

**S.I.S.**  
**SCUOLA DI SPECIALIZZAZIONE**  
**PER GLI INSEGNANTI**  
**DELLA SCUOLA SECONDARIA**  
**a.a. 2006/2007**

**RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO**  
**Classe di concorso A050**

**La valutazione e il recupero degli apprendimenti**  
**come momenti formativi.**

**Percorso sul Romanticismo e Foscolo**  
**per un quarto anno dell'Istituto Tecnico.**

**Supervisor:**  
**Prof.ssa Barbara GAROFANI**  
**prof. Roberto CROSIO**

**Specializzando:**  
**Roberto FAVATA'**  
**Matricola 291846**  
**Classe A052**  
**[rob.fav@inwind.it](mailto:rob.fav@inwind.it)**

# **1) LE TEORIE DI RIFERIMENTO**

## **1.1) Il modello teorico di riferimento**

“Non tutto ciò che può essere contato, conta.  
Non tutto ciò che conta può essere contato.”

(Albert Einstein)

L'esperienza di insegnamento del primo tirocinio ha rappresentato un punto di partenza fondamentale per le numerose riflessioni sulla prassi didattica e sull'impostazione di un metodo efficiente e produttivo. La prospettiva attraverso cui vorrei svolgere questo secondo intervento consiste nel tentare di assegnare il giusto peso e un ruolo adeguato al momento della **valutazione degli apprendimenti**<sup>1</sup>. Vorrei cercare di considerare la verifica in classe non tanto come la rilevazione delle conoscenze (o delle capacità o delle abilità) assimilate nel corso delle lezioni o durante le ore di studio individuale, ma come il momento più importante della riflessione del docente sulla **qualità del proprio lavoro e sul raggiungimento degli obiettivi** previsti in partenza<sup>2</sup>.

Troppo spesso infatti la valutazione degli apprendimenti viene visto dai docenti come il momento conclusivo di un percorso, la fase finale di un processo che si chiude una volta per tutte con la constatazione di ciò che gli allievi conoscono e di ciò che non hanno compreso. Quella che solitamente definiamo come verifica sommativa, in realtà non può mai

---

<sup>1</sup> Per una definizione chiara e condivisa del concetto di valutazione farò riferimento al contributo di Barbier (1977): “la valutazione consiste in un duplice processo di rappresentazione, il cui punto di partenza consiste in una **rappresentazione fattuale** di un fenomeno e il punto di arrivo nella **rappresentazione codificata** dello stesso fenomeno”. In questa concezione si sottolinea il fatto che la valutazione sia inevitabilmente un atto soggettivo (= rappresentazione) e si distinguono due momenti fondamentali: la rappresentazione fattuale, che coincide con la raccolta dei dati che il docente effettua in diversi modi (verifica formale o osservazione quotidiana) allo scopo di farsi un'idea dell'allievo e la rappresentazione codificata, che consiste nell'espressione di un giudizio in base ad alcuni parametri di riferimento. Risulta evidente che il giudizio così ottenuto esprime il livello di adeguatezza dell'idea che il docente si è fatto dell'allievo rispetto ai parametri di riferimento (o criteri di valutazione) che sono stati fissati precedentemente (in partenza o *in itinere*).

<sup>2</sup> La valutazione si esplica a vari livelli:

- a. **come** si valuta (validità, attendibilità e sistematicità dei controlli);
- b. **cosa** si valuta (il necessario e costante riferimento agli obiettivi prefissati);
- c. **perché** si valuta (le funzioni della valutazione in vista dell'adeguamento del programma educativo per la migliore formazione della persona).

E' evidente che il nostro discorso non si vuole concentrare tanto sul come, quanto piuttosto sul cosa e in parte sul perché, allo scopo di indagare la significatività della valutazione e la sua valenza formativa.

considerarsi come il sigillo definitivo del nostro intervento didattico, poiché le funzioni fondamentali della prova in classe devono essere:

- la rilevazione del livello di comprensione e apprendimento degli allievi;
- la valutazione dell'efficacia del metodo di insegnamento.

Poiché non si può sempre pensare che le cause di un basso rendimento scolastico siano da imputare alla scarsità di studio o alla mancanza di capacità da parte degli allievi, è necessario che il docente si interroghi continuamente e rifletta coscienziosamente sulle proprie responsabilità nel caso di un mancato raggiungimento degli obiettivi. Non è sempre facile rendersi conto del livello di attenzione prestato dagli allievi durante le lezioni e neppure di quali siano i concetti di più lenta e difficile assimilazione, soprattutto perché a volte la **riflessione metacognitiva** nei ragazzi non è sufficientemente sviluppata per poter stabilire il livello di comprensione di un concetto; e a dimostrazione di questa affermazione credo di poter addurre la scarsità degli interventi da parte degli allievi per richiedere maggiori spiegazioni o proporre approfondimenti. Molto spesso la soluzione di questo problema viene individuata nella pratica costante e sistematica della **lezione interattiva**, nella quale il docente può verificare la comprensione dei concetti appena espressi o l'acquisizione delle nozioni indicate nelle lezioni precedenti attraverso continue domande e stimoli diretti agli studenti. Questo tipo di strategia valutativa equivale ad una verifica formativa<sup>3</sup>, che è utile per il docente non al fine di stabilire un giudizio, ma per controllare lo **"stato di avanzamento" dell'apprendimento**; purtroppo però ciò non è sempre praticabile per una serie di motivi (prima fra tutti, come al solito, la variabile tempo) e soprattutto richiede capacità da parte del docente che non sempre egli possiede.

In considerazione di tutti questi elementi ho pensato che non si dovrebbe trascurare il momento della valutazione, ma cercare di trasformarlo il più possibile in un'occasione di apprendimento e di **ricostruzione dei concetti**: non possiamo pensare ad una situazione più

---

<sup>3</sup> In relazione alle funzioni dell'atto valutativo, si possono distinguere alcuni tipi differenti:

- valutazione predittiva (es. test attitudinali);
- valutazione diagnostica (per la verifica dei requisiti di base);
- valutazione formativa (in itinere);
- valutazione sommativa (conclusiva e formale);
- valutazione certificativa (per il raggiungimento delle credenziali).

congeniale per la rilevazione delle difficoltà e dei nessi critici, con particolare riferimento al grado di diffusione del fenomeno rispetto alla classe. Se la maggior parte degli allievi dimostra di avere problemi nell'esercizio di un'abilità o di non riuscire a condurre un discorso rispettando le regole di connessione logica dei concetti, è necessario che l'insegnante si interroghi sull'efficacia del proprio intervento (a volte del proprio metodo in generale) e che tenti di far recuperare conoscenze e abilità attraverso un percorso alternativo. L'atteggiamento del docente che ritiene di non essere mai responsabile degli scarsi risultati della sua classe e che considera la verifica sommativa come la conferma delle sue disastrose aspettative, come la dimostrazione che ormai non è più possibile intervenire per migliorare la situazione, è del tutto errato e controproducente. Si rischia di perdere e far perdere il senso dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Attraverso la verifica degli apprendimenti e la valutazione delle prove non bisogna trarre le conclusioni definitive su conoscenze, capacità e abilità degli allievi, ma molto più coerentemente **l'efficacia dei metodi utilizzati**:

- il metodo di insegnamento applicato dal docente;
- il metodo di studio condotto dal singolo studente.

Riflettendo su questi due aspetti della formazione, è possibile analizzare a fondo i problemi che possono a volte determinare **l'insuccesso scolastico**, prima di tutto perché si considerano come variabile fondamentale del processo le competenze del docente e non soltanto la quantità di studio profuso dagli allievi, e in secondo luogo perché nello **sforzo autovalutativo e metacognitivo** l'insegnante può trovare nuove strategie e metodologie che migliorano non soltanto l'apprendimento, ma anche il lato relazionale. Bisogna insomma rinunciare alla tentazione di imputare tutte le responsabilità dell'atto formativo agli studenti e di abdicare al proprio ruolo di coordinatore di un processo che prevede la partecipazione di attori molto diversi sotto ogni punto di vista.

Risulta evidente da quanto detto fino a questo momento che il problema della valutazione dell'apprendimento ha a che fare principalmente con l'aspetto cognitivo e metacognitivo. La valutazione deve proporsi non soltanto di esprimere giudizi e tracciare bilanci sui traguardi conclusivi

raggiunti, ma anche di raccogliere elementi sull'attività intellettuale che i compiti di apprendimento stimolano nei nostri alunni, per promuovere lo sviluppo e il potenziamento delle capacità individuali; in tal senso la valutazione assolve innanzitutto ad una funzione diagnostica, perché tende a migliorare la conoscenza del funzionamento cognitivo dell'allievo allo scopo di fornire al docente feedback puntuali e tempestivi e allo studente uno stimolo affinché possa intervenire volontariamente per cercare di rendere più efficaci i propri modi di conoscere.

Poiché la **valenza formativa** della valutazione risiede nella continua indagine dei processi cognitivi, è necessario che questa venga collocata durante l'apprendimento (valutazione *in itinere*), piuttosto che prima (valutazione diagnostica) o dopo (valutazione sommativa), e deve tendere a divenire autovalutazione, che sollecita e chiama in causa l'allievo, aiutandolo ad intervenire direttamente sulle proprie difficoltà e a valutare i propri punti di forza.

La valutazione deve stimolare lo studente a rendere meno impliciti e più osservabili i modi del proprio conoscere, poiché l'apprendimento più autentico e significativo<sup>4</sup> lascia tracce profonde nella struttura cognitiva del soggetto, andando ad incidere sui suoi modi di conoscere e di pensare, ossia sulle categorie che egli utilizza per dare significato all'esperienza, sul tipo e sul numero di relazioni che riesce a stabilire tra aspetti diversi del reale, sulle strategie che segue.

Un problema fondamentale concerne dunque la definizione concettuale e operativa degli oggetti della valutazione, la precisazione della natura delle operazioni e delle strategie di elaborazione della conoscenza che si vogliono indagare e promuovere:

**processi induttivi**<sup>5</sup> → la capacità di operare induzioni, cioè di astrarre dalla realtà aspetti costanti o di raggruppare le informazioni o i dati

---

<sup>4</sup> Ricordiamo in breve qual è la differenza tra l'apprendimento meccanico e quello significativo secondo le teorie di Ausubel:

- **apprendimento meccanico:** l'allievo impara a memoria il concetto senza comprenderlo realmente e senza inserirlo nella rete di conoscenze che già possiede, ossia nella sua personale mappa mentale; in questo modo il concetto non subisce alcuna rielaborazione personale da parte dell'allievo;
- **apprendimento significativo:** il concetto viene compreso, rielaborato e infine inserito nella mappa concettuale della disciplina, garantendo la possibilità di ricordare più a lungo e di utilizzare la conoscenza nel momento opportuno.

<sup>5</sup> Si basano su questa capacità anche le teorie di Bernstein, un sociologo inglese che ha studiato la problematica dei codici linguistici. Egli ha realizzato una distinzione fra due tipi fondamentali di linguaggio:

provenienti dal reale in base a rapporti di somiglianza o di differenza; dal punto di vista didattico è necessario predisporre condizioni favorevoli affinché, attraverso l'esperienza dei contenuti culturali, venga ad arricchirsi, ristrutturandosi continuamente, il patrimonio di categorie concettuali di cui ognuno dispone;

**processi deduttivi** → capacità di partire da una serie di premesse, costituite da enunciati o da relazioni fra concetti, per svilupparle fino a giungere a nuove conclusioni, non date inizialmente; l'applicazione della deduzione rende possibili apprendimenti relativamente complessi, perché consente di mettere in relazione insieme di dati per costruire nuove acquisizioni;

**processi di *problem solving*** → capacità di far fronte ad una situazione nuova per la quale non disponiamo di risposte già collaudate, mettendo in gioco concetti, conoscenze, idee che abbiamo acquisito insieme alle capacità di cui si è in possesso; nei processi di *problem solving* si possono riconoscere alcuni passaggi decisivi, quali la diagnosi del problema iniziale (*problem setting*), la ricerca di più soluzioni possibili secondo un processo divergente che permetta di passare in rassegna tutte le possibilità più significative, la scelta del percorso risolutivo che pare più coerente e produttivo, la capacità di valutare (durante il processo e in fase finale) la validità della strada seguita.

L'esperienza scolastica deve offrire a mio avviso significative occasioni di esercizio delle capacità di giudizio (o **capacità critiche**) o delle capacità di **"riflessione nel corso dell'azione"**<sup>6</sup> (per comprendere che cosa si sta

- 
- **Linguaggio pubblico o comune:** è il linguaggio parlato, tipico delle classi operaie; è caratterizzato da grande rigidità nella sintassi, continue ripetizioni ed errori grammaticali, mancanza di frasi subordinate, difficoltà nella coniugazione dei verbi. Si tratta di un linguaggio inadatto alla formalizzazione di concetti astratti ed alla loro generalizzazione, e quindi si tratta di un tipo di linguaggio che funziona bene soltanto in un ambiente informale.
  - **Linguaggio formale:** è un linguaggio grammaticalmente corretto e sintatticamente elaborato, che permette all'individuo di esemplificare a parole ogni stimolo ricevuto, favorendo le capacità di astrazione e di correlazione fra concetti, e quindi le capacità di generalizzazione. Si tratta proprio del linguaggio che gli insegnanti usano a scuola, visto che le discipline scolastiche sono caratterizzate dalla formalizzazione teorica di concetti correlati con la realtà ma anche di concetti astratti.

In seguito, Bernstein ha sostituito i concetti di linguaggio pubblico e formale con quelli di codice ristretto e codice elaborato:

- **Codice ristretto** (linguaggio pubblico): è ristretto nel senso che può venir utilizzato soltanto in un contesto sociale ristretto, in quanto utilizza esclusivamente espressioni lessicali tipiche di un particolare contesto, e quindi non utilizzabili in altri contesti.
- **Codice elaborato** (linguaggio formale): è universale, nel senso che può venir utilizzato in qualunque ambiente; difatti, dal momento che il codice elaborato è molto ricco e flessibile, esso può venir adattato a qualunque contesto.

<sup>6</sup> Mentre una persona agisce in un certo contesto, bisogna fare una distinzione fra due modalità di interiorizzazione delle conseguenze che le sue azioni generano [Atkinson e Claxton 2000]:

facendo e il modo in cui si sta facendo) ed è necessario che il docente sia in grado di osservarne validamente le manifestazioni attraverso un percorso valutativo complesso e integrato<sup>7</sup>.

L'insegnante, insomma, oltre a conoscere la disciplina e le tecniche più idonee per insegnarla, in relazione ai prerequisiti degli studenti ed agli obiettivi disciplinari prefissati, deve anche:

- saper sviluppare i **processi metacognitivi** degli studenti: l'insegnante deve far sì che gli studenti imparino ad imparare, visto che nella società moderna i singoli contenuti diventano presto obsoleti, e quindi occorre che un individuo sia in grado di auto-aggiornarsi continuamente;
- saper utilizzare la valutazione anche come **momento formativo**: l'insegnante non deve limitarsi ad una valutazione puramente sommativa, ma deve mettere in atto anche una valutazione formativa, per comprendere prima che sia troppo tardi se i suoi interventi didattici stanno sortendo gli effetti desiderati, oppure se la programmazione didattica vada modificata in corsa;
- saper **motivare** gli allievi allo studio: la motivazione interna può essere alimentata non soltanto dalle inclinazioni personali verso la disciplina, ma anche dalla percezione del valore formativo dell'attività didattica; e il momento più importante del processo di apprendimento è proprio la valutazione, quando l'allievo si deve confrontare con un problema cognitivo utilizzando nel modo corretto gli strumenti che ha a disposizione<sup>8</sup>.

- 
- **conoscenza in azione**: mentre si agisce, si osservano le conseguenze che le proprie azioni generano, ed inconsciamente si immagazzinano nuove conoscenze sulla realtà che ci circonda.
  - **riflessione nel corso dell'azione**: è una modalità di interiorizzazione non spontanea, che consiste nel riflettere a proposito delle conseguenze che le proprie azioni hanno prodotto, rielaborando l'esperienza vissuta nella propria mente, in modo da poter capire come le proprie azioni vadano modificate in futuro per produrre le conseguenze desiderate.

<sup>7</sup> Gli strumenti più utili consigliati dalla docimologia per raggiungere la conoscenza dei processi di apprendimento degli allievi sono:

- le **mappe concettuali** (che permettono all'insegnante di verificare la comprensione dei concetti fondamentali e delle relazioni esistenti tra questi concetti);
- le **interviste semistrutturate** (domande sulla conoscenza dei concetti e delle relazioni ma anche riguardo alle strategie utilizzate per risolvere un problema);
- il pensiero ad alta voce o **riflessione parlata** (mentre l'allievo ragiona sulla soluzione di un problema, si richiede di esprimere le riflessioni ad alta voce per seguire i percorsi di ragionamento).

<sup>8</sup> Si fa riferimento in questo caso al concetto di **valutazione autentica**, analizzato da molti autori e definito in questo modo da Wiggins (1993): "la valutazione autentica è la valutazione di ciò che si sa fare in virtù di ciò che si sa". In pratica la valutazione autentica, avendo come scopo quello di valutare la significatività degli apprendimenti, è finalizzata alla valutazione delle competenze di uno studente, dove per competenza si intende la capacità di mobilitare in un certo ambito specifico le conoscenze e le abilità disciplinari acquisite a scuola.

Per riuscire a realizzare obiettivi di tale portata, il docente deve continuamente riflettere sulla questione della valutazione, che negli ultimi anni ha determinato discussioni spesso importanti, soprattutto intorno ad alcuni punti:

- **l'oggettività della valutazione:** un presupposto dell'idea dominante di valutazione è che un atto valutativo sia tanto più attendibile quanto meno reca traccia della soggettività degli esseri umani che lo hanno prodotto, ma una parte della riflessione docimologia sostiene l'esatto opposto: una valutazione risulta tanto più seria e utile per l'individuo valutato, quanto più l'apporto della soggettività del valutatore è consapevole ed esplicito. Al contrario di quanto si potrebbe pensare superficialmente, l'oggettività non è una garanzia di trasparenza e di equità, ma una riproposta inconsapevole e subdola del dogmatismo, un alibi per chi non vuole assumersi la responsabilità delle sue scelte. □ Questa considerazione vale in misura diversa a seconda del tipo di prestazione e di comportamento sottoposto a valutazione: quanto più la prestazione richiesta è banale ed elementare, tanto più si può presumere di poterne accertare "oggettivamente" la correttezza; quanto più le operazioni valutate sono complesse, tanto meno oggettivo può essere l'apprezzamento. Se mi viene posta la domanda "Dove è nato Ugo Foscolo?", la mia soggettività non è esplicitamente chiamata in causa dalla prestazione richiesta. Se invece mi si chiede di dare una mia interpretazione del personaggio di Jacopo Ortis, la domanda fa apertamente appello al mio apporto soggettivo, e dunque comporta un coinvolgimento soggettivo altrettanto forte da parte di chi dovrà valutare la mia risposta. Conclusione: se vogliamo essere massimamente "oggettivi", dobbiamo limitarci a verificare il possesso mnemonico di nozioni, o la capacità di svolgere mansioni meramente addestrative; se invece vogliamo vagliare la capacità di far uso di processi di analisi, sintesi, critica, invenzione, dobbiamo rinunciare apertamente a ogni presunzione di oggettività assoluta. Questo non significa naturalmente che, nel valutare, ogni insegnante debba affidarsi all'arbitrarietà delle sue impressioni personali. Semplicemente, l'esplicitazione, la discussione, la condivisione dei risultati si appoggeranno a criteri aperti e sempre rinegoziabili, costruiti cooperativamente a partire dall'esperienza, per i quali vale, più che l'oggettività della dimostrazione, l'intersoggettività dell'argomentazione.

- **la modularità della prova:** un secondo presupposto della docimologia ufficiale è che per rendere scientifica e oggettiva un'operazione valutativa, occorra scomporla in unità discrete, poichè valutando separatamente le singole abilità o competenze si raggiungerebbe un risultato più attendibile che in una valutazione olistica, e la somma aritmetica dei singoli punteggi così ottenuti porterebbe a un esito complessivo caratterizzato dal massimo di oggettività. L'esperienza insegna invece che nella valutazione scolastica il tutto non è equiparabile alla somma delle parti: gli esiti risultanti dall'utilizzo di griglie valutative basate su somme di punteggi non sono di per sé più attendibili di quelli risultanti da un approccio globale, che valorizza l'unitarietà dei soggetti coinvolti nella relazione valutativa; spesso anzi avviene che il procedimento della somma aritmetica produca un effetto di distorsione e di disturbo, aggravato dalla presunzione di oggettività. Mi sembra dunque che sarebbe assai più realistico e onesto affidare esplicitamente alla responsabilità intersoggettiva delle e degli insegnanti l'onere di una valutazione globale. Questo non impedisce di utilizzare prove cosiddette oggettive, o strutturate o semistrutturate. L'importante è non confondere la misurazione con la valutazione.

- **la compatibilità delle matrici cognitive:** si suppone che ogni discente, per raggiungere un certo obiettivo B, debba necessariamente passare attraverso un ben definito prerequisito A e che il docente, avendo raggiunto sul rettilineo della conoscenza un traguardo di gran lunga più avanzato dei suoi alunni, possa diagnosticare con la massima oggettività e precisione la situazione di partenza di ciascuno, per condurlo passo passo dal punto A al punto B, che a sua volta fungerà da prerequisito per la conquista di un nuovo obiettivo. Il modello è rassicurante, ma astratto: l'esperienza ci dice infatti che le giovani generazioni organizzano il loro modo di impadronirsi della realtà in base a percorsi, criteri di valore, orizzonti di senso, strategie cognitive molto diversi da quelli seguiti dalle generazioni adulte. L'incontro fra insegnanti e studenti non è semplicemente un incontro fra livelli di conoscenza, ma tra esseri umani caratterizzati da orizzonti culturali e matrici cognitive differenti, che devono prima di tutto cercare un contesto comunicativo condiviso, attraverso la costruzione di presupposti comuni. In questo quadro la valutazione non si pone come semplice accertamento del raggiungimento o meno di traguardi predeterminati, ma come processo

bidirezionale, dialogico, in gran parte orale ed informale, aperto all'imprevisto e al feed back proveniente dagli allievi.

- **i limiti della valutazione:** negli ultimi anni la consapevolezza della complessità dei processi di apprendimento, anziché suggerire un ragionevole atteggiamento di prudenza, ha dato il via a uno smodato ampliamento della presunzione del controllo: oltre a misurare oggettivamente le prestazioni relative alla sfera cognitiva, si è pensato che fosse possibile e necessario tenere implacabilmente sotto tiro tutte le variabili coinvolte. Così la complessità qualitativa della valutazione è stata affrontata attraverso uno smisurato aumento quantitativo degli indicatori da sottoporre a verifica. □Tra i requisiti fondamentali di una valutazione sensata occorrerebbe annoverare, oltre alla consapevolezza della soggettività di ogni atto valutativo, un forte senso del limite del nostro sapere.

#### **BIBLIOGRAFIA DELLA PARTE INTRODUTTIVA:**

L. MASON, *Valutare a scuola. Prodotti, processi, contesti dell'apprendimento*, CLEUP, Padova 1996

P. BOSCOLO, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET, Torino 1997

D. MACCARIO, *Educare al senso critico. Strategie per la didattica*, UTET, Torino 1999

G. DOMENICI, *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Bari 1999

C. COGGI – A.M. NOTTI, *Docimologia*, Pensa Multimedia, Lecce 2002

L. FISCHER, *Sociologia della scuola*, Il Mulino, Bologna 2003

P. FRIGNANI – V. BONAZZA, *Le prove oggettive di profitto. Strumenti docimologici per l'insegnante*, Carocci, Roma 2003

M. CASTOLDI, *Qualità a scuola*, Carocci, Roma 2005

## **1.2) La scelta dei contenuti**

I tempi e l'argomento dell'intervento sono stati concordati all'inizio dell'anno scolastico con il docente accogliente tenendo conto della programmazione annuale strettamente vincolante. In sede di dipartimento, infatti, è stato deciso di dedicare il primo quadrimestre e parte del secondo solamente alla letteratura e gli ultimi mesi del secondo quadrimestre esclusivamente alla lettura della *Divina Commedia* di Dante. Pertanto era necessario inserire il ciclo di lezioni del tirocinio entro la metà di febbraio, per consentire il passaggio al modulo-opera così come era stato previsto. Le due alternative concesse dal tutor erano l'inizio del primo e del secondo quadrimestre (ottobre o gennaio) e lo svolgimento degli altri tirocini ha determinato in conclusione la scelta della seconda opzione. In corrispondenza del mese di gennaio la programmazione prevedeva pertanto il periodo a cavallo tra il Settecento e l'Ottocento, e particolarmente il Romanticismo e la figura di Ugo Foscolo. Il colloquio successivo, avvenuto nel mese di dicembre, è servito a delimitare meglio il quadro generale, ma per definire precisamente gli argomenti da trattare si è dovuto attendere la fine del mese, quando il tutor finalmente ha potuto comunicarmi con precisione tutti gli argomenti svolti in classe, al fine di organizzare nel modo migliore l'unità didattica. Dopo aver considerato nei minimi dettagli la struttura del manuale in adozione e la scansione degli argomenti, ho cercato di impostare un intervento in base ad alcuni criteri fondamentali:

- fornire un'idea chiara e definita sul gusto neoclassico;
- presentare il periodo in questione come momento di grande fermento culturale, in cui si sovrappongono e si trovano a coesistere diversi fenomeni anche molto diversi fra loro;
- far ragionare sulla difficoltà di individuare correnti letterarie ben precise e soprattutto di analizzare le figure dei grandi autori in funzione della loro appartenenza ai vari movimenti;
- analizzare in modo rigoroso e preciso il movimento filosofico letterario conosciuto come Romanticismo;
- comprendere la complessità di elementi che concorrono alla creazione delle categorie critiche, per un uso consapevole della terminologia;

- evitare la sopravvivenza di stereotipi e di false credenze su alcuni fenomeni culturali;
- insegnare un modo per accostarsi in modo pratico e produttivo ai testi, per trovare sempre nuovi spunti di riflessione o elementi di discussione, per comprendere che le opere del passato sono fondamentali per interrogarsi sul presente (e non per trovare risposte);
- analizzare l'opera di Ugo Foscolo con l'intenzione di riconoscere le influenze derivanti dalle varie correnti e dal gusto letterario dell'epoca, per comprendere come i grandi autori non siano esponenti di un movimento, ma "voci di un'epoca".

Una volta stabiliti questi obiettivi didattici, ho cercato di individuare una scansione che potesse rispettare il più possibile l'impostazione del manuale, ma che al tempo stesso mi consentisse di utilizzare i concetti e i testi in modo flessibile e produttivo.

### **1.3) I metodi e gli strumenti**

Seguendo i consigli del docente accogliente, ho preferito non applicare metodi troppo distanti dall'impostazione tradizionale a cui gli allievi sono stati abituati, per evitare che un intervento didattico di così breve respiro potesse rivelarsi poco incisivo, soprattutto rispetto all'importanza degli argomenti affrontati. Non ho voluto comunque rinunciare a coinvolgere i ragazzi in alcune attività che ritengo assolutamente indispensabili e didatticamente efficaci, come il *brainstorming*, che fornisce un'ottima base di partenza per la riflessione metacognitiva (e dunque per l'apprendimento significativo dei concetti che si propongono), e il lavoro di gruppo, che consente di far lavorare i ragazzi in modo più autonomo e diretto sul materiale a disposizione, ma senza creare la difficoltà di un approccio individuale per il quale non si sentono ancora pronti. In generale, ho cercato di garantire il più possibile un andamento interattivo, per consentire ai ragazzi di partecipare alla costruzione dei concetti, pur senza insistere troppo sulla scarsità di coinvolgimento dimostrata in alcuni casi. Nell'analisi del processo ho indicato tutti gli accorgimenti attraverso cui ho cercato di stimolare la riflessione degli allievi sui concetti affrontati e di abituarli ad una continua verifica (o autoverifica) della comprensione, per

mezzo di domande, concettualizzazioni, analisi, riconoscimento delle sequenze, del *focus*, etc.

Le maggiori raccomandazioni del tutor durante lo svolgimento del tirocinio hanno richiamato la mia attenzione sull'uso del manuale, che nel caso di questa classe rappresenta un elemento fondamentale e importante. Poiché la maggior parte delle informazioni contenute nella mia unità didattica relativamente alla critica letteraria sono desunte da una serie di fonti alternative, ho creduto opportuno ricondurre le mie affermazioni ai concetti contenuti nel libro di testo, per garantire a tutti gli allievi un recupero ottimale degli argomenti trattati.

Al termine delle lezioni e prima della verifica ho inoltre fornito agli allievi un riepilogo generale sotto forma di riassunto, per ricordare loro i punti essenziali del discorso.

## **2) IL PROGETTO**

### **2.1) Il contesto**

L'intervento didattico è stato svolto presso l'istituto tecnico Pininfarina di Moncalieri nella classe IV A FASE/A TELE, formata da due classi con specializzazioni curriculari diverse che frequentano insieme le discipline di base (totale 21 allievi, di cui 17 maschi e 4 femmine).

Secondo l'opinione del docente entrambe le classi evidenziano un buon livello di integrazione e di socializzazione e anche nei confronti degli insegnanti manifestano una buona capacità di affrontare armonicamente il rapporto. A fronte di un atteggiamento positivo dal punto di vista relazionale, gli allievi hanno però evidenziato un impegno scolastico orientato nella media al conseguimento di una dignitosa sufficienza. Soltanto alcuni ragazzi hanno manifestato uno sforzo più incisivo e continuo finalizzato a superare il mero concetto di "nozione" e a ottenere una preparazione più critica e approfondita.

In generale il docente divide gli allievi in tre fasce di rendimento:

- gli allievi dotati di buone capacità, che hanno conseguito risultati apprezzabili in diverse discipline e sono in grado di procedere nello studio con sufficiente autonomia ed elaborazione personale (fascia esigua);

- gli allievi che si dimostrano molto selettivi nell'impegno, che si applicano più negli aspetti esecutivi e descrittivi, ma mostrano fragilità nelle basi e trovano difficoltà negli aspetti più concettuali e di sintesi (fascia maggioritaria);
- gli allievi che, per limiti nell'apprendimento o scarso impegno scolastico, non riescono a raggiungere risultati pienamente sufficienti in tutte le discipline.

Per quanto riguarda invece l'impressione personale conseguente all'intervento effettuato, posso affermare di aver riscontrato una realtà didattica molto complessa ed eterogenea. Sono rimasto colpito in particolar modo dalla percezione di una diffusa indisponibilità all'apprendimento, di un disinteresse più o meno esibito per i contenuti delle discipline umanistiche e di un atteggiamento di scarsa fiducia nei confronti della classe docente. In queste condizioni, le capacità del docente non sempre riescono a indirizzare gli allievi verso gli obiettivi peraltro meticolosamente indicati in tutti i documenti di programmazione didattica. Tempestività, flessibilità e progettualità sono caratteristiche della professione che non possono mancare in un ambiente di apprendimento di tal genere, ma la forte motivazione del docente spesso non è sufficiente per rendere significativa l'acquisizione di conoscenze e abilità, come ho avuto modo di rilevare durante i colloqui con il mio tutor.

Nella maggior parte dei casi i ragazzi studiano senza un metodo preciso e in maniera asistemica, spesso soltanto per far fronte alle verifiche e alle prove orali cui vengono sottoposti, ottenendo risultati non sempre accettabili e perdendo gran parte dei contenuti in breve tempo. Ne consegue che le loro capacità e competenze non risultano accresciute e potenziate, e la struttura cognitiva resta ancorata a processi mentali semplici e poco produttivi.

## **2.2) La programmazione del tutor e l'intervento didattico del tirocinante**

Il mio intervento è stato collocato al principio del mese di gennaio, subito dopo la pausa delle vacanze natalizie. Poiché la programmazione annuale del tutor prevede una scansione molto particolare, con una sospensione della letteratura intorno al mese di febbraio per consentire una

trattazione esclusiva della *Divina Commedia* di Dante, la scelta dell'argomento per lo svolgimento del tirocinio è stata fortemente vincolata dai tempi prestabiliti. Dopo aver consultato i reciproci impegni, ci siamo accordati per il mese di gennaio, nel momento in cui si sarebbe dovuto procedere alla presentazione della letteratura di inizio Ottocento. Per prima cosa abbiamo dovuto scegliere una parte di programma proporzionato al monte ore disponibile per il tirocinio (12 ore) e risolvere una serie di dubbi rispetto agli argomenti e alla loro suddivisione:

1. come affrontare la questione del Neoclassicismo? Una rapida trattazione del fenomeno con qualche lettura o un semplice confronto?
2. quando introdurre il discorso sul Romanticismo e in che modo? Quanto è importante soffermarsi sulle teorie filosofiche romantiche? Quali autori e opere straniere devono essere conosciuti dagli allievi?
3. quali autori analizzare? Meglio affrontare Foscolo prima della spiegazione sul Romanticismo o dopo?

Al termine del lungo incontro con il tutor, abbiamo deciso di stabilire come argomento definitivo "il Pre-romanticismo, il Romanticismo e Foscolo". Il discorso sul Neoclassicismo sarebbe stato svolto in parte dal docente accogliente, lasciando al tirocinante il compito di concluderlo attraverso un confronto con le correnti successive e attraverso la lettura di eventuali brani.

Per quanto riguarda la figura di Foscolo, ci siamo trovati d'accordo sulla inadeguatezza di una presentazione anticipata rispetto alle tematiche del Romanticismo, poiché una gran parte della produzione foscoliana non può essere compresa senza avere una buona conoscenza delle correnti europee coeve. Di conseguenza, dopo aver stabilito l'ordine di presentazione degli argomenti, ho dovuto organizzare personalmente il materiale da analizzare, cercando di non penalizzare la conoscenza della letteratura straniera, ma al tempo stesso neppure quella delle opere di un autore importante come Foscolo.

La stesura dello schema di programmazione dell'unità didattica è stato un momento difficile, perché la vastità degli argomenti non permetteva una trattazione esaustiva di tutti gli argomenti.

### **3) L'ANALISI DEL PROCESSO**

#### **3.1) Lo svolgimento e le modifiche**

**15-01-2007** Prima di cominciare con le spiegazioni mi preoccupo di presentare agli allievi il **piano generale** dell'unità didattica, dando ragione delle mie scelte e cercando anche di comprendere quale sia l'interesse nei confronti della letteratura.

Per cominciare a trattare un argomento complesso e importante come il Romanticismo in un contesto di classe dichiaratamente poco interessato alle materie letterarie mi sembra utile e necessario catturare l'attenzione dei ragazzi con una discussione collettiva sulla terminologia di base che verrà utilizzata durante le lezioni. Poiché l'aggettivo "romantico" e tutte le parole da esso derivato hanno una storia breve ma decisamente intensa, al punto da aver subito molte trasformazioni e variazioni di significato, dobbiamo abituare gli allievi a distinguere tra l'uso popolare e consueto dei termini e il loro uso tecnico e specifico (in riferimento al tempo e allo spazio).

Organizzo pertanto un **brainstorming** sull'aggettivo "romantico" e raccolgo i dati che mi provengono dai ragazzi. Come previsto, il termine evoca alle menti degli allievi alcuni concetti che fanno riferimento alle sfere semantiche più immediate:

- sentimento (amore, sesso, nostalgia, malinconia)
- donna (bellezza, dolcezza, amante)
- poesia
- paesaggio (tramonto, luna)

La maggior parte degli allievi danno alla parola un valore positivo, mentre soltanto pochi di loro propongono concetti negativi (noia, sofferenza, pianto). In ogni caso non mi propongo di procedere ad un'analisi delle associazioni mentali elementari degli allievi: quello che vorrei dimostrare loro è che si è persa nella nostra cultura moderna la reale origine del termine, come dimostra il fatto che a nessuno sia venuta in mente la parola "romanzo" o addirittura "Roma", da cui il nostro aggettivo deriva. Dopo aver mostrato in che modo si sia giunti alla formazione della parola "Romanticismo", verifico che i ragazzi abbiano compreso quanto sopravvive

dell'antico significato nell'aggettivo che oggi viene utilizzato con grande frequenza.

Poiché la questione centrale mi sembra essere la distinzione tra il cosiddetto "**romanticismo perenne**" e il "**Romanticismo storico**", propongo ai ragazzi la lettura di due poesie attraverso cui posso dimostrarne la sostanziale differenza. Il sonetto di Shakespeare è perfetto per illustrare quell'atteggiamento appassionato, sognante e sentimentale che appare superficialmente come la caratteristica principale del termine "romantico"; e infatti gli allievi non hanno alcuna esitazione a rispondere positivamente alla mia domanda: "vi sembra una poesia romantica?". Al contrario, dopo aver letto una poesia di argomento civile di Berchet, nessuno dei ragazzi è disposto ad ammettere che si tratti di una poesia romantica, poiché parla di armi e di orgoglio patriottico. Quando affermo che in realtà si può dire che Shakespeare non sia affatto romantico, mentre non esiste nulla di più romantico della poesia di Berchet, cominciano i primi dubbi e le prime perplessità, alle quali rispondo cercando di far comprendere ai ragazzi che si tratta semplicemente di rimettere in discussione la connotazione dei termini usati, sforzandoci di eliminare dalla sfera semantica del nostro aggettivo "romantico" una serie di elementi non consentiti e di inserire contemporaneamente alcuni concetti che sono stati erroneamente eliminati a causa dell'uso popolare del termine.

Propongo ai ragazzi di distinguere tra l'uso dell'aggettivo "romantico" come sinonimo di "sentimentale" e come categoria filosofica, letteraria e culturale, facendo leva anche su una motivazione scherzosa e pratica: se in Italia l'aggettivo può essere usato come complimento per una persona particolarmente sensibile e affettuosa, in Germania non sarebbe accolto con lo stesso entusiasmo, perché sarebbe interpretato come una critica al proprio modo di vedere la realtà con pessimismo e tristezza.

Conclusa questa parte sul lessico e sulla terminologia, propongo alla classe un rapido **excursus storico** sul romanzo, indicando a grandi linee quale è stata l'evoluzione del genere attraverso i secoli e quando si può iniziare a concepirlo nella maniera moderna.

A questo punto decido di affrontare la questione dal punto di vista **storico-letterario** e affermo il concetto centrale su cui si fonderanno tutti i discorsi successivi: il Neoclassicismo e il Romanticismo nascono entrambi come

reazione all'Illuminismo, ad un periodo di trionfo dell'atteggiamento razionalistico che però non aveva determinato quei cambiamenti che gli intellettuali avevano auspicato.

Offro una cronologia minima degli avvenimenti più importanti compresi tra il 1750 e il 1820, per fissare nella mente degli allievi l'idea che questo periodo fu molto intenso non soltanto dal punto di vista culturale e letterario, ma anche e soprattutto sotto l'aspetto socio-economico-politico (l'epoca delle grandi rivoluzioni che hanno cambiato l'Europa).

Infine cerco di dimostrare in modo convincente i forti legami esistenti tra il contesto storico e i profondi cambiamenti avvenuti nel mondo culturale e nella mentalità degli **intellettuali**, concetto fondamentale per comprendere il ruolo della letteratura all'interno dell'immaginario collettivo.

(Totale 2 ore)

**Modifiche:** nel progetto iniziale era prevista una piccola ricerca lessicale sul dizionario per analizzare tutte le parole derivate dal concetto di "romantico". I risultati ottenuti dalla conduzione personale di questo approfondimento mi hanno poi convinto che la presentazione agli allievi sarebbe stata un po' troppo impegnativa e forse non troppo interessante, considerato il livello di impegno generale della classe. Lo stesso discorso vale anche per l'utilizzo dei testi critici: poiché il periodo affrontato è particolarmente complesso e ricco di contraddizioni apparenti e reali, all'inizio ho pensato di leggere in classe alcuni saggi di famosi critici che discutono di vari argomenti collegati alla questione neoclassica e romantica (Croce, De Sanctis, Bosco, Binni, Petronio, Russo, Fubini e Momigliano). Successivamente però mi sono reso conto che il tempo non sarebbe stato sufficiente e che dunque mi sarei trovato a dover scegliere se leggere in classe brani d'autore o saggi critici. A questo punto ho deciso di non affrontare in modo diretto le **opere di critica letteraria**, ma di integrare le spiegazioni con alcune riflessioni tratte liberamente da queste ultime, anche per rendere più fluido e comprensibile il discorso.

**16-01-2007** La seconda lezione è completamente dedicata alla presentazione del **Neoclassicismo** e del **Preromanticismo**, delle caratteristiche che ci consentono di riconoscerne l'influsso sulla produzione dei vari autori e sulle motivazioni storico-culturali che hanno portato

all'affermarsi di due atteggiamenti apparentemente in contrasto, ma sicuramente molto differenti. Lo scopo della spiegazione sarà quello di convincere gli allievi che due fenomeni letterari possono convivere nella stessa epoca e nello stesso autore, in una continua oscillazione e integrazione reciproca di elementi che rende a volte pericoloso e inutile il tentativo di proporre rigide scansioni o canoni.

Comincio a parlare del Neoclassicismo e tento di spiegare in modo sintetico e incisivo il significato di questo stile presentandolo nelle sue tre diverse manifestazioni:

- formale ed esteriore
- rivoluzionario-libertario-giacobino
- decorativo-imperiale.

Per aiutare i ragazzi a memorizzare i tratti caratteristici del gusto neoclassico, decido di utilizzare un brano contenuto nel manuale, tratto dalla *Storia dell'arte nell'antichità* di **J.J. Winckelmann**, il famoso passo in cui si offre la descrizione della statua dell'*Apollo del Belvedere* custodito nel Museo Vaticano.

Leggo insieme ai ragazzi il testo e poi analizzo i vari paragrafi, per individuare le affermazioni più rilevanti; a mano a mano che gli allievi propongono frasi significative, procedo con una spiegazione approfondita e con un commento che le riporti ad uno dei temi fondamentali che ci interessa analizzare:

- la statua greca è una manifestazione sensibile del bello ideale cioè un'imitazione della realtà che tende alla trasfigurazione perfetta;
- la bellezza è nobiltà e grandezza, oltre che equilibrio di linee;
- la bellezza ideale non esclude l'intensità delle passioni, ma questa viene trascesa in una superiore calma e compostezza;
- l'atteggiamento dell'autore verso il mondo classico è di religiosa adorazione, come davanti ad una manifestazione dell'assoluto, del divino (atteggiamento mistico).

Al termine della lettura, chiedo ai ragazzi di ricercare nel testo i passi cui corrispondono i vari motivi individuati, oppure, all'inverso, mostro loro un tema specifico e chiedo di ricercare nel testo le parti che affrontano la questione.

Concluso il discorso sul Neoclassicismo, comincio a introdurre il discorso sul Romanticismo: alla compostezza e al dominio del mondo passionale, al culto della serenità e dell'armonia di linee e forme si viene a sostituire l'exasperazione soggettiva e passionale, la concentrazione gelosa sull'io, l'amore per il primitivo, il barbarico e l'esotico, per le atmosfere malinconiche e lugubri, la presenza ossessiva della morte e la predilezione per la natura grandiosa e tempestosa, selvaggia e desolata.

Queste tendenze penetrano in Italia già a fine Settecento per suggestione di opere straniere che ebbero larga diffusione in Europa:

- *Julie, o la nuova Eloisa* (1761) di J.J. Rousseau;
- *Pamela* (1740) e *Clarissa* (1748) di Samuel Richardson;
- *I dolori del giovane Werther* (1774) di Goethe;

tutti romanzi epistolari nei quali trionfa il gusto del sentimentale (in francese *sensiblerie*), la predilezione per la commozione e per le situazioni patetiche e dolorose.

Dopo una breve introduzione sull'opera, procedo con la lettura di un passo della *Julie, o la nuova Eloisa* (parte I, lettera XXVI) di **Rousseau**, in cui il protagonista, Saint-Preux, analizza le emozioni in conseguenza della prima separazione dall'amata. Divido la classe in tre gruppi e chiedo di procedere a diversi tipi di analisi:

gruppo 1 → rintracciare nel brano le caratteristiche del romanzo epistolare:

- coincidenza protagonista – narratore
- narrazione al presente
- assenza di distacco critico rispetto ai pensieri e agli eventi
- possibilità di seguire il percorso sentimentale ed emozionale dei personaggi

gruppo 2 → osservare le caratteristiche dello stile:

- frequenza delle esclamazioni
- uso di sentenze e metafore forti
- uso delle persone verbali (voi – tu)
- scelte lessicali
- struttura dei periodi (prevalenza di paratassi o ipotassi)

gruppo 3 → verificare se esiste una corrispondenza tra lo stato d'animo ed il personaggio:

- individuare tutte le parole che descrivono il paesaggio circostante
- analizzare l'uso di aggettivi e avverbi
- sottolineare le espressioni più lunghe e complesse

Al termine dell'esercitazione, procedo all'integrazione dei risultati dell'analisi compiuta dai ragazzi.

Avendo citato l'opera di Goethe, è possibile introdurre il discorso sullo ***Sturm und Drang***, e decido di procedere alla lettura di un piccolo estratto dai *Dolori del giovane Werther* di **W. Goethe**, che non posso assolutamente trascurare in quanto rappresenta un modello fondamentale per l'*Ortis* di Foscolo che dovremo analizzare con i ragazzi.

Poiché nel brano scelto si affronta la questione della ragionevolezza del borghese e dell'anticonformismo dell'artista, chiedo agli studenti di osservare il linguaggio utilizzato dai due personaggi (Werther e Albert) e di riconoscerne le principali caratteristiche psicologiche. Al termine di questa analisi, cerchiamo di riflettere sui temi principali:

- il conflitto dell'artista con la società (l'esclusione)
- il valore borghese supremo del conformismo e dell'adeguamento alla norma
- il valore romantico dell'anticonformismo e della forza della passione
- le convenzioni sociali come ostacolo al raggiungimento della felicità del singolo.

(Totale 1 ora)

**Modifiche:** rispetto alla programmazione iniziale si segnalano alcune precauzioni nella presentazione dei concetti e nella verifica dei requisiti necessari alla comprensione degli argomenti affrontati. Inoltre per motivi meramente pratici (mancanza di tempo) e non per una scelta didattica particolare, ho deciso di non analizzare il brano tratto dai *Poemi di Ossian* di J. Macpherson, che durante la programmazione avevo deciso di inserire per l'interesse che di solito tutti i giovani dimostrano nei confronti di queste ambientazioni lugubri, magiche e fantastiche. In ultima istanza, però ho scelto di non rinunciare alla lettura di opere più significative per l'influenza che esercitarono sulle forme e sui generi.

**29-01-2007** Comincio la lezione con informazioni di tipo storico allo scopo di evidenziare come la fine del Settecento sia stato un periodo di grandi cambiamenti sotto ogni punto di vista. Ricordo agli allievi le acquisizioni del periodo illuminista, le caratteristiche della società moderna e le novità introdotte dalla nuova realtà economica. Il discorso sembra interessare gli allievi, che però dimostrano di non avere solide conoscenze in materia. Per non appesantirli troppo di nozioni storiche, ribadisco soltanto gli elementi utili per la mia spiegazione successiva. A questo punto posso passare ad analizzare le principali caratteristiche del movimento romantico all'interno delle diverse nazioni:

- il Romanticismo in Germania
- il Romanticismo in Inghilterra
- il Romanticismo in Francia
- il romanticismo letterario italiano.

(Totale 1 ora)

**Modifiche:** poiché nella programmazione iniziale era prevista una lezione di due ore, la scansione ha dovuto subire una forte variazione. Nell'impianto originario a questo punto avrei dovuto procedere con una spiegazione dettagliata della corrente romantica nel suo complesso, della nuova concezione dell'arte e della letteratura, delle evidenti connotazioni che il movimento assunse a seconda delle diverse aree culturali, con particolare riguardo all'Italia e infine dei temi caratteristici che accomunano le varie esperienze nazionali.

Dovendo presentare questi contenuti in due ore separate, ho deciso di suddividere gli argomenti in questo modo:

- la corrente romantica come movimento filosofico e ideologico; la concezione dell'arte e della letteratura; le varie esperienze nazionali con le loro caratteristiche specifiche (1 ora);
- i temi essenziali del movimento romantico (1 ora nel progetto; 2 ore nell'effettiva realizzazione).

In seguito, dovendo inserire una serie di letture esplicative delle varie tematiche affrontate, ho deciso di dilatare la seconda lezione fino a due ore, spostando in questo modo all'ora successiva (la settimana) la trattazione di Foscolo, inizialmente prevista per la sesta ora.

**03-02-2007** All'inizio della lezione consegno ai ragazzi uno **schema generale** di confronto tra Illuminismo, Neoclassicismo e Romanticismo in base agli aspetti socio-culturali più importanti. Commento brevemente il materiale e poi procedo con la trattazione specifica dei **temi caratteristici** del movimento romantico:

- *Negazione della ragione – esaltazione del sogno e della follia*
- *Trionfo delle tematiche negative*
- *Esotismo*
- *Soggettivismo e individualismo*
- *Concetto di popolo e nazione*
- *Ritorno alla religiosità:*
  - l'assoluto e il titanismo*
  - il fascino del male*
  - il sublime*
  - la Sehnsucht*
  - l'ironia*
- *Studio della storia*

A mano a mano che procedo con la spiegazione, mostro concretamente come gli autori affrontino tali argomenti all'interno delle loro opere. Sui primi due punti propongo la lettura del *Primo inno alla Notte* di **Novalis**, sul quale però non riesco a concludere un'analisi dettagliata per la difficoltà del linguaggio e dei concetti espressi, che vengono percepiti come un ostacolo insuperabile dagli allievi. Mi limito pertanto a indicare alcune **parole-chiave** molto evidenti che aiutano gli studenti a intuire l'atmosfera e il paesaggio entro cui si muove il poeta.

Sull'immediatezza del quotidiano e l'autenticità della vita umile risulta invece importante leggere la *Prefazione* alla seconda edizione delle *Ballate liriche* di **W. Wordsworth**, principale documento di poetica del Romanticismo inglese che si presenta in una traduzione scorrevole e comprensibile per tutti. Chiedo ai ragazzi di riflettere sui concetti principali e di rispondere ad alcune domande facendo riferimento preciso e diretto al testo:

- Quali sono gli argomenti principali a cui l'autore annuncia di volersi dedicare nelle sue poesie? E quali sono le motivazioni per questa scelta?
- Quale linguaggio risulta essere più appropriato alle scelte contenutistiche del poeta?
- Quale ruolo hanno i sentimenti nella poesia di Wordsworth?
- Qual è la funzione della natura?
- Che cosa viene detto a proposito della cultura popolare? Rappresenta un valore positivo o negativo?

Per definire meglio la visione romantica del mondo e del sentimento religioso, propongo a seguire la lettura di un passo tratto dal *Corso di letteratura drammatica* di **W.A. Schlegel** in cui l'autore procede ad un confronto tra la sensualità della religione pagana e la tensione verso l'infinito del Cristianesimo. Si tratta di una pagina fondamentale per definire la visione romantica del mondo, in cui il discorso è costruito sull'opposizione tra mondo classico e moderno.

- Cosa si intende nel testo con la parola "genio"?
- Come viene presentato il mondo greco, la sua filosofia, la religione, il gusto estetico?
- Che cosa si intende nel testo con la parola "assoluto"?
- In che cosa consiste la visione cristiana del mondo e della vita umana?
- La "melancolia" romantica in quale atteggiamento si manifesta?
- Che cosa rappresenta per l'autore il culto per la perfezione tipica del mondo classico?
- Che differenza esiste tra la poesia antica e la poesia moderna?

Per quanto riguarda il fascino del male e delle tematiche connesse ad una visione cupa e tenebrosa dell'esistenza umana, decido di affrontare in classe un passo del *Faust* di **W. Goethe**: sul manuale viene riportata la famosa scena della scommessa con il diavolo. Dopo aver brevemente introdotto la figura del protagonista ed aver raccontato la trama della

tragedia, nonché le sue particolari caratteristiche, procedo alla lettura del brano e apro una piccola discussione basata su alcuni punti-chiave:

- Quali sono le espressioni di Faust in cui risulta evidente la sua insoddisfazione per la vita?
- Quali sono i valori fondamentali per Faust? Quale visione del mondo rivelano i suoi desideri?
- Rintracciare il punto del passo in cui Faust rivela la sua tendenza verso l'assoluto.
- Quale ruolo ha la scienza nella vita del protagonista e nel testo analizzato?
- Quale somiglianza possiamo individuare tra il personaggio di Faust in Goethe e quello di Ulisse in Dante?

Dell'inquietudine dell'eroe romantico parla invece **F.R. de Chateaubriand** nel romanzo *René*, un personaggio davvero molto celebre al suo tempo, e quasi l'emblema di un'intera generazione di autori romantici. Per comprendere fino in fondo i concetti espressi, guido gli studenti ad un'analisi completa che passa attraverso tre chiavi di lettura:

1. La descrizione degli ambienti e dei paesaggi è oggettiva o è in relazione allo stato d'animo del personaggio?
2. Quali tentativi compie il protagonista per placare i suoi tormenti psicologici?
3. Rintracciare nel passo e collocare nello schema seguente:

sensazioni visive	sensazioni uditive	moti affettivi	affermazioni sentenziose

(Totale 2 ore)

**Modifiche:** rispetto alle intenzioni iniziali, che prevedevano la lettura di ben sei brani tratti dal manuale, ho potuto svolgerne soltanto cinque, ma con la soddisfazione di condurre un buon lavoro e di riscontrare il piacere

dell'analisi e della discussione con gli allievi. Ho lasciato da parte un brano tratto dal *Frankenstein* di Mary Shelley perché ho considerato che le tematiche espresse fossero in qualche modo già toccate nel brano del *Faust* goethiano.

**05-02-2007** Registrando un ritardo di un'ora rispetto alla programmazione iniziale, procedo a questo punto con una presentazione rapida delle notizie biografiche riguardanti Ugo Foscolo. In classe decido di affrontare con precisione e ricchezza di dettagli i particolari riguardanti l'**esperienza patriottica** dello scrittore, che potranno aiutare gli allievi a comprendere meglio alcuni atteggiamenti e scelte all'interno delle opere. Senza una perfetta conoscenza degli anni giovanili è difficile, ad esempio, comprendere e valutare secondo criteri corretti le lettere dell'*Ortis* nella loro evoluzione e trasformazione continua (come si può avvertire nel confronto fra le varie edizioni: 1798 – 1802 – 1816). Per quanto riguarda le altre informazioni, credo sia necessario che gli allievi abbiano una chiara idea dei **viaggi e dei luoghi di trasferimento**, perché gran parte della sensibilità politica di Foscolo deriva proprio dalla sua condizione di esule e di intellettuale nomade più che itinerante.

Il taglio delle informazioni contenute nel manuale è perfettamente corrispondente agli obiettivi che mi prefiguro e per questo motivo non ritengo necessario fornire altre indicazioni per lo studio. Per variare il tono delle lezioni, voglio provare a condurre un discorso articolato e preciso sullo **svolgimento della spiritualità foscoliana**, mostrando la compresenza di atteggiamenti romantici e suggestioni neoclassiche attraverso l'analisi puntuale dei tre sonetti più famosi della sua produzione. Dopo aver verificato la conoscenza delle nozioni fondamentali sulla struttura metrica del sonetto, il modo di procedere sarà sempre il medesimo per tutti e tre i componimenti:

1. effettuare una **lettura lenta ed espressiva** dei versi, cercando di rendere il più possibile il ritmo e la musicalità prodotta dalle figure retoriche di suono;
2. analizzare in breve lo **schema metrico** e le **rime**;
3. proporre una **parafrasi** il più possibile chiara e comprensibile;

4. analizzare morfologia, sintassi, **figure retoriche** e procedimenti tecnici;
5. commentare i **contenuti** e i **concetti-chiave** che sostengono il discorso poetico.

I primi tre punti vengono svolti dallo specializzando, mentre i due punti finali possono essere affidati alle capacità e alle abilità degli allievi, che in questo modo possono acquisire gli strumenti necessari per l'accesso alla cultura letteraria e per la comprensione del messaggio poetico.

Il tempo rimasto mi permette di cominciare a presentare il sonetto *Alla sera*, ma il suono della campanella mi sorprende all'inizio dell'analisi dei concetti fondamentali.

(Totale 1 ora)

**Modifiche:** nella programmazione iniziale questa parte della spiegazione è stata lasciata aperta per l'impossibilità di prevedere il tempo necessario allo svolgimento completo degli argomenti.

**10-02-2007** Per prima cosa concludo il commento e l'**analisi tematica** del primo sonetto e in seguito applico lo stesso procedimento per la trattazione delle poesie *In morte del fratello Giovanni* e *A Zacinto* (per i particolari della spiegazione si rimanda all'unità didattica allegata). Al termine di queste spiegazioni, propongo alcune riflessioni sulle tre poesie lette: nei *Sonetti* del Foscolo, la passione romantica degli anni giovanili si stempera in toni solenni e malinconici e il poeta, pur utilizzando l'espressione lirica, esprime il dolore per il proprio infelice destino e per la sorte umana in una forma classicamente composta. Gli elementi linguistici e stilistici più importanti che contribuiscono a creare la particolare dimensione espressiva di questi testi sono:

- l'attacco deciso, che introduce immediatamente il lettore nel vivo del mondo interiore del poeta;
- l'utilizzo di un gran numero di aggettivi qualificativi;
- la tendenza a posticipare, ponendolo soltanto al terzo verso, il vocativo che richiama il soggetto logico del componimento;
- l'uso di parole antichate, latine o latineggianti, sia quanto alla grafia, sia quanto al significato;
- i fitti *enjambement*;
- l'uso enfatico delle maiuscole;
- le frequenti immagini mitologiche.

Gli allievi dovranno rintracciare pertanto tutti questi elementi nei tre sonetti analizzati e spiegare l'effetto espressivo che il poeta consegue con ciascuno di questi elementi stilistici costanti. Inoltre rivolgo alla classe alcune **domande** per condurre un'analisi più precisa: gli allievi devono motivare le loro risposte con esempi tratti dai tre sonetti analizzati in classe:

- La divisione in quartine e terzine all'interno dei sonetti corrisponde ad una differenziazione di temi?
- L'uso degli *enjambement* contribuisce a dare rilievo ad alcune immagini o concetti?
- E' possibile rintracciare alcune parole-chiave all'interno dei sonetti? A quali aree semantiche appartengono?
- All'interno di un singolo sonetto vengono utilizzati più registri o si mantiene sempre un buon livello di equilibrio espressivo?
- Nei sonetti ci sono frequenti opposizioni tra presente, passato e futuro?
- Analizzare i tre sonetti secondo il seguente schema:

soggetto	azioni	sentimenti / emozioni

- Il tema dell'esilio è presente in tutti e tre i sonetti analizzati. In che modo se ne parla? Ci sono altri temi in comune?
- All'interno dei sonetti sono presenti elementi neoclassici e romantici. Quali sono? Che funzione hanno?
- Quale immagine del poeta possiamo costruire attraverso i versi letti?

Per il tempo restante (30 minuti) decido di proseguire con un veloce **lavoro di gruppo** su alcune lettere dell'**Ortis** riportate sul manuale. Con l'aiuto del docente accogliente che ha una profonda conoscenza dei ragazzi e mi assicura di aver già effettuato in passato esperienze di questo genere, dividiamo la classe in quattro parti avendo l'accortezza di formare gruppi che non presentino profonde differenze dal punto di vista delle capacità possedute dai singoli membri e approfittando di alcuni semplici spunti di lavoro, assegno ad ogni gruppo un brano da analizzare secondo diverse modalità:

1. **lettera 11 ottobre 1797** ("*Il sacrificio della patria nostra è consumato*"): analizzare il lessico utilizzato evidenziando con colori diversi le parole con valore positivo (*patria, vita, salvarmi, madre, pace, etc.*) e quelle con valore negativo (*sacrificio, piangere, sciagure, infamia, tradito, etc.*); riflettere sull'accostamento di termini con valore positivo e negativo e spiegarne la funzione; all'interno del breve testo le parole con forte connotazione positiva o negativa sono numerosissime: gli allievi dovranno però concentrarsi sulle caratteristiche della spiritualità foscoliana che abbiamo più volte individuato e ricondurre il lessico utilizzato ad alcuni temi fondamentali;

2. **lettera 17 marzo** (*"Il problema di una classe dirigente in Italia"*): attraverso un'analisi degli elementi stilistici essenziali contenuti nel brano (frasi brevi e spezzate, ripetizioni enfatiche, insistente ricorso a pronomi e aggettivi possessivi, punteggiatura fitta e marcata, uso dei modi, dei tempi e delle persone dei verbi), individuare una possibile scansione del testo in base all'intenzione narrativa dell'autore (nel testo infatti si può riconoscere una prima parte descrittiva, una seconda parte più teorica e argomentativa e una terza esortativa);
3. **lettera 25 maggio** (*"La sepoltura lacrimata"*): individuare le parole - chiave contenute nel testo (*speranza, vita, sepoltura, madre, antiche memorie, ardenti passioni* etc.) e stabilire alcune sfere semantiche entro cui inserire i termini evidenziati (ad es. morte, memoria/oblio, passioni/emozioni, amore); infine riflettere sui concetti fondamentali e sintetizzare il flusso dei pensieri di Ortis;
4. **lettera 15 maggio** (*"Illusioni e mondo classico"*): individuare nel testo tutti i termini e le espressioni che si possono considerare elementi tipicamente neoclassici (*bellezza, armonia, modello, Ninfe, Muse, etc.*) o preromantici (*caos, morte, terrore e distruzione universale, etc.*); spiegare l'uso che viene fatto di tali termini nel contesto.

Al termine dell'attività ogni gruppo presenta brevemente ai compagni il modo in cui è stata condotta la ricerca sul testo. Il tempo rimasto non è sufficiente per la presentazione di tutti i lavori, che viene pertanto rimandata alla lezione successiva. (totale 2 ore)

**Modifiche:** non si rilevano grandi differenze rispetto al progetto iniziale, fatta eccezione per la decisione di rinunciare all'assegnazione di un compito da svolgere per casa. Considerando infatti che, oltre alla spiegazione generale sull'opera (fasi di composizione, temi, modelli e fortuna) e all'esercitazione di gruppo su un solo brano, gli studenti non avrebbero avuto una conoscenza diretta delle *Ultime lettere di Jacopo Ortis*, il mio intento iniziale era quello di assegnare come compito per casa una riflessione attenta e meditata su alcuni aspetti molto interessanti che in classe sarebbero stati affrontati in modo rapido, ma che sarebbero stati inseriti nella verifica sommativa. Per facilitare il lavoro dei ragazzi, avrei fornito loro uno **schema-guida** per l'analisi:

- a. Quali sono le parole-chiave e i concetti fondamentali espressi nella lettera?
- b. Qual è il registro prevalente del discorso? Che lessico viene utilizzato? Qual è il grado di difficoltà della sintassi?
- c. Qual è l'argomento fondamentale affrontato nella lettera?
- d. Quali sono le caratteristiche psicologiche e ideologiche del protagonista?
- e. Quali caratteristiche di Ortis ci fanno pensare ad un personaggio autobiografico?
- f. Quali sono i temi ricorrenti? Si può riconoscere una variazione nella trattazione di questi temi o il pensiero del protagonista rimane invariato?
- g. Con quali espressioni Foscolo fa riferimento al tema dell'esilio, della morte e dell'amore?
- h. Quale tipo di paesaggio compare solitamente come sfondo delle vicende narrate? Quali relazioni si possono instaurare tra ambiente e personaggi?
- i. Qual è il rapporto tra il protagonista e la società?
- j. Quali sono le esperienze politiche, ideologiche e filosofiche che fanno da sfondo alle vicende dell'*Ortis*?

La preferenza del tutor per una trattazione più dettagliata dei *Sepolcri* e per una diminuzione del carico di lavoro da svolgere a casa, mi ha convinto a

rinunciare a questa parte del programma, senza peraltro determinare grandi differenze nell'impostazione generale.

**12-02-2007 e 17-02-2007** Per prima cosa si conclude l'esposizione dei lavori di gruppo, che richiede ancora venti minuti, ma offre importanti spunti di riflessione per i ragazzi. La scelta iniziale di far eleggere un portavoce per esporre i risultati del lavoro si rivela superflua, perché gli allievi sembrano ben organizzati per sfruttare al meglio le risorse interne al gruppo e intervengono opportunamente nel momento in cui i compagni si trovano in difficoltà, cosicché al termine dell'esposizione quasi tutti i ragazzi sono intervenuti e hanno dato il loro contributo. Per quanto mi riguarda, posso considerarmi soddisfatto per l'esito del lavoro, perché gli allievi hanno dimostrato di saper manipolare il testo in modo critico, rispettando la consegna e senza stravolgere il senso dell'esercitazione, cercando di rimanere il più possibile legati al testo e al contesto. Devo però segnalare alcuni problemi diffusi nella comprensione del linguaggio di Foscolo, nonostante l'abbondanza di note lessicali e sintattiche riportate dal manuale; quando i ragazzi non sono stati in grado di svolgere il lavoro o non sono riusciti a individuare nel testo elementi importanti è stato proprio per colpa di questa mancanza di strumenti linguistici.

Terminato il lavoro sull'*Ortis*, giunge il momento di introdurre il discorso sui *Sepolcri*, poema complesso e straordinariamente ricco di spunti di riflessione anche di grande attualità. Confortato dal fatto che il tutor riconosce un discreto interesse da parte delle ultime generazioni nei confronti di questo capolavoro di poesia, decidiamo di presentare ai ragazzi la maggior parte dei versi con lettura, parafrasi e commento, tralasciando una piccola parte del componimento che contiene elementi di cultura classica che consideriamo eccessivi per la classe a cui si rivolgono le mie lezioni.

Propongo un'introduzione essenziale e rapida che tocchi gli argomenti più importanti:

- l'occasione: l'**editto di Saint Cloud** (1806);

- genere e modelli poetici: epistola in versi endecasillabi sciolti; influenza della **poesia sepolcrale** inglese e francese;
- contenuti e ispirazione: Foscolo considera l'argomento dal **punto di vista civile e politico**, ma il poema rappresenta una sintesi matura **l'intero mondo spirituale del poeta**.

Dopo queste semplici e fondamentali informazioni, che cerco di presentare con un linguaggio molto semplice e chiaro, passo a leggere ed analizzare il testo; di alcuni passi darò soltanto una parafrasi sintetica e chiara, senza analizzare i versi, mentre le parti concettualmente più importanti saranno lette e commentate con cura. La scansione decisa di comune accordo con il tutor è la seguente:

vv. 1-90: lettura, parafrasi e commento

vv. 91-150: riassunto con commento

vv. 151-197: lettura, parafrasi e commento

vv. 198-268: riassunto con commento

vv. 269-295: lettura, parafrasi e commento.

Lo scopo dell'analisi consisterà nell'individuazione delle parole-chiave che individuano i nuclei concettuali del carme e nel riconoscimento della continua alternanza di **parti argomentative** e **parti evocative** (che si strutturano nella forma del mito, in quanto assumono l'aspetto di vicende emblematiche con valore universale ed eterno). In alcuni casi saranno anche offerti agli studenti alcuni schemi che riepilogano le caratteristiche dei personaggi più importanti presenti nel carme, oppure i concetti fondamentali (sommario del carme, personaggi fondamentali, i valori morali e civili).

Gli allievi dovranno procedere individualmente alla ricostruzione dell'**analisi strutturale e stilistica** condotta in classe dal docente, riflettendo specialmente su:

- livello fonico (individuare se prevalgono certe vocali o consonanti);

- livello lessicale (ricercare i termini dotti, i latinismi, gli accostamenti particolari, la frequente aggettivazione, etc.);
- livello sintattico (prevalenza di paratassi o ipotassi, organizzazione del discorso, uso di pronomi o avverbi relativi);
- livello semantico (le immagini e le parole - chiave; eventuale presenza di "parole forti" in chiusura di verso);
- livello metrico - retorico (individuare le principali figure retoriche presenti nel testo e le caratteristiche metriche che esaltano alcuni effetti);
- livello strutturale (il sistema di simmetrie, contrapposizioni e rimandi intratestuali).

Per quanto riguarda i **contenuti**, al fine di ottenere una buona memorizzazione dei concetti fondamentali, utilizzo uno schema di analisi precostruito, che richiede la partecipazione degli allievi in modi differenti, dal semplice ascolto alla ricerca di passi sul testo, dalla collaborazione fattiva alla discussione aperta. Lo schema seguito nel corso della lettura è il seguente:

- a. individuare i punti del testo in cui Foscolo esprime alcuni concetti fondamentali, indicando precisamente i passi e procedendo ad una parafrasi precisa e aderente al testo;
- b. sottolineare lungo tutto il carme le parole chiave che ci possono aiutare a seguire l'andamento degli argomenti trattati;
- c. ricercare i passi in cui Foscolo aderisce alle tesi materialistiche e meccanicistiche sulla natura e spiegare come questa venga superata;
- d. individuare nel carme gli elementi che ci riportano ad una visione laica e pagana della vita, collegandoci al mondo classico e al patrimonio di valori che questo porta con sé nella riflessione del poeta;

- e. ripercorrere il carne individuando i diversi significati che vengono attribuiti al sepolcro, poi confrontare con *l'Ortis* e con i *Sonetti*;
- f. confrontare la figura di Ulisse presente nei *Sepolcri* con quella analizzata nel sonetto *A Zacinto*;
- g. nel carne ricorrono molte figure di poeti (oltre a Foscolo stesso, Pindemonte, Parini, Alfieri, Dante, Petrarca, Omero): riflettere sul ruolo che l'autore attribuisce a ciascuno a seconda dell'epoca in cui è inserito;
- h. confrontare il personaggio di Parini presente nell'*Ortis* con l'immagine che ne risulta dai *Sepolcri*;
- i. rintracciare nell'intero poemetto i passi in cui si fa riferimento al destinatario (Ippolito Pindemonte) e i passi in cui l'autore parla di se stesso;
- j. ricercare all'interno del componimento i passi chiaramente influenzati dal gusto lugubre della poesia preromantica e soprattutto dalla poesia cimiteriale;

A livello molto più elementare e come riepilogo finale, anche su consiglio del tutor che preferisce in linea di massima ridurre la quantità di concetti in funzione di una migliore assimilazione attraverso la ripetizione continua degli elementi costitutivi, preparo alcune domande che utilizzo come verifica in itinere per rilevare il livello di comprensione:

- Qual è l'importanza delle tombe? Chi ne trae vantaggio? Per chi è inutile?
- Che tipo di rapporto esiste tra i vivi e i defunti?
- Che cosa intende il poeta per "illusione"? Qual è la sua funzione?
- Che esempio utilizza Foscolo per dimostrare come l'assenza della tomba privi l'estinto del giusto ricordo?

- Secondo l'autore è più importante la funzione privata delle tombe o quella pubblica?
- Quali esempi utilizza il poeta per dimostrare la funzione civilizzatrice delle sepolture?
- Che ruolo ha la natura all'interno del poemetto?
- Che immagine viene fornita della città di Firenze?
- Quali personaggi della storia della cultura italiana vengono ricordati nel poemetto?
- Che funzione ha l'amore?
- In quali passi è evidente il riferimento alla "religione dell'amor di patria" e al tema dell'esilio?
- Che funzione ha la poesia? Come si intreccia il tema delle sepolture con quello della poesia?
- Quali poeti sono rievocati all'interno del carme e quali sono le loro caratteristiche specifiche?
- Che ruolo ha la storia all'interno del carme? Come viene considerato il naturale scorrere del tempo? che rapporto esiste tra il presente e il passato?
- Che caratteristiche presenta il personaggio di Cassandra?
- Perché possiamo dire che il personaggio di Ettore sia l'emblema conclusivo di tutto il poemetto?

Seguendo i consigli del docente accogliente e cercando di coinvolgere il più possibile gli allievi con continue domande e richieste di interventi diretti, sono riuscito a concludere la lettura dei *Sepolcri* con la sensazione che i ragazzi abbiano apprezzato il lavoro svolto e che abbiano approfittato di una gran parte di spunti interessanti per riflettere individualmente e

collettivamente su una serie di argomenti su cui non si trovano a ragionare frequentemente. (totale 3 ore)

**Modifiche:** considerando la grande quantità di versi da analizzare e di concetti da presentare, ho preferito non procedere con una programmazione troppo rigida e precisa, preparando invece alcune schede di lettura molto dettagliate che potessero essere utilizzate in modo asistematico e con la massima flessibilità. Il risultato di questa scelta è stato davvero apprezzabile, perché mi ha consentito di adeguare la spiegazione alle ripartizioni orarie a disposizione e di assecondare il più possibile gli interessi e le curiosità degli allievi, potendo al tempo stesso verificare in modo costante e immediato l'assimilazione dei concetti o la presenza di lacune o fraintendimenti. In questo modo sono riuscito a concludere la spiegazione del componimento in tempo per una veloce trattazione delle opere minori di Foscolo, su richiesta del tutor e in modo del tutto improvvisato. Con l'aiuto del manuale ho spiegato agli allievi l'importanza delle opere di traduzione nella produzione del poeta e la creazione del personaggio di Didimo Chierico, proiezione della personalità di Foscolo, riscuotendo anche in questo caso un discreto interesse nei ragazzi, infine tradito dall'impossibilità di procedere alla lettura di qualche brano, che ho caldamente raccomandato come attività personale.

**19-02-2007** La verifica si svolgerà in cinquanta minuti ed è stata minuziosamente calcolata e calibrata su questo tempo. Dopo aver consegnato il test ai ragazzi, spiego velocemente secondo quali criteri verrà corretta e dichiaro la mia piena disponibilità a risolvere qualsiasi dubbio o perplessità sulle domande o sul tipo di risposta.

**Modifiche:** la prima proposta di verifica, sottoposta alla critica del docente accogliente, ha subito due variazioni:

- la sostituzione della domanda n. 10 della prima parte, che inizialmente sarebbe dovuta essere

10. Da quale lingua Foscolo non tradusse mai opere per la pubblicazione?
  - latino
  - inglese
  - spagnolo

e che invece è stata sostituita con la definitiva

10. Cosa proponeva agli scrittori italiani la **de Staël** nel testo *Sulla maniera e l'utilità delle traduzioni*?

- un invito a valorizzare la letteratura classica italiana
- un invito a tradurre e studiare la letteratura europea
- un invito a partecipare al dibattito politico in Europa

- l'aggiunta di una domanda nella seconda parte, che da me non era stata prevista

4. Illustra il significato della **tomba** nel carme *I sepolcri* e confrontalo con quello religioso.

**24-02-2007** Dopo aver corretto meticolosamente le prove degli allievi ed aver raccolto i dati necessari per una riflessione sul raggiungimento degli obiettivi e sulla presenza di eventuali problemi di comprensione, cerco di pensare al modo migliore per effettuare in classe un **recupero degli apprendimenti** che sia contestuale alla consegna degli elaborati. Scelgo di procedere in questo modo:

- per prima cosa **consegno le verifiche** perché gli allievi possano prendere visione degli errori commessi e della votazione ottenuta; lascio loro alcuni minuti per consentire una rapida riflessione personale;
- procedo con la **correzione della verifica** rispettando la divisione in tre parti: per quanto riguarda la prima parte, espongo quali sono stati i criteri di valutazione impiegati; sottolineo il fatto che in fase di correzione ho deciso di non penalizzare la risposta errata, come invece avevo indicato durante lo svolgimento della prova; ripercorro le dieci domande a risposta multipla e mi soffermo particolarmente su quelle che hanno determinato il maggior numero di problemi (nn. 1, 2, 7, 10);
- per quanto riguarda la seconda parte, composta da quattro domande a risposta aperta, espongo le **risposte-criterio** che ho tenuto in considerazione per valutare l'aspetto contenutistico (completezza e coerenza) e spiego agli allievi che il voto assegnato alla singola domanda (indicato in margine a matita per consentire di

avere una chiara idea sulla composizione del voto finale) è stato assegnato mediante un confronto con questo modello di riferimento, pur con un largo margine di flessibilità;

- per l'ultima parte, che è stata svolta in modo corretto soltanto da pochi allievi, procedo ad una correzione simile a quella della seconda parte.

Dopo aver consegnato le prove, domando agli studenti se abbiano avuto problemi per quanto riguarda la **comprensione delle consegne** e delle modalità di svolgimento o anche a proposito della formulazione stessa delle domande. I problemi maggiori si sono verificati nella domanda n. 3 della seconda parte ( Il ruolo della poesia all'interno dei *Sepolcri* di Foscolo) perché non era stata formulata con sufficiente chiarezza e alcuni allievi hanno inteso che si dovesse parlare dell'importanza del componimento in sé e non di ciò che l'autore stesso diceva sulla poesia in generale nel componimento in questione. Per evitare questo fraintendimento è necessario variare la formulazione della domanda, cercando di evidenziare l'aspetto che ci interessa analizzare:

- Che cosa dice Foscolo a proposito della poesia all'interno dei *Sepolcri*?
- All'interno dei *Sepolcri* Foscolo parla della funzione della poesia. Qual è questa funzione?
- L'importanza e le funzioni della poesia secondo Foscolo all'interno dei *Sepolcri*.

Anche la domanda proposta dal docente accogliente è stata motivo di discussione perché pochi studenti sono riusciti a rispondere in modo corretto. Riflettendo sulle cause di questo insuccesso, posso dire che forse la domanda è sembrata troppo vaga e inconsistente rispetto alle conoscenze specifiche acquisite a scuola. Per rispondere in poche parole ad una domanda simile, si sarebbe dovuto approfondire maggiormente il discorso in classe.

In questo modo la correzione della verifica assume un duplice valore, perché si riferisce non soltanto alle risposte fornite dagli allievi, ma anche alle domande che il docente deve formulare secondo criteri di **leggibilità** (validità nella forma) e **correttezza** (validità nel contenuto, ossia nei concetti).

Oltre a questa valutazione oggettiva e verificabile, chiedo ai ragazzi di esprimere un parere anche sulla **percezione soggettiva** della prova, cioè se abbiano trovato la prova troppo difficile e complessa. Alcuni mi riferiscono che erano molto preoccupati per la tipologia e per il livello delle domande, e che in fondo si aspettavano qualcosa di più impegnativo. Domando il motivo di questa impressione e le risposte sono evasive e poco convincenti: credo che in generale gli allievi fossero spaventati dal fatto di essere valutati da un nuovo docente per la prima volta, ma che in particolare abbiano percepito una grande differenza tra il livello degli argomenti e dei concetti affrontati durante le lezioni e le domande poste nella verifica. Questo particolare mi consente di riflettere a lungo su alcune questioni:

- la **scelta del livello di complessità** dei contenuti da somministrare alla classe è il primo momento in cui il docente mette in gioco la propria professionalità e influisce sulla qualità dell'apprendimento dei suoi allievi: se il livello scelto è troppo alto per le capacità dei ragazzi, si rischia di incoraggiare la rinuncia alla comprensione o di complicare situazioni di instabilità; se il livello è troppo basso, si può ingenerare negli studenti un'abitudine a ritmi di studio troppo lenti e superficiali che li potrebbe penalizzare in futuro, oltre a perdere sicuramente l'interesse delle menti cognitivamente più sviluppate;
- la **preparazione della verifica** deve essere proporzionata non soltanto ai contenuti affrontati in classe o al livello dei concetti presentati, ma soprattutto agli obiettivi che ci si era proposti di raggiungere: non è detto pertanto che ad un ciclo di lezioni molto intense dal punto di vista degli argomenti e delle informazioni fornite debba far fronte necessariamente una verifica complessa e articolata allo scopo di verificare l'acquisizione di tutte le conoscenze, le abilità e le competenze;

per consentire a tutti gli allievi di trarre utilità dalle lezioni, può essere una soluzione quella di **stabilire alcuni saperi e abilità minimi** che tutti dovranno raggiungere (e sui quali sarà basata perlopiù la verifica sommativa), proponendo nel contempo anche concetti più complessi per abituarli lentamente a costruire nuove competenze?

### 3.2) Gli aspetti relazionali

La classe è composta per la maggior parte da ragazzi beneducati e rispettosi, che osservano le regole e non mostrano atteggiamenti evidenti di rifiuto nei confronti del docente. Lo stile educativo assunto dal tutor si avvicina molto a quel **modello genitoriale autorevole-democratico** che viene descritto dai sociologi come bidirezionale, in quanto si impongono regole comportamentali, ma con l'apertura al dialogo per rendere meno severe tali regole in base alle esigenze di chi le deve rispettare. I genitori autorevoli elargiscono punizioni ai figli se essi infrangono le regole comportamentali che si sono stabilite, ma cercano di dialogare con essi per spiegare loro la ragione della punizione. Lo stile autorevole favorisce la conquista dell'autonomia da parte del ragazzo, così come l'autostima e l'autocontrollo nei rapporti con i pari e con gli altri adulti, nonché il senso di responsabilità e la costanza nel raggiungere gli obiettivi prefissati, con ovvio giovamento per la riuscita scolastica.

Grazie a questo rapporto positivo esistente tra il docente accogliente e la classe, mi è stato possibile costruire da subito una buona relazione con i ragazzi, che si sono comportati sempre in modo rispettoso e hanno dimostrato disponibilità nella conduzione delle attività proposte.

Una grande carenza deve essere sottolineata però a proposito della effettiva propensione nei confronti della disciplina, che nella maggior parte dei casi è considerata come una materia fondamentale del curriculum scolastico, ma di cui si ignorano le grandi potenzialità a livello di utilità pratica e di fruizione personale a scopo di godimento intellettuale. Credo che, se avessi dovuto condurre un intervento più lungo all'interno di questa classe, mi sarei proposto come obiettivi fondamentali il potenziamento delle **capacità comunicative nel contesto formale** (in cui i ragazzi mi sono sembrati particolarmente carenti) e la promozione della letteratura come svago e divertimento, principalmente attraverso la scoperta del gusto individuale e l'acquisizione di una minima capacità critica (cioè la capacità di spiegare con argomenti intellettualmente validi i motivi per cui un'opera ha riscontrato o no la nostra approvazione personale).

Il fatto di riscontrare un generale disinteresse per la lettura e per la riflessione sugli argomenti fondamentali della cultura non deve condurre necessariamente alla rinuncia didattica, così come il mancato

raggiungimento degli obiettivi non deve determinare un abbandono dei metodi utilizzati, ma sicuramente una **modifica** che possa in qualche modo portarci a superare le difficoltà e i limiti del nostro insegnamento. Da questo punto di vista ho trovato molto utile e apprezzabile l'iniziativa proposta dal tutor, che dedica ogni settimana un'ora di lezione alla lettura dei quotidiani in classe e alla discussione degli argomenti di attualità più importanti, spesso approfittando degli spunti proposti per fornire un quadro più completo del contesto storico in cui viviamo.

Ho potuto individuare pochi soggetti portati all'interazione con l'insegnante, mentre la maggior parte degli allievi evitano il più possibile di farsi coinvolgere direttamente, mentre pochi altri mostrano evidenti segni di disinteresse o di disagio. In conclusione è possibile affermare (anche tenendo conto dei risultati della verifica) che la classe in cui ho condotto l'intervento sia un **ambiente favorevole all'apprendimento**, poiché il livello di partecipazione consente di procedere nella spiegazione dei concetti e di proporre alcuni approfondimenti interessanti, anche se la mancanza totale di iniziativa e la scarsa capacità di riflessione metacognitiva impediscono al docente di avere una quantità sufficiente di **feedback** e di poter meglio orientare il suo intervento. Poiché non è possibile costringere gli allievi a mostrare un interesse inesistente verso la materia e le strategie che si possono attivare per stimolare la riflessione sul livello personale di apprendimento non sono sempre efficaci, questo diventa un ulteriore motivo per approfittare della verifica come momento di riflessione collettiva sul lavoro svolto. Certamente la valutazione degli apprendimenti non può rendere un quadro completo del successo didattico o della costruzione di relazioni positive all'interno della classe, ma può aiutare il docente a comprendere se sia necessario apportare modifiche nelle strategie o nella relazione.

### **3.3) I risultati ottenuti**

Di comune accordo con il tutor ho deciso di somministrare agli allievi una **verifica mista** della durata di un'ora (vd. unità didattica), composta da:

- parte I → **domande strutturate a risposta multipla** per la rilevazione delle conoscenze di base; totale 10 domande; punteggio

massimo 3 punti (0,3 per ogni risposta esatta; punti 0 per ogni risposta saltata o errata);

- parte II → **domande semistrutturate** per la rilevazione delle conoscenze e delle capacità di sintesi; 4 domande sul Romanticismo e su Foscolo; punteggio massimo 5 punti ( massimo 1,25 punti per ogni domanda);
- parte III → **analisi e commento di un sonetto**: si chiede di esporre molto rapidamente lo schema metrico e i temi essenziali della poesia *In morte del fratello Giovanni*; punteggio massimo 2.

Il risultato di questa impostazione è un test molto complesso e articolato che ha riscosso l'approvazione del tutor per le sue caratteristiche di **coerenza con gli argomenti trattati** durante le lezioni. Da parte degli allievi ho ricevuto commenti che mi hanno confortato sulla qualità delle domande: la prova è stata giudicata lunga ma non particolarmente difficile o sproporzionata nelle pretese.

Per quanto riguarda le votazioni, si segnala una sola insufficienza grave e alcuni casi di eccellenza; per una visione completa dei risultati, riporto di seguito i voti in ordine crescente:

4/5; 5+; 5+; 5½; 6; 6; 6; 6; 6+; 6½; 6/7; 6/7; 7+; 7+; 7+; 7½; 8/9; 8/9; 9; 9½.

media: 7-

moda: 6

mediana: 6/7

La mia griglia di correzione ha tenuto conto di alcuni elementi fondamentali:

- la **completezza della risposta** (in base al confronto con una sorta di risposta-criterio non troppo rigida);
- la **capacità di sintesi**;
- la capacità di mantenere la **coerenza** con la domanda (il *focus*);
- la **correttezza espressiva** (intesa come padronanza delle regole morfo-sintattiche ma anche come acquisizione del lessico specifico).

Ho cercato di essere al tempo stesso flessibile e rigoroso nell'applicazione dei criteri di correzione, adeguandomi spesso al livello generale dimostrato dalla classe, più che al modello ideale di risposta; nondimeno ho dovuto approntare una serie di concetti-chiave per la correzione delle domande a risposta aperta, al fine di valutare la completezza. Le risposte-criterio ottenute in questo modo si presentano semplicemente come schema generale o scaletta degli argomenti fondamentali:

1. La figura dell'**intellettuale romantico**: ruolo, atteggiamenti, rapporto con la società.

l'intellettuale vive immerso nella realtà;  
perdita della condizione privilegiata;  
esclusione dal corpo sociale;  
frustrazione e atteggiamento critico;  
ribellione;  
l'opera letteraria come merce;

2. **I temi caratteristici** della produzione letteraria romantica.

negazione della ragione;  
esaltazione dell'irrazionale;  
trionfo delle tematiche negative;  
esotismo;  
soggettivismo e individualismo;  
concetto di popolo e nazione;  
ritorno alla religiosità;  
studio della storia;

3. Il ruolo della **poesia** all'interno dei *Sepolcri* di Foscolo.

la poesia come conservazione della memoria;  
la poesia come possibilità di trionfare sul tempo;  
la poesia come espressione degli animi generosi;  
la poesia come mezzo per glorificare i vincitori ma anche per ispirare la pietà per le sofferenze.

### **Parte terza:**

Schema metrico: sonetto in endecasillabi (ABAB ABAB CDC DCD).

Temi essenziali:

l'esilio;

la tomba del fratello e la morte;  
la madre e la patria;  
l'avversità del destino e il rifugio della morte.

In conclusione credo che le votazioni finali rispecchino una **situazione soddisfacente** sia da parte del docente che dal punto di vista degli studenti, che hanno dimostrato di aver compreso e assimilato la maggior parte dei concetti. Alcuni allievi hanno avuto qualche difficoltà nell'individuazione del *focus* delle domande e hanno prodotto risposte spesso vaghe e incomplete: credo che questo fenomeno sia dovuto in parte ad una mancanza di capacità di concentrazione e di sintesi, ma in parte anche ad un **errore nella strategia didattica**, che non è sempre stata efficace e ha determinato la perdita di alcuni concetti importanti.

#### **4) LA RIFLESSIONE METACOGNITIVA**

Le esperienze di tirocinio sono state tutte utili, interessanti e piacevoli. Sono stato fortunato ad aver trovato docenti accoglienti gentili, disponibili e preparati, ho lavorato con impegno per ottenere l'approvazione dei miei supervisori, che si sono sempre dimostrati pazienti e incoraggianti. Sono perciò sicuro che il risultato di questo lungo percorso formativo, nonostante gli ostacoli, i problemi e le difficoltà che sempre si accompagnano all'attività didattica, sia un patrimonio di esperienze positive e indispensabile per la prosecuzione della professione. Mi sono reso conto, però, nel momento in cui mi è stata assegnata una supplenza e mi sono trovato a svolgere parallelamente i tirocini, di quanto la differenza di ruoli e funzioni incida sull'atteggiamento del docente. La figura del tirocinante all'interno del sistema scolastico o in rapporto alla routine didattica può essere percepita in modi molto differenti dal gruppo classe, perché in ogni caso rappresenta un elemento estraneo che introduce uno squilibrio nella normale conduzione del processo di apprendimento e della relazione docente/allievi.

Sotto questo punto di vista, però, mi sembra di poter affermare che la volontà dei docenti accoglienti di partecipare ad un percorso di formazione "integrato" così vicino alla realtà della scuola si traduca indubitabilmente in

un'adeguata preparazione delle classi, che hanno dimostrato ottime capacità di accoglienza.

La premessa che mi sembra doveroso specificare è insomma che le mie osservazioni non fanno riferimento ad una carenza da parte delle strutture o da parte del personale docente, ma soltanto alle sensazioni personali percepite durante lo svolgimento delle attività in classe. Ritengo infatti che la pratica del tirocinio attivo non consenta allo specializzando di mettersi completamente in gioco, perché intervengono alcuni elementi e particolari a modificare la consueta dinamica cognitiva e relazionale.

Tenterò di individuare quali sono gli aspetti che possono influire sulla percezione del contesto didattico da parte del tirocinante, senza con questo voler esaurire l'argomento, che necessiterebbe di lunghi approfondimenti, chiarimenti e discussioni:

- **la presenza del docente accogliente**, nonostante sia alla base del concetto stesso di tirocinio, visto come momento di formazione professionale a contatto con un praticante esperto, comporta notevoli freni dal punto di vista dell'impostazione didattica e della relazione con la classe; il tirocinante non può stravolgere infatti la programmazione stabilita dal docente titolare e molto spesso non può introdurre neppure dei cambiamenti di tipo metodologico perché si rischierebbe di richiedere agli studenti uno sforzo troppo intenso; per quanto riguarda poi la relazione con i ragazzi, è evidente che il tirocinante si sforzerà il più possibile di riprodurre il modello del docente accogliente, per la paura di essere giudicato inopportuno o per non dare l'impressione di criticare lo stile relazionale adottato in quello specifico contesto;

- **l'estraneità al contesto** risulta pertanto una conseguenza dello sforzo compiuto dal tirocinante per adeguarsi alla situazione; la possibilità di compiere una scelta nell'ambito disciplinare o relazionale è così limitata (da fattori esterni ma soprattutto interni) che l'esperienza nel complesso viene percepita come imposta o preconfezionata; ogni limitazione alla libertà di insegnamento, sebbene innocua, leggera o preter-intenzionale, produce degli effetti negativi di cui bisogna tener conto;

- **la brevità dell'intervento** porta da una parte gli allievi a considerare la presenza del tirocinante come una breve parentesi nella normale scansione dell'attività didattica, e perciò poco rilevante dal punto di vista

dell'apprendimento, e dall'altra può indurre il tirocinante a dubitare della possibilità di essere significativo o incisivo dal punto di vista relazionale; se non è difficile immaginare i limiti che si possono incontrare nello svolgimento di una supplenza breve (a livello di contenuti e di relazione), ancora più facile dovrebbe essere comprendere le sensazioni vissute durante un tirocinio, poiché a causa della presenza del docente titolare viene a mancare quel senso di responsabilità diretta nei confronti dei ragazzi che solitamente ci spinge a compiere fino in fondo il nostro dovere nei confronti degli studenti a prescindere dalla durata del nostro incarico;

- **il feedback degli allievi** è influenzato dalla situazione particolare che il tirocinio introduce all'interno della classe; poiché abbiamo già detto che la presenza del tirocinante rappresenta un elemento di disturbo rispetto alla normale conduzione delle attività didattiche, la reazione può essere di due tipi:

1. accettazione della novità e partecipazione all'esperienza vista come possibilità di arricchimento (abbondanza di feedback positivi e negativi);
2. rifiuto della novità e disagio legato alla difficoltà di affrontare una nuova relazione o di subire un metodo didattico che si discosta da quello consueto (assenza di feedback).

La prima reazione è stata quella suscitata durante i tirocini svolti alle scuole medie di Vinovo e nella classe IE del Liceo classico Alfieri, mentre mi è parso di cogliere qualche ostacolo in più nella comunicazione all'interno della classe IIIF dell'Alfieri e presso l'Istituto tecnico Pininfarina.

In ogni caso si tratta di sensazioni molto personali e non legate ad uno specifico contesto: non credo che sia possibile stabilire tendenze generali o regole rigide in questo ambito, perché gli elementi di cui bisogna tener conto sono numerosi e non facilmente prevedibili;

- **l'aspetto relazionale** risulta pertanto difficilmente gestibile durante lo svolgimento del tirocinio perché non si può fare affidamento soltanto sulle proprie risorse, ma bisogna tener conto di alcuni vincoli e limitazioni imposti dalla situazione; il fatto di sentirsi limitati significa in alcuni casi non mettersi in gioco del tutto, ma sforzarsi di adeguarsi il più possibile alla situazione e alle aspettative di chi ha il compito di guidarci; e questa

mancanza di spontaneità può influire negativamente sulla relazione educativa.

Per essere sicuri che il contenuto delle lezioni sia stato compreso da tutti, il docente deve basarsi sui **feed back** che gli provengono dalla classe, ma anche in questo caso non dovrà aspettare passivamente che gli allievi riconoscano le lacune del proprio apprendimento e facciano domande mirate all'integrazione delle informazioni o dei concetti, a meno che non siano stati abituati da molto tempo (e con inaspettato successo) a condurre una profonda e rigorosa riflessione metacognitiva. Ma poiché risulta solitamente molto difficile che gli allievi riconoscano autonomamente le proprie difficoltà e si diano pena di rimediare alle proprie mancanze, è compito dell'insegnante rilevare queste ultime ed elaborare strategie per il recupero e l'integrazione degli apprendimenti. Strumento principe di questa rilevazione è sicuramente la **verifica sommativa**, che presenta da questo punto di vista vantaggi e svantaggi:

- consente all'insegnante di verificare il livello di apprendimento generale e la gravità e la diffusione delle lacune o dei fraintendimenti sui concetti;
- arriva troppo tardi nella scansione del processo di apprendimento, quando ormai si deve valutare il possesso delle conoscenze e delle abilità senza poter più tener conto della loro costruzione.

Per questi motivi è necessario che **durante lo svolgimento delle lezioni** il docente sia costantemente preoccupato di verificare la comprensione e l'acquisizione dei concetti espressi, attraverso continue domande e stimoli rivolti a tutta la classe o a qualche allievo in particolare. Molto spesso si ha l'impressione che l'intera classe sia interessata alle spiegazioni e comprenda perfettamente gli argomenti trattati, ma a volte poi ci si accorge che nella ricostruzione del concetto non sempre si recuperano gli elementi necessari o i passaggi logici adatti. Come sempre, anche in questo caso non si deve pensare che la responsabilità del fallimento nell'apprendimento sia soltanto degli allievi, arroccati come siamo nella torre eburnea della nostra competenza didattica. Al contrario, dobbiamo riflettere su alcune delle numerose variabili che influenzano il processo:

- **le strategie di comunicazione:** il docente si deve interrogare sulla propria capacità di condurre un discorso coerente e comprensibile per il suo uditorio, per non creare un ostacolo già in partenza; la comunicazione tra docente e allievi è molto difficile, perché spesso il primo utilizza (secondo le categorie di Bernstein) un codice elaborato, mentre i secondi padroneggiano soltanto un codice ristretto a basso livello di coscienza metalinguistica; il contrasto è molto evidente durante i colloqui orali, nei quali gli allievi rispondono in modo assolutamente approssimativo e impreciso alle domande circostanziate del docente, utilizzando termini ed espressioni che non appartengono al concetto specifico, ma che affiorano alla mente dei ragazzi per semplice contiguità semantica;

- **la costruzione dei concetti:** è necessario sorvegliare continuamente la catena dei nessi logici attraverso i quali tentiamo di pervenire alla costruzione di un concetto; riflettiamo sempre sulla notevole diversità della matrice cognitiva di un allievo rispetto alla nostra: spesso la mancanza di una conoscenza o di un'abilità può compromettere la comprensione di un concetto che a noi appare evidente nella sua estrema semplicità, oppure può rendere impossibile l'apprendimento significativo che garantisce il possesso stabile e duraturo dei saperi; per questo la vera competenza del docente risiede nel non sottovalutare le difficoltà derivanti dal processo di costruzione di una nuova matrice cognitiva e cerca di fornire tutti gli elementi necessari per ridurre il rischio di fraintendimenti;

- **il metodo di insegnamento:** osservazione fin troppo scontata e banale quella che individua nel metodo e nelle strategie didattiche un elemento fondamentale del processo di apprendimento; il docente deve possedere la capacità di valutare il contesto e riconoscere vantaggi e svantaggi del proprio intervento all'interno della classe: poiché ogni gruppo presenta caratteristiche differenti, è compito dell'insegnante elaborare e proporre strategie differenti per raggiungere gli obiettivi prestabiliti; applicare sempre gli stessi metodi è rassicurante e non faticoso, ma non può produrre effetti positivi in ogni situazione: la competenza didattica è soprattutto flessibilità;

- **l'aspetto relazionale:** i problemi di comunicazione che creano maggiori difficoltà sono quelli che nascono da una mancanza di competenze sociali, dall'incapacità di avere una buona relazione; questa affermazione vale per

ogni tipo di rapporto interpersonale, e a maggior ragione tra docente e allievi, poiché tra essi si viene a creare un dislivello e una disparità di ruoli che dà spesso vita a tensioni e attriti; il docente responsabile non trascura questi aspetti perché sa che influiscono notevolmente nel processo di apprendimento e si impegna nella relazione poiché è convinto che sia compito preciso dell'insegnante creare un gruppo di lavoro in cui la collaborazione e la partecipazione siano alla base dei rapporti tra i soggetti;

- **le capacità metacognitive degli allievi:** il docente deve sempre tenere presente che gli allievi che ha di fronte sono soggetti in formazione che devono apprendere prima di tutto un metodo per pensare; se l'obiettivo comune di ogni insegnante all'interno di una classe fosse il raggiungimento da parte degli allievi di un alto livello di riflessione su se stessi e sulla realtà circostante (compresi i fenomeni culturali del presente e del passato), questa competenza avrebbe influenze positive su tutti gli altri aspetti dell'apprendimento (e della crescita); l'errore peggiore in educazione è pensare che l'obiettivo principale sia l'acquisizione di informazioni, mentre la vera finalità mi sembra essere insegnare ad utilizzare queste informazioni per scoprire e comprendere i propri processi mentali (rimane sempre valido dunque il precetto apollineo del "conosci te stesso", a riprova del valore indiscutibile della cultura classica per la creazione della mentalità moderna);

- **il metodo di studio:** come diretta conseguenza dell'acquisizione di una profonda conoscenza metacognitiva, il metodo personale di studio è fondamentale per il raggiungimento del successo (non solo) scolastico; il docente responsabile non deve sottovalutare l'importanza di questo aspetto e deve essere disposto a indagare insieme agli allievi quali siano i limiti e i pregi dei vari approcci alla disciplina e ai suoi materiali; se si trascura questo lato fondamentale, non si può affermare di aver compiuto il proprio dovere, perché deve essere chiaro che lo scopo dell'insegnamento deve essere quello di fornire ai ragazzi gli strumenti per accedere alla cultura e non soltanto i materiali in cui si concretizza la cultura di cui tanto parliamo;

- **la motivazione intrinseca ed esterna:** tutte le nostre azioni significative sono mosse da una motivazione che può avere origine dentro di sé oppure può provenire dall'esterno; in entrambi i casi la decisione di compiere un'azione scaturisce dalla volontà di raggiungere un obiettivo, che

può essere di natura e qualità molto differente; se il docente non sarà in grado di porre obiettivi stimolanti e produttivi, avrà pertanto scarse probabilità di incidere sull'apprendimento degli allievi; anche se è tutt'altro che facile, dobbiamo convincerci che l'insegnante non ha la possibilità di proporre soltanto i presupposti per una buona motivazione esterna, ma può sicuramente lavorare allo scopo di rafforzare la motivazione intrinseca di tutti gli allievi.