

LA DIDATTICA BREVE

Di Filippo Ciampolini

Sommario

LA DIDATTICA BREVE	1
Di Filippo Ciampolini.....	1
Prefazione.....	2
La Didattica breve delle materie umanistiche.....	3
1. Una metodologia fondata sulla ricerca didattica disciplinare.....	3
2. Analogie tra discipline umanistiche e discipline scientifico-tecnologiche	4
3. Limiti di una estensione della D. B. alle discipline umanistiche	4
3.1. Ambiti nei quali è auspicabile una D.B. delle discipline umanistiche.....	5
4. Il primo passo della RMD: la "distillazione".....	5
4.1. Distillazione e pertinenza	6
4.2. Distillare strutture sintattiche.....	7
5. Distillare nell'ambito semantico-lessicale	9
5.1. Il ruolo fondamentale delle parole-chiave	9
5.2. Le parole-chiave della materia	10
5.3. Le parole-chiave "culturali"	11
6. Le mappe e i grafici.....	11
6.1. I modelli grafici	12
6.2. La timeline	12
6.3. La mappa dei movimenti spirituali	13
6.4. Mappe più ravvicinate	14
6.5. Mappe e ipertesti	14
6.6. L'importanza delle sintesi.....	15
7. "Distillare" testi letterari.....	16
7.1. Omologie tra strutture narrative ed elementi della frase.....	17
7.2. Prevenzione verso le tecniche di smontaggio del testo	18
7.3. La prospettiva antropologica: decostruire, interpretare l'immaginario	20
8. Distillare la letteratura:.....	22

8.1. Il ruolo dei topoi	22
8.2. Una didattica delle permanenze	23
8.3. I movimenti culturali : categorie metastoriche	25
9. D. B. e letteratura comparata	26
10. Come costruire unità didattiche	26
10. 1. Ricerca delle "direttrici" in un unico passo	27
10.2. Un procedimento "per tagli e campioni"	29
11. Il rischio della tautologia	29
12. La D. B. della storia	30
13. la D. B. della filosofia	31
Bibliografia	31

Prefazione

È con vivo piacere che presento questo libro di raccolta di materiali didattici "umanistici", prodotti nell'ambito delle attività della Didattica Breve. Le applicazioni umanistiche della Didattica Breve, pur partite con notevole ritardo rispetto a quelle attuate in campo scientifico e tecnologico, si sono in pochi anni imposte all'attenzione di alcune migliaia di insegnanti, hanno dato luogo alla formazione di gruppi di studio in tutte le regioni italiane, si sono tradotte in materiali didattici, di cui quelli qui riportati sono solo una minima parte. Cospicua in particolare è stata la produzione nel campo delle lettere classiche, dove sono stati organizzati convegni, prodotti materiali in parte già pubblicati (ad esempio nel volume curato da F. Piazzini, *La didattica breve del latino*, Cappelli, Bologna 1993), in parte d'imminente pubblicazione. Le applicazioni umanistiche della D.B., pur con metodologie non sempre sovrapponibili a quelle seguite nelle applicazioni scientifiche, hanno condiviso con queste gli obiettivi caratterizzanti della D.B.: quello di ridurre i contenuti nel rispetto del rigore scientifico, di razionalizzare la materia ristrutturandola in modo da renderla più efficace e rispondente agli obiettivi didattici che s'intende conseguire, il ricorso alla "distillazione". Ma soprattutto ciò che unifica profondamente le applicazioni "scientifiche" e "umanistiche" della D. B. sono, al di là delle procedure, l'idea dell'unità del sapere, la ricerca della transdisciplinarietà, e soprattutto la convinzione che il rinnovamento dell'insegnamento deve conseguire da una ricerca metodologica didattica: una ricerca che, in quanto razionalizza la materia, elimina gli sprechi e inevitabilmente produce brevità. Una brevità, dunque, che scaturisce dalla ricerca della chiarezza, della semplicità, della pulizia logica.

Filippo Ciampolini

La Didattica breve delle materie umanistiche

di Francesco Piazzi

Non potremo trovare rimedi se prima non avremo trovato il male, o meglio ancora, le cause del male. Che cosa ha finora ritardato l'attività didattica e suoi progressi, tanto che la maggior parte di coloro che hanno trascorso anche tutta la vita sui banchi di scuola non hanno appreso fino in fondo le scienze e le arti, anzi certune neppure le hanno salutate dalla soglia? Ecco le cause più verosimili:

Primo: non erano mai stabilite le mete che gli scolari dovessero raggiungere ogni anno, mese, giorno; tutto era quindi lasciato nel vago;

Secondo: non erano tracciati percorsi di insegnamento che conducessero senza errori alla meta;

Terzo: gli insegnamenti, che sono collegati per materia, si impartivano tenendoli separati senza connessione alcuna.

(Comenio, Didactica Magna, Amsterdam 1657)

1. Una metodologia fondata sulla ricerca didattica disciplinare

La Didattica Breve non è una metodologia univoca, ma un insieme di metodologie - o anche di semplici procedure, tecniche, artifici dettati dall'esperienza - atte a velocizzare l'insegnamento nel rispetto del rigore scientifico. L'ottica eminentemente pragmatica e operativa esime la D. B. dall'obbligo di esibire riferimenti assiologici univoci. La costruzione del "modello didattico", soprattutto nell'area umanistica, è avvenuta di pari passo col lavoro di ricerca metodologico-disciplinare e in dipendenza da questo. In altri termini, i ricercatori D.B. (tutti insegnanti di scuola media superiore) hanno avuto come prima preoccupazione quella di produrre concreti materiali didattici, che fossero scientificamente rigorosi e consentissero un significativo risparmio di tempo, ottenuto non già mediante una riduzione quantitativa della materia (bignamizzazione), ma attraverso una sua ristrutturazione e razionalizzazione.

A partire dai materiali, riconosciuti particolarmente validi da un elevato numero di colleghi (convocati in vari seminari residenziali, tenuti a Bellaria), si è passati "induttivamente" a costruire il "modello". Il vantaggio di questo procedere induttivamente è stato da un lato quello di non escludere a priori contributi utili - ciò che accade facilmente quando si parte da un modello rigidamente definito - dall'altro di offrire ai colleghi quello che i pedagogisti, con i loro modelli ben forniti di riferimenti assiologici - non ci hanno mai dato: esempi concreti di didattica di buona qualità, nati da una seria ricerca disciplinare. La ricerca metodologica didattica (RMD) è infatti il vero elemento caratterizzante della D. B.: una ricerca che, in quanto razionalizza la materia, elimina gli sprechi e inevitabilmente produce brevità. Una brevità, dunque, che scaturisce dalla ricerca della chiarezza, della semplicità, della pulizia logica.

2. Analogie tra discipline umanistiche e discipline scientifico-tecnologiche

Il terreno più propizio all'applicazione della D.B. è rappresentato dalle discipline scientifiche, e, ancor più, da quelle tecnologiche. Queste sono caratterizzate da un numero rilevante di applicazioni cui sono sottesi pochi principi basilari. La ristrutturazione-razionalizzazione della materia consiste nel ricondurre le molte applicazioni ai pochi principi, prima smontando ("distillazione") la disciplina nei suoi pezzi elementari, poi rimontandola in forma "breve". È possibile, e soprattutto è utile, un simile procedimento nell'area umanistica?

Osserviamo innanzi tutto che spesso le materie umanistiche presentano, al pari di quelle tecniche, un numero elevato di strutture (ad esempio linguistiche) che rinviano a poche funzioni (ad esempio sintattiche). In questi casi si tratta di ordinare la materia, solitamente presentata in modo disordinato e paratattico senza una gerarchia né una strutturazione precisa (o chiaramente esplicitata), in modo da fare emergere la struttura, lo "statuto", le logiche sottese. È da questa razionalizzazione, risultato di un'attività di ricerca metodologica disciplinare, che discende la possibilità di un insegnamento più "breve" e, soprattutto, qualitativamente migliore.

3. Limiti di una estensione della D. B. alle discipline umanistiche

Naturalmente esistono, soprattutto nelle discipline umanistiche (ma non solo in queste) aspetti e attività per i quali non ha senso parlare di brevità. Che senso avrebbe proporsi di accelerare il momento della libera e piacevole fruizione di un testo letterario? Se c'è un piacere del testo - e se il favorire questo piacere è un obiettivo importante dell'insegnamento letterario - perché mai lo si dovrebbe abbreviare? Così nell'insegnamento della filosofia, disciplina incentrata sulla riflessione rigorosa del significato, che senso avrebbe velocizzare la meditazione, che per sua natura è lenta e paziente? Se mai il rapporto tra questi momenti refrattari alla velocizzazione e la D.B. è nel fatto che questa consente, anticipando rapidamente gli aspetti fondamentali della materia ("lo zoccolo duro"), di ritagliare maggior tempo per queste attività "lunghe". Occorre una didattica breve, per fare all'occorrenza una didattica lunga.

3.1. Ambiti nei quali è auspicabile una D.B. delle discipline umanistiche.

La vocazione transdisciplinare

Quali, allora, dei molti obiettivi che l'insegnamento linguistico, letterario, storico, ecc. si propone sono meglio conseguibili con le metodologie "brevi"? Diciamo, tutti quelli che implicano:

- capacità di formalizzazione e oggettivazione di strutture linguistiche: grammaticali, stereotipizzate (temi, motivi, topoi), ecc;
- ricerca di nuclei concettuali, di costanti, di invarianti comuni a elementi superficialmente diversi (strutture sintattiche, temi, motivi, ecc.) ;
- capacità di cogliere elementi e "ragionamenti" transdisciplinari.

Sottolineo qui di sfuggita la vocazione transdisciplinare della D. B., la quale mira a evidenziare metodi, concetti, modelli proficuamente utilizzabili in discipline diverse, mentre è meno interessata all'interdisciplinarietà (che implica piuttosto la cooperazione, la mutua integrazione di ottiche diverse nella consapevolezza della parzialità di ciascuna). Mi paiono pienamente condivisibili queste considerazioni di Armando Gnisci:

Il discorso metodologico e didattico dell'interdisciplinarietà si è dimostrato spesso sterile, astratto e difficoltoso se prospettato solo come cointeressenza diplomatica di saperi formati e definiti specificamente. A questo tipo di interdisciplinarietà bisogna contrapporre una più complessa, rischiosa e fertile logica della transdisciplinarietà (capacità di attraversare il sapere e di servirsene in un'ottica globale) che ha la sua origine in una formazione complessa, aperta e nello stesso tempo mirata alla globalità, alla riorganizzazione sistemica del sapere (A. Gnisci) 0.

La D. B. mira a favorire negli studenti il transfer degli apprendimenti.

4. Il primo passo della RMD: la "distillazione"

Che cosa significa "distillare" una materia? Significa smontarla per poterla descrivere. La prassi dello smontaggio è ben nota alla tradizione dello strutturalismo linguistico, nel cui ambito la scomposizione e ricomposizione, la ricerca di strutture e di elementi invarianti sono procedure tipiche cui si annette particolare valenza conoscitiva: "L'uomo strutturale prende il reale, lo scopone, poi lo ricomponi; in apparenza è ben poco... eppure questo poco è decisivo; perché fra i due tempi dell'attività strutturalista si produce qualcosa di nuovo, e questo qualcosa di nuovo è nientemeno che l'intelligibile generale" (Barthes)1.

Dunque, una teoria didattica imperniata sulla distillazione non turba gli "umanisti". Anzi, in assenza di una "storia" della D. B. che chiarisca ascendenze e debiti culturali, è legittimo supporre che il concetto sia giunto all'area tecnologica (dove la D.B. è nata), attraverso ignote mediazioni culturali, proprio dalla linguistica. La quale

nel Novecento ha spesso assunto un ruolo centrale fra le altre discipline fornendo un modello alla scienza delle comunicazioni, all'informatica, alla semiotica, e proponendo in campo filosofico rilevanti problemi di conoscibilità e descrivibilità.

4.1. Distillazione e pertinenza

Dunque, "distillare" significa smontare, ricercare la struttura intesa come modello costruito secondo certe operazioni semplificatrici, significa pertinentizzare la descrizione a pochi punti di vista chiaramente esplicitati.

Un esempio in fonologia:

punto di articolaz. sonorità modo di articolazione

labiale dentale sonoro sordo occlusivo

p + + +

b + + +

t + + +

I tre suoni della lingua (p, b, t) sono descritti in base ai soli tre tratti pertinenti al punto di vista della funzionalità comunicativa. Se il punto di vista fosse stato quello, mettiamo, del bel canto, sarebbero stati pertinenti altri tratti (relativi al timbro, alla frequenza della voce, ecc.).

Dunque, ogni descrizione presuppone una pertinenza:

Ogni descrizione presuppone una scelta. Ogni oggetto, per quanto semplice possa apparire a prima vista, si può rivelare infinitamente complesso. Ma una descrizione è necessariamente finita, e quindi deve limitarsi a mettere in luce solo certi tratti dell'oggetto da descrivere. Due persone osserveranno, molto probabilmente, elementi diversi: di fronte ad un medesimo albero un osservatore noterà la maestà del suo aspetto e il carattere imponente delle sue chiome; un altro sarà colpito dalle screpolature della corteccia e dai mutevoli riflessi del fogliame; un altro avrà interesse a calcolare le misure precise dell'albero; un altro ancora a descrivere la forma caratteristica delle sue diverse parti. Qualunque descrizione sarà accettabile se è coerente, cioè fatta da un punto di vista determinato. Una volta adottato questo punto di vista bisognerà tenere presenti solo certi tratti, che chiameremo pertinenti. E tutti gli altri tratti che non sono pertinenti dovranno essere messi da parte senza esitazioni. È evidente che dal punto di vista dell'operaio che dall'albero vuole ricavare delle assi, il colore o la forma delle foglie non sono pertinenti,

e che dal punto di vista del pittore, che dipinge il paesaggio, il potere calorifico del legno degli alberi non è pertinente 2.

Ho riportato per esteso questo passo del linguista André Martinet, perché chiarisce una verità che dovrebbe essere ovvia, ma che nei fatti è quasi ignota nella nostra scuola, dove si continua a pensare che sia possibile conoscere l'albero intero (la disciplina intera) nella sua infinita ricchezza di determinazioni. Il male maggiore della nostra scuola sta nell'inseguire la completezza, l'eshaustività, come l'imperatore cinese che aveva fatto disegnare una carta grande come la Cina, carta che ovviamente rimase inutilizzata a causa della sua stessa ingombrante monumentalità.

Dunque, per distillare si deve prima chiarire il punto di vista a cui pertinentizzare la descrizione e la selezione dei vari aspetti della materia. Ovviamente il punto di vista sottintende sempre una pratica, ossia degli obiettivi, come sostiene L. J. Prieto, sottolineando la portata epistemologica dello strutturalismo linguistico:

La conquista fondamentale della fonologia "praghese" - che costituisce lo sviluppo più interessante della linguistica saussuriana - è l'aver dimostrato che l'identità sotto la quale il soggetto parlante conosce i suoni della lingua non gli viene imposta da essi, ma risulta da una pratica, la comunicazione, di cui i suoni sono diventati gli utensili. Ponendo il problema dell'identità che i suoni possiedono per il soggetto parlante e fornendo la soluzione sopra accennata, i fonologi hanno però affrontato un problema che si ripone a proposito di ogni identità riconosciuta da un soggetto reale a un oggetto materiale, e hanno indicato la soluzione che in ogni caso conviene a tale problema. Poiché infatti un oggetto materiale è suscettibile di essere conosciuto sotto un numero infinito di identità diverse, l'identità sotto cui un oggetto materiale viene effettivamente conosciuto da un soggetto non si spiega mai in base alla sola considerazione di questo oggetto, bensì in base a una pratica esercitata per mezzo dell'oggetto stesso (come dei suoni, nel caso della pratica comunicativa) o su di esso. Sono, in altri termini, le maniere in cui si cerca di trasformare la realtà materiale a determinare le identità degli oggetti³.

La mancanza di una chiara definizione degli obiettivi, o anche il non saper selezionare i materiali didattici in funzione del conseguimento di quei dati obiettivi (e non di altri!) comporta enormi perdite di tempo e inefficacia dell'azione didattica. Un esempio tra mille: oggi, nell'insegnamento del latino tutti concordano che l'obiettivo fondamentale è di promuovere un'abilità solo ricettiva (comprendere un testo) e non produttiva (produrre un testo latino). Ma l'insegnamento normalmente impartito è ancora quello finalizzato alla produzione. E poiché per produrre un testo bisogna conoscere una quantità di istruzioni morfosintattiche incredibilmente superiore a quelle che occorre sapere per capirlo, succede che oltre il 70% dell'insegnamento grammaticale latino impartito nei licei è inutile.

4.2 Distillare strutture sintattiche

Un altro esempio di distillazione della materia, ma in un ambito di maggiore spendibilità didattica, riguarda il livello delle strutture sintattiche. Ecco come, col

modello di Happ-Tesnière, si può riordinare in modo economico e didatticamente efficace la morfosintassi, tradizionalmente presentata in modo caotico, del latino:

posizioni

C1 C2 C3 C4 ... C7 LA

i

m gruppo nom. *Fratris necem iubet* (Tac.)

p infinito *Retrocedere iubet* (Ces.)

l infinitiva *Me iubet venire* (Plaut.)

e congiuntivo *Iubet maneat* (Ter.)

t ut e cong. *Iubet ut venias* (Plaut.)

i

v

i

In ascissa sono riportati gli indicatori di funzione sintattica (posizioni, o, detto più tradizionalmente, complementi). La distillazione consiste nel ricondurre le strutture linguistiche omologhe alle poche (otto in tutto) funzioni indicate. Così, limitando l'esemplificazione alla sola funzione C4 (oggetto-accusativo), un gruppo nominale, un infinito, un'infinitiva, un congiuntivo, un ut e congiuntivo fungono da impletivi di C4, saturando allo stesso titolo una valenza di iubeo. Come si vede si tratta di individuare insiemi di strutture omologhe, una volta fissato il punto di vista della funzionalità sintattica. L'economia nasce dal fatto che privilegiando le funzioni sulle forme si ordina tutto il sistema con riferimento a pochissime posizioni 4. Il vantaggio è anche nel predisporre per l'alunno uno schema funzionale della materia:

Una materia presentata in modo da porre in luce le sue strutture avrà una forza generativa che permetterà al discente di ricostruire i particolari, o, per lo meno, gli consentirà di preparare uno schema funzionale dove i particolari potranno essere sistemati via via che s'incontreranno (Bruner) 5.

Questo tipo di razionalizzazione ovviamente è possibile anche per la grammatica italiana, e di ogni altra lingua. Inoltre non è proprio obbligatorio utilizzare un modello rigorosamente funzionalistico come quello di Happ-Tesnière. Si possono trovare

mediazioni con la grammatica tradizionale, in origine non priva di una vocazione funzionalistica, poi venuta meno. La vecchia "tesi dell'equivalenza" fra le parti di proposizione e le proposizioni subordinate - da cui discende tutta la denominazione delle subordinate, considerate omologhe alle parti del discorso (aggettiva, sostantiva) o a parti di proposizione (soggettiva, oggettiva) - metteva in primo piano le funzioni, anche se poi la varietà delle forme ha in seguito preso il sopravvento.

5. Distillare nell'ambito semantico-lessicale

5.1. Il ruolo fondamentale delle parole-chiave

L'omologia - che è oggetto di ricerca della D. B. - può configurarsi come un tratto semico che accomuna (o oppone) i termini di una serie sinonimica. Nell'ambito semantico-lessicale la D.B. assegna particolare rilevanza alle cosiddette parole-chiave. E qui conviene distinguere.

Ci sono le parole-chiave della materia, cioè quelle che individuano "lo zoccolo duro" delle nozioni essenziali o che definiscono lo statuto della disciplina. Si tratta di termini che richiedono un'accurata preventiva spiegazione, in ragione della loro larga spendibilità didattica. Sono gli snodi cruciali, le "parole calde" sulle quali andremmo più spesso a clickare in un ipertesto di quella data disciplina. Sono le parole che utilizzeremo nel predisporre una mappa che evidenzia le macro- e le micrologiche della disciplina.

Ci sono poi parole che compendiano gli aspetti fondanti di una cultura, di un sistema di valori (si pensi, nella civiltà latina, a termini come *fides*, *virtus*, *ius*, *mos*, ecc., oppure, in quella medioevale, a termini come *gentile*, *donna*, *spirto*, ecc.), parole che designano concetti in grado di organizzare il sapere e il vivere dell'uomo nella sua globalità, parole che pur nelle successive accezioni semantiche continuano a focalizzare problemi di grande ampiezza, influenzando sulla struttura della comprensione della realtà (per esempio, parole come *sistema*, *relazione*, *funzione*, *struttura*, ecc.).

Il valore di pregnanza delle parole chiave, il nesso ovvio tra le parole-chiave e ciò che è fondamentale (di una materia, di una cultura, ecc.) spiega l'interesse che una didattica degli elementi fondamentali, quale è la D.B., nutre per questo dominio della semantica.

Tra l'altro la necessità di chiarire sempre il valore contestuale dei termini chiave è accresciuta dal fatto che essi, proprio in virtù della loro "importanza" e pregnanza semantica, veicolano significati che variano sia diacronicamente (da un'età all'altra) sia sincronicamente (da una lingua all'altra o da un settore all'altro di una stessa lingua). Le parole-chiave sono quasi sempre dei *false friends*, e il non tenere conto di questa circostanza compromette la comprensione di un testo, di un problema, di un teorema. Nel campo letterario la cosa è abbastanza ovvia. Ad esempio nel sonetto dantesco *Tanto gentile e tanto onesta pare*, che pure sembrerebbe essere stato scritto oggi, "si può dire che non ci sia una parola, almeno delle essenziali, che abbia mantenuto nella lingua

moderna il valore originale" (Contini): termini-chiave come gentile, onesta, pare significano rispettivamente "nobile", "fornita di decoro esterno", "si manifesta nella sua evidenza".

Ma i "falsi amici" si nascondono in tutte le materie. Ad esempio, nell'insegnamento della matematica non si tiene sufficientemente conto del fatto che, se lo studente confonde sempre area con superficie, questo avviene anche perché egli trasferisce nel linguaggio matematico (dove area è solo un rapporto, quindi un numero) il significato che area ha nella lingua d'uso (area edificabile, ecc.). È provato che molte parole-chiave di una materia, che sono a cavallo tra lingue speciali e lingua d'uso (parole come area, distanza, forza, lavoro, ecc.), si comportano come i false friends nello studio delle lingue straniere.

Dunque, nel dominio delle parole-chiave i contributi dei gruppi di studio D.B. sono stati notevoli per qualità e quantità. L'idea sottesa alle varie proposte di studio è che:

- un testo (letterario, scientifico, ecc.) sempre si organizza attorno a concetti-chiave;

- una parola-chiave ha una doppia vita, dentro e fuori il testo, quindi la sua definizione richiede una doppia operazione: prima, una ricognizione sul piano paradigmatico per definire il valore del termine nell'insieme dell'esperienze possibili (ad esempio i vari significati del termine area); poi un'analisi sul piano sintagmatico per decidere che cosa la parola significa in quel dato testo (ad esempio, il significato di area in un testo matematico).

5.2. Le parole-chiave della materia

Le parole-chiave della materia sono state studiate con particolare attenzione nell'ambito del "modello Salerno", di cui rende conto in altra parte di questo libro. Si tratta in sostanza di un modello di recupero-sostegno incentrato sulla comprensione, e che prevede la cooperazione di tutti gli insegnanti del consiglio di classe nel promuovere l'arricchimento del lessico (soprattutto scientifico). L'ottica è quella di un'educazione linguistica intesa come materia transdisciplinare. Di queste parole, l'insegnante di lettere e quello della materia scientifica dovranno curare la redazione di un vero e proprio glossario. Inoltre, su queste parole "portanti" e "importanti", di larga spendibilità all'interno della materia ma anche in molti contesti tecnici e culturali, dovranno vertere le esercitazioni linguistiche condotte, prevalentemente (ma non unicamente) dall'insegnante di lettere. Le tecniche sono varie:

- questionari;
- compilazione di griglie semiche come quelle esemplificate nel paragrafo 5;
- esercitazioni col cloze ;

- schemi che oppongono i significati che un termine assume nella lingua d'uso con il significato che assume nella lingua speciale (allegati 2a, 2b, 2c).

Ma al di là delle tecniche, è indispensabile che la valorizzazione del lessico costituisca un obiettivo dell'intero consiglio di classe, divenga per tutti uno stile di insegnamento, in un'attività che percorre l'intero anno scolastico.

Un glossario che raccolga le parole-chiave della materia, mano a mano che si incontrano e si definiscono, può costituire la base per un ipertesto, dove le parole-chiave sono il punto di partenza per uno studio regressivo: da un concetto (una definizione, un teorema) si risale a ritroso verso concetti (definizioni, teoremi) precedenti. Un tale strumento diventa prezioso nel recupero, soprattutto delle discipline scientifiche, organizzate in forma più concatenata rispetto alle umanistiche.

5.3. Le parole-chiave "culturali"

Per lo studio delle parole-chiave "culturali", le proposte sono numerose. C'è, naturalmente, il ricorso alla definizione autorevole, mirante a dare il significato fondamentale, la nozione centrale (allegato 3). Assai utili sono le schede messe a punto dall'IRRSAE Liguria, nelle quali prima si definisce il campo semantico della parola chiave, poi si propongono esercizi basati sul cloze e su questionari (allegati 4a, 4b, 4c). C'è lo studio etimologico e per famiglie di parole (allegato 5), c'è il confronto tra parole di lingue diverse (antiche e non) mirante ad accertare permanenze semantiche e formali (allegato 6). Soprattutto nel campo delle lettere classiche, dove il problema del lessico richiede un'attenzione particolare, la produzione di materiali da parte del gruppo di studio emiliano-romagnolo è rilevante: ci sono proposte di schede di definizione semantica a partire da vocabolari monolingui (allegato 7), itinerari morfosintattici raccordati ad un lessico di frequenza, studi per ricondurre la moltitudine dei significati forniti dai vocabolari a pochi tratti semici fondamentali. Essenziale nel dominio dei lemmi "culturali" resta l'impostazione ipertestuale esemplificata dai grafi dell'Enciclopedia Einaudi (allegato 8).

6. Le mappe e i grafici

Il discorso delle parole-chiave si lega a quello delle mappe, spesso costruite, appunto, su parole-chiave. Una didattica dell'essenziale e che privilegia la formalizzazione, una didattica nata dall'ambito scientifico, non può non dare rilevanza a tali strumenti di sintesi (tabelle, stemmi, schemi riassuntivi, diagrammi, istogrammi, ecc.). Si tratta di formalizzazioni e abbreviazioni convenzionali che offrono un'immediata visione di assieme di fenomeni complessi e che richiederebbero altrimenti una lunga trattazione. Ma il ricorso alla rappresentazione grafica - che di per sé è un'abbreviazione - non si giustifica solo in rapporto all'istanza di brevità. L'uso di uno schema grafico diviene conveniente quando gli elementi esaminati mostrino carattere di ripetitività: serve poco riprodurre lo schema di un fatto che ricorre una sola volta. Orbene, in quanto la D. B., nelle applicazioni umanistiche, è - come vedremo meglio in seguito - soprattutto ricerca di omologie, ricorrenze, permanenze, elementi invariati, è

logico che si avvalga di modelli grafici. In particolare il ricorso a questi modelli diviene significativo nelle analisi strutturali, che ricercano aspetti ripetitivi, assi di sviluppo, simmetrie, alternanze, ecc.

6.1. I modelli grafici

Abbreviazioni e rappresentazioni convenzionali sono possibili a tutti i livelli di analisi. Ad esempio, si può disporre in ordine cronologico le opere di un autore, riportando sopra di esse le vicende biografiche e sotto quelle extrabiografiche, e indicando con frecce puntate dalla vicenda verso l'opera i fatti (personali e non) che hanno influenzato l'opera (allegato 9).

Si può formalizzare un racconto, come fa A. Rossi nella riproduzione schematica del viaggio iniziatico di Andreuccio nella novella di Boccaccio (allegato 10). La freccia indica il procedere del personaggio, le parentesi quadre rappresentano l'accesso ai vari ambienti (casa, camera, casolare, chiesa), le figure geometriche (rettangolo, cerchio) indicano i luoghi cui si accede solo dall'alto (chiassetto, pozzo, arca).

6.2. La timeline

In storia e letteratura - materie di cui la D. B. privilegia uno studio modulare e destrutturato ("per tagli e campioni"), valorizzando la dimensione intertestuale a scapito della sistemazione lineare e cronologica - è fondamentale il ricorso a strumenti di orientamento. Si tratta di mettere a punto mappe, che permettano di mantenere l'asse cronologico come impalcatura su cui disporre i campioni che di volta in volta si studiano in dettaglio. Naturalmente l'impalcatura è costruibile a diversi livelli, di maggiore generalità e, via via zumando, di maggiore particolarità.

La mappa che L. Stupazzini propone come supporto per lo studio della letteratura (allegato 11) consiste in una scala cronologica, simile alla time line delle enciclopedie multimediali, ad esempio l'Encarta (edita su un CD-Rom della Mikrosoft). Una time line è una schermata molto lunga, che quindi può "scrollare" (cioè spostarsi da destra a sinistra), nella quale è contenuta in forma sintetica una storia culturale dell'umanità dalle origini ai nostri giorni. Su questa time line ci sono delle icone, che rappresentano i punti nodali, gli snodi cruciali della vicenda umana. Cickando su un'icona si apre una finestra, dentro la quale c'è una spiegazione più dettagliata dell'argomento indicato dall'icona stessa. Insomma, si procede per zoomate successive, secondo la logica propria delle strutture ipertestuali. Ma anche nella semplice realizzazione grafica e cartacea proposta da Stupazzini, una linea del tempo è utilissima. Su di essa si può vedere, ad esempio, come, prendendo nella sua globalità la storia del mondo antico, si parte dalla fase unitaria del Paleolitico e del Neolitico e poi si va ad una ramificazione della cultura nei diversi settori e nelle varie aree geografiche. Si vede che queste culture sorgono in tempi diversi, esistono in compresenza con altre, che ad esempio l'impero babilonese è contemporaneo per certi aspetti alla civiltà sumerica, alla civiltà minoica, alla civiltà egizia. Si può vedere come queste culture si ramifichino, alcune spariscano e, intorno a una data che approssimativamente coincide col passaggio intorno all'anno 0, vadano poi

tutte a confluire nella cultura dell'impero romano, alla quale si affianca, destinata a sviluppi diversi, la cultura del Cristianesimo. Sembrano constatazioni ovvie, ma non lo sono perché gli studenti intendono come cronologicamente successivo quello che nel libro di storia viene dopo.

Dunque, una semplice mappa come questa può fornire l'impalcatura generale per discorsi e riflessioni tutt'altro che banali. Una mappa di questo genere Stupazzini la vedrebbe come un poster, realizzato dagli studenti, da appendere in classe: su di esso si potrebbe di volta in volta collocare, mentalmente o anche fisicamente, l'unità che veniamo approfondendo, in modo da non perdere di vista dove essa si situa.

6.3. La mappa dei movimenti spirituali

A questo primo tipo di mappa Stupazzini ne affianca un'altra, più stimolante e interessante, che definisce "concettuale" o "culturale", costruita a partire dalle voci relative ai "movimenti spirituali" del Dizionario letterario Bompiani delle opere e dei personaggi (allegato). Le varie "correnti" figurano in un ordine grosso modo cronologico, suddivise orizzontalmente secondo le grandi fasi della storia dell'umanità (Antichità greco-romana, Medioevo, Rinascimento, Riforma, ecc.), desunte da cronologie o atlanti storici (quali ad esempio La cronologia universale della Bur, o l'Atlante storico della Garzanti). Naturalmente la suddivisione è da prendere con beneficio d'inventario, tanto è vero che ci sono alcuni movimenti spirituali che non si riesce a collocare da nessuna parte cronologicamente: sono quelli come classicismo (si può parlare di classicismo di età augustea, di un neoclassicismo di fine Settecento, ecc.), misticismo (pitagorico, medioevale, ecc.), razionalismo, scetticismo, razionalismo, ecc. Questi movimenti, che forse definiscono categorie spirituali metastoriche, nella mappa sono collocati in uno spazio a parte.

A che serve una mappa di questo genere? Intanto, in quanto raggruppa un insieme di parole-chiave della cultura occidentale - parole "importanti" e "portanti" secondo la definizione dei redattori dell'Enciclopedia Einaudi - costituisce un invito e un impegno a definire questi concetti di grande pregnanza culturale. Naturalmente, non si tratta di definirli in modo astratto e sistematico, ma via via che se ne presenta l'opportunità, a partire dall'occasione offerta da un testo, da un fatto storico, ecc.

Inoltre la mappa mostra concretamente come il nostro percorso a ritroso verso il passato (storico, letterario, filosofico, ecc.) non avviene in forma diretta, ma attraversa tutti gli altri elementi che costituiscono la nostra storia culturale. Quindi, la visione del passato è sempre una visione che attraversa una serie di strati. E siccome questi strati non sono neutri, trapassandoli la nostra visione subisce diverse rifrazioni, quindi è fortemente condizionata. Così possiamo parlare di espressionismo per l'epica di Ennio, di barocco per le Metamorfosi di Ovidio, di romanticismo per le liriche di Catullo, di decadentismo per il Satyricon di Petronio. Possiamo leggere delle storie della letteratura greca che hanno impostazioni di tipo esistenzialistico. Possiamo intendere in chiave psicoanalitica i versi di Lucrezio o vedere nell'Edipo re un prototipo di detective story. E

questo vuol dire interpretare opere e fatti in base a filtri che non appartengono al mondo antico, ma al nostro mondo.

Inoltre l'indicazione, sulla mappa, del "voi siete qui" ci indica non solo un fatto cronologico, ma anche un fatto di costituzione culturale: "essere qui vuol dire essere costituiti da elementi di quei movimenti che sono il classicismo, il realismo, il razionalismo, ecc. Vuol dire che non solo il nostro sguardo, ma addirittura le nostre fibre ottiche sono costruite con questi elementi che ci vengono dalla storia e che hanno sì un'origine storica, però una volta entrati in circolo non vengono più espulsi, entrano a far parte del nostro modo di essere e del nostro modo di guardare il passato" (Stupazzini).

6.4. Mappe più ravvicinate

Volendo fare degli zoom, si può scendere a mappe più dettagliate. A questo proposito Stupazzini ne presenta una relativa solo ai fatti storici del I sec. a. C. e del I e II sec. d. C. (allegato 12). Si tratta di eventi basilari, dei quali andrebbe forse raccomandata la memorizzazione. Non è raro, infatti, che gli studenti ignorino i capisaldi cronologici fondamentali della storia, e ciò è molto grave. Anche per questo tipo di mappa si potrebbe pensare ad un poster, sul quale si potrebbero riportare delle figure con valore di icone, per agevolare il ricordo di un determinato evento storico (ad esempio, la figura dell'Ara pacis per il classicismo augusteo). Inoltre, in una mappa come questa si vede anche che c'è un primo secolo avanti e un primo secolo dopo, che i numeri del primo secolo non cominciano con 1, che nell'era precristiana si va a ritroso, nella cristiana si va all'avanti, che in questi periodi c'è un affollarsi di nomi di scrittori.

Si può scendere ancora, nel dettaglio: "Gli zoom sono pressoché infiniti. Al limite collimano con le nostre conoscenze filologiche e storiche, che possono essere per certi periodi anche particolarmente dettagliate. Si potrebbe facilmente fare un sorta di giornale antico sulla base delle lettere di Cicerone, sulle quali in certi momenti gli avvenimenti sono seguibili giorno per giorno. Il limite del maggior dettaglio è dato dalle notizie di cui disponiamo" (Stupazzini).

Una mappa di ulteriore zoom è quella sull'età di Virgilio (allegato 13a, 13b, 13c). La mappa parte dal 70 a. C. e riguarda gli anni della vita di Virgilio. Qui gli avvenimenti letterari possono occupare un maggior spazio. È praticamente una mappa annuale, nel senso che segue le vicende anno per anno. Per rendere la mappa più significativa e mostrare come essa possa collegare, in un panorama generale, vari argomenti che si stanno svolgendo, Stupazzini la raccorda ai paragrafi della propria storia della letteratura latina.

Proponiamo da ultimo alcune mappe per lo studio della storia prodotte da un Istituto professionale di Bergamo (allegato 14a, 14b, 14c, 14d).

6.5. Mappe e ipertesti

Il discorso delle mappe si lega a quello degli ipertesti, prodotti in numero rilevante nei gruppi di lavoro D. B. attivi presso l'IRRSAE E.-R. Ogni ipertesto è costruito a

partire da una mappa (allegato 15), che costituisce un primo e fondamentale strumento di navigazione. Quanto alle connessioni tra ipertesto e D.B. queste vanno dagli aspetti logistico-strumentali (disponibilità immediata in rete di materiali lontani fisicamente, apprendimento a distanza, rapidità dei processi di connessione, interdisciplinarietà consentita dal fatto che l'ipertesto offre la presenza virtuale continua di insegnanti di più discipline, ecc.) ad aspetti di metodo e di "filosofia". Costruire un ipertesto implica un'operazione di smontaggio e rimontaggio della materia non diversa da quella che in D.B. si chiama "distillazione". In buona misura la D.B. consiste nella ricerca di connessioni, fili, omologie, principi sottostanti, e pertanto non può che convergere con una tecnologia didattica la cui essenza sta nel creare connessioni. Altri aspetti comuni a D.B. e ipertesto sono la scelta di un'istruzione personalizzata e l'opzione modulare, tendente a scomporre la materia in piccole unità autonome e implicitamente ricombinabili, sull'esempio dei "punteggi di corso" (course credits o credit hours) dell'istruzione universitaria americana.

Le connessioni tra ipertesto e brevità riguardano inoltre il fatto che gli studenti che lavorano ad un ipertesto sono costretti a riassumere e concentrare molti dati in poche righe, quindi debbono conoscere e praticare tecniche di scrittura sintetica e "strutturata".

6.6. L'importanza delle sintesi

Mi sono dilungato sul discorso delle mappe e degli schemi grafici, per dissipare una prevenzione che, nell'ambito umanistico, si nutre verso questo tipo di mezzi, considerati uno strumento di banalizzazione, di riduzione in senso deteriore.

Guido Armellini, nel raccomandare, per lo studio della letteratura, l'impiego didattico di schemi, sinossi, grafici, compendi, che offrano un inquadramento sintetico di periodizzazioni, correnti, generi, osserva lucidamente:

In fondo lo squallore culturale dei Bignami e dei loro emuli non dipende dal fatto che sono "riassunti", ma dal fatto che presumano di riassumere tutto, integrando nel proprio discorso opinioni critiche, giudizi estetici, valutazioni etico-sociali. Nel nostro caso invece si dovrà trattare di strumenti volutamente parziali e schematici, che esibiscano apertamente la loro convenzionalità, inquadrando ora un aspetto ora un altro della storia letteraria per aiutare il lettore ad abbracciare in uno sguardo complessivo la distribuzione spaziale e temporale dei fenomeni considerati. La loro funzione sarà simile a quella degli scaffali di una biblioteca, che non esprimono giudizi, non sostituiscono la lettura dei libri, ma consentono di mettere ogni libro in un posto preciso, o di trovarne uno quando lo si cerca.

Si legga anche questa riflessione di Ernst Gombrich, relativa allo studio della storia dell'arte:

Nelle scuole e all'Università, l'universo dell'arte viene spezzato in tanti frammenti esaminabili separatamente, che ci si aspetta vengano studiati in modo approfondito. Ci si può specializzare, ad esempio, nello studio dell' "autunno", compresi il mercato della

frutta e le feste popolari per il raccolto; ma in tal caso non si tenuti a sapere nulla degli uccelli che cantano in primavera. Uno studio che passasse in rassegna l'intero ciclo annuale sarebbe considerato un esempio di superficialità, perché c'è un diffuso pregiudizio contro le indagini generali. Poiché sono convinto che la nostra mente progredisce spesso dal generale al particolare, dall'approssimativo all'esatto, credo che una rozza mappa sia sempre preferibile a nessuna mappa.

Ma le mappe e gli schemi hanno una valenza formativa enorme, soprattutto quando sono realizzate direttamente dagli studenti. La capacità di schematizzare, condensare, riassumere in poche righe o simboli è di capitale importanza nella prassi didattica: "Riuscire a condensare il molto in poco non è un lavoro di secondaria importanza. Ne viene fuori un discorso schematico, ma lo schema vuole dire anche ordine mentale, non è una cosa semplice o banale da costruire, così come non lo è un riassunto. Si può ridurre molto conservando il nucleo dei problemi, così come si può ampliare molto articolando i problemi in maniera più completa. Nella nostra cultura abbiamo poco la tradizione della divulgazione, che invece è assai presente in altre culture, specialmente in quella francese e anglosassone, anche se un bisogno in questo senso credo che stia emergendo" (Stupazzini). Ne fa fede la fortunata iniziativa editoriale dei libri a mille lire, che spesso sono ottime sintesi, per non dire delle varie "Garzantine" e simili.

7. "Distillare" testi letterari

Che cosa significa distillare un testo? Significa ancora una volta cercare delle strutture, ricondurre una molteplicità di elementi formalmente diversi a poche funzioni esplicite. Significa cogliere permanenze e invarianze sottese alla variabilità superficiale. Il prototipo di questo procedimento potrebbe essere lo smotaggio condotto da Propp su un corpus di fiabe di magia. Leggiamo ad esempio, i seguenti incipit di fiabe raccolte da Calvino⁶:

Giovannin senza paura. Un ragazzo chiamato Giovannin senza paura se ne andò in giro per il mondo...

I dodici buoi. Dodici fratelli litigarono col padre e se ne andarono di casa...

L'uomo verde d'alge. Un re aveva una figlia che gli era stata rapita...

Bella fronte. Un figlio aveva terminato le scuole e suo padre gli diede un bastimento perché andasse in giro per il mondo e imparasse a guadagnare...

Questi segmenti narrativi sono tutti riconducibili, pur nella diversità dei personaggi e delle situazioni, alla funzione dell'allontanamento. Altri elementi narrativi corrispondono ad altre delle molte (troppe!) funzioni di Propp 7. L'elenco completo di tali funzioni è riportato nell'allegato. .

Modelli più economici sono quelli proposti da Todorov 8 e da Barthes. Ecco come il primo distilla la Nona novella della I giornata del Decameron, dove si narra di una dama che, subito un oltraggio, costringe un re poco energico a vendicarla:

X - A + YB Errore. Il segnalibro non è definito. Errore. L'origine riferimento non è stata trovata. (XA) desY Errore. Il segnalibro non è definito. Errore. L'origine riferimento non è stata trovata. Ya Errore. Il segnalibro non è definito. Errore. L'origine riferimento non è stata trovata. A

Qui i simboli hanno i seguenti valori: X= il re, Y=la dama, A=energico, B=infelice, a=modificare la situazione, - = negazione, + = coordinazione, Errore. Il segnalibro non è definito. Errore. L'origine riferimento non è stata trovata. = implicazione causale. (XA)des Y significa che Y desidera quanto è espresso tra parentesi, cioè il re diventi energico.

Analogo procedimento segue Eco nell'individuare il seguente schema invariante nei libri di Fleming:

- A. M muove e dà incarico a Bond.
- B. Cattivo muove e appare a Bond (eventualmente in forma vicaria).
- C. Bond muove e dà un primo scacco a Cattivo, oppure Cattivo dà primo scacco a Bond.
- D. Donna muove e si presenta a Bond.
- E. Bond mangia Donna: la possiede o ne inizia la seduzione.
- F. Cattivo cattura Bond (con o senza Donna, o in momenti diversi).
- G. Cattivo tortura Bond (con o senza Donna).
- H. Bond batte Cattivo (lo uccide, o ne uccide il vicario, o ne assiste all'uccisione).
- I. Bond convalescente si intrattiene con Donna, che poi perderà.

Lo schema è invariante in quanto tutte le suddette "situazioni di gioco" della "partita" tra Bond e Cattivo sono sempre presenti in ogni romanzo, anche se con diversa successione.

7.1. Omologie tra strutture narrative ed elementi della frase

Più utile per i nostri scopi è il modello proposto da Barthes 9 , che individua le seguenti unità narrative:

funzioni

fun. cardinali: azioni

distribuzionali	principali
	catalisi: azioni secondarie
funzioni	indizi: descrizioni
integrative	informanti: informazioni pure

Il modello consente, tra l'altro, di cogliere l'omologia tra le unità narrative da un lato e le parti del discorso o della proposizione dall'altro. Ad esempio, le funzioni cardinali corrispondono al verbo di una principale, le catalisi al verbo di una subordinata, gli indizi ad un aggettivo, gli informanti ad un avverbio. Uniformare la "cassetta degli attrezzi" ai vari livelli dell'analisi del testo consentirebbe una rilevante economia nella strumentazione e porterebbe chiarezza nell'insegnamento. Non è inutile dire che, nell'ottica transdisciplinare della D. B., lo strumentario linguistico-letterario dovrebbe essere condiviso da tutti gli insegnanti di materie linguistiche. Ma questa condivisione di "attrezzi" (terminologia, modelli grammaticali e di approccio testuale, ecc.) normalmente non si realizza neppure tra gli insegnamenti linguistici impartiti dallo stesso insegnante (ad esempio, nel classico, non è raro che italiano, latino e greco vengano insegnati con criteri diversissimi).

Sulla via della formalizzazione dei testi letterari si sono avuti, nell'ambito delle ricerche D. B. del gruppo campano, applicazioni sofisticate e pregevoli, come i lavori messi a punto presso il Liceo Labriola di Napoli, presentati in altra parte di questo libro.

7.2. Prevenzione verso le tecniche di smontaggio del testo

Queste tecniche di smontaggio - applicate al testo letterario di cui permane, nella scuola, una concezione "auratica" e improntata al "dogma crociano dell'inscindibilità" - suscitano ancora imbarazzo, talora fastidio, in molti insegnanti. A più di ottant'anni dalla pubblicazione del Corso di linguistica generale di Ferdinand de Saussure, il padre dello strutturalismo linguistico, la prevenzione nei confronti delle tecniche di smontaggio dello strutturalismo e della semiologia è ancora fortissima, e sembra perpetuare una scomunica ormai antica:

Meno ancora (l'opera del critico) può consistere nell'ibrido lavoro tra estetico e grammaticale, rettorico e lessicale, che esercitano alcuni filologi positivisti e che, come tutti gli ibridismi, è affatto sterile. Con lo spezzare le forme della poesia in vocaboli e metafore, comparazioni, figure, nessi sintattici, schemi ritmici e via, non si consegue il carattere della poesia, che si rivive e contempla solo nella totale e unica intuizione, ma si finisce col mettere insieme un miserando mucchietto di frantumi inanimati, del quale non si può far altro, in definitiva, che buttarlo via come roba che non serve (B. Croce)

Si obietta che il valore del testo letterario è in ciò che lo differenzia dagli altri testi e non in ciò che lo accomuna, lo omologa agli altri. Ma anche accogliendo un'estetica della deroga dalla norma, il tasso d'originalità dovrà sempre essere riferito alla norma, punto di partenza imprescindibile per la "misurazione" degli scarti. E poi si oppone che queste "distillazioni", improntate a tecnicismo fine a sè stesso, non incontrerebbero le motivazioni degli studenti.

7.2.1. I vantaggi didattici delle metodologie strutturalistiche

Secondo Lore Terracini i pregi didattici dei procedimenti strutturalistici e semiotici risiedono nella sperimentabilità, razionalità, verificabilità. Ecco la posizione dello studioso riassunta da Guido Armellini nel manuale *Come e perché insegnare letteratura*, Zanichelli 1987:

Mentre le pedagogie di impronta idealistica o storicistica forniscono valutazioni intuitive o nozioni storiche necessariamente precostituite -- e comportano quindi un atteggiamento di ricezione passiva da parte degli alunni --, il nuovo modello di insegnamento consente di trasmettere tecniche di lettura e di analisi che il discente può applicare autonomamente, sottoponendo a verifica le affermazioni dell'insegnante. Non si tratta più infatti di captare e scimiottare gli indefiniti trasalimenti estetici del docente, né di ingurgitare e ripetere informazioni preconfezionate, ma di impadronirsi di criteri e procedimenti operativi ben definiti, basati su regole esplicite, che consentono di smontare e decodificare razionalmente i messaggi letterari; la figura sacrale del "maestro", i suoi gusti e le sue propensioni vengono così relativizzati, a tutto vantaggio delle possibilità di critica degli studenti. Nel contesto dell'attuale società di massa, in cui i grandi mezzi di comunicazione aumentano a dismisura, la distanza tra i produttori e i consumatori dell'informazione, questa abitudine allo smontaggio e alla decodifica dei meccanismi testuali può contribuire a creare, verso i messaggi che il potere trasmette anche fuori dalla scuola, quella coscienza semiologica di cui spesso (...) si è sottolineata la capacità liberatoria" (Terracini).

In tal modo una didattica improntata alle procedure linguistico-semiotiche esalta il valore formativo dell'insegnamento letterario affinando quella capacità di rapportarsi criticamente ai messaggi che costituisce il solo antidoto all'azione passivizzante dei mass-media:

Come attivazione dell'intelligenza dei destinatari, possibilmente tutti, direi addirittura che, nella scuola, l'insegnamento della letteratura -- se sta per fortuna perdendo quel ruolo centrale di disciplina formativa che aveva una volta come spazio onnicomprensivo per una chiacchiera, la causerie di Jakobson, sulla storia, la società, la psicologia, i valori e lo spirito - può recuperare, appunto come spazio semiotico, una nuova centralità (Terracini).

Secondo Vincenzo Mengaldo, un altro vantaggio dei metodi strutturalistici sta "nella valorizzazione di una nozione fabbrile dell'opera letteraria e dell'opera d'arte in generale, opposta alla ancora corrente concezione romantico-borghese dell'arte come quid misticamente ineffabile". Osserva Armellini (cit. p. 37):

La ricognizione analitica dei meccanismi testuali può consentire agli studenti di riconoscere il valore estetico come risultato concreto e verificabile di un processo artigianalmente ben organizzato, sgombrando il campo dagli atteggiamenti ritualistici e reverenziali e favorendo una familiarità e una confidenza nuova nei confronti dei fenomeni letterari. In questo senso anche le operazioni di smontaggio e rimontaggio dei

materiali e delle strutture testuali possono assumere il carattere di attività ludica, di gioco nel senso più alto del termine, evidenziando una componente costitutiva dell'operare artistico ordinariamente ignorata dalla scuola, e liberando l'insegnamento letterario dalla seriosità che incombe sia sulle impostazioni idealistiche sia su quelle rigidamente socio-ideologiche. Gusto per il lavoro ben fatto e abitudine alla libertà regolata del gioco le cui valenze pedagogiche sono evidenti.

La considerazione che le attività di smontaggio e rimontaggio (la "distillazione" del testo) possono avere esiti creativi serve a spiegare il senso che in questo libro assumono i lavori di Monica Longobardi.

Un terzo vantaggio didattico è connesso con il carattere "autoriflessivo" del linguaggio poetico evidenziato dalle teorie strutturaliste. Citiamo ancora Armellini (Ivi, p. 37):

Se da un lato lo scarto rispetto alla lingua della comunicazione quotidiana esclude l'utilizzazione del linguaggio letterario come modello grammaticale, dall'altro proprio la sua esplorazione della ricchezza delle possibilità combinatorie del sistema linguistico al di là degli automatismi consolidati dall'uso "può educare a non ripetere passivamente la scrittura, a diventare non consumatori ma produttori di linguaggio" (Bertinetto Ossola). Se la poesia è "la maggior possibilità liberatoria offerta all'uomo nell'ambito dell'esercizio della parola (Pozzi), essa può fungere - se non da exemplum buono per tutti gli usi -- da sicuro antidoto alla standardizzazione linguistica imposta dai mass-media, contribuendo in modo non subalterno a una complessiva educazione comunicativa che si proponga come obiettivo la padronanza della più ampia varietà di registri e di livelli della lingua da parte degli studenti.

7.3. La prospettiva antropologica: decostruire, interpretare l'immaginario

In realtà le strutture e le funzioni enucleate dalla prassi dello smontaggio non sono, come voleva Croce "vuoti fantasmi", ma rinviano a "sostanze", nel senso etimologico di fondamentali realtà sottostanti.

Riprendiamo il modello di Propp. In tutte le fiabe popolari esaminate Propp ha riscontrato qualcuno che ha un bisogno o un desiderio (mancanza); si reca in un bosco o altrove (allontanamento); incontra un essere misterioso, che può essere un animale o un uomo con poteri magici, una fata, una strega (incontro con l'essere magico). Spesso questo essere divora o minaccia di divorare il protagonista (divoramento) o lo sottopone a persecuzioni. Per salvarsi l'eroe è costretto ad eseguire un comando o ad obbedire ad un divieto (funzioni del comando e del divieto). Egli incontra sul suo cammino degli aiutanti, grazie ai quali riesce a superare prove e ad ottenere il premio.

Ma questa ricerca di Propp non era fine a sè stessa, infatti è servita all'autore per mostrare come le funzioni rilevate nelle fiabe popolari di magia corrispondessero alle fasi di un rito di iniziazione tribale. Lo schema illustra, in estrema sintesi, questa corrispondenza:

fiaba rito di iniziazione
mancanza stato sociale incompleto del ragazzo
eroe il ragazzo
allontanamento allontanamento dalla casa dei genitori
rapimento o vendita riti del trasferimento
bosco luogo del rito
incontro col drago incontro con lo sciamano
prove prove
aiutanti (animali) celebranti con maschere di animali
doni magici acquisto di poteri magici
distruzione del mostro superamento delle prove
palazzo incantato soggiorno nella "casa degli uomini"
divieto obbligo del segreto
premio ritorno alla tribù da adulto

R. Ceserani chiarisce quale possa essere il senso di una simile prospettiva strutturale e antropologica:

I testi fiabeschi possono essere messi a disposizione degli adolescenti, ma non perché essi sono opere ingenuie e misteriose e rispondono ai bisogni di un'età piena di fantasia, bensì perché sono testi complessi, e a causa della lontana loro origine antropologica, sono carichi di significati proprio per il mondo degli adolescenti, delle loro paure, delle loro prove, dei loro riti di iniziazione. (Di Vladimir Propp va fatta circolare non solo la Morfologia, quanto l'altra grande opera, Le radici storiche delle fiabe di magia. I grandi testi della narrativa non vanno scelti per i loro contenuti tematici o per l'interesse che possono suscitare con immediatezza e facilità o per le occasioni che possono offrire di dibattito (tutto questo, naturalmente, è importante), ma per l'efficacia dei loro meccanismi narrativi, la complessità delle stratificazioni semantiche, la capacità di dare una rappresentazione critica e inquietante dei rapporti fra realtà e finzione. Le domande da porsi non devono essere: "Che cosa racconta?", ma "Perché lo racconta ... Mi sembra che l'acquisizione di capacità di decodificazione, interpretazione, decostruzione dell'immaginario sia essenziale in una formazione educativa di base.

8. Distillare la letteratura:

la prospettiva dei topoi e degli altri elementi stereotipizzati

Una prospettiva di cui s'è fatto gran conto nelle applicazioni della D.B. all'insegnamento della letteratura è quella del Curtius, di cui la Nuova Italia ha recentemente tradotto l'opera fondamentale: Letteratura europea e medioevo latino 10 .

Si tratta, com'è noto, di una interpretazione di 1500 anni di letteratura europea che vede nel Medioevo latino il punto chiave dello sviluppo letterario occidentale, quello in cui vengono formate strutture e forme culturali rimaste fino ai giorni nostri. Essenziale in quest'ottica è il ruolo dei topoi (oltre che delle metafore e altre strutture del discorso poetico, in genere dei materiali stereotipizzati di ascendenza classica o medioevale) considerati come "struttura microtestuale profonda" della letteratura occidentale, come ingredienti base che risultano da una colossale "distillazione" delle letterature europee.

"Curtius conduce analisi dettagliate di temi e luoghi comuni che hanno attraversato e unificato la letteratura europea fino ai giorni nostri. La descrizione del paesaggio ideale (*locus amoenus*), ad esempio, con alcuni elementi chiave costantemente ripetuti; l'idea di classico, il libro come simbolo, ecc. Sono tutti elementi che ritroviamo in Dante, Petrarca, Shakespeare, ecc. In pratica Curtius dà una rappresentazione del modo in cui s'è formato l'insieme culturale, che definiamo ancora oggi come europeo ... L'idea critica di fondo è questa: Nel luogo comune ripetuto ci sono infinite varianti, ma solo individuando gli elementi di persistenza e le ragioni di tali persistenze (in pratica le ragioni del successo di un'idea o di un topos) è possibile valutare e apprezzare anche le varianti. Un certo luogo comune si ripete da Orazio a Dante, a Petrarca, a Shakespeare, a De Vega, a Leopardi, ecc. Perché avviene e con quali varianti? Che significato storico e attuale hanno queste varianti? Dunque, cercare quello che permane per capire quello che cambia" (R. Antonelli).

8.1. Il ruolo dei topoi

Cesare Segre definisce con chiarezza il ruolo dei topoi nella retorica classica e medioevale:

Tra i risultati più consistenti della stereotipizzazione culturale, sono certo da annoverare i topoi: tanto che Curtius vi ha fondato sopra una rassegna di temi letterari dall'antichità classica all'età moderna. Nella retorica classica i koinòi topoi (loci communes) erano argomenti adatti ad essere sviluppati al servizio d'una tesi, in vari generi di discorso: il loro assieme costituiva, a detta di Quintiliano, la argomentorum sedes. La memoria era infatti concepita come uno spazio nei cui luoghi (topoi, loci) si situano le idee: a questi luoghi ricorre l'oratore quando cerca argomenti adatti alle situazioni e alle parti del discorso, specie nel caso di una quaestio infinita, di un problema di carattere astratto. Nel medioevo - estintisi il discorso politico e quello giudiziario - la retorica estende l'uso dei topoi a tutti i tipi di testo; essi divengono dei "clichés di generale utilizzabilità letteraria e si estendono a tutti i settori della vita che

possono essere abbracciati e modellati dalla letteratura [1948, ed. 1961 pp. 79-80]. Così, tra gli antichi edifici della retorica, la retorica costituisce il magazzino: "Vi si trovano le idee di carattere più generale: tali da poter essere usate in tutti i discorsi e gli scritti "[ibid., p. 89].

Il lavoro di Curtius, che è un'imponente rassegna dei materiali stereotipizzati di ascendenza classica o medievale, spazia da formule propriamente allocutive (affettazioni di modestia, rivendicazioni d'originalità, moduli di chiusura) a considerazioni filosofiche (per esempio sulla decadenza del mondo), da sovrapposizioni e contrapposizioni encomiastiche (puer/senex; fortitudo et sapientia) ad ipostasi (la Dea Natura), da repertori di metafore (la composizione del testo come una navigazione, la sua lettura come un nutrimento, la vita come teatro, il mondo come un libro) a descrizioni tradizionali di un paesaggio ideale (il locus amoenus).

Ma oltre a questo vero e proprio "smontaggio" della letteratura europea nei suoi ingredienti basilari, è importante per i nostri scopi lo spostamento che in Curtius subisce il concetto di topos:

Curtius ha spostato sensibilmente il concetto retorico di topos: il topos infatti era un qualunque asserto di accettabile validità adatto a porre le basi di un sillogismo o di un entimema. Invece Curtius si avvicina di più alle connotazioni assunte dai suoi derivati moderni: luogo comune, lieu commun, commonplace (dove c'è recursività e, anche, banalità). Ma sono proprio questi spostamenti che fanno l'interesse dell'indagine di Curtius (Segre).

Infatti i topoi costituiscono strutture formali di lungo corso e inesausta vitalità, che ancor oggi - in uno scenario socioculturale in cui l'aggressività dei messaggi, con l'ausilio di raffinate tecniche retoriche, s'è fatta così forte da superare la soglia di guardia consapevole nel recettore indifeso - veicolano messaggi (pubblicitari, politici, ecc.) efficaci e persuasivi: subliminalmente persuasivi, anche - e spesso, soprattutto - in virtù del topos che li veicola. Ad esempio, una marca di prodotti dolciari ha recentemente imperniato la propria pubblicità sul topos del locus amoenus. Abituare i giovani a cogliere questi clichés ha una valenza che va oltre la pura e semplice educazione letteraria. Significa promuovere in loro la capacità di essere recettori critici di messaggi. Ed è questa la funzione "difensiva" delle tecniche retoriche, che L.Ritter Santini considera come la più importante: " La prima utilità della conoscenza della retorica è mettere il giovane in guardia, insegnargli a coscientemente diffidare come il bello e il buono gli vengono presentati" .

8.2. Una didattica delle permanenze

Ma il motivo per cui mi sono dilungato sui topoi sta soprattutto nel valore esemplare che la ricerca di Curtius - e in genere le riformulazioni recenti della topica classica (Nelson) intesa come studio del "comportamento categorizzatore" applicato alle parti del processo inventivo - ha per una metodologia che, come la D. B., persegue un

obiettivo di individuazione di ingredienti basilari, di permanenze e quindi anche di elementi di stereotipizzazione culturale.

Si tratta ancora una volta di privilegiare la ricerca di costanti, il riconoscimento di elementi ricorrenti, avendo sempre cura di costruire con gli studenti una definizione, un "modello" (di un topos, di una formula stereotipa, ecc.): definizione e modello, mai definitivi ma sempre aggiornabili e integrabili sulla base delle nuove esperienze testuali. In definitiva si tratta di curare, come per le parole chiave, la costruzione di una sorta di glossario, le cui voci potrebbero assumere alla fine una forma di questo tipo:

Locus amoenus (topos). Il bosco è scenario frequente nella letteratura antica ed è rappresentato spesso secondo il modello del locus amoenus. Si tratta di una descrizione convenzionale i cui elementi caratterizzanti sono un boschetto che dà piacevole frescura, l'acqua limpida di un fiume o fonte, talora una grotta che offre un comodo riparo naturale. L'archetipo è la grotta di Calipso nell'Odissea, ma la descrizione si è andata via via fissando in maniera convenzionale negli Idilli di Teocrito e nelle Ecloghe di Virgilio, che sono un crecevia fondamentale di ogni esperienza letteraria e simbolica legata a questo locus communis o topos. Nel Fedro di Platone Socrate dialoga in un boschetto ombreggiato da un grande platano e rinfrescato da una sorgente. È qui l'inizio di un modello di grande vitalità per tutta la letteratura europea, nel quale l'amoenitas è lo sfondo ideale della meditazione filosofica o della creazione artistica. Il locus amoenus non è più solo il riparo dalla calura, causa di benessere fisico e felicità sensoriale, ma segno di un privilegio: è un recinto ideale al cui interno hanno luogo le nobili occupazioni del canto e della saggezza. Occupazioni non produttive, improntate a valori non pratici ma di godimento estetico, prive di frutti di immediata utilità: così gli amoena virecta, che come dice Servio danno solo piacere e non frutti (quae solum amorem praestant sine fructu), si oppongono alla concretezza agricola e diventano il luogo simbolico dell'otium*.

C'è poi un'altra e opposta tipizzazione del bosco, inquietante e cupa quanto la prima è ridente e serena: il locus horridus, che presenta caratteri opposti al locus amoenus: sempre alberi, che però non danno lieta ombra ma tenebra tetra, acque cupe e torbide, spelonche buie e paurose. A questo topos si conformerà la descrizione della "selva oscura" dantesca.

Si obietterà che di glossari e strumentari (retorici, mitologici, ecc.) del genere ne esistono già pronti. Ma il punto è proprio quello di far sì che gli studenti ne costruiscono di nuovi e "personalizzati", cioè nati dalle loro esperienze letterarie.

In modo non dissimile si procederà alla ricerca di temi e motivi.

Ad esempio il motivo dell'incedere della donna è sotteso, pur nella varietà degli esiti formali, a questi versi di differenti poesie della letteratura stilnovistica:

Passa per via adorna, e sì gentile/ ch'abbassa ... (Guinizzelli)

Chi è questa che vèn ... e mena seco Amor ... (Cavalcanti)

Ella si va ... benignamente d'umiltà vestuta ... (Dante)

quando va per via, / gitta nei cor villani Amore un gelo (Dante)

ove'ella passa, ogn'uom ver lei si gira (Dante)

8.2.1. Una "didattica lunga" per una "didattica breve".

La tesaurizzazione dei prodotti

Come si vede, si tratta sempre di ricercare permanenze, di riferire a poche posizioni (funzioni, nuclei concettuali, temi, topoi, ecc.) una pluralità di elementi superficialmente diversi.

E la brevità, c'entra con tutto questo? Sì, c'entra. A parte il fatto che talora, per fare una didattica breve seria - che sia veramente fondante, che formi e non semplicemente addestri - può essere necessario fare della "didattica lunga" e talora soffermarsi "a lungo" sugli aspetti fondamentali; a parte il fatto che la didattica breve è breve per l'utente, cioè per lo studente, ma non per il docente-ricercatore, al quale si chiede di impegnarsi in una ricerca metodologico-didattica necessariamente "lunga"; a parte tutto questo, il procedimento che proponiamo, consistente nel tesaurizzare, accumulare, aggiornare, riordinare e sistemare gli elementi fondamentali della materia, si rivela nei tempi lunghi assai economico.

Gli insegnanti non fanno quanta perdita di tempo, energie, idee s'annidi nel fatto di dover rispiegare mille volte le stesse cose, come se fossero sempre dette per la prima volta. In genere nella nostra scuola non c'è accumulo di esperienze, si riparte sempre da zero. Io penso che l'utilizzo di procedure atte a fissare, raccogliere e organizzare ciò che si produce mano a mano che lo si produce comporterebbe grande economia nell'insegnamento. L'ideale sarebbe che ogni insegnante curasse la graduale costruzione di un ipertesto della propria materia: una struttura reticolare dove le nozioni importanti vengono via via raccolte e sono sempre a disposizione per la consultazione, il ripasso, sono sempre disponibili per essere rivedute, aggiornate, poste in relazione con altre nuove nozioni.

8.3. I movimenti culturali : categorie metastoriche

Per altra via non troppo diversa dalla ricerca di topoi, temi, motivi, si potrebbero assemblare percorsi letterari imperniati sulla considerazione dei vari movimenti culturali (Romanticismo, Barocco, Decadentismo, ecc.) intesi come categorie metastoriche: si può parlare di Romanticismo per Catullo, così come si può parlare di Decadentismo per Petronio, che non a caso figurava tra gli autori preferiti da Des Esseintes, l'eroe decadente di Huysmans. E si può parlare di Barocco per Seneca e Ovidio, intendendo il Barocco alla maniera di D'Ors come momento eterno e ricorrente nell'arte umana.

La distillazione dei materiali letterari può avvenire, ovviamente, anche in base ai generi. Come per i topoi, si tratta di grandi strutture conoscitive e interpretative del reale, che rientrano nella strumentazione che preesiste alla produzione del testo e la condiziona, determina l' "orizzonte di attesa" del lettore, immette l'opera in una rete complessa di relazioni con altre opere chiarendo per ciascun testo il dosaggio di originalità e convenzioni.

9. D. B. e letteratura comparata

Nella linea sin qui chiarita di ricerca di omologie e connessioni forti - una prospettiva chiaramente "destrutturante" e per certi aspetti antitetica rispetto all'insegnamento tradizionale, uniformemente vincolato alla successione cronologica - assume grande rilevanza l'intertestualità e la letteratura comparata. In quest'ambito i gruppi di lavoro D. B. hanno prodotto molti materiali, soprattutto nel dominio delle lettere classiche, dove il senso culturale dell'operazione è reso più evidente dal fatto che la letteratura greca e quella latina non sono un termine di confronto "qualsiasi", ma costituiscono "la corrente sanguigna della letteratura europea" (T.S. Eliot). se poi - come vuole E. Gnisci - per letteratura comparata s'intende una metodica ("un'angolazione e una mentalità") che "permette di comparare una data letteratura nazionale sia ad altre letterature che alle altre arti e ai differenti campi del sapere" 11, allora la trama dei rapporti s'infittisce e si prospettano nuove sinergie tra materie tradizionalmente distinte. E in questa prospettiva si spiega anche la grande fioritura avuta, nei gruppi di ricerca della D.B., dai materiali ipertestuali. Sono ovvie infatti le connessioni tra l'ipertesto e un metodo d'approccio letterario basato essenzialmente sulle connessioni 12.

10. Come costruire unità didattiche

Riassumo il procedimento che ho proposto ad alcuni insegnanti dell'Ipsia Pesenti di Bergamo, che volevano costruire un'unità sul Romanticismo (in seno a un progetto di insegnamento modulare della letteratura italiana proposto dall'IRRSAE E.R 13). Premesso che l'unità doveva essere di carattere "storico culturale" (dunque caratterizzata da precisi obiettivi 14), la prima fase consisteva nella definizione dei "filtri" ai quali si sarebbe dovuto prioritariamente pertinentizzare la scelta e la lettura dei passi. Un ottimo avvio è stato un saggio di L. Geymonat 15 che individua nel Romanticismo tre "linee direttrici": nazionalismo, antirazionalismo, divinizzazione della natura, opposte rispettivamente a cosmopolitismo, razionalismo, materialismo illuministici. A questo punto si trattava di scegliere passi, anche brevi, particolarmente esemplari rispetto alle tre direttrici indicate, tali cioè da contenere la parola chiave (ragione, cosmopolita, ecc.) e da presentare con estrema evidenza le opposizioni suddette. Ad esempio, per l'opposizione irrazionalità/razionalità si poteva scegliere questo passo dell'Ortis:

Suo suocero me ne andava tessendo ier sera un lungo elogio in forma commendatizia: buono - esatto - paziente! e nient'altro! Possedesse queste doti con angelica perfezione, s'egli avrà il cuore sempre così morto, e quella faccia magistratale non animata mai né dal sorriso dell'allegria, né dal dolce silenzio della pietà, sarà per me uno di quei rosai senza fiori, che mi fanno temere le spine. Cos'è l'uomo, se tu lo

abbandoni alla sola ragione fredda, calcolatrice? scellerato, e scellerato bassamente (1 novembre).

Per l'opposizione nazionalismo/ cosmopolitismo, si poteva scegliere questo passo dalla Notizia intorno a Didimo Chierico:

Fuor dell'uso de' preti, compiacevasi della compagnia degli uomini militari. Viaggiando perpetuamente, desinava a tavola rotonda con persone di varie nazioni; e se taluno (com'oggi s'usa) professavasi cosmopolita, egli si rizzava senz'altro (par. 18-19).

Con questo criterio, dunque, si costruisce l'unità didattica, avendo sempre cura di scegliere brani di grande evidenza paradigmatica, in modo che lo studente possa cogliere agevolmente, e in modo relativamente autonomo, la presenza di un'opposizione cruciale, di una fondamentale "linea direttrice".

10. 1. Ricerca delle "direzioni" in un unico passo

Naturalmente le direzioni si possono ricercare anche, tutte e tre contemporaneamente, in un solo testo, ad esempio in questi versi dei Sepolcri foscoliani:

... qual fia ristoro a' dì perduti un sasso
che distingua le mie dalle infinite
ossa che in terra e in mar semina morte?
Vero è ben, Pindemonte! Anche la Speme,
ultima Dea, fugge i sepolcri; e involve
tutte cose l'oblio nella sua notte;
e una forza operosa le affatica
di moto in moto; e l'uomo e le sue tombe
e l'estreme sembianze e le reliquie
della terra e del ciel traveste il tempo.
Ma perché pria del tempo a sè il mortale
invidierà l'illusion che spento
pur lo sofferma al limitar di Dite?
Non vive ei forse anche sotterra, quando

gli sarà muta l'armonia del giorno,
se può destarla con soavi cure
nella mente de' suoi? Celeste è questa
corrispondenza d'amorosi sensi,
celeste dote è negli umani, e spesso
per lei si vive con l'amico estinto,
e l'estinto con noi, se pia la terra
che lo raccolse infante e lo nutriva,
nel suo grembo materno ultimo asilo
porgendo, sacre le reliquie renda
dall'insultar de'nembi e dal profano
piede del vulgo, e serbi un sasso il nome,
e di fiori odorata arbore amica
le ceneri di molli ombre consoli.
Sol chi non lascia eredità d'affetti
poca gioia ha dell'urna; e se pur mira
dopo le esequie, errar vede il suo spirto
fra il compianto de' templi ancherontei,
o ricovrarsi sotto le grandi ale
del perdono di Iddio; ma la sua polve
lascia alle ortiche di deserta gleba
ove né donna innamorata preghi,
né passegger solingo oda il sospiro
che dal tumulo a noi manda Natura.

I caratteri tipografici neretto, corsivo, maiuscolo rappresentano le tre direttrici e, in corpo minore, i rispettivi valori contrari:

divinizzazione della natura vs. materialismo

antirazionalismo vs. razionalismo

anticosmopolitismo vs. cosmopolitismo

La compresenza di due caratteri tipografici (come nel passo SE PIA ... NOME, in maiuscolo e in neretto) indica la compresenza di due valori.

10.2. Un procedimento "per tagli e campioni"

Il procedimento "per tagli e campioni" significativi sin qui descritto ovviamente presuppone il ricorso a schemi, mappe, sinossi, ai quali viene delegato l'ufficio di inquadrare complessivamente i dati e le nozioni generali. E anche qui bisogna vincere la resistenza di molti insegnanti nei confronti del brano breve. Scrive Armellini:

Ma l'unico modo per consentire agli studenti un lavoro testuale veramente attivo sulle opere del passato consiste nell'offrire loro dei "campioni" significativi di esse: accantoneremo dunque l'avversione pregiudiziale per i brani antologici e cercheremo di utilizzarli al meglio, sottolineando il loro carattere di frammenti, e sollecitando al tempo stesso gli studenti ad estrarne le informazioni e i concetti che, in quel momento del corso, sono utili a una comprensione, interpretazione e contestualizzazione dell'opera da cui sono tratti (il che non esclude evidentemente la lettura domestica di opere complete, per lo più abbastanza vicine nel tempo). Anche in questa fase sarà molto produttivo l'esame comparato dei testi (coevi o di epoche diverse) che affrontano in modo dissimile lo stesso tema, o che utilizzano strumenti espressivi analoghi per finalità comunicative eterogenee, per inserire le costanti e le variabili tematiche e stilistiche nei contesti storico-culturali a cui le opere appartengono.

11. Il rischio della tautologia

Certo, la prassi didattica sin qui descritta sarà sempre di tipo argomentativo, cioè basata sulla discussione: una discussione in cui l'insegnante cerca di condurre lo studente anche alle conclusioni in vista delle quali ha programmato quella data lettura, ma nel contempo resta disponibile all'imprevisto, aperto alla possibilità che il dibattito porti a mete non preventivate. Senza questa flessibilità l'operazione sarebbe un'impreduttiva tautologia, consistente nel far scoprire allo studente che nel testo c'è quello che abbiamo deciso che egli deve trovare. E questo è deleterio come, all'estremo opposto, il consentirgli una fruizione totalmente proiettiva, che sconta il valore informativo del testo, ridotto a banale conferma del vissuto dello studente. Si tratta invece di trovare un punto di equilibrio tra le due tautologie della fruizione imposta e di quella proiettiva, consentendo allo studente di ritrovare sé stesso nell'altro, incontrandosi a metà strada con l'autore. La razionalizzazione programmatica della D. B. gestisce, appunto, una metà del percorso: la metà inerente alle intenzioni dell'insegnante, il quale deve sapere

dove vuole andare, anche se poi è disponibile a modificare il suo percorso. In una gita scolastica a Parigi è indispensabile che l'accompagnatore abbia preventivato la visita del Louvre, di Notre Dame e della Tour Eiffel, anche se può accadere che i suoi studenti lo convincano a rinunciare ad uno di questi monumenti per trascorrere un pomeriggio alla discoteca L'Escalier.

12, La D. B. della storia

Nella prospettiva fin qui precisata, una D. B. della storia tende a configurarsi nei termini, precisati da Brusa e altri, della "storia per modelli". Il rischio per questa materia, che ogni anno si accresce di una quantità rilevante di fatti, è di mirare al rapporto uno a uno, cioè di rendere conto di tutti gli accadimenti - o, che è poi lo stesso, del maggior numero possibile di accadimenti - secondo la logica dell'imperatore cinese e della sua gigantesca mappa. L' unica soluzione è di rinunciare all'ottica avvenimentistica valorizzando il modello, rispetto al quale i fatti opportunamente selezionati sono flashes, esemplificazioni. Ad esempio la rivoluzione urbana di fine neolico presenta queste caratteristiche:

- estensione degli insediamenti;
- sfruttamento delle risorse ambientali;
- accumolo delle eccedenze;
- presenza di specialisti;
- commerci su larga scala;
- stratificazione sociale;
- accentramento del potere;
- gerarchia politica (superamento del consiglio degli anziani);
- costruzione di opere;
- reclutamento di un esercito;
- apparato burocratico;
- sistemi di peso e misura unificati;
- scrittura.

Rispetto a tale modello gli avvenimenti assumono funzione esemplificativa e possono essere attinti dalla civiltà egizia o mesopotamica a piacere, perché la conoscenza dei fatti (ma quali sono poi i fatti ?) non è il fine, e lo scopo non può essere

quello della completezza enciclopedica. Il vero obiettivo è far comprendere dei meccanismi fondamentali. Un esempio pregevole del procedimento è illustrato dal contributo, riportato in questo libro, di Mario Migliucci.

13. la D. B. della filosofia

Anche l'insegnamento della filosofia, nella nostra scuola, mira alla completezza, alla pretesa di esaustività. Il risultato è, come sempre in questi casi, che per volere far tutto alla fine non si fa nulla. Si esce da un liceo senza avere letto neppure un testo filosofico e con una conoscenza di nomi e di schemi ragionativi complessi, normalmente non sorretta da vera comprensione. È possibile una D. B. della filosofia nella prospettiva che siamo venuti sin qui delineando? È possibile ristrutturare didatticamente questa materia riconducendo la molteplicità dei ragionamenti filosofici a poche "posizioni"? Non sto pensando tanto a una filosofia per problemi (che non è proprio una novità), quanto ad una filosofia per questioni essenziali. Mi sorregge l'autorità di Michael Dummett: "Ciò che ha dato alla filosofia la sua unità storica, ciò che l'ha caratterizzata come un'unica disciplina attraverso i secoli, è la gamma di questioni che i filosofi hanno tentato di risolvere: ci sono state relativamente poche variazioni su che cosa si riconosca come un problema filosofico. Ciò che ha invece subito rivolgimenti incredibili è il modo in cui i filosofi hanno in generale caratterizzato l'ambito dei problemi che hanno tentato di risolvere e il tipo di ragionamento che hanno ammesso in risposta a tali problemi" 16. In altri termini e parafrasando Nagel - autore di Una brevissima introduzione alla filosofia 17, che nel titolo stesso sembra autorizzare una D. B. di questa materia - l'attività filosofica, nella varietà dei suoi stili nello spazio e nel tempo, esplora possibilità di soluzioni di una gamma stabile e limitatissima di problemi: una gamma che Nagel condensa in solo nove problemi essenziali. Questa mi pare che possa essere una via per una D. B. della filosofia. Inoltre, nell'ottica transdisciplinare della D. B. e dando anche nell'insegnamento della filosofia un maggiore risalto alla testualità - attualmente la "centralità del testo" è una regola che vale per i letterati, non certo per i filosofi - sarebbero possibili sinergie con l'insegnante di lettere su problematiche importanti, strutture mitiche, testuali (si pensi, ad esempio, ad un percorso sulla base del testo argomentativo e delle strutture dell'argomentazione).

Attualmente è in corso un'intensa attività di studio che mira ad applicare la D. B. alla filosofia ad opera del gruppo che opera presso l'IRRSAE del Veneto e l'Iprase di Trento.

Bibliografia

0. A. Gnisci, Per un superamento dello studio morto del classico, "Aufidus" 9, 1987, pag. 195 sgg.

1. R. Barthes, cit. in P. Caruso, Lo strutturalismo, in "I problemi di Ulisse", anno XXI, 1968.

2. A. Martinet, Elementi di linguistica generale, Laterza, Bari 1966, p. 36.
3. L. J. Prieto, Pertinenza e pratica, Feltrinelli, Milano 1976, p.67.
4. In genere, per le applicazione della D. B. alle lettere classiche, cfr. F. Piazza, La didattica breve del latino, Cappelli, Bologna 1993.
5. Bruner, cit. in Ghiselli-Concialini, Il libro del latino, Laterza, Bari 1984, p. X.
6. Calvino, Fiabe italiane, Einaudi, Torino 1956.
- 7, 8, 9. Per questi modelli cfr. A. Marchese, Metodi e prove strutturali, Principato, Milano 1974.
10. E. Curtius, Letteratura europea e medioevo latino, La Nuova Italia, Firenze 1992.
11. A. Gnisci, Forze e parità, in "Spighe", Carucci, Roma 1986, p.103.
12. Cfr. F. Piazza, Gli ipertesti nella D. B. del latino, "Innovazione Educativa", anno XIV, n.5, Bologna 1994.
13. La proposta è presentata in La letteratura nel triennio (a cura di Adriano Colombo), Cappelli, Bologna 1990.
14. Cfr. A. Colombo, op. cit., p. 34.
15. L. Geymonat, Storia del pensiero scientifico e filosofico, vol. IV, Garzanti, Milano 1970, pag. 35.
16. Dummett, La verità ed altri enigmi, trad. it., Milano, il Saggiatore 1986, p. 66.
17. T. Nagel, Una brevissima storia della filosofia, Il Saggiatore, Milano 1990.

This page is maintained by [Francesco Piazza](#) using [HTML Author](#). Last modified on 25/03/96