ora di lezione, anche in riferimento ai contenuti. Disponibilità all'ascolto, alla soluzione di quesiti emersi nella fase di studio, allo scioglimento di nodi problematici. Capacità di *mediare* rispetto al testo in adozione, di mostrarne l'impostazione, l'impianto (spesso – e la cosa è direi inevitabile, via via che ci si avvicina all'età contemporanea come oggetto di trattazione – condi-

zionato ideologicamente), e di fornire soluzioni di cornice, di inquadramento. La materia deve essere continuamente scandita cronologicamente (momenti periodizzanti, che chiaramente emergono dalla storia politica – ma che spesso gli studenti non riescono a cogliere) e distinta per ambiti (piano sociale, piano culturale, piano economico). Il *fare ordine* dovrebbe essere l'imperativo del docente: dare punti fermi, punti di riferimento. Allontanare la materia dal regno dell'interpretabile e farla entrare entro il regno del conoscibile e del definibile. Sottrarla alla dimensione retorica, portarla entro quella – scolastica – della scienza.

I temi

Per la *storia medievale*, la crisi degli universalismi e l'emergere delle monarchie nazionali. L'ipotesi conciliare per la chiesa. Lo stato territoriale, anche in Italia. L'umanesimo come fatto di cultura.

Per la *storia moderna*, la riforma e la crisi della unità religiosa dell'Impero. Gli Asburgo. La Francia dopo il regno di Enrico II. Lo scisma anglicano. La riforma cattolica. La Guerra dei trent'anni. La ragion di stato e il modello assolutistico. Il parlamentarismo in Inghilterra. Le culture politiche della riforma religiosa. L'illuminismo, nei suoi vari indirizzi. La rivolu-

zione francese, con particolare riferimento ai molteplici aspetti di un fenomeno così complesso. Lo Stato napoleonico.

Per la *storia contemporanea*. Il Congresso di Vienna. Gli albori della cultura liberale e i suoi esiti nel 1830 francese. La rivoluzione industriale, anche nei suoi effetti sociali e nella cultura che le è sottesa. Il 1848 in Europa, con particolare attenzione alle vicende francesi. Gli sviluppi della situazione in Germania, e il fallimento del parlamento francofortese del 1848. Il 1848 in Italia e il profilarsi di Cavour uomo politico. La Francia di Napoleone III. La Germania bismarckiana, anche sotto il profilo degli equilibri europei. Le riforme ottocentesche in Inghilterra. L'«imperialismo». L'Italia post-unitaria, con grande dettaglio soprattutto sotto il profilo delle riforme. L'alba della cultura socialista e la vicenda della Internazionale. Nuove culture politiche alla vigilia della prima guerra mondiale. La guerra stessa. La crisi dello stato liberale in Italia. La Repubblica di Weimar e le ragioni della sua debolezza. La crisi del 1929. L'Europa degli anni Trenta. Il regime nazionalsocialista in Germania e la sua politica estera. La guerra, nelle sue varie fasi e nei suoi vari scenari, anche asiatici. La caduta del fascismo in Italia e il periodo 1943-45. La Repubblica italiana, i suoi istituti, i suoi par titi. La

guerra fredda. Vicende della «decolonizzazione». L'Italia del boom economico e la secolarizzazione della società italiana. Il Sessantotto. Gli anni Settanta e il problema medio-orientale. Culture politiche del mondo arabo. La svolta «neoliberista». Il 1989. Scenari del presente, con particolare *focus* su Europa economica e Cina come potenza.

Problemi

Man mano che il docente si avvicinerà all'età contemporanea, una parte degli studenti – quella più attenta ai «venti» della opinione pubblica – potrebbe prender spunto dalle questioni storiche per sollevare problemi relativi a possibili interpretazioni di eventi della vita pubblica, anche e soprattutto di carattere economico. Ciò potrebbe innescare una circolarità virtuosa, ma molto impegnativa, per l'insegnante, sul piano del reperimento delle fonti. Ma la cosa è di tutto giovamento, perché aiuta a de-ideologizzare, a riportare sul piano dei fatti, l'insegnamento della storia, soprattutto della storia contemporanea, a mio parere il maggior problema didattico – a tutt'oggi – di questa.

Stefano Zappoli

Liceo Classico P. Sarpi, Bergamo

NS DIDATTICA SLIDE (<http://nuovasecondaria.lascuolaconvoi.it>)

STORIA SECONDO BIENNIO E ULTIMO ANNO

Le proposte per il 2012-2013:

Il liberalismo; Il bonapartismo; L'Italia post-unitaria: aspetti politici; L'Inghilterra nell'Ottocento; La cultura europea nella seconda metà del XIX secolo; Bismarck "rivoluzionario bianco"; L'età giolittiana: aspetti politici e culturali; La crisi del 1943 e la nascita della Repubblica; L'Italia repubblicana.

In archivio, le proposte delle annate precedenti:

L'Europa delle Nazioni e l'Imperialismo; La Rivoluzione francese; Le questioni religiose del XVI secolo; L'Umanesimo; La Rivoluzione russa; Imperialismo e primato europeo; Il Seicento e il Colonialismo; L'avvento del fascismo in Italia.

Prima e dopo Napoleone: l'ascesa della borghesia; La questione religiosa del Cinquecento; La prima prova scritta; L'Ancien Regime; Cina ed Europa; Rivoluzioni industriali e società di massa.

La seconda guerra mondiale; Il 1870 e la storia europea; L'illuminismo; La controriforma; La riforma protestante; La rinascita cittadina; La rivoluzione francese; La rivoluzione industriale; La società feudale.

Latino e greco al liceo classico

Giulia Regoliosi

Mi sembra che le indicazioni ministeriali presentino un equivoco di fondo. Tutta la formulazione relativa all'insegnamento del latino pare prescindere dal fatto che lo studente del classico studia contemporaneamente non solo italiano e lingua straniera moderna, con cui è previsto un confronto, ma anche – soprattutto diremmo, visto che è la specificità del tipo di liceo – il greco. Con esso non è previsto alcun confronto, né linguistico, né culturale: anche il formarsi storico del patrimonio letterario latino è osservato nella sua proiezione verso il futuro, cioè nella relazione con le letterature europee, e per nulla invece nel suo legame con la cultura che *ferum victorem cepit*. È evidente che questa assenza di legame non può coinvolgere anche le corrispondenti indicazioni sul greco: ma così sembra che ci si ricordi di tale legame solo da una parte, solo nelle ore di greco, anzi solo nelle ore di lingua greca; infatti l'importanza culturale della civiltà greca in prospettiva diacronica salta il mondo latino, perché si parla anche qui soltanto di relazione con le letterature europee e di confronto con la letteratura italiana e straniera.

A me pare invece essenziale affrontare il percorso grecolatino in una visione complessiva, e per questo motivo ho impostato la programmazione delle due discipline insieme.

I biennio

La questione posta sopra appare particolarmente rilevante per ciò che concerne l'insegnamento linguistico. Le indicazioni ministeriali sono confuse e contraddittorie, tanto da sembrare frutto di un

compromesso fra diverse impostazioni: una più tradizionale, che fa precedere la flessione nominale rispetto a quella verbale; una che si rifa alla linguistica della verbodipendenza, perentoriamente imposta come la tecnica didattica più aggiornata; una presentata in modo fascinoso come “latino naturale”, “metodo natura”, “sintetico a partire dai testi”. Sia per la seconda sia per la terza impostazione si è evitato di indicare le grammatiche di riferimento, senza neppure porsi il problema, per il caso della verbodipendenza, se esistano e siano tuttora reperibili. Se poi si passa al greco si nota una ripetizione letterale della prima parte del latino e l'eliminazione di proposte metodologiche: niente metodo natura (che pure è stato elaborato anche per il greco); niente verbodipendenza, come se il rapporto della frase col verbo in greco non esistesse. Non intendiamo qui fare solo un discorso critico sulla formulazione del testo della

riforma. Intendiamo rilevare che lo studio linguistico del latino e del greco nel biennio del classico è bene che vadano di pari passo, soprattutto se il docente è il medesimo: e sarebbe opportuno che andasse di pari passo anche lo studio o la ripresa delle strutture linguistiche dell'italiano. Questo implica l'utilizzo di un modello linguistico e di una terminologia il più possibile unitaria. Gli studenti del biennio, che tendono a schematizzare e a ridurre, hanno bisogno di chiarezza: riteniamo pericoloso che chiamino complementi nello studio di una lingua quelli che nello studio di un'altra si chiamano, ad esempio, espansioni o attanti, o che la fatica di riconoscere “chi compie o subisce l'azione” sia resa più complessa dal non sapere se chiamarlo soggetto o tema o altro ancora a seconda delle ore della mattinata. Quanto al cosiddetto metodo natura, se ha senso per le lingue moderne, in particolare per lingue come l'inglese in

Attori e coreografi. Mosaico da Pompei, Casa del poeta tragico. I d.C.





Fanciulla che legge. Statuetta bronzea romana da un originale ellenistico del I sec. a.C. - Parigi, Cabinet des Médailles.

cui gli usi idiomatici prevalgono nettamente sulle strutture, non ne ha per lingue il cui uso è storicamente terminato ma che hanno avuto un lungo sviluppo diacronico: per latino e greco (sempre che si voglia operare con lo stesso metodo in parallelo) quella che viene presentata come sintesi a partire dai testi è in realtà l'appiattimento su una sincronia costituita da testi prefabbricati.

È necessaria una strategia didattica che si fondi sulla ragione. Le tre lingue del gruppo letterario hanno in comune l'origine indeuropea, diretta o mediata, e la riflessione linguistica elaborata dal pensiero greco inizialmente, e poi trasmessa e ripensata. Hanno pertanto delle somiglianze su cui si può basare il rimando e il confronto: ad esempio il valore dei casi che, al di là della progressiva riduzione e successivamente della scomparsa delle desinenze, ha comunque determinato la logica delle funzioni nominali. Il confronto mette in luce gli spostamenti di tale logica, e qui dunque è necessaria una precisione terminologica: nel rilevare il fatto che in italiano *invidiare* vuole il complemento oggetto, mentre i corrispondenti latino e greco *invidio* e *φθονέω* vogliono

il dativo, è scorretto e fuorviante definire tale costruzione "oggetto in dativo", come è in uso in molti manuali, perché sposta sul significante la differenza e non dà ragione del fatto che per latini e greci il sentimento è diretto verso una persona, che ne è il punto di arrivo, mentre in italiano la persona lo subisce. Altrettanto fuorviante, a mio parere, è spesso l'abuso dell'espressione "soggetto logico", che elimina ogni differenza, ogni preferenza linguistica per gli usi impersonali, appiattendole su uno schema prefissato, su una lingua fotocopia.

Ma c'è una differenza fondamentale che divide la terna linguistica in latino e italiano da un lato e greco dall'altro. È opportuno che gli studenti comprendano al più presto che il sistema verbale latino/romanzo risponde alle domande "quando?" e "prima, durante o dopo l'altro fatto?". Più che imparare tutta la casistica della *consecutio temporum* è importante che capiscano che sia i latini sia noi loro eredi abbiamo la curiosità di venire a sapere e di comunicare agli altri una sorta di graduatoria di vicende: una posta chiaramente in un punto, le altre raccolte intorno, e quindi in vario modo connesse. Invece il sistema greco risponde alle domande "quando?" e "come lo vedo?". C'è sempre una vicenda posta in un punto, ma già di questa interessa oltre al tempo anche la durata, o l'indeterminatezza, o la risultanza di qualcosa di pregresso; degli altri verbi raccolti intorno il rapporto temporale è del tutto inesistente, mancando perfino i mezzi per esprimerlo (salvo, in casi estremi, l'utilizzo di avverbi). Questa particolare modalità di vedere e comunicare l'azione contraddistingue il greco e non serve semplificarlo troppo, o rimandarlo come un accessorio troppo elevato: nuovamente il rischio è quello di un appiattimento. Un'altra differenza fra latino/italiano e greco è il fatto che il greco rifiuta l'asindeto, tende anzi al polisindeto e ai legami che vanno oltre la

punteggiatura. Il latino classico ha ripreso parzialmente tale tendenza (nesso relativo, uso di *quidem* + congiunzione avversativa per riprodurre *μέν* e *δέ*, ad esempio), ma si tratta di scelte stilistiche di epoche e autori determinati, mentre per il greco è un fatto pressoché ineludibile, che va non solo notato, ma utilizzato per la comprensione della struttura dei periodi; altrettanto si può dire per la presenza dell'articolo, che permette in greco di distinguere molte strutture comprensibili in latino solo dal contesto.

Qui si colloca la questione della traduzione, una delle abilità tradizionalmente richieste dal ministero per le lingue antiche. È superfluo dire che il testo va prima compreso e poi tradotto, e che la resa in altra lingua è appunto un'abilità specifica, distinta dalla comprensione del testo. Laddove le lingue hanno una logica simile la traduzione comporta soltanto una corretta analisi e un uso appropriato del vocabolario: anzi è opportuno che la traduzione rispetti l'originale, in cui l'autore ha operato delle scelte (ad esempio l'uso del passivo, o del presente storico, o delle ripetizioni, o delle metafore) che danno al testo una particolare coloritura. Dove invece le lingue hanno una logica diversa naturalmente va salvata quella della lingua d'arrivo (*invidiare* col complemento oggetto). Ma quando è l'intero sistema verbale ad essere diverso nasce il problema: bisogna proporre agli studenti esempi di modalità di resa, sfidandoli a suggerirne altri, a trovare il modo di rendere, ad esempio, l'aspetto risultativo del perfetto: bisogna soprattutto che scelte necessariamente rinunciarie siano viste come un'approssimazione. Bisogna insomma che la comprensione sia maggiore dei limiti della resa in altra lingua.

Qualche osservazione sulla conoscenza del lessico, da sempre *vexata quaestio* dello studio normativo, e fondamentale argomento a favore del metodo natura. Il ministero propone lo studio per famiglie se-

mantiche e ambiti lessicali; inevitabilmente in uno studio normativo i vocaboli si incontreranno raccolti per strutture (es. declinazioni). Il metodo non mi sembra un problema rilevante. Rilevante è invece che, in qualunque modo si studino, i vocaboli restino nella memoria, passino di anno in anno sempre arricchendosi e siano costantemente oggetto di verifiche specifiche. Questo non sempre avviene. La fine di ogni argomento porta con sé spesso la sparizione dei vocaboli ad esso connessi, magari studiati per esercizio grammaticale; la fine di un anno, a maggior ragione del biennio, azzerata la memoria, si riparte da ἀνθρῶπος/rosa. È una fatica necessaria il far tenere sempre in esercizio un certo numero di vocaboli, comunicandoli agli insegnanti successivi così come si comunica il percorso morfologico svolto.

Il biennio

L'arrivo della riforma al triennio è la novità di quest'anno: pertanto il secondo biennio andrebbe propriamente inteso come terzo anno riformato e quarto non riformato. Partiamo dalle indicazioni ministeriali, che mi pare lascino una grande libertà nei limiti di una periodizzazione del tutto tradizionale, all'interno della quale si possono effettuare tutte le ripartizioni possibili fra i due anni, ampliando o riducendo il programma del terzo anno a seconda delle necessità. Direi che tali necessità siano da ricercare nella preparazione linguistica degli studenti che arrivano dal biennio, in genere cambiando insegnante o insegnanti: i primi testi d'ingresso e le prime verifiche mettono in luce le carenze, o è lo stesso insegnante del biennio a indicare gli argomenti di sintassi, a volte anche di morfologia, che restano da svolgere. Ci sembra tuttavia opportuno che non si prosegua in uno specifico studio normativo oltre il terzo anno, lasciando al lavoro strettamente linguistico del quarto (e del quinto) l'eser-

cizio, l'affronto di diversi stili, l'ampliamento lessicale: questo perché lo studio linguistico è finalizzato all'incontro con gli autori, e ad essi deve essere lasciato il massimo spazio scolastico.

Veniamo appunto alla scelta degli autori da leggere in lingua. La proposta (ché solo proposta è) della riforma segue la logica risalente alla fallita riforma Brocca, cioè il legame fra letteratura e letture: i cosiddetti manuali integrati hanno anticipato la riforma stessa, unendo storia letteraria, testi in lingua e traduzione, e testi in lingua con note. Per il latino questo comporta quindi che il programma di letteratura del terzo anno giunga fino a tutta l'età di Cesare, in modo da poter leggere in lingua i tre grandi prosatori (Cesare Sallustio Cicerone) e i due poeti (Catullo e Lucrezio). Al quarto anno ancora Cicerone Virgilio Orazio e Livio.

È evidente che la libera periodizzazione così è saltata: la letteratura arcaica rischia di essere sacrificata perché non leggibile in lingua, e comunque per cominciare a leggere (cinque autori!) bisogna aspettare almeno qualche mese. Personalmente ritengo inoltre che Catullo e Lucrezio siano autori di grande difficoltà concettuale: il primo per una poetica dotta, di matrice ellenistica, il secondo per la formazione epicurea che gli studenti al più arrivano a conoscere a fine anno. Ma c'è altro. Nuovamente dobbiamo rilevare che in parallelo si studia il greco: i testi proposti, con un'eccezione su cui torneremo, sono quelli in uso attualmente. Catullo è bene che sia letto mentre si leggono i lirici greci, così come Orazio, e quindi al quarto anno. Mi sento invece di insistere per la conservazione di Virgilio al terzo anno, in parallelo con Omero per l'*Eneide*, con lo studio letterario di Esiodo per le *Georgiche*, mentre le *Bucoliche*, difficilmente collegabili a questo livello col modello ellenistico, aprono invece la prosecuzione umanistica. Superfluo dire l'importanza di Virgilio per il Medio Evo, per Dante, og-

getto fondamentale dello studio dell'italiano.

Riprendo brevemente il programma di greco, per notare che finalmente si propone come testo di prosa al quarto anno l'oratoria, inserita così nella sua collocazione storica. Chi scrive l'ha già da molti anni anticipata: il vantaggio è anche – non solo – quello di un alleggerimento rispetto alla vastità del programma di letteratura, in cui soprattutto lo studio del teatro tragico e comico deve avere uno spazio adeguato, con molte letture in traduzione.

V anno

Nuovamente rileviamo che siamo in un quinto anno pre-riforma. Le modifiche proposte dal ministro per il futuro quinto anno non sono peraltro molte: al di là dell'aspetto un po' velleitario per cui si vorrebbe giungere fino al tardoantico, peraltro già previsto nei vecchi ordinamenti, l'unica modifica riguarda la lettura di filosofi in greco (devo ancora citarmi: da anni leggo Platone invece dell'orazione anticipata al quarto anno). Mi pare un'idea molto positiva, così come la conservazione della tragedia all'anno finale, rinunciando alla corrispondenza con la storia letteraria, che non offrirebbe sostituzioni equivalenti. Vorrei però aggiungere una questione. Il mondo greco ha espresso, soprattutto nell'età ellenistica, una straordinaria ricchezza di indagini scientifiche, con anticipazioni a volte sbalorditive (come la teoria eliocentrica di Aristarco di Samo); il mondo romano ha lasciato in eredità all'Europa un patrimonio giuridico straordinario (non a caso copiato da popoli che si affacciano al diritto, come la Cina). È bene che anche questi aspetti, e non solo quelli letterari o filosofici, siano tenuti presenti, per non mutilare una civiltà che ha lasciato così tanto di sé.

Giulia Regoliosi
esperta della materia

Latino

Liceo scientifico, linguistico, delle scienze umane

Ilaria Torzi

All'inizio dell'a.s. 2012/13, all'esordio del secondo biennio previsto dalla riforma Gelmini, si dovrebbe essere in grado di fare un bilancio, quantomeno parziale, del lavoro svolto nel primo biennio "riformato". Accettata *oborto collo* la significativa decurtazione d'orario, esaurite le più che giustificate lamentele, ciascun insegnante, infatti, si è rimboccato le maniche e ha utilizzato al meglio le risorse a disposizione. Io stessa, in qualità appunto di insegnante di biennio del Liceo Scientifico Statale "Vittorio Veneto" di Milano, ho esperito varie strategie per far sopravvivere uno studio decoroso della lingua e ho avuto modo di confrontarmi con colleghe impegnate nello stesso agone. Ho potuto in primo luogo verificare che una questione assolutamente banale influisce in modo significativo sullo svolgimento del programma: mi riferisco al fatto che nella stessa classe il docente insegna il solo latino o più materie, meglio

se italiano e latino. Il problema non è tanto o solo di portare avanti in parallelo e completandoli a vicenda lo studio della morfo-sintassi della lingua madre e di quella antica, cosa che si può risolvere con un buon accordo con il collega dell'altra disciplina, ma, come dicevo, è molto meno sofisticato e consiste nel numero di ore che si possono perdere nel corso di un anno e che non possono essere bilanciate distribuendo "gli ammanchi" su più materie. È noto a tutti gli addetti ai lavori, infatti, che le 99 ore annuali del piano degli studi non sono sempre tali, tenuto conto di vacanze, manifestazioni studentesche, eventuali autogestioni, malattie di stagione e attività alternative, sicuramente formative, ma poco rilevanti per lo studio del latino.

Trovandomi personalmente nella fortunata situazione (forse i miei studenti non la valutano allo stesso modo...) di occuparmi di italiano, latino, storia e geografia sia in prima sia in seconda, non ho

dovuto affrontare questa difficoltà e, fatta salva inevitabilmente la differenza del gruppo classe che si ha davanti, mi sento di dire che posso svolgere un programma sufficientemente articolato, a scapito tuttavia sia del recupero *in itinere*, molto ridotto, sia di un inizio di studio di altri, che comunque sembra essere preventivato anche dal Ministero, dal momento che non sottolinea obiettivi specifici relativi alla cultura nel primo biennio.

Soprattutto la prima limitazione risulta gravosa: si ha la netta impressione che i ragazzi non abbiano il tempo di metabolizzare quanto viene loro spiegato prima di passare agli argomenti successivi e non si tratta di sforbicare sulle eccezioni e sull'"astrattezza grammaticale", da intendersi, immagino, come cumulo di particolarità e occorrenze di scarso rilievo¹. Quanto viene richiesto dalle linee guida ministeriali² è da tempo messo in pratica almeno nei licei scientifici, dove, pur rimanendo un buon rigore di impo-



Teste di giovani atleti, di età giulio-claudia e antonina - copie da originali greci di Lisippo e di Skopas.

stazione, si mira soprattutto alla comprensione dei testi ed a una didattica più “razionale”, privilegiando, per esempio, lo studio delle macrofunzioni dei casi rispetto a quella dei singoli complementi e l’illustrazione di costrutti secondo una prospettiva funzionalista, che sottolinei il ruolo delle parole nella sintassi della frase, come suggerito per esempio dalle grammatiche fondate sulla verbo-dipendenza, ad una sterile ed elencativa “sintassi dei casi”. La componente mnemonica, tuttavia, è imprescindibile, come nello studio di ogni lingua straniera, soprattutto di una flessiva che comporta cinque modelli di declinazioni con sei casi l’uno al singolare e al plurale ed un sistema verbale con due diatesi, otto modi, ed una congrua quantità di tempi: escludo che ci siano insegnanti di lingua straniera che non diano ai loro studenti, ad esempio, liste di verbi irregolari o *collocations* da imparare a memoria. Sicuramente la vicinanza con l’italiano dovrebbe aiutare i discenti nella comprensione dei vocaboli, ma spesso la povertà nel padroneggiare il patrimonio lessicale e i registri della lingua madre impedisce loro di sfruttare il vantaggio, di fare un uso più proficuo del dizionario e di tradurre in modo meno “letterale” e più aderente al senso totale del testo.

Come possibile alternativa per ottimizzare l’insegnamento viene proposto il “metodo natura”: non metto in dubbio che sia un’opzione possibile; ha oggettivamente dei vantaggi, a livello psicologico, in quanto favorisce un approccio più comunicativo da parte dei ragazzi e, nell’ambito dei contenuti, nell’apprendimento di molti vocaboli, anche se spesso in una gamma limitata di accezioni. Va però spe-

cificato che, come in ogni altro manuale, i primi testi, anzi quasi due terzi del corso di Ørberg che è attualmente quello più usato in Italia con questa metodologia, non sono d’altre, contravvengono quindi al suggerimento ministeriale secondo cui «sarà [...] opportuno partire il prima possibile dalla comprensione-traduzione di brani originali della cultura latina». A mio avviso, inoltre, e questa è l’obiezione più seria, il metodo natura implica dei prerequisiti di morfologia-sintassi italiana ed un rigore nell’impostazione del lavoro superiori a quelli che mediamente possiede uno studente al termine della secondaria di primo grado. Il docente dev’essere poi molto abile nel tirare le fila e provvedere ad una formalizzazione conclusiva di quanto frammentariamente imparato nel corso di una o più lezioni, per evitare la dispersione e l’oblio: tutte cose che, secondo me, richiedono ben più di tre ore settimanali. Va comunque segnalato che la tendenza editoriale ultima propone dei corsi, forse vincenti, che affiancano un’impostazione “tradizionale” ad aperture verso il metodo natura.

Quello che stupisce leggendo le “linee generali e competenze” riferite alla parte linguistica del latino allo scientifico (e quindi al liceo delle scienze umane, i cui programmi sono in vero una “fotocopia” dei primi) è che non differiscono da quelle del classico; se ne potrebbe dedurre quindi che o siano effettivamente sufficienti 198 ore per sviluppare, appunto, le adeguate competenze linguistiche e che le 132 in più siano dedicate al ginnasio alla “cultura” o che negli altri due licei si debba continuare ad occuparsi esclusivamente di lingua almeno per un altro anno. La cosa, in sé non disprezzabile, cozza però

con la necessità di svolgere il sostanzioso programma di cultura del secondo biennio e quinto anno ed è assolutamente penalizzante se non impensabile nel liceo delle Scienze Umane che prevede due sole ore settimanali per i restanti tre anni. Per altro non avrebbe senso insistere rigorosamente con la lingua, se poi non si riuscisse a leggere quasi nulla degli autori in latino. Va inoltre specificato che anche nel secondo biennio si perdono allo scientifico globalmente 66 ore³, probabilmente proprio quelle che nel corso tradizionale venivano utilizzate per portare a termine lo studio grammaticale; infine posso dire in base alle lamenti dei colleghi e alla mia esperienza in ambito di docenza universitaria, che già nell’ultimo decennio si aveva l’impressione che le conoscenze linguistiche toccassero l’apice a fine seconda per poi calare nel corso del triennio, non certo per incompetenza degli insegnanti, ma per oggettiva diminuzione di “allenamento” traduttivo.

Che fare? Liceo scientifico e delle scienze umane

Sic stantibus rebus, vediamo quale può essere una programmazione decorosa e realistica, almeno per il liceo scientifico. Si possono dedicare alcune ore della prima alle norme fondamentali di fonetica e prosodia con la coscienza che andranno comunque riprese più e più volte, perché, ancorché essenziali fin dall’inizio del programma, esse risultano astratte alla mentalità quasi solo applicati va dell’alunno che esce dalle medie; contemporaneamente è d’obbligo un robusto ripasso di morfologia verbale nell’ambito dell’italiano, in quanto, per lo più svolta in prima media, è ormai caduta nell’oblio.

1. Già Luciano Favini, nella programmazione di latino e greco comparsa due anni fa in questa sede, si chiedeva giustamente se esista una grammatica non astratta. «Temo che vecchi e nuovi pedagogisti confondano la grammatica con il modo tenuto da certi insegnanti di insegnare la grammatica. La grammatica, in sé, è molto

vicina alla matematica, cui nessuno certo imputa quali peccati astrattezza e formalismo». («Nuova Secondaria» 1 (2010), (XXVIII), p. 66 n. 3).

2. «Evitare l’astrattezza grammaticale, fatta di regole da apprendere mnemonicamente e di immancabili eccezioni, privilegiando gli elementi linguistici chiave per la

comprensione dei testi e offrendo al contempo agli studenti un metodo rigoroso e solido per l’acquisizione delle competenze traduttive».

3. Invariate invece le quattro ore settimanali per terza, quarta e quinta al classico.

PROGRAMMAZIONE

Affrontare il concetto di caso, utilizzato solo marginalmente nella lingua italiana, non è mai scontato; a mio avviso è basilare spiegare che non c'è un'equivalenza caso=complemento, ma che ciascuno raggruppa un insieme di funzioni sintattiche facenti capo ad un'area fondamentale, quali il movimento per l'accusativo o l'origine per l'ablativo, cui si sono aggiunte le valenze strumentale-sociativa e locativa: risulta così più razionale e più intuitivo lo studio dei singoli complementi o il riconoscimento di una funzione se anche non è inequivocata l'"etichetta" in base all'analisi logica tradizionale⁴.

In prima, sempre portando avanti uno studio parallelo nel programma di italiano, soffermandosi in particolare sulle parti invariabili del discorso, sia perché solitamente un po' trascurate, sia perché essenziale per l'articolazione dei testi e per la comprensione degli snodi degli stessi anche nell'ambito della traduzione, si può pensare di trattare la morfologia nominale con qualche accenno alla pronominale (per es. pronomi personali e dimostrativi e/o relativi) e quella verbale, almeno nell'indicativo e imperativo. A seconda dei manuali, poi, verrà trattato prima il congiuntivo o l'infinito e questo influirà sulle scelte di sintassi del periodo: a fianco di proposizioni esplicite temporali e causali, infatti, saranno alternativamente affrontate le complete e le circostanziali con *ut* o le complete con l'infinito. Ancora, la maggior parte dei testi scolastici porta piuttosto precocemente la formazione e l'uso del participio, quindi la differenza essenziale fra valore nominale e verbale degli stessi e i primi rudimenti su costrutti quali ablativo assoluto e parti-

cipio congiunto, da affrontare sempre in parallelo per sottolinearne uguaglianze e differenze.

Essenziale è poi insistere sui connettivi interfrastici e intersequenziali, spesso trascurati come "parole vuote", scarsamente memorizzati e conseguentemente fraintesi in più casi nella resa testuale; allo stesso modo è fondamentale per una didattica "breve", preferirei definirla "razionale", affermare con chiarezza nella sintassi del periodo la differenza fra forma e funzione. Anche in questo caso la sinergia e l'analisi contrastiva italiano-latino sarà d'obbligo, nell'illustrare la possibilità di avere tipologie di frasi con lo stesso valore ma costruite in modo differente (quali, in latino, complete con accusativo ed infinito e con *ut* e congiuntivo, in italiano esplicite e implicite) e costrutti sovrapponibili ma indicanti funzioni ben distinte (ad esempio, in latino, *ut* completo e circostanziale; in italiano *perché* causale e *perché* finale).

La civiltà terna sia inevitabilmente trascurata: il programma di storia, che deve dividere con geografia le tre ore settimanali, arriva solo nell'ultima parte dell'anno a Roma e non si può certo soffermare in letture di approfondimento⁵; ancora una volta può venire in aiuto la programmazione di italiano che consente di introdurre il mondo antico tramite i poemi epici, solitamente graditi agli studenti o letture domestiche *ad hoc*.

Impostato così il lavoro, meno gravosa dovrebbe risultare la prosecuzione in seconda, in cui ci si dedica eminentemente alla morfologia pronominale, al completamento di quella verbale e soprattutto alla sintassi del periodo. Il programma di sto-

ria prevede la trattazione di tutta l'età imperiale e del tardo antico, quindi almeno l'aspetto della contestualizzazione cronologica può essere demandato a questa disciplina, e ancora una volta verrà in aiuto l'italiano (benché si debba ora affrontare anche la letteratura delle origini) con letture di testi in traduzione o romanzi storici per un quadro più ampio sulla civiltà⁶.

La programmazione del secondo biennio e del quinto anno è ancora tutta da sperimentare e non potrà procedere parallelamente allo Scientifico ed al Liceo delle Scienze Umane; per quanto riguarda quest'ultimo ricordo che, quando insegnavo al Liceo della Formazione, uno dei tanti "derivati" della sperimentazione quinquennale del magistrale con un orario analogo, il programma di lingua alla fine del biennio era spesso ben lungi dall'aver affrontato i vari costrutti con i nomi verbali: gli studenti che sceglievano questo istituto erano più inclini alle materie discorsive che a quelle scientifiche, quindi risultava meno agevole impostare uno studio che implicasse un forte rigore logico. In questa eventualità le prime 66 ore (o buona parte di esse) andrebbero dedicate al completamento del programma di "grammatica", per poi procedere con lo studio di alcuni generi letterari, i più significativi anche per la loro ripresa in età moderna, all'interno dei quali trattare contestualizzandoli i principali autori. Se non ha senso, infatti, insistere con la lingua senza arrivare a leggere autori in latino, non è nemmeno ipotizzabile affrontarli senza una adeguata conoscenza sintattica, né vanificare il lavoro del

4. Questo è uno dei motivi per cui, a chi me lo chiede, sconsiglio il "corso di latino" alle medie, in quanto, a prescindere dall'indiscutibile buona volontà dei colleghi, molto spesso si tratta di poche lezioni in cui si semplificano eccessivamente i concetti, sovrapponendo, ad esempio, accusativo a complemento oggetto, genitivo a complementi di specificazione. Così gli allievi si illudono di conoscere i primi rudimenti della lingua e spesso finiscono per sottostimare l'impegno che richiede la nuova

materia. Ritengo invece più proficuo un rigoroso programma di morfo-sintassi italiana e un robusto ripasso della stessa nel periodo estivo precedente la prima superiore.

5. L'obbligo dei cosiddetti "libri misti" a partire dal 2012/2013, dovrebbe fornire materiale di approfondimento online per quanto riguarda gli argomenti di storia, così come esercizi in più di latino, con autocorrezione. Personalmente, senz'altro per un limite

non ho mai utilizzato tale strumento, ritenendolo poco agevole, mentre i ragazzi di norma se ne servono solo se fortemente spinti dall'insegnante.

6. Personalmente ho fatto leggere *Imperium* di R. Harris, un romanzo sulla vita di Cicerone fino alla conquista del consolato, e *La congiura di Catilina* di Sallustio, in traduzione, proprio per confrontare un testo di fantasia, ancorché di fondamento storico, con uno storiografico e quasi coevo agli eventi.

primo biennio servendosi solo di traduzioni. Qualora invece il programma dei primi due anni abbia già fornita conoscenze sufficienti, si può procedere ricavando lo studio dei pochi argomenti mancanti dai testi stessi d'autore.

Davvero troppo ottimistica mi pare la serie di proposte delle linee guida del Ministero che spaziano da Plauto e Terenzio fino ad Agostino, passando per storiografia, lirica, retorica, filosofia, epica e il romanzo; allo stesso modo, per far sì che rimanga un'impronta nel tempo, credo sia più opportuno limitare (ma non eliminare) le letture in lingua a favore delle

opere in traduzione, possibilmente intere, assegnate come letture domestiche, in linea con quanto si era cominciato a fare al biennio anche se nel programma di italiano.

Anche allo scientifico si dovranno utilizzare alcune ore per tirare le fila sugli ultimi argomenti di lingua, affrontati però partendo dai testi d'autore. Ritengo più fattibile un profilo di storia della letteratura che sfrondi molto la parte delle origini a favore dell'età augustea e giulio-claudia; più utopistico mi pare il raggiungimento del quarto secolo. Anche in questo caso privilegerei sostanziose

letture di opere in traduzione, benché rimanga spazio e ci siano gli strumenti per affrontare diversi brani in lingua. Non trascurerei, per affinare le abilità traduttive e di analisi testuale, il confronto con traduzioni letterarie, per

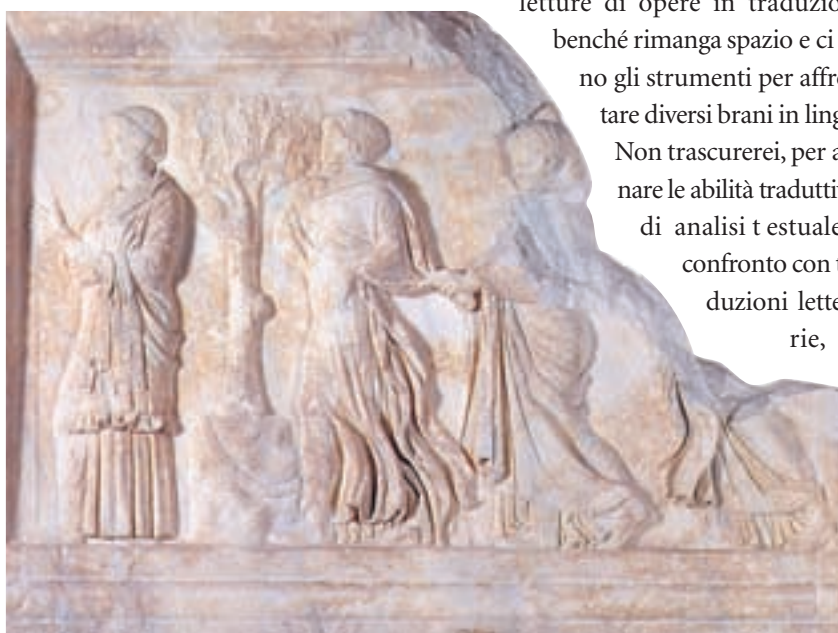
esempio di poeti o scrittori della letteratura italiana.

Liceo linguistico

Poche righe rimangono da dedicare al liceo linguistico, proporzionali allo spazio lasciato al latino in questo istituto. Davvero insufficienti sono 132 ore perché la materia possa essere presa sul serio dagli studenti e perché si possa impostare un lavoro rigoroso; risibile mi pare l'ipotesi di trattare la morfo-sintassi "per spot", ad esempio le sole tre prime declinazioni. Riterrei più utile una trattazione dei generi letterari più significativi per le letterature moderne con lettura in traduzione di opere che hanno "fatto scuola", quali il teatro o la lirica o l'epica. Non escluderei, invece, di dedicare qualche ora, in sinergia con l'insegnante di italiano o delle lingue straniere, per ricostruire etimologicamente la storia di alcune famiglie di parole.

Ilaria Torzi

LSS "Vittorio Veneto", Milano
Università degli Studi di Bergamo



Rilievo con Ninfe,
I secolo dopo Cristo.

NS DIDATTICA SLIDE (<http://nuovasecondaria.lascuolaconvoi.it>) LATINO E GRECO

Le proposte per il 2012-2013:

Il greco, il latino e le lingue europee: Introduzione: la famiglia delle lingue indoeuropee; La formazione delle parole; Il patrimonio lessicale comune; La sopravvivenza di greco e latino nel lessico tecnico contemporaneo.

Temi di letteratura e storia culturale: Le sirene: tradizione letteraria e iconografica; Pandora ed Eva: la donna e la comparsa del male nel mondo; L'allegoria della nave dello Stato; La schiavitù nella letteratura greca e latina; L'invidia degli dei.

In archivio, le proposte delle annate precedenti:

La III declinazione; Gli aggettivi della II classe; I numerali; Cultura romana, Il calendario; Formazione dell'*infectum*; Il genitivo nei verbi; Particolarità del verbo latino; Congiuntivi indipendenti; La proposizione infinitiva.

La storia del latino; I pronomi determinativi; Il verbo deponente; Le congiunzioni coordinanti; L'accusativo; L'uso di *cum*; Parole chiave. 2; Completive con il congiuntivo; L'uso di *ut*.

Introduzione alla fonetica latina; Introduzione al lessico; La frase latina; I sistemi verbali; Gerundio e gerundivo; L'ablativo; Nominativo e infinito; Parole chiave. 1; La consecutio temporum.

Lingue straniere

Dall'oralità alla scrittura nell'apprendimento dei testi in L2

Giovanni Gobber

Nelle *Indicazioni nazionali* per la secondaria, sia per il biennio sia per il triennio, emerge la preoccupazione di orientare l'apprendimento all'esperienza della lingua come strumento di comunicazione. L'invito è ben motivato: nella fase storica attuale è metodologicamente opportuno privilegiare un approccio induttivo sul classico andamento deduttivo, basato sull'impianto delle definizioni sostenute da esempi illustrativi. Non si tratta di condannare il mondo di ieri; si tratta piuttosto di recuperare i contenuti, adeguandoli alle modalità di apprendimento diffuse nel mondo di oggi.

Partire dalla lingua orale

Raccogliamo la sfida, e andiamo fino in fondo. Per cominciare, rifiutiamoci di partire, nell'insegnamento della lingua, dai testi scritti. Sono astrazioni. La scrittura è astrazione. La lingua è suono. Scrive Henri Frei: «En linguistique, toute vérité entre par les oreilles, toute sottise par les yeux» (*La grammaire des fautes*, Slatkine, Genève 1929, p. 36). Prima tappa nell'apprendimento della lingua deve essere la comprensione e la produzione di testi orali. L'ascolto ripetuto di un breve testo orale può avere molteplici funzioni: serve per abituarsi alla pronuncia della lingua; serve per un approccio alla lingua che non sia mediato dall'elemento grafico.

La scrittura va infatti compresa e "decifrata". L'allievo si deve impegnare due volte: deve capire la grafia, cioè associare una sequenza di tratti scritti a una successione di suoni capaci di significare;

deve poi costruire un modello della parola scritta, per riuscire a ricordare e saper riprodurre la grafia. L'impresa aiuta a sviluppare la capacità di leggere e quella di scrivere. Il percorso di analisi e sintesi richiesto dallo sviluppo di tali competenze ha inoltre una valenza metalinguistica. Ma non può aiutare a comprendere il suono e a pronunciare suoni capaci di significare. Per comprendere il suono è anzitutto necessario sviluppare la capacità di ascolto. Prima di impegnare gli allievi nell'esercizio dell'ascolto ripetuto, è infatti essenziale che imparino ad ascoltare. Può sembrare una banalità: eppure questo è il primo passo nell'autentica esperienza della lingua. Ascoltare non vuol dire udire. È facile avviare la riproduzione di una traccia sonora registrata (una volta c'erano le riproduzioni analogiche, ossia dischi e audiocassette; ora ci sono quelle digitali, disponibili su un supporto come un compact disc oppure scaricabili direttamente dalla rete). Meno facile è porsi in ascolto per cogliere il suono. Molti hanno un "orecchio musicale"; molti hanno pur e un "orecchio linguistico": sentono il suono – dove "sentire" significa "provare sensazione", non semplicemente "udire". Sentire il suono vuol dire cogliere l'andamento ritmico, il tempo della pronuncia, la melodia, l'intensità del volume; la produzione sonora è come un corpo unitario che si articola muovendosi nello spazio: non è una serie statica di elementi che si possono distaccare l'uno dall'altro. Il suono di una frase non è una successione di suoni associati a lettere. La pronuncia non ha la struttura della

grafia. La lingua orale non è una sequenza di parole scritte. Ascoltare è "fare attenzione" a ogni aspetto del suono – del suono, non dello scritto. L'attenzione è essenziale per sviluppare la "memoria sonora".

Per esempio, si può cominciare con un testo orale breve (non più lungo di tre minuti). Lo si fa ascoltare per quattrocinque volte. A ogni ascolto si può far seguire una breve riflessione sui dati; la traduzione – limitata alle prime fasi dell'ascolto – può servire per fissare meglio la sequenza sonora. Più si sollecita a ricordare il suono, più si allena la mente degli allievi ad associare suono e senso senza passare per l'italiano. Nella riflessione guidata, l'insegnante può scandire il testo parola per parola e invitare gli allievi a dire quel che si è compreso e quel che si riesce a ricordare. L'esercizio può richiedere circa mezz'ora; dopo una breve pausa, si riprende l'ascolto e ognuno è chiamato a ripetere il testo. Dopo ogni ripetizione, si fa riascoltare il documento orale, finché tutti abbiano fatto l'esercizio. La scrittura può intervenire in una fase successiva, quando cioè il testo orale si sia già fissato. Si apprende l'orale dall'esercizio orale, si consolida l'apprendimento con l'esercizio scritto. Si evita così il rischio di "studiare" la lingua orale sulle pagine scritte, dove non ci sono intonazioni, ritmi, accenti di intensità e la lingua appare come una successione di simboli grafici. Non è lo scritto a fare l'orale, ma non vale neppure l'inverso: non basta l'esercizio orale per impostare la competenza

nella lingua scritta. Non si impara a leggere senza esercizi di lettura, né si impara a scrivere senza esercizi di scrittura. Può sembrare banale, ma non di rado queste attività, decisive per uno sviluppo adeguato della competenza multipla, sono decisamente trascurate.

Scrivere per consolidare ciò che si apprende oralmente

La scrittura è una sede adatta per verificare le competenze raggiunte nell'apprendimento orale. Scrivere serve a fissare le parole, le frasi. Si può impiegare l'esercizio di scrittura per ampliare le competenze. Qui interviene la dimensione metalinguistica, ossia la cosiddetta riflessione sulla lingua. Si impara così a scrivere quello che si è già depositato nella memoria. Come sviluppare la competenza nello scritto? Organizzandola per livelli: vi è la corrispondenza fra la grafia e la pronuncia – è l'ortografia in senso classico; vi è poi la competenza morfologica e sintattica. Infine, e qui vi sono le dimensioni più interessanti da sviluppare, vi è la competenza testuale, che ha più aspetti.

Cominciamo dalla competenza nell'ortografia. La dimensione ortografica è un ostacolo anche per i madrelingua – figuriamoci per chi apprende una lingua come L2. Di solito, l'apprendimento si riduce a una memorizzazione delle forme. Non si ritiene necessario far vedere le ragioni della scrittura. L'ortografia della tradizione europea si regge su una serie di principi che ogni lingua sfrutta in maniera diversa. Fondamentale è il criterio fonetico (a un suono corrisponde una lettera o un gruppo di lettere).

Ora, avviene che la lingua straniera per eccellenza nelle scuole sia l'inglese. Ed è noto che l'ortografia inglese sfugge a generalizzazioni. Poiché ogni parola sembra “un caso a sé”, ci si arrende e ci si affida alla memorizzazione. Eppure, nell'ortografia inglese operano diversi cri-

teri. Per esempio, vale la pena soffermarsi sull'opposizione tra vocali brevi e lunghe; questa differenza è fondamentale per la grafia, ma lo è ancor più per la pronuncia e per il senso! (si citerà la storia del docente universitario italiano che raccontava: *I came to America by sheep* e suscitava ilarità nel pubblico anglofono). E se gli studenti vogliono sapere le ragioni di certe forme apparentemente inspiegabili, si può illustrare, con esempi, il principio storico: nella grafia inglese, la scrittura tiene conto della pronuncia medievale. Per esempio, *gh* in *though, tough, enough, night* serviva per scrivere la fricativa velare di *Loch (Ness)*. Questo suono è scritto *ch* in tedesco e *gh* in inglese. Ma l'inglese, col tempo, modificò la pronuncia: il suono antico è caduto in *though* e in *night* ed è diventato *f* in *tough* ed *enough* (che poi è il tedesco *genug*, pronunciato con una fricativa sorda finale). È ovvio che queste informazioni non si possono dare nell'ora di lingua ai principianti. Si possono tuttavia fornire a un livello più avanzato, allo scopo di far riflettere sulle ragioni dell'ortografia (anche senza citare i legami linguistici fra inglese e tedesco). A volte, soffermarsi sulla grafia aiuta gli studenti a migliorare la pronuncia e la consapevolezza della struttura linguistica.

La riflessione sull'ortografia meriterebbe un'ampia pagina, nella quale andrebbe collocato anche un confronto con l'italiano. Per esempio, la forma verbale (*noi sogniamo*) ha una *i* grafica che oggi non ha corrispondenza nella pronuncia, tuttavia si scrive, ma per una ragione solo grammaticale: la prima persona plurale deve terminare in *-iamo* (*cantiamo, vediamo, sentiamo*); la grafia rende omaggio alla morfologia, non alla fonetica. A volte, si usano grafie diverse per distinguere parole omofone (la *h* distingue le forme *ho, hai, ha, hanno* dalle parole omofone *o, ai, a, anno*). Vediamo altri esempi. In molte lingue, la

radice di una parola si scrive sempre allo stesso modo, anche se cambia la pronuncia: in tedesco le consonanti alla fine della parola sono sempre sorde; così, la parola *Tag*, giorno, mantiene sempre la *g* nella grafia, anche se, quando è finale di parola, diventa sorda (mentre è sonora al plurale *Tage*). In epoca medievale scrivevano *tac*, perché allora seguivano un semplice criterio fonetico. Inoltre, i sostantivi tedeschi hanno l'iniziale maiuscola per via di un principio grammaticale, che impone di distinguere i nomi dalle altre parti del discorso. Tutte le lingue occidentali, poi, seguono un criterio sintattico: scrivendo con la maiuscola la prima parola di un periodo si segnala il confine sintattico della frase. Come vediamo, si spiega l'ortografia e, al contempo, si riflette sulla morfologia e sulla sintassi.

Scrittura e testualità

Se invece vogliamo addentrarci nella dimensione testuale della lingua scritta, possiamo iniziare dall'interpunzione, per salire di livello e addentrarci nella costruzione di periodi, capoversi, paragrafi. Si trova tutto nelle grammatiche normative e nei manuali di stilistica *d'antan*. Oggi sono fuori moda, ma per la forma, non per la sostanza. Recuperare i contenuti, adattandoli alla “narrazione” contemporanea, è impegnativo. Tuttavia si può fare.

Per cominciare, è utile cambiare l'ordine degli elementi. Un approccio deduttivo – che parte dalle definizioni, cui seguono esempi – non permette di fare esperienza della lingua concreta. È più fruttuoso, per l'apprendimento, prendere l'avvio dai testi e allenare gli allievi alla scoperta delle somiglianze e delle differenze. Si può raccogliere una serie di testi scritti del medesimo genere (p.es. i dialoghi tipici del “gossip” oppure le ricette di cucina o le lettere commerciali, fino alle preghiere...), farli leggere, analizzare in parti, in-



vitare gli allievi a cogliere le parole più importanti, guidarli a riconoscere i caratteri ad essi comuni.

Per alcuni testi (p.es. nel caso delle lettere commerciali) c'è un vero e proprio schema di costruzione. Invece di insegnare lo schema, facciamo scoprire partendo dai casi concreti. Lavorando su testi di altro genere, è importante rilevare la frequenza particolare di certe costruzioni grammaticali: p.es. le ricette di cucina o le istruzioni per l'uso hanno una sintassi caratterizzata dalla presenza di imperativi, di congiuntivi esortativi e di costruzioni con l'infinito. In altri testi ancora, sono importanti le espressioni usate per rivolgersi al destinatario (le cosiddette strategie dell'allocuzione): là dove in italiano si "dà del lei", in altre lingue si usano combinazioni diverse degli elementi che compongono il nome (titolo, del prenome e del cognome).

Un altro aspetto importante dei testi è l'andamento tematico. Nelle lingue, in tutte le lingue, operano infatti alcuni tipi

fondamentali di sviluppo del contenuto: narrare, descrivere, spiegare, argomentare sono probabilmente, categorie universali della testualità umana. Si manifestano variamente nei testi (monologici o dialogici; scritti od orali) e si avvalgono di strategie linguistiche diverse: basti pensare all'uso dei tempi verbali nella narrazione, così diversi da quelli della descrizione; si tenga presente l'importanza delle congiunzioni e di altri elementi che legano le frasi in un'argomentazione. I discorsi si distinguono anche per questi tipi di "andamento testuale".

I pregi di un approccio induttivo

A caratterizzare un genere testuale vi sono dunque aspetti pragmatici, stilistici, sintattici, lessicali, morfologici, anche ortografici (una pagina letteraria ha ragioni ortografiche ignote a una lettera commerciale, la quale peraltro esige il rispetto di certi criteri "standard" nell'impaginazione). L'apprendimento della lingua

scritta non deve ignorare alcuna di queste dimensioni. È evidente quanto sia ragionevole un approccio induttivo, ancorato a una solida base di dati, rappresentativa di generi testuali specifici: si apprende la lingua così come è usata. E questo riguarda soprattutto la morfologia e la sintassi. Per esempio, la coppia "domanda – risposta" è una struttura propria dei testi dialogici; la si trova nei testi letterari (romanzi, opere teatrali e così via), nelle interviste, nei dibattiti televisivi e in molti altri generi. L'analisi testuale può accompagnarsi alla descrizione del fenomeno grammaticale: quali domande si usano per chiedere conferma di qualcosa (*leading questions*)? Come sono le domande retoriche? Nei dialoghi sono frequenti; eppure, trovano scarsa ospitalità nei manuali di lingue. Allo stesso modo, si può indagare un testo scientifico e proporre un'analisi della costruzione passiva. Non serve fare tanti esercizi sul passivo, senza farne fare esperienza nei testi. Si imparerà così a usarlo e il passivo per tacere l'agente (*he has been fired*), per concentrare l'attenzione su un procedimento (*several attempts have been made*) o per altri scopi, sempre ben documentati nei testi.

Ogni aspetto di una lingua si manifesta nei testi. Ma ogni genere di testo ha preferenze per certi aspetti della lingua. Tutto quello che la tradizione grammaticale ci ha consegnato serve nella didattica, purché diventi strumento per fare esperienza dei testi in lingua ed entrare nella comunità di chi si serve di quella lingua per comunicare.

Giovanni Gobber
Università Cattolica, sede di Milano

Letteratura Straniera

per il secondo biennio e l'ultimo anno dei Licei

Cristina Vallaro

L'insegnante che si appresta a compilare la programmazione all'inizio dell'anno scolastico non può fare a meno di muoversi tra le indicazioni dettate dal Ministero, il tipo di scuola presso la quale egli presta servizio e gli alunni a cui dovrà insegnare la propria materia. La stesura di tale programmazione deve essere, come vuole la migliore delle tradizioni, una miscela di buon senso e attenzione alla normativa vigente: un prudente muoversi tra autonomia scolastica da una parte e inevitabili obiettivi istituzionali dall'altra.

Pertanto, non si può prescindere dal tipo di classe con la quale si dovrà lavorare, dalle sue difficoltà, dai suoi interessi e, soprattutto, dagli obiettivi (minimi) che sono stati stabiliti nelle riunioni di materia nel rispetto delle indicazioni ministeriali.

Gli strumenti a disposizione dell'insegnante

Nello stilare la sua programmazione, l'insegnante deve soprattutto tener conto degli strumenti che la scuola mette a sua disposizione (aule con la LIM, internet, materiale audio e visivo, biblioteca, ...) e di cui gli studenti sono in possesso (libri di testo, eventuale materiale audio allegato ai testi). La scelta degli autori e dei relativi passi antologici, infatti, è strettamente vincolata agli strumenti di cui un insegnante può disporre e, soprattutto, al livello della sua classe e agli obiettivi da raggiungere entro la fine dell'anno scolastico.

Per quanto riguarda i libri di testo è ne-

cessario rendersi conto che l'impostazione modulare o tradizionale che propongono influisce decisamente sulle scelte dell'insegnante e, di conseguenza, anche sulla sua programmazione. La scelta di una didattica sincronica o diacronica della letteratura, infatti, comporta un lavoro interdisciplinare diverso e, potenzialmente, anche uno sfasamento nello svolgimento degli argomenti rispetto ad altre discipline. Per evitare situazioni spiacevoli durante l'anno e una didattica troppo isolata rispetto alle altre materie, è opportuno confrontarsi con i colleghi e decidere per tempo il lavoro che si ha intenzione di svolgere, quali tematiche trattare, la tematica ... Proprio per questo, l'insegnante deve conoscere bene le risorse del libro che ha adottato: le attività che propone, eventuali traduzioni di brani, collegamenti con altre discipline e, soprattutto, le modalità con le quali lo studio della letteratura è abbinato al consolidamento della lingua.

Una programmazione seria, infatti, dovrebbe tener conto anche di questo aspetto che costituisce l'ossatura portante dell'insegnamento letterario in lingua straniera. L'insegnante deve, perciò, prevedere di "fare lingua" durante le sue ore di letteratura: una lingua che non è più la grammatica del biennio, ormai data per appresa e consolidata, ma consistente nell'insieme delle strutture comunicative, delle sfumature di significato, della costruzione della frase, dei registri linguistici e dei vari contesti. Una lingua, insomma, che smetta gradualmente di essere "scollastica" e si avvia a diventare la lingua par-

lata in contesti reali e quotidiani.

Lo studio della letteratura richiede come requisito fondamentale la passione per la lettura che, tenuto conto del contesto in cui si lavora e della classe nella quale si insegna, va alimentato dall'insegnante attraverso indicazioni bibliografiche che si sposino con le esigenze didattiche e con gli interessi dei ragazzi. È indispensabile che studenti liceali leggano e, soprattutto, che si sentano stimolati a coltivare la passione per la lettura, la conoscenza dei classici, dei grandi autori del passato e anche del presente. Non si può pensare che un insegnante non particolarmente amante della letteratura possa trasmettere con la giusta intensità i valori di cui questa disciplina è portatrice, l'importanza che la cultura deve avere nel mondo di oggi e, attraverso la conoscenza di sé, il confronto con mondi e culture diversi.

Di cosa deve tener conto l'insegnante?

Una volta conosciuto il libro di testo e capitate l'impostazione, l'insegnante deve tener conto di altri fattori altrettanto fondamentali e che non possono prescindere da alcuni aspetti pratici. Per prima cosa l'insegnante non può ignorare il livello della propria classe. Infatti, se si tratta di una classe mediocre è quasi inutile proporre un programma molto articolato e strutturato attorno a testi poco conosciuti e difficili da comprendere: in questo caso è meglio affrontare un programma semplice e ben costruito attorno a concetti base e attività che aiutino alla comprensione del testo. Le cose complicate

e macchinose è meglio lasciarle a quelle classi che appartengono ad una fascia di rendimento alta e che contano, al loro interno, ragazzi propositivi, studiosi e interessati alla materia.

Altrettanto importante è il tipo di Liceo nel quale si presta servizio. I ragazzi di un Liceo Scientifico possono avere interessi diversi dai loro coetanei del Classico o del Linguistico. I collegamenti al mondo delle scienze, dunque, saranno più evidenti al Liceo Scientifico che al Liceo Classico, mentre i rimandi alla comunicazione, piuttosto che alla multietnicità dell'Europa, per esempio, potrebbero essere più indicati per le classi di un Liceo Linguistico. Tutte queste indicazioni, abbastanza scontate in fondo, possono influire anche sulla scelta di attività didattiche extra-scolastiche come, ad esempio, uscite a teatro, mostre, incontri con specialisti di vari settori, che andrebbero inseriti nella programmazione.

Come affrontare lo studio della letteratura in una lingua straniera

In tutti i Licei italiani lo studio della letteratura in lingua straniera ha luogo a partire dal terzo anno, altrimenti detto anche il primo anno del triennio conclusivo del percorso liceale. I ragazzi che sono ammessi a questa classe devono aver raggiunto gli obiettivi minimi previsti dalla classe precedente e, di conseguenza, dell'intero biennio. Tali obiettivi riguardano lo studio della lingua attraverso la sua struttura morfo-sintattica, la sua struttura comunicativa, il lessico di base, un'ortografia e una pronuncia corrette. L'approccio alla letteratura non deve essere traumatico e l'insegnante deve saper parcellizzare le difficoltà affinché tutta la classe, in base al proprio livello di preparazione e ai tempi di apprendimento di ogni ragazzo, viva questa esperienza senza allontanarsi e rifiutare la disciplina.

L'insegnante di letteratura deve tenere spiegazioni in lingua straniera e deve abituare gradualmente la classe ad un linguaggio letterario specifico: i ragazzi devono imparare ad esprimersi usando termini appropriati e a distinguere tra una lingua orale, più informale, e una lingua scritta, più rigorosa sotto molti aspetti (ortografia, sintassi, ...). Pertanto, siccome l'esempio viene dall'alto, l'insegnante deve parlare una lingua corretta anche dal punto di vista lessicale: deve, cioè, abituare i suoi alunni, all'uso di una terminologia precisa e corretta e deve insegnare loro a distinguere, ad esempio, un sonetto da una canzone, un verso libero da un pentametro giambico e via discorrendo... Ne consegue che l'insegnante deve tener conto, almeno all'inizio, di tempi più dilatati, della necessità, non così remota, di dover ripetere le spiegazioni più di una volta, di dover alternare italiano e lingua straniera, di dover leggere e tradurre i testi, di dover assegnare loro compiti precisi come, ad esempio, le attività proposte dai libri di testo, piuttosto che l'elaborazione di riassunti e/o la compilazione di schemi.

La didattica in lingua straniera, così come il tipo di lavoro richiesto agli alunni e la gestione del tempo a disposizione, rientrano nelle indicazioni metodologiche basate su una serie di fattori che compaiono solo indirettamente nella programmazione di inizio anno ma che hanno una ricaduta esplicita ed evidente sul rendimento della classe. La didattica che l'insegnante adotta è basilare nella trasmissione e nella formazione di un corretto metodo di studio.

Per qualsiasi insegnante il compito fondamentale, e più difficile, è trasmettere un metodo di studio che renda gli alunni autonomi nell'apprendimento e nello studio della disciplina. Spesso accade, e qui è l'esperienza che lo insegna, il proprio metodo didattico, vale a dire lo stile delle proprie spiegazioni, l'impostazione delle le-

zioni, il modo in cui si propone la lettura di un testo, sono già indicazioni che tramettono un metodo di studio. L'insegnante deve perciò adottare una didattica chiara, ripetitiva negli schemi di impostazione e spiegazione. La lettura di un testo, ad esempio, comunica agli studenti informazioni preziose sulle cose che sono tenute a sapere e su come sono tenuti ad esporle, su cosa è importante e su cosa è secondario, su quali sono gli obiettivi per raggiungere la sufficienza e quali le strategie che lo porteranno ai migliori risultati.

Nella sua programmazione, quindi, l'insegnante deve tener conto anche della gestione dei tempi a propria disposizione. Lettura, traduzione e commento sono i tre punti chiave della spiegazione di un testo; la suddivisione in sequenze dei testi proposti e l'analisi dei contenuti e della forma; la comprensione del messaggio dell'autore e l'inserimento nel proprio contesto storico-culturale. Per fare tutto questo ci vuole tempo, soprattutto agli inizi, quando la classe è ancora priva di autonomia nello studio della disciplina e ha bisogno di essere seguita passo a passo dall'insegnante.

Una didattica consapevole e completa comprende anche la verifica delle conoscenze e delle competenze acquisite. La classe, ne consegue, va allenata a svolgere determinate prove affinché non arrivi sprovvista al momento della verifica in classe. Per questo motivo è meglio preparare verifiche che corrispondano agli obiettivi finali e che abbiano l'impostazione della Terza Prova dell'Esame di Stato sin dal terzo anno di Liceo: scrivere in una lingua straniera non è facile per un alunno delle scuole superiori, in particolare se deve dar prova di una buona capacità di sintesi esponendo concetti letterari, suggerendo collegamenti ad altre discipline ed usando un linguaggio specifico e adeguato. Tale obiettivo molto ambizioso può solo essere raggiunto

dopo molto esercizio e dopo molto lavoro su prove graduate che, poco alla volta, insegnano ad esporre correttamente e con sintesi ampi contenuti letterari, a gestire i tempi e, in ultima analisi, ad affrontare il problem solving.

Le altre discipline

Provvedere alla compilazione di una programmazione significa fare i conti anche con i programmi ministeriali delle altre discipline, in modo tale da proporre una visione il più completa possibile della tal tematica piuttosto che del tal altro problema. Gli anni in cui si studia la letteratura straniera, infatti, coincidono con uno studio sistematico anche della Letteratura italiana, della Filosofia, della Storia e della Storia dell'arte, nonché con l'acquisizione di un metodo di studio il cui obiettivo ultimo è quello di trasmet-

tere ai ragazzi la capacità di leggere il mondo contemporaneo, di comunicare valori e, attraverso il confronto con l'altro, di farsi interpreti di nuove culture. Spesso si sceglie di lavorare su tematiche logicamente giuste, ma abbastanza scontate, tradizionali, che non sempre si accordano con le esigenze di una didattica multimediale, modulare e in stretto legame con il territorio. Il contatto con la realtà, geografica e/o storica, è un punto essenziale nello studio di questa disciplina. I ragazzi, infatti, devono capire che la letteratura non è un fenomeno astratto: che studiare Shakespeare, o Baudelaire o Goethe o Cervantes non significa limitarsi a leggere un testo e tradurlo, ma dar vita ad un mondo che non è chiuso nel passato, archiviato e, magari, da dimenticare subito dopo che si è finito il Liceo. Il mondo che Shakespeare descrive nei suoi drammi è

ancora attuale, e non solo perché spesso essi riscuotono successo in costose trasposizioni cinematografiche, ma perché parlano dell'Uomo, della sua condizione di creatura imperfetta che si trova a fare i conti con un destino talvolta avverso, talvolta favorevole, con vizi e virtù, con passioni e pulsioni non sempre controllabili. Studiare letteratura significa, cioè, imparare a conoscere l'evoluzione dell'uomo e del suo pensiero o attraverso la parola scritta che, a ben vedere, non è altro che l'espressione concreta del suo pensiero, al pari di una statua o di un quadro.

I collegamenti con le altre discipline, quindi, non vanno sottovalutati, ma ponderati senza fretta e inseriti con attenzione nella programmazione di inizio anno.

Cristina Vallaro
Università Cattolica, sede di Milano

I contributi

Nel 2012/2013 continueremo il percorso avviato nell'anno appena concluso. Ogni fascicolo conterrà almeno un articolo dedicato alla lingua inglese o alle letterature dei Paesi anglofoni. Insieme a tali contributi si alterneranno articoli sullo spagnolo, sul francese, sul tedesco. Sono inoltre previsti interventi di taglio generale, incentrati su problemi di glottodidattica, di linguistica applicata.

Per quanto riguarda i contributi di letteratura, si darà spazio alla comparatistica, promuovendo il confronto culturale e linguistico, per mettere in luce una condivisione "europea" di tematiche e di motivi.

Nei contributi di lingua, linguistica e didattica delle lingue, si dedicherà particolare attenzione alla riflessione sulla lingua

scritta, come sede adeguata per consolidare l'apprendimento linguistico. Alcuni articoli riproporranno l'insegnamento dell'ortografia, mettendo in luce i principi generali della scrittura e i modi diversi in cui sono applicati nelle varie lingue. Non mancheranno contributi dedicati a generi testuali specifici e alle loro caratteristiche grammaticali e lessicali.

NS DIDATTICA SLIDE (<http://nuovasecondaria.lascuolaconvoi.it>) LINGUA E LETTERATURA STRANIERA

In archivio, le proposte delle annate precedenti:

Scrivere la grammatica; Sports and games, Re-using translation to teach language; The Armada Portrait, Analysis of a Pictorial Text; Teaching through corpora; Colours in science; Romantic exiles in Italy; L'esame di stato 2011 di lingua straniera; Teaching English through literature; Food & ethnicity: a journey in search of identity; Strumenti per l'analisi linguistica del testo letterario: le strategie del coinvolgimento emotivo.

Il riso: ponte di collegamento tra Italia e Cina; *La langue verte: qué sako?*; The Great Irish Famine; La terminologia dello sviluppo sostenibile; Letteratura e arte culinaria; Omofonia nella cultura alimentare cinese; Le theme de la nourriture dans *Madame Bovary*; La Terre est Bleue comme une orange; Aspetti didattici del rapporto tra lingue e culture.

A passage to India; L'autoapprendimento della lingua straniera; La geopolitica della francofonia; Globi stellt sich vor - Globi si presenta; Sul videogioco nella classe di lingue; Esami di Stato 2009: la prova di lingua straniera; Elementi per un primo approccio alle lingue e alle culture slave; I livelli di competenza linguistico-comunicativa.

Matematica

Primo biennio

Progettazione per Liceo Classico, Liceo Linguistico, Liceo delle Scienze Umane

Erasmus Modica

Diversi anni prima dell'introduzione della Riforma degli Ordinamenti della Scuola Secondaria di Secondo Grado, era molto forte l'esigenza di cambiare il modo di «fare matematica».

Infatti, a fronte dei numerosi insuccessi e per far fronte alla costante richiesta degli allievi di spunti di applicazione pratica dei concetti studiati, associazioni che si occupano di Didattica della Matematica avevano cercato di fornire spunti per un insegnamento *differente*, volto a sottolineare l'importanza della disciplina nell'interpretazione della realtà. Si pensi al progetto *Matematica 2003* promosso dall'UMI che offre spunti utili per una «*Matematica per il cittadino*».

Con il D.M. n.139 del 22/08/07 sul «*Nuovo Obbligo di Istruzione*» è stata istituita, al termine del primo biennio, la *Certificazione delle competenze* secondo un modello che prevede la suddivisione in assi culturali. Viene inoltre fissata la definizione di competenza come «*la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia*».

All'interno del *Documento Tecnico* viene esplicitato l'obiettivo dell'asse matematico, ossia «*far acquisire allo studente saperi e competenze che lo pongano nelle condizioni di possedere una corretta capacità di giudizio e di sapersi orientare nei diversi contesti del mondo contemporaneo*»

e vengono fissate le seguenti competenze base:

- *utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica;*
- *confrontare e analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni;*
- *individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi;*
- *analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità.*

Le *Nuove Indicazioni*, emanate con il D.M. n. 211 del 7/10/10, tengono conto del raggiungimento delle competenze dichiarate nel *Documento Tecnico* e fissano gli *Obiettivi Specifici* di apprendimento. Non vengono date scansioni annuali dei contenuti e si lascia spazio all'autonomia del docente che, nella sua programmazione, dovrà tener conto di ciò che si andrà a certificare al termine del primo biennio e del fatto che gli allievi dovranno affrontare, alla fine del secondo anno, la prova INValSI.

Le *Indicazioni* segnano un punto di rottura tra la *vecchia matematica* insegnata e la *nuova matematica da insegnare*, invitando i docenti a porre l'attenzione non su liste di teoremi, definizioni, tecnicismi ed esercizi ripetitivi, ma piuttosto sui «*principali concetti e metodi di base della matematica*», finalizzandole all'analisi di situazioni tratte dalla vita reale e non trascurando l'approccio assiomatico. In-

fatti nello sviluppo dei segmenti curricolari «*l'indicazione principale è: pochi concetti e metodi fondamentali acquisiti in profondità*».

Particolare rilievo viene dato alla modellizzazione matematica e, quindi, alla costruzione di «*semplici modelli matematici anche mediante gli strumenti informatici*». Grazie a ciò il discente coglierà la valenza pratica della disciplina e sarà favorito lo sviluppo delle capacità di analisi, di astrazione, di produzione di congetture e confutazioni, etc.

Comune a tutti gli indirizzi di studio è l'invito a tenere conto dell'*evoluzione storica* della disciplina, connettendo le teorie matematiche con il loro sviluppo storico e con il contesto filosofico, scientifico e tecnologico. Nelle *Indicazioni* vengono in particolare menzionati il periodo greco, la nascita della matematica infinitesimale e moderna.

Essendo il momento della programmazione didattica molto delicato e strettamente legato al contesto socio-culturale in cui si opera, di seguito viene data una serie di *indicazioni* utili per la costruzione di un piano di lavoro annuale per le due classi del primo biennio. Esse sono pensate per delle classi «*ideali*» di Liceo Classico, Linguistico o delle Scienze Umane.

Suddivisi per aree e per anno sono indicati i contenuti e vengono dati dei suggerimenti per sfruttare la storia della matematica e indicate delle letture invitanti per collegare la matematica ad altri ambiti del sapere. Ovviamente non si pro-

pone una trattazione che comprenda tutte le proposte, i collegamenti e i percorsi suggeriti, ma che ne sappia fare una scelta sapiente e ponderata anche valutando il gruppo classe per il quale si sta progettando il lavoro.

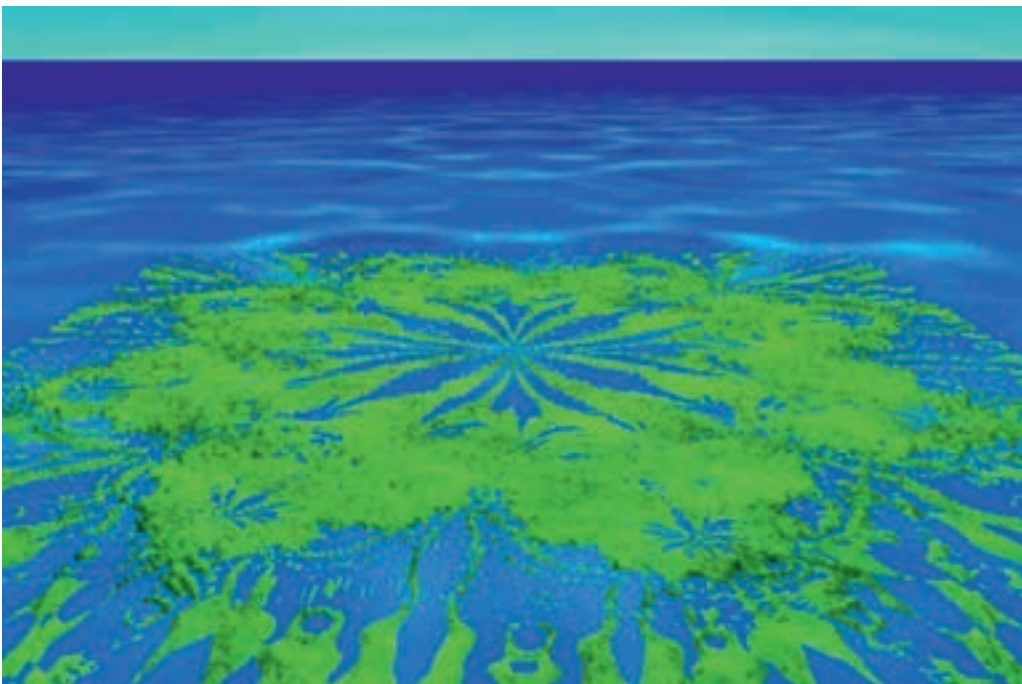
Aritmetica e algebra

Si presentano conoscenze, abilità e competenze relative a questo ambito nella Tabella 1. Ai contenuti standard trattati al primo anno sono state apportate delle integrazioni ed è stata spostata al secondo

biennio la divisione fra polinomi, per dare spazio a una trattazione più completa dell'algebra di primo grado, non dovendosi soffermare sullo studio di equazioni e disequazioni fratte.

Tabella 1. Aritmetica e algebra

Conoscenze	Abilità	Competenze
primo anno		
<ul style="list-style-type: none"> • Insiemi numerici \mathbb{N} e \mathbb{Z}: proprietà, rappresentazioni e operazioni • Potenze e loro proprietà • Multipli e divisori, numeri primi, teorema di Euclide e teorema fondamentale dell'aritmetica • Algoritmo euclideo delle divisioni • Espressioni in \mathbb{N} e \mathbb{Z} • Problemi che hanno come modello risolutivo il calcolo del M.C.D. e del m.c.m. • Valore assoluto di un numero come distanza dallo 0 • Insieme \mathbb{Q}: proprietà e operazioni, potenze • Rappresentazione dei numeri razionali tramite frazioni, allineamenti decimali e approssimazioni • Proporzioni e percentuali • Notazione scientifica e ordine di grandezza • Numeri reali e irrazionalità della $\sqrt{2}$ • Monomi: definizioni, operazioni e proprietà • Traduzione dal linguaggio naturale al simbolico e viceversa • Polinomi: definizioni, operazioni e proprietà • Espressioni letterali • Prodotti notevoli e fattorizzazione • Monomi e polinomi come modello per risolvere problemi 	<ul style="list-style-type: none"> • Rappresentare i numeri sulla retta • Operare negli insiemi \mathbb{N}, \mathbb{Z} e \mathbb{Q} • Effettuare confronti tra numeri • Operare con i numeri scritti in notazione scientifica e stabilirne l'ordine di grandezza • Risolvere espressioni • Operare con proporzioni e percentuali • Operare con monomi e polinomi • Semplificare semplici espressioni letterali • Tradurre dal linguaggio naturale al simbolico e viceversa • Risolvere problemi utilizzando i modelli risolutivi introdotti • Argomentare circa i numeri irrazionali 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico e algebrico per risolvere problemi • Analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti su di essi anche tramite rappresentazioni grafiche • Dimostrare semplici relazioni algebriche
secondo anno		
<ul style="list-style-type: none"> • Frazioni algebriche: semplificazione e operazioni • Numeri reali e approssimazioni • Errori e loro propagazione • Radicali: definizioni, operazioni, razionalizzazione • Potenze a esponente razionale • Vettori e algebra vettoriale 	<ul style="list-style-type: none"> • Operare con semplici frazioni algebriche • Operare con i radicali e con i numeri reali • Risolvere semplici espressioni contenenti radicali • Operare con i vettori. 	



Atollo frattale, di Erasmo Modica

In genere non veniva fatto alcun riferimento all'algoritmo euclideo delle divisioni, ma nelle *Indicazioni* è espressamente citato e può essere presentato come classico esempio di procedimento algoritmico.

L'irrazionalità della $\sqrt{2}$ viene introdotta sin dal primo anno, sia per completare il percorso avviato sugli insiemi numerici, sia perché può essere un primo valido approccio alla *dimostrazione per assurdo*¹.

Solitamente si dedicava poco spazio all'uso dei monomi e dei polinomi come modello per la risoluzione di problemi, ma adesso è importante abituare gli allievi alla risoluzione di semplici problemi con l'uso delle espressioni letterali, rendendoli consapevoli dell'importanza della *codifica* e della *decodifica*.

È consigliabile una presentazione sintetica delle frazioni algebriche, proprio perché la trattazione dei radicali deve essere molto semplificata e quindi priva di lunghissime espressioni irrazionali contenenti decine di prodotti notevoli.

Si ricorda inoltre che la divisione dei polinomi è stata spostata al secondo biennio, di conseguenza risulta poco utile de-

dicare all'argomento ore e ore della propria attività didattica, togliendo spazio a contenuti che invece vanno assolutamente affrontati.

L'elemento di novità sta nell'introduzione dei vettori e della loro algebra: si consiglia di porre l'attenzione sulla differenza tra significato algebrico di vettore come coppia di numeri reali e significato geometrico di vettore come segmento orientato, in quanto spesso gli allievi le considerano due entità non correlate e non comprendono che una coppia ordinata di numeri reali $P(x;y)$ individua un vettore applicato nell'origine e avente come secondo estremo il punto P.

Spunti dalla storia

È possibile partire dalla matematica primitiva e dalle sue prime tracce (osso di Ishango), per passare alla presentazione, in collaborazione con il docente di Storia, di percorsi sulla matematica babilonese, egiziana e greca.

Sarà così possibile mettere in luce l'importanza della matematica nella risoluzione di problemi pratici e i contributi apportati dai popoli antichi. Si possono inoltre proporre percorsi sulle frazioni

egizie e sullo sviluppo dell'algebra.

I personaggi che possono essere trattati sono: Pitagora, al Khwarizmi, Fibonacci, Tartaglia, Viete, Pascal, Gauss. Nel secondo anno è possibile soffermarsi sulla matematica dell'antica Roma, passando a quella medievale e araba e presentare un percorso sui radicali dall'algoritmo babilonese al Rinascimento.

Letture correlate agli argomenti trattati e dalle quali partire per creare possibili percorsi interdisciplinari

Si può proporre la lettura di brani tratti dalle opere seguenti.

- *Il senso di Smilla per la neve* di P. Høeg. Nel testo è presente un brano in cui si fa riferimento al *sistema numerico*, paragonandolo alla vita umana e facendo vedere come l'ampliamento degli insiemi numerici sia legato alla necessità dell'ampliamento della coscienza e della conoscenza dell'uomo. La prima lezione del primo anno potrebbe essere dedicata alla lettura e commento del brano².
- *Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte* di M. Haddon. Nel romanzo sono presenti diversi riferimenti alla matematica e in particolare ai numeri primi. Si può proporre la lettura integrale, in accordo con il docente di lettere. Interessante è il capitolo 19, in cui viene spiegato cosa sono i numeri primi e viene utilizzato il *crivello di Eratostene*³.
- *La solitudine dei numeri primi* di P. Giordano. Nel capitolo 21 del libro si fa riferimento ai numeri primi e, in particolare, ai numeri primi gemelli.
- *Zio Petros e la congettura di Goldbach* di A. Doxiadis. Anche in questo caso è possibile proporre la lettura integrale del romanzo, in quanto la lettura è

1. Si ricordi che gli allievi hanno già acquisito il concetto di numero primo e di fattorizzazione e quindi è possibile proporre una dimostrazione dell'irrazionalità della $\sqrt{2}$

2. È possibile scaricare una scheda per gli studenti all'URL: <http://matematica.orizzontescuola.it/2011/07/31/la-passione-per-la-matematica/>

3. È possibile scaricare una scheda per gli studenti

all'URL: <http://matematica.orizzontescuola.it/2011/10/30/il-crivello-di-eratostene-nel-romanzo-di-mark-haddon/>

Tabella 2. Geometria

Conoscenze	Abilità	Competenze
primo anno		
<ul style="list-style-type: none"> • Enti primitivi, postulati, definizioni e teoremi • Parti della retta • Poligoni • Semipiani e angoli • Poligoni • Congruenza e sue proprietà • Criteri di congruenza dei triangoli • Proprietà dei triangoli isosceli • Disuguaglianze nei triangoli • Rette parallele e rette perpendicolari • Criteri di parallelismo • Proprietà degli angoli nei poligoni • Quadrilateri e loro proprietà • Piccolo teorema di Talete e sue conseguenze 	<ul style="list-style-type: none"> • Definire e descrivere le principali figure e le loro proprietà • Operare con segmenti e angoli • Enunciare e dimostrare i teoremi sui triangoli • Enunciare e dimostrare i criteri di parallelismo • Riproporre i passaggi logici di una dimostrazione 	<ul style="list-style-type: none"> • Rappresentare, confrontare e analizzare figure geometriche del piano, individuandone relazioni e invarianti • Analizzare figure geometriche tratte da contesti di vita reale e riconoscerne eventuali isometrie • Dimostrare semplici proposizioni geometriche • Individuare le strategie adeguate per la risoluzione di problemi • Analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti su di essi
secondo anno		
<ul style="list-style-type: none"> • Metodo delle coordinate • Equivalenza e teoremi • Teorema di Pitagora e sue applicazioni • Teoremi di Euclide • Similitudine e criteri di similitudine • Trasformazioni geometriche: isometrie, simmetrie assiali e centrali, traslazioni, rotazioni • Costruzioni con riga e compasso 	<ul style="list-style-type: none"> • Risolvere semplici problemi col metodo delle coordinate • Riconoscere poligoni equivalenti • Determinare l'area di un poligono • Applicare i teoremi di Euclide e di Pitagora • Risolvere problemi di algebra applicati alla geometria • Riconoscere figure simili • Applicare i criteri di similitudine • Riconoscere le trasformazioni geometriche e applicarle a punti e figure • Comporre trasformazioni geometriche 	

scorrevole. Viene presentata in maniera semplice la *congettura di Goldbach*, ma non mancano i riferimenti alla *Crisi dei Fondamenti* del XIX secolo.

Geometria

I contenuti di geometria da trattare (Tabella 2) avranno inizio dal sistema assiomatico euclideo, fino ad arrivare allo studio della similitudine, rimandando al secondo biennio lo studio della circonferenza, in quanto il suo uso applicativo trova maggiori spunti nei contenuti e nelle competenze riguardanti la geometria analitica e la trigonometria. Si suggerisce di utilizzare sin da subito il *software open source* di geometria dinamica *GeoGebra*, in quanto facilita la produzione di congetture e confutazioni

in relazione a eventuali proprietà geometriche. Può essere importante far disegnare al computer le figure descritte nei testi dei problemi di geometria sintetica, in quanto sono spesso mal rappresentate dagli allievi.

È auspicabile non effettuare solo una presentazione sterile dei teoremi, ma sarebbe interessante intercalare diversi problemi tratti dalla realtà, per far vedere come le competenze geometriche siano utilissime per la vita pratica. A tal proposito si consiglia di reperire gli esercizi che sono stati utilizzati nelle passate prove OCSE-PISA e nelle varie rilevazioni dell'INValSI.

In merito alle trasformazioni geometriche, spesso trascurate nelle vecchie programmazioni curriculari, si raccomanda

di far comprendere agli allievi che esse non trasformano solamente i punti delle figure, ma coinvolgono tutti i punti del piano. Questa misconcezione li porta alla scarsa comprensione del concetto d'invariante.

Spunti dalla storia

È possibile proporre un percorso tematico sui contributi apportati alla geometria dai popoli antichi e sui problemi classici dell'antichità. I personaggi su cui soffermarsi possono essere: Talete, Euclide, Apollonio, Eratostene, Archimede, Eulero, Möbius⁴.

4. Si potrà fare riferimento al nastro di Möbius quando viene introdotto l'assioma di partizione del piano.

Lecture correlate agli argomenti trattati e dalle quali partire per creare possibili percorsi interdisciplinari

È possibile proporre la lettura di brani tratti dalle opere seguenti.

- *Menone* di Platone. Nell'opera è presente un dialogo che tratta dell'*incommensurabilità* della diagonale e del lato di un quadrato. Lo stesso può essere utilizzato per l'introduzione dei numeri irrazionali.
- *Flatland* di E. Abbott. Romanzo fantastico che nasce come satira della società vittoriana. Partendo da esso è possibile far riflettere gli studenti sul concetto di *dimensione*, in quanto viene illustrata l'impossibilità a noi es-

seri tridimensionali di percepire direttamente la quarta dimensione.

- *Palomar* di I. Calvino. Quando si introduce il concetto di *trasformazione* e di invarianti, è possibile proporre la lettura del brano in cui Palomar osserva il volo degli stormi di uccelli che disegnano nel cielo strane figure sempre mutevoli.
- *Il codice da Vinci* di D. Brown. Prima di affrontare la sezione aurea, è possibile leggere il brano in cui il professor Langdon presenta ai suoi studenti il numero Φ e i vari riferimenti ai rapporti in natura che danno proprio questo numero.

È possibile effettuare inoltre i seguenti

collegamenti con l'arte:

- sezione aurea nelle opere (La Gioconda, L'Ultima Cena, L'uomo di Vitruvio, La Venere di Botticelli, Mondrian e Seurat);
- le proporzioni matematiche nelle opere di Palladio;
- le tassellazioni del piano e le opere di Escher.

Relazioni e funzioni

Viene posta l'attenzione sul concetto di funzione come importante mezzo per la modellizzazione matematica, anticipando al primo biennio l'uso delle funzioni circolari (vedere Tabella 3).

Tabella 3. Relazioni e funzioni

Conoscenze	Abilità	Competenze
primo anno		
<ul style="list-style-type: none"> • Insiemi, sottoinsiemi e loro rappresentazioni • Operazioni con gli insiemi • Introduzione alla logica, connettivi e quantificatori • Concetto di relazione • Funzioni e loro proprietà • Funzioni reali di variabile reale • Il piano cartesiano • Funzioni elementari: $f(x) = ax + b$ $f(x) = x$, $f(x) = \frac{x}{a}$ • Rappresentazione delle funzioni • Funzioni come modelli: proporzionalità diretta, inversa, modello lineare • Equazioni e disequazioni lineari • Sistemi di disequazioni lineari • Interpretazione grafica di equazioni e disequazioni lineari • Problemi che hanno come modello equazioni e disequazioni lineari 	<ul style="list-style-type: none"> • Rappresentare gli insiemi e operare con essi • Usare connettivi e quantificatori • Definire relazioni e funzioni e saperle distinguere • Riconoscere e rappresentare leggi di proporzionalità • Risolvere equazioni, disequazioni e sistemi • Risolvere problemi sulla proporzionalità 	<ul style="list-style-type: none"> • Usare i metodi insiemistici per risolvere problemi • Usare le funzioni per risolvere problemi • Individuare relazioni tra dati • Interpretare correttamente grafici • Costruire modelli matematici e rappresentarli • Risolvere classi di problemi utilizzando modelli matematici
secondo anno		
<ul style="list-style-type: none"> • La retta nel piano cartesiano • Sistemi lineari • La proporzionalità quadratica • Problemi che hanno modelli lineari e non lineari • Funzioni goniometriche 	<ul style="list-style-type: none"> • Risolvere semplici problemi sulla retta • Risolvere semplici problemi usando relazioni trigonometriche • Riconoscere e rappresentare leggi di proporzionalità quadratica • Risolvere problemi usando modelli non lineari 	

Com'è possibile notare viene anticipata al primo anno l'algebra di primo grado, ossia lo studio delle equazioni e delle disequazioni lineari. Per tale ragione si consiglia di introdurre le equazioni subito dopo aver affrontato i prodotti notevoli, ponendo l'attenzione sul loro significato e sulla costruzione di modelli lineari tratti dai diversi rami del sapere (fisica, biologia, medicina, psicologia, etc.). Inoltre non va trascurato il concetto di funzione, perché deve essere il *leitmotiv* che porterà gli studenti, al V° anno, alla completa rappresentazione di una funzione.

Nell'ottica di una didattica a spirale, si ricorda che i contenuti matematici non sono da immagazzinare in compartimenti stagni, ma è possibile rivedere gli stessi concetti, negli anni seguenti, da diversi punti di vista. Il concetto di funzione, come altri, si presta bene a ciò.

Spunti dalla storia

È possibile proporre dei percorsi tematici sulla teoria ingenua e assiomatica degli insiemi (Boole, Venn, Cantor, Peano), sullo sviluppo del concetto di funzione (Fermat, Newton, Leibniz, Eulero, Cau-

chy e Weierstrass) e sulla storia delle equazioni.

dalla fisica...

È possibile proporre diverse leggi di proporzionalità tratte dalla fisica (leggi di Ohm, Boyle e Hooke, effetto Joule, etc.).

Dati e previsioni

Pur facendo parte dei vecchi programmi ministeriali, questo argomento è stato spesso trascurato, ma oggi è inserito sin dal primo anno (Tabella 4).

Tabella 4. Dati e previsioni

Conoscenze	Abilità	Competenze
primo anno		
<ul style="list-style-type: none"> • Indagine statistica • Rilevazione di dati • Distribuzioni di frequenza (assolute, relative e percentuali) • Rappresentazione dei dati • Valori medi • Variabilità 	<ul style="list-style-type: none"> • Rilevare e organizzare dati • Rappresentare dati • Determinare valori medi e indici di variabilità 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizzare, interpretare e rappresentare dati • Effettuare inferenze a partire dai dati • Analizzare statisticamente fenomeni tratti dalla vita quotidiana • Risolvere problemi che hanno modelli aleatori
secondo anno		
<ul style="list-style-type: none"> • Probabilità • Eventi compatibili e incompatibili • Variabili aleatorie • Problemi che hanno modelli aleatori 	<ul style="list-style-type: none"> • Calcolare la probabilità di semplici eventi • Calcolare media, varianza e deviazione standard di variabili aleatorie • Risolvere semplici problemi sulla probabilità 	

Nella trattazione della statistica è consigliabile l'uso di un *approccio orientato ai dati* e combinato con il metodo del *Cooperative Learning*. Infatti, guidando gli allievi nella redazione di un questionario, nella sua somministrazione e successivamente nell'organizzazione, sintesi e presentazione dei dati, si permette loro di comprendere quanto questo ramo del sapere sia pratico e, se si vuole, divertente⁵. Gli ausili informatici saranno determinanti nella sintesi e presentazione dei dati; per tale ragione si consiglia di utilizzare il foglio di calcolo sin dalle prime lezioni.

Anche per la probabilità si può far riferimento a una miriade di esempi tratti dalla vita quotidiana, ma si consiglia di far riflettere i discenti sulla differenza tra modello deterministico e modello non deterministico, come quelli che vengono costruiti nell'ambito del calcolo delle probabilità.

Spunti dalla storia

È possibile proporre un percorso tematico sulla nascita della statistica, soffermandosi su Laplace, De Finetti e Quételet. Lo stesso si può fare per la probabilità, soffermandosi sulle figure di Cardano, Pascal, Huygens, Bayes.

Letture correlate agli argomenti trattati e dalle quali partire per creare possibili percorsi interdisciplinari

Si può proporre la lettura di brani tratti dalle seguenti opere.

- *Don Giovanni* di L. Da Ponte. È interessante l'uso della statistica nelle avventure galanti di Don Giovanni, riportate nel brano in cui il servitore Leporello fa una dettagliata lista delle donne conquistate dal suo padrone. Dopo un'attenta lettura si ha la sensazione di poter di-

⁵ Si possono trovare alcune risorse didattiche nel sito del CIRDIS all'URL: <http://cirdis.stat.unipg.it/>

PROGRAMMAZIONE

sporre in un istogramma i dati geografici e sociologici che vengono forniti.

- *Purgatorio* (VI canto) di D. Alighieri. Nei versi 1-12 Dante descrive *il gioco della zara* e si può partire dalla loro lettura per introdurre il concetto di modello non deterministico e di probabilità.
- *Rosencrantz e Guildenstern sono morti* di Tom Stoppard. Nel primo atto dell'opera i personaggi fanno riferimento alle leggi della probabilità partendo dal classico gioco testa-croce.

Il laboratorio di informatica

Nelle *Indicazioni* si fa riferimento agli strumenti informatici, ma non ne vengono esplicitati i contenuti da trattare. Si ritiene utile introdurre l'informatica e descrivere gli elementi base di un calcolatore, in seguito trattare il sistema binario e introdurre:

- elementi sulle reti,
- Internet e i suoi servizi,
- il word processor,
- il foglio di calcolo
- gli strumenti di presentazione,
- gli ipertesti⁶.

Il docente può scegliere di utilizzare software specifici di *computer algebra* e di

geometria dinamica (per esempio *GeoGebra*) per dimostrare proprietà dei numeri, operare con le espressioni, risolvere equazioni e disequazioni, costruire figure dinamiche al fine di produrre congetture e/o confutazioni delle stesse.

Sulla modellizzazione matematica

Leggendo le *Indicazioni* è evidente come, di fronte ad un aumento del numero di ore settimanali, vi sia una volontà di dare un ruolo fondamentale alla modellizzazione matematica. Ciò è di certo importante, perché la disciplina permette di descrivere molti fenomeni di vita quotidiana, ma non è ben chiaro quali siano i metodi e tempi per la trattazione dei modelli. Per costruire un modello è necessaria un'attenta e puntuale osservazione dei fenomeni e, successivamente, una sviluppata capacità di traduzione dal linguaggio naturale a quello simbolico. Le difficoltà nell'agevole introduzione della modellistica nascono dal fatto che:

- gli alunni devono saper individuare le variabili rappresentative del fenomeno, ovvero devono possedere buone capacità critiche (spesso assenti negli alunni

provenienti dalla Scuola Secondaria di Primo Grado);

- bisogna pensare a delle possibili relazioni tra le variabili, supportate da una conoscenza di base del concetto di funzione (per tale ragione è importante introdurlo sin dal primo anno);
- mancano, soprattutto nel primo biennio, procedure e strumenti matematici che permettano una migliore interpretazione dei fenomeni;
- molti docenti sono restii a reinventare la propria didattica, in quanto abituati da troppi anni a proporre sempre gli stessi contenuti nella stessa maniera;
- la maggior parte dei libri di testo non orientano i discenti verso i modelli.

Negli ultimi anni, alcuni autori hanno cercato di dare un'impostazione per modelli che permette al discente di vedere una matematica più accattivante e che agevola il docente nel processo di applicazione ai vari contesti. A tal proposito è utile far riferimento alle attività didattiche proposte dall'UMI⁷ per un nuovo curriculum di Matematica.

Erasmus Modica
I.P.C.L. «N. Cassarà», Terrasini (PA)

BIBLIOGRAFIA

- C.B. Boyer, *Storia della Matematica*, A. Mondadori, Milano 1998.
A. Dematté, *Fare matematica con i documenti storici*, Iprase, Trento 2006.
W. Maraschini, M. Palma, *Problemi e strumenti della matematica*, Paravia, Torino 2006.
A. Scimone, *Taletti chi era costui?*, Palumbo, Palermo 2006.
L. Sasso, *Nuova Matematica a colori*, Petrini, Novara 2011.

6. È possibile far in modo che i contenuti trattati siano vicini a quelli previsti per il conseguimento della Patente Europea del Computer (ECDL).

7. È possibile scaricare le attività Matematica 2003 sul sito dell'UMI: <http://umi.dm.unibo.it/>

NS DIDATTICA SLIDE (<http://nuovasecondaria.lascuolaconvoy.it>) MATEMATICA BIENNIO

Le proposte per il 2012-2013:

Divisione di polinomi, Teorema di Talete e applicazioni, Regole logiche, Teorema di Ruffini e del resto, Frazioni algebriche, Sistemi di numerazione, Criteri di parallelismo e conseguenze, Teoremi di Euclide, Numeri algebrici e trascendenti.

In archivio, le proposte delle annate precedenti:

Equazioni di II grado; criteri di congruenza dei triangoli; l'algebra astratta; sistemi simmetrici; scomposizione di polinomi; i problemi classici della Geometria; equazioni di grado superiore al secondo; poligoni; la logica delle proposizioni.

Punti notevoli di un triangolo; Similitudine fra triangoli; Modelli matematici in biologia; Divisione tra polinomi; Disequazioni di secondo grado; Le basi matematiche dell'informatica; Relazioni e funzioni; Sistemi di primo grado; Uguaglianza e sue proprietà logiche.

Equazioni di primo grado; Assiomi, definizioni, teoremi; Sezione aurea; Angoli; Numeri irrazionali e loro strane proprietà;

Polinomi ed operazioni con i polinomi; Equazioni di secondo grado; Circonferenza e teoremi collegati; Problemi di secondo grado.

Matematica

Secondo biennio e ultimo anno

La scuola per l'esame o l'esame per la scuola?

Antonio Marro

Le parole chiave per una programmazione credibile ed efficace, e non soltanto formale e rituale, sono: *collegialità, ricognizione, minimi disciplinari, obiettivi, comunicazione, valutazione, punti forti/deboli, strategie*. Alcuni di questi termini hanno dimensione individuale, altri collegiale e altri ancora le possiedono entrambe. Questo richiamo si rende necessario se si pensa che i concetti ai quali rimandano le parole sopra elencate, richiamano a concetti che sono tutt'altro che patrimonio culturale di tutti i docenti della scuola italiana. Nemmeno la legge sull'Autonomia, operante ormai da circa tre lustri – e che avrebbe dovuto promuovere e rendere sempre più diffusa la scoperta dei valori didattici contenuti in quelle parole – è riuscita nello scopo: agire come “squadra” nelle istituzioni scolastiche italiane non è ancora patrimonio culturale di tutti gli insegnanti. Il loro pensare ed operare in didattica si ispira più alle convinzioni personali (di cui sono molto gelosi!) che a scelte e decisioni concordate nelle varie riunioni alle quali partecipano a inizio e in corso d'anno. Le ragioni sono molteplici e complesse. Va sottolineato, ad ogni modo, che il turnover dei docenti non favorisce certo l'instaurarsi di quelle relazioni di stima e fiducia tra colleghi necessarie alla creazione di una équipe veramente affiatata e solidale.

Parole chiave

In questo contributo cercherò inizialmente di chiarire ciò che, a mio avviso, è sottinteso nelle sullodate «parole chiave» e,

se del caso, poi fornire qualche spunto personale su come muoversi. Successivamente, ben lungi dal proposito di indicare un «programma didattico», mi soffermerò su alcune questioni nodali (o ritenute tali!) sparse qua e là nel percorso didattico della matematica prevista dalle Indicazioni ministeriali per il secondo biennio e per il quinto anno.

Dalla accentuata analiticità degli OSA della riforma Moratti si è passati alla eccessiva sinteticità e genericità delle ultime Indicazioni Ministeriali. Ciò ha comportato che i «programmi» sono stati scritti, di fatto, negli ultimi due o tre anni, dalle case editrici con i loro «testi scolastici per la riforma» - in formato «cartaceo» o «multimediale scaricabile» o «misto» (e l'operazione è ancora febbrilmente in atto!). Ogni docente, partendo dalle Indicazioni Ministeriali, dalle convinzioni personali, e avendo ben presente ciò che al termine del percorso liceale della matematica viene richiesto all'Esame di Stato, potrà operare consapevolmente le sue scelte: magari confrontandosi con gli indici (spesso caratterizzati da differenze sostanziali) degli argomenti proposti dagli autori dei testi che avranno consultato prima di procedere all'adozione.

Collegialità. – «Non si può insegnare solo da soli» – sosteneva il Prof. P. Romeo nei suoi interventi al «Progetto Centaurus» per la formazione dei Dirigenti Scolastici nel 1997. La collegialità è una esigenza funzionale per conferire al servizio i requisiti di organicità e coordinamento auspicabili. E infatti l'istruzione di-

disciplinare, avendo quale obiettivo principale e prioritario quello di fornire un contributo allo sviluppo formativo e alla crescita della persona, necessita di una fase preliminare nella quale vengano concordate scelte e obiettivi generali trasversali alle materie. Ma esiste anche una collegialità disciplinare che non è meno importante. I docenti di matematica, così come quelli delle altre materie operanti nella stessa scuola, non possono pensare di progettare individualmente i percorsi di insegnamento/apprendimento senza condividere cioè le scelte di fondo, gli obiettivi e gli indirizzi generali con i colleghi della stessa disciplina, soprattutto in ambito di verifica e valutazione. I Gruppi Disciplinari, partendo da un'analisi condivisa delle Indicazioni Ministeriali e dalle decisioni del Collegio dei docenti, dovrebbero operare la scelta di percorsi curriculari ispirati a criteri dibattuti, condivisi e realizzati attraverso azioni didattiche coerenti. Ma la collegialità deve essere effettiva, non formale e di facciata: le regole concordate dovrebbero essere vincolanti per tutti, perché scaturite e dettate da una visione comune e da una rappresentazione concordata dei bisogni degli studenti. Nessuno nega la problematicità nella scuola del lavorare insieme, le difficoltà di chi tenta di indurre al confronto docenti portatori di convinzioni personali fortemente radicate. È difficile ma è necessario. Eppure lavorare insieme dovrebbe essere rassicurante oltre che stimolante e professionalizzante.

Ricognizione - Nessun docente può pen-

sare di realizzare una buona programmazione per una classe senza aver effettuato una ricognizione accurata della «situazione di partenza». Riproporre il «piano didattico» relativo a una classe precedente dello stesso livello non è consigliabile, anche se la tentazione è forte: nessuna classe è uguale a un'altra, né esistono strumenti e strategie stereotipe in grado di funzionare per classi e alunni diversi. L'indagine sui «bisogni reali» della classe è fondamentale e va effettuata raccogliendo (dall'esame dei fascicoli degli alunni, dalle riunioni iniziali del consiglio di classe, ecc.) tutti gli elementi utili per conoscere i livelli di partenza e le competenze della classe sulle quali si può contare, e per accertare la presenza o meno nella preparazione di tutti gli alunni dei prerequisiti essenziali necessari per affrontare il nuovo segmento di apprendimento. Nella sezione Discipline Scientifiche della Rivista online propongo un esempio di *test d'ingresso* per una prima classe del secondo biennio dei licei, i cui contenuti tengono conto delle *Indicazioni* della Riforma. Ho ommesso volutamente quesiti sul *calcolo vettoriale e matriciale*, perché è molto improbabile che vi siano classi del primo biennio in cui i docenti abbiano avuto tempo e possibilità di trattare tali argomenti, sia perché gli alunni di quella età mancano degli strumenti mentali e matematici per affrontare e appropriarsi di tali contenuti e acquisire le competenze relative e sia perché i contenuti del primo biennio sono talmente estesi che, a mio avviso, gli insegnanti sono costretti ad operare delle scelte e non certo a favore del calcolo matriciale¹.

Minimi disciplinari - Presupposto indispensabile per garantire una valutazione degli alunni il più possibile equa ed omogenea è la determinazione e l'esplicitazione concordata e preventiva delle conoscenze e abilità minime per la sufficienza. Solo così si possono evitare nelle va-

lutazioni disciplinari le sperequazioni tra i docenti, spesso vistose, che tanto irritano gli studenti e che i genitori mal sopportano.

Valutazione - Quando si parla di «valutazione», il più delle volte si fa riferimento a quella degli alunni (giudizi sul profitto e sul comportamento, voti, valutazione del livello di conoscenze, abilità e competenze, ecc.). Ma c'è una valutazione, per diversi aspetti anche più importante, che talora appare trascurata: la «valutazione del processo». Ogni bravo docente si interroga sistematicamente sul proprio operato, verificando periodicamente se ciò che sta facendo sia efficace. In didattica non si possono coltivare e trasmettere certezze per poi scaricare con troppa facilità l'insuccesso sull'alunno. Il dubbio e la disponibilità al cambiamento di strategia caratterizzano la professionalità dei docenti migliori.

Sul versante poi della valutazione degli alunni è importante, una volta fissati i minimi disciplinari, partire da criteri di valutazione condivisi e costruire griglie comuni che assicurino un accettabile livello di omogeneità.

Comunicazione - La comunicazione è cruciale nella scuola e, in modo particolare, nel rapporto docente/classe e docente/studente. L'insegnante ha il dovere di comunicare preventivamente e lo studente ha il diritto alla comunicazione. Ma che cosa va comunicato allo studente? Tutto ciò che concerne il progetto didattico del docente (le scelte di fondo, gli obiettivi, il programma, i regolamenti, gli aspetti organizzativi, i criteri di valutazione, i voti e quant'altro) affinché lo studente assuma consapevolezza del senso delle cose di cui è soggetto passivo o attivo.

Percorso didattico

Passando alla programmazione dei contenuti e di tutte le attività ad essi connesse, sulla base dell'analisi dei risultati del test d'ingresso e di tutti gli elementi raccolti in sede di consiglio di classe e di esame della documentazione sulla scolarità pre-

gressa, il docente programmerà per i primi giorni di scuola tutta una serie di attività aventi l'obiettivo del recupero da parte degli alunni che ne saranno risultati carenti, dei contenuti e delle abilità essenziali per poter affrontare senza eccessivi problemi le questioni matematiche del nuovo anno. Questa fase iniziale sarà più o meno lunga a seconda della estensione e della gravità delle carenze evidenziate. Non è né giusto né giustificato dalla legge, comunicare, come invece spesso succede, agli alunni e alle famiglie interessate la situazione di deficit e pretendere che esse provvedano privatamente al relativo recupero. Perlomeno in prima battuta. Si parte con il nuovo programma solo dopo aver effettuato tutte le attività in parola. Tra le questioni che andranno riprese segnalo in particolare il «quadro» complessivo degli insiemi numerici (dai numeri naturali ai numeri reali) con le loro proprietà, analogie, differenze e caratteristiche peculiari. Particolare attenzione va riservata al tema dell'approssimazione. Del calcolo dei radicali riprenderò la razionalizzazione dei denominatori (nei casi elementari più significativi) e le potenze con esponente frazionario. Se si vuole, come prevedono le *Indicazioni*, che gli studenti padroneggino la rappresentazione cartesiana, il «piano cartesiano» va ripreso attentamente ribadendo i concetti fondanti e le sue relazioni con la goniometria in un quadro organico d'insieme. Per il resto, non intendo qui fare un elenco analitico relativo a ciascuno dei quattro temi previsti dalle *Indicazioni* (aritmetica e algebra, geometria, relazioni e funzioni e dati e previsioni) di ciò che ritengo propedeuticamente importante per lo sviluppo degli stessi temi nel secondo biennio. Ogni docente, sulla base della propria esperienza e di ciò che ha in mente di fare, riprenderà gli elementi che ritiene necessari allo scopo.

Ciò che invece vorrei sottolineare è la abnormalità dello spettro dei contenuti pre-

1. Cfr. M. Marchi, A. Marro, «Matematica», *Nuova Secondaria*, n. 1, 2011, anno XXIX, pp. 67-73.

visto dalle *Indicazioni* ministeriali del primo biennio, come già accennato sopra, ma anche del secondo biennio e del quinto anno. Esse, sia pur e in modo assai generico, prevedono una quantità di argomenti certamente affascinanti quali i numeri complessi o il calcolo vettoriale e matriciale oppure le equazioni differenziali nel quinto anno, che mal si conciliano però con i tempi a disposizione per il loro svolgimento.

Per contro si prevedono le successioni nel secondo biennio senza introdurre il concetto di limite (di cui si parla, invece, nelle indicazioni per il quinto anno). Evidentemente gli estensori delle *Indicazioni*, forse per mancanza di «esperienza sul campo», non hanno idea del tempo occorrente per svolgere (limitandoci a citare il solo tema dell'analisi) un programma che va dai limiti al calcolo delle aree e dei volumi con gli integrali e tutto quello che sta in mezzo! Per non parlare poi delle «*equazioni differenziali, con particolare riguardo per l'equazione della dinamica di Newton*» e de «*l'introduzione delle coordinate cartesiane nello spazio*» che «*permetterà allo studente di studiare dal punto di vista analitico rette, piani e sfere*»!

Alla luce di tutte queste premesse, per la programmazione dei contenuti e delle attività del triennio, mi permetto di fare alcune considerazioni e proporre qualche

suggerimento.

- a) Programmare in prospettiva non annuale ma di lungo termine. Scandire il programma per anno significa ingabbiarsi in recinzioni inutili se non dannose.
- b) Svolgere nel secondo biennio elementi di calcolo vettoriale (ma solo quanto necessario per capire il nesso con la forma algebrica e la forma trigonometrica dei numeri complessi e con i vettori e le grandezze vettoriali studiate in fisica)
- c) Introdurre pochi elementi di calcolo matriciale (ma solo per far conoscere uno strumento organico ed unitario per lo studio e la risoluzione dei sistemi lineari di due e tre equazioni).
- d) Parlando di successioni introdurre, sia pure a livello intuitivo, il concetto di limite, sia delle successioni che delle funzioni, e, possibilmente, quello di derivata, per permettere agli studenti di «*approfondire lo studio delle funzioni elementari dell'analisi*», come del resto prevedono le *Indicazioni*.
- e) Tralascerei la geometria analitica dello spazio a favore dello studio di rette, piani, diedri, angoloidi, poliedri e corpi rotondi dal punto di vista sintetico, allenando in particolare gli studenti alla «*visione spaziale*» di tali oggetti e alla soluzione dei problemi con tali figure.
- f) Riprenderei al quinto anno i concetti di limite e derivata ma solo per la loro

formalizzazione e gli opportuni approfondimenti.

- g) Rimanderei ai corsi universitari lo studio delle equazioni differenziali. È un argomento pesante quanto avulso da tutto il contesto della matematica del liceo. D'altra parte gli Estensori delle *Indicazioni* di Fisica, a differenza di quanto è scritto in quelle di matematica, non avvertono alcun bisogno: la legge di Newton o i circuiti in corrente alternata si studiano e si capiscono anche senza saper risolvere un'equazione differenziale del 2° ordine.
- h) Farei tesoro della raccomandazione contenuta nelle stesse *Indicazioni* in coda alle «*Linee generali e competenze*»: «*pochi concetti e metodi fondamentali, acquisiti in profondità*». Ma di questo auspicio pare che non si tenga conto negli Obiettivi Specifici di Apprendimento.
- i) Per il resto della programmazione del quinto anno dei licei con seconda prova scritta di matematica il riferimento più sicuro e concreto, oltre all'esperienza che ogni docente possiede, è costituito dai temi assegnati ai recenti Esami di Stato. Non dovrebbe essere così ma, purtroppo, tradizionalmente, si è sempre strutturato il curriculum in funzione degli esami e non viceversa.

Antonio Marro – Dirigente scolastico

NS DIDATTICA SLIDE (<http://nuovasecondaria.lascuolaconvoy.it>) MATEMATICA TRIENNIO

Le proposte per il 2012-2013:

Definizione e concetto di limite; I teoremi delle funzioni continue; La teoria di Cantor sugli insiemi infiniti; Volumi dei solidi e principio di Cavalieri; Logica e algebrizzazione di Boole; Progressioni algebriche e geometriche; Il calcolo differenziale in Newton e Leibniz; Integrali impropri; L'iperbole.

In archivio, le proposte delle annate precedenti:

Binomio di Newton; I teoremi di Rolle, Lagrange e Cauchy; Introduzione alle coordinate omogenee; Operazioni sui numeri complessi; Studio di funzioni trigonometriche; Problemi di massimo e minimo; La funzione esponenziale e logaritmica; Geometria analitica tridimensionale; Integrale di funzioni razionali.

Numeri complessi e trigonometria; Gli assiomi della probabilità; Limiti notevoli; Parabola e disequazioni di II grado; Frattali; Problemi risolvibili con la trigonometria; L'ellisse; Calcolo integrale; Equazioni differenziali.

Rette e fasci di rette; Circonferenza goniometrica; Successioni e numeri di Fibonacci; Tangenti ad una conica; Equazioni goniometriche; Rapporto incrementale e derivata; Serie geometrica; La mappa logistica; Trigonometria e triangoli.

Fisica

Primo biennio

Gianluca Galimberti

Riflettere sulla didattica della fisica al biennio di scuole secondarie di secondo grado non è cosa semplice. In questo intervento non si parlerà di programmi ministeriali, né di quelli vecchi né di quelli nuovi. Si vuole invece partire da esperienze sul campo mentre spesso i programmi sono un po' libri di sogni, che contengono proposte non sempre realistiche e quindi non sempre incisive. Si discuterà pertanto di didattica della fisica in un biennio di Liceo Scientifico, scuola in cui insegno e di cui ho esperienza più recente, ma penso che quanto scrivo possa avere significato anche in bienni di altre scuole.

I contenuti

Al biennio non è necessario proporre ai ragazzi un programma che spazi dalla meccanica alla termodinamica, passando per l'acustica con un po' di ottica, senza trascurare elettricità e magnetismo. La bulimia di contenuti è sbagliata, controproducente e irrealistica. Irrealistica anche perché due ore a settimana impongono scelte. Sbagliata e controproducente, perché intasare i ragazzi di contenuti o formule non garantisce né l'assimilazione di concetti né l'acquisizione di un metodo, anzi semmai rischia di avere l'effetto opposto. L'inizio dell'acquisizione di un metodo di conoscenza della realtà è l'obiettivo da perseguire nel biennio, perché poi nel triennio possano essere sviluppati e ampliati tanto il metodo quanto i contenuti. Occorre quindi individuare contenuti essenziali e puntare all'acquisizione di competenze, come provo a descrivere nelle sezioni successive.

I *contenuti essenziali* potranno essere scelti secondo questi obiettivi:

- aiutare i ragazzi a cogliere connessioni tra argomenti, da riprendere e approfondire nel triennio;
- presentare argomenti di base, che poi non necessariamente devono essere rifatti nel triennio, ma piuttosto usati come punto di partenza per passi ulteriori.

Esempi di contenuti essenziali, tra cui scegliere quelli da sviluppare, sono:

- La statica e l'equilibrio delle forze
- Le relazioni fondamentali che descrivono il moto di un punto materiale, dai principi della dinamica alle leggi orarie in alcuni semplici casi
- I fenomeni ondosi: l'interferenza in acustica e in ottica
- Elementi di ottica geometrica
- La descrizione della propagazione del calore e del raggiungimento di stati di equilibrio termico
- La conservazione dell'energia: dall'energia meccanica a quella interna ad un corpo
- La caduta dei gravi e il campo gravitazionale

I primi due argomenti dovrebbero sempre essere affrontati, per la loro importanza nello sviluppo della meccanica al triennio. Gli altri temi dovrebbero essere oggetto di scelte, fatte all'interno del gruppo di docenti di fisica del biennio e in accordo con i docenti del triennio. Occorre avere in mente un percorso complessivo sui cinque anni, all'interno dei quali, quelli del biennio rappresentino il periodo in cui gettare basi per il lavoro successivo. Sarebbe auspicabile che la scelta fosse fatta anche in accordo

con i docenti di scienze, perché la capacità di costruire fin dal biennio almeno alcune esperienze didattiche interdisciplinari è una scommessa cruciale da giocare.

Ognuno dei contenuti essenziali dovrebbe essere affrontato ponendosi obiettivi per il raggiungimento di alcune *competenze*:

- Affrontare i problemi osservando.
- Affrontare i problemi misurando.
- Affrontare i problemi capendo o individuando il modello teorico in grado di descriverli.
- Affrontare i problemi semplificandone la complessità e usando la matematica per costruire il modello interpretativo.
- Affrontare i problemi spiegandoli verbalmente.

Cercherò ora di esplicitare tali competenze all'interno di alcune modalità e scelte da giocare nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado.

All'interno del laboratorio

Il laboratorio è il luogo fondamentale per la didattica della fisica e lo stare in laboratorio è essenziale per una formazione scientifica significativa.

Alcuni fenomeni fisici possono essere presentati in laboratorio e innanzitutto osservati, per cogliere elementi chiave che li caratterizzano.

La capacità di osservazioni dei fenomeni è una competenza da perseguire proprio fin dal biennio e diventa uno stile con il quale ci si abitua a ragionare scientificamente.

L'osservazione di fenomeni, all'interno di un percorso laboratoriale, dovrebbe fare costantemente riferimento all'esperienza comune e al fatto che un approccio

cio fisico alle questioni può aiutare a trovare risposte stimolanti e approfondite. A partire dall'osservazione del fenomeno va costruito l'esperimento. È indispensabile, quanto più possibile, abituare i ragazzi ad interpretare l'esperimento non come esecuzione di procedure, ma come interpretazione della realtà fisica e scelta degli elementi essenziali di analisi. Per raggiungere questo obiettivo, è necessario individuare all'interno della complessità del fenomeno quali sono gli elementi superflui e quelli che non lo sono, per poi progettare una strategia di misura ripetibile del fenomeno e realizzare tale strategia.

Pertanto, l'analisi della realtà attraverso la costruzione di un esperimento è un'ulteriore competenza da raggiungere. In questo contesto anche l'abilità nell'utilizzo di strumenti di misura basilari deve essere perseguita, dal calibro, al tester, al termometro, al cronometro, al metro, a seconda dei nuclei essenziali che si sceglie di analizzare.

Sempre in questo ambito, è necessario far maturare anche la competenza di analisi dei dati: l'individuazione e la quantificazione degli errori della misura è essenziale e rappresenta una abilità/competenza centrale per lo sviluppo di una mentalità scientifica nell'approccio alla realtà. A proposito mi sembra necessario superare la prassi (penso abbastanza consolidata, anche perché comoda) di introdurre cenni ad una teoria degli errori all'inizio del primo anno, per poi abbandonarla quasi subito. Un tale modo di procedere, oltre a risultare molto noioso, appare, soprattutto agli occhi dei ragazzi, assolutamente inutile. Ogni esperienza deve invece essere accompagnata, con continuità, da un'analisi anche semplice degli errori e dal confronto tra risultati, a partire dall'idea di confidenza tra dati.

Gli studenti non devono adeguarsi ad una logica di «compilazione di schede»,

ma devono poter gustare un'attività di analisi di un problema fisico e di realizzazione di una misura per la verifica di un modello. Per questo il tempo che si dedica al laboratorio deve essere congruo. Sappiamo che due ore sono certamente poche per un'attività laboratoriale seria! Tuttavia, occorre lavorare con le possibilità che sono date e, a mio avviso, è necessario programmare in modo che una singola esperienza occupi un tempo sufficientemente lungo. Piuttosto se ne realizzi una in meno, ma non si può rinunciare al tempo adeguato, perché i ragazzi percepiscano la creatività dello stare in laboratorio e del «pensare e fare scienza».

Il laboratorio è il luogo di verifica di un modello, descritto in termini di relazioni matematiche: anche in situazioni semplici occorre sempre evitare la trappola di considerare il risultato di un esperimento come la risoluzione di un'equazione matematica. Il lavoro in laboratorio è piuttosto un esercizio creativo di confronto tra previsione teorica e risultato sperimentale. So quanto sia difficile e non sempre possibile motivare o addirittura entusiasmare i ragazzi, ma certo sarà possibile provare ad ottenere risultati in proposito solo pensando l'esperimento, quanto più possibile, come un piccolo percorso di ricerca, che si proponga l'obiettivo di verificare o di «scoprire», con gli alunni, il modello teorico capace di descrivere e interpretare il fenomeno considerato.

Lo strumento matematico

L'approccio alla fisica da parte dei ragazzi è complesso, poiché a loro è richiesto di acquisire contemporaneamente diverse capacità: saper analizzare la realtà, semplificandola e «astraendo» dalla sua complessità, per interpretarla con grandezze fisiche adeguate; saper vivere l'attività laboratoriale con l'uso di strumenti idonei; interpretare modelli scritti in lin-

guaggio matematico e risolvere problemi usando espressioni matematiche. Occorre tenere conto di questa complessità contenuta nella proposta didattica e impiegare il biennio per consolidare competenze non banali, che, se consolidate, sono di estrema importanza in vista del triennio e del percorso formativo degli studenti. Pertanto il biennio dovrebbe essere il luogo privilegiato anche per dare gli strumenti necessari ad usare il linguaggio matematico nell'analisi di problemi.

Tra le tante, individuo in particolare alcune abilità/competenze cruciali che vanno coltivate.

- Ci sono alcuni strumenti matematici che possono apparire semplici, soprattutto per come vengono presentati a volte, ma che, in realtà, per essere assimilati in modo adeguato, richiedono tempo e un cambiamento di approccio non scontato. Occorre quindi la giusta attenzione. Come esempio, ricordo l'analisi vettoriale dei problemi. Deve essere approfondita con cura, ripresa spesso e applicata, anche affrontando semplici esercizi, il suo uso corretto diventa un viatico molto importante per il prosieguo degli studi. In ogni caso va usata una matematica semplice, da proporre però con rigore.
- La risoluzione di problemi di fisica va affrontata fin dal biennio con grande attenzione, non dando per scontato nulla. Occorre insistere anche su problemi di base che richiedano: l'individuazione della relazione corretta da usare per ricavare un risultato, l'attribuzione corretta dei valori numerici dati alle grandezze coinvolte nelle relazioni, la risoluzione congrua di semplici equazioni.

Se queste basi sono date al biennio, il triennio può fare l'indispensabile salto di qualità nell'affrontare problemi più complessi.

La verbalizzazione dei modelli

Fin dal biennio occorre abituare i ragazzi a descrivere verbalmente le osservazioni, le scelte di misura, i modelli usati, le tecniche di risoluzione dei problemi. La verbalizzazione è indispensabile per consolidare i processi di conoscenza e per autoverificarne la solidità. La parte orale, nell'interrogazione e nella discussione in classe sui problemi affrontati, risulta quindi essere essenziale.

Questione di entusiasmo

Oggi più che mai l'intelligenza deve essere accompagnata e guidata e stimolata da un coinvolgimento anche emotivo, che sappia generare entusiasmo. Riassumendo, potrei dire: «entusiasmare l'intelligenza».

Ecco, una didattica della fisica dovrebbe tendere proprio a questo. Certamente è un obiettivo comune a tutte le altre discipline, ognuna con le sue caratteristiche. Ma la fisica ha senz'altro delle armi magnifiche, che, in particolare al biennio, possono essere giocate in modo sapiente:

la possibilità di partire da problemi legati al quotidiano, l'opportunità di vivere in laboratorio una dimensione manuale e intellettuale di creatività, l'occasione di verificare la forza di un linguaggio, quello matematico, che altrimenti potrebbe sembrare un poco distante.

È impossibile entusiasmare questa generazione si dirà ... forse è soprattutto un problema di noi adulti, perché noi per primi facciamo fatica ad entusiasmare la nostra intelligenza. Ma occorre tentare con competenza e tenacia, partendo da noi insegnanti innanzitutto.

Questione di cittadinanza

La formazione all'approccio razionale ai problemi, che la fisica richiede, è essenziale, qualunque sia la scelta di università e/o di professione che i ragazzi faranno. È sotto gli occhi di tutti il deficit di razionalità che caratterizza l'approccio ai problemi nella *società degli slogan* e nella *società delle emozioni senza pensiero*, in cui siamo immersi. La questione della cittadinanza, della formazione alla cittadinanza e in essenza alla democrazia

si fonda anche qui, in una rinnovata capacità di approccio razionale e «scientifico» ai problemi. Per questo la formazione scientifica nella scuola, fin dal biennio, è essenziale anche per il futuro del paese. Ma a questo tema cruciale si aggiunge anche il fatto che una formazione scientifica seria è indispensabile per muoversi con intelligenza in una realtà sociale ipertecnologica, che illude i ragazzi di possedere il controllo di strumenti, senza che abbiano, in realtà, una conoscenza adeguata dei loro meccanismi di funzionamento. La complessità dei sistemi, che ormai tutti usiamo, rende impossibile, se non a una ristretta cerchia di persone, un'approfondita conoscenza di tali meccanismi. Ma questo non deve indurre a rinunciare, anzi deve spingere tutti noi ad una formazione di base, che aiuti a cogliere gli elementi chiave di un approccio scientifico alle questioni. Solo così sarà possibile far crescere una consapevolezza generale anche sui limiti e sulle potenzialità dell'uso di strumenti tecnologici.

Gianluca Galimberti
Università Cattolica «Sacro Cuore», Brescia

NS DIDATTICA SLIDE (<http://nuovasecondaria.lascuolaconvoy.it>) FISICA

Le proposte per il 2012-2013:

Attività didattiche introduttive; Meccanica della melassa; Cinematica solare; Legge di Ohm; Relatività galileiana; Obiezioni di un peripatetico a Galileo; Macchine a fluido; Struttura fisica degli anelli di Saturno, Oscillazioni smorzate e secondo principio.

In archivio, le proposte delle annate precedenti:

Temperature; Sistemi di riferimento; Similitudine geometrica; Similitudine fisica; Quanta aria c'è nel mondo; I segreti di una candela; Frange di Moiré; La bottiglia di Mariotte; La massa in ambito relativistico.
Temperatura; Condensatori; Induttori; Trasporto elettrico dell'energia; Circuito oscillante; Il sole; Costanti fondamentali; Aberrazione della luce; Dilatazione relativistica dei tempi.
Colonne d'acqua; Velocità delle onde elettromagnetiche; I cavi sospesi; Il tempo; Grandezze fondamentali; Pollicino; Problemi di cinematica; Galileo e la teoria delle maree; Entropia.

Fisica

Secondo biennio e ultimo anno

Piano di lavoro

Paolantonio Marazzini, Maria Elisa Bergamaschini, Lorenzo Mazzoni

Come è noto, nel Settembre del 2010, a partire dal primo biennio, è stata avviata la Riforma della Secondaria Superiore e, conseguentemente, dal Settembre del presente anno i nuovi quadri orario e le nuove indicazioni ministeriali interesseranno la classe terza.

Prima di fornire indicazioni dettagliate sul piano di lavoro per il *Liceo Scientifico* e per il *Liceo Scientifico - opzione delle Scienze Applicate*, conviene quindi ricordare, almeno per sommi capi, le novità previste per essi dalla Riforma.

Quadro orario

La Fisica nei due Licei Scientifici viene insegnata nel primo e secondo biennio e nel quinto anno con un identico quadro orario che prevede la seguente scansione: 2 ore settimanali nelle classi prima e seconda; 3 ore settimanali nelle classi terza, quarta e quinta.

Non è prevista alcuna ora di laboratorio istituzionalizzata, ovvero con la compresenza di uno specifico insegnante. Nei due corsi oggetto dell'articolo l'insegnamento della matematica (con elementi di Informatica) dispone di 5 + 5 + 4 + 4 + 4 ore settimanali nel Liceo Scientifico e con 5 + 4 + 4 + 4 + 4 ore settimanali nel Liceo Scientifico - opzione delle Scienze Applicate.

Piuttosto diverso è invece il numero di ore assegnate all'insegnamento collaterale di Scienze naturali (termine che include Biologia, Chimica, Scienze della

Terra): 2 + 2 + 3 + 3 + 3 nel Liceo Scientifico e 3 + 4 + 5 + 5 + 5 nel Liceo Scientifico - opzione delle Scienze Applicate. La maggior importanza assegnata a questo insegnamento nell'opzione Scienze Applicate potrebbe essere utilizzata per eventuali attività interdisciplinari.

Competenze

Nel 2008, nell'ambito di un convegno europeo tenutosi a Lisbona, si è sottolineata la necessità che la scuola, in tutti i gradi di scolarità, non punti sull'informazione ma sulla formazione di competenze ove con tale termine si intende la «*comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro e di studio e nello sviluppo professionale e personale*»¹.

La Riforma del 2010 ha fatto proprie queste istanze e quindi, il curatore delle indicazioni relativamente all'insegnamento della Fisica ha preteso agli Obiettivi Specifici di Apprendimento (OSA) della materia, poche e chiare richieste di competenza² che è indispensabile avere presenti nel redigere un piano di lavoro; le riportiamo perciò integralmente: «*Al termine del percorso liceale lo studente avrà appreso i concetti fondamentali della fisica, le leggi e le teorie che li esplicitano, acquisendo consapevolezza del valore conoscitivo della disciplina e del nesso tra lo sviluppo della conoscenza fisica ed il contesto storico e filosofico in cui essa si è sviluppata.*

In particolare, lo studente avrà acquisito le seguenti competenze: osservare e identificare fenomeni; formulare ipotesi esplicative utilizzando modelli, analogie e leggi; formalizzare un problema di fisica e applicare gli strumenti matematici e disciplinari rilevanti per la sua risoluzione; fare esperienza e rendere ragione del significato dei vari aspetti del metodo sperimentale, dove l'esperimento è inteso come interrogazione ragionata dei fenomeni naturali, scelta delle variabili significative, raccolta e analisi critica dei dati e dell'affidabilità di un processo di misura, costruzione e/o validazione di modelli; comprendere e valutare le scelte scientifiche e tecnologiche che interessano la società in cui vive.

La libertà, la competenza e la sensibilità dell'insegnante – che valuterà di volta in volta il percorso didattico più adeguato alla singola classe – svolgeranno un ruolo fondamentale nel trovare un accordo con altri insegnamenti (in particolare con quelli di matematica, scienze naturali, storia e filosofia) e nel promuovere collaborazioni tra la sua Istituzione scolastica e Università, enti di ricerca, musei della scienza e mondo del lavoro, soprattutto a vantaggio degli studenti degli ultimi due anni».

1. In Quadro Europeo delle Qualifiche (QE) 2. Nel documento del MIUR, p. 344

Verifica di competenze

Di seguito proponiamo alcune modalità che ci sembrano adeguate per la verifica delle competenze sopra riportate.

Risolvere un Problema: Si mette alla prova il livello di competenza raggiunto in ordine alla risoluzione di Problemi proponendone alcuni ripresi dalle prove di secondo livello delle Olimpiadi della Fisica. Si potranno anche utilizzare, in aggiunta, o in alternativa, se i Problemi presentassero eccessive difficoltà per i propri allievi, i *Quesiti* delle Olimpiadi, problemi monoconcettuali anch'essi estratti dalle prove di secondo livello. L'uso di queste prove ha il vantaggio di rendere possibile un confronto dei risultati a livello nazionale.

Analizzare una situazione «fisica» : si propongono quesiti che richiedano prevalentemente il solo calcolo mentale per mettere alla prova l'intuito fisico dello studente nel mettere a fuoco i principi che consentono di interpretare semplici fenomeni.

Eeguire un esperimento e analizzarne i risultati: si propone (con i debiti suggerimenti) di progettare, eseguire e analizzare un semplice esperimento realizzabile, talvolta, anche in casa propria. In qualche caso ci si potrà accontentare della fase di progetto e di previsione dei risultati.

Comprendere un testo scientifico e costruire una sintesi concettuale: si propone di interpretare, elaborandone una sintesi concettuale, un breve testo scientifico relativo a un certo periodo storico (stralci di memorie originali tratti da testi di storia della Fisica o da libri di testo di Fisica). In qualche caso si potrebbe richiedere anche la costruzione di una tavola cronologica molto essenziale che consenta di confrontare quanto prodotto dai fisici nel periodo considerato con i progressi della chimica e della biologia ed eventualmente anche con i principali avvenimenti accaduti in Europa in ambito

economico – sociale, artistico, filosofico. Per quanto riguarda l'ultimo Tema presentato nelle tabelle (*Percorsi della fisica del XX secolo*) riteniamo che ci si debba discostare notevolmente dallo schema proposto nelle tabelle che lo precedono in quanto, al termine di un corso quinquennale di studi, la *competenza* non dovrebbe essere più misurata sulla base di esercizi singoli di contenuto ben definito ma sulla base di «tesine» capaci di coinvolgere competenze multiple e conoscenze anche interdisciplinari.

Gli obiettivi specifici di apprendimento

Nell'ambito delle linee generali sopra riportate, il curatore dell'insegnamento della Fisica ha redatto gli Obiettivi specifici di Apprendimento per i cinque anni del Liceo. Per brevità non riportiamo tali Obiettivi (da leggere con attenzione) ricordando semplicemente che:

- si presentano con un basso grado di prescrittività, lasciando ampio spazio ad una programmazione definita in relazione agli interessi della classe e alla metodologia didattica del docente;
- rendono possibile un percorso didattico che consente di ridurre, entro certi limiti, le «informazioni» a favore delle «competenze», degli eventuali approfondimenti di tipo storico, epistemologico e tecnico e di proposte interdisciplinari;
- per il quinto anno di corso, prevedono esplicitamente l'esame delle problematiche che storicamente hanno portato ai nuovi concetti di spazio e tempo, massa e energia sia nell'ambito del microcosmo sia in quello del macrocosmo.
- non presentano differenze fra le due opzioni liceali se si eccettua un breve riferimento alla centralità del Laboratorio nell'ambito del Liceo Scientifico – opzione delle Scienze Applicate, che non va però interpretata come una eliminazione della dimensione sperimen-

mentale nel triennio del Liceo scientifico a indirizzo generale. Tuttavia una differenza, da gestire, secondo la «libertà, la competenza e la sensibilità dell'insegnante», richiamata nelle linee generali e competenze, si può ricondurre al profilo culturale e professionale specifico per l'indirizzo delle Scienze Applicate. In particolare da alcune affermazioni che riportiamo: «*aver appreso concetti, principi e teorie scientifiche anche attraverso esemplificazioni operative di laboratorio; elaborare l'analisi critica dei fenomeni considerati, la riflessione metodologica sulle procedure sperimentali e la ricerca di strategie atte a favorire la scoperta scientifica; comprendere il ruolo della tecnologia come mediazione fra scienza e vita quotidiana*» si può trarre spunto per percorsi didattici dedicati non solo ad attività sperimentali, come sopra accennato, ma anche ad approfondimenti (come per esempio le macchine termiche, i diodi e i transistor, le nanotecnologie), tesi a mostrare le implicazioni tecnologiche delle teorie fisiche.

Uso della lingua inglese

Nelle linee generali della Riforma è presente una forte sottolineatura dell'uso della lingua inglese, al punto che si richiede che, durante il quinto anno, almeno una materia di tipo scientifico venga insegnata in lingua inglese.

Oggi si è aperto un interessante dibattito sui rischi dell'abbandono precoce della lingua madre nell'insegnamento di alcune discipline scientifiche che per loro natura hanno un forte contenuto concettuale, rischi che secondo alcuni linguisti si concretizzerebbero nella riduzione delle capacità logiche e argomentative. Al momento non ci sentiamo di assumere in proposito una posizione netta e ci limitiamo perciò a suggerire, anche sulla base della nostra personale esperienza, di limitarsi, nell'articolazione

del proprio piano di lavoro, a scegliere letture tecnico - scientifiche in lingua inglese (che possono includere e anche passi di memorie originali), su argomenti già trattati in classe, con l'obiettivo, contenuto ma adeguato alla media degli studenti, di favorire l'acquisizione del lessico scientifico.

Multimedialità

Una specifica circolare ministeriale ha imposto alle case editrici di produrre testi che si avvalgano di un 20-25% di *apparati multimediali*. Non è chiaro al momento cosa si debba intendere con questo termine e quindi ogni editore e ogni autore ha prodotto materiali di varia natura: materiali per la *classe virtuale*, *registri virtuali*, batterie di test interattivi per i quali viene fornita direttamente la conferma o la smentita della risposta fornita dallo studente, lezioni monoconcettuali dotate di animazioni, problemi e test interattivi, brevi riprese filmate di esperimenti da cattedra.

Gli autori di questo articolo ritengono che la multimedialità debba essere preferenzialmente utilizzata per costruire percorsi didattici personalizzati, per promuovere attività di laboratorio effettivamente svolte dagli allievi, per promuovere un lavoro personale di approfondimento e recupero e in tal senso hanno corredato il testo cartaceo di cui sono autori.

La dimensione sperimentale

Le sperimentazioni PNI e Brocca per il Liceo Scientifico avevano notevolmente rivalutato il ruolo della dimensione sperimentale rispetto al Liceo Scientifico tradizionale; la Riforma del 2010 confer-

ma l'importanza del laboratorio sia per il primo biennio che per i restanti anni di Corso, anche se, specialmente per il primo biennio, non supporta questo obiettivo con un adeguato quadro orario. Riteniamo quindi che questo aspetto delle indicazioni ministeriali non possa più essere ignorato, anche in considerazione del fatto che, comunque, il quadro orario dei due Licei Scientifici prevede, per la Fisica, il passaggio da 8 a 13 ore per l'intero quinquennio.

Riteniamo inoltre che, se per il primo biennio, l'attività di Laboratorio debba proporre esperimenti molto semplici, finalizzati alla verifica o alla migliore comprensione di singoli aspetti teorici e non necessariamente coordinati tra loro, per il secondo biennio e per il quinto anno sia più opportuno proporre sequenze di esperimenti che si coordinano intorno a tematiche di maggior ampiezza. Di seguito riportiamo, molto sinteticamente, quattro esempi che possono chiarire il senso di quanto ora affermato.

Sulla meccanica. Caduta di un corpo nell'aria esaminata con sensore di posizione; caduta di una sferetta in liquido viscoso e analisi delle forze in gioco; considerazioni sull'esperimento (ipotetico) di Galilei relativo alla caduta dei gravi dalla torre di Pisa; cinematica e dinamica del moto di una sfera sul piano inclinato; analisi del fenomeno mediante il principio di conservazione dell'energia traslazionale e rotazionale.

Sulla luce. Carattere ondulatorio della luce esaminato mediante diffrazione da una fenditura, interferenza da due fenditure; diffrazione da reticolo (senza dimenticare che un frammento di CD si

comporta come un reticolo); misura dell'intervallo delle lunghezze d'onda della luce visibile mediante reticolo di diffrazione.

Sull'elettromagnetismo. Ripetizione dell'esperimento di Oersted, uso della bilancia elettrodinamica, esperimenti sulla corrente indotta, per introdurre l'effetto magnetico della corrente elettrica, fornire conferme alla legge dell'interazione campo magnetico – corrente elettrica, interpretare la genesi della corrente indotta mediante la forza di Lorentz e la regola della variazione del flusso del campo magnetico.

Su alcuni principi della fisica del XX secolo. Determinazione del rapporto carica/massa per l'elettrone con tubo a raggio filiforme o con esperimento di Thomson; determinazione della carica dell'elettrone mediante esperimento di Millikan; evidenza delle proprietà ondulatorie dell'elettrone mediante esperimento di diffrazione del medesimo.

Proposte per un piano di lavoro

Un piano di lavoro si concretizza a partire da una visione didattica del docente, supportata da un ben definito libro di testo, e mediata in funzione del livello e degli interessi della classe. Quanto segue deve essere considerato quindi un semplice suggerimento che, tuttavia, potrà fornire qualche utile idea anche a chi non condivide l'impostazione didattica di chi lo ha proposto. In particolare, per quanto riguarda le attività di laboratorio, ricordiamo che, tranne in qualche caso, ne abbiamo indicata una sola, anche in considerazione del limitato numero di ore previsto dal quadro orario.

PROGRAMMAZIONE

SECONDO BIENNIO	MECCANICA	
Contenuti	Laboratorio	Approfondimenti
Riesame delle leggi di cinematica e dinamica del moto rettilineo uniforme; lavoro, energia e principio di conservazione dell'energia.	Il moto di un carrello su un piano inclinato; esame dinamico ed energetico.	
Principio di composizione dei movimenti e moto parabolico. Principio di relatività galileiana e forze apparenti nel moto rettilineo.	Esame di un moto parabolico dal punto di vista dinamico ed energetico.	Necessità del principio di composizione dei movimenti per la giustificazione del sistema eliocentrico. Lecture galileiane sul principio di inerzia.
Impulso, quantità di moto, principio di conservazione della quantità di moto. Urti anelastici ed elastici, centrali e non centrali.	Esperimento sull'urto di carrelli su una rotaia orizzontale.	Il moto di un razzo. Produzione di energia mediante pale eoliche.
Dinamica ed energetica del moto circolare uniforme. La forza centripeta e la forza apparente centrifuga.	Esperimento sul moto circolare uniforme mediante pendolo conico o mediante macchina per il moto circolare.	Studio del moto di un punto su traiettoria rettilinea e circolare mediante calcolo numerico.
Il moto circolare uniformemente accelerato di un punto materiale. Momento di forze e dinamica del moto circolare di un corpo rigido; considerazioni energetiche.	Verifica del principio di conservazione del momento della quantità di moto.	Il moto di una biglia che rotola su un piano inclinato; teoria ed esperimenti.
Leggi di Keplero; legge di gravitazione universale di Newton; energia gravitazionale; applicazioni al moto planetario e dei satelliti.		Dai sistemi geocentrici antichi all'affermazione del sistema eliocentrico. Itinerario storico sulla formazione e la fondazione del metodo scientifico fino a Newton.

SECONDO BIENNIO	TERMODINAMICA	
Contenuti	Laboratorio	Approfondimenti
Riesame dei concetti di calore e temperatura e della loro correlazione.	Determinazione del calore specifico di un solido con calorimetro delle mescolanze.	Itinerario storico relativo alle teorie corpuscolari e atomiche della materia, da Democrito alla fine del XIX secolo.
Leggi dei gas ideali e loro interpretazione dinamica (teoria cinetica e formula di Clausius).	Esame sperimentale di una trasformazione dell'aria (isocora – isobara – isoterma).	
Primo principio della Termodinamica; calore scambiato, lavoro scambiato, variazione dell'energia interna per le principali trasformazioni di un gas ideale. Concetto di gas ideale.	Esperimento per la determinazione dell'equivalente termico del lavoro..	
Secondo principio della Termodinamica; rendimento di una macchina termica; concetto di entropia e sua interpretazione probabilistica.		Struttura delle principali macchine termiche. Origine ed evoluzione del "problema energetico".

SECONDO BIENNIO	ONDE E LUCE	
Contenuti	Laboratorio	Approfondimenti
<p>Cinematica, dinamica ed energetica del moto armonico.</p> <p>Concetto di onda meccanica e suoi parametri descrittivi. Sovrapposizione delle onde meccaniche con particolare riferimento alle corde elastiche; interferenza di onde superficiali.</p> <p>Richiami di ottica geometrica.</p> <p>Descrizione ondulatoria della luce; indice di rifrazione e velocità della luce. Diffrazione, interferenza e polarizzazione della luce.</p>	<p>Analisi sperimentale di un sistema massa – molla.</p> <p>Esame sperimentale di fenomeni ondulatori mediante ondoscopio.</p> <p>La dispersione della luce da un prisma ottico.</p> <p>Interferenza prodotta da due fenditure e da un reticolo.</p>	<p>Applicazione allo studio dei fenomeni sonori. Elementi di fisica delle scale musicali e degli strumenti musicali.</p> <p>Modelli per la luce: i corpuscoli luminosi di Newton e le onde eteree di Huygens.</p> <p>Esperimenti storici relativi alla velocità della luce. Parametri caratteristici del colore.</p>

SECONDO BIENNIO	ELETTROMAGNETISMO	
Contenuti	Laboratorio	Approfondimenti
<p>Forze elettrostatiche e loro interpretazione mediante il concetto di campo elettrico. Moto di cariche nel campo elettrico.</p> <p>Energia potenziale elettrica, potenziale elettrico, capacità elettrica.</p> <p>La corrente elettrica, sua genesi e sua interpretazione in termini di grandezze microscopiche. Leggi fondamentali relative ad un circuito percorso da corrente continua (leggi di Ohm per un conduttore e per un circuito ed effetto Joule).</p> <p>Principi generali sui semiconduttori intrinseci e drogati; struttura fisica del diodo a giunzione e del transistor.</p>	<p>Verifica della legge di Coulomb mediante bilancia di torsione.</p> <p>Carica e scarica di un condensatore.</p> <p>Determinazione della resistenza interna di una batteria. Determinazione della corrispondenza joule-calorie mediante calorimetro elettrico.</p> <p>Determinazione della caratteristica di un diodo a giunzione.</p>	<p>Analisi critica dell'esperimento originale di Coulomb ovvero: cosa dimostra un esperimento?</p> <p>Dalla pila di Volta alla batteria dell'automobile. Circuiti elettrici con più di una maglia.</p> <p>Dal diodo a valvola al transistor.</p>

PROGRAMMAZIONE

QUINTO ANNO	ELETTROMAGNETISMO	
Contenuti	Laboratorio	Approfondimenti
<p>Interazione fra correnti elettriche e loro interpretazione mediante il concetto di campo magnetico.</p> <p>Dalla relazione $\vec{F} = i\vec{l} \times \vec{B}$ alla forza di Lorentz; il moto di cariche nel campo magnetico.</p> <p>Forza elettromotrice indotta e corrente indotta alla luce della forza di Lorentz e della regola della variazione del flusso del campo magnetico (legge di Faraday-Lenz).</p> <p>La sintesi maxwelliana dell'elettromagnetismo (formulazione semplificata) e le onde elettromagnetiche.</p>	<p>Uso della bilancia elettrodinamica. Osservazione e analisi della traiettoria di elettroni in campo magnetico (determinazione del rapporto e/m per l'elettrone).</p> <p>Esperimenti finalizzati alla genesi di correnti indotte.</p> <p>Conversione di energia della luce solare in energia elettrica mediante celle fotovoltaiche.</p>	<p>Esperimenti e ipotesi all'origine dell'elettromagnetismo (Coulomb, Volta, Oersted, Ampère, Faraday). Principi di funzionamento degli acceleratori di particelle.</p> <p>Formule, leggi, modelli nell'ambito della Fisica, ovvero: la fisica può conoscere il mondo?</p>

QUINTO ANNO	PERCORSI DI FISICA DEL XX SECOLO	
Contenuti	Laboratorio	Approfondimenti
<p>I postulati della Relatività ristretta. Tempo, spazio e loro correlazione mediante le trasformazioni di Lorentz. Un nuovo concetto di simultaneità. Da una nuova formulazione della quantità di moto alla relazione fra massa ed energia.</p> <p>Quanti di materia e quanti di radiazione a partire dalla interpretazione einsteiniana dell'effetto fotoelettrico. Interpretazione quantistica della stabilità atomica (modello di Bohr e livelli energetici); spettri atomici.</p> <p>Onde di radiazione e onde di materia: l'ipotesi di de Broglie. Il principio di indeterminazione di Heisenberg.</p> <p>Caratteristiche generali del nucleo atomico. Decadimenti radioattivi e leggi corrispondenti. Principi generali della fissione e della fusione nucleare.</p> <p>Il paradosso di Olbers. La legge di Hubble e l'espansione dell'Universo. Il big bang</p>	<p>Esperimento di Millikan sull'effetto fotoelettrico per la determinazione della costante di Planck.</p> <p>Osservazioni e misure sulla diffrazione degli elettroni.</p> <p>Utilizzo di un geiger e di una scala di conteggio per l'analisi di un decadimento radioattivo (in collaborazione con un laboratorio universitario).</p>	<p>L'esperimento di Michelson e Morley.</p> <p>Planck e il «quanto di azione»; Planck ed Einstein a confronto. L'effetto Compton e la conferma dell'ipotesi della quantizzazione dell'energia. I numeri quantici e lo spin dell'elettrone.</p> <p>Il principio di complementarità; Einstein e Born a confronto.</p> <p>Caratteristiche operative di una centrale nucleare di fissione. Dal nucleo ai quark; il modello Standard.</p> <p>L'evoluzione stellare. La composizione dell'Universo: materia ed energia oscure.</p>

QUINTO ANNO: Tesine

Sul versante tecnico-scientifico: rivedere gli approfondimenti relativi all'*Elettromagnetismo* e ai *Percorsi di Fisica del XX secolo* aggiungendo eventualmente una indagine sulle nanotecnologie.

Sul versante epistemologico e interdisciplinare: il rapporto fra Scienze sperimentali e Scienze umane; la genesi dei concetti scientifici: scienza, tecnica, filosofia; scienza e società, ovvero la responsabilità degli scienziati.

*Paolantonio Marazzini, già docente di fisica presso l'ITIS «E. Molinari», Milano
 Maria Elisa Bergamaschini, già docente di fisica presso il Liceo Scientifico «Sacro Cuore», Milano
 Lorenzo Mazzoni, già docente di fisica presso il Liceo Scientifico «N. Machiavelli», Pioltello (MI)*

Biologia

Indicazioni per la programmazione

Vincenzo Boccardi, Adriana Guarriello

Come redigere il piano di lavoro di biologia? Come scegliere e distribuire i contenuti nei diversi anni? Quali competenze privilegiare? Come orientarsi con le nuove indicazioni nazionali? Sono tutti interrogativi nei quali all'inizio dell'anno scolastico il docente di scienze si dibatte quando deve stendere la programmazione annuale. Il ridotto numero di ore nel biennio e, per i licei, la diluizione delle ore sull'intero quinquennio, rendono tale compito particolarmente delicato.

Il valore sociale delle scienze della vita

Nell'attuale contesto il «valore sociale» delle scienze, e della biologia in particolare, si dispiega con una rilevanza ed un'incisività ben più significative rispetto al recente passato sia in riferimento agli scenari di sviluppo della nostra società, sia in relazione alla sempre più forte influenza delle scienze e dei suoi risultati nella vita di tutti i giorni. Ogni cittadino si trova infatti quotidianamente di fronte a fenomeni e problemi dove per orientarsi ha bisogno di dipanare il complesso e ricorrente intreccio tra ricerca scientifica, innovazione tecnologica, etica, processi economici ed atteggiamenti sociali. Sempre più gli sono richieste scelte personali motivate e responsabili da prendere nella consapevolezza che la scienza non può mai fornire soluzioni certe e definitive. Sapersi orientare nella complessa dimensione sociale delle scienze costituisce



Riconoscimento di insetti.
Le Indicazioni Nazionali sottolineano la centralità delle attività di laboratorio.

oggi una vera e propria competenza di cittadinanza, un diritto-dovere per ogni cittadino.

D'altro canto, sia nella popolazione adulta sia tra i giovani, si constata un sempre più diffuso *analfabetismo scientifico*, rinforzato da una profonda *demotivazione* all'approfondimento e alla partecipazione. Non si tratta solo di preoccupanti carenze logico – linguistiche, ma anche di un'evidente incapacità di orientamento culturale di base in ambito scientifico, che spesso degrada in atteggiamenti superficiali ed ingenui.

Sicuramente la scuola deve giocare un

ruolo decisivo per rimuovere tali carenze, favorendo l'acquisizione di una competenza scientifica intesa soprattutto come *capacità di orientamento ed interpretazione* in un ambito del sapere dove si registra una sempre più rapida e continua evoluzione. A tale scopo, per orientarsi nel mondo e continuare a farlo per tutto l'arco della vita, più che puntare su un voluminoso bagaglio di informazioni, occorre mirare a sviluppare negli allievi la capacità di saper *dominare fenomenologie complesse*, che richiedono



Esperienze sulla fotosintesi.

molteplici modalità di comprensione e controllo, e di *saper ricavare e utilizzare in modo consapevole tutte le informazioni necessarie*. La costruzione di tali competenze, a partire da contesti semplici ma significativi, e la capacità di trasferirle e utilizzarle in situazioni via via più complesse, rappresentano l'*obiettivo formativo* del ciclo dell'obbligo orientando anche quelli del secondo biennio e dell'ultimo anno.

Gli assi culturali dell'obbligo scolastico, le indicazioni nazionali, le indagini sulla valutazione degli apprendimenti

Un primo punto forte di riferimento, soprattutto per il biennio, è da individuare negli Assi culturali¹. In essi, in particolare per l'asse scientifico tecnologico, il sapere viene fatto ruotare intorno alle procedure sperimentali e ai linguaggi specifici che costituiscono il metodo scientifico di esplorazione del mondo naturale e di quello delle attività umane, nonché allo strumentario tecnologico che la scienza utilizza e concorre a perfezionare.

Le competenze di base a conclusione dell'obbligo di istruzione previste dall'asse culturale scientifico – tecnologico sono indicate nella *Tabella 1*.

Un secondo riferimento importante è quello delle Indicazioni Nazionali per i Licei, i Tecnici e i Professionali (*Tabella 2, Tabella 3*).

In esse si ribadisce in maniera chiara l'importanza della dimensione sperimentale: la biologia va approcciata in laboratorio che deve costituire il luogo privilegiato dove dal sapere informale far giungere gli studenti alla doverosa formalità che la disciplina richiede. Le indicazioni per i licei sottolineano la centralità del laboratorio inteso nella sua accezione più ampia (in aule specifiche, in classe e sul campo), aspetto che è definito come irrinunciabile, ed elencano una serie di competenze al termine del percorso che difficilmente potrebbero essere acquisite semplicemente mediante lezioni di tipo frontale. Anche le indicazioni dei tecnici e dei professionali sottolineano l'importanza del «*decisivo supporto dell'attività laboratoriale per sviluppare l'acquisizione di conoscenze e*

abilità attraverso un corretto metodo scientifico».

Un ulteriore stimolo significativo proviene dai *quadri di riferimento* delle indagini internazionali e nazionali finalizzate alla valutazione degli apprendimenti (OCSE-PISA, IEA-TIMMS, INValSI). In particolare l'indagine OCSE-PISA, rivolta ai quindicenni, mira a valutare le competenze giudicate essenziali per svolgere un ruolo consapevole e attivo nella società, negli ambiti della lettura, della matematica e delle scienze. I risultati di tale indagine evidenziano che gli studenti italiani sono situati al di sotto delle medie in tutte e tre le aree (lettura, matematica e scienze). Pertanto proprio il framework per le scienze di tale indagine (*Tabella 4*) può essere il naturale punto di partenza per la programmazione di biologia. È infine opportuno sottolineare che per quanto riguarda le conoscenze scientifiche, OCSE-PISA distingue tra conoscenze della scienza, cioè i contenuti disciplinari, e conoscenze sulla scienza, ovvero sui metodi e sui procedimenti utilizzati in ambito scientifico, riassunte nelle due categorie *L'indagine scientifica* e *Spiegazioni di carattere scientifico*. Quest'ultime sono spesso considerate *altro* dal contenuto mentre, per chi scrive, costituiscono un aspetto fondamentale del contenuto stesso manipolato, connesso, associato, connotato di tutto ciò che costituisce dubbio, risposta, errore, riaggiusto.

¹. Decreto 22 agosto 2007 – Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, Allegato 1

Tabella 1 – Le competenze di base dell'asse scientifico - tecnologico

- Osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle varie forme il concetto di sistema e di complessità.
- Analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza.
- Essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate.

Tabella 2 - Obiettivi specifici di apprendimento per il Liceo Scientifico

PRIMO BIENNIO

Nel primo biennio prevale un approccio di tipo fenomenologico e osservativo – descrittivo.

Per la biologia i contenuti si riferiscono all’osservazione delle caratteristiche degli organismi viventi, con particolare riguardo alla loro costituzione fondamentale (la cellula) e alle diverse forme con cui si manifestano (biodiversità). Perciò si utilizzano le tecniche sperimentali di base in campo biologico e l’osservazione microscopica. La varietà dei viventi e la complessità delle loro strutture e funzioni introducono allo studio dell’evoluzione e della sistematica, della genetica mendeliana e dei rapporti organismi-ambiente, nella prospettiva della valorizzazione e mantenimento della biodiversità.

SECONDO BIENNIO

Nel secondo biennio si ampliano, si consolidano e si pongono in relazione i contenuti disciplinari, introducendo in modo graduale ma sistematico i concetti, i modelli e il formalismo che sono propri delle discipline oggetto di studio e che consentono una spiegazione più approfondita dei fenomeni.

Per la biologia si pone l’accento soprattutto sulla complessità dei sistemi e dei fenomeni biologici, sulle relazioni che si stabiliscono tra i componenti di tali sistemi e tra diversi sistemi e sulle basi molecolari dei fenomeni stessi (struttura e funzione del DNA, sintesi delle proteine, codice genetico). Lo studio riguarda la forma e le funzioni degli organismi (microrganismi, vegetali e animali, uomo compreso), trattandone gli aspetti anatomici (soprattutto con riferimento al corpo umano) e le funzioni metaboliche di base. Vengono inoltre considerate le strutture e le funzioni della vita di relazione, la riproduzione e lo sviluppo, con riferimento anche agli aspetti di educazione alla salute.

QUINTO ANNO

Nel quinto anno, dove per la chimica è previsto l’approfondimento della chimica organica, il percorso di chimica e quello di biologia si intrecciano nella biochimica e nei biomateriali, relativamente alla struttura e alla funzione di molecole di interesse biologico, ponendo l’accento sui processi biologici/biochimici nelle situazioni della realtà odierna e in relazione a temi di attualità, in particolare quelli legati all’ingegneria genetica e alle sue applicazioni.

Tabella 3 - Conoscenze e abilità per i Tecnici e i Professionali

CONOSCENZE

Origine della vita: livelli di organizzazione della materia vivente (struttura molecolare, struttura cellulare e sub cellulare; virus, cellula procariota, cellula eucariota).

Teorie interpretative dell’evoluzione della specie.

Processi riproduttivi, la variabilità ambientale e gli habitat.

Ecosistemi (circuiti energetici, cicli alimentari, cicli biogeochimici).

Processi metabolici: organismi autotrofi ed eterotrofi; respirazione cellulare e fotosintesi.

Nascita e sviluppo della genetica.

Genetica e biotecnologie: implicazioni pratiche e conseguenti questioni etiche.

Il corpo umano come un sistema complesso: omeostasi e stato di salute.

Le malattie: prevenzione e stili di vita (disturbi alimentari, fumo, alcool, droghe e sostanze stupefacenti, infezioni sessualmente trasmissibili).

La crescita della popolazione umana e le relative conseguenze (sanitarie, alimentari, economiche).

Ecologia: la protezione dell’ambiente (uso sostenibile delle risorse naturali e gestione dei rifiuti).

ABILITÀ

Riconoscere nella cellula l’unità funzionale di base della costruzione di ogni essere vivente.

Comparare le strutture comuni a tutte le cellule eucariote, distinguendo tra cellule animali e cellule vegetali.

Indicare le caratteristiche comuni degli organismi e i parametri più frequentemente utilizzati per classificare gli organismi.

Ricostruire la storia evolutiva degli esseri umani mettendo in rilievo la complessità dell’albero filogenetico degli ominidi.

Descrivere il corpo umano, analizzando le interconnessioni tra i sistemi e gli apparati.

Descrivere il meccanismo di duplicazione del DNA e di sintesi delle proteine.

Descrivere il ruolo degli organismi, fondamentale per l’equilibrio degli ambienti naturali e per il riequilibrio di quelli degradati dall’inquinamento.

TABELLA 4 – Le competenze di scienze in PISA

- Individuare questioni di carattere scientifico
- Dare ai fenomeni una spiegazione scientifica
- Usare prove basate su dati scientifici

Programmare nel biennio - le competenze

La *Tabella 5* illustra le competenze che,

sulla base delle precedenti indicazioni, potrebbero essere sviluppate nel biennio.

Essa costituisce un esempio di declina-

zione delle competenze di base dell'asse scientifico – tecnologico (*Tabella 1*).

Tabella 5 - Declinazione delle competenze di base per gli istituti tecnici, i professionali e per i licei

BIENNIO TECNICI E PROFESSIONALI	BIENNIO LICEI
<p>In un contesto strutturato e guidato:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Osserva i fenomeni biologici e, fornito l'esempio, raccoglie in tabelle predisposte i dati. • Comprende la lettura e le interpretazioni fornite dal docente di tabelle e grafici. • Sottolinea distinguendoli i fattori biotici e abiotici caratteristici di un ecosistema. • Reperisce fonti di informazione e le seleziona in relazione allo scopo. • Comprende diagrammi e schemi logici proposti dal docente. • Utilizza uno schema di lavoro già predisposto. 	<p>In contesti variabili, dove gestisce e coordina i processi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Osserva e distingue i fenomeni biologici; registra in tabelle ed elabora, mediante grafici, dati qualitativi e quantitativi di tipo biologico. • Costruisce tabelle e grafici con i dati raccolti e li interpreta. • Distingue fattori biotici e abiotici di un ecosistema e alcuni fattori limitanti in relazione alla frequenza delle diverse specie presenti in esso. • Analizza i fenomeni mediante confronto. • Organizza e rappresenta i dati raccolti, presentando i risultati dell'analisi ed interpretandoli in modo personale.
<ul style="list-style-type: none"> • Riconosce trasformazioni di energia nel fenomeno oggetto di studio. • Forniti degli esempi, individua alcune fasi che comportano un costo energetico dal punto di vista ambientale. • Osserva e indica le differenze più evidenti fra diversi sistemi produttivi. • Comprende in un percorso strutturato un'ipotesi di bilancio energetico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizza, confronta e valuta qualitativamente e quantitativamente le trasformazioni di energia del fenomeno oggetto di studio. • Individua e valuta le fasi che comportano un costo energetico dal punto di vista ambientale. • Redige un'ipotesi di bilancio energetico facendo le opportune valutazioni in forma originale.
<ul style="list-style-type: none"> • Reperisce fonti di informazione e le seleziona in relazione allo scopo. • Comprende, diagrammi e schemi logici proposti dal docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reperisce fonti di informazione, le seleziona, le analizza e ne fa sintesi. • Utilizza in modo originale modelli e schemi interpretativi. • Costruisce e applica uno schema di lavoro-ricerca.

I contenuti nei Licei secondo le Indicazioni Nazionali

I contenuti del primo biennio dei licei fanno riferimento ad un aspetto cruciale per ogni essere vivente: *nutrirsi-riprodursi-non nutrire*. Partendo dalla *cellula*, dalla sua *struttura* e dal suo *metabolismo*, si affronta la *divisione cellulare*, per poi proseguire con lo studio delle *strutture e funzioni* dei diversi gruppi di viventi (*bio-diversità*) in un'ottica *evolutiva*.

Le indicazioni per il secondo biennio prevedono lo studio delle *basi molecolari* di processi quali la *replicazione del DNA*, la *trascrizione*, il *codice genetico* e la sua *traduzione* e quello della *genetica men-*

deliana. Si ritorna poi allo studio delle *forme* (sono espressamente citati *microrganismi, vegetali, animali e l'uomo*) e, dopo un primo approccio alla classificazione dei viventi nel primo biennio, si riprende la sistematica.

Ciò consente di svolgere lo studio dell'*anatomia e fisiologia umana* in collegamento con la *zoologia*, permettendo di introdurre naturalmente l'*anatomia comparata*. Relativamente al corpo umano si specifica poi che occorrerà concentrarsi sulle *funzioni della vita di relazione*, la *riproduzione* e lo *sviluppo* nell'ottica anche di un'*educazione sanitaria*.

L'accento è posto sulla *complessità* dei si-

stemi biologici con l'invito a cogliere nei diversi livelli di organizzazione che caratterizzano la *biologia*, dalla *cellula* fino agli *ecosistemi*, le interazioni tra le componenti dei sistemi e tra i sistemi stessi.

L'ultimo anno è la *biochimica* che va a mettere i tasselli giusti alle biomolecole già incontrate precedentemente e ora riprese, per cui i *processi biologici-biochimici* costituiscono ora un *unicum* necessario per aprirsi all'*ingegneria genetica* e alle sue applicazioni.

La *Tabella 6* illustra una possibile scansione dei contenuti nei licei.

Tabella 6 - Proposta di articolazione dei contenuti per i licei sulla base delle Indicazioni Nazionali

PRIMO BIENNIO

Caratteristiche generali degli esseri viventi.
 L'unità funzionale degli esseri viventi: la cellula - struttura e funzione.
 Mitosi, meiosi e cicli vitali.
 Bioenergetica e metabolismo: fermentazione, respirazione e fotosintesi.
 I Domini ed i Regni della Vita: diversità, classificazione e meccanismi evolutivi.
 I rapporti organismo ambiente: l'ecologia e i suoi livelli di organizzazione: popolazioni, comunità, ecosistemi, biomi e biosfera.

SECONDO BIENNIO

La genetica mendeliana.
 Codice genetico e sintesi proteica.
 Anatomia e fisiologia umana anche in un'ottica comparativa
 Animali e vegetali: forme e funzioni.

QUINTO ANNO

Molecole biologiche. Glucidi, lipidi, proteine, acidi nucleici.
 Macromolecole: sequenza e conformazione. Strutture sopramolecolari. Enzimi.
 L'ingegneria genetica e le biotecnologie e le loro applicazioni.
 Struttura e flusso di energia attraverso gli ecosistemi.



Un momento della prova pratica delle Olimpiadi delle Scienze Naturali

I contenuti nei Tecnici e nei Professionali secondo le Indicazioni Nazionali

Nei tecnici e nei professionali, come anche nei licei dove lo studio delle scienze è previsto solo nel primo biennio², il tempo a disposizione del docente è davvero molto ridotto. Una soluzione per poter dare uno sguardo a tutta la biologia è quella di impostare la programmazione secondo il concetto di *livello di organizzazione* che può costituire l'indispensabile filo conduttore che collega i diversi contenuti delle Scienze della Vita.

Il programma di scienze potrebbe essere diviso in tre grossi momenti dedicati rispettivamente al livello di organizzazione molecolare-cellulare, a quello all'organismo e a quello ecologico. La proposta che segue si riferisce ai contenuti previsti dalle Indicazioni Nazionali per i tecnici e i professionali (*Tabella 7*).

² Licei artistico, musicale e coreutico, scienze umane: opzione economico-sociale.

Tabella 7 - I contenuti della biologia secondo i diversi livelli di organizzazione

<p>A - Il livello molecolare e cellulare</p> <p>Origine della vita: livelli di organizzazione della materia vivente (struttura molecolare, struttura cellulare e sub cellulare; virus, cellula procariota, cellula eucariota).</p> <p>Processi metabolici: organismi autotrofi ed eterotrofi; respirazione cellulare e fotosintesi.</p> <p>Nascita e sviluppo della genetica.</p> <p>Genetica e biotecnologie: implicazioni pratiche e conseguenti questioni etiche.</p> <p>Processi riproduttivi.</p>
<p>B - Il livello dell'organismo</p> <p>Il corpo umano come un sistema complesso: omeostasi e stato di salute.</p> <p>Le malattie: prevenzione e stili di vita (disturbi alimentari, fumo, alcool, droghe e sostanze stupefacenti, infezioni sessualmente trasmissibili).</p> <p>Teorie interpretative dell'evoluzione della specie.</p>
<p>C - Il livello ecosistemico</p> <p>La variabilità ambientale e gli habitat.</p> <p>Ecosistemi (circuiti energetici, cicli alimentari, cicli bio-geochimici).</p> <p>La crescita della popolazione umana e le relative conseguenze (sanitarie, alimentari, economiche).</p> <p>Ecologia: la protezione dell'ambiente (uso sostenibile delle risorse naturali e gestione dei rifiuti).</p>

Una visione integrata: declinare le competenze

La *Tabella 8* propone una declinazione delle competenze che, a partire dalle

competenze di base dell'asse scientifico-tecnologico, suggerisce esempi di obiettivi formativi e di indicatori e descrittori

da osservare negli allievi, fornendo, nell'ultima colonna, alcune indicazioni per la certificazione delle competenze.

Tabella 8 - Declinazione delle competenze

COMPETENZE DI BASE	TRAGUARDI FORMATIVI o obiettivi	INDICATORI o evidenze da riscontrare	DESCRITTORI o evidenze riscontrate (rubrica)	VALUTAZIONE E CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE
<p>1) Osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle sue varie forme i concetti di sistema e di complessità.</p> <p>2) Analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza.</p> <p>3) Essere consapevole delle potenzialità delle tecnologie rispetto al contesto culturale e sociale in cui vengono applicate.</p>	<p>Spiegare un fenomeno.</p> <p>Organizzare e rappresentare i dati.</p> <p>Interpretare i dati.</p> <p>Utilizzare schemi per classificare.</p> <p>Analizzare un sistema.</p> <p>Anticipare le connessioni.</p> <p>Giungere alla formalizzazione.</p> <p>Cogliere il modello per essere in grado anche di modificarlo.</p>	<p>Sa imparare.</p> <p>Sa progettare.</p> <p>Sa prevedere e giustificare.</p> <p>Sa elaborare in modo autonomo e responsabile.</p> <p>Sa risolvere problemi.</p> <p>Sa individuare collegamenti e relazioni.</p> <p>Sa acquisire e integrare le informazioni.</p>	<p>Impara in modo mnemonico.</p> <p>Impara su ricorsività.</p> <p>Non è in grado di progettare un segmento di risposte apparentemente avulse dal contesto richiesto.</p> <p>Sa progettare collegamenti di non immediata connessione.</p> <p>Opportunamente guidato sa riconoscere le connessioni e le ricorsività.</p> <p>Sa riconoscere autonomamente dove collocare una informazione.</p> <p>Non sa integrare le proprie conoscenze tra loro.</p> <p>Integra le proprie conoscenze tra loro.</p>	<p>Competenze di base: Applica le conoscenze senza presentare difficoltà di rilievo.</p> <p>Utilizza le sue conoscenze in ambiti ristretti e mostra difficoltà non gravi nell'esecuzione dei compiti assegnati.</p> <p>Competenze avanzate: Utilizza quanto appreso in maniera consapevole e in ambiti complessi senza incorrere in errori di sorta.</p> <p>Esegue correttamente i compiti assegnati applicando in ambiti non ristretti i contenuti appresi.</p>

Una visione del metodo

Che senso ha lo studio delle discipline scientifiche se non forniamo prima agli studenti gli strumenti per i loro percorsi mentali?
Srotolare l'educazione scientifica non significa infatti porre lo studente di fronte a delle verità assolute, ma, muovendosi dalla sua personale scoperta, condurlo a collocarsi nello spazio e nel tempo sulla Terra e nell'Universo, fino a farlo passare dal vedere al guardare. Questa la chiave di volta: educare la sua mente a virare dalla irrazionalità infantile alla razionalità, dalla mentalità magica alla mentalità scientifica.

Le indicazioni nazionali per i nuovi licei affermano che le scienze della Terra, la chimica e la biologia, pur essendo aree disciplinari diverse «*caratterizzate ciascuna da concetti e da metodi di indagine propri, si basano tutte sulla stessa strategia dell'indagine scientifica che fa riferimento anche alla dimensione di "osservazione e sperimentazione"*». Ribadiscono poi l'importanza di una «*sinergia tra le discipline che formano il corso di scienze le quali, pur nel pieno rispetto della loro specificità, sono sviluppate in modo armonico e coordinato*».

Osservazione, sperimentazione, riflessione ed astrazione costituiscono pertanto le tap-

pe consecutive dei processi attraverso i quali i saperi si trasformano in competenze. Le nuove indicazioni sottolineano infine l'aspetto della *ricorsività delle conoscenze* che di anno in anno si acquisiscono, si rivedono, si consolidano per intrecciarsi nella mente dei nostri studenti. Compito del docente è tendere alla costruzione di un sapere che si sveste di quantità e si riveste di tasselli che si legano e si slegano uniti dalla logica e non dai contenuti.

Vincenzo Boccardi, Dirigente Scolastico,
Responsabile Nazionale Olimpiadi delle Scienze
Naturali
Adriana Guarriello, Liceo Classico «Umberto I», Napoli

NS DIDATTICA SLIDE (<http://nuovasecondaria.lascuolaconvoi.it>) SCIENZE DELLA TERRA

Le proposte per il 2012-2013:

Cristallografia morfologica; Le acque dolci: sorgenti e falde freatiche; Cristallografia reticolare e raggi X; Le frane e la difesa del territorio; Cristallografia fisica; Il sistema solare; Cristallografia chimica; Le galassie e l'universo; Mineralogia.

In archivio, le proposte delle annate precedenti:

I laghi; La fisica dell'atmosfera; Le rocce; Il carsismo; Movimenti della crosta terrestre: la tettonica a placche; I terremoti; I vulcani; L'età della Terra; I movimenti della Terra e la misura del tempo.

Movimenti della Luna; Le maree; Le onde e la morfologia delle coste; Le correnti marine e le loro influenze sul clima; I climi della Terra e la vegetazione;

Orientamento tramite coordinate geografiche e GPS; Il modellamento della superficie terrestre da parte di corsi d'acqua; Il modellamento della superficie terrestre da parte dei ghiacciai; Il vento e i fenomeni di erosione eolica. Le età della Terra; Rocce e minerali; La tettonica a zolle; Il vulcanismo; La mappatura del globo; Le acque; L'atmosfera; Il sistema solare; Il cosmo.

NS DIDATTICA SLIDE (<http://nuovasecondaria.lascuolaconvoi.it>) CHIMICA

Le proposte per il 2012-2013:

Sistemi eterogenei ed omogenei e tecniche di separazione, principi e metodi; Reazioni di ossido riduzione bilanciamento; Le ossido riduzione e i fenomeni di corrosione; La quantità chimica: la massa atomica, massa molecolare, mole, costante di Avogadro.

Acqua: la classificazione delle acque; Acqua: la depurazione delle acque; Chimica dei materiali da costruzione: le argille; Chimica dei materiali da costruzione: le calci e i gessi; Chimica analitica e i metodi spettrofotometrici.

In archivio, le proposte delle annate precedenti:

La materia e le sue trasformazioni; I gas e i liquidi e i solidi, gli stati fisici della materia; Le trasformazioni chimiche della materia; Le soluzioni aspetti qualitativi e quantitativi; La chimica nucleare, aspetti energetici e strutturali; I legami chimici; Dal carbonio agli idrocarburi;

Dai gruppi funzionali ai polimeri; Cenni di biochimica, basi per lo studio.

Il territorio in cui viviamo; Indagini sullo stato gassoso; Il petrolio e gli idrocarburi; Il sistema periodico degli elementi; La nomenclatura; Gli equilibri chimici; Acidi e basi; Stechiometria, i calcoli della chimica; Introduzione all'ipotesi atomico-molecolare.

Atomo e dintorni; Gli stati fisici della materia; Dall'atomo alle molecole: i legami chimici; La struttura delle molecole; Reazioni chimiche; Aspetti energetici delle reazioni chimiche; Aspetti cinetici delle reazioni chimiche; Introduzione alla chimica organica; Le biotecnologie.

Tecnologia meccanica

Una programmazione orientativa

Massimo Pasquinelli

Dal prossimo anno scolastico prenderà avvio la parte più significativa della riforma scolastica, quella che riguarda il secondo biennio e il quinto anno della nuova secondaria superiore.

Si tratta di un appuntamento particolarmente importante per le discipline attinenti alla *Tecnologia meccanica* degli Istituti tecnici e professionali (ora denominata come *Tecnologie meccaniche e applicazioni* o *Tecnologie applicate ai materiali e ai processi produttivi*), in modo particolare per gli Istituti professionali nei quali l'insegnamento è ora previsto nel secondo biennio e terzo anno, confermandone così la centralità all'interno del percorso didattico professionalizzante, anche se condivisa con altre discipline tecniche; infatti la drastica riduzione degli indirizzi porterà a una figura tecnica polivalente cui saranno attribuite le competenze del settore meccanico insieme a quelle di altri settori (elettrotecnico ed elettronico). Vorrei esprimere a questo proposito un dubbio personale: è stato già evidenziato che, avendo eliminato i preesistenti indirizzi meccanico, elettrotecnico ed elettronico, sostituendoli con un unico indirizzo (per esempio *Manutenzione e assistenza*), la nuova figura di diplomato avrà competenze più generali e meno specializzate; la cosa potrà risultare positiva in vista di una collocazione nell'ambito di grandi aziende industriali, ma forse meno si adatterà ad altre figure tecniche ancora presenti nella no-

stra società come l'installatore di impianti idraulici ed elettrici. Suppliranno la formazione professionale regionale e gli IeFP? Lo sapremo tra qualche anno.

Le linee guida

Per quanto riguarda più direttamente le discipline attinenti alle *Tecnologie meccaniche*, ci riferiremo al settore della istruzione professionale, che meglio conosciamo per diretta esperienza.

Leggendo le più recenti linee guida non possiamo fare a meno di notare alcuni principi che vi vengono evidenziati: ad esempio si parla in modo esplicito di volere superare il rapporto di gerarchia tra «pensiero e azione», retaggio di una concezione gentiliana della istruzione nel nostro paese. Di più: si accenna alla dicotomia tra corpo e mente che ci potrebbe portare, ma non è certo questa la sede, a interessanti dissertazioni tra le diverse concezioni platoniche e aristoteliche su *psyché* e *sôma*. Si accenna anche al passaggio dal concetto di forza-lavoro a quello di risorsa umana e quindi al «superamento della tradizionale dicotomia tra formazione professionalizzante ed educazione generale». Citiamo quanto precede senza particolari commenti: gli aspetti considerati non ci sembrano così decisivi e forse sono già superati dagli eventi; in ogni caso l'impressione generale è positiva.

Un'altra connotazione importante che si è voluta dare alla istruzione secondaria superiore di tipo tecnico-professionale consiste nel collegamento con il territo-

rio, inteso come raccordo tra la filiera produttiva della regione o provincia in cui l'istituto è chiamato ad operare e la conseguente programmazione didattica di cui si deve dotare. Per molti settori e indirizzi infatti, le indicazioni sui contenuti sono abbastanza vaghe, in modo da poterli adattare alla filiera produttiva di riferimento. Questo fatto comporta anche un maggiore contatto tra scuola e mondo produttivo, sotto forma di alleanze formative e impiego di stage aziendali. D'altra parte, per il mondo della istruzione professionale, articolata ormai su un percorso quinquennale, il riferimento al territorio è la principale connotazione che la può caratterizzare rispetto agli istituti tecnici, per non correre il rischio di diventarne un inutile doppione (parola chiave: *glocal*).

La drastica riduzione del numero degli indirizzi, unitamente alla emanazione di linee guida e di indicazioni curriculari abbastanza generiche, vuole indurre ad adattare l'offerta formativa di ogni istituto scolastico al proprio particolare contesto economico e produttivo, in modo da facilitare l'inserimento del diplomato nel mondo lavorativo.

Anche l'impiego degli *stage* presso aziende, inteso come strumento stabile di scambio scuola/lavoro, non costituisce soltanto un utile momento didattico, ma rappresenta l'intento evidente di facilitare il contatto con il mondo produttivo fino dalla condizione studentesca, accelerandone l'inserimento una volta terminato il corso di studi.

Un accenno altrettanto importante viene fatto nelle Linee guida alla importanza della laboratorialità, parlando esplicitamente di superamento «dell'approccio deduttivo su quello induttivo, del sapere sul saper fare, delle attività intellettuali su quelle pratiche». Il ricorso al laboratorio è visto infatti «come luogo elettivo dell'apprendimento» che «consente di introdurre progressivamente lo studente ai processi e ai contesti produttivi e organizzati ivi aziendali, nonché alle figure professionali di riferimento». Anche in questo caso concordiamo sugli argomenti esposti ma, senza alcun accento polemico, dobbiamo constatare come le varie riforme della istruzione professionale che si sono succedute fin dal 1992, abbiano progressivamente ridotto le ore e la didattica laboratoriale, dando sempre più spazio alle materie dell'area comune non professionalizzante.

Bisogna anche dire che il laboratorio tecnologico comporta spesso, a differenza di quello di altre discipline, una dotazione strumentale piuttosto importante, in alcuni casi vere e proprie officine, che richiedono spazi adeguati e soprattutto una disponibilità finanziaria che raramente riscontriamo negli istituti scolastici, soprattutto di questi tempi.

Il laboratorio e l'officina

Passando più propriamente alla programmazione didattica, vorrei soffermarmi ancora sulla centralità rappresentata dal laboratorio per la disciplina che stiamo trattando.

Facciamo parte di una società fortemente basata sulla immagine e sulla virtualità anziché sulla oggettività; la maggior parte degli apprendimenti, soprattutto per gli adolescenti, avviene attraverso strumenti informatici come computer, smartphone e tablet. Così facendo l'oggetto di studio raramente viene a contatto con l'individuo e ancora meno con lo studente; se questa dimensione astratta

Un laboratorio metrologico

può forse adattarsi alle discipline umanistiche, al contrario nel campo tecnico-scientifico ritengo che rappresenti una *diminutio* rispetto alla esperienza diretta. Detto in soldoni, se devo tenere una lezione sui motori di una nave, mi dovrò accontentare di filmati, animazioni o modelli che riproducono l'originale (a meno di organizzare una visita in un cantiere navale); se invece oggetto di studio è il motore endotermico per autoveicoli, posso agevolmente portare in laboratorio un blocco motore anche di piccole dimensioni, in modo da poterlo smontare ed esaminare nei suoi componenti. Si potrebbe sostenere che vedere un filmato o un rendering fatto al computer dello stesso motore sia didatticamente equivalente; da parte mia sono convinto che cercare di sfruttare i cinque sensi anziché uno o due sia più efficace, più interessante e tale da sollecitare maggiormente la memoria; inoltre, almeno per quanto riguarda la istruzione professionale, non si può ignorare che una certa dose di manualità ha sempre fatto parte degli obiettivi didattici da perseguire.

Sono convinto quindi che l'officina sia indispensabile come momento didattico sia per l'apprendimento di conoscenze che di abilità: si pensi all'indirizzo «Manutenzione e assistenza tecnica» opzione



«Manutenzione mezzi di trasporto»: non è certo possibile ignorare l'utilizzo delle apparecchiature di diagnosi dell'autoveicolo. Il laboratorio metrologico, per fare un altro esempio, costituisce da sempre la base della officina meccanica e anche del reparto produttivo dell'azienda, costituendo la misurazione delle grandezze fisiche la base sia della conoscenza scientifica che di quella tecnica in generale. Oltretutto questo tipo di laboratorio può essere attrezzato in molti casi con una spesa modesta, limitando la dotazione a semplici e fondamentali strumenti di misura (calibro, micrometro, comparatore ecc.) e ad alcune apparecchiature per prove sui materiali (durometri, rugosimetri) tralasciando, se non si hanno mezzi economici sufficienti, altri macchinari più costosi e ingombranti. Per quanto riguarda l'officina macchine utensili, dotarsi di moderne macchine CNC (con *controllo numerico computerizzato*) può risultare estremamente impegnativo per un istituto scolastico, se si pensa al costo di svariate centinaia di migliaia di euro di un solo esemplare. In questo caso può venire in soccorso il mezzo «virtuale» sotto forma di software di simulazione del funzionamento della macchina, che dal punto di vista didattico è sicuramente equivalente al lavoro fatto sulla macchina reale,



Officina macchine utensili

permettendo la programmazione nei vari linguaggi (editing) e la simulazione grafica della lavorazione, con rilevazione di eventuali errori di programmazione e quindi senza rottura di utensili e spreco di materiale come avverrebbe fatalmente sulla macchina. Il software di simulazione è spesso prodotto dalle stesse aziende che fabbricano le macchine, che generalmente lo forniscono a prezzo vantaggioso per un utilizzo *educational*; in questo caso rinunciamo volentieri alla manualità, non soltanto per l'evidente vantaggio economico, ma perché la manualità sarebbe comunque minima, vista la completa automazione di questo tipo di macchina in cui l'operatore si limita a sostituire e gli utensili usurati o poco più.

I contenuti fondamentali

Avendo come obiettivo la formazione di un tecnico del settore meccanico, o comunque con competenze specifiche del settore meccanico, l'insegnamento della disciplina non potrà prescindere, a mio modesto parere, dai seguenti contenuti di base per quanto riguarda il *secondo biennio*:

- *Unità di misura e metrologia*: personalmente la prima lezione di ogni anno scolastico di qualsiasi materia (in ambito meccanico) in qualsivoglia classe consiste di un ripasso sulle unità di misura fondamentali del Sistema Internazionale di misure. L'argomento tra l'altro riguarda altre discipline (ad esempio fisica) con le quali è utile coordinarsi.
- *Le proprietà dei materiali*: mi riferisco principalmente ai materiali metallici e alla loro tecnologia di produzione. Si dovranno conoscere di ogni materiale di largo impiego nel settore meccanico (acciai, ghise, leghe del rame e leghe dell'alluminio) le proprietà chimiche, fisiche, meccaniche e tecnologiche, unitamente alle modalità e strumenti per le prove relative.
- *Le macchine*: qui è utile operare un distinguo, poiché il campo delle macchine è estremamente vasto. Converrà quindi rivolgersi alla filiera produttiva di riferimento, (macchine utensili tradizionali e CNC, per la produzione tessile, autoveicoli, macchine idrauliche, macchine elettriche ecc.). La trattazione dell'argomento macchine av-

verrà in modo diverso a seconda dell'indirizzo di riferimento: nell'ambito dell'indirizzo *Produzione* delle macchine si dovrà studiare l'impiego nelle varie lavorazioni, al fine di ottimizzare i parametri di lavorazione, mentre per l'indirizzo *Manutenzione* sarà sufficiente conoscere gli organi che compongono la macchina e comprenderne la funzione.

- *Sistemi automatici*: già da molti anni nell'insegnamento della *Tecnologia meccanica* sono ricomprese discipline che non attengono strettamente alla materia classica, ma che hanno conseguito una notevole importanza dovuta alla larga diffusione nel mondo industriale: sono quelle attinenti al mondo della automazione.

Per quanto riguarda il *quinto anno*, a seconda che si tratti dell'indirizzo *Manutenzione* o di quello *Produzione*, si tratteranno i seguenti argomenti.

Indirizzo manutenzione

- Principi di teoria e tecnica della manutenzione
- Energetica
- Casi pratici di manutenzione su macchine e impianti tipici della filiera produttiva di riferimento.

Indirizzo produzione

- Cicli di produzione di manufatti relativi al settore produttivo di riferimento
- Valutazione tecnico-economica del ciclo di produzione
- Tecnologie innovative del settore
- Materiali innovativi attinenti al settore di riferimento.

La metodologia didattica e gli strumenti della didattica

Ho già avuto occasione di esporre le mie impressioni sulle varie metodologie didattiche che si possono applicare alla materia che stiamo trattando. Per essere breve, tutte le metodologie che suscitano interesse in chi ascolta sono sicuramente

da tenere in considerazione, mentre da limitare è la lezione frontale proprio perché spesso monotona e riduttiva, in tempi in cui la soglia di attenzione si riduce implacabilmente.

In un momento storico della istruzione in cui, per la verità già da vari anni, i contenuti e gli obiettivi si ridimensionano progressivamente, assistiamo a un fiorire di metodologie talvolta discutibili. Quando si legge che una scuola dota i suoi studenti di iPad anziché dei tradizionali libri di testo che cosa dovremmo pensare? Che in quell'istituto sono già proiettati nel futuro oppure che hanno confuso il mezzo tecnico, che giustamente si rinnova, con il fine e i contenuti della attività didattica?

Abbiamo accennato all'inizio di queste righe alla volontà espressa nelle Linee guida di incrementare lo scambio scuo-

la-azienda sotto aspetti diversi (stage, visita di istruzione e altro). Penso che la visita presso un'azienda del settore di riferimento sia un momento importante del percorso formativo, questo per molte ragioni. Intanto un istituto scolastico non ha la possibilità di dotarsi, come già accennato in precedenza, di macchinari propri dell'industria, quindi la visita in azienda (o a fiere di settore) rimane l'unica possibilità di potere vederli dal vivo. Inoltre la visita è di norma guidata da un tecnico dell'azienda stessa che è in grado di spiegare al meglio i processi produttivi e le scelte tecnico-economiche proprie del settore che si sta visitando. Personalmente ho constatato che in analoghe situazioni, gli studenti tendono a ricordare assai più vivamente quanto loro esposto nel corso di una visita aziendale, rispetto alla

consueta lezione in aula.

Infine può valere la pena di spendere ancora qualche parola sull'utilizzo di *Internet*: si tratta di un mezzo straordinario, ormai alla portata della totalità delle scuole e della maggioranza delle famiglie. Il suo principale pregio consiste nello sterminato numero di informazioni che vi si possono reperire in tempo reale, sotto forme di testi, immagini, tabelle tecniche, filmati e quant'altro. Nello stesso tempo quanto sopra costituisce anche il maggiore difetto, in quanto non tutto quello che vi si trova è oro colato; è quindi compito del docente filtrare i contenuti e guidare lo studente nella ricerca e nell'utilizzo di questo strumento divenuto per certi versi insostituibile.

Massimo Pasquinelli
IPSIA «Marconi», Prato



InfoZeta

di Zinna Fabrizio

STUDIO DI PROGETTAZIONE E CONSULENZA SOFTWARE

Sito Web: www.infozeta.net
www.izscuola.it

Posta Elettronica: mail@infozeta.net
info@izscuola.it

Indirizzo: Via Carera 66, 25038 Rovato (BS)
Tel/Fax: 0307241111 Cell: 3404161872

PORTALE

Realizza un portale per la scuola, per una sede, per una classe, per te... Collegati al sito www.izscuola.it e in pochi secondi accedi al tuo sistema, lo provi, senza alcuno impegno, solo dopo decidi se tenerlo o lasciarlo.

REGISTRO ONLINE

Programma online di gestione completa dell'attività docente. Collegati al sito www.izscuola.it, e in pochi secondi accedi al tuo REGISTRO ONLINE in prova gratuita.

ORARIO SCOLASTICO

Programma per la compilazione automatica dell'orario scolastico. Facile da usare e veloce nell'elaborazione.

Realizziamo il migliore orario possibile inviando i dati dell'Istituto tramite modulo online che trovi nel sito www.izscuola.it

SCHEDE

Schede è un programma per la gestione delle valutazioni, dalla progettazione dei modelli e delle griglie, alla compilazione dei giudizi ed alla stampa di tutti i documenti.
A partire da 100 € + IVA

PACCHETTO COMPLETO

Il pacchetto è composto da: SCHEDE, MODULO COMUNICAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA, MODULO AMMINISTRATORE E REGISTRO ONLINE.

1. Controllo immediato da parte dei GENITORI dell'andamento scolastico dei propri figli (documento di valutazione, voti, assenze, programmazione annuale e intermedia, lezioni, compiti assegnati, verifiche, osservazioni, mancanze, ecc).
2. Invio simultaneo di SMS /EMAIL a tutti i componenti della scuola compresi i genitori.
3. Controllo immediato da parte del DIRIGENTE dell'andamento scolastico complessivo degli alunni (statistiche, grafici, assenze, ecc) e dell'attività docente.

Per maggiori informazioni, prove gratuite e costi visitate i siti-web www.infozeta.net e www.izscuola.it

Seduzioni dell'Occidente



Jack Goody

Cibo e amore. Storia culturale dell'Oriente e dell'Occidente

Raffaello Cortina, Milano 2012, pp. 350, € 32.

Chi ha inventato l'amore romantico? E, soprattutto, chi l'ha usurpato? Obnubilati dal proprio etnocentrismo, gli europei si sarebbero convinti di avere un rapporto assolutamente unico nei confronti dell'amore. È la denuncia dell'antropologo britannico Jack Goody, professore emerito a Cambridge in *Cibo e amore. Storia culturale dell'Oriente e dell'Occidente*, una raccolta di saggi del 1998 ora tradotta da Raffaello Cortina, Milano 2012. In quanto «fenomeno su larga scala» l'amore sarebbe un prodotto «prevalentemente occidentale». L'emergere dell'amore romantico sarebbe connesso alla libertà e all'autorealizzazione, sostiene il sociologo britannico Anthony Giddens. «Quale società non presentava queste caratteristiche in almeno qualche contesto della vita sociale?» risponde Goody. Nell'amore romantico l'elemento dell'amore sublime tende a prevalere sul desiderio sessuale, dichiara il primo. «Non si potrebbe affermare lo stesso di molti rapporti nelle tragedie di Shakespeare o in quelle del drammaturgo indiano Kalidasa?» incalza il secondo. E se per amore romantico intendiamo l'unità mistica di

uomo e donna, tale concetto è presente anche in tradizioni più antiche radicate in altre parti del mondo, specialmente in India e in Cina. Se ancora fondiamo l'amore romantico sulla distanza e sull'idealizzazione, queste si trovano pure nella poesia d'amore che i cinesi svilupparono a partire dal *Libro delle odi*, tra il IX e il VII secolo a.C. E ancora nel corpus di rapsodie erotiche ed elegiache *Le canzoni di Chiu*, o nell'antologia di poesie *Nuovi canti d'amore da un terrazzo di Giada*, composta dal poeta di corte Hsü Ling a metà del 500, che testimonia ampiamente la cultura dell'amore, compreso quello romantico, in Cina. L'idea della differenza tra Europa e Asia in materia d'amore va sicuramente messa da parte, afferma Goody, che ricorda come del resto vi sia una corrente contraria in Europa che vede nell'amore una caratteristica orientale più che occidentale (si pensi a Scheherazade, Antonio e Cleopatra, Omar Khayyam o anche al Kama Sutra). Un po' più difficile per Goody trovare esempi nelle culture africane, tranne quelle dove è forte l'influenza araba. Il «culto» dell'amore romantico non si sarebbe sviluppato prima della rivoluzione industriale, con la proletarianizzazione del lavoratore rurale, divenuto salariato e la perdita di importanza delle transazioni matrimoniali, sosteneva lo storico Lawrence Stone. Tali cambiamenti portarono alla sparizione, nel XX secolo, della dote, e alla sua sostituzione con l'istruzione, ma - e questo è il punto centrale per Goody - furono preceduti dallo sviluppo del romanzo. Secondo l'antropologo, infatti, la nozione di amore romantico esiste anche nelle culture orali, ma la sua idea e la sua pratica sono cresciute moltissimo per effetto dell'alfabetizzazione. Soprattutto delle donne, divenute, con l'aumentare

della loro cultura, tante Emma Bovary che si rivolgevano al racconto e al romanzo quali strumenti di distrazione e autorealizzazione. «A Parigi l'amore è figlio del romanzo», sosteneva Stendhal. O, come già aveva intuito Dante, «galeotto fu il libro e chi lo scrisse».



Raffaele Simone

Presi nella Rete

Garzanti, Milano 2012, pp. 232, € 17

Le Ntc fanno discutere. Hanno rilanciato la famosa antinomia di Eco tra apocalittici e integrati. Raffaele Simone, *Presi nella Rete* è un lucido e appassionato militante della prima schiera. La Rete, per esempio, esalta la vista "simultanea", deprimendo quella sequenziale, cioè la capacità di seguire una scansione di segnali ordinata per estrarne un senso, come facciamo nella lettura. In Rete la procedura tipica è lo *zapping*, lo zompo da un sito all'altro, da un "francobollo" all'altro, da un *url* all'altro, col rischio di smarrire il senso di quel che stiamo facendo. Con l'invenzione della scrittura la memoria trasferì sul testo scritto una parte del suo carico, al punto che Platone nel *Fedro* se ne preoccupò; oggi, con la creazione di immense memorie (i media digitali non sono che quello: memoria + elaborazione), tendiamo a trasferire su di esse informazioni e conoscenze. Inoltre, siccome la rete "sa tutto" (vedi Wikipedia), qualcuno di noi, soprattutto i giovani, comincia a "non sapere

più niente", sperando che la Rete gli o le dica tutto. Ma le conoscenze che la Rete trasmette non sarebbero né garantite, né organizzate, né sicure. Da qui una trasformazione della qualità del sapere diffuso, che si fa via via "irrelato", e cioè fatto spesso di filacce, di stracci, di pezzi. Il contrario della sistematicità. La Rete si rivolge per ora alla vista e all'udito, sui quali ha prodotto importanti cambiamenti. La vista, per esempio, è tornata a farsi simultanea, cioè capace di percepire immagini in quantità o mescolanze di immagini e testi senza un ordine necessario. L'udito ha imparato a convivere con altri sensi, anche quando è impegnato in operazioni complesse: possiamo leggere sentendo musica con le cuffiette, o sentir leggere un audiolibro mentre stiamo lavorando; possiamo fare tutte le cose precedenti mentre guidiamo la macchina o (è stato perfino segnalato) mentre stiamo operando un ammalato. La multimodalità si accompagna alla multimedialità. Prima o poi la rete sarà anche in grado di darci informazioni tattili. Possiamo dire di essere ancora quelli di prima? La rete è considerata istintivamente il regno della libertà, dell'uguaglianza e della democrazia. Tutti possono accedere, dire o mostrare quel che vogliono, aspettandosi che qualcuno veda o legga; tutti possono convocare riunioni, scrivere manifesti politici come ricette della matriarciana o istruzioni per la bomba molotov... Movimenti di centinaia di migliaia di persone si convocano e guidano per via di rete. Ma che tutto ciò sia democrazia pare molto dubbio all'autore. Non per questo è il caso di essere del tutto pessimisti, tuttavia. La rete è una eccezionale risorsa, ma come tutte le cose eccezionali è dotata di un'energia interna e una potenza fascinato-

ria che bisogna imparare a dominare. Al contrario oggi l'atteggiamento comune è di passivo entusiasmo, di accettazione sciocca di tutto quel che arriva. Ciò si nota presso i politici (che non hanno riflettuto un attimo sul significato della rivoluzione digitale), sugli educatori (che si sono convinti di scatto che Rete è bello) e sui cittadini. Così l'autore.

Il prezzo della norma



Davide Susanetti
Catastrofi politiche. Sofocle e la tragedia del vivere insieme
Carocci, Roma 2011, pp. 236, €18

«Quando parliamo dei Greci, allo stesso tempo parliamo dell'oggi». Poche epoche del passato sono restate così attuali. Sul piano filosofico, etico, giuridico, politico. Interessante notare che questa attualità nasce dal suo radicarsi nell'attività artistica destinata alle masse, praticata ad Atene con il sostegno dello Stato: il teatro. È lì che il pubblico vedeva – attraverso il filtro delle trame relative a figure più o meno mitiche – scontrarsi idee, concezioni della vita, della morte, del destino dell'uomo, del vivere sociale, della politica. Davide Susanetti, *Catastrofi politiche. Sofocle e la tragedia del vivere insieme*, documenta queste ipotesi commentando i sette drammi superstiti della vastissima produzione drammaturgica di Sofocle, il «beniamino» (si usa dire) del pubblico ateniese. (E per «pubblico», non dimentichiamolo, bisogna intendere migliaia e migliaia di persone, più numerose spesso di quello dell'assemblea popolare). Del resto, la parola greca *politeia* indicava non soltanto il «sistema politico», ma anche lo stile della conduzione politica della città: non soltanto, per dirla coi giuristi, la costituzione scritta e gli ordinamenti, ma anche la «costituzione materiale». Susanetti studia, nel suo volume, Antigone soprattutto dal punto di vista del potere e propone una lettura innovativa della vicenda: «Anche la norma posta da Creonte (il «tiranno», l'antagonista di Antigone) è orale tanto quanto le leggi degli dei. Il richiamo alle norme che vivono da sempre è semmai una mossa retorica di delegittimazione di un Creonte che si è appena insediato al governo». Ma è forse sull'*Aiace* che emerge con ancora maggiore forza l'attualità di Sofocle. Nella parte finale della tragedia si svolge un serrato scontro dialettico tra Teucro, fratello di Aiace, che pretende sepoltura per l'eroe suicida, e la coppia Agamennone-Menelao, che tale sepoltura intende impedire in ragione della colpa (il massacro delle greggi) di cui Aiace si è macchiato. Il paragrafo con cui si commenta la vicenda s'intitola «Voti truccati e principio di maggioranza». Infatti al centro della serrata disputa che Sofocle mette in scena viene appunto affrontata la questione delle questioni: la fondatezza o meno del principio di maggioranza. Aiace era stato soccombente: una «maggioranza» aveva decretato che le armi di Achille toccassero a Odisseo, non ad Aiace. Contro questo verdetto – nella sostanza iniquo ma nella forma ineccepibile se si assume il principio di maggio-

ranza come risolutivo e irresistibile – Aiace è insorto. Ma la dea sua persecutrice, Atena, lo ha reso folle ed egli ha infierito nottetempo sugli armenti, non sugli Achei addormentati nelle loro tende. «Chi è stato sconfitto in base al criterio di maggioranza non ha diritto ad alcuna rivendicazione. Deve sottomettersi». Questo pretendono due figure «negative» del dramma, gli Atridi. E la risoluzione del dramma viene dalla lungimirante intelligenza di Odisseo, che comunque favorisce la sepoltura del rivale suicida, meritandosi parole di dissenso da parte degli Atridi. Sofocle, che peraltro, da probulo, aveva agevolato la nascita dell'oligarchia nell'anno 411, ha posto sotto gli occhi del pubblico l'angoscioso problema in termini lucidi e dilemmatici. La «maggioranza» non ha necessariamente ragione. Anche se costituisce (o dovrebbe costituire) uno strumento del convivere civile, il principio di maggioranza – come bene spiegò Edoardo Ruffini in un fondamentale libretto ristampato da Adelphi negli anni Settanta – non ha alcun fondamento né logico né razionale.



Antonio Ferrara e Niccolò Pianciola
L'età delle migrazioni forzate. Esodi e deportazioni in Europa 1853-1953
il Mulino, Bologna 2012, pp. 501, €29

La storia è un susseguirsi di repressioni violente e di deportazioni. Gli Assiri, Roma, le espul-

sioni di comunità ebraiche, islamiche, cristiane tra Medioevo ed età moderna. Nel 1633, ad esempio, 60 mila puritani inglesi, nel timore di essere perseguitati allorché William Laud divenne arcivescovo di Canterbury, emigrarono in America. Nel 1685, 200 mila ugonotti fuggirono dalla Francia di Luigi XIV dopo la revoca dell'editto di Nantes con il quale, 87 anni prima Enrico IV aveva concesso la libertà religiosa.

Trasferimenti tragici. Ma quelli che vanno dalla guerra di Crimea alla morte di Stalin (1853-1953) sono stati davvero eccezionali. Un secolo caratterizzato dallo spostamento non volontario di milioni di essere umani. Il più grande esodo coatto della storia europea. Anzi della storia di tutta l'umanità, scrivono Antonio Ferrara e Niccolò Pianciola in *L'età delle migrazioni forzate. Esodi e deportazioni in Europa 1853-1953*, il Mulino, Bologna 2012.

La maggior parte dei trasferimenti di popoli si concentrò nel periodo di crisi iniziato con le guerre balcaniche e terminato otto anni dopo la fine della Seconda guerra mondiale con la morte del dittatore georgiano. Tra la guerra di Crimea e le guerre balcaniche (1853-1913) le migrazioni forzate coinvolsero circa un milione e 200 mila persone; durante il primo conflitto mondiale e nei tempi immediatamente successivi (1914-1923) furono deportati o espulsi circa sette milioni e 300 mila individui; nel periodo tra le due guerre in Unione Sovietica furono «spostati» due milioni e 600 mila esseri umani; che in epoche successive, quelle del secondo conflitto mondiale, crebbero, in tutta Europa, a 20 milioni per via del progetto imperiale nazista, delle deportazioni sovietiche subito prima, durante e subito dopo la guerra, degli scambi di

popolazione tra gli Stati satellite della Germania e delle politiche contro le popolazioni tedesche successive alla sconfitta hitleriana. Si è trattato in molti casi di vera e propria «chirurgia demografica» (o «demotomia» secondo la recente proposta terminologica di Andrea Graziosi). Non va inclusa, invece, nella categoria delle migrazioni forzate la massiccia emigrazione ebraica dall'Impero russo tra il 1881 e la prima guerra mondiale - quasi due milioni di persone, il 78,6 per cento dei quali si diresse verso gli Stati Uniti - nonostante fosse causata «in non piccola misura da pogrom e discriminazioni» e nonostante «fosse vista con soddisfazione da parti importanti dell'amministrazione zarista, soprattutto dal ministero degli Interni», e «agli israeliti fosse fatto divieto, una volta usciti, di tornare in Russia». Va poi notato come i casi di migrazione forzata si siano verificati soprattutto «in Stati retti da regimi in senso lato rivoluzionari, spesso emersi da conflitti bellici, intenti a rimuovere gruppi di popolazione percepiti come ostili». In alcuni casi «le motivazioni furono dettate da una volontà di vendetta, cercata collettivamente contro intere categorie etniche e/o sociali, in nome di passate oppressioni come avvenne in particolare nell'Europa centro-orientale dopo il 1945 nei confronti delle popolazioni tedesche dell'Est». Regimi «nati da rivolgimenti interni e da conflitti esterni, dunque bisognosi di legittimazione, e, quasi per definizione, insicuri». La stagione più tragica, comunque, iniziò a seguito dei patti Molotov-Ribbentrop dell'agosto-settembre 1939, che sancirono la spartizione della Polonia e di altre terre dell'Europa centrale tra Germania e Unione Sovietica e diedero il via alla Seconda guerra mondiale.



Andrea Graziosi
L'Unione Sovietica 1914-'91
il Mulino, Bologna 2012, pp. 688, €35

«Quella sovietica è [...] una storia tragica, inscritta tuttavia in una parabola straordinaria che inizia con una guerra civile quasi genocida, tocca il genocidio con le carestie del 1931-1933, passa attraverso la guerra (quando l'Urss sopporta quasi da sola il peso della lotta contro il nazismo), si trasforma in un'ansiosa ricerca di tranquillità e termina con un segretario del Partito comunista che annuncia in televisione il pacifico scioglimento di uno stato già così potente e violento, presentando la conquista della libertà politica e spirituale e lo smantellamento del 'sistema totalitario' come proprio 'dovere morale'». È racchiusa in queste poche righe iniziali la tesi di Andrea Graziosi, *L'Unione Sovietica 1914-'91*. Ciò che colpisce nella lettura è la straordinaria violenza dello stato sovietico e della sua dirigenza, caratterizzata quest'ultima, con l'eccezione parziale di Lenin e Trockij, anche da una straordinaria impreparazione, una vera e propria arretratezza culturale se paragonata con le leadership democratiche. Per questo la domanda che si affaccia alla mente non è «come ha potuto cadere così improvvisamente un impero tanto potente?», quanto piuttosto «come ha potuto sopravvivere tanto a lungo una costruzione così assurda?»: e la risposta è «passando da strage in strage». Innanzitutto quelle deliberatamente ordinate dalla dirigenza del nuovo Stato: durante la guerra civile con l'eliminazione sistematica di

qualsunque possibile nucleo di opposizione tra le classi sociali più politicamente consapevoli, poi negli anni Trenta con l'impiego della carestia come arma di distruzione di massa nei confronti della resistenza passiva attuata dal mondo rurale. In secondo luogo in forza dell'invasione nazista, che consente al regime di mobilitare la popolazione in quella grande guerra patriottica alla cui conclusione l'Unione Sovietica di Stalin uscirà trasformata da stato ai margini del sistema internazionale a superpotenza protagonista del nuovo assetto bipolare del mondo, capace di tenere testa al gigante americano per gli oltre 40 anni della guerra fredda. La figura di Stalin è centrale nella ricostruzione che il libro offre della storia sovietica non solo per il ruolo ricoperto dal dittatore georgiano nella fase della nascita e del consolidamento del regime e nei quasi 30 di guida dell'Urss, ma anche per le conseguenze che la sua conduzione terroristica e personalistica della leadership lascerà nella personalità, nelle caratteristiche e nelle preoccupazioni dei suoi successori: da Krusciov a Breznev, da Andropov a Cernenko, tutti i segretari generali sono uomini segnati dall'esperienza stalinista. Come l'intero Paese del resto, che si illuderà che dopo il grande terrore sia possibile una qualche 'normalità socialista' che non implichi necessariamente la stagnazione e il tracollo dello Stato totalitario. Di particolare interesse, infine, la ricostruzione dell'opera di Gorbaciov, il suo non rassegnarsi a essere il semplice curatore fallimentare di oltre 70 anni di storia e il tentativo tardivo e destinato al fallimento di risolvere il dualismo tra Stato e partito a vantaggio del primo: senza riuscire a comprendere che proprio il venir meno del partito avrebbe reso impossibile la sopravvivenza dello Stato e aperto necessariamente la via alla diaspora di repubbliche tanto a lungo e tanto violentemente soggiogate.

Il dio del poeta



La ricerca del fondamento. Letteratura e religione nella società secolarizzata

(a cura di Giuseppe Langella)
Giuliano Ladolfi Editore, Borgomano 2011, 258 pp, €20

La letteratura ha recato un contributo significativo alla delineazione del volto degli uomini che vivono nella società secolarizzata, dove, una volta cancellato il divino dal proprio orizzonte, essi si trovano costretti a fare i conti con un nichilismo sempre più pervasivo che stende la sua ombra inquietante sopra tutti gli ambiti della vita umana. Al ruolo della letteratura nell'epoca della secolarizzazione è stato dedicato un importante convegno, svoltosi nella sede bresciana dell'Università Cattolica nel novembre del 2010, del quale sono poi usciti gli Atti, raccolti da Giuseppe Langella in *La ricerca del fondamento. Letteratura e religione nella società secolarizzata*.

E proprio sul titolo sembra opportuno soffermarsi immediatamente, perché in esso è contenuta una parola-chiave, la parola «ricerca». Se Nietzsche ci ha a suo tempo drammaticamente avvertiti in merito alle inevitabili conseguenze della morte di Dio, molti scrittori si sono incaricati di ricordarci che l'uccisione di Dio non può essere e non è l'evento ultimo e definitivo: la ricerca continua perché è impossibile cancellare l'inquietudine che alberga nel cuore dell'uomo, sempre proteso a trovare un fondamento, una giustificazione, una speranza che illuminino la vita e le diano un

senso. Prendendo in considerazione numerosi scrittori, i diversi autori dei contributi presenti nel libro (Langella, Ladolfi, Calambrogio, Ballarini, Cavalleri, Tosto, Barberi Squarotti, Beck, Parazzoli, Gibellini, Lupo, Maffeo, Zaccuri) si sono incaricati di dimostrare che la domanda religiosa è vivissima nella letteratura contemporanea. Si tratta spesso di un grido piuttosto che di una consapevolezza, di un anelito e non di una sicurezza, magari di un'invocazione che non sempre ottiene risposta. Ma è certo che quella religiosa è una delle dimensioni che caratterizzano a fondo la letteratura del nostro tempo.



Rob Riemen

La nobiltà di spirito. Elogio di una virtù perduta

prefazione di George Steiner (trad. di D. Santori) Rizzoli, Milano 2011, pp. 190, € 16

Thomas Mann racconta come suo padre – il severo senatore di Lubeca prototipo di quella grande civiltà in borghese fondata su una schietta etica del lavoro, creatrice di benessere di ordine e di rispettabilità, aperta all'arte ma anche segretamente insidiata da essa, che celebrando la sua civiltà ne metteva in discussione la sicurezza aprendo così la strada alla sua decadenza – quando leggeva Nanà, romanzo scandaloso e immorale per quella

decenza borghese che egli incarna, avvolgeva il libro in una custodia, affinché i bravi cittadini di Lubeca non potessero vedere di quale opera si trattasse. *La nobiltà di spirito. Elogio di una virtù perduta* di Rob Riemen, non è solo una raccolta di geniali saggi letterari su autori e capolavori della letteratura universale; è anche un'arca di Noè della civiltà ed un tentativo di trovare nell'umanesimo e nell'arte la mediazione di quei conflitti e di quelle contraddizioni - tra natura e spirito, ragione e inconscio, vita e morale, arte e sentimento, civiltà e barbarie - che stanno lacerando la cultura umanistica europea e che Mann, pur nutrendo la sua arte di quella lacerazione, cerca di esorcizzare e combattere.

L'umanesimo - nella sua essenza, nella centralità assegnata all'individuo e ai valori universali dell'uomo - è indubbiamente in crisi nella radicale trasformazione di ogni cosa, e dell'individuo stesso, che stiamo vivendo. È questa crisi che Rob Riemen vuole fronteggiare esplicitamente col suo libro che riprende intenzionalmente, pari pari, il titolo manniano *La nobiltà di spirito*. Riemen dirige l'istituto olandese Nexus, che da anni conduce - con incontri, congressi, con l'omonima rivista - una battaglia contro la crisi dei valori umanistici, della stessa civiltà europea ed occidentale. Non è forse un caso che egli provenga da una tradizione di libertà, di laicità, di pluralismo come quella del suo Paese, l'Olanda. Riemen affronta e combatte l'eclissi dei valori individuali e liberali e dello stesso concetto di cultura europea; difende l'ideale della *Bildung*, cioè di una formazione armoniosa e completa dell'uomo, la *dignitas hominis*.



Albert Schweitzer
Goethe. Cinque saggi

Morcelliana, Brescia 2011, pp. 190, € 16

Quando da Francoforte gli chiedo di commemorare il centenario della morte di Goethe, Albert Schweitzer non riesce a rifiutare. Era diventato medico per fare il missionario, ma nella sua Lambaréne aveva sempre con sé l'amato poeta tedesco. L'anniversario cade il 22 marzo del 1932. Sulla Germania si allunga la minaccia del nazismo. Il discorso preparato per l'occasione si intitola *Cent'anni con Goethe* e rappresenta l'elemento centrale di Albert Schweitzer, *Goethe. Cinque saggi*, una raccolta di scritti del grande missionario curata da Renato Pettoello. Oltre che il saggio citato (con una prefazione in cui Schweitzer spiega come sia nato questo contributo del '32), il volume riporta altri due interventi dello stesso anno, il discorso pronunciato nel 1928 al conseguimento del premio Goethe e, a chiudere il cerchio, la lezione tenuta ad Aspen, in Colorado, nel 1949, per il bicentenario della nascita del poeta. Distribuiti lungo più di un ventennio, i testi testimoniano una singolare compattezza, che nella sua introduzione Pettoello riconduce alla «lunga fedeltà» di Schweitzer verso Goethe, un autore al quale il giovane studioso luterano è approdato dopo

l'infatuazione nei confronti di Nietzsche.

Com'è prevedibile, il Goethe di Schweitzer assomiglia molto a Schweitzer stesso. È anzitutto un pensatore, ma allergico a ogni costruzione sistematica, desideroso semmai di esplorare i segreti di quella «filosofia della natura» che, per entrambi, rappresenta l'unica possibile forma di filosofia: non una «fortezza» inespugnabile, come accade nell'elaborazione concettuale di Kant, ma uno sguardo vivo e cangiante, che si posa sull'intera realtà, accettandone le contraddizioni e celebrandone la bellezza.

Nell'interpretazione suggerita da Schweitzer la grandezza di Goethe come poeta è fuori discussione.

Ad essere posta in risalto, però, non è la maestria letteraria, ma la densità sapienziale dei versi. In tutta questa ammirazione, emerge un unico punto di divergenza:

Schweitzer non concorda con il suo amato poeta nel nutrire diffidenza verso il cristianesimo, il cui nucleo 'esoterico' (legato appunto alla contemplazione della natura) sarebbe stato sopraffatto dalla sovrastruttura 'essoterica', derivante dall'immersione nella storia.

La soluzione proposta dal cristiano Schweitzer consiste in un'analisi estremamente sottile dello «spirituale» goethiano, che si configura come «persona, anche se in modo per noi irraggiungibile». Detto questo, per Goethe il Vangelo si presenta in modo pressoché esclusivo come maestoso ammaestramento morale, in cui sono esaltati i valori di «purezza e bontà» a più riprese sottolineati in questi saggi. Una lettura moralistica del Vangelo forse più di moda oggi che allora.

Giovanni Paolini

LA MATEMATICA DELLE OLIMPIADI



pp. 128 - € 8,50

Testo preparatorio per le "Olimpiadi di matematica", nelle sue varie fasi (dai "giochi di Archimede" alle finali nazionali di Cesenatico) e per gare analoghe di matematica: gara a squadre, "Kangourou della matematica", "Giochi matematici della Bocconi", ecc.

L'Autore, vincitore di numerose competizioni a livello nazionale ed internazionale, propone un piacevole percorso attraverso le diverse tipologie di problemi proposti in queste gare, offrendo anche un modo differente per conoscere e far conoscere la bellezza della disciplina attraverso i suoi aspetti più curiosi e divertenti.

La *Matematica delle Olimpiadi* si articola in cinque capitoli relativi a vari ambiti della matematica, ciascuno diviso in una prima parte teorica comprensiva di **esempi**, seguita da una **raccolta di problemi** di varia provenienza.

Tutti i problemi proposti sono svolti e commentati.

Tra gli argomenti sviluppati: il Principio di induzione, l'aritmetica modulare, il calcolo combinatorio, la geometria euclidea.

L'opera, quindi, può essere utilizzata dagli insegnanti che vogliano praticare moduli di attività centrati su problemi particolari e curiosi o che offrano occasioni di discussione e collaborazione nel lavoro di gruppo.

Per maggiori informazioni:

- visita il sito www.lascuola.it alla voce Catalogo Testi Scolastici
- contatta il nostro agente di zona (l'elenco è disponibile in www.lascuola.it alla voce Rete Commerciale)
- scrivi al nostro Ufficio Commerciale: privati@lascuola.it