

Sperimentazioni alla prova

RICERCA E DIDATTICA

Quaderni dell'Istituto Statale "Virgilio"

1. Paolo Bozzo, *La parola e il suo doppio*
2. Maurizio Magnini, *Tre lezioni. I "Sepolcri" nella personalità del Foscolo. Appunti per una lettura dell' "Adelchi". L'Islamismo*
3. AA.VV., *Sperimentazioni alla prova*

Direttori:

Gabriella Brusa Zappellini, Laura Fornerone, Marina Franco

QUADERNI DEL VIRGILIO

3

Sperimentazioni alla prova
nell'indirizzo linguistico e sociopsicopedagogico

Materiali del corso di aggiornamento
organizzato dall'Istituto Statale "Virgilio"
nell'anno scolastico 1996-97

PRINCIPATO

Coordinamento:
Ornella Bellavita Lehnus

Prima edizione: aprile 1998

Printed in Italy

© 1998 - Proprietà letteraria riservata. È vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la fotocopia, anche ad uso interno o didattico, non autorizzata. Eventuali richieste di riproduzione parziale, mediante fotocopiatura, per uso didattico vanno inoltrate all'Associazione Italiana per i Diritti di Riproduzione delle Opere dell'ingegno (AIDRO), via delle Erbe 2, 20121 Milano, tel./ fax 02/809506.

Casa Editrice G. Principato S.p.A.
Via G.B. Fauché, 10 - 20154 Milano

Pellicole: News - Milano
Stampa: Casa Editrice Principato

Presentazione

di Marina Franco

DA INSEGNANTI A INSEGNANTI

Questo “quaderno” comprende materiali prodotti nel Corso di aggiornamento organizzato e gestito dall’Istituto Virgilio, dall’ottobre ’96 al marzo ’97 con il consorzio di altri Istituti della Lombardia, sul tema “Le sperimentazioni Brocca: indirizzo linguistico e sociopsicopedagogico; riflessioni dopo una esperienza quinquennale”.

Si tratta di relazioni, ipotesi teoriche e proposte operative (test, verifiche, ecc.) elaborate durante il Corso e successivamente già sperimentate o da sperimentare nella pratica didattica.

In ogni caso si tratta di materiale *originale*, prodotto *da insegnanti per insegnanti*, che sono quindi i destinatari di questo quaderno: in particolare i colleghi del Virgilio e delle altre scuole che hanno partecipato al Corso, ma anche tutti coloro che considerano utile o almeno interessante confrontarsi con chi condivide una comune professione e professionalità.

LE RAGIONI DELL’INIZIATIVA

Obiettivo primario del Corso e successivamente della redazione di questo quaderno (al di là delle norme sul diritto/dovere di aggiornamento) è stato ed è tuttora il bisogno di verificare dopo un’esperienza quinquennale (al termine di un ciclo) i risultati del Progetto Brocca negli indirizzi linguistico e sociopsicopedagogico. Condizione essenziale è che gli attori di tale verifica siano gli insegnanti che hanno realmente sperimentato “sul campo” i percorsi Brocca.

Infatti, ad eccezione dell’Ispettrice A.M. Gilberti e dell’Ispettrice G. Langé, relatrici in due incontri, tutti i partecipanti al Corso (relatori e corsisti) appartenevano a scuole dove erano e sono attivi gli indirizzi linguistico e sociopsicopedagogico Brocca.

APPRENDERE DALL’ESPERIENZA

Nella formazione degli adulti, come è il caso degli insegnanti in sede di aggiornamento, centrale è il ruolo dell’esperienza in tutte le varie fasi del “classico” percorso di formazione: analisi dei bisogni, obiettivi, contenuti,

metodi, valutazione dei risultati.

Così è stato anche in questo caso.

Esperienza come *bisogno*: di verifica dei percorsi Brocca
di verifica della propria attività in essi
da cui l'obiettivo di aggiornamento: che giudizio dare dei programmi Brocca?
che cosa si è fatto di positivo? che cosa si può fare di nuovo?

Esperienza come *contenuto* del corso: materiali già prodotti o da produrre,
oggetto di riflessione, rielaborazione, progettazione ex novo per successiva esperienza in classe.

Esperienza come *metodo*: trasferimento in sede di Corso della *stessa metodologia* utilizzata dagli insegnanti nella pratica quotidiana con gli studenti e tra loro stessi: il gruppo di lavoro su compito e il confronto tra esperienze (in particolare tra scuole diverse) quale strumento insostituibile di arricchimento così come evidenziato in apertura al Progetto di Istituto con riferimento a qualsiasi forma di attività (didattica, aggiornamento, ecc.).

Esperienza come oggetto di *valutazione*:

- del corso stesso (al termine), attraverso un apposito questionario somministrato ai partecipanti
- delle nuove ipotesi didattiche elaborate da sperimentare appunto in classe.

Esperienza come *modello di apprendimento a spirale*: sperimentare, riflettere su quanto attuato, elaborare nuove ipotesi, sperimentare e ancora riflettere.

Non a caso il Corso sopracitato si è concluso con la concorde richiesta di proseguimento e di una successiva edizione di II livello.

PERCORSI MULTIDISCIPLINARI, INTRADISCIPLINARI, INTERDISCIPLINARI

I contributi qui raccolti sono stati liberamente riaggregati in tre sezioni, a seconda dei destinatari (studenti di biennio o di triennio) e della aree disciplinari.

Unitaria è comunque l'ipotesi progettuale e la valorizzazione operativa del "gruppo di lavoro su compito" di cui i prodotti proposti sono il risultato, anche se ovviamente la stesura dei singoli contributi appartiene ai rispettivi firmatari.

La SEZIONE 1, dedicata alla cosiddetta "area di progetto", comprende le proposte in un certo senso più originali e innovative: esperienze e percorsi dell'ultimo anno (o degli ultimi due) finalizzati alla maturità; sinergie *multidisciplinari in orizzontale* tra diverse discipline per la realizzazione

di un prodotto coinvolgente l'intera classe (tutti gli studenti e il Consiglio di classe) da presentare appunto all'esame di maturità (come peraltro previsto dalle norme ministeriali).

La SEZIONE 2 raccoglie materiali più precisamente legati alle singole discipline in particolare nel biennio: test di ingresso e di uscita, appositamente elaborati in armonia con gli obiettivi e le caratteristiche dei programmi Brocca.

Sinergie dunque tra docenti all'interno della *stessa area disciplinare*.

La SEZIONE 3, specificamente dedicata alle problematiche del latino in indirizzi di taglio formativo "liceale", ma con monte ore assai ridotto, propone:

– un contributo teorico che storicizza il problema con una revisione dell'impostazione didattica di tale materia negli indirizzi linguistico e socio-psicopedagogico

– due esempi di unità didattiche per le classi terza e quarta, integrando contributi linguistico-letterari, storici e artistici con un approccio (e un risultato) realmente *interdisciplinare*.

Percorsi multidisciplinari, intradisciplinari, interdisciplinari: tutto ciò che si propone è nato attraverso il dialogo, il confronto, il lavoro comune che al Virgilio è prassi quotidiana.

In questo senso il QUADERNO 3 vuole essere uno stimolo per allargare tale confronto, per aprire il dialogo anche con altri insegnanti, con altre scuole.

Questo libro non sarebbe stato possibile senza il sostegno finanziario del Consiglio d'Istituto del "Virgilio" e soprattutto senza la preziosa collaborazione del dottor Franco Menin, direttore editoriale della Principato. A entrambi la nostra più viva gratitudine.

Parte prima

L'area di progetto: motivazione e fattibilità

L'Area di progetto e il Progetto

di Elena Alessi

Per la prima volta nell'anno scolastico 1995/96 ho fatto parte di un consiglio che ha preparato una classe alla maturità Brocca. Durante questa esperienza ho avuto modo di riflettere sull'area di progetto, sulla sua validità formativa e anche sulla complessità di realizzarla.

Prima di raccontare l'esperienza vissuta con un gruppo di colleghi del mio consiglio di classe, partirei da alcune considerazioni teoriche che spero possano servire a chiarirci le idee.

Che cosa intendiamo o che cosa si può intendere con **area di progetto** (area interdisciplinare) e **progetto**.

Distinguerai innanzitutto questi due termini definendone gli àmbiti.

L' AREA DI PROGETTO

Si può qualificare come uno specifico spazio curricolare, ritagliato dal monte-ore annuo delle lezioni, che non altera il quadro orario, ma si inserisce nell'ambito delle lezioni medesime.

Come ha detto l'ispettrice A. M. Gilberti in un suo recente intervento¹ le scuole con sperimentazioni (Brocca o di altro tipo) non sono ancora a ordinamento; ci si può sentire abbastanza liberi quindi nel definire quanto tempo si voglia ritagliare dal monte-ore annuo per il lavoro di progetto.²

In questo spazio curricolare devono agire vari insegnanti del consiglio di classe per realizzare un progetto comune che richieda diverse competenze disciplinari.

Questo implica che gli insegnanti costituiscano un vero e proprio *team teaching*, si siano quindi chiariti gli obiettivi da raggiungere e gli apporti che ciascuno di loro darà alla soluzione del problema relativamente a contenuti, metodi, tecniche, in relazione a un progetto specifico e a una classe specifica.

La collaborazione fra insegnanti va attuata fin dalla fase di individuazione del problema e deve continuare, non episodicamente, durante l'intero arco del lavoro.

Essa comporta

- coordinamento tra le diverse discipline coinvolte,
- conoscenza costante e reciproca delle varie fasi di realizzazione,

¹ 'Istituto Statale Virgilio' - Milano, 7 ottobre 1996.

² Anche nel nuovo progetto di riforma del ministro Berlinguer 'Riordino dei Cicli' è comunque previsto un monte-ore, in questo caso definito per tutto l'iter della secondaria, da dedicare alla realizzazione di progetti.

- valutazione periodica, in itinere, dell'esperienza e soprattutto
- verifica e valutazione finale della ricaduta dell'esperienza sulla classe.

IL PROGETTO

Più stimolante e più nuovo mi sembra invece riflettere su che cosa sia o che cosa si debba intendere per **progetto**, cioè sul contenuto dell'area di progetto, e cercare di vedere quali siano gli aspetti positivi del pensare e realizzare un progetto.

Possiamo tentare di definire che cosa sia un progetto 'per negazione'.

Un **progetto** non è un tema ma un **problema**, un farsi domande con l'intento di darsi risposte credibili e verificabili.

Il **problema** può essere **piccolo**, ben delimitato, ma di fronte ad esso né gli insegnanti né gli studenti hanno già risposte pronte; potranno avere formulato delle ipotesi di soluzione, ma non dispongono certo di risposte a priori, preconfezionate.

Dicevo prima che ci possono essere dei **vantaggi** o degli aspetti positivi pur nelle difficoltà, nel lavorare **su** e **per** un progetto. Quali?

Questa esperienza problematicizza il nostro modo di essere e fare scuola.

Cambia la nostra posizione, ci mette cioè in una situazione 'di pari' sia nel rapporto con gli studenti sia nel rapporto con i colleghi, eliminando qualsiasi gerarchia fra discipline. (È quindi scomoda e democratica allo stesso tempo.)

Cambia di fatto le dinamiche della classe trasformandola da Classe a Laboratorio.

È lecito parlare di **laboratorio** nel senso che

- si attua un coinvolgimento diretto di docenti e studenti su un progetto;
- si realizza un lavoro sul campo che può richiedere un'uscita dalla propria disciplina, a volte anche dall'aula e dalla scuola;
- si fanno interagire abilità e competenze di ambiti diversi;
- si segue il metodo scientifico della ricerca, compiendo cioè un percorso rigoroso intrinseco a tale metodo.

Schema del percorso:

- a. Definizione del problema
- b. Osservazione del fenomeno
- c. Problematizzazione dell'esperienza
- d. Formulazione di ipotesi
- e. Individuazione di metodi e strumenti
- f. Analisi di vincoli e possibilità di attuazione
- g. Proposte di soluzione del problema.

La complessità del percorso giustifica il fatto che il problema di parten-

za possa, anzi debba, preferibilmente, essere “piccolo”, quindi risolvibile all'interno della collaborazione di studenti e insegnanti, in quanto non sempre, o quasi mai, si è in grado nella scuola di ricorrere all'aiuto di esperti esterni.

Il progetto deve comunque sempre essere finalizzato alla produzione di qualcosa di tangibile, sia esso

- un oggetto
- una struttura
- una ricerca
- una comunicazione

deve cioè realizzare un **prodotto** finale.

In questo sta una delle novità più importanti dell'area di progetto, forse la più problematica sia a livello teorico, sia dal punto di vista pratico.

Si tratta infatti di far fare “un balzo di qualità” alle abitudini, al costume e alla tradizione teorica della scuola italiana; si deve passare dal **dire** al **fare**, dallo speculativo in sé e per sé allo speculativo che trovi una sua conclusione altrettanto nobile in un atto finito, in un prodotto, dal **non finito** al **finito**.

Per concludere queste brevi riflessioni introduttive mi sembra di poter affermare che l'organizzazione e la realizzazione di un progetto sono un tentativo serio (ancorché discutibile) di adeguare la scuola alla realtà delle professioni, il momento dell'apprendimento a quello più maturo dell'applicazione; il progetto è uno spazio nel quale la scuola può cercare di riprodurre, almeno per analogia, quanto avviene all'esterno, nella vita reale, nel mondo del lavoro.

Si può infatti nel corso della sua esecuzione compiere lo stesso *iter* che una qualsiasi *équipe* percorre nel mondo del lavoro:

- porsi problemi e obiettivi
- utilizzare metodi e strumenti
- formulare ipotesi
- trovare soluzioni
- creare un prodotto.

Esperienza di progetto nell'indirizzo sociopsicopedagogico

Il progetto realizzato dal Consiglio di classe della quinta di indirizzo sociopsicopedagogico³ ha preso avvio da alcune considerazioni, riassumibili in due punti fondamentali:

1. il curriculum dell'indirizzo prevede espressamente lo studio della sociologia, della metodologia della ricerca e l'analisi di problemi attinenti la sfera dell'educazione e di realtà ad essa correlate;
2. la necessità di mettere al centro lo studente con le sue aspettative e i suoi bisogni.

Ci è parso che una forma non consueta, ma senza dubbio stimolante di " tirocinio ", cioè di **lavoro sul campo**, potesse essere il coinvolgimento di un'intera classe in un'indagine che facesse il punto sulla realtà del nostro Istituto, a circa quindici anni di distanza da un'altra indagine simile,⁴ a sua volta base di una fase di rinnovamento.

Il progetto, cioè la ricerca indagine, si è configurato come un lavoro interdisciplinare che ha coinvolto buona parte del Consiglio di classe.

Ricorrendo sempre a una definizione per negazione parlerei, nel caso specifico, di interdisciplinarietà non perché si tratti di un nucleo di contenuti che possano essere ritrovati e analizzati nell'ambito delle diverse specificità disciplinari ma perché siamo di fronte a una riflessione metodologica che coinvolge massivamente molte discipline e che permette di passare dalla **conoscenza teorica alla fase operativa**.

È superfluo forse precisare che la fase operativa non va intesa come applicazione di quanto appreso, ma come potenziamento e affinamento della conoscenza teorica. L'indagine ha infatti permesso di

- promuovere l'attitudine all'osservazione della realtà sociale
- collegare i risultati dell'osservazione agli schemi teorici precedentemente appresi
- favorire la riflessione sui processi sociali e il loro inquadramento in un contesto sistematico.

Il **momento teorico** ha costituito la base per

- il recupero e l'integrazione del sapere già acquisito
- l'indicazione di nuove direzioni al processo di osservazione
- l'organizzazione sistematica dei risultati.

Particolarmente importante è stata la fase di lettura dei dati e quindi anche l'analisi dei fenomeni che coinvolgevano lo studente.

³ 'Il Virgilio Ieri e Oggi. Analisi di una trasformazione', Milano 1996.

⁴ 'Il Rinnovamento dell'Istruzione Magistrale', Milano 1982.

È prevalsa sull'esperienza, vissuta nella sua immediatezza, l'esigenza di utilizzare schemi interpretativi astratti.

Se volessimo identificare il valore interdisciplinare del progetto, che va comunque visto nell'aspetto metodologico che accomuna diverse discipline, potremmo dire che lo stesso ha potenziato o almeno aveva l'intenzione di potenziare nelle alunne la capacità:

- a. di osservazione della realtà, sia nei suoi aspetti più immediatamente visibili, sia in ambiti di secondo piano
- b. di utilizzo di fonti diverse per la conoscenza dell'"oggetto" di studio
- c. di analisi dei dati raccolti
- d. di sintesi e di procedere alla conseguente stesura sia in forma scritta sia grafica dei risultati dell'indagine
- e. critica di comprendere, leggere e interpretare la sintesi realizzata.

Se si tien conto di quanto si afferma dell'**area di progetto nei programmi Brocca** ci è parso pertinente, in un progetto che riguardava prevalentemente le scienze sociali (che di per sé hanno necessità di integrazione tra prospettive afferenti a discipline diverse e richiedono il ricorso a metodi e strumenti nuovi), promuovere una mentalità interdisciplinare; essa è in grado, in una nuova metodologia, di attenuare, se non eliminare le discriminazioni tra formazione umanistica e scientifica.

L'area di progetto nei programmi Brocca è infatti considerata come via unificante dei saperi, attraverso la promozione di ricerche vagliate scientificamente come *progetti preliminari* dai Consigli di classe e successivamente sottoposte a una *analisi di fattibilità* con anticipo rispetto all'attuazione in classe, ma affidata poi al coinvolgimento degli allievi in una serie di rapporti diversi con più docenti o singoli docenti.

Dopo questo breve excursus sul senso dell'interdisciplinarietà nell'area di progetto, torniamo più direttamente nel vivo dell'esperienza realizzata.

Analizzando i perché e il come essa sia nata (oltre alle considerazioni generali già avanzate, cioè la necessità di un progetto fattibile e coerente con l'area di indirizzo sociopsicopedagogico e la necessità di mettere al centro lo studente) emergono **due motivazioni forti** che hanno determinato la progettazione e la natura del lavoro:

1. *il desiderio da parte di una nuova Preside* di conoscere l'Istituto in tutte le sue componenti umane e strutturali e di mettere a fuoco, con la maggior precisione possibile, le diverse dinamiche in atto;

2. *la presenza nel consiglio di classe* della quarta divenuta poi quinta di un gruppo di insegnanti "storici" che avevano partecipato a una precedente indagine, in qualche misura simile, nel 1980/81.

Questi due elementi spiegano e chiariscono l'anomalia di questo progetto che non può certo definirsi "**piccolo**"; esso è diventato **ampio** non per mancanza di concretezza o di senso critico degli operatori, ma piuttosto per il sussistere di talune **coincidenze contingenti** che hanno giocato un ruolo positivo nel favorire

– l'attuazione di una ricerca che fosse utile, dal punto di vista metodologi-

co e per la sua storia, come modello o punto di riferimento per progetti successivi di estensione minore

– la realizzazione di un prodotto che potesse servire alla riflessione dei destinatari dell'indagine.

A questo proposito è forse utile, prima di proseguire con il racconto dell'esperienza, dire quali siano, e quali fossero nella nostra mente, **i destinatari dell'indagine**.

Il **target** che il progetto si proponeva di raggiungere era costituito da

1. i soggetti attivi che operano al Virgilio: docenti, studenti, personale non docente e indirettamente i genitori;
2. i futuri utenti dell'Istituto;
3. il contesto sociale, in senso generale, di cui la scuola fa parte, quindi anche le altre scuole cittadine, dello stesso indirizzo innanzitutto, ma non solo.

ESIGENZE

Il coincidere delle considerazioni più propriamente didattiche con tutte le motivazioni precedentemente spiegate, determinate anche da alcune peculiarità del momento, ha portato il Consiglio di classe a mettere a fuoco alcune esigenze legate al progetto e al suo campo d'indagine:

a) rilevare in modo puntuale *chi sono* gli studenti del Virgilio, *quali attività* curricolari e extracurricolari svolgono, di *quali strutture* possono disporre, di *quali risorse*;

b) fare il punto sui cambiamenti intervenuti nell'Istituto nell'ultimo decennio;

c) valutare la rispondenza delle innovazioni realizzate con i bisogni formativi degli studenti;

d) disporre di uno strumento "aggiornato" che permettesse al Collegio di progettare il nuovo.

Chiarito il campo d'indagine si sono stabiliti gli obiettivi generali del progetto:

a. formazione metodologica della classe IV-V Ap che si doveva sviluppare in due momenti

– coinvolgimento delle alunne nella raccolta e analisi dei dati

– uso della ricerca empirica per un approfondimento teorico delle tecniche metodologiche legate alla sociologia

b. analisi dei dati strutturali del "Virgilio"

c. analisi dei dati demoscopici.

Stabiliti gli obiettivi generali si è passati a definire gli obiettivi didattici del progetto:

– la sperimentazione di alcune tecniche della ricerca sociale come il *focus group*, la stesura e somministrazione di un questionario, la raccolta, l'analisi, la lettura dei dati e infine la sistemazione organica dei risultati in relazioni, tabelle e grafici;

– lo sviluppo o il potenziamento negli studenti delle abilità di autovalu-

tazione del proprio iter formativo;

– la capacità di lavorare in gruppo per svolgere attività di ricerca scandite da una corretta impostazione metodologica.

Si è già detto quali siano stati gli operatori del progetto:

- *un'intera classe*
- *un gruppo di docenti del Consiglio di classe*
- *esperti dell'Istituto Superiore di Sociologia.*

Piccola digressione sulla classe laboratorio

Vale la pena dedicare ancora una parola alla classe per meglio chiarire l'uso del termine laboratorio.

La classe è diventata a questo punto una classe laboratorio nel senso che le si è chiesto di progettare insieme agli esperti e ai docenti i diversi momenti dell'indagine. Le si è inoltre affidato il compito di

- *raccogliere la memoria del passato*
- *stendere una mappa del presente*
- *individuare i nodi utili a progettare il futuro.*

L'idea di avvalersi di una classe (risorsa interna) come osservatorio laboratorio può essere utilizzata anche per progetti futuri. Si basa sull'intuizione di mettere al centro del problema educativo lo studente con le sue aspettative e i suoi bisogni.

Gli obiettivi possono naturalmente variare di volta in volta.

Potrà trattarsi di:

1. verificare l'andamento di talune iniziative in atto nella scuola
2. controllare il grado di interesse e partecipazione
3. capire i motivi del successo o dell'insuccesso
4. mettere a fuoco le cause di insoddisfazione
5. confermare/riprogettare attività in modo più rispondente alle esigenze emerse.

Parlare di classe laboratorio è già essere nel vivo dell'area di progetto.

IL RUOLO DEGLI ESPERTI

Abbiamo potuto usufruire dell'appoggio qualificato di esperti. La loro presenza è da considerarsi parte integrante di questo progetto di ampio respiro che oltre alla formazione delle alunne prevedeva al suo interno, per poter essere realizzato, una formazione, almeno indiretta, anche degli insegnanti coinvolti nella ricerca. È stata attuata sotto forma di auto-aggiornamento che avesse però il sostegno di competenze specifiche e di punti di riferimento sicuri in itinere, così che gli insegnanti potessero far ricorso, in caso di dubbi e necessità, durante l'intero iter del lavoro, a figure precise di riferimento fornite di competenze tecnico-scientifiche, a specialisti di metodologia della ricerca.

È stato possibile avvalersi di tali esperti proprio perché trattandosi di un

progetto nato da motivazioni complesse, è stato promosso e accettato dall'intero Istituto sia in Collegio sia in Consiglio di Istituto.

Certamente questa fortunata circostanza non può e non potrà valere per tutti i progetti futuri; ecco quindi la necessità di scegliere progetti piccoli, gestibili con le proprie forze e con le risorse di sempre (studenti, insegnanti, personale interno, risorse d'Istituto, genitori ecc.).

FASI DEL LAVORO

Riprendendo il racconto che riguarda più da vicino il nostro lavoro mi sembra necessario puntualizzarne le fasi.

FASE TEORICA Si è svolta in orario curricolare, sia con la presenza attiva degli esperti sia con l'insegnante di metodologia della ricerca ed è così suddivisibile:

- a. Introduzione alla metodologia della ricerca
- b. Utilizzo dello strumento del questionario nell'analisi quantitativa
- c. Introduzione all'analisi quantitativa dei dati
- d. Introduzione al metodo del *focus group*

FASE EMPIRICA Si è svolta in orario curricolare ed extracurricolare e si è articolata attraverso il lavoro:

- a. degli esperti con gli studenti, con i docenti, con la Preside
- b. degli esperti con i docenti, con la Preside
- c. degli studenti con i docenti
- d. dei docenti tra loro
- e, a seconda delle necessità:
- e. con tutta la classe
- f. con i rappresentanti dei diversi gruppi di lavoro formatisi all'interno del progetto
- g. con un singolo gruppo
- h. con la presenza di più docenti nello stesso tempo
- i. con un singolo docente.

Questa fase si è occupata della:

- realizzazione del *focus group*
- stesura del questionario, stabilendo in anticipo quale sarebbe stato l'utilizzo successivo delle domande, definendo cioè in che modo sarebbero state analizzate
- lettura dei risultati, una lettura di tipo generale e una di tipo specifico.

A tal fine si è data una definizione delle variabili e degli indici che si intendevano utilizzare, qualsiasi fosse l'argomento preso in considerazione e passibile di approfondimento. I dati raccolti sono stati messi in relazione all'**indirizzo frequentato** e alla **classe frequentata**.

Si è poi creato un indice che indicasse la **provenienza sociale** dello studente e anche questa variabile è stata messa in relazione con tutti i dati ottenuti dal questionario.

L'indice di provenienza sociale è stato realizzato “incrociando” le risposte relative alla professione e al titolo di studio dei genitori degli studenti fino a ottenere tre classi di provenienza sociale: alta, media, bassa.

La scelta di queste variabili e di questo indice si è basata sull'ipotesi che i tre elementi (variabili) fossero in grado di “spiegare” le eventuali differenze di atteggiamento e comportamento degli studenti intervistati.

TEMPI E METODI DEL LAVORO

Abbiamo già detto che il progetto è iniziato nel corso dell'anno scolastico 94/95, cioè quando la classe frequentava la quarta.

Al termine della classe quarta si era conclusa la raccolta dei dati strutturali relativi

- al numero degli studenti, delle classi, degli insegnanti;
- alle aule speciali, ai laboratori e al loro utilizzo (il dato è considerato per classe e indirizzo);
- alle attività extracurricolari del mattino e del pomeriggio in relazione al numero dei partecipanti e alla durata delle attività.

Per ottenere notizie precise si sono utilizzate schede elaborate dalle alunne insieme agli insegnanti coinvolti nel progetto.

Le *fonti* alle quali si è ricorso per la rilevazione dei dati sono state

- *la segreteria del Virgilio*
- *la vicepresidente*, anche in qualità di referente di diversi progetti in corso e della commissione Educazione alla salute
- *i singoli insegnanti* coinvolti nelle varie attività previste al Virgilio e nell'utilizzo dei diversi laboratori e delle aule speciali, vale a dire in tutto quanto era oggetto di indagine.

Questa prima rilevazione sull'organizzazione ha avuto un'immediata ricaduta sulla realtà scolastica.

Per i laboratori e le aule speciali sono stati infatti creati dei quaderni per la registrazione del loro utilizzo, documenti che potrebbero rendere in futuro assai più agevole la rilevazione degli stessi dati costata tempo e fatica non solo agli operatori del progetto, ma anche a tutti gli altri operatori della scuola.

L'organizzazione dei dati, così ricavati, è stata caricata in un file EXCEL programmato in modo da descrivere in forma tabellare, per ciascuna attività e laboratorio, informazioni relative alle ore di frequenza per classe e al numero di alunni partecipanti.

Si è quindi proceduto alla costruzione del questionario secondo le seguenti fasi:

- a. introduzione al metodo del *focus group* (fase teorica)
- b. realizzazione del *focus group* (fase empirica)
- c. redazione del questionario (fase empirica)

Il questionario è stato costruito per indagare, oltre ai dati anagrafici e di

provenienza sociale degli studenti, le seguenti voci:

1. opinioni e aspettative nei confronti dell'offerta didattica
2. utilizzo e giudizi nei confronti dei supporti didattici e dei servizi
3. frequenza e valutazione delle attività extracurricolari
4. interessi extrascolastici e uso del tempo libero
5. valori di riferimento.

La somministrazione del questionario è avvenuta nel maggio 1995 (fase empirica).

Al termine dell'anno scolastico le alunne hanno potuto disporre dell'analisi quantitativa dei dati raccolti con il questionario, elaborati secondo pacchetti computerizzati dall'Istituto Superiore di Sociologia.

Hanno inoltre avuto a disposizione, in forma tabellare, i dati strutturali raccolti, accanto ai quali erano stati inseriti quelli relativi ai punteggi medi di importanza e di soddisfazione attribuiti a ciascuna attività e ciascun laboratorio nel corso dell'indagine; era naturale approfondire la ricerca tramite una lettura incrociata dei dati strutturali con quelli emersi dal sondaggio.

Prima delle vacanze estive sono stati costituiti cinque gruppi di lavoro per affrontare nello specifico i seguenti temi:

- *le risorse dell'Istituto*: descrizione e valutazione dei supporti didattici e dei servizi
- *le discipline curricolari*
- *le relazioni personali* (la vita di relazione)
- *il tempo libero*
- *i valori individuali di riferimento* (in particolare il giudizio su certi comportamenti cosiddetti trasgressivi).

Come traspare dai temi che i gruppi hanno scelto per l'approfondimento dell'indagine, gli studenti non si sono limitati a indagare le problematiche scolastiche, strutturali e formative, ma hanno allargato il loro campo d'azione al fine di conoscere la realtà dei loro coetanei a tutto tondo, cercando di sapere quali sono i rapporti dei giovani in famiglia, quali le amicizie, quali gli interessi extrascolastici (e al di fuori della famiglia) e anche i valori di riferimento e l'immaginario dei giovani rispetto agli adulti.

Hanno cioè ritenuto utile non trascurare l'humus sociale da cui vengono e in cui vivono. Hanno deciso di dare peso sia alla scuola sia al mondo al di fuori di essa.

I gruppi di lavoro dovevano

- **analizzare** i risultati quantitativi in loro possesso, in relazione alla tematica scelta;
- **formulare ipotesi** di incroci con altre variabili che servissero a realizzare una lettura più completa della tipologia dello studente del Virgilio, sempre rispetto alla tematica oggetto di studio, per comprendere al di là dei risultati espliciti la complessità della realtà in esame e per fare emergere quanto d'implicito si nascondeva nei risultati stessi.

All'inizio dell'anno scolastico successivo 1995/96, cioè della classe quinta, in un incontro con i docenti coinvolti nel progetto si è verificato il lavoro svolto dai gruppi ed è stata confrontata l'analisi fatta da ciascun

gruppo in relazione alla tematica scelta con quanto elaborato dai docenti. Confrontate le ipotesi elaborate, si sono esaminate le richieste delle variabili da incrociare per ottenere una lettura più articolata e completa di ciascun tema, si è definito che cosa si volesse indagare nello specifico di ciascun gruppo e si sono precisati i compiti e le fasi del lavoro successivo.

Si è ritenuto necessario

1. *delineare* la *tipologia dello studente del magistrale*, del *linguistico*, del *sociopsicopedagogico*, cioè dei tre indirizzi presenti nell'Istituto, ipotizzando una diversità nell'utenza, già all'inizio del corso di studi

2. *comprendere quanto l'offerta formativa* del Virgilio incidesse nell'*affezione/disaffezione* alla scuola

3. *comprendere* come fossero vissute le *relazioni studenti/studenti, studenti/insegnanti*, all'interno dell'Istituto

4. *verificare* che tipo di *evoluzione* ci fosse stata rispetto *ai valori di riferimento* di una quindicina d'anni prima

5. *verificare se attese e bisogni* fossero soddisfatti e fino a che punto, rispetto alle discipline curriculari e alle risorse dell'Istituto

6. *conoscere gli interessi extrascolastici* degli studenti anche per riscontrare se le attività extracurricolari offerte dal Virgilio potessero considerarsi una risposta soddisfacente o almeno in linea con le normali attese.

I docenti hanno a questo punto organizzato delle schede di lavoro interlocutorie per ciascun gruppo per sollecitare le alunne a interrogarsi sui diversi problemi.

A questo primo stimolo è seguito un incontro tra docenti, rappresentanti dei cinque gruppi di lavoro degli studenti, ed esperti per cercare di ottenere, proprio da questi ultimi, il massimo aiuto, mirato al lavoro dei diversi gruppi e a risolvere i dubbi delle alunne; un incontro che servisse da guida alla stesura definitiva delle relazioni.

Una prima stesura, o per meglio dire, il primo canovaccio risale a fine dicembre '95.

Ogni docente nel frattempo si era fatto carico di un gruppo di lavoro di cui seguiva da vicino l'impostazione e la stesura della relazione.

Il lavoro di ciascun gruppo inevitabilmente e giustamente si incrociava con quello degli altri, doveva cioè tenere conto di approfondimenti e di analisi elaborate dagli altri gruppi.

Una difficoltà, non semplice da evitare, è stata proprio la comunicazione tra i diversi gruppi. Infatti mentre ciascun gruppo interagiva benissimo al proprio interno, tendeva a non comunicare con gli altri, non arricchendosi quindi degli approfondimenti altrui e correndo il rischio, a volte, di ripetere analisi e commenti già fatti.

Gli insegnanti in questo caso hanno dovuto svolgere una funzione di mediatori, di *trait-d'union* o di stimolo alla comunicazione oltre che di guida del gruppo o dei gruppi.

L'insegnante di matematica nel frattempo guidava il lavoro di tutti i gruppi che dovevano sintetizzare rappresentazioni grafiche (diagrammi e tabelle) di risultati e/o utilizzare i computer.

Un altro problema: il numero di stesure

Le stesure sono state numerose, soprattutto per qualche gruppo rivelatosi meno brillante nelle scelte stilistiche; i tempi si sono quindi dilatati al di là del previsto proprio per il continuo, indispensabile *labor limae*. Questo ha creato qualche momento di tensione (fase di rigetto), anche perché la classe in vista della maturità era, come tutte le classi che devono affrontare l'esame, sottoposta a una continua pressione e a costanti verifiche in tutte le discipline.

Terminato il lavoro dei gruppi si è creato un **intergruppo** con l'incarico di scrivere il capitolo di **Metodologia della Ricerca**.

Questo lavoro è stato nuovamente suddiviso fra due grandi gruppi:

- 1) il questionario e i suoi problemi
- 2) come abbiamo lavorato.

Ogni studente o coppia di studenti si è occupato di trattare un sottargomento relativo all'ambito tematico del proprio gruppo.

L'elaborazione dei diversi argomenti di questo capitolo è stata discussa con tutta la classe in diverse occasioni e successivamente definita e perfezionata da un intergruppo di studenti con i docenti in orario extracurricolare.

La stesura di questo capitolo di Metodologia ci è parsa particolarmente importante perché collegava le conoscenze teoriche acquisite con la fase operativa, chiarendo quali nuclei della teoria erano serviti, quali erano stati utilizzati e in che misura si erano arricchiti di esperienza e di senso durante il percorso realizzato.

Concluso il lavoro in ogni sua parte lo stesso

- è stato oggetto di verifiche orali da parte della docente di materia
- è stato presentato alla commissione d'esame nella riunione preliminare
- ha costituito sempre punto di riferimento della prima parte del colloquio
- è stato sempre considerato come elemento positivo, a favore del candidato, in sede di giudizio di maturità.

Ha suscitato interesse soprattutto nei commissari che provenivano da scuole dove è in atto la sperimentazione secondo i programmi Brocca.

Esperienza - Riflessioni

Problemi incontrati nella realizzazione

Noi docenti ci siamo trovati di fronte ad alcune difficoltà

- a) difficoltà a lavorare su un progetto
- b) difficoltà a lavorare in gruppo
- c) difficoltà a coniugare attività di insegnamento con quella di ricerca insieme.

Altri problemi inerenti alla struttura scolastica

1. *La scarsa flessibilità dell'organizzazione scolastica* (orario rigido) si è a volte scontrata con il bisogno di flessibilità propria di un lavoro di questo tipo che deve potersi evolvere e mutare col procedere del lavoro stesso.

Questo problema è stato spesso risolto grazie alla disponibilità della Presidenza a sostenere i docenti coinvolti nel progetto concedendo cambiamenti di orari, ovviamente temporanei, sostituzioni volanti ecc. Si è comunque sempre rivelato difficile o problematico riuscire ad avere la presenza di tutto il gruppo di docenti nella classe per discutere e risolvere i problemi insieme.

Da queste osservazioni si comprende come i progetti una volta avviati non debbano riguardare solo la classe e gli insegnanti, ma tutta la scuola.

Essenziale mi sembra, per facilitare il compito ai docenti e agli studenti, il coinvolgimento della scuola nel suo complesso e di tutti i suoi operatori (incluso il personale non docente: segreteria, fotocopiatore, commessi disposti a garantire funzionalità degli spazi scolastici anche al di fuori dell'orario curricolare ecc.)

Altrettanta, se non ancora addirittura superiore, deve essere la disponibilità di tutto il Consiglio di classe che dovrebbe anteporre il successo e la riuscita del progetto ai problemi attinenti alle diverse discipline.

2. *L'inesistente o scarso riconoscimento* dell'aggravio di lavoro da parte dell'autorità scolastica. Si lavora cioè di più, ma solo per la gloria, come pure modesti sono i finanziamenti per il progetto stesso (prevalentemente a carico della scuola).

Nel nostro caso, come già detto, i finanziamenti che hanno coperto la spesa per gli esperti sono stati a carico del Fondo di Istituto; trattandosi di un progetto che poteva in un certo senso essere considerato come commissionato a una classe da parte della scuola stessa, questo può essere giustificato, ma ovviamente rientra nelle anomalie del progetto stesso, nella sua "eccezionalità", che abbiamo precedentemente spiegato.

Non sarebbe sbagliato pensare alla necessità di finanziamenti speciali per i progetti e per gli insegnanti, un po' come avviene per il Progetto Giovani, o per altre iniziative. Adeguate risorse economiche sono la linfa di un "buon progetto".

3. *La definizione della figura del coordinatore di progetto.* Non è facile decidere chi debba svolgere questo compito. Diverse possono essere le ipotesi: il *coordinatore di classe*, il *coordinatore di area*, una *figura specializzata ad hoc*, come ad esempio le *nuove figure di tenuta*, o *tutor* (di cui ci parlava l'ispettrice Gilberti nel suo intervento).

Si tratta infatti di un compito abbastanza arduo, a volte addirittura ingrato.

Per quanto riguarda i problemi incontrati nella realizzazione relativi alle difficoltà di lavorare sul progetto, di lavorare in gruppo, di condurre attività di insegnamento e di ricerca insieme, si può pensare che possano essere affrontati, anche se non risolti, tramite

- la programmazione di attività di aggiornamento (come appunto abbiamo fatto nel nostro caso) che favoriscano la diffusione di nuove strategie, di una nuova mentalità aperta al lavoro comune su progetto;
- la conseguente produzione di strumenti (griglie, schede, esempi) che possano facilitare l'avvio di questo tipo di lavoro e di questo metodo di lavoro.

Non è comunque pensabile che ci siano, o che si possano creare, strategie e strumenti già pronti adatti per ogni uso e per ogni situazione. Materiali e metodologie devono nascere, caso per caso, dalla riflessione comune e da una effettiva e specifica necessità.

Mi è sembrato comunque utile riflettere su quanto già fatto e diffondere la documentazione dettagliata delle esperienze già effettuate per fornire tracce concrete che permettano di non partire ogni volta da zero.

DALLA TEORIA ALLA DIDATTICA

Perché questo discorso non rimanga limitato alla riflessione su una singola esperienza ma divenga occasione di confronto, si ritiene utile far conoscere anche il lavoro dei gruppi svolto nel corso di aggiornamento a partire da stimoli-guida, proposte semistrutturate intorno alle quali liberamente si sono aggregati i docenti di varie aree disciplinari e di vari istituti, quasi in una simulazione di consigli di classe o consigli di corso.

Alleghiamo qui di seguito una scheda “universale” distribuita a tutti i corsisti con la funzione di guida, nel senso più ampio del termine, all'area di progetto e le schede-stimolo su tre problemi riguardanti

- *gli svantaggi culturali*
- *gli extracomunitari*
- *gli anziani.*

I risultati del lavoro dei gruppi, che hanno scelto di sviluppare uno schema di progetto su due degli argomenti proposti (gli svantaggi culturali e gli extracomunitari), segnano un ampliamento e un approfondimento dello stimolo iniziale, ma si devono considerare come materiale passibile di ulteriore elaborazione.

Proposte di lavoro

SCHEDA "UNIVERSALE"

Iter per la definizione di un progetto di ricerca

1. Individuazione del tema

Elementi da tenere presenti: motivazione didattica, interesse degli studenti.

2. Individuazione del target

Studenti
Genitori
Docenti
Altri?

3. Definizione del problema che si vuole indagare nell'ambito della tematica scelta.

4. Definizione della finalità del progetto.

5. Formulazione delle ipotesi di risposta al problema che si vuole indagare, ipotesi da verificare proprio attraverso la ricerca-indagine.

A questo punto prima di procedere a disegnare il percorso della ricerca sarà utile effettuare alcune verifiche e trovare risposte ad alcuni interrogativi importanti per la conduzione del lavoro.

1. Verifica dell'interesse degli studenti per il tema proposto

Strumenti:

- *brainstorming* con gli studenti di una o più classi (quarte?) utile anche a meglio definire quale angolatura di un certo tema susciti maggiore curiosità e se l'impostazione del problema e delle ipotesi relative al problema corrispondano anche alle esigenze degli studenti.
- altri?

2. Quali sono le risorse umane necessarie alla realizzazione del progetto

- docenti e discipline coinvolte direttamente
- docenti e discipline coinvolte indirettamente
- studenti di una o più classi parallele
- enti (quali, nelle persone di chi)
- esperti
- altre scuole (altri docenti, altri studenti)
- altre?

3. *Quale vogliamo sia il prodotto finale della ricerca-indagine*

- libro
- video/documentario
- film/documentario
- altro?

4. *Quali sono i mezzi a nostra disposizione (risorse disponibili)*

- computer
- fotocopiatrici
- macchina fotografica
- telecamera
- libri

5. *Verifica attraverso una prericerca di documentazione* sul tema per usufruire di tutto il materiale possibile per l'impostazione del lavoro che possa anche avere una funzione di warming-up per gli studenti e per tutto il gruppo di lavoro.

6. *Previsione del tempo necessario alla realizzazione* della ricerca-indagine dall'inizio al "prodotto" finito

– elaborazione di un calendario con gli studenti, con i docenti e con tutti i collaboratori coinvolti nel progetto (da esporre in classe) con una funzione di stimolo e verifica del rispetto dei tempi previsti.

7. *Previsione delle spese vive necessarie* a realizzare il "prodotto", che è il risultato tangibile del progetto e del lavoro realizzato

– responsabilizzare gli studenti anche rispetto all'aspetto economico perché si sentano ancora più coinvolti, sollecitando e accettando le loro proposte anche per la raccolta di fondi, qualora siano necessari, per alcune spese utili alla realizzazione del lavoro (fotocopie, dischetti, rullini fotografici, ecc.).

Definiti tutti i punti precedentemente elencati in relazione al progetto che ci si è proposti di sviluppare si deve procedere a disegnare il percorso specifico della ricerca, cioè come realizzarla.

Si allegano a queste prime indicazioni tre schede di proposte di progetti, temi/problemi, che hanno solo la pretesa di essere spunti, suggerimenti, stimolo al lavoro che ogni gruppo potrà organizzare autonomamente secondo le proprie esigenze.

Alcune proposte sono più definite, in quanto ne è già stata prevista l'operatività, si presentano quindi già in modo organico, altre sono solo abbozzate e richiedono un lavoro di elaborazione e definizione.

SCHEDA 1⁵

Definizione del problema

La difficoltà di apprendimento si riscontra negli alunni portatori di handicap, ritardo mentale e svantaggio culturale. La ricerca prenderà in considerazione gli *alunni in difficoltà di apprendimento* per deprivazione culturale e per effetto di condizionamenti socio-economici negativi: familiari, ambientali, geografici.

Finalità

Acquisizione di una adeguata sensibilità nei confronti di interventi pedagogici capaci di rendere effettivo il diritto allo studio di tutti e di ciascuno.

Ipotesi

Difficoltà di inserimento nell'ambiente sociale
Condizione socio-economica familiare

Obiettivi didattici

- Sperimentazione di alcune tecniche della ricerca sociale (stesura e somministrazione di un questionario, interviste qualitative, raccolta, analisi, lettura dati, sistemazione organica dei risultati in relazioni, tabelle, grafici).
- Sviluppo delle abilità di autovalutazione del proprio iter formativo.
- Capacità di collaborare in gruppo allo svolgimento di attività di ricerca che siano scandite da una corretta impostazione metodologica.
- Acquisizione dell'abitudine a contestualizzare i fenomeni educativi nella loro complessità storica, sociale, istituzionale e culturale.
- Capacità di individuare le variabili soggettive e oggettive che possono determinare difficoltà d'apprendimento.
- Capacità di assumere un atteggiamento aperto all'accettazione e all'interazione con le diversità.

Docenti e discipline direttamente coinvolti

- Metodologia della ricerca
- Pedagogia
- Psicologia
- Sociologia

Docenti e discipline indirettamente coinvolti

- Matematica-informatica, statistica
- Storia
- Italiano
- Altre.

⁵ Questa scheda è stata proposta ed elaborata dalla docente Maria Teresa Punzo, Istituto Virgilio, Milano

Percorso della ricerca

- Osservazione settimanale, a partire dall'ultima settimana di ottobre, da parte degli studenti, di alcune classi della scuola elementare, con particolare attenzione ai soggetti a rischio: bambini stranieri, immigrati, o con situazioni familiari instabili.
- Studio relativo alla tipologia degli scolari del primo e del secondo ciclo.
- Verifica del livello di interesse e motivazione nei confronti delle attività curricolari e extracurricolari.
- Analisi degli scolari delle classi osservate attraverso un questionario strutturato che verrà somministrato agli alunni, agli insegnanti e agli operatori che seguono i bambini in attività pomeridiane extrascolastiche.
- Redazione del questionario in cui verranno sviluppati i seguenti temi:
 - a) individuazione della tipologia dello scolaro relativa al primo e secondo ciclo della scuola elementare;
 - b) analisi delle proposte didattiche e formative degli insegnanti di classe;
 - c) analisi delle attività pomeridiane extrascolastiche.
- Stampa e somministrazione del questionario
- Registrazione e analisi dei dati raccolti
- Stesura e presentazione del lavoro conclusivo della ricerca.

Da approfondire e sviluppare

- Prericerca della documentazione di cui usufruire per una più ampia panoramica dell'argomento e per impostare il lavoro.
- Questionario: quali domande formulare per verificare le ipotesi; quali le differenze tra il questionario rivolto ai bambini e quelli rivolti agli insegnanti e agli operatori.

SCHEDA 2

Definizione del Problema

La difficoltà di integrazione degli emigrati extracomunitari nel tessuto sociale della zona, della città. La ricerca prenderà in considerazione i *problemi di integrazione degli emigrati* extracomunitari svantaggiati per diversità linguistiche e culturali. Si occuperà inoltre dell'offerta di *lingua italiana per stranieri* da parte delle istituzioni.

Finalità

Acquisizione di una adeguata sensibilità nei confronti di interventi pedagogici capaci di rendere effettiva l'integrazione dei lavoratori stranieri nella nostra città.

Acquisizione di competenze relative alla didattica della lingua italiana per stranieri.

Ipotesi

Le difficoltà di integrazione sono dovute a

- lingua e cultura diverse, che diventano barriere alla comunicazione e all'integrazione
- condizione socio-economica, ambientale.

Obiettivi didattici

- Sperimentazione di alcune tecniche della ricerca sociale (stesura e somministrazione di un questionario, interviste qualitative, raccolta, analisi, lettura dati, sistemazione organica dei risultati in relazioni, tabelle, grafici).
- Sviluppo delle abilità di autovalutazione del proprio iter formativo.
- Capacità di collaborare in gruppo allo svolgimento di attività di ricerca che siano scandite da una corretta impostazione metodologica.
- Affinamento della sensibilità alle differenze.
- Sviluppare l'attitudine a porre domande, a costruire problemi, analizzarli e interpretarli.
- Apprendimento di un metodo appropriato per inquadrare un fenomeno "storico" locale che rimanda a un problema generale.
- Riflessione sulla propria lingua considerata in rapporto con altre tradizioni linguistiche e culturali.
- Confronto tra sistemi linguistici e culturali diversi per coglierne sia gli elementi comuni sia le identità specifiche.

Docenti e discipline direttamente coinvolti

- Metodologia della ricerca
- Pedagogia
- Italiano
- Storia
- Lingue straniere
- Storia delle religioni
- Sociologia
- Legislazione sociale

Docenti e discipline indirettamente coinvolti

- Latino
- Storia dell'arte
- Matematica-informatica, statistica
- Altre?

Percorso della ricerca

- Contatto con l'universo extracomunitario tramite
 - a) le organizzazioni degli extracomunitari,
 - b) le nostre organizzazioni (Comune, Provincia, USSL, Sindacati, Volontariato)
 - c) l'offerta educativa disponibile (corsi di lingua italiana per stranieri)
 - d) altro
 per reperire dati relativi alle diverse comunità degli extracomunitari della

zona e in particolare per definire la tipologia degli extracomunitari che utilizzano il servizio educativo dei corsi di italiano per stranieri.

– Osservazione del programma e dell'andamento di un corso di insegnamento dell'italiano per stranieri.

– Analisi delle classi osservate tramite un questionario e/o interviste agli stranieri e al gruppo di insegnanti che offrono questo servizio.

– Redazione di un questionario e/o di una schema di intervista in cui verranno poste domande mirate:

1. all'individuazione della tipologia degli stranieri che frequentano il corso tramite:

a) conoscenza del background originario

b) conoscenza della loro esperienza nel nostro paese

c) conoscenza della loro situazione socio-economica-familiare attuale e passata

d) confronto tra lingua e cultura del paese d'origine e la nostra

2. all'analisi delle proposte didattiche degli insegnanti del corso di lingua per stranieri.

– Stampa e somministrazione del questionario

– Realizzazione delle interviste

– Analisi dei dati raccolti

Produzione

– Stesura della/e relazione/i di tutto il lavoro svolto.

– Produzione di unità didattiche per l'insegnamento della lingua italiana agli stranieri

– Progettazione di un breve corso estivo, organizzato dagli studenti nell'ambito della nostra scuola, per l'apprendimento/insegnamento dell'italiano agli stranieri.

Tempi di realizzazione

Da definire

Da approfondire e sviluppare

– Quante classi coinvolgere in questo progetto?

– Si potrebbe svilupparlo in due classi parallele dei due diversi indirizzi (linguistico, sociopsicopedagogico) definendone bene i versanti di pertinenza e l'elaborazione di "prodotti" finali complementari, ma diversi.

SCHEDA 3

Definizione del problema

La condizione degli *anziani* relativamente all'universo familiare e sociale dei nostri studenti. La ricerca prenderà in considerazione gli anziani con cui i nostri studenti interagiscono per individuare se esistano pregiudizi nei loro confronti e problemi d'integrazione nel nostro tessuto sociale e fare il punto sui cambiamenti intervenuti nella nostra società nel giro di due, tre generazioni (almeno rispetto al campione che si prenderà in esame).

Finalità

Acquisizione di una sensibilità adeguata nei confronti dei problemi della società e della capacità di riflettere sul ciclo della vita umana, sulle sue caratteristiche e su come queste varino per ragioni fisiche, psicologiche, sociali.

Disporre di uno strumento che permetta la storicizzazione di alcuni problemi.

Ipotesi

– Difficoltà di comunicazione tra giovani e anziani; se sì, può esser dovuta a:

- a) mancanza di conoscenza del passato
- b) mancanza di relazione affettiva
- c) condizione socio-economica familiare e ambientale
- d) mancanza di conoscenza dei problemi fisici e psicologici dell'invecchiamento
- e) stili di vita determinati dalla società industriale.

– Pregiudizi e luoghi comuni nei confronti della terza età per

- a) mancanza di relazione affettiva
- b) mancanza di conoscenza.

Obiettivi didattici

– Sperimentazione di alcune tecniche della ricerca sociale (stesura e somministrazione di un questionario, interviste qualitative, raccolta, analisi, lettura dati, sistemazione organica dei risultati in relazioni, tabelle, grafici).

– Avvio alla scoperta della dimensione storica del presente.

– Sviluppo della capacità di riconoscere e valutare l'uso della storia e della memoria.

– Valorizzazione della memoria.⁶

– Sviluppo della capacità di apprezzare le differenze (in questo caso temporali).

⁶ Si vedano, a proposito dell'erosione della memoria all'interno della famiglia, le acute osservazioni di P. Bevilacqua, *Sull'utilità della storia*, Roma 1997, pp. 5-9.

- Sviluppo della consapevolezza della complessità dell'organismo vivente (in questo caso dell'essere umano).
- Avvio a un comportamento responsabile nei confronti della tutela della salute.
- Sviluppo delle conoscenze sull'uomo, sulla sua storia biologica e sulla sua collocazione in rapporto alla società e alla cultura in cui vive.

Docenti e discipline direttamente coinvolte

- Metodologia della ricerca
- Sociologia
- Psicologia
- Storia
- Biologia

Docenti e discipline indirettamente coinvolte

- Italiano (letture, quotidiani, cinema, TV)
- Lingue straniere (idem)
- Storia dell'arte (idem)
- Latino (idem)
- Legislazione sociale.

Percorso della ricerca

- Preparazione di schede per la rilevazione del numero e dell'età media degli anziani con cui interagiscono i nostri studenti in famiglia e fuori dall'ambito familiare, per conoscenza diretta.
- Studio dei problemi degli anziani e del periodo storico in cui si inserisce la loro esperienza di vita.
- Analisi dei dati raccolti da suddividere per tipologie relative:
all'età
al sesso
al tipo di background culturale e socio-economico
al tipo di relazione con lo studente.

Dopo questa prima analisi si dovrà decidere quali e quanti anziani considerare per un'intervista che dia spazio al racconto orale e alla storia come memoria.

- Preparazione di un questionario per tutto il campione disponibile per saperne di più e per verificare se le ipotesi formulate hanno un reale fondamento.
- Studio dei problemi dell'invecchiamento da un punto di vista fisiologico, sociale, culturale.
- Comparazione della situazione degli anziani nella nostra società e nella nostra cultura con quella di altri paesi e tradizioni sia nelle diverse realtà del mondo contemporaneo, sia con riferimento al passato per coglierne l'evoluzione e le differenze.
- Stesura e somministrazione del questionario.
- Realizzazione dello schema delle domande, o degli argomenti, utili per

impostare delle interviste ed elenco delle interviste stesse.

– Analisi dei dati raccolti, stesura delle relazioni e delle interviste effettuate in forma scritta e organica.

Tempi di realizzazione

Da definire.

Da approfondire e sviluppare

– Il percorso e il disegno della ricerca devono ulteriormente essere definiti.

– Le classi coinvolte potrebbero essere almeno due (dello stesso indirizzo, o, come nella scheda 2, dei due indirizzi presenti nella scuola), sempre studiandone i versanti più pertinenti all'uno e all'altro e prevedendo l'elaborazione di “prodotti” finali complementari, ma diversi.

Risultati del lavoro dei gruppi di studio del 30 ottobre 1996

*nell'ambito del corso di aggiornamento
tenutosi presso l'Istituto Virgilio
nell'anno scolastico 1996/97*

GRUPPO I

Partecipano docenti dei seguenti Istituti:

Istituto Erasmo da Rotterdam di Sesto San Giovanni
Istituto Agnesi di Milano
Istituto Tenca di Milano
Istituto Virgilio di Milano

All'inizio della riunione vengono vagliate attentamente le schede di lavoro proposte come stimolo sull'area di progetto.

Si decide di scegliere come ipotesi di lavoro la Scheda n. 2 relativa a una ricerca sui problemi di integrazione degli emigrati extracomunitari svantaggiati per diversità linguistiche e culturali.

L'universo indagato sarà limitato ad adulti giovani di origine nordafricana che vengano a contatto con qualche agenzia educativa. Nel corso del lavoro si potrà (e si dovrà) delimitare ulteriormente il campo d'indagine.

Si cerca di definire un percorso di prericerca che sensibilizzi la classe ai problemi dell'integrazione e offra una base culturale per conoscere e riconoscere in positivo le differenze; esso è da effettuarsi in quarta attraverso la conoscenza delle organizzazioni extracomunitarie esistenti a Milano e la costruzione di una mappa dell'offerta educativa disponibile: sondaggi presso la Ripartizione Educazione del Comune, le associazioni di volontariato, il sindacato ecc.

Utili risulteranno anche eventuali contatti diretti con la moschea, con i consolati (tenendo conto della differenza di canale), con il giornale "Terra di mezzo".

Alcuni di questi contatti, almeno quelli più formali, potrebbero essere presi per iscritto, altri telefonicamente o con il Fax o via Internet e altri ancora con visita diretta in modo da favorire lo sviluppo delle capacità comunicative in tutti i loro aspetti.

INTERVENTI CULTURALI DA ATTUARE IN CLASSE
NELL'AMBITO DELLE DIVERSE DISCIPLINE

Storia delle Religioni: l'Islam.

Legislazione sociale: importanza della legge nel mondo del Corano.

Geografia: da recuperare attraverso diverse discipline sia scientifiche sia umanistiche la conoscenza del territorio, dell'economia, delle etnie dei paesi di origine degli extracomunitari interessati all'indagine.

Arte: romanico/arabo.

Storia: storia dei paesi oggetto di studio.

Lingua: confronto di base tra la lingua araba e le lingue conosciute e studiate dagli studenti (italiano, latino, inglese, francese ecc.) con l'aiuto e l'intervento di un esperto di lingua araba.

Pedagogia/didattica: problemi di apprendimento di una seconda lingua.

Strumenti didattici usati nei corsi di insegnamento dell'italiano come lingua straniera.

Confronti e riflessioni sulla didattica della lingua italiana nella scuola elementare e sull'insegnamento della lingua straniera agli italiani.

Questo lavoro di prericerca andrà integrato e arricchito con la lettura di articoli tratti da quotidiani italiani, di altri paesi europei e dei paesi d'origine degli extracomunitari; particolarmente utile a questo scopo può essere il settimanale "Internazionale", che offre una rassegna dei principali articoli che appaiono sui quotidiani di tutto il mondo.

Terminata la fase di prericerca la classe dovrà elaborare un primo questionario da somministrare a un campione di extracomunitari.

Il gruppo di insegnanti inizia a definire quali domande debba contenere il questionario per conoscere il background e i problemi degli extracomunitari.

Il questionario

IL QUESTIONARIO DOVREBBE ESSERE IN TRE LINGUE
(italiano, inglese, francese)

- Sesso
- Età
- Paese d'origine e zona d'origine (città, paese ecc.)
- Lingua parlata
- Religione professata

Da quanto tempo è in Italia

mesi
anni

Da quanto tempo è a Milano

giorni
mesi
anni

L'Italia è il suo primo paese di emigrazione

se sì, perché lo ha scelto:

presenza di altri familiari
presenza di amici
maggiori possibilità di lavoro
vicinanza geografica
più accogliente rispetto ad altri paesi (tollerante)
legislazione non severa
possibilità di regolarizzarsi

se no, in quali altri paesi europei ha vissuto: elenco paesi

Perché li ha lasciati

mancanza di lavoro
troppo lontani da casa
assenza di rapporti familiari e/o amicali
difficoltà di integrazione (intolleranza)
razzismo
caro vita
legislazione molto severa
impossibilità di regolarizzarsi

Ha frequentato un corso di studi nel paese d'origine

sì
no

se sì, per quanti anni:

- da 1 a 5
- da 5 a 8
- da 8 a 11
- da 11 in su

Ha un titolo di studio

- sì
- no

se sì, quale titolo di studio:

- elementare
- medio
- scuola superiore
- aurea
- altro (specificare)

Qual è il suo lavoro attuale

- operaio
- commesso
- bracciante
- ambulante
- manovale
- commerciante
- artigiano
- infermiere
- collaboratore domestico
- uomo/donna delle pulizie
- cameriere
- barista
- cuoco/a, aiuto-cuoco
- lavapiatti
- altro (specificare)

Qual era il suo lavoro nel paese d'origine elenco

Stato civile

- nubile/celibe
- sposato
- divorziato
- convivente

Di quante persone è composta la sua famiglia attuale

- moglie
- figli
- altri

Di quante persone è composta la sua famiglia di origine:

nonni
genitori
sorelle
fratelli

Dove abita:

a Milano
in un altro comune

Com'è la sua attuale dimora

centro di accoglienza	sì	no
comunità	sì	no
se sì:	religiosa	laica
camera ammobiliata	sì	no
se sì:	solo	in gruppo
se in gruppo:	con altri emigrati	
	con ragazzi/e italiani	
appartamento:	sì	no
se sì:	solo	
	in compagnia	
se in gruppo	con altri emigrati	
	con ragazzi/e italiani/e	
	con la famiglia	

Ha lavorato in Italia come clandestino (non in regola):

sì	no
se sì, quanto tempo:	giorni ...
	mesi ...
	anni ...

Quanto tempo ha impiegato per trovare un lavoro

che le permettesse di mettersi in regola:	giorni ...
	mesi ...
	anni ...

Il suo attuale lavoro corrisponde alle sue aspettative

sì	no
se no, perché:	non corrisponde al titolo di studio
	non soddisfa
	non guadagno abbastanza
	è troppo faticoso
	è troppo pericoloso
	è precario
	altro

Lavora

da solo

con altri emigrati
con altri, anche italiani.

se lavora con altri, anche italiani, come sono i suoi rapporti:

d'amicizia, buoni
vado abbastanza d'accordo
ho delle divergenze, ma discuto con loro
li lascio parlare per non scontrarmi
ho frequenti scontri
non ho rapporti

se ha un lavoro dipendente come sono i suoi rapporti con i superiori:

d'amicizia, buoni
vado abbastanza d'accordo
ho delle divergenze, ma discuto con loro
li lascio parlare per non scontrarmi
ho frequenti scontri
non ho rapporti

se ha un lavoro indipendente come sono i suoi rapporti con la gente:

d'amicizia, buoni
vado abbastanza d'accordo
ho delle divergenze, ma discuto con loro
li lascio parlare per non scontrarmi
ho frequenti scontri
non ho rapporti

nella zona dove vive come sono i suoi rapporti con i vicini di casa:

d'amicizia, buoni
vado abbastanza d'accordo
ho delle divergenze, ma discuto con loro
li lascio parlare per non scontrarmi
ho frequenti scontri
non ho rapporti

come sono i suoi rapporti con i negozianti

d'amicizia, buoni
vado abbastanza d'accordo
ho delle divergenze, ma discuto con loro
li lascio parlare per non scontrarmi
ho frequenti scontri
non ho rapporti

Pensa di stabilizzarsi in Italia

sì no

se sì, perché

(elenco di alternative da pensare)

se no, perché

(elenco di alternative da pensare)

se sì pensa di far venire anche la sua famiglia:

sì no

se sì, perché

(elenco di alternative da pensare)

se no, perché

(elenco di alternative da pensare).

Ha costituito un problema la non conoscenza della lingua italiana:

sì no

se sì, ha frequentato un corso di lingua italiana per stranieri

sì no

se no, intende frequentarlo:

sì no

Dopo avere somministrato, o avere utilizzato il questionario conoscitivo con il campione stabilito, anche tramite intervista, la classe deve raccogliere tutti i dati e sintetizzarli in relazioni che riguardino i diversi argomenti presi in esame dal questionario stesso.

Solo dopo questa prima fase si potrà essere in grado di elaborare un questionario più mirato alla definizione dei problemi dovuti alle differenze linguistiche e culturali degli emigrati extracomunitari nel nostro paese e a un'indagine più puntuale sui problemi di apprendimento e insegnamento della lingua italiana per stranieri da rivolgere ai corsisti e agli insegnanti dei corsi in funzione nella nostra zona (città).

GRUPPO III

Lo scopo del lavoro di gruppo, a cui hanno partecipato 11 docenti provenienti da Istituti diversi che hanno già avviato la sperimentazione Brocca, è stato di formulare ipotesi di lavoro concreto e perciò spendibili nella prassi scolastica quotidiana per la realizzazione dell'area di progetto.

Il lavoro andrà articolato in due momenti, uno volto a gettare le premesse teoriche del progetto, l'altro eminentemente pratico e operativo.

Durante la prima fase andrà individuato il problema e poi definito. Viene deciso di scegliere come ipotesi di lavoro la scheda n. 1.

Ecco lo schema di quanto prodotto durante l'incontro. Si tratta naturalmente di uno schema di massima.

Tema e Definizione del problema

Le difficoltà di apprendimento legate allo svantaggio culturale che si può definire come mancanza degli stessi strumenti conoscitivi del gruppo dei pari.

Finalità del progetto

Acquisizione di una adeguata sensibilità nei confronti di interventi pedagogici capaci di rendere effettivo il diritto allo studio di tutti.

Ipotesi di lavoro

Esiste una correlazione tra difficoltà di apprendimento e svantaggio culturale.

Prodotto finale

Tabulazione dei dati e relazione scritta.

Tempi*Prima fase*

Il lavoro, almeno nella fase di ricerca, può essere incominciato fin dalla classe quarta, a partire dal mese di settembre. Se ipotizziamo di iniziare il progetto dalla classe quarta il lavoro andrà scandito in questo modo:

Classe quarta:

- scelta del progetto
- finalità
- ipotesi di lavoro
- scelta della metodologia

Classe quinta:

- indagine sul campo
- tabulazione dei dati raccolti
- analisi dei dati
- relazione sulla base dei risultati raccolti

Seconda fase

Questa fase del progetto, propriamente operativa, andrà così articolata:

- scelta del campo d'indagine:
 - scuola elementare, secondo ciclo, nove classi
- definizione della metodologia da utilizzare:
 - a) costruzione di una prima tabella di rilevazione dei dati che si ritengono indispensabili per l'indagine
 - b) osservazione partecipante
 - c) intervista con le maestre
 - d) elaborazione e somministrazione di un questionario.

La durata e il metodo dei diversi momenti dell'indagine dovrebbero orientativamente realizzarsi come segue:

- tre mesi per l'osservazione partecipante
- una volta alla settimana con l'inserimento di tre ragazzi per ogni classe elementare presa in esame
- l'intervista con le maestre (registrata) fornirà informazioni sul numero e la tipologia dei bambini che presentano difficoltà d'apprendimento diffuse. Gli alunni impegnati nell'osservazione (osservazione partecipante) dovranno

no essere diversi da quelli impegnati nelle interviste per permettere agli studenti un confronto e un controllo delle informazioni ottenute il più oggettivi possibile. Si dovranno infatti verificare i dati ricavati dall'osservazione in classe e dalle interviste con i docenti della scuola elementare.

Il questionario, elaborato in classe nell'ambito del lavoro dell'area di progetto, andrà somministrato ai bambini e quindi dovrà essere semplice oltre che utile a ottenere i seguenti dati:

- origine familiare
- composizione della famiglia
- livello di istruzione dei componenti del nucleo familiare
- occupazione dei genitori e degli altri componenti adulti della famiglia
- descrizione dell'abitazione
- altro.

Alcuni problemi sono rimasti aperti, anche per mancanza di tempo. Fra questi vale la pena di registrarne alcuni di particolare rilevanza:

- 1) individuazione degli indicatori di svantaggio culturale
- 2) gradazione dello svantaggio culturale
- 3) correlazione tra svantaggio culturale e difficoltà di apprendimento.

L'area di progetto nell'indirizzo linguistico

di Ugo Basso

0. CONSIDERAZIONI PRELIMINARI

0.1. L'area di progetto racchiude indubbe ambiguità, chiede impegni particolari e conduce al di fuori delle esperienze già consumate nel passato: esige la consapevolezza di praticare un terreno nuovo, con i relativi stimoli e rischi.

0.2. L'ipotesi deve essere espressione di volontà e disponibilità di collaborazione, di fatto poco praticata, fra docenti e con gli studenti: la pretesa di applicare solo metodi di lavoro già collaudati potrebbe costituire ostacolo alla realizzazione del progetto.

0.3. L'itinerario, non interamente prevedibile nella fase iniziale della progettazione, deve approdare a un prodotto unitario e originale, convergenza di competenze e discipline rielaborate in un nuovo insieme.

0.4. Occorre affinare e approfondire la professionalità docente per affrontare, nel corretto rispetto dei ruoli, la progettazione insieme agli studenti già nella fase iniziale.

0.5. L'originalità e l'interesse non stanno nella stramberia o nell'eccezionalità degli argomenti (la cui ricerca potrebbe diventare paralizzante e fuorviante), ma nell'approccio metodologico e nella qualità dell'adesione individuale.

1. CHE COSA CHIEDONO I PROGRAMMI

1.1. Nel testo dei programmi Brocca all'area di progetto viene affidato un ruolo di grande ambizione scientifica e culturale, oltre che didattica, tale da sgomentare e addirittura dissuadere dal tentativo l'onesto docente ossequiente alle disposizioni.

1.2. I punti fondamentali sono:

- a. affermazione del principio dell'unitarietà del sapere;
- b. messa a punto di particolari strategie euristiche e eventuale produzione di strumenti di indagine e prototipi tecnici;
- c. addestramento alla programmazione, all'organizzazione, alla catalogazione, alla valutazione comparata dei linguaggi storico-naturali, formali, matematici, artificiali...);

- d. dare vita a un'analisi strutturale ed epistemologica comparata delle discipline coinvolte che permetta una valutazione critica delle varie forme in cui si è presentata la loro interazione;
- e. l'insegnante deve farsi autentico ricercatore per guidare i ragazzi a scoprire la tendenziale convergenza fra epistemologia e didattica disciplinare;
- f. interazione fra apparato conoscitivo del soggetto e situazioni empiriche.

1.3. In sintesi: si tratta in definitiva di dar vita a una ricerca-azione che muova dall'interno delle situazioni per individuare i problemi, le procedure, i modelli, i linguaggi, le tecnologie, le analisi che portano *in itinere* alla consapevolezza epistemologica e al riconoscimento delle identità disciplinari, nonché alla soluzione dei problemi.

1.4. Per arrivare a una fattibilità nei diversi indirizzi, occorre quindi rileggere empiricamente i presupposti filosofici, ai quali aggiungere tre caratteri cardinali di tutto l'impianto Brocca:

- a. necessità dell'acquisizione di una cultura e di una preparazione flessibile;
- b. coinvolgimento degli studenti fino all'autonomia operativa e critica;
- c. problematicità dell'insegnamento.

2. COME OPERARE

2.1. Verificare la disponibilità dei singoli docenti, coinvolgendo comunque tutto il consiglio di classe anche per inevitabili flessibilità degli orari individuali.

2.2. Individuare un'area e, all'interno dell'area, un argomento di effettivo interesse e gradimento per la specifica classe nella quale verrà realizzato (proposta condivisa).

2.3. Verificare che l'area individuata consenta il raggiungimento delle finalità e degli obiettivi che questa attività si pone: in particolare abbia aspetti pratici (anche nell'organizzazione), teorici di studio, valorizzi e rinforzi competenze acquisite, coinvolga tutti gli studenti, interessi diverse discipline (di ciascuna delle quali rilevi contributi e limiti), si svolga secondo un percorso che permetta una ricerca, favorisca valutazioni nelle singole discipline e complessive, realizzi un prodotto finale originale....

2.4. Controllare la disponibilità delle competenze e dei mezzi necessari.

2.5. Flettere alle esigenze della nuova programmazione complessiva i programmi individuali, in particolare nella scansione dei tempi.

2.6. Definire il o i docenti referenti.

2.7. Individuare fra gli studenti un referente, un verbalizzatore di tutte le

operazioni (che consente nella fase terminale di ricostruire tutti i successivi momenti), un coordinatore del prodotto finale e, se l'attività lo prevede, organizzare sottogruppi all'interno della classe; definire i tempi.

2.8. Indicare le fasi operative [qui non è possibile perché variano ampiamente a seconda della natura dei problemi affrontati].

2.9. Ricordare che ciascuno studente deve essere in grado di rendere conto del complesso del progetto, sia nell'aspetto materiale sia culturale, di giustificare scelte e soluzioni, con possibili ulteriori approfondimenti se alcune parti sono state svolte in particolare da individui o gruppi. Ciascuno sarà valutato anche in sede di orale di maturità su questo aspetto del lavoro svolto indipendentemente dalle materie scelte e assegnate dalla commissione.

2.10. Alla conclusione, compilare una relazione sulla costruzione del progetto, dalla definizione alle fasi operative eventualmente con valutazione della funzionalità e delle difficoltà e presentare il prodotto finale cartaceo o magnetico o cinematografico o un apparecchio o una rappresentazione o un restauro effettuato o quant'altro la fantasia può suggerire.

2.11. Da parte dei docenti occorre infine una relazione per la commissione di maturità con una motivazione e una valutazione del progetto, nonché una esplicita segnalazione individuale in ogni giudizio di ammissione.

3. ESISTONO AREE SPECIFICHE PER L'INDIRIZZO LINGUISTICO?

3.1. Benché il progetto non debba necessariamente riguardare singole materie o gruppi di materie, progetti che tengano conto delle specificità dei diversi indirizzi risultano nel contempo meglio graditi da docenti e studenti e meglio giustificati perché colgono interessi e ricadono anche sulla preparazione disciplinare.

3.2. Occorre individuare nelle indicazioni Brocca i caratteri specifici dell'indirizzo linguistico da salvaguardare nella definizione dei progetti che, ovviamente, daranno per presupposta l'effettiva disponibilità delle lingue:

- a. padronanza strumentale di più codici;
- b. buon livello di comprensione interculturale;
- c. familiarità con le problematiche della comunicazione;
- d. possesso di competenze linguistiche finalizzato alla riflessione linguistica comparata, all'incontro con patrimoni di letteratura, di storia, di civiltà, di arte;
- e. gli strumenti logico-interpretativi delle realtà naturali vengono posti in rapporto agli aspetti epistemologici e alla funzione del linguaggio;
- f. recupero di elementi essenziali della geografia.

4. OPERAZIONI PRELIMINARI ALL'ESECUZIONE DEL PROGETTO

4.1. Verificare se il tema ipotizzato appaga un adeguato numero di esigenze (interesse, competenze, gli elementi indicati dal progetto Brocca...).

Suggerisco di partire dalla messa a fuoco del tema e dell'oggetto finale perché di solito è più stimolante per i ragazzi, pur consapevole che il primo momento della procedura dovrebbe essere l'opposto: vale a dire, occorre raccogliere i fattori che si intendono prendere in considerazione per arrivare a individuare l'area entro la quale formulare il tema del progetto, da verificare poi come indicato qui.

4.2. Stabilire quale classe (o classi) saranno coinvolte: precisare gli obiettivi didattici e definire la meta (oggetto, natura del prodotto conclusivo della ricerca).

4.3. Verificare la fattibilità indicando i confini dell'area: discipline e docenti coinvolti direttamente e indirettamente, eventuali altre risorse nella scuola, costi, materiali, attività al di fuori delle mura scolastiche, tempi, ...

Nel caso il progetto prevedesse una durata di più anni, sarà necessario porre delle tappe annuali con eventuali indicazioni di lavoro per l'estate.

4.4. Definire le metodologie e, quando possibile, una o diverse ipotesi su un percorso di ricerca.

4.5. Individuare e distribuire i compiti fra i docenti e fra gli studenti.

Non dimentichiamo che, quanto maggiore è la parte di lavoro svolta con gli studenti, o almeno i referenti fra loro, tanto più ampia sarà la loro esperienza metodologica e culturale.

5. UN PERCORSO REALIZZATO

Sarà ora opportuno indicare nel concreto, a titolo di esempio, un percorso realizzato dalla classe V AL dell'istituto "Virgilio" nell'anno scolastico 1996/97. Il testo che segue costituisce – con pochi ritocchi per questa pubblicazione – la relazione del consiglio di classe alla commissione d'esame sull'attività svolta nell'area di progetto.

5.1. L'ipotesi progettuale

Il consiglio di classe è approdato alla decisione di organizzare un progetto interdisciplinare a conclusione del ciclo di studi secondari superiori, come previsto dall'ipotesi Brocca, dopo molte discussioni e perplessità e soltanto all'inizio dell'ultimo anno. Il consiglio ha ritenuto opportuna l'iniziativa, senza nascondersene le difficoltà, in considerazione:

a. del rilievo dato a questa attività nel progetto didattico seguito nel quin-

quennio;

- b. delle indicazioni ministeriali sullo svolgimento dell'esame esposte nel decreto ministeriale 118 del 22 marzo 1996 e confermato anche per quest'anno;
- c. dell'opportunità condivisa di consentire agli studenti una esperienza didattica a carattere più propriamente sperimentale, anche se con ambizioni filosofiche inferiori a quelle dichiarate nel progetto Brocca.

L'8 ottobre 1996, il consiglio di classe prende in considerazione l'ipotesi di un progetto limitato, con supporto cartaceo, ma con le caratteristiche progettuali. Tutti i docenti convengono sull'opportunità di consentire agli studenti un'esperienza scolastica di diversa collaborazione con i docenti e fra loro e la realizzazione di un progetto appunto nelle sue diverse fasi – dall'articolazione dei compiti, al reperimento dei materiali, alla stesura dei singoli contributi, al prodotto finito. Tuttavia, soprattutto i docenti di lingua straniera, manifestano la preoccupazione che impegnare tempo e energie in attività diverse dall'addestramento nell'uso della lingua comporta una riduzione nello studio dei fondamenti linguistici, nocivo soprattutto per gli studenti con maggiori difficoltà.

Il 29 ottobre 1996 comunque l'ipotesi progettuale prende consistenza: verificato il gradimento da parte degli studenti, il consiglio studia la possibilità di analizzare figure femminili in opere letterarie – una per ciascuna lingua oggetto di studio, compreso l'italiano – trasferite in film. Il progetto consente di valorizzare i programmi delle lingue senza appesantire l'attività curricolare e di introdurre un'attenzione al linguaggio cinematografico d'ordinario estraneo ai programmi curricolari. Il progetto vedrebbe impegnata l'intera classe come gruppo di lavoro nel quale convergerebbero contributi di gruppi più ridotti determinati dalle diverse lingue.

Nella seduta del 5 novembre 1996 il consiglio al completo dei rappresentanti dei genitori e degli studenti delibera l'attivazione di un progetto interdisciplinare approvando le seguenti linee:

motivazione di fondo: i "programmi Brocca" prevedono la realizzazione di un progetto interdisciplinare come attività curricolare oggetto di valutazione sia nelle singole discipline coinvolte sia in sede di esame di maturità, che consenta agli studenti una esperienza scolastica di diversa collaborazione con i docenti e fra loro e la realizzazione di un progetto appunto nelle sue diverse fasi: dall'articolazione dei compiti, al reperimento dei materiali, alla stesura dei singoli contributi, al prodotto finito.

problema: come trasferisce il cinema l'opera letteraria?

tema (definizione provvisoria): la figura femminile in opere di narrativa trasferita nel cinema con analisi di alcuni brani.

docenti referenti: il docente di italiano e storia, coordinatore del consiglio di classe, e la docente di latino.

discipline coinvolte: le lingue, la filosofia con eventualmente altre consulenze.

materiali necessari: le opere di narrativa e le cassette, in italiano o nella lingua originale, dei film oggetto dell'analisi.

metodo: lavori per singoli gruppi e gruppo classe su precise indicazioni di lavoro anche individuali e domestiche; analisi e dibattito; stesura dei risultati.

tempi: alcuni incontri pomeridiani per gli studenti e i docenti referenti; alcune ore in classe per l'analisi delle opere – presenti nei programmi delle singole discipline – e l'intera settimana di interruzione delle lezioni prevista per febbraio per un primo assemblaggio dei materiali.

osservazioni complessive: il progetto muove da una domanda con risposta realmente aperta, richiede competenze già maturate dagli studenti e stimola l'attenzione al confronto fra sé e con testi diversi. Consente di valorizzare i programmi delle lingue senza gravare l'attività curricolare e di introdurre un'attenzione al linguaggio cinematografico d'ordinario estraneo ai programmi curricolari.

5.2. La realizzazione

Assunta la decisione, i docenti referenti hanno provveduto, d'intesa naturalmente con gli studenti, a designare un coordinatore generale delle attività connesse con la realizzazione del progetto; un revisore alla edizione del prodotto finale; un verbalizzatore delle attività.

Si è quindi proceduto alla divisione della classe in gruppi ciascuno dei quali organizzato al proprio interno con un referente fra gli studenti e seguito da un docente. Ogni gruppo è proceduto autonomamente innanzitutto nella scelta delle opere da analizzare sia letterarie sia cinematografiche, quindi nell'analisi delle une e delle altre sia in italiano, per parteciparle all'intero gruppo classe, sia in lingua.

L'intero gruppo classe ha avuto alcune indicazioni, essenziali e sommarie, sul linguaggio cinematografico, in particolare su come guardare un film come testo narrativo, costruito come codice complesso, e sui movimenti della macchina da presa come strumento del punto di vista. E ancora la classe intera ha dato vita, conclusa l'elaborazione dei singoli gruppi, a dibattiti su temi trasversali indicati che hanno permesso un confronto orizzontale fra le diverse opere e i relativi protagonisti, dopo che ciascun

gruppo aveva considerato l'identità e le differenze nell'interpretazione di personaggi e ambienti trasferiti dal testo letterario a quello filmico.

5.3. La valutazione

Le opere studiate sono inserite nei programmi delle singole materie interessate e come tali sono state oggetto di valutazione nel corso del lavoro, anche in confronto alle rispettive versioni cinematografiche: non è stato possibile, viceversa, organizzare una verifica formale di tipo trasversale, affidata quindi ai colloqui di maturità.

Quanto alla valutazione sull'attività nel suo complesso, pur raccogliendo pareri in parte diversi sia fra i docenti sia fra gli studenti, si può dire che certamente è stata un'esperienza nuova, coinvolgente e stimolante se non altro a confronti di problemi e di linguaggi e una proposta di ampie stesure non esclusivamente finalizzate all'esercitazione.

Nel corso del lavoro, come prevedibile, si sono verificati momenti di entusiasmo e momenti di delusione: qualcuno si aspettava un'attività complessivamente più innovativa; alcuni docenti hanno avuto l'impressione di rallentamenti e rinvii da parte degli studenti e questi che non sempre tutti i docenti abbiano partecipato con la disponibilità e il coordinamento auspicabili. Certo un'attività impegnativa messa in atto per la prima volta ha inevitabilmente comportato delle difficoltà anche organizzative, nella valorizzazione delle competenze, nelle effettive possibilità di incontrarsi e fare il punto della situazione.

Comunque l'esperienza è stata ampiamente positiva, soprattutto proprio nell'aspetto progettuale: come definire tempi e interventi, come sollecitare partecipazioni tempestive di persone variamente motivate, come organizzare un testo formato da contributi diversi da assemblare in modo organico. Ma anche nel verificare la possibilità di docenti e studenti di incontrarsi in forme meno tradizionali, di mettere a frutto competenze acquisite in modo più autonomo, e perfino delle difficoltà pratiche di reperire materiali non immediatamente disponibili (cassette di film stranieri), utilizzando anche strutture della scuola e della città per lo più ignorate. In appendice a questo Quaderno sono pubblicate alcune pagine nella forma in cui il lavoro è stato realizzato in classe.

6. ALTRE IPOTESI DI PERCORSI INTERDISCIPLINARI

6.1. Organizzazione della visita a una città italiana o straniera

[L'ipotesi, magari abbastanza scontata, consente però una dilatazione pressoché infinita e pertanto può essere diversamente ampliata a seconda del

tempo (anche anni) che le si vuole dedicare].

– Si può limitarsi ai monumenti e ai luoghi di maggiore interesse, o aggiungere la storia, la situazione politica presente e gli stili di vita. Espandendo ai luoghi del divertimento, alla stagione teatrale, agli spazi pubblicitari, ai trasporti urbani, alla stampa più diffusa, alle discoteche, agli oggetti da shopping....

– L'oggetto finale può essere diverso e articolato.

6.2. Stephen King: le ragioni del successo nel mondo

[Naturalmente la stessa scansione potrebbe valere per qualsiasi altro autore, anche in poesia]

- Individuazione di un racconto sufficientemente breve e tradotto nelle diverse lingue interessate;
- traduzioni nelle diverse lingue a opera degli studenti per effettuare confronti con le traduzioni pubblicate e analizzare le scelte diverse discutendo il problema della traduzione;
- confronto delle critiche nei diversi paesi (stampa locale);
- ragioni letterarie e psicologiche del successo;
- il mercato delle lettere e la letteratura di consumo.

6.3. Ripercorrendo il viaggio di Marco Polo

- L'itinerario di Marco Polo è ancora oggi un percorso di grande interesse turistico e rilevante per i complessi problemi politici e religiosi che vi si incontrano;
- cartografia;
- considerazioni sui viaggi medievali sia come problema di trasporto, sia letterario;
- gli elementi paesaggistici e geologici;
- presentazione antropologica e culturale dei popoli incontrati;
- condizione politica dei diversi stati.

6.5. Costituzioni e vita politica nel mondo occidentale

- Studiare costituzioni e leggi fondamentali di alcuni paesi;
- analizzarle in rapporto fra loro e con la costituzione della repubblica italiana;
- monitorare la stampa politica dei diversi paesi verificando se e quanto e come se ne tratta e quali siano i problemi interni più rilevanti.

[Il confronto può essere efficace anche limitando l'argomento a uno specifico problema: l'economia, il servizio militare, la tutela dell'ambiente... sempre visti nella legge e nella prassi politica]

6.6 Il doppiaggio

- Analisi di un film (italiano o in altra lingua);
- confronto con le versioni doppiate nelle lingue interessate (scelte espressive, resa ed efficacia del dialogo...);
- verifica delle diverse interpretazioni considerando non solo le parole, ma la recitazione (cambiando la lingua, cambiano i suoni; cambiando gli attori, cambia il tono);
- verificare che cosa è rispettato e che cosa tradito;
- effettuare, se si può disporre dei dialoghi scritti, la traduzione di qualche scena e verificare le differenze;
- tentare di proiettare le scene tradotte senza sonoro e sovrapporre recitando la traduzione prodotta.

6.7. Organizzazione di una biblioteca di lingue straniere

- Disporre un catalogo di opere di diversa natura per presentare i paesi dei quali si studia la lingua:
 - a. strumenti (vocabolari, grammatiche, manuali di conversazione, ...);
 - b. grandi opere (enciclopedie...);
 - c. guide turistiche dei paesi interessati;
 - d. manuali fondamentali (storia generale, letteratura, e anche filosofia, storia dell'arte, della scienza, del cinema....);
 - e. opere letterarie fondamentali...;
 - f. principali testate giornalistiche.
- [N.B. L'ipotesi potrebbe anche avere una realizzazione pratica nella costituzione di una sezione della biblioteca di istituto.

Parte seconda
Materiali per un lavoro comune

Relazione introduttiva di M.T. Pirovano

La produzione di materiale per un lavoro comune nel biennio è scaturita dalle riunioni dedicate specificamente al biennio cui sono intervenuti tre gruppi appartenenti alle seguenti aree disciplinari: l'area scientifico-matematica, coordinata dalla prof. Pojasina, l'area letteraria, coordinata dal prof. Pagano e l'area linguistica, coordinata dalla prof. Pirovano.

Dopo una prima fase di comparazione delle esperienze già effettuate dai corsisti nelle diverse scuole di provenienza, si è passati alla produzione di materiale nuovo da valutare e da assemblare per formulare test d'ingresso o di uscita a seconda delle necessità: in particolare, gli insegnanti di matematica hanno elaborato un test d'ingresso per le classi prime, gli insegnanti di biologia un test di uscita per le classi seconde e gli insegnanti di lingua straniera hanno formulato tre test di uscita per la lingua inglese.

L'importanza del lavoro di gruppo è consistita soprattutto nel confronto tra metodologie e approcci provenienti da insegnanti di Istituti Magistrali diversi e nella loro collaborazione per la creazione di un prodotto finale comune, rispondente il più possibile alle aspettative di ognuno.

Le pagine che seguono raccolgono il predetto materiale comune, spiegano la metodologia di lavoro di ogni gruppo e la composizione dei vari test e ne suggeriscono una griglia di valutazione.

Test di uscita di inglese nel biennio

di Maria Teresa Pirovano

Il lavoro di gruppo si è incentrato inizialmente sul confronto delle diverse esperienze nell'utilizzo dei test d'ingresso al primo anno. Si sono discussi gli aspetti positivi e negativi del Prometeo, effettuato per la lingua inglese e francese all'Istituto Virgilio negli scorsi anni. In proposito si è trovata maggiore rispondenza del test Prometeo di uscita dal biennio per quanto riguarda le competenze degli studenti, rispetto a quello di entrata, che è stato giudicato molto complesso e di macchinosa esecuzione.

Gli insegnanti degli altri Istituti hanno riferito le loro esperienze in merito alla somministrazione di altri test d'ingresso, che si sono esaminati e valutati.

Poiché il risultato di tale lavoro ha visto i docenti di lingua inglese più convinti della necessità di trovare un test di uscita dal biennio che fornisca elementi utili di comparazione tra studenti di classi parallele, si è dedicata la continuazione dei lavori alla preparazione di quest'ultimo. Gli insegnanti di tedesco e francese hanno partecipato alla stesura di una lista, comune a tutte le lingue, delle strutture grammaticali irrinunciabili per l'uscita dal secondo anno, nonché alla formulazione della tipologia degli esercizi da sottoporre ai ragazzi.

Il risultato del lavoro è stata la produzione di tre *test di uscita* dal biennio in lingua inglese, articolati sulla valutazione di: 1. la competenza comunicativa degli studenti, 2. la competenza grammaticale, 3. la competenza di "listening" contestualizzato. Si pensa di poter utilizzare i tre test separatamente (quello di ascolto non necessariamente allo scadere del II anno, ma anche a metà del II quadrimestre), per la durata di un'ora ciascuno, per "testare" via via le diverse competenze della classe.

TEST 1**1. Circle the correct answer.**

Vivien: Hello, Richard! Vivien.

- A I'm B That's C This is

Richard: Hi, Vivien! How are you? Are you still living in Houston Street?

Vivien: No, we to a new house. It's in Boston Road, near the cinema.

- A have just moved B moved C were moving

Richard: Oh, nice! the flat you're living in?

- A did you buy B do you bought C have you bought

Vivien: No, we it.

- A have rented B rented C are renting

What about you? attending the course of Russian?

- A Are you still B do you like C will you

Richard: No, unfortunately I'm too busy with the morning school at the moment. And you? taking driving lessons yet?

- A did you start B have you started C are you starting

Vivien: No, I for a new course to start, because I the present teacher.

- A am waiting B will wait C have waited

- A am not liking B don't like C would not like

Richard: I know what you mean! Last year I a teacher of English who was terrible! I sleep during all her lessons!

- A had B have C had had

- A am used to B use to C used to

2. Read the interview with film actress Julia Brothers and add the missing words.

Journalist: What film are you..... at the moment, Mrs Brothers?

Julia: I'm working on "Pretty girl", a film set in San Diego.

Journalist: Oh, interesting! How long on it?

Julia: Well, I only two weeks ago.

Journalist: you tell us what it is about?

Julia: Yes, it's a love story between a girl who to the working class

and lives on the street and a businessman who saves her life.

Journalist: How romantic! you your part?

Julia: Yes, I most of it. I finish it by the end of November.

Journalist: When the film ready for the cinemas?

Julia: I'm sure it before the end of January!

Journalist: Thank you very much, Julia!

3. Read the newspaper article and then write the interview.

The Arab Sheik from Barein, Hadnan Kawagi, is going to visit Dublin in a few days. He is organizing a financing campaign to raise funds for his Mosque in the centre of the Irish city. An Irish journalist has come to interview him before leaving:

Journalist:

1. When/leaving/Barein?

2. Where/going/exactly?

3. Why/want/visit/Dublin?

4. Which/religion?

5. When/come/back/Barein?

Sheik:

I/in 3 days.

I/go/Dublin

I/raise/funds/Mosque

I/Muslim

I/come back/next month.

4. Complete the missing word/s in each sentence.

1. Why are your children so n....., today?

Because they haven't b..... at the park!

2. What a beautiful pen! Can you l..... it to me?

I'm s.....! I must give it to Sue.

3. You'll l..... my new flat. It's much b..... than the one I h..... last year.

4. Make s..... you phone me regularly. I get a..... when I don't hear from you.

Don't w.....! I'll call you every day.

5. Window cleaner or interior decorator?

John Robson is a window cleaner. Not only is window cleaning his bread and butter, it is also his inspiration, because some of his ideas on interior decoration came to him by looking through his customers' windows. He once saw a seaman's chest looking wonderful in someone's room and he set his heart on finding a similar chest. He finally came across one in Camden market. 'They told me it was an old chest that had been rescued from

a ship-wreck – I wanted to believe that, so it's true as far as I'm concerned.' Now, it's in the sitting-room of his top-floor flat with its panoramic view of London.

If the room has a slight Continental air, that's because while he was working in Holland he noticed that Dutch people tended to have wooden floors rather than fitted carpets. 'They have all these different coloured woods, so I decided to bring back home some wood, because I like it a lot.'

John, now 42, is just under two metres tall, long limbed – ideal physique for his job – and soft-voiced, with a gentle manner but a considerable degree of enthusiasm. He's not only a window cleaner, he's also an actor. Before he was either, he was a fireman.

John bought his Persian carpet in a sale out of the money he was paid for playing a part in the TV series 'Robin Hood'. His role of Simpson in the film version of 'Doctors' paid for the sofa and the Victorian armchair. His mother, who died three years ago, gave him most of his plants. The television set stands on a Victorian table that he found in Leicester market. He is devoted to dogs, and his girlfriend gave him a carved wooden dog that he put on the television set. He also has a golden retriever called Bruce.

In Africa he bought some little statues that he saw while he was a drama student there. He then came across two rare boat paintings at a Sunday jumble sale in Devon.

John is now saving all his money because he's hoping to buy his flat from the city council.

Now answer the following questions:

- 1) What is the meaning of the expression 'window cleaning is John's bread and butter', in your opinion?
- 2) Where do some of John's ideas on interior decoration come from?
- 3) Why does he have wooden floors in his flat?
- 4) Is John's appearance appropriate for his job?
- 5) Why has John travelled so much?

Say if the following statements are true or false:

- 1) John used to steal furniture from his customers' homes.
- 2) His flat has a very good view of the city.
- 3) John has a delicate appearance but a strong character.
- 4) He is now a fireman, a policeman and an actor.
- 5) His mother liked plants and he is fond of dogs.

6. Write to your best friend who is now in Scotland saying what you have been doing recently. Ask him/her what he/she has done so far.

FOGLIO RISPOSTE TEST 1:

Es. 1: 1. C 2. A 3. A 4. B 5. A 6. B 7. A 8. B 9. A 10. C

Es. 2: 1. making 2. have you been working 3. started 4. can 5. belongs 6. have you already studied 7. I have learnt 8. I'm going to finish 9. is-going to be 10. it will be

Es. 3: 1. When are you going to leave Barein? I'm going to leave in three days. 2. Where are you going to go, exactly? I'm going to visit Dublin. 3. Why do you want to visit Dublin? Because I'm going to raise some funds for a Mosque. 4. Which is your religion? I'm a Muslim. 5. When will you come back to Barein? I will come back next month.

Es. 4: naughty/ been/ lend/ sorry/ love/ bigger/ had/ sure/ anxious/ worry

Es. 5: 1. It means that with that job he earns his living. 2. The ideas come from his habit of looking through the other people's windows, while he's working. 3. Because he saw Dutch houses, and he liked their wooden floors. 4. Yes, because he is tall and thin. 5. Because he likes buying the furniture for his house in the markets and shops all over the world.
1. false 2. true 3. true 4. false 5. true

Es. 6: free production.

TEST 2**SECTION 1****A:**

- 1 (A) (-) planes fly to Liverpool every Wednesday.
- 2 I don't like (-) (the) lady next door.
- 3 (An) (A) engineer can't always find work.
- 4 Bill hasn't got a cat, (has) (have) he?
- 5 You can sing very well, (do) (can't) you?
- 6 Jill lives in Leeds, (can't) (doesn't) she?
- 7 Ken can't eat this bread. It's (much) (too) stale.
- 8 Jane isn't old (too) (enough) to go out alone.
- 9 This tea is too hot (drinking) (to drink).
- 10 (There's) (It's) a lorry in the street: it's my neighbour's.
- 11 My mother's (at) (to) a conference.
- 12 My sister's (to) (in) bed.

B:

- 1 (Have) (Be) careful! There's a lot of traffic in the streets today!
- 2 I told you to look (in) (after) the children.
- 3 Put your pens (on) (away).
- 4 (You) (To) put sugar in the bowl first.
- 5 First I wake up, (then) (after) I get up.
- 6 First I turn (on) (in) the TV.
- 7 Mary has been in London (for) (since) Sunday.
- 8 Mary has been in London (for) (since) ten days.
- 9 How (much) (long) has Sue been a singer?
- 10 John (have) (has had) a dog since August.
- 11 I've just (have) (had) my tea, thank you.
- 12 Jimmy's had a good (sleep) (sleeping).

C:

- 1 How (much) (long) have you been waiting? 1 hour!!!
- 2 How (long) (long ago) did the meeting start? 10 minutes ago.
- 3 What (have) (did) she do yesterday afternoon?
- 4 Which book did they buy? The new (one) (ones).
- 5 Which pens would you like? (This) (These).
- 6 Which skirts did Jean buy? The red (one) (ones).
- 7 Did Alison pay the bill? Yes, she's just (pay) (paid) it.
- 8 Did you (watch) (watched) a film on TV last night?
- 9 Where's Annie? She's just (went) (gone) home.
- 10 Our car (-) (is) repaired once a month.
- 11 His car (has) (was) repaired yesterday.
- 12 The chips (was) (were) fried in butter.

SECTION 2**A:**

- 1 She's glad (for) (to) meet you.
- 2 (He) (It) was kind of him to tell you the truth.
- 3 (It's) (he's) easy to please.
- 4 She was (excited) (exciting) by the ghost story.
- 5 That ghost story was (excited) (exciting).
- 6 Mandy is very (bore) (boring).
- 7 How (much) (many) books are there on the desk?
- 8 How (much) (many) sugar is there?
- 9 There's (no) (any) sugar in the cupboard.
- 10 How good is your book? (Fairly) (Enough) good!
- 11 How well does James speak Dutch? (Quite) (Enough) well!
- 12 How well does she cook? Very badly (enough) (indeed)!

B:

- 1 Does she know anything about (-) (the) life of Kennedy?
- 2 (-) (the) life is wonderful.
- 3 (-) (The) coffee is bad for your health.
- 4 Lend (to me) (me) that book, please.
- 5 I gave some money (to) (-) Jane.
- 6 Sarah baked a nice apple pie (to) (for) us.
- 7 She (must) (had) to be home early yesterday.
- 8 What time do you (must) (have) to be at the airport?
- 9 (Did) (Must) she have to start early this morning?
- 10 Have another glass of wine! I've already had (an) (one), thank you.
- 11 Sue wants some chocolates. She hasn't had (some) (any) yet.
- 12 Have (some) (any) biscuits! Thank you, I'd love some!

C:

- 1 I've been to Costa Rica. I (was) (have been) there in April.
- 2 Karl (was) (went) to Salt Lake City last winter.
- 3 Karl (has already been) (already went) to Osaka.
- 4 Has Nancy finished her dinner (ago) (yet)?
- 5 Nancy finished her dinner an hour (ago) (yet).
- 6 Nancy has (already) (yet) finished eating.
- 7 Have they (build) (built) the new bridge yet?
- 8 Have you (heard) (hear) what happened?
- 9 Did you (heard) (hear) what happened?
- 10 The students (did) (got) very naughty yesterday.
- 11 When did Geena and David get (married) (marry)?
- 12 Our flight to Dublin got (delay) (delayed).

SECTION 3**A:**

- 1 (What) (You) bad boy!
- 2 (What) (What a) bad boy he is!
- 3 (-) (The) poor are unlucky.
- 4 Your skirt is the same (as) (like) mine.
- 5 Your skirt is (as) (like) my skirt.
- 6 Your skirt is different (than) (from) mine.
- 7 Jane is fatter than (I) (me) am.
- 8 Mary is bigger than (me) (my).
- 9 This is the (bigger) (biggest) church I have ever seen.
- 10 I have never seen a (bigger) (biggest) church.
- 11 That man is the person (who) (what) lives next to my flat.
- 12 That's the shop (who) (which) sells gold.

B:

- 1 What can you see? I can't see (anything) (nothing).
- 2 Did they see anyone? No, they saw (no one) (none).
- 3 She didn't buy anything. (All) (Everything) was terribly expensive there.
- 4 Do you want anything (other) (else)?
- 5 They saw Eddie. (Who) (What) else did they see?
- 6 Mary (did) (went) the shopping all day.
- 7 That fish is good. Yes, it (tastes) (is tasting) nice.
- 8 That song is beautiful. Yes, it (is sounding) (sounds) nice.
- 9 The children (smell) (are smelling) nice.
- 10 She got two shirts. (Both) (All) shirts were marvellous.
- 11 (All the) (All) shirts are expensive in that shop.
- 12 All (-) (the) shirts in that store are cheap.

C:

- 1 I'm (afraid) (think) they've told you a lie.
- 2 She's sorry (that) (for) she won't be able to meet us.
- 3 I (think) ('m thinking) this shop is too expensive.
- 4 What's (happen) (happening) in that square? There's a strike of miners.
- 5 Your brother (looks) (is looking) tired.
- 6 He (looks) (is looking) at his children while they're playing.
- 7 At what temperature (is) (does) water boil?
- 8 Water (boils) (is boiling) at 100° C.
- 9 Pay attention! The water for the tea (boils) (is boiling)!
- 10 (Just) (Just as) I started listening to the tape, there was a black out.
- 11 What (was) (were) Janet and Sylvia doing when the letter arrived?
- 12 The letter arrived (when) (-) they were quarrelling.

SECTION 4**A:**

- 1 I've just seen Lucy. Where's she (been) (gone)?
- 2 Have you seen Fred? Where's he (been) (gone)?
- 3 Philip's gone (to) (in) Florence.
- 4 Phil's (to) (in) Florence.
- 5 The teacher is (to) (at) school.
- 6 Mandy (hasn't been) (has been) to England since 1993.
- 7 Have you heard the news? There (was) (has been) a train accident this morning.
- 8 Last week there (was) (has been) an accident at Victoria Station.
- 9 There (have been) (was) a lot of letters for Mary today.
- 10 When Anne is ready we (going) (will) leave.
- 11 When my husband (will be) (is) asleep I'll go out.
- 12 We will wait (as) (till) Susan is ready.

B:

- 1 I saw a man dressed (with) (in) brown in that room.
- 2 They never agree (to) (with) me!
- 3 During the robbery, the alarm of the bank went (of) (off).
- 4 How much meat did she ask (-) (for)?
- 5 (How) (What) do you want to do?
- 6 Who did Kevin get married (with) (to)?
- 7 I (was) (have been) ill in May.
- 8 It was snowing (since) (all) yesterday night.
- 9 Sue and Jill were studying at 2 o'clock p.m. and they're (still) (now) studying.
- 10 (How much) (How long) has Norma had her dog?
- 11 Your sister (has) (has been) waited for you since 3 o'clock!
- 12 Ron (has) (has been) living in San Francisco since he got married.

C:

- 1 Look at those clouds! I think it's (will) (going to) rain.
- 2 I think the film (will) (going to) be good.
- 3 The bus (will) (is) leaving at 7.41.
- 4 The banks are closing in a few minutes' (-) (time)! Hurry up!
- 5 (Must) (May) I read your paper, please?
- 6 Could I read your paper, please? No, you (couldn't) (can't).
- 7 (Perhaps) (May) I'll visit Jamaica next spring.
- 8 It's (possible) (perhaps) she will win the competition.
- 9 It's just possible that they (might) (to) visit us.
- 10 You may (to) (have to) see a dentist very soon.
- 11 She (must) (had to) stop working late yesterday evening.
- 12 My granny (have) (has) had to get up very early.

FOGLIO RISPOSTE TEST 2**SECTION 1**

A: 1. — 2. the 3. an 4. has 5. can't 6. doesn't 7. too
8. enough 9. to drink 10. there's 11. at 12. in

B: 1. be 2. after 3. away 4. you 5. then 6. on 7. since
8. for 9. long 10. has had 11. had 12. sleep

C: 1. long 2. long ago 3. did 4. one 5. these 6. ones 7. paid
8. watch 9. gone 10. is 11. was 12. were

SECTION 2

A: 1. to 2. it 3. he's 4. excited 5. exciting 6. boring
7. many 8. much 9. no 10. fairly 11. quite 12. indeed

B: 1. the 2. — 3. — 4. me 5. to 6. for 7. had
8. have 9. did 10. one 11. any 12. some

C: 1. was 2. went 3. has already been 4. yet 5. ago
6. already 7. built 8. heard 9. hear 10. got 11. married
12. delayed

SECTION 3

A: 1. you 2. what a 3. the 4. as 5. like 6. from 7. I
8. me 9. biggest 10. bigger 11. who 12. which

B: 1. anything 2. no one 3. everything 4. else 5. who 6. did
7. tastes 8. sounds 9. smell 10. both 11. all 12. the

C: 1. afraid 2. that 3. think 4. happening 5. looks 6. is
looking 7. does 8. boils 9. is boiling 10. just as 11. were
12. when

SECTION 4

A: 1. been 2. gone 3. to 4. in 5. at 6. hasn't 7. has been
8. was 9. have been 10. will 11. is 12. till

B: 1. in 2. with 3. off 4. for 5. what 6. to 7. was 8. all
9. still 10. how long 11. has 12. has been

C: 1. going to 2. will 3. is 4. time 5. may 6. can't
7. perhaps 8. possible 9. might 10. have to 11. had to
12. has

TEST 3 LISTENING

EXERCISE 1:

Look at the pictures and number them according to the conversation that you are going to listen to:



British Museum.



Bus.



Madame Tussaud's.



A fast-food restaurant.



Youth Hostel in London.



Houses of Parliament.

A: Where would you like to go first when you arrive in London?

B: I think I'd like to see my room and rest a little bit. I also want to leave my luggage there and wash.

A: Oh, good! Then you'll be hungry, don't you think so?

B: Well, I'll certainly need to have something to eat and drink. Let's say a quick meal.

A: Good idea! I know a nice place near the river. I can take you there.

B: Wonderful! Is there anything I can visit in that area?

A: Of course, we can walk straight on and get to the Big Ben.

B: Do you think there will be enough time to see also some paintings? I'm very interested in ancient arts!

A: Why not? But we'd better take a means of transport, because it's far away.

B: OK, but I'd like to change some money first, because I don't have any English currency.

A: All right. Then, just in front of the Barclay's Bank we can visit a nice

wax museum, which is famous all over the world.

B: Not bad..... Then the day after we can have a picnic in Hyde Park, if the weather is nice.

A: Wonderful! Let's invite Annie and John! They'll be delighted to meet you again!!

ANSWERS:

1. Youth Hostel – 2. Fast-food – 3. Houses of Parliament – 4. Bus – 5. Madame Tussaud's – 6. British Museum

EXERCISE 2:

We are going to describe 6 people and you must guess which person we are talking about. Write the name of each person next to the correct picture and give the missing part of the dialogues.



Richard



Jane



John



Sarah



Karen



Mr Morgin

1) Which is number one?

Number one is a girl.

Is she slim or fat?

She is slim.

Can you describe her hair?

Yes, she has dark, curly hair.

Is she wearing glasses?

No, she isn't.

Is she wearing a dress?

No, she's wearing a shirt and a skirt.

Is she doing anything special?

Yes, she's who is of her!

OK, number 1 is.....!

2) Is number 2 a girl or a boy?

Number 2 is a girl.

Is she tall, short or medium?

I can't tell you. She's probably tall.

Can you tell me if she's heavy or slim?

She looks quite slim.

Does she have light or dark hair?

She's got short, light hair.

Is she wearing a shirt and a tie?

Yes, she's wearing a shirt, a tie and a

And what is she doing?

She's probably going to

All right, number 2 is.....!

3) Which is number 3?

Number 3 is a man.

Is he standing or sitting?

He's sitting and he's going to relax.

What about his hair?

He's got short, dark hair.

Is he wearing a dressing-gown?

Yes, and a of, too!

I see, and he's also control in his right

Right, so now you can tell me that number 3 is

4) Which is number 4?

Number 4 is a woman.

Is she tall, short or medium?

She is medium height and build.

Does she have long hair?

Yes, quite long. And she's blond, so she's got
 What is she wearing?
 ...Nothing! Just a around her!
 Oh yes, isn't she going to?
 Yes, exactly. So number 4 is

5) I think number 5 is a boy, am I right?
 Yes, and quite handsome.
 He isn't working at the moment, is he?
 No, he's certainly together with a friend.
 Does he have short, dark hair?
 Yes, and he's quite tall and thin.
 Is he wearing a and a pair of?
 Yes, exactly. And he's in his hand!
 Oh yes, it's a tennis
 So, number 5 is

6) Number 6 is another boy, right?
 Yes, of course.
 Has he got long hair?
 Yes, dark hair, to be precise.
 Is he?
 Yes, he looks quite handsome.
 He's not wearing a pullover, is he?
 Right, he's wearing only a
 And he's doing something special!
 Oh yes, he's going to a and listen to it in peace!
 Wonderful! I got them all. Number 6 is

ANSWERS:

1- looking at a boy taking a photograph Sarah
 2- jacket type a letter Jane
 3- pair of glasses holding the remote hand Mr Morgin
 4- light hair towel body have a bath Karen
 5- T-shirt shorts holding something racket John
 6- Wavy good-looking shirt play/record Richard

EXERCISE 3:

Here is a list of symptoms and illnesses. Complete the prompts you are going to listen to with the appropriate words, then give some advice to each person.

temperature/ bleeding/ cough/ sore/ pain/ nausea/ sick/ cut/ sneezing/ infection/ flu/ food poisoning.

1- Did you know that Jim felt very after eating at the Japanese restaurant? He has had terrible for 3 days! Do you think it is?
ADVICE.....

2- Sue had this while cooking the fish, yesterday. The wound was so deep that it wouldn't stop She must have picked up an
ADVICE.....

3- I've got a throat and a very annoying I think it's the which is spreading around.
ADVICE.....

4- Hi, Rich! What's the matter?
Can't you see? My nose is running and I keep on I've also got a and a terrible headache! Do you think I can consider myself lucky because I don't have a in my back as well?

ANSWERS:

1- Sick nausea food poisoning

2- cut bleeding infection

3- sore cough flu

4- sneezing temperature pain

GRIGLIA PER LA VALUTAZIONE

Test 1: totale 55	55/55=	OTTIMO
	50/55=	BUONO
	45/55=	DISCRETO
	40/55=	PIÙ CHE SUFF.
	35/55=	SUFF.
	30/55=	INSUFF.
	25/55=	GRAVEMENTE INSUFF.
Test 2: totale 144	144/144=	ECCELLENTE
	130/144=	OTTIMO
	120/144=	BUONO
	110/144=	DISCRETO
	100/144=	PIÙ CHE SUFF.
	90/144=	SUFF.
	80/144=	INSUFF.
	70/144=	GRAVEMENTE INSUFF.
Test 3: totale 47	47/47=	OTTIMO
	40/47=	BUONO
	35/47=	DISCRETO
	30/47=	PIÙ CHE SUFF.
	25/47=	SUFF.
	20/47=	INSUFF.
	15/47=	GRAVEMENTE INSUFF.

Matematica: test di accesso

Dalla scuola media alla prima superiore

di Maria Teresa Pojasina

La matematica è essenzialmente un linguaggio con caratteristiche di precisione e di coerenza che si deve adattare a molte discipline. Il modello matematico consente di passare da una situazione concreta sperimentale a un insieme di formule ed equazioni che la descrivono.

Ciò non avviene solo per le scienze sperimentali ma anche per l'economia e le scienze sociali. È per questo che lo strumento matematico dovrebbe avere una sua specifica valenza anche negli studi di indirizzo prevalentemente umanistico.

Partendo da queste considerazioni ci siamo interrogati sulle finalità che vogliamo porci con l'insegnamento della matematica negli indirizzi linguistico e sociopsicopedagogico ma, prima ancora, ci siamo chiesti quale può essere il bagaglio di conoscenze irrinunciabili su cui basare lo sviluppo del percorso didattico.

Rileggendo i vari test di ingresso alla scuola media superiore, quelli ufficiali come Prometeo del M.P.I., M1 dell'IRSSAE o come Vamio o altri ancora costruiti da vari colleghi e da noi stessi si può constatare che l'attenzione è posta su tutte le parti dei programmi di scuola media: aritmetica, algebra, geometria, logica, teoria degli insiemi ecc.

Inoltre, in generale, i Test d'ingresso si propongono di misurare oltre alle conoscenze dei ragazzi anche il loro grado di intuizione e le loro capacità di analisi e sintesi e di rielaborazione personale.

Se lo scopo di un test d'ingresso è quello di fotografare la situazione di un gruppo-classe per impostare una programmazione e un percorso didattico, quanto detto prima è irrinunciabile.

Spesso però ci accorgiamo che col passare del tempo riaffiora tragicamente l'ignoranza nel calcolo elementare che può pregiudicare anche l'acquisizione dei concetti fondamentali.

Il saper fare calcoli coi numeri deve essere qualcosa di talmente acquisito da diventare naturale e spontaneo.

Il calcolo elementare sta alla matematica come il saper scrivere e leggere sta a qualsiasi disciplina umanistica.

Come non si può studiare la storia se non si sa leggere un libro, così non si può fare della geometria analitica o semplicemente della statistica descrittiva se non si sanno usare i numeri.

Abbiamo quindi pensato di costruire non un test d'ingresso ma un test d'accesso che abbiamo concepito come una raccolta delle conoscenze e capacità minime richieste per accedere allo studio della matematica nella scuola media superiore ad indirizzo linguistico e sociopsicopedagogico.

Del resto il "Syllabus di matematica" compilato dai membri della Commissione scientifica dell'UMI per gli studenti che, superata la maturità,

intendono iscriversi a un corso universitario di tipo scientifico è nello stesso spirito e, anzi, è stato per noi un autorevole esempio.

Proponiamo di somministrare il test agli alunni di terza media, all'atto dell'iscrizione alla scuola superiore con l'invito ad autovalutarsi.

Lo studente che sappia rispondere ad un gran numero di quesiti potrà sentirsi abbastanza tranquillo, se invece sono molti i quesiti a cui non sa rispondere sarà bene che cerchi di colmare le sue lacune prima di iniziare il nuovo ciclo scolastico.

TEST DI ACCESSO

Conoscenze e capacità minime richieste per l'accesso alla scuola media superiore a indirizzo linguistico e sociopsicopedagogico.

SAPERE

Le operazioni coi numeri naturali. Addizione, moltiplicazione, sottrazione, divisione e potenza

Il confronto fra numeri naturali

Il ruolo dello zero

Le proprietà delle operazioni

Le operazioni coi numeri relativi: la regola dei segni

Il confronto fra numeri relativi

Le frazioni: operazioni e disequaglianze

Numeri decimali e frazioni

Scomposizioni in fattori primi, divisibilità, M.C.D. e m.c.m. fra numeri.

SAPER FARE

1) Quale fra le seguenti operazioni non è possibile?

A $5:2$

B 5×0

C $5-5$

D $5:0$

2) Quale tra i seguenti numeri non si può trasformare in frazione?

A $7,3$

B $\sqrt{3}$

C 4

D $2,5$

3) Quale espressione equivale a $(15-12) : 3$?

A $15/3 - 12/3$

B $15:3-12$

C $15:12-3$

D $15-12/3$

4) Quale è il risultato di $2 \times 5/3$?

A $10/6$

B $10/3$

C $5/6$

D 30

5) Nella retta numerica a quale valore corrisponde il punto segnato?



A $4,7$

B $4,17$

C $4,47$

D $4,1$

- 6) Quanto vale $0:7$?
A 0 B 7 C Non ha significato D 0,7
- 7) Se al numero 0,777 aggiungi un centesimo ottieni:
A 0,7771 B 0,778 C 0,787 D 0,888
- 8) Il doppio di $\frac{3}{4}$ è:
A $\frac{5}{4}$ B $\frac{3}{2}$ C $\frac{6}{8}$ D $\frac{3}{8}$
- 9) Fra quali numeri naturali è compresa la frazione $\frac{7}{4}$?
A fra 1 e 2 B fra 2 e 3 C fra 4 e 7 D fra 7 e 4
- 10) A quale numero decimale equivale $\frac{15}{3}$?
A 0,5 B 5 C 15,3 D 0,3
- 11) A quale numero decimale equivale $\frac{1}{3}$?
A 3 B 0,3 C 3,1 D 0,(3)
- 12) A quale frazione corrisponde 5,2?
A $\frac{5}{2}$ B $\frac{26}{5}$ C $\frac{52}{9}$ D $\frac{2}{5}$
- 13) A quale frazione corrisponde 1,7?
A $\frac{16}{9}$ B $\frac{17}{10}$ C $\frac{17}{7}$ D $\frac{17}{90}$
- 14) Quale è il risultato di $-7+8$?
A -1 B 1 C -15 D -56
- 15) Fra le seguenti disequazioni una sola è falsa: quale?
A $4 < 7$ B $-6 < -9$ C $-4 > -7$ D $3 > -7$
- 16) Fra le seguenti disequazioni una sola è vera : quale?
A $-2 < -6$ B $-3 > 3$ C $7 > -10$ D $0 < -4$
- 17) A quanti quarti equivale il numero 1?
A un quarto B due quarti C tre quarti D quattro quarti
- 18) Una delle seguenti frazioni equivale a tre: quale?
A $\frac{11}{33}$ B $\frac{12}{4}$ C $\frac{3}{3}$ D $\frac{1}{3}$
- 19) A quanti settimi equivale tre?
A sette settimi B ventun settimi C tre settimi D nove settimi
- 20) Come completeresti la frase seguente?
Ognuna delle seguenti frazioni $\frac{24}{3}$, $\frac{6}{3}$, $-\frac{42}{7}$ equivale a un numero intero perché:
A il numeratore è un numero pari
B il denominatore è un numero primo

- C il numeratore è multiplo del denominatore
- D il numeratore è maggiore del denominatore

21) Fra le seguenti coppie indica quella in cui la prima frazione è minore della seconda:

- A $28/4$; $12/3$ B $15/3$; $40/8$ C $20/10$; $9/3$ D $10/2$; $10/5$

22) Quale delle seguenti frazioni è minore di uno?

- A $6/5$ B $8/9$ C $4/3$ D $3/3$

23) Come completeresti la seguente frase ?

Tutte le seguenti frazioni: $2/3$, $12/40$, $6/10$ sono minori di uno perché il loro numeratore:

- A è un numero pari
- B è minore del denominatore
- C è diverso dal denominatore
- D è divisore del denominatore

24) Indica fra le seguenti frazioni quella maggiore di uno:

- A $23/24$ B $7/6$ C $10/20$ D $5/5$

25) Indica come completeresti la seguente frase:

Tutte le frazioni: $17/3$, $13/5$, $13/7$ sono maggiori di uno perché il loro numeratore

- A è un numero primo
- B è primo col denominatore
- C è maggiore del denominatore
- D è diverso dal denominatore

26) Come esprimi in quarti i numeri 2 e 3?

- A $2/4$ e $3/4$ B $4/4$ e $6/4$ C $8/4$ e $12/4$ D $4/4$ e $8/4$

27) Una di queste frazioni è compresa tra 3 e 4. Quale?

- A $3/4$ B $13/4$ C $7/4$ D $10/4$

28) Fra quali numeri interi è compresa la frazione $13/3$?

- A fra 2 e 3 B fra 1 e 3 C fra 4 e 5 D fra 0 e 1

29) Tra quali numeri è compresa la frazione $-7/5$?

- A fra -2 e -1 B fra 5 e 7 C fra -7 e -5 D fra 2 e 3

30) Se al numero 2 aggiungo $1/2$ ottengo:

- A $3/2$ B 3 C $5/2$ D $2/2$

31) Indica quale fra le seguenti affermazioni è falsa. La frazione $3/2$ si può esprimere in:

- A quarti B sesti C quindicesimi D decimi

- 32) Indica quale fra le seguenti frazioni non è equivalente a $\frac{6}{7}$
A $\frac{12}{14}$ B $\frac{42}{49}$ C $\frac{24}{28}$ D $\frac{36}{49}$
- 33) Quali delle seguenti frazioni si ottiene riducendo $\frac{16}{36}$ ai minimi termini?
A $\frac{4}{9}$ B $\frac{4}{6}$ C $\frac{8}{18}$ D $\frac{2}{3}$
- 34) Completa la seguente frase: una frazione è riducibile ai minimi termini quando numeratore e denominatore sono:
A diversi fra loro
B uno il doppio dell'altro
C divisibili per uno stesso numero
D entrambi il quadrato di un numero
- 35) Completa: una frazione si riduce ai minimi termini dividendo numeratore e denominatore
A per il loro M.C.D.
B per uno stesso numero
C per il più piccolo dei due
D per l'unità
- 36) Quale numero devi mettere al posto di x affinché la frazione $\frac{x}{36}$ sia equivalente a $\frac{5}{6}$?
A 30 B 25 C 20 D 15
- 37) Come completeresti la seguente frase: le frazioni $\frac{15}{10}$ e $\frac{12}{8}$ sono equivalenti perché:
A sono divisibili per uno stesso numero
B riducendole ai minimi termini si trova la stessa frazione
C hanno entrambe il denominatore multiplo di due
D si passa da una all'altra dividendo numeratore e denominatore per lo stesso numero
- 38) Cosa si deve aggiungere a $\frac{2}{5}$ per avere 1?
A $\frac{4}{10}$ B $\frac{1}{5}$ C $\frac{6}{10}$ D $\frac{2}{5}$
- 39) Indica la maggiore fra le seguenti frazioni:
A $\frac{7}{12}$ B $\frac{13}{12}$ C $\frac{3}{12}$ D $\frac{5}{12}$
- 40) Completa: fra due frazioni aventi lo stesso denominatore è maggiore quella
A che ha il numeratore maggiore
B che è maggiore di uno
C che ha numeratore minore
D che non è ridotta ai minimi termini

41) Indica la minore fra le seguenti frazioni:

- A $7/6$ B $7/13$ C $7/3$ D $7/5$

42) Completa: fra due frazioni aventi lo stesso numeratore è minore quella che

- A ha denominatore minore
 B è minore di uno
 C ha denominatore maggiore
 D è ridotta ai minimi termini

43) Quale è la minore fra le seguenti frazioni:

- A $2/3$ B $3/4$ C $4/5$ D $5/6$

44) La scomposizione di 28 in fattori primi è:

- A $2^2 \times 7$ B 7×4 C $20 + 8$ D 14×2

45) Il M.C.D. fra 25 e 9 è:

- A 5 B 3 C non esiste D 1

46) Il m.c.m. fra 8 e 6 è :

- A 48 B 8 C 24 D non esiste

47) Quale è corretta?

- A $2^2 \times 3^2 = 6^2$ B $2^2 \times 3^2 = 6$ C $2^2 \times 3^2 = 5^2$ D $2^2 \times 3^2 = 5^4$

48) Quale è corretta?

- A $2^2 + 3^2 = 5^2$ B $2^2 + 3^2 = 6^2$ C $2^2 + 3^2 = 13$ D $2^2 + 3^2 = 2^5$

49) 2 elevato alla quinta è uguale a:

- A $2 \times 2 \times 2 \times 2 \times 2$ B 2×5 C $2+2+2+2+2$ D 64

50) Tra le seguenti eguaglianze una sola è falsa. Quale?

- A $7:0 = 7$ B $0:7 = 0$ C $7 \times 0 = 0$ D $7 > 0$

51) Segna la risposta esatta:

- A $(-3) \times (-4) = -12$ B $(-3) \times (-4) = 12$ C $(3) \times (4) = -12$ D $(-3) \times (4) = 12$

52) Segna la risposta esatta

- A $(-2)^2 = 4$ B $-(-2)^2 = 4$ C $(-2)^2 = 4$ D $-2^2 = 4$

Area scientifico-sperimentale nel biennio

Test d'uscita di biologia

di Irene Lorenzoni e Laura Milesi

Il presente lavoro è scaturito da incontri a cui hanno partecipato con continuità tre insegnanti impegnate nell'attuazione del progetto Brocca per quel che riguarda l'insegnamento delle scienze sperimentali. Tra i problemi affrontati particolarmente sentiti sono stati quelli qui di seguito elencati.

1) Quali nozioni e competenze scientifiche di base sono necessarie per affrontare lo studio delle Scienze della Terra e della Biologia?

2) Come realizzare il raccordo tra l'insegnamento della Biologia nel biennio e nel triennio tenendo presente che tra i due corsi esistono due anni di pausa?

3) Quale impostazione dare all'insegnamento delle materie scientifiche nel biennio? Deve essere prevalentemente informativo o formativo? E se si ritiene di optare per una mediazione, quali tagli operare tra i numerosi obiettivi e contenuti proposti dal progetto Brocca?

Si è presa la decisione di approfondire il terzo punto, in particolare obiettivi, metodi e contenuti della Biologia del biennio. A tale scopo si è formulato un test d'uscita, che ha permesso anche di verificare quali argomenti gli insegnanti riescono a svolgere nelle loro classi.

Il test che ne è risultato contiene domande di ecologia, principi di classificazione, teoria dell'evoluzione darwiniana, funzioni riproduttive e nutritive a livello degli organismi e anche a livello cellulare, genetica mendeliana. Per ogni domanda si è riflettuto sulle abilità che si intendono prevalentemente misurare e per ciascuna si è attribuito un punteggio.

Contiene domande con risposta a scelta multipla, ricerca di corrispondenze tra termini e definizioni, completamento guidato di frasi, interpretazione di schemi e risoluzione di un problema.

Il test non ha la pretesa di sostituire il test Prometeo d'uscita per la sezione relativa alla Biologia. Il test Prometeo a suo tempo è stato molto utile come indicazione di quali siano secondo il Ministero gli argomenti ritenuti fondamentali a livello nazionale. Nella pratica, tuttavia, gli insegnanti che hanno partecipato al corso hanno constatato che non è possibile trattare con una certa profondità tutti gli argomenti affrontati nel test Prometeo. Le domande del test prodotto si riferiscono ad argomenti che permettono una trattazione più descrittiva e più vicina alle esperienze reali degli allievi o realizzabili in un laboratorio scolastico, lasciando per il triennio l'aspetto molecolare e biochimico.

Il test è stato somministrato nelle prime due settimane di scuola dell'anno scolastico 97/98 alle classi terze con progetto Brocca e a due classi quarte del Magistrale tradizionale dell'Istituto Virgilio. È stato utilizzato

anche per valutare il “saldo” dei “debiti formativi”.

Nel biennio Brocca era già stato concordato un piano di lavoro comune tra i docenti di scienze che prevedeva il 75% delle ore dedicate a contenuti comuni.

Si è effettuata un’analisi e un confronto dei risultati tra quattro classi del sociopsicopedagogico, due classi del linguistico e una classe del magistrale.

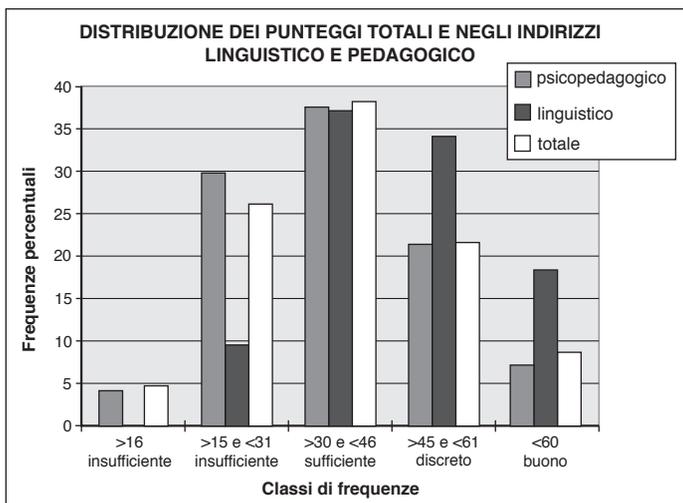
La media generale è stata di 38,5 punti corrispondente praticamente al 38% (il punteggio massimo era di 99 punti). Tale media, relativamente bassa, è da imputare anche al tempo limitato, di 50 minuti, concesso agli studenti (quasi nessun allievo ha completato il lavoro).

I risultati ottenuti nell’indirizzo linguistico sono stati superiori a quelli dell’indirizzo sociopsicopedagogico, pur con notevoli diversità da classe a classe, soprattutto nel sociopsicopedagogico. Il confronto con il magistrale è meno significativo perché il programma che vi era stato svolto era parzialmente diverso. Le frequenze dei punteggi a cui sono state attribuite le valutazioni di gravemente insufficiente, insufficiente, sufficiente, discreto e buono sono riportate nella tabella 1 e nel grafico 1.

Tabella 1

	N° alunni	media punteggi	grav. insuff. <16	insuff. >15 e <31	suff. >30 e <46	discreto >45 e <61	buono >60
psicopedagogico	98	39,2	4,1	29,6	37,8	21,4	7,1
linguistico	32	47,9	0,0	9,4	37,5	34,4	18,8
magistrale	21	31,8	15,0	40,0	40,0	5,0	0,0
totale	151	38,5	4,6	26,5	38,4	21,9	8,6

Grafico 1



Sono stati valutati gli indici di facilità delle domande, identificati con le frequenze percentuali di risposte corrette e sono riportati nelle tabelle II e III. Le risposte offrirebbero parecchi spunti di riflessione. Se ne citano due.

È da notare che le domande sull'evoluzione sono numerose. Nel progetto Brocca di seconda non si parla esplicitamente della teoria darwiniana, ma in quinta se ne dà per scontata la conoscenza quando si invita ad approfondire l'argomento sull'evoluzione umana. Inoltre nell'indirizzo sociopsicopedagogico nei programmi di psicosociologia di prima compare spesso il capitolo "Basi biogenetiche della cultura e i primati umani e non umani". Nel piano di lavoro concordato tra gli insegnanti di scienze l'evoluzionismo è affrontato come ipotesi legata ai principi di classificazione moderna. È sorprendente come nonostante l'impegno di vari insegnanti, quello di biologia compreso, permangano nella mente degli studenti falsi stereotipi come quello che la selezione naturale si fonda su combattimenti, evidentemente anche delle piante, tra gli individui di una specie per il possesso del cibo e dello spazio (domanda 1)! Permangono inoltre diffuse confusioni tra la teoria di Darwin e Lamarck (vedi domanda 7).

È tuttavia probabile che alcune domande vadano riviste per eliminare alcune ambiguità. Solo tre allievi hanno risposto correttamente in modo completo al problema di genetica. Il test dimostra che la genetica, se trattata in modo formativo, richiede tempi lunghi che ovviamente non possono non andare a scapito di altri contenuti.

TAB. II. INDICI DI FACILITÀ DELLE DOMANDE A SCELTA MULTIPLA

Frequenza percentuale risposta corretta	N° domanda	Frequenze percentuali delle varie risposte					Omissis	Argomento
		A	B	C	D	M		
14,6	1	3,3	14,6	70,2	5,3	6,6	evoluzionismo	
16,6	2	33,8	34,4	16,6	7,9	7,3	classificazione	
37,1	5	19,2	23,8	14,6	37,1	5,3	classif. evoluzion.	
9,9	8	9,9	11,9	8,6	17,9	51,7	fisiologia cellulare	
51,0	9	20,5	51,0	15,9	5,3	7,3	morfologia cellulare	
26,5	10	2,0	13,9	24,5	26,5	33,1	fisiologia alimentaz.	
22,5	11	13,9	26,5	22,5	21,9	10,6	classif. morf. cell.	
37,1	13	37,1	15,2	5,3	3,3	39,1	fisiologia generale	
18,5	14	7,9	33,8	18,5	24,5	15,2	teoria cellulare	
40,4	17	16,6	20,5	40,4	9,3	13,2	genetica	
58,3	18	8,6	7,9	14,6	58,3	10,6	genetica	
26,5	21	19,2	14,6	26,5	26,5	13,2	riproduzione	
29,8	22	30,5	13,2	8,6	29,8	17,9	riproduz. e genetica	
49,7	23	3,3	8,6	49,7	17,9	20,5	riproduz. umana	
37,7	24a	37,7	21,2	15,9	0,7	24,5	riproduz. cellulare	
49,9	24b	17,2	49,7	9,9	0,0	23,2	riproduz. cellulare	
35,1	24c	35,1	11,9	26,5	0,7	25,8	riproduz. cellulare	
10,6	26	27,2	20,5	10,6	15,2	26,5	fisiologia alimentaz.	
28,5	27	28,5	4,0	13,2	25,2	29,1	fisiologia alimentaz.	

TAB III. INDICE DI FACILITÀ DELLE ALTRE DOMANDE

numero domanda	frequenza percentuale delle risposte completamente corrette	frequenza percentuale delle risposte parzialmente corrette	frequenza percentuale delle risposte completamente errate od omesse	argomento
3	16,5	62,0	21,5	evoluzionismo
4	19,0	7,6	73,4	evoluzionismo
6	42,4	27,2	30,4	classificazione
7	55,1	7,0	36,7	evoluzionismo
12	8,3	32,7	60,3	biologia generale
15	11,4	39,2	49,4	teoria cellulare
16	41,8	44,3	13,9	genetica
19	2,4	7,9	89,7	genetica
20	7,5	65,2	27,3	ecologia
25	34,6	39,6	25,8	fisiologia generale
29	14,3	16,5	69,2	riproduzione cell.
30	8,8	35,8	55,3	anatomia e fisiologia

La tabulazione dei risultati e l'analisi dei risultati è stata realizzata con il foglio elettronico Excel 5.

BIBLIOGRAFIA

Alcune domande sono state tratte con modifiche da: A. Gainotti e A. Modelli, *La biologia, diversità e unità della vita*, Zanichelli, Bologna 1995.
 La fig. 1 è stata modificata da «Scientific American»: R. Lewontin, *L'adattamento*, settembre 1973.
 La fig. 5 è stata modificata da BSCP, *Dalle molecole all'uomo*, Zanichelli, Bologna 1967.

TEST D'USCITA DI BIOLOGIA

CLASSIFICAZIONE, EVOLUZIONE, CELLULA, GENERALITÀ SULLE FUNZIONI, ALIMENTAZIONE, RIPRODUZIONE E GENETICA

Domanda 1. Punti 2. Abilità: comprensione.

Darwin afferma che il meccanismo della riproduzione fa sì che il numero dei nuovi nati superi quello dei genitori, mentre le risorse alimentari e soprattutto lo spazio non aumentano con lo stesso ritmo. Cosa deduce da ciò Darwin?

Scegli la risposta corretta.

- A. Le popolazioni di piante e di animali si accrescono numericamente di anno in anno;
- B. molti organismi muoiono;
- C. si instaurano combattimenti tra gli individui di una data specie per il possesso di cibo e dello spazio;
- D. ad ogni generazione avviene una colonizzazione di nuovi ambienti.

Domanda 2. Punti 2. Abilità: comprensione.

Scegli la risposta corretta.

L'ala di un pipistrello e l'ala di un passero sono

- A. due organi analoghi
- B. due organi omologhi
- C. due organi sia analoghi sia omologhi
- D. due organi vestigiali

Domanda 3. Punti 5. Abilità: comprensione.

3. Associa ciascuno dei seguenti termini o frasi della sezione A con uno o più dei nomi della sezione B (utilizza la tabella del foglio risposta)

Sezione A

- a) Specie fisse e immutabili;
- b) progressione geometrica;
- c) selezione naturale;
- d) ereditarietà dei caratteri acquisiti;
- e) variabilità intraspecifica;

Sezione B

- 1. C. Darwin;
- 2. T.R. Malthus;
- 3. C. Linneo;
- 4. J.B. Lamarck;
- 5. A.R. Wallace;

Domanda 4. Punti 4. Abilità: applicazione.

Osserva la figura 1 relativa a due popolazioni diverse di organismi che vivono nello stesso luogo e spiega cosa è successo, possibilmente pensando ad un esempio concreto, utilizzando concetti quali selezione o, se pre-

ferisci, competizione immaginando fattori che mettano in atto selezione o competizione. Fornisci la spiegazione nel foglio risposta.

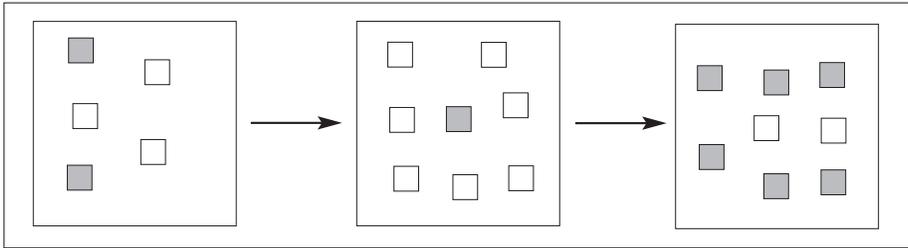


Figura 1

Domanda 5. Punti 2. Abilità: comprensione.

Osserva la fig. 2. Quale delle seguenti frasi ti sembra la più adatta come titolo?

- A. esempio di radiazione adattativa;
- B. esempio di animali che appartengono alla stessa classe;
- C. esempio di animali che hanno subito un'evoluzione lamarckiana;
- D. esempio di convergenza.

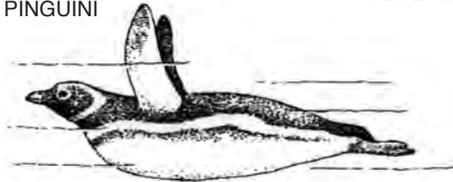
BALENE



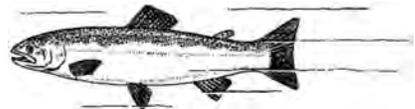
FOCHE



PINGUINI



PESCI



SERPENTI DI MARE



Figura 2

Domanda 6. Punti 5. Abilità: applicazione.

Osserva l'albero evolutivo in figura 3. Indica (utilizza il foglio risposte)

- A. le specie attualmente viventi
- B. una specie estinta
- C. l'antenato comune più recente delle specie A e B
- D. l'antenato comune più recente di tutte le specie viventi
- E. l'antenato comune più antico di tutte le specie rappresentate

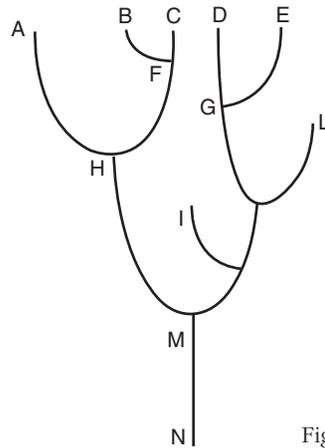


Figura 3

- A.
- B.
- C.
- D.
- E.

Domanda 7. Punti 4. Abilità: applicazione.

I ghepardi sono animali terrestri molto veloci. Sia Lamarck sia Darwin avrebbero spiegato questa straordinaria velocità come risultato dell'evoluzione, ma l'avrebbero fatto in maniera diversa.

Utilizza le seguenti proposizioni, mettendole in corrispondenza di Lamarck o di Darwin. Utilizza il foglio risposte.

- a. I ghepardi di una popolazione ancestrale avevano strutture muscolari capaci di potenze diverse.
- b. La muscolatura dei ghepardi viene sviluppata nel rincorrere la preda, e i ghepardi divenuti più veloci trasmettono le caratteristiche della muscolatura ai figli.
- c. Solo i ghepardi che nascono con struttura muscolare più sviluppata riescono a nutrirsi e a raggiungere l'età adulta ed avere figli.
- d. La struttura muscolare è una caratteristica ereditabile.

Domanda 8. Punti 2. Abilità: comprensione.

Scegli il completamento esatto.

Un globulo rosso, dotato di membrana cellulare piuttosto fragile, immerso nell'acqua distillata

- A. scoppia;
- B. si raggrinzisce diminuendo di volume;
- C. non si altera;
- D. si rigonfia ma non scoppia perché è protetto dalla parete cellulare.

Domanda 9. Punti 2. Abilità: conoscenza.

Scegli il completamento esatto.

La parete cellulare è presente:

1. nelle cellule animali
2. nelle cellule vegetali
3. nelle monere
4. nei protisti

Scegli tra:

- A. 1, 2, 3, 4
- B. 2, 3
- C. 2, 3, 4
- D. 3, 4

Domanda 10. Punti 2. Abilità: conoscenza.

Scegli il completamento esatto.

Le parole “assorbimento” e “assimilazione”:

- A. significano praticamente la stessa cosa.
- B. l’“assorbimento” indica un fenomeno che avviene nello stomaco e l’“assimilazione” indica un fenomeno che avviene in tutti i tessuti.
- C. l’“assorbimento” indica l’assunzione di cibo e l’“assimilazione” la sua trasformazione.
- D. l’“assorbimento” indica un fenomeno che è necessario all’“assimilazione”.

Domanda 11. Punti 2. Abilità: conoscenza.

Scegli il completamento esatto.

Le cellule eucariote sono presenti.....

- A. solo negli organismi autotrofi
- B. solo in organismi pluricellulari
- C. sia in organismi unicellulari che pluricellulari
- D. solo in organismi unicellulari

Domanda 12. Punti 9. Abilità: conoscenza.

Metti in ordine di complessità crescente i seguenti oggetti:

- a) molecola, b) ecosistema, c) tessuto, d) organismo, e) cellula eucariote,
- f) organo, g) cellula procariote, h) atomo, i) DNA.

Utilizza il foglio risposta.

Domanda 13. Punti 2. Abilità: conoscenza.

Quale delle seguenti definizioni ti sembra la più adatta per la parola omeostasi in biologia:

- A. insieme di meccanismi che assicurano la costanza dell'ambiente interno
- B. meccanismi che mantengono costante la temperatura corporea
- C. mancanza di movimento
- D. coordinazione di attività

Domanda 14. Punti 2. Abilità: conoscenza.

Scegli il completamento esatto.

Lo scienziato inglese Hooke nel '600:

- A. si è reso conto di aver scoperto le cellule del sughero;
- B. si è reso conto di aver scoperto la parete delle cellule del sughero;
- C. ha messo in relazione le proprietà macroscopiche del sughero con un modello di struttura microscopica;
- D. ha formulato la teoria cellulare

Domanda 15. Punti 4. Abilità: conoscenza.

Si suole dire che il progresso tecnico e il progresso scientifico si influenzano reciprocamente. La storia della teoria cellulare può essere presa come esempio di questo fenomeno. Dato un elenco di mezzi tecnici e uno di scoperte scientifiche cerca una correlazione tra ciascun elemento dell'elenco A con ciascun elemento dell'elenco B utilizzando l'apposita tabella del foglio risposte.

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> A. Mezzi tecnici a. Microscopio elettronico b. Microscopi ottici perfezionati dell'800 c. Coloranti sintetici d. Primi microscopi del 600 | <ul style="list-style-type: none"> B. Scoperte scientifiche 1. Cellule 2. Nucleo 3. Piccoli organismi 4. Ribosomi |
|---|--|

Domanda 16. Punti 6. Abilità: conoscenza.

Collega ogni termine della sezione A a ogni definizione della sezione B.

Sezione A

- A. unità che trasmettono i caratteri ereditari
- B. individui con presenza di alleli uguali in relazione ad uno o più caratteri
- C. modi con cui gli organismi appaiono, sia per quel che riguarda caratteristiche interne, sia per quel che riguarda caratteristiche esterne
- D. due o più forme alternative di un gene che occupano le stesse posizioni su cromosomi omologhi e che vengono separati l'uno dall'altro durante la meiosi
- E. individui con presenza di alleli diversi in relazione a uno o più caratteri
- F. due o più combinazioni di alleli posseduta da un organismo

Sezione B

- 1. geni;
- 2. omozigoti;
- 3. alleli;
- 4. ibrido;
- 5. genotipi;
- 6. fenotipi.

A ___ B ___ C ___ D ___ E ___ F ___

Domanda 17. Punti 2. Abilità: applicazione.

Scegli la risposta corretta.

La capacità di arrotolare la lingua è dovuta ad un allele dominante. Due genitori eterozigoti per questo carattere che probabilità avranno di avere figli con la capacità di arrotolare la lingua?

- A. -
- B. 1/4
- C. 3/4
- D. 1

Domanda 18. Punti 2. Abilità: conoscenza e comprensione.

Scegli la risposta corretta.

Quali gameti produrrà un individuo il cui genotipo per due caratteri indipendenti è AaBb?

- A. A, a, B, b
- B. AB, ab
- C. Aa, Bb, AB, ab
- D. AB, aB, Ab, ab

Domanda 19. Punti 12. Abilità: applicazione.

Risolvi questo problema.

Osserva la figura N°4

- a) L'albinismo è un carattere dominante/recessivo?
- b) Qual è il genotipo di 3? E di 4?
- c) È possibile che i figli della coppia 12-13 siano albini?
- d) Come dovrebbero essere i genotipi di 12 e 13?

Domanda 20. Punti 6. Abilità: conoscenza.

Fai corrispondere i termini, indicati con la lettera maiuscola, e le definizioni indicate con la lettera minuscola.

Sezione A

A. Insieme mondiale delle comunità di organismi con propri caratteri distintivi di clima e vegetazione.

B. La descrizione dei ruoli e delle associazioni di una particolare specie

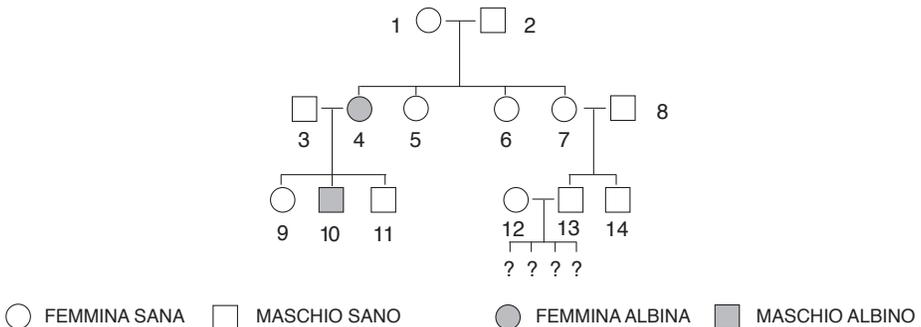


Figura 4

nella comunità di cui fa parte; il modo in cui un organismo interagisce con le parti biotiche e abiotiche del suo ambiente.

C. Ambiente in cui una particolare specie vive.

D. La totalità degli organismi (e delle popolazioni) che vivono in uno spazio definito entro il quale interagiscono gli uni con gli altri.

E. Insieme di popolazioni che in natura si incrociano (realmente o potenzialmente) dando origine a prole feconda.

F. La totalità degli organismi che formano una comunità più tutti i fattori non biologici (abiotici), considerati nelle relazioni con quegli organismi.

Sezione B

a. bioma;

b. comunità;

c. ecosistema;

d. habitat;

e. nicchia ecologica;

g. specie;

A ___ B ___ C ___ D ___ E ___ F ___ G ___

Domanda 21. Punti 2. Abilità: conoscenza.

Scegli la risposta sbagliata

Fecondazione significa

A. unione di due gameti di sesso opposto

B. unione della cellula uovo e dello spermatozoo

C. inizio dello sviluppo di un nuovo individuo

D. accoppiamento di due individui di sesso opposto

Domanda 22. Punti 2. Abilità: conoscenza.

Scegli la risposta corretta.

Qual è il ruolo della riproduzione sessuata nel mondo vivente?

A. è l'unico mezzo per assicurare la riproduzione della specie;

B. è quello di permettere l'accoppiamento di individui di sesso diverso della stessa specie;

C. è uno dei mezzi per assicurare la sopravvivenza dell'individuo;

D. è il modo con cui gli esseri viventi realizzano una mescolanza dei caratteri ereditari in modo da ottenere il massimo della variabilità.

Domanda 23. Punti 2. Abilità: conoscenza.

Scegli il completamento corretto.

La presenza di flusso mestruale

A. indica che è avvenuta la fecondazione;

B. si ha durante il periodo di fertilità del ciclo femminile;

C. indica che non è avvenuta la fecondazione;

D. è determinata dallo sfaldamento della mucosa delle ovaie.

Domanda 24. Punti 6. Abilità: rielaborazione.

Supponi di somministrare a un individuo una sostanza chimica che blocchi l'attività mitotica. Quali sarebbero le possibili conseguenze?

a All'individuo verrebbe bloccata la crescita

A.Vero B. Falso C. non so

b I discendenti di questo individuo sarebbero tutti uguali

A.Vero B. Falso C. non so

c Non vi sarebbe possibilità di sopravvivenza: l'individuo ad esempio andrebbe incontro ad una gravissima anemia

A.Vero B. Falso C. non so

Domanda 25. Punti 10. Abilità: comprensione.

Completa la seguente frase, adoperando i termini e le espressioni forniti in basso. Utilizza il foglio risposte.

(1) è quell'insieme di funzioni che regola la costanza dell'ambiente interno e che è responsabile dello (2)

Collaborano a questa funzione numerosi organi e apparati: ad esempio (3)

..... che regola il contenuto di acqua, di sali minerali e di composti

azotati nel sangue; (4) e (5) che regola i rapporti con il

mondo esterno; (6) che attraverso specifiche sostanze dette (7)

..... mette in comunicazione organi (cellule) diversi/e, (8)

che ha a che fare con il contenuto di O_2 e di (9)..... nel sangue, (10)

..... che riconosce ciò che è parte di noi da ciò che non lo è.

CO_2 , sistema immunitario, stato di salute, pelle, apparato digerente, ormoni, apparato renale, sistema endocrino, omeostasi, pelle, apparato respiratorio.

Domanda 26. Punti 2. Abilità: comprensione.

Scegli la frase sbagliata.

Perché le proteine alimentari, per entrare a far parte del nostro organismo, subiscono il processo digestivo?

A. devono essere scisse in molecole più piccole per poter essere assorbite

B. le proteine del pollo, del vitello o dei fagioli sono diverse da quelle umane; devono quindi essere scomposte in aminoacidi per poter essere

ricostruite secondo un nuovo progetto

C. il processo di digestione libera energia che le cellule utilizzano

D. perché nel lume (cavità) dell'apparato digerente si trovano enzimi digestivi

Domanda 27. Punti 2. Abilità: comprensione.

Scegli il completamento corretto.

La digestione chimica è un processo che trasforma

A. polimeri in monomeri

B. monomeri in polimeri

C. le sostanze organiche in acqua e anidride carbonica

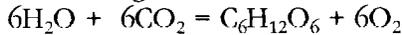
D. le particelle alimentari di grosse dimensioni in particelle di dimensioni più piccole

Domanda 28. Punti 6. Abilità: conoscenza e comprensione.

Nella figura 5 sono rappresentate delle sequenze di un fenomeno biologico senza che sia stata rispettata la sequenza temporale. Ordina tutti le figure in ordine temporale mettendo nel foglio risposta le lettere maiuscole al posto dei puntini.

Domanda 29. Punti 4. Abilità: conoscenza.

Data la seguente reazione:



a) esprimi in parole le sostanze rappresentate

b) di quale processo biologico rappresenta.

Rispondi alle domande nel foglio risposta.

Domanda 30. Punti 6. Abilità: applicazione.

Osserva attentamente la figura 7 in cui sono indicati tratti dell'apparato digerente, i loro nomi e le principali funzioni.

Completa nel foglio risposta le diciture mancanti segnate dai puntini.

Apparato digerente	bocca e ghiandole salivari	1)	stomaco	2	intestino crasso	ano
Funzione principale	ingresso cibo	trasporta il cibo nello stomaco	digestione delle 3)	digestione e assorbimento nell'intestino tenue	4)..... e accumulo di prodotti di rifiuto non digeriti	uscita rifiuti
Enzima che agisce	amilasi		pepsina	tripsina, lipasi; enzimi per la scissione dei frammenti di proteine		
Provenienza dell'enzima	ghiandole salivari		ghiandole gastriche	pancreas e 7)		
Sostanza su cui agisce	scissione amido		5)	frammenti di proteine lipidi zuccheri complessi		
Prodotto	zuccheri complessi		grossi frammenti di proteine e alcuni aminoacidi	6)		

Figura 5

Nome Cognome Sezione

TEST D'USCITA DI BIOLOGIA				
1	A	B	C	D
2	A	B	C	D
5	A	B	C	D
8	A	B	C	D
9	A	B	C	D
10	A	B	C	D
11	A	B	C	D
13	A	B	C	D
14	A	B	C	D
17	A	B	C	D
18	A	B	C	D
21	A	B	C	D
22	A	B	C	D
23	A	B	C	D
24a	A	B	C	
24b	A	B	C	
24c	A	B	C	
26	A	B	C	D
27	A	B	C	D

Domanda 3				
a	b	c	d	e

Domanda 4

Domanda 6
A.
B.
C.
D.

Domanda 7	
Lamark:	
Darwin:	

Domanda 12								
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Domanda 15			
A	B	C	D

Domanda 16					
A	B	C	D	E	F

Domanda 19

.....

Domanda 20					
A	B	C	D	E	F

Domanda 25

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.

Domanda 28					
A	B	C	D	E	F

Domanda 29

.....
.....

Domanda 30

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.

Parte terza
Lo specifico del latino

Latino e diversità

di Ornella Bellavita

La storia del latino in età moderna è la storia di una costante riduzione di fronte alla quale gli stessi latinisti si sono trovati sostanzialmente impotenti, e spesso anche consenzienti. Tra le ragioni per cui il latino dovrebbe continuare ad essere studiato, e addirittura rivitalizzato nell'uso, si suole addurre la sua ininterrotta vitalità come lingua delle scienze e dell'erudizione, almeno fino all'inizio dell'Ottocento.¹ Il fatto è innegabile (si pensi all'uso elegantissimo del latino da parte di fisici come Newton, di naturalisti come Linneo o di matematici come Gauss), ma la verità è un'altra. Mentre il latino seguiva ad essere usato come lingua sovranazionale dei chierici e dei colti,² i padri del metodo scientifico moderno, da Bacone a Darwin, ne disconoscevano il ruolo sia nell'uso (scrivendo alcune delle loro opere principali in vernacolo) sia addirittura nella teoresi, come fece Cartesio.³

Se il latino è sopravvissuto nel mondo moderno, esso è sopravvissuto essenzialmente come lingua dell'Umanesimo, della tradizione classica e dell'antichistica; ed è con la generale crisi dell'Umanesimo nell'era della globalizzazione che esso deve fare i conti. Beninteso: non che il latino non possa giovare dei mezzi di comunicazione globale messi a disposizione anche sua dall'informatica (si pensi al *Thesaurus* californiano di Los Altos, o da ultimo al *Nomen* paraviano, trasformazione in CD ROM del glorioso Campanini-Carboni ed epicentro culturale di un recente convegno genovese). Il problema è un altro – ed è che alla 'tradizionale' crisi di senso dell'apprendimento delle lingue classiche⁴ si è aggiunta in anni recenti una crisi di metodo, dovuta all'inarrestabile erosione quantitativa e qualitativa del tempo didattico a disposizione per il loro insegnamento.

Esiste a mio parere una soglia al di sotto della quale l'insegnamento dei classici non cessa bensì di esistere, ma si trasforma radicalmente:⁵ da lingua e letteratura latina e greca, più o meno bene apprese, diventa antro-

¹ Cfr. ad es. L. Miraglia, *Come (non) si insegna il latino*, in *MicroMega* 5.1996, pp. 225-227.

² Valga in proposito come prima indicazione J. Ijsewijn, *Companion to Neo-Latin Studies*, I, *History and Diffusion of Neo-Latin Literature*, Leuven 1990².

³ Cfr. A. Grafton, *Defenders of the Text. The Traditions of Scholarship in an Age of Science, 1450-1800*, Cambridge (Mass.)-London 1991, pp. 1-3.

⁴ Ne parla, seppur indirettamente, L. Canfora, *Ideologie del classicismo*, Torino 1980, p. 277.

⁵ Paul Oskar Kristeller, il grande storico dell'Umanesimo, testimonia di aver studiato, tra i nove e i diciotto anni, «nove anni di latino (otto ore alla settimana), otto anni di francese (quattro ore alla settimana), sei anni di greco (sei ore alla settimana), e un paio d'anni di inglese» (P.O. Kristeller, *A Life of Learning*, in *Studies in Renaissance Thought and Letters*, IV, Roma 1996, p. 570). Certo è difficile far paragoni con la Berlino degli anni '10-'20, ma ci

pologia, cultura antica, classici in traduzione, classicismo. La soglia è determinata dal livello della competenza linguistica, cioè dalla capacità o meno di leggere i documenti antichi in lingua originale senza che ciò comporti uno sforzo proibitivo o affliggente. Credo che una riflessione su ciò che debba e possa essere oggi l'insegnamento del latino debba partire da uno sforzo di chiarimento su ciò che con esso ci si prefigge: una generica, e non però scadente, conoscenza della civiltà greco-romana nell'ambito della storia del Vicino Oriente e del Mediterraneo antico, quindi su un piano di sostanziale parità con la cognizione che si può avere della storia egiziana, mesopotamica, ebraica o egeo-anatolica; oppure contatto diretto con l'antichità.

È vero che per certi versi l'insegnamento del latino in età moderna discende senza soluzione di continuità da quello del latino medievale, a sua volta una lingua produttiva, collegata con quella antica e in tumultuosa evoluzione; si apprendeva in modo intensivo come seconda lingua madre ed era una lingua viva, capace di creare neologismi e di esprimere idee nuove. La grammatica tardo-medievale di Alessandro di Villedieu (ca. 1200) era ancora in uso nel XV secolo, e discendeva *recta via* da quella tardoantica di Prisciano. Ma uno dei segni dell'avvento dell'Umanesimo (in Italia, sia ricordato per inciso) è la rottura di quella continuità.⁶

Le prime avvisaglie del movimento umanistico si colgono nel XIII secolo in ambienti notarili dell'Italia del nord. Qui e in particolare nel Veneto occidentale si comincia ad annettere maggior importanza allo scrivere un latino di qualità superiore, esemplato piuttosto sulla tradizione dei classici che su quella giuridica e teologica medievale. Padova è una zona d'avanguardia, c'è lì l'università e c'è presenza di biblioteche tutt'intorno (si pensi anche solo alla Capitolare di Verona).⁷ Esiste anche per il latino un'era delle grandi esplorazioni, la stessa esplosiva dilatazione delle conoscenze che è all'origine del mondo moderno. L'acme si può porre intorno al 1414-17, gli anni del Concilio di Costanza, durante i quali Poggio Bracciolini e i suoi riportano in Italia da Cluny, San Gallo, Langres e Colonia Quintiliano, Asconio, Valerio Flacco, Manilio, Lucrezio, dieci nuove orazioni di Cicerone, Silio Italico, Ammiano Marcellino e altri ancora.⁸ Una serie di circostanze, che sarebbe lungo indagare, è alla base della prosperità materiale e culturale dell'Italia nel XV secolo: il rientro del papato dalla cattività avignonese, la ripresa degli scambi con le Fiandre e la Germania dopo la grande peste, la posizione di seconda linea dell'Italia dietro il morente impero bizantino dei Paleologi, incalzato dalla marea ottomana. Per circa

dovrà pur essere un punto d'equilibrio tra le venti e più ore settimanali studiate a Eton in quello stesso periodo e il collasso che prelude all'abbandono. Osservo per inciso che latino non esclude francese (l'inglese di allora) e altre lingue moderne.

⁶ Cfr. su tutto ciò R. Pfeiffer, *History of Classical Scholarship from 1300 to 1850*, Oxford 1976, p. 52.

⁷ Cfr. L.D. Reynolds-N.G. Wilson, *Copisti e filologi. La tradizione dei classici dall'antichità ai tempi moderni*, Padova 1974², pp. 127-132.

⁸ Vd. il memorabile resoconto di R. Sabbadini, *Le scoperte dei codici latini e greci ne' secoli XIV e XV*, I, Firenze 1905, pp. 77-84 e II, 1914, pp. 191-193.

un secolo, quello che Sabbadini chiama appunto l'età eroica delle scoperte, affluiscono da nord e da oriente codici latini e greci in straordinaria quantità, di autori spesso ignoti o solo parzialmente noti nel medioevo.

Il ritorno ai classici a partire da Petrarca e dal suo ambiente e l'arrivo dei manoscritti dalla Germania e dalla Francia in Italia producono l'esigenza di una grammatica nuova, basata su regole desunte dall'uso antico, in rottura con la tradizione scolastica. Tra le ancora largamente tradizionali *Regulae grammaticae* di Guarino da Verona (1418) e i modernissimi *Rudimenta grammatica* di Niccolò Perotti, che sono del 1468, si pongono come rottura evidente i sei libri delle *Elegantiae* del Valla, umanista principe, il codificatore della nuova lingua latina, spirito ribelle, enfant terrible; e di lì a pochi anni appariranno gli *Antibarbari* e i *Colloquia familiaria* di Erasmo.⁹ Erasmo rappresenta lo sforzo da parte dello spirito più vigile e moderno della Chiesa di rinnovarsi nel contatto coi classici. Egli applica al Nuovo Testamento criteri filologici nella convinzione che non vi sia conflitto tra rivelazione e ricerca testuale. Bisogna studiare i testi nella lingua originale, dirà. Quando Erasmo nel 1528 pubblica col *Ciceronianus* una gustosissima caricatura del ciceronianismo estremo, è evidente che la discussione verte su quali siano gli autori (e in che misura) da prendere a modello, non sul fatto che il latino da insegnare sia una lingua ormai artificiale, bloccata sulla riscoperta dei classici, neoclassica o neolatina, se si preferisce.¹⁰

L'assunzione dell'antichità a modello, il senso di *renovatio* dell'antico e la percezione del Medioevo come parentesi di decadenza (*aetas media*, appunto, e si pensi al titolo dell'opera storica di Flavio Biondo, *Historiarum ab inclinatione Romani imperii Decades*, per cui il mondo antico appare infine *declinato*)¹¹ convergono a far emergere il Rinascimento come luogo di nascita dell'antichistica: prima come antiquaria e riscoperta massiccia di testi, poi come archeologia e critica testuale, infine come scienza globale dell'Antichità (e sarà questa un'evoluzione che si compirà, nella forma in cui ancor oggi ci risulta, nella Germania di età napoleonica).¹² La conoscenza parlata e scritta delle due lingue, e principalmente del latino, è da Poliziano e da Erasmo in poi lo strumento principe del nuovo approccio, fatto di identificazione e distacco insieme, all'antichità. Latino e percezione dell'antico si sovrappongono e quando col classicismo settecentesco avrà luogo la creazione di nuovi miti come quello del 'miracolo greco,' in Germania, e quello rivoluzionario francese delle virtù di Roma repubblicana,¹³ l'apprendimento delle lingue dell'Europa antica diventerà esperienza

⁹ 1518, cfr. A. Fritsch, *Ab Erasmo ad Asterigem. Exempla historica atque moderna Latine viva voce docendi*, in *Vox Latina* XXV 96 (1989) 175-176.

¹⁰ Ancora Pfeiffer, *History* cit., p. 54.

¹¹ Certo non inferiore si era sentito, invece, il Sacro Romano Impero, che anzi in quanto cristiano nutriva un qualche senso di superiorità.

¹² Rinvio ad A. Schnapp, *La conquista del passato. Alle origini dell'archeologia*, Milano 1994.

¹³ Si legga con qualche cautela il vol. I di *Athena nera* di M. Bernal ('L'invenzione dell'antica Grecia, 1785-1985,' Parma 1991), e soprattutto P. Vidal-Naquet, *La democrazia gre-*

del passato profondo, itinerario mistico alla conoscenza delle origini, rito di iniziazione al dominio del presente.¹⁴ Non a caso più d'un antichista insigne ricorderà la propria scoperta dei classici come una sorta di conversione, propiziata da una lettura (magari Platone) e coronata spesso da una mistica ebbrezza, come quando Gibbon arriva a Roma immerso in 'una fantasia di antichità' e ascoltando sul Campidoglio il vespro cantato dai frati scalzi concepisce l'idea di una storia della fine di Roma.¹⁵

Il secolo dei lumi, che si era aperto in Francia e in Inghilterra con la *querelle des anciens et des modernes*,¹⁶ elaborò definitivamente con la *Decadenza e caduta dell'Impero Romano* di Edward Gibbon¹⁷ la nozione di modernità opposta ad antichità: il mondo antico è finito, il mondo moderno non conoscerà la stessa 'awful revolution' (cristianesimo più barbari) che già una volta aveva prodotto il termine della civiltà.¹⁸ Sull'ottimismo illuministico di Gibbon ci sarebbe da discutere (gli ultimi tre volumi della sua opera uscirono l'anno prima dello scoppio della rivoluzione francese...), ma sulla nozione di modernità e antichità come continenti mentali separati si è costruita l'educazione europea moderna. Non solo l'esperienza neoclassica si è nutrita di antichità, ma il culto delle rovine (sostenuto dall'usanza nordica del *Grand Tour* in Italia) ha alimentato una sensibilità al paesaggio che dal gusto rococò è passata facilmente a quello romantico. E in Inghilterra in particolare, che pure era la patria dell'ammodernamento industriale, l'educazione all'antico fu ritenuta (ed è stata fino a tempi assai recenti, in parte è ancora) il miglior viatico per le nuove generazioni destinate a governare l'Impero.¹⁹ È così che un discorso di Sir Robert Peel sulla guerra afgana poteva chiudersi con un richiamo ad Alessandro o un'edizione di Demostene era titolo per una promozione nella carriera pubblica.

Dopo la disfatta dei Prussiani a Jena la Germania intraprese una riforma radicale del suo sistema educativo. «Una delle idee guida era la necessità di introdurre il greco nell'insegnamento della nazione ad una fascia la più

ca nell'immaginario dei moderni, Milano 1996.

¹⁴ Sulla questione del 'dominio' un punto di vista peculiare quanto significativo è in *Archeologia e Mare Nostrum: le missioni archeologiche nella politica mediterranea dell'Italia 1898/1943* di Marta Petricioli (Roma 1990).

¹⁵ «Dopo Ponte Milvio sono stato in un sogno di antichità...» E. Gibbon, *Viaggio in Italia*, Milano 1965, p. 281; «fu a Roma, verso il 15 ottobre 1764; mentre stavo seduto a meditare tra le rovine del Campidoglio udi i carmelitani scalzi che cantavano i vespri nel tempio di Giove: fu allora che per la prima volta ebbi l'idea di scrivere un'opera sulla decadenza e caduta della città eterna» E. G., *Memoirs of My Life*, ed. G.A. Bonnard, London 1966, p. 305. Ma leggiamo già i ricordi dell'adolescenza: «... ero immerso nel passaggio dei Goti sul Danubio quando i richiami della campanella del pranzo mi strappavano riluttante dal mio banchetto intellettuale» E. G., *Memoirs*, ed. B. Radice, Harmondsworth 1984, p. 72.

¹⁶ Vd. da ultimo J.M. Levine, *The Battle of the Books. History and Literature in the Augustan Age*, Ithaca-London 1991.

¹⁷ *History of the Decline and Fall of the Roman Empire*, I-VI, London 1776-88.

¹⁸ Vd. le 'Osservazioni generali sulla caduta dell'Impero Romano in Occidente' che chiudono il cap. XXXVIII della *Decadenza e caduta*.

¹⁹ Per l'età vittoriana si legga 'The Empire and the War' in R. Jenkyns, *The Victorians and Ancient Greece*, Oxford 1980, pp. 331-346.

larga possibile; ma la lezione di lingua si sarebbe dovuta collocare in un insegnamento della storia e dell'arte antica, nella speranza di educare in questo modo l'uomo nuovo di cui la Prussia sconfitta aveva così grande bisogno: cittadini 'consapevoli' e creativi avrebbero dovuto sostituire i sudditi.» P. Wülfing, cui appartengono queste parole, vede in tutto ciò «una tipica illusione che in Germania si è ripetuta: la speranza della borghesia tedesca, che non si è liberata con una rivoluzione, di raggiungere lo stesso risultato con una riforma del sistema educativo.»²⁰ Sta di fatto che con la Restaurazione e il romanticismo la filologia tedesca diventa storia e scienza dell'antichità, sapere totale che pretende di spiegare con ogni strumento un'intera fase della storia, e che aspirando ad esaurirne la conoscenza fa di quell'era un modello ideale della nostra epoca.

Nel frattempo il latino andava incontro a una nuova trasformazione. Da lingua viva, anche se artificiale, dei dotti fino ai primi dell'Ottocento evolveva rapidamente, nella parte centrale del secolo, una volta esaurita l'età neoclassico-romantica, in lingua tecnica degli antichisti, insegnata da una casta di funzionari dello stato, professori di ginnasio e universitari: così in Francia e in Germania e, dopo l'unità, in Italia.²¹ In questa veste nel corso del Novecento esso ha subito progressive riduzioni: (a) ha dovuto cedere terreno in termini quantitativi di fronte all'espansione delle scienze tecniche e della natura; (b) è stato sacrificato alla pretesa universalistica e non-eurocentrica della Chiesa; (c) ha patito la concorrenza delle lingue moderne in un clima di crescente nazionalismo (come quando, in una temperie educativa volta anzitutto a rafforzare la Germania, Guglielmo II nel 1890 abolisce la *valedictio* latina, che lo studente doveva preparare per l'esame di maturità);²² (d) ha sofferto del compromesso con la retorica imperiale del fascismo.²³

La parabola si è compiuta dentro una sostanziale conservazione del metodo di insegnamento, basato sulla grammatica normativa istituita dagli umanisti e via via elaborata dai gesuiti, dai filologi classici e dai glottologi; e l'educazione antichistica ha retto e potrà reggere ancora finché eccessive riduzioni di orario e la disabitudine dei giovani alla lettura non provochino quel tracollo della competenza linguistica di cui si diceva all'inizio. A questo punto occorre essere franchi. Pare a me evidente che in presenza di una lingua morta, o meglio conclusa, fumetti, audiovisivi, strumenti multimediali e metodi-natura, per quanto volenterosi e meritevoli, non possano risolvere il problema. O si accetta che il latino e il greco si trasformino definitivamente in filologie, su un piano di parità con le lingue dell'Oriente antico, e diventino quindi a livello di insegnamento medio studio antropologico di documenti in traduzione; o ci si decide ad ancorare il latino

²⁰ P. Wülfing, *Temi e Problemi della Didattica delle Lingue Classiche*, Roma 1986, pp. 87-88.

²¹ Sulla professionalizzazione degli studi in Germania e negli altri paesi vd. A. Morpurgo Davies, *La linguistica dell'Ottocento*, Bologna 1996, pp. 22-34.

²² Cfr. Fritsch, *Ab Erasmo* cit., p. 173.

²³ Il fenomeno è studiato in M. Cagnetta, *Antichisti e impero fascista*, Bari 1979.

all'insegnamento della storia europea moderna, nella quale l'educazione classica ha avuto fino a tempi recenti un ruolo fondamentale.²⁴ Bisogna continuare a leggere i classici per capire l'uso che la modernità ne ha fatto nel suo divenire fino ad oggi – è questa la prima 'giustificazione' sul piano assiologico. La ragione (anche se non l'unica, come vedremo) per lo studio degli antichi sta nella nostra storia, risiede nel fatto che il mondo moderno si è nutrito di antichità e si è formato nel confronto con l'antico sia sul piano delle idee generali sia su quello delle fantasie e delle emozioni. Gli studi classici sono stati alla base dell'educazione britannica per tutto il corso della storia moderna, e la filologia è stata la scienza trionfante della Germania in un secolo, l'Ottocento, in cui la scienza era tedesca. Non c'è mondo moderno senza antichità; può darsi che l'antichità non ci appartenga più, ma il mondo moderno sì.

Sul piano del metodo, la lettura degli autori antichi non potrà che aver luogo in originale. Solo una lingua oltre a quella che parliamo è totalmente presente, 'non morta': tutte le altre stanno lentamente (?) ma inesorabilmente scomparendo, e quella lingua è l'inglese del mercato globale. Dunque, o si accetta l'idea che l'educazione si subordini *del tutto* alla contemporaneità, finalizzandosi alla creazione di una classe universale di tecnici-amministratori, e allora null'altro che l'inglese básico globalizzato oltre ad alcune materie tecniche sarà alla fine necessario,²⁵ tutto il resto comprese le altre lingue moderne (e forse anche la nostra) rientrando nella categoria ecologica delle specie protette; oppure, contro la rivendicazione del primato pedagogico dell'oggi,²⁶ ci si batte per un'educazione che sia anche e soprattutto storica, e allora si comprenderà che i varî strati del passato vanno conservati nelle loro specificità non diversamente dalle varietà della natura. Specificità, dico, perché il passato antico è diverso dal passato recente; e sarà vero che *historia non facit saltus*, ma nel continuum sussistono pur sempre delle cesure. Ed ecco profilarsi la seconda e più vera ragione per l'apprendimento del latino.

Tra preistoria e modernità sta l'età antica come passato profondo anche se non remoto. È l'età del pieno trionfo della scrittura, e che come tale comincia a registrare essa stessa il proprio passato; è l'età del libro, e i filologi sono in un certo senso i custodi del passato nella misura in cui esso giunge a noi attraverso i libri e le scritture. Il libro può esser visto come una forma di sapere intermedio tra l'oralità delle culture etnologiche e

²⁴ Nella vastissima letteratura si segnalano G. Highet, *The Classical Tradition: Greek and Roman Influences on Western Literature*, Oxford-New York-London 1981⁹ e R.R. Bolgar, *The Classical Heritage and its Beneficiaries*, Cambridge-London-New York-Melbourne 1954.

²⁵ Beninteso, identica alla sorte del latino (anche se solo spostata un po' più in là) sarà quella dell'italiano, delle lingue moderne (in quanto civiltà espressive), delle scienze della natura (in quanto sensata filosofia naturale, e non solo statistica efficace trasformativa), e della storia: sull'erosione della memoria e il declino dell'avvenire si esprime con nuda chiarezza P. Bevilacqua, *Sull'utilità della storia*, Roma 1997, pp. 5-14.

²⁶ Sui rischi di una vera e propria estinzione della scuola ha pagine importanti G. Ferro-ni, *La scuola sospesa*, Torino 1997 (pp. 119-120 in particolare).

l'informazione utilitaria, quantitativa, misurabile in bit, qual è quella che sembra profilarsi per il nostro futuro; l'età del libro si avvia ad essere ma *non è ancora* quella della tecnica inesorabilmente efficace e della natura statisticizzata. L'apprendimento del latino e del greco (o del solo latino come lingua della fase universale, tardo-ellenistica, dell'antichità) è l'unico veicolo per penetrare in quel mondo senza che l'esperienza del suo essere concluso, passato, e insomma antico vada necessariamente perduta. Non si può dimenticare che si tratta di un mondo *positivamente finito*, e già Gibbon insegna che per tornare ad esso bisogna passare attraverso un'esperienza di morte e di rinascita ('vado a svegliare i morti,' diceva Ciriacco),²⁷ e insomma di reminiscenza.

Per sentirlo di nuovo come un mondo vivo occorre conoscerne la lingua.²⁸ La traduzione da un lato attualizza dall'altro fa perdere il senso della distanza. Le civiltà 'idrauliche' dell'Antico Oriente sono enormemente più lontane;²⁹ culturalmente, intendo: difficilmente esse hanno avuto alcun influsso diretto sulla civiltà moderna (laddove all'estremo opposto il medioevo può essere visto come preparazione all'oggi). Ma all'antichità come fase di transizione dall'arcaico al moderno si accede attraverso lo studio delle lingue che ne hanno conservato per iscritto la memoria.

Il problema è che l'apprendimento del latino è troppo dipendioso nella società della tecnica, troppo faticoso nel mondo dei media di massa. Un rude colpo è venuto agli studi classici dalla loro perdita di sacralità, conseguente all'abbandono del latino da parte della Chiesa, e dalla sostituzione dell'inglese al latino come lingua franca della scienza. Il latino (e il greco) si potranno anche imparare all'università, ma sono un'altra cosa dal latino (e greco) imparati da bambini, o almeno da ragazzi. Imparare una lingua antica non sembra a me un fatto di tecnica; la tecnica può essere impiegata meglio per altri scopi, più immediati e remunerativi. Imparare il latino era, e dovrà tornare a essere, un fatto di educazione, non nel vecchio senso che esso educhi al rigore mentale o alla gerarchia, ma nel senso che attraverso l'esperienza interiore della lettura in latino si entra più facilmente in contatto con la dimensione del tempo, col senso del mutamento, del lutto e della perdita, ma anche col senso della continuità, della ricchezza e del valore.³⁰ Lo studio del latino, l'educazione classica possono essere viste come durata, varietà, percezione del lungo periodo, rispetto per la ricchezza contenuta nel passato, un rispetto parallelo e intrinseco a quello dovuto alla natura, acquisizione di senso, percezione di un orientamento verso un futuro che non sia costretto a scegliere tra modernità/distruzione da un

²⁷ Cfr. J.E. Sandys, *History of Classical Scholarship*, II, Cambridge 1908, p. 40.

²⁸ Sarà un caso che il citato Kristeller ricordi di aver imparato «in tutte le lingue che ho studiato la grammatica e l'analisi logica, anziché tentare di indovinare il vago senso di lunghi periodi» (p. 570)?

²⁹ Con questo non si vuol dire che non abbiano avuto influsso sulla cultura greca, anzi: vd. M.L. West, *The East Face of Helicon*, Oxford 1997.

³⁰ Illuminante è in proposito D. Lowenthal, *The Past is a Foreign Country*, Cambridge 1985.

lato ed elitismo/conservazione per pochi dall'altro. L'educazione classica, lo studio del latino possono darci in termini di dominio ma anche di rispetto della storia quello che la scienza può darci in termini di dominio ma anche di rispetto della natura. Sta a noi scegliere che senso dare alle due cose.

Con tutta la sua difficoltà, che può essere alleviata ma non rimossa, il latino ha dunque il carattere di un'iniziazione: al tempo, alla civiltà moderna (che tanto lo valorizzò), e alla diversità culturale del passato. Non nella dubbia matematicità né nell'avviamento a ideali metastorici (penso alla retorica del classicismo, alla presunta esemplarità della civiltà classica, o anche solo al fenomeno di una più o meno reale discendenza degli europei dalle popolazioni del mondo antico) ma in questo sforzo di alterità e nell'esercizio della memoria profonda sta il suo valore educativo.

SUGGERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Questa breve bibliografia ragionata di didattica del latino presenta voci non inutili alla comprensione dell'odierno dibattito sul problema dell'insegnamento delle lingue classiche. Essa vuole anche essere un contributo al lavoro quotidiano di chi insegna il latino.

AA.VV., *Aufidus. Rivista di scienza e didattica della cultura classica* I- (Bari, Dipartimento di Scienze dell'Antichità, 1988-)

AA.VV., *Cambridge Latin Course* I-IVb (Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1983)

AA.VV., *Ecce Romani (A Latin Reading Program)* (New York, Longman, 1984)

AA.VV., *Discipline classiche e nuova secondaria* I-III (Foggia, Atlantica, 1986)

AA.VV., *Latina didaxis* I- (Genova, D.AR.FI.CL.ET., 1986-)

[Periodico a cura della Cattedra di Didattica del latino presso l'Università di Genova]

AA.VV., *Attualità del latino*, in *MicroMega* (5/1996) 195-237

[Si segnala in particolare il contributo di L. Miraglia, che passa in rassegna le ragioni del declino nell'apprendimento del latino in Italia (eccesso di normatività e grammaticalizzazione), le ragioni a difesa del suo insegnamento (il latino come accesso alla cultura scientifico-letteraria medio- e neolatina; scarso peso viene per contro attribuito alle *'tritae opiniones'* per cui il latino sarebbe 'una palestra logica, una ginnastica mentale, che migliora la comprensione del proprio idioma, della grammatica, facilita l'apprendimento delle lingue romanze, procura conoscenze storiche, contribuisce all'acquisto di metodi e principi, è indispensabile per leggere i tesori della letteratura latina classica, che è la base della nostra civiltà'), e le ragioni a favore dell'adozione di un metodo definito 'naturale', di stampo anglosassone, sperimentato con successo dall'autore]

AA.VV., *L'uso dell'informatica nell'insegnamento delle lingue classiche* (Associazione Italiana di Cultura Classica, Delegazione di Verona, 1997)

M. Balme-J. Morwood, *Oxford Latin Course* (Oxford, Oxford Univ. Press, 1987)

- W. Belardi, *Il latino lingua viva o lingua morta?* (Perugia, Istituto di Filologia Latina, 1984)
- E. Bosna-G. Genovesi (a cura di), *L'istruzione secondaria superiore in Italia da Casati ai giorni nostri* (Bari, Cacucci, 1988)
- G. Brugnoli, *Dal latino ecclesiale rinascimentale al latino del Forcellini*, in *Scritti classici e cristiani offerti a Francesco Corsaro I* (Catania, Facoltà di Lettere e filosofia, 1994) 129-42
- P. Burke, *Lunga vita di una lingua morta*, in «Prometeo» IX (1989) 30-39.
- A. Caiazza (a cura di), *Orientamenti recenti della critica nella lettura dei testi latini* (Imola, Liceo Classico 'B. Rambaldi', 1988)
[‘Nuove metodologie nella didattica del latino’ di A. Giordano Rampioni; saggi di lettura di autori varî da parte di Calboli, I. Mariotti, Dionigi, Trainal]
- L. Caranci Alfano (a cura di), *La didattica del latino nel biennio* (Napoli, Loffredo, 1990)
[Il libro è il frutto di un seminario sulla didattica del latino. Accanto a saggi teorici sull'uso del vocabolario (Galloncelli) o in tema di contestualizzazione (Cavallarini studia varî percorsi, come quello sulla figura politica di Cesare o su Vercingetorige) o sul modo congiuntivo (Mariano), sono raccolte unità didattiche sperimentate nei licei napoletani, vd. quella sul paesaggio nella letteratura latina (Cocci e De Simone), quella sulla donna tra tarda repubblica e I secolo d.C. (Bottino, Minotti e Musumeci), quella su iscrizioni murarie pompeiane e su un'epigrafe secentesca della *Crypta Neapolitana* di Pozzuoli]
- G. Cauquil - J.Y. Guillaumin, *Vocabulaire de base du latin* (Besançon, A.R.E.L.A.B, 1984)
[Comprende le 1600 parole più comuni in latino, suddivise in quattro colonne che ne distinguono la frequenza: la prima colonna allinea i 400 termini più ricorrenti, la seconda i 400 seguenti, e così via. Le parole sono raggruppate orizzontalmente in famiglie etimologiche. C'è inoltre l'indicazione della famiglia radicale latina cui la parola appartiene, della radice indoeuropea e del senso fondamentale. Si sono schedate qualcosa come 760.000 ricorrenze. Sono particolarmente utili gli indici finali, comprendenti l'elenco dei 1600 vocaboli in ordine gerarchico (risulta, e non era imprevedibile, che *et* e *sum* sono le parole più frequenti)]
- E. Coccia-W. Siewert-W. Straube-K. Weddigen, *Ostia* (Roma, Armando, 1991)
- P.V. Cova, *Latino e didattica della continuità* (Brescia, La Scuola, 1982)
[Testo militante, con forte intonazione storicizzante di fronte all'antico: non ricerca dell'esemplarità né attualizzazione forzata che tenda a privilegiare i contenuti. La continuità è vista dall'A. solo nella sua applicazione linguistica. È discusso l'insegnamento della grammatica con uno spiccato interesse per la retorica]
- M. Forrest, *Modernising the Classics. A Study in Curriculum Development* (Exeter, Univ. of Exeter Press, 1996)
[Riconsiderazione critica della storia del Cambridge School Classics Project dagli anni Sessanta ad oggi. Il libro discute la politica dei microcambiamenti di curriculum nell'insegnamento del latino e del greco sullo sfondo dei macrocambiamenti politici nel Regno Unito. Si esamina in particolare l'effetto 'catalizzante' della riorganizzazione periodica globale (a) nell'atteggia-

mento mentale degli insegnanti di lingue classiche nei confronti della loro materia, e (b) nella spinta verso la trasformazione di una materia tradizionalmente riservata a pochi in materia destinata a molti]

- A. Fritsch, *Ab Erasmo ad Asterigem. Exempla historica atque moderna Latine viva voce docendi*, in *Vox Latina* XXV 96 (1989) 173-81

[Storia dell'uso del latino in area tedesca dalla fine del medioevo ad oggi. Proposte di rivitalizzazione]

- G. Garbugino, *Latino ed educazione linguistica* (Padova, Unipress, 1995²)

[Storicizza il problema dell'apprendimento del latino inserendolo nell'ambito dell'educazione linguistica: strutturalismo, generativismo, linguistica testuale. Importanti spunti didattici si colgono nel capitolo finale su semantica e traduzione]

- D.H. Garrison, *The Language of Virgil* (New York, Peter Lang, 1993²)

[Non è un testo specificamente dedicato alla didattica breve ma finisce per esserlo. L'A. si propone di insegnare a leggere Virgilio a studenti di livello zero, partendo dai primi 207 versi dell'*Eneide*. In nove dense lezioni preliminari (tre settimane) il libro sintetizza ciò che è indispensabile per accostarsi a Virgilio in originale. Ecco la scansione: (1) la pronuncia latina, (2) i casi, le declinazioni, gli aggettivi della I e II classe, i pronomi *qui, ille, hic*, (3) i verbi attivi, l'indicativo, (4) i verbi passivi e deponenti; il congiuntivo con i valori finale, consecutivo, esortativo; l'infinito e le infinitive; l'imperativo, (5) participio e sue costruzioni, (6) avverbi, congiunzioni, preposizioni, (7) sintassi, (8) la posizione delle parole, (9) prosodia e metrica dell'esametro. Segue nella seconda parte il testo virgiliano, annotato e tradotto parola per parola, con ricco vocabolario a piè di pagina ed esercizi di lingua]

- L. Griffa, *Didattica del latino* (Treviso, Canova, 1972).

- Th. Herrle, *Didattica della lingua latina* (Roma, Armando, 1975²)

[Utile sul piano storico perché ricostruisce le vicende dell'insegnamento del latino dal medioevo agli anni Cinquanta di questo secolo. Il cap. XI illustra il metodo raccomandato dall'autore, che ricalca quello generalmente in uso per le lingue moderne. Non a caso il titolo originale del libro è 'Lebendiges Latein', 'Latino vivente']

- Latinitas. Commentarii linguae Latinae excolendae provehendae* I- (ex Urbe Vaticana, 1953-)

[La rivista ha il dichiarato scopo di mostrare come ogni argomento anche 'moderno' possa essere presentato completamente in latino. Utile il periodico 'Thesaurus locutionum Latinarum', dedicato, per gruppi semantici, alla resa latina dei più disparati aspetti della vita umana]

- G. Lodge, *The Vocabulary of High School Latin* (New York, Teachers Coll., 1907)

- E. Mandruzzato, *Il piacere del latino* (Milano, Mondadori, 1989)

[Libro composito, curioso, riservato a non specialisti, contiene riflessioni e divagazioni su latino e romanità, una grammatica sintetica e poco ortodossa, una serie di testi tradotti e brevemente annotati (ad es. iscrizioni funerarie, o un'antologia di *praeclari exitus*). Il cap. sul tradurre poesia ospita spunti per lezioni sulla traduzione 'contrastiva' (e.g. carme 31 di Catullo, Virgilio *Georg.* I 373-414). Al classicismo nella letteratura italiana è dedicato l'ultimo saggio, sull'italo-latino]

- E. Mandruzzato, *I segreti del latino (per ritrovare quello che abbiamo dimenticato)* (Milano, Mondadori, 1991)
- S. Mariotti, *Latino e unità della cultura*, in *Annali della Pubblica Istruzione* XXIX (1983) 669-71
- T.W. Melluish (a cura di), *Re-appraisal. Some New Thoughts on the Teaching of Classics* (Oxford, Clarendon Press, 1962)
- G. Milanese, *Strumenti e prospettive per lo studio del latino* (Milano, Vita e Pensiero, 1994)
[Importante anche per il capitolo sui nuovi strumenti informatici]
- J. Mingay - J. Sharwood Smith (a cura di), *From Didaskalos. An Anthology* (Bristol, Bristol Classical Press, 1982)
[Antologia di saggi apparsi nella rivista degli insegnanti classici inglesi *Didaskalos*. Si segnalano 'Teaching Comprehension' di D. Karsten e 'Classics and Anthropology' di S.C. Humphreys]
- S. Morris, *Viae Novae: New Techniques in Latin Teaching* (London, Hulton, 1966)
[Contributo in larga parte datato ma ancora utile per l'approccio strutturalista e per pionieristiche riflessioni sull'uso dei mezzi audiovisivi nell'insegnamento del latino]
- R. Nickel, *L'insegnamento delle lingue classiche* (Darmstadt 1973, trad. it. Roma, Cadmo, 1976)
- H.H. Oerberg et al., *Lingua Latina secundum naturae rationem explicata* (Copenhagen, The Nature Method Institute, 1965)
- H.H. Oerberg, *Lingua Latina per se illustrata* I-II (Copenhagen, Museum Tusulanum Press, 1985-94)
- E. Phinney et al. (a cura di), *Salvete!: first course in Latin* I-III (Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1996)
[Corso di latino per bambini, preliminare al Cambridge Latin Course]
- F. Piazzi (a cura di), *La didattica breve del latino* (Bologna, Cappelli, 1993)
[Tra i varî saggi (opera perlopiù di docenti appartenenti a un gruppo di ricerca dell'IRRSAE dell'Emilia) si segnala quello di R. Campoli, R. Castaldi, R. Lupi e A. Molinari 'Itinerari misti di letteratura italiana e latina', che offre spunti per unità didattiche sulla novella, sull'epica, sulla lirica (Catullo/Petrarca), sui modelli educativi nel mondo romano. Non banale è la lezione di E. Pancaldi sulla prefazione al *De agri cultura* di Catone. Incentrato tutto sull'italiano è il saggio di M. Alessandri, R. Barbieri e A.M. Lodi 'Il cassetto degli attrezzi: prerequisiti per una didattica breve'. Il contributo di Piazzi sulla brevità distingue tra contrazioni quantitative e qualitative, accettando poi il modello Happ-Tesnière; anche per lo studio della letteratura l'A. propone nuove prospettive: i topoi, i generi letterari e l'antropologia culturale]
- F. Piazzi, *L'insegnamento del latino: lo stato dell'arte* (Bologna, IRSSAE Emilia Romagna, 1994)
[Molto interessanti i dati emersi da una 'Indagine sulla didattica del latino nelle scuole secondarie dell'Emilia e Romagna', promossa dall'IRSSAE-E.R.]
- G. Pittàno, *Didattica del latino* (Milano, Bruno Mondadori, 1978, 1983)
- G. Polara, *Guida alla traduzione dal latino* (Torino, UTET, 1991)
[Prezioso anche per l'impostazione storica e per la speciale attenzione al lessico]

- G. Proverbio-R. Lamacchia-P. Fedeli-A. Santoro (a cura di), *La didattica del latino*, I: *Prospettive didattiche* (Foggia, Atlantica, 1982)
 [Congloba le due anime dell'insegnamento del latino, da quella più strutturalistica, attenta ai vari modelli linguistici (Proverbio), a quella più tradizionale di impostazione filologico-storica (Fedeli). Stimolante il saggio di Fedeli sui rapporti tra politica e cultura a Roma, con esempi da Catullo, Orazio e Virgilio]
- G. Pucci (a cura di), *La didattica del latino e del greco* (Roma, Gangemi, 1988)
 [Saggio di B. Gentili su 'Cultura umanistica e cultura scientifica oggi'. Malinconiche riflessioni di L. Bruno sul fatto che 'il latino è passato da otto anni di insegnamento a sei, oggi è fermo a cinque anni ma sta per cadere nel ghetto dei soli tre anni, e per giunta limitato a sparute categorie di allievi di un determinato triennio liceale'; come soluzione vengono proposti *curricula* differenziati, selezioni di autori, approccio antropologico]
- E. Riganti, *Lessico latino fondamentale* (Bologna, Pàtron, 1989)
 [2615 voci con alto indice di frequenza raggruppate per famiglie etimologiche: alla fine di ogni famiglia c'è un elenco di termini italiani di uso corrente derivati direttamente o tramite la mediazione di francese e provenzale. Sono anche segnalate forme imparentate a quelle latine in greco e nelle lingue germaniche. La conoscenza del significato o dei significati indicati appare sufficiente per attribuire ai termini latini il loro senso corretto]
- S. Rocca, *Avviamento alla didattica del latino* (Genova, Bozzi, 1983).
- G. Segal-O. Tappi, *La traduzione dal latino (metodi e strumenti)* (Firenze, La Nuova Italia, 1993)
- W.E. Sweet et al., *Artes Latinae* (Wauconda, Bolchazy-Carducci Publ., 1996)
- R. Titone-E. Coccia, *Insegnare il latino oggi* (Roma, Armando, 1992)
- W.M. Wilson, *Exploranda Latina. Latin Comprehension and Unseen Practice* (London, Macmillan, 1976)
 [Il libro consiste di 15 capitoli, ognuno dei quali dà una breve spiegazione di una costruzione base accompagnata da una coppia di passi in latino per la prova di comprensione (formulata in una decina di domande a piè di pagina) e da una coppia di passi in inglese per la prova di traduzione]
- P. Wülfing, *Temi e Problemi della Didattica delle Lingue Classiche* (Roma, Herder, 1986)
 [Serie di conferenze, denotate da un approccio storico ai vari temi della didattica delle lingue antiche: lingue classiche e tempo presente, rapporto tra filologia e didattica, teorie letterarie e insegnamento del latino. L'A. dà rilevanza all'archeologia e alle arti visive, impostando un'intera lezione sui *munera* dell'anfiteatro (iscrizioni murali pompeiane, Colosseo, mosaici, epigrammi di Marziale). Non trascurabili le critiche all'uso di Cesare come primo testo di autore]

Proposta per una lezione di “latino autori”

di Ornella Bellavita e Clara Corticelli

Argomento:

– analisi di un passo tacitiano, *Annales* XIV 8-9: *L'uccisione di Agrippina*

Obiettivi:

- comprensione del passo di Tacito nei suoi vari aspetti di contenuto e di stile;
- formulazione di un'ipotesi di analisi storiografica;
- avvio alla lettura del latino tacitiano;
- accostamento a fonti non letterarie sull'età neroniana, in particolare monete.

Strumenti:

- brani di Tacito in lingua; scheda-stimolo con serie di *monete* di età neroniana; schede di *sintesi* storica e di elementi base dello *stile* tacitiano, da arricchire in classe; cartina della penisola di capo Miseno.

Metodi:

- lettura, traduzione e analisi testuale guidata; lezione frontale di inquadramento storico; analisi sinottica di testi di autori diversi (Tacito, Svetonio, Cassio Dione, [Seneca]); confronto tra passi di Tacito sul tema della morte (morte di Ottavia e di Messalina); esercizi di consolidamento linguistico.

Classe:

- quarta. Il prerequisito è la conoscenza delle strutture fondamentali della lingua latina e della storia del primo secolo dell'impero.

Tempi previsti:

- sei ore.

Procedimento

1) Partendo dalla scheda che raccoglie quattro monete di età neroniana, si conducano gli studenti a osservare le differenze tra l'una e l'altra, innanzitutto nella effigie, poi nell'iscrizione. Le monete illustrano bene le fasi successive dell'affermazione di Nerone al potere e la progressiva perdita d'importanza di Agrippina. Nelle prime emissioni Agrippina appare uguale o addirittura superiore al figlio: nella seconda moneta della serie, databile all'anno 54, madre e figlio sono entrambi in primo piano, l'uno di fronte all'altra, e la scritta sul recto è in onore di Agrippina; nella terza, del 55, Agrippina è ancora

presente, ma dietro Nerone, al quale è dedicata la scritta sul recto; nella quarta, posteriore al 64, infine, l'immagine di Nerone ormai campeggia isolata (cfr. A.S. Robertson, *Roman Imperial Coins*, vol. I, Oxford 1962).

La lettura dell'iscrizione della moneta n° 4 permette inoltre di far notare alcuni elementi essenziali di *civiltà romana*: chi era il pontefice massimo e in che consisteva la *tribunicia potestas*, svuotata di significato a partire dall'età augustea.

2) Introduzione storica all'età neroniana:

- scheda sui caratteri dell'età di Nerone;
- scheda su Nerone e Agrippina.

3) Sintesi dei capitoli 1-7 (*Annales XIV*), che costituiscono l'antefatto del dramma; essa serve a inquadrare meglio gli eventi e a destare interesse per l'epilogo (si suggerisce la lettura in classe di una traduzione o, preferibilmente, delle traduzioni approntate da un gruppo di studenti, ciascuno dei quali traduce un capitolo).

4) Lettura e traduzione guidata dei capitoli 8-9.

Si danno qui di seguito *suggerimenti per domande* da porre alla classe durante il lavoro di analisi del testo, liberamente attinte dal *Cambridge Latin Course IV B* Unità 48, Guida per l'insegnante, pp. 119-121:

– La movimentata scena notturna: quali sono le azioni e qual è lo stato d'animo della folla sulla sponda del mare? Come cambia? È facile visualizzare la scena? È buia? Si ricordino il cielo stellato e il mare tranquillo di *Annales XIV 5*, che introducono l'attentato fallito.

– L'azione del 'commando': da *donec aspectu* in poi quali parole indicano azione violenta? Si seguano i mutamenti di scena: dall'esterno all'interno come in una moderna sequenza cinematografica. Gli assassini giungono fino alla porta della vittima, con rapidità. Poi si torna leggermente indietro nel tempo per accompagnare la vittima attraverso i momenti che precedono l'arrivo dei sicari. Quali sono i pensieri di Agrippina in un frangente così drammatico? Alla fine le due sequenze vengono a combaciare, in un'evidente climax.

– La scena del delitto: perché la stanza è scarsamente illuminata? Che fa l'ancella? Da dove vengono i sicari? Si noti il *respicit*: Agrippina si volge a guardare, perché il commando la prende alle spalle. Qual è il significato delle ultime parole e del gesto di Agrippina? Desidera evitare di essere sfigurata nella morte o è un gesto simbolico? Si faccia discutere la classe.

– Le esequie: perché le viene fatto un funerale così frettoloso? Si stimolino gli studenti a formulare ipotesi: timori di una protesta popolare? Timore di un'orazione funebre ostile o troppo commovente?

– Si notino le caratteristiche del paesaggio campano. Elementi topografici dei dintorni di Baia sono nel cap. 4.

Qual è l'atteggiamento della classe verso il personaggio di Agrippina? Di

comprensione e simpatia? Lo storico vuole o non vuole far avvertire l'orrore del matricidio? L'aneddoto finale che cosa aggiunge al carattere di Agrippina?

5) Analisi stilistica:

- individuazione delle principali caratteristiche dello stile di Tacito, sulla base di una scheda fornita dall'insegnante;
- ipotesi di spiegazione delle scelte operate da Tacito in questo passo.

6) Tacito avverte che ci sono difficoltà ad accertare il vero, perché le fonti non sono concordi. Si avvia un confronto con altre fonti che narrano i tentativi di Nerone di uccidere la madre:

- Svetonio, *De vita Caesarum*, VI 34;
- Cassio Dione, LXII 12-13;
- [Seneca], *Octavia*.

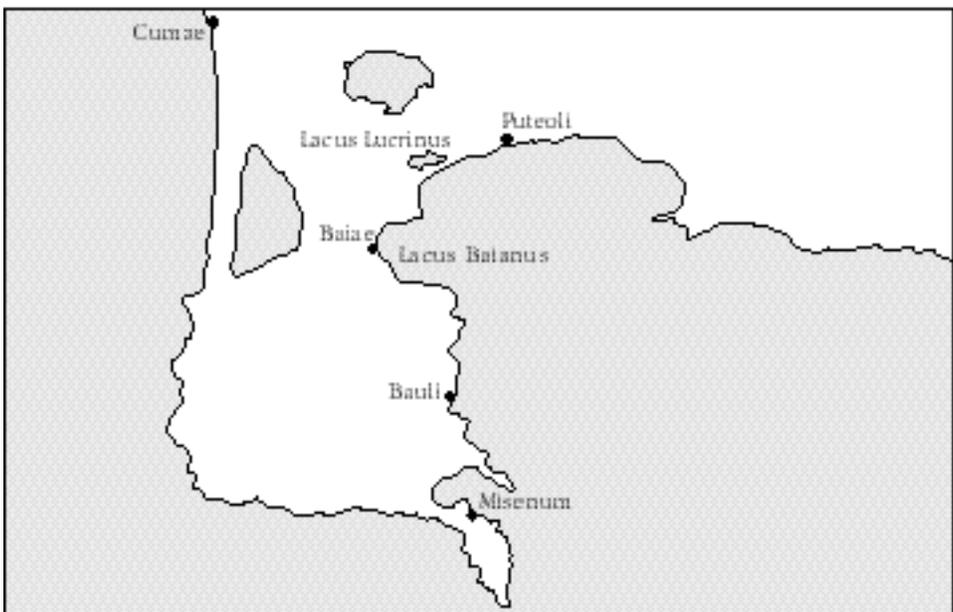
7) Ipotesi di analisi storiografica.

8) Si può confrontare la morte di Agrippina con quella di Messalina (*Annales* XI 37-38) e di Ottavia (*Annales* XIV 62-64), allo scopo di osservare come Tacito risolve in maniera diversa un tema simile.

Messalina: si noti l'assenza di coinvolgimento da parte del narratore, la mancanza di tensione e di dramma.

Ottavia: si è di fronte a una narrazione fortemente patetica, emozionata.

Si veda in proposito F.R.D. Goodyear, *The Annals of Tacitus*, vol. I, Cambridge 1972, pp. 45-46 n. 3.



SCHEDA: Caratteri dell'età neroniana (54-68)

Nerone (37-68) regna dal 54 al 68 d.C.:

- 53 matrimonio con Ottavia;
- 54 inizio della guerra armena;
- 54-59 *quinquennium Neronis*;
- 59 uccisione di Agrippina;
- 62 morte di Burro; ritiro di Seneca a vita privata;
bando ed esecuzione di Ottavia;
- 64 matrimonio con Poppea;
incendio di Roma;
- 65 congiura dei Pisoni;
- 67 viaggio in Grecia;
- 68 morte di Nerone; il Senato ne decreta la *damnatio memoriae*.

– Dicotomia tra:

a) letteratura cortigiana (*Egloghe* di Calpurnio Siculo): riprende motivi virgiliani, mitologia greca, reminiscenze omeriche. È una specie di Arcadia. Esaltazione idealizzata del Lazio favoloso dell'età di Saturno e della Roma primitiva. L'imitazione di Virgilio è intesa in senso restrittivo.

b) letteratura di opposizione: Seneca, Petronio, Lucano, i massimi scrittori dell'età neroniana, sono tutti ex-membri della corte imperiale passati all'opposizione. Ispirazione stoica.

– Nerone stesso è un letterato e partecipa, con grave scandalo del Senato, alle gare musicali e poetiche del *Certamen quinquennale* (istituito nel 60, una sorta di Olimpiade latina con appendice poetica): ha smanie ellenizzanti, che sfoceranno nel 64 nella richiesta di onori divini e lo indurranno nel 67 a esentare la Grecia dalle tasse per meriti culturali.

– Accanto a Nerone non c'è un Mecenate che faccia da filtro tra potere politico e intellettuali. L'unico caso di collaborazione (Seneca) si conclude con una tragica rottura. Il tentativo di Seneca è la ricerca di un compromesso tra *nobilitas* e imperatore: l'intellettuale si pone come pedagogo che guida la coscienza del principe.

– La filosofia passa all'opposizione. Lo Stoicismo, che durante la repubblica aveva legittimato il potere aristocratico, ora che l'aristocrazia subisce torti da parte del principe diventa simbolo della resistenza nobiliare contro Nerone. Dello Stoicismo viene ampliata e sviluppata soprattutto l'etica: autarchia della virtù, autonomia e libertà della coscienza. La filosofia finisce col coincidere con l'etica e diventa la disciplina che insegna a vivere (Musonio Rufo, Seneca, Epitteto). A un livello più basso è diffusa la filosofia cinica.

– Rinasce il culto di Catone l'Uticense, simbolo della resistenza della repubblica contro le tendenze "monarchiche" (cfr. il poema di Lucano).

– La retorica ha grande influenza nella formazione culturale dei letterati: *controversiae* e *suasoriae* caratterizzano l'apprendistato di tutti gli scrittori (da qui l'amore per le *sententiae*, le digressioni, gli *exempla*). Si ricordi la raccolta di Seneca il Vecchio. È mutata la funzione sociale dell'oratoria (non più oratoria politica).

– Nasce “l'ideologia dei burocrati” (cfr. la *Consolatio ad Polybium* di Seneca, scritta sotto Claudio): il perfetto amministratore è colui che è fedele all'imperatore, modella le sue virtù su quelle del principe, dedica le migliori energie al servizio di lui. Anche nel *De clementia* (databile al 55-56) Seneca sostiene che il potere è un peso cui il sovrano sacrifica anche la sua vita privata, diventando un esempio per tutti.



1



2

AGRIPP[INA] AUG[USTA]
DIVI CLAUD[II] NERONIS CAES[ARIS] MATER



3



4

NERO CLAVDVS CAESAR AVG[USTUS]
GER[MANICUS] P[ONTIFEX] M[AXIMUS]
TR[IBUNICIA] P[OTESTATE] IMP[ERATOR]
P[ATER] P[ATRIAE]

SCHEDA: Nerone e Agrippina

Agrippina, figlia di Agrippina maggiore e di Germanico, che avevano capeggiato l'opposizione ellenizzante contro Tiberio, aveva sposato in seconde nozze, nel 50 d.C., l'imperatore Claudio, fratello del padre, e l'aveva poi fatto avvelenare nel 54 per far spazio al figlio di primo letto Nerone, allora adolescente.

Data la giovane età del nuovo imperatore, dal 54 al 58 l'effettivo potere fu gestito da Seneca, precettore di Nerone scelto da Agrippina, e dal prefetto del pretorio Burro, sotto il vigilante controllo, comunque, della stessa Agrippina, che attraverso il figlio intendeva soddisfare la propria ambizione di governo.

L'anno 59 segna l'inizio di una svolta: compiuti i ventidue anni, Nerone si sente in grado di prendere in mano le redini del governo e si libera progressivamente di tutti coloro che l'avevano condizionato negli anni precedenti: innanzitutto la madre, assassinata appunto nel 59, e poi Seneca e Burro, l'uno costretto a ritirarsi a vita privata e l'altro ucciso nel 62.

Affiancato da Tigellino, il nuovo prefetto del pretorio, Nerone dal 64 mette in atto in maniera sistematica il suo tentativo di trasformare il principato augusteo in una monarchia assoluta di tipo orientale, basata sull'appoggio dell'esercito (cfr. le campagne militari in Britannia e in Armenia) e delle classi economicamente più deboli della popolazione (cfr. la riforma monetaria che mutò il rapporto oro-argento a favore di quest'ultimo, così da avvantaggiare i ceti meno abbienti, detentori solo di monete d'argento), e caratterizzata dal culto divino dell'imperatore, che non solo provocò la prima persecuzione contro i Cristiani e lo scoppio di una rivolta giudaica in Palestina, ma suscitò profondo malcontento anche in tutto l'Occidente.

Fallita nel 65 una prima congiura contro Nerone, organizzata dalla fazione stoicheggiante del Senato (la cosiddetta "congiura dei Pisoni", nella cui repressione furono coinvolti alcuni dei maggiori scrittori del tempo: Seneca, Lucano e Petronio), la reazione partita nel 68 dagli eserciti delle province occidentali più romanizzate, la Gallia e la Spagna, segnò la fine dell'impero di Nerone e della dinastia Giulio-Claudia.

ANNALES XIV 8. Analisi stilistica e ipotesi di analisi storiografica.

a) Analisi stilistica.

Il racconto della morte di Agrippina lascia emergere alcune caratteristiche dello stile di Tacito in stretto rapporto con gli obiettivi che l'autore si propone di raggiungere nel corso della sua narrazione, e che qui sono soprattutto concentrazione e drammaticità. Tacito in *Annales* XIV 8 utilizza di volta in volta l'infinito storico e la coordinazione per asindeto oppure costrutti ellittici e strutture sintattiche concise, come l'ablativo assoluto e il participio congiunto; meno significativo è invece questo brano ai fini dell'illustrazione della tecnica tacitiana della *variatio*, di cui si hanno qui solo due esempi

(cfr.8,1: *bi... bi... alii*; 8,4: due finali, la prima espressa con il gerundio *ad visendum*, la seconda col participio futuro *patraturus*, dipendenti da due ipotetiche coordinate).

Il capitolo appare suddiviso in tre parti:

1) 8,1: nella prima predomina la *coordinazione per asindeto* tra proposizioni principali con il verbo all'infinito storico: quest'uso dell'infinito permette di concentrare l'attenzione sull'azione in sé e di esprimere la contemporaneità tra fatti diversi, poiché normalmente, come accade anche qui, più infiniti presenti si succedono in rapida sequenza. Anche la coordinazione per asindeto contribuisce a dare l'impressione della simultaneità. Lo stile di Tacito è qui perfettamente adatto a descrivere il rapido accalcarsi della folla sulla spiaggia e il variegato coro di voci che la caratterizza, tra preoccupazioni, dubbi, speranze e rallegramenti.

2) 8,2: la seconda parte, opportunamente anticipata dalla temporale esplicita che conclude il primo paragrafo, torna a privilegiare i modi finiti nelle principali e fa un uso maggiore della *subordinazione*: è una parte di passaggio, che interrompe bruscamente la scena iniziale della folla sulla spiaggia e che prepara quella cruciale nella camera di Agrippina. Ha una certa importanza nello svolgimento della vicenda, perché racconta l'ingresso del drappello dei sicari e i movimenti che preannunziano il drammatico epilogo: l'esplicitazione dei rapporti, soprattutto temporali, tra le azioni è qui necessaria alla comprensione della dinamica dei fatti.

3) 8,3-5: l'ultima parte, come già la seconda, è caratterizzata da periodi complessi, ma qui strutture concise come ablativi assoluti e participi congiunti (cfr. *abeunte... ancilla; prolocuta; patraturus; destringenti; protendens*) si alternano a costrutti ellittici: la causale *quod nemo... quidem* è infatti priva del predicato, così le infinitive *aliam fore... faciem; nunc solitudinem... indicia* non appaiono rette da alcun verbo, ma esprimono l'oggetto dell'angoscia di Agrippina (cfr. *anxia*); si noti anche il discorso indiretto libero *si ad visendum... parricidium*.

Periodi complessi eppure concisi ed ellittici sono lo strumento scelto da Tacito per descrivere una scena altamente drammatica, in cui ad azioni in rapida successione si accompagna l'espressione dei pensieri e delle parole della protagonista: viene così evitato il rischio di un lungo resoconto dettagliato che sarebbe andato a scapito della drammaticità del racconto. In particolare, l'uso del discorso indiretto libero per riferire i pensieri e le parole di Agrippina produce un effetto di immediatezza, senza dilatare e appesantire la scena con un monologo proprio nel momento cruciale; esso fa risaltare per contrasto le due uniche brevi frasi espresse in forma diretta: *“tu quoque me deseris”*, rivolta all'ancella e riecheggiante un altro famoso parricidio, quello perpetrato ai danni di Cesare dal figlio adottivo Bruto, e soprattutto *“ventrem feri”*, con cui culmina la scena e che fa di Agrippina una vera eroina tragica. Con queste estreme parole, infatti, Agrippina porta a compimento l'ac-

cettazione eroica del proprio destino, espressa per la prima volta quando, udita dagli indovini la profezia che Nerone avrebbe regnato ma anche ucciso sua madre, aveva risposto: “*occidat, ... dum imperet*” (*Annales* XIV 9,3).

b) Ipotesi di analisi storiografica.

In *Annales* XIV 9,3 si trova probabilmente il nucleo drammatico su cui Tacito ha costruito il suo racconto della morte di Agrippina: infatti queste parole (“*occidat, ... dum imperet*”), esplicitamente tramandate, contenevano l'essenza del tragico, consistente nel conflitto tra necessità e libertà, dove, come appunto accade nella tragedia, la libertà può ridursi anche solo alla possibilità di scegliere autonomamente ciò che è già stato stabilito dal destino. Non devono essere sfuggiti a Tacito gli spunti drammatici insiti nelle scarse notizie delle proprie fonti sulle ultime ore di Agrippina. È significativo che né Svetonio (*De vita Caesarum*, VI 34) né Cassio Dione (*Storia di Roma*, LXII 12-13), sebbene raccontino con ricchezza di particolari il primo tentativo, fallito, di uccidere Agrippina tramite un naufragio accuratamente orchestrato, descrivano la scena della morte, ma si limitino a ricordare l'ordine definitivo di Nerone di uccidere Agrippina. La stessa omissione della scena finale si riscontra nell'*Ottavia*, la tragedia praetexta attribuita a Seneca, che pure riferisce, come del resto fa anche Cassio Dione, le estreme parole della donna (vv. 371-2: “*Hic est, hic est fodiendus – ait – / ferro, monstrum qui tale tulit*”; cfr. Cassio Dione LXII 13,5: “Παῖε, ἔφη, ταύτην = τὴν γαστέρά, Ἀνίκητε, παῖε, ὅτι Νέρωνα ἔτεκεν”). La morte di Agrippina descritta in *Annales* XIV 8 è probabilmente una ricostruzione di Tacito, che l'ha immaginata come l'ultimo atto di una tragedia, con tanto di coro iniziale, rappresentato dalla folla che con apprensione s'informa sulle condizioni di salute della donna ma che esce poi di scena all'arrivo dei sicari, così come esce di scena anche la fedele ancella di Agrippina, ormai al culmine della tensione per l'assenza di notizie e per la solitudine crescente intorno a lei, interrotta soltanto da improvvise urla minacciose (cfr. 8,3).

Come ogni eroina tragica Agrippina deve affrontare da sola l'estrema prova e l'affronta con coraggio: cadute ormai le ultime illusioni sulle intenzioni del figlio (cfr. 8,4: *sin facinus patraturus, nihil se de filio credere; non imperatum parricidium*), offre ai sicari il ventre che l'ha partorito e assurge, lei donna corrotta e dominata dalla brama del potere (come Tacito sottolinea in diversi passi: cfr., ad es., XII 7,3; 8,2; 66-69; XIII 13; XIV 2,1), a una sua grandezza tragica, simile a quella di Catilina nel *De coniuratione* di Sallustio.

I numerosi punti di contatto riscontrabili tra Tacito (*Ann.* XIV 1-13), Svetonio (VI 34) e Cassio Dione (LXII 11-16) inducono a ipotizzare l'uso, diretto o indiretto, di una o più fonti comuni (Cluvio Rufo e Fabio Rustico? cfr. Tacito, *Ann.* XIV 2).

SCHEDE: Tratti caratteristici dello stile di Tacito*

Per Tacito le componenti del lavoro storiografico sono: capacità di rappresentazione, conoscenza dello stato e attendibilità.

Sul terzo elemento, su cui si sente in qualche modo più debole, avverte il dovere di esprimersi formalmente (*Ann.* I 1.3: *sine ira et studio* = senza rancore e parzialità; ma già *Hist.* I 1.3 *sed incorruptam fidem professis neque amore quisquam et sine odio dicendus est* = per chi, come me, fa professione di assoluta integrità la storia di nessuno è da narrarsi con parzialità o con avversione preconcepita). Ma è soprattutto sulla scala della rappresentazione di un fatto che Tacito agisce, a volte abusando della propria libertà. In lui il grado di elaborazione dell'esposizione di un evento non ha nessun rapporto necessario con l'importanza storica dell'evento stesso. A volte fatti diventano preminenti solo per ragioni letterarie (ad es. le rivolte militari del 14 d.C., narrate nel primo libro degli *Annales* I 16-52). Tacito indulge a quel racconto per ragioni stilistico-espressive; le sedizioni gli offrono un'occasione perfetta per combinare trattazione pittorica ed effetti drammatici in una sequenza di scene emozionanti. Alla base c'è il desiderio di interessare, commuovere ed eccitare il pubblico, il costante bisogno di evitare la monotonia.

1) – Accuratezza nella scelta delle parole e delle frasi. Tacito ha un bisogno quasi ossessivo di trovare la parola giusta che esprima esattamente quell'oggetto, e solo quello; un esempio è *invalidum senem* (*Hist.* I 6. 1): in due termini è tratteggiata la figura di Galba, vecchio, debole, quindi senza autorità e senza credito.

2) – Le innovazioni non sono mai arbitrarie. È difficile trovare in Tacito novità totalmente inattestate. Le sue innovazioni sono estensioni e sviluppi di tendenze già osservabili nel I sec. d.C. Se gli storici di quel periodo si fossero conservati, Tacito ci apparirebbe probabilmente meno innovativo. Alcuni studiosi hanno sostenuto che Tacito sarebbe “capace di tutto” pur di evitare il normale, il monotono, il convenzionale. Non è così vero. Egli non si allontana mai del tutto dalle regole della grammatica e della sintassi come praticate in due secoli di prosa latina precedenti a lui. In qualche caso può “stirare” la sua sintassi in chiave impressionistica. Ma la ricerca della variazione è controllata da un'altrettanto continua tensione verso l'uniformità stilistica.

3) – Interessante è l'uso delle *sententiae*. Tacito spesso conclude un paragrafo con delle sentenze, soprattutto frequenti nei primi libri delle *Historiae*. Le sentenze non solo sono meno numerose negli *Annales*, ma anche meno taglienti. Una ragione di tale evoluzione è che gli anni 68/69 offrivano una materia particolarmente ‘calda’, diversamente dal periodo trattato negli *Annales*. Ma ci sarà stata anche una ragione stilistica: la sentenza si evidenzia troppo rispetto al contesto, brilla di luce propria e tende a oscurare l'insieme. Lo sti-

* Per questa pagina si è fatto ampio e libero ricorso all'introduzione di F.R.D. Goodyear, *The Annals of Tacitus*, I, Cambridge 1972.

le di Tacito è attento anche a evitare dissonanze di questo tipo (cfr. Goodyear, *JRS* 1968, p. 27).

4) – ellissi: espressione sottintesa che lo scrittore trascura come inutile all'intelligenza del passo. Può assumere varie forme:

- a) della copula in tutte le sue forme: *est, sunt, fuit, esse*
es. *Ann.* I 9.1 *multus hinc ipso de Augusto sermo (fuit)*
- b) di verbi indicanti azione (dicendi, agendi, oriundi):
es. *Ann.* XI 24 *continua inde ac fida pax (orta est)*
- c) di altri verbi (*eo, venio, proficiscor*):
es. *Ann.* IV 57 *tandem Caesar in Campaniam (profectus est)*
- d) di avverbi quali *eo, tanto, magis*
es. *Ann.* I 58.2 *pacem quam bellum probabam (magis)*.

5) – asindeto: omissione della congiunzione copulativa, assai usato da storici, oratori e poeti per ottenere effetti di rapidità e dare risalto:

- a) a un'enumerazione narrativa
- b) a un'antitesi (*Ann.* XV 27.6 *plana edita... pari metu complet* = riempie di eguale paura pianure e alture)
- c) a scene di movimento (*Ann.* I 42.4 *hic tantum interfici centuriones, eici tribunos, includi legatos* = qui solo si uccidono i centurioni, si cacciano i tribuni, si imprigionano gli ambasciatori)

6) – brachilogie: espressioni opportunamente abbreviate grazie all'eliminazione di termini ritenuti non essenziali:

- a) verbi (cfr. ellissi, punti a, b, c)
- b) pronomi dimostrativo davanti al relativo di caso diverso
- c) soggetto dell'infinitiva, quando lo si può ricavare dal contesto.

7) – endiadi: unico concetto espresso con due termini coordinati:

- es. *spem ac subsidium* = speranza d'aiuto
- bello et periculis* = ai pericoli di guerra
- luce diemque* = luce del giorno
- ora ac metum* = volti impauriti
- pro iuventa et errore* = per giovanile errore
- nomen et honor* = titolo d'onore

8) – variatio: asimmetria lessicale o grammaticale che interviene a mutare serie o correlazioni di cola (membro di un periodo dotato di una propria funzione sintattica e ritmica). In Tacito è documentata in numerose situazioni, ad esempio:

- a) a una serie di infiniti storici segue un verbo di modo finito:
laudare... offerre... pertraxere (*Agr.* 42)
- b) reggenza diversa dello stesso verbo:
quod alii modestiam, multi, quia diffiderent, quidam ut degeneris animi (genit. di qualità) *interpretabantur* = la qual cosa alcuni prendevano per modestia, molti per diffidenza, alcuni per volgarità d'animo .

- c) ad un avverbio in un membro, corrisponde nell'altro un sostantivo:
non per intervalla... sed continuo = non a distanza, ma immediatamente;
citra fidem aut obtreptioni fuit = era motivo per non essere creduti
 o ragione di biasimo
- d) a un sostantivo o aggettivo in uno dei due membri, corrisponde nell'altro un'intera proposizione:
non in comparationem... sed quia perdomita est
- e) abbinamento di un participio a un gerundio ablativo:
nomine vocans ac... appellando
- f) cambiamento di soggetto:
Cerialis equite et auxiliariis cohortibus frontem explet, in secunda acie legiones locatae.

9) – arcaismo: è una scelta polemica, un modo di rifuggire dal presente. Consiste nell'uso di forme lessicali o sintattiche desuete (*tribuni plebei*) o di una figura retorica come l'allitterazione, caratteristica dei più antichi testi in lingua latina. Es. le numerose forme arcaiche in *-ere* di terza persona plur. del perfetto indic. (*urbem Romam a principio reges habuere*); *falsi ac festinantes* (allitterazione) *Ann. I 7,1.*

10) – infinito storico: uso dell'infinito al posto della forma esplicita del verbo di una proposizione indipendente o, più raramente, di una subordinata all'indicativo o al congiuntivo; originario della lingua parlata, ricorre negli storici latini (cfr. anche Sallustio e Livio) per esprimere un'azione iterativa o ingressiva, oppure in contesti caratterizzati da una successione rapida o drammatica di eventi:

es. *Ann. I 5.1 Haec atque talia agitantibus gravescere valitudo Augusti;*

es. *Ann. XIV 5.1 Acerronia... reciperatam matris gratiam per gaudium memorabat, cum dato signo ruere tectum loci multo plumbo grave.*

11) – predilezione per il congiuntivo anche quando la regola classica esigerebbe l'indicativo. Ciò accade ad esempio con *quamquam*, per esprimere una concessione reale. È un modo per contrapporre un giudizio dello scrittore sullo stato d'animo del soggetto alla realtà di quella manifestazione. Un altro esempio è il congiuntivo impiegato nelle temporali introdotte da *cum* iterativo (= tutte le volte che) perché l'iterazione comporta l'idea di eventualità. Es: *numquam cunctabundus nisi cum in senatu loqueretur* = (Tiberio) non era mai esitante se non tutte le volte che parlava in senato.

12) – uso frequente dell'ablativo assoluto, a volte posto dopo la reggente. Ne risulta un prolungamento della frase, inaspettato, artificioso:

es. *Tiberium Neronem et Claudium Drusum privignos imperatoris nominibus auxit integra etiam tum domo sua* = accrebbe in autorità i figliastri Tiberio Nerone e Claudio Druso col titolo di 'imperator', sebbene la sua casa fosse ancora ricca di eredi.

13) – ricorso al gerundivo dativo con valore finale, sia in dipendenza da verbi sia da aggettivi:

es.: *abolendo rumori Nero subdidit reos* (= per stroncare la diceria Nerone nascose i colpevoli);

ingenia decora temporibus Augusti dicendis (= talenti adatti a narrare i tempi di Augusto)

14) – uso del dativo d'agente, esteso non solo ai participi perfetti, ma anche agli infiniti e alle forme semplici:

es.: *militibus castra diligebantur* (= dai soldati veniva scelto l'accampamento).

15) – uso di aggettivi e participi neutri plurali sostantivati, anche nei casi indiretti: *priora* = i trascorsi; *potissima* = gli affari più importanti; *iusta* = i debiti onori; *praesentia* = i comportamenti presenti; *consulta* = i provvedimenti; *minima* = i particolari; *avia* = le località inaccessibili; *umida et impedita* = i terreni paludosi e intricati; *prospera* = il successo.

A volte gli aggettivi plurali neutri sostantivati sono seguiti da un genitivo partitivo: *occulta saltuum* = i nascondigli dei burroni.

BIBLIOGRAFIA

E. Norden, *La prosa d'arte antica*, I-II, Roma 1986. Per una prima informazione vd. Bearzot-Passoni-Prandi-Valvo-Zecchini, *Storia del Mediterraneo antico*, vol. II, Napoli 1986.

Proposta di percorso interdisciplinare

di Maura Albertazzi e Maria Grazia Coletti

La seguente proposta di percorso interdisciplinare è stata abbozzata nella riunione del 26/2/1997 dai docenti di latino partecipanti al gruppo di lavoro che analizzava in particolare il tema *Milano capitale del tardo impero romano*. Proficuo è stato lo scambio di esperienze fra docenti provenienti da scuole diverse. Ne è nata una serie di riflessioni in merito alla didattica del latino oggi. Questa elaborazione è quindi frutto di quel lavoro, successivamente ampliato e steso in forma di unità didattica dalle due curatrici.

Argomento: Milano capitale del tardo impero romano

Classe: III

Durata: 10 lezioni

Materie coinvolte: Latino, Italiano, Storia, Storia dell'arte

Obiettivi:

– *Civiltà*: andando alla ricerca della mentalità, dello spirito, delle caratteristiche della città di oggi, risalire alle sue origini storico-culturali e acquisire la consapevolezza della continuità-discontinuità tra antico e moderno.

– *Lingua latina*: approfondimento di alcune strutture morfo-sintattiche, ampliamento della competenza lessicale.

Metodi: lezioni frontali; analisi testuale; elaborazione di schemi di sintesi e di schede lessicali; lavori di gruppo; visita guidata alla Milano romana.

Fasi operative

1. *Milano oggi e ieri*: suggerimenti di lettura di alcuni testi letterari che, andando a ritroso nel tempo, presentino gli elementi peculiari della città dal punto di vista urbanistico e culturale.

D. Buzzati, *Racconti, Paura alla Scala*.

C.E. Gadda, *L'Adalgisa* e da *Accoppiamenti giudiziosi, L'incendio di via Keplero*.

Marotta, *Racconti, Mal di Galleria*.

Verga, *Novelle, Per le vie, In piazza della Scala*.

Manzoni, *I Promessi Sposi*, cap. XI.

Matteo Bandello, *Novelle*, parte I novella XI, parte II novella XLVII, parte III novella XX.

Bonvesin da la Riva, *De magnalibus urbis Mediolani*, ed. a cura di M. Corti, Milano 1974, pp. 25, 35, 39, 43-47, 81, 153-163, 189-193.

2. *Milano romana*:

– *arte*: si possono recuperare concetti e materiale iconografico facendo riferimento al programma di II.

– *storia e cultura*: si propone agli allievi una scheda che presenti gli elementi fondamentali della storia della Milano imperiale (centralità topografica; decollo durante la tetrarchia; importanza delle vie terrestri e fluviali; vivace e prolifico rapporto tra cultura pagana e cristiana con particolare attenzione alla figura di Ambrogio).

– *urbanistica*: lettura della traduzione su pianta odierna della pianta di Milano nel codice della Biblioteca Ambrosiana (II metà del XIV sec.), con individuazione delle cinte romana e medioevale, e della cittadella con le relative porte.

3. *Ausonio celebra Milano*:

– lettura e traduzione dell'epigrafe posta in piazza Mercanti, nel 1645 per decreto di P.G. Burro: se ne individuino il contesto storico e culturale (imperatori: Valentiniano, Graziano, Valente, Teodosio; vescovo: Ambrogio).

– lettura con traduzione a fronte dei versi di Ausonio (sec. IV) dedicati a Milano, dall'opera *Ordo urbium nobilium*, privilegiando gli aspetti messi in evidenza nelle precedenti letture (urbanistica, spirito della città, dimensione religiosa)

– individuazione e consolidamento di alcune strutture morfo-sintattiche presenti nell'epigrafe e nel testo di Ausonio: ablativo assoluto (*imperatoribus Valentiniano...*); composti di *sum* (*praefuit*); funzioni del participio (*amplificata, inclusi, circumdata...*); verbi di eccellenza (*excellunt*); valore dei prefissi (*ex, prae, circum*)

– riflessioni sul lessico: aspetto etimologico (*facunda ingenia virorum*, Aus. vv. 2-3; elaborazione di famiglie di parole partendo dalle radici *fac, gen, vir*); aspetto semantico e sua modificazione nel tempo (*ingenia, voluptas*, Aus. vv. 3,4; *divus*, epigrafe).

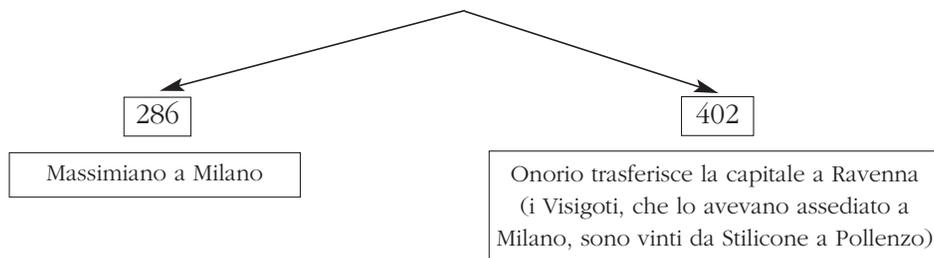
Si possono utilizzare: G. Polara, *Guida alla traduzione dal latino*, Torino, UTET, 1991; E. Riganti, *Lessico latino fondamentale*, Bologna, Pàtron, 1989.

– analisi metrica: studio dell'esametro.

4. *Itinerario archeologico*: visita guidata al Museo Archeologico di Milano e ai resti archeologici affioranti in città.

Brevi note per una lezione

Milano romana (Mediolanum)
Milano capitale del tardo impero



Città fondamentalmente nordeuropea, Milano è appartata rispetto all'area mediterranea. Agostino, che arriva qui nel 384 come retore di corte, nota che non c'è illuminazione notturna – non c'è olio, come invece nelle città mediterranee.

Ha *centralità topografica* (Milano = località in mezzo alla pianura) rispetto alla rete di comunicazioni fluviali e terrestri della pianura padana.

– A partire dal III sec. d.C. cresce la sua importanza politica in concomitanza con l'aggravarsi della situazione militare (incursioni degli Alamanni in Italia settentrionale). Vi si fonda una zecca a sostegno delle campagne militari (per compensare militari e burocrati, per pagare tributi a barbari federati, per sovvenzionare opere di difesa). Si vedano i *tesoretti* raccolti al Museo Archeologico (monete e altri oggetti di valore occultati per sottrarli alle minacce esterne).

– *Decolla in età tetrarchica* (Diocleziano) diventando residenza imperiale stabile. Tutta l'Italia del nord viene organizzata come Vicariato Annonario (unità amministrativa deputata al mantenimento della corte e delle milizie del seguito): diventano *importanti le vie* terrestri e fluviali dall'Adriatico al Tirreno, cioè *secondo gli assi orizzontali* (fino al secolo precedente invece erano stati importanti gli assi verticali, dalle Alpi a Roma). Milano e Aquileia sono le due città guida nel IV sec. (sono sedi dei concili, di nozze importanti, di emanazione di editti). Roma è emarginata.

– La vita culturale di Milano è quella di una città che ha legami col mondo laico e col mondo ecclesiastico, *con la cultura pagana e con quella cristiana*: mediazione. È sede della corte, ma anche del vescovo: importanza dei rapporti chiesa-stato, grazie alla personalità di *Ambrogio*.

Ambrogio: proveniente dall'aristocrazia romana, con cultura pagana, prima è alto funzionario imperiale, poi dal 374 vescovo della città (braccio di fer-

ro con l'imperatore Teodosio nel 390 per la strage dei Tessalonicesi).
Fusione delle due culture.

L'elemento predominante è *l'eloquenza*, utile:

a) per far carriera nella pubblica amministrazione; Milano è sede di una cattedra di retorica (coperta da Agostino nel 384, non ancora convertitosi)

b) per la predicazione.

Ausonio celebra Milano

Lapide situata a Milano, piazza Mercanti: posta nel 1645 per decreto di P.G. Burro

HEUS VIATOR
IMPERATORIBUS
VALENTINIANO
GRATIANO
VALENTE ET
THEODOSIO
QUORUM TEMPORE
DIVUS AMBROSIUS
MEDIOLANENSI
PRAEFUIT ECCLESIAE
IN CATALOGO
NOBILIIUM URBIUM
HIS VERSIBUS
MEDIOLANUM
CELEBRAVI:

*Et Mediolani mira omnia, copia rerum,
innumerae cultaeque domus, facunda virorum
ingenia et mores laeti, tum duplice muro
amplificata loci species populi que voluptas,
circus, et inclusi moles cuneata theatri,
templa Palatinaeque arces opulensque moneta
et regio Herculei celebris sub honore lavacri:
cunctaque marmoreis ornata peristyla signis
moeniaque in valli formam circumdata limbo.
Omnia quae magnis operum velut aemula formis
excellunt nec iuncta premit vicinia Romae.*

3 – *ingenia* “capacità innate”

3 – *duplice muro*: sotto Massimiano, in età tetrarchica, avvenne l'allargamento di Milano. Ad una prima cerchia muraria, di età tardo-repubblicana, se ne aggiunse una seconda che ampliò la città ad Est ed Ovest. Per dare un'idea della proporzione è da tener presente che la cerchia ampliata era interna rispetto alla cerchia dei Navigli.

4 – *loci species*: probabilmente vale “pianta, immagine topografica” della città.

5 – *inclusus*: può valere “coperto”, ma questo senso è scartato dai più per la difficoltà che creerebbe riguardo alla tipologia del teatro; forse “racchiuso nell’abitato”.

6 – *arx*: “alto palazzo”: propriamente indica un’altura, qualcosa di elevato.

6 – Le *Palatinae arces* si trovavano con ogni probabilità nella zona occidentale della città antica, intorno a via Brisa.

6 – *moneta*: una zecca milanese venne aperta per la prima volta da Gallieno nel III secolo (Gallieno sconfisse gli Alamanni a Milano), probabilmente per le necessità dell’esercito; risulta particolarmente attiva a partire dalla seconda metà del IV secolo.

6 – *templa*: è da intendersi come edifici religiosi, pagani e cristiani. F. Della Corte tenderebbe a vedere una Milano più pagana, ma noi sappiamo che la costruzione di chiese cristiane, che fu intensa nella seconda metà del IV secolo sotto Ambrogio, era da tempo cominciata. Inoltre pur non essendo Ausonio un cristiano particolarmente fervente, sarebbe strano che segnalasse solo edifici pagani.

A metà del IV secolo Milano fu sede di uno dei grandi concili sul problema Ariano: vi si ritrovarono circa 300 vescovi e ciò indica una chiesa già ben consolidata.

7 – Le terme furono costruite da Massimiano nella zona di ampliamento del settore orientale, nei pressi di corso Europa. Dovevano essere edifici di grandiosità eccezionale.

Erano poste sotto l’egida della divinità protettrice di Massimiano, ossia Ercole (Massimiano aveva l’appellativo di *Herculeus*, Diocleziano di *Iovius*).

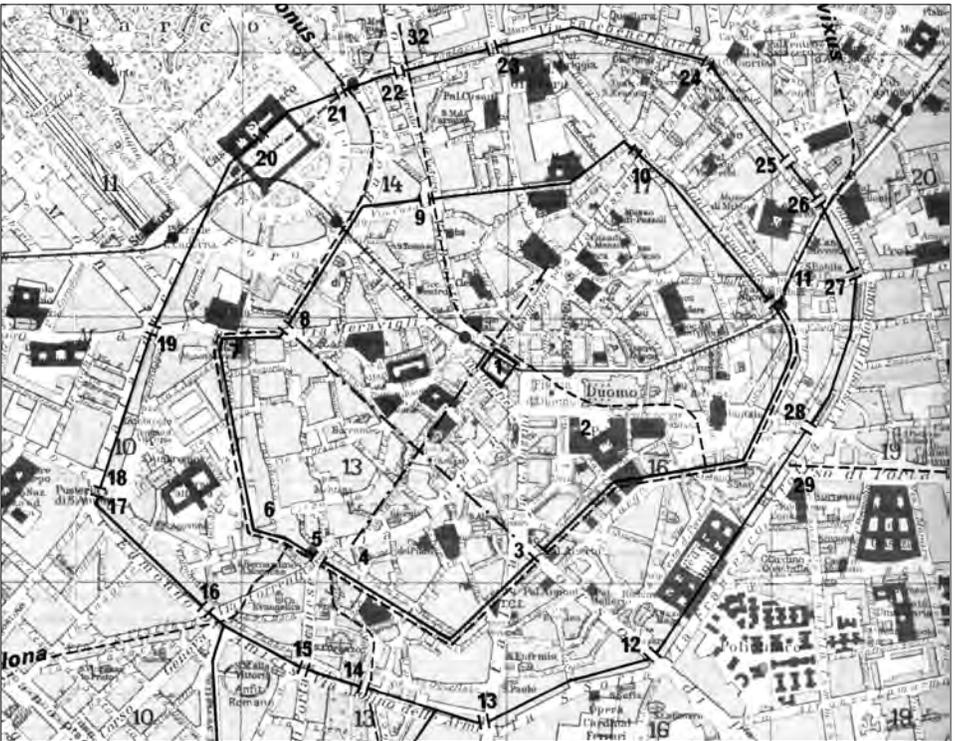
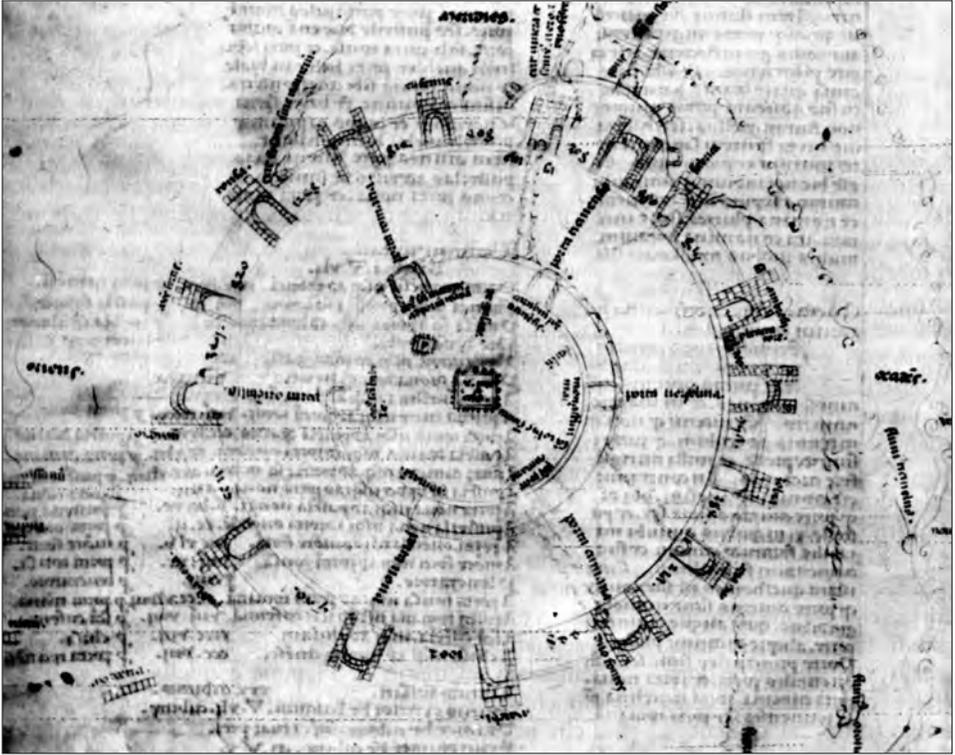
8 – *peristyla*: plurale di *peristylum* = “luogo circondato da colonnati”, qui “porticati”. Generalmente la y di *peristylum* è lunga: il fatto che la quantità qui sia errata, corrisponde ad un fenomeno frequente in età tarda per le parole greche trasposte in latino. È un segno della diminuita conoscenza del greco in Occidente. D’altro canto il vocabolo non appare in poesia prima di Ausonio, che non aveva quindi davanti a sé dei modelli a cui rifarsi per la prosodia.

9 – *vallum*: palizzata o terrapieno con palizzata di difesa: l’ipotesi è che qui parli di fossati che circondano le mura, formando così una “striscia” (*limbus* del verso 9).

10 – *vicinia, ae*: vocabolo comune in età tardo antica; “vicinanza”.

“A Milano tutto è meraviglioso: abbondanza di mezzi, case numerose ed eleganti, negli abitanti un’innata capacità oratoria e costumi di vita piacevoli: inoltre la pianta della città resa più ampia da una duplice cinta muraria e, come divertimento per il popolo, il circo e la mole del teatro a gradinate racchiusa nell’abitato; gli edifici religiosi, l’alto palazzo imperiale, la ricca zecca e il quartiere affollato abbellito dalla presenza delle terme erculee: e tutti i porticati adorni di statue di marmo, e le mura circondate da una striscia di acqua a mo’ di baluardo. Tutti edifici che spiccano quasi gareggiando in grandiosità e non vengono messi in ombra dalla vicinanza di Roma”.

(Trad. e note di I. Gualandri, *Milano come centro di cultura nel tardo IV sec. d.C.* Appunti a cura degli studenti del corso di Letteratura Latina I, Milano, CUSL, 1990, pp. 7-10)



Appendice
Esempi di aree di progetto
già realizzate

Il perché di un esempio

a cura di Elena Alessi

Si è ritenuto di riportare in appendice uno dei capitoli del progetto “Il Virgilio ieri e oggi. Analisi di una trasformazione” (anno '94/'95, classe IV Ap - anno '95/'96, classe V Ap) come esempio di metodologia e interpretazione corretta dei dati raccolti.

Esso si riferisce a uno degli argomenti svolti, “Le Relazioni Personali”, tra le tematiche individuate per l'obiettivo-progetto.

Il Sommario dell'intera ricerca, la novità che caratterizza il progetto stesso (autogestito e non commissionato), le premesse per comprenderne le motivazioni teoriche e gli obiettivi didattici fanno da ‘introduzione esplicativa’ alla sezione de “Le Relazioni Personali” scelta come esempio-campione.

Questa lettura può aiutare a meglio comprendere le complesse interazioni tra le numerose sezioni che formano l'iter teorico del percorso progettuale.

Il Virgilio ieri e oggi

Analisi di una trasformazione

anno 1994/95 classe IV Ap – anno 1995/96 classe V Ap

Sommario

METODOLOGIA DI UNA RICERCA

I problemi del questionario
 Il pretest
COME ABBIAMO LAVORATO
Focus group
Analisi ed elaborazione dei dati
Tabelle statistiche
Grafici
Indicatori
Incrocio

GLI STUDENTI E LE RISORSE DELL'ISTITUTO

Laboratori e aule speciali: descrizione
 Metodo di rilevazione
 Descrizione analitica dell'interesse e della soddisfazione
 L'atteggiamento verso i laboratori
 Chi è più soddisfatto
 Le discipline curricolari
 Conclusioni

LE DISCIPLINE CURRICOLARI

Quadro generale
 Tipologia degli indirizzi
 Soddisfazione e insoddisfazione
 Problemi emersi
 Conclusioni

LE RELAZIONI PERSONALI

I rapporti con la famiglia
 La scelta delle amicizie
 Influenze per indirizzo e classe sociale nelle relazioni personali
 Influenze per indirizzo e classe sociale nei rapporti di amicizia
 Relazioni con gli insegnanti
 Conclusioni

TEMPO LIBERO

Gli studenti e il tempo libero

Le uscite serali

Lo studio pomeridiano

Le attività pomeridiane all'interno della scuola

Tempo libero e provenienza sociale

Conclusioni

GLI STUDENTI E I COMPORTAMENTI TRASGRESSIVI

Valori di riferimento

Inaccettabilità per classe frequentata

Inaccettabilità per indirizzo

Inaccettabilità per provenienza sociale

Inaccettabilità sul piano relazionale

Inaccettabilità sul piano culturale e ideologico

Conclusioni

TESTO DEL QUESTIONARIO SOMMINISTRATO

PRESENTAZIONE DEL CONSIGLIO DI CLASSE

La ricerca condotta dalla classe V Ap "Il Virgilio ieri e oggi: analisi di una trasformazione" è un lavoro interdisciplinare che ha coinvolto gran parte del consiglio di classe per circa due anni. Si è trattato di progettare insieme un'unica indagine in tutte le sue fasi in modo che ogni docente desse il proprio contributo di metodo e guidasse, in qualità di supervisore, l'attività di un gruppo.

L'esperimento risponde allo spirito dei programmi Brocca, che prevedono un'area di progetto nella quale le conoscenze teoriche siano messe alla prova, arricchite e potenziate attraverso un percorso didattico concreto che valorizzi le capacità operative dello studente. Ci riferiamo agli stages da realizzarsi in situazioni scolastiche con sviluppo di studi di casi mediante l'impiego di metodi di ricerca.

La presenza nel curriculum di una disciplina specifica come Metodologia della ricerca sociologica ha, di conseguenza, determinato la scelta del tipo di laboratorio.

Il campo d'indagine

Si è privilegiato quale campo d'indagine il Virgilio per i seguenti motivi:

- il Virgilio è una scuola, e le scienze umane e sociali si pongono come obiettivo la comprensione di problemi attinenti, tra l'altro, al mondo dell'educazione e alla scuola, intesa come organizzazione che offre un servizio formativo;
- la necessità da parte del Collegio dei docenti di fare il punto sui cambiamenti intervenuti nell'Istituto nell'ultimo decennio, operando delle rileva-

zioni sulle sperimentazioni in atto e sulle offerte formative extracurricolari;

- l'esigenza di valutare se le innovazioni realizzate o in fase di realizzazione rispondano effettivamente ai bisogni formativi degli studenti;
- l'opportunità di disporre di uno strumento aggiornato e affidabile che permetta, anche in vista dell'autonomia scolastica, di progettare in modo più consapevole il nuovo.

La classe quindi è diventata in questa fase una classe laboratorio cui è stato affidato il compito di progettare insieme agli esperti i diversi momenti dell'indagine, la costruzione e somministrazione di un questionario, la raccolta e la lettura dei dati ottenuti, la stesura di alcune relazioni che si sono concentrate sui seguenti argomenti:

LE RISORSE DELL'ISTITUTO
 LE DISCIPLINE CURRICOLARI
 LE RELAZIONI PERSONALI
 IL TEMPO LIBERO
 I COMPORTAMENTI TRASGRESSIVI

Come traspare dai temi trattati nei lavori di gruppo, gli studenti non si sono limitati a indagare le problematiche scolastiche strutturali e formative, ma hanno allargato il loro campo d'azione al fine di conoscere la realtà dei giovani del Virgilio a tutto tondo, cercando di sapere quali sono i rapporti dei ragazzi in seno alla famiglia, quali le amicizie e le scelte al di fuori di essa. Hanno ritenuto cioè utile non trascurare l'humus sociale da cui vengono e in cui vivono.

Obiettivi didattici

Gli obiettivi didattici di questa ricerca sono stati:

- la sperimentazione di alcune tecniche della ricerca sociale (*focus group*, stesura e somministrazione di un questionario, raccolta, analisi e lettura dati, sistemazione organica dei risultati in relazioni, tabelle e grafici);
- lo sviluppo delle abilità di autovalutazione del proprio iter formativo;
- la capacità di collaborare in un gruppo allo svolgimento di attività di ricerca che siano scandite da una corretta impostazione metodologica.

Questa ricerca ha i suoi elementi di novità da un lato nel non delegare all'esterno, a soggetti estranei alla scuola, l'elaborazione di uno strumento utile a chi lavora all'interno della struttura, dall'altro nel mettere le basi per costruire in prospettiva un osservatorio permanente sull'Istituto.

Sono ormai numerosi i momenti nell'anno scolastico in cui le iniziative, a volte proprio per la loro sperimentality, suscitano discussione, ripensamenti, dibattiti.

Vale allora la pena di capire l'opinione di tutti coloro che sono coinvolti nell'esperienza, insegnanti e studenti, per valutare in che misura le inclinazioni culturali e di apprendimento trovino rispondenza nei diversi curricula in atto.

Le relazioni personali

Per approfondire la conoscenza degli studenti dell'Istituto Virgilio si è ritenuto interessante anche indagare l'area relazionale (socio-affettiva), in particolare i rapporti di ognuno con la famiglia, con gli amici e, nell'ambito scolastico, con i compagni e con gli insegnanti.

Si sono quindi poste, all'interno del questionario, alcune domande utili a un'interpretazione più efficace del comportamento, delle scelte e delle esigenze degli studenti del Virgilio.

Premessa per la lettura dei dati

È utile, come chiave di lettura dei dati, tenere presente:

1) *L'età dei gruppi di studio* (l'adolescente è di per se stesso contraddittorio); *i limiti del questionario ad item chiusi* (che esige risposte brevi e precise); *il delicato e complesso tema in esame* che può produrre risposte puramente emozionali, o non del tutto sincere, per pudore dei sentimenti o per effettive difficoltà di riconoscersi in una motivazione o in una descrizione, con il rischio di rispecchiare una realtà più virtuale che reale.

2) *Il sesso del gruppo di studio*: gli studenti del Virgilio sono in larga maggioranza femmine: la precisazione (al di là del fatto che non ha valenze negative o positive ai fini dell'indagine) è necessaria perché permette una più sottile conoscenza dei giovani in questo particolare arco di vita (per es. sfa il luogo comune – errata interpretazione di un altro tipo di necessità adolescenziale – che il padre sia, in questo periodo della vita femminile, la figura di riferimento più importante all'interno della famiglia).

3) *L'iter seguito*. Non è casuale, ma tradizionale. Si indagano, nell'ordine
 a) le relazioni personali con i componenti il nucleo familiare (chiave d'accesso insostituibile alla lettura dei dati nel loro complesso);
 b) le relazioni socio-affettive con persone all'esterno della famiglia (amicizie, legami di "lavoro" nella scuola e al di fuori di essa);
 c) il rapporto con gli insegnanti.

Questi stessi temi vengono poi analizzati secondo tre variabili:

l'indirizzo scolastico, la provenienza sociale, la classe frequentata.

I RAPPORTI CON LA FAMIGLIA

Analizziamo i dati che riguardano il mondo relazionale familiare con un occhio di particolare attenzione ai due protagonisti principali del nucleo

familiare: la figura maschile, il padre, e la figura femminile, la madre. Alla richiesta di valutare i propri rapporti con i genitori

il 29% degli studenti dichiara di “andare d'accordo”;
 il 24,3% di “riuscire a discutere”;
 il 23,4% di “avere un rapporto d'amicizia”.

Da questi primi elementi possiamo dedurre che la maggioranza (76,7%) degli studenti ritiene d'avere un rapporto positivo con la famiglia, mentre il rimanente 23,3% vive una situazione più problematica e conflittuale che si riconosce in risposte come:

5,9%, “li lascio parlare”;
 9,2%, “ho frequenti scontri”;
 5,8% definisce il proprio rapporto relazionale con i genitori secondo categorie non previste dal questionario;
 2,5% dichiara di non avere alcun rapporto.

Alla luce di tale valutazione è interessante controllare che cosa gli studenti rispondano alla domanda “con chi parlano o si fidano più volentieri”. Solo il 18,6% dice di preferire un familiare rispetto a una persona al di fuori di quest'ambito. Il dato in parte smentisce, o perlomeno riduce, la percentuale degli studenti che afferma di avere un rapporto d'amicizia con i propri genitori.

A una corretta lettura, però, si rileva che non vi è contraddizione. La famiglia, polo della sfera affettiva e relazionale, se messa a confronto con “il sociale” in questo particolare periodo di vita, è sì “fondamentale”, ma “insufficiente”. Per l'adolescente, infatti, è il tempo in cui l'appartenenza a un gruppo sociale, al di fuori del nucleo familiare, riveste un ruolo primario: in esso può confrontarsi, scontrarsi, affermarsi, riconoscersi.

Il ruolo della famiglia quindi è, in questo periodo, quello di una palestra di prova per la ricerca della propria indipendenza, obiettivo indispensabile per giungere a scelte autonome dalle quali si concretizzerà, una volta adulti, l'accettazione di responsabilità individuali e sociali.

Come accennato nella premessa è opportuno rilevare il notevole scarto percentuale tra la preferenza a parlare con la madre (14,3%) rispetto a quella espressa nei confronti del padre (1,5%), percentuale superata (2,5%) anche da un eventuale altro componente familiare (sorelle, fratelli, nonni, altri parenti ecc.).

Questo dato è interessante perché conferma, al di là dei cambiamenti economico-sociali della donna avvenuti dagli anni Ottanta a oggi (vedi ricerca '80 - '81), quello che era - e che evidentemente ancora è - il ruolo della madre nella famiglia. Per gli studenti del Virgilio la madre risulta, infatti, la figura centrale, il referente privilegiato per i figli in questo arco d'età (nel nostro caso 91,9% di sesso femminile).

LA SCELTA DELLE AMICIZIE

Veniamo ora ai dati riguardanti la scelta delle amicizie al di fuori dell'ambito familiare, per individuare l'importanza che queste rivestono e in che misura siano parte integrante della vita scolastica (amicizie, cioè, che nascono tra gli stessi studenti della scuola) o si esprimano, piuttosto, al di fuori di essa.

Tutto questo ai fini di completare il quadro dei rapporti interpersonali degli studenti del Virgilio.

Alla domanda "gli amici con cui ti vedi più spesso sono amici conosciuti a scuola o persone all'esterno di essa" la maggioranza (59,3%) dichiara di avere più amici all'esterno della scuola che all'interno (40,7%).

Immediatamente dopo, alla richiesta "con chi parli più volentieri" il 73,3% degli studenti dice di preferire un amico (coetaneo, 60,8%; più grande, 2,5%).

Questi dati rivelano l'importanza che l'amicizia riveste per gli studenti nella sfera relazionale, certo maggiore di quella attribuita alla famiglia.

Per meglio comprenderne il ruolo e verificare la validità dei dati ricavati è utile considerare le risposte ad altre domande del questionario che, pur in maniera indiretta, coinvolgono la sfera delle relazioni con gli amici e la famiglia.

Alla domanda "che attività svolgi più di frequente nel tempo libero" il 55,8% degli studenti dice di fare attività che implicano relazioni sociali e rapporti di gruppo, piuttosto che attività individuali (37,5%).

È un dato in buona parte confermato anche dalle risposte alla domanda relativa alla frequenza con cui gli studenti escono da soli la sera. Il 39,9% afferma di non uscire mai, o quasi mai, per conto proprio, mentre il 60,1% dice di uscire da solo due-tre volte alla settimana (24,9%), solo il sabato-domenica (35,3%) e proprio questa percentuale coincide con chi svolge attività di gruppo.

Questa coincidenza spiega in parte perché gli amici siano più esterni che interni alla scuola.

Gli amici (60,8% + 12,4%) sono, infatti, quelli con cui si parla e ci si confida, ma sono anche quelli con cui si svolgono le attività che interessano il 55,8%, che comunque esulano dal contesto scolastico. Non sono quindi, necessariamente, quelli con cui si studia.

E, a proposito di studio, la maggioranza degli studenti dichiara che preferisce studiare da solo (52,1%) e soltanto il 12,1% opta per lo studio in compagnia.

Tra le due scelte opposte si posiziona una percentuale non trascurabile di studenti (35,8%) cui l'alternativa risulta indifferente. Da costoro, evidentemente, lo studio non è considerato il collante indispensabile per le relazioni interpersonali d'amicizia e non è necessariamente intrecciato alla sfera socio-affettiva.

Questo dato, inoltre, sembra confermare quel 35,3% relativo alle uscite di sabato-domenica, che coincide con il dato delle attività di gruppo: la scelta delle amicizie avviene quindi più all'esterno che all'interno della scuola.

La scelta dell'Istituto Virgilio: né per decisione familiare né per amicizia

I rapporti personali, come abbiamo visto, sono vissuti dagli studenti come qualcosa di diverso dalla scuola.

Analizziamo le risposte alle domande se la scelta dell'Istituto Virgilio sia stata determinata dai genitori o dal fatto che detto Istituto fosse frequentato da amici. Il 93,3% nega l'intervento dei genitori e ben il 90,7% dice che la preferenza non dipende da amici.

Le risposte degli studenti del Virgilio a queste due domande non implicano un giudizio negativo né verso la scuola né verso i rapporti che hanno instaurato al suo interno (anche se non necessariamente d'amicizia) e ci permettono di conoscere se sono soddisfatti della loro scelta libera.

Soddisfatti, a grande maggioranza

Il 74,4% degli studenti dichiara che consiglierebbe il Virgilio a un amico. Di questa percentuale:

16,9% senza ombra di dubbio (certamente sì)

57,5% quasi certamente (probabilmente sì)

25,6% non lo farebbe.

Il 71,4% dichiara di essere soddisfatto dei propri rapporti con i compagni e il 71,2% di andare d'accordo con i compagni di classe anche se non riconosce di avere, nell'ambito della propria classe, il suo migliore amico (54,2%).

RELAZIONI CON GLI INSEGNANTI

Sempre in tema di gradimento ci sembra anche significativo rilevare che il dato complessivo di soddisfazione per il rapporto con i propri insegnanti è abbastanza elevato: il 63,2% degli studenti si dichiara soddisfatto.

Ulteriore conferma che la vita e i rapporti all'interno della scuola sono abbastanza positivi la si ha anche se si considera come gli studenti vivano i loro rapporti con gli insegnanti, con un grado di soddisfazione sempre maggiore al 60%, anche se si analizza quanto dichiarano secondo la variabile dell'indirizzo e della provenienza sociale.

Le differenze di opinione non sono particolarmente rilevanti, tranne forse un certo calo nella soddisfazione:

60,8% *indirizzo linguistico*

64,5% *indirizzo sociopsicopedagogico*

65,2% *indirizzo magistrale*.

RELAZIONI PERSONALI: INFLUENZE PER INDIRIZZO SCOLASTICO E PER CLASSE SOCIALE

Dopo questa prima analisi dei dati, considerati in percentuale su tutto l'Istituto, ci si è chiesti se si verificassero o meno delle differenze significative nella sfera relazionale personale tra gli studenti di diversa estrazione socio-economica e dei diversi indirizzi.

Ci si è chiesti, inoltre, se l'iter scolastico influenzasse o meno i rapporti personali, come e in che misura.

Si è pensato quindi di riconsiderare il tema "Relazioni personali" secondo le variabili dell'indirizzo (magistrale, linguistico, sociopsicopedagogico), della provenienza sociale e della classe frequentata.

Indirizzo scolastico e rapporti familiari

Gli studenti del Virgilio hanno in media un rapporto positivo con i genitori (76,7%) che si conferma in tutti e tre gli indirizzi:

75,9% nel magistrale

75,8% nel linguistico

79,3% nel sociopsicopedagogico.

È evidente da questi primi dati differenziati per indirizzo come gli studenti del sociopsicopedagogico abbiano (o considerino) le proprie relazioni familiari più positive rispetto ai coetanei degli altri due indirizzi.

Incuriositi da questo primo dato, abbiamo voluto esaminare più da vicino come venga inteso "andare d'accordo" con i propri familiari.

Abbiamo notato che due risposte, sulle tre che indicano un rapporto positivo con la famiglia, hanno determinato la differenza dell'indirizzo sociopsicopedagogico rispetto al magistrale e al linguistico.

Ecco a confronto, tra i tre indirizzi, le percentuali delle due risposte:

indirizzo sociopsicopedagogico

24,1% "ho un rapporto di amicizia"

31,6% "riesco a discutere"

indirizzo magistrale

22,9% "ho un rapporto di amicizia"

20,3% "riesco a discutere"

indirizzo linguistico

23,3% "ho un rapporto di amicizia"

23,6% "riesco a discutere".

Come si può osservare le differenze sono significative soprattutto per quanto riguarda il dato relativo alla domanda "riesco a discutere".

A questo punto ci è parso interessante indagare anche sul dato contrario, quello degli studenti che ritengono di avere un rapporto più problematico e conflittuale con la famiglia e che, nei tre indirizzi, così si esprimono:

rapporto problematico con la famiglia
 21,7% indirizzo sociopsicopedagogico
 24,1% indirizzo magistrale
 24,2% indirizzo linguistico.

Alla richiesta di più specifiche motivazioni gli studenti del magistrale e del linguistico hanno così risposto:

magistrale	linguistico	
6%	5,9%	“li lascio parlare”
9%	10,6%	“ho frequenti scontri”
6,8%	5%	definisce il proprio rapporto con i genitori secondo categorie diverse da quelle previste dal questionario
2,3%	2,8%	“non ho alcun rapporto”.

Si può forse dedurre da questo breve confronto di dati che esista una correlazione tra la scelta dell'indirizzo e l'atteggiamento verso i rapporti interpersonali, almeno verso quelli dell'ambito familiare. Gli studenti dell'indirizzo sociopsicopedagogico mostrano un maggior interesse a un rapporto dialettico nei confronti delle proprie relazioni socio-affettive.

ESTRAZIONE SOCIO-ECONOMICA E RAPPORTI FAMILIARI

Ci si è posti il problema se l'estrazione sociale delle famiglie potesse influenzare i tipi e i modi del rapporto nello stesso ambito familiare. Prima di trarre conclusioni, si sono verificate ulteriormente le risposte incrociate date dagli studenti per indirizzo scolastico (vedi pagina precedente 'Indirizzo scolastico e rapporti familiari'), con i dati relativi all'estrazione sociale della famiglia.

Teniamo presente che la provenienza sociale è stata convenzionalmente divisa in tre fasce che risultano dagli incroci del lavoro e del titolo di studio del padre e della madre, sintetizzate nelle definizioni di “bassa”, “media”, “alta”.

Anche secondo questa ulteriore analisi si riconferma che la maggioranza degli studenti ha un rapporto positivo con i genitori; infatti hanno un rapporto positivo con la famiglia:

25% di provenienza sociale bassa
 42,4% di provenienza sociale media
 32,6% di provenienza sociale alta.

Se scorriamo le risposte si nota che il generico “vado d'accordo” prevale nella classe media con il 30,3% mentre il “riesco a discutere” è più elevato nella classe bassa con il 27% e “ho un rapporto d'amicizia” è più elevato nella classe alta con il 26,6%.

Consideriamo ora le differenze di provenienza sociale per i tre indirizzi calcolate sul totale dell'Istituto:

provenienza sociale prevalente (indirizzo magistrale)

46,3% bassa; 40,8% media

provenienza sociale prevalente (indirizzo linguistico)

57,3% alta; 38,5% media

provenienza sociale prevalente (indirizzo sociopsicopedagogico)

sul numero di casi che hanno risposto (inferiore agli altri due indirizzi)

oscilla tra i due estremi:

25,0% bassa; 22,1% alta.

Si può forse a questo punto ipotizzare una spiegazione per la percentuale superiore di rapporti familiari positivi, anche se maggiormente dialettici, di quest'ultimo indirizzo rispetto agli altri due.

Si nota, infatti, che gli studenti della classe media sono quelli che più degli altri faticano a instaurare un dialogo:

“riescono a discutere” solo per il 19,5% contro il 27% della classe bassa e il 22,1% della classe alta;

“li lasciano parlare” per l'8,8 contro il 6,1% della classe bassa e il 4% della classe alta;

“hanno frequenti scontri” il 10,3% contro il 9,8% e il 9,5% rispettivamente della classe bassa e alta.

Questo in parte può spiegare la differenza di quello che gli studenti pensano del loro rapporto all'interno della famiglia.

Il fatto che gli studenti dell'indirizzo sociopsicopedagogico dichiarino di avere complessivamente un rapporto più positivo (79,3%), rispetto ai compagni degli altri indirizzi, potrebbe anche risalire all'estrazione sociale che si situa prevalentemente tra le classi bassa e alta.

In realtà, questi ulteriori dati ci servono anche a conferma della prima ipotesi espressa, e cioè che il loro atteggiamento verso i rapporti familiari sia maggiormente dialettico.

Sosteniamo questa tesi come prevalente, riprendendo in considerazione due dati già analizzati; “riesco a discutere” ha una percentuale del 31,6% nell'indirizzo sociopsicopedagogico e del 20,3% nell'indirizzo magistrale. Essendo entrambi gli indirizzi caratterizzati da una estrazione sociale prevalentemente bassa, questa differenza può essere spiegata solo con un diverso modo di porsi di fronte ai rapporti socio-affettivi.

Altrettanto interessante per la nostra indagine ci è parso il dato relativo alle due risposte limite rispetto ai rapporti con i genitori “ho un rapporto di amicizia” e “non ho rapporti” che raccolgono le percentuali più alte, rispettivamente il 26,6% e il 4% nella classe alta.

Questi valori, in questa classe sociale, possono offrire una spiegazione, anche se in chiave diametralmente opposta, alla diversa interpretazione

dei propri rapporti familiari esistente tra gli studenti dell'indirizzo sociopsicopedagogico e del linguistico. Infatti, come si è già detto, la provenienza sociale prevalente nel linguistico è quella alta (57,3%), e proprio in questo indirizzo si verifica la percentuale massima di "ho frequenti scontri" (10,6%) e "non ho rapporti" (2,8%)

Le risposte alle stesse domande, se considerate secondo la variabile della classe sociale di provenienza diventano, rispettivamente, 9,5% e 4%. Non va dimenticato, per comprendere questa diminuzione percentuale, che la provenienza sociale dell'indirizzo linguistico ha, al secondo posto, la classe media.

Apriamo una "finestra" di approfondimento sulla preferenza a parlare o a confidarsi con la madre o con il padre o con altri componenti del gruppo familiare, tenendo presente l'indirizzo scolastico e l'estrazione sociale.

Un confronto senza sorprese

Non sono risultate differenze significative tra la preferenza a parlare con la madre rispetto a quella nei confronti del padre che, soltanto nel linguistico (2%), non è superato nella preferenza da un altro componente della famiglia (sorelle, fratelli, nonni ecc.), mentre nei rimanenti due indirizzi raggiunge, nel magistrale, solo lo 0,8% e nel sociopsicopedagogico l'1,8%, contro il 3,6% e il 3,5% di un altro familiare, rispettivamente nel magistrale e nel sociopsicopedagogico.

L'altro eventuale componente del nucleo familiare assume maggiore rilevanza nelle famiglie di provenienza sociale bassa con il 7,2%, contro il 2,5% e l'1,1% in quelle di provenienza media e alta.

RAPPORTI DI AMICIZIA: INFLUENZE PER INDIRIZZO SCOLASTICO E PER CLASSE SOCIALE

Verifichiamo, ora, come si orientino gli studenti dei diversi indirizzi nei confronti delle relazioni non familiari e che cosa gli stessi rispondano alla domanda "con chi parli" e "con chi ti confidi" più volentieri.

Indirizzo scolastico e rapporti al di fuori della famiglia

Anche in questo caso si conferma il trend già analizzato in precedenza: la maggioranza preferisce parlare con un amico (73,3%), piuttosto che con un familiare (28,6%).

È rilevante, nelle differenze fra gli indirizzi scolastici, che la preferenza a parlare con gli amici sia superiore nel linguistico rispetto agli altri indirizzi e, in più, con una predilezione per gli amici grandi. E precisamente:

77,8% indirizzo linguistico (predilezione per gli amici grandi 16,4%)
 70,6% indirizzo magistrale (" " " " " 10,7%)
 69,4% indirizzo sociopsicopedagogico (" " " " 8,2%).

L'indirizzo sociopsicopedagogico è comunque quello che dichiara nella percentuale più alta di "non avere alcun rapporto" (8,2%), contro il 4,8% del magistrale e del linguistico. Un dato che forse conferma quei contrasti dovuti all'estrazione sociale che, come già detto, si situa, prevalentemente, nella classe bassa e in quella alta ed è di poco inferiore nella media.

Si deve anche tenere presente che, al momento della distribuzione del questionario (maggio 1995), l'indirizzo sociopsicopedagogico era composto, in prevalenza, da classi del biennio (cinque su otto) e che, proprio nella fascia d'età a esse corrispondente, si trovano le situazioni relazionali più difficili e contraddittorie, sia dal punto di vista della comunicazione sia di quello dell'instabilità socio-affettiva.

ESTRAZIONE SOCIO-ECONOMICA E RAPPORTI AL DI FUORI DELLA FAMIGLIA

Se si analizzano, comunque, i dati relativi alle scelte relazionali secondo la variabile della provenienza sociale, si confermano ulteriormente le ipotesi già avanzate.

Relazioni esterne alla famiglia

Le relazioni esterne alla famiglia hanno, infatti, un'importanza inversamente proporzionale, dalle classi sociali alte alle classi sociali basse, rispetto a quella della famiglia:

75,8% classe alta (relazioni familiari 15,9%)
 73,1% classe media (relazioni familiari 20%)
 67,7% classe bassa (relazioni familiari 24,2%).

Rifacendosi a quanto già spiegato rispetto alla provenienza sociale dei diversi indirizzi si può forse concludere che là, dove i rapporti familiari sono complessivamente più positivi – e soprattutto più dialettici – la necessità di verificarsi all'esterno, e relazionarsi con il sociale, è leggermente inferiore e che tale fenomeno è meno presente nella classe bassa e nella classe media rispetto alla classe alta.

Questa differenza può essere spiegata anche con le maggiori opportunità che uno studente di provenienza sociale alta, in genere, incontra rispetto al suo coetaneo di estrazione bassa.

A comprova di questa ipotesi si può notare come, solo per gli studenti la cui provenienza sia bassa, abbia un certo peso, anche se minimo, parlare e confidarsi con gli insegnanti:

1,3%, rispetto allo 0,4% della classe media e allo 0% della classe alta.

In tutti i casi resta valido il fatto che, in questo periodo di vita dei giovani, il rapporto con il mondo esterno è di fondamentale importanza per una crescita affettiva, intellettuale e psicologica equilibrata; la famiglia, in questa fase, non può sostituirsi al mondo esterno.

Amicizie nella scuola o esterne alla scuola

Vediamo ora l'ambito delle amicizie: in che misura esse siano collegate con la vita scolastica o al di fuori di essa.

Alla domanda se gli amici con cui si vedono più spesso provengano dalla scuola o dall'esterno la maggioranza conferma, in tutti e tre gli indirizzi, di avere più amici all'esterno che all'interno, con una percentuale più alta nel caso dell'indirizzo sociopsicopedagogico (63,7%) e del magistrale (63,2%) rispetto al linguistico (53,7%).

Si è già detto del peso che l'amicizia riveste nella sfera relazionale per gli studenti (anche in confronto a quella familiare). Ci è parso dunque utile, prima di affermare che questa importanza non ha alcuna sfumatura di differenziazione nei tre indirizzi, controllare le risposte ad altri quesiti, secondo lo schema già seguito per i risultati generali. Abbiamo considerato, cioè, le risposte a domande che, pur in maniera indiretta, riguardano la sfera delle relazioni con gli amici e la famiglia.

Alla domanda "che attività svolgi più spesso nel tempo libero" ben il 55,8% degli studenti dichiara di svolgere attività che implicano relazioni sociali e rapporti di gruppo, piuttosto che attività individuali (37,5%).

Ma analizzando le stesse risposte per indirizzo si trova che le percentuali variano da un massimo del 58% degli studenti del sociopsicopedagogico a un minimo del 47,1% del magistrale, mentre il linguistico si situa in una posizione intermedia, con il 52,2%.

Queste differenze nelle attività del tempo libero sono considerate non dal punto di vista della qualità, cioè dei diversi tipi e delle diverse preferenze espresse (per le quali si rimanda al lavoro del gruppo "Tempo Libero"), ma soltanto dal punto di vista dell'aggregazione (e cioè delle implicanze relazionali).

Da qui si rafforza la nostra ipotesi sul maggiore interesse degli studenti dell'indirizzo sociopsicopedagogico a rapportarsi con gli altri, e si trova forse un'ulteriore spiegazione nella provenienza sociale delle famiglie.

Se l'indirizzo sociopsicopedagogico è prevalentemente composto da studenti provenienti dalla classe bassa e alta e, in minor misura, da quella media; il linguistico da studenti della classe media e alta; il magistrale da studenti della classe bassa e media, si può forse dedurre che sono proprio gli studenti provenienti dalla classe media quelli che in parte determinano un atteggiamento meno proiettato all'esterno e che privilegiano attività individuali.

Se consideriamo, infatti, le percentuali delle attività che implicano relazioni sociali e di gruppo, incrociate con l'indice di provenienza sociale, possiamo osservare i seguenti risultati:

45,6% provenienza sociale bassa
49,7% provenienza sociale media
56,4% provenienza sociale alta.

Questi dati ci devono far riflettere perché, se a una prima lettura possono sembrare in contraddizione con quanto prima affermato, è invece proprio analizzandoli secondo il tipo di attività che si può comprendere come la differenza tra la percentuale della classe alta e quella della classe bassa sia determinata non da disinteresse o altro, ma dal fatto che alcune attività sociali comportano dei costi.

Si vedano, per esempio, a comprova di quanto appena detto, i risultati percentuali relativi alle seguenti attività:

”andare al cinema e a teatro in compagnia”

13,6% classe alta

5% classe bassa

“praticare attività sportive “

14,6% classe alta

12,5% classe bassa.

Si può quindi asserire che la differenziazione percentuale sia più da attribuire a motivi socio-economici piuttosto che a una reale preferenza per attività individuali.

Si consideri, sempre a questo proposito, anche l'esempio contrario. Alla seguente proposta alternativa del questionario il risultato si rovescia, secondo la variabile della provenienza sociale, cioè dalla classe bassa alla classe alta:

“non faccio niente di particolare, sto con gli amici”

25% classe bassa

20,7% classe alta.

Ci sembra pertanto resti valida l'ipotesi iniziale di una maggiore propensione per i rapporti sociali e di più vivace tendenza alle attività di gruppo dell'indirizzo sociopsicopedagogico rispetto agli altri due indirizzi del nostro Istituto.

A questo punto ci è parso utile considerare anche le risposte degli studenti riguardo la frequenza con cui escono da soli la sera. Le differenze che si individuano sono:

65,7% indirizzo magistrale di cui

il 30,2% due-tre volte alla settimana; il 35,5% solo il sabato e la domenica

61,9% indirizzo linguistico di cui

il 22,2% due-tre volte alla settimana; il 39,7% solo il sabato e la domenica

48,6% indirizzo psicopedagogico di cui

il 21,7% due-tre volte alla settimana; il 26,9% solo il sabato e la domenica.

Tali differenze possono spiegarsi da una parte con la prevalenza di rapporti positivi all'interno dell'ambito familiare per quest'ultimo indirizzo e con motivazioni di tipo socio-economico, entrambe precedentemente considerate.

A questo proposito non si deve comunque dimenticare che, al momento della distribuzione del questionario l'indirizzo sociopsicopedagogico era composto dalle seguenti classi: tre prime, due seconde, due terze e un'unica quarta.

Questo può in parte, oggettivamente, spiegare lo scarto percentuale esistente nelle risposte relative alla frequenza con cui gli studenti escono da soli la sera, visto che l'indirizzo sociopsicopedagogico stesso comprendeva, per la maggioranza, una fascia d'età inferiore, o almeno non equilibrata quantitativamente, a quella degli altri due indirizzi.

Per comprendere meglio questo dato, relativo alle uscite da soli la sera, ci è parso potesse anche essere rilevante prendere in considerazione le differenze di atteggiamento verso la politica e la religione.

Entrambe possono influenzare la sfera socio-affettiva, i rapporti sia all'interno della famiglia sia all'esterno, e determinare la maggiore o minore libertà di scelta degli studenti rispetto al proprio tempo libero. Inoltre, forse, possono essere alla base di una preferenza per un indirizzo di studi rispetto a un altro.

Prima di indicare i risultati percentuali riteniamo comunque necessario precisare che, trattandosi di esiti a domande dirette, gli stessi, pur non rischiando di prestarsi a interpretazioni soggettive, risentono forse di una certa limitazione nella sincerità, proprio in quanto risultanti da domande troppo esplicite.

Si riconoscono dal punto di vista politico su:

posizioni di centro e centro-sinistra

38% indirizzo magistrale

29,3% indirizzo sociopsicopedagogico

41,3% indirizzo linguistico

senza opinioni e senza schieramento politico

52,4% indirizzo magistrale

56,3% indirizzo sociopsicopedagogico

43,5% indirizzo linguistico.

Per quanto riguarda la religione, se consideriamo sia i praticanti che i non praticanti, gli studenti dichiarano di:

avere un legame con la sfera religiosa

64,3% indirizzo magistrale

68,4% indirizzo sociopsicopedagogico

59,8% indirizzo linguistico

con una punta massima

di praticanti 41,4% indirizzo sociopsicopedagogico

di non praticanti 41,1% indirizzo magistrale.

Questi dati ci servono per completare il quadro ideologico in cui si

situano le relazioni socio-affettive e i rapporti degli studenti del Virgilio all'interno del nucleo familiare e della scuola e le stesse relazioni all'esterno delle citate istituzioni.

RAPPORTI CON I COMPAGNI DI SCUOLA E DI CLASSE

Ripartendo dalla considerazione generale dell'importanza attribuita all'amicizia dagli studenti di tutti gli indirizzi, sia come possibilità di comunicazione ("parlo con un amico coetaneo" 60,8% + "con un amico più grande" 12,4%) sia come possibilità di agire insieme (attività del tempo libero di tipo relazionale 55,8%), essa risulta comunque come 'altro' rispetto allo studio.

Non si sono rilevate differenze significative tra gli indirizzi relativamente a studiare da soli o in compagnia, se non di un punto in percentuale a favore dello studio individuale nell'indirizzo linguistico, e di circa un punto e mezzo a favore dello studio in compagnia nel magistrale.

L'unico scarto percentuale un po' più rilevante lo si ha nelle risposte degli studenti che si dichiarano indifferenti a tale scelta:

34,7% indirizzo magistrale
38,3% indirizzo sociopsicopedagogico
35,4% indirizzo linguistico.

Questi dati ci sembrano ancora una volta confermare che lo studio non è considerato intrecciato con le relazioni interpersonali di amicizia e non è visto come parte integrante della sfera socio-affettiva.

Gli stessi dati confermano, inoltre, quanto già detto rispetto al fatto che l'amicizia riguardi soprattutto l'ambito esterno alla scuola e i momenti liberi dallo studio.

Un atteggiamento che sembra essere confermato anche da una certa affinità tra le percentuali degli studenti che si dichiarano indifferenti a studiare soli o con compagni di classe e le percentuali di chi esce solo la sera il sabato e la domenica:

35,5% indirizzo magistrale
26,9% indirizzo sociopsicopedagogico
39,7% indirizzo linguistico.

Per la differenza in meno della percentuale nell'indirizzo sociopsicopedagogico e per quella in più nell'indirizzo linguistico si veda quanto già spiegato relativamente alla fascia d'età del primo e alla provenienza sociale del secondo.

Tra gli indirizzi che più tengono conto, anche se in minima parte, dei rapporti personali in relazione alla scuola e alle scelte che essa implica è

per primo il linguistico, contrariamente a quanto si potrebbe pensare.

Ecco le percentuali riferite dagli studenti dei tre indirizzi scolastici:

indirizzo linguistico

l'11,2% "perché ci andavano amici"

il 6,8% "perché i genitori lo hanno deciso"

indirizzo magistrale

l'8,4% "perché ci andavano amici"

il 9,7% "perché i genitori lo hanno deciso"

indirizzo sociopsicopedagogico

il 6,9% "perché ci andavano amici"

il 2,5% "perché i genitori lo hanno deciso"

Da questi dati è interessante rilevare che proprio gli studenti dell'indirizzo sociopsicopedagogico, di solito particolarmente disponibili a essere coinvolti quando le relazioni interpersonali riguardano altre sfere della loro vita, in questo caso attribuiscono minor importanza sia alle scelte degli amici che alle decisioni dei genitori.

Questo non implica, comunque, un giudizio negativo verso la scuola, tanto è vero che alla domanda "consigliaresti l'Istituto Virgilio a un amico" il risultato si rovescia:

studenti dell'indirizzo sociopsicopedagogico

89,1% lo consiglierebbe

(di cui il 19,4% "certamente sì"

il 69,7%, "probabilmente sì")

studenti dell'indirizzo linguistico

71% lo consiglierebbe

(di cui il 16,9% "certamente sì"

il 54,1% "probabilmente sì")

studenti dell'indirizzo magistrale

69% lo consiglierebbe

(di cui il 15,2% "certamente sì"

il 53,8% "probabilmente sì").

Non solo: ben l'80% degli studenti del sociopsicopedagogico afferma di essere soddisfatto dei rapporti con i compagni e l'81,6% di andare d'accordo con i compagni di classe.

Gli studenti del linguistico si dichiarano soddisfatti per il 72,9% e dicono di andare d'accordo con i compagni per il 71,8%.

Le percentuali più basse di soddisfazione per i rapporti con i compagni di scuola e con i compagni di classe si constatano nel magistrale, rispettivamente con il 64% e il 63,7%, a differenza del grado di soddisfazione

dichiarato per i rapporti con gli insegnanti che, come abbiamo visto, sembrano migliori proprio in questo indirizzo.

In nessuno dei tre indirizzi, comunque, gli studenti indicano il loro migliore amico in un compagno di classe.

Da questi ultimi dati relativi al rapporto con i compagni d'Istituto e di classe, e dall'immagine che gli studenti hanno della loro scuola, risulta abbastanza evidente che i più insoddisfatti sono gli studenti dell'indirizzo magistrale, cioè quelli che risentono di una offerta formativa più povera e più datata.

A conferma o a smentita di questa nostra ipotesi ci sembra interessante suggerire di verificare all'interno del lavoro svolto dal gruppo che si occupa delle "Risorse Strutturali dell'Istituto" e di quello svolto dal gruppo che si occupa delle "Materie" se gli studenti dell'indirizzo magistrale siano anche quelli che meno usufruiscono dei laboratori in dotazione alla scuola e delle attività extracurricolari messe in atto all'interno dell'Istituto e che dichiarino minor soddisfazione per le materie del proprio curriculum.

Da un punto di vista relazionale si può ipotizzare che vivano un complesso di inferiorità, schiacciati tra due sperimentazioni che sempre più trovano adesioni e conferme. Basti pensare al numero di iscrizioni in crescita continua negli indirizzi sperimentali e in caduta libera nel magistrale.

Questo fenomeno non è senza conseguenze, in quanto sta gradualmente svuotando di risorse e di significato l'indirizzo stesso. Inoltre, sempre più chiaramente, vanno delineandosi le due anime dell'Istituto, riconoscibili nei due indirizzi sperimentali, le cui esigenze diventano prioritarie rispetto a quelle del magistrale, anche perché rappresentano la parte più innovativa e trainante dell'Istituto stesso.

UN'ULTIMA ANALISI GENERALE SECONDO LA VARIABILE "CLASSE"

Prima di trarre ulteriori conclusioni, dopo avere ripercorso, secondo la variabile dell'indirizzo e dell'estrazione sociale, le risposte alle domande del questionario che, in modo diretto e indiretto, ci potessero dare un quadro del tipo di relazioni e di come lo studente dell'Istituto le viva, abbiamo voluto verificare, secondo la variabile della classe, se ci fosse qualche differenza significativa che ci offrisse un'ulteriore chiave di lettura e la possibilità di allargare e completare la nostra indagine.

Anche secondo questa variabile si confermano i risultati ottenuti precedentemente riguardo i rapporti con i genitori che, in generale, sono positivi, come si è già ampiamente detto, e migliorano nel corso degli anni dal 70,3% delle classi prime al 79% delle classi quarte (non ci è parso significativo considerare la quinta essendo unica, al momento della distribuzione del questionario, maggio 1995).

Lo stesso si può dire per le risposte rispetto ai rapporti di amicizia che

per tutte le classi sono prevalentemente esterni alla scuola, con l'unica eccezione significativa delle classi terze, dove il rapporto tra amici interni ed esterni alla scuola raggiunge un equilibrio a favore dell'ambito scolastico tanto che il 50,4% degli alunni dichiara le proprie amicizie nella scuola.

La lettura di questi dati, considerati per classe, ci riserva, però, anche una sorpresa positiva: lo stare a scuola, negli anni, favorisce la comunicazione o il superamento delle difficoltà comunicative.

Si passa, infatti, dall'8,9% degli studenti delle classi prime, che dichiarano di non parlare volentieri con nessuno, al 5,3% delle classi quarte, con un minimo assoluto dell'1,6% delle classi terze.

L'anomalia della classe terza sia rispetto alle amicizie all'interno della scuola sia rispetto allo scarso numero di studenti che dichiara "di non parlare volentieri con nessuno", può forse essere spiegata: il terzo anno è quasi sempre quello di maggior affiatamento tra gli studenti e quello che riguarda una fascia d'età che non sente come prioritario rivolgersi all'esterno per soddisfare le proprie esigenze, ancora fortemente legate all'ambito familiare e scolastico.

Si può quindi affermare che si tratti della classe in cui si raggiunge il momento relazionale più positivo all'interno della scuola. Quest'affermazione trova conferma nelle risposte alle domande che riguardano i rapporti con i compagni di scuola e di classe che, se considerate secondo l'anno frequentato, danno proprio per la classe terza le percentuali più alte di soddisfazione.

Gli studenti delle classi terze si dicono soddisfatti:

83,3% per i rapporti con i compagni di scuola

79,7% per i rapporti con i compagni di classe, (di cui il 20,3% moltissimo e il 59,4% abbastanza).

Solo le classi terze, inoltre, dichiarano di avere il migliore amico nella stessa classe (55,7%).

È però evidente dai risultati del questionario che durante gli anni di studio c'è un andamento oscillatorio rispetto alle relazioni esterno/interno e ai rapporti con i compagni di scuola/classe.

Le classi quarte, infatti, hanno più amici all'esterno della scuola, pur non dichiarando particolari problemi all'interno di essa.

Gli studenti delle classi quarte così si esprimono:

66,3% hanno amici all'esterno della scuola

61,3% si dichiarano soddisfatti dei rapporti con i compagni di classe

60,2% si dichiarano soddisfatti dei rapporti con i compagni di scuola

57,8% dichiarano di avere il migliore amico al di fuori dell'ambito scolastico.

Le ragioni di questi spostamenti percentuali da una classe all'altra, in questo caso da una terza a una quarta, possono risalire a una molteplicità di fattori tra i quali proviamo a ipotizzarne almeno due.

Per le classi quarte dell'indirizzo magistrale, trattandosi dell'ultimo anno, si può pensare che si venga a creare una certa tensione dovuta, forse, a una sorta di competitività in vista dell'esame di maturità che annulla, o almeno fa diminuire, la complicità instauratasi negli anni precedenti.

Per tutte le classi quarte si può anche attribuire la diminuita soddisfazione per i rapporti interni alla scuola a una crescita di esigenze e di interessi, proporzionata al cambio d'età, che porta a rivolgersi maggiormente all'esterno e a cercare, in un contesto più allargato e complesso, risposte soddisfacenti alle proprie esigenze, progressivamente e naturalmente in aumento.

Un altro dato che si collega in parte a quanto già detto sui rapporti degli studenti con i propri compagni e anche su come lo studio non sia inteso come elemento importante di integrazione-completamento o come centro di rapporti relazionali che coinvolgono la sfera socio-affettiva, è rilevabile dalle risposte alla domanda "con chi preferisci studiare".

Anzi, si può dire che lo studio sia progressivamente visto come attività individuale che non si presta all'intrecciarsi di rapporti d'amicizia. Infatti, la percentuale di chi preferisce studiare da solo cresce con il passare degli anni:

preferisce studiare 'da solo'
59,4% degli studenti delle classi quarte
49,3% delle classi prime

è indifferente
29,5% degli studenti delle classi quarte
40% degli studenti delle classi prime.

Le risposte a questa domanda riconfermano anche la tesi che i rapporti tra compagni siano migliori nelle classi terze. Anche se con una percentuale bassa (14,6%) queste ultime si dichiarano, infatti, maggiormente favorevoli delle altre classi allo studio in compagnia.

E sempre gli studenti delle classi terze dichiarano di essere stati influenzati dagli amici e dalla decisione dei genitori nella scelta dell'Istituto Virgilio in una percentuale superiore, anche se bassa (12% e 8,5%), rispetto a quella delle altre classi.

Si tratta quindi degli unici studenti per cui si possa intravedere un certo legame tra il mondo relazionale, lo studio e le scelte scolastiche che esso comporta.

Questo non implica però che l'immagine, che gli studenti hanno dell'Istituto, migliori con il trascorrere degli anni, pur migliorando il rapporto con i compagni.

Si nota invece un progressivo peggioramento dell'opinione che gli studenti hanno della scuola se si considerano le risposte alla domanda "consigliaresti il Virgilio a un amico", letta secondo la variabile della classe:

“consigliaresti il Virgilio a un amico” – classi di prima

88,8% risponde positivamente di cui:

29% “certamente sì”;

59,8% “probabilmente sì”;

2,3% “certamente no”;

“consigliaresti il Virgilio a un amico” – classi di quarta

55,9% delle classi di quarta risponde positivamente di cui:

7,8% “certamente sì”;

47,1% “probabilmente sì”;

14,7% “certamente no”.

Questi risultati potrebbe essere una conseguenza del fatto che nella classe prima i ragazzi si dimostrano entusiasti della novità, dell'ambiente (nuove materie, nuovi compagni, nuovi professori...). Con il passare del tempo, però, anche queste novità si trasformano in routine e gli studenti tendono a essere sempre più critici.

Si può quindi pensare che questo fenomeno possa estendersi a molti tipi di scuola e non assuma un valore particolarmente significativo anche se, per una migliore comprensione dello stesso e delle sue motivazioni, ci sembra utile fare riferimento al lavoro svolto dai gruppi che si occupano delle “Materie” e delle “Risorse Strutturali dell'Istituto” che analizzano proprio lo specifico scolastico.

Per approfondire ulteriormente la nostra area di ricerca sul mondo relazionale dello studente del Virgilio, abbiamo ritenuto utile verificare se ci fossero differenze significative per classe, rispetto alle attività svolte nel tempo libero, suddivise in attività che implicano rapporti di gruppo e interpersonali e attività individuali. Non è emersa alcuna variazione rilevante rispetto a quanto già detto in generale e a quanto si è ipotizzato quando si sono considerate le risposte a queste domande secondo la variabile dell'indirizzo e dell'estrazione sociale.

Forse più interessante, anche se in parte prevedibile, è quanto emerso dalle risposte degli studenti delle classi prime e seconde rispetto alle uscite serali.

Come ci si poteva aspettare, gli studenti del biennio non escono quasi mai da soli: il 64,7% delle prime e il 40,4% delle seconde, poiché dipendono dalle decisioni dei genitori.

Gli alunni delle classi terze e quarte “non escono quasi mai da soli la sera”, rispettivamente per il 36,8% e il 17,4%, mentre “escono da soli la sera il sabato e la domenica” per il 40,4% e il 44,4%.

Si eleva, con gli anni, anche la percentuale di alunni che “escono da soli la sera due, tre volte alla settimana”:

il 22,8% delle classi terze

il 38,2% delle classi quarte.

Questi dati rivelano subito l'importanza dell'età: lo studente ancora adolescente ha naturalmente meno libertà di uno studente più adulto. Allo stesso tempo questi dati confermano quanto già detto per spiegare come mai gli appartenenti all'indirizzo sociopsicopedagogico escano meno da soli la sera (48,6%), essendo il loro universo, al momento dell'indagine, composto in maggioranza da studenti della fascia d'età inferiore (cinque classi di biennio su otto classi totali).

RELAZIONI CON GLI INSEGNANTI PER CLASSI FREQUENTATE

Più interessante ci sembra invece considerare che cosa pensino gli studenti dei loro rapporti con gli insegnanti se lo si analizza per classe: il 70% circa si dichiara soddisfatto nelle prime (69,4%), nelle seconde e nelle terze (70,1%), dove ancora una volta si raggiunge il clima di maggior benessere relazionale, mentre si verifica un brusco calo di soddisfazione nelle quarte (49,3%).

Utile ci sembra, per spiegarci questo improvviso cambiamento di opinione, ricordare che al momento dell'indagine le quarte classi dell'Istituto erano così suddivise:

- una dell'indirizzo sociopsicopedagogico
- quattro dell'indirizzo magistrale (che sono anche classi terminali dell'indirizzo stesso).

Proprio quest'ultimo elemento può illuminare le motivazioni del notevole calo di soddisfazione per i rapporti con gli insegnanti. Infatti le tensioni all'interno della classe finale, come si è già detto per quanto riguarda i rapporti con i compagni di classe, crescono e determinano un peggioramento delle relazioni interpersonali.

Se la competitività e le rivalità possono essere una delle cause del peggioramento dei rapporti con i compagni di classe, le maggiori aspettative da parte degli insegnanti, con conseguenti frustrazioni o gratificazioni deluse, possono essere la spiegazione di un quadro d'insieme relazionale più conflittuale e contraddittorio.

Questa ipotesi è suffragata ulteriormente dall'unico dato, che riteniamo opportuno riportare, che riguarda la sola, e prima, classe quinta dell'Istituto dell'indirizzo linguistico, dove la situazione dichiarata per i rapporti con gli insegnanti scende, addirittura, al 35,7%.

Tutte le considerazioni sin qui fatte ci portano a delineare, per lo studente medio del Virgilio, un quadro relazionale abbastanza positivo, con fasi oscillatorie attribuibili all'età.

Le punte di massimo disagio si trovano nelle classi prime, attribuibili anche alla provenienza sociale, che determina in parte la maggiore o minore capacità di interagire con la scuola e con il mondo esterno, nelle classi sociali alta e bassa, e la maggiore indifferenza o apatia, rispetto al mondo relazionale, nella classe media.

Relativamente ai diversi indirizzi presenti nell'Istituto, le differenze più eclatanti si manifestano tra i due indirizzi sperimentali da una parte e l'indirizzo magistrale dall'altra.

Infatti, mentre la sfera socio-affettiva e il mondo relazionale dello studente dei due indirizzi sperimentali appaiono più ricchi e più soddisfacenti, quelli dello studente dell'indirizzo magistrale si rivelano più poveri e contraddittori.

CONCLUSIONI

Il dato più rilevante, secondo noi, resta comunque quello che, per tutti e tre gli indirizzi, per tutte le fasce di provenienza sociale e per tutte le età (classi) considerati dall'indagine, la scuola non sia al centro del mondo relazionale dell'adolescente e non incida in modo significativo sulla sua sfera socio-affettiva, o incida solo marginalmente rispetto alle aspettative dell'adolescente stesso.

Le aspettative si rivelano alte ed entusiaste all'inizio dell'iter scolastico e, pur vivendo, nel corso degli anni, momenti di aggregazione positiva all'interno dell'Istituto (la cui valenza relazionale non è sicuramente da sottovalutare), non trovano risposte soddisfacenti per uno sviluppo degli interessi e delle esigenze dell'adolescente, relativamente alla sfera socio-affettiva, nell'ambito scolastico.

Si può di conseguenza concludere che il mondo relazionale dell'adolescente non si rafforza, se non in misura minima, né attraverso lo specifico scolastico (studio, attività offerte in ambito curricolare e non) né attraverso la rete di rapporti con i quali comunque è costretto a confrontarsi e a vivere quotidianamente all'interno dell'istituzione scolastica.

La donna dal libro allo schermo

cinque figure della letteratura europea riviste dal cinema

a cura di Ugo Basso

PREMESSA

Questo progetto prende forma per il desiderio del consiglio di classe di coronare l'attività sperimentale praticata lungo il quinquennio con una nuova forma di interazione degli studenti tra loro e con i loro insegnanti. E' costruito insieme con gli studenti sia nella sua fase organizzativa sia in quella redazionale con l'intendimento di utilizzare diverse competenze, sia maturate nell'attività più tradizionale, sia avviate all'interno di questa esperienza (cinema, grafica, elaborazione testi).

Un particolare ringraziamento viene rivolto a tutti quelli che hanno collaborato e in qualunque forma resa possibile questa attività mettendo a disposizione competenze, tempo, materiali, dalla preside ai docenti, al personale della scuola che ha consentito la realizzazione materiale di questo fascicolo.

ARGOMENTO – La figura femminile in cinque opere di letteratura trasferita nel cinema

MATERIALI DI LAVORO

– Le opere letterarie:

due drammi

La casa de Bernarda Alba di García Lorca

Filumena Marturano di Eduardo De Filippo

tre romanzi

Wuthering Heights di Emily Brontë

Madame Bovary di Gustave Flaubert

Die verlorene Ehre der Katharina Blum di H. Böll

– I film, anche in lingua, dell'opera oggetto dell'analisi:

La casa di Bernarda Alba di Mario Camus

Filumena Marturano di Eduardo De Filippo

Wuthering Heights di William Wyler

Madame Bovary di Claude Chabrol

Die verlorene Ehre der Katharina Blum di Volker Schlöndorff

REFERENTI – *Omettiamo l'elenco di docenti e studenti impegnati con le attribuzioni di ciascuno*

METODO DI LAVORO – Analisi delle opere letterarie e cinematografiche per gruppi; dibattito del gruppo classe; stesura dei singoli contributi e del dibattito.

TEMPI – Quarantasette ore in classe per l'analisi delle opere, l'intera settimana di interruzione delle lezioni in febbraio per l'esposizione dell'analisi delle cinque opere e circa due settimane per la realizzazione grafica.

ORGANIZZAZIONE – Come strutturare l'analisi del film e dell'opera letteraria?

1. analisi delle opere letterarie: biografia dell'autore, struttura del romanzo, luoghi, ambienti, personaggi.
2. analisi delle opere cinematografiche: dati tecnici, cenni sul regista, struttura del film, contestualizzazione, presentazione.
3. discussione del gruppo classe.

Osservazioni:

– l'analisi è stata condotta per tutte e cinque le opere secondo un unico schema che tuttavia, in fase esecutiva, è stato utilizzato in modo abbastanza elastico, come richiesto dalla differenza fra le singole opere.

– è stato dato maggiore spazio all'analisi delle opere letterarie, rispetto a quelle cinematografiche, sia perché sono state il punto di partenza, sia perché, ovviamente, la classe dispone di strumenti più idonei alla loro analisi che a quella delle opere cinematografiche.

– l'approccio alle opere ha dilatato il discorso ai molteplici aspetti e temi di ciascuna, riducendo di fatto la centralità della donna, che costituisce il nucleo originale della ricerca. Il tema specifico è stato comunque ripreso nelle considerazioni trasversali e nei raffronti che, viceversa, riguardano esclusivamente il tema centrale.

Segue il corpo del lavoro – circa novanta pagine – costituito dall'analisi delle singole opere letterarie e cinematografiche precedute da una sintesi dei dati essenziali sugli autori e sulle stesse opere.

Sembra ora interessante riprodurre i percorsi tematici trasversali come sono stati elaborati attraverso discussioni in classe dopo l'analisi delle opere: essi rappresentano in qualche modo il punto d'arrivo dell'intero studio.

L'universo femminile

PERCORSI TEMATICI

PREMESSA

A conclusione dell'analisi delle cinque opere, abbiamo studiato e discusso con maggior specificità la figura della donna, attraverso la figura delle protagoniste: e precisamente

- Catherine di *Wuthering Heights*
- Emma Bovary, nell'opera di Flaubert
- Bernarda di *La casa di Bernarda Alba*
- Filumena Marturano della commedia di Eduardo De Filippo
- Katharina Blum dell'opera di Böll

Il nostro scopo, attivato scegliendo diversi filoni problematici, è di mettere a confronto le protagoniste evidenziandone le caratteristiche comuni.

Questi i temi considerati: i figli; l'amore; il rapporto con la figura maschile; la morte; libertà e autonomia; la donna come figura emblematica; l'evoluzione del personaggio; il rapporto con la società.

Non è stato, però, sempre possibile compiere un parallelo, poiché alcuni argomenti non risultano sufficientemente sviluppati all'interno delle opere.

FIGURE REALI O SIMBOLI?

In *Wuthering Heights* il personaggio di Catherine non ha una personalità matura; nella versione cinematografica viene presentata come una figura frivola e vanitosa che aspira esclusivamente a migliorare le proprie condizioni. L'autrice Emily Brontë non utilizza il personaggio di Catherine tipicamente e romanticamente individualista come pretesto per parlare della sua epoca: ella vive in un contesto isolato dalla società e quindi non può essere considerata una figura simbolica anche se alcune tradizioni vengono comunque illustrate e denunciate.

Per quanto riguarda *Madame Bovary*, Flaubert utilizza la protagonista Emma come espediente per esprimere una pesante critica nei confronti della società borghese del tempo. Emma diventa quindi il simbolo di una società "annoziata", fondata sulla mancata realizzazione di ideali tipicamente romantici: il valore simbolico attribuito a questa figura femminile è così radicato e forte, che ha dato vita al fenomeno conosciuto con il nome di bovarismo.

Quanto a *La casa de Bernarda Alba*, l'autore utilizza la figura di Bernarda per affrontare una tematica che risulta tuttora attuale: l'individuo

cerca la libertà, ma quest'ultima viene negata da una tradizione considerata immutabile. Bernarda diventa quindi il simbolo della persona vittima delle convenzioni sociali, ma allo stesso tempo le accetta e le impone alle figlie.

Invece Filumena è una figura positiva: rappresenta la saggezza popolare e incarna lo stereotipo della donna napoletana. Essa non è condizionata dalle convenzioni morali e dalle leggi dello stato: De Filippo ci presenta una donna che vuole raggiungere il suo scopo ultimo, quello di far riconoscere la paternità dei propri figli, solo per il loro interesse.

Katharina più che essere vittima delle convenzioni sociali subisce l'attacco diffamatorio della stampa e diventa simbolo dell'oppressione che questa è in grado di esercitare. Non è casuale la scelta di un personaggio femminile come protagonista: infatti, la donna risulta maggiormente indifesa nell'immaginario collettivo e nella realtà.

ESISTE AUTONOMIA?

In Emma la ricerca di libertà è strettamente legata al sacramento del matrimonio: infatti, la scelta di sposare Charles, medico di una piccola città di provincia, rappresenta per lei il modo di evadere dalla stretta realtà contadina. Purtroppo questo "espediente" si rivelerà un fallimento. Emma, oltre a non raggiungere la libertà, non sarà neanche una figura autonoma, poiché sente il bisogno di essere sempre appoggiata e sostenuta da altre persone.

Filumena, invece, ha il coraggio di ribellarsi e di non sottostare alle regole sociali borghesi. Si crea, anzi, delle leggi proprie ispirate dal senso di giustizia che è suo e dovrebbe essere di tutti.

Contrapposto alla figura di Filumena, è il personaggio di Bernarda: priva di ogni libertà, è fortemente condizionata dalle convenzioni sociali. Sebbene Bernarda abbia accettato di seguire le regole sociali imponendole alle figlie, si sente, in un certo senso, libera nel suo essere oppressa che però la fa tirannica nei loro confronti. Catherine è un personaggio contraddittorio: si adegua ai valori imposti dalla società (sposando Edgard), ma pur seguendo le regole ha una sua autonomia nelle scelte. La "liberazione" di Catherine avverrà solo alla sua morte, quando finalmente si può ricongiungere al suo amato Heathcliff.

Katharina, sempre più esasperata dai continui interrogatori, capisce che la sua libertà è finita a causa della stampa scandalistica.

L'omicidio di Tötges è l'unico momento di tragica rilevanza, in cui Katharina esprime la sua ribellione nei riguardi di una società ipocrita.

CULTURA E SOCIETÀ: INTERAZIONI O DIFFERENZE?

Nel romanzo *Wuthering Heights* Catherine, la protagonista femminile, vive in un mondo a sé e non ha pressoché contatto con la realtà, realtà

che si riduce alla stretta cerchia familiare. Per quanto riguarda la trasposizione cinematografica, Catherine viene presentata come figura vanitosa, che aspira fortemente a migliorare le proprie condizioni sociali e per raggiungere tale scopo sposa Edgar Linton, uomo di ricca famiglia. Ciononostante sono quasi inesistenti riferimenti concreti alla società: in questo modo la storia risulta adattabile a qualsiasi luogo e tempo.

Bernarda Alba risulta invece una vittima delle convenzioni sociali del tempo in cui vive, ma parallelamente è colei che fa applicare queste leggi all'interno di una società più ristretta: la sua famiglia. Il messaggio che ne ricaviamo è che all'individuo è negata la libertà da parte della società.

Per quanto riguarda Filumena, la sua cultura è di tipo popolare: infatti ha saputo trarre insegnamenti dalla società. Nella trasposizione cinematografica è maggiormente presente la città di Napoli con il suo rumoroso vociare di mercato rionale da cui la donna è in grado di individuare i valori morali che la società borghese da salotto non dà. È una figura positiva saggia e integrata pienamente nel mondo italiano post-bellico e ne rispetta i valori, quale la famiglia, che per lei sono i più importanti.

Nel romanzo *L'onore perduto di Katharina Blum* la protagonista femminile è stata portata dagli eventi a commettere un gesto inconsulto; come in Bernarda, l'opinione pubblica è fondamentale, infatti gli stereotipi che crea sono più importanti della verità. Katharina, resasi conto dello strapotere della stampa scandalistica, lotta contro lo stravolgimento delle notizie e ne uccide il simbolo: il giornalista Tötges, che però al funerale verrà celebrato come uomo morto in nome della verità.

L'AMORE: UN SOGNO?

L'amore nel personaggio di Filumena è visto come fondamento per la costruzione della famiglia. L'amore materno è il perno attorno a cui ruota la sua vita. Tra Filumena e Domenico c'è un rapporto di stima e rispetto, non di amore, tranne forse una passione giovanile che li ha coinvolti e che ora li unisce in una tenera amicizia.

Sempre di amore materno, ma visto in una luce completamente diversa, si parla ne *La casa di Bernarda Alba*: la protagonista non esterna alcun tipo di amore, ma è anzi represso; persino il matrimonio si riduce alla subordinazione della moglie nei confronti del marito.

Paradossalmente soltanto la Ponzia, la governante di casa, si mostra affettuosa nei confronti delle figlie di Bernarda.

Tutt'altro tipo di amore è quello concepito da Emma: ella si rifà a ideali romantici ispirati dalle sue letture giovanili. Emma cerca nell'uomo una figura idealizzata, che realmente non troverà mai, questo la porterà alla caduta delle sue illusioni e a non avere mai esperienza dell'amore vero.

Sempre nella sfera romantica, si inserisce l'amore provato da Catherine, anche arricchito di una passionalità travolgente. Questo sentimento così sconvolgente la porterà perfino a identificarsi con Heathcliff, il suo amato. Ciononostante, Catherine sposerà Edgar, per il quale prova solo del since-

ro affetto, per raggiungere un certo prestigio sociale.

Per Katharina, l'amore è la causa scatenante da cui prende inizio la vicenda. Il suo amore per Ludwig è totale e Katharina si affida a lui, pur conoscendolo da una sola notte.

“E FIGLIE SO' FIGLIE”?

Nel personaggio di Emma non è presente l'istinto materno: questo comportamento è forse la conseguenza del fatto che lei stessa fu allevata dalle suore e non conobbe mai l'amore materno.

Altro fattore determinante fu la delusione provata nello scoprire la creatura che porta in grembo di sesso femminile: Emma sente che Berthe proverà le sue stesse delusioni, mentre un figlio maschio avrebbe significato un riscatto dalla sua condizione di noia e staticità.

Per quanto riguarda Bernarda, invece, il sentimento materno (ammesso che esista) è represso dalle forti regole imposte e dalla società. Ciò comporta che la figura autoritaria di Bernarda si imponga sul volere delle figlie.

In netto contrasto con la figura di Bernarda, è quella di Filumena, secondo cui “e figlie so' figlie”.

Questa convinzione la porta ad andare contro le leggi civili, seguendo soltanto le proprie, dettate proprio dall'istinto materno.

In entrambe le figure di Katharina e Catherine, il rapporto madre-figlio è pressoché inesistente, poiché l'una non ha avuto figli dal suo matrimonio, e l'altra muore al momento del parto.

Nel romanzo di Böll, come nel film, questo rapporto è però presente capovolto: Katharina è la figlia che si addolora per l'improvvisa morte della madre.

UOMO, DONNA: DUE VOLONTÀ A CONFRONTO

In *Wuthering Heights* vengono presi in considerazione uomini completamente diversi: l'amore di Catherine è diviso tra Edgar (rappresentante della ricca borghesia inglese) e Heathcliff (un orfano che poi si arricchisce). Edgar viene usato da Catherine come mezzo per “fuggire” dal ristretto mondo in cui viveva: il matrimonio diventa così un espediente per innalzarsi socialmente. Heathcliff incarna invece l'amore passionale e violento, una forza devastante che neanche la morte può scalfire.

In *Madame Bovary* vi è la ricerca da parte di Emma di un uomo romantico, un uomo che possa cambiare la sua vita noiosamente infelice. Sposa Charles, un uomo mediocre che non ama e cerca in Léon e Rodolf un “espediente” per evadere dalla realtà. Léon rappresenta un amore quasi materno, mentre Rodolf incarna la passionalità del sentimento, anche se quest'ultimo abbandonerà Emma lasciandola sola e disperata. Durante l'agonia, poco prima di morire, Emma rivede il cieco, il quale le rivelerà la

“bruttezza” della vita (e qui vi è un evidente richiamo all’importanza della saggezza popolare.)

Nella figura di Katharina Blum emerge invece una sostanziale difficoltà nel rapporto con i personaggi maschili, Ludwig escluso. Questo rapporto ostile è dato dal fatto che il giornalista Tötges, da lei ucciso, rappresenta la stampa che tanto l’aveva screditata, mentre il commissario di polizia rappresenta lo stato che lei tanto odia. Tutto risulta influenzato dal suo rapporto con Ludwig e gli altri uomini le sono del tutto indifferenti (basti pensare al politico che le faceva la corte).

Ne *La casa de Bernarda Alba* è pressoché assente la figura maschile, anche se è da sottolineare il fatto che tutto il romanzo ruota attorno alla figura di Pepe Romano, promesso sposo di Angustias. Bernarda è una persona forte e decisa; alla morte del secondo marito l’unica autorità in casa è la sua: ella utilizza un bastone, simbolo di potere tipicamente maschile. Dalle parole della donna capiamo che la società di allora era basata sul rapporto di subordinazione della donna nei confronti dell’uomo (fermo restando che per Bernarda gli uomini, all’esterno della famiglia, rappresentavano un vero e proprio pericolo per la stabilità di questa).

UN CAMMINO INTERIORE

Il personaggio di Bernarda non compie nessun percorso evolutivo: le sue convinzioni morali e comportamentali sono rigidamente legate a quelle della morale convenzionale. La staticità di Bernarda è ben sottolineata dal fatto che la prima e l’ultima battuta della protagonista sono la parola “Silenzio!”.

Come Bernarda, Filumena non si evolve, poiché tutte le azioni da lei compiute sono frutto degli stessi ideali per cui combatte durante tutta la sua vita. L’unico cambiamento che si avverte nella sua figura è il pianto liberatorio, con il quale riesce a sfogarsi solo quando finalmente conosce il bene.

Nella commedia di De Filippo non è la protagonista a evolversi quanto i personaggi che la circondano, e soprattutto Domenico, influenzati dal suo pensiero.

In Catherine si riconosce un’evoluzione del personaggio nel momento in cui conosce Edgar: è però un cambiamento molto superficiale, riguardante solo l’aspetto esteriore e in parte il comportamento; fondamentalmente il suo carattere è sempre uguale: il suo amore per Heathcliff e la sua natura capricciosa permangono.

Delle protagoniste prese in considerazione, soltanto Emma compie un percorso evolutivo.

Il suo suicidio testimonia come il personaggio sia cambiato nel corso della sua vita. Infatti, gli ideali di cui si era nutrita si rivelano irrealizzabili nel suo contesto sociale. Questa delusione provoca in Emma una presa di coscienza della realtà che la circonda, ben diversa da quella descritta nei libri romantici.

Anche Katharina, nel breve lasso di tempo in cui la sua storia è narrata, si evolve, poiché da un'iniziale passività arriva a una presa di coscienza nei confronti della società reale (stampa pilotata, polizia corrotta). Questo momento di consapevolezza ha il suo sfogo nel momento in cui Katharina premedita l'omicidio di Tötges, spinta dall'exasperazione.

MORTE: LIBERTÀ O SCONFITTA?

L'idea della morte è presente in tutte e cinque le opere, anche se per ogni personaggio assume connotazioni diverse.

Con la morte di Emma, voluta da lei poiché suicida, il personaggio riesce a uscire dall'angoscia esistenziale. Mentre muore, Emma ha delle visioni che la fanno riflettere sull'insignificanza della sua esistenza. La morte agognata è simbolo dell'espiazione dei peccati, infatti, non è casuale che Emma abbia scelto l'arsenico per morire: il soffrire fisico la libera da quello morale.

In Filumena il tema della morte è affrontato per sottolineare l'ipocrisia della società borghese: infatti, l'aborto era la soluzione più semplice per "disfarsi" dell'inaspettata maternità.

Non è presente, in Filumena, l'idea di morte tradizionale, che qui assume un significato così marginale che la Marturano ci gioca (nel momento in cui finge di morire) usandola per raggiungere il suo scopo.

Completamente diversa è la concezione della morte in Bernarda. Il decesso corrisponde all'eliminazione di chi non si adegua alle regole della società. L'opera inizia e finisce con la morte rispettivamente del marito e della figlia Adela che non accetta di spegnersi giorno per giorno, soffocata dalla rigida morale imposta dalla società e dalla madre. In Katharina l'idea di morte ha una duplice connotazione: è vista come liberazione, nel caso dell'omicidio di Tötges e come concretizzarsi della solitudine, per la perdita della madre, persona cara alla protagonista.

In Catherine l'idea di morte fisica viene superata: anche se ella si è spenta, continua a vivere in Heathcliff. Alla sua morte le due anime si riuniranno per l'eternità. La loro corporeità impedisce il coronamento dell'amore, infatti solo con la morte fisica sarà raggiunta la loro unione spirituale.

E per finire...

... abbiamo individuato un filo conduttore che lega le figure femminili protagoniste delle opere considerate: la costante, crescente e sofferta affermazione dell'universo femminile in figure soggettive e mutevoli alla ricerca della loro identità all'interno di società, diverse nelle epoche e nelle culture, ma per lo più incapaci di comprendere o addirittura ostili e comunque sempre sostanzialmente maschiliste.

Catherine vive in prima persona quella travolgente passione che Emma

Bovary ricerca affannosamente: per la prima significa una esperienza travolgente e lacerante fino alla morte, per la seconda frustrazione e infelicità fino al suicidio. Un suicidio al quale la giovane Adela, in cerca di evasione da un ambiente insopportabile, è costretta dalla madre Bernarda incapace di staccarsi da quelle convenzioni che Filumena invece riuscirà a infrangere con la irresistibile determinazione ad affermare la maternità e la sua dignità di donna; dignità, infine, alla quale Katharina non rinuncia nemmeno se costretta alla pratica della violenza.

Ciascuna donna comunque risulta essere un mondo a sé, unico e irripetibile, incarnazione e simbolo dell'autonomia femminile e del suo divenire parte sempre più consapevole di quella società della quale, di fatto, ogni donna è un elemento costitutivo.

Alla conclusione della nostra laboriosa analisi, ci resta una speranza: che la conquista dell'autonomia femminile, come consapevolezza di sé e della realtà, non comporti sempre il prezzo delle tragedie vissute, pur in modi assai diversi, dalle nostre protagoniste e non debba chiedere violenza come per l'ultima e, purtroppo, la più vicina a noi nel tempo.

INDICE

PRESENTAZIONE	5
di Marina Franco	
Parte prima	
L'area di progetto: motivazione e fattibilità	
L'Area di progetto e il Progetto	
di Elena Alessi	11
Esperienza di progetto nell'indirizzo sociopsicopedagogico	14
Esperienza. Riflessioni	23
Proposte di lavoro. Scheda universale	25
Scheda 1	27
Scheda 2	28
Scheda 3	31
Risultati del lavoro dei gruppi di studio	
Gruppo I	34
Il questionario	36
Gruppo III	40
L'area di progetto nell'indirizzo linguistico	
di Ugo Basso	43
Considerazioni preliminari	43
Che cosa chiedono i programmi	43
Come operare	44
Esistono aree specifiche per l'indirizzo linguistico?	45
Operazioni preliminari all'esecuzione del progetto	46
Un percorso realizzato	46
Altre ipotesi di percorsi interdisciplinari	49
Parte seconda	
Materiali per un lavoro comune	
Relazione introduttiva di Maria Teresa Pirovano	54
Test di uscita di inglese nel biennio	
di Maria Teresa Pirovano	55
Test 1	56

Test 2	60
Test 3	65
Matematica: test di accesso. Dalla scuola media alla prima superiore di Maria Teresa Pojasina	71
Sapere	72
Saper fare	72
Area scientifico-sperimentale nel biennio. Test d'uscita di biologia di Irene Lorenzoni e Laura Milesi	77
Test d'uscita di biologia. Classificazione, evoluzione, cellula, generalità sulle funzioni, alimentazione, riproduzione e genetica	81
Parte terza	
Lo specifico del latino	
Latino e diversità di Ornella Bellavita	95
Suggerimenti bibliografici di didattica del latino	102
Proposta per una lezione di "latino autori" di Ornella Bellavita e Clara Corticelli	107
Proposta di percorso interdisciplinare di Maura Albertazzi e Maria Grazia Coletti	119
Appendice	
Esempi di aree di progetto già realizzate	
Il Virgilio ieri e oggi. Analisi di una trasformazione a cura di Elena Alessi	127
Le relazioni personali	130
La donna dal libro allo schermo a cura di Ugo Basso	150
L'universo femminile. Percorsi tematici	152
INDICE	159