

# *metà hodós: una via attraverso la quale procedere*

*Adele Rini*

La forma testuale scritta argomentativa è fra quelle bisognose di maggiore sostegno e accompagnamento didattico, sebbene compaia fra gli obiettivi da conseguire già al termine della scuola media di primo grado. In realtà, la capacità degli studenti di esprimere motivazioni ordinatamente e logicamente articolate appare povera ancora nel triennio, probabilmente anche a causa dell'uso indiscriminato di Internet. L'autrice presenta l'esperienza di accompagnamento alla composizione del saggio breve nella quarta classe di un liceo scientifico, evidenziando i passaggi metodologici e utilizzando un nuovo strumento, la LIM (Lavagna Interattiva Multimediale), capace, pur sempre sotto la guida dell'insegnante, di instaurare un dialogo interattivo e di rafforzare un apprendimento collaborativo.

*Parole chiave:* testo argomentativo, tecnologie educative, apprendimento collaborativo, saggio breve.

Though it is mentioned among the aims to be reached by the end of the Secondary School (*Scuola Media*), the argumentative textual writing is one of those which mostly require didactic support. Actually, the students' ability to reason out in a orderly and logical way is still inadequate in the three years of the Secondary School probably also due to the wholesale use of the Internet. The author here presents the preliminary experience to write a short essay in the fourth class of a *Liceo Scientifico*, highlights the methodological steps and adopts a new tool, that is the IMB (Interactive Multimedia Board), which is able to activate an interactive dialogue and to empower a collaborative learning but always under the teacher's guide.

*Key words:* argumentative writing, educational technologies, collaborative learning, short essay.

Una delle forme testuali che, come è stato di recente osservato<sup>1</sup>, necessita di particolare rinforzo nel triennio delle superiori è quella argomentativa. Da anni ormai, già al termine della scuola media di primo grado, è previsto il raggiungimento della capacità di discutere un argomento o un problema<sup>2</sup> e attualmente è, anzi, esplicitamente richiesto che gli apprendimenti linguistici siano volti a «impostare ragionamenti ed argomentarli»<sup>3</sup>, mentre nel biennio delle superiori viene diffusamente esercitata la pratica della lettura e della scrittura di testi argomentativi; tuttavia, come notavamo, la capacità di esprimere motivazioni ordinatamente e logicamente articolate, molto probabilmente anche a causa dell'uso indiscriminato di Internet<sup>4</sup>, appare decisamente povera ancora nel triennio. La rilevazione è particolarmente grave non solo se si considerano le competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria<sup>5</sup>, ma anche il fatto più strettamente pratico che alla fine del corso di studi gli allievi dovranno dimostrare di saper elaborare temi di carattere storico o di ordine generale oppure analisi interpretativo-argomentative e che, soprattutto, essi, in sede d'esame, privilegiano la scelta del saggio breve<sup>6</sup>, testo eminentemente argomentativo più che espositivo-analitico<sup>7</sup>.

<sup>1</sup> I. Pellegrino, *Io faccio così*, in “Quaderni di didattica della scrittura”, 9, 2008, pp. 75 ss.

<sup>2</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *Scuola Media Statale. Programmi e orari di insegnamento. Criteri orientativi per le prove d'esame di licenza e relative modalità di svolgimento*, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma 1981, pp. 27, 67.

<sup>3</sup> Per gli attuali programmi della Scuola media inferiore, cfr. il sito <http://www.ed-scuola.it/archivio/norme/programmi/media.html#ITALIANO>

<sup>4</sup> U. Galimberti, *I miti del nostro tempo*, Feltrinelli, Milano 2009, pp. 242 ss.

<sup>5</sup> Cfr. in merito il documento tecnico che accompagna il D.M. della Pubblica Istruzione del 22 agosto 2007, n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296*. Nelle *Indicazioni nazionali* del documento si legge specificamente che competenze chiave sono, tra l'altro, «Imparare a imparare, Risolvere problemi, Individuare collegamenti e relazioni, Acquisire ed interpretare l'informazione».

<sup>6</sup> D. Picamus, *Esempio di svolgimento*, in “Nuova secondaria”, 4, 2009, p. 47.

<sup>7</sup> Cfr., da un lato, la schematizzazione dei tipi di testo e delle forme testuali contenute in D. Bertocchi *et al.*, *Educazione linguistica e curricolo*, Bruno Mondadori, Milano 1981, pp. 114-6; dall'altro, le osservazioni di G. Armellini, A. Colombo (con la collaborazione di G. Pallotti), *La letteratura italiana. Altri esercizi. Suggerimenti per l'esame di stato*, Zanichelli, Bologna 2000, pp. 40-5; M. L. Jori, A. Migliore, *Imparare a insegnare. I ferri del mestiere*, Franco Angeli, Milano 2001, pp. 82-5; G. Barberi Squarotti *et al.*, *Storia e antologia della letteratura. Strumenti di analisi e di scrittura*, t. o, a cura di E. Dana e M. Filippi, Atlas, Bergamo 2007, pp. 69-71; H. March, *Laboratorio di scrittura. La critica letteraria e il testo argomentativo*, Le Monnier, Milano 2008, pp. 32-4.

Sulla base di tali osservazioni pare quindi opportuno indirizzare gli allievi verso la produzione di un saggio breve solo dopo aver affrontato con loro le modalità di produzione di analisi testuali e di temi argomentati, quindi all'inizio del quarto anno delle scuole superiori<sup>8</sup>.

Simile esperienza è stata appunto condotta in una quarta classe del Liceo scientifico di Mesagne (Brindisi).

Dopo la trattazione del testo argomentativo lo scorso anno e la sua ripresa all'inizio di quest'anno, per il passaggio alla trattazione del saggio breve l'insegnante ha privilegiato un tema letterario che veramente permette, da un lato, di riflettere sulle motivazioni di una scelta e, dall'altro, di confrontare e utilizzare posizioni critiche diverse senza eccessive complicazioni. Il lavoro è stato avviato in modo piuttosto empirico ché la docente ha solo preannunciato che la riflessione critica sui motivi per i quali Dante aveva posto Catone a custodia del Purgatorio avrebbe portato alla stesura di un saggio breve, ma non ha aggiunto nessuna definizione né alcuna ulteriore spiegazione perché ha ritenuto opportuno che, dalla stessa gradualità del procedere, i ragazzi fossero indotti a formulare delle ipotesi e a verificarle. Letti, quindi, i vv. 28-39 del I canto del *Purgatorio* relativi alla presentazione di Catone l'Utilese e illustrate le possibili motivazioni per le quali Catone viene scelto come custode del Purgatorio, anche se personaggio suicida volto a rivendicare la libertà contro la dittatura di Cesare, l'insegnante ha suddiviso gli alunni in quattro gruppi. Ad essi ha assegnato il compito di ritrovare esattamente tali motivazioni in quattro differenti testi, tutti in adozione nella classe e perciò da tutti facilmente consultabili: le edizioni della *Commedia* curate dal Sapegno<sup>9</sup> o dal Bosco-Reggio<sup>10</sup>, la letteratura italiana del Baldi<sup>11</sup> e quella latina del Roncoroni<sup>12</sup>. Nella successiva lezione i dati reperiti sono stati schematicamente riportati sulla lavagna suddivisi in quattro differenti colonne per cui, attraverso il loro confronto, gli allievi hanno desunto una sostanziale omogeneità di posizioni, la possi-

<sup>8</sup> Un conforto in tal senso ci viene dalla collocazione del saggio breve tra gli strumenti di lavoro del secondo anno del triennio in R. Luperini *et al.*, *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea. Edizione verde modulare. Dal Barocco al Romanticismo. Strumenti. Guida alla composizione II*, Palumbo, Palermo 1998, pp. 41 ss.

<sup>9</sup> D. Alighieri, *La Divina Commedia*, a cura di N. Sapegno, La Nuova Italia, Firenze 2004, pp. 7 ss., nota 31.

<sup>10</sup> D. Alighieri, *La Divina Commedia*, a cura di U. Bosco e G. Reggio, Le Monnier, Firenze 1988, pp. 9-12.

<sup>11</sup> G. Baldi *et al.*, *La letteratura*, vol. I, Paravia, Torino 2007, pp. 281 ss.

<sup>12</sup> G. Roncoroni *et al.*, *Humanitatis litterae*, vol. 1A, Signorelli, Milano 2007, p. 345.

bilità di integrare tra loro dati provenienti da differenti testi, l'esistenza di osservazioni più o meno approfondite, come risultava evidente dalla presentazione di Roncoroni in cui non si discute sulla valenza libertaria di Catone nell'aldilà dantesco. A questo punto si è compiuto un ulteriore passo: insieme con i ragazzi si è costruita in classe una scaletta (sotto riportata), capace di integrare le varie posizioni, ma anche di contenere frasi chiare e distinte, ordinate e ben costruite, in cui fossero pure evidenti i connettivi o parole comunque capaci «di agganciare segmenti o blocchi di testo»<sup>13</sup>.

*Problema.* Come mai Catone, suicida e per giunta anticesariano, viene posto a guardia del Purgatorio?

*Tesi.* La scelta del poeta è dettata da attenta riflessione e non risulta incoerente con la sua condanna dei suicidi e con la sua esaltazione di Cesare.

*Argomentazioni.* 1. Dante aveva già esaltato nel *Convivio* la grandezza morale di Catone di cui è profondamente convinto; 2. una *conferma* di tale moralità egli trovava in autori antichi come Cicerone e Lucano; 3. *d'altra parte* lo stesso Virgilio lo aveva indicato come signore e legislatore di anime giuste; 4. *proprio perché* la valenza morale di Catone appare, dalle precedenti osservazioni, decisamente superiore a quella politica, egli può connotarsi più come una prefigurazione della libertà morale dal peccato che come un oppositore politico di Cesare; 5. il suicidio dell'Utilese è *allora* giustificabile in quanto compiuto per affermare una superiore forza morale, dinnanzi alla quale tendeva a cedere anche la condanna dei teologi.

*Conclusione.* Dante ha quindi realizzato una scelta avveduta, ché proprio la volontà e la fortezza morale incarnata da tale personaggio devono essere i requisiti delle anime purganti.

A partire da tale scaletta e, pure, dai documenti a loro disposizione, gli alunni sono stati finalmente chiamati a elaborare un testo unitario che discutesse il problema del motivo per cui Dante sceglie come custode del Purgatorio Catone, un suicida oppositore di Cesare.

Non tutti gli allievi, o per fretta o per incuria o per un'antica tendenza al disordine e alla farraginosità, hanno risposto positivamente alla richiesta, altri si sono attenuti troppo rigidamente allo schema; si è però distinta tra coloro che hanno inteso come muoversi Valeria che autonomamente, secondo quanto previsto dalle competenze di base delle superiori<sup>14</sup> e suggerito in altre situazioni dall'insegnante, ha consultato

<sup>13</sup> L. Serianni et al., *L'Italiano. La norma e l'uso della lingua. Analisi e produzione del testo*, Archimede edizioni, Milano 1993, pp. 36 ss.

<sup>14</sup> Cfr. nota 5.

il manuale di scrittura allegato alla letteratura<sup>15</sup> e ha prodotto il lavoro sotto riportato, cui ha pure dato un titolo: *Catone, custode incontrastato del Purgatorio*.

Nonostante Dante condanni i suicidi nel canto XIII dell'*Inferno* e nonostante creda alla giustezza del potere di Cesare, che ritiene il fondatore dell'Impero, sceglie Marco Porcio Catone, suicida in opposizione all'autorità cesariana, come custode del Purgatorio. Dante abbraccia comunque questa decisione non casualmente, ma per una ponderata serie di motivi.

Innanzitutto l'autore stesso aveva già esaltato nel quarto trattato del *Convivio*, in cui pone attenzione al problema morale della vera nobiltà e in cui accenna alla teoria imperiale, la grandezza morale, l'intransigenza, il senso del dovere, la nobiltà del personaggio, doti di cui è fermamente convinto.

Inoltre, egli aveva trovato conferma di ciò in autori antichi quali Cicerone, che nel *De Officiis*, I, 31, 112 aveva presentato la figura di Catone caratterizzata da «gravitas» (austerità) e «constantia» (costanza e saldezza nei propositi), e Lucano, che nella *Pharsalia*, IX, 554 e 601, aveva confermato il suo senso del dovere verso la patria («parens patriae») e la sua santità («dignissimus aris, Roma, tuis»).

D'altra parte, anche Virgilio nell'*Eneide*, nel momento in cui illustra lo scudo di Enea, collocando Catone nell'Averno come «dantem iura», lo aveva eletto giudice delle anime dei Campi Elisi.

Nel delineare, poi, la figura dello storicamente anticesariano Catone, Dante privilegia la sua valenza morale, quindi anche l'idea della ricerca della libertà morale rispetto a quella politica. Lo storico atteggiamento anticesariano dell'Utense, di conseguenza, passa in secondo piano, ciò che conta è l'amore per la libertà, in senso morale appunto; il suo rivendicare fino alla morte la libertà è insomma per Dante prefigurazione del desiderio di libertà dal peccato portata da Cristo, ovvero è per così dire manifestazione della fede in Cristo venturo.

La possibilità che Dante ponesse in secondo piano l'anticesarismo di Catone, che cioè obnubilasse la sua valenza politica per sottolinearne quella morale, trova d'altra parte conforto in Lucano (I,128) dove nell'espressione «causa victrix deis placuit, victa Catoni» si coglie proprio una scissione tra esito politico ed esito morale. Perciò si può accettare la tesi del Sapegno e del Bosco-Reggio, ignorata dal Roncoroni, secondo cui nel personaggio si opera non solo una scissione tra aspetto politico e aspetto morale, ma il secondo prevale sul primo.

Dante, in vero, secondo la teoria di Auerbach, potenzia le capacità morali dei suoi personaggi, cogliendo nella loro dimensione storica una anticipazione del valore morale-religioso cristiano.

Il suicidio dell'Utense è giustificabile, allora, proprio sulla base di questa prevalenza morale su quella politica, non è atto egoistico di rifiuto del

<sup>15</sup> G. Baldi et al., *Guida alla scrittura*, a cura di S. Giusso, Paravia, Milano 2006, pp. 34 ss.

corpo, ma esempio di fortezza. D'altra parte, anche i teologi sant'Agostino e san Tommaso asserivano che il suicidio, se espressione di grande moralità, avrebbe potuto essere, sia pure con molta cautela, giustificato e, per quanto san Tommaso non giustificasse nello specifico il suicidio di Catone, Dante lo fa sulla base di più ampie considerazioni.

Si può quindi affermare conclusivamente come Dante, sia per influenza di antichi autori sia per una personale riflessione, avesse maturato consapevoli motivazioni per porre Catone come guardiano del Purgatorio e sostenitore della via della purificazione dal peccato, nonostante l'Utile si fosse tolto volontariamente la vita per non sottomettersi al potere di Cesare.

In seguito alla consegna dei compiti singolarmente corretti e discussi dall'insegnante, la lettura in classe di quello di Valeria ha fornito lo spunto per riflettere sul fatto che uno scritto documentato, prodotto cioè sulla base di determinate e precise informazioni, che si occupi di svolgere un problema motivando il perché delle opinioni sostenute, costituisce un saggio breve<sup>16</sup>.

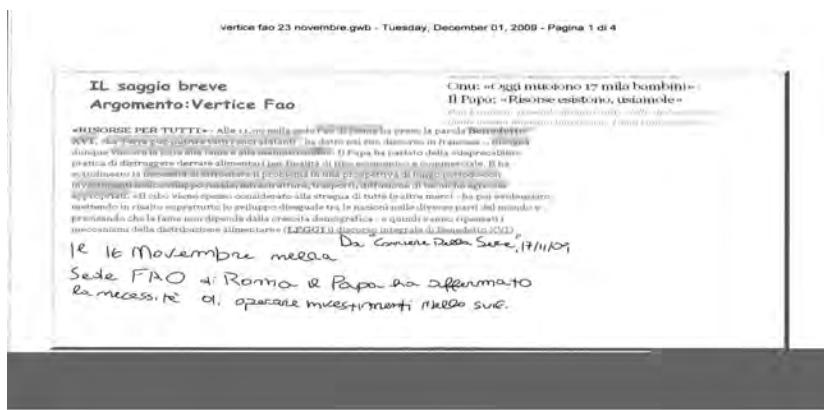
Il passo compiuto non prevedeva, però, ancora l'indicazione esatta di come intraprendere il cammino. Per affrontare tale aspetto l'insegnante ha deciso di utilizzare un nuovo strumento appena acquisito dalla scuola, la LIM (Lavagna Interattiva Multimediale), capace, pur sempre sotto la guida dell'insegnante, di instaurare un dialogo interattivo e di rafforzare un apprendimento collaborativo<sup>17</sup>.

Dato che il saggio breve assegnato agli esami può vertere su problemi socio-economici, considerato che contemporaneamente al lavoro svolto in classe si teneva il vertice FAO che avrebbe potuto interessare gli alunni per la sua attualità e che all'insegnante interessava fornire indicazioni di metodo più che insistere su argomenti già affrontati, ella, utilizzando il programma Interwrite Workspace, ha effettuato una parziale trasposizione da Internet di quattro articoli giornalistici sul vertice e li ha proiettati sulla lavagna luminosa. Su di essa hanno operato, sempre distinti per gruppi, gli alunni, che hanno evidenziato espressioni chiave ed enucleato con la penna concetti fondamentali (figura 1).

<sup>16</sup> Cfr. a tal proposito R. Spirito, *La scrittura accademica*, in G. Pallotti (a cura di), *Scrivere per comunicare*, Bompiani, Milano 1999, p. 215.

<sup>17</sup> Aspetti positivi e negativi della LIM si possono cogliere in G. Bonauti, *Dalle ricerche internazionali indicazioni per l'adozione della LIM*, in [www.FORM@RE.erickson.it](http://www.FORM@RE.erickson.it); e in F. Zambotti, *Didattica inclusiva con la LIM. Strategie e materiali per l'individuizzazione con la Lavagna Interattiva Multimediale*, Erickson, Trento 2009, pp. 24-5, 28, 62-5.

FIGURA 1



Stavolta essi stessi sono stati invitati a ricavare una scaletta e a fondere i documenti in un componimento unitario impostato in maniera argomentata e avente un titolo conforme alla tesi sostenuta. I risultati ottenuti in tal senso sono stati complessivamente soddisfacenti, anche se chiaramente più vicini allo stile giornalistico. Perciò, a questo punto, l'insegnante ha ribadito la definizione di saggio breve, ha potuto precisare come il saggio implichi una riflessione a distanza dalla notizia, un approfondimento dell'informazione<sup>18</sup>, ha fatto leggere le consegne dell'Esame di Stato per la stesura di un saggio breve nella versione assegnata fino all'anno scolastico 2007-08 (solo un cenno è stato fatto alla più approssimativa indicazione dello scorso anno)<sup>19</sup> e, finalmente, ha invitato gli alunni a redigere con la sua guida una lista (sotto riportata) delle operazioni da seguire per la costruzione del testo in questione. Le operazioni, riportate con l'ausilio della digitazione testuale sulla lavagna luminosa, sono state stampate e fotocopiate come promemoria per i singoli alunni.

Operazioni da seguire per la costruzione di un saggio breve<sup>20</sup>:

<sup>18</sup> Jori, Migliore, *Imparare a insegnare*, cit., p. 84.

<sup>19</sup> Sulla maggiore precisione delle precedenti consegne, si vedano E. Cerpelloni, *Ma un giornalista può interpretare?*, in "Nuova Secondaria", 4, 2009, pp. 48 ss.; Picamus, *Esempio*, cit., pp. 50 ss.

<sup>20</sup> Per la realizzazione dell'elenco si sono utilizzati e riadattati i suggerimenti di vari manuali ad uso delle scuole, *in primis* quelli del loro manuale: Baldi *et al.*, *Guida alla*

- effettuare prima una lettura ricognitiva dei documenti e farsene un’idea complessiva in merito alla loro utilità per l’argomento proposto e per l’enucleazione della tesi;
- analizzare e schematizzare le sequenze di ciascun documento, tenendo conto dei connettivi, del significato esatto delle parole, dei segni di punteggiatura, oltre che della sintassi, ed evidenziare quelle essenziali ai fini della trattazione dell’argomento;
- confrontare i documenti e rilevarne consonanze e differenze;
- ricavare dal lavoro di schedatura e confronto una scaletta che sviluppi l’argomento secondo un percorso logico che contenga in sé una tesi, argomenti a sostegno di essa (ma anche eventuale antitesi, argomenti a sostegno dell’antitesi e loro confutazione)<sup>21</sup>, conclusioni;
- pensare alla destinazione del lavoro e al suo titolo;
- stendere il testo, seguendo i punti della scaletta (magari anche ampliando coerentemente i dati con personali conoscenze), definendo chiaramente i capoversi e inserendo opportunamente le citazioni dei documenti;
- controllare lo sviluppo logico del componimento facendo attenzione a che non vi siano contraddizioni, all’uso adeguato dei connettivi e alla proporzione tra le parti;
- rivedere le forme grammaticali all’interno dei periodi e nella connessione con gli altri;
- rivedere la punteggiatura soprattutto in connessione con la sintassi;
- controllare la specificità del lessico utilizzato e del registro adottato in riferimento alla destinazione;
- rivedere l’ortografia;
- rileggere il testo nel suo complesso controllandone la chiarezza, la scorrevolezza e l’adeguatezza alle richieste, quindi la pertinenza del titolo assegnato<sup>22</sup>.

La stesura di tale elenco risulta in vero funzionale non solo a definire come procedere per la elaborazione del saggio, ma anche a rinforzare cognizioni sulla stesura di un qualsiasi testo scritto, a ribadire l’importanza

*scrittura*, cit., pp. 34-43, ma anche quelli provenienti da AA.VV., *Insegnare italiano*, La Scuola, Brescia 1994, p. 184; E. Degl’Innocenti, *Il manuale della scrittura. Modelli, procedure, laboratorio*, Paravia, Torino 2002, pp. 145-54; M. Sensini, *Lo spazio linguistico. La pratica testuale. B*, Mondadori, Milano 2005, p. 272; Barberi Squarotti *et al.*, *Storia e antologia della letteratura*, cit., p. 69; March, *Laboratorio di scrittura*, cit., pp. 33 ss.

<sup>21</sup> Chiaramente nella fase di approccio al saggio breve si suggerirà l’utilizzo della struttura più semplice del testo argumentativo prospettata da Sensini, *Lo spazio linguistico*, cit., p. 254. Un sintetico richiamo alla struttura del saggio è pure riportato da Cerpelloni, *Ma un giornalista può interpretare?*, cit., p. 48.

<sup>22</sup> Per i suggerimenti sul titolo da assegnare si tenga presente C. Gemma, *Il dottorato di ricerca. Per una teorizzazione delle pratiche formative*, Carocci, Roma 2006, p. 122, che ben chiarisce come il titolo sia una sorta di “biglietto da visita” capace di attirare l’attenzione, pertinente e coerente con il contenuto, sintetico, informativo, preciso.

tanza della comprensione alla lettura, quella di una documentazione cui far riferimento e di una sua ordinata disposizione per procedere alla scrittura e renderla fruibile secondo le famose raccomandazioni ciceroniane (che potranno essere oggetto di uno studio complementare e contemporaneo)<sup>23</sup>, comunque applicate ad un testo argomentativo come le orazioni<sup>24</sup>.

A questo punto, finalmente, si è potuto sottoporre all'attenzione degli allievi un saggio breve già assegnato agli Esami di Stato, ma che ancora una volta offrisse un aggancio con le materie di studio. Non casuale è stata allora la scelta di un saggio assegnato nel 2001 avente per argomento *la piazza luogo dell'incontro e della memoria*, che ha permesso di considerare la varietà di documenti utilizzati, ha fornito un modello di stesura attraverso l'elaborazione pubblicata in "Nuova Secondaria" da E. Paccagnini, docente presso l'Università Cattolica di Milano, e ha offerto l'occasione per riflettere sulla piazza come espressione di una mentalità. Si sono allora sottoposti all'attenzione degli allievi documenti sulla piazza umanistico-rinascimentale di modo che essi si cimentassero anche nell'utilizzo di materiale fotografico (la piazza di Pienza) e di disegni (la piazza di Vicenza), sempre a partire da un argomento sul quale avessero qualche cognizione. D'altronde i ragazzi erano stati messi in guardia dall'insegnante sulla pretesa di poter affrontare un saggio breve senza alcun sentore della materia trattata, quindi sulla sua presunta facilità, data la richiesta interpretativa e combinatoria di dati<sup>25</sup>.

Completato così il lavoro di spiegazione ed esercitazione (*quam plurimum scribere*, per dirla ancora una volta con Cicerone), si è passati alla verifica in classe delle competenze acquisite in merito all'interpretazione, al confronto e all'utilizzo dei documenti, alle capacità di organizzare con coerenza argomentativa il materiale e di elaborarlo in modo personale e critico, alle competenze morfosintattiche e tecniche, alla competenza les-

<sup>23</sup> Ricordiamo in tal senso le preliminari raccomandazioni all'oratore (*De oratore*, I, 31, 142) di «reperire primum quid diceret; deinde inventa [...] dispensare atque componere; tum ea denique vestire atque ornare» e la successiva precisazione, in III, 10, 38, che qualità indispensabile ed elementare per poter esprimersi è il rispetto della purezza e della chiarezza del linguaggio («rationem puri delucidique sermonis»). L'attuale recupero in linguistica dei precetti ciceroniani veniva già evidenziato in un mio precedente articolo: A. Rini, *Prima leggere eppoi*, in "Quaderni di didattica della scrittura", 7, 2007, p. 85, nota 65. Per la necessaria pianificazione di un testo nel processo di scrittura si considerino pure le osservazioni di Gemma, *Il dottorato di ricerca*, cit., pp. 118-21.

<sup>24</sup> Si confronti sempre M. T. Cicerone, *De oratore*, I, 31, 143 e III, 76, 307-308 e si rilevino le indicazioni di Sensini, *Lo spazio linguistico*, cit., p. 252.

<sup>25</sup> Cfr. pure le osservazioni di Armellini, Colombo, *La letteratura italiana*, cit., p. 41.

sicale e alla adeguatezza di registro. I documenti sottoposti all'attenzione degli allievi sono stati invero strettamente legati al percorso contenutistico e metodologico condotto in classe ché l'uno ha riguardato l'argomento letterario dell'unità e della molteplicità in Ariosto, l'altro quello del vertice di Copenaghen allora in corso di svolgimento e le cui problematiche erano state già discusse l'anno precedente. I ragazzi, sia pure con varia gradualità, hanno dimostrato di aver seguito il percorso tracciato dall'insegnante, optando in modo equilibrato e meditato per l'uno o per l'altro tema.

Vanessa, fondendo i documenti di Caretti, De Caprio, Baldi, Luperini, Calvino<sup>26</sup>, ha elaborato il testo che segue con un titolo da lei assegnato.

*Ariosto, perfetto dominatore della sua opera*

L'intreccio dell'*Orlando Furioso* delinea l'immagine di una realtà piuttosto labirintica in cui le vicende narrate si intersecano fino a formare una fitta rete di trame, portate avanti in modo parallelo dall'autore. Tuttavia, l'impressione che si ha, leggendo il poema, non è quella del disordine o del caos informe, bensì quella di un cosmo perfettamente ordinato e armonico in cui nulla è affidato al caso, ma tutto dipende dalla volontà razionalizzante e organizzatrice del poeta.

Ma procediamo con ordine.

Nel poema è presente una straordinaria varietà di generi letterari: dalla tradizione cavalleresca, che si dirama nei due grandi filoni compiutamente amalgamati tra di loro, quello epico-carolingio e quello romanzesco arturiano, che stanno, poi, alla base della materia del *Furioso*, a quella dell'epica classica, dalla poesia lirica di stampo petrarchesco alle riprese di modelli poetici illustri e consacrati quali Dante e Ovidio. Tali generi diversi, come afferma Luperini, sono però assorbiti e assimilati integralmente nell'opera, senza che si manifesti alcuno stridore.

D'altra parte la presenza di tre nuclei tematici nonché il gran numero di vicende che da essi si dipanano danno luogo ad una narrazione estremamente varia e complicata in cui continuo è lo spostamento dei personaggi, anch'essi molteplici, alla ricerca di vari oggetti del desiderio, e semoventi entro i limiti di uno spazio altrettanto diversificato e di tempi diversificati. Come sostiene De Caprio, i percorsi finiscono, così, con l'intersecarsi, moltiplicando i possibili sviluppi narrativi a disposizione del poeta.

<sup>26</sup> I documenti scelti dall'insegnante erano tratti da L. Caretti, *Ariosto e Tasso*, Einaudi, Torino 1961, pp. 32-3; V. De Caprio, S. Giovanardi, *I testi della letteratura italiana. Dal Cinquecento al Settecento*, Einaudi, Torino 1994, pp. 206 e 234 ss.; I. Calvino, *Italo Calvino racconta l'«Orlando Furioso»*, Einaudi, Torino 1995, p. xxv; R. Luperini et al., *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea. Edizione verde modulare. Dalle Origini al Manierismo (1610)*, vol. 1, t. v, Palumbo, Palermo 1998, pp. 169, 170, 172, 173.

Alla diversità dei personaggi corrisponde poi una pluralità ugualmente ricca di motivi: i temi dell'amicizia, della fedeltà, della devozione, della gentilezza, della cortesia, dello spirito di avventura, da una parte; quelli dell'infedeltà, dell'inganno, del tradimento, della superbia, della violenza, della crudeltà, dall'altra. L'amore stesso, secondo il Caretti, è molteplice, si manifesta, cioè, sotto varie forme differenti e talvolta contrastanti. Ritroviamo infatti l'amore puramente idealizzato, che rimanda all'ambito della corte, l'amore sensuale e voluttuoso, appartenente alla sfera terrena, quello eroico o semplicemente puntiglioso, quello tragico o quello comico e realistico. Ma dice pure il Caretti che il poema, nella sua infinita varietà di pulsioni, è solo apparentemente dominato dal caso. Tanto è vero che, mentre l'evento imprevisto, dovuto all'intervento della Fortuna, sembra essere l'unico motore dell'opera, in realtà è la mente dell'Ariosto che ne predispone tutte le implicazioni e ne amministra con mano ferma e sicura tutti gli impulsi e tutte le energie.

Tale capacità, anzi, si esplica nella stessa struttura dell'ottava che, se si fonda su una certa discontinuità di ritmo e alterna toni colti e toni popolari (Calvino), supera, come osserva De Caprio sulla scia di Segre, ogni forma giustapposta in una sorta di armonia espressiva.

D'altro canto Ariosto stesso ci fornisce, nel corso del poema, importanti chiavi di lettura del suo modo di lavorare. Egli, già nel II canto, afferma che intende ordire «varie fila» e «varie tele», che gli occorreranno per mantenere viva l'attenzione del pubblico. Ma dice anche, nell'VIII canto, che deve fare come il buon suonatore che spesso sul suo strumento muta corda e varia suono, ricercando ora il grave ora l'acuto. Emerge qui l'idea di un'armonizzazione dei vari argomenti trattati, secondo precisi criteri. In effetti, uno dei tratti peculiari dell'Ariosto è proprio la sua capacità di racchiudere la molteplicità della materia che compone l'opera in un'unità ordinata ed equilibrata, in nome di una bellezza e perfezione esteriore, secondo idee tipicamente rinascimentali. È ricavabile, inoltre, l'idea, sempre rinascimentale, dell'intellettuale che domina razionalmente la sua opera, dandole forma e ordine così come Dio plasma e domina il Mondo.

Possiamo, allora, effettivamente concludere che, nell'*Orlando Furioso*, al caos e al disordine della materia fanno da contrappunto l'ordine e l'equilibrio con cui essa è composta.

Valerio ha invece utilizzato i documenti tratti da giornali, riviste specialistiche e discorsi<sup>27</sup> sottoposti all'attenzione, secondo l'esempio riportato.

<sup>27</sup> La documentazione utilizzata dall'insegnante è stata tratta dai seguenti testi: L. Bignami, *Dove va il clima terrestre?*, in "Nuovo Orione", 114, 2001, p. 34; J. Eilperin, *Clima, effetto guerra. Il Pentagono lancia l'allarme*, in "la Repubblica", 16 aprile 2007; B. Obama, *Yes, we can. Il nuovo sogno americano*, Donzelli, Roma 2008, p. 124; S. Martorelli, *Da Copenaghen una speranza per il futuro del pianeta*, in "National Geographic", dicembre 2009, p. 29; M. Magrini, *La lunga via dello sviluppo sostenibile*, in "Il Sole 24 Ore", 7 dicembre 2009; F.

*Chi salverà il mondo?*

Negli ultimi anni si è molto discusso sui problemi legati all'eccessivo inquinamento del nostro pianeta, in particolare sull'effetto serra, causato dall'immissione nell'atmosfera di alcuni gas, che ha portato nell'arco dell'ultimo secolo all'innalzamento della temperatura terrestre di più di un grado.

L'effetto serra in verità è un fenomeno da sempre esistito che rende possibile la vita del nostro pianeta: i raggi solari vengono in parte assorbiti, in parte riflessi dalla Terra e i cosiddetti gas serra, contenuti nell'atmosfera, impediscono ai raggi infrarossi, restituiti dalla Terra, di disperdersi nello spazio, assorbendoli e innalzando la temperatura terrestre, altrimenti inaccettabile per l'uomo.

Tuttavia i processi industriali, le attività agricole, quelle relative al settore energetico e dei trasporti e molte altre opere umane producono una quantità spropositata di questi gas, portando all'eccessivo assorbimento di radiazioni infrarosse e al conseguente surriscaldamento della superficie terrestre.

L'attuale presidente degli Stati Uniti Obama aveva già affermato nel 2007 che il surriscaldamento della Terra era un problema che richiedeva una sollecita attenzione, in quanto non solo molte città costiere rischiavano di essere sommerse, ma la siccità avrebbe portato ulteriori problemi ai paesi sottosviluppati, causando conflitti e una forte emigrazione verso i paesi più ricchi.

Gli Stati Uniti, che pure non avevano firmato il Protocollo di Kyoto, ora ritengono anch'essi che questa sia una minaccia nazionale e globale non solo per le sollecitazioni di Obama, ma anche perché l'US Army War College aveva finanziato degli studi sulle conseguenze del cambiamento climatico ed era giunto alla conclusione che sarebbe stato necessario affrontare il problema in breve tempo o il prezzo da pagare sarebbe stato molto alto.

Nel 2004 alcuni dei paesi più industrializzati del mondo hanno definitivamente sottoscritto il Protocollo di Kyoto, che obbliga i firmatari a ridurre le emissioni di gas serra del 5% rispetto a quelle del 1990; tuttavia a paesi in via di sviluppo come Cina e India non era stata imposta la sottoscrizione e anche Stati Uniti e Australia avevano deciso di non impegnarsi in questa impresa. Il trattato è entrato in vigore nel 2005, ma, come ricorda il climatologo Antonio Navarra, ridurre le emissioni del 5% non basta, in quanto per giungere a una quantità che possa essere assorbita dalla Terra dovrebbero diminuire del 50-60%; soprattutto, poi, i paesi che al tempo della sottoscrizione erano considerati in via di sviluppo, senza tener conto degli Stati

Mancuso, *Conferenza di Copenaghen 2009, si comincia: "per favore salvate il mondo"*, in "la Repubblica", 7 dicembre 2009; E. Guidobaldi, *"Trattato impossibile" ma la nostra terra è sempre più calda*, in "La Gazzetta del Mezzogiorno", 9 dicembre 2009; A. Cianciullo, *La Cina sferza gli USA. Più tagli ai gas serra*, in "la Repubblica", 10 dicembre 2009.

Uniti, sono ora tra i principali produttori di gas serra, quindi la loro firma diventa indispensabile.

Dal 7 dicembre è in corso di svolgimento fino al 18 dicembre 2009 a Copenaghen la quindicesima Conferenza delle parti della UNFCC, durante la quale si cercherà di arrivare ad un nuovo accordo che coinvolga tutti i paesi della Terra e consenta una radicale inversione di tendenza per la salvaguardia del clima. Perciò, come afferma Marco Magrini, va messo da parte ogni conflitto tra i singoli paesi. Sulle possibilità di raggiungere un accordo grande è lo scetticismo, ad esempio da parte del presidente della Commissione UE Barroso, che ha indicato alcuni paesi non ancora pronti, chiarendo che con questo summit si cercherà di gettare solo una prima base per un successivo accordo. La disponibilità da parte dei paesi meno sviluppati sembra tuttavia esserci, a patto che questi vengano aiutati da quelli più ricchi, come ricorda F. Mancuso. In effetti India, Cina, Brasile e Sud Africa hanno già accettato di ridurre la loro emissione. Cianciullo in un articolo apparso su “la Repubblica” spiega come sia stata addirittura la Cina a forzare gli Stati Uniti ad un impegno nella riduzione delle emissioni di gas rispetto a quella del 17% proposta da Obama, indicando un minimo del 25-40% entro il 2020. Gli Stati Uniti hanno risposto che oltre a un piano a lungo termine occorre un intervento immediato che in America è già iniziato nel settore automobilistico.

Questa opposizione tra USA e Cina potrebbe portare a una sorta di guerra fredda per la salvaguardia del clima con il rischio, però, dell’esclusione dei paesi poveri. Una soluzione deve comunque trovarsi in quanto l’aumento della temperatura fino a due gradi è ritenuto dagli scienziati catastrofico ed è quindi opportuno che ogni paese, ma anche ognuno di noi, si impegni a fondo per garantire alle generazioni future un pianeta vivibile.

La destinazione preferita dagli alunni è stata quella del fascicolo scolastico di ricerca e documentazione, come suggerito dall’insegnante, perché non richiede un linguaggio troppo specialistico e può costituire una fase di passaggio verso forme più complesse. Ad una fase successiva di lavoro è stata pure rinviata la stesura di un articolo giornalistico, in attesa di una lettura meno empirica degli articoli di giornale, per quanto «il confine tra saggio e articolo di cultura e costume [si badi bene, però: di cultura e di costume] sia del tutto sfumato»<sup>28</sup>.

Chiaramente la conduzione del lavoro ha occupato la classe per un intero mese e ha comportato un rallentamento del programma letterario in sé. Tuttavia, se vogliamo veramente prenderci cura dei nostri alunni<sup>29</sup>, condurre uno studio individualizzato, far sì che crescano in competenze

<sup>28</sup> L’espressione è di Armellini, Colombo, *La letteratura italiana*, cit., p. 45.

<sup>29</sup> U. Galimberti, *Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2008, pp. 98-101.

e capacità cercando di contrastare la mortificazione del pensiero critico<sup>30</sup>, farli meditare, infine, su una forma di scrittura comune in ambito extrascolastico e non artificiosa<sup>31</sup>, saremo costretti a sacrificare dei contenuti e a non rispettare le tappe assillanti del programma<sup>32</sup> a favore dell’acquisizione di un metodo che comunque operi su contenuti meditati e riesca a interessare trasversalmente tanto discipline linguistico-letterarie quanto discipline scientifiche<sup>33</sup>.

<sup>30</sup> Per tali attuali problematiche si può tener presente Galimberti, *I miti del nostro tempo*, cit., pp. 236-8, 242-3, 252-5.

<sup>31</sup> L’indicazione è di A. R. Guerriero, *La didattica della scrittura*, in <http://For.indire.it>

<sup>32</sup> Si consideri a tal proposito l’ansia che pervade la proposta di programmazione di Merlante in R. Merlante, *Triennio*, in “Nuova secondaria”, 1, 2009, pp. 50-5.

<sup>33</sup> Jori, Migliore, *Imparare a insegnare*, cit., pp. 81 ss.