

QuaderniCIRD

Rivista del Centro Interdipartimentale
per la Ricerca Didattica dell'Università di Trieste

n. 9 (2014)

Direttore responsabile

Luciana Zuccheri, Dipartimento di Matematica e Geoscienze

Comitato editoriale

Furio Finocchiaro, Dipartimento di Matematica e Geoscienze

Helena Lozano Miralles, Dipartimento di Scienze Giuridiche, del Linguaggio,
dell'Interpretazione e della Traduzione

Tiziana Piras, Dipartimento di Studi Umanistici

Paolo Sorzio, Dipartimento di Studi Umanistici

Michele Stoppa, Dipartimento di Matematica e Geoscienze

Verena Zudini, NRD, Dipartimento di Matematica e Geoscienze

Anna Maria Ferluga, CIRD

© copyright Edizioni Università di Trieste, Trieste 2014.

Proprietà letteraria riservata.

I diritti di traduzione, memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale e parziale di questa pubblicazione, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm, le fotocopie e altro) sono riservati per tutti i paesi.

EUT - Edizioni Università di Trieste

Via E. Weiss, 21 - 34128 Trieste

[HTTP://EUT.UNITS.IT](http://EUT.UNITS.IT)



QuaderniCIRD
n. 9 (2014)

Sommario

4 Luciana Zuccheri

Presentazione

PRIMA PARTE

7 Vesna Piasevoli, Maja Vranješ

La didattica del croato e del serbo nella Sezione di Studi di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori dell'Università di Trieste

19 Paolo Quazzolo

Il teatro a scuola

34 Verena Zudini

La teoria della Gestalt. Figure, temi di interesse e prospettive per la didattica

SECONDA PARTE

Recensioni

54 Verena Zudini

SCOTH R. (A CURA DI)

2014, Selecta di articoli a carattere storico. Nel centenario della nascita del fondatore Oscar Montaldo, «L'educazione Matematica», Anno XXXV – Serie X – Vol. 4, n. 1 (Numero speciale)

Norme redazionali

58 Norme generali per i collaboratori della rivista «QuaderniCIRD»

Questo numero della rivista è stato curato da: Luciana Zuccheri, Helena Lozano Miralles.

Presentazione

La rivista multidisciplinare *QuaderniCIRD* affronta in questo numero nuovi temi, relativi ad ambiti e livelli scolari diversi tra loro.

Nella prima parte sono proposti tre contributi. Il primo di questi è dedicato alla didattica delle lingue, nello specifico del croato e del serbo, a livello universitario. Le autrici *Vesna Piasevoli* e *Maja Vranješ* spiegano le problematiche legate alle peculiarità socio-linguistiche che caratterizzano gli standard delle quattro lingue che traggono origine dal dialetto *štokavo* e, dopo aver tracciato una breve rassegna delle Università italiane in cui è possibile studiare queste lingue, illustrano l'offerta didattica presente in tal senso nella Sezione di Studi di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori dell'Università di Trieste.

Il secondo contributo, di *Paolo Quazzolo*, trae origine da un seminario da lui tenuto per il *Laboratorio multidisciplinare di formazione per insegnanti* organizzato dal CIRD. L'autore traccia la storia, a partire dagli anni Sessanta del '900, delle proposte didattiche per la scuola primaria e secondaria che prevedono di far entrare il teatro a scuola, e ne illustra l'evoluzione e il modificarsi degli obiettivi educativi.

Il terzo contributo, di *Verena Zudini*, riprende gli argomenti trattati dall'autrice in un seminario tenuto per il *Laboratorio di formazione per insegnanti di matematica*, nell'ambito delle attività del Piano nazionale Lauree Scientifiche - Progetto "Matematica e Statistica" dell'Università di Trieste. Si parte dall'ambito delle scienze cognitive, nel contesto della teoria della Gestalt, presentando una rassegna degli studiosi principali e dei temi da questi sviluppati, per evidenziarne alcuni aspetti che possono dare utili spunti per la didattica, in particolare della matematica, a ogni livello.

Nella seconda parte del numero è presente la recensione di un interessante volume contenente una "selecta" di articoli di ricerca in storia della matematica e del suo

insegnamento, riprodotti nella versione integrale in forma di ristampa, oppure riediti in copia conforme all'originale. Il volume è pubblicato come numero speciale della rivista *L'educazione Matematica*, edita dal CRSEM - Centro di Ricerca e Sperimentazione dell'Educazione Matematica di Cagliari, in memoria del suo fondatore Oscar Montaldo, nel centenario della sua nascita.

LUCIANA ZUCCHERI
Direttore della rivista QuaderniCIRD
Dipartimento di Matematica e Geoscienze
Università di Trieste

Prima parte

La didattica del croato e del serbo nella Sezione di Studi di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori dell'Università di Trieste

VESNA PIASEVOLI

Dipartimento di Scienze Giuridiche, del Linguaggio,
dell'Interpretazione e della Traduzione
Università di Trieste
pvesna@units.it

MAJA VRANJEŠ

Dipartimento di Scienze Giuridiche, del Linguaggio,
dell'Interpretazione e della Traduzione
Università di Trieste
majavranjes2002@yahoo.it

SUNTO

Prima di parlare della didattica del croato e del serbo occorre precisare il problema della denominazione di queste lingue a cui, nel periodo jugoslavo, si assegnava l'etichetta "serbo-croato" oppure "croato-serbo". In seguito alla guerra degli anni Novanta in Jugoslavia, si ristabilirono le quattro denominazioni relative alle repubbliche in cui esse sono parlate: bosniaco, croato, montenegrino e serbo. Questo sviluppo riflette le peculiarità socio-linguistiche che caratterizzano gli standard delle quattro lingue che traggono origine dal dialetto štokavo e sono ancor oggi tutte comprensibili ai parlanti di ciascuna di esse. Negli ultimi anni, in vista sia dell'entrata della Croazia nell'UE sia dei processi d'integrazione nell'UE di altri Paesi in cui si parlano le lingue qui considerate, è cresciuto esponenzialmente il numero di studenti italofoeni interessati. Dopo aver tracciato una breve rassegna delle Università in cui è possibile studiare queste lingue in Italia, ci soffermiamo sull'offerta didattica presso la Sezione di Studi di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori dell'Università di Trieste.

PAROLE CHIAVE

DIDATTICA DEL CROATO E DEL SERBO / TEACHING CROATIAN AND SERBIAN; LINGUA COME SISTEMA / LANGUAGE AS A SYSTEM; LINGUA COME STANDARD: BOSNIACO, CROATO, MONTENEGRINO, SERBO / LANGUAGE AS A STANDARD: BOSNIAN, CROATIAN, MONTENEGRIAN, SERBIAN; ŠTOKAVO / ŠTOKAVO; TRADUZIONE / TRANSLATION; INTERPRETAZIONE DI TRATTATIVA / LIAISON INTERPRETATION.

1. QUATTRO LINGUE STANDARD: BOSNIACO, CROATO, MONTENEGRINO, SERBO

Le lingue bosniaca, croata, montenegrina e serba possono essere considerate lingue “gemelle”¹ che, assieme allo sloveno, al macedone, al bulgaro e allo slavo ecclesiastico, appartengono al ramo meridionale del ceppo slavo delle lingue indoeuropee. Bosniaco, croato, montenegrino e serbo derivano dal dialetto *štokavo* e storicamente hanno sviluppato differenze fonetiche, morfologiche, sintattiche e lessicali, così come norme ortografiche diverse.

Per capire questo intrico di lingue apparentate eppure diverse, Josip Silić ha proposto di impiegare la differenza tra lingua come *sistema* e lingua come *standard*. La differenza fondamentale tra sistema e standard sta nel fatto che il sistema è una categoria linguistica mentre lo standard è una categoria sociolinguistica. Per lo standard è rilevante tutto quello che si lega a ciò in cui è presente l'uomo: la storia (quindi anche la tradizione), la letteratura, la cultura, la politica, la nazione, la fede ecc. Di conseguenza, tutto ciò che è identità (storica, culturale, politica, nazionale) non si afferma col sistema, bensì con lo standard. La lingua come sistema permette soltanto la comunicazione interpersonale, l'intercomprensione. Ma quando gli uomini si orientano e si affermano nell'universo, non lo fanno con la lingua come sistema, ma con la lingua come standard².

2. LA DENOMINAZIONE

La maggior parte dei linguisti che si occupano di queste lingue non è entusiasta della denominazione che viene usata al di fuori del proprio stato. Tutte e quattro le lingue possiedono oggi una propria ortografia, una propria grammatica e un proprio vocabolario monolingue che conferisce loro il diritto di essere chiamate con il proprio nome, ovvero il nome ufficiale che ogni Stato ha scelto.

¹ L'accademico August Kovačec ha coniato questo termine per indicare il croato e il serbo (<http://www.dnevno.hr/vijesti/kultura>). Il paragone con i gemelli lo troviamo però già prima in BROZOVIĆ 1997, p. 17 (conferenza risalente al 1971).

² SILIĆ 1997, p. 173.

Quando ci si avvicina al loro studio diventa quindi immediatamente necessario spiegare la relazione specifica tra queste quattro lingue standard e la loro denominazione odierna. Croato e serbo esistevano come varianti, croata occidentale e serba orientale, o come dialetti di una lingua comune menzionata per la prima volta alla fine dell'Ottocento con il doppio nome di “croato e serbo”. Nel corso del Novecento questa lingua viene più frequentemente definita “serbo-croato” (con o senza trattino); negli anni Ottanta si parla di “serbo o croato” in Serbia, Bosnia ed Erzegovina, Montenegro e al di fuori della Jugoslavia, e “croato-serbo” oppure “croato o serbo” in Croazia.

Già da queste diverse denominazioni traspare chiaramente che la situazione linguistica “ufficiale” in quest’area non era semplice né ideale, neanche nel corso del cosiddetto periodo jugoslavo, quando, per semplificare, si può dire che si cercasse di unire forzatamente due lingue simili.

Spinti dall’afflato unitario, i più importanti intellettuali croati, tra i quali l’illustre Miroslav Krleža, introdussero nel loro linguaggio vari serbismi, per portare a un più forte legame i popoli serbi e croati. Esperienza che però durò poco, perché ben presto i croati cominciarono a lamentarsi delle politiche centraliste e prevaricanti della Serbia; di conseguenza gli intellettuali, in segno di protesta, riadottarono le varianti più tipicamente occidentali del croatoserbo.

I croati (come gli sloveni e le altre nazionalità presenti in Jugoslavia) si dimostravano molto attenti alla tutela della propria identità e autonomia, e riversavano tale sensibilità anche nelle questioni culturali e linguistiche. Così, a fianco delle dichiarazioni ufficiali di “una lingua con due varianti” (che soprattutto nell’epoca comunista puntavano ad esaltare una “fratellanza” tra gli Slavi del Sud), sorgevano dei tentativi di riaffermare le caratteristiche specifiche del croato come lingua diversa dal serbo. Lo stesso Krleža, già nel 1967, propose di far riconoscere dalla Costituzione l’esistenza della “lingua croata”, intesa come lingua a sé stante³.

³ BEKAR 1999, p. 3.

Krleža fu il primo firmatario della “Dichiarazione sul nome e sulla posizione della lingua letteraria croata” (*Deklaracija o nazivu i položaju hrvatskog književnog jezika*), che raccolse numerose adesioni e rappresentò il punto d'inizio di quella “primavera croata”⁴ che avrebbe raggiunto il suo apice nel 1971.

Poiché Krleža era membro del comitato centrale della Lega dei Comunisti di Croazia (SKH), Josip Broz Tito, capendo che questa controversia non poteva essere risolta a livello della Repubblica di Croazia, invitò Krleža a un incontro a Belgrado dove gli propose di ritirare la propria firma dalla “Dichiarazione”. Durante il lungo colloquio tra Tito e Krleža, quest’ultimo espose numerosi esempi di assoggettamento della lingua letteraria croata, illustrando al contempo la giustezza delle motivazioni della “Dichiarazione”. Benché in linea di massima si trovasse d’accordo con Krleža, Tito rimarcò che la formulazione e la presentazione al popolo della *Deklaracija* essenzialmente come atto di protesta non era un gesto saggio dal punto di vista politico, visto che poteva recare nocumento agli interessi nazionali della Jugoslavia. In quell’occasione Krleža rimase fermo nella sua convinzione che ogni popolo ha il diritto di usare e di chiamare la propria lingua con il suo nome nazionale. Dichiarò altresì che ritirare la firma sarebbe stato in contrasto con il suo personale sentimento dell’onore e fu disponibile a rinunciare al proprio ruolo di membro della Lega dei Comunisti di Jugoslavia⁵.

Da questo episodio traspare la complessità della posizione delle lingue croata e serba che dipendevano dalla situazione politica dello stato jugoslavo.

3. STUDIARE QUESTE LINGUE IN ITALIA

Nelle Università italiane si studiano le lingue bosniaca, croata, montenegrina e serba presso diversi Dipartimenti di lingue e letterature straniere, nonché di comparatistica o di studi orientali. Nella fattispecie, ci sono ben 13 cattedre

⁴ Movimento politico-culturale che richiedeva maggiore autonomia culturale ed economica per la Repubblica Socialista di Croazia.

⁵ AVIROVIĆ 2012, p. 39.

dedicate alle lingue di cui ci occupiamo, che spaziano dal Friuli Venezia Giulia al Veneto, dal Piemonte alla Campania sino alla Puglia, con diverse denominazioni, programmi e specificità⁶.

Nella regione Friuli Venezia Giulia, che è geograficamente la più vicina all'area linguistica di nostro interesse, ci sono ben tre Dipartimenti che si dedicano allo studio della "Lingua serba e croata": il Dipartimento di Studi Umanistici e lo IUSLIT-SSLMIT (l'ex Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori) dell'Università di Trieste, e il Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Udine.

In Veneto ci sono due università che nella propria offerta didattica comprendono le lingue in oggetto. All'Università di Padova, presso il Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari, è possibile imparare la "Lingua serba e croata", mentre all'Università Ca' Foscari di Venezia, presso il Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati, si studia la "Lingua serbo-croata". In Piemonte, la "Lingua serba e croata" si studia all'Università di Torino, Dipartimento Lingue.

In Emilia Romagna ci sono due università con corsi dedicati allo studio del serbo e del croato. All'Università degli Studi di Bologna c'è il *Master of Arts in Interdisciplinary Research and Studies on Eastern Europe* (MIREES), in cui la lingua viene denominata "Bosnian-Croatian-Serbian", mentre all'Università degli Studi di Parma c'è il Dipartimento di Antichistica, Lingue, Educazione, Filosofia, dove viene insegnata "Cultura e civiltà serba e croata".

In Toscana, all'Università degli Studi di Firenze, c'è il Dipartimento di Lingue, Letterature e Studi Interculturali che offre la possibilità di studiare la "Lingua serbo-croata", mentre nel Lazio si insegnano "Lingue e letterature slave meridionali" presso il Dipartimento di Studi Europei, Americani e Interculturali dell'Università "La Sapienza" di Roma.

⁶ Le informazioni qui fornite provengono dal sito dell'AIS - Associazione Italiana degli Slavisti (<http://www.associazioneslavisti.it>) e da Fonti MIUR (<http://www.study-in-italy.it/php5/insegnamenti.php>, aggiornate al 2011).

In Abruzzo si può studiare la “Lingua serbo-croata” all’Università di Chieti - Pescara “G. d’Annunzio”, presso il Dipartimento di Lingue Letterature e Culture Moderne. Infine, arrivando all’Italia meridionale, nelle due regioni che si affacciano sul Mar Adriatico e sul Mar Tirreno, ovvero in Puglia e in Campania, ci sono due università dove si insegnano queste lingue. All’Università degli Studi di Bari, nel Dipartimento Lettere Lingue Arti Italianistica e Culture Comparate, è previsto l’insegnamento della “Lingua serbocroata”, e all’Università degli Studi di Napoli - L’Orientale, nel Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Comparati, s’insegna la “Lingua serbo-croata”.

4. STUDIARE CROATO E SERBO ALLA SSLMIT DI TRIESTE

Trieste, crogiolo di culture, si distingue nel panorama italiano come città cosmopolita che ospita i popoli più svariati sin dal Settecento. La sua stessa storia è segnata dalla concessione di privilegi di varia natura a tutte le minoranze etnico-religiose che desideravano stabilirvisi, non appena fu istituito il porto franco nel 1719. Di queste comunità ci sono ancora tante tracce, più o meno corpose, che testimoniano un passato sul quale c’è ancora tanto da scoprire.

Tra le etnie storicamente più importanti presenti nel capoluogo giuliano, insieme a ebrei e greci, si distinguono gli sloveni, i serbi e i croati, popoli che insieme ad altri hanno saputo contribuire in maniera decisiva allo sviluppo della città⁷. Per questo motivo, studiare il croato e il serbo a Trieste significa poter fare riferimento a uno strato storico-culturale di rara vivacità che ancora oggi, dopo diversi secoli, anima la scena culturale cittadina. Se si aggiunge il semplice dato geografico della distanza del capoluogo giuliano dalla Croazia, raggiungibile in meno di un’ora, si capisce che Trieste è un luogo del tutto naturale per cominciare a studiare il serbo e il croato.

Nei percorsi di studio impartiti nella Sezione di Studi di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori dell’Università di Trieste (che fa parte del Dipartimento di Scienze Giuridiche, del Linguaggio, dell’Interpretazione e della Traduzione, IUSLIT)

⁷ Cfr. BENUSSI 2001, pp. 17-19.

è possibile scegliere di studiare “Lingua e traduzione serba e croata”, in una denominazione che non comprende ancora né il bosniaco, né il montenegrino. Presso tale Dipartimento è possibile studiare le lingue serba e croata all'interno della Laurea Triennale in Comunicazione Interlinguistica Applicata, e nella Laurea Magistrale in Traduzione Specializzata e Interpretazione di Conferenza⁸.

I corsi dedicati alla lingua e alla traduzione serba e croata sono frequentati da un ugual numero di studenti che studiano il croato e il serbo e che possiedono una pre-conoscenza della lingua molto diversa. Nella Laurea Triennale gli studenti possono essere divisi in tre gruppi base formati da:

- 1) italiani in qualità di principianti;
- 2) bosniaci, croati, montenegrini e serbi in qualità di studenti madrelingua;
- 3) sloveni (la cui lingua, come abbiamo accennato, appartiene allo stesso ramo, ma si tratta sempre e comunque di una lingua diversa) nonché qualche macedone, polacco, slovacco o albanese del Kosovo che conosce il serbo.

Al secondo gruppo appartengono gli studenti madrelingua che hanno frequentato le scuole nei rispettivi paesi d'origine (Croazia, Serbia, Bosnia ed Erzegovina, Montenegro) nonché altri studenti che conoscono la lingua ma hanno frequentato le scuole italiane o perché nati in Italia o perché immigrati da piccoli, nella maggior parte dei casi durante le guerre degli anni Novanta.

Al primo anno della Laurea Triennale gli studenti vengono divisi in gruppi: i principianti seguono un percorso didattico che prevede esercitazioni mirate all'insegnamento del croato come Seconda Lingua (L2) e che prosegue per tutti e due gli altri anni. Gli studenti madrelingua e coloro che sono capaci di seguire le lezioni in lingua croata iniziano immediatamente con esercitazioni volte a riflettere sulle differenze linguistiche tra le lingue standard odierne, con gli stili funzionali della lingua e gli esercizi di ortografia.

⁸ <http://www.sslmit.units.it/DID>

All'inizio dell'insegnamento a tutti vengono comunicate immediatamente le differenze principali tra le lingue standard: l'uso dei caratteri latini o cirillici, i nuovi grafemi del montenegrino, la pronuncia dell'antica "jat" (ě), la diversa influenza delle altre lingue nei prestiti linguistici, lo stato dei turchismi, le differenze sintattiche come il futuro e l'uso dei verbi modali, le differenze lessicali più evidenti.

Al secondo anno si tiene un corso di lingua a orientamento prevalentemente culturale che viene seguito da tutti i gruppi e che risulta veramente proficuo. Solitamente si fornisce un breve cenno sulla storia di questi popoli e sulla storia della lingua, si menzionano i momenti di unione e di separazione in modo tale che i ragazzi madrelingua dei diversi Paesi possano commentare ed esprimere la loro esperienza e conoscenza sull'argomento. S'imparano i termini relativi ai movimenti storici, le direttrici letterarie e linguistiche in croato, serbo e italiano. Ci si occupa di letteratura, trattando gli scrittori più conosciuti come Ivo Andrić, si leggono novelle e si discute anche del panorama letterario attuale.

Alle lezioni di traduzione e d'interpretazione di trattativa tutti gli studenti si trovano assieme e, anche qui, le loro diverse provenienze diventano un'occasione unica di apprendimento.

Ogni anno accademico presenta una situazione diversa ma si può notare come negli ultimi anni il numero dei principianti italiani abbia registrato una crescita e sia diventato il gruppo più numeroso. Inoltre, poiché la maggior parte dei nostri studenti è nata dopo la caduta del muro di Berlino, abbiamo una nuova generazione che non ha vissuto avvenimenti fondamentali per i popoli dell'ex Jugoslavia, nel nostro caso la dolorosa formazione dei quattro attuali stati in cui si parlano le lingue nate dallo *štokavo*. E' ovvio che gli studenti non sappiano quasi nulla delle sei ex repubbliche jugoslave, oggi stati indipendenti. Spesso non conoscono nemmeno quali siano le rispettive capitali.

Ora l'insegnamento della lingua come *standard* fa sì che non ci si limiti soltanto a insegnare la lingua come *sistema*, ma si approfondiscano sia la storia della lingua e del paese, sia la geografia. E così si va a ritroso di almeno di un centinaio d'anni, si ritorna alla Prima Guerra mondiale e alla costituzione del Regno dei Serbi, Croati e Sloveni, denominato nel 1929 Regno di Jugoslavia; si menziona la Seconda Guerra mondiale e la nuova Jugoslavia, con le sei repubbliche e la sua dissoluzione nel 1991; si collegano, naturalmente, gli avvenimenti storici e politici ai cambiamenti nella lingua (o nelle lingue).

Gli studenti di madrelingua conoscono la propria lingua standard ma molto meno lo standard dei vicini, trovando spesso divertenti le forme diverse del futuro, del lessico, dell'accento o della pronuncia. Essi, per lo più croati e serbi, vivono nei propri Paesi senza avere più contatti gli uni con gli altri (come invece avveniva quando esisteva lo stato comune), studiano quasi esclusivamente la propria lingua e la propria storia senza fare menzione dei grandi legami linguistici fra i rispettivi Paesi e la loro storia in comune, come conseguenza della recente guerra. Il lato positivo è rappresentato dal fatto che tutti coloro che arrivano alla SSLMIT sono molto aperti e razionali, cosicché studiano volentieri le differenze linguistiche, storiche, culturali e religiose dei rispettivi popoli.

Ognuno dei docenti è nato, cresciuto e ha frequentato le scuole in uno di questi Paesi (o ex repubbliche jugoslave) e parla un proprio standard. Come Collaboratrice ed Esperta Linguistica di lingua croata e Docente a Contratto di lingua serba e croata, una delle autrici del presente contributo, Vesna Piasevoli, insegna il croato in relazione alle realtà linguistiche di questi Paesi. Essendosi formata a Zara e a Zagabria, parla e conosce lo standard croato ma, avendo vissuto ed essendosi laureata (in "Lingua croata o serba e Letterature jugoslave") quando esisteva la Jugoslavia, conosce anche l'evoluzione del croato così come gli sviluppi linguistici contemporanei.

Sulla base della sua esperienza (anche come docente di croato come L1, madrelingua), la stessa autrice ha creato delle dispense orientate specificamente agli studenti della SSLMIT, contenenti non solo esercizi, ma anche numerosi testi sulla storia e sulla lingua di diversi autori croati, sloveni, serbi e italiani, per dare un quadro il più possibile obiettivo e rigorosamente scientifico nei confronti di un tema così delicato.

Naturalmente il problema della lingua di questi quattro paesi è complesso e per lo più irrisolto. La maggioranza dei docenti di queste lingue all'estero appartiene a una generazione di professionisti "a cavallo" tra due periodi temporali ben marcati che si sentono "estesi" tra uno stato comune e quattro nuovi stati, dei quali solo uno è il paese di cui hanno la cittadinanza. Il loro compito quindi è mettere in contatto due realtà, quella trascorsa prima degli anni Novanta del secolo scorso e quella più recente, "arrangiandosi" come possono, da un lato perplessi per le questioni che restano non ben definite, dall'altro lato liberi di affidarsi esclusivamente alla propria conoscenza e coscienza.

In compenso essi possono contare sul grande entusiasmo dimostrato dagli studenti: studiare croato e serbo da principianti è veramente un atto coraggioso, che viene però ricompensato da un'ottima riuscita; inoltre, con l'aiuto delle borse di studio del Ministero croato delle Scienze, dell'Istruzione e dello Sport così come del programma Erasmus, ci si può recare a Zagabria, Fiume e Spalato per perfezionare la lingua parlata. Inoltre, nell'anno accademico 2013/2014 è stata avviata una collaborazione con la Facoltà di filologia di Belgrado che ha condotto all'organizzazione di uno scambio anche con questa realtà universitaria serba.

Insieme all'insegnamento della lingua, nel senso stretto di un sistema di nozioni grammaticali e linguistiche, durante il percorso universitario presso la SSLMIT di Trieste viene dedicato spazio anche alla traduzione scritta e orale da e verso le lingue croata e serba. In qualità di Docente a Contratto, l'altra autrice di questo articolo, Maja Vranješ, sta insegnando da diversi anni Interpretazione di Trattativa

da e verso il croato e serbo. Il suo percorso formativo rientra negli studi di italianistica e di traduzione applicata, ma il fatto di essere di madrelingua serba è di fondamentale importanza, poiché gli studenti, grazie al suo contributo, hanno la possibilità di confrontarsi con un'altra pronuncia, diversa da quella croata, di abituarsi alla cadenza e al lessico tipicamente serbi, e in questo modo di ampliare i propri orizzonti linguistici. L'approccio utilizzato è quello di offrire spiegazioni e alternative nei casi in cui la lingua croata e serba sono diverse tra di loro, soprattutto a livello lessicale e sintattico. Una delle differenze principali tra le due lingue, ma anche tra il serbo e montenegrino e il bosniaco, le altre due lingue gemelle originarie dal dialetto *štokavo*, è rappresentata dall'utilizzo dell'alfabeto cirillico. Agli studenti viene offerta la possibilità di imparare questo alfabeto e di poter leggere fluentemente i testi di scrittori serbi che lo usano, ma anche quotidiani, riviste o semplicemente documenti della Pubblica Amministrazione della Repubblica di Serbia.

I processi di integrazione europea che in questo periodo coinvolgono con grande intensità i paesi in cui si parlano le lingue studiate presso il nostro Dipartimento sono sicuramente, soprattutto degli studenti di madrelingua italiana, uno dei principali motivi per imparare il croato come pure le altre lingue che sono ad esso simili. In questo senso si dedica grande attenzione alla terminologia e alle problematiche legate agli usi linguistici delle Istituzioni Europee, con particolare interesse per gli sforzi che si stanno compiendo, soprattutto in Croazia ma anche negli altri paesi della zona, per standardizzare la terminologia e coniare nuove parole finora inesistenti nel lessico delle lingue standard ma essenziali per la comunicazione nell'ambito dell'Unione Europea. In tale ambito, nel corso degli anni sono state redatte anche diverse tesi di laurea sulla riguardanti la terminologia dell'Unione Europea in croato, serbo, bosniaco e montenegrino.

Oltre ai corsi, per avvicinare gli studenti il più possibile alle realtà dei Paesi delle lingue studiate, la sezione di croato e serbo della SSLMIT organizza diverse

iniziative, come conferenze di eminenti scrittori croati, montenegrini, bosniaci e serbi o incontri con storici della letteratura o traduttori e critici letterari, oppure proiezioni di film soprannominati per l'occasione "balcanici", con sottotitoli in italiano curati dagli studenti stessi. Quest'ultima esperienza ha coinvolto negli anni diversi studenti, alcuni dei quali hanno deciso di preparare le loro tesi di laurea proprio sull'argomento.

In un mondo sempre più globalizzato, in cui la conoscenza è uno dei valori aggiunti che i giovani neolaureati possono vantare al momento del loro ingresso nel mercato di lavoro, il fatto di conoscere non solo il croato e il serbo, ma anche le altre due lingue gemelle, con tutte le loro peculiarità, rappresenta per i nostri studenti un sicuro vantaggio, di cui noi docenti andiamo molto fieri.

BIBLIOGRAFIA

AVIROVIĆ Lj.

2012, *Miroslav Krleža ieri, oggi e domani*, Milano, Hefti.

BEKAR M.

1999, *Il serbocrato-croatoserbo: una lingua che univa, una lingua che divide?*, <www.bekar.net/bekar/articoli.htm>; sito consultato il 20/05/2013.

BENUSSI C.

2001, *Dentro Trieste, voci e volti di ebrei, greci, sloveni, serbi, croati*, Trieste, Hammerle.

BROZOVIĆ D.

1997, *Deset teza o hrvatskome jeziku*, in *Deklaracija o nazivu i položaju hrvatskog književnog jezika*, Zagabria, Matica hrvatska.

KOVAČEC A.

2011, *Više od dva stoljeća došli su nas hrvatsko-srpskim jezičnim jedinstvom*, <<http://www.dnevno.hr/vijesti/kultura>>; sito consultato il 04/11/2014.

SILIĆ J.

1997, *Il croato come lingua standard: Postfazione*, in LIPOVAC GATTI M., «Grammatica della lingua croata», Milano, Hefti, pp. 173-183.

Il teatro a scuola

PAOLO QUAZZOLO
Dipartimento di Studi Umanistici
Università di Trieste
quazzolo@units.it

SUNTO

A partire dagli anni Sessanta il teatro entra per la prima volta a scuola, proponendo una serie di tecniche volte a migliorare l'affiatamento del gruppo e promuovendo l'idea di una scuola come luogo in cui discenti e docenti crescono assieme. Nel corso degli anni Settanta l'animazione svolge importanti attività destinate soprattutto a superare le negatività legate all'ambito scolastico, perseguendo nuove strategie didattiche. Entrata in crisi negli anni Ottanta, l'animazione è stata sostituita dal "Teatro Ragazzi", ossia una forma di teatro gestita da professionisti e appositamente pensata per un pubblico di giovani. A partire dagli anni Novanta si assiste a una nuova evoluzione che porta alla nascita di manifestazioni denominate "Palio Teatro Scuola": vere e proprie competizioni tra istituti scolastici, ove a salire sul palcoscenico sono gli studenti. Oggi, al fianco dell'idea del "fare teatro" si sta riaffermando l'idea del "vedere teatro", tuttavia con nuove metodologie che pongono il pubblico studentesco sul medesimo piano di quello adulto.

PAROLE CHIAVE

TEATRO / THEATRE; SCUOLA / SCHOOL; ANIMAZIONE TEATRALE / THEATRICAL ANIMATION; PALIO TEATRALE / GRABS; VEDERE TEATRO / SEEING THEATRE; FARE TEATRO / DOING THEATRE.

1. PERCHÉ ANDIAMO A TEATRO?

Sempre più, oggi, il teatro ha assunto un ruolo irrinunciabile in ambito educativo. Non c'è istituto scolastico, infatti, che non proponga, all'interno del suo Piano di Offerta Formativa, attività di vario genere ricollegate al mondo dello spettacolo: laboratori sulla recitazione, piccole rappresentazioni o messinscena anche molto articolate, percorsi didattici, progetti realizzati in collaborazione con esperti o istituzioni specifiche per avvicinare i ragazzi al teatro, visite a musei teatrali e ai

luoghi di spettacolo, uscite in orario scolastico o extrascolastico per andare ad assistere a una rappresentazione.

Ma, ancor prima di analizzare come queste attività possano essere proposte e quale efficacia abbiano in ambito educativo sia sullo sviluppo della personalità sia ai fini di avvicinare all'arte teatrale i giovani, dobbiamo chiederci: perché andiamo a teatro? perché riteniamo che sia importante che i giovani *vedano* teatro e si cimentino con il *fare* teatro?

La risposta più immediata ma meno appropriata, potrebbe essere: «perché solo in questo modo potremo creare le premesse affinché i ragazzi tornino a teatro quando saranno adulti; perché solo così stimoleremo in loro l'interesse per lo spettacolo e creeremo il pubblico del domani». In realtà proprio un atteggiamento di questo genere pone le premesse per un rifiuto e porta, quindi, a ottenere un effetto diametralmente opposto a quello che ci eravamo proposti di raggiungere.

Estendendo la domanda a tutti noi, potremmo trovare innumerevoli risposte: perché il teatro è intrattenimento, divertimento, emozioni, cultura, perché è un modo diverso per passare una serata, perché è un luogo di incontro.... Ma, ritengo, prima di ogni altra cosa, perché il teatro stimola in noi il *senso critico*. Andare a teatro vuol dire confrontarsi con dei contenuti artistici, culturali, ideologici che provocano in noi la riflessione. E, di conseguenza, siamo spinti a esprimere dei giudizi, a confrontare le nostre idee con quelle degli altri e, soprattutto, impariamo a saper sostenere la nostra opinione critica di fronte a quella, talora opposta, espressa dal nostro interlocutore.

Inoltre, all'interno di una società moderna, evoluta, caratterizzata da ritmi di vita sempre più veloci e da una costante corsa verso tecnologie sempre più raffinate, sicuramente il teatro non ha mai perso quella che è la sua funzione principale: ossia porre all'attenzione del pubblico i grandi temi che coinvolgono la società umana, parlare di argomenti talora anche molto difficili, proporre la riflessione sui mali oscuri che ci affliggono, al fine di indurci a riflettere, sviluppare il nostro senso

critico, cercare di porre rimedio ai nostri difetti. Utilizzando un'immagine suggestiva, il teatro potrebbe essere interpretato come un grande specchio nel quale la società vede riflessa se stessa. Ma ciò che si specchia non sono gli aspetti migliori, altrimenti il teatro diverrebbe inutile celebrazione del mondo circostante e si vuoterebbe di ogni sua funzione sociale. Le storie che esso ci racconta sono spesso inquietanti, talora orribili, mettono volutamente in risalto gli aspetti deteriori del nostro vivere, con lo scopo di denunciare i difetti della società e di spingere gli uomini a migliorare se stessi. Non è sempre detto – soprattutto oggi – che il teatro riesca nell'intento catartico di spingere l'uomo a migliorare se stesso, ma sicuramente mantiene intatto il ruolo sociale e civile di denuncia e il compito di stimolare il senso critico in ciascuno di noi.

Proponendo dunque ai ragazzi il teatro, dovremmo far capire loro che esso è principalmente un mezzo per analizzare il mondo circostante, per riflettere sulla nostra società, per stimolare la riflessione su noi stessi, per rafforzare il dibattito delle idee.

2. IL TEATRO ENTRA A SCUOLA: DAGLI ANNI SESSANTA A OGGI

Verso la fine degli anni Sessanta del Novecento, artisti di varia provenienza e formazione, sensibili a un bisogno di rinnovamento del linguaggio drammaturgico e artistico, iniziarono a elaborare una serie di tecniche di derivazione teatrale che prevedevano un *approccio ludico* a qualsivoglia iniziativa di gruppo. Lo scopo era quello di ottenere un migliore affiatamento tra le persone (bambini, adolescenti, adulti) al fine di eliminare, attraverso l'aspetto giocoso, le aspettative negative, le difficoltà, i timori. Non è un caso che l'animazione teatrale¹, sin dagli esordi, abbia trovato nella scuola uno dei suoi primi e migliori campi d'applicazione. L'idea di partenza era quella di promuovere una nuova forma di didattica che vedesse la

¹ È opportuno chiarire un equivoco terminologico: l'*animazione teatrale* è una tecnica che non deve essere confusa con il *teatro d'animazione*. Quest'ultimo è oggi detto anche *teatro di figura* e costituisce un particolare settore dell'arte teatrale che, per raccontare le sue storie, fa uso di marionette, burattini, oggetti. Non è escluso che le tecniche del teatro d'animazione possano essere utilizzate anche nell'animazione teatrale.

scuola come un luogo dove docenti e discenti potessero *crescere assieme*; le istituzioni scolastiche non come un male inevitabile, ma come un luogo in cui gli studenti avevano la *fortuna* di accrescere le proprie conoscenze.

In verità l'utilizzo del teatro a fini didattici e ricreativi non è un'invenzione da ricollegarsi all'animazione teatrale: basti a tale proposito pensare alla tragedia gesuitica del XVII e XVIII secolo, alle sperimentazioni ottocentesche di don Giovanni Bosco o, fuori dagli ambienti cattolici, ai celebri *Inns of Courts*, i collegi inglesi degli avvocati ove, in età Elisabettiana, gli studenti si esercitavano alla pratica del loro mestiere anche attraverso la messa in scena di opere teatrali. Nel Novecento l'ingresso del teatro a scuola è stato sicuramente agevolato dalle nuove concezioni sul bambino e dalle teorie pedagogiche elaborate da Jean Piaget.

In Italia l'animazione teatrale prende avvio alla fine degli anni Sessanta quando, consolidatasi la nuova struttura dei Teatri Stabili², si afferma il concetto di teatro quale servizio pubblico, ossia un teatro che esce dai luoghi e dai percorsi istituzionali per avvicinarsi a nuovi utenti e, soprattutto, per confezionare spettacoli con l'aiuto degli stessi spettatori, sotto la guida di un animatore.

Lungo tutti gli anni Settanta, l'animazione teatrale percorre la scuola italiana cercando di superare il "vecchio" concetto di recita scolastica e proponendo nuove strategie pedagogiche ai fini di un più libero sviluppo della personalità del ragazzo. Gli animatori teatrali entravano dunque a scuola in modo continuativo e sistematico, affiancavano gli insegnanti, progettavano e lavoravano all'interno di "spazi trovati" (ossia le strutture messe a disposizione dagli edifici scolastici), ponevano al centro della loro operazione lo studente e la dimensione collettiva del gruppo. La finalità non era necessariamente quella di giungere a una "recita" o a una esibizione di fronte a un pubblico di genitori e parenti, ma piuttosto quella di migliorare l'affiatamento, superare le negatività legate all'ambito scolastico, perseguire nuove strategie didattiche.

² Il primo stabile italiano è il "Piccolo Teatro" di Milano, fondato nel 1947 da Giorgio Strehler, Paolo Grassi e Nina Vinchi.

Con gli anni Ottanta l'animazione teatrale entra in crisi: da un lato vengono meno i sostegni economici che sino a quel momento avevano permesso di attuare numerosi interventi in ambito scolastico, dall'altro molti animatori sentono l'esigenza di guardare verso altri orizzonti, dando così vita a compagnie teatrali che operano in uno specifico campo d'azione, il "Teatro Ragazzi". L'animatore teatrale in qualche modo scompare o, meglio, viene assorbito all'interno di nuovi profili professionali, quali l'educatore e, soprattutto, l'animatore turistico. Quest'ultima figura rappresenta una sorta di ennesima "riconversione" del ruolo dell'attore imposta dai cambiamenti della società contemporanea.

Curiosamente, una figura del tutto simile a quella dell'animatore turistico, compare per la prima volta in un romanzo di Agatha Christie del 1942, *C'è un cadavere in biblioteca*, ove due personaggi, Josephine Turner e Raymond Starr, si esibiscono in numeri di danza all'Hotel Majestic e, allo stesso tempo, intrattengono gli ospiti del lussuoso albergo insegnando il ballo, organizzando tavoli di bridge, dando lezioni di tennis. A partire dal 1950 Gilbert Trignano, fondatore del Club Méditerranée, inizia a proporre un servizio simile anche per il turismo di massa, aprendo così la via a questa nuova figura dell'intrattenimento. Non a caso, negli anni seguenti, coloro che meglio assolsero a questo nuovo ruolo, avevano alle spalle un passato di animatori teatrali.

Negli anni Novanta l'animazione teatrale conosce degli imprevisti nuovi campi d'applicazione: da un lato l'industria della cultura e del divertimento dà un grande impulso alla figura dell'animatore turistico, così come a interventi svolti nei poli culturali, nei musei e nelle biblioteche; dall'altro si trovano applicazioni nel sociale, portando l'animazione nelle carceri, lavorando con i disabili e con i malati mentali, dando così origine a quello che oggi viene definito come il "teatro delle diversità".

In ambito scolastico da un lato continua il percorso del Teatro Ragazzi, ma dall'altro inizia ad affermarsi il "Teatro Scuola"³ ossia una forma di teatro fatta dagli studenti e che trova concretizzazione soprattutto attraverso le rassegne. In ambito professionale, si torna al concetto di spettacoli ideati per essere visti all'interno degli spazi istituzionali (sale teatrali), anche se permane l'idea, soprattutto in relazione al pubblico delle materne o delle primarie, di spettacoli pensati per essere rappresentati nelle scuole.

Tra la fine degli anni Novanta e il Duemila, il Governo italiano elabora una serie di protocolli che mirano a rafforzare l'educazione alle discipline dello spettacolo, sebbene molti di questi progetti siano poi rimasti senza seguito.

Negli anni Duemila, l'animazione teatrale ha conosciuto un suo sviluppo in ambiti sempre più commerciali e sempre meno sociali: essa ha trovato sorprendente applicazione nei villaggi turistici, nel mondo del lavoro (con il Teatro aziendale), nelle conventions, nelle grandi manifestazioni all'aperto, in ambito culturale (musei, biblioteche), fino alle feste e festicciole per bambini ove è spesso richiesto un animatore.

In ambito scolastico permangono, seppure con minor vigore, l'esperienza del Teatro Ragazzi, e soprattutto le rassegne teatrali attraverso l'organizzazione di numerosi "Palio Teatro-Scuola" rivolti principalmente alle scuole superiori⁴. Oggi si guarda soprattutto alla possibilità di organizzare laboratori con interventi di esperti esterni, così come le grandi istituzioni teatrali si rivolgono al mondo della scuola offrendo varie opportunità per assistere agli spettacoli da loro prodotti. Tali percorsi, come avremo modo di vedere più avanti, non sempre si rivelano vincenti, in quanto proposti senza continuità e, soprattutto, senza offrire un'adeguata preparazione agli studenti nell'affrontare l'evento teatrale.

³ I termini "Teatro Ragazzi" e "Teatro Scuola" nascono in concomitanza con l'avvio di nuove esperienze artistiche ed educative espressamente finalizzate al mondo dei giovani. Il primo termine comincia a essere utilizzato verso gli inizi degli anni Ottanta, quando si costituiscono compagnie ad hoc e si sente il bisogno di indentificare in modo preciso la tipologia del loro operato. Il termine "Teatro Scuola" si afferma un po' più tardi, soprattutto in relazione all'attività delle rassegne teatrali studentesche, sorte un po' ovunque in Italia.

⁴ Quella del "Palio Teatro-Scuola" è una specificità tutta italiana.

3. L'ANIMAZIONE TEATRALE: VARI TIPI DI INTERVENTO

Il percorso dell'animazione teatrale in ambito scolastico inizia, come abbiamo visto, verso la fine degli anni Sessanta, vive il suo periodo d'oro negli anni Settanta, in seguito entra in crisi ma, in qualche modo, risorge e giunge sino a noi "riciclandosi" in contesti diversi e attraverso forme nuove. Lungo tutto questo percorso, tuttavia, l'animatore teatrale, ossia la figura centrale dalla quale dipende l'ideazione e la messa in opera del progetto, non ha mai trovato un vero riconoscimento professionale. Ancora oggi, a chi si occupa di animazione nelle sue varie forme, non è richiesto uno specifico titolo di studio, non esistono scuole che formino a questa professione, non sono previste forme di sostegno pubblico per queste attività. Non è quindi un caso che, negli anni Ottanta, venendo meno le risorse economiche, gli animatori abbiano dovuto cercare percorsi alternativi per "sbarcare il lunario". E non è altrettanto casuale che, all'atto della sua rinascita, l'animazione teatrale abbia trovato spazio in quei contesti – spesso privati – che avevano deciso di investire su questa attività: i già citati villaggi turistici, il teatro aziendale, le grandi conventions, ecc.

Storicamente⁵, i primi interventi offerti in ambito scolastico si rivolgevano generalmente al gruppo classe: l'animatore metteva a disposizione oggetti di diverso genere e proponeva una serie di temi da sviluppare al fine di favorire l'espressività, ma lasciando sempre al gruppo grande libertà d'iniziativa. Una seconda tipologia d'intervento, più complessa, prevedeva la presenza di un canovaccio dal quale partire per elaborare una serie di situazioni drammatiche. Si distribuivano i ruoli, si preparava il luogo scenico facendo uso soprattutto degli oggetti a disposizione, si sceglievano le tecniche in base alle quali comunicare i contenuti del proprio lavoro. La fase più articolata è stata quella del teatro *dei* ragazzi: la preposizione *dei* intende sottolineare la fondamentale differenza tra un teatro fatto in prima persona dai ragazzi per un pubblico preferibilmente di loro coetanei, e un teatro *per* i ragazzi, ossia una forma di spettacolo pensata e realizzata

⁵ Per un approfondimento rinvio a PERISSINOTTO 2006.

da professionisti in base a tecniche e linguaggi esplicitamente pensati per un pubblico giovane. Il teatro *dei* ragazzi richiede tempi di realizzazione medio-lunghi, dal momento che prevede, quale risultato finale, la produzione di uno spettacolo vero e proprio (cosa viceversa non necessariamente richiesta nei primi due casi). Lo scopo è quello di superare i modelli obsoleti della recita scolastica stabilendo un rapporto paritario tra docente e discenti. In questo senso non si tratta di un percorso dove i ragazzi sono guidati dal docente che si mette, quindi, in posizione di preminenza, scegliendo il testo, elaborando lo spazio scenico, e imponendo le tecniche e i linguaggi da utilizzare; viceversa, attraverso gli stimoli proposti dal docente e dall'animatore, viene creato un prodotto artistico più o meno articolato, che scaturisce da un confronto paritetico e corale tra gli studenti e le loro guide.

Oggi queste tipologie di intervento si sono drasticamente ridotte e hanno lasciato il posto ad altre modalità attraverso le quali si fa teatro a scuola. Delle tre, permane in vita soprattutto l'ultima (presso la scuola primaria e quella secondaria di primo grado), ma il più delle volte si tratta di esperienze che tendono a recuperare la vecchia dimensione della recita scolastica, ove l'insegnante guida passo a passo gli studenti, lasciando loro ridotti margini di autonomia e creatività.

Oggi l'animazione teatrale permane attraverso forme che possiamo ritrovare, come si è accennato, non solo e non tanto in ambito scolastico. Schematizzando⁶, si può parlare di *animazione didattica*, storicamente la più antica, quella che un tempo era praticata soprattutto nelle scuole, ma che oggi possiamo ritrovare anche nei musei o nelle biblioteche: pensiamo, a tale proposito, alle visite nei musei attraverso un percorso drammatizzato, ove l'attore-guida indossa un costume, narra una storia, presenta gli oggetti in esposizione attraverso formule particolarmente gradevoli, non solo per un pubblico giovane.

Si può indicare l'*animazione sociale*, che si rivolge soprattutto ai luoghi di sofferenza quali ospedali, case di riposo, carceri: in questo caso l'esempio più celebre è quello

⁶ Per un approfondimento rinvio a AMODEO 2008.

dei medici-clown che operano tra le corsie degli ospedali infantili, alleviando le sofferenze dei giovani pazienti.

Ancora, si parla di un'*animazione del divertimento*, originariamente collegata ai villaggi turistici, ma oggi presente sotto varie forme e in vari contesti, dai parchi dei divertimenti alle discoteche, dalle crociere alle feste.

In tempi più recenti ha preso piede l'*animazione del lavoro*, con l'inedita forma del teatro aziendale che ha lo scopo di affiatare il gruppo di dipendenti, al fine di perseguire migliori risultati in ambito lavorativo.

In base alle finalità che ci si propone di raggiungere, l'animazione può offrire diversi tipi di intervento. Quello di partenza presenta un carattere fondamentalmente *ludico* ed è destinato esclusivamente a far divertire il gruppo dei partecipanti, migliorando così la coesione tra le persone. Tale tipo di azione prelude a forme più complesse, come ad esempio l'intervento *dimostrativo*, che si propone di insegnare al gruppo una serie di abilità. L'intervento *relazionale* ha invece come finalità quella di mettere in relazione il singolo con gli altri componenti del gruppo, in modo da superare le proprie timidezze. L'intervento *fiduciario* serve a rendere fortemente coeso un gruppo e a far sì che i singoli componenti raggiungano una solida fiducia reciproca. A questo tipo di azione fanno capo gli esercizi di animazione più spettacolari, come ad esempio quello, celebre, in cui il singolo deve lasciarsi cadere a occhi chiusi nel vuoto, avendo assoluta fiducia che gli altri membri del gruppo saranno pronti a prenderlo al volo. Infine va ricordato l'intervento *culturale* in musei o biblioteche, che si propone di trasferire all'utenza messaggi culturali anche complessi, ma in modo giocoso.

4. VEDERE TEATRO / FARE TEATRO

4.1. VEDERE TEATRO

Si tratta di una delle attività più "antiche" nell'ambito del rapporto fra teatro e scuola, quella che a tuttora rimane fortemente radicata e perseguita. Anzi, oggi

forse più che in passato i teatri tendono a proporre alla scuola i propri prodotti artistici secondo formule di vario genere. Non si tratta solo di rappresentazioni del “Teatro Ragazzi”, ma sempre più di spettacoli presenti nel normale circuito delle stagioni teatrali, offerti anche a gruppi di studenti soprattutto delle scuole secondarie. In altre parole, si sta superando il concetto di “ghettizzazione” del pubblico scolastico: non più relegato, in spazi a lui destinati, per vedere, in orari mattutini, spettacoli per lui appositamente concepiti, ma viceversa, condotto direttamente all’interno dei luoghi istituzionali di spettacolo, mescolandolo al pubblico “adulto” e offrendogli i medesimi prodotti artistici che sono fruiti dagli spettatori “ufficiali”.

Sebbene l’attività del *vedere teatro* possa sembrare abbastanza semplice ed immediata, tuttavia richiede – qualora si voglia ottenere qualche risultato positivo – la realizzazione di un percorso articolato che non si esaurisce nella sola uscita a teatro. Questa, viceversa, costituisce il momento culminante di un percorso in più tappe che richiede l’elaborazione di specifiche strategie didattiche. Portare un gruppo di studenti ad assistere alla rappresentazione di un lavoro drammatico o di un melodramma senza alcuna preparazione, può rivelarsi addirittura dannoso e finisce per ottenere l’effetto, disastroso, di allontanare più che avvicinare i giovani al teatro. L’attività del vedere teatro può essere gestita direttamente dal docente già in possesso di una specifica preparazione, oppure attraverso l’intervento di un esperto esterno che affianca l’insegnante nel percorso di preparazione. L’attività dovrebbe passare attraverso alcuni snodi fondamentali: la compagnia (o l’ufficio stampa del teatro) fornisce al docente una serie di materiali volti a illustrare lo spettacolo che si andrà a vedere; si organizza in classe un percorso volto alla conoscenza del linguaggio teatrale e, nello specifico, del testo drammatico che si andrà a vedere; si rafforza la proposta stimolando una serie di esperienze variamente ricollegate allo spettacolo (per esempio lettura di libri, visione di film o di mostre, ecc.); dopo lo spettacolo si organizza (ove possibile) un incontro con gli artefici (attori, regista) e

un “dietro le quinte” per scoprire i segreti dell’arte teatrale; si mantiene vivo l’interesse organizzando una serie successiva di uscite a teatro, possibilmente per assistere a spettacoli tra loro collegati attraverso filoni tematici.

Questo tipo di attività, affinché sortisca sugli studenti un effetto positivo, deve tuttavia presupporre una serie di aspetti: innanzitutto la visione di uno spettacolo teatrale deve essere vissuta come una particolare opportunità di formazione e non come un’occasione divertente per uscire dal contesto scolastico; far vedere agli studenti uno spettacolo teatrale rappresenta non solo l’opportunità per approfondire tematiche collegate ai contenuti del testo drammatico, ma anche la possibilità di conoscere i vari aspetti dell’arte teatrale e delle sue modalità di comunicazione; l’uscita a teatro non deve essere episodica ma continuativa, in quanto solo attraverso la consuetudine è possibile far afferrare agli studenti il senso del teatro; nel preparare gli studenti all’esperienza teatrale, è importante che, oltre al *prima* ci sia anche un *dopo*, ossia la visione dello spettacolo non deve cadere nel nulla, ma deve suscitare dibattiti, curiosità, interessi e una serie di attività a essa ricollegate.

Il *vedere* teatro può inoltre dare luogo ad altre esperienze didattiche anche in collaborazione con esperti quali “viaggi” all’interno del teatro per studiarne le vicende artistiche, i generi drammatici, le forme recitative, la storia architettonica. Laddove sia possibile si possono organizzare visite agli edifici teatrali e a musei tematici. Inoltre, scegliendo accuratamente tra le proposte dei teatri cittadini, il docente può costruire nell’intero arco dell’anno scolastico, un progetto con percorsi tematici direttamente collegati al programma svolto in classe. Non è infine impossibile pensare, sulla scorta di quanto visto a teatro, di organizzare delle esperienze di scrittura drammaturgica o delle piccole improvvisazioni teatrali che conducono verso l’attività del *fare* teatro.

4.2. FARE TEATRO

Anche l’attività del *fare* teatro presuppone una specifica preparazione da parte del docente. Tuttavia, in questo caso particolare è spesso utile l’intervento a scuola di

un esperto che sappia guidare gli studenti in un percorso altamente formativo ma altrettanto complesso.

Prima di cimentarsi direttamente con la realizzazione di uno spettacolo teatrale, è opportuno trascorrere un periodo di preparazione all'attività: i docenti interessati possono usufruire di una serie di interventi "a monte", che prevedono corsi e laboratori volti ad affrontare aspetti tecnici quali l'educazione della voce, il far muovere il gruppo nello spazio, l'utilizzo in funzione teatrale degli arredi scolastici, ecc.

In un secondo momento possono essere organizzati laboratori rivolti agli studenti e legati ai contenuti dello spettacolo che si vuole realizzare: lettura di opere letterarie, produzione di testi, studio dei codici dello spettacolo (spazio scenico, musica, luci, costumi, trucco, testo drammatico), familiarizzazione con il mondo del teatro attraverso visite al laboratorio di scenografia, possibilità di assistere alle prove, incontri con artisti del teatro.

A questo punto è possibile dare luogo alle prime attività del *fare teatro*: per esempio la presentazione di elaborati della classe realizzati a partire dalla visione di uno spettacolo; presentazione dell'apprendimento di una tecnica o di un linguaggio teatrali (mimo, burattini, ombre); presentazione di situazioni collegate al vissuto quotidiano dei ragazzi o elaborate su temi immaginari; presentazione di improvvisazioni.

5. IL TEATRO SCUOLA

Il passaggio successivo è quello che conduce al "Teatro Scuola", ossia a un'attività che ha quale dichiarato punto d'arrivo la messa in scena di uno spettacolo. Si tratta di un'operazione complessa che coinvolge attività più articolate, quali l'agire all'interno di uno spazio attrezzato (il teatro), l'affrontare un testo d'autore, il far uscire l'attività dall'ambito scolastico per proporla a un pubblico più allargato.

È chiaro che, a questo punto, si passa dalla forma del laboratorio a quella di un vero e proprio "progetto produttivo" che richiede la presenza di un esperto esterno. La

collaborazione tra docenti ed esperti può seguire tre vie: il docente conduce in modo autonomo il percorso e l'esperto interviene solo al momento dell'allestimento; il docente e l'esperto progettano e seguono assieme tutto il percorso, condividendone la responsabilità; il docente e la classe si affidano all'esperto che è il responsabile unico di tutto il progetto. Esiste infine la possibilità che gli studenti lavorino senza la guida del docente ma con l'aiuto di un esperto, oppure (nel caso di studenti più grandi) in piena autonomia.

Il Teatro Scuola vive oggi soprattutto attraverso rassegne dette "Palio Teatro-Scuola" che per i ragazzi costituiscono una straordinaria esperienza emotiva e di formazione. Queste rassegne, presenti in quasi tutta Italia, sono particolarmente numerose e alcune di esse hanno alle spalle fino a trenta-quarant'anni di attività. Una prima mappatura venne realizzata nel 1999 e diede quale significativo risultato la schedatura un centinaio di competizioni scolastiche. Nel tempo molte rassegne sono scomparse e altre ne sono nate⁷. Tra le più celebri la "Rassegna Nazionale del Teatro della Scuola" (Ancona), il "Palio Teatrale Studentesco" (Udine), il "Palio Teatro Scuola" (Trieste), la "Rassegna Internazionale Teatro Classico Antico" (Padova), la "Rassegna Teatro della Scuola" (Bolzano), "Lingue in scena" (Torino), la "Rassegna Regionale Teatro nella Scuola" (Bagni di Lucca), "Noi si fa Teatro" (Lanciano, Chieti), la "Rassegna Nazionale Teatro & Scuola" (Campagna, Salerno), la "Rassegna Internazionale del Teatro Classico Scolastico" (Altamura, Bari), il "Festival del Teatro Classico dei Giovani" (Siracusa), e molte altre ancora.

Il Teatro Scuola percorre tutti i generi e tutte le forme spettacolari: dal teatro drammatico al teatro del racconto, dal teatro a leggio al musical, dal teatro danza all'happening, ecc. Un'analisi di quanto prodotto in questi anni ha dimostrato che le direttrici privilegiate sono il patrimonio letterario (fiabe, miti, classici), il testo d'autore (classico o contemporaneo), gli eventi della memoria (Shoah, Resistenza,

⁷ Per una mappatura delle rassegne Teatro Scuola si veda il sito dell'Agita (Associazione per il teatro, nella scuola, nel sociale: www.agitateatro.it) e il sito dell'Atg (Associazione Teatro Giovani: www.teatrogiovani.eu).

Immigrazione), l'impegno civile (argomenti d'attualità), i temi personali della sfera socioaffettiva.

Nate come desiderio di dare visibilità a percorsi sviluppati all'interno dell'ambiente scolastico, oggi spesso le rassegne del Teatro Scuola assumono carattere di vero e proprio evento culturale, ma soprattutto offrono la straordinaria possibilità di divenire un importante osservatorio per comprendere l'immaginario contemporaneo e le aspettative dei giovani.

6. TEATRO / DOCENZA

Desidererei concludere queste riflessioni sui rapporti tra il Teatro e la Scuola proponendo una serie di similitudini che avvicinano – incredibilmente – il ruolo del docente a quello dell'attore teatrale. Nel senso che esiste una stretta correlazione tra alcuni concetti base del teatro e le tecniche dell'insegnamento, entrambi volti a perseguire una forma di comunicazione ottimale tra attore e spettatore da un lato e tra docente e discente dall'altro. A teatro così come a scuola è necessario stimolare l'interesse in chi ascolta e se è vero che il contenuto è la parte più importante del discorso, tuttavia questo non giungerà mai a destinazione se non è trasmesso in forma accattivante. La lezione, così come il teatro, è infine un'occasione di confronto, di crescita e di apprendimento attraverso la comunicazione.

Parafrasando un detto comune tra chi fa spettacolo, a lezione così come a teatro “la noia è un peccato mortale”: il pubblico e gli studenti desiderano trascorrere un'ora piacevole e avere anche dei momenti di divertimento. Per questo è necessario variare il più possibile la lezione per mezzo di rappresentazioni, supporti visivi, interventi esterni, dibattiti, attività pratiche.

Ma il docente, al pari dell'attore, se vuole ottenere i migliori risultati nella comunicazione deve tener presenti alcuni concetti base. Per esempio non deve venire mai meno l'entusiasmo, ossia il divertirsi per divertire; l'empatia, ossia il condividere sempre le emozioni con il proprio uditorio; la padronanza, cioè il saper mantenere costantemente il controllo della situazione, trasmettendo sicurezza; saper tenere

sempre alta l'aspettativa, non svelando subito la finalità del discorso; evitare di imporre il proprio punto di vista ma, in modo maieutico, saper ascoltare le esigenze del gruppo, consentendo a ogni singolo di arrivare autonomamente alle conclusioni; infine – ma non per questo meno importante – sapersi mettere sullo stesso piano dell'interlocutore: ciò non significa che non esistono differenze tra le parti, che rimangono sempre garantite dalla diversità dei ruoli. Piuttosto si tratta di sostituire l'autorità con l'autorevolezza: come l'attore viene apprezzato dal suo pubblico perché ha saputo interpretare in modo convincente il personaggio, così il docente ottiene la stima degli studenti dimostrando preparazione sulla materia insegnata.

BIBLIOGRAFIA⁸

AMODEO G.

2008, *La vita è gioco*, Empoli, Ibiskos.

BENEVENTI P.

1994, *Introduzione alla storia del teatro-ragazzi*, Firenze, La Casa Usher.

BENEVENTI P., CONATI D.

2010, *Nuova guida di animazione teatrale*, Casale Monferrato, Sonda.

FICHERA A.

2003, *Educazione e Teatro*, Pisa, Edizioni del Cerro.

GARAVAGLIA V.

2007, *Teatro, educazione, società*, Torino, Utet.

PERISSINOTTO L.

2006, *Animazione teatrale*, Roma, Carocci.

SPOLIN V.

2010, *Giochi di teatro per le scuole*, Milano, Audino.

⁸ Molto rare sono le pubblicazioni specifiche sui rapporti tra il Teatro e la Scuola. Vorrei tuttavia segnalare il fondamentale *Animazione teatrale* di Loredana Perissinotto all'interno del quale si trova anche un'ampia bibliografia relativa gli studi compiuti, nel tempo, su questa ampia tematica. Segnalo inoltre *La vita è gioco* di Giorgio Amodeo, uno tra i lavori più recenti sull'argomento.

La teoria della Gestalt

Figure, temi di interesse e prospettive per la didattica¹

VERENA ZUDINI
Nucleo di Ricerca Didattica
Dipartimento di Matematica e Geoscienze
Università di Trieste
vzudini@units.it

SUNTO

A partire da una breve rassegna degli studiosi principali e dei temi da questi sviluppati nel contesto della teoria della Gestalt, se ne considereranno aspetti di rilievo per la didattica, in particolare della matematica. Si mostrerà come tali aspetti risultino quanto mai attuali nelle analisi cognitive e come il loro approfondimento possa essere utile per capire soprattutto in quali direzioni orientare la ricerca futura.

PAROLE CHIAVE

DIDATTICA DELLA MATEMATICA / MATHEMATICS EDUCATION; STORIA DELLA DIDATTICA DELLA MATEMATICA / HISTORY OF MATHEMATICS EDUCATION; SCIENZE COGNITIVE / COGNITIVE SCIENCE; TEORIA DELLA GESTALT / GESTALT THEORY.

1. INTRODUZIONE

La teoria della Gestalt, o “teoria della forma” (dalla traduzione del termine tedesco *Gestalt* come “forma”, “struttura”), è una corrente di pensiero che, sviluppatasi in Germania all’inizio del Novecento, è stata accompagnata da grande entusiasmo e successo. Nota dapprima come “scuola di Francoforte”, in quanto i suoi rappresentanti cominciarono la loro attività all’Istituto di Psicologia di Francoforte, essa divenne poi celebre come “scuola di Berlino”, quando il nucleo dei ricercatori si spostò all’Istituto di Psicologia di quella città, dove venne anche pubblicata la

¹ Il contributo riprende gli argomenti trattati dall’autrice in un seminario tenuto nel novembre 2014 per il “Laboratorio di formazione per insegnanti di matematica”, nell’ambito delle attività del Piano nazionale Lauree Scientifiche - Progetto “Matematica e Statistica” dell’Università di Trieste.

rivista *Psychologische Forschung* (“Ricerca psicologica”), suo organo di diffusione ufficiale dal 1921 al 1938.

Ciò che caratterizza la Gestalt rispetto ad altre scuole di pensiero è la grande compattezza del gruppo di maestri che ne furono i fondatori: Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köhler (1887-1967), Kurt Koffka (1886-1941) e, in una collocazione a parte (dovuta all’indirizzo diverso preso dalle sue ricerche, ossia quello della psicologia sociale e della teoria dei gruppi), Kurt Lewin (1890-1947). Li uniscono, da un lato, l’accordo “teorico” sui principi fondanti della scuola, dall’altro lato, il destino di emigrazione dalla Germania agli Stati Uniti, negli anni 1930, in seguito alla campagna antisemita del regime nazista².

2. LO SVILUPPO DELLA TEORIA DELLA GESTALT

L’avvio ufficiale della teoria della Gestalt si riconosce nell’articolo *Experimentelle Studien über das Sehen von Bewegung* (“Studi sperimentali sulla visione del movimento”) (1912): in esso, l’autore, Max Wertheimer, all’epoca libero docente all’Università di Francoforte, vi dà l’interpretazione del *movimento fenomenico* o *fenomeno φ (phi)*, che introduce il nuovo orientamento “della forma” nello studio della percezione, e, in generale, di tutti i processi mentali³. Collaboratori di Wertheimer nei suoi studi sperimentali, prima a Francoforte, quindi a Berlino, furono Köhler e Koffka.

Il *movimento fenomenico* o *fenomeno φ (phi)* è un movimento apparente, illusorio, che viene dato *non* da un reale stimolo in movimento nello spazio, ma, ad esempio, attraverso lo strumento dello stroboscopio (apparecchio usato per controllare i

² Wertheimer, Koffka e Lewin decisero di emigrare in quanto di origine ebraiche; Köhler, benché non ebreo, fu spinto a farlo avversato dal nazismo, di cui aveva denunciato pubblicamente l’antisemitismo. Per approfondimenti sulla teoria della Gestalt, sul suo sviluppo e sulla sua “eredità”, si vedano ASH 1982, 1995, KANIZSA, CARAMELLI 1988, KANIZSA, LEGRENI 1978, SMITH 1988, nonché, più in generale, BORING 1942, 1950².

³ Wertheimer aveva già pubblicato, tra il 1910 e il 1912, due lavori etno-antropologici (il primo sulla produzione musicale dei Vedda, una tribù dell’isola di Ceylon, il secondo sulle abilità numeriche dei popoli primitivi), in cui si potevano individuare i principi che avrebbe poi sviluppato più compiutamente nel lavoro sul movimento apparente. Cfr. LUCCIO 2000.

tempi di presentazione delle figure), da due stimoli (due luci) *a* e *b*, posti nei punti *A* e *B* nello spazio, che si illuminano in modo alternato (*ababab...*), ora l'uno ora l'altro, secondo un determinato intervallo temporale: quello che accade è che, per un certo intervallo temporale, si produce l'impressione di un *unico stimolo luminoso in movimento* dal punto *A* al punto *B*. Se l'intervallo temporale aumenta, si ha l'impressione di due stimoli immobili, che si illuminano ora l'uno ora l'altro; se, invece, l'intervallo temporale diminuisce, si ha l'impressione di due stimoli immobili, sempre illuminati.

Quanto appena descritto costituisce un esempio di *fenomenologia sperimentale*: si varia l'intervallo temporale (ossia si effettua una manipolazione sperimentale della variabile tempo) e si esaminano gli effetti percettivi prodotti nell'osservatore. Malgrado gli stimoli *a* e *b* siano sempre gli stessi ed eccitino gli stessi recettori retinici, si hanno *percezioni diverse* sulla base della relazione temporale nella variazione di luminosità tra i due stimoli presentati.

Detto con altre parole, la percezione (o realtà fenomenica, psichica del soggetto) *non* corrisponde direttamente alla realtà fisica: il percepito *non* è dato dalla somma dei singoli elementi sensoriali, ma è *qualcosa di diverso e di più* rispetto a essi; in breve, utilizzando l'enunciato che sarebbe diventato famoso come una sorta di slogan della scuola della Gestalt, "il tutto è più della somma delle parti".

Nel caso specifico del movimento, quest'ultimo, come organizzazione o configurazione percettiva, *non* corrisponde alla somma dei singoli elementi costitutivi: si può averne quindi percezione *sia* quando un corpo si muove effettivamente nello spazio da un punto all'altro, *sia* quando due corpi sono immobili, ma si instaura fra essi una *configurazione percettiva adeguata*. Tale evidenza sperimentale era nota da tempo (si pensi al movimento cinematografico, ideato circa un ventennio prima dai fratelli Lumière, in cui si percepisce il movimento perché i singoli fotogrammi si susseguono velocemente), ma fu Max Wertheimer a

intuirne l'importanza nel contesto di una teoria non elementista della percezione, che venne elaborata dalla sua scuola.

Essa, nel suo sviluppo, si articola in una *fase polemica/distruttiva*, di critica nei confronti alla psicologia tradizionale (introspezione dello stimolo, elementismo, associazionismo, empirismo) e dei modelli fenomenologici alternativi⁴, e in una *fase costruttiva*, in cui vennero elaborati i *principi di unificazione formale* (o *leggi della forma*) e la *teoria di campo*, il *postulato dell'isomorfismo*, l'*estensione del modello di campo ad ambiti diversi da quello della percezione* e i *lavori sistematici del periodo americano*.

3. LE LEGGI DELLA GESTALT E IL MODELLO DI CAMPO

Gli studiosi della Gestalt si occuparono di studiare le condizioni che fanno apparire gli elementi secondo una data configurazione percettiva, ossia di determinare le *leggi dell'organizzazione percettiva*. La modalità della strutturazione in forme percettive secondo le leggi che si vanno a enunciare dipende dall'azione delle forze che sono proprie del *campo* in cui tali elementi si trovano e non dei singoli elementi, in maniera analoga, ad esempio, alla situazione fisica delle particelle che si dispongono in una data organizzazione nello spazio, in un campo di forze magnetiche.

Il riferimento al caso fisico non è casuale: i gestaltisti derivarono il concetto di campo – di così fondamentale importanza per la scuola della Gestalt che essa viene anche definita “teoria del campo” – proprio dalla fisica contemporanea; nella loro ottica, il campo percettivo è un complesso *sistema dinamico* in cui la distribuzione ordinata delle forze si stabilisce in modo autonomo e autoregolantesi, indipendentemente da fattori di unificazione o coesione esterni al sistema stesso. Solo quindi una teoria *dinamica*, che parla di forze, campo, equilibrio, può essere in grado di rendere conto della realtà *dinamica* delle situazioni psicologiche, come, ad

⁴ Per approfondimenti cfr. LEGRENZI 1999⁴, LUCCIO 2000 e MECACCI 1992.

esempio, il senso di attrazione/repulsione che si può provare per una persona o un oggetto.

Elaborare una teoria di campo vuol dire identificare le regole di interazione tra le sue parti, i cosiddetti “principi di unificazione formale” o “leggi della forma” individuati da Wertheimer (1922-1923) e che sono passati alla tradizione con i nomi di *vicinanza*, *somiglianza*, *chiusura*, *buona continuazione*, *pregnanza*, *destino comune*, *esperienza passata*.

Si osservi, ad esempio, la Figura 1: in essa il risultato dell’organizzazione percettiva, per cui si *vedono* due gruppi di tre oggetti (e non, con altrettanta facilità, tre gruppi formati da due elementi, oppure un gruppo di cinque elementi e uno di un elemento), si deve al fattore della “vicinanza”. Elementi vicini vengono percepiti come appartenenti alla stessa forma.

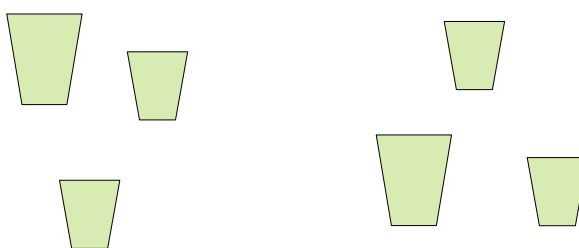


Figura 1. La legge della “vicinanza”: si *vedono* due gruppi di tre elementi ciascuno.

E ancora: se si osserva la Figura 2, si *vedono* coppie di quadratini e di cerchietti (e non è possibile invece percepire, con altrettanta facilità, coppie formate da un cerchietto e da un quadratino) in virtù del fattore della “somiglianza”. Elementi simili vengono percepiti come appartenenti alla stessa forma.



Figura 2. La legge della “somiglianza”: si *vedono* coppie di quadratini e cerchietti.

Infine, in base alla legge della “chiusura”, si vedono in Figura 3 due forme chiuse (parti di piano simili a settori circolari), e non una sinusoide e una retta. Si ha la tendenza a completare i contorni e a ignorare i “vuoti” nelle figure.

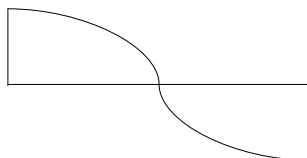


Figura 3. La legge della “chiusura”: si vedono due forme chiuse.

Un esempio famoso di organizzazione percettiva secondo le “leggi della forma” è il *triangolo di Kanizsa* (Figura 4), “autentica icona, utilizzata per veicolare l’idea che la percezione visiva è, almeno in parte, un’attività creativa, in grado di sorprendere l’osservatore e di farlo riflettere sul rapporto tra apparenza e realtà”⁵. Si ha il costituirsi di un percetto (un triangolo che si stacca luminoso, al di sopra dei cerchi neri, anche se i suoi lati non sono tracciati) in assenza del corrispondente oggetto fisico (il triangolo tracciato vero e proprio).



Figura 4. Il *triangolo di Kanizsa*.

A queste leggi, si aggiungono quelle sulla “buona continuazione” (elementi disposti lungo una stessa linea vengono percepiti come appartenenti alla stessa forma) e sul

⁵ KANIZSA 2008, retro-copertina. La teoria della Gestalt ebbe diffusione in Italia attraverso l’opera dello psicologo triestino Vittorio Benussi (1878-1927), esponente della “scuola di Graz” e quindi, dal 1919, professore di psicologia all’Università di Padova, e del suo allievo Cesare Musatti (1897-1989), nonché degli allievi di quest’ultimo, Fabio Metelli (1907-1987) e Gaetano Kanizsa (1913-1993), nell’ambito della “scuola di Padova e Trieste”. Cfr. MECACCI 1992.

“destino (o moto) comune” (elementi che si muovono concordemente vengono percepiti come appartenenti alla stessa forma).

Un discorso a parte meritano la legge sulla “pregnanza” e quella sull’“esperienza passata”. Una volta che si intenda come “pregnanza” una serie di caratteri che rendono una forma particolarmente armonica, simmetrica, semplice, in una parola “buona” – in questo senso, un cerchio è più pregnante di un ovale, un triangolo equilatero è più pregnante di un triangolo isoscele, e questo, a sua volta, più pregnante di un triangolo scaleno –, la legge della pregnanza afferma che gli elementi di un campo tendono a costituire forme più pregnanti possibili nelle condizioni date.

Se si parla di “esperienza passata”, non si può non considerare la posizione assunta dalla scuola della Gestalt nella disputa che si è sviluppata nella storia, in particolare in quella della psicologia, tra nativisti, da un lato, ed empiristi, dall’altro, ossia, rispettivamente, tra concezioni che vedono le strutture psicologiche come innate e teorie che sostengono l’influenza esclusiva dell’esperienza nell’organizzazione dei processi psicologici. In generale, la scuola della Gestalt ha optato per la posizione nativista, secondo la convinzione che i processi psicologici fossero frutto di un sostrato materiale agente sulla base di leggi fisiche, invariante rispetto all’esperienza passata dei singoli individui e della specie. Ciò che veniva sostenuto era che l’esperienza passata non potesse influire sui processi di base della strutturazione dei fenomeni psicologici; essa poteva, però, avere un ruolo nell’orientare tali processi in una determinata direzione rispetto ad altre.

Per illustrare questa posizione si può fare riferimento alle cosiddette “figure di Street”, ossia tipi di figure costituite da macchie in apparenza senza senso, che però, una volta suggerito un significato (ad esempio, quello di un cane: cfr. Figura 5), vengono viste in quel modo, e in nessun possibile altro. L’esperienza passata non

può quindi influire sulle leggi di organizzazione strutturale, ma è in grado di imporre una data organizzazione rispetto ad altre⁶.



Figura 5. Si vede un cane.

Tali leggi, da noi considerate, per motivi legati alla forma dell'esposizione del presente contributo, solo in ambito visivo, valgono in generale, anche in ambito tattile e uditivo, ad esempio nel caso dei fenomeni di sottofondo sonoro.

4. IL POSTULATO DELL'ISOMORFISMO

Il modello di campo è stato proposto dalla teoria della Gestalt con validità sia nel mondo inorganico della fisica, sia in quello organico della fisiologia, sia in quello psicologico della psicologia: in particolare, tra il mondo fenomenico, oggetto di studio della psicologia, e il mondo fisiologico, ambito di indagine della fisiologia, esisterebbe un *isomorfismo*, ossia un'identità strutturale, che si rifletterebbe nell'identità di leggi di strutturazione dei due mondi.

In base a questo postulato (detto "postulato dell'isomorfismo"), ogni manifestazione a livello fenomenico avrebbe un corrispettivo in processi a livello cerebrale con caratteristiche funzionalmente identiche; in altre parole, la forma, la

⁶ A conferma di ciò possono essere considerati anche i *fenomeni di mascheramento*, studiati da Kurt Gottschaldt (1902-1991) e portati come esempi dell'inefficacia del ricorso all'esperienza passata nell'organizzazione percettiva: uno stimolo (pur ben noto a seguito di ripetute presentazioni) si *vede* meno a causa dell'effetto di mascheramento da parte del contesto. Cfr. LEGRENZI 1999⁴.

struttura, la dinamica del mondo fenomenico si rispecchierebbero in quelle del sistema nervoso centrale.

Al di là delle critiche che possono essere mosse all'ipotesi dell'isomorfismo (in generale ritenuta ardita, e, secondari alcuni, troppo fisiologica, secondo altri, troppo filosofica), un punto va subito chiarito: quando si parla di "identità strutturale", si intende non che il cervello umano funziona come un mero apparato di registrazione – il quale si limita a fornire copie fedeli dell'esperienza fenomenica –, ma che, se sono note le leggi di organizzazione di tale esperienza, sono altrettante conosciute le leggi relative alla realtà cerebrale; se quindi la descrizione dell'esperienza si attua attraverso un modello dinamico, dello stesso tipo sarà anche quello che va applicato per il sistema nervoso centrale. L'identità strutturale va concepita nel senso di una corrispondenza funzionale tra i due sistemi, dove un evento che si verifica nell'uno può essere rappresentato nell'altro, e viceversa. Una corrispondenza, bene inteso, di tipo topologico, e non topografico.

A quanto detto si ricollega un aspetto che ha caratterizzato fortemente la scuola della Gestalt rispetto ad altre teorie e che non ha mancato di sollevare critiche da parte degli oppositori: la sua proposta di un'interpretazione del mondo fenomenico sulla base di processi fisiologici, ossia la concezione che esista per ogni fenomeno anche il più astratto (quale quello mentale o psichico) un sostrato materiale, fisiologico.

Alla base dell'organizzazione degli elementi in una forma, ci sarebbe sempre un processo fisiologico: nella percezione, ad esempio, i singoli elementi produrrebbero una stimolazione che genererebbe delle correnti nervose (dette "funzioni trasversali"), che, agendo in modo simultaneo, svilupperebbero un fenomeno nuovo di eccitazione (una sorta di "corto circuito") rispetto alle eccitazioni dei singoli elementi; la percezione si avrebbe quindi in virtù di una distribuzione delle correnti generata dagli effetti dell'interazione di una corrente con le altre, analogamente a quanto accade nella fisica dei campi.

5. DALLA PERCEZIONE AL PENSIERO

La teoria di campo, basata sul postulato dell'isomorfismo, assume, per la scuola della Gestalt, il valore di un modello della mente in senso ampio, applicabile non solo alla percezione, ma alle funzioni psichiche in generale, dal pensiero alla memoria, all'apprendimento⁷.

Gli studiosi della Gestalt si occuparono approfonditamente della natura del pensiero e del processo di risoluzione dei problemi (*problem solving*).

Essi ipotizzarono che, non diversamente dalla percezione, anche il pensiero fosse organizzato dalla mente secondo la tendenza a cogliere una struttura (*Gestalt*); in quest'ottica, anche il pensiero sarebbe dipeso dal contesto, e le (eventuali) incongruenze tra idee avrebbero cercato un equilibrio in forme strutturali pure.

Studioso di rilievo delle capacità di *problem solving* dei primati e della loro *intelligenza* fu Köhler: negli anni trascorsi a Tenerife (alle Canarie), alla direzione della Stazione per la ricerca sugli antropoidi dell'Accademia delle Scienze prussiana, durante il periodo della Prima Guerra Mondiale e fino al 1920, egli ebbe modo di condurre esperimenti sugli scimpanzé (tra cui uno di nome Sultano), che divennero celebri e furono pubblicati nella monografia *Intelligenzprüfungen an Menschenaffen* ("L'intelligenza nelle scimmie antropoidi") (1921).

Quello che Köhler rimarcò in tali esperimenti era che gli scimpanzé, messi di fronte a una situazione problematica (ad esempio, quella di afferrare una banana posta al di là delle sbarre della gabbia in cui erano rinchiusi, servendosi di bastoni o scatole), si dimostravano capaci di risolverla *improvvisamente*, attraverso un processo mentale che fu chiamato *Einsicht* (in tedesco), *insight* (in inglese) – il termine in italiano si può tradurre come "intuizione" –, dopo aver tentato senza successo una serie di soluzioni diverse. Grazie a tale processo, l'animale attuava una

⁷ Il modello di campo è stato esteso dalla teoria della Gestalt anche all'ambito sociale. Tale ambito fu oggetto di indagine specifica da parte di Kurt Lewin, che applicò il paradigma dinamico gestaltista allo studio del comportamento del singolo individuo e dei *gruppi* di individui, concentrandosi, attraverso l'utilizzo dello strumento della topologia, sugli aspetti psicodinamici (piuttosto che su quelli cognitivi) nell'interazione tra *persona* e *ambiente*.

riorganizzazione degli elementi che erano presenti nel suo campo visivo fin dall'inizio, ma che acquistavano, nel momento del loro utilizzo ai fini della risoluzione del problema, un valore nuovo (ad esempio, il bastone non era più concepito come un oggetto per battere, ma come funzionale ad avvicinare a sé la banana, secondo una diversa relazione reciproca).

Secondo Köhler, che si contrapponeva in questo modo al modello di apprendimento per “prove ed errori” elaborato e proposto all'epoca con forza dal comportamentismo, lo scimpanzé, a cui era riconosciuto di possedere *intelligenza* come soggetto che apprende, arrivava a una soluzione efficace che non era una semplice somma delle esperienze passate e delle condizioni presenti, ma qualcosa di nuovo e di diverso, di immediato e di creativo, che portava, consentendo di cogliere i nessi chiave, a una nuova visione del problema nella sua globalità.

La trattazione veniva estesa al comportamento umano nella risoluzione dei problemi, osservando come, in generale, le situazioni problematiche creassero una tensione in campo psicologico, non diversamente da quanto faceva l'ostacolo posto davanti all'obiettivo dello scimpanzé; se la soluzione non era evidente, le forze mentali dinamiche cercavano di ritornare all'equilibrio mediante una riorganizzazione. Tale riorganizzazione, attuata attraverso l'*insight*, aveva l'effetto di risolvere la tensione, rivelando la vera natura del problema e rendendo possibile la risoluzione dello stesso.

Di pensiero si occupò anche Wertheimer già nei suoi primi lavori, studiandone le forme nei popoli primitivi. Nel contributo *Über das Denken der Naturvölker, I: Zahlen und Zahlengebilde* (“Sul pensiero dei popoli primitivi, I: Numeri e strutture di numeri”) (1912), egli esaminava la concezione e l'utilizzo dei numeri nelle popolazioni primitive e osservava come essi non fossero concepiti come proprietà astratte delle cose, ma come strutture che esprimevano le cose quali erano quantitativamente e non erano prescindibili dal contesto reale e concreto in cui venivano esperite. Celebre divenne in quest'ottica l'esempio portato da Wertheimer

stesso di un bambino indiano a cui era stato richiesto di tradurre la frase “Oggi l’uomo bianco ha ucciso sei orsi”: ritenendo impossibile che un uomo bianco uccidesse sei orsi in un solo giorno, il bambino non voleva tradurla.

Nei suoi studi sul pensiero, che sarebbero confluiti nella monografia *Productive thinking* (“Il pensiero produttivo”) (1945), pubblicata postuma in inglese, Wertheimer considerò anche esempi di scienziati di epoche a lui precedenti (come Carl Friedrich Gauss e Galileo Galilei⁸) o suoi contemporanei (come Albert Einstein, del quale fu amico e con cui, condividendo la passione per la musica, amava suonare insieme⁹). Per Wertheimer il pensiero era da ritenersi creativo (“produttivo”) in quanto, posto di fronte a una situazione problematica, produceva soluzioni non in base a mere associazioni (di prove ed errori), ma attraverso un processo di ristrutturazione e riorganizzazione globale della situazione stessa, di tutti i suoi elementi e dei loro significati funzionali e relazioni reciproche, detto “(ri)centramento”.

6. UN ESEMPIO: L’ANEDDOTO DEL “PICCOLO GAUSS”

Quanto detto può essere illustrato con un esempio dello stesso Wertheimer: a testimonianza della produttività del pensiero umano, egli citava l’aneddoto di Gauss bambino¹⁰, che, alla richiesta fatta in classe dal suo maestro di sommare i primi numeri da 1 a 100, avrebbe risposto in modo corretto, pressoché immediatamente, suscitando grande meraviglia da parte del docente. Da lui interrogato su come avesse fatto, Gauss avrebbe spiegato che non si era messo a contare $1 + 2 + 3 + \dots$ (rischiando così di incorrere in errori e impiegando, in ogni caso, molto più tempo), ma aveva pensato di accoppiare i numeri in modo che tutte le coppie avessero per somma lo stesso numero, ossia $1 + 100 = 101$, $2 + 99 = 102$, $3 + 98 = 101$, ..., e di procedere quindi a sommare le coppie così ottenute: si ottenevano 50 coppie in

⁸ Cfr., rispettivamente, WERTHEIMER 1945, ediz. ital., Capitolo IV e Capitolo IX.

⁹ A Einstein e alla genesi (a livello di pensiero) della teoria della relatività fu dedicato un capitolo di *Productive thinking*. Cfr. WERTHEIMER 1945, ediz. ital., Capitolo X.

¹⁰ WERTHEIMER 1945, ediz. ital., Capitolo IV, pp. 121 ss.

tutto, ciascuna delle quali aveva per somma 101, per una somma totale pari a $50 \cdot 101 = 5050$ (risposta del problema).

Wertheimer illustrava un'altra possibile via di soluzione, anch'essa basata sull'accoppiamento dei numeri, ma con l'accorgimento di considerare due serie formate dagli stessi numeri, ossia:

1	2	3	4	...	97	98	99	100
100	99	98	97	...	4	3	2	1

Si ottenevano così due serie di numeri da 1 a 100, disposti a coppie, ognuna delle quali aveva somma 101. Si trattava di 100 coppie di somma ciascuna 101, per una somma totale di 10100; poiché si erano considerate due serie di numeri invece di una, il risultato andava diviso per 2, portando alla soluzione finale di 5050 (risposta del problema)¹¹.

Il “problema di Gauss” si può riproporre in termini più facilmente visualizzabili limitandosi a considerare la somma dei primi numeri da 1 a 10¹²:

$$1 \quad 2 \quad 3 \quad 4 \quad 5 \quad 6 \quad 7 \quad 8 \quad 9 \quad 10$$

Il metodo “meno efficace” (in termini di resa, in caso di errori, e comunque di tempo) sarebbe stato allora quello di eseguire la somma:

$$1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 9 + 10 = 55$$

¹¹ Le due soluzioni proposte da Wertheimer danno due diverse espressioni della formula di Gauss per la somma di una serie con numero pari di termini. Come può essere facilmente comprensibile, le due espressioni, equivalenti dal punto di vista matematico, non lo sono da quello strutturale e psicologico. Cfr. RESNICK, FORD 1981.

¹² In questo modo viene presentato, ad esempio, in MECACCI 1992.

La prima delle due soluzioni mostrate da Wertheimer suggeriva di operare secondo il seguente schema:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

$$1 + 10 = 11$$

$$2 + 9 = 11$$

$$3 + 8 = 11$$

$$4 + 7 = 11$$

$$5 + 6 = 11$$

$$5 \cdot 11 = 55$$

La seconda soluzione invitava a considerare lo schema seguente:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

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

$$10 \cdot 11 = 110$$

Dividendo il tutto per 2, si otteneva il risultato finale di 55.

Fermo restando che l'efficacia intuitiva delle due soluzioni proposte da Wertheimer si ricollega alla possibilità di rappresentare il problema in termini visivi – cosa che, però, va detto, non è sempre possibile in matematica –, è innegabile che esse, nella loro eleganza, rivelino un pensiero “produttivo”, che sa cogliere la struttura del

problema, con il vantaggio di ridurre i calcoli all'essenziale e di diminuire quindi i tempi di soluzione, nonché i rischi di (possibili) errori negli stessi.

Nell'ottica di Wertheimer, il docente avrebbe dovuto sempre favorire la comprensione del substrato matematico di ogni procedimento di calcolo e, solo in seguito, introdurre l'algoritmo come abbreviazione del processo di pensiero. Una volta che si fossero compresi i ragionamenti che sono alla base degli algoritmi, questi avrebbero potuto essere utilizzati correttamente nella risoluzione dei problemi.

7. VERSO LA SOLUZIONE DI UN PROBLEMA

Se, come sembra suggerire Wertheimer con gli esempi illustrati in *Productive thinking*, gli uomini pensano tutti e sempre (popolazioni primitive, bambini, scienziati) nello stesso modo, vero è anche che la scoperta della soluzione dipende molto dalla maniera in cui il soggetto si rappresenta il problema che deve risolvere. Allo studio di questo aspetto si dedicò soprattutto Karl Duncker (1903-1940), allievo di Wertheimer e Köhler: in un suo esperimento, egli dava ai soggetti una candela, una scatola di puntine da disegno e dei fiammiferi e chiedeva loro di fissare la candela al muro, per illuminare la stanza, senza che essa colasse su una tavola posta sotto.

Ciò che accadeva è che i più fra i soggetti cercavano di fissare la candela al muro con una puntina da disegno e quindi la accendevano facendola colare, mentre solo a pochi veniva in mente la soluzione più efficace, ossia quella di usare, fissandola al muro, la scatola di puntine come supporto per la candela, che veniva accesa senza colare. Il risultato sperimentale cambiava se le puntine da disegno non venivano presentate ai soggetti nella scatola, ma fuori da quest'ultima, che quindi (vuota) appariva atta a svolgere una funzione diversa da quella di (mero) contenitore delle puntine stesse.

A Duncker si deve, in generale, l'attenzione per lo studio del pensiero come sviluppo, che, per raggiungere la soluzione di un problema, raramente si risolve in

un'unica, immediata e completa ristrutturazione del campo cognitivo (“*insight* totale”) e, di norma, comporta fasi intermedie e diversi passaggi – secondo una serie di ristrutturazioni successive (“*insight* parziali”), che permettono di formulare il problema in modo via via più adeguato, in vista della sua soluzione. Duncker era anche consapevole della tendenza, che è insita nei soggetti, di rappresentarsi una situazione sotto l'influenza dell'abitudine; tale tendenza porta a un atteggiamento di “fissità funzionale”, per cui si attribuiscono agli elementi della situazione solo le caratteristiche che si è soliti riscontrare in essa.

La teoria della Gestalt si occupò anche di memoria, concepita, secondo il modello di campo, non come mera concatenazione (per associazione) di elementi con elementi (tracce mnestiche), ma come organizzazione strutturata degli stessi. Studiosi di rilievo in quest'ambito furono Koffka e George Katona (1901-1981), che, in particolare, mise in luce l'efficacia dell’“apprendimento significativo” (inteso come organizzazione di un insieme di elementi strutturalmente collegati e connessi) rispetto a quello “meccanico” (senza senso, in cui ogni nuovo elemento di conoscenza viene acquisito in maniera isolata, senza connessioni o legami con quanto è già noto). Mentre nel caso dell'apprendimento meccanico, la conoscenza viene memorizzata attraverso la (mera) ripetizione automatica, che non comporta alcuna trasformazione né dell'apparato conoscitivo esterno, né della struttura conoscitiva interna, e risulta così difficilmente reperibile perché isolata, nell'apprendimento significativo il nuovo contenuto si collega con gli altri già posseduti e si incorpora nella struttura conoscitiva preesistente, in una forma ben connessa, attraverso una mutua e reciproca trasformazione attiva e dinamica di entrambi, con la creazione di una rete di relazioni che ne renda più facile il ricordo e l'utilizzo.

In generale, quello che si verifica è che i soggetti, una volta che abbiano compreso il significato di un elemento (ad esempio, di una regola, come nel caso sopra illustrato della somma di una serie), sono capaci di apprendere più facilmente e di trasferire

la conoscenza acquisita (nel caso specifico, quella della regola) ad altro materiale. L'apprendimento significativo risulta quindi più efficace non tanto per l'apprendimento immediato del compito, quanto per la ritenzione del sapere (dopo un certo periodo di tempo) e per le possibilità di transfer.

8. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE: L'ATTUALITÀ DELLA GESTALT

La teoria della Gestalt ha rappresentato, nella psicologia sperimentale degli inizi del Novecento, un approccio rivoluzionario ai diversi ambiti dell'attività psichica, sulla base del modello di campo. Attraverso tale modello, essa ha permeato le concezioni teoriche e le impostazioni metodologiche di vari settori della ricerca, divenendo un paradigma epistemologico ad ampio raggio – da applicare sia alla percezione, sia allo studio del pensiero, dell'apprendimento e del comportamento (a livello di individuo e di gruppo) –, che risulta precorrere molte delle idee dei psicologi cognitivi moderni. Basta, del resto, aprire un manuale di psicologia generale per rendersi conto di quanti suoi concetti siano entrati a far parte della nostra formazione e del nostro linguaggio: uno fra tutti, quello di *insight* nel contesto del *problem solving*.

Sulla base dei lavori dei gestaltisti e a partire dalle loro osservazioni¹³ – in primo luogo, quelle su come la struttura del tutto definisca le funzioni e le relazioni reciproche tra le sue parti e su come, in generale, la scoperta della struttura di un problema porti alla sua soluzione –, hanno preso avvio studi sul ruolo delle *immagini mentali* e sulle *strategie metacognitive* nella risoluzione dei problemi, in particolare in ambito matematico¹⁴, che risultano argomenti quanto mai attuali

¹³ Va detto che, in quest'ambito come negli altri trattati (si veda il caso del postulato dell'isomorfismo, considerato al paragrafo 4 del presente contributo), la scuola della Gestalt si è limitata a dare indicazioni vaghe sui concetti e sulle teorie proposte, fornendo esempi concreti più che definizioni formali ed esponendosi così a critiche da parte dei suoi oppositori. Una critica per tutte: se l'*insight* è da favorire nella risoluzione dei problemi, come fare, in generale, a favorirlo?

¹⁴ In tale contesto si possono citare gli studi condotti dal matematico ungherese George Polya (1887-1985) su *come si risolvono i problemi in matematica* e su *come avvenga la scoperta in matematica* (POLYA 1945, 1962). Si veda anche, per approfondimento, RESNICK, FORD 1981.

nella psicologia cognitiva. Un esempio “concreto” a testimonianza di quanto il passato sia da riconoscersi come germe di idee e di concezioni moderne e come chiave fondamentale di comprensione del presente e di quanto il suo approfondimento possa essere utile per orientare la ricerca futura.

BIBLIOGRAFIA

ASH M. G.

1982, *The emergence of Gestalt theory: Experimental psychology in Germany, 1890-1920*, Diss., Ann Arbor, University Microfilms International.

ASH M. G.

1995, *Gestalt psychology in German culture, 1890-1967*, Cambridge, Cambridge University Press.

BORING E. G.

1942, *Sensation and perception in the history of experimental psychology*, New York, Appleton-Century-Crofts.

BORING E. G.

1950², *A history of experimental psychology*, New York, Appleton-Century-Crofts.

KANIZSA G.

2008, *Il mio triangolo*, Lezioni Magistrali, Trieste, EUT.

KANIZSA G., CARAMELLI N. (A CURA DI)

1988, *L'eredità della psicologia della Gestalt*, Bologna, Il Mulino.

KANIZSA G., LEGRENZI P. (A CURA DI)

1978, *Psicologia della Gestalt e psicologia cognitivista*, Bologna, Il Mulino.

LEGRENZI P. (A CURA DI)

1999⁴, *Storia della psicologia*, Bologna, Il Mulino.

LUCCIO R.

2000, *La psicologia: un profilo storico*, Roma-Bari, Laterza.

MECACCI L.

1992, *Storia della psicologia del Novecento*, Roma-Bari, Laterza.

POLYA G.

1945, 1957², *How to solve it: A new aspect of mathematical method*. Traduzione italiana *Come risolvere i problemi di matematica: logica ed euristica nel metodo matematico*, Milano, Feltrinelli, 1967.

POLYA G.

1962, *Mathematical discovery: On understanding, learning, and teaching problem solving*. Traduzione italiana *La scoperta matematica: capire, imparare e insegnare a risolvere i problemi*, Milano, Feltrinelli, 1970-1971.

RESNICK L. B., FORD W. W.

1981, *The psychology of mathematics for instruction*. Traduzione italiana *Psicologia della matematica e apprendimento scolastico*, Torino, SEI, 1991.

SMITH B. (A CURA DI).

1988, *Foundations of Gestalt Theory*, München-Wien, Philosophia Verlag.

WERTHEIMER M.

1945, 1959², *Productive thinking*. Edizione italiana *Il pensiero produttivo* a cura di P. Bozzi, Firenze, Giunti, 1997.

Seconda parte

Recensione

SCOTH R. (A CURA DI)

2014, *Selecta di articoli a carattere storico. Nel centenario della nascita del fondatore Oscar Montaldo*, «*L'educazione Matematica*», Anno XXXV – Serie X – Vol. 4, n. 1 (Numero speciale) (ISSN 1120-4850)

La rivista *L'educazione Matematica* – quadrimestrale, edita dal CRSEM - Centro di Ricerca e Sperimentazione dell'Educazione Matematica di Cagliari – ha dedicato il primo numero del 2014 al ricordo del suo fondatore Oscar Montaldo, nel centenario della sua nascita.

L'editoriale del Direttore attuale della nuova serie della rivista, *Maria Polo*, ripercorre la vita e l'opera di Montaldo (1914-1998): nato a Cagliari, dopo la laurea in matematica inizia l'attività come docente di matematica nella scuola media e nei licei, di matematica e fisica negli istituti tecnici; diviene quindi professore ordinario di analisi matematica all'università. Interessato al mondo della scuola e alle sue esigenze, a Cagliari istituisce, nel 1980, il CRSEM e fonda la rivista *L'educazione Matematica*, di cui sarà direttore fino al 1995. Attento altresì all'importanza della diffusione dei risultati delle ricerche di storia della matematica, è organizzatore a Cagliari, nel 1982, di uno dei primi congressi nazionali della disciplina rivolto anche agli insegnanti.

Nell'ottica di fare cosa gradita anche a coloro che, fra i più giovani, hanno mostrato interesse per le attività del CRSEM e per la rivista *L'educazione Matematica*, la Redazione propone, nel numero speciale, una “selecta” di articoli a carattere storico, che vengono riprodotti nella versione integrale in forma di ristampa oppure riediti in copia conforme all'originale e quindi datati.

La “selecta”, curata da *Roberto Scoth*, delinea la complessità e la vastità delle ricerche in storia della matematica; vi si trattano diversi temi, di rilievo per un pubblico in primo luogo di esperti della disciplina, ma non solo: dall’importanza di ricostruire, accanto all’evoluzione della matematica, quella del suo insegnamento, facendo storia di modifiche dei programmi e riforme, alla necessità e rilevanza delle fonti e delle ricerche di archivio, all’interesse e all’esigenza di approfondimenti di natura matematica (e non solo biografica) per presentare il contributo dato da uno studioso all’evoluzione della matematica, al valore della matematica pratica per la storia della matematica.

La “selecta” inizia con la ristampa dell’articolo di *Luigi Pepe* (1986), *Note e documenti per una storia dei programmi di matematica delle scuole elementari italiane (1859-1985)*, in cui viene presentato un primo studio condotto dall’autore sui programmi di matematica delle scuole elementari italiane nel periodo dalla legge Casati (1859) alla riforma Falcucci (1985); l’articolo è corredato di una ricca appendice contenente i programmi didattici relativi al periodo considerato.

La “selecta” procede con la riedizione dell’articolo di *Enrico Giusti* (1990), *Sette lettere di Pietro Mengoli ad Alessandro Marchetti*, in cui si illustra la difficoltà da affrontare facendo storia, quando si vuole ricostruire la biografia di uno studioso – nel caso specifico, il matematico bolognese Pietro Mengoli – sulla cui vita pubblica e privata si abbiano a disposizione solo scarsi documenti, e si mette in luce l’importanza di fonti (soprattutto inedite) come possono essere le lettere; l’articolo ne riporta sette, arricchite da un corredo storico-scientifico puntuale.

Il successivo articolo, riprodotto in forma di ristampa, di *Jesús Colín e Teresa Rojano* (1991), *Bombelli, la sincopación del álgebra y la resolución de ecuaciones*, in lingua spagnola, si focalizza sul contributo dato dal matematico bolognese Raffaele Bombelli al processo linguistico che porta dall’algebra retorica all’algebra sincopata, in particolare attraverso l’analisi della risoluzione delle equazioni.

La “selecta” si conclude con la riedizione dell’articolo di *Jens Høyrup* (2001), *Lasciti sotto-scientifici alla matematica d’abbaco: quasi-algebra ed altre strane specie*, in cui si discute dell’importanza della matematica pratica per la storia della matematica, con un’attenzione specifica all’intreccio tra sviluppo teorico e attività pratica nell’epoca pre-moderna e una riflessione finale su quanto si debba ancora imparare sui rapporti tra la tradizione italiana e quella del Mediterraneo islamico, nonché sulle tradizioni sotto-scientifiche del mondo islamico.

Al lettore della “selecta” si presenta, in tutta la sua forza, la realtà della storia della matematica, disciplina vivace e variegata, di cui Montaldo fu appassionato studioso. Alla sua figura è stata dedicata una commemorazione, nel centenario della nascita, nell’ambito del XIII Convegno *SISM - Società Italiana di Storia delle Matematiche* (Università di Cagliari, 13-15 novembre 2014).

VERENA ZUDINI
Nucleo di Ricerca Didattica
Dipartimento di Matematica e Geoscienze
Università di Trieste

Norme redazionali

Norme generali per i collaboratori della rivista «QuaderniCIRD»

POLITICA EDITORIALE

La rivista multidisciplinare «QuaderniCIRD» si propone come strumento di divulgazione di ricerche, proposte ed esperienze didattiche innovative per la scuola di ogni ordine e grado e per l'università, con le seguenti finalità: incrementare l'interesse e l'apertura nei confronti delle discipline e delle problematiche didattiche attinenti tutti i livelli formativi, instaurare un confronto e ricercare un linguaggio comune tra le varie didattiche disciplinari, favorire la progettazione di percorsi didattici verticali e interdisciplinari, promuovere l'incontro e la sinergia tra scuola e università. La rivista pubblica: articoli originali di ricerca e sperimentazione didattica nell'ambito di qualunque disciplina e livello scolastico; testi di seminari di formazione per insegnanti tenuti presso il CIRD; contributi su progetti e attività del CIRD; recensioni di libri e riviste di interesse didattico. Periodicità prevista: due numeri all'anno. Si pubblicano anche numeri di tipo monografico, o contenenti atti di convegni e manifestazioni organizzati dal CIRD. Gli articoli inviati per la pubblicazione saranno sottoposti all'approvazione del Comitato editoriale e a due revisori, specialisti del settore.

ISTRUZIONI PER GLI AUTORI

Si accettano articoli e altri contributi scritti in lingua italiana. Il testo deve essere fruibile non solo da parte degli specialisti nella disciplina trattata, ma anche di un pubblico eterogeneo di cultura medio/alta, con eventuali rimandi a fonti di approfondimento. Ogni articolo, di norma, deve essere composto da 10-15 cartelle, comprensive di immagini e bibliografia, pari a 20.000-30.000 caratteri, spazi inclusi. Ogni articolo deve essere corredato da un sommario in italiano (massimo 10 righe, pari a 600-800 caratteri) e da 4 a 8 parole chiave, in italiano e in inglese. A parte, va inviata la traduzione del sommario in inglese.

Gli articoli devono contenere una bibliografia e note a piè di pagina con riferimenti alle fonti. Altri contributi: descrizioni di progetti approvati dal CIRD (4-5 cartelle, 8.000-10.000 caratteri) contenenti, in forma discorsiva, le informazioni essenziali; resoconti di eventi passati (1-2 cartelle, 4.000 caratteri); recensioni di libri e riviste (1-2 cartelle, 4.000 caratteri).

Per inviare i testi:

– spedirne due copie cartacee al CIRD (Centro Interdipartimentale per la Ricerca Didattica), Via Valerio, 12/1 - 34127 Trieste;

– spedirne il file in formato Word®, allegandolo a una e-mail di presentazione del lavoro alla Segreteria CIRD (cird@units.it).

Dalla copia cartacea e dal file devono risultare chiaramente nome e affiliazione dell'autore/degli autori, l'indirizzo e-mail cui inviare le bozze, un recapito telefonico di riferimento.

Le norme di redazione dei testi e il relativo foglio di stile sono reperibili nella pagina web della rivista:

<http://www.openstarts.units.it/dspace/handle/10077/3845>