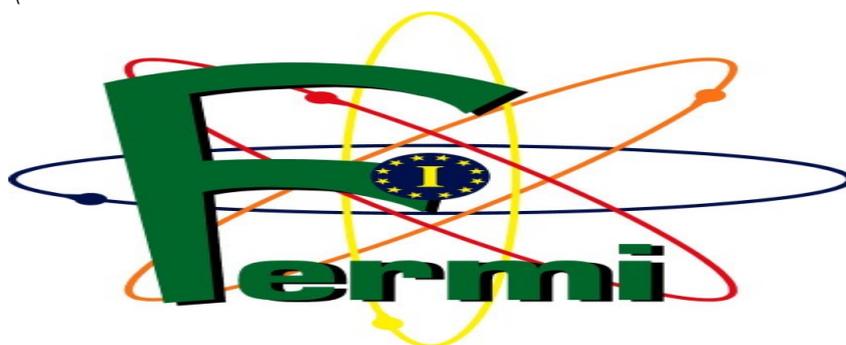


4/2018

UN'IDEA DI SCUOLA TRA RICERCA E DIDATTICA



ANNO SCOLASTICO 2018/19
LICEO SCIENTIFICO "ENRICO FERMI" (BOLOGNA)



Un'idea di scuola
Tra ricerca e didattica
A.s. 2018/2019 - numero 4/2018

In copertina: *La Scuola di Atene* (1509-1511), affresco di Raffaello Sanzio, pittore e architetto (Urbino 1483 - Roma 1520), posto nella Stanza della Segnatura, una delle quattro Stanze Vaticane, all'interno dei Palazzi Apostolici.

Fascicolo monografico

WORKSHOP DIDATTICA – ATTI
Silloge dei materiali elaborati
nei *Workshop sulla didattica*
tenutisi a Bologna negli ultimi due anni.

\

Sommario

- 1 Copertina
- 7 Marco Macciantelli
In ricordo di Maurizio Lazzarini

Saggi e testi

- 15 Germano Iencenella
Dal basso... cioè in profondità
Una riflessione introduttiva alla pubblicazione
degli atti di *Workshop Didattica 2017 e 2018*
- 21 Andrea Bersellini e Giovanni Pellegrini
I barbari, la superficie e l'interpretazione
- 58 Mauro Piras
Sull'asservimento della storia nella scuola italiana,
e sui mezzi per liberarla
- 81 Giovanni Pellegrini
Fuori dalla "città secondaria": per una didattica
radicalmente ermeneutica
- 97 Cristina Bonelli
Il coraggio e la liquidità.

\

Note sulla pratica filosofica in classe

- 115 Andrea Bersellini
Libri e librerie: insegnare letteratura in una strana scuola
- 134 Paola Maria Traversa
Lo spettro del lettore medio Un manuale diverso è possibile?
- 142 Rossana Zoni
Tagliare & cucire: profondità e superficie nel programma di letteratura italiana
- 152 Emilia Seghetti
Valutare le competenze? Le prove Invalsi del triennio
- 159 Mariangela Caprara
L'anno del dinosauro.
Come (non) si insegna storia dagli 8 ai 15 anni
- 169 Michele Gardini
Forward to Aristoteles. Didattica, argomentazione, retorica
- 179 Verena Gasperotti
Paradigmi e narrazione tra storia e filosofia: scene

\

(postmoderne) da un matrimonio”

189 Federica Anichini
Insegnando storia: da New York al professionale...
e ritorno

200 Andrea Bersellini
Tra formular e organizzar: laboratori di
formalizzazione e argomentazione

219 Francesco Rocchi
REM TENE, VERBA SEQUENTUR. Una
proposta per l’esercitazione nella scrittura
argomentativa

242 Federica Montevocchi
Sulla scrittura filosofica: una proposta didattica

247 Enrica Bricchetto
Passato e presente. Gli argomenti della lezione “ri-
mediata”

262 Profilo delle autrici e degli autori

268 Il prossimo numero

269 Quarta di copertina (Dip. e C.d.r.)



Questo fascicolo di “Un’idea di scuola” è dedicato alla memoria di Maurizio Lazzarini.



\

Marco Macciantelli

In ricordo di Maurizio Lazzarini

Non è possibile chiudere questo fascicolo, all'indomani della prematura scomparsa, senza un pensiero rivolto a Maurizio Lazzarini per la comprensione che ebbe verso questo tentativo di dar vita ad una rivista *on line*, per sviluppare l'autonomia scolastica, anche in direzione della ricerca e della sperimentazione.

Maurizio Lazzarini accolse immediatamente, e incoraggiò, il senso del progetto, partecipandovi in prima persona. Volle concorrere a trovare il titolo, inserendo l'articolo indeterminativo - non *l'idea* di scuola, ma *un'idea* di scuola¹ - scegliendo la copertina con l'immagine della *Scuola di Atene* di Raffaello Sanzio. Volle scrivere di suo pugno l'introduzione per il primo

¹Come ricorda Enrica Bricchetto, nel suo scritto *Passato e presente. Gli argomenti della lezione "ri-mediata"*, in questo fascicolo, p. 257, nel frattempo, con il titolo *Un'idea di scuola*, Brescia, Morcelliana-Schol , 2018,   uscito un *pamphlet* di Pier Cesare Rivoltella; un titolo che, evidentemente, era nell'aria; il primo numero di questa rivista   uscito 27 maggio 2017.

\
numero, seguendo poi, passo dopo passo, il lavoro successivo, sino a poche settimane fa.

Inutile dire lo scoramamento che lascia la sua perdita, segnando, nel cordoglio, insieme alla famiglia, cui va il nostro affettuoso abbraccio, l'amplissima comunità, educativa e sociale, che lo ha conosciuto e apprezzato. Tanti i messaggi, le testimonianze, anche dall'estero, oltre che da molte scuole italiane e del territorio regionale.

Maurizio Lazzarini lascia un bellissimo *ricordo* – parola il cui etimo rimanda alle *ragioni del cuore* - in una vita piena, spesa senza risparmio per la missione che si era proposto, con la sorridente dedizione e la rigorosa sollecitudine che metteva in tutto quel che faceva.

Un educatore formatosi nelle esperienze attive della scuola, non predicata, concretamente vissuta, lontano anni luce da ogni "pedagogese"; interessato, piuttosto, alla socratica *arte della levatrice*, nel trar fuori il buono che c'è in ogni studentessa, in ogni studente.

Uomo di cultura, ben cosciente del valore insostituibile del libro, e particolarmente portato a curare l'accoglienza e il primo ingresso a scuola, all'inizio dell'anno scolastico era abituato a dare il benvenuto ai nuovi studenti con una copia della *Costituzione*, immergendosi completamente nell'incontro; quando uno dei suoi docenti andava in pensione, amava consegnargli in dono un testo, scelto personalmente, in considerazione

\
degli interessi di ciascuno.

Uomo di impegno civile, tra i primi ad accompagnare *Libera* nelle scuole e a fare della battaglia contro le mafie e contro l'incultura dell'illegalità uno dei tratti distintivi della sua "idea di scuola".

Promotore del nuovo, curioso verso tutto ciò che fosse in grado di produrre cambiamento, Maurizio Lazzarini e il suo "decalogo" al contrario, meglio, come precisava, una *Carta per i genitori*, sollevando, così, con toni garbati, un tema delicato: quello di un rapporto che rischia di scivolare nella conflittualità.

Naturalmente il dialogo con le famiglie, da parte sua, è sempre stato ineccepibile, il suo gesto motivato solo dall'esigenza di "suscitare una riflessione".

Ecco *cosa*, e *come*, scriveva.

"Carissimi genitori, sta per iniziare un altro anno scolastico, per alcuni di voi l'anno in una nuova scuola. Mi permetto di dare qualche istruzione utile (un decalogo)... per far fallire l'anno scolastico dei vostri figli:

- Evitate di parlare con i docenti.
- Sostituitevi ai vostri figli: cercate di eliminare tutte le esperienze che li possano mettere in difficoltà.
- Non controllate mai il registro elettronico (*mi fido...*).

\

- Credete loro anche contro l'evidenza.
- Date sempre la colpa alla scuola.
- Giustificateli sempre e comunque (*poverini...*).
- Non sosteneteli nel loro impegno quotidiano (*quanta fatica...*).
- Non premiate mai il loro sforzo.
- Date assoluta importanza più al voto che alle cose che imparano ed alla loro crescita.
- Non ascoltateli quando vi parlano di sé e dei loro problemi extrascolastici.

Seguendo queste semplici istruzioni la Scuola sarà... resa innocua!

Al contrario, se vogliamo il massimo successo per i nostri ragazzi, non c'è alternativa alla massima collaborazione".

A seguito dell'eco suscitata da quella piccola provocazione, Maurizio Lazzarini, per settimane, fu cercato dal sistema dell'informazione, da giornali e televisioni, invitato nelle trasmissioni di punta, da cui si ritrasse, stupito di tanta attenzione, evitando di assecondare ogni vacua spettacolarizzazione, ben consapevole del suo ruolo; gli arrivò anche la telefonata di una casa editrice, con la proposta di ampliare lo spunto, traendone un libro.

Maurizio Lazzarini è stato un dirigente scolastico in senso pieno, propugnatore della scuola pubblica

\
inclusiva e di qualità, con un coinvolgimento nella responsabilità orientata verso una nuova visione del “preside”, non dedito alla mera ottemperanza degli adempimenti, ma capace, sul serio, di risolvere i problemi. Un modello, per quanto involontario.

Nel suo ufficio, in un universo di carte e libri disordinatamente ordinato, spiccava alla parete il motto di don Milani *I Care*. Non a caso, quando, un anno fa, il 17 ottobre 2017, nello Stabat Mater dell’Archiginnasio, si è trattato di commemorare i 50 anni dalla morte del priore di Barbiana, attraverso la presentazione di *Tutte le opere*, edite sui Meridiani di Mondadori, a parlarne, insieme a Renata Colorni, Federico Ruozzi e mons. Matteo Maria Zuppi, fu opportunamente coinvolto lui, che seppe condurre l’intero incontro con un trasporto personale che, ripensato adesso, colpisce come una specie di testamento, non solo sul piano educativo, anche su quello etico e civile.

Concluse l’incontro preannunciando la consueta visita a Barbiana, riprendendo le domande che una professoressa, non quella della “lettera”, ma Adele Corradi, rivolse a don Milani, ricevendo una risposta, citata da Maurizio Lazzarini tra gli applausi dei presenti; per riascoltarla [clicca qui](#).

Di don Milani citava questo passo da *Lettera ad un professoressa*): “Ho insegnato che il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne tutti insieme è la politica.

\
Sortirne da soli è l'avarizia”.

O questo: “Se voi però avete diritto di dividere il mondo in italiani e stranieri allora vi dirò che, nel vostro senso, io non ho Patria e reclamo il diritto di dividere il mondo in diseredati e oppressi da un lato, privilegiati e oppressori dall'altro. Gli uni son la mia Patria, gli altri miei stranieri (da *L'obbedienza non è più una virtù*)”.

Maurizio Lazzarini, persona pacata e mite, era capace di intraprendere una battaglia ogni volta che ritenesse a favore di una causa giusta, per il benessere della sua scuola, dei docenti, del personale, dei “suoi” ragazzi.

Sì, i “suoi” ragazzi; in occasione degli esami di Stato, nel giugno scorso, decise che, a ricevere in visita al Fermi, il dirigente dell'Ambito Territoriale di Bologna, Dr. Giovanni Schiavone, fosse un rappresentante degli studenti. Commento di Lazzarini: “D'altra parte, essere ricevuti a scuola dagli studenti è il più grande onore”.

Maurizio Lazzarini non lascia, come si usa dire in queste tristi circostanze, un vuoto, ma un pieno, quello di una vita autenticamente vissuta a disposizione degli altri, un patrimonio di cose buone che potrà essere ulteriormente incrementato proprio grazie a ciò che egli ha seminato.

La comunità scolastica, insieme a quella civile, si sta già proponendo di valutare i modi più appropriati per onorarne la memoria; il Fermi anche grazie alla

\
sensibilità della Prof.ssa Maria Cristina Casali, che ha assunto la guida del Liceo e a cui rivolgiamo il nostro benvenuto e il nostro augurio di buon lavoro.

Questo fascicolo, a lui dedicato, è già un modo.

Ringraziamo sentitamente tutti coloro che si sono resi disponibili a partecipare al numero, con contributi variati, e, al contempo, uniti dal *fil rouge* della nuova cultura degli *ambienti di apprendimento*; dedicato al *Workshop sulla didattica*, svoltosi a Bologna negli ultimi due anni scolastici; organizzato da una rete di Licei: i bolognesi Fermi (capofila della rete), Minghetti e Galvani, insieme ai Licei annessi al Convitto Nazionale Maria Luigia di Parma, fra i quali spicca, per la particolare forza innovativa del curriculum proposto, il Liceo Classico Europeo.

Lo stesso Maurizio Lazzarini ha accompagnato e sostenuto il progetto formativo del Workshop come dirigente scolastico; lo sottolineano, giustamente, Andrea Bersellini e Giovanni Pellegrini, quest'ultimo da qualche anno al Minghetti, ma non dimenticato docente del Fermi; a entrambi un sincero ringraziamento per questa preziosa collaborazione che va nella direzione del potenziamento del lavorare insieme, nella speranza che possa proseguire nel futuro.

Bologna, 15.IX.2018

\

Mentre stavamo lavorando, insieme a Marco Macciantelli, alla chiusura di questo numero della rivista, voluta e sostenuta da Maurizio Lazzarini, ci ha raggiunto la notizia della sua prematura scomparsa.

Lasciamo qui completamente da parte il dolore per una perdita che non sarà affatto facile elaborare.

Vogliamo solo ricordare che la faticosa ed entusiasmante avventura di Workshopdidattica non avrebbe potuto vedere la luce senza il suo fondamentale sostegno.

Ci mancheranno davvero tanto il suo consiglio, la sua sensibilità e la sua ironia.

Qualche tempo fa, durante una chiacchierata sulle cose di scuola, ci disse: “Cari proff. il modello di scuola in cui ho creduto e in cui credo ancora sta tramontando”.

Come sempre aveva ragione, ma cercheremo ugualmente di realizzare ciò in cui credeva e ciò che ci ha insegnato.

Andrea Bersellini e Giovanni Pellegrini

\

Germano Iencenella
Dal basso... cioè in profondità.
Una riflessione introduttiva alla
pubblicazione degli atti di *Workshop*
Didattica 2017 e 2018

Su richiesta dei curatori mi ritrovo ad introdurre, certo dal basso della mia breve esperienza di insegnante liceale che, però, ha partecipato ad entrambi gli eventi di cui qui si parlerà, la pubblicazione dei materiali elaborati nei Workshop sulla didattica tenutisi a Bologna negli ultimi due anni e organizzati da una rete di licei emiliani: i bolognesi Liceo Scientifico “E. Fermi” (scuola capofila della rete), Liceo Classico “M. Minghetti” e Liceo Classico “L. Galvani”, assieme ai Licei annessi al Convitto Nazionale “Maria Luigia” di Parma, fra i quali spicca, per la particolare forza innovativa del curriculum proposto, il Liceo Classico Europeo.

I titoli dei due eventi evidenziano immediatamente la volontà, da parte degli organizzatori, di proporre innanzitutto una chiara linea interdisciplinare: da *Per l'ultima volta storiografia? Sulla didattica della filosofia e della letteratura italiana* (Bologna 22-23 Febbraio 2017) a *Ricostruire e argomentare. Sulla didattica della storia e del discorso argomentativo* (Bologna 23-24 Febbraio 2018).

\

Stando ai propositi degli organizzatori, il principale *filo rosso* che lega questi appuntamenti, che hanno inaugurato una certo ancora breve tradizione nella formazione dei docenti, è innanzitutto metodologico: la convinzione che il miglior modo per curare la formazione culturale e l'aggiornamento professionale degli insegnanti sia quello che nasce dal basso. Forse sta proprio qui il segreto della cospicua partecipazione cresciuta fra gli insegnanti soprattutto grazie al passaparola. In fondo è la stessa tanto vituperata Legge 107 a suggerire e favorire che le istituzioni scolastiche diano vita ad esperienze di (auto)formazione dei docenti.

Un ruolo attivo degli insegnanti nella progettazione dei loro percorsi di formazione culturale e di aggiornamento professionale è assolutamente indispensabile. Come insegnanti siamo innanzitutto donne e uomini di cultura, viviamo di cultura e proviamo, spesso fra mille difficoltà e anche con sostanziali fallimenti, a creare cultura. Al di là del valore delle proposte formative che ci vengono rivolte ormai da molte importanti istituzioni, non possiamo lasciarci scappare un compito che è parte integrante del nostro lavoro: decidere quali siano i temi, le questioni e i problemi che è più urgente discutere e decidere anche i tempi e i modi migliori per riflettere insieme su quanto facciamo quotidianamente in aula (dall'intervento di Giovanni

\
Pellegrini al Workshop 2018).

Lo spirito dei lavori è apparso fin dall'inizio e in entrambe le circostanze mirato sulla *pars construens* e mi pare si siano evitati gli ormai difficilmente sopportabili piagnistei sull'agonia della scuola italiana.

Pur in presenza di disamine critiche, sono state le proposte innovative (che a volte magari profumano di antico) a prevalere. Proposte di “rivoluzioni possibili” per le quali ci si può insinuare tra le pieghe dell'odiata burocrazia per far funzionare davvero l'autonomia scolastica e sperimentare piccoli/grandi cambiamenti prodotti senza per forza dover invocare il rovesciamento totale della legislazione vigente. Una serie di proposte che ruotano attorno ad alcune “verità pratiche” su cui è sembrato esserci un accordo di fondo.

Provo a ridurre in una estrema sintesi, parziale in quanto inevitabilmente personale, ciò che ho “cavato” dalla partecipazione ad entrambe le occasioni di formazione, nella speranza che possano essere utili a coloro che si apprestano a leggere i contributi dei due Workshop che la rivista “Un'idea di scuola” ha deciso di pubblicare:

1. I testi (sia filosofici che letterari, come pure i documenti storici) vengano messi decisamente al centro.

- \
2. Le pratiche argomentativo/interpretative (la cui gestione da parte dei docenti è certamente la sfida più difficile) prevalgano sulla comunicazione di informazioni, tanto più su quella mediata dalla manualistica o dalla letteratura secondaria.
 3. L'approccio storico-ricostruttivo lasci più spazio alla responsabilità interpretativa.
 4. L'insegnamento della storia si liberi dallo storicismo e dall'enciclopedismo, in modo da consentire la realizzazione di concrete esperienze della storia.
 5. Ogni insegnamento lavori, in ultima analisi, alla "facoltà di produrre ragionamenti" (Aristotele).
 6. Si dia forza ed autonomia all'insegnamento della storia, sottraendola all'asservimento a cui l'ha costretta in Italia l'approccio storicistico.
 7. Si coniughi la rinuncia alla frammentazione prospettica della verità con il recupero di una autentica prospettiva di verità storica.

La rivista che ci ospita ha dunque deciso di pubblicare qui di seguito una silloge significativa degli interventi messi a disposizione dai relatori di entrambe gli appuntamenti. Nel sito del Workshop <http://workshopdidattica.it/> li potrete trovare arricchiti anche dei materiali preparatori al lavoro effettivamente svolto nelle giornate di formazione; nel nr. 38 (Maggio

\

2017) de *La comunicazione filosofica*, la rivista digitale della Società Filosofica Italiana, potete invece trovare la presentazione ragionata dei contributi del Workshop 2017 che ho redatto insieme a Giovanni Pellegrini, uno dei curatori dell'iniziativa:

<https://www.sfi.it/files/download/Comunicazione%20Filosofica/cf38.pdf>.

Mi limiterò, dunque, a concludere questa breve introduzione proponendo alcune domande-guida che mi sono state suggerite dalla lettura dell'articolo di Bersellini-Pellegrini, *I barbari, la superficie e l'interpretazione* che, nel seguito, viene pubblicato per primo. Il contributo dei due curatori è stato infatti lo stimolo principale alla realizzazione della “nostra” esperienza di auto-formazione, ormai speriamo consolidata in uno stabile appuntamento annuale; quelle riflessioni mantengono quindi il valore di una “linea programmatica” anche per i prossimi anni.

Gli insegnanti che intendono riflettere sul senso del proprio lavoro dovrebbero sempre porre al centro della loro preoccupazione queste poche e semplici domande:

- Che rapporto c'è fra l'acquisizione di competenze disciplinari complesse e la capacità di gestire e utilizzare le informazioni comunicate

dall'insegnante in un mondo che le rende iper-disponibili?

- Qual è il contributo specifico che ciascuna delle nostre discipline può dare alla formazione di un equipaggiamento utile affinché i nostri allievi non affoghino restando in superficie?
- In che modo determinare il confine fra quantità e qualità, fra superficie e profondità nella pratica quotidiana dell'insegnamento?

Andrea Bersellini e Giovanni Pellegrini I barbari, la superficie e l'interpretazione

Introduzione: profondità e superficie

È un fatto indiscutibile che la gran parte delle informazioni presenti nei nostri libri di testo e una buona quota di ciò che noi insegnanti raccontiamo in classe è reperibile in rete a livelli discretamente affidabili con tempi di ricerca praticamente istantanei. È giunto il tempo di interrogarsi su come questo fatto epocale muti la natura dell'insegnare e la percezione che gli allievi hanno dei loro maestri. Sarà il caso, quindi, di prendere sul serio l'urgenza di un mutamento radicale nella pratica dell'insegnare e dell'apprendere che da questa nuova condizione scaturisce. Ostinandoci a lasciare tutto come è sempre stato, nell'illusione che la presenza in aula di computer e lavagne interattive abbia risolto il problema, non potremo neppure cominciare a valorizzare quella parte del nostro mestiere che è e resta insostituibile. Ma la questione è: di cosa si tratta effettivamente?

La comunicazione di informazioni e l'apprendimento di contenuti non possono naturalmente essere eliminati dalla pratica dell'insegnamento; d'altra parte il limite di un insegnamento nozionistico non è certo una scoperta recente; se c'è un tema che mette tutti d'accordo, quando si parla di scuola, è la lotta contro il

\
nozionismo; un vero e proprio *mantra* che è entrato da tempo nelle sale insegnanti e negli ordini del giorno delle assemblee studentesche. Tuttavia nell'epoca della iper-disponibilità delle informazioni la questione ha assunto una declinazione peculiare; essa infatti non ci costringe soltanto a riflettere, come è sempre stato, sull'efficacia delle nostre pratiche di insegnamento; il problema investe ora la stessa identità del docente, mettendo in discussione direttamente l'autorevolezza dei maestri.

La risposta standard, quasi un riflesso condizionato, alla proliferazione indeterminata delle informazioni e alla conseguente estensione delle "cose da insegnare" è stata, nella scuola delle troppe non-riforme non meno che nella comunicazione dominata dai social media, la tendenza alla superficie, alla semplificazione, alla riduzione del grado di difficoltà "a ogni costo": semplificazione da un lato del discorso disciplinare - che si pretende conosciuto "a grandi linee" - e, dall'altro, del linguaggio stesso utilizzato per veicolarlo, a fronte di un generale impoverimento delle capacità comunicative degli studenti.

Del tutto assente invece è stato un discorso pubblico, ampio e culturalmente fondato, sul mutamento del compito della scuola. La conclusione che si impone è che, probabilmente, fra noi insegnanti la consapevolezza che un qualche ripensamento sia necessario non è poi così diffusa.

Tuttavia la sensazione che le cose, così come

\
stanno, non funzionino, resta forte. Alcune domande si impongono: che rapporto c'è fra l'acquisizione di competenze disciplinari complesse e la capacità di gestire e utilizzare le informazioni iper-disponibili? Qual è il contributo specifico che ciascuna delle nostre discipline può dare alla formazione di un equipaggiamento utile affinché i nostri allievi non affoghino restando in superficie? In che modo determinare il confine fra quantità e qualità, fra superficie e profondità, nella pratica quotidiana dell'insegnamento?

Queste domande rinviano a problemi difficili; sullo sfondo si intravede lo scontro fra due modi di intendere il rapporto con la realtà e con la ricerca del vero: da un lato il bisogno di fondazione critica tipica del moderno e dall'altro la dimensione di superficie, rizomatica e labirintica, del sapere nella nostra post-modernità. La sintesi fra queste due opposte visioni è dunque questione epocale. Essa non può certo essere risolta a buon mercato, ma tuttavia ci interpella proprio sul nostro modo di essere maestri.

1. La manualistica, l'approccio storico e la "fruizione passiva"

La tradizione, e con essa i cosiddetti "programmi ministeriali", ci affidano un compito impossibile. Anzi, qualcosa di peggio. Se presi seriamente ci

\

costringerebbero a non operare alcuna radicale selezione nel canone dei temi, degli autori e dei problemi da affrontare in classe. Attenzione: questo sembra essere smentito dal fatto che i suddetti programmi (ora in realtà si chiamano "indicazioni nazionali" per i Licei e Linee guida per gli Istituti tecnici e professionali) invitano esplicitamente ad operare delle scelte, con formulazioni del tipo: "*almeno quattro autori o problemi della filosofia del Novecento, indicativi di ambiti concettuali diversi, scelti tra i seguenti*", oppure "*presentando gli autori e i generi più significativi della letteratura ellenistica scegliendo fra...*"; espressioni sempre seguite da lunghe liste, in cui spesso il titolo delle opere espressamente nominate risulta affiancato, fra parentesi, dalla parolina magica "*estratti*".

Tuttavia, guardati nel loro complesso e al netto di tutte le selezioni previste, i programmi da svolgere nelle cosiddette materie umanistiche risultano talmente ampi da condannare l'insegnamento alla superficialità impedendo, né più né meno, ogni vero esercizio di interpretazione. Qui faremo riferimento principalmente alla filosofia e alla letteratura italiana, ma il discorso dovrebbe essere esteso anche alle altre discipline linguistiche e letterarie, alla storia dell'arte e - più in generale - a tutte le discipline storiche. Commentare, problematizzare, discutere un testo per costruire il proprio punto di vista confrontandolo con altri sono

\
infatti tutti esercizi che richiedono un'enorme quantità di tempo e che non possono essere assegnati come compiti a casa. In positivo si può notare che, nonostante una certa aura di esaustività che sembra essere comunque caldeggiata, nulla, nelle indicazioni ministeriali, vieta tassativamente tagli radicali; in fondo la scelta di privilegiare l'acquisizione delle competenze, anteposte agli obiettivi disciplinari di apprendimento, ha almeno questo vantaggio. Il mito dell'esautività è in ogni caso ben presente nella prassi quotidiana degli insegnanti più coscienti ed è indubbiamente il portato meno desiderabile dell'approccio storico alle discipline umanistiche che caratterizza la nostra tradizione educativa e che, lo diciamo subito, non va necessariamente rifiutato in blocco. Rivelativa di questo pesante condizionamento è la faticosa domanda, che tutti abbiamo rivolto e ci siamo sentiti rivolgere nei corridoi delle nostre scuole: "voi dove siete arrivati"?

Senza spezzare questo schema non abbiamo scelta: dovremo ripiegare sulla manualistica, ossia scegliere, volenti o nolenti, la superficie. La tesi che sosteniamo, però, è che il manuale genera mostri. Ripiegare sulla manualistica significa infatti relegare il nostro ruolo a quello di meri gestori di informazioni, non necessariamente irrilevanti dal punto di vista culturale né tantomeno approssimative, ma in ogni caso talmente semplificate e pre-digerite da inibire quel faticoso

\
esercizio di interpretazione che è la via maestra della maturazione intellettuale. Inoltre, dal momento che le informazioni da gestire in questo modo sono proprio quelle che la rete rende iper-disponibili, noi insegnanti, accettando lo schema tradizionale, ci condanniamo all'irrelevanza e finiamo fatalmente col perdere autorevolezza agli occhi dei nostri allievi.

Tutto il sistema sembra spingere in questa direzione, a cominciare dalla richiesta degli alunni che, in fondo, trovano molto confortevole imparare senza riflettere, ossia senza dover prendere posizione rispetto ai contenuti che acquisiscono; l'esercizio di interpretazione è faticoso innanzitutto perché costringe a mettersi radicalmente in discussione. D'altra parte non dobbiamo nasconderci una verità scomoda: spezzare lo schema tradizionale costa fatica. Molta fatica. Innanzitutto, significa sottrarre la programmazione disciplinare, che viene richiesta annualmente ad ogni docente, al suo carattere burocratico e *routinario*; significa fare del lavoro di programmazione un momento intellettualmente alto; qualcosa di simile al ripensamento del canone, in un dialogo creativo da un lato con la tradizione e dall'altro con i bisogni formativi di ogni singola classe; inoltre essa richiede un atto di riflessione sugli interessi, inevitabilmente fluidi, dello stesso docente.

Ma c'è di più. L'unico argine efficace contro l'onda che ci spinge verso la superficie consiste nell'accettare

\
senza compromessi la sfida della complessità. Indipendentemente dalla disciplina, dagli autori o dalle opere utilizzate come base per il lavoro d'aula, non dobbiamo aver paura di sottoporre ai nostri alunni cose difficili. Certo così potrebbe accadere che alcuni di loro si trovino a maneggiare problemi e testi troppo al di sopra delle loro possibilità; ma anche qualora ciò avvenisse si tratterebbe pur sempre di un errore meno grave di quello opposto: il peccato capitale del maestro è impedire agli allievi di misurarsi con problemi difficili.

Le ragioni per commetterlo possono essere le più diverse (dalla paura di non dominare a sufficienza la materia, incappando in presunte "brutte figure", fino alla preoccupazione per risultati troppo bassi nelle valutazioni, qualora venga innalzato troppo il grado di difficoltà); ma in fin dei conti si tratta sempre della stessa cosa: mancanza di fiducia nelle capacità e nelle energie intellettuali dei nostri allievi.

È su questo terreno che la scelta di mettere al centro dell'insegnamento l'interpretazione dei testi mostra tutta la sua forza. Cerchiamo di spiegarci. Uno dei tratti distintivi della cultura in cui siamo immersi è la sistematica spinta in direzione della fruizione passiva.

Non è questo il luogo per approfondire le ragioni di questa tendenza, che ha probabilmente a che fare con il ruolo sociale assunto dalla televisione a partire dagli anni '70, prima e forse più radicalmente di quello svolto

\
nell'ultimo decennio dalla rete e dai *social*. La pervasiva diffusione dell'intrattenimento commerciale è sotto gli occhi di tutti e il trionfo della cultura televisiva è dovuto soprattutto al fatto che essa stimola, incoraggia e premia la fruizione passiva. Fra l'altro l'apparente eliminazione della coscienza narrativa dalla grammatica della scrittura televisiva è la ragione per cui la tv è uno strumento di vendita tanto potente.¹

Ora la questione decisiva è capire come si articola, nella pratica dell'insegnare e dell'apprendere, quella fruizione passiva cui i nostri alunni sono nativamente orientati e che l'insegnamento ha il compito, drammaticamente inattuale, di non incoraggiare. Le generazioni post-televisive hanno infatti la naturale tendenza a svolgere ogni esercizio di apprendimento in

1 Inevitabile, a questo proposito, rinviare a Marshall McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, 2008, in particolare ai capitoli *Capovolgimento del medium surriscaldato* e soprattutto *La parola scritta. Un occhio per l'orecchio*. Ma le riflessioni che seguono sono state stimulate anche dalle geniali osservazioni di D.F.Wallace che, con la sensibilità dello scrittore, ha cercato di riflettere sulle conseguenze di questa mutata situazione culturale sulla natura della letteratura contemporanea. Cfr. *Un antidoto contro la solitudine*, Minimum Fax, 2013, pp. 85 ss., ma anche in *E unibus pluram: gli scrittori americani e la televisione*, contenuto nel volume *Tennis, Tv, trigonometria e tornado*, Minimum Fax 1997.

\
modalità "fruizione passiva"; inoltre ogni compito che impone di uscire da quella confortevole e gratificante modalità viene avvertito, almeno all'inizio, come frustrante. Persino ascoltare le spiegazioni del docente, prendere appunti, studiare per verifiche e interrogazioni, sono attività che possono essere svolte in modalità "fruizione passiva", e spesso, effettivamente, lo sono.

Naturalmente ciò può essere vero anche per la lettura di un testo della tradizione filosofica o letteraria, almeno finché si tratta di una lettura solitaria oppure proposta in classe dal docente come qualcosa di già risolto, in cui il significato del testo è dato ed univoco. Lo stesso avviene per i brevi testi presenti nelle antologie della manualistica che, in fondo, non sono altro che pezzi d'appoggio per suffragare un'interpretazione già data, dal manuale o dal docente. Infatti, e non è un paradosso, anche il docente presente in carne ed ossa davanti alla sua classe può essere fruito passivamente. Certo seguire una spiegazione su Kant o sulla poetica del Manzoni, per un liceale diciassettenne, non è esattamente come guardare dal divano di casa una puntata di *Amici*, ma la faccenda può innescare le stesse familiari e rassicuranti dinamiche incoraggiate dall'intrattenimento commerciale.

Il docente infatti diventa colui che fornisce in anticipo le risposte alle domande che verranno poste successivamente durante l'interrogazione. Il suo è un ruolo spesso meramente consolatorio, che consiste nella

\
selezione del materiale presente sul manuale. Fra le più frequenti che gli alunni rivolgono all'insegnante troviamo domande come: "questa cosa è importante?" oppure "questa cosa la chiede?", sottintendendo che il fine ultimo dell'attenzione al docente è comunque quello "prestazionale" della verifica o dell'interrogazione.

Le cose cambiano radicalmente quando al centro dell'insegnamento viene messo un testo lungo e complesso. Già di per sé la lunghezza dovrebbe costringere tutti, docente ed alunni, a mettere da parte la modalità di base. Stiamo parlando di una quantità di pagine che costringe l'insegnante ad investire un significativo numero delle sue preziosissime ore e che lo condanna, se non ha deciso consapevolmente di abbandonare la programmazione tradizionale, a cumulare quello che gli apparirà fatalmente come un incolmabile ritardo rispetto allo "svolgimento del programma".

La classe invece intraprende un tipo di lavoro in cui tutto è destabilizzante ed in cui la possibilità che si inneschi la fruizione passiva è davvero ridotta al minimo. Gli alunni non sanno se dispongono degli strumenti tecnici adeguati al compito, anzi imparano molto presto a riconoscere di non averli affatto; imparano che, se vogliono procedere, devono forgiarseli. L'insegnante, letteralmente, non sa dove lo sforzo ermeneutico condurrà la classe, perché, sebbene inevitabilmente sia lui a guidare il lavoro, la direzione in cui si muove

\

l'interpretazione è data dalle anticipazioni di senso tentate dagli alunni. Ovviamente si tratterà, nove volte su dieci, di false vie quando non di grossolani fraintendimenti che però il maestro (crediamo che qui il termine torni finalmente ad avere senso) deciderà di non troncare e che anzi incoraggerà. Sarà il testo ad incaricarsi di provocare, a tempo debito, la frustrante scoperta di aver preso un abbaglio.

Su questo terreno la funzione dell'insegnante torna ad essere decisiva; ma essa, lungi dal consistere nel fornire l'interpretazione autorevole (quindi definitiva e di conseguenza fruibile passivamente), consiste innanzitutto nella delicatissima scelta dei testi da sottoporre all'interpretazione della classe. Qual è il grado di difficoltà tecnica giusto? Quale scegliere, in quel momento e per quegli alunni, fra le sterminate possibilità messe a disposizione dalla tradizione? Quando interrompere il gioco dell'interpretazione e quando invece continuare a stimolarlo anche se sembra divenuto improduttivo? Un lavoro che espone innanzitutto noi insegnanti a frustrazioni e sconfitte. Se vogliamo costruire esperienze destabilizzanti per gli alunni, esperienze che ostacolano la fruizione passiva, dobbiamo accettare il rischio di venir destabilizzati.

Ovviamente in questo lavoro gioca un ruolo importantissimo il percorso formativo di ogni docente; i nostri interessi personali, persino le nostre preferenze. Ed

\
è bene che sia così. Per come intendiamo la cosa, non può esistere *il* canone; i testi infatti (e non stiamo parlando dei brevi brani presenti nelle appendici antologiche dei manuali, ma di ampie sezioni che riescano a dare almeno l'idea della versione integrale dell'opera) sono solo strumenti per l'esercitazione e non contenitori di cose da imparare.

La centralità del testo, almeno in una versione così radicale come quella che qui proponiamo e che configura una vera e propria via ermeneutica all'insegnamento delle discipline umanistiche, ha ovviamente dei costi. Oltre alla fatica di una programmazione sempre in divenire e alla necessità di operare tagli radicali al programma da svolgere, l'insegnante dovrà fare i conti con la frustrante sensazione di star perdendo tempo prezioso; una classe che legge, commenta e discute un testo divora un'incredibile quantità di tempo anche solo per venire a capo di poche righe e la tentazione di troncare il lavoro ermeneutico calando dall'alto la soluzione di problemi che ai nostri occhi non appaiono neppure tali, è talvolta irresistibile. Ma il vero costo da pagare, e crediamo che qui la nostra tesi solleverà le maggiori e più comprensibili perplessità, è accettare che i nostri alunni sappiano meno cose della disciplina che amiamo; che alla fine del curriculum appaiano indubbiamente più ignoranti; che non sappiano (solo per fare degli esempi) chi sono Epicuro o Schopenhauer, che non sospettino neppure

\

l'esistenza di Parini o di Ariosto, che non abbiano mai sentito parlare della guerra dei *Cento Anni* o del *Manierismo*.

Dobbiamo essere disposti ad accettare che, in classe, gli alunni utilizzino i testi che vengono loro sottoposti in maniera che talvolta ci apparirà persino triviale; che usino i contenuti disciplinari per i loro scopi in modo, almeno all'inizio, totalmente sballato; che le discussioni prendano una piega scientificamente e filologicamente inaccettabile; che non disponendo di un linguaggio tecnico già acquisito utilizzino, per interpretare e discutere, linguaggi platealmente inappropriati.

Tuttavia è proprio nella correzione, parziale e mai definitiva, di queste storture, deliberatamente provocate dal docente, che si rende efficace ed insostituibile la sua funzione.

Questo è il terreno della relazione allievo-maestro. Una relazione affettivamente frustrante per l'insegnante e per il suo rapporto con la disciplina che insegna. Il *pathos* dell'insegnante infatti è sempre duplicemente orientato: nei confronti della disciplina, che deve essere in qualche modo "preservata" nell'insegnamento, e nei confronti dei destinatari dell'insegnamento, che devono essere formati e corretti. Un serio bilanciamento fra queste due forme di affetto non è sempre semplice da realizzare. Molto spesso dobbiamo constatare che gli insegnanti, animati dalle

\
migliori intenzioni, sbagliamo proprio, per usare l'espressione dantesca di *Purgatorio* XVII, "per troppo di vigore", per un eccesso di affetto. L'amore eccessivo verso la propria disciplina determina una sorta di sindrome di Narciso: noi amiamo le cose che insegniamo e ci rispecchiamo in esse perché sono il luogo della nostra realizzazione personale, ma finiamo col credere che tali debbano divenire anche per i nostri allievi. Ma i contenuti della nostra disciplina, con tutta la loro bellezza e con tutto il fascino che esercitano su di noi, non sono mai il fine del nostro insegnamento; essi restano un semplice strumento per la crescita e l'educazione delle persone che abbiamo di fronte: è necessario ricordare che nella maggior parte dei casi gli alunni *transitano* semplicemente per la nostra disciplina, raccogliendo solo quello che serve per la loro crescita intellettuale.

2. "E' troppo difficile": il peccato capitale del maestro e la rottura della Comfort Zone

Cerchiamo, consapevoli di restare su un piano ancora esclusivamente teorico, di definire la "difficoltà" in ambito scolastico. A grandi linee le caratteristiche che, a nostro avviso, contraddistinguono la *cosa difficile* (si tratti di un testo da interpretare, di un argomento da presentare o di una esercitazione da proporre) sono essenzialmente tre.

\

Difficile è ciò che: 1. mette a disagio insegnante e alunni, perché costringe tutti ad uscire dalla "zona di sicurezza"; 2. stimola lo studente a creare delle soluzioni nuove a problemi nuovi, innescando però la presa di coscienza della propria inadeguatezza; 3. non consente di prevedere con certezza i risultati che verranno prodotti. Dunque tutte caratteristiche che mettono in scacco e che, inevitabilmente, producono un sentimento di dolorosa frustrazione.

In un celeberrimo passaggio della *Introduzione alla Fenomenologia dello spirito*, Hegel coglie perfettamente il movimento intellettuale, ed in un certo senso anche psicologico, insito in ogni autentico percorso di apprendimento:

La coscienza naturale mostrerà di essere soltanto concetto del sapere, ovvero un sapere non reale. Poiché però essa si ritiene immediatamente, piuttosto, il sapere reale, questo cammino ha per lei un significato negativo, e ai suoi occhi ciò che costituisce la realizzazione del concetto ha piuttosto valore di perdita di sé stessa: giacché la coscienza, in tale cammino, smarrisce la propria verità. Questo itinerario pertanto può essere visto come la via del dubbio e più propriamente come la via della disperazione; lungo tale percorso infatti non avviene ciò che solitamente si intende per «dubitare», ossia uno scossone assestato a questa o quella presunta

\
verità, cui fa opportunamente seguito un nuovo dissiparsi del dubbio e un ritorno a quella verità, cosicché alla fine la cosa viene presa come prima. Quella via è invece lo sguardo che penetra consapevole nella non verità del sapere apparente, secondo cui è reale al massimo grado ciò che in verità, piuttosto, non è altro che il concetto non-realizzato.

2.1 Insegnare filosofia: paideia socratica e perdita di se stessi

Ecco dunque la situazione: alunni e insegnante si trovano di fronte ad una lettura davvero complessa; poniamo i paragrafi 13-14 della *Deduzione trascendentale* nella *Critica della ragion pura* di Kant, quelli intitolati *Dei principi di una deduzione trascendentale in generale*.

La difficoltà per gli alunni non consiste soltanto nella comprensione letterale del testo, che a una prima lettura sembra addirittura inintelligibile; anche tutto ciò che essi hanno imparato sino a quel momento su Kant e sull'opera che si sta leggendo (attraverso presentazioni dell'insegnante o altre letture della stessa opera) sembra non essere di alcun aiuto.

Quanti pensavano di aver più o meno capito il senso dell'operazione di Kant (il problema dell'empirismo, il rapporto con Hume, la necessità di trovare degli a-priori

\
universalmente validi, ecc.) sono spiazzati. Il problema sembra ora totalmente mutato. Inoltre quel poco di lessico tecnico che così tanto si era faticato ad apprendere (intuizioni, concetti, a-priori, a-posteriori ecc.) sembra essere usato dall'autore in modo completamente incoerente. Le tentazioni si sovrappongono: gli alunni sono tentati di denunciare l'inutile astrattezza dell'esercizio proposto (di cui il classico "ma questo non c'aveva niente di meglio da fare?" è lo sfondo non verbalizzato); l'insegnante, proprio per rispondere e contrastare questo esito, è tentato di togliere la parola a Kant, introducendo anticipatamente una spiegazione semplificata del nuovo problema e della brillante soluzione fornita dal genio del grande filosofo.

Se queste tentazioni prendono il sopravvento tutto è perduto. Per usare i termini di Hegel la coscienza (tanto degli alunni quanto dell'insegnante) ha vacillato, ha resistito al dubbio e una nuova sicurezza è stata sostituita alla prima. Ora se ne sa di più. Non resta che tradurre tutto in formule e impararle bene per preparare l'interrogazione. L'esperienza della "perdita di sé" è stata risparmiata alla classe e con ciò anche il docente si è risparmiato parecchi grattacapi.

L'esperienza dolorosa di essersi issati con fatica (una fatica - si badi bene - di settimane) ad una comprensione della cosa che si riteneva pienamente soddisfacente e che ora si rivela del tutto inconsistente, non è stata fatta sino

\
in fondo; quando si ritiene di aver capito, quando finalmente si crede di padroneggiare il testo, di dominarlo, venir di nuovo ripiombati nel dubbio è doloroso, come dice Hegel "fa disperare". La frustrazione, il dolore e la conseguente opportunità di maturazione si producono *ora* non tanto perché non si è capito, ma proprio perché si riteneva di aver capito e - comprensibilmente - si è cercato di rimaner più a lungo possibile attaccati alla propria convinzione; poi durante il lavoro ermeneutico condotto in classe il testo, magari attraverso il commento di un compagno che ha visto più lungo, si incarica di far crollare la fiducia nelle proprie capacità.

Questa è quella che Hegel chiama la perdita di se stessi; risparmiarla ai propri allievi è ciò che abbiamo definito il peccato capitale del maestro. Per evitarlo l'insegnante deve innanzitutto prendersi tutto il tempo necessario affinché siano gli alunni, certo, opportunamente guidati, a condurre l'intero lavoro di interpretazione; dovrà assecondare i loro errori, consentire che seguano le loro anticipazioni di senso, avendo come unico riferimento, per proporre correzioni e suggerimenti, soltanto il testo e non la sua più completa conoscenza dell'argomento.

Talvolta, e allora per il docente l'esperienza ermeneutica diventerà altrettanto frustrante quanto lo è per gli allievi, succederà persino che sarà costretto ad ammettere di aver frainteso lui stesso il senso di una

\
porzione di testo, su cui pure ha lavorato e meditato tante volte. Dovrà riconoscere innanzitutto con se stesso che l'eccedenza di senso presente nel testo non gli consente di padroneggiare la cosa; e dovrà francamente ammettere di fronte alla classe che non è in grado di proporre formule sintetiche che facilitino comprensione dei problemi sul tappeto, almeno non per il modo in cui si sta muovendo l'interpretazione.

Ciò lungi dal comportare una diminuzione della propria autorevolezza, la rafforzerà, per il semplice fatto che nell'esercizio egli ha svolto la funzione di guida e di sostegno, mettendo in gioco il suo sapere e quindi se stesso.

2.2. Dell'ufficio della letteratura (ai nostri giorni)

Perché insegniamo letteratura? E a che serve studiarla? Chi ritiene che lo scopo principale e il fine esclusivo dell'insegnamento della letteratura nelle nostre scuole sia la tradizione (nel senso etimologico di "trasmissione") del patrimonio letterario, avrà ottime ragioni per ritenere gran parte delle seguenti osservazioni inutili o addirittura pericolose. Siamo convinti però che ripensare la didattica della letteratura significhi innanzitutto recuperare il senso di quanto insegniamo.

Pensiamo veramente che l'obiettivo del percorso liceale sia la conoscenza di Chiaro Davanzati? Oppure –

\
più polemicamente, evitando cioè domande retoriche ed esempi che mettono d'accordo quasi tutti – pensiamo che la comprensione della “poetica del fanciullino” e della “morale dell’ostrica” costituiscano dei passaggi imprescindibili nella formazione dei nostri studenti?

La nostra risposta è no. Quanto proponiamo è assolutamente incompatibile con l'intento di trasmettere l'intero patrimonio letterario italiano e neppure con quello di comunicarne una parte imprescindibile e ritenuta canonica. La nostra riflessione propone piuttosto un ripensamento delle modalità di quella trasmissione e accetta programmaticamente tutte le conseguenze quantitative che da questo ripensamento inevitabilmente derivano.

Consapevoli che questa *pars destruens* rappresenta l'aspetto più semplice del nostro discorso, proviamo a ricordare a noi stessi gli obiettivi che, *grosso modo*, vengono indicati nella programmazione di ogni percorso di letteratura nell'insegnamento liceale.

Fra queste compaiono, ad esempio, la “formazione di capacità comunicative non standardizzate” come pure la “consapevolezza del fenomeno letterario”. Prendere veramente sul serio questi obiettivi significa sviluppare nei nostri studenti la capacità di leggere e scrivere in modo non banale e la capacità di leggere e capire la letteratura. Abbiamo quindi due bersagli ugualmente ambiziosi e alti: da un lato quello più pratico, di creare

\
persone in grado di trasmettere le proprie idee e il proprio mondo interiore nel modo più esatto, e dall'altro quello di creare persone in grado di apprezzare la bellezza del prodotto artistico.

Trascurando in questa sede le competenze di scrittura,² dobbiamo constatare che il maggiore ostacolo alla comprensione della letteratura, della sua singolarità e della sua bellezza, consiste, per i nostri studenti, in una ossimorica miscela di facilità e astrusità. Da un lato, infatti, la storia della letteratura è “facile”. Gran parte dello studio letterario si riduce, in effetti, ad una sequenza simile a questa: 1. studio della vita dell'autore e del periodo storico in cui è collocato; 2. studio delle opere prodotte dall'autore; 3. studio specifico dell'opera (o delle opere) per cui l'autore è “importante”.

I punti 1 e 2 si riducono per l'allievo ad una mera ripetizione di quanto scritto sul libro di testo oppure di quanto detto dal docente, il che in molti casi - e a

2 Il discorso ci allontanerebbe decisamente dal proposito di queste pagine e si configura, almeno nell'opinione di chi scrive, come una vera e propria “educazione alla creatività”, in cui i modelli di scrittura proposti nel secondo biennio e nell'ultimo anno liceale, con i loro aspetti tecnici e i loro vincoli, possono rappresentare al massimo dei passaggi intermedi nello sviluppo della comunicazione dei discenti, mai lo scopo.

\

prescindere dalla preparazione degli insegnanti - equivale a quanto compare sulla pagina Wikipedia dell'autore in questione. Più importante è, ovviamente, il punto 3 che spesso nella prassi didattica si riduce alla trasmissione di interpretazioni preconfezionate che l'alunno è chiamato semplicemente a suffragare con l'appoggio dei testi.

Dato il romanticismo di Manzoni, ad esempio, allo studente si chiederà di rintracciare quali siano gli aspetti più evidenti di tale movimento storico-letterario nell'introduzione a *I promessi sposi*. In questo punto, alla relativa facilità della "restituzione" di quanto il docente ha presentato, si unisce l'astrusità dell'interpretazione, la sovrapposizione delle voci della letteratura secondaria che, nell'ottica dello studente, non ha, a prima vista, alcun legame col testo e va quindi imparata e ripetuta in vista dell'interrogazione.

La conseguenza più evidente nella visione dello studente è la semplificazione: Schopenhauer è pessimista, Leopardi è pessimista (anche se "cosmico"), Verga è verista e pessimista. Le formule scolastiche, in fondo, sono le mura portanti della nostra *Comfort Zone* ma costituiscono, allo stesso tempo, una delle prime cause di disaffezione alla letteratura.³

³ A titolo di esempio, si veda il rapporto ISTAT (risalente al 2012) sulla lettura in Italia (www.istat.it/it/archivio/90222) o i dati più recenti raccolti dal Cepell (www.orizzontescuola.it/calcollettori-italia-si-legge-sempre-meno-ma-cresce-linteresse-verso-e-books).

\

Come dicevamo, “difficile” è invece l’esperienza destabilizzante per lo studente. Caratteristica di ciò che è difficile è la trasmissione del senso di disagio: in ciò che è difficile non esistono certezze o verità confezionate.

Il primo ambito letterario in cui tocchiamo con mano la “difficoltà” è quello tecnico del linguaggio: che *cosa vuol dire* quanto stiamo leggendo? In primo luogo dal punto di vista letterale e, conseguentemente, del contenuto. Difficile può essere, ad esempio, il problema che si pone allo studente come non risolto, incognito: quali sono le differenze fra l’introduzione a *I promessi sposi*, quella a *Il nome della rosa* di Eco e quella de *La chimera* di Vassalli? Che conseguenze hanno, sulla storia narrata, i diversi atteggiamenti degli autori? Come

La prima vittima illustre di questo trattamento è proprio la poesia che, nell’ottica dei nostri alunni, “può significare qualsiasi cosa”: il docente infatti fornisce interpretazioni che, proprio per la loro complessità e distanza dall’esperienza diretta del testo, risultano decisamente frustranti per lo studente, aumentandone il senso di inadeguatezza e rafforzando in lui la convinzione che la poesia sia astrusa e incomprensibile. A fronte di una costante diminuzione dei lettori dobbiamo, come rovescio della medaglia, sottolineare l’aumento vertiginoso nella produzione dei libri e del *self-publishing*. Questo è perfettamente naturale: la mancanza di senso critico (ed, evidentemente, auto-critico) porta a “produrre una propria letteratura”; si scrive ma non si legge, ritenendo quanto si scrive perfettamente all’altezza di opere letterarie molto più meditate.

\
riverberano queste osservazioni sulle conclusioni dei tre romanzi?⁴ Oppure potremmo mettere a confronto, sul piano stilistico, il solito romanzo manzoniano con quello che forse è il prodotto più originale dell'800 italiano, *Le operette morali* di Leopardi. Quali osservazioni si possono fare sulle diverse modalità di scrittura? Cosa rappresentano? Hanno delle conseguenze su quanto viene detto?⁵

Siamo consapevoli che queste sono le tappe obbligate di qualsiasi analisi letteraria avvenga nelle nostre aule ma nel nostro caso eviteremo la formulazione di “risposte” da parte del docente e la loro restituzione mnemonica. Le risposte andranno trovate in classe,

4 Questo tipo di esercizio è stato da noi realmente assegnato ad alcuni studenti. Dato però che lo spunto da cui è partito il nostro discorso è quello dell'iperdisponibilità di dati, abbiamo eseguito una verifica rivolgendoci a Google. Abbiamo trovato alcuni documenti on-line decisamente utili (ad es. <http://www.academicroom.com/article/laltra-meta-del-seicento-da-i-promessi-sposi-di-manzoni-la-chimera-di-vassalli>) e compito dell'insegnante deve essere anche quello di saper indicare le modalità di utilizzo di questi dati. Ancora una volta, il documento non costituisce la risposta.

5 In questo caso, *the big G* restituisce questo fra i pochissimi documenti utili:

<http://www.studiumanistici.unimi.it/files/ITA/Filarete/147.pdf>, una lettura non propriamente leggera né semplice per uno studente.

\
magari assegnando come letture a casa delle porzioni di quelle opere, ma disponendosi inevitabilmente ad affrontare un lungo lavoro di lettura e discussione di ampie porzioni di testo assieme ai propri allievi. Quello che chiamiamo *difficile* è, nei fatti, la creazione di una situazione ermeneutica in cui non esistono risposte date né per gli studenti, né tantomeno per il docente, che dovrà anzi avere la duttilità necessaria ad accettare, valutare e soppesare criticamente le soluzioni proposte dagli studenti. Il primo aspetto da cui il docente dovrà astenersi sarà quello della parafrasi: spetterà agli alunni dover decifrare il testo e formulare interpretazioni coerenti con quanto compreso.

Spetterà al docente la “correzione” o il reindirizzamento nel caso, assai probabile, di clamorosi fraintendimenti. Solo in un secondo tempo potremo confrontare le risposte trovate con quelle fornite dai professionisti della letteratura secondaria.

Questo tipo di approccio è inevitabilmente lento e filologico nel senso più pieno del termine.⁶ La filologia è

6 Ci rifacciamo, ovviamente, alla celebre definizione di filologia data da Nietzsche in *Aurora*: “filologia, infatti, è quella onorevole arte che esige dal suo cultore soprattutto una cosa, trarsi da parte, lasciarsi tempo, divenire silenzioso, divenire lento, essendo un’arte e una perizia di orafi della parola, che deve compiere un finissimo attento lavoro e non raggiunge nulla se non lo raggiunge lento”. Comprensibilmente, i colleghi saranno terrorizzati dalla lentezza

\
però profonda e nemica dell'estensione fine a se stessa: dobbiamo chiederci se il valore che vogliamo trasmettere con l'insegnamento della letteratura è quello "storico – narrativo" ("qual è la storia della *Divina Commedia*? Che cosa fa Dante-personaggio?) oppure quello della comprensione del fenomeno letterario (ossia "che cos'è la *Divina Commedia*?").

Se la letteratura è una sequenza di testi (e non di biografie), crediamo che l'approccio migliore sia proprio quello di partire *radicalmente* dal testo, esattamente come siamo abituati a fare in altri ambiti di fruizione estetica,⁷ facendo sì che i ragazzi creino un proprio orizzonte ermeneutico che verrà poi progressivamente modificato dalla discussione in classe.

Ora, il fatto che la lettura e la decodificazione

(ossia dal mancato completamento del "programma"); la riflessione che stiamo compiendo punta proprio in questa direzione: la scuola rischia di essere fra i principali fautori del più deteriore postmodernismo, favorendo inconsapevolmente superficialità e velocità rispetto a profondità e lentezza.

7 A suffragio di tale posizione, citiamo l'autorevole parere di George Steiner, riportato in esergo a *Vere presenze* (Milano, Garzanti, 1999): "agli studenti bisogna dire di non leggere le critiche, ma di leggere i testi. [...] Quello che ci vuole è un'interpretazione dinamica, un'interpretazione che sia azione e non passività".

\
venga affidata alla classe, certo guidata dal docente secondo le modalità che indicavamo sopra, può creare in loro una nuova "vicinanza" con le pagine esaminate.

Lo studente, si diceva, può fare suo il testo soltanto a prezzo di una grande fatica per una lenta lettura. In questa operazione, che può risultare ostica e, sulle prime, noiosa, gli alunni dovranno essere indirizzati, consigliati e motivati. Se all'alunno non viene concesso tempo per una conoscenza diretta (e difficile e faticosa nella sua inevitabile alterità) dell'opera, rischiamo di ridurre la tradizione della letteratura ad una "storia" corredata di formule didattiche. Rischiamo insomma di barattare Dante con Auerbach e, cosa sicuramente più grave, di fallire nel nostro intento di far conoscere la reale bellezza della letteratura ai nostri studenti.

2.3 L'apprendista stregone: perché il prof. Keating è un cattivo maestro

Ci rendiamo conto di aver tracciato un *identikit* del "maestro" che può risultare in alcuni tratti ambiguo: chi è, in fondo, questo docente che si mette in crisi come i propri studenti, che esercita un "controllo morbido" sulla loro esperienza di scoperta, che accetta che non vi siano – almeno nelle fasi preliminari – degli schemi preconcepiuti che possano imbrigliarne la creatività?

Vorremmo da subito liberare il campo da un

\n
archetipo piuttosto invadente, almeno sui docenti della nostra generazione, quello del prof. John Keating protagonista di *Dead Poets Society* di Peter Weir (1989). Quanto stiamo scrivendo non ha niente a che vedere con il mettersi in piedi su una cattedra o stracciare le introduzioni dei nostri libri di testo (che pure, a volte, meriterebbero quella sorte). Utilizziamo la figura del professore interpretato da Robin Williams proprio perché, nella sua iconicità generazionale, risulta particolarmente funzionale a rappresentare l'atteggiamento contro cui vogliamo mettere in guardia i lettori.⁸

Il “Keating” rappresenta un classico esempio di “insegnante-apprendista stregone”, che agisce sull'aspetto emozionale e passionale della veicolazione della disciplina, scatenando però forze che non è poi in grado di controllare (e che causano tragiche conseguenze ad alcuni dei suoi studenti). Il primo atteggiamento “hollywoodiano” da evitare è quello dell'eccessivo

⁸ Anche in questo caso, lottiamo contro una semplificazione: quella invalsa fra docenti e studenti che fa del protagonista del film un personaggio esclusivamente “emotivo”. Usiamo quindi il nome di Keating come un collettivo antonomastico di distorta emotività del docente. Siamo consapevoli, anche se si tratta di uno dei passaggi meno citati della pellicola, che il personaggio sia il primo a sostenere che “succhiare il midollo della vita” non significa necessariamente “strozzarsi con l'osso”.

\
sbilanciamento emotivo: l'insegnante, nel quadro che immaginiamo, è il detentore di una *téchne* che viene trasmessa agli studenti e che, forte di tale conoscenza, vigila sulle eventuali divagazioni degli stessi. Il maestro guida gli studenti all'interno della disciplina: è un viaggio che ha un inizio, una fine e un obiettivo ben preciso. Evidentemente, il "viaggio" nell'esperienza dello studente, può non concludersi con la scuola: ci auguriamo sempre di formare lettori, scrittori, persone dotate di spirito critico e intelligenza creativa, che conservino queste doti anche negli anni a venire. Il docente tuttavia non è un compagno di strada, né tantomeno un amico; non è coinvolto emotivamente nelle esperienze degli studenti e dovrebbe insegnare anche il distacco da quanto avviene all'interno della classe.

Il delirio di onnipotenza nella *paideia* è qualcosa che Platone, ad esempio, conosceva molto bene; l'educatore che plasma le forze dell'allievo senza risvegliarne il pensiero, ossia l'autonomia, è tratto comune tanto della *paideia* omerica, arcaica e ormai superata, quanto della nuova *paideia* sofistica, fondata sul *logos* ma in realtà volta interamente al dominio. In entrambi i casi il problema è un uso a senso unico della *mimesis*, ossia un atteggiamento che suscita, potenzia e sfrutta la passione, l'emotività senza coinvolgere il pensare.

Per parafrasare il titolo della bella raccolta di saggi

\
di John Barth sulla letteratura postmoderna, recentemente raccolti e riediti in italiano,⁹ un atteggiamento che suscita il *fuoco* senza ricorrere all'*algebra*. È forse per questo che nell'educazione dei custodi è decisiva la matematica, propedeutica alla dialettica e unico antidoto alla sofistica.

Invece, ai docenti delle discipline umanistiche tocca gestire il pericolo della *mimesi* e con esso i rischi connessi all'*erotica dell'apprendimento*. Se non impariamo a rifugiarci, al momento opportuno, nelle difficoltà tecniche delle nostre discipline, per spegnere il fuoco che pure siamo chiamati ad accendere, rischiamo di trasformarci in Keating in sedicesimo.

Ma Keating - inteso come archetipo di docente - è un cattivo maestro proprio per questo: non riesce a gestire le forze che scatena; è tutto emozione e niente riflessione. Crediamo davvero che – per citare ancora una volta il personaggio del film – “poesia e bellezza possano cambiare il mondo”?

9 J. Barth, *L'algebra e il fuoco. Saggi sulla scrittura*, a cura di M. Testa, trad. it. D. Abeni, Roma, Minimum Fax, 2013. Scrive Barth nell'esergo: "Diciamo che l'algebra rappresenta la tecnica, o gli aspetti tecnici e formali di un'opera letteraria; diciamo che il fuoco rappresenta le passioni dello scrittore, le cose che sta cercando di dire in maniera eloquente. Il nocciolo del mio discorso è che la buona letteratura [...] comporta e richiede sia l'algebra che il fuoco: in breve un virtuosismo appassionato".

\

Probabilmente risponderemmo di sì, ma dovremmo spiegare ai nostri allievi in quali termini (e, ci verrebbe da dire, a quale prezzo) ciò avvenga, fornendo loro strumenti di riflessione e di critica che li rendano capaci di gestire le emozioni che inevitabilmente potremmo scatenare. Il docente, quindi, è sicuramente un mezzo di trasmissione emotiva ma, oltre ad accendere l'animo degli studenti, dovrebbe essere in grado di insegnare loro, per prima cosa, a spegnere gli incendi con la forza della ragione e con l'aiuto dell'armamentario tecnico della propria disciplina.

Il maestro è tale nel proprio insegnamento, ma smessi i panni del docente, del "tecnico", deve essere capace di *non* essere maestro in ambiti della vita dei propri studenti che non gli competono.

La seconda critica che ci sentiamo di muovere all'archetipo di Keating è quello della *riproducibilità* dell'insegnamento. Trasmettere una disciplina è, lo ripetiamo, una tecnica: si può apprendere, si può perfezionare ed affinare con l'esperienza. Il danno di un approccio sbilanciato sul versante empatico o emotivo è quello della relativizzazione dell'insegnamento.

Il docente cerca di "entrare in sintonia", utilizza tecniche stravaganti, stimola gli studenti divertendoli, ma non sempre ha presente quale effetto sta cercando di

\
ottenere.¹⁰ Quanto stiamo proponendo non è legato all'istrionismo del docente ma ad un cambio di approccio che può essere tentato e migliorato ma sempre deve essere attentamente pensato, strutturato e progettato. In altre parole, il docente può non sapere quali e quante saranno le deviazioni ma ha sempre ben presente la meta del viaggio.

3. *Tempo, tagli e metodi*

Abbiamo talmente tanto tempo e così poco da fare... Fermi! E' il contrario.

Gene Wilder in *Willy Wonka e la fabbrica di cioccolato* (1971).

La prima grande questione che si presenta quando ci si propone di riflettere sulle concrete pratiche di programmazione, almeno nelle discipline umanistiche, è

¹⁰ Il pensiero ovviamente corre agli esercizi all'aria aperta o alla declamazione di poesie calciando palloni che hanno reso (giustamente) famoso *L'attimo fuggente*. Chi scrive ha però ben presente la deriva di tali atteggiamenti, avendo visto con i propri occhi docenti "fare cucù" da dietro alla cattedra per rappresentare "l'eclissi del narratore".

\

l'alternativa fra un approccio storico e un approccio tematico alle nostre discipline. Stando ad uno sguardo complessivo, ancorché grossolano, alla manualistica corrente non ci sono dubbi sul fatto che nel nostro Paese domini incontrastato l'approccio storico all'insegnamento della filosofia e delle letterature.

Molti manuali, anche se non la maggioranza di quelli più adottati, integrano l'impostazione storica con la proposta di interessanti moduli tematici, ma nel complesso e soprattutto nella pratica quotidiana dell'insegnamento, l'impianto storico la fa da padrone.¹¹

D'altra parte sulla base delle indicazioni ministeriali

11 Ci riferiamo in particolare ai manuali di letteratura italiana adottati nei licei (storicamente, i testi destinati agli istituti tecnici sono connotati da un maggiore "sperimentalismo"). Fra gli esempi che possiamo citare, sia per diffusione che per il tentativo di innovare l'impostazione tradizionale attraverso scelte peculiari di testi o l'inserzione di moduli legati alla contemporaneità o agli altri media, ricordiamo: Baldi – Giusso – Razetti – Zaccaria, *Il piacere dei testi*, Pearson; Asor Rosa – Spera – Storini, *Letteratura Italiana*, Le Monnier; Raimondi – Anselmi – Chines – Ferratini – Varotti, *Leggere com'io l'intendo*, Pearson; Luperini – Cataldi – Marchiani – Marchese, *Letteratura Storia Immaginario*, Palumbo. Anche per quanto riguarda filosofia il manuale di gran lunga più adottato in Italia, ossia l'Abbagnano-Fornero, in tutte le sue numerosissime versioni, è solidamente ancorato ad un approccio storico alla disciplina.

\
vigenti (si vedano gli schemi collegati al DPR 15 Marzo 2010 nr. 89) questo atteggiamento risulta non solo naturale, ma addirittura ineludibile.

La tesi che intendiamo sostenere è che un ripensamento anche radicale della pratica dell'insegnamento, come quello che qui abbiamo cercato di proporre, non dipende affatto dal rovesciamento di questa impostazione. Un approccio radicalmente tematico all'insegnamento della filosofia o della letteratura italiana può risultare altrettanto passivizzante del più tradizionale degli approcci storici. Anche se riteniamo che ci siano ottime ragioni per prendere in seria considerazione l'introduzione, nelle nostre programmazioni disciplinari, di ampi moduli tematici (diacronici, trasversali e interdisciplinari) e anche se forse un rovesciamento dell'impostazione storica può persino apparirci auspicabile, il problema non è quello di risolvere preliminarmente l'alternativa fra approccio storico e approccio tematico in favore di quest'ultimo.

Il vero discrimine sta, secondo noi, nella concretezza del lavoro d'aula, ossia negli esercizi effettivamente proposti ai nostri alunni e nella scelta programmatica di accettare tutte le conseguenze quantitative che l'effettivo svolgimento in aula di tali esercizi comporta. Ciò che fa la differenza è il modo in cui si affrontano temi e testi oggetto di insegnamento piuttosto che la possibilità di costruire percorsi tematici astrattamente "innovativi";

\
insomma non tanto cosa fare o non fare, quanto piuttosto *come* farlo. Questa convinzione ha almeno un aspetto consolante per il docente impegnato a riflettere sul proprio lavoro; significa infatti che per introdurre cambiamenti e tentare sperimentazioni non c'è alcun bisogno di attendere che dalle stanze del Ministero arrivino nuove e "rivoluzionarie" indicazioni sui programmi.

Inoltre ciò consente di avviare una discussione anche fra colleghi che abbiano convinzioni divergenti sui pregi e sui limiti dell'approccio più tradizionalmente storico, senza arenarsi in sterili disquisizioni metodologiche.

A parte la naturale persistenza di tutto ciò che è divenuto consuetudinario, sono principalmente due i motivi che vincolano gli insegnanti a non uscire troppo dalla pratica tradizionale in fatto di programmazione.

Il primo è il timore di una eccessiva eterodossia della nostra programmazione soprattutto in vista dell'Esame di Stato. Molto spesso i docenti manifestano il timore (nobilissimo) di esporre i propri alunni ad esaminatori che potrebbero non condividere l'impostazione adottata o di non prepararli adeguatamente in vista della prova scritta. Ma questo timore nasconde spesso la preoccupazione "pelosa" per il giudizio che altri potrebbero dare del nostro lavoro e ci limita in un atteggiamento difensivo che scarica sugli alunni le nostre insicurezze professionali.

\

Se avremo lavorato adeguatamente sulle diverse abilità e competenze linguistiche, dovremmo aver formato studenti in grado di “cavarsela da soli” di fronte ad una prima prova scritta d’esame o a colleghi che non condividano le nostre scelte.

Il secondo motivo che inibisce il deciso superamento dell'impostazione tradizionale e, spesso, persino l'introduzione di caute innovazioni nella pratica della programmazione, è legato invece alla formazione stessa della maggioranza dei docenti delle materie umanistiche, di impronta decisamente storicistica; essa ha rafforzato la convinzione che un fenomeno letterario o artistico come pure una posizione filosofica o un punto di vista etico-politico non possano essere capiti appieno senza la conoscenza delle sue premesse storiche e culturali.

Anche in questo caso si tratta di una convinzione degna di assoluto rispetto, tanto più nella tradizione culturale italiana che così tanto deve allo sviluppo degli studi storici. Soprattutto essa rappresenta, per molti docenti, il senso stesso della scuola: "profondità" della conoscenza significa, per molti di noi, proprio completare la sequenza storica che dalle origini porta ai giorni nostri.

Certo non si può che concordare con l’osservazione di molti colleghi quando affermano che il compito della scuola è anche quello di “mettere ordine” nel sapere degli studenti. Occorre però anche sottolineare che l'ordine tanto faticosamente inculcato risulta assolutamente

\
inutile se porta con se l'effetto di trasformare i nostri alunni in ottimi ripetitori di informazioni senza aver stimolato consapevolezza, autonomia e creatività.¹²

Il rischio è quello di pagare un prezzo molto alto per mantenere l'ordine: la scuola come "fenomeno di retroguardia", l'estremo baluardo della profondità storica contro la superficialità della nostra contemporaneità postmoderna.

12 Questa osservazione si riferisce anche a coloro i quali sostengono che la "completezza" del programma sia un compito ineludibile del docente di italiano in quanto il Liceo rappresenta per molti studenti "l'ultima occasione" per lo studio della letteratura italiana. Anche questo argomento è spesso sostenuto dalle migliori intenzioni, ma ha la stessa legittimità di un insegnante di Educazione Musicale della secondaria di primo grado che volesse forgiare dei virtuosi del flauto dolce prima che gli alunni abbandonino definitivamente lo strumento. In entrambi i casi, il docente dovrebbe incuriosire i propri alunni e dare a loro gli strumenti necessari per proseguire e completare autonomamente la loro formazione.

\

Mauro Piras

Sull'asservimento della storia nella scuola italiana, e sui mezzi per liberarla

I quattro padroni della storia

Nella nostra scuola, la storia è serva di quattro padroni: il primato della filosofia e della letteratura italiana; lo storicismo; la linearità dei “programmi”; l'enciclopedismo dei “programmi” e dei manuali.

1. Il primato della filosofia e della letteratura italiana

L'insegnamento della storia nella scuola italiana è ancillare. È sempre abbinato a un'altra disciplina che tende ad avere un ruolo preminente su di essa: la letteratura italiana o la filosofia, a seconda degli anni e degli indirizzi. L'origine di questa situazione si trova nella riforma Gentile del 1923. Qui, i programmi danno un ruolo centrale all'insegnamento dell'italiano, in ogni ordine e grado di scuola, per l'importanza che viene attribuita alla lingua come “matrice della nazionalità” (Monica Galfrè, *Tutti a scuola. L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017, p. 82).

In generale le discipline letterarie hanno un ruolo primario in tutta la scuola media, inferiore e superiore.

\

Nella scuola media inferiore vengono affidate a un unico insegnante di lettere: hanno così un ruolo incontrastato, ma la storia e la geografia “stentano ad avere una loro autonomia” (*ibid.*, p. 85). Nei licei, la storia viene invece separata dalla geografia (contrariamente a quanto aveva previsto da Croce nel 1921) e unita alla filosofia. L’insegnamento della storia, così, “sembra privilegiare le visioni d’insieme astratte e superficiali a scapito dei fatti, rendendosi funzionale all’educazione patriottica e civile” (*ibid.*, p. 87). È una storia italo-centrica, imperniata sul Risorgimento, di cui Fascismo e marcia su Roma sono considerati l’“inveramento”.

Nei licei, la vera disciplina guida è la filosofia, che è il coronamento del percorso, essendo destinata solo a chi arriva al triennio, e deve sviluppare la personalità e lo spirito critico dello studente (*ibid.*, p. 81-82) e ha il compito di “organizzare il sapere in vera cultura” (*ibid.*, p. 88). Le altre discipline, quindi, le sono subordinate, perché ognuna di esse è un tassello di un disegno che solo la filosofia sa portare alla luce.

Che cosa resta oggi di questa concezione? Certo, non la funzione “patriottica” della storia, che è stata superata criticamente da molto tempo, anche nelle versioni non inquinate dalle appropriazioni fasciste del Risorgimento. E neanche il ruolo guida della lingua e della letteratura italiana nella costituzione dell’identità nazionale: l’italiano resta ovviamente centrale, ma le ragioni di

\
questa centralità sembrano oggi incerte. All'apparenza, non resta neanche il primato della filosofia, che pochi sosterebbero oggi in quei termini. Eppure, su quest'ultimo punto l'ambiguità è forte: non mancano voci che attribuiscono alla filosofia un ruolo primario per lo sviluppo dello "spirito critico"; il ministero ha lanciato recentemente una sperimentazione per estendere lo studio della filosofia anche negli istituti tecnici e professionali, sulla base di presupposti simili; ed è diffusa una cultura che riconosce alla filosofia un ruolo centrale per la formazione generale della persona. Ovviamente, però, nessuno difenderebbe oggi una posizione superiore della filosofia nei confronti delle altre discipline, in particolare della storia.

Tuttavia, queste differenze rendono ancora più stridente la contraddizione con gli ordinamenti. Questi, infatti, mantengono ancora, nella struttura (ormai svuotata), l'impianto gentiliano. Come tutti sappiamo, nella scuola primaria di primo grado la storia viene insegnata dal docente di italiano, insieme a geografia (Classe di concorso A-22, Italiano, storia e geografia nella scuola secondaria di I grado). Nella secondaria di secondo grado, viene insegnata dal docente di italiano (nel classico a volte anche di latino e greco), unita a geografia (questa è una novità non gentiliana, almeno) nel biennio di tutti gli ordini; è abbinata a italiano negli istituti tecnici e professionali e nei trienni di alcuni licei,

\
e a filosofia nel triennio dei licei (A-11, Discipline letterarie e latino; A-12, Discipline letterarie negli istituti secondari di II grado; A-19, Filosofia e Storia). La struttura, tranne l'introduzione recente di geostoria nei bienni, è sempre la stessa; resta quindi la subordinazione dell'insegnamento della storia a due altre materie, italiano o filosofia, a seconda dei casi; inoltre, questa subordinazione è stata aggravata dal taglio delle ore di storia realizzato recentemente dal riordino Gelmini (2010).

Intendiamoci, anche senza condividere l'impianto gentiliano, ci sono dei vantaggi nell'abbinamento di storia con italiano o filosofia. Con l'insegnamento delle due materie, la formazione del docente si arricchisce, e permette una interazione viva tra le due discipline anche per gli studenti; inoltre, c'è una flessibilità nella gestione delle ore, che permette di lavorare con più tranquillità; infine, non va dimenticato che un docente su tante ore, in materie importanti, diventa un punto di riferimento per gli studenti.

Ci sono però anche degli svantaggi, che vengono coperti da questi vantaggi e dalla tendenza, ereditata dallo schema gentiliano, ad assimilare la conoscenza storica al modello ermeneutico-interpretativo della letteratura e della filosofia.

Ci sono degli svantaggi interni, legati alla natura delle discipline. La letteratura e la filosofia hanno come

\
propria base i testi. Certo, dietro i testi c'è qualcosa di più ampio, cioè la vita della lingua nel caso della letteratura, l'argomentazione e la riflessione nel caso della filosofia. Però queste due dimensioni si oggettivano nei testi, letterari o filosofici, e per queste discipline il terreno solido da cui partire è costituito dai testi. Il lavoro è quindi prevalentemente interpretativo. Non ha importanza qui definire come viene fatta l'interpretazione dei testi, se è ermeneutica in senso tradizionale o filosofico, se è storico-critica, se è strutturalista, se è psicanalitica o sociologica ecc. In ogni caso si tratta di sviluppare il significato di un testo, collocandolo in un contesto che lo illumina e mettendolo in rapporto con le nostre domande.

La storia, invece, ha a che fare con gli eventi, con le esperienze vissute concretamente dalle persone, con le condizioni materiali, con le strutture di una società, con i vincoli generati da norme sociali e giuridiche, con pratiche, abitudini, convenzioni ecc. Insomma, con la realtà sociale che viviamo quotidianamente, che è intessuta di linguaggio e pensiero, certo, quindi anche di testi, ma che non si riduce a questo, tutti noi lo sappiamo. Lo storico conosce la frustrazione di vedersi sempre sfuggire la "realtà" passata, che non esiste più, ma di cui esistono solo tracce che dovrebbero aiutarci a ricostruirla. Ma la realtà che così si vuole ricostruire non è solo un insieme di significati, è anche esistenza materiale e

\
evento, cioè esperienza, quindi qualcosa che va oltre la semplice interpretazione del senso. Si tratta di riportare alla luce una realtà perduta.

Il legame stretto con la letteratura o la filosofia può portare a sopravvalutare la dimensione del senso e del significato, e a sottovalutare la contingenza delle circostanze esterne. Tanto più se la formazione del docente, come capita spesso, è letteraria o filosofica, e non storica. E qui veniamo ad alcuni svantaggi “esterni” alla natura delle discipline.

Questi dipendono dalla formazione dei docenti, in primo luogo. Nella maggior parte dei casi chi insegna storia ha studiato letteratura o filosofia. Vuol dire che nella sua formazione ha raramente avuto a che fare con la ricerca storica vera e propria, con il problema delle fonti d'archivio ecc. Ovviamente, questo varia molto da persona a persona. Chi viene dalla formazione letteraria ha più possibilità di avere fatto esperienze di ricerca storica, perché molto spesso, se ha fatto studi di storia della letteratura, ha dovuto ricostruire testi, riordinare tradizioni ecc.; e questo tanto più se viene dalla filologia classica, dove anzi si formano le armi fondamentali del mestiere di storico. Nel caso della filosofia, questo vale solo per quanti hanno studiato storia della filosofia, in modo storico-critico e filologico, cosa già meno diffusa. Ma anche in tutti questi casi, non bisogna sopravvalutare la vicinanza tra gli storici della letteratura o della

\n
filosofia e gli storici (di altri ambiti): lavorare filologicamente su un testo di letteratura medievale, o su un frammento di Antifonte, o su un dialogo di Giordano Bruno, non è lo stesso che, per esempio, ricostruire la vicenda del rogo di Michele Serveto nel 1553, studiare i catasti o il commercio del grano nel Settecento, raccogliere testimonianze sul massacro di Milano del 1898.

Prendo esempi a caso, solo per far vedere che si tratta di livelli diversi di studio. Il problema è che se la maggior parte dei docenti di storia ha una formazione letteraria o filosofica, quell'esperienza di ricerca storica *sui fatti* manca. Tanto più, poi, se quella formazione non è storico-critica, filologica, ma critica letteraria o, in filosofia, teorica; cose del tutto legittime, ma molto lontane dalla conoscenza storica fattuale, soprattutto per la filosofia. Va detto, una volta per tutte, che la coppia di diritto filosofia e storia non lo è più di fatto, sono ormai dei separati in casa.

Altro svantaggio esterno: l'uso delle ore. Se io sono un docente di italiano e storia, o di filosofia e storia, e la mia formazione prevalente è quella della prima materia, e sono, come si dice, "indietro col programma", sono portato naturalmente a usare più ore per letteratura o filosofia, e meno per storia, perché quello che si conosce meglio lo si fa in più tempo, lo sappiamo tutti.

In più, a tutto questo si aggiungono gli svantaggi

\
contingenti della politica, che traggono alimento dagli svantaggi più strutturali, di ordinamento: poiché storia viene sempre insegnata in abbinamento con italiano o filosofia, quando si è trattato di tagliare le ore, nel riordino Gelmini, è storia che le ha perse, più delle altre due.

2. *Lo storicismo*

Il secondo padrone della storia è lo storicismo. Questo suona paradossale, ma non lo è. Lo slogan che propongo è questo: meno storicismo, più storia. Mi spiego.

L'eccessivo tasso di storicismo dei nostri licei (e, per imitazione debole, degli istituti) penalizza la storia come disciplina autonoma. Per eccessivo tasso di storicismo intendo il fatto che le discipline umanistiche, derivate dall'impianto liceale, sono sempre "storia di": storia della letteratura, storia dell'arte, storia della filosofia. Questo implica che la conoscenza di una disciplina coincide con la conoscenza della sua storia. Ci sono ottime ragioni per sostenerlo, ovviamente, però bisogna portare alla luce i presupposti del modo di fare la storia di una disciplina per capire che cosa si sta facendo, e in che modo si sta formando la mente degli studenti.

Ci sono due forme di storicismo, che agiscono surrettiziamente nella didattica delle materie umanistiche e della storia. Il primo è quello "processuale", il secondo

\
è quello “dello spirito delle epoche”. Il primo, ovviamente, è di matrice hegeliana: ogni epoca viene superata dialetticamente da quella che segue. Non bisogna ridurre quest’idea a una semplificazione (cosa che purtroppo tendono a fare anche le mie parole, per brevità): va ricordato che si tratta di una grande impresa concettuale, fondata sul tentativo di pensare il passaggio dal contingente al necessario, che è forse al fondamento della nostra stessa esperienza. Nel processo dialettico, questo implica che nel futuro si trova il senso del passato. Non perché questo sia già scritto totalmente nel secondo, ma perché lo sviluppo del tempo colloca gli eventi nel loro senso.

Il secondo è il frutto della “decapitazione” del sistema hegeliano. Quando, nella seconda metà dell’Ottocento, si perde fiducia nel punto d’arrivo del sistema hegeliano, la lettura che ne dà Dilthey (ricollegandosi a Ranke) è quella per cui ogni epoca è animata da uno “spirito” che ne unifica e spiega le oggettivazioni. Tutto diventa spirito oggettivo, in Dilthey, anche quello che era spirito assoluto (arte, religione, filosofia), perché in tutte le espressioni dello spirito (la storia, le istituzioni, la cultura) si manifesta il significato di ogni epoca.

Questi significati cambiano, senza che sia visibile un processo o un punto di arrivo che li collochi in un ordine, perché ogni epoca ha una dignità in sé: secondo la bella espressione di Ranke, ogni epoca è una “manifestazione

\
di Dio”. Le successive appropriazioni heideggeriane e gadameriane di questa concezione possono aver levato a questa visione l’idea del primato dello spirito, aver dato più peso alla “fatticità” storica, ma resta il punto di fondo che ogni epoca ha un proprio senso, che ne illumina gli aspetti particolari.

Questo resta anche nelle concezioni della storia in cui lo storicismo si presenta slegato da questa visione “spiritualizzata”. Nel caso del marxismo, la riconduzione alle condizioni materiali di esistenza della cultura preserva però la processualità dialettica e, insieme, la dipendenza di ogni parte di ogni epoca con la sua totalità.

In altri casi, che lasciano del tutto alle spalle la dialettica hegeliana, resta però la centralità di un sistema che, in un’epoca storica, influenza tutte le sue manifestazioni: è il caso del modello di Foucault, che sia nella versione centrata sul concetto di *episteme*, sia in quella centrata sul concetto di discorso, tende a individuare un sistema in cui ogni parte assume il proprio significato dal rapporto con le altre.

Questa breve digressione concettuale serve a mostrare che, in modo inconsapevole, questi schemi, in una variante o nell’altra, agiscono nella “storie di”: o perché, nel canone, si tende a presupporre il modello processuale, o perché, nella collocazione di un autore in un’epoca, si tende a privilegiare il modello dello “spirito dell’epoca”. Questo è già problematico per l’interpretazione dei testi

\
letterari o filosofici, ma lo è ancora di più se “stinge” sulla storia politica, sociale, economica ecc. Succede infatti che anche questa tende a essere letta intorno al centro costituito dallo “spirito dell’epoca”, perché il modello storicistico che agisce in ambito letterario o filosofico viene come presupposto anche in ambito storico.

In questo quadro, la storia o viene fagocitata da questi presupposti, o si riduce a ripetere i manuali, cioè a ripetere i contenuti senza prospettiva (e questo genera l’enciclopedismo, il quarto “padrone”). Per svincolarsi da questi presupposti, bisogna prendere coscienza del carattere proprio della spiegazione storica.

La spiegazione storica è per sua natura “narrativa”, cioè spiega un evento o una realtà individuale a partire da condizioni conoscibili a posteriori, che non possono essere anticipate, ma che si trovano in una contingenza imprevedibile: non solo non può essere derivata da nessuna “legge generale sociale”, ma neanche dalle caratteristiche strutturali di una società o di una cultura, da una “visione del mondo”, da un “discorso” ecc.

Questo perché alcuni elementi causali che spiegano l’evento sono conosciuti solo dopo che l’evento si è prodotto e non possono essere ricondotti né alle regolarità empiriche note né alle intenzioni degli agenti; il fatto che questi fattori, contingenti, entrino nella spiegazione diventa visibile solo dopo l’evento, perché

\
questi fattori derivano da condizioni marginali del tutto contingenti, imprevedibili. La spiegazione storica dipende dunque sempre dalla contingenza, e lo sguardo dello storico (e del docente di storia) deve sempre essere capace di riportare l'apertura della contingenza (per questa analisi, cfr. Jörn Rüsen, *Rekonstruktion der Vergangenheit*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1986).

È uno sguardo diverso sia da quello ermeneutico del letterato sia da quello sistematico del filosofo. Invece la filosofia della storia latente, generata dalla fondazione storicistica delle nostre discipline, tende a “chiudere” la prospettiva, anticipando le condizioni marginali che spiegano un evento storico.

Se la storia deve mantenere questa apertura alla contingenza, deve sottrarsi a ogni storicismo, e deve quindi muoversi autonomamente, libera da legami con discipline interpretative di altra natura.

3. *La linearità (e i “programmi”)*

La storia ha un prima e un dopo, questo sembra ovvio. Quindi si insegna in ordine cronologico. In realtà non è così ovvio. Tutto dipende da *quale* storia si vuole insegnare. Se si intende “La Storia”, in senso unitario, la risposta appare scontata: si inizia dall'inizio, e si va avanti. Ma già così si pone il problema dell'inizio: qual è

\

l'inizio "assoluto" di questo processo storico unitario? La nascita di *homo sapiens*? Le grandi civiltà orientali? La Grecia antica? In ogni caso, questa banale considerazione unitaria e lineare del tempo comporta che, anche se non si è storicisti, si è condannati a esserlo: perché la storia è concepita come un processo unitario, in cui nessuna epoca è comprensibile senza l'epoca che la precede. E anche se si è così accorti da non cadere nello storicismo, si procede a fatica: emergono inconvenienti pratici, molto più banali, come la difficoltà a "portare avanti il programma", perché si dà per scontato che certi argomenti "precedenti" devono essere fatti prima di quelli "successivi"; e così poi a quelli "successivi", magari importantissimi, come la storia repubblicana, il terrorismo, il crollo dei regimi comunisti, non si arriva mai, perché si è "indietro". Perché il prima preme sul dopo, ineluttabilmente; il morto si impadronisce del vivo ("le mort saisit le vif"), come si dice in diritto.

Tutto questo però non è scritto da nessuna parte. Non c'è nessuna necessità interna di insegnare la storia in questo modo lineare. La storia si può conoscere, e insegnare, prendendo un problema, una società, una vicenda, e lavorandoci dentro. Perché si dovrebbe scegliere in questo modo il proprio oggetto di studio e di insegnamento? Per affrontare qualcosa che per noi, vivi e presenti ora, è vitale. Per esempio: la Resistenza, o il terrorismo, o la nascita del Regno d'Italia, o la nascita

\
della politica moderna con la Rivoluzione francese, o la crisi religiosa del Cinquecento, o la nascita degli Stati regionali ecc. Tutte cose che illuminano un momento storico perché ha un significato, ma che si possono affrontare senza annegarle necessariamente nella totalità di ciò che precede e di ciò che segue. Anzi, molto spesso per capire realtà storiche di questo tipo, dobbiamo isolarle: se vogliamo parlare della formazione degli Stati moderni, per esempio, non ha senso disperderci in tutte le vicende di un'epoca (culturali, biografiche, artistiche, economiche, tecniche ecc.), perché questo genera solo nozionismo e confusione, perdendo la leggibilità del processo.

Soprattutto, sul piano didattico: se rimaniamo ancorati all'utopia distorta della completezza del passaggio da un'epoca all'altra non entriamo mai dentro l'esperienza storica, siamo sempre condannati a "restare in superficie", perché dobbiamo fare troppe cose, muoverci su terreni troppo diversi. La concretezza e la profondità dell'esperienza storica devono invece essere un obiettivo didattico centrale, soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado.

Le indicazioni nazionali e le linee guida, così come gli adattamenti che noi docenti ne facciamo nei nostri PTOF, elencano obiettivi di apprendimento troppo analitici e troppo complessi. Invece un obiettivo fondamentale deve essere quello di far conoscere agli studenti

\

l'esperienza storica, cioè conoscere eventi, persone e situazioni quanto più possibile in modo concreto, individuato, ricco di dettagli, *vivo*. Non bisogna ridurre un evento alla sua astrazione (per esempio: la caduta di Mussolini il 25 luglio del 1943), bisogna raccontarlo nei suoi dettagli, vedere il ruolo giocato dai protagonisti, rendere conto della situazione di incertezza e di crisi ecc.

Uscire dalla sequela di fatti elencati dai manuale ed entrare nell'esperienza storica, con le fonti, con le immagini, con letture di storici veri, di veri libri di storia. Per fare questo bisogna disfarsi della linearità, perché altrimenti si sarebbe sempre “troppo indietro con il programma”.

Inoltre, la scansione degli argomenti tra i vari cicli complica ulteriormente le cose.

Il primo ciclo è unitario, dalla terza primaria alla terza media: dalla preistoria alla storia contemporanea. Questo genera numerosi inconvenienti: la confusione iniziale tra preistoria e storia, dal momento che in terza i bambini studiano la preistoria sotto la disciplina “storia”; una visione totalmente lineare, che dura un periodo formativo troppo lungo, che genera la convinzione che niente può essere studiato se non si è studiato l'argomento precedente; una assenza totale di “rilievo”, poiché ogni epoca o argomento assume lo stesso significato di tutti gli altri, cioè in questo flusso ininterrotto diventa insignificante; le conoscenze iniziali, sulla storia antica

\
per esempio, si perdono facilmente, perché le capacità cognitive sono estremamente diverse da un estremo all'altro di questo lungo periodo formativo dagli otto ai quattordici anni.

Il secondo ciclo ripete la “storia universale” secondo lo stesso schema, che a questo punto diventa sovraccarico di erudizione, complici i manuali, come si è detto. In modo però del tutto incoerente, la fine dell'obbligo non coincide con la chiusura di un ciclo di conoscenze storiche, ma lascia gli studenti a metà tra fine dell'età antica e inizio del medioevo.

4. *L'enciclopedismo (e i manuali)*

Tutto quello che precede ha come conseguenza l'enciclopedismo. La linearità produce l'illusione che avere una cultura storica significhi conoscere molte nozioni di tutte le epoche e di tutto quello di importante che è avvenuto in tutte le epoche. Ma questa concezione è in realtà il risultato di una successione fortuita di trasformazioni.

All'origine c'è la storia monumentale, la storia patriottica che doveva creare l'identità nazionale ricostruendo la nascita della civiltà e della nazione italiane. Poi c'è la consapevolezza critica che ha portato ad abbandonare questa prospettiva, a problematizzare la storia nazionale, a collocarla in dinamiche più ampie e

\
più complesse, ad allargare lo sguardo alla storia materiale, economica, sociale, culturale. Ma questa naturale e feconda trasformazione della storiografia si è travasata nei manuali in modo eccessivo e disordinato, generando un enorme sovraccarico: il percorso è lineare e continuo, ma molto più corposo, complicato, di difficile digestione. Confrontate il Villari degli anni settanta, il manuale più diffuso all'epoca, con un qualsiasi buon manuale di adesso: il primo era molto più snello e leggibile. Le indicazioni nazionali e le linee guida veicolano a loro volta questo sovraccarico, con un elenco troppo lungo di competenze e di contenuti. Tutto deriva dalla visione unitaria e lineare, ormai fuori controllo. Ma molto più dei documenti ministeriali pesano i manuali, che sono i veri programmi, in realtà, perché i docenti non guardano le indicazioni o le linee ma *seguono i manuali*.

In questo modo, la situazione è ormai fuori controllo. In storia, come nelle altre materie, “fare il programma” continua a essere il primo imperativo, l'unico criterio di realizzazione dei compiti del docente, qualsiasi altro aspetto relativo a competenze ecc. passa in secondo piano. L'importante è “andare avanti”.

Tutto questo percorso mostra che non sappiamo dare una risposta alla domanda “perché si studia la storia”. Siccome si pretende di studiarla tutta, in modo lineare, la si studia perché la si deve studiare. È infatti una delle materie umanistiche meno amate. Alla fine si riduce alla

\n memorizzazione di contenuti e date, visto che non si lavora *regolarmente* su fonti, testi, approfondimenti, visto che, soprattutto, non c'è lo sguardo selettivo che permette di dare rilievo all'oggetto studiato, e di penetrare nell'esperienza storica.

Proposte per liberare la storia dal suo asservimento

1. La prima proposta è di prospettiva e di impianto generale degli ordinamenti. Bisogna chiarire quali sono gli ambiti di formazione generale che tutti gli studenti, di tutti i gradi e ordini di scuola, devono sviluppare per realizzare l'obbligo e in generale farsi una solida cultura. Questi ambiti sono, secondo me, quattro: italiano, storia, matematica, scienze. Se siamo coerenti con queste premesse, l'insegnamento della storia deve perdere il suo ruolo ancillare, deve essere rafforzato e praticato allo stesso modo in tutti gli ordini di scuola, esattamente come dovrebbe essere per gli altri ambiti.

2. La seconda proposta deriva dalla prima: l'insegnamento della storia deve essere stabile e unitario in tutti gli ordini e gradi di scuola. Quindi, contro le riduzioni orarie introdotte dal riordino Gelmini, la storia dovrebbe essere insegnata almeno per *tre ore alla settimana*, dalla primaria fino al termine della secondaria di secondo grado, senza distinzioni di indirizzo.

\

3. Gli obiettivi di apprendimento, le competenze e i contenuti della disciplina dovrebbero essere gli stessi per tutti gli ordini di scuola. Non soltanto nel primo ciclo, ma in tutta la scuola dell'obbligo e fino alla fine delle superiori, i "programmi" (chiamiamoli così per comodità) devono essere gli stessi. Questo perché la disciplina deve acquistare una autonomia che non ha mai avuto, e perché è centrale per qualsiasi tipo di formazione, non si può pensare di differenziarla come si fa ora, per esempio, tra licei e istituti tecnici e professionali.

4. La storia deve diventare autonoma, non deve più essere abbinata, nelle cattedre, ad altri insegnamenti (per la scuola secondaria). Se vogliamo che abbandoni la sua posizione ancillare, e che venga studiata e insegnata per se stessa, non deve dipendere dai caratteri interni di un'altra disciplina, né dalle contingenze dell'accoppiamento con essa. La cosa ideale sarebbe fare insegnare la storia, nella secondaria (tutta) da chi è laureato in storia, e non da laureati in altre discipline. Una svolta così radicale, però, forse non è praticabile. Tuttavia si potrebbe iniziare a separare l'insegnamento nella formazione delle cattedre. Meglio un docente per storia e uno per italiano, uno per filosofia e uno per storia, separati, perché la disciplina preserva così la sua autonomia.

\

5. Serve un riordino dei cicli di insegnamento della storia, dalla primaria alla fine delle superiori. Riprendo qui sinteticamente una proposta che era stata avanzata dalla Sisem (Società italiana per lo studio dell'età moderna) in un convegno a Roma del febbraio 2015.

Il progetto prevedeva questa scansione.

Ultimo anno della scuola dell'infanzia, primi due della primaria: acquisizione di prerequisiti spazio-temporali e delle competenze relative alla condivisione sociale dello spazio e del tempo, tramite esperienze pratiche riguardanti la temporalità (successione, sequenzialità, contemporaneità); acquisizione delle competenze necessarie per la misurazione convenzionale del tempo.

Ultimi tre anni della primaria: per ciascun anno, scelta di elementi del patrimonio culturale vicino (paesaggio, monumenti, raccolte museali, mostre ed esposizioni) con osservazione diretta degli stessi e attivazione di percorsi di ricerca rivolti alla ricostruzione della loro genesi e delle loro modificazioni storiche, con utilizzo di fonti idonee. Due temi fondamentali da affrontare su di una lista di dieci da definire con precisione (classe III: Storia antica; classe IV: Storia medievale e della prima età moderna; classe V: Storia moderna e contemporanea).

Secondaria inferiore e primo biennio della superiore fino al compimento dell'obbligo scolastico (5 anni):

\
acquisizione dei principali riferimenti storici sull'asse cronologico-sequenziale; approfondimento dei concetti fondamentali della disciplina. I secondaria inferiore: dal paleolitico alla civiltà classica; II secondaria inferiore: il Medioevo fino al XIV secolo; III secondaria inferiore: dall'Umanesimo alla prima rivoluzione inglese; I superiore: dal 1650 al 1900; II superiore: il Novecento.

Triennio finale della scuola secondaria superiore: approccio maturo alle problematiche storiche di carattere trasversale; utilizzo degli strumenti storiografici e delle competenze di analisi critica dei fenomeni di lunga durata. Quattro moduli didattici di lungo periodo e pluridisciplinari da affrontare ogni anno e da sviluppare con progressione cronologica all'interno di una lista di venti da definire con precisione. (esempi: La guerra, Forme di potere, La trasmissione del sapere, La schiavitù, L'alimentazione, Le forme di comunicazione, La famiglia, Il lavoro agricolo, Le città, Il ruolo della donna, La vita materiale ecc.).

6. Bisogna ripensare i fini dell'insegnamento della storia. Andando oltre il progetto Sisem, faccio qui delle proposte azzardate.

Nella scuola primaria, si dovrebbe riprendere l'idea della *storia monumentale*. La storia scientifica, che è critica per definizione, ci ha insegnato a diffidare di questo tipo di storia, e della confusione tra storia e

\
memoria. Inoltre, il destino tragico dei nazionalismi nel Novecento ha reso la coscienza europea vigile e scettica nei confronti di ogni storia monumentale volta a definire l'identità di una comunità nazionale. Tuttavia, non è possibile pensare che il primo apprendimento della storia possa essere critico, riflessivo, aperto. La mente può assumere questi atteggiamenti sulla base di presupposti già dati, altrimenti si muove nel vago.

Il primo apprendimento della storia deve dare basi solide di orientamento. Inoltre non può essere slegato dalla vita storica della propria società. Quindi non si può aggirare la storia monumentale. Bisogna sceglierla consapevolmente, ovviamente sulla base di un modello diverso rispetto a quello italo-centrico e nazionalista. In fondo, una certa storia monumentale di segno diverso è già stata praticata nella scuola italiana, con la pedagogia della Resistenza, soprattutto negli anni sessanta e settanta.

Bisogna ripartire da qui: la storia da recuperare è quella della nascita e dello sviluppo della democrazia italiana, nel contesto europeo. Si può apprendere come storia monumentale, negli snodi fondamentali e nei contenuti minimi, già tra otto e dieci anni.

Per il ciclo centrale, dagli undici ai sedici anni, la prospettiva, ovviamente, deve essere ben più larga. In questa fase va recuperata la linearità, ovviamente. Ma senza essere ossessionati dalla continuità, e scegliendo una prospettiva. Bisogna darsi alcuni obiettivi chiari:

\
dare agli studenti dei punti di orientamento in tutte le epoche; mostrare processi di sviluppo fondamentali; avere come punto di approdo la formazione e lo sviluppo della società moderna; iniziare ad avvicinare gli studenti all'esperienza storica (alle fonti e alla loro analisi).

Infine, nel triennio finale, l'obiettivo principale deve essere quello di far prendere contatto con l'esperienza storica. Seguendo il suggerimento della Sisem, si tratta di fare dei moduli di approfondimento in epoche diverse su tematiche diverse, per studiare i fenomeni storici in profondità, con il tempo dovuto, senza l'ossessione di "dover passare ad altro". Gli oggetti di questi moduli vanno scelti secondo un progetto culturale, che selezioni ciò a cui si vuole dare "rilievo" per la comprensione delle società umane e del mondo contemporaneo.

L'obiettivo è avvicinare alla conoscenza storica, ponendo delle basi che ognuno possa poi sviluppare da solo, abbandonando il mito di dover insegnare "tutto quello che è importante", che poi si riduce a nulla perché superficiale e facilmente dimenticato.

\

Giovanni Pellegrini

Fuori dalla “città secondaria”: per una didattica radicalmente ermeneutica

1. *Qualcosa di scontato?*

Vorrei iniziare con una confessione. La mia principale preoccupazione, nel raccontarvi il mio modo di praticare l'insegnamento della filosofia, non è tanto quello di sottoporre al giudizio di altri quello che concretamente faccio insieme ai miei alunni in aula. Questo anzi mi tranquillizza e mi rassicura... perché sono assolutamente convinto di avere tanto da imparare da chi pratica il nostro lavoro in modo molto diverso dal mio. Quello che mi preoccupa, piuttosto, è che non ci sia nulla di cui discutere!

Infatti l'idea che l'insegnamento della filosofia sia basato sulla pratica dell'interpretazione dei testi della tradizione filosofica è qualcosa di assolutamente ovvio, qualcosa di già noto, già sperimentato, già codificato almeno fin dai tempi della *lectio* che, assieme alla *quaestio* e alla *disputatio*, costituiva il cuore della trasmissione del sapere filosofico e teologico nella *schola* medievale. E probabilmente anche da molto prima.

Dunque qualcosa di antico ma anche di universalmente acquisito... basti pensare al fatto che in

\
tutti i nostri libri di testo una parte consistente delle pagine (per la verità - secondo me - sempre troppo poche) è riservata alla “antologia di testi”.

La nostra discussione rischia di risultare piuttosto una non-discussione nel caso in cui voi siate in completo accordo con me su quella che tutta la letteratura sulla didattica delle discipline umanistiche chiama “la centralità del testo”.

Di questo si parla da sempre... sicuramente da molto prima di quando io – ormai molti anni fa – ho cominciato ad insegnare. C’è però anche un altro caso in cui ciò che ho da dirvi su ciò che faccio con i miei alunni potrebbe non generare alcuna autentica discussione: si tratta dell’eventualità che l’esperienza che negli anni si è sedimentata nel mio modo di lavorare sia qualcosa di totalmente personale e quindi qualcosa di non replicabile, di non standardizzabile. Una specie di via tutta mia, buona o cattiva, virtuosa o balorda, ma in ogni caso del tutto dipendente dalla mia formazione culturale, dai miei maestri e dai miei studi. Nel peggiore dei casi che sia una specie di fissazione.... Per usare l’espressione di Chiara – la collega che vi ha parlato ieri del suo lavoro di stesura di un manuale e con cui discuto spesso di queste cose, peraltro in un sostanziale accordo – che questa storia dei testi sia il mio *trip!* Lei lo dice soprattutto in relazione alla mia incapacità di porre un termine alle discussioni fra gli alunni in classe e mi dice: “Quando ti fai il viaggio

\
di *Socrate non ti sopporto*”; al che io invariabilmente rispondo – ma più per non concederle l’ultima parola che per vera convinzione: “qualche modello bisogna pure averlo”. Ma la battuta, com’è evidente, non riesce a nascondere il mio imbarazzo.

2. *Radicalità*

Nel titolo della mia relazione c’è un avverbio che rende tutto ciò ancora più problematico e che quindi aumenta la mia preoccupazione: io ho promesso di parlarvi di una pratica d’aula “radicalmente” ermeneutica.

Ora il termine “radicalità” è un termine ambiguo e pericoloso. Io tuttavia l’ho usato di proposito. Perché – per suscitare una discussione – proverò ad essere con voi ancora più radicale di quanto non lo sia in aula. In questo mi farò aiutare da Georg Steiner a cui devo la prima parte del mio titolo.

Steiner ha scritto, credo nel 1989, un libro intitolato *Vere presenze* che Garzanti ha tradotto per la prima volta nel 1992 e poi ripubblicato molte volte. Il libro io l’ho letto, a dire la verità, solo di recente e... be’... posso dire che se lo avessi letto prima mi sarei risparmiato parecchi momenti di crisi, negli anni in cui sono venuto via via mettendo a punto il mio modo di praticare l’insegnamento della filosofia *radicalmente* basato sulla lettura dei testi.

\

Si tratta di un libro complesso e qui mi serve richiamare solo la prima parte, che costituisce – a dire la verità – la *pars destruens* dell’opera e che ha un titolo così bello che l’ho appunto saccheggiato: *Una città secondaria*. Per capirci più rapidamente lasciamo la parola a quanto dice Steiner stesso presentando il suo libro in un’intervista a “*Linea d’ombra*”:

Agli studenti bisogna dire di non leggere le critiche, ma di leggere i testi. Tutto il mio libro è un grido d'orrore per ciò che accade nelle nostre aule. I miei studenti a Cambridge hanno un esame in cui discutono l'opinione di T.S. Elliot su Dante senza dovere leggere Dante, un solo verso di Dante. (...) Quello che ci vuole è un'interpretazione dinamica, un'interpretazione che sia azione e non passività. Leggere la critica, leggere i testi "secondari", significa essere passivi, come davanti alla televisione; significa rinunciare alla responsabilità dell'azione.

Ora qui non ci interessano tanto le ragioni dell’attacco frontale che Steiner muove a quella che lui stesso chiama la cultura “parassitaria”, identificata con la pratica del commento accademico, dell’analisi storico-critica, della recensione, insomma di tutto il discorso “secondario”. Quello che piuttosto ci interessa è il doppio nesso che egli stabilisce fra *discorso secondario e*

\

passività e fra atto ermeneutico e assunzione di responsabilità. Nella sua polemica furiosa contro il *secondario* Steiner arriva ad immaginare le condizioni di vita in una utopica città anti-platonica e pro-mimetica in cui fossero banditi non già i poeti, ma i critici e i teorici della letteratura. Nella sua *civiltà del primario*, infatti, sarebbero ammessi solamente gli autori e i fruitori delle opere d'arte.

Seguendo la provocazione di Steiner, per farvi un'idea della mia proposta di una didattica della filosofia *radicalmente* basata sui testi, potete domandarvi *come sarebbe la vostra classe se vi fossero ammessi solo i testi della tradizione filosofica e gli alunni come interpreti di quei testi.*

Ovviamente le mie classi non sono luoghi così utopici ed inoltre pare esserci una differenza abissale fra ciò di cui devo parlarvi (ossia l'esperienza dell'insegnamento della filosofia attraverso i testi) e la provocazione di Steiner che riguarda invece la fruizione dell'opera d'arte ed in particolare la lettura dell'opera d'arte letteraria.

Noi stiamo parlando di filosofia. Tuttavia, tornando alla mia concreta esperienza, devo ammettere che col passare del tempo – e con l'aumentare della mia sicurezza o forse della mia incoscienza – le cose talvolta, in classe, somigliano pericolosamente proprio alla città steineriana.

\

Per intenderci davvero, provo ad essere concreto, descrivendo una situazione reale: nell'articolo che ho scritto con Andrea (e che abbiamo inserito nel materiale presente nel sito del Workshop) ho raccontato il caso della lettura in classe dei §§ 13-14 della *Deduzione trascendentale* nella prima critica di Kant. Ma il racconto sarebbe molto simile anche se facessi riferimento a situazioni d'aula diverse: la lettura e la discussione *integrale* della *Introduzione alla Fenomenologia* di Hegel (al quinto anno) oppure (in un terzo anno... ma non necessariamente) la lettura e la discussione delle pagine iniziali del *Parmenide* in cui Platone mette in discussione la dottrina delle idee (in questo caso le 10 pagine platoniche potrebbero essere affiancate da quelle aristoteliche di *Metafisica A 9* in cui Aristotele riprende le critiche del maestro... a dire la verità l'ultima volta in cui ho sviluppato quel modulo ho utilizzato anche una decina di pagine del *Commento alla Metafisica* di Alessandro di Afrodisia che gli alunni hanno letto e discusso senza battere ciglio... trovandolo certo un po' complesso, ma molto più facile dell'originale di Aristotele che in effetti è ellittico perché molto spesso afferma senza spiegare... un classico caso è il riferimento alla critica del terzo uomo).

Che succede in questa classe? In questa repubblica del *totalmente primario*? Ossia in una situazione d'aula in cui il contesto e i problemi teorici dei testi che

\
vengono sottoposti all'esame degli alunni non sono stati neppure nominati? La cosa vale per tutti e tre i casi: della messa in discussione della dottrina delle idee, del bisogno di giustificare deduttivamente le categorie e - nel caso della *Introduzione alla Fenomenologia* – direi della stessa esistenza di Hegel gli alunni – quando iniziano a leggere – non hanno ancora neppure sentito parlare. Eppure si trovano di fronte un testo difficile e complesso. Cosa succede dunque? Beh, la cosa incredibile – e che non smette mai di sorprendermi – è che funziona! Gli alunni cominciano a interpretare... *a dire come vedono la cosa*.

Per tornare a Steiner: assunzione di responsabilità e interpretazione come azione effettiva! Qui il pericolo di “fruizione passiva” è davvero ridotto al minimo.

Eppure – neppure in questo caso – esso è ancora del tutto scongiurato. Non voglio farla troppo facile: una sessione di lettura e commento, per quanto radicalmente basata sui testi, può essere altrettanto passivizzante quanto la più storico-filosofica delle presentazioni.

Ovviamente dovremmo domandarci, per converso, se la presentazione storico-filosofica di un tema, di un testo, di un autore o di un problema sia in grado di produrre lo stesso tipo di assunzione di responsabilità e di suscitare lo stesso grado di energie attive da parte degli alunni, energie che io sostengo – con Steiner – essere suscitate dal lavoro ermeneutico sui testi.

Io non so rispondere a questa domanda. E non lo

\
dico per assumere una comoda posizione di neutralità... per non urtare la sensibilità di chi la vede in modo diverso. Davvero non riesco a rispondere: certo la mia esperienza mi dice che fra i due approcci c'è una differenza enorme; e tutto quanto parla – rispetto al nostro problema – in favore della centralità del testo. Ma si tratta solo della mia esperienza. Io davvero – come dice Socrate nel *Fedone* – “mi farei con enorme piacere discepolo di chiunque” prometta di mostrarmi il contrario. E non si tratta di ironia socratica. Non mi importa nulla di difendere o di celebrare l'uso dei testi in quanto tale... il mio problema è solo ed esclusivamente trovare i mezzi più adatti per scongiurare il pericolo della “fruizione passiva”.

3. *Le condizioni*

Ma andiamo con ordine e chiediamoci innanzitutto com'è possibile che la cosa funzioni. Ovviamente ci vogliono delle condizioni. Attenzione: non mi riferisco tanto a quelle “precondizioni” che devono avere gli alunni e che sono sempre puntualmente previste nei pur ottimi moduli didattici che tutti noi abbiamo avuto in mano e anche utilizzato con più o meno successo. La precondizione essenziale è una nostra scelta... ed è una scelta assolutamente decisiva: si tratta di decidere di dedicare ad un nucleo di testi molto tempo (nei tre casi

\
citati almeno un mese e mezzo di lezioni... qui al liceo classico o in uno scientifico tradizionale direi non meno di 15 ore che tendono a diventare, secondo la mia esperienza almeno una ventina). Questa necessità porta con sé l'imperativo di effettuare fin dalla fase di programmazione dei tagli anch'essi radicali: nel corso di un anno si potranno affrontare al massimo 5.... forse 6 moduli testuali di questo tipo. Lasciamo, per ora, da parte se sia meglio affrontare solo 2 o 3 autori per anno oppure 6 autori ma affrontando solo un unico nucleo testuale per ciascuno di essi. E lasciamo anche da parte, o meglio affidiamo alla discussione che speriamo di suscitare, se sia meglio prescindere totalmente da un approccio storico per abbracciare un approccio integralmente tematico. Su questo ognuno ha le sue idee... io ad esempio non sono del tutto convinto dalla proposta che Mauro ci ha fatto ieri.... ma non è questa la cosa decisiva. L'opzione radicale in favore del testo ha invece sempre a che fare con la necessità che la classe si prenda tutto il tempo di cui ha bisogno per svolgere l'esercizio dell'interpretazione.

C'è anche un'altra condizione necessaria perché la cosa funzioni; ma, anche in questo caso, si tratta di qualcosa che dipende esclusivamente da una nostra scelta: non dobbiamo in alcun modo ridurre il grado di difficoltà di ciò che viene fatto in classe... anzi si tratta di scegliere sistematicamente cose difficili. Ma qui non ci sono grossi

\
problemi. Una volta abbracciata l'opzione della centralità del testo... tutto segue. I testi in filosofia sono quasi sempre difficili. Mi si obietterà ovviamente che una certa gradualità è necessaria e soprattutto che è necessario che gli alunni siano stati abituati a questo tipo di lavoro... tutte osservazioni ragionevoli... che però non possono valere come un alibi: gli alunni - incredibilmente - si abituano in ogni caso e sempre molto prima di noi!

4. *Le cose difficili*

La difficoltà per gli alunni non consiste soltanto nella comprensione letterale del testo, che a una prima lettura sembra addirittura incomprensibile; anche tutto ciò che hanno imparato sino a quel momento sull'autore (ovviamente attraverso altre letture della stessa opera o di altre opere) sembra non essere di alcun aiuto. Tutto – dal lessico ai problemi – sembra nuovo e complicato. Il momento della crisi è inevitabile. Direi che c'è quasi in ogni singola lezione. Attenzione però: la crisi è tale soprattutto per noi! Vi racconto più o meno cosa mi succede quasi sempre in classe: gli alunni denunciano l'inutile astrattezza dell'esercizio proposto ("ma prof. questo non c'aveva niente di meglio da fare?"); dall'altra parte io stesso, proprio per rispondere e contrastare questo esito, sono ogni volta tentato di togliere la parola

\
al testo, introducendo anticipatamente una spiegazione semplificata del nuovo problema, per mostrare la brillante soluzione fornita dal genio dell'autore.

Se queste tentazioni prendono il sopravvento, e talvolta accade, tutto è perduto. L'esperimento è fallito. La strada della fruizione passiva si riapre – facile e comoda – di fronte alla classe. E' qui che bisogna resistere! Bisogna resistere alla tentazione di rientrare tutti (insegnante e alunni – forse ora possiamo osare anche dire maestro e allievi) nella *Comfort Zone*!

Quali sono le caratteristiche di una cosa difficile: Andrea, in una delle nostre chiacchierate, le ha secondo me riassunte in modo brillantissimo. Sia che si tratti di un testo da interpretare, di un argomento da presentare o di una esercitazione da proporre, difficile è ciò che:

1. mette a disagio insegnante e alunni, perché costringe tutti ad uscire dalla "zona di sicurezza";
2. stimola lo studente a creare delle soluzioni nuove a problemi nuovi, innescando però la presa di coscienza della propria inadeguatezza;
3. non consente di prevedere con certezza i risultati che verranno prodotti.

Dunque tutte caratteristiche che mettono in scacco e che producono un sentimento di dolorosa frustrazione. Talvolta mi rendo conto che gestire le cose in questo modo è più frustrante per me di quanto lo sia per i miei alunni: mi succede spesso di dover ammettere di aver

\

frainteso io stesso il senso di una porzione di testo, su cui pure ho lavorato e meditato tante volte. L'eccedenza di senso presente nel testo infatti - quando si interpreta davvero e non si vogliono semplicemente ripetere delle formule - non consente mai di padroneggiare pienamente le cose. Quando ciò succede gli alunni capiscono benissimo di trovarsi di fronte ad un momento importante: il loro insegnante ammette francamente di fronte a loro che non è in grado di proporre formule sintetiche che facilitino la comprensione dei problemi sul tappeto, almeno non per il modo in cui si sta muovendo l'interpretazione. Da questo tipo di ammissione imparano molto di più che dalla comunicazione di un'interpretazione già confezionata.

5. La grande paura

Anche per chi, come me, ha scelto programmaticamente di lasciare che le proprie classi si prendano tutto il tempo necessario per “agire sui testi”, anche per chi si è completamente sbarazzato dell'ossessione della completezza dei programmi, c'è un momento in cui un brivido corre lungo la schiena; un momento in cui si fa avanti la grande paura.

Si tratta della decisione, di cui pure è necessario farsi carico, di ripensare il significato ed il senso della valutazione. La scelta di adottare una didattica

\

radicalmente ermeneutica comporta infatti la necessità di rompere – altrettanto radicalmente – non solo con le consolidate pratiche della tradizione, ma anche con i suggerimenti e le acquisizioni della scienza docimologica. Ora, a costo di essere brutale e provocatorio, voglio dirlo chiaro e tondo: la docimologia è una disciplina senza oggetto e senza dignità! Come minimo in sala ci saranno colleghi o dirigenti che hanno due master in docimologia! D'altra parte m'è già capitato di commettere questa *gaffe* con l'ultima Dirigente con cui ho lavorato a Parma. Quindi ci sono abituato!

Ma a parte la provocazione, che spero susciti effettivamente un po' di discussione, il problema è serio per il semplice fatto che sulla base di un approccio come quello che vi ho proposto valutare diventa molto, molto difficile.

Prendo in prestito un passaggio del bell'articolo di Claudio Giunta, che fra poco farà il suo intervento, e che è anche una delle ragioni per cui lo abbiamo *a tutti i costi* voluto qui con noi. Col permesso dell'autore ne modificherò qualche parola per adattare quanto egli dice al caso della filosofia:

«Che cosa pensava Nietzsche degli esseri umani?» o peggio «Che cosa pensi di ciò che Nietzsche pensava degli esseri umani?» sono domande alle quali non si applica l'alternativa giusto/sbagliato, sono domande che

\

sollecitano, più che le conoscenze degli studenti, la loro capacità di giudizio, la loro intelligenza: e naturalmente è molto più difficile (e rischioso) valutare l'intelligenza che le conoscenze. L'alternativa giusto/sbagliato si applica invece perfettamente alla domanda «A quale periodo della produzione platonica appartiene il Menone?» o forse meglio – evitando esempi che mettono d'accordo quasi tutti – “Illustrami il contesto narrativo e la struttura del Menone”. Questo tipo di domande rappresenta qualcosa di rassicurante perché ha a che fare con cose che possono essere chieste in un'interrogazione.

La questione della oggettività della valutazione (e le quotidiane preoccupazioni di dirigenti e insegnanti per garantire la massima correttezza nelle procedure di assegnazione del voto e per costruire prove per quanto possibile impersonali e misurabili) costituisce un caso esemplare della abdicazione da parte degli insegnanti al loro ruolo di maestri. Dietro alla pretesa oggettività del voto si nasconde in realtà una cultura, ormai ampiamente diffusa fra di noi, che combina in modo esiziale ingenuità positivistiche e mentalità burocratica.

Da un lato infatti la pervicace volontà di garantire valutazioni neutrali ed oggettive rivela la subalternità della nostra categoria ai cascami di una cultura scientifica di impronta positivista. Ciò comporta

\

ovviamente il tentativo di rimuovere dalle prove tutti gli aspetti non immediatamente misurabili; però se bisogna eliminare dalla valutazione ogni possibile interferenza del nostro punto di vista soggettivo, allora sarà quanto mai opportuno impedire anche agli alunni di esprimere il loro. Ma con ciò l'abdicazione al nostro ruolo di maestri e, nei fatti, già compiuta.

Mi rendo conto che in questo modo non fornisco alcuna affidabile risposta sui criteri in base ai quali valutare degli alunni che hanno partecipato ad una caotica seduta di lettura e commento di un testo. Io sono il primo, quasi sempre, a non sapere come fare. Ma lo faccio. Alla fine di una o due sessioni di lettura prendo il coraggio a quattro mani e assegno dei voti: Traversa 8, Montevocchi 9, Cipriani solamente 6 e Bersellini 5 perché deve lavorare di più precisione dei termini. Fine. I 3 e i 4 che pure assegno nelle prove scritte, non mi tocca affibbiarli quasi mai nella valutazione delle discussioni in classe.

Non apriamo adesso la questione di come si può migliorare nei nostri alunni la qualità della scrittura e soprattutto quale sia la strada per addestrare alla costruzione di un testo argomentativo; la cosa meriterebbe un workshop *ad hoc*. Ma intanto la mia esperienza mi dice che leggere, commentare e discutere in classe aiuta molto anche in quella direzione.

\

5. Cataplasma

Per concludere vorrei proporvi qualche riga dalla *Lettera a Lucilio* di Seneca. Ve la propongo come farmaco e come consolazione... Io le rileggo tutte le volte che sono preso dallo scoramento per aver dovuto rinunciare a trattare un autore o un problema che avevo inserito nella programmazione, ma che ho dovuto sacrificare per non interrompere il miracolo, ovvero la fioritura di una discussione animata... spesso addirittura accanita e tecnica intorno ad un testo che, nelle mie intenzioni, avrebbero dovuto occupare al massimo un'ora o due e che invece è esondata come un fiume in piena.

“Bada poi di non leggere troppi autori... è un segno di incostanza e di volubilità. Devi insistere su certi scrittori e nutrirti di loro, se vuoi ricavarne un profitto duraturo. Chi è dappertutto, non è da nessuna parte. Quando uno passa la vita a vagabondare, avrà molte relazioni ospitali, ma nessun amico. Lo stesso capita inevitabilmente a chi non si dedica a fondo a nessun testo, ma sfoglia tutto in fretta e alla svelta. [...] Troppi libri sono dispersivi [...] È proprio di uno stomaco viziato assaggiare molte cose: la varietà di cibi non nutre, intossica. Leggi sempre, perciò autori di valore e se di tanto in tanto ti viene in mente di passare ad altri, ritorna poi sempre ai primi”.

\

Cristina Bonelli
Il coraggio e la liquidità.
Note sulla pratica filosofica in classe

*L'essenziale, credo, è che l'attività del
chiarire deve essere svolta
con coraggio: se questo
manca, essa diventa un puro
gioco d'intelligenza. (...)
Il lavoro filosofico è
propriamente
piuttosto un lavoro
su se stessi. Sul
proprio modo di
vedere. Su come si
vedono le cose.
(E su cosa si pretende da esse).
Ludwig Wittgenstein*

Ogni giorno, entrando in classe, mi misuro con quella che psicologi e sociologi definiscono la “generazione del Millennio”: ragazzi che sono stati bambini ipercoccolati, soddisfatti e valorizzati, e ora sono giovani fragili, spesso vittime di esagerata autostima. In una parola, narcisisti animati dal desiderio di fama e dalla pulsione alla celebrità per il disperato bisogno di essere riconosciuti e per attirare l'attenzione su di sé. La quantità di video prodotti in proprio su *you tube* sembra essere una prova del fatto

\
che, nel loro sistema di valori, è la fama a conferire senso alla vita. Per la mia generazione, prodotto di un'educazione tendenzialmente autoritaria, fondata su principi di ordine e rispetto e avvezza a considerare la dura fatica il valore su cui misurare ogni merito e opera, i ragazzi di oggi sembrano quasi dei piccoli "mostri".

In realtà, questi sono anche adolescenti assai relazionali e collaborativi, lontani dall'egocentrismo che connotava, ad esempio, i rampanti giovani degli anni '80-'90; è una generazione più aperta e tollerante, che ha meno pregiudizi, un approccio multiculturale e che è spesso orientata al sociale con spirito di servizio. A questo proposito, nella mia esperienza d'insegnante, sono colpita dal numero crescente di studenti attivi nelle associazioni di volontariato, dal loro interesse a impegnarsi nella cooperazione e dalla capacità di interagire con le "diversità": un bell'esempio di quei valori che la mia generazione proclamava a gran voce e rivendicava, ma poi faticava a praticare, spesso chiusa in astrusi e vuoti ideologismi di parte.

E' questa anche la generazione più cosmopolita della storia: viaggia, sostiene la globalizzazione, è etnicamente variegata; ma è anche più legata alla famiglia, più favorevole a una maggiore presenza dello Stato nella fornitura di servizi, ha un approccio

\
più empatico verso l'ambiente, i poveri e la comunità in senso lato. Ancora una volta, queste ragazze e questi ragazzi mostrano la loro diversità rispetto ai giovani della mia generazione, che pensavano al viaggio come strumento di rifiuto e di fuga dalla famiglia e dalla società, leggevano Kerouac, sognavano l'esotismo, per poi finire sempre più avviliti nel tanto odiato Sistema e nelle frustrazioni quotidiane.

Quella dei ragazzi di oggi è anche la prima generazione completamente assuefatta ai *social network*, agli sms e alle tecnologie della comunicazione: si tratta dei primi "nativi digitali", cresciuti davanti al pc con conseguenze che gli studiosi hanno ormai ampiamente descritto e misurato. Osservando la scrittura dei miei studenti, mi rendo conto della trasformazione di un cognitivo educato dalle nuove tecnologie: un graduale declino dell'alfabetizzazione, ma anche la capacità di concettualizzare velocemente all'interno di un pensiero altrettanto veloce e intuitivo nell'afferrare i *link*; un pensiero simultaneo, tendente a mescolare e a presentificare ogni dato o concetto, ma anche a proprio agio nel lavorare in orizzontale, trasferendo da un ambito all'altro e costruendo interconnessioni; un cognitivo tendenzialmente sintetico, superficiale e facilmente annoiato poiché le capacità di attenzione e

\
concentrazione si sono ridotte, ma proprio per questo, anche curioso e aperto a nuovi stimoli e sollecitazioni.

Vivono in una strana e paradossale condizione, questi ragazzi: sono connessi e comunicano con il mondo in ogni momento e questo certamente favorisce la relazione, l'inclusione e la capacità di empatizzare, ma la natura del mezzo tecnologico con cui comunicano riduce la capacità di esprimersi in modo profondo e significativo, compromettendo la stessa capacità relazionale ed empatica. Proprio in questo paradosso i giovani di oggi mostrano la natura "liquida" della nostra società, che tendenzialmente appiattisce, semplifica e massifica: in assenza di appigli, si perde peso e si ondeggia, si galleggia nel mare comune della minima comunicazione e della inconsistente identità, nel disperato tentativo di uscire dall'anonimato magari solo per qualche frazione di minuto.

Questi ragazzi costituiscono per noi una difficile sfida educativa, ma ci offrono anche la possibilità di conoscere e decifrare il mondo, le sue trasformazioni, le sue possibilità. Non sono, come tanti paventano, nuovi barbari che avanzano; ci ricordano, invece, che non c'è mutazione che non sia governabile e ci chiedono di essere capaci di decidere cosa, del nostro vecchio tradizionale mondo, vogliamo lasciare in eredità, vogliamo che si

\
mantenga e si trasmetta. Ci chiedono un lavoro profondamente educativo: consegnare, nello scambio generazionale, ciò che ci è caro perché ri-diventi se stesso in un tempo nuovo, perché, ancora una volta, cresca attraverso il pensiero di un soggetto diverso.

E allora la nostra questione: quale filosofia (e insegnamento della filosofia) per questa generazione di studenti? Ovvero: quali sono i concreti e nuovi bisogni formativi che questi giovani presentano all'insegnamento liceale della filosofia? Come relazionare e coniugare la tradizione filosofica, e la *nostra* formazione d'insegnanti, con questi nuovi soggetti d'apprendimento?

Per dirla con Ludwig Wittgenstein:

A che vale studiare filosofia se serve soltanto a consentirci di parlare con qualche plausibilità di astrusi problemi di logica, ecc, e se non migliora il nostro modo di pensare ai problemi importanti della vita quotidiana.¹

Dopo aver pubblicato nel 1922 il *Tractatus*, Wittgenstein abbandonò la speculazione filosofica

¹ N. Malcolm, *Ludwig Wittgenstein*, Milano, Bompiani, 1964, p. 59 (ed. or. *Ludwig Wittgenstein: A Memoir*, Oxford, Oxford University Press, 1958).

\

per seguire la vocazione del maestro di scuola e dal 1920 al 1926 insegnò in diversi e remoti villaggi della bassa Austria. Il suo metodo d'insegnamento consisteva nell'aiutare i ragazzi a scoprire da soli le regole della grammatica e dell'ortografia: così chiedeva ai suoi allievi di comporre, nei compiti, liste che contenessero le parole da loro *davvero* usate senza sentirsi tenuti a osservare le regole di grammatica e di ortografia; poi, insieme, compilavano un glossario corretto formato a partire dalle parole che essi stessi usavano nei loro saggi.

Soltanto dopo, Wittgenstein richiamava la loro attenzione sulle regole della grammatica e sull'uso corretto delle parole. Soffermiamoci sul senso di questa pratica didattica: dall'uso concreto della lingua all'attività di elaborazione-riflessione su questa per farne emergere la grammatica, le regole e il loro uso anche diversificato ed eterogeneo, ovvero: per scoprire il gioco linguistico. Ritroviamo così, in questo lontano Wittgenstein maestro elementare negli sperduti villaggi austriaci, non solo in embrione quello che chiameremo il "secondo" Wittgenstein delle *Ricerche*, ma anche un modello d'insegnamento che, *mostrando* il senso assegnato dal maestro/filosofo alla didattica/ricerca del sapere, forse rappresenta una delle continuità più significative nell'atteggiamento di Wittgenstein verso

\
la filosofia. Una filosofia, anche poi a Cambridge, insegnata costantemente in modo non convenzionale:

Le sue lezioni furono estremamente “non accademiche”. Le teneva quasi sempre nella sua stanza o nell’appartamento di un amico all’università. Non usava né un manoscritto né appunti. *Pensava* alla presenza degli allievi e dava u t, n’impressione di una concentrazione tremenda. La esposizione portava in genere a un problema, a cui gli ascoltatori dovevano proporre una soluzione. Le soluzioni divenivano a loro volta punti di partenza di altre riflessioni che conducevano a nuovi problemi.²

Questo Wittgenstein, critico verso il mondo accademico ma mai verso l’*attività* dell’insegnare, praticata come lavoro sulle parole nel dialogo e nella discussione, come chiarificazione logica di problemi tramite l’analisi e lo scavo concettuale, per far svanire il problema e aprirlo alla vita, in una concezione della filosofia insieme logica ed etica, forse può suggerirci qualcosa su un possibile *altro* insegnamento della filosofia? “Segui la strada più dura” amava ripetere, nel ricordo di alcuni suoi

² N. Macolm, *Ludwig Wittgenstein, op. cit.*, p. 27.

\
studenti.³ Forse si potrebbe cercare di tradurre questo consiglio nel nostro insegnamento della filosofia: la strada facile è, per lo studente, l'ascolto passivo e lo studio mnemonico in un atteggiamento di deferenza e rispetto verso il sapere e colui che lo rappresenta; la strada facile è, per il docente, riprodurre il proprio modello di studio e formazione, mettendo la disciplina al centro del proprio lavoro in classe. La strada più dura invece è, per lo studente, l'esercizio attivo, personale e rigoroso di quel pensiero; per il docente significa mettere al centro del proprio lavoro il filosofare anziché il filosofato, l'attività originaria generativa del pensiero filosofico, anziché la storia della filosofia.

A entrambi i soggetti, maestro e allievo, la strada più dura chiede di mettersi in gioco, riflettere sul gioco e re-inventare il proprio ruolo e funzione nel gioco. È faticoso, serio, integrale esercizio della filosofia per il quale ci vuole "coraggio", non semplice abilità: il lavoro filosofico è un lavoro su se stessi e se, *wittgensteinianamente*, non si pensa mai meglio di quello che si è come uomini, ciò significa che logica ed etica si radicano entrambe

³ Lettera di Wittgenstein a Rhees del 28 novembre 1944, citata in Ray Monk, *Wittgenstein. Il dovere del genio*, Milano, Bompiani, 1991, p. 469 (ed. or. *Wittgenstein. The Duty of Genius*, London, Vintage Books, 1990).

\
nell'esercizio del pensiero, due aspetti di uno stesso sforzo, e ciascuno costitutivo dell'altro.

Questo senso del filosofare ci può aiutare a districare la nostra iniziale questione didattica? Può rispondere ai nuovi bisogni dei nostri studenti? Penso che la sfida meriti di essere accettata: portare la pratica della filosofia in classe può offrire ai nostri ragazzi un'opportunità d'inconsueto autoriconoscimento, infatti può essere per loro occasione in cui maturare identità in un protagonismo nuovo e, soprattutto, riflessivo. Può anche rappresentare un nuovo spazio - relazionale ma reale, fatto di corpi e di voci - in cui misurarsi e confrontarsi: la pratica della comunità di ricerca valorizza la collaborazione, il confronto e la diversità, media dialettica ed empatia e, nello stesso tempo, educa a un pensiero che cerca la profondità e lo scavo concettuale e che, nel dare/sostenere buone ragioni, si è ancora al comportamento e al valore. Un esercizio di pensiero logico ed etico che forse potrebbe interrogare radicalmente la natura liquida, e superficiale, della nostra società.

E allora facciamo entrare la pratica della filosofia in classe: rompiamo la disciplinata e gerarchica disposizione d'aula e mettiamo i nostri ragazzi in cerchio; smettiamo i panni del tradizionale insegnante dispensatore di conoscenze e assumiamo

\
invece quelli nuovi del facilitatore-maieuta che non sa ma dubita e fa domande, che non valuta ma provoca e stimola; smettiamo di essere la voce dominante e, spesso, unica dell'ora di filosofia e prestiamoci invece all'ascolto del loro pensare-insieme per muoverli verso il pensare-ragionare.

Varie possono essere le pratiche filosofiche possibili in classe. Citerò quelle che meglio conosco e utilizzo più frequentemente, ovvero la comunità di ricerca e il laboratorio filosofico.

Essenzialmente - e sintetizzando indegnamente - possiamo definire la comunità di ricerca una pratica di dialogo filosofico, consistente nella proposta di un testo-stimolo (non necessariamente desunto dalla tradizione filosofica e neppure necessariamente scritto) finalizzato a provocare la discussione filosofica: infatti, la prima funzione del facilitatore è quella di invitare/stimolare la CdR a esprimere problemi, interessi, questioni, dubbi, nella forma di domande sorte a partire dal testo. Costruita un'agenda di domande, il facilitatore dovrà poi far chiarire le osservazioni e gli elementi delle questioni individuate per fugare fraintendimenti e coordinare gli interessi individuali con quelli della comunità, cioè dovrà cercare di favorire la condivisione delle idee emerse, lavorando sulle stesse per individuare e scegliere un argomento/tema di discussione.

\

A questo punto, condiviso il piano di discussione, il facilitatore svolgerà la funzione di guida del ragionare-insieme e, tramite adeguate domande, guiderà la CdR ad analizzare i contenuti, a decostruire/ricostruire i significati, facendoli applicare a casi/esempi ma anche li condurrà a generalizzazioni per guidare la discussione verso il concetto; sarà provocatore e divergente se la discussione risulterà troppo omogenea e condivisa, ma saprà essere anche moderatore e mediatore delle opposte posizioni... insomma, con una serie di interventi mirati e di atteggiamenti anche non verbali, accompagnerà la comunità a divenire spazio di scambio e di confronto riflessivo. La discussione è il cuore della CdR, è il possibile momento di trasformazione, in un esercizio di conoscenza co-costruita che il facilitatore attraversa insieme alla stessa CdR. La discussione potrà essere seguita e tracciata per parole-chiave, tramite mappe o sintesi che sappiano seguire il fluire delle riflessioni dei partecipanti. Il facilitatore dovrà, perciò, saper cogliere il livello comunicativo e concettuale-filosofico della comunità per supportarlo e per avviarlo, con opportune sollecitazioni e provocazioni, verso una direzione di maggiore approfondimento epistemico e, monitorando il dialogo stesso *in itinere*, dovrà saper stimolare alla consapevolezza e al

\ controllo procedurale.⁴

In conclusione, se centrale, nella nostra idea d'insegnamento della filosofia, è lo sviluppo di un pensiero autonomo e critico, di un'educazione al pensare attraverso gli strumenti del dialogo, dell'argomentazione e della concettualizzazione, mi pare che questi obiettivi formativi non chiedano solo trasmissione d'informazioni o generica discussione, bensì una consapevole didattica attiva, chiedano dialogo con gli autori ma anche discussione tra i ragazzi, riflessione sui testi ma anche sui problemi che da questi emergono, chiedano insomma partecipazione strutturata.

Praticare una didattica attiva della filosofia non significa quindi trasformare la filosofia in chiacchiera (come temono i puristi), ma trasformare un dovere di studio in un'esperienza intellettuale, significa valorizzare una tradizione vivificandola e non certo trascurarla. Infatti, chi di noi si cimenta nella pratica della filosofia in classe sa bene il salto di qualità (salto motivazionale, d'interesse, di partecipazione,

⁴ Rinvio per l'approfondimento della metodologia della comunità di ricerca filosofica ai testi di M. Lipman, in particolare *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero, 2005, e ai materiali del curriculum della *Philosophy for Children*.

\
salto anche cognitivo fatto dai propri studenti) che il passaggio dalle didattiche trasmissive alle didattiche laboratoriali ha comportato.

La pratica del laboratorio, poi, introduce gli studenti in uno spazio inteso come *officina* del sapere, ove misurare e sperimentare la comprensione della disciplina filosofica, della sua grammatica, dei suoi metodi, dei suoi concetti fondamentali. In questa prospettiva si è spesso concentrata sull'esercizio della scrittura, pratica laboratoriale immediata, forse più riproducibile che creativa, che pur mantiene intatta la sua validità, a cui però si sono oggi aggiunte esigenze diverse che tengono conto dell'avvento della multimedialità come contesto di vita e di apprendimento degli studenti.

In tal senso, il laboratorio filosofico si è evoluto incontrando la didattica del prodotto (qui inteso filosoficamente come artefatto culturale) che inserisce il processo d'apprendimento dentro concreti problemi da risolvere e/o prodotti da creare, rendendo così vive le conoscenze apprese. Tale pratica didattica pensa a una filosofia costruttivista, il cui principio ispiratore è semplice e noto: *facendo s'impara*. A due millenni da Aristotele, una concezione snobistica della conoscenza ritiene ancora che il "fare" sia estraneo all'autentica cultura, ma anche nel pensiero filosofico solo quando *usiamo*, ad

\
esempio, un concetto appreso per decodificare un diverso contesto oppure per rispondere a una nostra/altra domanda, solo allora sappiamo se lo abbiamo davvero compreso, solo allora lo misuriamo e lo sperimentiamo nel pensiero e nella realtà. Anche Deleuze ci interroga in tal senso:

E qual è il modo migliore di seguire i grandi filosofi? Ripetere ciò che hanno detto, o invece fare ciò che hanno fatto, ossia creare concetti per problemi che necessariamente cambiano?⁵

Creare, o ri-creare, concetti per problemi che cambiano: la pratica del laboratorio filosofico porta la filosofia a contaminarsi necessariamente con altri saperi, ad applicarsi ad altri contesti misurandosi come sguardo sul mondo, conduce la filosofia a un “fuori” che realizza una conoscenza non decontestualizzata, consentendo l’allestimento di ambienti d’apprendimento realmente interdisciplinari e realmente cooperativi, in quanto basati su una effettiva suddivisione di compiti e condivisione di risorse e capacità concorrenti alla realizzazione di un

⁵ Gilles Deleuze – Pierre-Félix Guattari, *Che cos’è la filosofia?*, Torino, Einaudi, 1996, p. 18 (ed. or. *Qu’est-ce que la philosophie?*, Paris, Les éditions de Minuit, 1991).

\
prodotto-artefatto culturale finale. Che i ragazzi inscenino un processo a un filosofo, organizzino un *debate* su un tema d'attualità a partire da diverse e opposte posizioni filosofiche, oppure ancora abbiano il compito di allestire un'istallazione a scuola per mettere in mostra un problema filosofico o il pensiero di un autore, tutto ciò li porta a misurarsi con i concetti filosofici, smontandoli e rimontandoli, ridefinendoli nei loro contorni, cogliendoli come possibili risposte a un problema, facendoli operare su un fuori/mondo esterno guardato dalla filosofia.

La filosofia nel laboratorio è montaggio, composizione, *collage* con effetto di senso, lettura d'intensità che crea nuove genealogie in un tempo stratificato, di coesistenza dei problemi e dei concetti, è un pensiero che si cimenta, sperimenta, ragiona immaginando e ri-creando i concetti.

Molteplici, oltre agli approcci, sono anche gli usi del filosofare in classe. Senza ambizioni di esaustività, posso indicare quelli che mi capita di utilizzare più di frequente:

- la CdR come momento iniziale di discussione di un problema per avviare un tema/percorso disciplinare sentendolo come proprio e degno di studio (funzione di stimolo e motivazione);

- \
- la CdR come momento conclusivo di un percorso disciplinare per discuterlo e attualizzarlo (funzione di sintesi e attualizzazione);
 - il laboratorio all'interno di una progettazione specifica anche transdisciplinare o multidisciplinare (funzione di analisi e approfondimento concettuale);
 - infine la CdR anche come momento a sé stante, quasi un'*indagine critica* per riflettere sull'uso e sui modi del ragionamento e dell'intelligenza filosofica (funzione critica e autoriflessiva, metacognitiva).

Portiamo la filosofia ai ragazzi e non solo i ragazzi alla filosofia, così spesso avvertita come sapere astratto, manualistico e avulso rispetto ai loro problemi; in tal modo facciamo rivivere ancora una volta l'esercizio del pensiero filosofico, ma soprattutto trasformiamo quella disciplina che tanto amiamo in strumento davvero esperito/vissuto per un pensiero profondo. Questa è l'eredità che vogliamo lasciare: non il ricordo, pura traccia mnestica, di quello che bevve la cicuta ma la capacità, anomala e difficile per i ragazzi di questa generazione, di andare in profondità, di un pensiero difficile che "segue la via più dura", che affronta la fatica di un pensiero in movimento, per migliorare se stessi, la

\n
propria intelligenza e serietà, prima e come condizione per migliorare il mondo. Non solo conoscere, analizzare e ben ripetere ciò che altri hanno pensato, ma cerchiamo anche e soprattutto di stimolare a ri-pensare in maniera autonoma i vari problemi, di suscitare nei ragazzi curiosità e atteggiamento investigativo, insomma osiamo quella sfida del saper pensare che troppo spesso è rimossa in funzione di un comodo, rassicurante e facile già-pensato.

Educare al pensiero e non solo istruire dunque, divenire più consapevoli della complessità dei soggetti e dell'insegnare stesso, mettere in campo e far emergere anche le componenti psicologiche, etiche, relazionali e comportamentali dell'apprendimento, farsi carico non solo dei contenuti disciplinari e specialistici, ma anche delle dimensioni della vita individuale e sociale dei nostri studenti e del nostro tempo: chi vuole la scuola, non deve limitarsi a presuppورها e a chiederla, ma deve - e può - concorrere a istituirla e a costruirla ogni giorno, facendosi in qualche modo garante e responsabile del suo successo e del suo futuro.

\

Riferimenti bibliografici

James Conant e Cora Diamond, *Rileggere Wittgenstein*, Roma, Carocci, 2010.

Deleuze – Guattari, *Che cos'è la filosofia?*, Torino, Einaudi, 1996.

Aldo Gargani, *Il coraggio di essere*, in: L. Wittgenstein, *Diari segreti*, Bari, Laterza, 1987.

Matthew Lipman, *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.

Norman Malcolm, *Ludwig Wittgenstein*, Milano, Bompiani, 1964.

Ray Monk, *Wittgenstein. Il dovere del genio*, Milano, Bompiani, 1991.

L. Wittgenstein, *Pensieri diversi*, Milano, Adelphi, 1980.

\

Andrea Bersellini
**Libri e librerie: insegnare letteratura
in una strana scuola**

1. A volte gli insegnanti vanno a casa di altri insegnanti. Capita: ci sono insegnanti che si frequentano anche fuori dalla scuola; alcuni vanno addirittura d'accordo fra di loro e si invitano a cena reciprocamente. Comunque: quando gli insegnanti entrano in casa di altri insegnanti buttano subito un occhio alla loro libreria. Non so se vi è mai capitato: gli insegnanti notano subito le idiosincrasie comuni: gli Adelphi tutti in fila, i Meridiani, gli Einaudi... Qualcuno, come me, ha ancora degli strumenti obsoleti come le enciclopedie. E' una cosa che notiamo subito, una specie di rituale. I cani si annusano, gli insegnanti si guardano la libreria. In effetti, per noi che siamo nati nel secolo scorso, la libreria costituisce una *summa* abbastanza rappresentativa di quello che è stato il nostro percorso culturale, di quelli che sono i nostri interessi. Il mio professore di Storia e Filosofia al Liceo insisteva che noi studenti dovessimo cominciare a crearci, fin da allora, una nostra piccola bibliotechina, nella quale avremmo accumulato negli anni successivi tutti i libri importanti della nostra formazione. Era una bella immagine quella della libreria *in progress*: io, per esempio, avevo

\
eliminato quasi subito *L'autunno del medioevo* – che a lui era tanto caro – per sostituirlo con Kafka e qualche autore americano che preferivo. Comunque, l'idea che la nostra libreria fornita e piena di libri rappresenti un'immagine abbastanza fedele della nostra formazione culturale sopravvive almeno fino alla nostra generazione e ha ancora un certo impatto comunicativo: ricordo quando, alcuni anni fa, Flavio Briatore si era fatto intervistare di fronte ad un'immensa libreria che aveva subito attirato l'ammirazione dell'intervistatore. Secondo la leggenda, a microfoni spenti Flavio avrebbe poi confessato che la libreria come mobile faceva una bella figura, mentre i libri erano quelli finti che si usano nelle esposizioni dei mobilifici: solo copertine incollate fra loro che, come gli edifici nei film western, davano l'impressione di letture vastissime. Questo espediente – che d'ora in poi, mi auguro non rischiando nessuna querela, chiamerò “effetto Briatore” – aveva comunque funzionato subito con l'intervistatore e attraverso lo schermo televisivo, dando l'impressione di una solida cultura. Ho pensato di iniziare il mio intervento parlando di librerie, perché per noi insegnanti sono un “mobile” piuttosto importante: noi abbiamo il compito di riempire di libri quelle dei nostri studenti e, molto spesso – come in parte capitò al mio insegnante di Storia e Filosofia –, abbiamo il compito di costruirle partendo da zero o, quantomeno, di dare istruzioni per la loro costruzione.

\

2. Quando inizio lo studio della letteratura, al terzo anno delle superiori, chiedo sempre ai miei studenti che cosa studieremo, cioè: perché studiamo determinati libri e non altri e che cos'è che rende certi testi "famosi" o "importanti" tanto da meritare i nostri sforzi per tre anni di vita. Le risposte dei miei studenti sono le più varie: studiamo i libri che sono diventati famosi in determinati periodi oppure quelli che "hanno venduto molto" oppure i "classici" (ma anche quest'ultima categoria, per gli studenti, è piuttosto fumosa)... Io chiedo loro di immaginarsi il futuro: quali saranno i libri che i nostri pronipoti studieranno della nostra epoca? Secondo loro chi si salverà? Solo Fabio Volo? E poi: chi era Giambattista Marino? (Ai suoi tempi, ad esempio, era un autore che "vendeva molto")... E Metastasio? Leopardi poi era convinto di "spiacere alla sua epoca" e il cardinale Ippolito d'Este giudicava l'*Orlando furioso* un mucchio di "corbellerie"... Perché un libro diventa importante? Di solito, non do una risposta definitiva. Certo, ricorro ad un po' di "scolastichese", parlo di Jauss e dell'estetica della ricezione, dico che le opere veramente importanti sono quelle che cambiano, in epoche diverse, il nostro "orizzonte d'attesa", i nostri pensieri sull'arte; quelle, insomma, che riescono a darci una chiave di lettura della loro epoca e della nostra ma – capirete benissimo

\

– tutte queste affermazioni, al terzo anno di superiori, suonano più come una serie di buoni propositi che di certezze. Alla fine - rilancio ai miei studenti - il tipo di studio che affronteremo servirà a fornirci anche una risposta sommaria a questa domanda, con il sottinteso però che le opere veramente importanti sono quelle importanti per noi, quelle che riescono a cambiare qualcosa dentro di noi. In pratica, cominceremo a riempire gli scaffali di quella famosa libreria con una serie di testi e poi loro decideranno quali tenere e quali buttare. Allora, prima di venire qui a parlare, mi sono preso la briga di scrivere ad alcuni miei ex studenti, quelli “bravi”, quelli che studiavano ed erano dotati di pensiero, chiedendo loro che cosa ricordassero della letteratura del triennio. Ho scelto studenti che fossero usciti dal Liceo ormai da qualche anno, laureati e presi da altre occupazioni: “dimmi, a bruciapelo, che cosa ti ricordi di letteratura? e perché?”.

Le risposte sono abbastanza sconsolanti: gli studenti ricordano molto poco. Molti, di primo acchito, ricordano Dante, alcuni ricordano cose strane che hanno dovuto imparare a memoria:

Littera gesta docet, quid credas allegoria

moralis quid agas, quo tendas anagogia

\

oppure:

Considerate la vostra semenza:

Fatti non foste a viver come bruti...

Quando si passa al “perché”, la maggior parte di loro non sa dare una risposta: perché l’ho letto insieme alla ragazza che mi piaceva e ci sentivamo un po’ Paolo e Francesca, perché ho speso tempo per impararlo, perché mi ha emozionato quando ho letto di Primo Levi che cerca di ricordarselo nel campo di concentramento... Sono molto strani in effetti i motivi per cui una persona ricorda un libro. Se devo tirare le somme, però, mi rendo conto che il filo conduttore è l’emozione e, alla fine, ricordiamo le *esperienze* che abbiamo fatto. Dante forse si configura come un’esperienza perché è un testo su cui si esercita una lettura prolungata, sulle cui lettere si perde del tempo: per capirle, per ricostruire i vari riferimenti culturali, fino ad arrivare al “nucleo emotivo” di quella poesia. La *Divina Commedia* è una specie di viaggio – o di vacanza esotica, se preferite, - per lo studente... Questo forse spiega anche perché quasi tutti ricordino il primo impatto con quella località strana (l’*Inferno*) e al secondo e terzo anno, capito il meccanismo, siano già saturi.

Comunque, questo non allevia di molto la mia depressione. Di tutte le ore spese a “fare letteratura” resta veramente molto poco nella memoria dei miei studenti

\
(di quelli bravi poi, figuriamoci gli altri...). Eppure, io avevo preparato per loro una libreria piuttosto fornita, con il suo scaffale medievale che andava dall'indovinello veronese a Cielo d'Alcamo, giù giù per Dante-Petrarca-Boccaccio (che sono la triade Zoff-Gentile-Cabrini del medioevo) fino alla Raccolta Aragonesa, poi c'era lo scaffale Rinascimento, Manierismo, Barocco ("di questo scaffale guarderemo solo i titoli..."), Arcadia, Illuminismo, Neoclassicismo, Romanticismo, Decadentismo... Fino ad arrivare al grande caos del Novecento, agli ultimi scaffali sempre più stretti. "Professore – mi chiede sempre qualche studente dell'ultimo anno, ubriaco di tutti gli -ismi che si è bevuto nel triennio – ma adesso in che periodo letterario siamo?". Allora io, di corsa, parlo un po' di postmoderno, di ipermoderno e cose simili, anche se mi rendo conto che dopo Montale praticamente (e, stretto di fianco, Calvino) gli scaffali sono finiti: la libreria è piena e gli studenti si dovranno arrangiare per disporre tutti i libri che leggeranno nel futuro.

Alla fine della mia corsa, una corsa tesa a riempire tutte le nicchie della libreria, ai miei studenti non rimane granché. Certo, rimane il mobile che, come diceva Flavio, fa sempre la sua figura.

Qualcuno di noi - che, finalmente, dopo anni di "centralità del testo" ci siamo convertiti alla "centralità

\
del lettore” - punta il dito di questo fallimento proprio sui lettori. I giovani di oggi sono distratti, superficiali, poco motivati, passano ore a solleticare la pancia dei loro smartphone... Noi, molto spesso, li vediamo come dei narcotizzati. Tutto questo - ci dicono le neuroscienze - ha una motivazione biologica precisa: il cervello rilascia dopamina ad ogni nuova interazione sui nostri dispositivi; ogni piccola sorpresa che appare sullo schermo ci fa produrre dopamina, la quale crea una leggera dipendenza che ci porta a controllare così spesso il nostro telefonino solo per vedere se c'è qualcosa di nuovo. Le neuroscienze chiariscono che il *nuovo* è la chiave: il cervello umano rilascia dopamina ogni volta che facciamo qualcosa di nuovo, in particolare, ogni volta che *impariamo* qualcosa di nuovo. Questo è un meccanismo evolutivo ben preciso: gli uomini sono geneticamente selezionati per imparare, perché ogni nuovo apprendimento significa un passo avanti per l'essere umano (anche se, per fortuna, non è più una questione di sopravvivenza). Di conseguenza, anche quegli esseri svogliati che bivaccano sui nostri banchi, quei personaggi strani che vanno in giro con le cuffiette nelle orecchie e non portano le calze a dicembre, sono geneticamente programmati per essere ricettivi alle cose nuove.

Vi invito a riflettere su questo aspetto: il telefonino

\
è una forma di metadone, la vera dipendenza del cervello è l'apprendimento.

4. A questo punto, dopo aver confessato il mio fallimento anche di fronte alle neuroscienze, dovrei scendere un po' più nel concreto e raccontarvi che cos'è quella "strana scuola" presente nel titolo della mia comunicazione. Immaginate una scuola che si svolge dalle 8 del mattino alle 5 del pomeriggio, in cui gli studenti trascorrono circa 9 ore della loro giornata, pranzano, fanno i compiti in ore apposite e che, sull'impianto del Liceo Classico, cerchi di innestare una serie di innovazioni come la doppia lingua straniera, il potenziamento dell'area scientifica, lo studio del diritto e della geografia politica. Questa "strana scuola", nella quale si studiano quattordici discipline e in cui le lezioni si svolgono alla mattina e al pomeriggio, esiste e si chiama Liceo Classico Europeo. Io, che ho sempre insegnato e tuttora insegno in un Classico tradizionale, mi trovo da circa sei anni a fare i conti anche con gli studenti dell'Europeo. All'Europeo, come avrete facilmente intuito, è tutto più compresso e deve sottostare ad un vincolo: ai nostri studenti non possiamo assegnare compiti (che dovrebbero svolgere dopo le 9 ore di scuola!) e cerchiamo di esaurire il loro "carico didattico" entro la loro permanenza a scuola. Ad Italiano ad esempio, sono assegnate le canoniche quattro ore al triennio, ma queste ore devono comprendere una parte di

\
attività laboratoriali, in cui gli studenti sviluppano quelle competenze che dovrebbero essere affinate dai compiti a casa. Alla fine, si tratta di una scuola in cui si cerca di fare tutto in classe, presupponendo che a casa gli studenti non apriranno un libro: se la mettiamo così, questa scuola risulta molto meno “strana” delle altre. Immaginiamo quindi una scuola normale, con studenti normali, che però dia per scontato che gli studenti non studieranno né leggeranno autonomamente. Come possiamo insegnare *tutta* la letteratura a questi ragazzi?

Io, dovendo fare i conti con questi studenti, mi sono accorto che ero abituato – aggiungerei “tradizionalmente” – a delegare ai ragazzi la parte più importante del lavoro: in classe costruivo la nicchia della libreria, insegnavo come e dove collocare il libro, ne leggevo magari i passi più importanti fornendo una serie di interpretazioni critiche (“questa è la *morale dell’ostrica* oppure *la poetica del fanciullino*”) e poi invitavo i ragazzi ad “approfondire”, a tornarsene a casa e leggersi il romanzo o la poesia. Gli studenti “tradizionali” poi – ma sono sicuro che fosse un problema solo dei *miei* studenti – tornavano a casa e si leggevano il riassunto del libro su Wikipedia o le “Analisi del testo” in coda ai brani antologizzati. Una volta che mi è stata tolta la possibilità di questo gioco delle parti (“avete letto il libro ragazzi?” – “certo, prof! la

\
morale dell'ostrica! la poetica del fanciullino!") ho dovuto ripensare a quali fossero gli obiettivi del mio lavoro e alle modalità per metterlo in pratica. Con i ragazzi dell'Europeo mi trovavo di fronte ad un bivio: o tentavo di completare la libreria nell'arco del triennio – elencando una serie di titoli importanti, riassumendo il contenuto dei libri, mostrando la progressione storica della letteratura nel corso dei secoli e, insomma, aumentando il ritmo della mia corsa con il forte rischio dell'”effetto Briatore” – o procedevo in maniera diversa.

Adesso vi chiedo un po' di pazienza perché dirò una serie di cose piuttosto banali. Ho pensato che l'obiettivo del mio insegnamento fosse quello di formare dei lettori: persone che siano capaci di leggere e che apprezzino la lettura, che abbiano degli strumenti di lettura, che siano in grado di formulare giudizi su quanto leggono. Ho pensato poi che per ottenere questo obiettivo dovessi perdere molto tempo a far leggere i ragazzi, a guidare la loro lettura, a fare formulare loro dei giudizi su quanto letto, correggerli, indirizzarli. Questo tipo di lavoro mi avrebbe portato via molte ore preziose ma avrei avuto il controllo sulla loro attività e sarei stato certo dell'effettiva lettura del testo e delle reazioni dei ragazzi di fronte al libro. La banalità che vi dicevo consiste nel non aver fatto niente di radicalmente nuovo: solo si è cercato di leggere insieme ai ragazzi, di evitare

\
il più possibile di fornire loro interpretazioni preconfezionate e di farli invece arrivare ad esprimere conclusioni sul testo che venivano poi smentite o rafforzate da giudizi critici.

Così, ho dovuto smontare un po' la libreria e prendere, in una specie di operazione di carotaggio, un libro qua e uno là, leggerli e confrontarli. La prima cosa è leggerli: un testo a volte è una specie di burattino che viene animato dalla lettura del docente. Una volta che il testo è stato "rianimato", gli alunni ne fanno conoscenza, lo "assaggiano", esprimono giudizi su questo testo. Così, ad esempio, abbiamo impiegato un paio d'ore per leggere l'*Introduzione ai Promessi sposi* e per cercare di capire la preoccupazione manzoniana per il linguaggio (che poi abbiamo trovato confermata leggendo delle gride, del *latinorum* di Don Abbondio, di Ferrer...), abbiamo confrontato questo linguaggio "pop" manzoniano con quello alto e sofisticato delle *Operette* di Leopardi, oppure con quello di Verga (che qualche studente scambia per dialetto!); abbiamo affiancato la situazione comunicativa di quella introduzione con *La coscienza di Zeno* o con *La chimera* di Vassalli.

Niente di nuovo, come vi dicevo: questi temi si trovano nei nostri manuali e fanno parte della pratica didattica di molti di voi qui presenti. Solo, *ho cercato* di non pronunciare mai la frase: "questa cosa ve la leggete a

\
casa” o, peggio, “questo brano o questa poesia significa questo”. Le letture sono state fatte in classe, guidate da me o gestite da gruppi di studenti: i ragazzi hanno detto molte cavolate (e anche questa è una cosa che porta via molto tempo), hanno frainteso, non hanno capito diversi passaggi che abbiamo dovuto “decifrare” parola per parola, si sono anche molto stancati. Però non hanno mai detto che un libro “faceva schifo” solo perché era di Manzoni o di Leopardi e, qualcuno di loro, ha persino voluto terminare qualcuno dei libri affrontati in classe per i fatti suoi.

Il rammarico, ovviamente, è legato a quanto poco si riesca a fare: ogni docente ha nel cuore una bella libreria con gli scaffali completi, con gli Adelphi tutti in fila, gli Einaudi... Possiamo mandare fuori dalla nostra scuola uno studente senza che conosca questo o quel titolo? Forse dovremmo chiederci anche *come* questi libri sono conosciuti e a cosa serve l’incontro con la letteratura, una volta che i nostri studenti usciranno dalla scuola. Sono fra quelli convinti – e credo di essere in buona compagnia con tutti voi – che la lettura (e quindi la letteratura) sia un valore aggiunto alla nostra vita e rappresenti una possibilità culturale che, fortunatamente, non è limitata agli anni di scuola. Credo di dovere esercitare i miei studenti alla lettura approfondita, a letture diverse e a quel *nuovo* che è rappresentato dalle

\
cose difficili, dall'esplorazione concreta di testi che possano aprire a loro curiosità e interessi per gli anni a venire.

4. Due anni fa mi sono trovato a parlare di queste cose in sala insegnanti. Ne parlavo con Beatrice, una mia collega di storia e filosofia. Le dicevo che avevo fatto la scelta di uscire un po' dalle griglie storiche per lavorare sui testi: ogni libro – sostenevo – soprattutto se è un "classico", ha una sua personalità forte che definisce il contesto in cui è stato prodotto: come diceva Calvino, ogni classico prende il suo posto in una genealogia ideale e porta con sé una parte della sua storia. Sono gli studenti ad interrogare il libro, proprio perché il classico propone questo genere di domande, e la ricostruzione della cornice viene naturale. Di fronte al mio entusiasmo, Beatrice ribatteva che i ragazzi oggi hanno bisogno di "ordine": la scuola dovrebbe costruire per loro una struttura (la libreria!) in cui collocare gli apprendimenti. Oggi i giovani sono fin troppo abituati a saltare da un argomento ad un altro e, piuttosto, manca a loro un quadro generale nel quale collocare quello che studiano: la scuola deve quindi fornire la scaffalatura, la mappa del labirinto, l'ordine e il metodo che, in quest'epoca sempre più "liquida", sembra essere il vero difetto dei nostri ragazzi. Ancora le neuroscienze confermano che i giovani fanno fatica a stabilire un ordine di priorità in

\
quanto studiano, non colgono la struttura e l'architettura dei pensieri.

Questa cosa mi ha fatto molto riflettere, perché quanto diceva Beatrice - e gli studi più recenti - era indubbiamente vero: i nostri ragazzi sono superficiali e mancano di metodo. Quanto facevo io in classe però non mi sembrava che andasse in questa direzione: io non facevo il lavoro di Wikipedia, non davo a loro risposte rapide creando semplicemente dei collegamenti ipertestuali; chiedevo a loro di perdere tempo su una pagina, di sforzarsi di esprimere un giudizio, di esporre un pensiero anche su quello che leggevano per la prima volta. Chiedevo a loro di *leggere lentamente* – che è la definizione che Nietzsche dà di filologia – e di comprendere pensieri complessi. Credo che questa sia un'operazione di *profondità* che va decisamente in controtendenza rispetto all'estensione o all'ansia di completezza della storia della letteratura. La nostra bellissima libreria piena di titoli corre il rischio di assomigliare molto alla biblioteca di Briatore, con coste di libri monodimensionali e niente al suo interno: un gran bel mobile la cui funzione sarà quella di attirare molta polvere su di sé.

Dopo le banalità, permettetemi un esempio stupido. Insegnare a leggere un libro significa educare al gusto e alla bellezza. Prima ho detto che gli studenti “assaggiano”

\

i libri: allora consideriamo che abbiamo di fronte una generazione abituata al McDonald's (così rischio la seconda querela della giornata) alla quale dobbiamo insegnare gusti complessi e strutturati. Non possiamo semplicemente sostituire la Coca Cola con l'Amarone della Valpolicella e sperare che il vino faccia tutto da solo. Il più delle volte i ragazzi si ritraggono schifati e cercano di disintossicarsi da quello che hanno bevuto come Alcolisti Anonimi: "sono Francesco e ormai non leggo Manzoni da più di cinque anni". Insegnare la complessità di un gusto significa perdere del tempo, abituare il naso a sentire determinati profumi, il palato a distinguere diversi retrogusti, educare al confronto e alla pazienza. Tutto questo avviene necessariamente su alcuni "campioni" che costituiscono la palestra del nostro gusto: l'obiettivo è che vengano sviluppati determinati sensi che ci permettano di distinguere un Big Mac da un piatto d'alta cucina, un bicchiere di barolo dal vino del discount. Soprattutto, l'obiettivo è che gli studenti conservino questa capacità: è evidente che la nostra vita (soprattutto quella culturale) sarà decisamente più affollata di fast food e di vino da discount ma, se avremo educato adeguatamente il gusto e il senso critico, almeno avremo aumentato la capacità di distinguere i diversi prodotti e - questo dovrebbe essere l'obiettivo principale - non avremo creato la disaffezione per l'alta cucina.

\

Il rischio della categorizzazione però è sempre dietro l'angolo: Manzoni è un Barolo, Leopardi è l'Amarone della Valpolicella, Tasso è chiaramente un bianco aromatico, tipo un Gewürztraminer... Ma sono in grado i nostri studenti di *assaggiare* un autore nuovo e giudicarlo? Questo, alla fine dei conti, è il banco di prova di un Lettore (e di un *gourmet!*). Io a volte, per farmi del male, assegno come tema di analisi una poesia sconosciuta, senza indicare l'autore o l'epoca in cui è stata scritta. Ho assegnato una poesia di Franco Buffoni, una di Giovanni Fierro, una di Luciano Erba: poesie sconosciute anche a me, incontrate per caso durante le mie letture. I ragazzi, se possono, evitano quella traccia: senza uno scaffale preciso in cui inserire il testo, mi dicono che *hanno paura* di “dire cavolate”. Allora io capisco che abbiamo abituato i nostri studenti a ripetere le cose che hanno sentito dire da noi o dai critici di professione e, togliendo loro la libertà di “dire cavolate”, non li abbiamo abituati a ragionare sui testi: gli scaffali della libreria costituiscono i limiti entro i quali si esprimono.

Mi sembra una cosa su cui ragionare. Mia moglie – quando mi vede in difficoltà di fronte alle istruzioni dell'Ikea – mi dice che non c'è certo bisogno di una laurea per montare un mobile in truciolato: qualsiasi fesso con una brugola è capace di montare una libreria.

\

Ha ragione: leggere un libro però è un'operazione decisamente più complicata.

5. Un ultimo punto critico rappresenta il cosiddetto “disegno generale”. *Quanto* devono sapere i nostri studenti della nostra storia letteraria? In fin dei conti, il triennio liceale per loro rappresenta l'unico momento in cui possono farsi un'idea complessiva del nostro patrimonio letterario e la scuola ha anche – e forse, soprattutto oggi – il ruolo di difendere e conservare la nostra tradizione.

A questo punto si impongono un paio di riflessioni: la prima è che la nostra “tradizione” scolastica è già, almeno nella pratica, decisamente liquida e flessibile. Il povero Carducci, inflitto a memoria alla generazione dei miei genitori, è oggi quasi dimenticato; Nievo viene nominato di corsa nell'ambito della “letteratura dell'Italia unita”; si glissa ad esempio sulle riviste letterarie... Gli insegnanti operano moltissime scelte soprattutto in funzione della sopravvivenza del “disegno generale”: si nomina lo “scaffale” della libreria, anche se poi viene lasciato mezzo vuoto. Accentuare ulteriormente ed accettare questa libertà di scelta non provocherebbe certo grandi sconvolgimenti.

La seconda riflessione è relativa alla lettura come esperienza reale. Accompagniamo i nostri alunni nei libri come li accompagneremmo ad esplorare una capitale

\
straniera: noi possiamo fare da guida, possiamo dire “alla vostra destra potete vedere... alla vostra sinistra...”, possiamo dare un po’ di storia dei monumenti, darne addirittura le misure, ma l’emozione sarà soltanto loro; possiamo anche dire loro – proprio come facciamo in gita – “fate un giro qui intorno e ci diamo appuntamento in questa piazza fra un paio d’ore”. Dobbiamo dare loro la possibilità di muoversi, di farsi delle idee. Alcuni libri risulteranno noiosi, altri molto belli, ma il nostro ruolo sarà quello di fare compiere un’esperienza individuale: questa, credo, è l’unica condizione perché le cose vengano ricordate. Al piacere di questo genere di “escursioni”, ci auguriamo sempre che segua poi il piacere dell’esplorazione personale.

“A un’idea inerte di tradizione bisogna contrapporre un’idea viva di tradizione; la tradizione non è ciò che possediamo, è ciò che cerchiamo di avere, è una sorta di tensione, è una sorta di ricerca nella ricerca del nostro presente e della nostra autenticità.”

Sono parole di Ezio Raimondi, con le quali mi piace concludere, proprio qui a Bologna, questo mio lungo sproloquio. Credo che a noi tocchi il compito di insegnare ai ragazzi questa ricerca, la profondità che comporta e il piacere che ne deriva: è un compito, come ho ripetuto più volte, che richiede tempo e pazienza e una certa sopportazione delle eventuali “cavolate”. A queste

\
condizioni, il nostro insegnamento diventa un'educazione alla lettura. Questa lezione – che ancora non riesco a mettere in pratica: c'è una tensione, fortunatamente, anche nell'essere insegnante – credo di averla appresa proprio da Raimondi e dalle lezioni in cui si presentava in aula carico di libri diversi, li apriva, li leggeva e li commentava.

Solo ultimamente, rivedendo alcune sue immagini e alcuni video su *Internet*, ho apprezzato il disordine fatto di montagne di libri che lo circondava sempre. Erano libri veramente letti e, proprio per questo motivo, liberi dalla costrizione delle librerie.

profberse@gmail.com

\

Paola Maria Traversa
Lo spettro del lettore medio
Un manuale diverso è possibile?

L'intento di questa breve relazione è quello di condividere con colleghe e colleghi le riflessioni nate dalla mia esperienza come autrice di manuali scolastici di letteratura per l'insegnamento dell'italiano. Nel farlo devo tentare una sintesi di questioni che investono piani molto diversi, per quanto strettamente interconnessi: l'ideazione e l'uso di un manuale scolastico chiamano in causa, infatti, la teoria della letteratura, l'idea e la prassi della didattica, il mercato editoriale.

Perché evocare lo *spettro dell'insegnante medio*? Perché questo fantasma prende corpo e sostanza nelle indagini di mercato e nei risultati delle vendite delle case editrici, e i direttori di linea si sentono costretti a confermare l'esistenza ogni volta che un autore azzarda qualche proposta divergente rispetto agli schemi consolidati della manualistica di un determinato settore. Di conseguenza, se anche l'idea o l'impostazione nuova presentate suscitano inizialmente grande entusiasmo, in corso d'opera vengono di fatto imposti piccoli e grandi ritocchi al progetto iniziale, fino a riportare il testo nell'alveo dell'uso corrente, per scongiurare l'incomprensione da parte dei destinatari e l'insuccesso commerciale.

A quanto pare, l'insegnante medio sarebbe infatti non particolarmente preparato, pigro e poco propenso ad

\
aggiornarsi, diffidente nei confronti delle novità. Con una variante: quella del professionista serio e volenteroso, ma tenacemente affezionato a conoscenze e pratiche radicate nella tradizione, dunque fieramente conservatore.

Ciò comporta che nel realizzare un manuale la struttura dei volumi debba ripetere lo schema degli altri già ampiamente adottati, che la scelta dei testi rientri in grande misura nella rosa di quelli più conosciuti, che gli argomenti trattati siano gli stessi di quelli proposti dalla concorrenza; al limite si può offrire di più, ma non certo di meno.

Con tali premesse sembra di poter dire che allo stato attuale un manuale diverso difficilmente sia possibile, a meno che non si trovi un editore disposto ad andare incontro a un insuccesso di vendite.

Ma questa sede ci obbliga in via preliminare a chiederci altro, cioè *se un manuale diverso sia davvero necessario*. Anzi, le vere domande da porsi sono *se sia proprio necessario il manuale, e che rapporto ci sia tra qualità e impostazione del manuale e qualità e impostazione della didattica*. In che misura, cioè, un manuale può contribuire all'innovazione didattica, o meglio, a una didattica efficace, che è quello che davvero ci interessa?

Per quanto mi riguarda sono arrivata ad alcune conclusioni *provvisorie*, cioè pronte ad essere ridiscusse, ma soprattutto pensate per una fase di transizione verso pratiche didattiche virtuose che al momento vediamo come realizzabili solo in alcune situazioni

\
particolarmente felici (docenti molto preparati, motivati e disposti a sperimentare, dirigenti illuminati, dipartimenti disciplinari coesi, alti livelli di collegialità, ecc.).

Su alcune questioni c'è un passato alle nostre spalle che ci autorizza a dare delle risposte: sappiamo bene, per partire dal rapporto tra l'impostazione del manuale e quella della didattica, come gli orientamenti accademici e gli sviluppi della critica, dal crocianesimo allo strutturalismo, dalla sociologia alla storia e geografia della letteratura, abbiano prodotto alcuni testi "di svolta" che hanno dato la loro impronta alla pratica scolastica di alcune generazioni. Innescato il processo, e quindi restando nell'ambito di una impostazione culturale dominante e condivisa, si procede poi per inerzia. Ogni tanto si assiste a un piccolo scarto dalla norma, ma non è così chiaro se a generare mutazioni nella manualistica siano le esigenze mutate dell'insegnamento o la necessità del prodotto commerciale di segnalarsi per qualche novità.

Comunque sia, in questa occasione mi sembra più appropriato occuparsi delle altre questioni, quelle relative alla *necessità* e alla *funzionalità* del manuale. Dunque la prima conclusione provvisoria è questa: se è vero che se ne può fare a meno e si possono costruire bellissimi laboratori sui testi letterari ricorrendo ad altre risorse, per adesso nell'insegnamento dell'italiano il manuale serve ancora, e per vari motivi.

Il primo è che non sembra realistico dare per scontato che sempre e ovunque ci siano da parte degli

\
insegnanti (onestamente o spettralmente *medi*) le energie, le risorse e le condizioni per ideare e condurre in modo strutturale esperienze così impegnative come la costruzione di percorsi di lavoro interamente autonomi.

Un altro problema - forse ancora più cogente - è che viviamo e lavoriamo in un contesto di grande dispersione. C'è una costante dilazione di tempi, la conversione di ore di lezione su altre attività, la difficoltà a programmare o a rispettare quanto programmato. La ricaduta più pesante della mancata continuità del lavoro non è di carattere quantitativo, ma riguarda l'acquisizione del metodo di studio, perché non tutti gli studenti sviluppano rapidamente alcune competenze fondamentali come prendere e sistemare gli appunti, selezionare e organizzare i propri materiali - tra cui quelli scaricati dalla rete - aggiornare bibliografia e sitografia. È a loro, in primis, che il manuale, con la guida del docente, offre una linea da seguire, un riferimento a cui restare ancorati.

Il libro è un oggetto con un corpo, ma soprattutto è un modello di organizzazione dei contenuti, di realizzazione grafica e di scrittura, da fare proprio anche per quando si procederà facendone a meno. Certamente questo implica che un testo, per proporsi come un modello valido, debba essere intelligentemente strutturato, efficace nella grafica e molto ben scritto.

Posto dunque che si scelga di adottarne uno, che cosa si vorrebbe, o non si vorrebbe, da un manuale di italiano.

Tra i primi obiettivi da perseguire penso ci sia un

\
buon equilibrio tra due istanze opposte.

La prima è il rifiuto della affannosa ricerca del risultato “spendibile”, della pretesa “scientificità” che trasforma il sapere in qualcosa di quantificabile, scomponibile, in una tecnica. Da questo impulso deriva per esempio l’attuale tendenza all’ipertrofia delle sezioni di verifica degli apprendimenti e l’opposto invito a “stringere” il fuoco sui dati desumibili dai testi. Come se la letteratura più che a stringere e a dare risposte non dovesse invitare piuttosto ad allargare, a farsi domande, a favorire l’emozione e l’identificazione, che costituiscono il primo gradino verso la riflessione e l’indipendenza critica. Ed è per questo che i testi letterari non possono essere letti in base a griglie tassonomiche (le funzioni narrative, le figure retoriche...), o come strumenti di ricerca del già noto.

D’altra parte, c’è una fondamentale esigenza di chiarezza e di rigore, perché non ci si nasconde il problema della presentazione compiaciuta e fumosa che non dice nulla, delle interpretazioni suggestive e vaghe, con quello speculare, nello studente, della lettura impressionistica, della personalizzazione e della attualizzazione, a scapito dell’etica della lettura, della complessità concettuale e della profondità storica. Né si disconosce l’utilità delle cognizioni tecniche per la comprensione dei testi.

Per rispondere alle esigenze sopra delineate, i problemi sul piatto e le relative soluzioni da ricercare cambiano a seconda che i manuali siano destinati al

\
triennio o al biennio.

Per i primi si sente l'urgenza di un ripensamento dell'impianto storiografico ed enciclopedico, per i secondi quella dell'emancipazione dall'impostazione formalista, di cui riconosciamo i meriti, ma subiamo oggi la degenerazione soprattutto nella pratica didattica.

Forse qualche manuale intelligente potrebbe essere d'aiuto in entrambi i casi.

Le mie prime collaborazioni sono state a testi per il triennio, ma negli ultimi anni ho lavorato ad antologie per il biennio, e relativamente a queste ultime sono arrivata - anche grazie al confronto con altri autori - ad alcune convinzioni.

Se mi capitasse di realizzare un progetto futuro, non lo immaginerei come formalmente strutturato per far acquisire gli elementi del testo narrativo o del linguaggio poetico, ma come un percorso didattico di avvicinamento alla letteratura.

Individuerei per prima cosa delle unità tematiche che si possano supporre realmente stimolanti per le ragazze e i ragazzi, eliminando l'indice per funzioni (che possono essere presentate sinteticamente in una sezione da consultare al bisogno).

Imposterei l'analisi del testo invitando a metterne in rilievo il contenuto e i possibili significati, facendo emergere solo in una sezione finale le soluzioni compositive il cui rilievo permette di penetrare più a fondo nella lettura, accedendo a un secondo e più complesso livello (per esempio la focalizzazione e il

\
trattamento del tempo in un racconto, o l'associazione tra parallelismo sintattico e antitesi in una poesia).

Senza dimenticare qualche classico ancora straordinariamente attuale, sceglierei i testi nella massima libertà rispetto al canone (nel biennio si può fare!), privilegiando autori contemporanei - più accessibili senza filtri, più vicini nelle tematiche alla sensibilità degli studenti - con particolare attenzione a includere, nella narrativa, una quota rilevante di autori non occidentali, espressione di culture che ci ostiniamo a ritenere marginali, ma con cui i giovani dovranno confrontarsi in maniera sempre più serrata in un futuro molto prossimo (l'ultima opzione non vale ovviamente per la poesia, dove è ineludibile il rapporto diretto con la lingua).

Eliminerei assolutamente i percorsi d'autore, con i quali si propongono in genere i profili di alcuni grandi dell'Ottocento e del Novecento, che verranno poi nuovamente studiati negli anni successivi, in versione necessariamente banalizzata, con il serio rischio di far sedimentare nella mente degli studenti impressioni riduttive e distorte da cui sarà difficilissimo liberarli in seguito (un esempio per tutti: Leopardi malato, infelice e pessimista).

Altra cosa sarebbe invece proporre un'esemplificazione di studio d'autore concentrandosi sul metodo di ricerca e di costruzione di un profilo: ma anche in questo caso opterei per autori più "maneggevoli" per i ragazzi dal punto di vista cronologico, tematico e bibliografico.

\

Resta inteso che un manuale, per quanto *diverso*, per quanto ben fatto, non potrà mai essere il perno della didattica. Come dimostrano le ricerche e le sperimentazioni degli ultimi anni, le risorse più preziose per l'insegnamento, insieme alla passione e allo studio, sono la collaborazione e la riflessione condivisa, perché lo scambio di materiali, di metodologie, di successi e di errori è quanto di meglio possa offrire alla scuola un *insegnante medio* dignitoso e onesto, a cui gli studenti – ma anche gli editori - possano rivolgersi un po' più fiduciosi.

\

Rossana Zoni **Tagliare & cucire: profondità e superficie** **nel programma di letteratura italiana**

Vorrei limitarmi a qualche osservazione derivata dalla mia esperienza di insegnante, spiegando anzitutto le motivazioni che mi hanno portato a discostarmi in qualche misura dai programmi tradizionali. Premetto che ho insegnato nel triennio di un Liceo linguistico sperimentale prima, poi di un Liceo classico. Cercherò di fornire qualche osservazione, non del tutto strutturata, solo forse per qualche spunto.

La prima esigenza che ho sentito nell'insegnamento è stata quella di basarmi essenzialmente sui testi, discorso che può sembrare ovvio, ma che non sempre è stato ritenuto tale. L'amore per la lettura può nascere solo dalla lettura stessa e credo che il fine dell'insegnamento sia stimolare interesse, curiosità e amore per la disciplina, non fornire nozioni che si dimenticheranno ben presto. Ho sempre preferito approfondire la lettura di testi "chiave" per la comprensione di un autore, ampliando molto spesso le offerte dei testi in adozione, perché soltanto attraverso la lettura partecipata dei testi credo che gli studenti possano arrivare ad una comprensione e ad una memorizzazione "attiva".

Intendo dire che la storia letteraria, proposta da storie letterarie o antologie, finisce inevitabilmente per essere imparata acriticamente, passivamente, se lo

\n
studente non può verificare attraverso la lettura diretta quanto la teoria propone. Ho proposto spesso passi che si potevano ritenere dichiarazioni di poetica utili ad inquadrare la scrittura dei vari autori. Ho sempre affrontato la lettura dei passi in classe, arrivando in molti casi ad una spiegazione e un'analisi parola per parola, quando si presentavano difficoltà testuali importanti. Ritengo essenziale la lettura e la comprensione dei testi: ho preferito mediare in classe eventuali passi critici, utili per l'interpretazione, senza dare priorità all'interpretazione piuttosto che alla lettura diretta.

Due motivazioni vorrei aggiungere per poi accennare ad alcune scelte fatte: in primo luogo, la mia esigenza di formulare percorsi più stimolanti, innanzi tutto per me: credo che un insegnante debba riuscire a mantenere interesse e passione per quello che insegna, altrimenti rischia di non riuscire a trasmettere nulla. La noia dell'insegnante è deleteria per lo studente.

Secondariamente, fin da quando ero una studentessa, ho sentito molto l'inadeguatezza dei programmi scolastici, che nel migliore dei casi toccavano ai miei tempi l'inizio del Novecento. Non credo che la situazione sia molto cambiata oggi, anche se almeno Montale e Ungaretti sono di solito letti in classe.

Credo però che si sia molto approfondito il divario fra il mondo di noi insegnanti e quello degli studenti e che affrontare autori e tematiche più vicino al tempo in cui viviamo possa fornire più stimoli ai ragazzi e suscitare curiosità, collegamenti, interpretazioni. Leggere

\
autori più vicini al nostro tempo può aiutare a comprendere la realtà attuale, in cui i ragazzi sono immersi, anche se acriticamente, molto spesso vengono assegnati come lettura romanzi o racconti di autori contemporanei, soprattutto al biennio, prevalentemente per ragioni tematiche. Credo sia utile anche inserire questi autori in percorsi di storia letteraria e quindi affrontarli criticamente, come solo in un triennio si può fare. Gli autori della seconda metà del Novecento, in particolare, esprimono quella temperie culturale in cui gli studenti sono immersi: nell'insegnamento è fondamentale la centralità del lettore, venuta alla ribalta nelle teorie letterarie degli anni '70-80: nel caso della scuola il perno intorno al quale occorre costruire i percorsi è lo studente, anzi la comunità ermeneutica che forma il gruppo "classe".

Sarebbe ottimale se si riuscisse ad affrontare la contemporaneità, ma gli ostacoli, come sappiamo, sono molteplici, soprattutto il tempo a disposizione, le competenze di partenza dei ragazzi, gli adempimenti burocratici relativi alle scadenze ministeriali e, non ultimo, l'esame di Stato che chiude il corso di studi.

Una prima operazione compiuta col passare degli anni è stata ridurre quantitativamente il programma svolto e soprattutto concentrarlo su autori e opere a mio parere essenziali per formare delle competenze di base per uno studente; questo ha significato talora svolgere un autore quasi in funzione di un altro, come nel caso di Alfieri e Parini, che spesso ho un po' indebitamente letto

\
antologizzandoli in relazione alle riprese e rielaborazioni foscoliane. Ho poi operato “tagli” e ricuciture, come cita il titolo del mio intervento, per anticipare argomenti nel corso del triennio, cercando di mantenere il senso della distanza storica. Questo significa che ho sempre cercato di alternare moduli “cronologici” che rispettano l’ordine storico, con aperture verso altri periodi o autori, di cui fornivo un inquadramento generale, basato sui pur labili ricordi delle medie; le proiezioni in avanti erano volte soprattutto al Novecento, di cui i ragazzi ricordano almeno le due guerre mondiali, che spesso hanno costituito il mio collegamento memoriale con l’aggiunta di qualche riferimento alla visione del mondo del periodo e alla condizione degli intellettuali.

Inoltre, dato che gli studenti spesso lavorano a compartimenti stagni, aprendo e chiudendo “cassetti”, una volta esaurito un modulo, ho sempre cercato di riprendere, una volta arrivati alla trattazione cronologica degli autori, quanto affrontato l’anno o gli anni precedenti. Credo serva per consolidare un senso storico: l’argomento ripreso e meglio contestualizzato anche grazie alle altre discipline di studio, soprattutto Storia, consentiva ai ragazzi di memorizzare con più agio, trattandosi di testi già letti e studiati l’anno precedente, ma anche di richiamare il punto di partenza del percorso e di conferirgli un senso più profondo.

Ho notato che questo rafforza negli studenti il gusto per il riconoscimento, la partecipazione al gioco letterario e la formazione del senso della dimensione

\
letteraria, della transtestualità o intertestualità che costituiscono la letteratura. Lo scrittore necessariamente si rifà ad altri scrittori sia come memoria della sua formazione, sia come ripresa e riferimento esplicito ad opere precedenti. Quando i ragazzi cominciano a trovare riferimenti e collegamenti nelle opere lette e fra le opere lette e il mondo che loro conoscono e in cui vivono iniziano a farsi protagonisti della lezione in classe.

Venendo ai tagli di cui parlavo prima, Il primo taglio riguardava l'inizio della letteratura: dopo un breve inquadramento storico, basato soprattutto sulla memoria degli studenti dell'anno precedente, che nei nuovi programmi arriva all'anno Mille, e un discorso sul progressivo formarsi dei volgari, introducevo direttamente la società comunale dantesca e la lettura della *Vita nova*: da lì cercavo di ricavare retrospettivamente la poesia stilnovista, da Guinizelli a Cavalcanti, sempre evidenziando alcuni riflessi contemporanei delle poetiche antiche, come i concetti di cavalleria e di sublimazione dell'immagine dell'amata.

Attraverso i primi canti dell'*Inferno*, inoltre, è possibile ricostruire l'universo simbolico e allegorico del Medioevo, utilizzando anche repertori iconografici tratti dalle miniature coeve o comunque antiche. Credo che il ricorso a fonti visive sia fondamentale per i ragazzi, che sono più abituati a rincorrere immagini che a leggere testi. Sempre essenziale la lettura del testo dantesco e la sua spiegazione puntuale, più che le varie interpretazioni della critica nei secoli. Non nego l'importanza e

\

l'interesse di tali letture, ma soprattutto all'inizio dello studio credo sia preferibile per i ragazzi una lettura il più agevole possibile, per far sentire il testo dantesco come realmente ancora attuale e scritto in una lingua, se pur lontana, fundamentalmente ancora leggibile e non far perdere il senso della narrazione di un viaggio, un percorso di cambiamento e di revisione della propria vita da parte del poeta. I ripensamenti sulla concezione di amore, poi, attraverso il V canto dell'*Inferno*, mi hanno talora portato ad anticipare l'incontro purgatoriale con Beatrice e la sua trasformazione definitiva in "figura Christi"; le scelte di poetica mi hanno condotto a proporre il canto di Casella, non troppo difficile linguisticamente e talora la parte relativa a Guinizelli e Arnaut Daniel. Per le anticipazioni, mi sono sempre limitata ad illustrare la struttura del *Purgatorio* dantesco.

Per i più concreti "salti" e tagli, ho utilizzato soprattutto alcune nozioni "ponte", ovvero mi sono basata su esplicite riprese di autori posteriori e su interpretazioni metastoriche di tendenze per saltare, letteralmente, dal Rinascimento al '900 e dal Barocco al Novecento. La fine del terzo anno e il quarto sono stati i momenti in cui ho concentrato gli sfondamenti in avanti, approfittando di una certa libertà che i programmi d'esame non lasciano in quinta.

In questa operazione alcuni scrittori del '900 hanno fornito facili spunti di collegamento dato che si sono apertamente rifatti a quei periodi storici. Mi riferisco a Calvino, con le sue riprese, all'immagine del

\
labirinto ariostesco apertamente citato da Eco, a Gadda e Tabucchi con i riferimenti al Barocco.

La lettura dell'*Orlando Furioso* consente un facile passaggio alla riscrittura calvianiana e soprattutto ai riferimenti nel *Cavaliere inesistente*, una storia fantastica e allegorica che riprende il mondo cavalleresco di Ariosto, giungendo anche a far agire personaggi già presenti nell'*Orlando Furioso*, ma con un differente stato d'animo e consapevolezza. I paladini non sono più eroi ripresi dalla tradizione, se pur "abbassati" alla maniera ariostesca, ma personaggi in cerca di un'identità, allegorie dell'uomo contemporaneo. Un riferimento preciso per far notare ai ragazzi l'ironia di Calvino è il confronto fra il finale del Primo canto, in cui Angelica è salvata dall'intervento di un misterioso cavaliere che fugge, in realtà una donna guerriera, Bradamante e l'episodio di Rambaldo, anch'egli salvato da un misterioso cavaliere, anche in questo caso Bradamante.

Spetta ai ragazzi evidenziare gli abbassamenti operati da Calvino e confrontare l'ironia del *Furioso* con quella di Calvino. Per parlare del testo, ho sempre introdotto sinteticamente il differente contesto culturale: i ragazzi hanno memoria della seconda guerra mondiale e ho utilizzato la temperie culturale seguita all'evento, con la volontà di una scrittura "abbassata", vicino all'italiano contemporaneo, e di un impegno latamente politico per trattare lo scrittore ligure. Un modulo novecentesco consente di leggere il primo Calvino, dal *Sentiero* alla *Trilogia degli antenati*, in cui adotta storie fantastiche

\n
ambientate nel periodo delle guerre contro i Turchi e nel periodo illuminista, per giungere alle riprese costituite dal *Castello* e la *Taverna dei destini incrociati* con le storie di Orlando e Astolfo e la differente visione del rovesciamento come chiave di lettura del mondo.

Al labirinto del *Castello di Atlante*, sfruttando la lettura di Umberto Eco, si possono accostare, retrospettivamente, i labirinti classici e il labirinto delle cattedrali medievali; con proiezioni in avanti, la visione del mondo di Calvino, che vede nel labirinto un'immagine del mondo contemporaneo e lancia la sua sfida per cercare un'uscita; per giungere infine alla immagine tipicamente postmoderna del labirinto-biblioteca senza un criterio unico per l'ingresso e l'uscita presente nel *Nome della rosa*.

Ulteriori momenti "ponte" sono il Manierismo (letteratura sulla letteratura, citazionismo, ampliamento dei particolari e perdita del senso globale) che può condurre al D'Annunzio del *Piacere*, con precise dichiarazioni di poetica e soprattutto al gusto citazionistico postmoderno (Eco, Tabucchi); e il Barocco.

Dalla visione del mondo barocca (mutamento della percezione della realtà, attenzione agli oggetti e alla sensualità, nonché senso di smarrimento e stupore di fronte all'immensità dell'universo, consapevolezza della crisi da parte degli intellettuali) al "barocco" che è nelle cose della celebre dichiarazione di poetica di Gadda il collegamento è anche per i ragazzi chiaro. Lo "gnommero" gaddiano e la deformazione linguistica

\
mostrano chiaramente la differente percezione del mondo dello scrittore di primo Novecento, che deforma per comprendere la realtà e per pronunciare un chiaro giudizio morale ed estetico sul groviglio per lui repellente del presente. Ho sempre letto parti del testo di Gadda, molto difficile linguisticamente, in classe, stimolando gli studenti a decostruire le forzature linguistiche e spiegandole, se troppo ostiche, parola per parola e contestualizzando l'opera dello scrittore all'interno del periodo tra la prima e la seconda guerra mondiale e spiegandone la biografia con il difficile rapporto con la madre e il senso di colpa nei confronti del fratello. Penso che una lettura integrale del *Pasticciaccio* sia possibile a posteriori, dopo il lavoro svolto in classe, molto difficile prima. *La cognizione del dolore* richiede ancora più impegno, presupponendo una spiegazione, almeno in accenni, delle teorie freudiane e deve, secondo me, necessariamente partire da brani antologici letti insieme in classe.

Un "barocco" postmoderno è dichiarato poi da Tabucchi come sua visione della vita in *Piccoli equivoci*; rispetto alla visione di Gadda, c'è indubbiamente un "alleggerimento" che rimanda alla visione del nichilismo morbido tipicamente postmoderna. Tabucchi è attento a cogliere i piccoli equivoci, come li definisce, le incongruenze, le aspettative deluse di personaggi che si muovono in un mondo privo di certezze, in cui l'ambiguità impedisce di trovare risposte agli interrogativi esistenziali e la verità sfugge. La ricerca dei

\n
protagonisti dei racconti e dei romanzi di Tabucchi è sempre destinata a fallire perché l'oggetto della ricerca sfugge o finisce per identificarsi con il soggetto stesso. E' la condizione dell'uomo della postmodernità, rassegnato senza eccessive angosce a vivere in un mondo di posterità.

Negli anni in cui ho lavorato cercando di coniugare l'idea di svolgimento storico e quella di una intertestualità attraverso i secoli i ragazzi non hanno evidenziato particolari traumi, anzi direi che molte volte si è trattato per loro di una sfida che ha fornito stimoli di partecipazione attiva e potenziata l'attitudine a collegare vari campi e discipline.

Emilia Seghetti **Valutare le competenze?** **Le prove Invalsi del triennio**

Le prove INVALSI sono state introdotte nella Scuola Secondaria di II grado a partire dall'a.s. 2010/2011, provocando fra i docenti reazioni contrastanti; attualmente, l'annuncio che tali prove verranno somministrate anche in quinta ha suscitato le medesime perplessità. Le obiezioni sollevate si possono sintetizzare in breve: i test INVALSI vengono percepiti come quiz nozionistici, incapaci di misurare davvero le conoscenze degli studenti, soprattutto perché avulsi dalla pratica scolastica e, in particolare, dallo svolgimento del programma.

Obiettivo del presente testo è spiegare in che cosa consistiranno le prove INVALSI per la classe quinta, chi costruisce tali prove e quale *iter* esse seguano, prima di “andare in onda” nelle scuole.

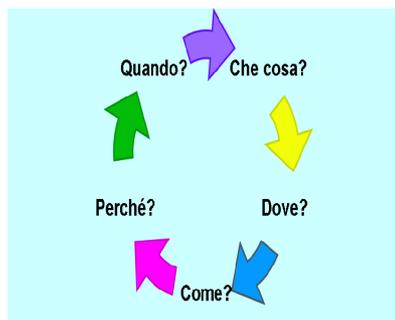
Le prove INVALSI nel Triennio

- 1 - Perché vengono introdotte le prove INVALSI nel triennio?
- Perché esse completano le rilevazioni avviate nel primo ciclo di istruzione (obbligo scolastico) e - consentono alcune riflessioni sugli esiti dell'EDS (livello “di senso”);

- \
- perché lo ha stabilito la legge (livello normativo).

Per quel che riguarda l'aspetto normativo, il 14 gennaio 2017 il Consiglio dei Ministri ha approvato, in via preliminare, otto decreti legislativi, attuativi della legge 107/2015. In particolare, gli articoli 15 e 21 del testo 384 (D.lgs.) stabiliscono che:

- la partecipazione alle prove INVALSI è requisito, vincolante, per l'ammissione all'EDS;
- le prove INVALSI, standardizzate e *computer based*, saranno relative ad Italiano, Matematica ed Inglese;
- tali prove si svolgeranno in quinta, in un momento diverso da quello dell'EDS.



\

2. *Quando inizieranno le rilevazioni in quinta?*

Se l'*iter* legislativo verrà portato a compimento (marzo 2017), le rilevazioni inizieranno dall'a.s. 2017/2018, fra aprile e maggio, secondo la tempistica determinata dalla nuova modalità di somministrazione, interamente informatizzata.

Presumibilmente, INVALSI comunicherà alle scuole una finestra temporale, all'interno della quale tutte le quinte dovranno svolgere i questionari in formato CBT; ciò sarà possibile perché le nuove prove non saranno la trasposizione del questionario cartaceo nella sua versione informatizzata, ma saranno tutte diverse ed equivalenti (quindi, somministrabili ad una classe per volta e non in contemporanea).

1. *Che cosa misureranno le prove di Italiano?*

Le prove di Italiano saranno in perfetta continuità con quelle somministrate al termine del ciclo dell'obbligo; esse si basano su un quadro di riferimento pubblico (QdR), reperibile sul sito dell'INVALSI, che rende espliciti i contenuti delle prove, le tipologie di domande, i processi cognitivi indagati e i compiti richiesti agli allievi. È importante ricordare che il QdR discende dalle Indicazioni Nazionali per il Licei e dalle

\
Linee Guida per gli Istituti Tecnici e per gli Istituti Professionali.

Nelle prime pagine del QdR di Italiano si legge quanto segue (in sintesi):

Nelle indicazioni curriculari dei vari gradi e ordini di scuola, la padronanza linguistica è una delle competenze di base che gli studenti devono raggiungere. Essa consiste nel possesso ben strutturato di una lingua, insieme alla capacità di servirsene per i vari scopi comunicativi, e si esplica in queste competenze:

- oralità, ascolto, produzione orale, interazione orale;

- lettura (comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo);

- scrittura (produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi).

Le prove INVALSI, anche per motivi di tipo tecnico-organizzativo (elevato numero di studenti, difficoltà di correzione uniforme, ecc.), sono circoscritte alla valutazione della competenza di lettura, intesa come comprensione, interpretazione, riflessione e valutazione del testo scritto, avente a oggetto un'ampia gamma di testi letterari e non letterari, e alla valutazione delle conoscenze e competenze grammaticali.

Si consiglia di prendere visione del QdR, perché la lettura è illuminante e corredata di dettagliati esempi.

\

5. *Come saranno strutturate le prove per le quinte?*

Fino ad ora, INVALSI ha studiato due prototipi di questionario:

- un prototipo A, composto da due parti, ossia uno zoccolo comune a tutte le scuole superiori, più una parte differenziata, a seconda che si tratti di Licei, Istituti Tecnici e Istituti Professionali (gradualità);
- un prototipo B, composto da esercitazioni di vario tipo, come sintesi, riordini, *cloze* (varietà).

Questo secondo prototipo, alla prova del pre test, in generale è risultato il meno efficace e, quando INVALSI è passata definitivamente all'idea del CBT, esso si è per così dire disciolto nel prototipo A.

Sebbene la forma della prova non sia stata ancora decisa, INVALSI arriva pronta all'appuntamento del 2018, perché le singole unità sono ormai definitive.

Chi prepara le prove INVALSI?

Le prove vengono realizzate da gruppi di docenti, selezionati da INVALSI su tutto il territorio nazionale e formati dall'Istituto in corsi che, fin dall'inizio, hanno

\n
previsto anche una parte laboratoriale (cioè, i docenti sono sempre stati chiamati ad imparare e a produrre).

Si occupano del piano squisitamente dottrinario o docenti universitari o membri dell'Accademia della Crusca o del Giscel (spesso della provincia di Trento) o esperti del settore (ad esempio, nella costruzione di prove o nella docimologia), a livello nazionale ed internazionale.

Sul sito di INVALSI è possibile consultare le informazioni relative a questa Scuola Autori.

Come si costruisce una prova INVALSI?

Fase ideativa. I docenti della Scuola Autori si incontrano periodicamente, nel corso dell'a.s., per elaborare le prove. Si lavora per gruppi di livello (scuola primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado) e per sottogruppi, sulla base del tipo di testo scelto (ad esempio, quello argomentativo o quello misto).

I singoli esercizi che vengono prodotti, alla fine dei lavori vengono valutati dagli esperti senior INVALSI, assemblati in fascicoli e, quindi, somministrati nella scuola reale (fase di pre test).

Fase di pre test. INVALSI chiede la collaborazione delle scuole, per somministrare i fascicoli "sperimentali". I somministratori vengono inviati direttamente da INVALSI e si occupano dell'intera procedura, in totale

\
autonomia dal personale della scuola; i risultati del pre test vengono poi esaminati e valutati dallo staff degli esperti dell'Istituto. In questa fase, gli esperti modificano, correggono o, addirittura eliminano gli *item*, a seconda delle evidenze emerse dal pre test.

Quando la fase di pre test è terminata, i risultati vengono elaborati con parametri statistici e docimologici, volti ad individuare la validità del fascicolo pretestato. Una prova è buona, ad esempio, quando gli *item* riescono a misurare diversi tipi e gradi di competenze.

Fase della somministrazione. In generale, la fase di pre test dura due anni; una volta concluso tutto il lavoro che comporta il pre test, la prova “va in onda” sul territorio nazionale.

\

Mariangela Caprara
L'anno del dinosauro.
Come (non) si insegna storia dagli 8 ai 15
anni

Insegno Materie Letterarie, Latino e Greco nel biennio del Liceo Classico ininterrottamente dal 2005. Mi sono dunque avvicinata ai problemi dell'insegnamento della storia da questo punto di osservazione, intrecciando le questioni che qui porrò alla vostra attenzione con quelle dell'insegnamento delle lingue antiche. Da qualche anno vado sostenendo - anche recentemente, in un mio intervento alla Scuola Normale Superiore di Pisa - la necessità di integrare lingue antiche/storia antica in un unico processo didattico, sia per far intravedere agli studenti il fine dell'apprendimento della grammatica, sia per consolidare in loro le conoscenze storiche attraverso il contatto diretto con le fonti testuali.

Quelle che qui espongo sono in gran parte le considerazioni del mio recente articolo *Il naufragio della storia nella scuola italiana*, apparso sulla rivista "il Mulino" il 20 settembre 2017; a queste considerazioni se ne sono aggiunte altre, nel corso dei mesi, scaturite dal confronto con Antonio Brusa e Walter Panciera, che possiamo considerare gli storici al momento più impegnati e agguerriti sul fronte della didattica della storia in Italia.

\

Anche se non abbiamo dati statistici a riguardo, credo che sia esperienza diffusa tra i docenti della scuola superiore constatare carenze vistose nella conoscenza dei fatti storici da parte degli alunni, anche di quelli iscritti ai Licei, spesso diligenti e studiosi. La costruzione della linea del tempo presenta numerose falle, principalmente riguardo al Medioevo e all'Età Moderna, per le ragioni che tra poco evidenzierò. Le conoscenze di storia antica sono a quattordici anni sostanzialmente assenti. Personaggi che dovrebbero far parte di un immaginario collettivo e popolare non sono che nomi: perfino su Giulio Cesare e Carlo Magno gli adolescenti mostrano ignoranza, soprattutto in relazione al tempo in cui sono vissuti (periodizzazione e cronologia *in primis*, ma anche elementi di contesto delle epoche). Questa ignoranza si salda alla paurosa assenza di orientamento geografico in Europa e nel mondo. Cosa dunque stiamo fabbricando, nella scuola italiana?

Le cause di questo stato delle cose sono facilissime da individuare. Partirò dalla questione degli ordinamenti e delle Indicazioni Nazionali, che toccano l'insegnamento della storia generale.

Nel 2009 è stato realizzato, in seno alla riforma Gelmini, lo smantellamento della scuola primaria dei cosiddetti "moduli", che prevedeva un'area disciplinare di storia/geografia/scienze sociali con 9 ore settimanali, ridotte ad un misero 2 storia + 2 geografia per tutti e cinque gli anni: nell'analisi delle cause del disastro basterebbe fermarsi qui. Ma già dal 1° settembre del 2004 l'insegnamento della storia aveva subito una

\

significativa svolta nell'ordinamento voluto dal Ministro Moratti: in concomitanza con la creazione degli Istituti Comprensivi, e dunque all'interno di quello che è stato identificato come il primo ciclo di istruzione, nella riforma Moratti il percorso storico lineare è stato distribuito tra il secondo ciclo della scuola primaria e il triennio della secondaria inferiore. In realtà, l'apprendimento della storia vera e propria inizia in quarta primaria (età degli scolari 9 anni); la terza primaria (età 8 anni) è interamente dedicata alla preistoria e ai dinosauri a cui fa riferimento il titolo del mio intervento. L'anno del dinosauro è ormai leggenda, tra i genitori che hanno attualmente (o hanno avuto in tempi recenti) figli alle elementari. Perché anche al genitore meno colto non sfugge la seguente osservazione: bambini sveglissimi, capaci nella loro vita fuori dalla scuola di registrare grandi quantità di dati, benché soprattutto visivi ed esperienziali (quindi non eminentemente testuali), a scuola si attardano nelle più remote ere geologiche, proprio quelle più difficili da esperire, e quindi apprendere. Il dinosauro, nella fattispecie, è poi oggetto tra la realtà e la fantasia, anche per un adulto; questo suo imporsi nella mente dei bambini (a cui piace il dinosauro, non c'è dubbio!) come *oggetto e figura storica* è, a mio parere, assolutamente deviante, e temo che crei basi fragili nel rapporto che anche in futuro i bambini costruiranno con altri oggetti e figure storiche. Perché la storia ricostruisce *fatti*, e benché al bambino sia richiesta, nell'esplorazione storica, l'immaginazione come felice e positivo strumento, la paleontologia poco offre a sostegno di queste fantasie. Per un anno intero, dunque, tra gli 8 e i 9, i bambini

\
non vengono messi in contatto, in Italia, con la massiccia presenza di oggetti già storici (e non preistorici!) di ogni territorio, grazie ai quali inoltrarsi, a mio parere, molto più correttamente nell'apprendimento del metodo e degli elementi della narrazione storica vera e propria; al contrario, restano in balia di concetti astratti veicolati quasi esclusivamente dai testi scolastici, considerato anche lo scarso numero di ore (2 alla settimana!) da dedicare alla disciplina.

Ma andiamo avanti: a 9 anni è la volta delle civiltà del Vicino Oriente e, se le maestre riescono a tenere il giusto ritmo nello svolgimento del 'programma' presentato nei libri di testo, arriva la storia dell'Antica Grecia. La pretesa delle Indicazioni Nazionali e, di riflesso, dei libri di testo, è quella di far assimilare ai bambini di quell'età gli aspetti politico-istituzionali ed economici di queste remote (nel tempo e nello spazio) realtà, con qualche infarinatura antropologica; mi pare una pretesa discutibile, tanto più se questi aspetti sono mediati esclusivamente dal libro di testo e dalla lezione frontale, in frazioni del tempo scolastico che in nulla riescono a incidere e anzi producono noia nei bambini.

A 10 anni finalmente Roma antica. È molto tardi rispetto alla curiosità di un bambino medio che vive in Italia. È tardissimo se quel bambino conosce già Asterix e ha un cellulare, una Play Station e una intensa vita sociale. Il bambino di 10 anni, poi, è spinto dalla medesima scuola primaria a leggere molto: narrativa di ogni genere, dunque anche classici (*Oliver Twist*, *I viaggi di Gulliver* o *Piccole Donne*) e biografie di personaggi

\
illustri, nonché romanzi storici. Ma dove si collocano, nella linea del tempo che il bambino si è costruito fino alle soglie della pubertà, incontri anche felici con le storie della letteratura per l'infanzia? Esiste, nel bambino, un paesaggio immaginato per le varie epoche? La scuola non lo costruisce. E se anche ammettiamo che la famiglia possa costruirlo sulla base delle risorse culturali e della disponibilità di tempo dei genitori, quante sono le famiglie che resteranno fuori dal gioco? Come possiamo proclamare democratica la scuola dell'obbligo, se già a 10 anni la differenza tra chi gira il mondo in vacanza con i genitori e chi no marca pesantemente la sfera della conoscenza della realtà e crea dunque confini sociali difficilmente valicabili?

Il passaggio alla cosiddetta scuola media vede proseguire il percorso lineare: dunque Medioevo, Età Moderna ed Età contemporanea in due anni, il terzo anno esclusivamente storia del Novecento. Monte ore settimanale, anche questo riformato dal ministro Gelmini: 3, per un'unica area disciplinare, la geostoria, con l'inevitabile risultato di assestare un colpo mortale anche alla geografia (precedentemente si aveva un 2+2). In un suo recentissimo articolo Antonio Brusa ha stimato in un anno scolastico intero la perdita di ore dedicate alla storia rispetto agli ordinamenti precedenti. In questa scarsità di tempo per la storia, il percorso lineare deve tuttavia continuare, e con un salto metodologico molto impegnativo per gli alunni. Gli strumenti didattici sono infatti libri di testo di mole notevole, con narrazioni estese e ricche di dati, formulate in un lessico elevato e specializzato. Il disciplinarismo enciclopedico, che già

\
rende poco efficace la didattica liceale, dilaga in una scuola media modellata sul liceo, dove non mi pare che si tenga sempre conto dei processi e degli stili di apprendimento tipici dell'età 11-13, dei prerequisiti (competenze acquisite nella scuola primaria) e degli obiettivi (scuola secondaria superiore). Certamente è soprattutto la mancanza di tempo ad imporre ai docenti una scelta: se vogliono completare il percorso lineare, devono attenersi strettamente al libro di testo e praticare una didattica trasmissiva; se intendono invece costruire delle unità didattiche di ricerca storica, dovranno operare tagli nel percorso lineare. A completare la catastrofe nella scuola media contribuisce anche il fatto che gli insegnanti di lettere in quel livello di scuola non sono quasi mai laureati in storia. Questa realtà riguarda anche le cattedre delle scuole superiori, dove la storia è sempre legata ad altre discipline e dunque è spesso insegnata senza vere competenze da parte dei docenti, nel ripetersi estenuante di un modello didattico trasmissivo: senz'altro il più prudente, ma il più fuorviante, e il più noioso.

Approdiamo così alla secondaria superiore, dove il percorso lineare si ripete, dalla Preistoria ai nostri giorni, per i cinque anni dell'ordinamento, anche qui con la decurtazione del monte ore e l'accorpamento di geostoria al biennio previsti dalla riforma dei Licei del ministro Gelmini entrata in vigore nel 2010. Un problema macroscopico è, nell'ordinamento delle superiori, la sfasatura tra il percorso lineare e il limite dell'obbligo scolastico/formativo a 16 anni: un alunno che abbandoni la scuola a quell'età fermerà il suo percorso nel bel mezzo del millennio medievale... e, come faccio notare

\
nel mio articolo, avrà incrociato la storia del Novecento una sola volta in vita sua. Mi pare grave, ancor più se poi penso alla fantomatica Educazione alla cittadinanza, della quale si può dire, come dell'Araba Fenice, "come sia nessun lo dice, dove sia nessun lo sa", benché in teoria tutti i docenti di tutte le discipline siano chiamati a insegnarla.

Mi fermo qui nel mio "esame clinico" di sintomi e cause, ma prima di passare ai rimedi mi preme dire che la riforma Moratti prima, e la riforma Gelmini dopo, sono state costruzioni ideologiche paurosamente efficaci nella storia della scuola italiana. Separare, nella primaria, la storia e la geografia dall'area delle scienze sociali, ha avuto l'effetto di neutralizzare potentemente ogni tentativo di educazione alla cittadinanza attiva sin dall'infanzia. I bambini sono poi cullati fino a 9 anni nel limbo semi-fantastico della preistoria e dei miti, e dunque tenuti lontano dalla riflessione sul proprio tempo attraverso il confronto con la storia. Con il taglio delle ore è stata fortemente danneggiata la possibilità di educare alla ricerca storica attraverso attività laboratoriali; la disciplina si è dunque ridotta ad un catechismo. La risposta dei governi di centrosinistra (parentesi certo troppo brevi) è stata blanda, anche se animata dalla buona intenzione di introdurre la questione delle competenze; le Indicazioni Nazionali, riviste due volte, nel 2007 (Fioroni) e nel 2012 (Profumo), sono rimaste troppo vaste e troppo vaghe, laddove urgeva un'impostazione decisa e un piano d'azione tempestivo anche nella formazione degli insegnanti, come fa notare Walter Panciera.

\

Veniamo dunque ai possibili rimedi. Non mi addentro nelle questioni minute della didattica, ma resto sul quadro di sistema. Nel mio articolo ho avanzato una proposta di riordino del percorso lineare che si ispira in gran parte all'idea di curriculum verticale elaborata dalla SISEM già nel febbraio 2015, nel pieno delle discussioni sulla Legge 107, e prima ancora, nel 2001, dalla (tragicamente inascoltata) commissione De Mauro, nell'ambito della fallita riforma dei cicli del Ministro Berlinguer. La mia proposta individuerrebbe, nel quadro dei cicli scolastici attuali, 3 ripetizioni cicliche articolate in 3+5+3 anni (dagli 8 ai 19 anni di età degli alunni), con lo "scavalco" dunque non tra secondo ciclo della primaria e secondaria di primo grado, ma tra medie e biennio delle superiori, cosa che mi pare più sensata sia nel quadro di uno sviluppo della persona che copra l'arco della pubertà, sia per quella che è la conclusione attuale dell'obbligo scolastico. La prima ripetizione deve essere completata comunque alla scuola primaria; la terza ripetizione del ciclo, però, l'avrei immaginata in termini nuovi, e cioè nello spalancarsi delle prospettive di studio e di ricerca all'interno della storia globale, delle storie settoriali, di casi di studio, anche interdisciplinari; una rottura totale con l'apprendimento manualistico, insomma. Sostengo questo modello, benché criticata da Antonio Brusa, alla luce del fatto che non mi sembra sia il caso, in Italia, ossia in una nazione relativamente giovane, di mollare la presa con la storia nazionale ed europea alla scuola primaria; in questo modo peraltro è il vicino, il già noto che viene scandagliato, periodizzato correttamente e collocato spazialmente; i bambini non possono fare di più, ma possono senz'altro acquisire una corretta

\

periodizzazione storica nei tre anni della primaria, arrivando così a interiorizzare entro gli 11 anni una linea del tempo chiara e solida. Questo non significa affatto costringere i bambini ad una memorizzazione passiva dei dati e delle date; la lotta all'insegnamento di tipo trasmissivo è un altro fronte aperto e complementare (ma non alternativo), legato a quello dei contenuti dalla questione del monte ore. Costruire una corretta e completa visione temporale e spaziale, facendolo meglio con più ore a disposizione, con una competenza didattica maggiore da parte dei docenti, e certamente anche tenendo conto di quello stimolo identitario che anima la curiosità dei bambini, senza demonizzarlo, ma anzi indirizzandolo verso la ricerca di risposte nelle fonti storiche accreditate, mi sembra un obiettivo realistico e chiaro. Nei cinque anni che portano alla conclusione dell'obbligo si possono reperire poi tutte le risorse (tempo/ore, strumenti di lavoro, competenze dei docenti, maturità dei discenti) per insegnare la storia in tutte le sue pieghe, inscrivendola modo definitivo nella biografia intellettuale di *tutti* i nostri studenti. Perché non deve sfuggirci una cosa: siamo di fronte ad un'emergenza culturale nazionale pari a quella del dopoguerra. Abbiamo, nelle nuove generazioni, una crisi (un declino?) della lingua italiana, una crisi delle competenze logico-matematiche, e certamente una crisi della storia-geografia di cui troppo poco si parla. E abbiamo la questione dell'integrazione degli stranieri. Non dobbiamo, come docenti, avere paura di imparare ad insegnare le scienze cosiddette "dure", tra le quali includo anche la storia; dobbiamo anzi fare di tutto perché queste non siano le discipline scolastiche più

\
noiose ed incomprensibili per gli alunni. Altro effetto auspicabile di un rafforzamento della storia nella scuola: lo sviluppo della capacità di distinguere i fatti dalle opinioni, l'esperienza della ricerca con l'onere della prova. La nostra cultura nazionale mi pare ancora troppo intrisa di vuota retorica, a sfavore tanto della ricostruzione dei fatti, quanto dell'argomentazione, quella vera; insomma serve un potente antidoto contro il dilagare della conversazione da bar sport anche ai livelli più alti. L'inefficacia della scuola, infine, non può che peggiorare l'evidente crisi sociale; il ritorno di familismo e provincialismo patologici nella mentalità corrente, e (molto più spaventosa!) la violenza che riesplode nel nostro Paese, i solchi che diventano di nuovo profondi tra le classi e i gruppi sociali, richiedono alla scuola e ai suoi docenti, così come ai Ministeri e alle Università, un deciso colpo di reni, anche nella definizione di un nuovo quadrivio (lingua, matematica, scienze e storia/geografia) su cui concentrare le energie migliori.

\

Michele Gardini
Forward to Aristoteles.
Didattica, argomentazione, retorica

0. *Proposito*

Il seguente intervento intende richiamare, a fianco ma talora anche in opposizione alle procedure di dimostrazione logica, all'utilità e fecondità dell'argomentazione dialettica e retorica nella pratica scolastica e nella formazione degli studenti.

1. *Definizioni*

Parleremo di argomentazione senza distinguere con particolare accuratezza tra *retorica* e *dialettica*, problema che esula dai limiti del nostro discorso e anche dalle nostre intenzioni. Sulla scorta dell'autorità di Aristotele, riconosciamo infatti che: «La retorica è analoga (*antistrophos*) alla dialettica» (*Rhet.* 1354a). Aristotele aggiunge inoltre: «Come abbiamo detto in principio, essa rappresenta una sorta di settore o di copia della dialettica, poiché nessuna delle due è una scienza relativa alla natura di un oggetto definito, ma entrambe sono soltanto facoltà di fornire ragionamenti» (*Rhet.* 1356a). In un certo senso, è opportuno non produrre questa distinzione in modo troppo chiaro e netto: argomentare non è una scienza, ma una *tecnica*, perché agisce su oggetti modificabili, che sono i giudizi e le passioni umane. Per questo la sua stessa definizione è e deve restare fluida.

\

Proponiamo dunque due generiche ma efficaci definizioni di argomentazione:

- Un'argomentazione è il tipo di discorso in cui i partecipanti tematizzano pretese di validità controverse e cercano di soddisfarle mediante argomenti: un argomento a sua volta è una sequenza di atti linguistici che contiene ragioni legate in modo sistematico alla pretesa di validità (Jürgen Habermas, *Teoria dell'agire comunicativo*, 73).

L'argomentazione è un'attività sociale, verbale, intellettuale, che serve a giustificare o a confutare un'opinione, costituita da una costellazione di asserzioni e volta a ottenere il consenso di un uditorio (van Eemeren, Grootendorst, Kruiger, *Handbook of Argumentation*, 7).

Un ulteriore modo di isolare i caratteri dell'argomentazione è contrastandoli con quelli della dimostrazione logica e della procedura scientifica. La comparazione mette in risalto il carattere *situazionale*, *cumulativo*, *valutativo*, *graduale* e *pragmatico* dell'argomentazione.

Dimostrazione
Impersonale
Indipendente dal tempo e dallo spazio
Valida sempre e per tutti
Incontrovertibile
Superfluità di un'ulteriore dimostrazione
Fondata su assiomi
Vale il principio del terzo escluso
Carattere di verità logica, valida sempre e ovunque
Evidenza e necessità
Brevità e semplicità
Usa un linguaggio che può essere anche artificiale, simbolico
Indifferente rispetto al destinatario
Non negoziabilità
Implica la possibilità di un calcolo, anche meccanico
Esclude la possibilità di accrescimento dell'adesione
Definitiva e ultimativa
Giudicata in base a criteri di validità e correttezza
Teoricamente autosufficiente

Argomentazione
Personale
Situata nel tempo e nello spazio, vincolata al qui ed ora
Valida nella situazione in cui è proposta
Sempre rivedibile
Opportunità dell'accumulo
Fondata su opinioni presupposizioni, precedenti
Non vale il principio del terzo escluso, del tutto o niente
Carattere valutativo, tipico della giustificazione della ragionevolezza di una scelta
Verosimiglianza, plausibilità, probabilità
Ampiezza e ornamento
Usa un linguaggio naturale
Postula un uditorio determinato
Negoziabilità delle conclusioni
Implica comunicazione, dialogo, discussione, controversia
Ammette gradi di adesione diversa
Comporta decisioni modificabili, in caso di intervento di nuovi fattori o mutamenti nelle valutazioni
Giudicata in base a criteri di rilevanza, di forza o debolezza
Mira all'adesione; volta all'azione, immediata o eventuale

(da Adelino Cattani, *Forme dell'argomentare*, 22-23 e dal sito www.argomentare.it).

\

2. Paradigmi

L'utilità didattica e scolastica della pratica argomentativa si evince, fra l'altro, elencandone una serie di paradigmi, in parte anticipati nella tabella precedente:

- *dialogico*: la logica ha radici dialogiche, non monologiche, anche se tende a disconoscerle. È opportuno farle dunque riemergere nella situazione didattica, superando ovunque possibile la lezione frontale, che anche nel caso qualitativamente migliore gli studenti non riescono a percepire come argomentazione, ma assorbono piuttosto come dogma.
- *Dialettico*: l'argomentazione è confronto di tesi e antitesi. Nessun argomento può vigere senza suscitare un altro che gli si oppone. Il rischio, in questo caso, è profilato didatticamente dal monologo tanto del docente quanto dello studente.
- *In prima persona*: la premessa del ragionamento retorico è definita da Aristotele *entimema*, da *en thymo*, "nell'animo". L'importante indicazione è quella di consentire a ciascuno studente di riportare in prima persona, riconnettendole alle strutture dei vissuti personali ma anche operandovi delle ristrutturazioni, nozioni di solito accolte aridamente e svogliatamente in terza persona, e come tali incapaci di lasciare tracce

\

nella memoria.

- *Normativo*: la pratica dell'argomentazione dovrebbe favorire l'elaborazione di norme intersoggettive, anche auto-riflessive rispetto alla stessa conduzione del dialogo. Queste norme sarebbero generate dalla situazione, anziché imposte dall'alto, subite come fatti e non accettate. – perché costruite autonomamente – come valori.
- *Situazionale*: l'argomentazione, secondo una splendida definizione, è un ragionamento situato (Chaïm Perelman, *Argomentazione*, 791), non un processo decontestualizzato, destoricizzato e dunque, nella sua apparenza ideologica, reso invulnerabile da qualunque obiezione critica. Lo studente dovrebbe maturare la consapevolezza che situazione e critica sono termini inscindibili: l'uno non può conservarsi senza l'altro.
- *Non costrittivo* (Chaïm Perelman, Lucie Olbrechts-Tyteca, *Trattato dell'argomentazione*, 4): paradigma necessario per far maturare nello studente un'idea "adulta" di verità, che camminando sulle sue gambe, senza il "girello", non corrisponda ingenuamente né a un'universalità valida per ogni caso, né a una costrizione tirannica che limiti la libertà del pensiero. Tra verità e libertà sussiste una dialettica cui la scuola deve educare.

- *Caritatevole*: il *Principle of Charity* non è solo principio di equità e un imperativo etico, ma l'impegno a non costruirsi bersagli di comodo e a non coltivare un ipercriticismo immotivato (Adelino Cattani, *Forme dell'argomentare*, 129). Quest'ultimo punto è, a nostro giudizio, relevantissimo per impedire al confronto di scadere nuovamente nello scontro narcisistico tra diverse presunzioni, favorendo un concetto vuoto, astratto, della critica come eristica e nichilismo.
- *Inerziale*: non è necessario argomentare/dimostrare tutto, ma solo ciò che è rilevante. Oltre all'utilità più immediata ed evidente del principio, se ne può rinvenire una più riposta e suggestiva: il rafforzamento nello studente del senso adulto della propria "finitezza", l'apertura e il rifiuto implicito della "violenza" connessa a ogni progetto di fondazione e certificazione ultime. (Su questo si veda inoltre più sotto.)

3. *Teorie della razionalità*

Dal punto di vista della pratica e della ricaduta scolastica della tecnica argomentativa, è utile riconnettere quest'ultima a due presupposte – implicite ma fondamentali – *teorie della razionalità* (Paola Cantù e

\
Italo Testa, *Teorie dell'argomentazione*, XV-XVII, 141), non del tutto dissimili dai criteri dell'imperativo categorico kantiano, ovvero:

- principio della deliberazione razionale (o della *generalizzabilità*): lo studente deve assimilare il principio secondo il quale ogni norma adottata per una deliberazione di scopi dev'essere generalizzabile (accettata per ogni altra deliberazione di scopi);
- principio della morale (o della *compatibilità*): argomentazioni e controargomentazioni rendono gli studenti sensibili all'esigente richiesta di compatibilità, che in casi di conflitto impegna, per sciogliere le contraddizioni, a (tentare di) riconoscere gerarchie di valori e a modificare le proprie rappresentazioni normative e i propri desideri soggettivi (Paola Cantù e Italo Testa, *Teorie dell'argomentazione*, 157-158).

4. *Finalità*

Indichiamo conclusivamente tre possibili effetti di alto profilo etico ed esistenziale che una pratica dell'argomentazione consapevolmente e pazientemente condotta con gli studenti può produrre.

- Consapevolezza della propria finitezza e situazione contestuale: non è necessario, né

\

possibile, né opportuno, dimostrare sempre ogni cosa, è necessario invece esonerarsene (Aristotele, *Top.* I, 11). Questa disposizione argomentativa corrisponde al ripudio di fanatismo e scetticismo, entrambi tributari del mito di una fondazione ultima della dimostrazione, che a propria volta esonera da un coinvolgimento personale e responsabile in prima persona: «Entrambi, in mancanza di una ragione di valore assoluto, tendono a lasciare libero campo alla violenza, respingendo l'impegno dell'individuo» (Chaïm Perelman, Lucie Olbrechts-Tyteca, *Trattato dell'argomentazione*, p. 68).

- Formazione, cioè espressione controllata, delle emozioni: «In quanto sistema di “regole”, la retorica è penetrata dall'ambiguità della parola: è ad un tempo un manuale di ricette animate da una finalità pratica, ed un Codice, un corpo di prescrizioni morali, il cui ruolo è di sorvegliare (cioè permettere e limitare) gli “scarti” del linguaggio passionale» (Roland Barthes, *La retorica antica*, 8). Aristotele scrive fra l'altro: «il carattere rappresenta, per così dire, l'argomentazione più forte» (*Rhet.*, 1356a).
- Superamento dell'isolamento esistenziale e delle sue conseguenze, entrambi isomorfi al carattere della dimostrazione logica ma non a quello

\

dell'argomentazione dialettica: «L'unica capacità della mente umana che non ha bisogno dell'io, dell'altro o del mondo per funzionare e che è indipendente dall'esperienza come dalla riflessione è il ragionamento logico che ha la sua premessa nell'evidente [...]. Un uomo estraniato, osserva Lutero, “deduce sempre una cosa dall'altra e pensa tutto per il peggio”» (Hannah Arendt, *Le origini del totalitarismo*, 654).

5. Consiglio

Si consiglia, come ricchissimo repertorio di strumenti argomentativi, l'ottimo sito www.argomentare.it.

\

Verena Gasperotti
Paradigmi e narrazione tra storia e filosofia: scene (postmoderne) da un matrimonio

La riflessione proposta ha inteso interrogare e interrogarsi circa l'opportunità di riavviare, seppure su nuove basi, un dialogo tra filosofia e discipline storiche, in seguito alla rottura consumatasi anche su impulso della "svolta linguistica" postmoderna, in particolare mettendo a fuoco i temi nevralgici della verità e del soggetto (inteso come protagonista della storia, ma anche come destinatario dell'insegnamento della storia).

Prima scena: idillio

L'intreccio tra filosofia e storia è da considerarsi un tratto distintivo della modernità. Come bene evidenziato da Reinhart Koselleck, il concetto moderno di *Geschichte* prende forma nella seconda metà del Settecento come singolare universale che fonde *historia rerum gestarum* e *res gestae*, soggetto e oggetto, assumendo la fisionomia di un metaconcetto che tematizza le condizioni delle storie possibili.⁶

⁶ Si veda R. Koselleck, *Il vocabolario della modernità*, Bologna, Il

\

La *Geschichtsphilosophie* nasce in questo stesso periodo, rafforzando tale svolta trascendentale anche all'insegna di un superamento della critica aristotelica alla storia. La "denaturalizzazione" del tempo storico prepara il terreno per una appropriazione politica della dimensione temporale in termini di identità che condividono un passato e un'immaginazione del futuro, uno spazio di esperienza e uno spazio di aspettativa. Infatti, come osserva Alberto Burgio, le filosofie della storia impiegano e riorganizzano concetti fondanti della modernità strutturandosi intorno a tre aspetti portanti della prospettiva filosofico-storica: un'umanità concepita come il soggetto di una storia interpretata a sua volta come un processo dotato di senso, nel corso del quale quello stesso soggetto si realizza e si autocomprende in quanto emancipato da tutele trascendenti.⁷

Seconda scena: crisi e separazione

Negli anni Settanta, Jean-François Lyotard sosterrà che il postmoderno si configura sostanzialmente come incredulità nei confronti delle metanarrazioni. Diventa dunque inevitabile che ne derivi una delegittimazione di

Mulino, 2009, ma anche *Storia. La formazione del concetto moderno*, Bologna, CLUEB, 2009.

⁷ A. Burgio, "Ancora una filosofia della storia?", *Marxismo oggi*, XVII, 2004.

\
quelle grandi strutture concettuali e normative che hanno dato corpo alla filosofia della storia e che hanno costituito l'orizzonte di senso della narrazione storica. L'impatto è stato duplice: non solo la riflessione postmoderna ha sancito la separazione tra filosofia e storia, ma ha anche inaugurato la crisi dei paradigmi storiografici tradizionali.

La storica americana Lynn Hunt ha sottolineato di recente che la cosiddetta “svolta linguistica” postmoderna ha gradualmente eroso i pilastri dei quattro paradigmi storiografici imperanti nel Novecento (identificabili nel marxismo, nell'approccio di matrice weberiana della “modernizzazione”, nella scuola degli *Annales* e, per quanto concerne gli USA, in quello della *Identity Policy*), portando all'affermazione di un nuovo paradigma storiografico in cerca di una sua definizione: la storia culturale.⁸

La storia culturale sfida i paradigmi tradizionali anche alla luce della decostruzione postmoderna e si fa carico dell'enfasi posta sulla funzione performativa del linguaggio. Secondo tale approccio, la cultura non può più essere concepita come sovrastruttura o esito di cambiamenti tecnologici, né tantomeno come “la schiuma delle correnti dell'ambiente e della demografia”. La cultura diventa il contesto entro cui possono essere

⁸ L. Hunt, *La storia culturale nell'età globale*, Pisa, ETS, 2010.

\
descritti in modo intelligibile eventi, comportamenti, istituzioni, al punto di arrivare a sostenere, con un lapidario Roger Chartier, che secondo lo storico culturale “sono le rappresentazioni stesse del mondo sociale ad essere i costituenti della realtà sociale”.⁹

Nell’ambito di tale approccio storiografico (che comunque presenta forme di costruttivismo più o meno radicali), muta la gerarchia di fattori che determinano il significato e con essa l’agenda della ricerca: gli storici culturali si occupano prevalentemente della dimensione della mediazione linguistica e simbolica. Ad esempio, la rivoluzione francese non può più essere letta come la vittoria del capitalismo sul feudalesimo, ma come una rivoluzione della cultura politica, in cui linguaggio, rituali e simboli, svolgono un ruolo trasformativo.

Si tratta tuttavia di un approccio, per quanto attualmente egemone negli USA, non esente da problematiche, legate proprio dalla approssimazione del suo paradigma di riferimento. Da più parti si levano accuse di riduzionismo e vaghezza che evidenziano le criticità di una epistemologia soggettivistica viziata da un’ambivalenza postmoderna circa la realtà dei dati oggettivi, una “hybris di fabbricanti di parole che

⁹ R. Chartier, *Intellectual History of Sociocultural History*, in *Modern European Intellectual History: Reappraisals and New Perspectives*, a cura di D. LaCapra e S.T. Kaplan, Ithaca, Cornell University Press, 1982.

\n
pretendono di essere fabbricanti di realtà”.¹⁰

Tali difficoltà sono peraltro registrate anche dagli stessi fautori di tale approccio che riconoscono la necessità o di rinunciare alla nozione stessa di “paradigma”, con esiti di anarchismo metodologico, o di impegnarsi in una sua definizione più coerente e fondata, utile a contrastare l’emergere di quello che Lynn Hunt definisce come il nuovo paradigma della globalizzazione, dall’impatto marcatamente omologante.

Terza scena: “Non si è perso qualcosa di importante?”¹¹

Anche Carlo Ginzburg sottolinea in alcuni suoi scritti una certa preoccupazione a proposito delle implicazioni più radicali e ipercostruttiviste della *Rethorical Turn*, che ha assimilato storiografia e retorica arrivando a sostenere, con Barthes e White, che il fine della storiografia sia l’efficacia persuasiva e non la verità: un’opera storiografica costituirebbe quindi un mondo testuale autoreferenziale come un romanzo e non avrebbe alcun rapporto dimostrabile con le realtà extratestuali cui

¹⁰ Così si esprime lo storico John Toews, citato da L. Hunt, *op.cit.*, p. 21.

¹¹ E’ la domanda che Marianne (Liv Ullmann) rivolge all’ex marito Johan (Erland Josephson) nella scena finale del film di Ingmar Bergman *Scene da un matrimonio* (1973).

\
si riferisce.¹²

Ginzburg osserva che, se il vero non è il punto di partenza degli storici, deve comunque costituire un punto di arrivo, con ciò suggerendo una problematizzazione della ipoverità postmoderna, cui gli storici sembrano porre scarsa attenzione in quanto “poco inclini a riflettere sulle implicazioni teoriche del loro mestiere”.¹³ Già Ernst Bloch sottolineava che le fonti volontarie non ci interessano tanto per i riferimenti ai dati di fatto, talvolta inventati, ma per la mentalità che rivelano: scavando nei testi emergono tracce incontrollate, visibili a coloro che sanno “leggere le testimonianze in contropelo”, come suggeriva Walter Benjamin. Ed in fondo l’idea stessa di falso implica una realtà, che “nemmeno le virgolette riescono a esorcizzare”, fa notare Ginzburg, invitando a costruire una “idea utilizzabile, ma non innocente di oggettività” e a riscoprire il legame tra storia e retorica arricchendolo dell’elemento della prova, già evidenziato da Aristotele quando, a proposito della retorica giudiziaria, rivolta al passato, menzionava la rilevanza delle prove tecniche (entimema ed esempio) e non tecniche (testimonianze, confessioni rese sotto tortura, documenti, etc.).

Dunque: “le fonti non sono finestre spalancate

¹²Ad esempio, si veda C. Ginzburg, *Rapporti di forza. Storia, retorica, prova*, Milano, Feltrinelli, 2000.

¹³C. Ginzburg, *op.cit.*, p. 14.

\
come credono i positivisti, né muri che ostruiscono lo sguardo, come credono gli scettici, ma sono vetri deformanti. C'è un elemento costruttivo, ma ci sono le smentite del principio di realtà. La conoscenza storica è possibile".¹⁴

Si tratta di ragionare, allora, e forse anche filosoficamente, su come possa configurarsi questa idea "utilizzabile, ma non innocente" di verità alla luce dell'onda d'urto della riflessione postmoderna, riflessione quanto mai urgente se si riconosce, come ha recentemente evidenziato il filosofo Maurizio Ferraris, che la fantomatica post-verità è in qualche forma figlia dell'ipoverità postmoderna.¹⁵

La post-verità è tale alla luce di una fallacia del consenso che risulta impermeabile a qualunque prova, che prescinde dal principio di realtà, con esiti che stanno ora dimostrando tutte le loro insidie. Se il postmoderno nasce anche come smascheramento del discorso del potere, il pensiero debole che ne deriva mostra la sua vulnerabilità a progetti totalitari più subdoli e sottili in un'epoca in cui i mezzi di comunicazione risultano pervasivi nell'opera di frammentazione prospettica della "verità", esponendo paradossalmente a nuove e più efficaci forme di manipolazione (non più biopolitiche,

¹⁴ C. Ginzburg, *op.cit.*, p. 49.

¹⁵ M. Ferraris, *Postverità e altri enigmi*, Bologna, Il Mulino, 2017.

\
ma psicopolitiche, come osserva Byung-Chul Han).¹⁶

Anche sul fronte più strettamente storiografico, un calo di attenzione sul tema della verità storica espone inevitabilmente alle note derivate di certo revisionismo o addirittura del negazionismo.

L'altra questione nevralgica su cui filosofia e discipline storiche potrebbero proficuamente riflettere riguarda la "debolezza" del soggetto postmoderno, svuotato di spessore storico e condannato alla paralisi - quello stesso soggetto di cui riconosciamo i tratti quando facciamo lezione in classe con studenti che sembrano insensibili alla vertigine della profondità prospettica.

Se le filosofie della storia tradizionali potevano celebrare un soggetto rivoluzionario che, pur nei suoi errori, esibiva senso, direzione, racconto, responsabilità, il soggetto postmoderno appare invece depotenziato e incapace di incidere sulla storia: "La rivoluzione genera vittime contingenti, la controrivoluzione vittime eterne", osserva Daniele Giglio.¹⁷

L'io desiderante contemporaneo non si protende più progettualmente verso il futuro, né vuole chiamarsi responsabile del suo passato: è appiattito in un eterno presente ben rappresentato dalle *timeline* dei *social*, dove non c'è racconto (quel racconto fondamentale per

¹⁶ Byung-Chul Han, *Psicopolitica*, Roma, Nottetempo, 2016.

¹⁷ D. Giglioli, *Critica della vittima*, Roma, Nottetempo, 2014.

\n
organizzare l'esperienza del tempo, conferendo polpa identitaria), ma enumerazione, accumulo irrelato di informazioni gestite da forze impersonabili, imperscrutabili algoritmi che positivizzano la persona in dati quantificabili, misurabili e controllabili.

Emblematico in questo senso lo slittamento di significato della fotografia nel contesto dei *social*, in alcuni dei quali le foto "postate" sono destinate a scomparire dopo un breve lasso di tempo. La fotografia dovrebbe rappresentare, secondo Barthes, "il contenuto temporale del *così è stato*". Ma l'odierna fotografia, fa osservare Byung-Chul Han, rimanda a una temporalità caratterizzata da un presente privo di negatività, senza destino, che non tollera alcuna tensione narrativa.¹⁸

Alla luce delle considerazioni qui abbozzate in forma interlocutoria, si manifesta l'esigenza di invitare storici e filosofi a riflettere su come la rinuncia a strutture di senso e a un'idea della storia coerente e leggibile abbia conseguenze sul rapporto tra soggetto e realtà. Forse è il momento di accostare al più soggettivo "dovere della memoria" un "dovere della storia" che affronti gli snodi epistemologici più critici nella consapevolezza delle implicazioni politiche e morali di tale impegno.

¹⁸ Byung-Chul Han, *La società della trasparenza*, Roma, Nottetempo, 2014.

\

Riferimenti bibliografici

A. Burgio, “Ancora una filosofia della storia?”, *Marxismo oggi*, XVII, 2004.

Byung-Chul Han, *La società della trasparenza*, Roma, Nottetempo, 2014.

Byung-Chul Han, *Psicopolitica*, Roma, Nottetempo, 2016.

M. Ferraris, *Postverità e altri enigmi*, Bologna, Il Mulino, 2017.

D. Giglioli, *Critica della vittima*, Roma, Nottetempo, 2014.

C. Ginzburg, *Rapporti di forza. Storia, retorica, prova*, Milano, Feltrinelli, 2000.

L. Hunt, *La storia culturale nell'età globale*, Pisa, ETS, 2010.

R. Koselleck, *Il vocabolario della modernità*, Bologna, Il Mulino, 2009.

R. Koselleck, *Storia. La formazione del concetto moderno*, Bologna, CLUEB, 2009.

verena.gasperotti@galvaniedu.it

\

Federica Anichini
Esperienze didattiche a confronto: da un liceo privato a New York ad un istituto professionale toscano

Dopo quasi tre decenni di insegnamento di letteratura italiana negli Stati Uniti, ho recentemente preso servizio come insegnante di italiano e storia nella scuola secondaria di II grado, con un incarico in una scuola professionale. Per quanto la mia pratica di didattica della storia sia concentrata nel tempo, condivido qui alcune riflessioni relative al confronto tra le mie due esperienze.

Le mie riflessioni nascono dalla prospettiva biculturale del mio lavoro, e dal fatto che qui in Italia ho incontrato il gruppo di studenti più colpiti dalla tendenza alla “professionalizzazione” delle scuole, cioè gli studenti degli istituti tecnici e professionali. Professionalizzazione che avviene, generalmente, a danno delle materie come la storia e l’italiano.

L’osservatorio è quello di due classi di studenti del penultimo anno: una classe dell’indirizzo meccanici, un’altra dell’indirizzo elettrici. Si tratta di un gruppo di

\n studenti omogenei per genere (maschile), provenienza sociale, livello di istruzione familiare (titolo di scuola media superiore). Gli studenti non sono altrettanto omogenei per provenienza geografica: accanto ad una prevalente presenza di ragazzi provenienti da famiglie del Mugello ci sono studenti nordafricani, albanesi, rumeni, i quali, insieme alle proprie famiglie, o da soli, si sono di recente trasferiti in Italia. Indistintamente, gli studenti manifestano attitudini generazionali, quali la scarsa, o assente, attitudine alle pratiche che costituiscono tradizionalmente i veicoli di apprendimento delle discipline umanistiche: concentrazione, lettura, memorizzazione, argomentazione. Tale attitudine generazionale è nel caso di un istituto professionale rafforzata e legittimata dall'indirizzo della scuola stessa, che tende a farsi binario diretto verso il mondo del lavoro, a scapito di materie che in alcuni casi sono percepite come distrazioni rispetto al percorso di formazione professionale.

Considerata la situazione familiare di provenienza, per la maggioranza di questi studenti il tempo in classe è il contesto di riferimento principale per imparare a sapere, saper fare, e saper essere.

L'italiano e la storia, le discipline oggetto del mio insegnamento, sono costantemente oggetto di attacco, polemica, spesso rifiuto, da parte dei miei studenti.

\

Questo ha negli ultimi due anni creato per me le circostanze di formazione ideali. Le mie classi sono laboratori utilissimi, sfiancanti, severi. La ricerca di forme e tecniche di insegnamento efficaci è impellente, accanto alla costante attenzione nel tenere salvo lo spazio e alto l'onore delle mie materie - non è rara la circostanza in cui io debba giustificare la loro stessa esistenza in una programmazione didattica che, a detta di molti studenti, potrebbe e dovrebbe essere spesa in ore di officina. Non si tratta dunque di gestire solo la scarsa attitudine allo studio (uso un'espressione generale, peraltro in alcuni casi corrispondente ad una proiezione proveniente dal contesto familiare e culturale più che corrispondente ad una effettiva inclinazione individuale), ma anche alcune convenzioni relative alle materie umanistiche all'interno di istituti professionali.

È forte, e purtroppo alimentata anche da alcuni colleghi, l'idea che questi studenti non abbiano nulla da ricavare dallo studio della storia e dell'italiano. Gli studenti, sempre secondo la *doxa*, si trovano in quella scuola precisamente perché non adatti allo studio di tali materie: la storia e l'italiano sono screditati a priori. Non è difficile capire perché l'insegnante di tali materie debba remare contro, e a fatica, sovvertendo regole non scritte, e aspettative di studenti e colleghi. Il lavoro di didattica non può prescindere dalla creazione di uno spazio nel

\
quale gli studenti si convincono della necessità di lavorare ad una forma di cittadinanza conquistata sulla base di competenze espressive, abilità critiche, e conoscenze del canone culturale (letterario e storico).

Come insegnante di materie umanistiche mi devo misurare anche con l'invisibilità degli istituti professionali all'interno della produzione di strumenti, cioè della scrittura di manuali. Per quanto riguarda la storia, l'adattamento del libro di testo non può consistere nell'aggiunta, in calce, di una sezione denominata Percorsi di Storia Settoriale. È necessaria una revisione dei materiali che tenga conto degli interessi pratici degli studenti, senza impoverire i contenuti. Gli studenti di un Istituto professionale tendono ad anticipare i tempi applicando una modalità lavorativa alla propria giornata di studenti. Non intendono il tempo fuori da scuola come un tempo scolastico, e dunque l'insegnante non può contare sui compiti a casa se non per attività brevi, saltuarie. Il libro di testo è strumento che viene utilizzato solo in classe, anche perché, in più, per molti degli studenti i testi sono eccessivamente complessi. Data la difficoltà di reperire manuali concepiti con l'attenzione rivolta agli studenti, mi sono chiesta se non fosse il caso di fare a meno del manuale, lasciando che siano i ragazzi a prendere appunti e raccogliarli in dispense, insieme a qualche estratto di fonti primarie e secondarie. Tale

\
lavoro di costruzione graduale del libro di testo e dunque organizzazione in senso cronologico del materiale potrebbe essere un'attività fondamentale anche come parziale rimedio di uno sconcertante scollamento degli studenti dal tempo e dallo spazio. Sospesi in una dimensione di costante *hic et nunc*, gli studenti hanno difficoltà ad acquisire una prospettiva diacronica, perfino in relazione alle proprie vite. Assemblare una dispensa che via via raccoglie gli appunti presi nel corso dell'anno potrebbe rappresentare una "linea del tempo" che ha valore disciplinare, da un punto di vista di contenuti, ma anche esistenziale, per la costruzione di supporto materiale che segna lo scorrere di un tempo vissuto in prima persona.

Ricapitolando, le questioni più urgenti che mi sono trovata ad affrontare come insegnante di un istituto professionale sono:

1. La difficoltà di reperimento di materiali di lavoro adeguati, ed efficaci.
2. La demolizione del luogo comune secondo il quale le materie umanistiche sono, in quel contesto, superflue.
3. La necessità di organizzare per ogni ora di lezione una programmazione didattica (*Lesson Plan*) precisa, perché gli studenti siano stimolati da un

\
passo didattico veloce, variato, nel quale la lezione frontale deve essere diluita, e affiancata da componenti diverse.

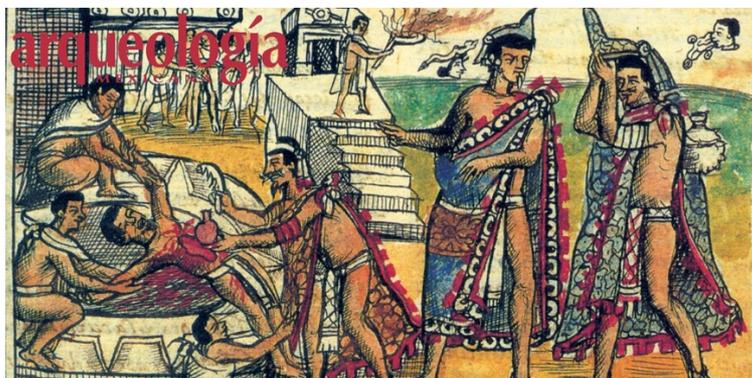
4. La cura - e questa è questione che si lega direttamente alla disciplina della storia - nei confronti della difficoltà degli studenti a legarsi al tempo, a considerare la propria identità come un'identità in movimento non legata ad esiti fissi.

Qui di seguito alcune delle soluzioni che ho adottato per rispondere alle questioni sopra elencate.

Per quanto riguarda il *Lesson Plan*, in una delle mie lezioni ho optato per “far vedere la storia,” cioè insegnare un determinato argomento di storia partendo da una testimonianza visiva. La generazione a cui gli studenti appartengono è una generazione di *Visual Learners* - per quanto nella maggioranza dei casi manchino tuttavia gli strumenti per effettivamente leggere in profondità, e imparare da, le immagini. Nella mia lezione ho dunque utilizzato un linguaggio a loro molto familiare, ma che al tempo stesso richiede un esercizio di osservazione e decodifica agli studenti non familiare. Oltre a dare loro nuovi elementi di lettura di immagini (a partire dalla segnalazione che è necessario un tempo minimo di osservazione perché un'immagine parli), ho trasferito anche contenuti rilevanti da un punto di vista disciplinare.

\n Questa modalità funziona anche come legittimazione delle fonti visive, e come invito a lavorare sul collegamento tra testo e immagine nei libri di testo.

Senza alcuna introduzione relativa al contesto storico, ho sottoposto ai ragazzi un'immagine tratta da la *Historia de las Indias*, di Diego Duran (XVI secolo).



Dopo una decina di minuti di osservazione ho posto loro una serie di domande: *Chi è presente nella scena, e con quale ruolo? Cosa dicono all'osservatore vestiti e attrezzature? Quali sono i riconoscibili ruoli sociali? E, infine, qual è il rapporto tra la scena e l'osservatore che la ritrae?*

Per alcuni è stata un'esperienza visibilmente significativa quella di riuscire ad estrarre informazioni in modo autonomo da una illustrazione - un processo che darà a tali informazioni più possibilità di essere fissate

\
nella memoria. Questa attività mi permette anche di lavorare sulla questione del rapporto tra immagine e tempo - la tecnologia legata ai *social media* ci ha allenato a farci scorrere immagini davanti agli occhi ad un ritmo molto veloce, e vorrei invece che i miei studenti esplorassero una diversa modalità, secondo la quale l'osservazione sostituisce un rapporto con le immagini vorace e superficiale.

L'altra questione a cui ho accennato è quella della difficoltà degli studenti a legarsi al tempo. Per alcuni studenti è particolarmente difficile sentirsi collocati su un percorso cronologico, essere parte di un percorso diacronico, mentre è immediato e naturale immaginarsi in un presente eterno e immutabile, sospeso nel vuoto.

Quando abbiamo parlato della nascita delle *Trade Unions* in Inghilterra, abbiamo parlato di questioni che riguardano il rapporto tra operai e lavoro, dunque sono di stretta pertinenza per il loro futuro, ma che tuttavia risultavano loro irrilevanti e distanti.

Per correggere questo senso di "eterno presente" degli studenti ho incoraggiato la loro partecipazione al progetto *Basta Bufale* (MIUR e Camera dei Deputati), in cui i ragazzi hanno collettivamente lavorato a completare un decalogo per difendersi dalle *Fake News*. Si è trattato di un progetto che al di là della sua esecuzione puntuale, ha stimolato i ragazzi a sentirsi agenti di cambiamento,

\
su un tema strettamente legato alla loro storia. In più, è stato un momento di pratica argomentativa, rappresentata dalla discussione su diversi possibili nuovi articoli.

Con i miei studenti di Borgo San Lorenzo ci sono anche alcuni strumenti che ho potuto importare dai miei anni di insegnamento negli Stati Uniti, da quella che ho identificato come una prospettiva biculturale. In generale la cultura scolastica americana è profondamente diversa, e nel mio caso in particolare ci sono alcune fondamentali differenze tra le due esperienze: l'età degli studenti, negli Stati Uniti ho insegnato a livello di College, dunque a studenti di età compresa tra i 17 e i 21, e il loro contesto sociale, dal momento che le istituzioni in cui ho insegnato erano per lo più private, e anche quando pubbliche con un costo, un fattore che cambia radicalmente la prospettiva da parte dello studente.

Se dovessi indicare l'elemento che più mi ha formato professionalmente negli Stati Uniti, e che più si rende utile nei miei giorni di insegnamento in un istituto professionale, direi la centralità dello studente (è un tema che non sempre è presente nella cultura scolastica italiana, a partire, per fare un esempio apparentemente banale, dall'organizzazione dell'orario che avviene sulla base delle esigenze del docente e non quelle degli studenti).

All'interno di questa centralità, che dovrebbe essere obiettivo costante del tempo speso in classe, ecco una

\
sintetica lista di alcuni punti rilevanti della didattica statunitense che, con i dovuti aggiustamenti, meritano attenzione:

1. Diversificare le tecniche di insegnamento. Gli insegnanti sono naturalmente portati a considerarsi degli intrattenitori, e buona parte delle loro energie è assorbita dal cercare di creare lezioni che non annoiano e tengono costante il livello di attenzione. Il *Public Speaking* è in generale, per molti mestieri, una competenza precisa che richiede preparazione negli Stati Uniti, e difficilmente, in qualunque contesto, si trovano oratori noiosi o disinteressati alla platea.
2. Procedere per ordine cronologico e, simultaneamente, anche per ordine tematico - cioè soffermandosi su temi ed approfondimenti che in corso d'opera si collocano nel rispettivo contesto. È una delle lezioni dei *Cultural Studies*.
3. Avere come obiettivo quella di una *Flipped Classroom*, nella quale l'insegnante è più un facilitatore, che un protagonista. Nel corso della lezione l'insegnante coinvolge continuamente gli studenti in attività di produzione. Questo rappresenta una modalità particolarmente

\

importante per le classi con cui mi sto misurando adesso. Considerato che i compiti a casa devono essere molto ridotti, le lezioni a scuola devono diventare lo spazio non solo di comunicazione dei contenuti, ma anche di consolidamento degli stessi, di elaborazione, di produzione. Aggiungo che, ancora sul modello USA, le giornate dovrebbero essere per questi studenti ben più lunghe delle ore della mattina, creando spazi di confronto e collaborazione tra insegnanti, e spazi di lavoro per i ragazzi.

4. Lasciare che siano gli studenti a valutarci. Si tratta di valutazioni anonime, che di rado sono emotivamente sbilanciate, e molto spesso forniscono invece indicazioni importanti per il lavoro dell'insegnante.

\

Andrea Bersellini

Tra formular e organizzar: laboratori di formalizzazione e argomentazione

Il presente lavoro è l'esposizione di un laboratorio didattico svolto in una seconda classe di Liceo Classico Europeo. Una delle caratteristiche di questa scuola è quella di non prevedere, istituzionalmente, compiti a casa e di cercare di svolgere la maggior parte del lavoro in attività in classe: spendo quindi molte ore lavorando con i miei alunni, in compiti che, tradizionalmente, verrebbero assegnati per casa. Quanto vi riporto conserva quindi la caratteristica principale di un *laboratorio*: è in primo luogo l'esperienza dello "scenziato" e delle malcapitate "cavie" e di come entrambi hanno reagito e si sono comportati. Niente di normativo, quindi, ma solo un resoconto ripetibile e migliorabile.

0. Una premessa scoraggiante

Partiamo allora da alcune osservazioni generali relative alla scrittura in ambito scolastico.

La prima osservazione è la sconsolante constatazione che a scuola è possibile scrivere in assenza di pensiero. Lo strumento "tradizionale" del tema consente infatti (ha consentito) di compensare la

\n
mancanza di capacità argomentativa con la “buona scrittura”: spesso il tema “ben scritto” viene premiato – in linea con un certo “belletterismo” che è connaturato alla tradizione del tema d’italiano¹ – anche se difetta di coesione testuale, di coerenza fra le parti etc. Il tema, insomma, o per lo meno il “tema di carattere generale”, si risolve molto spesso in un’amplificazione retorica di quanto è già contenuto nel titolo.

La seconda osservazione, che discende da quanto appena detto, è proprio che forse il tema tradizionale non è più (se mai lo è stato) uno strumento adatto a sviluppare le capacità di scrittura dei ragazzi delle superiori: il difetto sarebbe proprio da imputare a questa tendenza

*Redigo questo articolo *dopo* lo svolgimento del Workshop ed ho quindi la possibilità di chiarire meglio alcuni passaggi anche alla luce degli interventi e delle osservazioni che mi sono stati rivolti dai colleghi in seguito alla mia relazione. Tali integrazioni e chiarimenti compaiono in queste note a piè di pagina. Ringrazio quindi tutti coloro che, con le osservazioni che mi hanno rivolto, mi hanno dato la possibilità di chiarire meglio il mio pensiero, in particolare i professori Pellegrini, Rocchi, Gardini e Iencenella.

¹ Il rovescio della medaglia è quella lingua artificiale e artificiosa (che potremmo definire il “temese”) con cui i ragazzi si sforzano di esprimersi nello svolgimento del tema. Tale forma espressiva è lontanissima dal modo in cui si esprimono solitamente, anche per iscritto, i ragazzi, ed è finalizzata, il più delle volte, a compensare con la forma la mancanza di idee.

\n
retorica (in senso deteriore) che difficilmente può costituire un proficuo ambito di esercizio per le future competenze dello studente. Insomma, chi “sa scrivere” continua a scrivere bene e “chi non sa scrivere” non trova nelle prove strumenti adeguati per migliorare. Anche la tipologia B, che dovrebbe essere la modalità di scrittura più innovativa, si presenta nella pratica come una grande “occasione sprecata”, che si muove in bilico fra il “gioco di ruolo” (“*fin*gi di essere un saggista, *immagina* una destinazione per il tuo scritto, *immagina* una situazione in cui collocare il tuo scritto”) e una deontologia professionale (rispetto degli spazi, rigore nelle citazioni, impersonalità) che non viene sempre compresa fino in fondo dagli studenti. Anche questa tipologia si risolve spesso, cautamente, in una (più o meno raffinata) rapsodia di citazioni, in cui lo studente si astiene dall’argomentare e dall’esprimere idee di alcun genere.

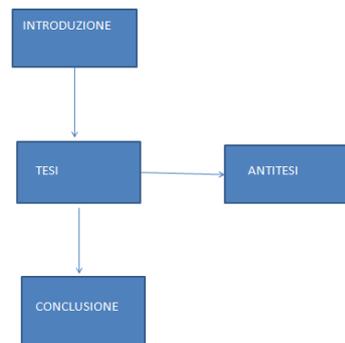
Ho pensato quindi di iniziare, già dal secondo anno, a parlare di argomentazione e scrittura documentata e di dedicare un laboratorio a quest’attività: un esercizio essenzialmente operativo svolto insieme ai ragazzi, che però ha abbracciato diversi ambiti del processo di scrittura fino, come vedremo, alla lettura.

1. *Scale e matite*

Dovendo affrontare con la mia classe il problema

\
dell'organizzazione del testo sono partito, come credo tutti gli insegnanti, dalla costruzione di una scaletta.

Ho constatato, una volta di più, che gli studenti creano scalette ad uso e consumo degli insegnanti e, per quanto riguarda il testo argomentativo, sono solitamente costruite così [fig. 1].



Questa è una specie di scaletta polivalente: quella che gli studenti a cui ho rivolto la domanda “qualcuno di voi sa come si fa una scaletta di un testo argomentativo?” mi hanno presentato; quella stessa che poi predispongono quando il docente chiede che venga fatta una scaletta e pretende di trovarla nella brutta copia del tema.

D'altra parte anche gli studenti più bravi, quelli che effettivamente sono in grado di organizzare idee, producono molto spesso delle scalette che risultano poco funzionali alla scrittura. Diventa difficile infatti collegare

\
le varie parti dell'*inventio*, stabilire una *direzione* e un *obiettivo* dello scritto.

A questa categoria di scalette appartengono le cosiddette “scalette a raggiera” che, se pure rappresentano un ottimo sistema per il reperimento di idee, difficilmente aiutano uno studente all'organizzazione e allo svolgimento di un'argomentazione scritta [fig. 2 e 2b].²

² Nella figura 2 ho riportato una scaletta realizzata da una mia studentessa per uno dei dibattiti in classe che verranno citati *infra*; l'immagine 2b proviene invece dal volumetto *Modelli di scrittura* allegato al manuale di letteratura *Cuori intelligenti* di C. Giunta (De Agostini, 2016) e rappresenta il passaggio dal *Brainstorming* alla selezione del materiale per la scrittura: nonostante la numerazione dei passaggi, risulta difficile per gli studenti collegare argomenti “distanti”.

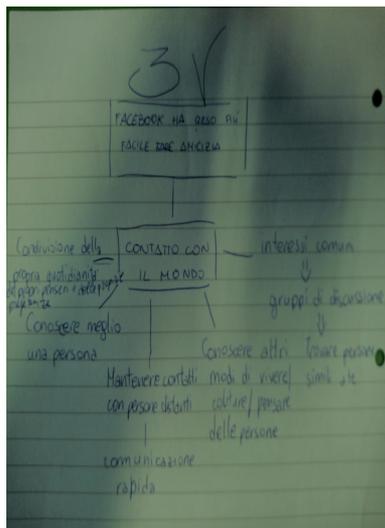


Figura 2

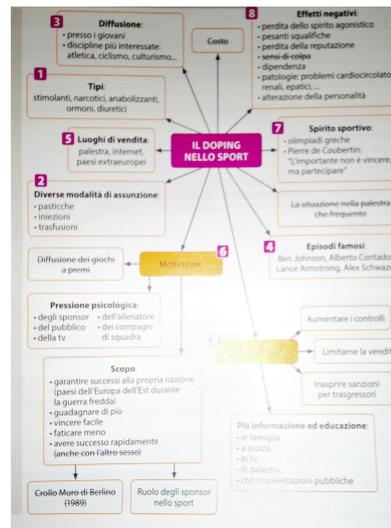


Figura 2b

Per cercare di chiarire agli studenti l’idea di una scaletta “direzionale” e costruita in funzione di un’argomentazione, ho pensato di prendere in prestito dal pensiero computazionale il concetto di algoritmo. D’altra parte, il pensiero computazionale, come viene formulato nella definizione di Jeannette Wing,³ dovrebbe rappresentare proprio la capacità di risolvere un problema pianificando una strategia, lavorando a diversi livelli di astrazione. Il “problema” può quindi benissimo essere la tesi del nostro scritto e la scaletta la “procedura” per realizzarla.

³ Si veda <http://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf>

\

Mi sono parse particolarmente utili inoltre le tre caratteristiche-guida di un algoritmo: la *creatività*, l'*efficacia* e l'*assenza di ambiguità*, che mi paiono essere caratteristiche indispensabili anche ad uno scritto ben strutturato. Nel caso specifico di un tema argomentativo queste tre voci possono essere declinate, rispettivamente, nella capacità di *scomporre il tema in sottoproblemi*, nella necessità di *collegare logicamente i passaggi* del ragionamento e nell'esigenza di *avere ben chiaro l'obiettivo* che vogliamo perseguire.

Ho quindi proposto ai ragazzi, per farli entrare in questa modalità di pensiero, uno degli esempi tipici (almeno a livello divulgativo) del pensiero computazionale: come si tempera una matita? Siete in grado di creare una scaletta precisa che fornisca le istruzioni per questa operazione?

Constatare che i ragazzi, nella maggior parte dei casi, non riescono ad astrarre i passaggi minimi necessari per descrivere quest'operazione [fig.3],⁴ ci dovrebbe far

⁴ Nella figura, la studentessa riduce l'operazione a questi passaggi: "Prendere la matita e il temperino; inserire la matita nel foro del temperino; ruotare la matita per appuntirla; vuotare il temperino", trascurando evidentemente istruzioni fondamentali e non tenendo conto della "complessità" dell'operazione. Se questo è l'approccio ad un problema semplice - e la studentessa in questione è fra le migliori della classe, - possiamo immaginare come vengano trattati problemi complessi quali l'emigrazione, la violenza, il

\
riflettere sulla loro capacità di scomposizione di problemi complessi quali sono quelli che spesso (anche a sproposito) proponiamo a loro nei temi di italiano.

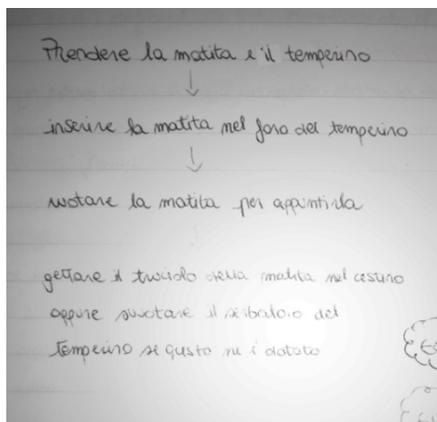


Figura 3

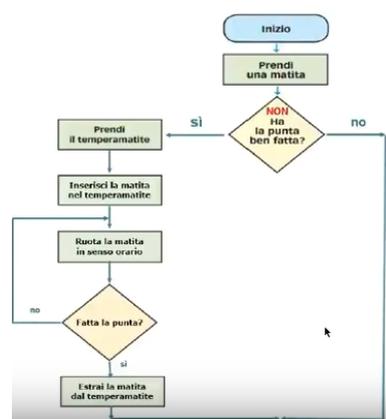


Figura 4

Una volta arrivati insieme all’algoritmo necessario per temperare una matita [fig.4],⁵ si è potuto utilizzare questo schema di pensiero per creare scalette più funzionali all’argomentazione: la scaletta infatti ha un obiettivo finale (il fatto che la matita abbia la punta) e

cyberbullismo o quanto compare spesso nei titoli dei nostri temi.
⁵ L’immagine proviene dal webinar “Il pensiero computazionale” a cura di Mondadori Education
(https://www.youtube.com/watch?v=le_FWW-gCkI).

\
una “direzione” precisa che può orientare la scrittura. Il fatto poi che nella redazione di un algoritmo si utilizzino domande sottintese che guidano le istruzioni successive (i “rombi” che vengono inseriti nel diagramma) può aiutare a formulare i passaggi logici necessari allo sviluppo dell’argomentazione e aiutare a collocare connettivi logici appropriati. Sulla base di queste indicazioni, i ragazzi hanno elaborato una serie di scalette che sono servite per alimentare delle simulazioni di dibattito svolte in classe: a due (piccoli) gruppi di studenti veniva proposta una medesima tesi e si richiedeva di sviluppare rispettivamente un’argomentazione favorevole o contraria. Il resto della classe giudicava l’argomentazione “vincente” o meglio costruita.

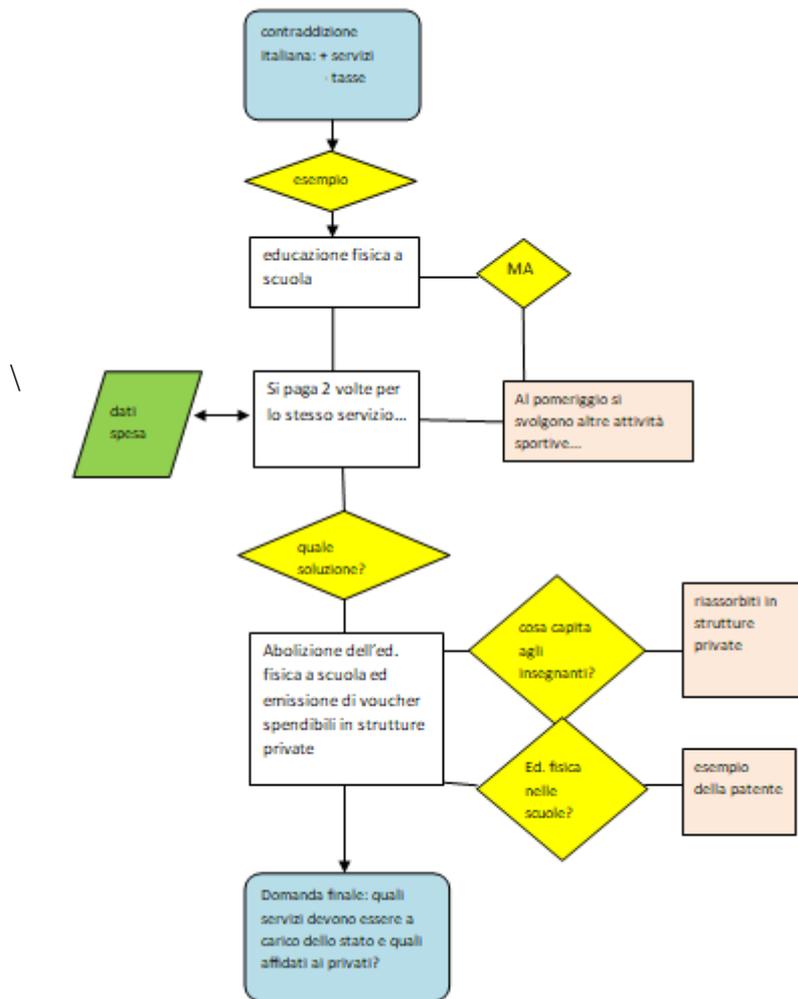
A titolo di esempio,⁶ si riporta una “scaletta – algoritmo” tratta da un articolo di Andrea Ichino che è stato per questo scopo analizzato in classe (l’articolo, pubblicato sul “Il Sole 24ore” del 25 luglio 2010, è reperibile a questo link: <https://goo.gl/wQp9ik>).

Nonostante l’articolo fosse di parecchi anni fa, è stato scelto per la chiarezza, sia argomentativa che

⁶ Inserisco questo esempio solo in questa “risistemazione” del lavoro consapevole che, nell’esposizione dei risultati del laboratorio, durante il Workshop bolognese, non sono riuscito a chiarire fino in fondo il senso di una scaletta così strutturata e l’apporto che il pensiero computazionale può dare nell’astrazione dei diversi aspetti di un problema.

\
linguistica, e per il tema – l’abolizione dell’educazione fisica a scuola – che toccava direttamente gli interessi degli studenti.

Ovviamente, il tipo di schema proposto *non* è un algoritmo vero e proprio e *non* è sicuramente l’unico modo di costruire una scaletta efficace. Mi pare però che, soprattutto per ragazzi che affrontano per le prime volte l’organizzazione di un’argomentazione, presenti alcuni vantaggi – anche visivi – molto immediati. Innanzitutto, la scaletta ha – come si ribadiva - una direzione e, di conseguenza, un inizio e una fine di quanto si vuole esporre; gli elementi romboidali poi – che negli algoritmi sono solitamente utilizzati per i processi decisionali – possono, come si diceva sopra, contenere le domande (implicite o esplicite) che ci guidano nell’accumulo di argomenti pro o contro la tesi; allo stesso modo, gli elementi trapezoidali (i “dati” degli algoritmi) sono destinati a contenere le cifre, le statistiche e tutto quanto supporta concretamente le nostre affermazioni.



Tale tipo di struttura consente poi – sempre basandosi sugli elementi “decisionali” – di inserire quelli che poi costituiranno gli snodi concettuali della nostra argomentazione. Nella *fig. 5* sono evidenziati in colore giallo i “processi decisionali” e le connessioni, in verde i dati e in rosa gli argomenti a favore della tesi. In blu abbiamo l’inizio e la fine del processo che, per noi, sono l’inizio e la fine del nostro scritto, ossia i delicatissimi *lead* e conclusione. “Iniziare” e “finire” sono infatti i punti critici di ogni processo di scrittura ma, almeno per i miei studenti (e ricordiamoci che sto parlando di una seconda superiore), la conclusione rappresenta

\

l'incognita maggiore: “come posso sapere come finisce il tema prima di scriverlo?”. L'algoritmo, come si diceva, è stato utilizzato soprattutto per pianificare un inizio e una fine del “processo”.

A questo punto però, mancava ancora un elemento fondamentale del pensiero computazionale.

2. Il Debugging: le fallacie argomentative

Elemento indispensabile infatti per la riuscita di un procedimento è la “verifica interna” che, nel caso dell'algoritmo o delle procedure informatiche in generale, viene chiamato *Debugging*. In questo caso, la verifica doveva intervenire sulla bontà del procedimento logico-argomentativo. Al di là degli argomenti concreti a favore o contro la tesi proposta, occorre che fosse chiaro agli studenti quando e perché un ragionamento può risultare fallace.

Per affrontare questo tema, ho pensato di avvalermi della collaborazione del collega di matematica e della buona volontà di uno studente che si era dimostrato particolarmente interessato, sia durante le ore di italiano che di matematica, agli aspetti della logica.

Lo studente è stato quindi il tramite fra le due discipline e, adeguatamente assistito dal sottoscritto (per quanto riguardava la parte linguistica e le fallacie retoriche) e dall'insegnante di matematica (relativamente

\
alla logica proposizionale e alla formalizzazione delle proposizioni), ha tenuto lezione ai compagni sui procedimenti induttivi e deduttivi e sulle relative fallacie.

La lezione tenuta da un compagno - in una modalità decisamente “frontale” ma chiara e ben documentata - ha dato agli altri studenti la possibilità di interagire maggiormente e di manifestare le proprie incertezze più apertamente.

Il primo passaggio è stato quello di *formalizzare* i procedimenti logici di base. Perché questo non risulti un aspetto troppo sterile del laboratorio svolto, occorre sottolinearne due risvolti: a) quanto è stato fatto risultava funzionale anche al programma di matematica della classe; b) l’esercizio di formalizzazione, proprio in virtù della sua *universalità*, cerca, ancora una volta, di cogliere il nucleo essenziale di un procedimento (ossia, un ulteriore esercizio di astrazione e scomposizione) e ne evidenzia la “trasferibilità” a situazioni diverse (nella *fig.6* si riportano le formule elaborate e utilizzate in classe dal giovane Lorenzo).⁷

⁷ Da alcuni colleghi sono stato (ironicamente) accusato di avere “sfruttato” uno studente che “ha fatto lezione al mio posto” mentre al Workshop mi è stato chiesto che ruolo attivo ho avuto nelle varie fasi del laboratorio. Ci tengo a chiarire che considero fondamentale il ruolo del docente (non credo troppo nelle logiche *Flipped*) ma che questo, nei laboratori soprattutto, si configura come una “regia”: una presenza che osserva, guida, corregge,

\

analogia	A:B=C:D
induzione	
$\exists p, q \mid p \subset q \Rightarrow$	$\exists M(p_1, \dots, p_n) \mid \forall M p < q$
deduzione	$\exists M(p_1, \dots, p_n) \mid \forall M q > p \Rightarrow$
$q \supset p$	
abduzione	$y = x - 1 \Rightarrow y < x$

Figura 6

3. *Un laboratorio interessante*

La tappa successiva del lavoro prevedeva la verifica delle competenze acquisite su alcuni testi.

Sono stato però sopraffatto da un fatto di cronaca che aveva destato molte polemiche nella classe: mi riferisco ai fatti di Macerata avvenuti ai primi di febbraio e, in particolare, alla reazione sconsigliata di Luca Traini che, fra i ragazzi, trovava non poche attenuanti generiche, quando non veri e propri sostenitori.

Invece di moderare un dibattito che rischiava di essere guidato dall'emotività e dalle convinzioni

interviene opportunamente a re-indirizzare verso l'obiettivo finale. Tutto questo è finalizzato anche al protagonismo degli studenti, a far loro percepire il loro ruolo attivo nell'apprendimento: come dicevo, scherzando ma non troppo, ad un collega, alla fine il destino di un insegnante è quello di sparire dall'orizzonte dell'alunno.

\n
politiche dei singoli, ho deciso di fornire ai ragazzi un piccolo *dossier* che conteneva quattro editoriali dedicati all'argomento. Ho tagliato i titoli e le testate di provenienza ed ho semplicemente fornito loro i testi chiedendo a loro di leggerli con attenzione. Dopo averli letti, avrebbero dovuto cercare di trarre dai testi una scaletta che riproducesse lo schema argomentativo e, contemporaneamente, cercare di evidenziare le potenziali fallacie logiche (isolando i passaggi che, dal punto di vista argomentativo, “non tornavano” o destavano qualche perplessità) e le sezioni che risultavano superflue o fuorvianti rispetto alla tesi centrale.⁸

I ragazzi si sono dedicati all'esercizio a gruppi con grande attenzione: dopo una lettura generale, ogni membro del gruppo si è scelto un articolo da analizzare più approfonditamente, ha evidenziato i passaggi “sospetti” e ha poi confrontato le sue idee con il resto del gruppo. Il tutto ha richiesto circa due ore.

I risultati sono stati molto interessanti e, di seguito, riporto solo alcuni dei passaggi che i ragazzi hanno evidenziato. La loro lettura è stata decisamente efficace: all'insegnante è toccato il compito, molto spesso, di “dare un nome” (secondo la retorica tradizionale) a quanto loro avevano comunque intuito nel testo.

⁸ Il modello implicito di questo tipo di lavoro è il bellissimo *E qui casca l'asino* di P. Cantù, Torino, Bollati Boringhieri, 2011.

\

Così, ad esempio, a fronte delle loro perplessità per affermazioni quali: *“a forza di condannare il razzismo che non c’era, il razzismo è arrivato, come nel nostro piccolo avevamo previsto”* o *“la fabbrica del razzismo ormai è aperta e tra un po’ ci azzanneremo per le strade: sarà battaglia tra bianchi e neri che non saranno razze, ma sono diversi”*, entrambe provenienti da uno degli articoli proposti,⁹ sono state affrontate fallacie quali il *non causa pro causa* (un episodio razzista originato dalla condanna del razzismo, come nel primo passo riportato) o l’*argumentum ad metum* (la tensione con gli immigrati porterà alla battaglia nelle strade, nel secondo esempio).

Ma altre osservazioni puntuali hanno dimostrato un’ottima capacità di lettura. Ad esempio, un gruppo, leggendo l’affermazione *“il nigeriano assassino di Pamela non avrebbe dovuto trovarsi a Macerata, ma in galera o a casa sua”*, commenta: “ci sono anche pregiudicati italiani che non sono in galera perché lo stabilisce la legge. Dal momento che questa è uguale per tutti, non avrebbe senso che il soggetto in questione debba essere in carcere solo perché immigrato”.

Un altro gruppo invece rileva, a proposito di un altro articolo, che in esso ricorre un “tono propagandistico che fa uso di insulti (*“imbecilli, fessi,*

⁹ Per il quieto vivere preferisco, anche in questa sede, non rivelare gli articoli e i loro autori.

\
acefala”) e rende poco oggettivo il contenuto del testo”, tanto più che, aggiungono gli studenti, l’autore del testo afferma di “*non nutrire alcun sentimento negativo verso la gente di colore*”.

Insomma, questo esercizio di lettura – volutamente scevro da implicazioni emotive ed esclusivamente basato sulla tenuta logico-argomentativa degli scritti – ha “costretto” gli studenti ad un tipo di attenzione superiore a quella che solitamente dedicano ad un testo e li ha, in alcuni casi, costretti a ripensare alla consequenzialità logica pure delle loro ferree convinzioni.

L’esperimento li ha particolarmente soddisfatti: si sono accorti di alcuni *non sequitur* negli articoli e hanno evidenziato “scalette” a volte ridondanti o fuorvianti; in conclusione, mi hanno chiesto di ripeterlo con altri “argomenti interessanti”.

4. *Conclusioni provvisorie*

Il lavoro con questa classe non si è ancora concluso: ora ci occuperemo ulteriormente di lettura, sintesi e comprensione di documenti e, come esito finale del lavoro, li utilizzeremo per la produzione di testi argomentativi.

I laboratori – anche se forse dovrei limitare l’affermazione ai *miei* laboratori, caratterizzati anche da un certo “disordine” organizzativo che mi appartiene e

\

che risulta evidente dalle pagine precedenti – sono soprattutto un luogo di sperimentazione: non sempre il docente ha ben chiaro dove condurrà il lavoro che ha intrapreso e, come mi è capitato in questo caso, a volte si cambia rotta per seguire e assecondare gli interessi della classe e, magari, ottenere quanto ci eravamo prefissati con un percorso completamente diverso.

Credo però che in questo caso i risultati siano piuttosto interessanti e in linea con le idee di “ricostruzione” (di una struttura di pensiero, in questo caso) e di “argomentazione”, che sono l’oggetto di questo Workshop.

In primo luogo, l’utilizzo del pensiero computazionale e del linguaggio formale dà la possibilità di creare un “ponte” fra discipline scientifiche e umanistiche, conciliando il rigore delle scienze “dure” con la creatività degli insegnamenti letterari. Si scopre allora un nuovo tipo di creatività, che consiste nello “scomporre” i problemi, nel chiarire i vari passaggi del ragionamento e nell’evitare ridondanze. Questo fornisce agli studenti un ulteriore strumento (trasversale) di astrazione, spendibile in diverse discipline.

D’altra parte, le lezioni e gli approfondimenti relativi allo studio delle fallacie retoriche non possono certo considerarsi una trattazione esaustiva dell’argomentazione che, in una seconda, risulterebbe prematura e decisamente troppo impegnativa. Tuttavia, la

\
classe si è particolarmente interessata alla catalogazione delle contraddizioni logiche possibili e, come conseguenza, si è dimostrata attenta a ricercarle nei testi proposti.

Infine, tutto questo ha dato loro degli strumenti (che andranno sviluppati, affinati, migliorati etc.) per leggere dei testi in modo più critico e attento.

Credo che, per il momento (e per dei quindicenni!) questo possa bastare: recuperare il pensiero, in quello che si scrive e in quello che si legge.

profberse@gmail.com

\

Francesco Rocchi
REM TENE, VERBA SEQUENTUR.
Una proposta per l'esercitazione nella
scrittura argomentativa

Nella quarta del Liceo delle Scienze umane, opzione economico-sociale, dell'anno scorso, ho preparato un'Unità Didattica sul '700 coerente con i principi che avevo espresso in un articolo su [Le parole e le cose](#). Era la prima volta che tentavo di farlo con il '700, e qui di seguito riferisco di quello che ho fatto, e di quel che mi sembra di aver ottenuto. Infine trascriverò anche alcune prove di verifica, che possiamo considerare come il frutto più concreto e più importante del lavoro svolto. Questa Unità Didattica ha avuto luogo in aprile/maggio, costituendo così la conclusione dell'anno scolastico. Prima di questa Unità gli studenti di questa quarta avevano già avuto modo di lavorare ad altre Unità simili a questa. Non avendo all'epoca intenzione di scrivere qualcosa al riguardo, non ho tenuto un diario e non ho preso appunti, cosa di cui ora mi dispiaccio molto.

Una era dedicata alla cultura della Riforma e della Controriforma, con letture di predicatori riformati, contro-riformistici, di filosofi e scienziati (Ochino e il *Beneficio di Gesù Cristo*, Ségneri, Bartoli, Bruno, Galileo, più testi di natura semi-colta, come le

\
dichiarazioni di Domenico Scandella detto Menocchio all'Inquisizione, *Avisi* distribuiti nelle strade di Roma nel '600, e altri documenti del genere).

Un'altra era dedicata alla cultura del Rinascimento, con letture che spaziavano dalla *Epistola Aragonese* all'epistolario di Francesco Datini e Alessandra Macinghi-Strozzi, passando per Valla, Alberti e altri materiali. In maniera più tradizionale erano stati studiati Ariosto, Tasso e Machiavelli, ma sempre con grande attenzione ai fenomeni linguistici e di stile (inversioni dell'ordine naturale dell'eloquio, scelte lessicali, ecc.). La classe dunque sapeva a quale metodologia andava incontro. Come si è svolto dunque il lavoro?

Fase 1: L'introduzione (una settimana)

Dopo aver studiato sinteticamente Goldoni, Parini e Alfieri e averne letto dei brani antologici (anche per avere il tempo di preparare questi materiali), la classe ha affrontato un inquadramento storico-linguistico, per il quale, oltre al libro di testo, sono stati utilizzati materiali presi, come già avvenuto in passato da *La lingua italiana. Profilo storico* di Claudio Marazzini.

In particolare si è osservata con attenzione l'influenza del francese sull'italiano, con un occhio alle reazioni degli intellettuali nel panorama culturale italiano; si è poi passati a scoprire quali fossero i modi della

\
comunicazione nel '700, con lo sviluppo del giornale, sia come strumento informativo, sia come mezzo di polemica e politica culturale; con l'Università che a Napoli si apre al volgare; con la divulgazione da "buona società" e con i trattati scientifici. In questa panoramica è confluito anche lo studio fatto sui tre autori menzionati prima. E' stata d'aiuto anche la visione del film *Il Marchese del Grillo* (visto durante lo studio dei tre autori).

Fase 2: Le ricerche e la valutazione orale (una settimana)

Poste le basi con il lavoro storico-sociale-linguistico, ad ognuno degli studenti è stata affidata una piccola ricerca su una figura significativa, a vario titolo, dell'epoca. Non si trattava di fare un grande lavoro di ricerca e analisi, ma più che altro di trovare una fonte valida (spesso *Wikipedia*, dopo un mio controllo) e riassumerla adeguatamente, sottolineando gli aspetti che ci interessavano particolarmente. Gli autori scelti, già in qualche modo conosciuti attraverso il lavoro col Marazzini erano: Pietro Verri; Antonio Genovesi; Gasparo Gozzi; Giuseppe Baretti; Giovanni Antonio Francesco Elia (famiglio di Vittorio Alfieri, si vedrà perché); Melchiorre Cesarotti; Francesco Algarotti; Lazzaro Spallanzani; Cesare Beccaria.

\

Ovviamente, più di uno studente si è occupato di ognuno di questi personaggi. In classe gli studenti hanno esposto oralmente le proprie ricerche, ricevendo per queste un voto orale. Non tutti gli studenti sono stati interrogati, ma l'interrogazione non era programmata. Tutti gli studenti, in ogni caso, hanno alla fine ricevuto le ricerche dei compagni, quindi ognuno degli studenti possedeva un paragrafo su tutte le figure menzionate. Le ricerche sono state corrette da me prima di essere girate agli studenti. Il lavoro ha preso circa una settimana (4 ore).

Alcune delle ricerche

Qui di seguito tre delle ricerche svolte, così come sono state distribuite agli studenti.

Antonio Genovesi

Nacque il 1° novembre 1713 in un piccolino paesino dell'Appennino campano, a pochi chilometri da Salerno. La famiglia, un tempo nobile, era decaduta in "basso stato" e viveva con i modesti del lavoro da calzolaio del padre. A quattordici anni iniziò i suoi primi studi di filosofia Cartesiana presso un noto medico napoletano suo parente. A diciotto intraprese gli studi teologici, e nel corso dei suoi studi si innamorò di una ragazza, Angela Dragone, questo amore però non trovò l'approvazione del padre, il quale lo mandò a vivere in un convento di Padri Agostiniani dove studiò greco e latino. Superato un esame teologico ebbe vari ordini religiosi e diventò maestro di retorica e poi di metafisica. Fu un conoscitore delle letterature classiche e cultore della metafisica.

\

Nell'età matura però iniziò a disdegnare la vecchia cultura teorica in favore di discipline più pratiche e tecniche, in particolare lo studio dell'economia. Si accostò al pensiero di Vico e di Locke. Si diffondevano in quegli anni i primi accenni di rivolta allo spirito e al costume della Controriforma, prese l'avvento una politica più aperta e coraggiosa. Genovesi recepì questa forte novità e fece suo l'ideale illuministico della crociata contro "l'oscurità".

Prese coscienza della decadenza culturale ed economica dell'Italia, e si rese conto che si doveva iniziare a fare qualcosa per riportare commercio e agricoltura a nuovi splendori. Fu per lui istituita una cattedra in economia politica presso l'università di Napoli nel 1754, la prima in Europa. Genovesi fu anche il primo a scegliere di tenere lezioni in italiano, laddove l'ambiente accademico si era fino ad allora quasi sempre attenuto alla vecchia pratica di usare il latino.

Le opere da lui scritte sono interamente dedicate alla filosofia e all'economia. Morì nel 1769.

Gasparo Gozzi

Letterato veneziano (Venezia 1713 - Padova 1786). Tra i principali esponenti dell'Accademia dei Granelleschi, raggiunse grande notorietà nel campo degli studi danteschi con l'opera *Giudizio degli antichi poeti sopra la moderna censura di Dante* attribuita ingiustamente a Virgilio, cioè la *Difesa di Dante* (1758).

A 22 anni compose un breve canzoniere amoroso per la poetessa Luisa Bergalli, maggiore di lui di 10 anni, che sposò nel 1738; presto divenuto padre di cinque figli, venne a trovarsi in ristrettezze economiche: di ciò è stata data da alcuni (a cominciare dal fratello Carlo) la colpa alla moglie, cui Gozzi, per poter più liberamente dedicarsi alle lettere, aveva affidato l'amministrazione del patrimonio di famiglia; la verità è che questo era già dissestato dal disordine e da spese inconsulte dei genitori; inoltre rimasero a carico di Gasparo la madre e le sorelle. Per guadagnare, Gozzi e la moglie, più tardi anche con l'aiuto delle figlie, si diedero alle traduzioni, specialmente dal francese, talvolta dal latino. Nel 1746 venne a L. Bergalli l'idea di assumere l'impresa del teatro Sant'Angelo:

\
essa durò due anni, e fu la rovina. Nel corso di tali anni i coniugi Gozzi misero in scena numerose commedie e tragedie. Gli anni dal 1750 al 1760 furono per Gozzi dei più difficili, non bastando il compenso delle traduzioni e qualche altro modesto incarico, dovette adattarsi a dar lezioni private. Tra il 1760 e il 1761 si diede a pubblicare “La Gazzetta veneta” giornale che senza avere alte pretese letterarie, diffondeva notizie minute ed annunci economici. Dal 1762 ebbe dal magistrato dei Riformatori varie incombenze, come soprintendente alle stampe e alle materie letterarie, relatore per la riforma delle scuole dopo la soppressione dei Gesuiti (1773), ecc. Nel 1777 tentò il suicidio, gettandosi, a Padova, nel Bacchiglione, ma fu tratto in salvo. Lo assistette poi la parigina Sara Cénét che, morta la Bergalli (1779), sposò per gratitudine, e con cui visse gli ultimi anni.

Gozzi scrisse moltissimo: drammi e melodrammi, per l'Accademia dei Granelleschi di cui era stato tra i fondatori (relazioni, versi burleschi e rime d'occasione). Nel 1750 aveva pubblicato il primo volume delle *Lettere diverse* che ripubblicò, due anni dopo, con il titolo di *Lettere serie*. Dei versi vivono ancora i *Sermoni in sciolti* (pubblicati nel 1763 e ristampati l'anno dopo con l'aggiunta di un poemetto, *Il trionfo dell'Umiltà*), in cui satireggia su cattivi poeti e predicatori e si lamenta per la sua sorte, dà prova di arguzia e finezza d'arte.

Su queste ricerche, avendone il tempo, si sarebbe dovuta svolgere la prima valutazione scritta. In che modo? Gli studenti, in occasione delle esposizioni, avrebbero dovuto preparare una batteria di domande, sia aperte sia chiuse, in modo da creare una batteria di circa 80-100 domande, di cui un quinto circa aperte. Il lavoro di preparazione e discussione delle domande (di cui bisogna verificare coinvolgendo gli studenti la validità e l'appropriatezza) sarebbe stato fatto in classe, nell'arco di circa tre ore, e il compito avere luogo subito dopo, in due ore. Non c'è stato tempo.

Fase 3: La lettura dei testi (una settimana)

\

Agli studenti è stato consegnato un faldone con una serie di testi tratti quasi tutti da *Il Settecento* di Tina Matarrese. I testi erano privi di intestazione ed introduzione, cioè anonimi e privi di note se non estremamente essenziali, ma gli studenti sapevano che erano stati scritti dagli autori che avevano studiato o erano in ogni caso riconducibili a forme di comunicazione (epistole private, giornali, gazzette, trattati, ecc.) che avevano studiato. La lettura e l'analisi si è svolta in parte in classe, con i brani più difficili, ed in parte a casa, con i brani più facili. Partendo dai brani, in classe sono state evidenziate le caratteristiche sintattiche, stilistiche e lessicali più importanti, in modo da determinare il registro e il livello culturale del testo e provare ad “attribuirli” gli autori studiati con cognizione di causa (si va dal testo universitario a quello di persone umili). In tal modo quelle indicazioni teoriche iniziali sono state ripassate e riempite di significato concreto. La lettura a stretto giro di più testi ha anche permesso di fare confronti e paragoni, facendo emergere in maniera ancora più chiara certe caratteristiche peculiari dei testi (con lezioni guidate e partecipate). I testi si possono trovare qui, mentre qui di seguito si dà la lista dei brani (i titoli sono quelli di Tina Matarrese, a parte quello di Baretto, tolto dall'edizione Ricciardi).

1) *Introduzione* del “Giornale de’ Letterati d’Italia”

- \
- (Venezia 1710).
- 2) *Una pagina di cronaca locale*: dalla “Gazzetta Veneta” (1760).
 - 3) L’articolo di economia: dal “Caffe” (Milano 1764).
 - 4) L’informazione politica: dal “Giornale enciclopedico di Letteratura Italiana e Oltremontana” (Firenze 1764).
 - 5) La scienza in salotto: Francesco Algarotti: *Dialoghi sopra l'ottica newtoniana* (1752).
 - 6) Lazzaro Spallanzani, *Saggio di osservazioni microscopiche* (1765).
 - 7) Una lingua per l'economia: Antonio Genovesi, *Delle lezioni di commercio o sia d'economia civile*.
 - 8) Una lettera dal carcere di Portolongone.
 - 9) Un esempio di “veneto stil”: *L'avvocato veneziano* (Goldoni).
 - 10) *Memorie storiche dell'Adunanza degli Arcadi* di M.G.M Custode Generale d’Arcadia, da “La Frusta Letteraria” (Roma 1761).

Alla fine del lavoro di analisi è stato consegnato un altro faldone con le introduzioni ai vari testi prese dal libro di Tina Matarrese. Si è tentato anche in questo caso di fare il gioco di appaiare i testi alle giuste introduzioni, ma dati i riferimenti precisi ed espliciti nelle introduzioni, il gioco è durato poco ed è stato poco significativo. Si è dato il faldone ai ragazzi e basta (ai loro occhi, ovviamente, non di facile lettura, peraltro). I ragazzi sono

\n
stati attenti al lavoro in classe non solo in virtù della loro buona attitudine allo studio, ma anche perché sapevano come si sarebbe svolto il compito successivo, di cui alla fase 4, in parte basata su questi stessi testi. Prima di passare a questa, però, c'è stata un'ulteriore lezione con la lettura contrastiva di due brani: da una parte l'inizio del capitolo IX dell'*Autobiografia* di Vittorio Alfieri con la narrazione di un viaggio in Scandinavia e Russia, dall'altra la descrizione degli stessi eventi da parte del suo servo Elia, che ne scriveva in una lettera. Agli studenti è stato detto che la valutazione scritta avrebbe potuto basarsi anche su questi due testi.

Fase 4: La valutazione scritta (una settimana)

Dopo tutto questo lavoro, la valutazione scritta è stata semplice: in un compito in classe sono stati portati due dei testi già affrontati in classe e ai ragazzi è stato chiesto di commentarli ed analizzarli. Si è trattato di riprendere e ricordare quanto già fatto e letto da Marazzini, Matarrese e dal libro, con in più gli appunti presi.

Dopo questa prova ne è stata fatta un'altra, più importante, in cui sono stati presentati agli studenti due testi diversi. Il primo era un brano de *Dei delitti e delle pene* di Beccaria proposto in due versioni: quella originale di Beccaria e quella rivista da Pietro Verri

\

(dall'edizione critica di Francioni). Agli studenti è stato chiesto di analizzare le differenze. L'altro era un brano di prosa elegante per signore di di Pier Jacopo Martelli (da Tina Matarrese), presentato anonimo e da analizzare, tentando di individuare caratteristiche salienti, genere, stile, registro, scopo.

Cesare Beccaria:

<p>A) Non sono i piaceri del lusso gli principali elementi di questa felicità, ma è un rimedio necessario (che nasce dal male istesso) alla disuguaglianza, che cresce sempre coi progressi d'una nazione, senza di cui le ricchezze si addenserebbero in una sola mano, ché, dove i confini di essa crescono in maggior ragione che non la popolazione, il lusso favorisce il despotismo da lui inseparabile;</p>	<p>A) I piaceri del lusso non sono i principali elementi di questa felicità, quantunque questo sia un rimedio necessario alla disuguaglianza, che cresce coi progressi di una nazione, senza di cui le ricchezze si addenserebbero in una sola mano. Dove i confini di un paese si aumentano in maggior ragione che non la popolazione di esso, ivi il lusso favorisce il despotismo,</p>
<p>B) si perché tutto ciò che aumenta la distanza tra il forte e il debole è più favorito dal lusso nel minor numero che nel maggiore, perché l'adorazione, gli uffici, le distinzioni, la sommissione si possono più facilmente ottenersi dai pochi che dai molti, essendo gli uomini tanto più indipendenti quanto meno osservati e tanto osservati quanto maggiore n'è il numero.</p>	<p>E) si perché quanto gli uomini sono più rari, tanto più difficile e men temuta ne è la riunione.</p>
<p>C) e in tal caso troppi sono i piaceri e i</p>	<p>B) si perché tutto ciò che aumenta la distanza tra il forte e il debole è più favorito dal lusso nel minor numero che nel maggiore, perché le adorazioni, gli uffici, le distinzioni, la sommissione si ottengono più facilmente dai pochi che dai molti, essendo gli uomini tanto più indipendenti quanto meno osservati, e</p>

<p>comodi che l'industriosa povertà offerisce al ricco, perché quelli d'ostentazione, che aumentano l'opinione di dipendenza, abbiano il maggior luogo.</p> <p>D) Quindi può osservarsi che, se altre cagioni non vi mettono ostacolo, nei stati vasti, deboli e spopolati il lusso d'ostentazione prevale a quello di comodo, ma nei stati popolati più che vasti il lusso di comodo va sempre sminuendo quello d'ostentazione;</p> <p>E) si perché quanto gli uomini sono più rari, tanto più difficile e meno temuta ne è la riunione.</p> <p>F) Ma dove la popolazione cresce in maggior proporzione che non i confini, il lusso anima l'industria e l'attività degli uomini, che o distruggono la nazione o le recano la libertà.</p> <p>G) Il commercio e il passaggio de' piaceri del lusso è per lo più di pochi a pochi per il mezzo di molti, e solo poche stille ne cadono al maggior numero, che non impediscono il sentimento della miseria, più cagionato dal paragone che dalla realtà.</p>	<p>tanto meno osservati quanto maggiore ne è il numero.</p> <p>F) Ma dove la popolazione cresce in maggior proporzione che non i confini, il lusso si oppone al dispotismo, perché anima l'industria e l'attività degli uomini,</p> <p>C) e il bisogno offre troppi piaceri e comodi al ricco perché quelli d'ostentazione, che aumentano l'opinione di dipendenza, abbiano il maggior luogo.</p> <p>D) Quindi può osservarsi che negli stati vasti e deboli e spopolati, se altre cagioni non vi mettono ostacolo, il lusso d'ostentazione prevale a quello di comodo; ma negli stati popolati più che vasti il lusso di comodo va sempre sminuendo quello di ostentazione.</p> <p>G) Ma il commercio ed il passaggio de' piaceri del lusso ha questo inconveniente, che quantunque facciasi per il mezzo di molti, pure comincia in pochi, e termina in pochi, e solo pochissima parte ne gusta il maggior numero, che non impedisce il sentimento della miseria, più cagionato dal paragone che dalla realtà...</p>
--	--

\

Pier Jacopo Martelli, *Il vero parigino italiano*.

"Ma tu che dici di quei gabinetti, Martello mio? Può immaginarsi da mente umana cosa più vaga e ridente di un gabinetto francese? Pitturette, bucheri, porcellane, e specchi d'ogni intorno moltiplicano i leggiardi, ordinati e piccoli oggetti, spirano lusso e delizia. E quelle piccole libreriette, sì ben cantonate e disposte nelle indorate e inverniciate scanzie, tutte abbigliate di piccoli *falpalà*, che, da un canto all'altro scorrendo, ornano, eguagliano la vista de' libri e dalla polve li salvano. La spaziosa tavola con lo scrittoio, col torchietto di borbito acciaio per soppressare le lettere, i sigilli, la carta, e penne, che in ordinanza, la qual cosa non ingombra, guarnisconla, non invitano, non violentano, ma dolcemente a ricrearsi tudindo, mentre ne' giorni il sole e nelle notti la lampada di cristallo sono alla vista di chi vi siede cetuplicati da quanti specchi, e sopra e a' fianchi abilmente annicchiati e variamente configurati, abbarbagliano. Qual genio sì ruvido può in luoghi così gentili, con quiete, con silenzio, conlitudine amenamente non occuparsi? Hanno i Franzesi altresì, parlo di quelli che vivono più puliti, una stanza atta al mangiarvi, di modo che voi, essendo in una di sì fatte stanze, vi sarete incontrato in na maschera di bianco marmo che fa sprizzar l'acqua dentro i bicchieri. Ecco negli angoli della stessa le inverniciate ed intagliate scale per le credenze; ecco una tavola ritonda, né alta soverchiamente, né bassa, e di ricornferenza adattata al bisogno della famiglia; e finalmente le sedie, disposte in giro, agili al muoversi, e piuttosto comde e leggere che ricche. ma quando io dico sala, intendo una camera, e quando nomino camera, già non significo una di quelle dei palazzi Farnese, Barberino, Borghese, Panfilio. Si disperderebbero in coteste coperte piazze i Franzesi".

Qui di seguito si riportano alcune delle prove svolte dagli studenti, da cui si possono valutare gli esiti di questo lavoro, nei suoi aspetti positivi e in quelli più problematici, o che rivelano l'ingenuità di studenti che,

\n pur essendosi impegnati, non sono certo diventati provetti linguisti da un giorno all'altro. Se si evita di farsi distrarre dalle ingenuità di espressione si noteranno qua e là diversi spunti interessanti. In corsivo le mie correzioni, laddove il testo degli studenti era troppo oscuro.

Prova A

"1) In questa pagina del *Dei delitti e delle pene* di Cesare Beccaria e della rivistazione della stessa a cura di Pietro Verri, possiamo notare alcune differenze nella struttura sintattica, ma anche nella struttura stessa del testo che, qui diviso in piccoli paragrafi, Verri ha voluto rendere più lineare e comprensibile.

In entrambi i testi il periodare è ampio e ricco di virgole, tuttavia Verri ha talvolta cambiato posizione a quest'ultime con l'intento di rendere la lettura più leggera e cristallina.

Lo stesso autore ha disposto in maniera differente anche le parole, rendendo così l'insieme più vicino all'italiano moderno. Nella prima versione il linguaggio è più letterario ed appare più antiquato, seppure entrambi gli autori siano di inizio '700, ma in entrambe le versioni non si riscontrano influssi dialettali e mantengono un tono neutro privo di opinioni.

Infine, sia Beccaria che Verri fanno buon uso della sintassi, seppur sia chiaro che quest'ultimo autore abbia

\
voluto renderla più semplice e scorrevole ai più.

2) In questo testo l'autore fa un confronto tra le abitudini dei ricchi francesi e dei ricchi italiani, concludendo tale confronto senza nascondere la preferenza allo stile italiano.

Il testo è composto talvolta da periodi brevi, talvolta da periodi troppo lunghi e dispersivi, ricchi di virgole che ci mostrano una punteggiatura non sempre controllata. Il tono è formale, non distaccato, né autorevole, che si mantiene fino alla fine, senza far trasparire troppa enfasi, che tuttavia è presente e dalla quale traspare orgoglio della propria cultura.

Infine non è da escludere che questo testo, probabilmente scritto in forma epistolare, sia stato steso a scopo divulgativo, data la presenza al tempo della cultura umanistica".

Prova B

"1) Cesare Beccaria e Pietro Verri sono considerati gli illuministi italiani, i quali attraverso i loro saggi e giornali affrontano il problema della tortura e pena di morte ed inoltre problemi economico-sociali.

Il testo ci riporta un confronto tra i due autori, i quali hanno collaborato insieme per fondare l'Accademia dei Pugni, ma hanno anche avuto animate discussioni.

\

Questo passaggio del saggio *Dei delitti e delle pene* tratta come argomento principale il lusso, la ricchezza che porta ad una forte disuguaglianza tra deboli e forti, e la violenta imposizione del più forte sul più debole. Beccaria analizza l'argomento attraverso un periodo più lungo, a differenza di Verri. Quest'ultimo crea *periodi* più corti, ed infatti il testo risulta più scorrevole e controllato. Entrambi gli autori utilizzano l'italiano, il quale nel corso del Settecento acquistò importanza ai danni del latino, Verri però pare utilizzare un italiano più colto e letterario, ad esempio l'utilizzo del termine "ivi" non utilizzato da Beccaria. Accomuna i due autori il tono neutro e formale, e la scelta di non lasciare influenzare il testo dalle loro opinioni. Entrambi risultano competenti in materia, andando a creare un'attenta descrizione del lusso e delle sue conseguenze. Verri, come è solito fare, aggiunge al suo testo un francesismo, la parola "sommisione" sembra esserlo. Nei saggi si può notare l'utilizzo di termini appositi della materia, come "dispotismo", utilizzato da entrambi gli autori. Verri apporta delle modifiche sulla posizione dei termini, secondo me questo rende più diretto e chiaro il testo, e fa arrivare al lettore prontamente l'argomento di cui sta trattando.

Da questo confronto si può notare l'idea degli illuministi nei confronti della lingua, essi difendono una lingua più comunicativa, logica e lineare. Il testo di Verri

\
a parere mio può essere indirizzato anche ad un pubblico più ampio, poiché scritto in un italiano chiaro. Il testo di Beccaria, invece, meno comprensibile, forse non può essere indirizzato ad un'ampia cerchia di lettori.

2) L'autore del testo pone l'attenzione sui francesi, ma non dei francesi qualunque, ma sulla parte nobile dei francesi e sugli sfarzi che essi hanno. Pare essere un discorso orale, ricco di enfasi e accompagnato a volte da un tono sarcarstico. Colui che ha esposto o scritto questo testo non risulta essere un personaggio di alto livello e colto, ma un semi-colto. La punteggiatura non sempre è posta al posto giusto ed i *periodi* in alcuni tratti risultano parecchio lunghi e non controllati, come se fossero dominati dalle emozioni e dall'euforia del discorso, come se l'autore volesse dare libero sfogo ai suoi pensieri ed il tono informale fa sì che questo accada. I punti interrogativi presenti sembrano vogliono rafforzare i concetti e l'autore stesso sembra porsi delle domande per dare risposte certe. Non appare ricco di dialettismi ma comunque si riesce a capire la provenienza: nord Italia. Una critica alla società francese ben riuscita secondo me che arriva dritta al lettore.

Prova C

"1) Sia il testo di Beccaria che quello di Verri sono

\
medio-formali di tipo neutro-ragionativo. Non sono testi enfatici e sono scritti in italiano non dialettale, il periodare è lineare, non ci sono periodi troppo lunghi. Il testo di Verri risulta più facile da leggere perché più controllato e mediato.

Verri sconvolge quasi totalmente l'ordine delle frasi cercando di rendere più chiaro il filo logico del discorso.

Verri inoltre elimina o aggiunge direttamente alcuni termini, ad esempio toglie "industriosa povertà" oppure inserisce "dispotismo".

La punteggiatura di entrambi i testi è simile, l'unica differenza è che Verri aggiunge qualche punto o punto e virgola in più, rendendo le frasi un po' più corte.

In entrambi i testi l'ortografia è generalmente corretta.

2) In questo testo si parla di arredamento di stanze private che vengono confrontate con quelle francesi mettendole in ridicolo. E' un testo descrittivo, non formale, e non letterario. Questo testo è stato scritto probabilmente da Baretta. La descrizione è molto dettagliata, in alcuni punti sono presenti paragoni e sembra enfatico e retorico. Il testo è abbastanza lineare, in alcuni punti dialettale ma non per questo l'autore è ignorante".

\

Prova D

"1) Il tema affrontato da Cesare Beccaria e Pietro Verri è il medesimo: il lusso accompagnato dall'ostentazione da parte dei ricchi, simbolo di disuguaglianza tra gli uomini (deboli e forti).

Entrambi gli autori, i massimi esponenti dell'illuminismo italiano, trattano di un argomento culturale, politico, sociale, attuale per la società in cui vivevano: pieno '700 in cui l'illuminismo si era affermato tramite il progresso e la diffusione di una lingua più logica e comunicativa invece che selettiva.

La struttura sintattica della pagina scritta da Beccaria presenta un periodare spesso ampio con una punteggiatura sorvegliata volta a informare in modo completo dell'argomento preso in analisi.

L'autore utilizza molte congiunzioni [*voleva dire uno stile ipotattico?*], evita tecnicismi ed espressioni gergali. Utilizza un tono formale, neutro, senza la presenza di un'enfasi eccessiva. La lettura è semplice, anche se in alcuni punti si presenta meno scorrevole, ampollosa.

Il testo rivisto da Verri presenta un periodare meno ampio, chiaro e ben strutturato, punteggiatura sorvegliata.

Il filo del ragionamento è chiaro e logico; utilizza meno congiunzioni e spesso cambia la posizione delle parole per rendere il ragionamento inoppugnabile e il

\
discorso più diretto.

E' presente un registro medio standard, per scelta di Verri che ridefinisce il registro letterario per avere un approccio più divulgativo.

Il discorso pare più lineare rispetto al testo di Beccaria. Non c'è enfasi, il tono è neutro-alto, formale e letterario. Entrambi scrivono dello stesso argomento ma il testo rivisto da Verri sembra più disposto ad essere un testo informativo, per un pubblico che vuole essere informato per migliorare le condizioni del sistema e delle persone.

2) Il tema affrontato riguarda i salotti e la vita lussuosa francese. L'autore descrive un ambiente intellettuale e ricco di oggetti preziosi che arredano palazzi, gallerie e giardini. E' un testo letterario ma orale [*con caratteristiche dell'espressività orale?*], più immediato ed improvvisato. La lingua non è toscana ma presenta caratteri settentrionali. E' enfatica, presenta un periodo ampio, con una punteggiatura sorvegliata: presenti molte virgole, punti interrogativi.

E' un testo descrittivo, tono formale ma medio, non sono presenti inversioni e spesso utilizza aggettivi che servono a muovere una critica verso la società francese e la vita lussuosa.

\

Prova E

"1) Nello spaccato del trattato *Dei delitti e delle pene* composto da Beccaria, si trattano temi nuovi come il lusso, la ricchezza distribuita in modo ineguale, l'ostentazione. In altri passaggi lo scrittore espone anche la sua contrarietà verso la pena di morte, la tortura (è proprio per la sua visione illuministica che il granduca di Toscana gli chiede di *redigere* il nuovo codice penale per il suo granducato).

La modalità in cui espone Beccaria è poco chiara, il periodare è più lungo e sono quasi del tutto assenti i punti. Al contrario le virgole sono presenti in grandi quantità, ma non rendono più scorrevoli i discorsi. Il linguaggio è medio-alto, quindi facilmente accessibile ad una fascia di popolazione meno erudita. La consequenzialità dei discorsi non è molto efficace, infatti alcuni passaggi vengono spezzati e ripresi dopo molte righe.

Pietro Verri invece riordina il filo logico e lo rende più scorrevole, si limita solo a rivedere e a correggere il testo di Cesare Beccaria. Nella sua revisione egli non modifica i vocaboli, si limita solo ad accorciare i periodi introducendo la punteggiatura e ad aggiungere qualche parola per rendere scorrevole il discorso. I toni di entrambi non sono enfatici.

\

2) Nel seguente testo vengono ridicolizzate le lussuose stanze private francesi, si parla di *topoi* [abitudini?] ai quali non potrebbero certo rinunciare i nobili che abitano dentro a quello sfarzo. L'autore rende bene l'immagine del ricco vanitoso che fiero di sé passeggia mentre si guarda allo specchio. Il testo richiama anche un po' l'immagine che Sordi vuol far passare della nobiltà nel film *Il marchese del Grillo*. Il testo, quasi puramente descrittivo, sembra quasi "bloccare un'immagine, un ricordo sul foglio". Potrebbe magari essere una lettera mandata ad un familiare durante un viaggio in Francia, una "cartolina" che dà uno spaccato di quel luogo.

L'autore ha un periodare molto ampio e il testo sembrerebbe avere finalità pratiche. Vi è l'introduzione di molti particolari e qualche vezzeggiativo. Il linguaggio è medio e i discorsi sono abbastanza scorrevoli. Non è presente una particolare enfasi, ma bensì un *climax* crescente nella descrizione della lussuosità che si trova in quegli ambienti. L'autore ha diverse conoscenze sui vari palazzi, sa come esprimersi, credo che sia una persona colta. Penso che si tratti di Giuseppe Baretta, magari in una delle lettere ai tre fratelli.

Prova F

"1) Verri fu il creatore della rivista "Il Caffé".

\n
Verri e Beccaria hanno delle idee simili, in molti aspetti, tanto che Beccaria prende spunto dalle "osservazioni sulla tortura" scritto da Verri per dei "delitti e delle pene".

Nel confronto tra dei delitti e delle pene e la rivista di Pietro Verri, il linguaggio da Verri è molto più semplice. Il linguaggio è più semplice in quanto è un articolo di una rivista. Durante l'illuminismo le riviste venivano lette da persone poco colte. Nella rivista vi è una punteggiatura alcune volte incerta (degli uomini, e...), il tono non è enfatico, il linguaggio è lineare e frasi molto lunghe dove sono presenti molte virgole, punti e punti e virgola. Beccaria ne *Dei delitti e delle pene* utilizza un tono non enfatico, periodi molto lunghi e utilizza della punteggiatura controllata. I periodi appaiono non molto lineari.

2) Nel testo letto, è presente la descrizione di alcune stanze private. In queste stanze private sono presenti molti oggetti: porcellane, specchi e molti altri oggetti. Il tono non è enfatico. Utilizza periodi molto lunghi. Egli non ha la padronanza della lingua e questo fa capire che è un popolano semi-colto. Punteggiatura incerta quasi messa a caso ("Le sedie, disposte in giro, agili al muoversi, e...").

Queste sono le prove di soltanto alcuni degli studenti. Le ho considerate tutte, con l'eccezione della F,

\
molto positivamente. Le ingenuità o i veri e propri errori (di analisi, di scrittura, di lessico) convivono accanto ad osservazioni che, pur molto ingenue e spesso generiche, mostrano che vi è stato un processo attivo ed attento di lettura critica. Erano testi non noti e non erano affatto banali. Sono stati compresi e, anche quando l'analisi è particolarmente ingenua, si nota che gli studenti hanno preso una certa familiarità con l'idea che vi siano importanti elementi d'analisi che vanno tenuti presenti (il periodare, il registro, il tono, le intenzioni, la lingua del tempo e la cornice culturale).

In qualche caso hanno scimmiettato termini ed espressioni tecnici, usandoli non sempre appropriatamente, ma non senza raziocinio: anche nell'errore non hanno espresso "parole in libertà". Inoltre, il lavoro è strutturato ed assimilato abbastanza consapevolmente perché queste analisi, pur così perfettibili, costituiscano una base da cui partire per grandi miglioramenti. Hanno mosso i loro primi passi in un mondo più grande.

\

Federica Montevocchi
**Sulla scrittura filosofica: una proposta
didattica**

Il mio intervento si articolerà in tre brevi momenti: muoverò dalla riflessione che sostiene la pratica didattica che adotto, passerò quindi a illustrare quest'ultima, infine darò conto del gradimento degli studenti rispetto ad essa.

La pratica didattica di cui mi avvalgo muove dal ritenere l'insegnamento e l'apprendimento della filosofia inseparabili dalla scrittura. Con questo non intendo riaprire l'eterna diatriba che cerca di stabilire se sia più opportuno concentrarsi sull'oralità o sulla scrittura per favorire lo sviluppo di capacità filosofiche, ma mi importa sottolineare, consapevole di tutte le implicazioni teoriche che tale affermazione reca con sé, come la scrittura abbia un ruolo rilevante, per quanto non esclusivo, nel favorire la maturazione intellettuale. Un conto, infatti, è la valorizzazione dell'oralità, cioè del dialogo filosofico, come momento successivo alla scrittura, altro è la sua esclusività. Visto che la maggioranza degli studenti giunge allo studio della filosofia esprimendosi oralmente senza alcuna cura, quasi in modo automatico, l'esercizio della scrittura agisce in maniera decisiva anche sull'attenzione rispetto al modo di parlare e, più in generale, su tutti gli automatismi che

\
ostacolano un apprendimento che favorisca in concreto l'autonoma crescita intellettuale.

A sostegno dell'importanza della scrittura si può richiamare oltreché la storia evolutiva del cervello e precisamente le funzioni associate allo sviluppo dei lobi frontali, la tradizione di studi - penso fra tutti ai contributi di Eric A. Havelock o a quelli di Friedrich Creuzer e in particolare alla lettura che ne propone Carlo Sini, soprattutto in *Etica della scrittura* del 1992 - che indaga il mutamento intellettuale legato all'affermarsi della scrittura alfabetica: al linguaggio figurativo della memoria si affianca quello descrittivo-definitorio della scienza e del sapere in genere; si affianca, in altri termini, il linguaggio della consapevolezza logica. Se nella lingua orale la parola, che è inseparabile dalla corporeità, ha il compito di *mostrare*, nella lingua scritta invece essa assume una funzione *dimostrativa*, diventa *logos tes ousias*, cioè definizione. Questa distinzione la fa Platone in particolare nel settimo libro della *Politeia*, quando si esorta a coltivare l'educazione che renderà capaci i giovani di interrogare e di rispondere in modo scientifico, oppure nel *Cratilo*, quando si afferma che il filosofo è colui che si interessa al significato logico della parola e non più al suo corpo.

È possibile intendere l'interesse per il significato logico della parola come condizione dello sviluppo della scrittura, dal momento che quest'ultima favorisce

\

l'esercizio dell'astrazione al punto da permettere di osservare la mente mentre agisce, di osservare cioè il proprio sé intellettuale. La scrittura di conseguenza non è soltanto uno strumento da esercitare sulla base di conoscenze sintattico-grammaticali, ma diventa presupposto della filosofia poiché condiziona il pensare e ciò che può essere pensato. In tal senso scrivere è tutt'uno con la capacità di leggere per capire, guardandosi oltretutto dai due rischi maggiori che la lettura per quanto attenta comporta e cioè un'eccessiva aderenza al testo, che impedisce di proiettarlo nell'orizzonte più ampio della riflessione, e, all'opposto, l'eccessiva libertà dettata spesso dalla ricerca fantasiosa di chissà quali significati riposti.

Per tutte queste ragioni la didattica che adotto mi porta nel quotidiano a far comprendere agli studenti, attraverso un esercizio continuo, che scrivere di filosofia non significa riassumere contenuti, oltretutto già riassunti dai manuali (che non adotto da anni), né dare conto di considerazioni personali, che spesso si traduce in un insieme spontaneo e caotico di banalità, il cosiddetto *flusso di coscienza* tanto in voga nella scuola italiana.

Scrivere di filosofia, invece, chiama lo studente alla metacognizione, cioè a compiere il passaggio da un'esperienza irriflessa della scrittura e della lettura all'astrazione, a vedere in altri termini il proprio linguaggio come un oggetto. Tutto ciò richiede

\n
concretamente che lo studente muova dalla lettura dei testi filosofici, quindi dia forma scritta ai dubbi che tali testi suscitano per poterli esporre in classe in maniera ordinata, poi organizzi le proprie conoscenze in modo coerente attraverso una mappa. A questo punto è pronto per affrontare la prova scritta che può essere costituita da più quesiti o da un quesito unico, ma sempre con l'obbligo di rispettare un numero preciso di righe di risposta, unitamente a circa dieci definizioni di termini o di espressioni. I criteri da rispettare per un esito positivo della prova sono la consequenzialità logica, la precisione lessicale, la sintesi e la chiarezza, che naturalmente non hanno nulla a che fare con la superficialità e la semplicità.

Si tratta di un percorso che presenta diverse difficoltà, soprattutto iniziali, come del resto è risultato dal questionario di gradimento compilato dagli studenti delle classi dove insegno. Essi per lo più, infatti, trovano lo studio della filosofia all'inizio particolarmente complesso soprattutto a causa della scrittura filosofica ma, al tempo stesso, riconoscono e sono soddisfatti di avere progressivamente abbandonato molti dei luoghi comuni cui purtroppo sono spesso affezionati e di essere divenuti consapevoli che, ad esempio, forma e contenuto sono tutt'uno, dal momento che i contenuti sono funzioni della forma, che la definizione dei vocaboli è essenziale per potersene appropriare, che ogni vocabolo può avere un unico significato, ma pure che il medesimo termine può

\
essere usato dai singoli filosofi con significati diversi, che la filosofia in definitiva non è un travestimento erudito della chiacchiera, dell'approssimazione o della fantasia, ma è rigore intellettuale proprio di un individuo capace di padroneggiare il linguaggio, inteso come espressione di un'attività di pensiero di cui si è consapevoli.

Ultimo dato interessante emerso dai questionari di gradimento è che gli studenti della sezione scientifica internazionale hanno associato l'esercizio di scrittura filosofica a un loro significativo miglioramento nelle discipline di indirizzo, a conferma che l'apprendimento della filosofia dovrebbe favorire, anzitutto nell'età evolutiva, la necessaria e utile organizzazione mentale.

\

Enrica Bricchetto

Passato e presente. Gli argomenti della lezione “ri-mediata”

Ho preparato questo intervento contestualmente alla lettura del libro di Sergio Luzzatto, *I bambini di Moshe. Gli orfani della Shoah e la nascita di Israele* (Torino, Einaudi, 2018) e alla progettazione di un’attività didattica di storia per gli studenti della scuola secondaria.

Ho quindi lavorato su due piani: quello della prospettiva scelta per questa pubblicazione e quella del mio approccio didattico alla storia, che risente sempre dell’*hic et nunc* ed è inserito in un modello di lezione ben strutturato.

La storia raccontata da Sergio Luzzatto è uscita pochi giorni prima del 27 gennaio 2018. Il convegno da cui sono stati tratti i contributi qui esposti si è svolto alla fine di febbraio. Tutto convergeva: ragionare di discorso argomentativo in storia utilizzando un saggio che conoscevo bene, insieme al modello di lezione EAS (Episodi di Apprendimento Situato), messo a punto da Pier Cesare Rivoltella, studioso di didattica e di sistemi dell’istruzione.

L’ossatura del mio intervento si trova a questo [link](#). Qui di seguito la sintesi del mio discorso.

\

Parte I

La prima parte l'ho costruita come fosse un'argomentazione. Le parole in corsivo consentono di individuarne lo schema.

Premessa

Sono partita da due citazioni:

Bisogna saper leggere la banalizzazione quotidiana del fascismo, che si pratica nell'ignoranza della storia ma soprattutto nell'indifferenza generale, bisogna testimoniare a testa alta i valori dell'accoglienza nella responsabilità, bisogna separare la politica dalla xenofobia, bisogna pretendere che la violenza venga ripudiata senza ambiguità (E. Mauro, *La sinistra dimentica la sua storia*, "la Repubblica", 10 febbraio 2018).

In un mondo che tollera nuovi genocidi e vede rinascere i populismi l'unica strada è ripensare a cosa insegniamo ai nostri figli.

Dato che la scuola è palesemente e assurdamente inadeguata alle problematiche moderne, perché non riusciamo a darle un senso diverso?

Perché la storia che insegniamo si limita allo studio in sicurezza del passato, nonostante le corrispondenze con le circostanze attuali, senza porre alcuna chiara correlazione con il mondo di oggi e un futuro sempre più incerto? (P. Cywiński, *A lezione di Memoria studiando Star Wars*, "la Repubblica", 27 gennaio 2018).

\

Sono pensieri diversi ma mettono al centro il peso che ha lo studio della storia nell'educazione alla cittadinanza. Ezio Mauro scriveva il giorno dopo l'attentato razzista di Macerata in cui Luca Traini ha ferito sei persone di origine africana, vantando un *Background* confuso e pieno di simboli nazisti. Piotr Cywiński è il direttore del sito memoriale di Auschwitz-Birkenau e nella sua quotidiana attività di conservazione del luogo simbolo della persecuzione e dello sterminio nazista si interroga sul ruolo del passato e sul peso che ha sul presente.¹

Problema

Di fronte all'ondata di razzismo (e neonazismo) che si sta diffondendo in rete e nelle piazze coinvolgendo massicciamente le giovani generazioni, la scuola deve avere una parte, non solo attraverso l'impegno dei docenti di storia o di materie umanistiche - da sempre in prima linea - ma attraverso quello di tutti. Se davvero c'è un *deficit* di cultura storica, ha sicuramente delle cause che bisogna indagare.

Sintetizzo, quindi, a partire dalla riflessione di

¹ Cfr. E. Bricchetto, *Non c'è una fine. Camminare a Auschwitz con Piotr Cywiński*, in *Historia Ludens*, 25 gennaio 2017, [link](#).

\
Cywiński, i termini del problema che ho affrontato nel mio discorso: “Che cosa può fare la scuola per creare coscienza storica e politica negli studenti?”. È vero che la scuola - riprendo testualmente Cywiński - “è palesemente e assurdamente inadeguata alle problematiche moderne” e “perché non riusciamo a darle un senso diverso?”.

Tesi

La *tesi* che propongo per risolvere il problema è quella di provare a *raccontare un'altra storia*. Alcune sequenze del film *Il primo uomo* di Gianni Amelio (2012), tratto dell'omonimo romanzo autobiografico di Albert Camus,² sono illuminanti a questo proposito.

Lo scrittore-filosofo stava lavorando a *Il primo uomo* quando morì, nel 1960, in un incidente d'auto e nello zaino aveva i quaderni manoscritti. La figlia li ha ordinati e ne ha curato l'edizione. Camus vi racconta l'infanzia e l'adolescenza di Jacques Cormery che torna ad Algeri per incontrare chi aveva conosciuto suo padre,

² A. Camus, *Il primo uomo*, Milano, Bompiani, 2012 (prima edizione 1994). Due interventi video sono utili per far conoscere Camus agli studenti sul *Portale Rai* di Letteratura: Raniero Regni racconta l'infanzia di Camus [link](#); il *Booktrailer* del *L'uomo in rivolta* a cura di Stas Gawronski.

\
caduto nella grande guerra quando lui aveva un anno. In realtà il tema del libro è la vita dei *petit blancs*, i francesi poveri d'Algeria, di cui lui faceva parte.³

Cormery è Camus, cambiano i nomi dei familiari e degli amici, anche del maestro Germain, che nel film si chiama Bernard.

Il film è intenso, poetico, profondo. In varie interviste Amelio ha dichiarato di aver messo alcuni elementi della sua vita - nell'infanzia e nell'adolescenza sorprendentemente simile a quella dello scrittore francese (entrambi orfani di padre caduto in guerra, molto poveri, cresciuti da madre e nonna...) - per raccontare Jacques Cormery bambino e ragazzo.⁴

In una delle scene più belle del film, Jacques, che frequenta il corso di licenza media, all'inizio di una lezione, vede il maestro Bernard dietro la lavagna e gli chiede perché sta lì. Il maestro risponde che non ha fatto i compiti, cioè non ha preparato la lezione. Dopo un momento di sbigottimento (non sono forse gli alunni a

³ Sul rapporto di Camus con l'Algeria e su *Il primo uomo*, si veda M. Bellini, *L'Algeria e la madre..*, intervista a Oliver Todd di Marco Bellini, "Una città", 78, 1999 [link](#).

⁴ Cfr. intervista a Gianni Amelio https://www.youtube.com/watch?v=K_MmJ1G_iEs.

\
dover fare i compiti?), il bambino confessa di non aver fatto i compiti neanche lui e suggerisce al maestro di utilizzare il libro di testo e di iniziare così la lezione. Il maestro acconsente e legge ad alta voce il capitolo su Napoleone sul manuale di storia. I bambini sbadigliano e fanno fatica a seguire. Al termine della lettura il maestro rivolge alla classe la fatale domanda: “Avete capito?”. In coro i bambini rispondono di no. Troppe nozioni, una dietro l’altra, piatte: così si presentava il testo letto.

A questo punto il maestro agisce in modo imprevedibile, facendo una domanda ai bambini. “Che lavoro fa vostro padre?” Sposta, cioè, l’attenzione sulla storia familiare di ognuno di loro. Siccome il tempo della narrazione è il primo dopoguerra, il maestro, nella lezione successiva, utilizzando un proiettore, fa vedere ai bambini alcune riprese della guerra di trincea. Tutti sono attentissimi. Che cosa ha fatto il maestro Bertrand? Perché c’entra con la tesi di provare a raccontare un’altra storia?

Argomenti a sostegno della tesi

Nel romanzo l’episodio in questi termini esatti non c’è. La parte I/6bis, intitolata *La scuola* (pp. 141-181), è dedicata al maestro Bertrand, le cui lezioni Camus descrive così:

erano sempre interessanti, per la semplice ragione che lui

\
amava il proprio mestiere [...]. Ma il metodo del signor Bertrand, che consisteva nel non concedere nulla in fatto di disciplina, ma di rendere vivo e divertente l'insegnamento, trionfava anche sulle mosche. Al momento giusto sapeva sempre estrarre dal suo armadio dei tesori la collezione di minerali, l'erbario, le farfalle e gli insetti imbalsamati, le cartine o... che risvegliavano gli interessi di tutti gli allievi. In tutta la scuola era il solo che avesse ottenuto una lanterna magica e, due volte al mese, faceva proiezioni su argomenti di storia naturale o di geografia. In aritmetica aveva inventato le gare di calcolo mentale (p.149).

La trasposizione di Amelio parte sicuramente da qui e, forse, è rielaborata con i suoi ricordi personali.

Dal film, tuttavia, si possono trarre gli *argomenti a sostegno della tesi*, cioè le quattro azioni compiute dal maestro:

1. Usare più scenari di apprendimento (Bernard amplia la sua lezione);
2. guardare gli studenti (Bernard riconosce negli allievi persone con una storia e con delle curiosità);
3. ampliare il concetto di apprendimento/insegnamento (Bernard parla di prima guerra mondiale, per parlare delle guerre napoleoniche);
4. ri-mediare la lezione (Bernard passa da un medium, il libro, a un altro *medium*, il filmato).

\

Un quinto argomento - la meraviglia della scoperta
- si trova nel romanzo dove si legge:

No, la scuola non offriva soltanto un'evasione dalla vita in famiglia. Almeno nella classe del signor Bertrand, appagava una sete ancor più essenziale per il ragazzo che per l'adulto, la sete della scoperta. Certo, anche nelle altre classi si insegnavano molte cose, ma un po' come si ingozzavano le oche. Si presentava un cibo preconfezionato e s'invitavano i ragazzi a inghiottirlo. Nella classe del signor Germain [l'autore cita qui il maestro con il suo vero nome], per la prima volta in vita loro, sentivano di esistere e di essere oggetto della più alta considerazione: li si giudicava degni di scoprire il mondo.

Concepire in questo modo l'insegnamento/apprendimento conduce lo studente ad appropriarsi dei contenuti, a trasformarli in conoscenze e a rifletterci. Il maestro Bertrand in qualche modo suggerisce un metodo che sposta su un altro piano rispetto alla narrazione dei fatti perché punta all'apprendimento significativo.

In questa stessa prospettiva la studiosa londinese Diane Laurillard, a p. 63 del suo libro *Didattica come scienza della progettazione* (Milano, Franco Angeli, 2014), scrive:

Raccontare agli studenti la spiegazione di una nuova conoscenza non permetterà loro di apprendere in modo efficace. È per questo che abbiamo bisogno di insegnanti, non soltanto di libri.

\

L'apprendimento in un contesto educativo, l'apprendimento formale, richiede più di un semplice racconto.

Non basta soltanto un racconto fatto dal docente o letto da un libro per realizzare l'apprendimento in generale e di storia - notoriamente considerata disciplina piena di date, piatta, mnemonica - in particolare. Tenendo conto che l'obiettivo è puntare alla cultura storica, cioè a far sì che lo studente maturi uno sguardo storico sulla realtà che lo circonda, bisogna diversificare.

Diane Laurillard propone di lavorare su cinque scenari per arrivare all'appropriazione di contenuti formali, i più difficili:

RICERCA
PRATICA
PRODUZIONE
DISCUSSIONE
COLLABORAZIONE.

In altri termini, Laurillard propone di rendere lo studente protagonista del suo apprendimento, mettendolo nella situazione di fare ricerche, esperienze, produzioni di testi e di artefatti digitali, di discutere e di collaborare. Le nozioni si trasformano in conoscenze se ci si lavora. L'attività viene messa al centro e diventa il cuore dell'apprendimento. Inoltre Laurillard sostiene che sia molto importante tenere presente il *Background* degli studenti. Questi infatti non arrivano a scuola digiuni ma

\
“ripieni” di saperi e di storie apprese nel loro *habitat* naturale e generazionale, fatto di *social*, in particolare *Instagram* e *Whatsapp*, videogiochi e serie TV.

Come dare vere opportunità a tipi così? Come far sì che si potenzino, che aumentino la fiducia in loro stessi, raggiungendo quella che Laurillard definisce l’autoefficacia? E’ necessario costruire un ponte tra gli apprendimenti informali, che gli adolescenti hanno, ma che pensano non servano a nulla a scuola, e quelli formali, il traguardo che vogliamo raggiungere come docenti.

Di sicuro introdurre la tecnologia a scuola, nel senso di entrare nel loro mondo, può avere una funzione in questa prospettiva. Come reagiscono i nostri studenti di fronte all’ondata di razzismo montante? (in questi giorni il ministro Salvini impedisce lo sbarco dei migranti soccorsi dalla nave “Diciotti”). Si rendono conto delle scritte estreme che compaiono sui *social*? Hanno gli strumenti per difendersi dalle *Fake News* o le accettano passivamente? Anche questi sono elementi a favore della tesi, perché la cultura storica di sicuro porta a maturare idee e atteggiamenti tolleranti, a vedere gli altri e ad analizzare i contesti, aiuta a essere democratici ma, in qualche modo, deve raggiungere i giovani, cioè gli studenti.

Antitesi

\

Non è facile *argomentare contro* la prospettiva di raccontare un'altra storia, perché bisogna essere convinti che ci si possa mettere di traverso rispetto al cambiamento e alle caratteristiche del momento che stiamo vivendo. Forse la lezione cattedratica, frontale, ripetuta ogni lezione, con lo studente spettatore che prende appunti, non può più essere l'unica proposta didattica. Siamo immersi in una società definita "informazionale", in cui i *media* sono il nostro tessuto connettivo e lo *Smartphone* ne è al centro. Per adulti e ragazzi il proprio telefono è una specie di protesi, tutto passa attraverso lo schermo piccolo: dalle relazioni, alle informazioni alle storie. Si tratta, da parte della scuola, non di resistere, ma di includerlo, per arrivare alla consapevolezza delle potenzialità e dei difetti che ha in sé. Non si pensa con questo di abbandonare la lettura e neppure la lezione tradizionale, ma di convincere gli studenti a leggere di nuovo, diversificando da un lato i testi che compaiono sul loro *Smartphone*, dall'altro riavvicinandoli ai libri. I manuali - alcuni in commercio sono ottimi - gli studenti spesso non li sopportano perché li vivono come pura e, qualche volta, inutile fatica. Forse, se diventassero terreno di ricerca e di rielaborazione, potrebbero costituire un'ancora, un baluardo di fronte al caos in cui siamo immersi, determinato dall'essere costantemente connessi.

La scuola, dunque, insieme a quelle disciplinari,

\
deve costruire le competenze che consentono agli studenti di agire nella *rete*, oltretutto nella *vita*.

Sfioro soltanto il punto delle Indicazioni Nazionali per i Licei e delle Linee guida per Tecnici e Professionali emanate dal Miur quando c'è stata la riforma dei cicli. Soprattutto le Linee Guida degli Istituti, ma anche il profilo in uscita dello studente di Liceo, sottolineano che è necessario uscire dalla scuola mettendo in azione il proprio sapere, essendo in grado di usare la propria cultura insieme alle conoscenze strettamente disciplinari. Su questo insiste molto la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018 sulla *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* (revisione di quella di Lisbona del 18 dicembre 2006). Tali competenze sono considerate punto di partenza per la formazione culturale e "umana" dello studente del terzo millennio e, pur sottolineando il forte ritardo nelle competenze di base degli adolescenti e degli adulti in Europa, immaginano uno studente curioso, in grado di interagire con la complessità della società attuale e di possedere gli strumenti e la cultura che serve per abitarla in modo proficuo. Questo non può che significare la revisione della progettazione curricolare delle discipline.

Conclusion

Fare lezione di storia, oggi, implica cambiare metodo, affrontare temi viventi, uscire dalla voce fuori campo che snocciola eventi su eventi per puntare a contenuti brevi, circoscritti, profondi e esemplari. Soprattutto per la storia se la si vede come un modo per “restare umani”.

Parte II - Bambini da un altro pianeta

La seconda parte del mio intervento l’ho dedicata a “dimostrare” come, cambiando modello di lezione, cioè cambiando metodo di insegnamento/apprendimento, si possa effettivamente “raccontare un’altra storia”.

Il modello di lezione che ho adottato è quello degli *Episodi di Apprendimento Situato (EAS)*, messo a punto da Pier Cesare Rivoltella che vi ha dedicato tre volumi. Per averne un’idea chiara, in termini generali, consiglio di leggere almeno *Che cos’è un EAS. L’idea, il metodo, la didattica* (Brescia, La Scuola, 2016).⁵

Su questo modello di lezione applicato alla storia

⁵ I due volumi precedenti sono: *Fare didattica con gli EAS* (Brescia, La Scuola, 2013); *Didattica inclusiva con gli EAS* (Brescia, La Scuola, 2015). Di Rivoltella segnalò anche un *pamphlet*, appena uscito, che si intitola *Un’idea di scuola* (Brescia, Morcelliana-Scholè, 2018) in cui delinea un quadro molto interessante della scuola di oggi e su come si possa cambiare dal basso.

\
ho scritto il volume *Fare storia con gli EAS. A lezione di Mediterraneo* (Brescia, Els-La Scuola, 2016).⁶

Nel sito di didattica della storia *Historia Ludens*, diretto da Antonio Brusa, ho pubblicato l'EAS *Bambini da un altro pianeta* che ho progettato e realizzato per il Giorno della Memoria del 2018. La progettazione e la stesura dell' EAS completa di tutti i materiali è preceduto da una recensione didattica al libro di Sergio Luzzatto. A questo [link](#) si trovano i due testi.

⁶ Sul modello EAS per la secondaria di 2^a è in uscita il volume di Giovanna Canni, *Didattica interculturale con gli EAS. L'aula come spazio narrativo di inclusione*, Brescia, Els -Scholé, 2018.



I bambini di Moshe. Un libro e un EAS (Episodio di Apprendimento Situato)*

Creato: 11 Marzo 2018 | Redatto da Vincenzo Medde | [Stampa](#) | [Email](#) | Visite: 3233

di *Enrica Bricchetto*

INDICE

Parte prima: il libro

1. Premessa 2. Le storie 3. Struttura narrativa, voci e volti 4. Adam Wexler 5. Sciesopoli 6. L'*Alyah* di Adam

Parte seconda: l'EAS (Episodio di Apprendimento Situato)

1. Modello di lezione 2. Condizioni di realizzazione 3. Come ci siamo preparati 4. Bambini da un altro pianeta. A casa 5. Bambini da un altro pianeta. In classe 6. Spunti per valutare 7. Trasferibilità 8. Competenze di storia e medialità

Appendice 1. Testo EAS Bambini da un altro pianeta Appendice 2. Tabella fase operatoria EAS
Appendice 3. Tabella per il Debriefing Appendice 4. link al sito del workshop di didattica della storia e del discorso argomentativo *Ricostruire e argomentare* (Bologna, 23-24 febbraio 2018).

Un'attività didattica come l'EAS Bambini da un altro pianeta rende possibile raccontare la storia come *un'altra storia*.

\

Profilo delle autrici e degli autori

Federica Anichini. Insegna all' IPSIA "Chino Chini" di Borgo San Lorenzo (FI). È recentemente rientrata in Italia dopo circa tre decenni trascorsi negli Stati Uniti, dove ha conseguito un dottorato di ricerca in Studi Medievali e insegnato lingua italiana e letteratura medievale. Ha pubblicato una monografia su Guido Cavalcanti. fede.anichini@gmail.com.

Andrea Bersellini. Dottore di ricerca in Filologia classica, insegna Italiano e Latino nei licei classici dal 2005; attualmente insegna presso il Liceo "Maria Luigia" di Parma dove coordina la didattica del Liceo Classico Europeo. Ha curato progetti didattici sulla letteratura comparata, l'esegesi dantesca e la letteratura postmoderna. profberse@gmail.com

Cristina Bonelli. E' docente di storia e filosofia del liceo classico "M. Gioia" di Piacenza. Si è a lungo occupata di didattica della storia e della filosofia collaborando con istituzioni come il LANDIS, l'IRRE Emilia-Romagna, il MIUR e l'INDIRE, nonché ad alcuni manuali scolastici della Bruno Mondadori. *Teacher Educator in Philosophy for Children* per conto del CRIF e del CIREP, da parecchi anni collabora con l'Università di Padova in corso di perfezionamento e di formazione sulla P4C ed è

\
attiva in vari seminari e progetti di pratica filosofica in
contesti scolastici ed extrascolastici.
cristina.bonelli@alice.it.

Mariangela Caprara. Grecista di formazione, insegna
Materie Letterarie, Latino e Greco nel biennio presso il
Liceo Classico "Michelangiolo" di Firenze. Scrive e
discute di questioni scolastiche sulla rivista "il Mulino" e
sul blog "Le parole e le cose". capraram@yahoo.it.

Michele Gardini. E' dottore di ricerca in Filosofia
(Estetica). Già docente a contratto di Filosofia del
linguaggio presso l'Università di Firenze, attualmente
insegna Filosofia e Storia al Liceo Minghetti di
Bologna. Ha tradotto e curato classici, in particolare del
pensiero tedesco, e pubblicato volumi e saggi su temi di
filosofia moderna e contemporanea.
michele.gardini@gmail.com.

Verena Gasperotti. Dopo la laurea in filosofia
all'università di Bologna ha proseguito i suoi studi *post
lauream* nell'ambito della filosofia del linguaggio e della
mente all'università di Warwick con Michael Luntley e
all'Università di Oxford (St John's College) con
Christopher Peacocke. Ha scritto articoli e contributi per
riviste e volumi collettanei. Ha recentemente conseguito
la laurea magistrale in scienze storiche. E' attualmente

\
docente di storia e filosofia presso il Liceo ginnasio "L. Galvani" di Bologna. verena.gasperotti@libero.it.

Germano Iencenella. Ha conseguito il Baccalaureato in Teologia presso la Pontificia Università Lateranense di Roma e la laurea in Filosofia presso l'Università di Macerata. E' stato docente di religione presso il Liceo Scientifico Da Vinci di Jesi, educatore in una comunità terapeutica per la cura delle dipendenze patologiche e dal 2015 è tornato all'insegnamento (Filosofia e Storia) presso il Liceo Classico Vittorio Emanuele II di Jesi. Ha dedicato alla sfida educativa tutta la sua carriera professionale e crede quindi nel protagonismo degli studenti. iengerry@gmail.com.

Matteo Largaiolli. Dottore di ricerca in Filologia e storia dei testi. Ha studiato letteratura del Quattro e del Cinquecento e ha collaborato all'antologia di Claudio Giunta, *Cuori intelligenti*. Ha seguito per molti anni i corsi di Italiano scritto dell'Università di Trento e ha insegnato Didattica della lingua italiana per la Formazione Insegnanti PAS/TFA dello stesso Ateneo. Attualmente si occupa di lingua politica del Novecento (Università di Trento/Fondazione Bruno Kessler/Edizione Nazionale delle Opere di Aldo Moro). matteolargaiolli@gmail.com.

\

Federica Montevocchi. Dottore di ricerca in antropologia filosofica e docente di filosofia presso il Liceo Galvani di Bologna, scrive di filosofia e di storia politica dell'Italia repubblicana. Ha pubblicato, fra altri, i saggi: *Giorgio Colli. Biografia intellettuale* (Bollati Boringhieri 2004), *Le parole della politica*, scritto con Vittorio Foa (Einaudi 2008), *Empedocle d'Agrigento* (Liguori 2010), *Sull'Empedocle di Giorgio Colli* (Luca Sossella Editore 2018). federicamontevocchi@yahoo.it.

Giovanni Pellegrini. Dottore di ricerca in filosofia. Ha perfezionato i suoi studi di Ermeneutica filosofica presso l'Università di Heidelberg. Insegna filosofia e storia al Liceo Classico "Minghetti" di Bologna dove si occupa anche di formazione dei docenti e sperimenta una didattica radicalmente centrata sulla lettura del testo filosofico.

Mauro Piras. insegna filosofia e storia al Liceo Scientifico "Castelnuovo" di Firenze. Si occupa di filosofia politica e politica scolastica. Scrive sul blog *Le parole e le cose* e sulla rivista "il Mulino". pirmau@yahoo.it.

Francesco Rocchi. Laureato in lettere classiche in Filologia Greca e Latina a Bari. Ha un Master by Research alla University of Edinburgh. Insegna dal 2005,

\
con esperienze di insegnamento in molte scuole diverse: Istituti tecnici, Licei e anche, per un anno, presso la Deledda International School di Genova. Attualmente è in servizio presso l'Istituto Fermi di Pontedera. francescorocchi78@gmail.com.

Emilia Seghetti. Docente di Italiano e Latino presso il Liceo Scientifico "E. Fermi" di Bologna, si è laureata in Lettere Classiche con una tesi di impianto filologico sui frammenti dell'Inaco di Sofocle. Si è poi occupata di letteratura latina, pubblicando alcuni testi scolastici con la casa editrice Le Monnier. L'esperienza in classe l'ha portata ad avvicinarsi con sempre maggior interesse ai temi della valutazione, che ha coltivato partecipando a numerosi seminari di formazione organizzate da INVALSI. È parte del gruppo degli autori che costruiscono le prove INVALSI per la scuola secondaria di secondo grado. seghetti.emilia@liceofermibo.gov.it

Paola Maria Traversa. Insegna lingua e letteratura italiana e latina nei Licei. Ha pubblicato lo studio *Il Fidele di Giovanni Filoteo Achillini. Poesia, scienza e "divina" conoscenza* (Mucchi 1992), collaborato alla redazione del *Dizionario delle Opere e degli Autori della Letteratura Italiana* per Einaudi e alla stesura di manuali scolastici per La Nuova Italia, Bruno Mondadori, D'Anna, Zanichelli. Dal 2007 si occupa

\
dell'organizzazione di rassegne letterarie.
paolamaria.traversa@gmail.com.

Rossana Zoni. Docente di Italiano e Latino in un linguistico sperimentale prima e al Liceo Classico poi, ora - finalmente - in pensione. Allieva di Luciano Anceschi che l'ha accompagnata sia nella laurea in Lettere Classiche che in quella in Estetica: è un'appassionata di viaggi, reali e anche intertestuali. L'ultimo territorio esplorato è il postmodernismo e i suoi confini. rosszoni@gmail.com

GLI IDEATORI DI *WORKSHOPDIDATTICA*

Andrea Bersellini. Canta, suona ma non balla quasi mai perché non ne è capace. Assieme al fido Giovanni Sancho Pellegrini combatte contro i mulini a vento e prova a risalire la corrente.

Giovanni Pellegrini. Non suona e non canta, ma in compenso balla come pochi sanno fare. Stocca i suoi nemici col naso e con la spada e per l'amicizia che lo lega a Cristiano Bers de Neuvilette s'è preso la briga di portare avanti la baracca.

\

Il prossimo numero di “Un’idea di scuola” (il quinto)...

In uscita tra la fine del 2018 e l’inizio del 2019, con contributi, tra gli altri, di...

Massimo Brighi *sul concetto di Probabilità*

Corrado Calò *su Armando Diaz*

Massimo Mazzanti *sulla Tempesta di fuoco, storia del bombardamento strategico*

Maurizio Pancaldi *sul problema dell’Anima nella filosofia medievale*

Raffaele Riccio *su Ernesto De Martino tra Storia e metastoria*

\
n. 4/2018

**Un'idea di scuola
Tra ricerca e didattica**

Dipartimento di Storia, Filosofia e Diritto: Giovanna Alcaro, Lorenzo Aulisa, Corrado Calò, Giovanna Chiricosta, Giovanni Cristiani, Ivana Di Virgilio, Emanuela Folezzani, Roberto Formisano, Carmen Innico, Marco Macciantelli, Massimo Mazzanti, Alessandra Vita Finzi, Incoronata Vocale.

Comitato di redazione: Corrado Calò, Marco Macciantelli (*coordinatore*), Massimo Mazzanti, Raffaele Riccio, Incoronata Vocale.

Collaborazione grafica: Lucia Bonazzi.

Un'idea di scuola è una rivista *on line* di cultura della ricerca didattica; legale responsabile: il Dirigente scolastico.

**Anno scolastico 2018/19
Liceo scientifico “Enrico Fermi” (Bologna)**

