

S.I.S. Piemonte
Scuola Interateneo di Specializzazione per la formazione
degli insegnanti della scuola secondaria
Sede di Torino
Indirizzo linguistico letterario

RELAZIONE FINALE DI ABILITAZIONE

CLASSE DI CONCORSO

A043/50

*Un percorso didattico sul Romanticismo europeo attraverso l'uso di
linguaggi diversi per una IV classe d'Istituto Professionale*

Supervisore: Prof. Roberto Crosio

Specializzanda: Laura Giuseppina Buscemi (matr. 291801)

a.a. 2006/2007

PARTE PRIMA: LE TEORIE DI RIFERIMENTO

I.1 Modello teorico didattico-metodologico scelto come riferimento:

I.1.a La programmazione:

Parlare di programmazione significa affrontare un questione che io ritengo centrale nell'azione didattica quanto quello della motivazione degli allievi. Andare in aula ed avere le idee chiare sul percorso da affrontare è fondamentale quanto la conoscenza dei contenuti, soprattutto dovendo operare in classi composte da allievi di varia estrazione sociale, all'interno delle quali è difficile instaurare forme di comunicazione didatticamente valide, mancando spesso una solida motivazione allo studio. Pianificare il lavoro in modo da calibrarlo opportunamente rispetto ad una serie ampia di variabili (contenuti, strategie strumenti) e non solo con lo sguardo rivolto alla complessità dell'argomento consente di agire efficacemente, evitando il più possibile errori sistematici di procedura e liberandosi tra l'altro da quell'"ansia da programma" che spesso coglie in fallo molti docenti esperti, ma soprattutto chi intraprende le prime esperienze d'insegnamento o deve decidere le linee d'intervento del tirocinio attivo.

Il punto di partenza della programmazione è di natura **pedagogica** e pone al centro il processo cognitivo dell'**allievo**, di cui elementi fondanti sono la progressiva ristrutturazione della "*matrice cognitiva*" e la "*dimensione affettiva*" della personalità (spinte motivazionali, condizione emotiva ed intellettuale di partenza, capacità di intendere la valenza formativa dell'argomento, essendone in qualche modo implicato il suo universo emotivo ed affettivo, partecipando, attraverso forme di relazione verbale, interventi, giudizi, riflessioni, atteggiamenti, produzioni, all'elaborazione collettiva del tema trattato in classe).¹

L'attenzione prestata a tali dimensioni è in grado di determinare non poco la riuscita di un intervento che può essere adeguato e ricco nella presentazione dei contenuti, ma non destare il minimo coinvolgimento e riscontro in termini di crescita culturale ed individuale da parte degli allievi. Cioè l'intervento rischia di non realizzare alcun obiettivo formativo. Pertanto, la programmazione opera nella giusta direzione di una mediazione di conoscenze, abilità e valori trasversali quando individua un giusto metodo in relazione ai contenuti, agli obiettivi ed alle risorse umane.

La programmazione è qualcosa di profondamente diverso rispetto all'idea di programma, poiché è dinamica, flessibile rispetto a contenuti e obiettivi e strumenti utilizzabili, autocorreggibile, soprattutto "è un processo decisionale che avviene sempre in un contesto specifico".² Cosimo La Neve definisce così il *contesto* in ambito didattico: "la complessità di un evento interattivo che vede in ambito scolastico coinvolti sia gli allievi con i loro interessi, i loro bisogni e le loro risorse cognitive, emotive e motivazionali sia, appunto, il docente che svolge il compito delicatissimo di cogliere queste peculiarità ed instaurare la

¹ Cfr. M. PELLERAY, *Progettazione didattica*, Torino, SEI, 1983, pp. 177 – 178, G. BLANDINO, *Le risorse emotive nella scuola*, Torino, Raffaello Cortina Editore, 2002, in particolare i capp. 1,3 e 9 dedicati propriamente alla relazione educativa, in cui si parte dall'affermazione dello psicanalista Bion per cui: "Ogni percorso di conoscenza è in primo luogo un'impresa emotiva" e L. FISHER, *Sociologia della scuola*, Bologna, ed. Il Mulino, 2003, pp. 263 – 287.

² Cfr. D. BERTOCCHI, L. BRASCA, S. CITTERIO, D. CORNO, G. RAVIZZA, *Insegnare italiano*, Firenze, La Nuova Italia, 2000, p. 33.

relazione educativa migliore per quella particolare situazione con la finalità di esercitare una didattica di qualità, più complessa e vasta rispetto a quella dei soli contenuti, ma la sola realmente efficace.³

Ovviamente, i contenuti hanno una loro indubbia centralità, ma il loro significato è acquisito concretamente da un allievo solo se entra a far parte integralmente del suo sistema cognitivo, divenendo una risorsa per incrementare le proprie prospettive di crescita intellettuale.

Di conseguenza, si allarga notevolmente il concetto di *comprensione* a scuola, troppo spesso limitato ai testi, mentre implica la centralità della *situazione di classe* in cui: “si costruisce il sapere dal punto di vista cognitivo, abilitativo e valoriale”.⁴

In rapporto alla professionalità del docente, la qualità che riguarda più strettamente la programmazione porta a non concepire il proprio ruolo esclusivamente in funzione di quanti contenuti si riescono a trasmettere, ma porre attenzione costantemente alle proprie capacità di adattamento e di efficacia professionale di fronte all’evoluzione di un percorso in un dato contesto. Inoltre, la programmazione data la sua flessibilità evita una scansione ed un’organizzazione degli argomenti appiattita su quella offerta dai manuali, ma permette di operare scelte più articolate e personali privilegiando l’utilizzo di vari strumenti in grado di stimolare da punti di vista diversi aspetti problematici e complessi di un argomento, che mettano in gioco direttamente gli allievi nell’individuazione del senso insito in determinati contenuti. Infine, nella programmazione si esplica l’essenza della professione d’insegnante, ovvero quella particolare capacità di: “misurarsi con la complessità non solo dei contenuti, ma di situazioni concomitanti imprevedibili ed in continua evoluzione” dal punto di vista degli allievi,⁵ per cui interagire, negoziare, collaborare e riflettere continuamente con la classe sui significati e sugli aspetti procedurali dello studio di una disciplina⁶ sono stati riconosciuti a pieno titolo dalla Didattica, dalla Pedagogia, dalla Psicologia sociale come fattori sostanziali di un corretto processo educativo che conduca ad un reale progresso intellettuale e sociale degli individui. In sostanza, una programmazione efficace deve essere in grado di rispondere anche a particolari esigenze che nascano in maniera imprevista da parte di una classe adeguando i suoi ambiti (strumenti, strategie, metodi) al fine di migliorare la mediazione dei contenuti in vista dell’acquisizione di determinati obiettivi.

Nella mia attività di tirocinio la programmazione ha rappresentato un momento fondamentale che non si è limitata solamente alle fasi preliminari del mio intervento in classe, ma ha mostrato tutta la sua complessità rispetto alle caratteristiche da me delineate brevemente, poiché ha richiesto un continuo lavoro di adattamento del percorso, di riflessione sul mio modo di operare in aula e di osservazione delle modalità di risposta da parte degli allievi, nei quali non mancano capacità ed interessi, ma vanno stimolati a dovere perché si possano ottenere delle risposte adeguate sul piano di obiettivi attinenti ai contenuti, ma anche nel senso dello sviluppo di sensibilità ed interessi culturali più ampi.

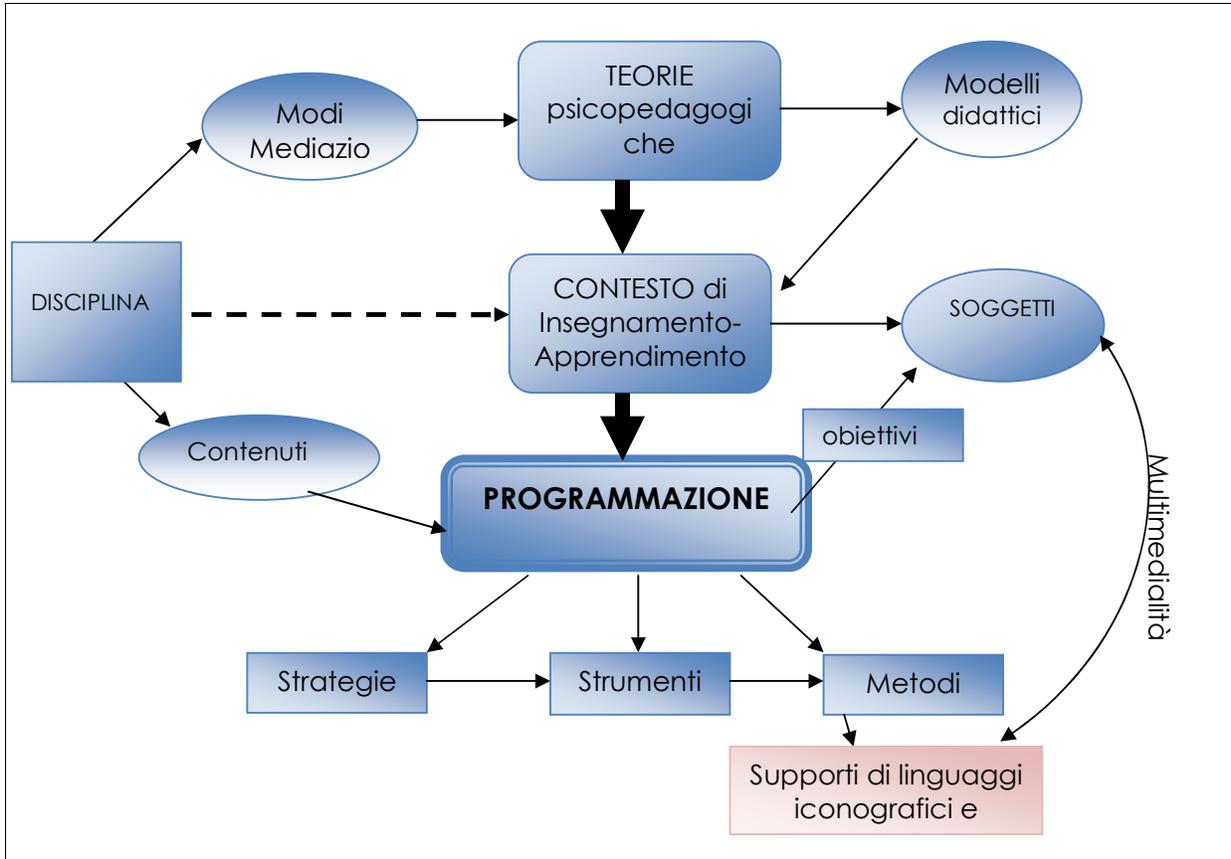
³ Cfr. C. LANEVE, *La Didattica tra teoria e pratica*, Brescia, La scuola, 2003, pp. 82 – 120. Questa concezione del ruolo della scuola fa capo a sua volta al *funzionalismo pedagogico* teorizzato da John Dewey che vede coincidenza e continuità tra l’apprendimento di diverse discipline e i processi di socializzazione (cfr. G. CHIOSSO, A. M. MARIANI, *Teorie della scuola e professione docente*, Torino, Utet libreria, 2001, pp. 10 – 12).

⁴ Cfr. C. LANEVE, *Op. Cit.*, p. 84 e seg.

⁵ Cfr. L. FISHER, *Op. Cit.*, pp. 264 – 267.

⁶ Cfr. D. BERTOCCHI, L. BRASCA, S. CITTERIO, D. CORNO, G. RAVIZZA, *Op. Cit.*, pp. 47 – 50.

La seguente mappa di sintesi riassume, visualizzandoli, i fattori che concorrono nel processo operativo della programmazione e la rete di rapporti ad essi sottesa. Il riferimento all'utilizzo di linguaggi iconografici e musicali (multimedialità) è un preciso riferimento alle scelte operate per il mio intervento di tirocinio e da cui è scaturito l'interesse per gli aspetti teorici relativi alla programmazione.



I.2. Ruolo e significato dei contenuti prescelti in relazione alla disciplina e alle sue caratteristiche (finalità, epistemologia, metodologie):

1. Le **finalità** con cui ho scelto un percorso sul Romanticismo europeo muovono da una considerazione di fondo per cui nella corrente prassi didattica lo studio della letteratura italiana implica necessariamente che vi sia un'apertura alle letterature straniere in senso comparato. In questo senso sono diretti i programmi ministeriali di ogni ordine di scuola e i manuali di letteratura italiana offrono un'ampia scelta antologica di opere di autori stranieri. Talora, essi mirano a costruire percorsi di tematici di collegamento tra autori italiani e stranieri. A mio avviso, l'aspetto comparativo è essenziale per due motivi. In primo luogo, in senso strettamente didattico, per abituare i ragazzi ad un **approccio culturale allargato** attraverso suggestioni di ampio respiro. La letteratura italiana è inseribile nel contesto più ampio di movimenti culturali europei ed extraeuropei che hanno influenzato in modo consistente il pensiero dei nostri autori. In secondo luogo, allacciandomi ad una riflessione di carattere più generale emersa nel corso del laboratorio disciplinare di *Strumenti e*

metodi della letteratura italiana e delle letterature comparate del II anno S.I.S.,⁷ la letteratura come manifestazione della creatività umana ha al suo interno dei *files rouges*, che la percorrono in senso diacronico e sincronico in ogni cultura, per cui è possibile pensare l'opera letteraria come immersa in un **continuum trans-culturale**, in grado di accomunare tradizioni di matrice anche molto diversa tra loro.⁸

In questo senso, un progetto didattico sul Romanticismo europeo permette di fornire un valido esempio di come si possano soddisfare entrambe queste finalità per le molte istanze culturali dalle quali esso muove e per la ricchezza di suggestioni relative al pensiero storico, filosofico ed artistico (compresi i ruoli stessi dell'intellettuale e dell'artista), che passano nel contemporaneo *milieu* letterario nostrano e si fondono con le tendenze peculiari della tradizione letteraria italiana a cui donano nuova linfa e nuovi ambiti di riflessione.⁹

2. Per ciò che concerne le **valenze culturali** ed epistemologiche (e metodologiche) della scelta tematica ho individuato diverse ragioni, che propongo qui di seguito, tutte ugualmente importanti per giustificare l'utilità di questo percorso affrontato attraverso la perlustrazione di più linguaggi artistici:

a. Come ho già avuto modo di affermare, il Romanticismo si configura come un rinnovamento strutturale profondo della cultura europea tardo settecentesca, intesa nella sua globalità, in quanto assume le vesti di una vera e propria rivoluzione del pensiero, del sistema letterario, delle arti figurative e del gusto estetico e musicale in perfetta consonanza con un vasto mutamento sul piano storico, sociale ed economico. Il Romanticismo si va sviluppando in diverse aree geografiche e lungo un notevole arco temporale (dalla fine del Settecento fino agli anni '60 dell'Ottocento) certo presentando una molteplicità di istanze, talvolta anche contraddittorie tra loro. Esse, tuttavia, permettono di cogliere una sostanziale convergenza di atteggiamenti verso la realtà, pur nella pluralità delle forme di sentire del soggetto.

Ezio Raimondi, citando August Wilhelm Schlegel, definisce il Romanticismo come "**mescolanza**": ««romantico» è tutto ciò che anima il «moderno», in opposizione allo spirito classico del mondo antico, precristiano [...] Da una parte il mondo omogeneo del passato; dall'altra la stratificazione delle culture che fa del Romanticismo un organismo mobile ed eteroclitico, una concomitanza di opposti, una conquista faticosa del presente».¹⁰

Del resto, anche gli eventi che costituiscono la cornice storica (dalla Rivoluzione Francese, alla Rivoluzione Industriale, all'epopea napoleonica, alla Restaurazione, al Risorgimento) sono di diversa entità e risonanza, come pure gli ambiti artistici (architettura, scultura,

⁷ Tengo a precisare che nel corso di tale laboratorio, curato dal prof. Sergio Blazina, mi sono fatta promotrice di un lavoro di gruppo proprio sulle letterature comparate a scuola, dato che spesso non s'inseriscono in maniera fluida nella programmazione annuale. Il lavoro ha lasciato emergere l'opportunità di lavorare sulle letterature comparate per promuovere interesse più vivo verso le tematiche letterarie in allievi che sono costantemente (e consapevolmente) inseriti in contesti culturali attraversati dal continuo interscambio di rapporti. Possono in tal modo emergere gli elementi di continuità che caratterizzano anche l'ambito letterario di diverse culture.

⁸ Cfr. G.M. ANSELMINI - P. FERRATINI, *Letteratura italiana: secoli ed epoche*, Carocci, Roma, 2001, cap. 4, p. 67 e segg.

⁹ Cfr. E. RAIMONDI, *L'Europa romantica* in AA. VV., *Mappe della letteratura romantica a cura di G.M. Anselmi; II. dal Barocco all'Ottocento*, Milano, 2000, Mondadori, pp. 249 - 271.

¹⁰ Cfr. E. RAIMONDI, *Op. Cit.*, p. 249.

pittura, musica, filosofia, letteratura) che danno origine all'immaginario collettivo e culturale di quel contesto socio-economico.

- b. Il Romanticismo presenta una forte valenza **concettuale**. La presenza a livello semantico di nuovi concetti è definita attraverso molteplici linguaggi appartenenti a diversi ambiti artistici. Pertanto, un percorso plurilinguistico è utile per comprendere che la focalizzazione di questa unità è artistica e filosofica. In altre parole, l'aspetto linguistico del Romanticismo, alla luce dei documenti utilizzati, definisce l'incontro con dimensioni nuove. La traduzione dell'immaginario attraverso altri linguaggi oltre quello letterario aiuta a presentare questi nuovi concetti. Le immagini permettono di cogliere l'importanza per il soggetto del momento percettivo nei confronti della natura. Inoltre, l'elemento iconografico riesce a dare una forma visibile a fenomeni come il sogno, l'incubo, la visionarietà che aprono a fenomeni incontrollabili della razionalità (si introduce il concetto *inconscio*). Anche l'esperienza di ascolto consente di afferrare l'idea di un soggettivismo che traduce suggestioni ed emozioni che varcano la dimensione razionale.
- c. Lo studio del movimento romantico permette di affrontare un tema su cui, secondo me, non si insiste mai abbastanza con i ragazzi, ovvero la **periodizzazione** letteraria.¹¹ L'ordinaria suddivisione rigida in secoli ed epoche parte dal presupposto per cui un fenomeno letterario spesso è concomitante con alcuni coevi eventi storici, ma anche ideologico o altri ambiti artistici sui quali plasma le proprie caratteristiche. Tuttavia, se si guarda agli orientamenti della critica odierna e ai manuali di storia della letteratura il quadro che emerge relativamente alla periodizzazione è molto più dinamico e problematico: elementi di continuità, fratture. Questo modo più ampio di presentare i contesti delle correnti letterarie, dei generi, delle opere deve servire a migliorare le idee dei ragazzi intorno alla letteratura. Infatti, troppo spesso essi pensano che, esaurita una certa concezione del mondo o una tendenza artistica o ancora terminato un secolo, si aprano prospettive del tutto diverse, mentre ciò è profondamente inesatto. Proprio un discorso sulla genesi del Romanticismo, percorsa dai rapporti con la tradizione illuministica da un lato e dalla contemporaneità con il Neoclassicismo dall'altro, pone in essere la questione su come bisogna intendere la nascita e lo sviluppo delle correnti culturali, che non hanno date di nascita e di morte precise, sebbene se ne possano rintracciare dei punti di riferimento cronologici.
- d. Il fatto che il Romanticismo abbia avuto i suoi natali in Europa e non in Italia, anziché sminuire il ruolo della nostra letteratura, permette di comprendere le radici e la portata di un'innovazione che, seppure con un certo scarto temporale rispetto a Paesi come Inghilterra e Germania, finisce con l'influenzare gran parte degli autori italiani coevi nella profonda trasformazione dei temi (il soggettivismo, la realtà popolare, la rivalutazione della storia per citarne alcuni tra i fondamentali) e dei generi (il romanzo ed il teatro *in primis*). Pertanto, a

¹¹ Cfr. G.M. ANSELMINI - P. FERRATINI, *Op. Cit.*, cap. 1.

torto è stato spesso ritenuto che il Romanticismo italiano abbia avuto un ruolo marginale nel panorama letterario ottocentesco.¹² Ciò è profondamente errato, poiché lo scambio d'idee tra gli intellettuali italiani e quelli stranieri è costante. Fin dai suoi primi albori la riflessione posta in essere dal Romanticismo passa nella nostra letteratura instaurando un fitto dibattito che è insieme letterario ed ideologico in grado di suscitare ampi riscontri o netti rifiuti. In questo senso penso soprattutto all'attività degli intellettuali milanesi nell'orbita de *Il conciliatore*, ma anche ad autori simbolo del nostro Ottocento come Manzoni e Leopardi. In realtà già Foscolo, per quanto viva ancora in un'epoca di trapasso, se non accoglie gli aspetti più irrazionali delle nuove poetiche del Nord Europa, tuttavia vive la crisi ideologica dell'ottimismo Illuministico e fa suo il principio di poesia soggettiva in cui il classicismo è re-interpretato come patria interiore, orizzonte affettivo oltre che luogo ideale.

Quindi, la riflessione degli intellettuali italiani legandosi agli interessi politici risorgimentali e senza deporre il Classicismo bensì rinnovandolo dall'interno, non diversamente dalle altre Nazioni, plasma il proprio Romanticismo. In Italia il Romanticismo procede a ritroso, poiché nasce e si sviluppa come riflessione sul senso della storia e come azione storica vera e propria e recupera solo in un secondo momento (per es. con la Scapigliatura) le tendenze irrazionali e "di rottura" che, invece, caratterizzano gli esordi del Romanticismo europeo. Anche per questo mi sono soffermata sul Romanticismo concettuale e non come momento di analisi e dibattito storico, dal momento che questo versante sarebbe stato affrontato direttamente dalla docente in seguito al mio ciclo d'interventi ed a proposito del Romanticismo italiano.

I.3. Motivazioni della scelta rispetto ai programmi ministeriali previsti per il tipo di scuola in cui si svolge l'attività:

L'argomento trattato rientra pienamente nei programmi ministeriali per il IV anno di corso del biennio post qualifica degli istituti professionali di stato, che prevedono la trattazione della letteratura dal Settecento fino all'età contemporanea. All'interno del decreto sono riportate preziose linee-guida su programmazione, metodologie, strumenti e aspetti valutativi che mi hanno aiutato a comprendere meglio quali potessero essere le finalità generali a cui mirare con il mio intervento didattico. In particolare, dal punto di vista didattico ha destato maggiormente il mio interesse l'attenzione prestata per percorsi in grado di **coniugare lo studio della letteratura con l'educazione linguistica** proprio a partire dalla centralità accordata all'analisi testuale. Infatti, attraverso il codice letterario si acquisisce la dimensione creativa e artistica della lingua, ma è necessario che i ragazzi divengano consapevoli che le immense potenzialità del linguaggio sia nello scritto sia nel parlato non sono esclusive dell'ambito letterario e constano di norme e funzioni precise a loro volta dipendenti da molte variabili. Secondo me, ciò è essenziale, altrimenti risulterà sempre precaria l'acquisizione di corrette modalità d'uso di una lingua e ciò inficerà pesantemente la

¹² Cfr. E. RAIMONDI, *Romanticismo italiano e romanticismo europeo*, Mondadori, Milano, 1997, in particolare capp. II e III.

comunicazione sia per la ricezione sia per la produzione di messaggi. Tanto più che non potrà mai entrare a fare parte del bagaglio formativo degli allievi anche il gusto per la lettura, perché i testi, nei loro diversi livelli di comprensione, risulteranno sempre ostici (l'ampliamento dell'analisi in tal senso porta a ribadire la difficoltà di destreggiarsi da parte degli alunni sui metalinguaggi disciplinari e più in generale sulle categorie semantiche che definiscono sentimenti, sensazioni, forme di introspezione dell'animo; tutte categorie concettuali essenziali per definire la categoria psicologica del romanticismo. Il problema è quello dei **linguaggi del sé**, che permettono di esplicitare aspetti significativi dell'interiorità. E questa carenza di corrette basi espressive si collega certo alle scarse abitudini sociali all'impiego di tali registri linguistici anche a livello colloquiale e comunicativo).

Del resto, la questione legata ad una corretta conoscenza linguistica è spinosa e non è confinata solo al mondo della scuola e degli adolescenti. Infatti, in ambito socio-linguistico è dimostrata l'incapacità diffusa di gestire le strutture morfo-sintattiche e semantiche di una lingua ed i loro diversi livelli. Esse appaiono destrutturate in favore di una codificazione del tutto personale degli strumenti linguistici, dove al centro sembra esserci non l'esigenza comunicativa legata al linguaggio e che risiede nella comprensibilità di ciò che si dice, ma una funzione "emotiva", in cui la lingua serve per esprimere se stessi indipendentemente dal fatto che gli altri possano comprendere realmente il messaggio o che esso avvenga a scapito delle norme grammaticali. A peggiorare questo aspetto sono soprattutto le nuove forme di linguaggio, che passano attraverso i moderni media (televisione, Internet e telefonia), coinvolgendo soprattutto i più giovani e non solo.¹³

Quanto agli aspetti relativi alla metodologia ed alla programmazione, mi sono interessata alla **modularità**, che occupa un posto senz'altro centrale all'interno del decreto. Infatti, essa è delineata come sistema efficace poiché consentirebbe di poter agire su diversi obiettivi finali ed intermedi diversificati a seconda della tipologia di modulo. Ciò dà facoltà agli insegnanti, almeno in teoria, di ideare con grande libertà di scelta secondo le esigenze del programma, del proprio gusto personale e del tipo di classe in cui si opera percorsi volti a far nascere negli allievi interessi reali anche verso materie non professionalizzanti. Inoltre, i moduli sono definiti come "autonomi ed intercambiabili" nel rispetto del programma previsto,

¹³ Di questo aspetto si è molto discusso nel corso del laboratorio S.I.S. di "**Modelli di trattazione didattica della lingua italiana e delle sue varietà**" tenuto dal prof. Giuseppe Noto. Le riflessioni sono partite dalla considerazione per cui gli adolescenti sembrano spesso vivere e muoversi in una dimensione parallela rispetto al mondo intorno, in particolare rispetto alla scuola. Essi hanno una dimensione egocentrica ed a storica dell'esistenza, nel senso che ciascuno si preoccupa di definire il senso della propria esistenza nel suo tempo attuale senza porsi in rapporto con il passato a lungo termine. Questa mancanza di coscienza ha non poche implicazioni anche sul versante della conoscenza linguistica, perché non sapersi rapportare con la pluralità di situazioni, nel tempo e nello spazio, presenti nella realtà corrisponde alla mancata necessità di possedere la pluralità delle funzioni linguistiche e dei codici e sottocodici corrispondenti adatti di volta in volta a comunicare efficacemente non solo in ambito scolastico, ma come esigenza assoluta e primaria. Quindi, l'educazione linguistica va perseguita come obiettivo transdisciplinare e come competenza sociale. Con questo scopo, durante il corso insieme ad alcuni colleghi si è cercato di realizzare un progetto didattico indirizzato ad una classe di Istituto Professionale finalizzato all'insegnamento in forma laboratoriale delle differenze tra il codice della lingua scritta e quello dell'oralità nell'Italiano formale ed informale. I testi di riferimento, utili per approfondire questa tematica e ricavarne utili strumenti didattici sono stati: A. SOBRERO (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo – La variazione e gli usi*, Laterza, Bari 2000 e E. ASNAGHI, C. MANZO, P. NICOLACI, R. ROCCO, *L'italiano e non solo - Comunicazione e testi*, Cedam, Padova 2005. Inoltre, fondante per comprendere i diversi livelli di cui si compongono la comprensione l'interpretazione e la produzione testuale come insieme di competenze linguistiche e semantiche, che si legano profondamente con le spinte motivazionali e il retroterra psicologico dei ragazzi, è il testo di L. CISOTTO *Didattica del testo*, Carocci, Roma, 2006. Soprattutto l'autrice, segnala delle linee guida utili per un docente che voglia raccogliere quella che definisce "una sfida complessa" nella scuola d'oggi. Su questo punto si veda anche pag. 49 di questa relazione, in cui rapporto queste riflessioni all'esperienza concreta di tirocinio.

pertanto si richiede ai docenti di lavorare non solo e non tanto su un piano diacronico, bensì anche su quello sincronico attraverso l'accostamento di testi anche lontani tra loro, ma in grado di mostrare continuità, fratture, innovazioni e persistenze nell'immaginario letterario. Inoltre risulta possibile, attraverso la pluralità di focalizzazioni del fenomeno letterario, la sperimentazione dei molteplici intrecci con la cultura e la società ben al di là dell'approccio tecnico al testo dei testi con aspetti della cultura e della vita sociale delle varie epoche storiche, accanto ad un approccio eminentemente linguistico e retorico del testo.

In questa prospettiva rientra a buon diritto anche la selezione e la lettura di testi di autori stranieri. La programmazione è il punto forte della modularità: strumenti, metodi e modalità di valutazione¹⁴ devono essere indirizzati ad altrettanto precisi obiettivi intermedi e finali. L'idea è quella di puntare a mete cognitive e trasversali con un'attenzione costante al processo di insegnamento – apprendimento ed alla motivazione.

I.4 Scelta delle modalità dell'intervento didattico e degli strumenti da privilegiare:

Le lezioni sono state da me progettate privilegiando le modalità e gli strumenti che presento nei paragrafi seguenti.

I.4.a La discussione a scuola, spazio cognitivo e competenza sociale:

Dovendo definire obiettivi didattici, metodologie, strategie e strumenti inerenti al particolare contesto-classe in cui sapevo che avrei operato,¹⁵ ho ritenuto necessario dare più spazio possibile agli interventi dei ragazzi nel tentativo di creare un clima di reale interazione, in cui gli allievi si sentissero motivati ad intervenire, con la percezione di poter contribuire in modo essenziale allo sviluppo di ogni lezione e alla crescita del loro individuale processo di apprendimento.

Quindi, ho riflettuto su cosa significhi stabilire una buona interazione¹⁶ con gli allievi finalizzata alla costruzione comune dell'apprendimento e non solo al trasferimento di contenuti. Dunque, ho prediletto la **lezione euristica**, ovvero quella in cui l'allievo è chiamato in causa direttamente e con continuità come parte attiva nella costruzione dei concetti attraverso brainstorming, domande aperte e la richiesta di brevi ricapitolazioni sugli interventi precedenti. D'altronde, io sono convinta del fatto che l'essenza della relazione insegnamento/apprendimento risiede proprio nei processi comunicativi e nella co-costruzione del sapere, elementi che nella nostra scuola sono rimasti in ombra. Tuttavia, i medesimi sono tornati più che mai in

¹⁴ Ho trovato utili le linee guida riguardanti la valutazione. Infatti, oltre ad insistere sulla necessità di verifiche formative che permettano al docente di tenere sotto costante controllo l'apprendimento dei ragazzi per regolare il lavoro via via svolto, il decreto sollecita molto l'opportunità di predisporre verifiche sommative articolate in modo tale da potere accertare diversi tipi di abilità attraverso griglie analitiche finalizzate a delineare criteri di giudizio non solo equi, ma in grado di porre le condizioni in cui gli studenti stessi possano riflettere sulle proprie difficoltà e sui propri progressi partecipando attivamente al processo di valutazione. Gli obiettivi generali da tenere presenti sono sostanzialmente due: 1) acquisizione di dimestichezza e padronanza delle procedure normative ed espressive della lingua scritta e parlata a livello formale per produrre testi scritti a vario titolo (argomentativi, espositivi o analitici) o brevi esposizioni orali; 2) sviluppare la capacità di rielaborare i contenuti in forma critica e personale. Del resto questi aspetti sono stati ampiamente affrontati nei corsi e nei laboratori S.I.S. di Docimologia, in particolare si possono confrontare i seguenti testi: C. COGGI, A. NOTTI, *Docimologia*, Lecce, Pensa Multimedia, 2002, pp. 46 – 86 e 113 – 136 e G. DOMINICI, *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Bari, 1993, pp. 159 – 189. Inoltre, la loro importanza è emersa anche nella mia esperienza diretta d'insegnamento in cui lo studio dei testi di verifica e i parametri di valutazione hanno richiesto lungo tutto l'anno particolare attenzione.

¹⁵ Sulle diverse tipologie di lavoro in classe e di lezione, cfr. A. CALVANI, *Elementi di didattica. Problemi e strategie*, Roma, Carocci, 2000, pp. 143 – 158 e P. CALIDONI, *Didattica come sapere professionale*, Brescia, La Scuola 2000, pp. 115 – 133.

¹⁶ Cfr. M. MARTINELLI, *In gruppo s'impara. Apprendimento cooperativo e personalizzazione dei processi didattici*, Torino, SEI, 2004, pp. 5 – 7 e 37 – 46.

auge, poiché rispecchiano una modalità diventata corrente nel mondo del lavoro in cui la discussione in vista dell'individuazione e della risoluzione di un problema (*problem setting* e *problem solving*) si dimostra la strategia vincente, che prevede il coinvolgimento delle competenze di tutti coloro che sono chiamati a partecipare al perseguimento di un determinato obiettivo per cui si operano delle valutazioni e delle scelte corresponsabili. Del resto anche nell'ambito scolastico (collegi docenti, consigli di classe, e d'istituto, riunioni dipartimentali, rapporti con enti esterni) è proprio un tale approccio discorsivo, argomentativo e costruttivo il più auspicabile alla luce del rinnovamento, almeno teorico, intervenuto con le leggi sull'autonomia scolastica.¹⁷ Anche in classe la **discussione** si rivela produttiva sul piano cognitivo ed è utilizzabile, a diversi livelli di complessità, nelle scuole di ogni ordine e grado. Essa costituisce una modalità didattica che recupera la motivazione dello studente, poiché lo pone al centro dell'intreccio discorsivo e comunicativo, impegnandolo non solo nell'acquisizione di contenuti, ma anche coinvolgendolo in alcune fondamentali dimensioni processuali legate al sapere, quali la capacità di sviluppare un pensiero, di verificarne la pertinenza approdando ad un'idea condivisa intorno ad un determinato argomento, attraverso una negoziazione. Il ruolo del docente in tale processo non è affatto secondario, poiché egli è intermediario in un duplice senso. In primo luogo, egli insegna utilizzando dei **mediatori** a diverso livello in grado di metaforizzare l'esperienza diretta di determinati contenuti disciplinari, dunque guida l'approccio ai contenuti, attenuando il rischio di distorsioni che potrebbero provenire dall'esperienza diretta soprattutto da parte di allievi che non possiedono un'allenata capacità critica;¹⁸ in secondo luogo, agisce sul piano dell'intersoggettività lavorando nella direzione della **costruzione condivisa di conoscenze, significati, saperi**¹⁹ in cui il singolo allievo, anche quello solitamente più debole o disincantato, possa vedere crescere il senso di autostima e di autoefficacia.²⁰

In questo modo il docente nella sua pratica quotidiana può cercare di sanare la frattura persistente tra apprendimento scolastico e saperi sociali. La scuola dovrebbe preparare alla vita proprio grazie al mezzo culturale a sua volta rivestito di una funzione formativa realmente significativa, ovvero proponendo conoscenze ed esperienze di apprendimento che si rapportino concretamente con le mappe mentali degli studenti in senso attivo e dinamico, modificandole in parte, e non solo offrendo un insieme di nozioni decontestualizzate.²¹

Si profila in tal senso l'importanza della riflessione metacognitiva, per cui la persona in formazione è messa in grado di divenire consapevole in prima persona sia delle modalità di svolgimento dei propri criteri conoscitivi sia delle proprie competenze sociali nell'interazione e negoziazione di significati. Ovviamente, come ho già avuto modo di esporre nel paragrafo sul modello didattico-teorico di riferimento, a fare la differenza è come sempre la capacità del docente di gestire adeguatamente la propria programmazione nella consapevolezza dell'unicità di ogni relazione educativa.

¹⁷ Cfr. G. BERTAGNA, S. GOVI, M. PAVONE, *POF. Autonomia nelle scuole e offerta formativa*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 210-231.

¹⁸ Cfr. E. DAMIANO, *L'azione didattica*, Roma, Armando, 1993, pp. 212 – 38.

¹⁹ Cfr. C. PONTECORVO, A. M. AJELLO, C. ZUCCHERMAGLIO, *Discutendo s'impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Roma, Carocci, 1999, pp. 73 – 96 e A. R. Colasanti, *Star bene a scuola: la promozione di comportamenti sociali positivi*, in «Orientamenti pedagogici», vol. n. 49, n.4 (292), luglio-agosto, 2002, pp. 595 – 610.

²⁰ Cfr. A. PALMONARI, *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino, 1997, pp. 76 – 87 e 271 – 290.

²¹ Cfr. M. PELLERAY, *Op. Cit.*, pp. 166 - 172.

I.4.b La multimedialità. <Educazione con i media ed ai media, approccio strumentale e contenutistico>:

La scelta della multimedialità ha offerto la possibilità di fornire documentazione di quella dimensione complessa e moderna, che caratterizza la sensibilità romantica nella sua pluralità di suggestioni, atteggiamenti psicologici e prospettive inerenti tutti i settori artistici attraverso la presentazione simultanea di molteplici contenuti e codici espressivi. Infatti, durante la stesura del progetto è nata spontaneamente in me l'esigenza di inserire qualche piccolo contributo documentario dedicato alla produzione musicale e pittorica del tardo '700 e del Romanticismo ottocentesco europeo, in quanto tali ambiti espressivi appaiono non meno fecondi di risultati estetici e di significati culturali, rispetto alla coeva produzione letteraria.

L'analisi di tali linguaggi artistici ha avuto il merito di stimolare collegamenti con l'ambito letterario attraverso la sollecitazione di suggestioni visive e uditive. L'idea ha incontrato il favore della docente titolare, ma le modalità concordate inizialmente mi sono sembrate piuttosto empiriche e non ben calibrate tematicamente al percorso sui testi.

Durante un colloquio precedente il tirocinio, il supervisore, che nella sua prassi didattica lavora a percorsi di questo genere,²² mi ha proposto di creare una presentazione multimediale attraverso il programma *Power Point*. Dal canto mio ho accolto la proposta pensando a un momento di confronto diretto con la classe successivo alla proiezione di diapositive commentate, per favorire l'apporto di contributi personali dei ragazzi nel trovare corrispondenze e continuità tra codici artistici espressivi artistici diversi, ma ruotanti attorno al medesimo contesto socio-culturale. Pertanto, affronto qui brevemente e senza la pretesa di esaustività le questioni relative alla scelta di strumenti multimediali all'interno di un percorso letterario.²³ Determinante è un'idea allargata di **intertestualità**,²⁴ data dalla presenza di "testi-documenti", rappresentati anche dalle opere d'arte²⁵ e da quelle musicali,²⁶ dotate di una loro precisa struttura tematica, sintattica e

²² Tali percorsi sono disponibili on line sul sito del docente e per quanto riguarda quello tematico sul Romanticismo, confrontarmi con un lavoro così completo mi ha offerto un supporto opportuno per scegliere quali opere pittoriche e brani musicali inserire nella mia presentazione e come realizzare al meglio le didascalie tematiche.

²³ Basti pensare al dibattito esistente sui modelli di socializzazione legati ai media, sintetizzabile nella posizioni di S. Morcellini e M. Martelli, secondo cui i media ed il gruppo dei pari hanno sostituito le fonti educative tradizionali - famiglia e scuola - scavalcando la mediazione degli adulti. Ciò secondo Morcellini produce una *socializzazione libera*, ovvero i ragazzi acquisiscono autonomamente gli elementi utili alla loro formazione, mentre secondo Martelli è indice di una *socializzazione leggera*, ovvero non realmente autonoma e priva di criticità, dal momento che i soggetti in formazione non hanno strumenti adeguati per valutare in senso critico le esperienze e le informazioni derivate dai media, bensì necessitano di una mediazione da parte degli adulti. Su questo argomento cfr. L. FISHER, *Op. Cit.*, pp. 84 – 92.

²⁴ Dal punto di vista didattico ciò risponde in modo particolarmente adeguato al *principio di integrazione* - legato all'apprendimento ed alla progettazione didattica - che favorisce i collegamenti orizzontali tra i saperi e la problematizzazione delle conoscenze, cfr. M. PELLERREY, *Op. Cit.*, Torino, SEI, 1983, p. 186 e seg.

²⁵ In riferimento al rapporto tra arti figurative e letteratura un punto di vista molto accattivante è offerto da Cesare Segre, in C. SEGRE, *La pelle di San Bartolomeo. Discorso e tempo nell'arte*, Torino, Einaudi, 2003, pp.134. L'insieme di saggi è centrato sulle problematiche legate alla definizione di cosa siano in senso tecnico il *linguaggio dell'arte* inteso come compresenza - o no, secondo i punti di vista tutt'altro che univoci dei critici d'arte - di comunicazione/informazione e principio estetico (ovvero come ricerca di significato e valore formale insieme) e la possibilità di traduzione di un linguaggio artistico in uno letterario e viceversa (prospettiva spaziale che diviene temporale e all'inverso, per cui un testo può dare il senso della spazialità di un'immagine attraverso opportuni strumenti retorici e un quadro può inserire al suo interno tracce di temporalità, quindi narrazione).

²⁶ Per ciò che riguarda la musica è palese che da sempre essa rappresenta ad ogni livello e genere, se non risponde esclusivamente ad operazioni commerciali, un veicolo di modi di sentire universali, di mutamenti sociali, storici ed ideologici, di tradizioni popolari. Anche in questo caso sussiste un forte legame presente tra musica e letteratura fin dall'antichità sia nella comune ricerca di stilemi metrici, ritmici e retorici sia per l'ispirazione suscitata da alcuni temi o figure letterarie in taluni compositori e autori di ogni epoca. Proprio nel corso della progettazione del tirocinio ne ho fatto esperienza documentandomi per la scelta dei brani da far ascoltare in seguito alla trattazione del *Faust* di Goethe in particolare servendomi di AA.VV., *Il mito di Faust e la musica nel secolo XIX* in J.-J. NATTIEZ (a cura di), *Enciclopedia della Musica Einaudi, 2° volume – il sapere musicale*, Torino, Einaudi, 2002, pp. 1002 – 1021.

semantica, spesso in relazione con quella letteraria e dal potere comunicativo forte tanto quanto quello della parola poetica.

In principio, la proposta ha trovato un po' scettica la docente titolare, perché aveva sperimentato in passato l'utilizzo di strumenti multimediali con scarsi risultati; ciononostante potuto realizzare parte dell'intervento con questa modalità. Per quanto mi riguarda, io sono favorevole all'impiego didattico della multimedialità, perché si rivela un mezzo indispensabile e vincente nella scuola odierna,²⁷ che consente di costruire le lezioni utilizzando strumenti ben noti ai ragazzi, in particolar modo il computer, dal momento che gli adolescenti (e non solo) sono sempre più avvezzi a navigare in rete, esprimersi attraverso i *blog*, le *chat-lines* e così via.²⁸

Senza contare che in questo *modus operandi* è presente il vantaggio di poter creare materiali didattici maggiormente fruibili da parte degli studenti, dove anche i concetti astratti, proposti e analizzati nelle lezioni frontali, vengono ricostruiti con l'impiego di linguaggi iconici.²⁹

Una **tabella categoriale**, sul modello di quella riportata qui di seguito,³⁰ da analizzare in gruppo avrebbe potuto essere importante per allestire una fase più interattiva del lavoro e un'attività **in chiave costruttivista** (didattica per concetti di **Elio Damiano**) inserita nella presentazione della cultura romantica.

²⁷ Cfr. R. MARAGLIANO, *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Bari, Editori Laterza, 1998, capp. II e III. Il principio fondante di questi capitoli è l'idea, comune alla didattica e agli altri campi di applicazione dei media, per cui la multimedialità è un terreno di confluenza di tre grandi tradizioni: stampa, audiovisione ed interattività.

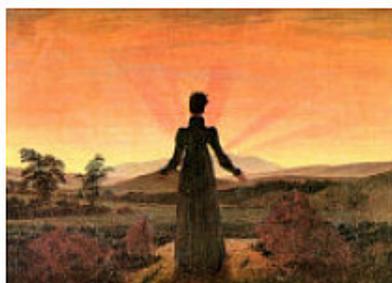
²⁸ Proprio nel corso S.I.S. di «Applicazioni informatiche per le discipline umanistiche» ho potuto sperimentare direttamente i diversi tipi di attività realizzabili in questo ambito (sitografia specializzata e affidabile; programmi appositi per la ricerca lessicale all'interno dei testi finalizzata alla realizzazione di percorsi tematici o alla lettura guidata di opere; costruzione laboratoriale di ipertesti, mappe concettuali, ecc.). Del resto, negli stessi corsi disciplinari siamo stati sempre invitati a tenere conto dello strumento informatico come supporto nella nostra attività didattica sia come risorsa per noi sia come strumento di supporto per gli allievi, perché è applicabile in modo versatile ad ogni campo del sapere.

²⁹ Cfr. R. MARAGLIANO, *Op. Cit.*, capp. IV e V. I suoni e la scrittura secondo l'autore possono essere intesi come spazi fondamentali e dialettici del nostro universo cognitivo. E' ciò che alcuni definiscono *multimedialità integrata* o *ipermedia* in contrapposizione alla produzione di ipertesti prevalentemente a carattere testuale (cfr. A. PAROLA, *Sperimentare la relazione in Rete* in R. GRIMALDI, *Le risorse culturali della Rete*, Milano, Angeli, 2003, pp. 43 – 65).

³⁰ Cfr. http://robertocrosio.net/DIDATTICA_IN_RETE/II%20romantico%20come%20categoria%20concettuale%20spontan

Romantico**Non romantico**

L'interrogazione della luce nascente /
Apertura / ammirazione religiosa / abbandono



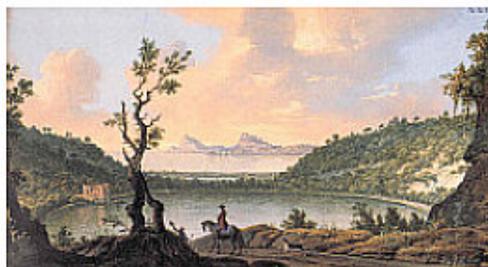
Friedrich; Donna all'alba

La perlustrazione del limite / Indistinzione /
Nebbia come ostacolo / proiezione sull'infinito /
Esclusione / Divario io-natura



Friedrich; Viandante sul mare di nebbia

Il vedutismo / Scorgere con un'occhiata /
Distendersi con la vista sul paesaggio
per coglierlo sinteticamente



Fabris, Veduta del Vesuvio

Scene di vita in un paesaggio caratteristico
Inclusione / congiunzione / completamento /
protezione della natura come cornice



Saverio Della Gatta, Veduta di Posillipo

I documenti iconografici, presentati in **chiave contrastiva** possono essere accompagnati da **brevi illustrazioni dei soggetti pittorici** (configurazione di campo visivo e dello spazio pittorico illustrativo corrispondente, prospettive, richiamo a modelli e temi, particolari e differenze anche minime nei soggetti simili per genere....). Tali **micronarrazioni** guidate dalla **perlustrazione dell'immagine e dalla rievocazione di potenziali sfere esperienziali/ emozionali di tipo analogico** (es. trovarsi davanti ad un paesaggio montano, pensare ad una partenza da un porto, riflettere sulle modalità di un abbraccio o di un bacio....) faciliterà la **ricostruzione della situazione/evento**, del **pretesto rappresentativo o espressivo dell'artista**. Inoltre farà emergere con l'aiuto dell'insegnante anche una **sfera di significati specifici, mutuati da significanti iconici ed eventualmente musicali, talora inediti al bagaglio culturale e semantico degli alunni (nuovi schemi interpretativi della realtà)**. Mappe mentali, cognitive e concettuali aiuteranno a poi a realizzare le concettualizzazioni specifiche, per definire opportunamente i caratteri distintivi della poetica e della categoria psico-filosofica di "romantico", via via coinvolta nella trattazione e nella negoziazione di significati.

Del resto, il **concetto di romantico è categoria concettuale ancora presente nella sensibilità corrente** e trova spazio innanzitutto nei significati spontanei del nostro linguaggio comunicativo. Occorre lavorare

partendo da questo livello, facendo emergere le **parole chiave** che già esistono nelle mappe mentali spontanee degli studenti, per precisare le loro **matrici cognitive** (integrandole e ristrutturandole) anche con l'impiego commentato di documenti iconografici (dipinti della scuola romantica del primo Ottocento e di fine '700, quali le opere di Goya, David, Hayez, Delacroix, Turner, Gericault...). In questo senso occorre **un po' abbandonare la visione prettamente storicistica, che si preoccupa unicamente di commentare il testo letterario a livello diacronico e trascura la sincronia e soprattutto gli sviluppi e le articolazioni strutturali della categoria tematica di romantico, intesa anche in chiave attualizzante.** Se l'impostazione storicistica considera il romanticismo unicamente un movimento o una corrente artistico-culturale, da contestualizzare, una valenza psico-filosofica di questo concetto, può **delimitarne l'ambito semantico agendo su coppie contrastive** del tipo:

ROMANTICO	NON-ROMANTICO
Tensione, come dinamica del desiderio sempre rinascente, immedesimazione, coinvolgimento con la natura mai pacificamente acquisito Proiezione su nuove dimensioni affettive ed emozionali dell'interiorità	Armonia, appagamento, ricerca di norma. Equilibrio formale, idealizzazione, attaccamento ai modelli ed ai codici espressivi della tradizione
Passato come storia anche leggendariamente rivissuta	Passato come mito, universalmente interpretato
Natura come versante dell'animo, come oggettivazione degli stati d'animo	Natura come sfondo ordinato dell'azione umana o come cornice del mito

Accanto alla storicizzazione occorre dunque **ri-attualizzare** le categorie della sensibilità ottocentesca (io / natura, infinito, eroismo/ titanismo, immaginazione / fantasia, arte popolare, storia...), scomodando anche **l'estetica, intesa come configurazione concettuale delle varie rappresentazioni della realtà e della loro fruizione mentale ed emozionale.**

Solo la multimedialità offre la possibilità di questa **immersione sintetica nelle rappresentazioni storiche della realtà** fornite dai vari linguaggi artistici, preparando alla **concettualizzazione** ed alla **tematizzazione.**

Nei ragazzi sorge parallelamente l'interesse per il processo che ha portato alla creazione di un determinato percorso, soprattutto con la richiesta delle fonti da cui sono tratte le immagini, i suoni utilizzati, i testi. Questo aspetto non è certo di poco conto, dal momento che educare attraverso i media significa anche "educare consapevolmente ai media",³¹ ovvero alla loro corretta fruizione dal momento che servirsene non significa né snaturare o distorcere i contenuti né rimanere passivi di fronte alle "regole" del mezzo utilizzato, ma attuare un impiego attivo della tecnologia, di cui non sempre né docenti né discenti sono pienamente consci. Per questo motivo sarebbe opportuno in primo luogo che i docenti imparassero a gestire i media

³¹ Cfr. P. C. RIVOLTELLA, *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Roma, Carocci, 2001, pp. 17 - 65.

conoscendone le dimensioni contestuali,³² le funzioni operative avanzate che permettono di ottimizzarne le possibilità, valutando vantaggi e limiti e rischi presenti nell'uso di tali strumenti e operando uno screening delle fonti prima persona

In secondo luogo, come nel processo di mediazione delineato per la lezione euristica, i docenti dovrebbero insegnare ai loro allievi, il modo migliore per servirsi dei media coinvolgendoli nella **progettazione** dei prodotti multimediali, ancor prima che nella loro realizzazione, in quanto tale operazione è dotata di una forte valenza didattica, capace di evidenziare in forma preventiva l'articolazione strutturale dell'argomento e le sue interne relazioni. Progressivamente, nella fase di realizzazione dell'ipermedia, si configura del resto tutta la ricchezza di significati, che si legano in chiave analogica, reticolare e contrastiva, ai vari nuclei concettuali del tema trattato.³³

In questo tipo di attività si verifica una partecipazione più viva e più autonoma degli studenti creatori e fruitori nello stesso tempo del prodotto nella direzione di un suo uso critico, selettivo, cosciente ed attivo³⁴; uso che poi si estende all'impiego critico dei media in genere. Tali considerazioni valgono naturalmente anche per il docente che usa i media. Personalmente, a livello operativo ho constatato che costruire un ipertesto non significa solo inserire immagini, suoni e didascalie, in relazione e a criteri grafici, ma che occorre innanzitutto scegliere con precisione le fonti da cui si traggono i contributi informativi, seriandoli, categorizzandoli, affiancandoli opportunamente in base a logiche di confronto, similarità, analogia o contrasto. Per quanto mi riguarda, ho rivisto la parte dedicata all'arte romantica sul mio libro di testo delle scuole superiori³⁵ e ho selezionato le immagini da utilizzare ricavandole attraverso motori di ricerca (per es. <http://images.google.it/>). Invece, per quanto riguarda i brani musicali, mi sono avvalsa di registrazioni *midi*, trasferite dall'archivio di un sito inglese specializzato (<http://classicalarchives.com>). Per la scelta dei compositori e dei brani mi sono avvalsa della competenza in materia di un collega S.I.S. esperto musicologo. Tale lavoro di seriazione ed organizzazione del materiale ha comportato notevole impegno in termini di tempo e documentazione nell'intento di soddisfare l'esigenza concreta di indirizzare la classe verso una lettura più articolata della cultura romantica, capace di stimolare attraverso continui confronti del materiale iconografico con i testi letterari, un interesse più ampio ed integrato per questa cultura, per trasformarsi talvolta in una forma autentica di piacere estetico.

I.4.c Il manuale in adozione:

Ho esaminato con attenzione il manuale in adozione (S. GUGLIELMINO – H. GROSSER, *Letteratura italiana*, Casa editrice Principato) e le relative scelte antologiche per capire come poterlo sfruttare al meglio utilizzando alcuni criteri valutativi appresi nel corso dei laboratori disciplinari S.I.S.

³² P. C. RIVOLTELLA, *Op. Cit.*, pp. 25 – 32 e 51 – 53.

³³ Si tratta di un approccio costruttivista, cfr. P. C. RIVOLTELLA, *Op. Cit.*, pp. 55 – 59.

³⁴ Si tratta di un approccio costruttivista, cfr. P. C. RIVOLTELLA, *Op. Cit.*, pp. 55 – 59.

³⁵ G. C. ARGAN, *Arte Moderna*, Sansoni per la scuola, 1989, pp. 3 – 65. Inoltre, ho trovato molti spunti, che mi hanno aiutata a semplificare i concetti di Argan, in un esauriente approfondimento contenuto in M. SANTAGATA, L. CAROTTI, A. CASADEI, M. TAVONI, *Il Filo rosso*, vol. 2, Laterza, Bari, 2007, pp. 19 – 25.

1. Dal punto di vista *dell'impostazione e della metodologia*, il manuale segue una suddivisione in **moduli crono-storici** comprendenti unità didattiche a diversa focalizzazione (profilo d'autore, incontro con l'opera, analisi del contesto storico e culturale, analisi di un genere letterario o di una tematica) secondo il metodo incoraggiato dal programma ministeriale. La trattazione degli argomenti avviene in parallelo per la letteratura straniera e quella italiana attraverso una buona selezione di testi.³⁶ A ciò si aggiungono dettagliate ed esaustive introduzioni riguardo al contesto storico-letterario di riferimento, che possono aiutare gli studenti durante lo studio personale a rielaborare in modo più sistematico gli argomenti. Tuttavia, ad inficiare questa organizzazione interna innovativa e duttile concorrono alcuni limiti: la quasi totale assenza di indicazioni preliminari ai singoli moduli su requisiti di base ed obiettivi; la mancanza di strumenti atti a migliorare la fruibilità del testo da parte degli allievi: bibliografia e sitografia; schede critiche o di approfondimento (ridotte a riquadri circoscritti in calce ai testi); un efficace apparato iconografico. Anche la struttura grafica della pagina a mio avviso è scarsamente funzionale alla memorizzazione, senza la presenza adeguata di alcun criterio visivo che favorisca l'individuazione di concetti/parole-chiave ed eviti al testo una certa monotonia. Nonostante ciò, il livello di leggibilità e la chiarezza del linguaggio sono risultati buoni così pure quello dell'attendibilità disciplinare, anzi per certi aspetti le informazioni sembrano assumere un carattere molto schematico, pur di garantire la piena comprensione delle informazioni e dei concetti.³⁷
2. Dal punto di vista *dell'analisi e dell'apparato testuale*, come ho già detto le scelte antologiche sono valide e corredate da un discreto apparato introduttivo (informazioni di contesto a vario titolo: genere, autore, storia e fortuna, aspetti estetici e contenutistici peculiari) e di note lessicali, metriche e stilistiche di supporto ai testi. Tuttavia, anche in questo ambito mi sono sembrati **carenti alcuni aspetti relativi ai materiali didattici**: le proposte di esercitazione mi sono parse poco aggiornate per rispondere alle richieste di produzione di varie tipologie testuali, sollecitate dai nuovi esami di Stato (produzione di saggi brevi, articoli di giornale, analisi articolate del testo) né in grado di fornire spunti per elaborazioni creative atte ad individuare relazioni tra il testo letterario in questione e altre opere, la sensibilità e l'immaginario odierni o l'esperienza personale del lettore. Infine, i passi non sono corredate di una bibliografia aggiornata delle edizioni più autorevoli, in modo da invogliare alla lettura integrale delle opere né una scelta di pagine critiche che permetta al docente collegamenti interdisciplinari.

Quindi, sulla scorta di questa analisi preliminare ho scelto di integrare il più possibile il manuale abbandonando un suo utilizzo sistematico in favore di uno più accessorio segnalando di volta in volta ai

³⁶ Ho integrato i testi proposti nell'antologia solo in due casi: W. Schlegel *Frammenti, 116, Che cos'è la poesia romantica* e il dialogo tra Faust e Mefistofele tratto dal *Faust* di Goethe, riportato in forma di racconto e non di dialogo teatrale.

³⁷ Credo che questo dipenda dal fatto che spesso, come mi ha detto anche la docente titolare nel corso del tirocinio osservativo, i testi di letteratura – anche di buon livello – per le scuole professionali adottano volutamente un basso profilo che punta a semplificare i contenuti il più possibile attraverso una tipologia e una quantità d'informazioni che può sembrare anche banale per un ordine di scuola superiore e a discapito di altri sussidi didattici, ma nata dal presupposto che spesso la situazione di base degli allievi è davvero molto precaria e mai da dare per scontata.

ragazzi le pagine più utili dove ritrovare i concetti esaminati e discussi insieme in modo più ampio nel corso delle lezioni. In particolare ho utilizzato molto la lavagna per schematizzare con schemi grafici e sintesi concettuali, anche qui il più possibile attraverso il coinvolgimento diretto dei ragazzi, alcuni degli argomenti-chiave. Mi è apparso in tal modo più facile che la classe potesse avere visivamente chiari i concetti, per poi ritrovarli in maniera più argomentata sul manuale. Infine, per ciò che concerne la presentazione del contesto storico e letterario ho basato la mia trattazione anche su altri testi scolastici indicati nella bibliografia.

PARTE SECONDA: PROGETTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO

II.1 Contesto di indirizzo e di classe in cui si inserisce l'intervento didattico:

II.1.a La scuola:

L'intervento di tirocinio attivo si svolge in una IV odontotecnici dell'I.P.I.A. "G. PLANA" di Torino, scuola storica situata nel cuore di uno dei quartieri più dinamici della città: la circoscrizione "San Paolo". Oltre alla sede centrale, esistono due succursali dell'istituto: all'interno del quartiere "Vallette" (anche questo molto vasto e altrettanto noto, purtroppo, per la sua problematicità) e dell'omonima Casa Circondariale. Sia nel caso della sede centrale sia in quello delle succursali, i quartieri in cui sono ubicati gli edifici influenzano molto la tipologia dell'utenza. Infatti, la popolazione studentesca è di varia estrazione sociale e culturale e non si limita solo ai residenti in zona o in città, tanto che sono molti gli studenti pendolari. Per di più, la scuola conta un cospicuo numero di studenti stranieri, che scelgono la formazione professionale, per conseguire una specializzazione finalizzata ad un rapido inserimento nel mondo del lavoro. Tra le azioni maggiormente rilevanti da parte dell'Istituto, ci sono i rapporti intessuti direttamente con le Circoscrizioni cittadine a cui appartengono le due sedi per il potenziamento dell'obbligo formativo contro la dispersione, un enorme problema in particolare proprio a danno delle scuole tecniche e professionali. Pertanto, l'attuale ricca offerta formativa, composta da diversi indirizzi professionalizzanti (Elettrico, Meccanico, Mobile e artigianato, Odontotecnico) contribuisce a tenere alta la vitalità della scuola, che nel corso degli anni si è tenuta al passo con i cambiamenti del tessuto socio-economico cittadino, accompagnando i percorsi canonici di studio con l'attivazione di molteplici attività extracurricolari, come il corso d'italiano per stranieri e lo studio pomeridiano guidato, volte espressamente ad arginare la dispersione venendo incontro agli studenti con situazioni precarie. Tuttavia, rimane comunque difficile fare sì che l'utenza in entrata concluda il percorso formativo, tanto che il tasso più alto di abbandoni avviene al termine del II anno, quindi neanche dopo il conseguimento della qualifica professionale. In questa fascia d'età sono soprattutto i maschi italiani a lasciare gli studi, mentre le femmine (in maggioranza le ragazze di origine straniera di provenienza nordafricana) spesso abbandonano a metà del I anno post-qualifica. Pertanto, l'istituto è impegnato anche sul versante di una migliore e più efficace sinergia tra famiglie e personale scolastico per arginare questo problema. Attraverso il funzionale sito della scuola, è possibile esaminare tutte le iniziative concrete di recupero, ri-orientamento, aumento della capacità professionale dei corsi e anche le istanze di cooperazione con i maggiori esponenti di artigianato e industria della Regione per l'inserimento nel mondo del lavoro degli studenti in uscita dopo il regolare corso di studi.

II.1.b La classe tra situazione di partenza e bisogni formativi:

La classe è la stessa in cui ho già effettuato il tirocinio osservativo l'anno scorso. Nonostante la diminuzione numerica rilevante dovuta ad alcune bocciature ed abbandoni, tra i 20 componenti attuali permane una netta maggioranza maschile (16 maschi e 4 femmine) che, per ciò che concerne le relazioni all'interno del gruppo classe, rappresenta anche l'elemento più esuberante e compatto, essendo forti tanto i

legami allargati quanto quelli tra compagni di banco. Tuttavia, le ragazze si dimostrano una risorsa altrettanto fondamentale per un certo equilibrio del gruppo, sebbene i rapporti tra loro appaiano meno coesi e si senta in minor grado la loro presenza anche dal punto di vista della partecipazione didattica, che vede i maschi molto più disposti ad intervenire prontamente durante le attività in classe. Più in generale il gruppo come l'anno passato continua a presentare problemi disciplinari nelle relazioni con gli insegnanti, eccettuata proprio la docente di Italiano e Storia con la quale invece hanno un rapporto molto stretto, a volte conflittuale, ma fondato sul rispetto di precise regole e sull'interazione costante.

Inoltre, è bene ricordare che a rendere la situazione alquanto difficile da gestire contribuiscono diversi contesti di provenienza, tra cui la presenza di diversi ragazzi stranieri, senza contare alcune condizioni individuali difficili per svariati motivi di natura familiare o relativa a stati di salute precari. Con questi presupposti, è facile comprendere come anche dal punto di vista prettamente didattico, la situazione di partenza ed il rendimento siano molto diversi da allievo ad allievo e alquanto discontinui anche nelle singole situazioni.

Purtroppo, le materie letterarie sono quelle che soffrono di più di questa disomogeneità, infatti la condizione generale di partenza in materia di conoscenze e competenze linguistiche e letterarie è molto fragile. Dal punto di vista linguistico, la docente non ignora le necessità di fondo della classe, ma ciò avviene senza una precisa programmazione didattica, se non nella misura in cui si tratta di preparare i ragazzi alla prima prova dell'esame di Stato, permettere loro la comprensione del manuale o metterli in grado di analizzare in modo semplificato testi di diverso genere. Di conseguenza, anche sul versante letterario non si ha una situazione migliore, anzi essa è peggiorata dal fatto che, per decisione del dipartimento di lettere, in III le classi studiano il Novecento sia in letteratura sia in storia e ciò costituisce il programma d'esame per il conseguimento della qualifica professionale. Quindi, ripetono il medesimo programma in V, mentre in IV studiano la letteratura del XVIII e del XIX secolo, senza colmare la 'falla' sulla letteratura dalle origini e il XVII secolo. Secondo il parere della docente, che più e più volte ha sollevato la questione in sede di collegio docenti, ciò costituisce una grave pecca, cosicché nelle sue classi una buona parte del I quadrimestre trascorre nella rassegna dei contesti, autori e testi più importanti fino al XVII secolo. Tuttavia, queste ottime premesse sono inficiate dal fatto che, a mio avviso, in un'attività di recupero di questo genere occorre una programmazione articolata fondata su scelte tematiche e testuali significative, (soprattutto il lavoro sui testi risulta essere marginale). Invece, l'intento dichiarato dalla docente è di fornire una panoramica in senso generico sul materiale letterario dalle origini fino al XVII secolo, che, a mio avviso, è controproducente in due sensi. In primo luogo, da un punto di vista didattico, il percorso di recupero dovrebbe potersi connettere significativamente con il programma vero e proprio del quarto anno, per cui si potrebbe isolare una tematica e seguirne lo sviluppo diacronico attraverso autori e generi diversi.

In secondo luogo, non è stimolante per i ragazzi, poiché risulta disomogeneo e dispersivo. In altre parole, mancano prospettive culturali e concettuali di più ampio respiro e compattezza tra contenuti, strumenti e obiettivi. Questo sia detto soprattutto in vista di una meta quanto mai trasversale: formare un gusto per la letteratura, godibile anche fuori del contesto scolastico come "bene personale".

Perciò, è ben evidente che intervenire su queste basi non è stato affatto facile. Tuttavia, credo anche che lavorare in una situazione problematica o con un docente accogliente che abbia un metodo molto diverso da quello che si sente come proprio, non debba costituire motivo di rinuncia su tutta la linea e a priori. Invece, bisogna ancor più provare a realizzare un intervento diverso misurando la propria capacità di “mettersi in gioco” e tentare strade un po’ meno convenzionali rispetto con il fine di creare motivazione.

Del resto ho confidato nel fatto che, come ho potuto appurare durante le ore di osservazione, la maggior parte degli allievi si sforza di mantenere alto il livello d’attenzione, prendendo appunti, intervenendo attivamente per rispondere a eventuali domande poste dall’insegnante o per richiedere chiarimenti. Tuttavia, c’è bisogno di una guida e di una sollecitazione costanti, soprattutto per evitare che gli elementi più fragili si lascino andare alla disattenzione. In questo senso, quindi, inquadrare in che modo utilizzare al meglio le risorse emotive è risultato importantissimo su cui fondare il piano relativo ai contenuti, sebbene il tempo a mia disposizione sia stato inevitabilmente ridotto.

II.2 Scelta dei contenuti in base alla programmazione dell’insegnante titolare e ai requisiti di base degli studenti a cui si rivolge:

Ho concordato insieme alla docente accogliente l’ambito dell’intervento, che rientra nel suo piano di lavoro annuale, anzi si configura come uno dei momenti più rilevanti della programmazione dell’anno scolastico in corso. Durante la fase di stesura, abbiamo discusso in modo ampio. Da questo confronto sono emerse due modalità di procedere diverse. La professoressa, come ho già affermato, non ama programmare gli interventi in modo articolato, mentre per me è fondamentale.

Dunque, da parte sua la docente titolare mi ha precisato di voler puntualizzare la descrizione di un chiaro quadro contestuale riguardo la nascita e lo sviluppo della letteratura romantica in Europa con un *focus* su Goethe, autore che ritiene centrale per comprendere il Romanticismo. Soprattutto, dal suo punto di vista, è importante cercare di semplificare estremamente la definizione dei concetti chiave della sensibilità romantica e l’analisi testuale. Le esigenze della tutor, nascono da uno sguardo molto lucido sui bisogni formativi ed i limiti della classe, ma non mi hanno impedito di pensare a come realizzare un percorso non approssimativo né privo di un’attività sui testi. Inevitabile la difficoltà sulla scelta di quale dimensione trattare del Romanticismo (storica o filosofica/psicologica), di quali concetti-chiave e quali testi, quando si deve affrontare un argomento così poderoso avendo a disposizione un tempo ridotto.³⁸

Pertanto, con uno sguardo ai possibili interessi della classe, alla parte del programma già svolta e a quella successiva, ho scelto di privilegiare la categoria più storica e psicologica del Romanticismo (soggettivismo, rapporto io-natura, titanismo, poesia sentimentale, irrazionale). Di conseguenza, restringendo il campo, ho potuto inquadrare meglio autori e testi da trattare, pensando concretamente a creare un valido terreno preparatorio al *focus* su Goethe, punto d’arrivo del percorso, nonché autore affascinante e rappresentativo del periodo, ma altrettanto problematico da trattare nella limitatezza del tempo scolastico per la sua pluralità ispirativa e di modi espressivi.

³⁸ Si trattava anche di pensare in prospettiva rispetto alla trattazione del Romanticismo italiano da parte che sarebbe stato affrontato dalla docente subito dopo il mio tirocinio.

Appunto per questo, ho cercato di condurre la fase progettuale avendo sempre ben chiaro che un intervento didattico non è mai esaustivo ed esente da miglioramenti, ma deve comunque andare nella direzione della chiarezza operativa e della giustificazione delle scelte didattiche operate.

II.3 Descrizione e modellizzazione dell'intervento didattico effettuato:

Qui di seguito riporto lo schema di programmazione degli interventi così come è stato concordato con la docente titolare. Nella scansione delle lezioni e delle ore ho accorpato le lezioni per affinità tematica, mentre ho distinto nella colonna dei contenuti gli argomenti dei singoli interventi.

LEZIONI	TEMPI	CONTENUTI	STRUMENTI
I e II	3 ore (1+2)	<p><u>I lezione:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicitazione delle modalità d'intervento: durata, argomento, obiettivi e strumenti. ▪ Brainstorming sull'aggettivo romantico ▪ Definizione di Romanticismo in chiave storicistica e come categoria psicologica ▪ Asse cronologico di sviluppo del Romanticismo ▪ Linee cronologiche del contesto storico di riferimento. <p><u>II lezione:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Brainstorming sulla lezione precedente ▪ Definizione dei rapporti con Illuminismo e Neoclassicismo: analisi delle parole chiave sentimento e poesia sentimentale. ▪ Lettura guidata dei seguenti testi: <ul style="list-style-type: none"> ▫ J. J. Rousseau, da <i>Le passeggiate del pensatore solitario, quinta passeggiata</i>³⁹ ▫ A. W. Schlegel, da <i>Corso di letteratura drammatica</i>, Poesia cristiana, poesia melanconica; da <i>Frammenti e Lettera sul romanzo</i>, Poesia sentimentale e fantastica. ▫ A. W. Schlegel, <i>Frammenti</i>, 116, Che cos'è la poesia romantica (fotocopia) ▫ J.J. Winkelmann, da <i>Storia dell'arte nell'antichità</i>, La statua di Apollo. ▪ Illustrazione delle tematiche più importanti del romanticismo. ▪ Sintesi degli orientamenti letterari del Romanticismo in poesia e prosa. 	<p>Appunti Libro di testo Lavagna</p>
III e IV	2 ore (1+1)	<p><u>III lezione:</u> Romanticismo inglese:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introduzione ai caratteri generali 2. Lettura e analisi dei testi: Macpherson, <i>I canti di Ossian</i> Keats. <i>Ode a un'urna greca</i> <p><u>IV lezione:</u> Tematizzazione attraverso presentazione in PPT:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Opere di Ingres, Blake, Delacroix, Géricault, Friedrich, Turner, Goya, David, Canova. 2. Brani musicali ascoltati: <ul style="list-style-type: none"> ▫ Chopin, <i>Ballata, op. 23 in Sol minore; Notturmo, op. 9 n. 1 in Si bemolle minore</i> ▫ Wagner, <i>L'Olandese Volante</i> 2. Dibattito con la classe 	<p>Appunti Libro di testo Supporto multimediale per presentazione in Powerpoint</p>
V	2 ore	<p><u>V lezione:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sturm und drang e Romanticismo tedesco: caratteri generali ▪ Goethe: biografia e rapporto con Sturm und drang; <i>I dolori del giovane Werther</i>. Analisi dei testi per gruppi e commento al testo 	<p>Appunti Libro di testo Lavagna</p>
VI	2 ore	<p><u>V lezione:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Goethe, Faust: argomento e fortuna dell'opera; lettura e 	<p>Appunti Fotocopie</p>

		analisi del testo 2. Ascolto di: □ Litz, <i>Mephisto walzer</i> N.1 per pianoforte □ Berlioz <i>Symphonie phantastique</i> , op. 14, <i>Songe d'un nuit de sabbat</i>	Supporto multimediale
IX	2 ore	verifica	semistrutturata
X	1 ora	restituzione e correzione verifica	

Come si può notare dallo schema di programmazione, ho a mia disposizione solo due ore a settimana ripartite su due giorni, tranne che per la II, la V e la VI lezione della durata di due ore ciascuna.

Quanto alle metodologie, questi i procedimenti da me prescelti e volti a tentare di coinvolgere il più possibile i ragazzi durante le lezioni anche al fine di mantenere viva la loro attenzione:

- brainstorming
- lezione frontale e dialogata
- discussione guidata
- lettura, analisi e commento dei testi attraverso analisi individuali e di gruppo
- confronto generale sulle impressioni personali

Durante la fase di programmazione ho individuato alcuni requisiti di base ed obiettivi, che riporto sinteticamente qui di seguito:

❖ **Requisiti di base:**

Come ho già detto, alla classe mancano quasi del tutto le conoscenze in Storia ed in letteratura italiana fino al XVIII secolo. Invece, almeno per quanto riguarda il XVIII secolo, i riferimenti storico-letterari essenziali dovrebbero essere stati acquisiti, dato che sono parte del programma immediatamente precedente il mio intervento.

❖ **Obiettivi formativi:**

- Sviluppare nei ragazzi l'interesse per i documenti (testi, immagini, brani musicali) proposti durante l'attività di tirocinio e per le questioni legate all'analisi dell'opera artistica come mezzo di mediazione concettuale;
- Sensibilizzare i ragazzi sulla possibilità, attraverso lo studio della letteratura, di migliorare anche le proprie competenze in ambito linguistico (es. acquisizione di strumenti espressivi appropriati);
- Promuovere nei ragazzi la possibilità di riflettere sui fenomeni letterari collegandoli a quelli di altri ambiti artistici, quali le arti figurative e la musica, sviluppando una visione aperta a cogliere la correlazione della realtà e dell'arte, che produce un determinato immaginario culturale .
- Sviluppare, attraverso modalità interattive in classe, la sensibilità verso le peculiarità dei linguaggi espressivi di diversi ambiti artistici.

❖ **Obiettivi cognitivi:**

○ **Conoscenze:**

- Conoscere il significato del termine Romanticismo e le implicazioni concettuali ad esso collegate attraverso il rapporto con alcuni modelli culturali di riferimento (elementi di continuità o di frattura);
- Conoscere nelle sue linee generali il contesto storico riferito al Romanticismo
- Conoscere i principali temi e motivi del Romanticismo con particolare riguardo vero alcune tematiche e dimensioni che costituiscono la moderna prospettiva interpretativa della realtà (soggettivismo, rapporto io-natura, titanismo, poesia sentimentale, irrazionale).
- Conoscere i tratti fondamentali del Romanticismo inglese.
- Conoscere i tratti fondamentali del Romanticismo tedesco attraverso la poetica di Goethe e l'analisi di testi tratti da *I dolori del giovane Werther* e *Faust*;

○ **Competenze:**

- Sviluppare senso critico verso i testi e le immagini presi in esame a lezione per comprendere a fondo il messaggio proposto dall'autore;
- Sapersi esprimere con proprietà, in forma orale o scritta, ed attraverso un lessico adeguato, riguardo agli argomenti delle lezioni,
- Sapersi confrontare con un testo di letteratura e creare dei raffronti tra testi di autori diversi;
- Sapere operare collegamenti o confronti con ambiti del programma studiato in precedenza o con l'attualità;
- Riuscire ad inserire le opere di un autore nel contesto culturale di riferimento, mediante il riconoscimento di elementi distintivi presenti nella sua opera e riconducibili a quel particolare contesto;
- Migliorare la capacità di seguire le lezioni e prendere appunti, utilizzando il manuale per integrare quelle parti, che a lezione non potranno essere svolte, riflettere sulle questioni affrontate e proporre approfondimenti.

TEMPI	INSEGNANTE	ALLIEVO
<p>I intervento in classe (1 ora)</p> <p>Strumenti e sussidi didattici: Appunti Lavagna</p>	<p>➤ Che cosa fa in classe:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicherò alla classe i termini, la durata gli argomenti del mio intervento e le motivazioni per cui ho deciso d'inserire anche un piccolo percorso sull'arte e la musica romantiche. 2. Mi sembra opportuno iniziare con un lavoro sul lessico, per il quale utilizzerò anche la lavagna. Attraverso un brainstorming sull'aggettivo <i>romantico</i>, i ragazzi esprimeranno le prime idee che associano a questo termine. Sulla base di ciò, interverrò io per ricostruirne il ricco ambito semantico e collegarlo al significato di <i>romantic/ romantisch/ romantique</i> nelle culture inglese, tedesca e francese tra fine XVII e inizio XVIII secolo. Infatti, il termine (derivato da <i>romanz</i>, lingua neolatina in opposizione al latino e alle lingue germaniche, da cui <i>romanz/roman</i>, cioè "racconto, romanzo", in prosa o in versi). Sempre in riferimento al 	<p>Che cosa fa in classe:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prende appunti 2. Interviene per chiedere chiarimenti o per interagire in merito agli argomenti spiegati <p>Che cosa fa a casa: Ripassa gli appunti per verificare quanto ha capito</p>

genere del romanzo, in area inglese *romantic* designa verso la metà del '600 in senso spregiativo ciò che di fantastico, assurdo e falso vi era negli antichi romanzi cavallereschi di ascendenza medievale (chiamati appunto *Romance*). Alla fine del '700 perde progressivamente la sua connotazione negativa e indica un animo disposto alla fantasticheria e al sentimento, alla commozione e al paesaggio pittoresco (aspetti selvaggi, solitari e malinconici della natura). Quest'ultimo significato è attribuito da Rousseau all'aggettivo *romantique* nel suo romanzo *Nouvelle Héloïse*: un qualcosa di vago ed indefinito, ma senza alcun valore negativo. In area tedesca, invece, l'aggettivo *romantisch* indica il romanzesco ed il patetico della letteratura medioevale, ma perde gradatamente l'accezione negativa, senza però acquisire un preciso significato semantico. Gli scrittori e i filosofi che si raccoglievano intorno alla rivista *Athenaeum* usavano l'aggettivo per definire la letteratura moderna, nata dalla sensibilità formatasi nel Medio Evo, in contrapposizione alla visione di armonia e pienezza della cultura classica. Invece, l'anima moderna è lacerazione, senso doloroso di mancanza, derivante dal Cristianesimo, che ha introdotto il distacco dell'umano dal divino, del finito dall'infinito. Il termine *romantico* comincia perciò a designare uno stato d'animo di nostalgia per ciò che è lontano, indefinito, sconosciuto, e di tensione verso l'infinito. Questo *excursus* etimologico dovrebbe ricondurmi al brainstorming iniziale, permettendomi di evidenziare come alcuni dei significati scaturiti dalla classe, in realtà, facciano parte ancora adesso del nostro immaginario legato all'idea di *romantico*. In questo senso, il Romanticismo si profila come categoria storica, cioè secondo una prospettiva "psicologica", che intende un modo nuovo di percepire il rapporto uomo-mondo, come se esistesse una sorta di frattura tra l'io e l'universo, in cui la parola chiave, come vedremo, è *sentimento*.

C'è anche la possibilità di esplorare il Romanticismo secondo una prospettiva storica, ovvero come espressione di una visione del mondo e di un gusto legati ad un'epoca specifica, percorsa dall'impegno civile e patriottico, dai grandi ideali, dalle tradizioni popolari e nazionali.

Il campo d'azione e d'interpretazione è il medesimo per entrambi gli orientamenti: le grandi trasformazioni del mondo moderno da cui traggono spunto diversi ambiti artistici ed intellettuali, che si ispirano ad una precisa *poetica*, più che ad uno stile univoco. Del resto, la modernità è un tratto indiscutibile della sensibilità romantica comunque la si consideri, da un punto di vista unicamente storico (Romanticismo come movimento culturale relativo ad un'epoca precisa) o psicologica (forte valenza concettuale ed incontro con nuove dimensioni della sensibilità umana). In tutti i Paesi europei il Romanticismo presenta caratteristiche diverse in rapporto alle singole tradizioni e alle specifiche situazioni, per quanto esistano dei comuni presupposti teorici, come la convinzione per cui la creazione artistica è manifestazione originale di uno stato d'animo, di un'individualità, di una vitalità e libertà assolute.

Preciserò ai ragazzi che il percorso verterà sul Romanticismo nella prima accezione, pertanto discuterò l'opportunità di separare tra *Preromanticismo* e Romanticismo, dal momento che le tendenze comunemente definite "preromantiche", per quanto sorgano all'interno di un quadro culturale ancora illuministico, costituiscono il nucleo di una sensibilità nuova, con cui i diversi ambiti artistici interpretano le tensioni in positivo e in negativo di un'età nuova e complessa. Si sviluppano l'attenzione e la riflessione intorno ad alcuni aspetti nuovi: il sogno, l'incubo, l'irrazionale, la perlustrazione dell'io più interno.

3. Presenterò qual è il periodo in cui si sviluppa il Romanticismo, ossia dagli ultimi decenni del XVIII secolo, fino a circa gli anni '60 dello '800, quando le suggestioni romantiche, proprio per la loro complessità, approdano ad ulteriori e moderni sviluppi, di cui mi sembra opportuno fornire una breve indicazione. Già attorno agli anni Quaranta dell'Ottocento, sulla scia delle tensioni sociali all'interno della nuova società capitalistica, l'arte e la letteratura approdano ad una rappresentazione concreta analitica e obiettiva della vita contemporanea: è la direzione del *Realismo*, che si sostituisce progressivamente alla poetica dell'individualismo sentimentale. Parallelamente, negli stessi ambiti artistici, precorrendo il terreno d'indagine della psicanalisi freudiana, si approfondisce l'indagine del *fantastico e dell'inconscio*. La spaccatura uomo-mondo non è dovuta

	<p>solo a questioni esterne, ma all'esistenza di incrinature interne alla coscienza umana,</p> <p>4. Definirò il contesto storico di riferimento. Dal momento che la classe ha appena concluso la trattazione del periodo napoleonico, farò intervenire direttamente i ragazzi per tracciare il quadro socio-economico essenziale di riferimento, multiforme quanto il rinnovamento ideologico e dell'immaginario collettivo, che ne deriva. Ovviamente, integrerò per quegli argomenti che essi non abbiano ancora trattato con la docente. Schematizzerò alla lavagna gli interventi, cercando di riflettere con gli studenti sul loro diverso peso e sugli eventuali risvolti negativi.</p> <p>➤ Che cosa deve preparare a casa per l'incontro successivo: Selezione degli argomenti da trattare e dei testi da esaminare in classe</p>	
<p>Il intervento in classe (1 ora)</p> <p>Strumenti e sussidi didattici: Appunti Libro di testo Fotocopie Lavagna</p>	<p>➤ Che cosa fa in classe:</p> <p>1. Brainstorming iniziale sulla lezione precedente per constatare quanto è stato assimilato ed apportare eventuali chiarimenti, soprattutto per aggiornare gli eventuali assenti alla lezione precedente. Sarà una verifica formativa, ma senza valutazione.</p> <p>2. Definirò i rapporti con Illuminismo e il Neoclassicismo, usando la lavagna per schematizzare i concetti.</p> <p>a. La reazione anti-illuministica si configura come distacco dalla visione ottimistica e lineare del progresso umano completamente affidato alla razionalità, in favore di altre tendenze che concentrano l'attenzione sull'individuo, le sue passioni, le sue paure, il suo contatto con il mondo che avviene attraverso la dimensione interiore. Ovviamente, è importante far capire ai ragazzi che l'Illuminismo non scompare affatto. Del resto, il termine <i>sentimento</i>, che è la parola chiave di questo sguardo rinnovato nei confronti della realtà, Del resto, il termine <i>sentimento</i>, che è la parola chiave di questo sguardo rinnovato nei confronti della realtà, è di matrice filosofica illuministica ed indica la percezione del reale attraverso i sensi. La sensibilità romantica aggiunge al <i>sentimento</i> la componente emotiva dell'individuo, che interpreta la realtà alla luce dello stato d'animo che si prova in un dato momento. Anche nel nostro immaginario <i>sentimento</i> richiama una modalità di contatto con la realtà che, oltre a colpire i sensi, tocca anche la nostra interiorità e ci permette di stabilire un legame "personale" con la realtà (per es. un paesaggio autunnale che ispiri malinconia o ricordo, l'idea associata al contatto fisico con una persona che ci è cara). Anche in ambito letterario si parla di poesia <i>sentimentale</i> (<i>sentimental</i> è termine diffuso nel secondo Settecento in area inglese e francese riferito ai romanzi basati sul <i>feeling</i>, ossia sulla "evocazione compassionevole degli affetti, e ripreso nel XIX secolo dal filosofo tedesco Schiller) per definire il tipo di poesia di alcuni autori contemporanei, scaturita dalla riflessione e dal continuo sforzo di superare i limiti esistenziali e storici nei termini di opposizioni tra ragione-sensi o spirito-natura e si pone in contrapposizione con la poesia ingenua, frutto della spontaneità e della naturalezza degli antichi, che vivevano in perfetta armonia con la realtà circostante.</p> <p>b. A proposito dei rapporti tra Romanticismo e Neoclassicismo, innanzitutto è bene chiarire che la matrice classica nella cultura europea, particolarmente di quella italiana, è un elemento profondamente radicato, che acquisisce ulteriore importanza e diversi orientamenti a partire dagli ultimi decenni del Settecento. Infatti, in seguito ai numerosi scavi archeologici (es. Pompei ed Ercolano), si sviluppa un rinnovato interesse ed ammirazione per le forme dell'arte classica, tanto che anche nella letteratura si perseguono la nitidezza e l'armonia formali e si prediligono gli argomenti mitologici. Studi specifici sull'arte antica rinforzano l'entusiasmo per la civiltà e la bellezza antiche. Ciò si traduce nell'idea dell'archeologo tedesco J.J. Winckelmann per cui la bellezza assoluta ed eterna è prerogativa esclusiva dell'arte antica, alla quale si devono rifare sia l'arte sia la letteratura contemporanee nel tentativo di perseguire il <i>bello ideale</i> trasfigurando la realtà contingente in una forma perfetta, armoniosa e quieta del tutto priva di eccessi, passioni, scompostezza. A partire da questo assunto di base, presupposto di tutta l'estetica neoclassica, si possono riconoscere alcuni orientamenti diversi anche all'interno del</p>	<p>Che cosa fa in classe:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prende appunti 2. Legge i testi 3. Interviene in merito agli argomenti spiegati o per chiedere chiarimenti <p>Che cosa fa a casa: Ripassa gli appunti e i testi per verificare quanto ha capito</p>

Neoclassicismo (celebrativo, rivoluzionario, idealizzante), esattamente come capita per il Romanticismo. Conto di accennare brevemente a queste diverse tendenze, a cui dedicherò uno spazio apposito anche nell'ipertesto. Al contrario, la sensibilità romantica mostra insofferenza e netto rifiuto per ogni regola o principio d'imitazione, ritenute avvilenti, e promuove l'idea dell'arte come libera espressione senza freni del *genio* individuale. Il genio è dote innata, potente e straordinaria come la forza creatrice della natura e dell'*entusiasmo*, concetto già presente nell'antichità, che indicava una sorta di invasamento divino da cui scaturisce l'ispirazione artistica. Dal punto di vista estetico, questa moderna concezione dell'arte include la mutevolezza storica del gusto: l'arte muta con il mutare delle condizioni storiche, sociali e culturali. Ciò comporta che diventi poetico anche ciò che prima non lo era. Gli artisti esplorano le dimensioni del *brutto* e del *quotidiano*. Infine, preciserò come il rapporto tra Romanticismo e Neoclassicismo, almeno in una prima fase, non sia sempre così nettamente scindibile, dal momento che spesso negli artisti della prima generazione romantica compaiono elementi dell'estetica neoclassica e viceversa (è il caso in Italia di Foscolo).

c. Lettura guidata dei seguenti testi (cfr. allegati 1, 2, 3)

- J. J. Rousseau, da *Le passeggiate del pensatore solitario*, quinta passeggiata
- A. W. Schlegel, da *Corso di letteratura drammatica*, Poesia cristiana, poesia melanconica; da *Frammenti e Lettera sul romanzo*, Poesia sentimentale e fantastica.
- J.J. Winkelmann, da *Storia dell'arte nell'antichità*, La statua di Apollo.

Alla lettura dei testi, premetterò un breve profilo degli autori, finalizzato a sottolineare la portata innovativa del pensiero romantico in diversi campi della riflessione teorica. In seguito, chiederò ai ragazzi di esprimere un commento cercando di riportare il contenuto dei testi alla propria esperienza personale. In questo modo, potrò capire se il discorso fatto in precedenza è stato realmente assimilato. Sempre a partire da questi testi e con l'aiuto delle riflessioni dei ragazzi, cercherò di enucleare i principali nodi concettuali del Romanticismo in ambito europeo. Si tratterà di approfondire ulteriormente e rendere più sistematico il discorso portato avanti fino a questo momento, fornendo dei quadri concettuali, che se hanno il limite della didascalìa, tuttavia non si può negare che aiutino i ragazzi a in questa congerie di suggestioni, spesso riconducibili l'una all'altra:

- *Negazione della ragione ed esaltazione del sogno e della follia*: il Romanticismo approfondisce l'esplorazione dell'irrazionale, entra in contatto con la dimensione dell'ebbrezza, del delirio, del mistero. La follia, il sogno, le visioni assumono un ruolo di primaria importanza. Metafore di questa ricerca sono la notte, le tenebre, l'orrido ed il pauroso.
- *Il male e le tematiche negative*: esse esercitano una fortissima influenza sull'anima romantica. Il dolore, la malinconia, il tedio, l'inquietudine, l'angoscia, la paura, l'infelicità individuale e cosmica, la delusione, il disgusto, il pessimismo, il rifiuto della realtà, il vagheggiamento della morte, il fascino del male, dell'orrore, del mistero sono i sentieri maggiormente battuti in questo senso. In concomitanza con il recupero di una dimensione religiosa dell'esistenza si affaccia questo fascino esercitato dal male e dalla figura di Satana. Un intero filone del Romanticismo è definito "nero" e si connota per la presenza di spettri, demoni, mostri, macabre visioni. A questo proposito si può citare una frase del pittore Francisco Goya: "Il sonno della ragione produce mostri".
- *Soggettivismo e individualismo*: con la mancanza della ragione illuministica, non esiste più una sola chiave d'interpretazione della realtà esistente. L'unica cifra interpretativa è quella dell'interiorità di ogni singolo individuo. La filosofia idealistica influenza questa visione: il mondo esterno non esiste, è soltanto una creazione o proiezione dell'io. Di qui anche l'ironia romantica, ossia il distacco nell'osservazione del mondo, che è avvertito come una creazione dell'io.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ritorno alla religiosità</i>: In contrapposizione al materialismo, all'ateismo o al deismo illuministici, il Romanticismo effettua un ritorno alla spiritualità e alla fede ma anche un ritorno all'utilizzo di pratiche magiche, occulte, alchemiche. La riscoperta dei valori religiosi era iniziata già nel 1802 con la pubblicazione, da parte di Chateaubriand, de <i>Il genio del Cristianesimo</i>. Anche l'arte deve scoprire l'anima delle cose, rivelando concetti quali il sentimento, il religioso, l'interiore. ▪ <i>Tensione verso l'infinito</i>: è una diretta conseguenza del misticismo romantico, ma che non si esprime lungo un'unica direzione. Pertanto al suo interno possiamo trovare diverse direttrici: <ul style="list-style-type: none"> ▫ <i>Sensucht</i>: termine tedesco, quasi intraducibile, se non come "desiderio del desiderio" o "male del desiderio". È uno stato d'inquietudine che spinge l'uomo per mezzo dell'immaginazione oltre i limiti spazio-temporali di una realtà sentita come opprimente e limitata. Essa si collega ai concetti di <i>titanismo</i> e di <i>sublime</i>. Il primo è la metafora per eccellenza del tentativo umano di rompere il giogo della triste realtà, proprio come i Titani nei confronti della prigione a cui Zeus li ha condannati. Il secondo indica l'incapacità e la paralisi nei confronti dell'assoluto, che però non si traduce nell'uomo in un senso di sconfitta, ma in un piacere indistinto, dove ciò è orrido, spaventevole e incontrollabile diventa bello. ▫ <i>Esotismo</i>: è una categoria fondamentale del pensiero romantico, che ha il proprio centro nell'idea di fuga indefinita dall'esistente, che non ha vere e proprie coordinate reali ma si esplica nella dimensione del mito o del fantastico, in cui allo squallore della vita ordinaria si contrappongono i miti dell'innocenza, dell'autenticità o della raffinatezza. Pertanto, si può avere un esotismo <i>spaziale</i>, come vagheggiamento di luoghi lontani ed ignoti affascinanti proprio per questi motivi (es. l'Oriente, i mari del Sud), o <i>temporale</i>, che consiste in un trasferimento ideale in altre epoche (il Medio Evo cavalleresco e mistico o la Grecia antica come paradiso perduto, regno di serenità, armonia, pienezza vitale). ▪ <i>Concetto di popolo e nazione</i>: deriva direttamente da altri due miti romantici. Il primo è quello dell'<i>infanzia</i>, per cui il mondo infantile è un paradiso perduto di gioia ed innocenza e il rapporto con la realtà è autentico e spontaneo. In questo senso, non lo si deve intendere solo come riferito all'infanzia del singolo, ma di tutto il genere umano in contrapposizione alla società moderna. In questo consiste il mito del <i>primitivo</i>, che si collega a quello dell'esotismo, per cui alcuni paesi remoti conservano questa dimensione spontanea e fanciullesca. Di qui l'idea di <i>popolo</i>, dotato depositario di un'anima originaria e spontanea, e l'interesse per il recupero delle tradizioni, leggende, fiabe, canti popolari (soprattutto nel Romanticismo nordico) e dei relativi personaggi immaginari e atmosfere lugubri che le popolano (fiabe, folletti, streghe, fantasmi, gnomi) e che vanno ad intrecciarsi con il filone 'nero' ed irrazionale del Romanticismo. L'altra idea, che attiene ad un indirizzo del Romanticismo che ho definito 'positivo', è quella di nazione, non solo definita geograficamente, ma culturalmente e spiritualmente, nel senso di una comune identità ed individualità, l' "anima del popolo" definito nazionale sulla base di questa comunanza di valori e tradizioni. ▪ <i>Senso della Storia</i>: è un'idea collegata fortemente ai concetti precedenti, dal momento che il passato storico di una nazione necessita di una conoscenza approfondita per divenire coscienza nazionale a tutti gli effetti. Dunque, mentre l'Illuminismo svaluta il passato come insieme di degenerazioni, mentre l'unico dato certo ed eterno è la ragione, il Romanticismo lo recupera nell'idea che ogni momento sia indispensabile, positivo. Perciò è riabilitata l'idea di Medio Evo come periodo pervaso da un forte sentimento religioso ed etico, in cui il lavoro era soprattutto artigianato, in cui le nazioni europee hanno iniziato a creare la propria identità. Ovviamente, queste motivazioni fanno capo da un lato alla polemica contro l'epopea napoleonica, che si voleva costituire come realtà universalistica e unica al pari dell'impero romano (di 	
--	--	--

	<p>qui anche la polemica contro certo Neoclassicismo di regime); dall'altro alla rivoluzione industriale che aveva aumentato la produzione, ma ne aveva peggiorato la qualità.</p> <p>3. Come ultimo punto, brevemente tratterò un quadro della poesia e della prosa romantiche a livello europeo, sempre nell'intanto di fornire dei punti di riferimento essenziali per muoversi tra i generi e poetiche anche piuttosto diverse:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>La lirica in Europa</u>: in campo europeo il Romanticismo rivoluziona il modo di fare poesia. Intanto, la poesia è per i romantici uno strumento privilegiato e, come già detto, essi rifiutano le regole e i modelli, per renderla espressione piena della soggettività in grado di creare da sola i propri mezzi espressivi. Inoltre, si possono identificare due linee di sviluppo nella poesia romantica. La prima, a cui appartiene la prima generazione di poeti inglesi e tedeschi, ha come oggetto la dimensione interiore dell'uomo, l'esplorazione della psiche, del mistero, dell'assoluto; la seconda, rappresentata dai poeti francesi e russi, assume su di sé una funzione pedagogica come portavoce della coscienza collettiva. Da sottolineare è anche l'innovazione dal punto di vista tematico con a cui si associa un linguaggio nuovo, in cui le parole ricoprono campi semantici diversi da quelli di uso comune, per cui prevale l'analogia, il traslato, l'attenzione agli effetti fonosimbolici (nel ritmo, nel metro e nella sintassi). Queste innovazioni saranno alla base del Simbolismo e di tanta parte della lirica novecentesca. Ovviamente, specificherò che la lettura in traduzione non favorisce la fruizione piena di tutte queste caratteristiche stilistiche. ▪ <u>Il romanzo in Europa</u>: quando si parla di prosa nel Romanticismo, si parla essenzialmente di <i>romanzo</i>, genere già presente dal XVII secolo sulla scena letteraria, ma che raggiunge ora il suo apice destinato a durare nel corso delle epoche successive. Il filosofo Hegel lo definisce "moderna epopea borghese", perché esso è in grado di riprodurre la quotidianità anche più banale, i conflitti, le tensioni ideali della multiforme società moderna. Accanto alle grandi esperienze del romanzo <i>storico</i> (Walpol, Scott, Hugo), <i>fantastico-avventuroso</i> (Poe, Shelley, Lewis, Melville, Hawthorne), <i>di formazione</i> (Ghœthe, Austen, Stendhal, Balzac, Dickens, Chateaubriand) si sviluppa tutta una letteratura di consumo con moltissimi sottogeneri narrativi, per es. il romanzo <i>sentimentale</i> e quello <i>d'appendice</i> (le sorelle Brontë, Dumas padre). <p>➤ Che cosa deve preparare a casa per l'incontro successivo: Seleziono i testi, che intendo esaminare in classe, per quanto riguarda il Romanticismo in area anglosassone.</p>	
<p>III in intervento in classe (1 ora)</p> <p>Strumenti e sussidi didattici: Appunti Libro di testo</p>	<p>➤ Che cosa fa in classe:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Brainstorming sulla lezione precedente, senza valutazione, per verificare la comprensione, chiarire eventuali dubbi, tenere al passo con gli argomenti trattati gli eventuali assenti. 2. Introduzione al <i>Romanticismo inglese</i>. Il contributo inglese al mutamento della sensibilità e dell'immaginario tra la fine del XVIII secolo e l'inizio del XIX è stato enormemente importante, dunque occorre averlo presente nelle sue linee essenziali. Inizierò col soffermarmi sulle <i>tendenze pre-romantiche</i>, ben visibili nella "poesia cimiteriale" (ripresa, per es., da Foscolo ne <i>I sepolcri</i>) di Young, di Gray e dei <i>Canti di Ossian</i> di Macpherson, opera che incontra il successo anche al di fuori dell'Inghilterra (tradotta in italiano e citata in conclusione del romanzo <i>I dolori del giovane Werther</i> di Goethe). L'attenzione in queste opere è verso le seguenti tematiche: il sogno, dell'irrazionalità, il soprannaturale, le atmosfere malinconiche, cupe e nostalgiche, il culto del passato e delle tradizioni popolari. Proseguirò, poi, con un breve riferimento al testo considerato il <i>manifesto</i> del Romanticismo inglese nella sua prima fase: la prefazione alle <i>Lyrical Ballads</i> di William Wordsworth, in cui è enunciato il programma essenziale della nuova poetica, che si articola sostanzialmente in tre punti: 1) l'impiego di un linguaggio semplice, vicino a quello di uso comune e della tradizione poetica popolare; 2) le cose e le persone reali, quotidiane e umili come oggetto di poesia; 3) la lettura della natura e dei fatti storici ha sempre una prospettiva soggettiva. 	<p>Che cosa fa in classe:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prende appunti 2. Legge i testi Commenta i testi letti 3. Interviene in merito agli argomenti spiegati o per chiedere chiarimenti <p>Che cosa fa a casa: Ripassa gli appunti e i testi per verificare quanto ha capito</p>

	<p>Attorno al secondo decennio del XIX secolo segue una seconda fase, che prende le mosse dal conflitto tra gli intellettuali e la società inglese permeata di moralismo e convenzioni, ed è rappresentata da poeti quali Byron, Keats, Shelley,. Tra questi autori è preponderante l'idea di una fuga spazio-temporale dominata dal culto della bellezza e dell'eroismo individuale. Dunque, alla trattazione di realtà quotidiane si sostituisce l'esperienza soggettiva, intima, interiore in netto contrasto con la massificazione creata dalla Rivoluzione industriale. Inevitabilmente, anche il linguaggio di questi poeti diviene più raffinato, complesso e ricco di immagini spesso criptiche in concomitanza con un'idea non sempre chiara del ruolo della poesia, che però è sempre portatrice di verità profonde. E' da sottolineare come questo tipo di Romanticismo si esprima soprattutto tramite la lirica, veicolo per eccellenza della soggettività, mentre sul piano della narrativa esso continua a tendere verso il realismo quotidiano come di mostrano il romanzo storico di Walter Scott (<i>Ivanhoe</i>) e quello borghese di Jane Austen (<i>Orgoglio e pregiudizio</i>).</p> <p>3. Passerò alla lettura dei testi sul manuale. Inizierò con il testo in traduzione italiana tratto da <i>I canti di Ossian</i> (cfr. allegato 4), di cui fornirò qualche breve notizia preliminare di tipo strutturale. Al termine della lettura, chiederò ai ragazzi di intervenire in prima persona per analizzare il testo (mi interessano soprattutto le considerazioni a livello tematico, dato che il testo è tradotto l'analisi linguistica è improponibile). Allo stesso modo, procederò con la lettura del secondo testo: <i>Ode sopra un'urna greca</i> di John Keats (cfr. allegato 5). Dopo le consuete note introduttive, mi soffermerò un po' di più sul testo, perché mi interessa far rilevare ai ragazzi la compresenza di elementi neoclassici letti in chiave romantica. Infatti, l'eternità e l'armonia dell'arte antica, sono letti in antitesi alla realtà presente che è dolore, disillusione, privazione, inquietudine. Il mondo greco rappresenta una sorta di paradiso perduto al quale il poeta guarda con occhio nostalgico, nei termini di fuga e di mito del primitivo. La Grecia antica non è l'oggetto diretto della poesia, ma il tramite con il quale si dà voce al vero nucleo tematico: l'atteggiamento del poeta, la sua interiorità.</p> <p>➤ Che cosa deve preparare a casa per l'incontro successivo: Messa a punto della presentazione in PPT su arte e musica romantiche come approfondimento tematico.</p>	
<p>IV intervento in classe (1 ora)</p> <p>Strumenti e sussidi didattici: Aula video e supporto multimediale</p>	<p>➤ Che cosa fa in classe: Introdurrò l'approfondimento tematico sulla pittura e la musica nel Romanticismo e spiegherò che l'utilizzo della multimedialità dovrebbe facilitare la comprensione della forte dimensione concettuale del Romanticismo già affrontata con le lezioni introduttive ed esaminata parzialmente nei testi letterari. Alcune delle considerazioni riportate qui di seguito saranno fornite nel corso della presentazione.</p> <p>1. Al centro della <i>pittura romantica</i>, cui non prevale un vero e proprio stile (come in letteratura ci sono gli autori e le loro opere prima di tutto), c'è la <i>soggettività libera e immediata</i> come nuova maniera di dipingere in opposizione a regole, finalità, convenzioni del Neoclassicismo. Alla compostezza ed alla precisione neoclassiche sono contrapposti il <i>movimento</i> e il <i>contrasto coloristico</i> per esprimere il <i>dinamismo</i>, la <i>tensione</i>, l'<i>energia</i>. I risvolti di questa nuova maniera risiedono nei concetti <i>sublime</i> e di <i>pittoresco</i>, teorizzati anche in campo letterario dallo scrittore anglo-irlandese Edmund Burke.</p> <p><i>Sublime</i> descrive una sensazione di superamento del limite (in questo caso delle emozioni riconducibili unicamente alla percezione sensoriale), che causa angoscia, turbamento, terrore. Secondo Burke deriva dal confronto con dimensioni eccessive in positivo e in negativo (infinito, incubo, tenebra). In pittura diviene gusto per la violenza, per il grottesco, l'orrido, il realismo caricaturale, il demoniaco, la rappresentazione di una natura permeata di forze ancestrali e simboliche e spesso diviene metafora dell'inquietudine esistenziale, del senso di violenza presente nella storia stessa, della desolazione, della spiritualità e soggettività dell'artista. Pittori legati a questo tipo di rappresentazioni sono <i>Francisco Goya</i>, <i>Caspar Friedrich</i>. Ci sono artisti in grado di aggiungere ulteriori elementi a queste tendenze generali. Per es., <i>William Blake</i> che concepisce l'Arte in modo totale, come un'unica attività dello spirito in contrapposizione alla materia, il cui strumento privilegiato è l'intuito diretto alla conoscenza di forze perenni</p>	<p>Che cosa fa in classe:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prende appunti 2. Commenta 3. Interviene in merito agli argomenti spiegati o per chiedere chiarimenti <p>Che cosa fa a casa: Ripassa gli appunti per verificare quanto ha capito</p>

e sovrannaturali. L'arte è un privilegio di pochi iniziati, che possono intrattenere un rapporto con il divino e con il sacro, è antiscienza, ispirazione, sublime. Il modello per eccellenza di sublimità è *Michelangelo*, simbolico e anticlassico al tempo stesso.

Pittoresco è collegato ad un genere pittorico minore del Settecento che era la pittura di paesaggio (nonché da una modalità particolare di creare giardini definiti '*all'inglese*') e si diffonde nell'Ottocento soprattutto in gran Bretagna e Germania. Le caratteristiche più evidenti sono l'irregolarità, l'effetto di bagliore, il contrasto repentino dei colori e degli effetti di luce. Nei diversi artisti il pittoresco esprime due idee di *immaginazione* che il Romanticismo vuole tentare di unificare: *raffigurazione della realtà*, delle forme della natura, che hanno un significato profondo in se stesse, e *visione interiore*, ossia natura come rivelazione di moti interiori del soggetto. *John Constable* e *Mallord William Turner* esprimono questa innovazione.

Inoltre, all'interno della pittura romantica vi sono pittori come *Eugène Delacroix* e *Théodore Géricault* che manifestano un'impronta realista della sensibilità romantica, che si diffonde a Parigi a partire dagli anni '20 dell'Ottocento. Emergono soprattutto l'energia e la drammaticità presenti nei grandi esempi della letteratura e della storia (antica o contemporanea), ma anche in episodi di cronaca quotidiana. Sempre in area francese, ma difficilmente inquadrabile in una corrente precisa è *Ingres*, che appare influenzato sia da suggestioni preromantiche sia da quelle neoclassiche.

2. La *musica ottocentesca* è altrettanto moderna. Sebbene pochi concetti siano così inafferrabili come il Romanticismo in musica (ricco di varianti artistiche, storiche, estetiche, geografiche, tecniche), si possono tracciare delle linee generali. Il linguaggio musicale risente di una certa affinità e accostamento con quello poetico, da cui mutua le idee di *genio*, *sentimento*, *passione individuale*. Per questo motivo, l'ispirazione sentimentale vede prevalere la musica assoluta su quella vocale. Si impone quindi libertà formale, contrapposta alle regole logico-estetiche del Classicismo musicale, rappresentata dal gusto per il *frammento*, per il *brano fantastico*, per l'*improvvisazione*. La *melodia* riveste un ruolo centrale come veicolo dell'interiorità del compositore. Notevole importanza ed autonomia acquisirono i *timbri strumentali*. Non a caso, o strumento musicale prediletto di quest'epoca è il *pianoforte* per l'infinita quantità di gradazioni d'intensità e timbro di cui è capace e per l'elemento lirico e soggettivo legato alla presenza di un unico esecutore. Nascono in questo periodo *nuove forme musicali* caratterizzate dalla *brevità*, quali il *preludio*, il *notturmo*, la *romanza senza parole*, il *foglio d'album* e il *Lied*, finalizzate ad un'espressione immediata dei sentimenti e dei moti più intimi dell'animo umano. I brani talvolta sono scritti "di getto", sotto l'impulso dell'ispirazione, ma secondo due tendenze opposte: l'*intimismo* e il *virtuosismo*. I compositori "intimisti" ricercano suoni perlati, soffici e raffinati, evita le folle, si rifugia nei salotti ed emerge d'innanzi a pochi amici. I "virtuosisti" invece suscitano sonorità imponenti, variazioni interminabili di note e arpeggi, alla ricerca della folla da mandare in delirio. I compositori hanno modo di conoscersi fra loro: è l'epoca dei grandi scambi culturali, ad esempio tra *Franz Liszt* e *Frederick Chopin*, tra *Felix Mendelssohn* e *Robert Schumann*. Ovviamente, parlando di Romanticismo musicale, non si possono scordare autori come *Beethoven* e *Mozart* (questi ultimi due grandissimi compositori, pur appartenendo a un contesto musicale precedente, hanno capito che gli sviluppi della musica passavano necessariamente attraverso la dissoluzione delle forme tradizionali). Anche nella musica la sensibilità romantica interessa da vicino alcune aree geografiche (Francia e soprattutto Germania), mentre ne tocca altre con minore intensità o in tempi diversi. Anche l'Italia rimane sostanzialmente estranea all'essenza originaria del Romanticismo; il melodramma di primo Ottocento però sviluppa elementi formali e motivi - quello patriottico su tutti - che configurano un Romanticismo musicale autoctono, dotato di una fisionomia propria e del tutto originale. Anche la sensibilità romantica di *Richard Wagner* è riconoscibile solo nella prima parte della sua produzione (*L'Olandese Volante*). Infine, anticiperò che con la trattazione del *Faust*, ascolteremo altri brani di musica romantica di due compositori considerati i romantici per eccellenza: *Berlioz* e *Liszt*.

	<p>periodo egli incarna l'intellettuale simbolo dello Sturm und Drang, che promuove la libertà creatrice del genio, che oppone l'arte popolare a quella raffinata e colta, la natura, l'istinto, la passionalità alle convenzioni e all'ordine costituito della società borghese. Le opere più importanti di questo periodo sono: <i>I dolori del giovane Werther</i> (pubblicato nel 1774), opere liriche e teatrali (tra cui <i>la ballata del re degli Elfi</i> e l'incompiuto <i>Prometeo</i>). A questo periodo risale anche la prima stesura del <i>Faust</i>, l'opera sulla quale lavorerà per tutta la vita.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1776: trasferimento a <i>Weimar</i> come funzionario del principe Carlo Augusto di Sassonia. Attorno a questi anni l'autore vive una profonda crisi creativa. ▪ 1786: partenza per <i>l'Italia</i>: esperienza fondamentale per l'autore, che si dedica allo studio dell'antichità classica e si avvicina agli ideali Neoclassici riflessi nelle <i>Elegie romane</i>, nella tragedia <i>Ifigenia in Tauride</i> e nel romanzo di formazione <i>La missione teatrale di Wilhelm Meister</i> (1778). ▪ I decenni successivi fino al 1832 sono densi e fecondi dal punto di vista della produzione letteraria e degli interessi, anche verso argomenti di carattere scientifico, di cui si trova riflesso anche nelle opere: <i>Le affinità elettive</i> (1809), <i>Divano occidentale-orientale</i> (1819), <i>Viaggio in Italia</i> (1828), <i>Faust</i> (I parte nel 1808, II parte 1832). <p>4. <i>I dolori del giovane Werther</i>. L'analisi dei testi tratti da quest'opera occuperà tutta la seconda ora di lezione. Dopo una brevissima introduzione, dividerò la classe in 5 gruppi, che analizzeranno i testi proposti dal manuale (cfr. allegato 7). Alcuni gruppi ne analizzeranno due anziché uno, per via della diversa lunghezza dei brani). Saranno concessi 15 minuti per la lettura e l'analisi, dopodiché ogni gruppo, attraverso un portavoce, presenterà alla classe le osservazioni scaturite dall'analisi dei singoli brani. Interverrò per aiutare i gruppi nel lavoro e con alcune riflessioni finali intorno alle tematiche-chiave del romanzo così come emergeranno dall'analisi dei testi e dalle esposizione dei singoli gruppi (il libro di testo aiuterà molto, dal momento che dedica un modulo proprio a questo romanzo). In sintesi, riporterò ciò che vorrei emergesse dall'attività:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>L'amore infelice</i>: non solo come dramma privato ma come manifestazione di una crisi sociale, per cui il giovane intellettuale non riesce ad inserirsi nel contesto sociale borghese, a cui appartiene. Come artista è portatore di valori contrastanti ed inconciliabili con esso: il culto disinteressato della bellezza, la passione, la mentalità ingenua, il rifiuto di una vita vissuta secondo convenzioni ritenute avvilenti. Inoltre, egli è anche respinto dall'aristocrazia, portatrice di vecchi pregiudizi di casta. Sono diversi i simboli di questa rottura: il contrasto con Albert, che non è solo il suo rivale in amore, ma incarna quella società da cui si sente respinto (il suicidio di Werther avviene attraverso la pistola di Albert, come atto estremo di opposizione nei confronti della classe sociale rappresentata dal rivale); la sensazione di benessere provata da Werther solo a contatto con persone umili (contadini ed artigiani); la percezione che il protagonista ha di se stesso, ossia di persona in grado ancora di guardare la realtà senza pregiudizi e sovrastrutture derivanti dal contesto sociale (in uno dei testi presi in esame Werther paragona il proprio animo a quello dei bambini). ▪ <i>L'artista come essere diverso</i> dalla norma e superiore, dotato di un'intelligenza più alta e di una sensibilità più acuta, ma per questo più fragile perché inadatto alla vita pratica. La società borghese ripudia gli artisti come parassiti improduttivi e giudica l'arte non per il valore artistico del bello, ma per il suo valore di mercato. Di nuovo, il simbolo di tutto ciò è l'impossibilità per Werther di vivere una storia d'amore ordinaria e sposarsi. Infatti, il matrimonio nella cultura borghese di quell'epoca è il segno della maturità del giovane, l'atto con cui si concretizza definitivamente il passaggio alla vita adulta e il definitivo ingresso in società. ▪ <i>L'esperienza mistica della natura</i>: la natura è l'unica vera interlocutrice di Werther, in grado di accoglierne l'animo ed i pensieri. ▪ <i>Lo stile dell'interiorità</i>: pur essendo un romanzo epistolare, i dolori 	
--	--	--

	<p>del giovane Werther assume la dimensione del romanzo-diario, della confessione intima e privata in cui il destinatario delle lettere, nonché editore, è posto a margine.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lo <i>sguardo di Goethe sul personaggio</i>: è l'aspetto più problematico. L'autore appare diviso tra l'ammirazione per la dimensione eroica del protagonista, canone dell'intellettuale sturmeriano, e la condanna del gesto finale, narrata con un distacco, che lascia comprendere al lettore come l'esasperato egocentrismo di Werther sia inutile e privo di responsabilità verso se stesso e gli altri. La mancanza di approvazione per il gesto di Werther è spia del superamento da parte dell'autore della dimensione oltranzista dello <i>Sturm und Drang</i>. Werther non si dimostra un "Titano" fino in fondo, bensì soccombe per mano propria nella lotta contro le convenzioni sociali. <p>5. In coda alla lezione, mi sembra opportuno accennare alla fortuna del romanzo, dato che Ugo Foscolo nel suo romanzo <i>Le ultime lettere di Jacopo Ortis</i> delinea la vicenda a partire da Goethe. Le analogie riguardano l'impianto strutturale (romanzo epistolare) e la trama (anche per Ortis si delineano un amore infelice, la condizione di sradicamento esistenziale, il suicidio finale). Tuttavia, il dramma vissuto da Ortis non ha una dimensione unicamente interiore, ma s'intreccia ad temi storici tipici di Foscolo e del Romanticismo italiano: la lotta politica (il protagonista è impegnato contro il regime napoleonico) e l'ideale dell'unità e dell'indipendenza nazionale.</p> <p>➤ Che cosa deve preparare a casa per l'incontro successivo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introduzione a <i>Faust</i> 2. Fotocopie del testo scelto per l'analisi: <i>il dialogo tra Faust e Mefistofele</i> 3. Programmazione dell'ascolto di Litz, <i>Mephisto walzer</i> per pianoforte e Berlioz, <i>Symphonie phantastique</i>, op. 14, <i>Songe d'un nuit de sabbat</i> 	
<p>VI intervento in classe (2 ore)</p> <p>Strumenti e sussidi didattici: Appunti Fotocopie Supporto multimediale per l'ascolto</p>	<p>➤ Che cosa fa in classe:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Brainstorming sulla lezione precedente. 2. Nella prima ora presenterò il <i>Faust</i>.⁴⁰ In particolare, l'introduzione seguirà i seguenti capisaldi: <ol style="list-style-type: none"> a. <i>Genesi dell'opera</i>: iniziata nel 1775 e terminata nel 1831 poco prima della morte, la "tragedia", com'è definito dall'autore stesso questo dramma, s'ispira ad una leggenda di fine XVI secolo sorta attorno ad un personaggio storico: Georg Faust. La sua figura è a metà tra il dottore, l'alchimista, il mago e il negromante. Nella leggenda egli stringe un patto col diavolo per poter accedere ai segreti della natura, perciò è condannato alla dannazione. Il racconto era presentato come esempio di superbia peccaminosa secondo la morale luterana e si tramanda fino al Settecento influenzando nel corso dei secoli, in modo più o meno intenso, diversi autori anche in area inglese. Per gli esponenti dello <i>Sturm und Drang</i>, Faust è il simbolo dell'individuo eccezionale desideroso di realizzarsi, ma destinato alla sconfitta. In Goethe il personaggio muta il proprio statuto, tanto che, se nella prima redazione egli è dannato, nella revisione pluriennale l'autore lo destina alla salvezza. b. <i>La trama</i>: la <i>prima parte</i> è costituita da scene indipendenti, secondo i canoni del teatro shakespeariano e romantico. Faust vuole accedere direttamente ai segreti della natura senza il tramite della scienza, ma non riesce a perseguire i suoi propositi e medita per anche il suicidio a causa di questa sua ossessione. In seguito, mentre rientra nel suo studio, è seguito da un cane nero, che si trasforma, poi, in un cavaliere dal piede equino: Mefistofele, vicario di Satana. Con lui il protagonista fa una scommessa: se Mefistofele gli farà provare tutte le esperienze della vita ed appagherà, anche per un solo istante, la sua sete di sapere e di potere, gli concederà l'anima. Così avviene e il protagonista seduce una fanciulla ingenua e umile, alla quale recherà enorme sofferenza. 	<p>Che cosa fa in classe:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prende appunti 2. Legge i testi 3. Commenta i testi letti 4. Interviene in merito agli argomenti spiegati o per chiedere chiarimenti 5. Ascolta i brani musicali proposti e propone un commento personale <p>Che cosa fa a casa: Ripassa gli appunti e i testi per prepararsi alla verifica sommativa</p>

⁴⁰ E' doveroso da parte mia segnalare alla classe che non pretendo di occuparmi esaurientemente dell'opera in un'ora sola, ma che lo scopo è fornire alcune linee guida di lettura, interpretazione e significato del testo anche attraverso l'analisi del testo distribuito loro in fotocopia e scelto per l'analisi: *il dialogo tra Faust e Mefistofele*.

⁴¹ Cfr. P.G. RICCI E N. OTTOKAR, *Faust*, in *Letterature del vecchio e del Nuovo mondo*, Firenze, Le Monnier, 1964.

⁴² Inizialmente, avevo pensato di fare ascoltare ai ragazzi *La damnation de Faust (La dannazione di Faust)*. Tuttavia, non sono riuscita a reperire l'opera, dunque ho optato per il brano tratto dal finale della *Symphonie phantastique (Simfonia fantastica)*, perché mi sembrava comunque calzante.

Nella seconda parte, molto ampia e divisa in cinque atti non connessi logicamente e di difficile comprensione a causa della fitta rete di significati concettuali, spiccano i primi 3 atti in cui: Faust sperimenta il "gran mondo" alla corte dell'imperatore, poi discende alle Madri, le forme primigenie e ideali delle cose e, infine, si unisce ad Elena di Troia. Questa unione simboleggia la fusione tra spirito classico e germanico, da cui ha origine Eufurione: la poesia romantica. Infine, nel momento in cui Faust deve morire, i demoni ingaggiano una lotta contro gli angeli per impadronirsi della sua anima, ma ne escono sconfitti e l'anima di Faust è condotta in cielo, dove è accolta da Margherita.

- c. *La chiave di lettura*: il dramma è denso di concetti. Tra tutti fondamentale è quello definibile come *Streben*, ossia la continua tensione ad una meta, l'ansia di azione che rende irrequieti, inappagati, indotti sempre ad auto-superarsi. Inoltre, Faust è una sorta di punto d'arrivo e superamento del periodo sturmeriano, di cui è simbolo Werther. Infatti, rispetto a Werther, immagine dello sradicamento e dell'incapacità dell'intellettuale di integrarsi nella società, Faust, con la sua ansia continua di conoscenza e di oltrepassare il limite, non rimane estraneo alla vita, ma si proclama pronto a sperimentare la totalità delle esperienze umane. Laddove la vicenda di Werther termina con la morte e con il dissolvimento dell'esistenza, quella di Faust approda, contrariamente ad ogni aspettativa, alla salvezza dell'anima e ad una prospettiva positiva.
3. *Analisi del testo: il dialogo tra Faust e Mefistofele* (cfr. allegato 8). I ragazzi d'interverranno nell'analisi, da cui vorrei che emergessero le seguenti considerazioni:
- Faust esprime la sua insoddisfazione, poiché ha molti desideri, ma non riesce a realizzarli pienamente. Perciò accetta la scommessa, perché non crede realmente che Mefistofele possa soddisfare questa esigenza inattuabile a cui tende senza sosta. Quest'ansia d'infinito per il protagonista è composta insieme da gioia e dolore, bene e male.
 - Il patto col diavolo assume un valore nuovo. Infatti, come nella leggenda originaria, anche nel primo Ottocento la scienza è vista con paura, nonostante le trasformazioni dovute all'industrializzazione. La scienza è una sorta di emanazione demoniaca, che distrugge il sistema di valori del mondo e produce mostri (di cui è esempio anche il mostro creato dal dr. Frankenstein). Invece, in Goethe c'è l'esaltazione dello spirito moderno, pur nel suo risvolto trasgressivo e di attivismo incessante, tanto che Faust intraprende anche missioni colonizzatrici e industriali (IV atto).
 - Mefistofele è una figura raffinata, un abile seduttore in grado di indurre Faust ad accettare la scommessa.
4. Un accenno merita il significato della *salvezza di Faust*: il protagonista comprende che l'appagamento non deriva tanto dalla conoscenza dei segreti del mondo o da una tensione continua all'infinito, ma dal significato che si attribuisce allo *Streben*: esso deve essere incanalato in un orizzonte di pace, impegno, libertà e amore.⁴¹
5. Nella seconda ora passerò a considerare l'impatto, che fu enorme, dell'opera di Goethe nelle arti figurative e in musica. Ovviamente, dato il poco tempo, potrò solo accennarvi brevemente. Mostrerò qualche illustrazione realizzata dal pittore francese Delacroix per l'edizione definitiva del *Faust*. Poi, proporrò l'ascolto di due brani musicali composti dai due compositori più rappresentativi del Romanticismo: *Lizt, Mephisto walzer* N.1 per pianoforte e *Berlioz, Symphonie phantastique*, op. 14, *Songe d'un nuit de sabbat*.⁴² Lizt scrisse quattro *Mephisto walzer*, di cui il primo (1860), che ascolteremo, è il più famoso. Egli era affascinato dal personaggio di Mefistofele, in particolare dal suo modo di fare sarcastico e beffardo, perfettamente riprodotto in musica. Inoltre, il compositore realizzò anche una *Faust symphonie*, che riproduce nei suoi movimenti le caratteristiche essenziali dei personaggi principali dell'opera goethiana. Per quanto riguarda la *Symphonie fantastique* di Berlioz è un'opera giovanile del 1830. Mentre la componeva, Berlioz scriveva in una lettera: «Sto preparando una immensa composizione strumentale di genere nuovo con la quale cercherò di impressionare fortemente il mio uditorio». In

	<p>effetti, il successo fu enorme, anche se non mancarono autorevoli critiche, per es. da parte di Wagner. Sono molteplici i fattori ispirativi alla base di questa sinfonia in cinque movimenti: il <i>Faust</i> di Goethe; le Sinfonie di Beethoven (in particolare la <i>Terza</i> e la <i>Quinta</i> Sinfonia); le rappresentazioni dei drammi di Shakespeare, a cui Berlioz aveva assistito nel 1827, ad opera di una compagnia inglese; l'amore incondizionato per la prima attrice della troupe, divenuta sua moglie in seguito, nonché musa ispiratrice della sua fantasia creativa. Tutti questi elementi si intrecciano nel progetto della sinfonia, che reca un significativo sottotitolo di «<i>Episode de la vie d'un artiste</i>». Il Leitmotiv – chiamato da Berlioz “<i>idée fixe</i>” (idea fissa) - è l'ossessiva immagine musicale della donna amata nel corso della spettacolare vicenda, che si conclude con un incubo, generato dall'oppio assunto dall'artista, colto da mania suicida: la danza infernale (il <i>sabba</i>). La medesima esperienza rientra tra quelle vissute da Faust dopo il patto con Mefistofele.</p> <p>➤ Che cosa deve preparare a casa per l'incontro successivo: preparare il testo della verifica</p>	
VII intervento in classe (2 ore)	<p>VERIFICA semistrutturata comprensiva di tre parti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quesiti a risposta multipla 2. Domande a risposta aperta in un numero massimo di righe 3. Analisi del testo in un numero massimo di righe 	
IX intervento in classe (1 ora)	<p>Consegna e correzione della verifica condotta secondo le seguenti modalità:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Spiegazione dei criteri di correzione e di valutazione 2. Correzione delle tipologie di errori più frequenti 3. Correzione individuale alla cattedra e commento alle singole prove 	

PARTE TERZA: ANALISI DEL PROCESSO

III.1 Lo svolgimento dell'intervento didattico, le eventuali modifiche apportate e le loro motivazioni:

❖ I LEZIONE: 1 ora

In questo primo incontro, il mio arrivo in classe è stato salutato positivamente dai ragazzi, che si ricordavano di me dall'anno scorso, quindi mi hanno messo il più possibile a mio agio. In seguito, ho definito in sintesi il programma relativo al mio intervento ed ho dato avvio alla lezione vera e propria. Come nello schema da me progettato, sono partita da un brainstorming sull'aggettivo *romantico* per individuare quali ambiti collegati a questo termine erano già presenti nelle mappe mentali degli studenti. Ho chiesto ad ognuno dei ragazzi che intervenivano di scrivere alla lavagna il frutto del suo intervento. I contributi sono stati numerosi e gli ambiti individuati i seguenti:

ROMANTICO
passione, tenerezza, sentimento sdolcinatezza
sogno, fantasia
malinconia, ricordo, inquietudine
poesia
paesaggio
istintività, impulsività

Sicuramente la sfera amorosa è stata quella maggiormente associata all'idea di *romantico*, ma più interessanti sono state le altre, perché hanno dimostrato la presenza di altre categorie spontaneamente correlate. Sono partita da questi ulteriori ambiti (*sogno, malinconia, impulsività, paesaggio*) per allargare l'ambito semantico di *romantico* e lavorare sull'etimologia del termine. Quindi ho passato in rassegna il significato storico di *romantic* in area inglese verso la metà del '600 (in senso spregiativo ciò che di fantastico, assurdo e falso vi era negli antichi romanzi cavallereschi di ascendenza medievale, chiamati appunto *Romance*), per poi passare a spiegare la progressiva perdita della connotazione negativa verso la fine del '700, in favore della denotazione di un animo disposto alla fantasticheria e al sentimento, alla commozione e alla sensibilità verso aspetti selvaggi, solitari e malinconici della natura. Tutti, anche i ragazzi che mi erano sembrati inizialmente più recalcitranti, si sono mostrati molto attenti a prendere appunti e a chiedere chiarimenti. Successivamente, ho definito il *Romanticismo* nella sua duplice prospettiva, servendomi sempre della lavagna per schematizzare:

<p>Romanticismo psicologico, astorico</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ insieme di valori ancora presenti nel nostro immaginario ▫ ambito di interesse del percorso da me proposto 	<p>forte valenza concettuale; modo nuovo di percepire il rapporto uomo-mondo; attenzione per dimensioni nuove della sensibilità umana (il sogno, l'incubo, l'irrazionale, la perlustrazione dell'io più interiore)</p>
<p>Romanticismo storico</p> <p>↻ movimento culturale, diversi ambiti artistici</p>	<p>espressione di una visione del mondo e di un gusto legati ad un'epoca specifica, percorsa dall'impegno civile e patriottico, dai grandi ideali, dalle tradizioni popolari e nazionali.</p>

Dal momento che i ragazzi hanno chiesto di sapere quale arco temporale è interessato dal Romanticismo come movimento culturale, sono passata a considerare l'*asse temporale di sviluppo* del Romanticismo, in anticipo rispetto all'ordine che mi ero prefissata, perché ritengo opportuno assecondare le curiosità direttamente scaturite dai ragazzi. Ho scritto alla lavagna la data d'inizio e quella di conclusione del movimento romantico, chiarendo che i trapassi culturali non avvengono mai in modo netto come accade anche per il Romanticismo. Infatti, la fine del Settecento, in cui inizia ad emergere la nuova sensibilità, è densa di spinte culturali di diverso genere, come avremmo visto nel corso della lezione successiva. Ho proseguito il discorso sulla cronologia del Romanticismo, delineando il *contesto storico*. Anche in questo caso ho chiesto un diretto intervento ai ragazzi, occupandomi di riportare alla lavagna le osservazioni emerse. La classe ha dimostrato buone capacità di ragionamento e di rielaborazione delle conoscenze pregresse, anche perché aveva da poco concluso lo studio Restaurazione in Storia e stava affrontando proprio parallelamente al mio intervento lo studio della Rivoluzione Industriale. Dalle riflessioni sulla realtà storica sono emerse anche alcune considerazioni intorno alle *tendenze preromantiche*, che costituiscono il nucleo della sensibilità nuova, con cui i diversi ambiti artistici interpretano le tensioni in positivo e in negativo delle trasformazioni storiche, sociali ed economiche in corso. La *modernità* del Romanticismo, alla luce delle sue molteplici suggestioni e modalità d'interpretazione della realtà, rese ancora più complesse **in rapporto alle singole tradizioni e alle specifiche situazioni nazionali** è innegabile. Qui ho incontrato più difficoltà, perché la classe mi ha fermata più volte non tanto per chiedere chiarimenti a proposito di ciò che affermavo, ma per domandarmi il significato dei termini che usavo, perché non tutti risultavano comprensibili. Questo è stato un grosso limite non solo di questa lezione ma dell'intero l'intervento. Ne ho discusso molto sia in sede di confronto con la docente sia a livello di riflessione personale. Ho riletto anche i miei appunti della fase di osservazione e mi sono ricordata di come la docente titolare s'interrompesse spesso per spiegare il significato dei vocaboli da lei usati o presenti sul libro di testo. Io non avevo considerato abbastanza questo aspetto, sebbene fossi conscia delle difficoltà della classe. Quindi, nel corso delle lezioni successive ho badato prestato molta più attenzione a questo aspetto, chiedendo se il significato di talune parole era chiaro a tutti o necessitava di una spiegazione.

❖ II LEZIONE (2 ore):

All'inizio della lezione ho eseguito un breve brainstorming sull'intervento precedente nell'intento di chiarire eventuali concetti e permettere ai numerosi assenti di recuperare, almeno in parte, gli argomenti dell'intervento precedente. Esso ha portato in luce una certa confusione sui concetti, collegabile alle difficoltà di comprensione già segnalate. Pertanto sono intervenuta per aiutare gli studenti interpellati.

In seguito, sono passata a considerare i *rapporti tra Romanticismo e Illuminismo*, come sempre chiedendo un apporto diretto agli allievi. Quattro ragazzi hanno contribuito enunciando alcuni dei concetti più importanti dell'Illuminismo, che io ho schematizzato alla lavagna ed a partire dai quali ho introdotto il tema della sfiducia nei confronti del progresso umano sorretto dai lumi della ragione, così come si era delineato già nel pensiero di alcuni intellettuali di fine XVIII secolo. Ho aggiunto alcune riflessioni sulla situazione storica che avrebbe favorito questi nuovi orientamenti del pensiero: la delusione da parte degli

intellettuali nei confronti della Rivoluzione Francese e dell'esperienza napoleonica (gli assolutismi illuminati e la successiva Restaurazione; lo sviluppo della società borghese connotata dalle teorie del liberismo economico, dalla prima rivoluzione industriale e troppo attenta agli aspetti economici ed utilitaristici dell'esistenza). Ovviamente, ho chiarito che l'Illuminismo non scompare affatto, ma che la sensibilità romantica interpreta in modo rinnovato alcune categorie concettuali illuministiche, come per esempio quella relativa alle parole *sentimento/sentimentale*. Come per l'aggettivo "romantico", ho chiesto agli studenti quali significati associavano a questi termini. Quelli più comuni sono stati "sensibilità/sensibile", "interiorità/interiore", "ovvero capacità di provare emozioni in certe situazioni". Queste osservazioni sono state utili per proporre una spiegazione più astratta. A partire dal significato illuministico di *sentimento*, come "percezione sensoriale" della realtà circostante, ho messo in luce quale elemento moderno è introdotto dal Romanticismo: la componente emotiva dell'individuo, che interpreta la realtà non solo attraverso i sensi, ma alla luce dello stato d'animo che si prova in un dato momento. Non a caso, anche nel nostro immaginario *sentimento* richiama una modalità di contatto con la realtà che, oltre a colpire i sensi, tocca anche la nostra interiorità (per es. un paesaggio che richiami uno stato d'animo interiore o un'idea associata al contatto fisico con una persona).

Successivamente, ho preso in considerazione i *rapporti tra Romanticismo e Neoclassicismo*. Ho tentato di prendere le mosse dalle conoscenze pregresse dei ragazzi in merito al *classicismo*, almeno per ciò che riguardava l'ambito letterario. Tuttavia, la classe si è sentita spiazzata ed ha manifestato molta difficoltà alla mia richiesta. Forse, questa reazione dovrebbe essere attribuita al fatto che, nel percorso di recupero della parte di programma d'Italiano mancante, non hanno studiato approfonditamente le caratteristiche di questa categoria macroculturale. Più probabilmente, però, sussiste una notevole difficoltà in quanto la capacità di fare riferimento a concetti astratti e di chiara matrice teoretica è molto poco esercitata in generale. dunque, per rendere più chiaro il mio discorso sugli elementi di discontinuità espressi dal Romanticismo rispetto al Neoclassicismo, ovvero l'arte che esprime il senso dell'irrazionalità, dell'inquietudine, della mutevolezza e dell'instabilità dell'esistenza e del gusto estetico in contrapposizione ai principi di razionalità ed invariabilità della realtà, della storia e del messaggio poetico espressi dal Classicismo. Inoltre, ho approfondito altri concetti importanti per il Romanticismo: *genio*, *entusiasmo*, procedendo al solito dalle idee degli studenti. (genio come persona fuori del comune, dotata di un'intelligenza al di sopra della norma e in grado di superare i limiti comuni sono passata direttamente alla *lettura dei testi di Winkelmann e di Rousseau* presenti sul manuale. Ovviamente, si è trattato nuovamente di una lettura guidata, in cui io avevo già selezionato i passaggi funzionali al mio discorso. Penso di aver utilizzato una buona strategia, dal momento che, a parte le numerose domande al solito volte a chiarimenti linguistici e lessicali, gli allievi hanno compreso le differenze tra le due correnti culturali e le hanno riassunte; io le ho riportate alla lavagna in modo che costituissero una specie di schema di riferimento. Ho precisato che il rapporto tra Romanticismo e Neoclassicismo, almeno in una prima fase, non sia sempre così nettamente scindibile, dal momento che spesso negli artisti della prima generazione romantica compaiono elementi dell'estetica neoclassica e viceversa (ho accennato al caso di Foscolo in Italia).

Verso la fine della prima ora di lezione ho eseguito ancora la lettura guidata dei due *testi di Schlegel*, fornendo la fotocopia di quello sull'essenza della poesia romantica, che il manuale non riportava, ma che a mio avviso era molto importante leggere con la classe. Infatti, al termine della lettura guidata, ho proposto ai ragazzi una riflessione sul loro significato, soprattutto relativamente ai concetti-chiave di *poesia sentimentale*⁴³ e *poesia romantica*. Anche in questo caso è stato difficile per i ragazzi individuare i nuclei concettuali. Nondimeno, come era mia convinzione, la lettura di testi, che in qualche modo risultano programmatici o preliminari al Romanticismo vero e proprio, si è rivelata utile, molto più che tante spiegazioni teoriche.

Durante la seconda ora ho presentato alcune delle tematiche più importanti del Romanticismo evidenziando nuovamente il più possibile la modernità e la pluralità di suggestioni, anche in profonda antitesi tra loro, che permeano il Romanticismo. Ho precisato che ogni sistematicità dei concetti deve essere presa con beneficio d'inventario, nel senso che non deve essere percepita con eccessiva rigidità e facendo riferimento il più possibile ai concetti emersi dalla lettura dei testi letti in precedenza. Ho utilizzato la lavagna per schematizzare invitando a turno alcuni studenti a sintetizzare per i compagni quanto detto da me. Purtroppo, molti ragazzi erano alquanto disattenti in questa seconda ora della lezione e non prendevano sul serio il lavoro dei compagni, dunque ho dovuto richiamarli all'attenzione in più di un momento. Pochi altri hanno continuato a prendere appunti ed intervenire cercando di approfondire i concetti e cercando di operare in modo autonomo collegamenti.

Al termine della lezione ho avvisato i ragazzi di tenersi pronti e ripassare appunti e libro di testo, perché nel prossimo incontro avrei fatto qualche domanda.

Ho commentato con la docente le modalità con cui avevo condotto l'intervento e la risposta da parte dei ragazzi e lei si è detta soddisfatta, nonostante la difficoltà e la densità degli argomenti proposti rispetto alla situazione della classe unita alla scarsa capacità di mantenere l'attenzione a lungo. Per quanto riguarda la mia riflessione a posteriori è stata volta soprattutto alla ricerca di una strategia d'intervento più efficace per la parte nuova da affrontare individuando sempre più nel dialogo il punto di forza dei miei interventi.

❖ III LEZIONE (1 ora):

L'avvio è stato estremamente faticoso, non riuscivo ad ottenere attenzione, inoltre le domande di verifica sulla lezione precedente poste a cinque persone diverse hanno rivelato che solo due avevano rivisto gli appunti e il libro di testo, mentre gli altri non si erano posti il problema, ricevendo per questo un rimprovero deciso da parte della docente titolare.

In seguito, sono tornata su un aspetto tralasciato dalla lezione precedente: quali sono le *forme letterarie e i generi propri del Romanticismo*. Allo stesso modo che gli altri ambiti artistici, la letteratura è caratterizzata da un profondo rinnovamento nelle forme e nei linguaggi, che avrà ripercussioni sulla letteratura italiana, a proposito della quale ho nuovamente fatto riferimento a Manzoni, per ciò che concerne il successo del romanzo storico, ed a Leopardi e Foscolo per quanto riguarda l'esaltazione del soggettivismo

⁴³ Inserire a questo punto il discorso sul significato di *poesia sentimentale* è forse stato più opportuno rispetto alla programmazione precedente perché è stato legato ad un testo dunque reso più fruibile.

in poesia ed il rinnovamento degli schemi metrici utilizzati (aspetto decisamente più significativo in Leopardi che in Foscolo). Ho cercato in ogni modo di coinvolgere i ragazzi, ma la classe era distratta, quindi ho dovuto limitarmi ad un'esposizione frontale degli argomenti, schematizzandoli come sempre anche alla lavagna.

Successivamente, ho introdotto il Romanticismo inglese, precisando che Inghilterra e Germania sono da considerarsi le due "culle" del Romanticismo, pur sviluppandone tendenze diverse come accade anche per altre aree geografiche in risposta ad un ideale di poesia nazionale peculiare per il XIX secolo, per cui, al di là di quadri tematici generali, emergono i singoli autori con le loro opere ed il loro modo personale di interpretare la realtà ed i diversi contesti socio-culturali in cui si trovano immersi.

In seguito, sono passata direttamente ai testi degli autori selezionati per l'area inglese: *Macpherson e Keats*. Durante la lettura gran parte della classe ha continuato a mantenere un atteggiamento discutibile disturbando i pochi allievi attenti. In effetti, erano distratti dal fatto che si erano verificati dei problemi con l'organizzazione della gita scolastica, evento che li coinvolgeva molto. Purtroppo, anche nel momento seguente di discussione dei testi, con cui speravo anche di verificare la comprensione di alcuni punti, riguardanti la lezione precedente (le tematiche legate all'inconscio, all'irrazionalità, al folklore popolare; la classicità interpretata in chiave romantica come paradiso perduto e forma di esotismo nel tempo) il clima non si è disteso per nulla. Inoltre, le traduzioni proposte dal manuale hanno destato parecchie perplessità, soprattutto a proposito di Keats. In effetti, si tratta di versioni datate, dunque ben poco fruibili da parte di allievi che hanno già le loro difficoltà evidenti con la lingua non letteraria. Dal canto mio, ho cercato, coadiuvata dall'intervento della docente, di fornire chiarimenti e spiegazioni e ho concluso la lezione invitando i ragazzi ad osservare per gli incontri successivi una maggiore disciplina e a rivedere anche in questo caso gli argomenti della lezione. Da ultimo, ho accennato al fatto che nell'incontro successivo avrei mostrato loro una presentazione multimediale. Questo ha richiamato notevolmente l'attenzione della classe in senso positivo, tanto che alcuni hanno dichiarato che non sono avvezzi ad attività di questo genere sebbene ciò li interessi molto. Riguardo a questa affermazione la docente si è mostrata stupita, poiché da qualche anno aveva rinunciato a proporre simili attività, un po' per il tempo che occorre spendere nel realizzarle e un po' perché in molti casi le classi non avevano risposto con interesse e motivazione.

❖ IV LEZIONE 1 ora:

Per risparmiare tempo, con la docente e la classe ci siamo dati appuntamento in aula audiovisivi, dove ad aspettarci c'era il tecnico che ha connesso il mio computer portatile con il proiettore, impostato l'equalizzatore per l'ottimizzazione del suono dei file audio e indicato a me quali comandi utilizzare in caso di necessità; tali operazioni hanno richiesto pochi minuti, nel corso dei quali i ragazzi hanno preso posto a sedere. A quel punto, secondo il programma che mi ero prestabilita, ho speso circa 20 minuti per presentare i caratteri generali della pittura e della musica romantiche, motivando soprattutto le mie scelte sui pittori e sui compositori inseriti nell'ipertesto. Ho cercato di semplificare per guadagnare tempo, dal momento che ho avuto a disposizione solo un'ora. Dunque, è stato necessario selezionare le informazioni e nel farlo ho prestato molta attenzione a rendere chiare alcune parole chiave (*sublime, pittoresco, virtuosismo, intimismo*).

Lo scopo che mi ero prefissata era far comprendere alla classe come la dimensione concettuale e filosofica del Romanticismo permeasse, innovandoli, tutti gli ambiti artistici. Già prima della proiezione i ragazzi hanno posto molte domande e hanno mostrato un vivo interesse, tanto che quasi tutti prendevano appunti e annotavano i quesiti posti dai compagni e le risposte da me fornite.

Dopo questa necessaria premessa ho avviato la presentazione. Occorre precisare che per facilitare la fruizione, ho corredato le immagini di didascalie, delle quali ho fornito spiegazione alla classe e che risultano così composte:

- riferimento all'autore dell'opera ed alla data di realizzazione (laddove non era precisata ho fornito io il periodo approssimativo)
- riferimento preciso alle opere musicali di sottofondo
- riferimento ad eventuali testi letti o aspetti del Romanticismo incontrati nell'introduzione
- riferimento ai temi rintracciabili tanto nell'opera d'arte proposta, quanto nel tipo di brano musicale e di testo letterario.

L'attenzione durante tutta la presentazione è stata massima, interrotta solo per brevi istanti da alcuni studenti, che ridacchiavano o commentavano in modo inopportuno, immediatamente redarguiti a dovere dall'insegnante. Il resto della classe, invece, è rimasta catturata dall'immersione nella sensibilità romantica esplorata nella sua dimensione psicologica e concettuale non solo attraverso i documenti letterari.

Questo ha ulteriormente convinta sulla reale efficacia d'impatto di tale modalità di lavoro per ottenere attenzione, interesse e realizzare degli interventi didatticamente efficaci attraverso strade meno consuete, scontate e limitanti sia per i docenti, che nel corso degli anni propongono gli argomenti spesso in modo ripetitivo e monotono, sia per gli allievi. Gli studenti, infatti, attraverso un percorso di studio di questo tipo hanno l'opportunità di accostarsi ad alcune delle categorie fondamentali di un movimento culturale, esplorandone diversi linguaggi artistici, e contemporaneamente di allargare il loro bagaglio culturale.

Purtroppo, non abbiamo avuto molto tempo a disposizione per il dibattito successivo, dal momento che eravamo già a ridosso della fine della lezione. Nonostante ciò, sia io sia la tutor siamo rimaste sorprese dalla quantità di osservazioni e riflessioni emerse da parte degli allievi, anche quelli che fino a quel momento non erano mai intervenuti. Soprattutto, ciò che mi ha resa molto soddisfatta dell'esperimento è vedere come alcuni concetti, come il discorso sul Neoclassicismo siano risultati semplificati e chiariti nella mente dei ragazzi grazie alla giustapposizione di testi e immagini significativi. Inoltre, gli studenti hanno dimostrato di avere colto la portata innovativa e la molteplicità dei livelli semantici presenti nella letteratura e nel pensiero romantici, pur nella diversità delle forme e degli stili dei singoli autori. Alcuni dei ragazzi, hanno affermato esplicitamente di aver compreso meglio i temi degli incontri precedenti, anche in riferimento ai testi letti in classe, e la complessità insita nelle categorie espressive dell'arte catalogate come "romantiche".

Infine, le suggestioni musicali hanno suscitato inaspettatamente collegamenti con le tematiche letterarie (per es. la ballata e il notturno di Chopin sono stati associati al testo di Rousseau, mentre l'ouverture de *L'Olandese Volante* di Wagner sono state collegate al testo tratto da *I canti di Ossian*). Sono emersi anche i

giudizi personali di gusto rispetto alle opere proposte e anche qui il piccolo dibattito che ne è scaturito ha visto totalmente protagonisti i ragazzi, impegnati in un confronto diretto di idee che ha lasciato piacevolmente sorpresa l'insegnante, la quale si è complimentata con me a fine lezione per la felice iniziativa ed ha chiesto ad uno dei ragazzi di copiare il file di presentazione, in modo che fosse disponibile come materiale didattico per lo studio. Infine, a chiusura di lezione, alcuni studenti mi hanno posto altre domande riguardanti le fonti, da cui avevo tratto le immagini e i brani musicali.⁴⁴

❖ V LEZIONE (2 ore):

Questa volta non ho eseguito il solito brainstorming iniziale, ma ho subito introdotto brevemente l'argomento della lezione, ossia il romanticismo tedesco e la trattazione di Goethe con l'analisi del romanzo *I dolori del giovane Werther*, precisando che l'autore è una delle menti creatrici più brillanti e fervide del panorama letterario di tutte le epoche, motivo per cui quattro ore sarebbero state veramente poche né il mio intervento avrebbe avuto la pretesa di essere esaustivo. In seguito, avvalendomi della lavagna per operare alcuni schemi, ho presentato le peculiarità del Romanticismo tedesco e del suo antecedente, ossia lo *Sturm und drang*, precisando che tale introduzione era funzionale all'analisi del romanzo di Goethe, poiché l'opera fu particolarmente influenzata dalle tematiche letterarie ed ideologiche stürmeriane. Su questa parte non ci sono stati grandi interventi, semmai richieste di precisazioni come al solito dirette all'utilizzo di qualche termine sconosciuto. Quindi sono passata a considerare gli elementi-chiave della biografia di Goethe profondamente legata alla sua attività di scrittore,⁴⁵ accennando brevemente anche ad alcune opere, che non sono state inserite nella programmazione, ma che rivestono comunque un ruolo fondamentale ed invitando alla loro lettura attraverso l'indicazione di alcune edizioni facilmente reperibili e corredate di buone introduzioni. La docente è intervenuta in un'occasione soltanto per chiedere alla classe se ricordava il discorso fatto sui "grands tours" di intellettuali e nobili tra '700 e '800, dato che Goethe fece un lungo viaggio attraverso l'Italia, durante il quale si avvicinò alla poetica neoclassica.

Qui è stato d'obbligo per me porre una domanda sul Neoclassicismo per verificare se finalmente era stato compreso nelle sue linee essenziali. Le risposte ricevute sono state tutte pertinenti e che gli studenti intervenuti hanno mostrato una proprietà di linguaggio che ha stupito anche la docente. Anche per me questo riscontro è stato molto significativo, perché da un primo momento in cui sembravo più io dovermi adattare al livello degli allievi si è passati all'operazione inversa, ovvero ai ragazzi che si sono sforzati di lavorare sull'espressione e sull'acquisizione di una qualche padronanza di certo lessico.

La prima ora è terminata con una breve presentazione delle motivazioni che hanno indotto me e la loro insegnante a scegliere *I dolori del giovane Werther* e *Faust* come opere rappresentative dell'autore in una sorta di parabola ideale che le congiunge l'una all'altra. Pertanto, ho cercato di tratteggiare una linea di

⁴⁴ In effetti, avevo pensato di distribuire una fotocopia con la sitografia dettagliata, da cui avevo tratto le immagini e i brani musicali. Tuttavia, ho accantonato l'idea, perché mi sono concentrata sulla messa a punto della presentazione.

⁴⁵ Questa prospettiva emerge chiarissima nella biografia - di non facile lettura, ma ricca di suggestioni filtrabili per un percorso scolastico - a cura di P. CITATI, *Goethe*, Milano, Mondadori, 1977, dove la vita dell'autore è indissolubilmente fusa con la dimensione letteraria, centrata com'è su due sole opere (secondo Citati le più rappresentative): *Gli anni di noviziato di Wilhelm Meister* e il secondo *Faust*.

continuità tra i due personaggi creati da Goethe come se Faust in un certo qual modo rappresentasse il “riscatto” di Werther. Rispetto a Werther, che è il simbolo dell’incapacità dell’intellettuale di integrarsi nella società, Faust, con la sua ansia continua di conoscenza e di oltrepassare i limiti umani, non rimane estraneo alla vita, ma si proclama pronto a sperimentare la totalità delle esperienze umane. Laddove la vicenda di Werther termina con la morte e con il dissolvimento dell’esistenza, quella di Faust approda, contrariamente ad ogni aspettativa, alla salvezza dell’anima e ad una prospettiva positiva. Tuttavia, non ho inteso dire di più, nonostante le numerose domande, perché volevo creare un po’ di aspettativa lasciando spazio ai testi stessi di fornire le chiavi necessarie di questa lettura da me proposta e condivisa dalla docente titolare.

Nella seconda ora di lezione si è affrontata l’analisi del romanzo *I dolori del giovane Werther*. Con l’esame di questa opera ho potuto riprendere rapidamente il discorso fatto in una delle lezioni precedenti sulla fortuna del romanzo come genere simbolo dell’XIX secolo non solo romantico. Dal momento che uno tra i ragazzi aveva letto l’opera integralmente gli ho chiesto di aiutarmi nell’esposizione della trama. Quindi, ho proceduto con il lavoro per gruppi da me organizzato seguendo le linee di svolgimento dell’unità didattica dedicata all’incontro con l’opera sul manuale, che prevede una suddivisione dei testi in base alle tematiche del romanzo. Ho organizzato i gruppi cercando di farmi aiutare dalla docente per non mettere insieme allievi, che avrebbero lavorato con scarso rendimento.⁴⁶ All’interno dei 5 gruppi, composti ciascuno di 4 persone,⁴⁷ ho assegnato ad ogni componente un ruolo preciso: qualcuno che leggesse, qualcuno che sottolineasse i passaggi più importanti da discutere con gli altri, qualcuno che formulasse uno schema scritto degli elementi più rilevanti di un determinato brano, infine un portavoce destinato ad esporre alla classe la sintesi del lavoro. I gruppi hanno avuto 15 minuti per leggere i testi e 10 minuti per l’analisi. In due casi sono dovuta intervenire per aiutare i gruppi nella decifrazione del testo, mentre la docente titolare teneva sotto controllo la disciplina generale. Al termine del lavoro il portavoce di ciascun gruppo ha esposto alla classe in sintesi il lavoro svolto, secondo una traccia da me predisposta:

- contestualizzazione del brano all’interno dell’opera
- individuazione del tema centrale nel testo e di eventuali termini chiave
- lettura di porzioni significative dal/dai testo/-i
- eventuali elementi di discussione intorno ai temi evidenziati

Ho dovuto chiedere ai ragazzi di essere concisi per riuscire a stare nei tempi per dare modo a tutti i gruppi di presentare il lavoro svolto. Quasi tutti i gruppi hanno dimostrato buone capacità di esposizione e sintesi utilizzando di propria iniziativa la lavagna come mezzo per schematizzare il proprio intervento. Dunque, il lavoro può dirsi riuscito sia sotto il profilo della comprensione testuale sia per quanto riguarda il commento, tanto che non ho dovuto aggiungere molto di più sui caratteri salienti dell’opera all’inizio della lezione successiva.

⁴⁶ Dato il poco tempo ed una conoscenza non approfondita delle risorse umane a disposizione non ho potuto organizzare il lavoro come fosse un vero e proprio *cooperative learning* che richiede tempi di organizzazione più lunghi ed un’applicazione non sporadica.

⁴⁷ Fortunatamente, non c’erano assenti, quindi non si sono create delle disuguaglianze numeriche.

Riflettendo a posteriori, mi è parso che a questo punto dell'attività gli allievi abbiano lasciato emergere alcune capacità critiche, che erano latenti in molti di loro e non esercitate a sufficienza, proprio per la scarsa dimestichezza con lavori di accostamento diretto ai testi e relativa analisi. Inoltre, la forma "laboratoriale" del lavoro ha costituito un forte incentivo per gli studenti. Infatti, durante tutto il processo di costruzione dei significati della lezione essi hanno avuto un ruolo attivo, che ha tenuto alta la motivazione, solitamente molto scarsa verso materie diverse da quelle professionalizzanti, nelle quali le modalità utilizzate non sono quasi mai quelle della lezione frontale.

A coronamento dell'attività, ci sono state parecchie domande soprattutto sul senso del suicidio di Werther e della figura di intellettuale proposta da Goethe attraverso il suo personaggio (anche rispetto a quanto l'autore condividesse questa scelta estrema). Ciò mi ha sorpresa in modo molto positivo perché, questo aspetto - non certo di facile individuazione - era l'ultimo che avevo pensato di trattare in merito al romanzo, come elemento problematico dell'opera. Invece che proporre da subito un'interpretazione, ho lasciato che scaturissero delle ipotesi direttamente dagli allievi. Gli interventi non sono stati numerosi e solo un allievo ha fatto delle osservazioni utili, dalle quali ho tratto spunto per approfondire la tematica, con cui ho chiuso la lezione.

Pertanto, ho dovuto rimandare all'incontro successivo il riepilogo dei temi più importanti del romanzo e il breve confronto con il romanzo *Le ultime lettere di Jacopo Ortis* di Foscolo.

❖ VILEZIONE (2 ore):

La lezione è cominciata in modo spedito, perché il programma da me previsto era piuttosto ricco, trattandosi dell'approccio ad un'opera come *Faust* pensato attraverso un percorso testuale e musicale.

Prima di cominciare con il *Faust*, ho trattato gli argomenti rimasti in sospeso dalla lezione precedente. Non essendoci ulteriori interventi da parte dei ragazzi in merito, sono passata alla presentazione del *Faust*. Nel contempo ho distribuito le fotocopie del brano emblematico dell'opera: il dialogo tra Faust e Mefistofele. Anche in questo caso devo ammettere che i ragazzi si sono mostrati subito molto coinvolti e affascinati dalla figura del protagonista, a metà tra lo scienziato e l'alchimista la cui figura, innalzata da Goethe a dimensione eroica ed universale al di là dell'epoca di stesura dell'opera, già presente nel '500, ha ispirato molti personaggi sospesi nella lotta tra bene e male in ambito letterario (per es. Frankenstein, Dr. Jekyll per citarne alcuni), cinematografico e fumettistico. Anzi, proprio per questa compresenza di bene e male qualcuno tra i ragazzi ha osservato molto acutamente – con enorme soddisfazione da parte mia e della docente titolare - che Faust può dirsi l'espressione stessa delle tensioni romantiche, pervase di un certo ottimismo storico da una parte ma anche del fascino del male associato allo *streben* e alla *sehnsucht*. Di conseguenza data l'attenzione dimostrata dalla classe, la prima ora di lavoro, compresa l'analisi testuale, è trascorsa in modo proficuo, scorrevole ed ha visto i ragazzi impegnati nel prendere appunti e nella partecipazione attraverso domande e raffronti con Werther spesso favoriti da domande aperte poste direttamente da me. Diversamente da come avevo programmato, non ho condotto io la lettura del testo in modo guidato, ma ho scelto due allievi interpretassero i due protagonisti e leggessero alla cattedra il testo. Invece, ho guidato l'esame dei significati sottesi alla lettura, conscia della densità di senso e soprattutto alla

luce del poco tempo a disposizione. in linea di massima ciò che di questo brano ha colpito di più i ragazzi è l'ambiguità della seduzione operata da Mefistofele, diavolo raffinato in grado di circuire Faust illudendolo di compiere una scelta autonoma. Qualcuno ha paragonato questo gioco delle parti a certi comportamenti presenti nella dimensione di vita quotidiana di ognuno, in cui a volte si è indotti ad operare delle scelte forzate (talora senza una piena padronanza di sé), intravedendone il pericolo sotteso, ma senza di fatto operare un netto rifiuto. Ecco, io credo che ricondurre il significato della scena ad un ambito più vicino ai ragazzi non sia un male, se questo aiuta a centrare il senso di un testo, purché però s'intervenga a chiarire che qui siamo in una dimensione simbolica, quasi allegorica dell'esistenza. Io, per esempio, ho dichiarato che ciò può essere vero, ma si deve comunque leggere la vicenda di Faust in chiave universale, ma anche rappresentativa di un'epoca, di un pensiero filosofico e di un modello antropologico come può esserlo il viaggio ultramondano immaginato da Dante nella *Commedia*. Questo riferimento è stato colto con particolare entusiasmo, dal momento che Dante è stato uno degli autori più amati dalla classe, che ne ha studiato qualche passo delle tre cantiche nel corso del I quadrimestre.

Nel corso della seconda ora di lezione ho proceduto all'attività di ascolto dei brani tratti dalle opere di Ligt e Berlioz.⁴⁸ La classe ha mantenuto l'attenzione nella fase introduttiva mentre in quella vera e propria di ascolto ho notato un notevole calo dell'attenzione. Durante il commento seguito all'audizione di ciascun pezzo ho chiesto di esporre le proprie riflessioni rispetto ai brani musicali ascoltati e i pochi rimasti attenti hanno ritrovato nella musica alcuni dei significati del testo di Goethe. Soprattutto il *Mephisto Walzer* di Ligt è stato reputato particolarmente suggestivo e calzante per la coloritura musicale in grado di riprodurre temperamento del diavolo goethiano. Più difficoltoso è risultato Berlioz e curiosamente i commenti non sono stati riferiti tanto a Goethe quanto ai dipinti di Goya ed Ingres ammirati nel corso della presentazione in Power Point.

Comunque, in linea di massima i ragazzi hanno recepito davvero in modo molto acuto il lavoro d'analisi condotto sul *Faust* e, come nel caso della presentazione sul Romanticismo, l'utilizzo della multimedialità ha contribuito a creare interesse, ma soprattutto. Trattandosi di un'opera teatrale ho potuto fare anche accenno alla rivoluzione operata in questo campo da alcuni grandi autori del XIX secolo (oltre Goethe, ho ricordato Hugo e Manzoni) che avevano come modello Shakespeare.

❖ VII LEZIONE (30 minuti):

Questo intervento non era previsto, ma è stato sollecitato espressamente dalla docente accogliente su richiesta dei ragazzi in vista della verifica come momento di ricapitolazione. Per guadagnare tempo e rendere efficace questo breve incontro ho utilizzato nuovamente una presentazione in Power Point⁴⁹ in cui ho sintetizzato i concetti più importanti di tutto il percorso comprese le esperienze legate alla storia dell'arte ed alla musica attraverso didascalie ed una scelta significativa d'immagini. Nel contempo mi sono soffermata sui passaggi del programma che si erano rivelati maggiormente difficoltosi, coinvolgendo direttamente i

⁴⁸ In questa occasione non ci siamo spostati dall'aula, ma ho collegato il mio pc portatile ad un ulteriore supporto audio per ottimizzare ed amplificare il suono.

⁴⁹ Cfr. allegato 6 (cd-r).

ragazzi con domande aperte per verificare se le difficoltà fossero state superate nel frattempo. L'attenzione e la partecipazione sono state costanti ed elevate, molti hanno integrato o corretto gli appunti. Purtroppo, non c'è stato tempo di riprendere in mano i testi se non per sommi capi e unicamente nei loro risvolti contestuali.

❖ **VIII LEZIONE (2 ore):**

L'esecuzione della verifica⁵⁰ ha occupato due ore di lezione e ha visto solo due allievi assenti.⁵¹ Dopo aver operato le disposizioni logistiche del caso e distribuito il testo, i ragazzi hanno ricevuto la consegna di leggere attentamente il contenuto delle domande e porre eventuali richieste di chiarimento prima di iniziare a lavorare, in modo da non interrompersi dopo e creare occasioni di copiatura. Durante l'intera durata del compito il clima è stato sufficiente disciplinato, a parte un episodio in cui è stato confiscato un foglio con alcuni appunti, ma la docente titolare non ha ritenuto di ritirare la prova. Inoltre, su esplicita disposizione della tutor, i ragazzi hanno depositato in cattedra i cellulari e i lettori MP3 spenti, potendo tenere con loro solo il necessario per scrivere.⁵²

❖ **IX LEZIONE (1 ora):**

La lezione è stata interamente occupata dalla correzione della verifica. Non ci sono state lamentele per i voti, ma i ragazzi che sono risultati gravemente insufficienti hanno chiesto alla loro docente la possibilità di recuperare. Pertanto, la docente titolare ha comunicato la modalità di recupero, ovvero un'interrogazione orale ma non programmata per sanzionare in modo particolare la condotta di questi allievi che hanno dichiarato di non aver studiato per mancanza d'interesse o perché hanno sottovalutato il programma del tirocinio. Ciò ha provocato la reazione veemente di alcuni allievi, ma non ha mutato la sostanza delle decisioni della tutor in merito.

III. 2 Osservazioni relative agli aspetti relazionali sperimentati:

Per quanto concerne il rapporto instaurato con la classe, esso si è basato sulla chiarezza, la collaborazione ed il rispetto reciproco, per quanto in qualche caso io sia dovuta intervenire, con piena autorizzazione della docente, per ripristinare l'attenzione e la disciplina (le regole invalse erano le medesime instaurate dalla loro docente). Dal canto mio, inoltre, ho cercato di comprendere quali potevano essere i punti di forza della classe e gli elementi trainanti i grado di coinvolgere i compagni. Purtroppo, è rimasto alto il tasso di dispersione dell'attenzione soprattutto negli interventi di due ore consecutive. Infine, un esiguo numero di studenti ha mostrato di rifiutare, soprattutto all'inizio del tirocinio, alcuni degli argomenti, che non erano chiari da subito.

⁵⁰ Cfr. allegato 9.

⁵¹ Per queste persone la docente ha predisposto una modalità di recupero orale.

⁵² Questo aspetto fa parte della serie di regole che regolano il patto educativo tra docente titolare e allievi. In effetti, anche nella mia esperienza diretta e quotidiana d'insegnante ho modo di saggiare il problema rappresentato da media interattivi (telefoni cellulari, lettori MP3 e I-Pod) troppo abusati tanto nelle ore scolastiche quanto in quelle extra. Secondo il mio parere la strategia migliore non è quella di demonizzarne l'uso, di cui ormai ogni categoria e fascia d'età di persone non può fare a meno nella vita odierna, ma fornire agli studenti regole e limiti precisi entro cui si può disporre di questi accessori anche attraverso regolamentazioni istituzionali.

III. 3 Verifica: progettazione e analisi dei dati (2 ore):

1. La *tipologia della prova* è stata interamente concordata con la docente accogliente e si è trattato di un **elaborato semistrutturato** suddiviso in tre parti secondo la seguente modalità e sulla scorta di altre prove simili realizzate dalla docente:

- *I parte*: quesiti a risposta **chiusa** per verificare unicamente le conoscenze minime relative a contesto e caratteri salienti del Romanticismo.
- *II parte*: domande a risposta **aperta** per verificare la capacità di esporre e rielaborare alcuni dei temi più importanti su cui mi sono soffermata nel corso delle lezioni con la possibilità di fare riferimento anche al percorso musicale e di storia dell'arte proposto.⁵³ Invece, la domanda relativa ai *Canti di Ossian* prevedeva la capacità di organizzare un discorso sul tema dell'irrazionalità romantica a partire da un'opera precisa.
- *III parte*: brevi **analisi testuali** in cui l'obiettivo era verificare se era stato compreso il discorso sulla re-interpretazione del classicismo da parte dei romantici (ovvero il testo di Keats) e il *focus* su Goethe. Come si può vedere dal testo allegato, si tratta di un'analisi che non ha insistito tanto sulle caratteristiche retoriche e stilistiche, se non in funzione di accertamento della comprensione del testo, quanto sulla capacità di organizzare un discorso sul testo attraverso l'enucleazione dei temi-chiave ed il richiamo esplicito ai testi letti in classe.

2. Quanto al *sistema di valutazione*, ad ogni parte ho fatto corrispondere un totale parziale differenziato secondo la tipologia dei quesiti. Il punteggio finale ottenuto è stato trasformato in un voto in decimi mediante l'attuazione di una proporzione matematica. Tuttavia, non si è trattata certo di una valutazione unicamente numerica, perché esistono sempre altri fattori che la rendono realmente autentica: la proprietà espressiva e linguistica, la capacità di comprendere il *focus* della domanda, di organizzare i concetti in modo sintetico, di rispondervi con coerenza e di caratterizzare in modo personale il taglio della risposta. Pertanto, ho utilizzato una griglia di cui mi servo anche nelle classi in cui insegno.⁵⁴

3. Per quanto riguarda *i risultati* ottenuti dai ragazzi in termini di voti sono stati piuttosto deludenti ed inferiori rispetto alle aspettative mie e della docente titolare, nonché alla partecipazione dimostrata dalla classe.

Ad eseguire il compito sono stati 18 allievi su 20; di questi solo 5 hanno raggiunto risultati sufficienti, mentre ben 13 hanno avuto risultati compresi tra 2 e 5. Entrando più nello specifico, delle 5 sufficienze il voto più alto tra i maschi è stato 8, uno dei quali attribuito ad un ragazzo straniero a riprova delle analisi sociologiche che rilevano come a parità di capacità spesso riescono meglio i ragazzi stranieri.⁵⁵ Invece il voto più alto tra le femmine è stato 7½ ed è stato anche l'unico voto sufficiente assegnato alle ragazze, che per il resto hanno ottenuto voti gravemente insufficienti (tra 2 e 3)

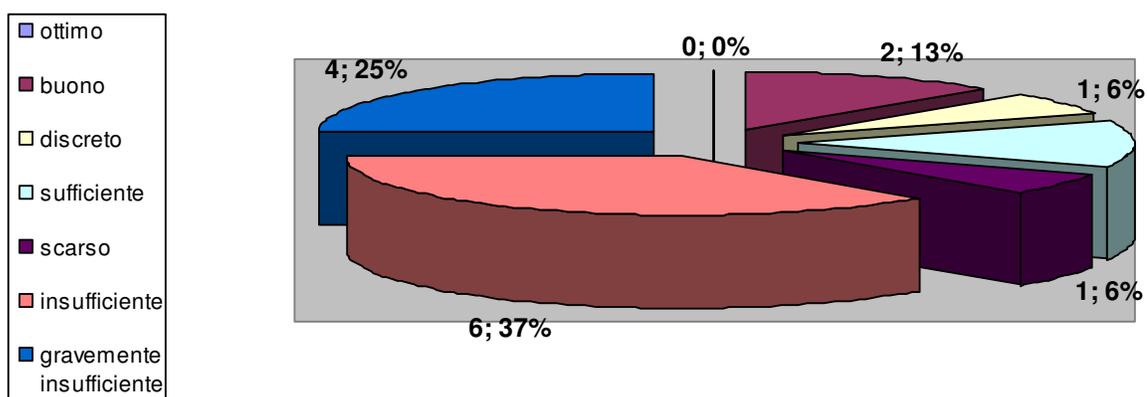
⁵³ Con la docente titolare abbiamo deciso a priori di non rendere obbligatorio lo studio di questa parte del mio percorso, dal momento che poteva rivelarsi la più complessa per i ragazzi, tuttavia abbiamo incoraggiato la possibilità di farvi riferimento per chi volesse cimentarsi in rielaborazioni più creative e personali.

⁵⁴ Cfr. allegato 10.

⁵⁵ cfr. L. FISHER, Op. Cit., pp.138 – 146.

dimostrando, in contrasto con ciò che accade di norma in ordini di scuola simili, un andamento perfino peggiore rispetto alle insufficienze dei ragazzi, che si sono mantenute tra il 4½ ed il 5 (per l'esattezza sei maschi si sono attestati tra 4½ e 4 e uno solo sul 5). La tabella ed il grafico seguenti serviranno a visualizzare con più immediatezza la distribuzione dei voti:

giudizio	voto	frequenza	sexso
ottimo	0		
buono	8	2	m
discreto	7½	1	f
sufficiente	6+, 6-	2	m
scarso	5	1	m
insufficiente	4½, 4½, 4, 4, 4, 4	6	m
gravemente insufficiente	2, 3, 3, 3	4	f



In sede di confronto con la docente accogliente abbiamo cercato di capire le ragioni di questo insuccesso della classe. In realtà, l'insegnante titolare si aspettava tale risultato e non ha fatto fatica a collegare i voti assegnati all'andamento usuale dei singoli destinatari. Ovviamente, per me ciò è stato un limite, perché non conoscevo la storia scolastica di ogni singolo allievo in modo così approfondito da poter ricavare *in toto* le ragioni di un risultato insufficiente o gravemente insufficiente. Inoltre, ciò che mi ha stupita di più è stata la divaricazione tra la partecipazione alle attività in classe, pur con tutte le difficoltà, e l'esecuzione della verifica. Infatti, mi sembrava che durante il ciclo di lezioni alcuni degli ostacoli iniziali fossero stati superati e i dubbi fugati. Pertanto, ho chiesto alla docente di esprimere il suo parere e la risposta è stata che per quanto la classe realmente possa aver dimostrato interesse, attenzione e partecipazione ciò non toglie che le difficoltà nello studio personale e le lacune di fondo non possano essere state eliminate in modo definitivo nell'arco di poco tempo. In effetti, in parte è ciò che ho pensato anch'io, ma al di là di questa considerazione generale ho provato a stilare il seguente elenco con le cause di errore rilevate in seguito alla correzione:

1. **Mancato studio:** motivo valido per la maggior parte degli studenti, che hanno esplicitamente dichiarato di non aver dato peso alla verifica perché non la ritenevano oggetto vero e proprio del programma o perché non provavano alcun interesse verso gli argomenti (quest'ultima motivazione è

stata adottata solo da due persone, che infatti non hanno mai seguito con costanza se non in qualche raro momento).

2. **Difficoltà nell'espressione** dei concetti: pur comprendendo il senso della domanda, spesso si è verificata una sostanziale non pertinenza della risposta a causa di una mancata - o superficiale conoscenza - dei singoli argomenti. Credo che ciò sia potuto dipendere da uno studio approssimativo, frettoloso e prevalentemente mnemonico di appunti e manuale condotto immediatamente a ridosso della verifica, per cui le conoscenze non sono state rielaborate autonomamente e in maniera pertinente.
3. **Mancanza di dimestichezza** con l'analisi dei testi: per quanto avessi progettato un tipo di prova adatta alla classe, molti non sapevano proprio orientarsi sui testi o non li avevano studiati. Forse, questa è un'abitudine favorita dalla prassi didattica già esposta, per cui molto spesso i testi non sono trattati o sono esaminati in modo inadeguato. In linea di massima, chi non ha raggiunto la sufficienza, ha trovato più complessa quest'ultima parte della verifica. Quindi, ha selezionato le domande, preferendo rispondere a quelle di carattere più generale (es. il riassunto della trama de *I dolori del giovane Werther*, o la figura di Mefistofele nel *Faust*) e tralasciando quelle più specifiche (l'antitesi tra Werther e Albert oppure il significato del finale del *Faust* o ancora la domanda sul testo *Ode sopra un'urna greca* di Keats, che è rimasto di difficile comprensione).

Un appunto che mi è stato mosso dalla tutor a giustificazione dei risultati così scarsi ha riguardato la **difficoltà** del taglio delle mie lezioni e la **quantità** di testi analizzati a cui i ragazzi non sono abituati, sebbene abbia anche dichiarato che i ragazzi senza dubbio sono stati molto stimolati e le hanno riferito di essere rimasti nel complesso anche soddisfatti dell'intervento. Riguardo al primo giudizio ho ammesso che la scelta della complessità era stata dettata, come ho già affermato, dalla necessità di offrire il più possibile un quadro realistico di ciò che è stato il Romanticismo, che di certo non è annoverabile tra i movimenti culturali facilmente incasellabili. Certo, questo è andato a scapito di un quadro molto più comodamente adagiato in categorie predefinite, sebbene io stessa non vi abbia del tutto rinunciato. Invece, riguardo al secondo punto con molta franchezza ho espresso il mio parere sul fatto che i testi sono centrali ed irrinunciabili, pertanto secondo me si deve procedere con una lettura guidata in classe rendendo partecipi i ragazzi nella ricerca dei significati di un testo e delle sue peculiarità tentando di interessarli ed appassionarli all'ambito letterario.

4. Infine, qualche interessante considerazione è emersa sulla **difficoltà incontrata dai ragazzi nella produzione di testi scritti**, perché incide notevolmente sullo studio e sul rendimento di molti. La correttezza ortografica e linguistica, ma soprattutto la consapevolezza della lingua nelle sue varianti è aspetto non di poco conto e costituisce sempre più un particolare spinoso nello studio dell'Italiano nelle scuole di ogni ordine e grado, riflettendosi poi anche nell'apprendimento di lingue straniere. Infatti, i ragazzi hanno una percezione della realtà, quindi anche della lingua, "egocentrata". In pratica essi scrivono non solo secondo il codice della lingua parlata a livello informale basso, cioè con frequenti errori di scrittura (es. frequente *ogniuno* al posto di *ognuno*), di utilizzo delle

preposizioni corrette da associare ai verbi (un es. *parlare di qualcosa* e NON *parlare su qualcosa*), d'uso del pronome relativo *che* anche per i complementi indiretti (*il libro che parlo* anziché *il libro di cui parlo*) e via così, mescolate a tipiche inflessioni del gergo giovanile (l'abuso della parola *tipo*, es.: "il *Faust* di Goethe è **tipo** un'opera teatrale"; l'uso della seconda persona allocutiva anche quando non è corretto usarla, es.: "è un'opera che **ti** prende"), ma secondo un'idea della lingua che è completamente autoriferita. Pertanto, modificano e piegano letteralmente le regole linguistiche per creare un modo di esprimersi personalizzato, in grado di distinguerli. Così, Werther diventa "*uno che non ci sta dentro!!!*" Come si può notare da questo breve - ma non certo unico - esempio è evidente anche come essi usano la punteggiatura non secondo criteri normativi, ma più che altro creativi. In questo modo gli allievi non percependo affatto la differenza tra il codice della lingua scritta e quello della lingua parlata, finiscono per non comprendere nemmeno che ciò è indice di in-comprensione in due sensi, ovvero non riuscire a farsi capire e non riuscire spesso a comprendere il parlato formale. Ciò è grave, perché si unisce ad altri problemi, tra cui la povertà lessicale. Occorrerebbe lavorare per far comprendere ai ragazzi come la competenza e la padronanza della propria lingua sia la premessa necessaria di una comunicazione efficace e di successo, necessaria nell'ambito delle relazioni sociali di ogni tipo comprese quelle di lavoro, particolarmente per chi ha compiuto una scelta scolastica finalizzata alla professione. Anche qui si potrebbero studiare delle attività didattiche in grado di agire attraverso canali di produzione scritta vicini alle modalità di esprimersi dei ragazzi (sms, blog, e-mail, ecc.). È opportuno sottolineare che a questo proposito i ragazzi stranieri curano molto di più l'acquisizione di un italiano corretto e fluido, perché la rivestono di un ruolo importante: la promozione sociale. Infatti, per tornare alla verifica eseguita dalla classe del Plana, a ben osservare i ragazzi di origine straniera anche nella diversità del risultato finale scrivono in modo più corretto rispetto agli italiani. Anche la docente ha confermato questa mia impressione spiegandomi che quando questi allievi si iscrivono a scuola sono subito inseriti in un programma apposito per l'apprendimento della lingua italiana, che si svolge nel pomeriggio con cadenza tri-/bisettimanale, secondo il livello di partenza dei singoli, e garantisce loro le basi necessarie per affrontare il corso di studio. Secondo lei occorrerebbe fare altrettanto con gli studenti italiani che abbiano bisogno di un sostegno in questo senso. Pertanto, già da qualche tempo se ne discute nel dipartimento di lettere della scuola, ma non c'è stato ancora nessun provvedimento ufficiale in merito, bensì solo azioni di recupero curate per brevi periodi didattici dai singoli professori.

III.3. Riflessione critica sull'intervento didattico effettuato:

Nel complesso mi considero soddisfatta dell'attività condotta, i cui punti di forza sono consistiti senza dubbio nella scelta di utilizzare **strumenti diversi**, quindi di offrire **approcci differenziati** all'argomento e **spunti culturali ulteriori** rispetto al solo profilo letterario. Tuttavia, ho affrontato non poche difficoltà con le quali ho dovuto misurarmi costantemente lungo tutto lo svolgimento del tirocinio.

In primo luogo, il **tempo** concesso all'intervento è stato **limitato** rispetto all'argomento da trattare. Pertanto, sebbene non abbia dovuto apportare tagli alla programmazione, tuttavia ho dovuto snellire la

trattazione di alcuni temi, per quanto già nella fase di stesura del progetto io avessi cercato di tenere conto dei tempi scolastici. Questo ha implicato scelte forse limitative, soprattutto riguardo al *focus* su Goethe che è autore difficile da ‘condensare’ in poche ore.

In secondo luogo, a parte la primissima fase di programmazione e accordo sugli argomenti inerenti il mio intervento e la preparazione della verifica, ho organizzato il lavoro e scelto i materiali in modo **autonomo**. Se da una parte ciò può essere stato un elemento di vantaggio in quanto ho potuto personalizzare il taglio delle lezioni, tuttavia ha comportato qualche difficoltà sotto altri aspetti, perché ho dovuto cercare di rendermi conto da sola del rilievo da affidare alle singole parti da trattare, dei nodi concettuali da semplificare valutando da un lato cosa potesse suscitare un maggiore interesse nei ragazzi, dall’altro come risolvere eventuali problemi in corso d’opera. Forse, avrei potuto proporre un percorso di approfondimento su una sola tematica funzionale al *focus* su Goethe (per es. avrei potuto tracciare il profilo dell’ “uomo romantico” evidenziandone la modernità nel modo di concepire il suo rapporto con il mondo), piuttosto che lavorare in generale sul Romanticismo come categoria psicologica. Certamente, sarebbe risultato una presentazione parziale dell’argomento, ma circoscrivere il percorso avrebbe evitato agli studenti la difficoltà di addentrarsi in una quantità di concetti non sempre facili da esporre. Invece, costante e produttivo si è rivelato il confronto a posteriori con la docente titolare e la riflessione critica condotti di volta in volta circa sia l’aspetto didattico sia quello relazionale.⁵⁶

In terzo luogo, come ho più volte sottolineato, non è stata semplice la prassi didattica legata agli aspetti della **comprensione**, perché i ragazzi sono abituati ad un taglio diverso sia per ciò che concerne il lessico utilizzato dalla docente sia in merito al livello di complessità nella trattazione degli argomenti sia infine per ciò che concerne le modalità di analisi testuale. Ciò ha comportato un lavoro di continua revisione metodologica da parte mia - senza tuttavia banalizzare il progetto – e un processo di adattamento costante del metodo. Tuttavia, nel corso del tirocinio è accaduto che, a parte alcuni che hanno mantenuto sempre un atteggiamento apatico, grazie alla didattica basata sul continuo scambio dialettico e sul confronto la classe ha lasciato emergere le sue potenzialità, al punto da sforzarsi di superare gli ostacoli rappresentati da un’impostazione diversa delle lezioni, tanto che perfino la docente titolare si è stupita di questo aspetto e di come i ragazzi le abbiano fatto presente di aver apprezzato un lavoro condotto ad un livello superiore rispetto al loro solito. Inoltre, l’utilizzo della multimedialità li ha stimolati ulteriormente, così che hanno richiesto all’insegnante di costruire un percorso simile a questo anche per altri argomenti di letteratura e di storia. Mi sono riproposta di intensificare e migliorare l’uso di questi strumenti anche in vista delle possibili applicazioni nella mia attuale attività d’insegnamento, in quanto mi sono resa conto che realmente permettono di gestire la lezione in modo molto proficuo.

⁵⁶ Nell’azione didattica il lavoro sinergico di scambio e reciproca valutazione tra colleghi dovrebbe essere molto più costante ed incoraggiato senza necessariamente assumere quei caratteri di critica distruttiva o di mutuo sospetto come spesso, invece, accade soprattutto negli ordini scolastici superiori. E’ ciò che è emerso parlando di valutazione all’interno della scuola nei corsi di Pedagogia, Docimologia e Psicologia sociale.

CONCLUSIONE

ASPETTI METACOGNITIVI DELL'ATTIVITA SVOLTA

Il mondo dell'istruzione nell'ultimo decennio è cambiato moltissimo: nuove esigenze da parte delle famiglie, del mondo del lavoro e della società esigono dagli insegnanti e dalla scuola nel suo complesso di disporre di adeguate competenze e risorse sia relazionali sia metodologiche in grado di operare efficacemente per formare non solo studenti in grado di conseguire un titolo di studio, ma persone capaci di organizzare le proprie conoscenze in modo efficace (apprendimento significativo) e consapevoli dei processi con cui hanno costruito le proprie conoscenze (ambito metacognitivo). Dunque, fatte queste premesse, è indubbia la necessità di un percorso di formazione per chi voglia intraprendere la professione di docente e comprendere cosa significhi operare nel campo dell'educazione al giorno d'oggi. La S.I.S. è fondamentale per avere la possibilità di acquisire alcuni strumenti teorici e pratici in ambito pedagogico e didattico indispensabili ad una presa di coscienza responsabile delle proprie scelte professionali in assenza di un vero e proprio codice deontologico. Pertanto, tramite la formazione si impara a comprendere che la professione del docente implica non solo un bagaglio di conoscenze accertato e certificato dal percorso universitario, ma anche la necessità di aggiornarsi su risorse, materiali e legislazione scolastica attraverso libri, riviste e siti specializzati. Inoltre, si impara a pensare la programmazione secondo i bisogni formativi di una classe oltre che in base ai significati culturali degli argomenti. Pertanto, è importante rivedere criticamente il proprio percorso di studente (dalla relazione educativa instaurata o no con i propri insegnanti alle metodologie e i sussidi sperimentati o no nella didattica disciplinare ai criteri di valutazione), ponendosi il problema circa l'instaurazione di buone relazioni con le classi, le famiglie e, non ultimo, i colleghi. Tutto ciò è necessario per poter comprendere in che modo operare al meglio nell'interesse delle persone che si vanno a formare, senza che ciò sminuisca il ruolo fondamentale della "vocazione" o quantomeno di una buona dose di attitudine ad un lavoro che non è affatto facile, dal momento che la scuola oggi non è l'unica istituzione educativa esistente, sovente è tacciata di non creare conoscenze realmente spendibili nel mondo del lavoro e di non rispondere ai reali bisogni dei ragazzi, inoltre spesso nel nostro Paese la "professione docente", come mostrano molte indagini sociologiche, non gode di una sufficiente considerazione talora da parte dello stesso corpo insegnante per motivi evidenti di riconoscimento sociale ed economico.

Per quanto riguarda la mia personale esperienza alla S.I.S., trovo siano stati fondamentali innanzitutto i corsi trasversali e le diverse esperienze di tirocinio. Per quanto riguarda i primi, a cui ero totalmente estranea, ho trovato che le discipline trasversali siano ciascuna a suo modo fondamentali per un insegnante, perché offrono i fondamenti di approccio ai vari settori della sfera educativa (teorie pedagogiche, strumenti, metodi, aspetti relazionali), che è necessario avere ben presenti in relazione ad ogni intervento didattico. Perciò, trovo positivo l'approccio sostanziale dato da ciascuna di queste discipline senza che siano proposte linee univoche di metodo, ma in modo che ciascuno possa scegliere la propria linea di condotta e di azione in totale autonomia e soprattutto adattandola alla realtà in cui opera, pur sempre nel solco di teorie di riferimento concrete. Pertanto, da corsi come Pedagogia e Psicologia personalmente ho ricavato la consapevolezza del ruolo e delle dinamiche relazionali ad esso sottese. In primo luogo, questi corsi mi hanno

permesso di indagare con quali modalità e caratteristiche si realizza lo sviluppo cognitivo, relazionale e corporeo dell'alunno. In secondo luogo, hanno affrontato il delicato ambito dei rapporti tra i diversi ritmi di apprendimento e le varianti dell'ambiente sociale e culturale da cui lo studente proviene e in cui cresce. Integrare la propria preparazione disciplinare con la conoscenza di questi aspetti serve ai docenti per affrontare il proprio compito con la cognizione che il processo di insegnamento/apprendimento non si sviluppa soltanto sul piano del trasferimento di contenuti. Al contrario, ciò che contribuisce alla motivazione degli studenti è la capacità d'instaurare una valida relazione educativa all'insegna dell'interazione e del confronto. In questo senso, la formazione di un insegnante avviene grazie ai tirocini, attraverso il dialogo con supervisori e docenti accoglienti, lungo tutto il percorso di abilitazione condiviso con gli altri specializzandi, tramite il confronto di idee, di conoscenze, di progettualità, e nelle eventuali esperienze d'insegnamento. A mio parere il dialogo ed il confronto (con gli studenti e tra colleghi) sono i veicoli di una scuola migliore sotto tutti i punti di vista.

Tuttavia, anche gli elementi più tecnici offerti dai corsi di Didattica, Docimologia, Sociologia della scuola e i relativi laboratori si rivelano particolarmente utili per un insegnante, che voglia realmente operare in modo competente, per quanto non sia facile nella prassi consueta approfondire ogni singolo ambito. Al di là degli aspetti più teorici, queste discipline offrono spunti e strumenti per riflettere sui seguenti settori: le metodologie (in particolare il vasto ambito del *cooperative learning* e dei progetti interdisciplinari), i criteri di valutazione (i diversi *modus operandi* per costruire verifiche complete ed esaurienti sia sotto il profilo delle diverse abilità da testare sia per quanto riguarda le griglie valutative da adoperare), il confronto con altri sistemi scolastici e le teorie sui rapporti scuola – società nel corso delle diverse epoche, l'intercultura e, infine, gli aspetti legislativi (dalle modalità di svolgimento degli esami di Stato ai più vasti disegni di riforma).

Per quanto riguarda i tirocini, sebbene il numero di ore sia davvero esiguo per poter svolgere un'attività realmente efficace in relazione alla programmazione di un intero anno scolastico ed allo specifico contesto di classe in cui si opera, sono stati ottimi banchi di prova. Ho potuto confrontarmi in modo proficuo sia nella relazione educativa con le classi (per quanto si operi in un tempo circoscritto e in un contesto di classe preparato a ricevere un intervento esterno) sia nel confronto con i docenti accoglienti e supervisori. Grazie al supporto di tutte queste figure ho potuto riflettere su aspetti pratici della didattica e della professione per me preziosi, sebbene in alcuni casi abbiano rivelato una realtà molto diversa da quella teorica prospettata in alcuni dei corsi S.I.S., anche alla luce della mia attività d'insegnamento condotta in parallelo, in cui mi sono misurata costantemente con le problematiche dell'insegnamento nel suo complesso emerse durante il percorso di abilitazione, ma ovviamente in maniera più diretta e sentendo molto di più il senso di responsabilità sia della classe sia del proprio *modus operandi*.

Infine, un breve accenno ai corsi disciplinari, in modo particolare a quelli inerenti le discipline della classe A050. Per quanto mi riguarda, ho trovato molto proficui soprattutto i laboratori ed in particolare quelli che mi hanno permesso di lavorare in gruppo con i colleghi, poiché ne sono nate esperienze davvero formative in cui abbiamo sperimentato direttamente cosa voglia dire lavorare in modo cooperativo

apportando ciascuno le proprie conoscenze e capacità al fine di creare un progetto comune efficace costruendo un buon rapporto di relazione tra noi e con i docenti impegnati a vario titolo nei corsi. Altro punto di forza è consistito nel grado di preparazione di alcuni docenti, soprattutto di quanti avevano alle spalle o in parallelo esperienza diretta d'insegnamento nella scuola, poiché sono stati in grado innanzitutto di cogliere e proporre i nodi problematici delle discipline che andremo ad insegnare relativamente ai contenuti, alla programmazione ed alle metodologie volte a migliorare la motivazione e il grado di operatività degli allievi. Inoltre, alcuni ci hanno fornito utilissimi riferimenti bibliografici ed informatici di supporto alla didattica sotto vari profili (materiali, applicazioni informatiche, strategie) ed hanno organizzato percorsi di analisi dei manuali, dal momento che ciò costituisce un fattore di primaria importanza, poiché da esso dipende il taglio conferito alla pianificazione di un intero anno scolastico. A mio avviso, l'unico limite di alcuni corsi è emerso laddove non ho riscontrato un vero e proprio raccordo tra la competenza scientifica riguardo ad una disciplina e le necessità di concretezza e capacità operativa, che fanno parte dell'ambito scolastico.

BIBLIOGRAFIA

Fonti relative ai contenuti disciplinari e trasversali trattati:

- M. PELLERREY, *Progettazione didattica*, Torino, SEI, 1983
- G. BLANDINO, *Le risorse emotive nella scuola*, Torino, Raffaello Cortina Editore, 2002
- L. FISHER, *Sociologia della scuola*, Bologna, ed. Il Mulino, 2003
- D. BERTOCCHI, L. BRASCA, S. CITTERIO, D. CORNO, G. RAVIZZA, *Insegnare italiano*, Firenze, La Nuova Italia, 2000
- C. LANEVE, *La Didattica tra teoria e pratica*, Brescia, La scuola, 2003
- G. CHIOSSO, A. M. MARIANI, *Teorie della scuola e professione docente*, Torino, Utet libreria, 2001
- M. MARTINELLI, *In gruppo s'impara. Apprendimento cooperativo e personalizzazione dei processi didattici*, Torino, SEI, 2004
- G. BERTAGNA, S. GOVI, M. PAVONE, *POF. Autonomia nelle scuole e offerta formativa*, Brescia, La Scuola, 2001
- E. DAMIANO, *L'azione didattica*, Roma, Armando, 1993
- C. PONTECORVO, A. M. AJELLO, C. ZUCCHERMAGLIO, *Discutendo s'impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Roma, Carocci, 1999
- A. R. COLASANTI, *Star bene a scuola: la promozione di comportamenti sociali positivi*, in «Orientamenti pedagogici», vol. n. 49, n. 4 (292), luglio-agosto, 2002, pp. 595 – 610
- A. PALMONARI, *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino, 1997
- G.M. ANSELMINI - P. FERRATINI, *Letteratura italiana: secoli ed epoche*, Carocci, Roma, 2003
- E. RAIMONDI, *L'Europa romantica* in AA. VV., *Mappe della letteratura romantica*, a cura di G.M. Anselmi; *II. dal Barocco all'Ottocento*, Milano, Mondadori, 2000, pp. 249 – 271
- E. RAIMONDI, *Romanticismo italiano e romanticismo europeo*, Milano, Mondadori, 1997
- L. CISOTTO, *Didattica del testo*, Carocci, Roma, 2006
- C. COGGI, A. NOTTI, *Docimologia*, Lecce, Pensa Multimedia, 2002
- G. DOMINICI, *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Bari, 1993
- C. SEGRE, *La pelle di San Bartolomeo. Discorso e tempo nell'arte*, Torino, Einaudi, 2003
- R. MARAGLIANO, *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Bari, Editori Laterza, 1998
- A. PAROLA, *Sperimentare la relazione in Rete* in R. GRIMALDI, *Le risorse culturali della Rete*, Milano, Angeli, 2003, pp. 43 - 65
- P. C. RIVOLTELLA, *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Roma, Carocci, 2001

Libri di testo e materiali didattici:

- J.-J. NATTIEZ (a cura di), *Enciclopedia della Musica Einaudi, 2° volume – il sapere musicale*, Torino, Einaudi, 2002
- G. C. ARGAN, *Arte Moderna*, Sansoni per la scuola, 1989
- P. CITATI, *Goethe*, Milano, Mondadori, 1977
- S. GUGLIELMINO – H. GROSSER, *Letteratura italiana*, Casa editrice Principato, Milano, 1992
- V. DE CAPRIO, *Progetto Letteratura*, vol. 2b, Torino, Einaudi scuola, 2006
- M. SANTAGATA, L. CAROTTI, A. CASADEI, M. TAVONI, *Il Filo rosso*, vol. 2, Laterza, Bari, 2007
- G. BALDI, S. GIUSSO, M. RAZETTI, G. ZACCARIA, *La letteratura*, vol. 4, Paravia, Torino, 2007

Siti web consultati:

- <http://roberto.crosio.net/>
- <http://images.google.it/>
- <http://classicalarchives.com>

INDICE

PARTE PRIMA - LE TEORIE DI RIFERIMENTO:

Modello teorico didattico - metodologico scelto come riferimento.....	p. 2
Ruolo e significato dei contenuti prescelti in relazione alla disciplina e alle sue caratteristiche (finalità, epistemologia, metodologie).....	p. 4
Scelta delle modalità dell'intervento didattico e degli strumenti da privilegiare.....	p. 9
Il manuale in adozione.....	p. 15

PARTE SECONDA - PROGETTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO:

Contesto di indirizzo e di classe in cui si inserisce l'intervento didattico.....	p. 18
Scelta dei contenuti in base alla programmazione dell'insegnante titolare e ai requisiti di base degli studenti a cui si rivolge.....	p. 20
Descrizione e modellizzazione dell'intervento didattico effettuato.....	p. 21

PARTE TERZA - ANALISI DEL PROCESSO:

Lo svolgimento dell'intervento didattico, le eventuali modifiche apportate e le loro motivazioni.....	p. 36
Osservazioni relative agli aspetti relazionali sperimentati.....	p. 46
Verifica: progettazione e analisi dei dati.....	p. 47
Riflessione critica sull'intervento didattico effettuato.....	p. 50

CONCLUSIONI:

Aspetti metacognitivi dell'attività svolta.....	p. 52
---	-------

BIBLIOGRAFIA	p. 55
---------------------------	-------

INDICE	p. 56
---------------------	-------

ALLEGATI

ALLEGATO 2

GRIGLIA DI CORREZIONE

Parte prima

- punti 0,5 per ogni risposta corretta;
- punti 0 per ogni risposta saltata e per ogni risposta errata.

Parte seconda

Uso della Lingua	Correttezza					
	Proprietà e pertinenza					
Conoscenze	Comprensione dell'argomento					
	Contesutalizzazione					

Parte terza

Uso della Lingua	Correttezza					
	Proprietà e pertinenza					
Conoscenze	Comprensione dell'argomento					
	Contesutalizzazione					
	Conoscenza delle caratteristiche formali del testo (analisi)					

N.B. per la seconda e la terza parte non ho attribuito singoli punteggi a ciascuna voce, ma ho determinato un giudizio (grav. insufficiente, insufficiente, scarso, sufficiente, discreto, buono, ottimo) che mi ha permesso di valutare con il punteggio segnato nella consegna la pertinenza della risposta nel suo complesso secondo risposte criterio da me stabilite a priori.