

UNIVERSITÀ DI TORINO – POLITECNICO DI TORINO
UNIVERSITA' DEL PIEMONTE ORIENTALE A. AVOGADRO
ACCADEMIA ALBERTINA DI BELLE ARTI

Scuola Interateneo di Specializzazione per la formazione degli insegnanti della Scuola Secondaria
SIS

Classe di abilitazione A043

**La progettazione didattica
alla luce delle nuove *Indicazioni nazionali*
e delle esigenze di personalizzazione.
Un percorso di Educazione linguistica
nella Scuola secondaria di primo grado**

Specializzando *Katia Milano*

Matricola n. 267472

Anno Accademico 2005-2006

Supervisore *Prof.ssa Barbara Garofani*

Indice

Prefazione

I

1. La progettazione didattica nella scuola della Riforma

- Il principio di personalizzazione 1.1
- La progettazione didattica 1.6

2. Il contesto scolastico

- La scuola 2.1
- Il docente accogliente e il piano di lavoro 2.8
- La classe 2.12

3. La progettazione dell'intervento didattico

- L'argomento 3.1
- Obiettivi formativi e obiettivi specifici di apprendimento 3.3
- Personalizzazione dell'azione didattica di insegnamento/apprendimento 3.10
- L'intervento programmato 3.12

4. La descrizione dell'intervento didattico effettuato

5. Verifica e valutazione

- Le prove di verifica sommativa 5.3
- La prima prova di verifica sommativa: costruzione e analisi dei dati 5.4
- La seconda prova di verifica sommativa: costruzione e analisi dei dati 5.24
- Riflessioni sui risultati dell'analisi dei dati e indicazioni per la programmazione successiva 5.27

6. Monitoraggio e autovalutazione

- Il questionario per gli studenti 6.1
- I risultati 6.3
- Considerazioni 6.8

7. Conclusioni provvisorie

Bibliografia

Allegati (fascicolo a parte)

1. Risultati della Prova INVALSI (anno scolastico 2004-2005)
2. Elaborati degli studenti: mappa del percorso
3. Elaborati degli studenti: schematizzazioni dei concetti
4. Elaborati degli studenti: disegni e intestazioni del percorso
5. Elaborati degli studenti: attività di comprensione e parafrasi del testo
6. Elaborati degli studenti: attività sul lessico
7. Proposte operative di comprensione del testo
8. Elaborati degli studenti: invenzione di un testo narrativo (lavoro a gruppi)
9. Elaborati degli studenti: rappresentazione iconica e verbalizzazione delle proprie paure
10. Elaborati degli studenti: invenzione di un testo descrittivo (lavoro a gruppi)
11. Prima prova di verifica sommativa
12. Seconda prova di verifica sommativa
13. Prove di verifica personalizzate per lo studente cinese
14. Prima prova di verifica sommativa: risposte criterio
15. Elaborati degli studenti: prima prova di verifica sommativa
16. Griglia di correzione del testo
17. Elaborati degli studenti: seconda prova di verifica sommativa
18. Elaborati degli studenti: i questionari di monitoraggio e autovalutazione

Prefazione

La presente relazione illustra la progettazione e la realizzazione di un intervento didattico effettuato entro il modulo di tirocinio attivo in una classe seconda di Scuola secondaria di primo grado, inserito nella programmazione di Educazione linguistica e svolto nei mesi di novembre e dicembre del corrente anno scolastico.

La fase di progettazione è stata condotta alla luce dell'apparato concettuale predisposto dalla Legge di Riforma 53/03 e dalle nuove *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati*, che pongono il concetto di personalizzazione, focalizzato sull'idea di persona nella sua unità e globalità, a fondamento dell'azione di insegnamento/apprendimento e di ogni strategia didattica finalizzata all'acquisizione di competenze disciplinari e trasversali. Il concetto di personalizzazione può essere definito, in sintesi, come "la risposta pedagogica e formativa all'esigenza di favorire processi di apprendimento adeguati alle caratteristiche peculiari di ciascun soggetto in formazione, predisponendo percorsi educativi e didattici attenti ed appropriati alle differenze individuali degli alunni nei confronti di interessi, motivazioni, competenze, capacità, stili e ritmi di sviluppo cognitivo, attitudini, carattere, inclinazioni, esperienze di vita e di apprendimento e così via".¹

Alla base di questo principio, che chiama le scuole a rispondere con percorsi di apprendimento e di crescita differenziati a tali differenze individuali, è posta la scommessa di riuscire a fornire a tutti gli studenti uguali opportunità di apprendimento, presidiare e contenere i rischi di insuccesso scolastico, sviluppare capacità di auto-orientamento, elevare gli standard di apprendimento, consentire al termine della carriera scolastica un proficuo approccio al mondo del lavoro.

La progettazione didattica è la sede in cui la personalizzazione si attua in nuove forme di organizzazione didattica e di realizzazione dei processi di *sapere e saper fare*, in una molteplicità organica di percorsi formativi e di piani di apprendimento coerenti con le capacità, i ritmi e i tempi di sviluppo, i livelli cognitivi degli studenti. Impiegando la terminologia della normativa, la modalità attraverso la quale i principi teorici della personalizzazione si traducono in prassi didattica è costituita in primo luogo dal passaggio dagli *obiettivi generali del processo educativo* e dagli *obiettivi specifici di apprendimento* individuati dalle *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati* agli *obiettivi formativi* adatti e significativi per i singoli allievi, o fasce di allievi, in secondo luogo dalla costruzione, a partire da questi ultimi, di *Piani di Studio Personalizzati*, mirati alla formazione integrale della persona e costituiti da *Unità di Apprendimento* adeguatamente differenziate. Nel primo capitolo della presente

¹ M. MARTINELLI, *La personalizzazione didattica*, La Scuola, Brescia, 2004, p. 13.

relazione questi passaggi sono stati analizzati alla luce delle fonti normative di riferimento e del significato dei principali documenti e “oggetti” didattici che vi sono implicati.

Al fine di adeguare la proposta didattica alle capacità individuali, molto differenziate e disomogenee, della classe interessata e di rispondere efficacemente ai bisogni formativi degli studenti con maggiori difficoltà cognitive e relazionali, sono state impiegate strategie di cooperazione tra pari, forme di *peer tutoring* e di lavoro cooperativo, nella convinzione che personalizzare la programmazione non significhi mettere in atto strategie e attività diverse e separate per ciascun alunno entro un ambiente di apprendimento di tipo individualista, ma favorire la costruzione sociale della conoscenza entro situazioni di apprendimento cooperativo, caratterizzate dall'interdipendenza positiva tra gli studenti e dall'interazione costruttiva tra loro.

Affinché potesse rivelarsi non soltanto un'utile esperienza formativa per me, specializzanda e prossima docente di Scuola secondaria, ma un'azione di insegnamento/apprendimento didatticamente efficace per gli studenti, organicamente inserita nella programmazione e coerente con le sue scelte e finalità, il piano d'intervento è stato predisposto accuratamente, in accordo con la docente accogliente, sotto il profilo sia dei contenuti sia dei metodi. L'argomento prescelto, *I racconti del mistero*, è stato strutturato come percorso di letture, analisi dei testi e produzioni scritte focalizzato sui generi del racconto a enigma (giallo e poliziesco) e del racconto di *suspense* (*thriller, horror, ghost stories*), e inserito all'interno della trattazione dei differenti generi testuali prevista dal Piano di lavoro dell'insegnante. Esso ha avuto l'obiettivo di individuare lo scopo comunicativo, i principali elementi narrativi del racconto del mistero e le tecniche che sovrintendono alla narrazione; presentare una scelta antologica di brani appartenenti alle tipologie individuate, operando attività differenziate di lettura, comprensione e manipolazione del testo; proporre attività di scrittura creativa, basate sulla descrizione di ambienti e personaggi, sulla riscrittura e variazione del testo, sulla produzione di brevi racconti.

La scelta dei contenuti e delle attività ha inteso sfruttare l'attrazione e la curiosità riscontrate nei confronti del genere narrativo, per attuare una serie di interventi mirati al recupero, al consolidamento o al potenziamento delle abilità di base entro la competenza passiva e attiva nei confronti della lingua italiana, in particolare di quella letteraria. Il racconto del mistero, giocato sul sottile piacere di provare paura, ha rappresentato inoltre un interessante punto di partenza per condurre con gli studenti alcune riflessioni sul sentimento della paura, in particolare sulle proprie emozioni e paure, e condividerle con i compagni e le insegnanti. Un'occasione, al tempo stesso, di introspezione esercitata su di sé e di conoscenza, rispetto, aiuto e insegnamento reciproci, che risponde ad alcuni degli obiettivi dell'Educazione all'affettività prevista dalle nuove *Indicazioni nazionali*.

L'Unità di apprendimento proposta ha guardato a mete formative che rispondono a esigenze comuni degli studenti in una fase cruciale della loro vita:

bisogni formativi legati alla crescita, all'orientamento e alla maturazione interiore, alla conquista della conoscenza di sé e degli altri, alla definizione di una propria identità e alla soluzione progressiva dei compiti di sviluppo posti dall'adolescenza.

Particolare attenzione è stata posta alla dimensione valutativa, che ha impiegato numerosi interventi di valutazione *in itinere* e modalità di verifica formativa, per controllare non solo i risultati dell'apprendimento, il prodotto, ma anche i progetti (le fasi dell'intervento didattico) e i processi (le dinamiche dell'apprendimento, le relazioni, le capacità metacognitive), assumendo in tal modo una funzione regolativa degli obiettivi prefissati e delle metodologie impiegate per raggiungerli. Della prima delle due prove di verifica sommativa, una prova semi-strutturata di comprensione della lettura, è stata inoltre condotta una specifica analisi statistica dei dati e dei singoli *item*, che ha condotto alla formulazione di indicazioni per il recupero e la programmazione successiva.

Le riflessioni metacognitive sull'intervento didattico si sono integrate, infine, con il riconoscimento della funzione centrale assunta dal tirocinio entro il curriculum formativo dello specializzando: la possibilità di essere inseriti, seppur per un periodo di tempo relativamente breve, nella realtà viva di un'istituzione scolastica consente non solo di conoscere direttamente le variabili complesse del suo funzionamento a tutti i livelli, ma anche di ripensare in modo critico le proprie convinzioni di natura pedagogica e didattica, il proprio statuto e la propria esperienza di docente. Il confronto esperito fra la concreta prassi scolastica, la mia formazione professionale di insegnante della Scuola primaria e l'impianto teorico fornito dai corsi trasversali e disciplinari della SIS ha permesso di percepire come dal punto di vista didattico le scelte metodologiche dell'insegnante di Scuola secondaria di primo grado rispondano alla necessità di mediare efficacemente tra le istanze della programmazione e la realtà complessa, spesso assai disorganica, delle classi, e dal punto di vista relazionale la qualità delle scelte educative e l'attenzione alle dinamiche interpersonali costituiscano il centro di sintesi dell'azione del docente.

Insieme a quella del supervisore del tirocinio, che supporta e orienta l'intervento didattico, stimolando nel contempo la riflessione metacognitiva sull'agito, la figura del docente accogliente risulta fondamentale per un'efficace riuscita dell'esperienza: per questo motivo, nel licenziare la presente relazione, mi è gradito ringraziare la docente accogliente, prof.ssa Antonietta Loiacono, per il valore di un'esperienza pluriennale messa a disposizione, l'apertura al dialogo e l'apprezzamento dimostrato nei confronti della mia presenza nella sua classe, e il supervisore dell'esperienza di tirocinio, prof.ssa Barbara Garofani, per i preziosi consigli con cui ha sostenuto le fasi di progettazione, realizzazione e analisi dell'intervento didattico, l'autonomia concessami nelle scelte e nell'organizzazione, la flessibilità e disponibilità con cui ha saputo accompagnare il mio percorso di formazione.

La progettazione didattica nella scuola della Riforma

Il principio di personalizzazione

Il concetto di personalizzazione è il fondamento e l'orizzonte di significato della scuola definita dalla Legge di Riforma 53/03; focalizzandosi sull'idea di persona, considerata nella sua unità e globalità, esso ha sostituito quello di individuazione e individualizzazione. Non si tratta di una differenza sottile, né di un mero cambiamento lessicale: i termini *individuo* e *persona* non sono sinonimi, avendo come proprio referente il primo *ciascun elemento della collettività specialmente dal punto di vista sociologico o statistico*, e, biologicamente, *un singolo ente in quanto distinto da altri della stessa specie*, il secondo *l'individuo umano in quanto oggetto di considerazione e di determinazione nell'ambito delle funzioni e dei rapporti della vita sociale*.

Il concetto di personalizzazione può essere definito, in sintesi, come “la risposta pedagogica e formativa all'esigenza di favorire processi di apprendimento adeguati alle caratteristiche peculiari di ciascun soggetto in formazione, predisponendo percorsi educativi e didattici attenti ed appropriati alle differenze individuali degli alunni nei confronti di interessi, motivazioni, competenze, capacità, stili e ritmi di sviluppo cognitivo, atteggiamenti, carattere, inclinazioni, esperienze di vita e di apprendimento e così via”¹.

Nonostante le smentite dell'applicazione sul campo, la scuola si è sempre ispirata, storicamente, a un principio di inclusione, finalizzando a tale obiettivo le innovazioni normative succedutesi nel tempo; sostenuta dalle teorie comportamentistico-cognitiviste, sulla quali aveva costruito la pratica didattica dell'individualizzazione, la scuola precedente la Riforma partiva dal presupposto che fosse necessario trovare strategie didattiche mirate all'acquisizione, da parte degli studenti, delle competenze fondamentali del curriculum, formulate in termini di obiettivi uguali per tutti, differenziando, all'occorrenza, i percorsi. L'allievo-tipo, di fatto mai corrispondente a quello reale, doveva dunque raggiungere obiettivi prefissati, compiere, in altre parole, determinati progressi a partire dal suo livello iniziale; in caso contrario, si definivano livelli meno complessi di competenza in merito ai medesimi obiettivi. Tutti gli studenti erano tenuti a seguire la stessa programmazione e solo in casi eccezionali si metteva a punto un percorso diverso, stilando un piano “personalizzato”; tale personalizzazione, tuttavia, comportava un isolamento del singolo rispetto al gruppo classe, in misura direttamente proporzionale.

Porre a fondamento dell'attività scolastica la personalizzazione, invece, implica il riconoscimento che la realtà scolastica, come quella degli esseri umani e della

¹ M. MARTINELLI, *La personalizzazione didattica*, La Scuola, Brescia, 2004, p. 13.

vita stessa, è caratterizzata dall'eterogeneità e dall'originalità di persone diverse sul piano cognitivo, socio-culturale, psicologico, emotivo-affettivo. In questa prospettiva, il compito dell'istituzione scolastica diviene valorizzare le differenze e le intelligenze, le potenzialità individuali, portandole al massimo compimento e sviluppo e ponendo lo studente al centro di un percorso che orienti in tal senso sia le azioni di insegnamento-apprendimento sia l'organizzazione gestionale dell'istituto.

L'esclusione di coloro che non riuscivano, per motivi diversi, a uniformarsi al modello standard proposto dipendeva strettamente dall'esistenza di differenze, vissute dagli insegnanti con disagio e percepite come una minaccia, piuttosto che come una risorsa: si stentava, cioè, a riconoscere le differenze individuali nei modi di acquisire e rappresentare la conoscenza. L'emergenza della personalizzazione si avvia, con la messa a punto di documenti programmatici specifici come il PEI (Piano Educativo Individualizzato) e il PEP (Piano Educativo Personalizzato), proprio a partire dalle istanze poste dagli studenti ufficialmente riconosciuti nella loro diversità, i disabili, i portatori di handicap a ragione da qualche anno denominati *diversamente abili* proprio al fine di eliminare del tutto la connotazione negativa insita nella difformità delle loro modalità di apprendimento. La Riforma estende a tutti il riconoscimento delle differenze, da accogliere come una ricchezza e valorizzare. Ciò risponde, in primo luogo, al diritto di ogni essere umano di partecipare alla cultura di cui fa parte e di essere posto nelle condizioni più favorevoli per collaborare alla costruzione della realtà nella quale egli vive e del bene comune. Proprio per questo motivo essa persegue l'obiettivo di fornire a tutti uguali opportunità di apprendimento e limitare l'insuccesso scolastico, sviluppando in ciascun alunno le capacità di riflessione metacognitiva, di conoscenza di sé e di auto-orientamento scolastico e professionale.

La progressiva estensione della scolarizzazione, a partire dal dopoguerra, ha fatto sì che in Italia l'obbligo scolastico sia ormai rispettato dalla quasi totalità dei ragazzi, anche se permangono ritardi dovuti alle ripetute (11%); oltre l'89% della fascia d'età tra i 14 e i 18 anni studia, i diplomati della Scuola secondaria superiore sono circa il 70% della classe d'età e il tasso d'iscrizione all'Università sfiora il 50%.² Tuttavia, essa deve misurarsi con un'alta dispersione scolastica, subita da coloro che non riescono a usufruire vantaggiosamente dell'offerta formativa, destinati a una marginalizzazione connessa da un lato all'insuccesso scolastico, allo svantaggio socio-culturale, alla diversa appartenenza etnico-culturale, all'handicap, dall'altro all'espressione di eccellenze sul piano cognitivo non sufficientemente valorizzate nella scuola di tutti.

Il tasso di produttività della Scuola secondaria superiore raggiunge i 3/4 e quello dell'Università è appena di 4 studenti su 10; si riscontra in generale una diffusa e articolata presenza di percorsi discontinui o irregolari. Inoltre, la

² Dati ISFOL 2002, tratti da L. FISCHER, *Sociologia della scuola*, Il Mulino, Bologna, 2003, p. 146.

riduzione della selezione scolastica è sospettata di nascondere il tentativo di dirigenti e insegnanti di evitare l'abolizione di classi e l'accorpamento di scuole, risultanti dal calo demografico: in molti casi, infatti, a indicatori formali di aumento delle percentuali di successo scolastico non risultano corrispondere effettivi cambiamenti qualitativi nell'offerta educativa e di istruzione, capaci di garantire, a quote progressivamente crescenti di giovani, una reale acquisizione di competenze e capacità. Inquietante, in tal senso, la situazione della Scuola secondaria di primo grado, dove quasi la metà di quanti ottengono la licenza riporta la valutazione "sufficiente", ma circa la metà di tali "sufficienze" erano "insufficienze" prima dell'esame finale: si tratta di un fenomeno di "selezione occulta", per cui gli studenti, pur conseguendo il titolo, non raggiungono affatto quei "saperi minimi" che vengono certificati, con gravi conseguenze non solo per le possibilità effettive di proseguimento degli studi, ma anche per un inserimento sociale positivo in una società complessa come l'attuale.

Una recente ricerca del Ministero della Pubblica Istruzione³ rileva che l'interruzione di frequenza in corso e a fine anno scolastico, a livelli minimi nella Secondaria di primo grado (1,5%), sale al 10% complessivo nella Secondaria superiore, con punte, al primo anno, del 17% negli Istituti professionali e del 16% negli artistici. Molto grave, inoltre, il ritardo scolastico: sul totale nazionale rappresenta il 12% nella Secondaria di primo grado e il 23% nella Secondaria superiore, ma con punte rispettivamente del 21% e del 40% in Sardegna; nel '98 la popolazione meridionale di età compresa fra 25 e 34 anni non aveva terminato l'obbligo nel 10% dei casi, contro una media nazionale del 6%.

Alla base del principio di personalizzazione, che chiama le scuole a rispondere con percorsi di apprendimento e di crescita differenziati alle differenze individuali in termini di interessi, capacità, ritmi e stili cognitivi, atteggiamenti, carattere, inclinazioni, esperienze pregresse di vita e di apprendimento, è posta la scommessa di riuscire, accomodando la pratica didattica alle peculiari esigenze di ciascuno, a fornire a tutti gli studenti uguali opportunità di apprendimento, presidiare e contenere i rischi di insuccesso scolastico, promuovendo nel contempo le eccellenze e rendendo più significativa e produttiva l'esperienza scolastica degli studenti normodotati che potrebbero essere definiti "medi", sviluppare capacità di auto-orientamento, elevare gli standard di apprendimento, consentire al termine della carriera scolastica un proficuo approccio al mondo del lavoro.

Occorre precisare, tuttavia, che la personalizzazione della didattica non può e non deve assumere il significato di individualismo nei processi di apprendimento. Al contrario, essa non solo risulta compatibile con la costruzione sociale della conoscenza, ma si rivela in pieno accordo con la necessità di vedere negli altri dei collaboratori con i quali costruire il bene comune; in questa prospettiva, diventa imprescindibile l'esigenza di prendere consapevolezza delle differenze e predisporre situazioni didattiche che permettano di rilevare quanto le diversità

³ MPI 2000, *ibidem*, p. 147.

siano una ricchezza ed una risorsa, in un contesto di solidarietà, cooperazione, finalità comuni e rispetto reciproco. In tal modo, le peculiarità individuali nell'agire e nell'interagire possono trovare espressione in processi di apprendimento che consistano, soprattutto, nella costruzione condivisa della conoscenza.

La prospettiva della personalizzazione reinterpretata, alla luce delle nuove esigenze della società civile e dei profondi cambiamenti che hanno coinvolto il sistema scolastico italiano dall'entrata in vigore del *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21 della Legge 15 marzo 1997, n. 59* (D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275), un motivo ricorrente della cultura pedagogica novecentesca, il principio della "individualizzazione" dell'insegnamento, presente nelle riflessioni pedagogiche e nelle soluzioni operative sperimentalmente proposte da Claparède, Kilpatrick, Parkhurst, Decroly, Montessori, Dottrens, Freinet allo scopo di creare una "scuola su misura", predisposta e funzionale alle caratteristiche degli alunni. Le più recenti ricerche della psicologia cognitiva hanno precisato in termini maggiormente avvertiti i concetti di "bisogni" e "interessi", affermando, per esempio, l'importanza dei contesti ambientali e sociali, delle pratiche didattiche, della gestione delle dinamiche relazionali ed emotivo-affettive nella scansione di tempi e ritmi di apprendimento, non più ascrivibili, in modo esclusivo, all'influsso deterministico di leggi biogenetiche.

Il termine "personalizzazione" e il concetto di educazione personalizzata compaiono, negli anni '70, nell'ambito dei contributi del pedagogista "umanista" Víctor García Hoz (1911-1998),⁴ critico nei confronti dell'impostazione neocomportamentista della pedagogia per obiettivi e fautore di una via intermedia tra un'individualizzazione eccessivamente condizionata da interessi personali e tempi evolutivi e spesso estranea ai processi di socializzazione e una pratica curricolare a rischio di derive funzionalistiche e tecnologiche. Hoz richiama piuttosto la stretta connessione fra gli aspetti cognitivi, funzionali e valoriali, da considerare secondo un principio di complementarità: "Fine, finalità, obiettivi fondamentali e obiettivi operativi costituiscono una specie di piramide che ha il suo significato nella cuspide del fine dell'educazione e che va estendendo la sua base fino a giungere agli obiettivi operativi legati ad ognuno degli atti concreti che un essere umano deve realizzare per poter raggiungere le successive mete della sua vita e della

⁴ Uno dei testi fondamentali, *L'educazione personalizzata*, è stato tradotto in italiano nel 1981 e ora pubblicato da La Scuola, Brescia, 2005: "L'educazione personalizzata è tale nella misura in cui si realizza in un soggetto che ha caratteristiche proprie, che si sente obbligato, impegnato, per le sue capacità personali e che, allo stesso tempo, si nobilita per il fatto stesso di vivere e operare come persona". Víctor García Hoz nacque a Campillo de Aranda (Burgos) il 3 marzo 1911; ordinario di Pedagogia presso l'Università Complutense di Madrid e membro delle Accademie Reali di Dottori e di Scienze Morali e Politiche, fu tra i fondatori di Fomento de Centros de Enseñanza. Conobbe il Beato Josemaría Escrivá de Balaguer nell'autunno del 1939 e divenne uno dei primi Soprannumerari dell'Opus Dei. Scomparve a Madrid il 18 febbraio 1998.

sua educazione. [...] Perché l'educazione sia veramente efficace ed umana è necessario che vada articolandosi discendendo fino agli obiettivi operativi che costituiscono la realtà del lavoro educativo”, tenendo presente che essi “devono essere considerati come elementi che acquistano il loro senso nell'appartenenza ad un ambito di riferimento più ampio che giunge al fine dell'educazione”.⁵

In questa prospettiva, ci si muove con grande cautela nei confronti della frammentazione del processo educativo, in modo da evitare le tentazioni di un percorso che si configuri come adattamento esclusivo alle esigenze materiali. Due le direttrici fondamentali, in chiave metacognitiva: imparare a imparare, sviluppando i principi organizzatori delle conoscenze; imparare a pensare, attraverso un'armonizzazione degli obiettivi dell'educazione che mantengono la loro specificità. Le attività educative, ben programmate, possono sviluppare simultaneamente conoscenze, disposizioni, valori, poiché non considerano soltanto la materia della scienza da insegnare, ma anche gli obiettivi che sviluppano le funzioni fondamentali di ogni processo di apprendimento umano. Da questo punto di vista, occorre considerare che “nell'uomo esistono elementi comuni ai suoi simili, che rendono possibile la comunicazione, ed elementi distintivi, che lo convertono in un essere unico e diverso da tutti gli altri”; questo comporta che “lo sviluppo integrale della persona richiede due tipi di obiettivi: da un lato gli obiettivi comuni, che devono essere conseguiti da tutti gli alunni; dall'altro gli obiettivi individuali, che debbono favorire lo sviluppo delle caratteristiche di ogni soggetto”,⁶ entrambi articolati a partire dalle finalità generali, che riguardano lo sviluppo integrale della persona. La prospettiva della personalizzazione, perciò, non viene utilizzata in contrapposizione a quella curricolare: poiché, infatti, “persegue l'individualizzazione e la socializzazione del soggetto, l'aspetto centrale del curricolo è l'alunno”.⁷

In Italia il pensiero didattico-educativo di Hoz rimase piuttosto inosservato e senza conseguenze, prevalendo le teorie della programmazione curricolare e le “strategie del rinforzo”. Nonostante i limiti, oggi riconosciuti, dell'approccio curricolare, esso, specie se mitigato nell'attenzione quasi esclusiva alla dimensione cognitiva dell'apprendimento con i recenti richiami all'importanza della relazione interpersonale, alla dimensione emotivo-affettiva dell'intelligenza, alla convinzione dell'efficacia superiore di un apprendimento capace di produrre, a sua volta, apprendimento, ha avuto il merito di contribuire a dare corpo a un'idea di professione docente più definita e meno generica, puntando oltre che al possesso di contenuti disciplinari alle capacità progettuali e organizzative, e di spostare il baricentro didattico dai processi di insegnamento a quelli di apprendimento, sottolineando la funzionalità e la

⁵ V. G. HOZ, “Introduzione” a AA.VV., *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata*, Palumbo, Palermo, 1997, p. 10.

⁶ *Ibidem*, p. 237.

⁷ *Ibidem*, p. 239.

coerenza dei modelli didattici con i tempi e le modalità di conoscenza dello studente e apprendo in tal modo la via al principio di personalizzazione.

Un ulteriore sostegno teorico alla valorizzazione delle differenze, infine, è da individuarsi nelle ricerche condotte nell'ultimo ventennio in ambito psicologico e pedagogico, con fondamentali indagini sulla natura e sulle caratteristiche della mente umana (una delle acquisizioni fondamentali in tal senso è la teoria delle intelligenze multiple - linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, corporeo-cinestetica, personale e interpersonale - di Howard Gardner),⁸ con lo sviluppo delle pedagogie della mediazione educativa (da quella di Reuven Feuerstein, a proposito della capacità dell'adulto di organizzare piani di apprendimento funzionali alle necessità individuali, a quella della psicologia sociale di matrice bioniana, centrata sulla funzione psicoterapeutica della mente adulta dell'insegnante, capace di accogliere, mediare e bonificare i vissuti di inadeguatezza, frustrazione, sofferenza mentale dello studente che accompagnano l'apprendimento) e della "pédagogie différenciée" francese, volta a moltiplicare metodi e procedure in relazione a diverse situazioni e livelli di apprendimento, in risposta non solo all'insuccesso scolastico, ma anche all'eterogeneità di situazioni culturali conseguenti ai forti processi migratori.

La progettazione didattica

Gli insegnanti del Primo ciclo di istruzione hanno ormai ampiamente maturato la convinzione che una scuola di qualità, in grado di rispondere adeguatamente ai bisogni formativi degli individui e della società, non può più fare a meno di un'attenta e puntuale attività di progettazione; oggi, alla luce delle istanze poste dalla normativa che definisce la scuola riformata, la progettazione didattica è la sede in cui il principio di personalizzazione si attua in nuove forme di organizzazione didattica e di realizzazione dei processi di *sapere* e *saper fare*, in una molteplicità organica di percorsi formativi e di piani di apprendimento coerenti con le capacità, i ritmi e i tempi di sviluppo, i livelli cognitivi degli studenti.

Impiegando la terminologia della normativa, la modalità attraverso la quale i principi teorici della personalizzazione si traducono in prassi didattica è costituita in primo luogo dal passaggio dagli *obiettivi generali del processo educativo* e dagli *obiettivi specifici di apprendimento* individuati dalle *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati* agli *obiettivi formativi* adatti e significativi per i singoli allievi, o fasce di allievi, in secondo luogo dalla costruzione, a partire da questi ultimi, di *Piani di Studio Personalizzati*, mirati alla formazione integrale della persona e costituiti da *Unità di Apprendimento* adeguatamente differenziate. Gli *obiettivi formativi* possono essere considerati gli *obiettivi generali del processo educativo* e gli *obiettivi specifici di apprendimento* contestualizzati, situati in una scuola, in una sezione, in un gruppo concreto di studenti, con le proprie personali capacità

⁸ Il testo di riferimento è H. GARDNER, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987.

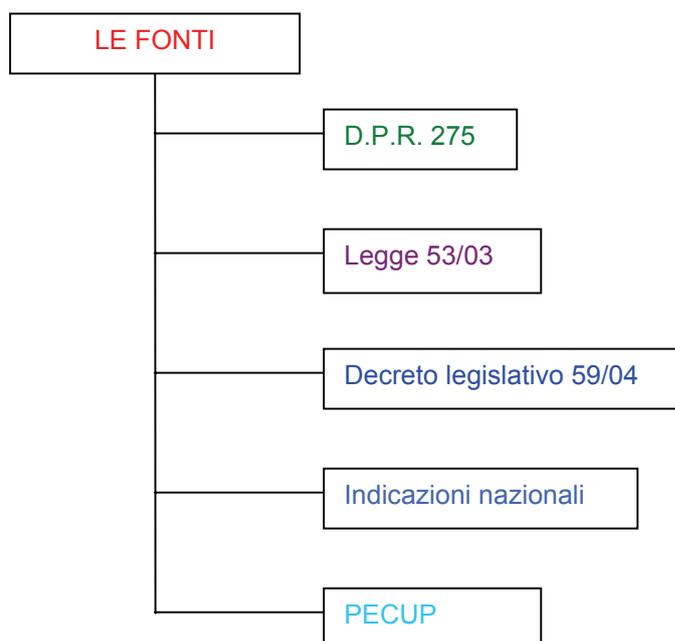
che, in seguito alla mediazione didattica degli insegnanti, maturano in competenze.

Per collocare le questioni di impianto metodologico e culturale che ne derivano entro un orizzonte semantico chiaro e condiviso, occorre fare un breve richiamo alle fonti normative di riferimento e al significato dei principali documenti e “oggetti” didattici che vi sono implicati.

Il necessario punto di partenza è costituito dal citato D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, dove all’art. 3 si radica nell’elaborazione del P.O.F. ogni attività progettuale della scuola: “Il Piano dell’Offerta Formativa è il documento fondamentale costitutivo dell’identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano nell’ambito della loro autonomia” (art. 3, comma 1). Il contesto nel quale può assumere concreta fisionomia la personalizzazione dell’insegnamento è dunque la scuola dell’autonomia, nella quale si esercita una spiccata iniziativa progettuale che si propone di dare soluzione, secondo un piano organico e in continuo sviluppo, ai bisogni educativi espliciti ed impliciti del territorio, mediante le risorse disponibili.

Il P.O.F. rappresenta il primo passo in direzione della personalizzazione, poiché presuppone che nella vita della scuola si eserciti un’effettiva flessibilità organizzativa in relazione ai tempi (calendario delle lezioni, articolazione oraria giornaliera e settimanale), alle strategie didattiche (nelle forme differenziate di esercitazioni e lezioni in classe, lavoro di gruppo all’interno della classe, attività per gruppi a classi aperte, laboratori per gruppi di livello all’interno della classe e in interclasse, auto-orientamento, apprendimento in rete), ai progetti che integrano la formazione curricolare ed extracurricolare. Il P.O.F. coniuga al proprio interno le linee di indirizzo definite dal Consiglio di Circolo o di Istituto e gli *obiettivi generali del processo formativo* stabiliti dalle *Indicazioni Nazionali* e dal *Profilo Educativo Culturale e Professionale* in uscita dello studente.

Le Legge 28 marzo 2003, n. 53 e il Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 gettano le basi normative per l’attività progettuale della scuola rispettivamente all’art. 2 e all’art. 14. Nel primo si afferma che “è promosso l’apprendimento in tutto l’arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all’inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alla dimensione locale, nazionale ed europea”. Il secondo, riferito alla Scuola secondaria di primo grado, individua nell’assetto pedagogico, didattico e organizzativo dell’allegato C (*Indicazioni nazionali*) e nel *Profilo Educativo Culturale e Professionale* (PECUP) dell’allegato D gli strumenti da utilizzare in ogni fase della progettazione didattica.



Il *Profilo Educativo Culturale e Professionale* (PECUP) alla fine del Primo ciclo di istruzione costituisce la bussola e l'orizzonte di senso per la determinazione sia degli *obiettivi generali del processo formativo* sia degli *obiettivi specifici di apprendimento* relativi ai diversi periodi didattici dei gradi scolastici di ogni ciclo. Esplicitando ciò che ogni studente, in uscita, deve *sapere* (le conoscenze disciplinari e interdisciplinari) e *saper fare* (le abilità operative) per *saper essere* (le competenze) l'uomo e il cittadino che è lecito normalmente attendersi che sia, a 14 anni, mette in luce come il *culturale* e il *professionale* siano occasioni e strumenti per l'*educativo personale* e come "il traguardo possa ritenersi raggiunto se le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il *sapere*) e le abilità operative (il *fare*) apprese ed esercitate nel sistema formale (la scuola), non formale (le altre istituzioni formative) e informale (la vita sociale nel suo complesso) sono diventate competenze personali di ciascuno".

Collegati al PECUP, ma calati nello specifico grado di scuola cui si riferiscono (in questo caso, la Scuola secondaria di primo grado), gli *obiettivi generali del processo formativo* presentati nelle *Indicazioni nazionali* orientano la natura e il significato degli interventi educativi e didattici predisposti complessivamente dai docenti e dalla scuola al servizio del massimo e integrale sviluppo possibile delle capacità dell'allievo.⁹ In particolare, la Scuola secondaria di primo grado vi si impegna ad avvalorare i seguenti tratti educativi:

- ✓ la Scuola dell'educazione integrale della persona, che promuove processi formativi per sviluppare armonicamente la personalità degli allievi in tutte le direzioni (etiche, religiose, sociali,

⁹ Si vedano, in particolare, quelli individuati come pertinenti al presente intervento didattico alle pp. 3.2-3.3.

intellettuali, affettive, operative, creative) e per consentire loro di agire in maniera matura e responsabile;

- ✓ la Scuola che colloca nel mondo, aiutando lo studente ad acquisire un'immagine più chiara e approfondita della realtà sociale e a comprendere i rapporti tra vicende storiche ed economiche, strutture istituzionali e politiche, aggregazioni sociali e vita individuale;
- ✓ la Scuola orientativa, che favorisce l'iniziativa del soggetto per il suo sviluppo fisico, psichico e intellettuale, mettendolo in condizione di definire e conquistare la propria identità di fronte agli altri e rivendicare il proprio ruolo nella realtà sociale, culturale e professionale;
- ✓ la Scuola dell'identità, che accompagna il preadolescente nella sua maturazione globale fino alle soglie dell'adolescenza;
- ✓ la Scuola della motivazione e del significato, che si impegna a radicare conoscenze e abilità disciplinari e interdisciplinari sulle effettive capacità di ciascuno, utilizzando le modalità più motivanti e ricche di senso;
- ✓ la Scuola della prevenzione dei disagi e del recupero degli svantaggi, che si propone di leggere i bisogni e i disagi dei preadolescenti mediante la disponibilità all'ascolto e al dialogo, esempi di stili di vita positivi, condivisione empatica di esperienze, problemi, scelte, per intervenire prima che diventino malesseri conclamati, disadattamenti, abbandoni;
- ✓ la Scuola della relazione educativa, intesa come condizione essenziale all'apprendimento, basata sull'accettazione incondizionata dell'altro e concretizzata nell'attenzione alla persona, la valorizzazione e il rispetto degli stili individuali di apprendimento, l'incoraggiamento, l'orientamento, la confidenza, la correzione autorevole, il sostegno, la condivisione.

Gli *obiettivi specifici di apprendimento* indicano le conoscenze (il *sapere*) e le abilità (il *saper fare*) che la scuola organizza in attività educative e didattiche volte alla concreta e circostanziata promozione delle *competenze* finali degli allievi a partire dalle loro *capacità*. Sono ordinati per singole discipline e per Educazioni che trovano la loro sintesi unitaria nell'Educazione alla *Convivenza civile*. L'ordine epistemologico di presentazione delle conoscenze e delle abilità vale come spunto e promemoria per i docenti, in quanto "materia prima culturale" da impiegare; l'ordine di svolgimento psicologico e didattico che ne deriva vale, invece, per gli allievi, ed è affidato alle determinazioni professionali delle istituzioni scolastiche e dei docenti, nel passaggio dagli *obiettivi specifici di apprendimento* agli *obiettivi formativi*. In questa prospettiva, gli *obiettivi formativi* sono la "forma", costituita di diverse combinazioni qualitative e quantitative, assegnata a volta a volta dai docenti alla "materia prima culturale".

Nonostante che gli *obiettivi specifici di apprendimento* siano indicati per le diverse discipline e per l'Educazione alla *Convivenza civile* analiticamente, ciascuno di essi obbedisce al principio dell'*ologramma*, in cui le parti rimandano le une alle altre, entro una forma unitaria: avendo origine dall'esperienza sintetica degli alunni, essi richiedono, oltre la prospettiva disciplinare, la mobilitazione di sensibilità e prospettive pluri, inter e transdisciplinari e strategie didattiche che privilegino percorsi e itinerari entro i quali gli obiettivi disciplinari siano ricondotti in un quadro culturale e formativo globale, volto alla promozione dell'educazione integrale della persona.

La funzione degli *obiettivi specifici di apprendimento* è, dunque, indicare chiaramente ai docenti, ai genitori e agli stessi studenti i *livelli essenziali di prestazione* che le scuole pubbliche della Repubblica sono tenute *in generale* ad assicurare ai cittadini per mantenere l'unità del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione, per impedire la frammentazione e la polarizzazione del sistema e, soprattutto, per consentire agli allievi la possibilità di maturare in tutte le dimensioni tracciate nel *Profilo Educativo Culturale e Professionale* previsto per la conclusione del Primo ciclo degli studi.

È compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti, invece, nel concreto della propria storia e del proprio territorio, assumersi la *libertà* di mediare, interpretare, ordinare, distribuire ed organizzare gli *obiettivi specifici di apprendimento* in *obiettivi formativi*, considerando, da un lato, le capacità complessive di ogni fanciullo che devono essere sviluppate al massimo grado possibile e, dall'altro, le teorie pedagogiche e le pratiche didattiche più adatte a trasformarle in competenze personali.

Il percorso educativo della Scuola secondaria di primo grado, nella prospettiva della maturazione del PECUP dello studente, utilizza gli *obiettivi specifici di apprendimento* per progettare *Unità di Apprendimento*, che partono da *obiettivi formativi* adatti e significativi per i singoli allievi, definiti anche con i relativi standard di apprendimento, si sviluppano mediante appositi percorsi di metodo e di contenuto e valutano, alla fine, sia il livello delle conoscenze e delle abilità acquisite sia se e quanto esse abbiano maturato le competenze personali di ciascun allievo (secondo quanto già affermato nel D.P.R. 275/99, art. 8). In questa azione progettuale, dunque, risiede il 'cuore' del processo educativo.¹⁰

¹⁰ Se compito del Ministero è indicare con chiarezza gli obiettivi di apprendimento, l'adozione di una prospettiva progettuale ispirata alle unità di apprendimento è di stretta pertinenza degli insegnanti; in tale pertinenza si esprime la libertà di insegnamento, da considerarsi sempre in riferimento a vincoli: in questo senso, il più potente è costituito dal conseguimento degli obiettivi formativi. Il Regolamento dell'Autonomia di cui al Dpr 279/99 assegna al Ministero la definizione degli "obiettivi generali del processo formativo" e degli "obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni" (art. 8), attribuendo alle istituzioni scolastiche – nel rispetto della libertà di insegnamento – la "concretizzazione degli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni" (art. 4), e l'adozione di "ogni scelta organizzativa che sia espressione di libertà progettuale e sia coerente con gli obiettivi generali e specifici di ciascun tipo e indirizzo di studio" (art. 5). Alcuni esperti sottolineano come nelle *Indicazioni nazionali* gli obiettivi specifici di apprendimento non assumono mai quella valenza cogente prevista dal Dpr

La corretta definizione del rapporto esistente tra *obiettivi specifici* e *obiettivi formativi* all'interno delle *Unità di Apprendimento* rappresenta un momento cruciale nell'applicazione delle *Indicazioni nazionali*: si tratta di ricercare una "verità funzionale e reciproca" tra questi due livelli o fasi di progettazione didattica, attraverso una visione di sistema.

Il legame non è semplicemente cronologico, né causale in senso deterministico, anche se vi è un nesso logico di implicazione reciproca, basata su un'esigenza di coerenza all'interno del percorso didattico: la pratica di insegnamento/apprendimento si basa oggi, come detto in precedenza, sull'osservazione della reale situazione formativa della classe, non su procedure basate sulla rigida consequenzialità degli obiettivi o su percorsi astratti e predeterminati pensati "per tutti e per nessuno", ispirati a itinerari disciplinari standard. Per gli stessi motivi, avendo superato la stagione delle tassonomie programmatiche che da finalità generali declinavano prestazioni specifiche, non si può vedere tra i due obiettivi un rapporto gerarchico. Piuttosto, si può affermare che tra *obiettivo formativo* e *obiettivo specifico* esista, o dovrebbe esistere, una comunanza di "intenzionalità pedagogica".¹¹ Nel passare dall'uno all'altro, cioè, ci si sposta dalla prestazione legata all'attività al senso che essa possiede o che l'insegnante le attribuisce all'interno di una rete di conoscenze, abilità e competenze che ci si propone di far acquisire allo studente. L'*obiettivo formativo*, pertanto, non deve contenere solo il "che cosa" si intenda raggiungere, ma anche il "perché".

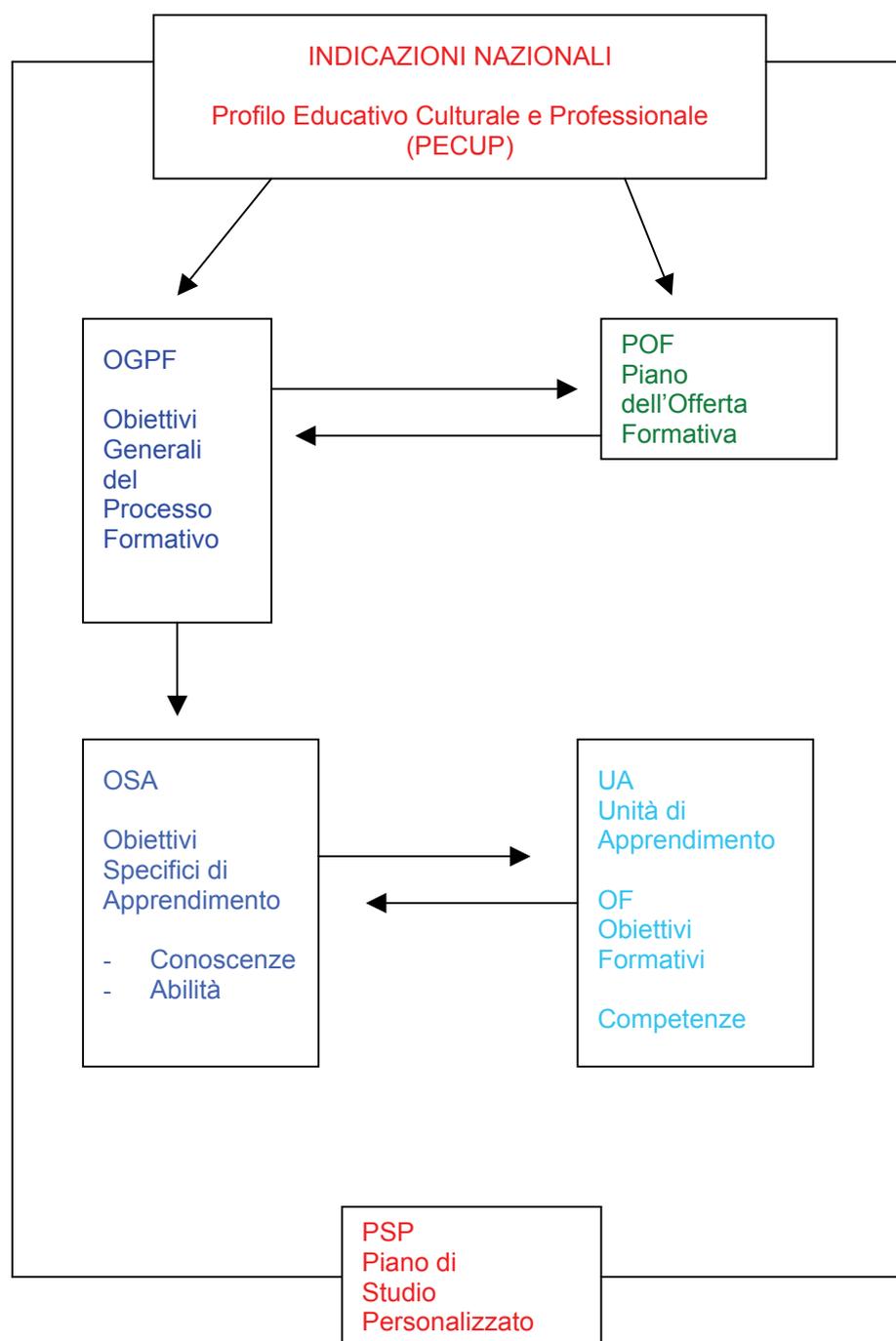
All'interno della normativa della Riforma il doppio significato, funzionale e formativo, prescritto a conoscenza e abilità è implicato in più luoghi: anzitutto,

279/99, ma si propongono, come si è visto, come una sorta di repertorio di possibili obiettivi da cui attingere per l'elaborazione delle unità di apprendimento. "C'è da chiedersi - a questo punto - se gli obiettivi specifici di cui si parla nel Regolamento dell'Autonomia siano gli stessi (sul piano semantico e concettuale) di quelli delle Indicazioni nazionali, oppure se i due documenti non stiano parlando lingue diverse. Il paradosso deriva dal fatto che le Indicazioni nazionali si mostrano estremamente aperte e aleatorie proprio sul terreno che avrebbe dovuto essere invece più fortemente definito e circoscritto (ossia l'individuazione degli obiettivi specifici di apprendimento) [...] e viceversa si mostrano estremamente direttive e cogenti sul terreno di più stretta pertinenza dei docenti, ossia la progettazione, fissando criteri, forme e addirittura strumenti della progettualità docente (le unità di apprendimento)". (M. MAVIGLIA, ispettore Miur, Lombardia, *La competenza magistrale*, in "La vita scolastica", 7, 2005, pp. 12-14) Si può ipotizzare, come fa D. Cristanini (*La progettazione didattica tra autonomia e riforma*, in "L'Educatore", 1, 2005, p. 8), che l'unità di apprendimento non sia "uno specifico modello di programmazione, ma un indirizzo metodologico, che può trovare attuazione secondo molti e diversi modelli di progettazione", ma è un fatto che negli istituti scolastici più avvertiti nei confronti del dettato della Riforma i docenti si stiano arrovellando univocamente su come impostare la propria programmazione attorno a unità di apprendimento, di cui molto spesso si stenta a comprendere la forma ideale o più coerente, col rischio di slegarla dall'azione di insegnamento/apprendimento concreta. "Che le scuole adottino - conclude Maviglia - una prospettiva progettuale ispirata allo sfondo integratore, piuttosto che alle mappe concettuali o alle unità di apprendimento è questione tecnica che dovrebbe interessare la classe magistrale, non quella politica, cui compete invece il compito di indicare chiaramente gli obiettivi di apprendimento per i diversi segmenti scolastici".

¹¹ R. MORGESE, *La ricerca del senso*, in "La vita scolastica", 1, 2005, pp. 7-9.

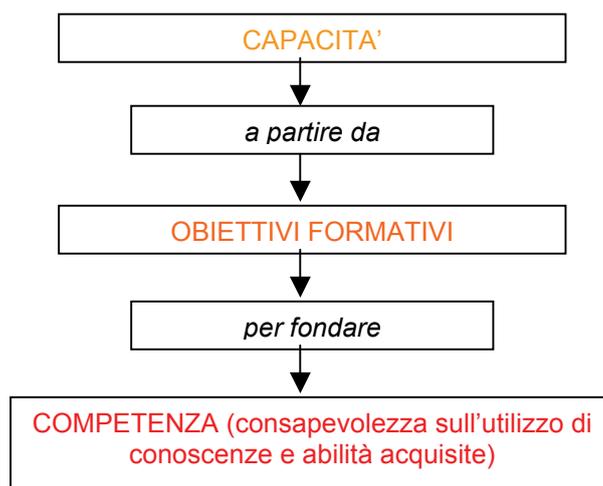
la definizione degli obiettivi formativi si compie in vista della fondazione di competenze, di saperi anche metacognitivi e di autonomo e consapevole utilizzo; in seconda istanza, essi, in accordo con il profilo definito dal PECUP, si muovono nella direzione non della semplice istruzione, ma della formazione unitaria e organica della persona; infine, il fondamentale richiamo all'importanza delle Educazioni (alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare, all'affettività), afferenti complessivamente all'ambito dell'Educazione alla *Convivenza civile*, conferisce un orizzonte di significato alla maggior parte degli *obiettivi specifici di apprendimento* definiti nelle tabelle delle *Indicazioni nazionali*. Tali *obiettivi specifici*, dunque, così come quelli delle precedenti programmazioni e piani di lavoro, devono ora essere rilette, ripensati e organizzati non semplicemente in unità didattiche, dove il senso del lavoro proposto agli studenti rimane interno al raggiungimento di standard scolastici predefiniti, ma in *Unità di Apprendimento* che, attraverso la chiarificazione del senso, puntano a fondare competenze attraverso il possesso di conoscenze e abilità. È compito dell'*obiettivo formativo* mettere in luce il senso fondamentale del processo di insegnamento/apprendimento, dichiarando verso quale competenza si intende portare lo studente e affidando a un'ulteriore declinazione specifica degli obiettivi di conoscenza e abilità il compito di definire i passaggi del percorso didattico che si intende affrontare.

L'itinerario per raccordare gli elementi e le fasi della progettazione può essere così sintetizzato:



Se nel crocevia al passaggio dalle capacità ai traguardi di formazione si pongono obiettivi non riduttivamente legati all'operatività, ma formativi, cioè tali da rendere lo studente consapevole delle proprie acquisizioni e avviarlo a un riconoscimento metacognitivo del proprio sapere e saper fare, agendo per la fondazione di competenze, occorre infine chiedersi quale rapporto debba essere instaurato, all'interno delle unità di apprendimento, tra *obiettivi formativi* e *competenze* e in che cosa precisamente queste ultime consistano.

Il rapporto non è semplicemente di tipo lineare, perché in tal caso ci si limiterebbe a mutar nome ai vecchi obiettivi prestazionali definiti all'interno di una programmazione procedente per tappe unidirezionali; se invece l'obiettivo si precisa a partire dalle capacità potenziali osservabili, che non costituiscono un limite statico, ma mutano continuamente e si arricchiscono *in itinere*, stimolando al contempo nell'insegnante aspettative e traguardi elevati, allora esso acquista veramente un carattere formativo, in quanto ancorato sia alle capacità dello studente sia al senso del lavoro proposto alla classe sia all'acquisizione di abilità e conoscenze, da utilizzare in diverse situazioni concrete e simboliche.



Certo non tutti gli studenti possiedono le capacità previste, ma probabilmente tutti ne saranno in possesso di almeno una o due, sulle quali far leva per predisporre attività ad ampio raggio, che stimolino le varie forme di intelligenza presenti nella classe e permettano di conseguire l'obiettivo. Esso si attesterà forse su livelli differenti di conoscenza e abilità, ma avrà sicuramente, per tutti, la caratteristica di *competenza*. Il *sapere* e il *saper fare* pervengono in tal modo a un livello di *saper essere*, ancorché differenziato o limitato. Progettare intorno a *obiettivi formativi*, pertanto, significa pensare e predisporre percorsi didattici a partire *da* e *con* gli studenti, che sappiano muoversi in un territorio culturale e formativo piuttosto articolato, dove le variabili che possono determinare la direzione dello sviluppo sono molteplici, e di natura sia istituzionale sia umana. In tale *pro-gettare*, che nel senso etimologico del termine significa guardare e proiettarsi in avanti, deve essere sempre chiara la meta del procedere

dell'insegnante: la formazione di uno studente competente, cioè capace di comprendere come, quando e perché utilizzare le conoscenze e le abilità consolidate, secondo il proprio grado di acquisizione.

Un breve cenno, infine, al concetto di *competenza*, che si integra sia in ambito normativo sia nel "lessico familiare" degli insegnanti con quello di *conoscenza*, *abilità*, *capacità*, e non sempre appare chiaro nella portata della sua complessità.

Se le capacità sono le potenzialità e propensioni dell'essere umano a fare, pensare, agire e rappresentano le sue possibilità, le competenze possono essere definite come l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento nelle particolari situazioni date, riferendosi non più all'essere potenziale, ma all'essere attuale.

La competenza "non è mai soltanto *theoría* (sapere come stanno le cose e perché: *scienza pura*); nemmeno soltanto *téchne* (riuscire, adoperando determinate procedure, a prevedere ciò che si può fare riguardo a qualcosa, e a concretizzarlo: *scienza applicata*); nemmeno soltanto *phrónesis* aristotelica (l'agire in situazione avendo ben visto come stanno le cose e realizzando non tanto ciò che si *potrebbe* realizzare ma *ciò che è bene* realizzare nella situazione data, e con *bontà*, cioè come si deve). La competenza è semmai la dimostrazione dell'unità inscindibile di tutti questi aspetti in noi, quando si affronta qualsiasi problema specifico della vita (sociale, professionale, personale), e non solo si è in grado di scegliere le soluzioni da tutti i punti di vista migliori rispetto alla realizzazione del compito, ma si è anche nelle condizioni di modificarle e sostituirle, se serve".¹²

Scendendo sul terreno propriamente didattico, la competenza può essere analizzata come costruito attraverso cui riconoscere le risultanze del processo apprenditivo e le reciproche dimensioni che lo caratterizzano: Pellerrey evidenzia la natura multidimensionale della competenza, individuando tre dimensioni fondamentali: "la prima è di natura *cognitiva* e riguarda la comprensione e organizzazione dei concetti che ne sono direttamente coinvolti; la seconda è di natura *operativa* e concerne le abilità che la caratterizzano; la terza è di natura *affettiva* in quanto coinvolge convinzioni, atteggiamenti, motivazioni ed emozioni, che permettono di darle senso e valore personale".¹³ Si sottolinea in questo modo la natura dinamica della competenza, in rapporto ai più statici concetti di conoscenza ed abilità, riconoscibile proprio nell'interazione dialettica tra il proprio patrimonio conoscitivo e il compito di realtà su cui applicarlo: "un insieme strutturato di conoscenze, abilità ed atteggiamenti (...) necessario ad esplicare in maniera valida ed efficace un compito".¹⁴

¹² G. BERTAGNA, *Le parole dell'essere: capacità e competenze*, in "Scuola e didattica", 1, XLVI, settembre 2000, p. 22.

¹³ M. PELLERREY, *Il portfolio formativo progressivo come strumento di valutazione delle competenze*, in "Orientamenti pedagogici", 5, 2000, p. 24. Dello stesso autore si può inoltre utilmente vedere *Le competenze e il Portfolio delle competenze individuali*, La Nuova Italia, Firenze, 2004.

¹⁴ *Idem*, *Progettazione didattica*, Sei, Torino, 1983, p. 51.

Il concetto di competenza è in realtà frutto di un percorso evolutivo, che tracciamo brevemente ricorrendo alle sintesi di Varisco¹⁵ e Castoldi:¹⁶ la prima tappa è riconoscibile nella visione comportamentista caratterizzata da una concezione riduzionista di competenza, vista come prestazione abile, ovvero come specifica abilità nello svolgere un compito preciso e ben definito. Tale definizione implica una frammentazione del compito cognitivo nelle sue componenti elementari e una sostanziale assimilazione del concetto di competenza a quello di prestazione osservabile, di comportamento in risposta ad una data stimolazione. Rimane completamente esclusa la dimensione sociale del processo cognitivo, come pure l'appropriatezza in rapporto al contesto d'azione; a tale riguardo Le Boterf distingue tra “saper fare”, inteso come esecuzione di un'operazione prescritta, e “saper agire”, inteso come gestione di situazioni complesse e imprevedute, flessibilità di comportamento in funzione della situazione reale. L'accezione comportamentista rimane schiacciata sulla prima espressione, escludendo qualsiasi riferimento a un approccio creativo al compito di realtà, fondato sulla gestione dell'incertezza, sull'innovazione, sul cambiamento, sulla complessità, sullo spirito d'iniziativa.

Nella prospettiva cognitivista la competenza si sposta dall'esterno all'interno del soggetto, andando a designare una “disposizione interna astratta”, sottesa alle prestazioni effettivamente messe in atto. Un esempio eloquente di tale accezione è rintracciabile in Chomsky, che utilizza il termine *competenza* per designare “l'insieme delle capacità astratte, universali e innate, di un sistema, umano o artificiale, indipendentemente da come queste vengano poi effettivamente utilizzate (*performance*)”. Il limite più evidente della visione cognitivista sta proprio nella netta demarcazione tra i due piani - la competenza e la prestazione -, con conseguente sottovalutazione della dimensione pragmatica nella quale la prestazione si manifesta; la considerazione puramente astratta della competenza comporta l'esclusione dell'incidenza del contesto nel determinare l'azione e nel condizionarla. Una considerazione situata della conoscenza porta a riconoscere la reciproca interazione che si viene a determinare tra il comportamento del soggetto e le condizioni di realtà in cui si manifesta: il contesto d'azione e i suoi scopi influenzano le modalità d'uso delle proprie conoscenze a parte del soggetto.

Una visione più articolata di competenza emerge nella prospettiva piagetiana, che la vede come “orchestrazione di schemi d'azione” a partire dalla nozione di “schema”, inteso come “struttura invariante di un'azione o di un'operazione”. In tale visione la competenza recupera il suo carattere multidimensionale, in quanto integrazione di schemi percettivi, cognitivi, d'azione; inoltre, il riferimento al contesto in rapporto alla sintonizzazione degli schemi d'azione con i compiti di realtà a cui applicarli evidenzia un problema strutturale sotteso al dinamismo tra competenza e contesto d'azione: quello della sua trasferibilità

¹⁵ B. VARISCO, *Portfolio, Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma, 2004, pp. 75-80.

¹⁶ M. CASTOLDI, *Il Portfolio nella scuola*, La Scuola, Brescia, 2005, pp. 5-8.

a contesti diversi, della possibilità di generalizzazione e di applicazione a differenti compiti di realtà.

Questo breve *excursus* aiuta a riconoscere le relazioni tra l'evoluzione della concezione del processo di apprendimento e il parallelo sviluppo del concetto di competenza: quest'ultimo recupera progressivamente il carattere attivo, dinamico, sociale e contestuale progressivamente assunto dal processo apprenditivo. Il sapere non è più pensato in termini, rigidi e statici, come mera esecuzione di una prestazione, né in termini astratti e decontestualizzati, come disposizione interna al soggetto, ma è visto nella sua relazione dialettica con i contesti di realtà, come capacità d'uso della conoscenza in rapporto a compiti di realtà.

Essere competenti significa dunque possedere un "sapere esperto": in base al confronto tra comportamenti principianti e comportamenti esperti, i fratelli Dreyfus (1986) individuano come criteri distintivi cruciali l'attenzione posta dall'esperto nella messa a fuoco del problema da affrontare e l'organizzazione del proprio bagaglio di conoscenze ed esperienze su base empirica più che su base logico-sistematica. Scribner¹⁷ individua i seguenti tratti caratteristici del pensiero esperto: la capacità di ricostruire lo "spazio del problema", un repertorio ricco e flessibile di modalità e strategie di risoluzione del problema, l'uso funzionale delle risorse dell'ambiente e degli elementi caratterizzanti il contesto, l'ottimizzazione delle strategie secondo il principio del "minimo sforzo" e l'impiego di conoscenze specifiche e selezionate intorno al dominio su cui sta operando. Le Boterf fornisce una sintesi efficace di questi contributi, evidenziando come lo sviluppo della competenza si esprima nel passaggio dal "saper fare" al "saper agire", enfatizzando con questa espressione la "sensibilità al contesto" come elemento distintivo del comportamento competente.

Mason,¹⁸ infine, propone cinque indicatori chiave per una valutazione delle competenze nel contesto scolastico: la strutturazione della conoscenza sulla base dei principi sottostanti e dei quadri interpretativi generali, piuttosto che su elementi superficiali e contingenti; l'organicità e coerenza della conoscenza, non ripartita in compartimenti stagni, che favorisce un accesso immediato ad essa; lo sviluppo di conoscenze strategiche (*sapere quando*), connesse alle condizioni d'uso del sapere, in aggiunta alle conoscenze dichiarative (*sapere cosa*) e alle conoscenze procedurali (*sapere come*), in modo da favorire un approccio pragmatico al sapere, orientato allo scopo; la capacità di produrre transfer, utilizzando in modo flessibile ciò che si sa e si sa fare per acquisire nuove conoscenze e abilità, in un'ottica di "apprendere ad apprendere"; le abilità di autoregolazione (metacognitive) in termini di pianificazione strategica, controllo e revisione dei propri comportamenti in rapporto all'interazione con il contesto d'azione.

¹⁷ S. SCRIBNER, *Lo studio dell'intelligenza al lavoro*, in C. PONTECORVO, A. M. AJELLO, C. ZUCCHERMAGLIO (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano, 1995, p. 126.

¹⁸ L. MASON, *Valutare a scuola*, CLEUP, Padova, 1996, p. 130.

È interessante infine sottolineare che, come suggerisce anche l'etimologia del termine, com-petente non è solo, come si è detto, chi coinvolge sempre tutta insieme la sua persona, la dimensione intellettuale e quella emotiva, operativa, sociale, estetica, motoria, morale e religiosa, ma anche chi si muove “insieme a”, “con” altri in un contesto, in riferimento al valore sociale della collaborazione e della cooperazione.

Quest'ultima considerazione ci consente di agganciare il tema che costituisce la parte finale dell'orizzonte teorico posto a premessa dell'intervento didattico di cui seguirà in dettaglio la presentazione.

Come abbiamo visto, rendere operante il principio di personalizzazione nella scuola di oggi implica che l'insegnante adegui l'attività didattica alla grande eterogeneità degli studenti: l'eterocronia dell'apprendimento, l'impiego differenziato del tempo, la molteplicità dei bisogni formativi conducono alla difformità dei processi di apprendimento. La capacità di gestire questi processi individuali in un contesto di cooperazione e interazione tra le diversità diviene, pertanto, la competenza indispensabile per riuscire a condurre efficacemente l'insegnamento.

L'insegnante, in sostanza, assume il ruolo di mentore, che accompagna e guida lo studente nel suo percorso di apprendimento, svolgendo *in itinere* un ruolo regolativo e formativo, mediante una molteplicità di itinerari formativi e una pluralità di situazioni d'apprendimento, metodologie e sussidi, percorsi differenziati. Si tratta, in altre parole, di organizzare attività didattiche appropriate ed opportune per ogni allievo, programmate in modo adatto alle esigenze di ciascuno, messe in campo mediante modalità e strumenti scelti per rispondere ai bisogni formativi di ognuno, valorizzando la “zona di sviluppo prossimale”¹⁹ diversa per ciascuno studente e legata alla situazione di partenza, alle caratteristiche personali (carattere, temperamento, personalità, inclinazioni, interessi, modelli di comportamento, stili e modelli di apprendimento, grado di sviluppo delle strutture cognitive, conoscenze pregresse, ecc.), al contesto di apprendimento, all'interazione con i coetanei, al contesto familiare, sociale e culturale di riferimento.

Occorre a questo punto sottolineare, tuttavia, che personalizzare la programmazione non significa mettere in atto strategie e attività diverse e separate per ciascun alunno entro un ambiente di apprendimento di tipo individualista:²⁰ personalizzazione non significa assenza di interazione poiché, al contrario, solo la conoscenza delle differenti opportunità complessivamente offerte consente allo studente di individuare la metodologia o gli strumenti maggiormente rispondenti ai suoi bisogni formativi e ai suoi stili di apprendimento. La consapevolezza delle diverse possibilità, in altre parole, può nascere dall'osservazione dei coetanei mentre questi agiscono, dall'ascolto

¹⁹ L. S. VYGOTSKIJ, *Il processo cognitivo* (1935), Boringhieri, Torino, 1980, pp. 124-134.

²⁰ Ci riferiamo alle fondamentali considerazioni espresse a questo proposito da M. MARTINELLI, *op. cit.*, pp. 16-22.

di suggerimenti, idee e consigli, dal procedere per tentativi ed errori insieme con gli altri e dal riflettere tutti insieme sugli effetti reali rispetto ai risultati attesi.

Quanto all'agire dell'insegnante, l'ambiente individualistico tende a creare difficoltà all'organizzazione della didattica personalizzata: solo in via teorica il docente può riuscire a proporre itinerari diversi per ciascun alunno e prospettare modelli di apprendimento differenziati, ma una situazione individualistica non gli permette di prendersi cura dei singoli in modo approfondito e continuo. Un'azione contemporanea con l'intero gruppo classe genera grandi ostacoli a chi desidera occuparsi dei singoli: si verifica la necessità di prestare attenzione all'intera classe, dare indicazioni che giungano con chiarezza a tutti, monitorare i processi, intervenire a prestare aiuto a chi è in difficoltà, valutare lo stato di avanzamento dei percorsi e i risultati effettivi. La conseguenza è la rinuncia a occuparsi dei singoli, in favore di processi di mediazione meno raffinati e precisi, che raggiungono la classe con maggiore facilità e sono più agevolmente controllabili dall'adulto. Il risultato finale rischia di essere una gestione indifferenziata della didattica.

La personalizzazione, come abbiamo detto nell'introduzione, è invece strettamente connessa al concetto di costruzione sociale della conoscenza e trova pertanto il suo ambiente più consono in una situazione di apprendimento cooperativo, caratterizzato dall'interdipendenza positiva tra gli studenti e dall'interazione costruttiva tra loro.²¹

In questo contesto gli studenti hanno la possibilità di negoziare e condividere i significati delle azioni che mettono in atto per imparare e per costruire, insieme, la conoscenza, di chiarire a vicenda ragioni ed intenzioni di comportamenti, azioni e proposte, di fornire l'uno all'altro ogni informazione, ogni dato e ogni argomentazione che possa arrecare beneficio all'apprendimento di ciascuno. Inoltre, l'aiuto reciproco favorisce la sperimentazione di nuove esperienze e l'elaborazione di nuove strategie e modalità di soluzione dei problemi, in quanto ciascuno può fornire a tutti gli altri suggerimenti ed idee basate sulle proprie conoscenze e competenze, ma anche sulla propria creatività. Personalizzare, pertanto, non implica separare gli studenti in base agli attuali livelli cognitivi, ma, al contrario, farli interagire affinché dall'aiuto e dal sostegno reciproco ciascuno possa sviluppare nel modo più completo e armonico possibile le proprie capacità. Nell'intervento didattico di cui seguono la progettazione e la descrizione, le situazioni di cooperazione tra pari, entro forme di *peer tutoring* e strategie di lavoro cooperativo, sono state impiegate proprio al fine di adeguare la proposta didattica alle capacità individuali, molto differenziate e disomogenee.

²¹ Per un approfondimento delle caratteristiche e condizioni proprie dell'apprendimento cooperativo si rimanda, tra i testi in circolazione, a: D. W. JOHNSON, R. T. JOHNSON, E. J. HOLUBEC, *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento, 1996; M. MARTINELLI, *In gruppo si impara. Apprendimento cooperativo e personalizzazione dei processi didattici*, Sei, Torino, 2004; M. COMOGLIO, *Educare insegnando*, Lars, Roma, 1998.

Il contesto scolastico

La scuola

La Scuola Media Statale “Guido Gozzano” si compone di due sedi: una sede centrale a Rivarolo Canavese, dove è stata svolta la presente attività di tirocinio attivo, e una sede associata a Bosconero.

La sede centrale di Rivarolo Canavese è ubicata in una zona semiperiferica, a ovest della città, e accoglie alunni provenienti dal centro, dalle quattro frazioni principali (Argentera, Mastri, Pasquaro, Vesignano), dalle borgate minori e da alcuni comuni limitrofi (Feletto, Oglianico, Lusigliè, Ozegna e altri). L’utenza scolastica è piuttosto eterogenea, sia per la provenienza geografica sia per il livello socio-economico e culturale delle famiglie: la maggioranza dei genitori è costituita da immigrati dal Sud Italia, molti dei quali, ormai alla seconda generazione, sono adeguatamente inseriti nel contesto canavesano; negli ultimi anni si rileva un flusso modesto, ma costante, di immigrazione extra-comunitaria. Quanto all’ estrazione socio-economica, una parte dei genitori è impiegata nell’industria, con elevato fenomeno di pendolarismo, una percentuale minima è occupata nell’agricoltura, una quota consistente è addetta, infine, al settore terziario e dipendente da pubbliche amministrazioni.

Consapevole delle esigenze degli alunni in formazione, con particolare attenzione all’acquisizione del sapere fondamentale della cultura di riferimento, all’integrazione nel gruppo dei pari, alla costruzione dell’identità personale, alla comprensione della complessa realtà sociale in cui sono inseriti, al superamento delle difficoltà non solo scolastiche, la Scuola si pone in una prospettiva dinamica e cooperativa e si propone di rispondere ai bisogni profondi e alle peculiarità degli alunni, alle istanze delle famiglie e delle istituzioni culturali, sociali, economiche operanti sul territorio. In conformità con l’autonomia che le compete e con la Legge 20.03.2003, n. 53 e il D.Lgs. 19.02.2004, n. 59, si prefigge finalità formative fondamentali, che accanto all’acquisizione delle competenze disciplinari e all’offerta di pari opportunità educative per tutti gli alunni, prevedono un’ articolazione flessibile dell’organizzazione scolastica, una concezione stimolante, seria e serena del tempo scuola, la valorizzazione delle potenzialità degli allievi entro un quadro diversificato di attività disciplinari, sportive e laboratoriali, l’educazione al rispetto di sé e del prossimo, delle differenze interculturali, dell’ambiente.

In questa prospettiva, accanto alle risorse organizzative interne preposte al miglioramento di tutti i servizi scolastici, alla gestione, al monitoraggio, alla comunicazione dei processi di insegnamento-apprendimento, e conformi alla Certificazione della Qualità ottenuta secondo la norma UNI EN ISO 9001:2000, la Scuola si avvale di una rete di collegamenti con soggetti istituzionali esterni, pubblici e privati, e con le altre agenzie educative del territorio: le amministrazioni comunali, l’ASL, l’ANFAS per l’inserimento dei

portatori di handicap dopo la scuola dell'obbligo, il Polisportivo comunale e altri impianti sportivi, le associazioni di volontariato, i servizi culturali e la Biblioteca civica, le imprese artigianali, industriali e commerciali in cui si riconosce l'identità socio-economica del territorio e che costituiscono una potenziale forma di finanziamento.

Tra gli obiettivi della politica di qualità della Scuola figurano, con rilievo, la riduzione della dispersione scolastica e l'incremento delle attività di orientamento e di accoglienza; a tal fine vengono attivati specifici progetti di Orientamento e Continuità educativo-didattica.

- ✓ **Orientamento:** sono previste per tutte le classi attività a sviluppo triennale, finalizzate a promuovere nei ragazzi la consapevolezza della propria identità, la riflessione sulle motivazioni allo studio, la capacità di organizzare il proprio tempo, autovalutare interessi e attitudini, fare progetti, raccogliere informazioni, scegliere, la conoscenza del mondo del lavoro e dell'organizzazione scolastica italiana. Per le classi terze, in particolare, vengono programmati incontri tra genitori e insegnanti delle Scuole Superiori, confronti tra alunni e insegnanti di Scuola Superiore sulle tipologie dei licei, istituti tecnici, scuole professionali, colloqui tra genitori e insegnanti del Consiglio di Classe, finalizzati a chiarire competenze, inclinazioni e attitudini degli alunni, in concomitanza con la consegna del consiglio orientativo. La Scuola aderisce inoltre all'iniziativa "Scuole Aperte" e alla Rete Centro di Torino, Progetto Provinciale contro la dispersione scolastica e per la promozione del successo formativo, costituita da circa 70 Scuole Secondarie di primo e di secondo grado sulla base di un protocollo d'intesa, che prevede la programmazione di una serie di attività pedagogico-didattiche volte a favorire la continuità tra ordini di scuole, creare un coerente percorso di orientamento, incrementare la riflessione comune su tematiche condivise, organizzare momenti di formazione tra i referenti di rete.
- ✓ **Continuità:** un'apposita Commissione educativo-didattica promuove attività di raccordo pedagogico-culturale tra Scuola dell'infanzia, Scuola primaria e Scuola secondaria di primo grado, per garantire il diritto dell'alunno a un percorso formativo organico e completo, realizzato con pari dignità educativa da ciascun ordine di scuola, ridurre le difficoltà del passaggio al grado successivo d'istruzione, prevenire l'insuccesso scolastico. Mediante incontri periodici, il piano mira ad approfondire la conoscenza dei reciproci curricoli di studio, armonizzare gli stili educativi e le pratiche d'insegnamento, individuare strategie comuni per l'inserimento e l'integrazione degli alunni portatori di handicap e con difficoltà di apprendimento, organizzare incontri e attività in comune tra le classi-ponte, proporre iniziative che approfondiscano, nell'ottica di una continuità orizzontale tra i

diversi ambienti di vita e formazione dell'alunno, il rapporto tra la scuola, le famiglie, gli enti e le istituzioni territoriali.

L'edificio che ospita la sede centrale di Rivarolo Canavese è composto di tre nuclei distinti, di cui due collegati: una struttura prefabbricata (pianterreno, due piani fuori terra e un piano seminterrato con ampio locale adibito a mensa) in fase di disattivazione, e una in muratura (pianterreno e due piani fuori terra) più recente, dotata di ascensore; entrambe hanno scale esterne di sicurezza. Il terzo, nuovo corpo (pianterreno e due piani fuori terra), con ingresso separato, ospita le tre sezioni a Tempo Europeo. La Scuola dispone, oltre alle normali aule necessarie allo svolgimento delle attività didattiche, di aule speciali (due di educazione artistica, due di informatica – con una nutrita dotazione di attrezzatura didattica -, due di educazione musicale, una polivalente, una di educazione tecnica, un laboratorio scientifico), di una biblioteca, una videoteca, sala riunioni, palestra e locali mensa; gli uffici di segreteria, la presidenza, la vicepresidenza e la sala professori sono ubicati al piano terreno. Gli spazi sono accoglienti, ampi e luminosi, e agli occhi di un osservatore esterno restituiscono una positiva impressione di benessere, pulizia, ordine e funzionalità a una serena ed efficace permanenza degli studenti. L'edificio è circondato da uno spazio cintato.

Nel corrente anno scolastico, la Scuola Media “Guido Gozzano”, sede centrale di Rivarolo Canavese, ha attivato i seguenti indirizzi, corrispondenti a diverse articolazioni del tempo-scuola:

SEDE CENTRALE DI RIVAROLO CANAVESE	
TN - Tempo Normale <i>sez. A(3^a) / B(3^a) / C(3^a) / G(3^a)</i>	TE - Tempo Europeo <i>sez. D - E - F - G (1^a)</i>
Orario settimanale: 30 ore	Orario settimanale: 33 ore
Orario giornaliero: da Lunedì a Sabato dalle ore 8.30 alle ore 13.20.	Orario giornaliero: Lunedì - Martedì - Mercoledì - Giovedì dalle ore 8.30 alle ore 16.20. Venerdì dalle ore 8.30 alle ore 13.20. Sabato libero.
TN - Tempo Normale <i>sez. A / B / C (classi prime e seconde)</i>	
Orario settimanale: 33 ore	
<i>Classi prime</i> Orario giornaliero: Lunedì - Mercoledì – Giovedì – Venerdì dalle ore 8.30 alle ore 13.20 Martedì dalle ore 8.30 alle ore 16.20 Sabato dalle ore 8.30 alle ore 12.30	
<i>Classi seconde</i> Orario giornaliero: Lunedì – Martedì - Mercoledì - Venerdì dalle ore 8.30 alle ore 13.20. Giovedì dalle ore 8.30 alle ore 16.20 Sabato dalle ore 8.30 alle ore 12.30	

Il Tempo Normale delle classi delle sez. A/B/C, di 33 ore settimanali, ottempera alle prescrizioni normative del Decreto legislativo 19 febbraio 2004 n. 59, capo IV, art. 10, che impone alla Scuola l'organizzazione di “attività e insegnamenti, coerenti con il profilo educativo, e con la prosecuzione degli studi nel secondo ciclo, per ulteriori 198 ore annue, la cui scelta è facoltativa e opzionale per gli allievi e la cui frequenza è gratuita”.

Alle 27 ore obbligatorie sono dunque state aggiunte le 6 ore opzionali previste: 1 ora di inglese e 1 ora di francese in aggiunta alle due curricolari (la Scuola attua il bilinguismo sia per il TN sia per il TE, sfruttando una precedente sperimentazione attivata in tal senso nel 1982, al fine di soddisfare le numerose richieste di insegnamento della lingua inglese a fianco di quella francese), 2 ore di attività a classi aperte, rispettivamente di Italiano e Matematica, 1 ora supplementare di Educazione tecnica, svolta in compresenza con altro

insegnante, per la realizzazione del Laboratorio di informatica. Per evitare riduzioni di organico e drastici adeguamenti della programmazione, e specialmente in considerazione dell'obbligo di ripartire equamente le attività opzionali suddette in orario antimeridiano e pomeridiano, il Collegio dei Docenti ha stabilito di aggregare e comprendere nella soluzione di 33 ore settimanali le attività e gli insegnamenti opzionali previsti in aggiunta a quelli obbligatori, in modo tale che le famiglie, scegliendo il pacchetto all'atto dell'iscrizione, esprimessero insieme l'opzione relativa a tutte le attività facoltative ratificate dal P. O. F..

Il Tempo Europeo corrisponde alla modalità oraria tradizionalmente definita Tempo Prolungato, e presenta le medesime caratteristiche e offerte formative del Tempo Normale sopra descritto: muta soltanto l'articolazione del tempo-scuola, che prevede due rientri (e quindi due ore di mensa) in più, per un totale di 37 ore settimanali complessive. Il servizio mensa, gestito dal Comune, rimane facoltativo, viene fornito a pagamento e prevede l'assistenza degli insegnanti.

L'anno scolastico è suddiviso in quadrimestri.

La sede centrale di Rivarolo conta, nell'anno scolastico in corso, 10 classi a Tempo Normale (con le differenze sopra spiegate) e 10 classi a Tempo Europeo, per un totale di 410 studenti (144 nelle classi prime, 125 nelle seconde, 141 nelle terze), di cui 33 stranieri (13 nelle prime, 8 nelle seconde, 12 nelle terze). A proposito di quest'ultimo dato, segnaliamo, tra quelli compresi nel P.O.F., due progetti:

- ✓ Progetto Italiano Lingua 2, destinato agli alunni stranieri delle classi prime, seconde e terze, distinti in due gruppi di livello: le attività, articolate in tre ore settimanali per ogni gruppo, hanno l'obiettivo di innalzare la qualità dell'alfabetizzazione, valorizzare la diversità, migliorare l'integrazione, stimolando occasioni di contatto, incrementando il dialogo culturale e limitando le difficoltà comunicative che rischiano di compromettere i processi di socializzazione e di apprendimento;
- ✓ Progetto Intercultura "Vivere insieme": destinato ai docenti, alle classi in cui sono inseriti alunni stranieri e alle famiglie coinvolte, si propone di favorire, con l'ausilio di uno psicologo e di un mediatore culturale, l'integrazione degli studenti nel gruppo, di accrescere la loro autonomia, evitare l'insorgere di disagi, mitigare i conflitti e promuovere buone relazioni ed elevati livelli di benessere e autostima.

Tempo Normale e Tempo Europeo destinano alle discipline umanistiche 11 ore curricolari a settimana: 7 ore per Educazione linguistica, 4 ore per Storia ed Educazione Civica e Geografia.

Accanto al ruolo imprescindibile delle discipline, la Scuola potenzia laboratori e attività collaterali, curricolari ed extra-curricolari, inseriti nel calendario

scolastico o affidati alla scelta di allievi e genitori. Si tratta di un'opportunità che intende fornire ulteriori stimoli agli studenti, per incrementare la motivazione allo studio, sviluppare competenze di ampio respiro, recuperare abilità di base, valorizzare le eccellenze, preparare all'uso delle nuove tecnologie. Pertanto, nel quadro dell'ampliamento dell'offerta formativa, la Scuola organizza un cospicuo numero di progetti.

Le esigenze di crescita della personalità dello studente richiedono una speciale attenzione negli anni della Scuola secondaria, durante i quali l'adolescenza, fase transitoria tra la fanciullezza e l'età adulta, impone il superamento di numerosi compiti di sviluppo, miranti alla costruzione della propria identità e alla ricerca dell'indipendenza: sono compiti, soprattutto, di natura socioculturale, quali la capacità di acquisire competenze comunicative specifiche o assumere precise competenze sociali e relazionali. La scuola rappresenta in tal senso una fondamentale agenzia educativa, e deve assumersi la responsabilità di accompagnare e assistere il ragazzo nel proprio percorso formativo, sostenendo in modo costruttivo la soluzione delle difficoltà e potenziando sia le capacità cognitive sia quelle personali e socio-relazionali.

Il ruolo significativo nella promozione del benessere degli studenti svolto dalla scuola si esplica principalmente attraverso le attività curriculari e il potenziamento di capacità cognitive e metacognitive, personali e socio-relazionali legate a tali attività: studenti che apprendono a riflettere su di sé, a verbalizzare i problemi, a instaurare relazioni sociali soddisfacenti, ad avere un elevato livello di autostima e autoefficacia risultano meglio equipaggiati per affrontare il periodo adolescenziale. In questa prospettiva gli obiettivi educativi stabiliti dal Collegio dei Docenti e formalizzati nel P.O.F. integrano in un progetto unitario gli ambiti del *sapere* (conoscenze), del *saper fare* (abilità procedurali e capacità), del *saper essere* (consapevolezza di sé) e prospettano all'azione degli insegnanti l'acquisizione di conoscenze fondamentali, linguaggi specifici, principi metodologici disciplinari; lo sviluppo di capacità di ascolto, riflessione, dialogo, logiche, scientifiche, operative, di comprensione e interpretazione della realtà; la maturazione della consapevolezza e del controllo dei propri stati emotivi, dell'autonomia personale, delle capacità di operare scelte responsabili.

Rispetto allo scorso anno, non sono sopravvenute sostanziali innovazioni nelle modalità con cui la Scuola ha recepito e attuato in ambito organizzativo, educativo, didattico e disciplinare le norme generali previste per la Scuola secondaria di primo grado dal Decreto Legislativo 19 febbraio 2004 n. 59 (Capo IV) e dagli Allegati C (*Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati*) e D (*Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo ciclo di istruzione*).

Le *Finalità formative* formalizzate nel P.O.F. si ispirano alle indicazioni del PECUP e agli *Obiettivi generali del processo formativo* stabiliti dalle *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola secondaria di primo grado* e rispondono ai principi sanciti dalle *Finalità* del D.Lgs. 59/04, art. 9:

l'interazione sociale e l'integrazione nel gruppo dei pari, la comprensione della realtà contemporanea, la valorizzazione delle attitudini e vocazioni degli allievi, l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze adeguate alla prosecuzione delle attività di istruzione e all'orientamento verso il futuro, la flessibilità dell'organizzazione scolastica. La pratica del bilinguismo, curricolare nelle sezioni a TN (classi prime) e TE, e l'attivazione del Progetto Lingue, che introduce lo studio della seconda lingua comunitaria (inglese) nelle sezioni a TN di lingua francese (AZIONE A) o potenzia l'apprendimento di francese e inglese nelle sezioni con bilinguismo (AZIONE C) va nella direzione delle medesime Finalità;¹ l'insegnamento dell'informatica, curricolare nelle classi prime, e il Progetto Informatica per le classi seconde e terze accolgono la prescrizione di organizzare e accrescere conoscenze e abilità "anche attraverso l'alfabetizzazione e l'approfondimento delle tecnologie informatiche".

I Progetti a classi aperte che coinvolgono le discipline di Educazione linguistica e di Scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali tendono alla "diversificazione didattica e metodologica in relazione allo sviluppo della personalità dell'allievo" e rispondono all'organizzazione di "attività e insegnamenti, coerenti con il profilo educativo, e con la prosecuzione degli studi del secondo ciclo, per ulteriori 198 ore annue, la cui scelta è facoltativa e opzionale per gli allievi", promossi "al fine di realizzare la personalizzazione del piano di studi",² come si accennava in precedenza a proposito dell'articolazione oraria del tempo-scuola.

Gli *Obiettivi didattici* di Educazione linguistica, definiti nel P.O.F. della Scuola entro una Programmazione disciplinare comune, sono stati mantenuti integralmente e rinominati *Obiettivi specifici di apprendimento*: questi, pur non informando veri e propri *Piani di studio personalizzati*, implicano in certa misura una personalizzazione didattica dell'attività di insegnamento/ apprendimento: per ciascun indicatore (comprensione della lingua orale e scritta, produzione scritta, conoscenza delle funzioni e della struttura della lingua in termini fonologici, morfologici, sintattici e lessicali, produzione orale) si individuano infatti le competenze fondamentali, graduandone l'acquisizione in complessità e profondità entro tre fasce (di recupero, consolidamento e potenziamento) e permettendo l'ideazione di percorsi che rispettino le peculiarità cognitive del singolo e garantiscano da un lato i traguardi minimi, dall'altro la valorizzazione delle eccellenze.

La programmazione di Educazione linguistica determina inoltre i contenuti essenziali della disciplina, articolandoli nei due settori fondamentali:

- ✓ *Antologia*: il progressivo avvicinamento degli allievi alla letteratura avviene attraverso la lettura e l'analisi di brani appartenenti a diversi generi testuali (per la classe seconda, oggetto del presente intervento didattico: il racconto, la cronaca, la pagina di diario, la

¹ D.Lgs. 59/04: "introduce lo studio di una seconda lingua dell'Unione europea".

² D.Lgs. 59/04, capo IV, art. 10, comma 2.

lettera, il giallo, la poesia, l'epica) e l'approfondimento di tematiche significative, motivanti e vicine al vissuto esperienziale dei ragazzi, quali l'avventura, la conoscenza di sé, la convivenza sociale, il rapporto con la natura, l'adolescenza, l'orientamento per il futuro, l'ambiente.

- ✓ *Grammatica*: la riflessione sulla lingua, sul suo apparato normativo, sulla morfologia e sul lessico mira al consolidamento delle competenze acquisite nella scuola primaria e a un'applicazione sempre più efficace delle conoscenze ortografiche e grammaticali nella produzione scritta, in un'ottica di coerenza e coesione testuale, di corretta articolazione della sintassi, dell'uso di registri adeguati e della costruzione di un repertorio lessicale sempre più ricco.

Quanto agli elementi distintivi e qualificanti la Legge di Riforma, il P.O.F. non ne prevede ancora l'attuazione: come detto, non vengono definiti specifici *Piani di studio personalizzati* costituiti dall'insieme delle *Unità di Apprendimento* progettate dalla *équipe* pedagogica coordinata dal *tutor*. Quest'ultimo profilo professionale, tra i nodi più controversi della Legge di Riforma (il D. Lgs. 59/04, capo IV, art. 10, comma 5 prescrive che al perseguimento delle finalità di cui all'art. 9 "concorra prioritariamente, per l'intera durata del corso, il docente in possesso di specifica formazione che, in costante rapporto con le famiglie e con il territorio, svolge funzioni di orientamento nella scelta delle attività di cui al comma 2, di tutorato degli alunni, di coordinamento delle attività educative e didattiche, di cura delle relazioni con le famiglie e di cura della documentazione del percorso formativo compiuto dall'allievo, con l'apporto degli altri docenti"), in attesa di una precisa definizione contrattuale, non è ancora operativo. Allo stesso modo, resta disattesa la compilazione del *Portfolio delle competenze individuali*, per il quale la Commissione Valutazione aveva già messo a punto un modello (comprendente una scheda anagrafica dello studente, un dossier con la *checklist* dei test d'ingresso e la relativa Scheda sulla situazione iniziale - aspetti cognitivi, comportamentali e relazionali -, un secondo dossier con le prove significative del primo quadrimestre, propedeutico alla Scheda sulla situazione intermedia, un terzo e conclusivo dossier di prove significative con la Scheda sulla situazione finale), da adottare concretamente non appena definite le variabili da cui esso dipende.

Il docente accogliente e il piano di lavoro

Il sopravvenuto trasferimento della docente accogliente l'attività di tirocinio dello scorso anno ha comportato la mia assegnazione a una nuova docente *tutrix*, la professoressa Maria Antonietta Loiacono, favorevole a confermare la propria disponibilità e assai fiduciosa nell'utilità e importanza dell'esperienza del tirocinio per la formazione degli insegnanti.

Laureata in Pedagogia presso l'Università di Messina, ha conseguito l'abilitazione nella classe A043 nel 1978, dopo un triennio di insegnamento

nella Scuola Superiore, e da allora è docente di Educazione Linguistica nella Scuola Media. Una carriera assai ricca di esperienze formative, progettuali, organizzative, qualificata da un aggiornamento disciplinare continuo: ha frequentato, infatti, numerosi corsi di linguistica, promossi dall'IRSSAE (oggi IRRE), con Tullio De Mauro, Mauro Laeng, Mario Ambel, occupandosi, tra l'altro, di capacità definitoria e comprensione del testo con materiali sperimentali. Ha partecipato ai corsi di formazione per Figure Obiettivo (le attuali Funzioni Strumentali) e ricoperto incarichi di presidenza e rappresentanza all'interno di Consigli d'Istituto. Ha promosso numerosi progetti e interventi di formazione in servizio per i docenti sulla revisione della scansione e periodizzazione dei contenuti nell'ambito dell'insegnamento della storia, sull'autonomia scolastica e sulla stesura del P.O.F., sull'insegnamento dell'italiano L2 per gli studenti stranieri; ha ideato e realizzato un progetto di accoglienza rivolto ai genitori degli alunni in entrata, in collaborazione con psicologi e colleghi volontari attivi nelle carceri minorili.

Attualmente ricopre la funzione di RSU presso la Scuola, con distacco sindacale; è referente della Commissione orientamento, continuità e formazione classi, si occupa degli interventi di assistenza socio-economica alle famiglie disagiate in collaborazione con l'associazione di volontariato GEP, coordina e cura per la propria classe il Progetto Italiano Lingua 2, che si propone lo sviluppo e il rafforzamento delle abilità linguistiche di base per gli alunni stranieri, mediante laboratori di lettura e scrittura, di educazione all'ascolto e avvio alla stesura di appunti, laboratori di comprensione e produzione della lingua orale e scritta.

Come rilevato durante l'osservazione ed emerso nel corso dei preliminari incontri di progettazione, l'approccio e le strategie metodologiche privilegiate dall'insegnante sono focalizzate sulla relazione con gli studenti e pongono attenzione primaria alle condizioni affettive ed emotive che possono favorire, o al contrario ostacolare, l'apprendimento. Secondo una prospettiva oggi sempre più accreditata didatticamente,³ non si può parlare di apprendimento senza tener conto del fatto che il mondo interno e gli aspetti affettivo-emotivi della persona, che si sono strutturati e si strutturano di continuo all'interno della relazione, contribuiscono a determinare ogni atto di pensiero e le possibilità che l'individuo ha di percepire, conoscere e porsi nei confronti della realtà. La conoscenza e lo sviluppo cognitivo hanno di fatto una dimensione relazionale dalla quale non è più possibile prescindere, e da questo punto di vista la funzione docente non può limitarsi alle competenze disciplinari e didattiche, ma è bene si sviluppi all'interno di uno spazio relazionale in cui poter cogliere le emozioni, i vissuti, i sentimenti che sostanziano le modalità di apprendimento degli studenti. Un'ottica relazionale necessaria e convincente, in questo caso ulteriormente motivata dal fatto che la docente opera nella classe

³ Citiamo qui, a puro titolo esemplificativo, due lavori cruciali sull'argomento: G. Blandino, B. Granieri, *La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1995 e G. Blandino, B. Granieri, *Le risorse emotive nella scuola*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2002.

in questione per il primo anno, dunque è ancora in corso il processo di reciproca conoscenza e accettazione, oltre che di proposta, negoziazione e condivisione del patto formativo.

Estranea alla figura del docente *ex cathedra*, fonda la propria azione didattica ed educativa entro una relazione equa e rigorosa, attenta allo sviluppo delle dimensioni interiori e sociali della persona, coerentemente alle finalità formative di questo percorso di studi: la crescita e la maturazione consapevole del Sé, l'orientamento, la progressiva definizione dell'identità personale, l'assolvimento dei compiti di sviluppo imposti dall'età adolescenziale e l'acquisizione delle *life skills* relative al proprio progetto di vita e indispensabili per l'inserimento sociale e la partecipazione attiva a una convivenza civile e democratica. Il docente come modello di strategie, piuttosto che depositario e dispensatore di un sapere esclusivo, impegnato a favorire la crescita dell'autostima e dell'autoefficacia, l'incremento della motivazione e il raggiungimento di una sempre maggiore autonomia attraverso l'interiorizzazione dei principi e delle norme, il dialogo, il rispetto e la valorizzazione della diversità, la partecipazione attiva di tutti alla costruzione collettiva della conoscenza.

Dal punto di vista didattico, infatti, l'insegnante procede sulla traccia-canovaccio della programmazione disciplinare e del proprio piano di lavoro in modo flessibile, pronto a captare e ritenere gli spunti provenienti dai ragazzi, dal loro vissuto, dalle situazioni contingenti del contesto scolastico: l'atteggiamento ostile di un alunno nei confronti di un'insegnante di classe, per esempio, diviene stimolo per una riflessione sulla conflittualità entro i rapporti interpersonali – che lambisce il terreno dell'educazione linguistica e delle educazioni alla convivenza e all'affettività, in una dimensione pluridisciplinare – a partire dalla frase *In guerra non ci sono vincitori*; oppure, per citare un altro caso osservato, la mancata assimilazione e interiorizzazione delle regole dell'istituto e della classe da parte di alcuni studenti offre il destro per un'attività di discussione e drammatizzazione, focalizzata sulla necessità della norma come garanzia del benessere e della libertà di ognuno, mirante ad affrontare il problema dell'origine delle regole (chi le stabilisce), della componente decisionale e negoziale che le caratterizza, della loro funzionalità e modificabilità.

La presenza di alunni stranieri e con difficoltà di apprendimento, infine, richiede e motiva l'impiego frequente di strategie di auto-mutuo aiuto, tutoraggio tra pari e modalità di apprendimento cooperativo, non soltanto al fine di realizzare la personalizzazione dei processi di insegnamento/apprendimento e la promozione delle potenzialità individuali, diverse e diversamente abili per ciascuno studente, ma anche – e soprattutto, nel caso specifico – per migliorare il clima relazionale della classe, sviluppare adeguate competenze sociali, attenuare gli aspetti maggiormente nocivi della competizione.

Il Piano di lavoro dell'insegnante, all'interno del quale si colloca la presente proposta didattica, individua sulla base della situazione iniziale della classe e degli Obiettivi educativi specifici alcune competenze di larga portata, la cui acquisizione interessa l'intero anno scolastico e risulta trasversale a tutti gli indicatori. Tali competenze, recepite all'interno della progettazione dell'intervento, sono le seguenti:

- ✓ rafforzare le abilità di lettura espressiva;
- ✓ rafforzare le capacità di analisi e comprensione del testo narrativo-letterario e poetico;
- ✓ rafforzare la capacità di ascolto, analisi e comprensione del testo orale;
- ✓ rafforzare le capacità di ideazione e produzione di testi narrativi, letterari e poetici;
- ✓ rafforzare la capacità di esporre oralmente esperienze del proprio vissuto e contenuti disciplinari.

In particolare, il percorso didattico di programmazione relativo all'Antologia prevede lo svolgimento di sei Unità di Apprendimento, dedicate rispettivamente al testo narrativo, al teatro, al genere della favola, all'epica, alla poesia, ai generi della lettera e del diario. L'intervento didattico effettuato, come spiegato in dettaglio nei capitoli seguenti, si inserisce, sul piano degli obiettivi e dei contenuti, nella prima UdA, centrata sul racconto di avventura e sul racconto del mistero, e volta al raggiungimento di alcune competenze specifiche:

- ✓ raccogliere dati espliciti della narrazione d'avventura ed inserirli in uno schema;
- ✓ individuare le caratteristiche della narrazione d'avventura: luogo, tempo, eroe protagonista, antagonista, nesso causa-conseguenza, ribaltamento della situazione;
- ✓ riconoscere e apprendere il lessico specifico e l'utilizzo della similitudine per esprimere situazioni eccezionali o dare volto ai sentimenti;
- ✓ conoscere alcuni autori significativi del genere;
- ✓ raccogliere dati e inserirli in uno schema complesso;
- ✓ cogliere informazioni implicite attraverso operazioni di deduzione, induzione, collegamento causa-effetto;
- ✓ ricostruire l'ordine di una narrazione, distinguendo *fabula* e intreccio;
- ✓ riconoscere le caratteristiche della narrazione del mistero;
- ✓ riconoscere le tecniche narrative della *suspense*;

- ✓ conoscere alcuni brani d'autore del genere horror e giallo.

Nonostante la sana indipendenza assunta dall'insegnante, in termini di programmazione didattica e strategia metodologica, nei confronti del libro di testo, la scelta dei brani da leggere, la trattazione degli elementi di conoscenza, la messa a punto delle attività di esercitazione e laboratorio poggia sul manuale in adozione, il bel volume di Pino Assandri, Elena Mutti, *In volo*, Zanichelli, Bologna, 2005. Articolata in moduli in gran parte coincidenti con quelli previsti all'interno del Piano di lavoro, l'antologia offre per ogni genere affrontato sintetiche spiegazioni delle caratteristiche essenziali; letture e analisi guidate; un'ampia scelta di brani d'autore con proposte operative di comprensione e ricostruzione del testo, definizione dei personaggi, arricchimento lessicale, spunti di discussione e conversazione collettive; prove di verifica e laboratori di scrittura diversificati in progressivi gradi di difficoltà.

La classe

Venuta meno, in seguito al citato trasferimento, ogni possibilità di realizzare la continuità del tirocinio attivo con l'esperienza osservativa dell'anno precedente, il presente intervento didattico si rivolge a una nuova classe, la II B TN, alla preliminare conoscenza della quale sono state dedicate tre delle sei ore previste per la fase pre-attiva (le rimanenti sono state impiegate per la progettazione con il docente accogliente). Le annotazioni che seguono derivano dall'osservazione diretta e dalla descrizione della situazione iniziale fornitami dall'insegnante accogliente e documentata nella Programmazione del Consiglio di Classe.⁴

La classe è formata da 20 studenti, 10 maschi e 10 femmine; la docente accogliente vi insegna esclusivamente Educazione linguistica.

Dal punto di vista relazionale, il gruppo-classe non risulta ancora coeso e presenta numerose problematiche, legate specialmente alla mancata interiorizzazione delle regole comunitarie e alla difficoltà di maturare e tradurre

⁴ Com'è noto, tale documento programmatico individua, a partire dalla realtà della singola classe, le linee di indirizzo comune, concordate tra i docenti a livello generale e curricolare, e costituisce la loro base di lavoro in ogni fase dell'attività, per garantire unitarietà all'insegnamento/apprendimento attraverso una continuità orizzontale dei processi formativi. Il documento individua i livelli culturali della classe, soprattutto in rapporto alle competenze e ai requisiti disciplinari, suddividendo gli studenti entro fasce determinate in base al possesso (sufficiente, buono, distinto, ottimo) delle abilità strumentali; indica i soggetti carenti di nozioni e requisiti per la frequenza, quelli poco motivati alle iniziative didattiche e quelli che creano turbativa allo sviluppo delle attività. Traccia un profilo del gruppo classe a partire dalla qualità delle sue relazioni interpersonali, dal grado di partecipazione e interesse nei confronti delle proposte, dall'osservanza delle regole comunitarie. Definisce gli obiettivi trasversali, educativi e didattici, e quelli cognitivi, le strategie metodologiche, gli strumenti, le tipologie, i tempi di verifica e valutazione, le modalità di compresenza di più insegnanti sulla classe, le attività complementari, le visite d'istruzione, i progetti.

in comportamenti valori coerenti con il rispetto, la tolleranza, la comprensione dell'altro.

Il gruppo dei maschi appare ancora poco disponibile a una collaborazione proficua con i docenti e i compagni, e sembra mirato a turbare di continuo il normale svolgimento della lezione. I ragazzi mantengono un atteggiamento egocentrico e sono alla ricerca di una personale affermazione di se stessi all'interno del gruppo-classe, fondata sul riconoscimento della loro posizione di *leader*, che si concretizza in una sfida individuale con la figura dell'adulto-insegnante e con i compagni stessi. Tra loro la relazione è improntata alla sopraffazione sia nel gioco (che si traduce per lo più in una simulazione della lotta per la conquista del territorio) sia nella comunicazione verbale, aggressiva, giudicante, volta a intimidire chi cerca di mantenersi nei limiti della correttezza.

Il gruppo delle femmine manifesta una certa maturità ed è disposto alla collaborazione con gli insegnanti, denotando un certo distacco nei confronti del gruppo maschile o manifestando la tendenza a subire passivamente la loro presenza. La timidezza della maggior parte delle ragazze impedisce loro di assumere un ruolo trainante nel contesto della classe e di vivacizzare l'attività scolastica attraverso una partecipazione attiva.

Dal punto di vista intellettuale e cognitivo, la classe è caratterizzata da livelli di profitto medio-bassi: la fascia del recupero è preponderante per la presenza di alunni ripetenti (tre), alunni con difficoltà di apprendimento non precedentemente documentate (tre), alunni stranieri (tre: uno studente algerino, in Italia da quattro anni, che possiede una discreta competenza a livello comunicativo immediato, mentre denuncia maggiori difficoltà entro la competenza linguistica attiva, negli usi più formalizzati e in relazione al lessico specifico della disciplina; un'alunna moldava, in Italia da pochi mesi, ma assai volenterosa e impegnata nell'apprendimento delle abilità linguistiche di base, in grado di ottenere rapidamente notevoli progressi; uno studente cinese, in Italia da due anni e già coinvolto nel citato Progetto Italiano Lingua 2 per l'alfabetizzazione strumentale di base, ancora sprovvisto delle più elementari competenze linguistiche attive e passive e tendente a isolarsi dal contesto comunicativo e dalla vita comunitaria della classe). La fascia di potenziamento, che coinvolge per ora non più di tre persone, è *in fieri* e si discosta solo marginalmente dalla fascia di consolidamento. Si allegano i risultati della Prova INVALSI effettuata lo scorso anno, attestati su valori medio-bassi.⁵

L'intervento didattico progettato per la classe tiene conto di tali caratteristiche, privilegiando modalità di lavoro collettivo guidato, di costruzione collettiva del sapere a partire da conoscenze pregresse, vissuti e interessi degli studenti, impiegando strategie di apprendimento cooperativo e *peer tutoring*, supportando la componente verbale della lezione con la mediazione didattica di schemi, sintesi, mappe mentali, illustrazioni. L'attuazione progressiva delle varie fasi dell'intervento intende tener conto di ogni ulteriore elemento che emerga *in*

⁵ Allegato 1.

itinerare e prevede la possibilità di correzioni, aggiustamenti, precisazioni, modifiche nella tipologia e nella quantità dei contenuti e delle proposte antologiche, nella preparazione dei materiali, delle esercitazioni, della prova di verifica, e nella gestione dei tempi.

In particolare, tenendo conto dei bisogni educativi individuati nella realtà specifica della classe, al di là degli *Obiettivi specifici di apprendimento* disciplinari, il presente intervento didattico intende rispettare e concorrere a promuovere i seguenti *Obiettivi educativi*, formalizzati dal docente nel proprio Piano di lavoro:

- ✓ promuovere lo sviluppo della personalità degli allievi, per consentire loro di agire in maniera matura e responsabile;
- ✓ indirizzare verso la conquista della propria identità di fronte agli altri;
- ✓ improntare il loro agire in armonia con i valori universali dell'uomo;
- ✓ educare alla comprensione e al rispetto della diversità in tutte le sue forme;
- ✓ stimolare l'emulazione di comportamenti leali;
- ✓ creare un clima di corretta e positiva competizione;
- ✓ condividere empaticamente esperienze e problemi degli altri, leggendone i bisogni e i disagi;
- ✓ educare alla legalità;
- ✓ sviluppare motivazione e interessi significativi ai fini di una consapevole coscienza di sé.

La progettazione dell'intervento didattico

L'argomento

L'argomento prescelto in accordo con la docente accogliente è *I racconti del mistero*: un percorso di letture, analisi dei testi e produzioni scritte focalizzato sui generi del racconto a enigma (giallo e poliziesco) e del racconto di *suspense* (*thriller, horror, ghost stories*), che si inserisce all'interno della trattazione dei differenti generi testuali prevista dal Piano di lavoro dell'insegnante.¹

L'intervento didattico, a partire dagli interessi e dalle conoscenze pregresse sull'argomento possedute dagli studenti in qualità di lettori, intende:²

- ✓ individuare lo scopo comunicativo, i principali elementi narrativi del racconto del mistero e le tecniche che sovrintendono alla narrazione: l'ordine della narrazione (*fabula* e intreccio), i concetti di "scena iniziata" e *flash-back*, le tecniche di creazione della *suspense*, i concetti di colpo di scena e *climax*;
- ✓ proporre la lettura di una scelta antologica di brani appartenenti alle tipologie individuate, operando suddivisioni in sequenze, sintesi, destrutturazioni del testo e conducendovi attività di analisi e comprensione, a diversi livelli di profondità ermeneutica, volte non solo a penetrare i meccanismi narrativi del genere, ma soprattutto a riflettere sulla caratterizzazione dei personaggi e dell'ambientazione, a prendere confidenza con il lessico specifico, a trarre inferenze, formulare ipotesi, cogliere il messaggio implicito;
- ✓ proporre attività di scrittura creativa, basate sulla descrizione di ambienti e personaggi, sulla riscrittura e manipolazione del testo, sulla produzione di brevi racconti.

La scelta dei contenuti e delle attività, come si vedrà meglio nella descrizione dell'intervento progettato, trova dunque la loro motivazione nell'accordo con i nuclei concettuali della disciplina di Educazione linguistica e con i nodi cruciali del suo statuto epistemologico, relativi alle competenze fondamentali dell'ascolto, della lettura, della produzione, della riflessione sulla lingua.

¹ Si prevede che dopo la conclusione dell'intervento l'insegnante continui l'attività sul mistero e sulla paura, anche in chiave educativa, tanto più che su questo sentimento e sul genere del racconto del mistero ruota anche l'esperienza di laboratorio teatrale condotta dagli studenti in questo stesso periodo. Come si vede, dunque, l'*Unità di Apprendimento* proposta si inserisce in un quadro piuttosto ampio e articolato e concorre alla realizzazione di un percorso interdisciplinare che coinvolge le diverse attitudini, intelligenze, espressioni creative degli studenti.

² Si vedano *infra*, a questo proposito, gli *Obiettivi specifici di apprendimento*, declinati in termini di conoscenze, abilità e competenze.

L'intenzione è quella di sfruttare l'attrazione e la curiosità riscontrate negli studenti per questo genere di racconto, per attuare una serie di interventi mirati al recupero, al consolidamento o al potenziamento delle abilità di base entro la competenza passiva e attiva nei confronti della lingua italiana, in particolare di quella letteraria. La possibilità di avvicinarsi operativamente a testi d'autore, con un approccio critico guidato dall'insegnante, ci sembra possa costituire un momento gradito e utile agli studenti, tanto più se si adottano strategie didattiche accorte, favorendo, per esempio, la centralità del testo a scapito di eccessive generalizzazioni teoriche, e prevedendo tipologie di lezione e modalità cooperative volte non tanto alla trasmissione di contenuti o all'acquisizione di un gran numero di conoscenze, ma piuttosto allo sviluppo di abilità metacognitive, comunicative, sociali.

Valorizzando la qualità dei testi proposti, l'avvio a una prima riflessione sui meccanismi narrativi, sulle peculiarità stilistiche e linguistiche, sulle scelte d'autore che li caratterizzano e distinguono possiede inoltre una precisa valenza culturale: costituire un tramite accessibile e graduale tra l'educazione linguistica e l'educazione letteraria, la cui realizzazione nella Scuola Secondaria di Primo grado pone l'insegnante di fronte a una molteplicità di interrogativi su modi, tempi, tipi di proposte e percorsi. E concorrere alla formazione del buon lettore, dotato di uno spirito critico via via più affinato, libero di compiere scelte autonome e godere del piacere e delle sensazioni provate durante la lettura (si ricordino i dieci *Diritti del lettore* di Daniel Pennac).

Il genere testuale del racconto del mistero, giocato sul sottile piacere di provare paura (una breve riflessione sull'argomento è prevista nella lezione introduttiva), costituisce poi un interessante punto di partenza per condurre con gli studenti alcune riflessioni sul sentimento della paura, in particolare sulle proprie emozioni e paure, e condividerle con i compagni e le insegnanti. Un'occasione, al tempo stesso, di introspezione esercitata su di sé e di conoscenza, rispetto, aiuto e insegnamento reciproci, che risponde ad alcuni degli obiettivi dell'Educazione all'affettività prevista dalle nuove *Indicazioni nazionali*.

In tale contesto trovano posto le motivazioni della scelta dell'argomento rispetto alle sue valenze pedagogico-didattiche nei confronti degli studenti: le attività svolte sui testi in programma non si limiteranno a un'analisi formale e contenutistica – pure utile e interessante – o al piacere estetico dell'esperienza letteraria, ma insisteranno soprattutto sulla scoperta delle emozioni e dei sentimenti che muovono i personaggi e sul messaggio veicolato dal testo, che può diventare stimolo alla riflessione consapevole sulla propria persona e sugli altri. L'Unità di apprendimento proposta, dunque, guarda a mete formative che rispondono a esigenze comuni degli studenti in una fase cruciale della loro vita: bisogni formativi legati alla crescita, all'orientamento e alla maturazione interiore, alla conquista della conoscenza di sé e degli altri, alla definizione di una propria identità e alla soluzione progressiva dei compiti di sviluppo posti dall'adolescenza. Scoprire e pensare le emozioni e i sentimenti a partire dalle

suggerzioni di un racconto: questo il senso ultimo della scelta, come rivelano nel dettaglio gli *Obiettivi formativi* di seguito indicati.

Obiettivi formativi e obiettivi specifici di apprendimento

Come precisato nel cap. 1, la definizione degli *obiettivi formativi* della presente *Unità di Apprendimento* prende avvio in primo luogo dalle indicazioni del PECUP e dagli *obiettivi generali del processo formativo* stabiliti dalle *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola secondaria di primo grado*, che orientano la natura e il significato degli interventi educativi e didattici predisposti dai docenti e dalla scuola; in particolare:

- ✓ promuovere l'educazione integrale della persona, sviluppando armonicamente la personalità degli allievi in tutte le direzioni, per consentire loro di agire in maniera matura e responsabile;
- ✓ sostenere l'orientamento degli studenti, favorendone l'iniziativa per il proprio sviluppo fisico, psichico e intellettuale, aiutandoli a definire e conquistare la propria identità di fronte agli altri e accompagnandolo nella conoscenza di sé;
- ✓ favorire nello studente la scoperta di sé, della cultura e dell'arte, del mondo e della produzione umana, attraverso l'incontro con i diversi ambienti della produzione tecnica o intellettuale;
- ✓ accompagnare il preadolescente nella sua maturazione globale, sostenendo nella fatica interiore del crescere;
- ✓ rendere motivanti e significativi gli apprendimenti, radicando conoscenze e abilità sulle effettive capacità di ciascuno;
- ✓ condividere empaticamente esperienze, problemi e scelte degli studenti, leggendone bisogni e disagi e rispondendovi in modo adeguato;
- ✓ attuare l'apprendimento entro una relazione educativa significativa e accogliente, che abbia attenzione per la persona, valorizzando e rispettando le capacità e gli stili individuali di apprendimento, incoraggiando e orientando, sostenendo, correggendo e condividendo.

Obiettivi recepiti nel P.O.F. della Scuola ed espressi in forma di *Finalità formative*, da concretizzarsi attraverso la programmazione educativo-didattica dei Consigli di classe, il contratto formativo proposto dagli insegnanti e i *Piani di studio personalizzati*; si prendono in considerazione le seguenti:

- ✓ elevare il livello di educazione e di istruzione personale di ciascuno;
- ✓ far vivere il tempo scuola in modo stimolante e sereno;
- ✓ offrire a tutti gli alunni pari opportunità educative;

- ✓ far emergere le potenzialità dei singoli allievi;
- ✓ educare gli allievi al rispetto di se stessi e degli altri con particolare riguardo ai più deboli;
- ✓ educare all'aspetto interculturale.

In secondo luogo gli *obiettivi formativi* vengono formulati a partire dagli OSA (*obiettivi specifici di apprendimento*) disciplinari, relativi all'Educazione linguistica, che indicano, entro i livelli essenziali di prestazione, le conoscenze (il *sapere*) e la abilità (il *saper fare*) che devono essere organizzate in attività didattiche ed educative volte alla concreta e circostanziata promozione delle *competenze* finali degli allievi a partire dalle loro *capacità*. Nella presenta *Unità di Apprendimento* si fa riferimento agli OSA quali sono stati assimilati e formulati entro il P.O.F. della Scuola, dove sono articolati in tre fasce (potenziamento, consolidamento, recupero), corrispondenti ai tre livelli individuati all'interno delle singole classi.

Obiettivi formativi

- ✓ Riflettere in modo consapevole sulle proprie emozioni e sui propri sentimenti (in particolare su uno dei quattro sentimenti considerati fondamentali, la paura), per maturare una progressiva conoscenza di sé;
- ✓ ricavare dalla lettura di un racconto (in questo caso, appartenente al genere giallo, thriller, horror) elementi e situazioni da confrontare con il proprio vissuto esperienziale e da cui trarre strategie di azione nel mondo reale e occasioni di sviluppo psichico;
- ✓ migliorare le proprie modalità di comunicazione con i pari e con gli adulti, manifestando il proprio vissuto e interiorizzando il rispetto delle opinioni altrui e della diversità;
- ✓ sviluppare migliori e più efficaci competenze sociali, attraverso forme di *tutoring* tra pari e modalità di apprendimento cooperativo;
- ✓ sviluppare gli strumenti epistemologici necessari alla fruizione consapevole di produzioni letterarie (i racconti del mistero), alla individuazione degli elementi strutturali e formali, alla comprensione del messaggio e al godimento estetico che proviene dalla loro lettura;
- ✓ favorire lo sviluppo della creatività e l'impiego efficace della conoscenza degli elementi del testo narrativo nell'ideazione e produzione orale e scritta di testi e parti di testo del genere trattato (racconto del mistero).

Nella fase ideativa dell'intervento di tirocinio la definizione degli *obiettivi formativi* non può ancora prescindere da una certa generalizzazione/genericità: la conoscenza della classe e dei singoli esperita durante l'attività di osservazione

e formatasi a partire dalle informazioni della docente accogliente, pur avendo fornito indicazioni di massima sulle dinamiche relazionali e di apprendimento della classe in rapporto ai livelli di profitto individuati al suo interno, non consente ancora di precisarli e adeguarli alle effettive capacità e potenzialità individuali. Durante la fase attuativa dell'intervento didattico, contestualmente alla concreta attività quotidiana con gli studenti, si potrà procedere a una progressiva personalizzazione *in itinere* degli *obiettivi formativi*, intrinsecamente dinamici, tenendo conto delle capacità manifestate e delle esigenze espresse, al fine di promuovere negli studenti la maturazione delle competenze necessarie per sviluppare il loro pensiero e il loro essere e realizzare l'*Unità di Apprendimento* progettata.

Si è cercato di individuare *obiettivi formativi* che facessero riferimento alla globalità della persona e alla complessità del reale entro cui questa agisce e cresce, evitando un approccio eccessivamente analitico e mirando, pur all'interno di una dimensione disciplinare, alla realizzazione del principio di sintesi (la citata metafora dell'ologramma) previsto e raccomandato dalle *Indicazioni nazionali*.

Obiettivi specifici di apprendimento

1. Per **ascoltare** (*comprensione della lingua orale*):

Conoscenze

- ✓ avvio all'ascolto critico del genere narrativo del racconto del mistero;
- ✓ elementi essenziali del racconto del mistero riconoscibili all'ascolto (ordine cronologico e ordine della narrazione, punto di vista del narratore, anticipazione, analessi e colpi di scena, creazione della *suspence* e del *climax*, personaggi, luoghi e atmosfere tipiche del genere);

Abilità

Fascia di potenziamento (livello medio-alto):

- ✓ ascoltare in modo efficace un racconto del mistero letto dall'insegnante e individuarne gli elementi principali;
- ✓ riconoscere il messaggio, lo scopo e le implicazioni emotive di un racconto del mistero;
- ✓ selezionare le informazioni principali e memorizzarle.

Fascia di consolidamento (livello medio):

- ✓ ascoltare in modo attento ed efficace un racconto del mistero letto dall'insegnante;
- ✓ comprendere in modo sicuro i contenuti espliciti del testo;
- ✓ riconoscere le emozioni in gioco;

- ✓ individuare le informazioni principali.

Fascia di recupero (livello basso):

- ✓ ascoltare in modo attento e continuato un racconto del mistero letto dall'insegnante;
- ✓ comprendere il senso globale del testo;
- ✓ ricordare almeno alcune informazioni sui fatti, sul contesto e sui personaggi.

2. Per **parlare** (produzione della lingua orale):

Conoscenze

- ✓ tratti fondamentali del parlato;
- ✓ regole e modalità di svolgimento della conversazione collettiva.

Abilità

Fascia di potenziamento (livello medio-alto):

- ✓ esporre il proprio pensiero in forma chiara e organica e con un linguaggio appropriato al contesto comunicativo;
- ✓ esprimere il proprio parere in modo articolato e motivarlo.

Fascia di consolidamento (livello medio):

- ✓ esporre il proprio pensiero in forma chiara e sufficientemente appropriata al contesto;
- ✓ esprimere il proprio parere in modo articolato.

Fascia di recupero (livello basso):

- ✓ esporre il proprio pensiero con un linguaggio corretto;
- ✓ esprimere il proprio parere in una forma comprensibile.

3. Per **leggere** (comprensione della lingua scritta):

Conoscenze

- ✓ elementi caratterizzanti il genere narrativo del racconto del mistero (concetti di *fabula* e intreccio, di anticipazione e *flash-back*, ingredienti narrativi del racconto del mistero: *suspense*, *climax* e colpi di scena);
- ✓ tipologie di racconti del mistero (giallo, poliziesco, thriller, horror, *ghost stories*) e loro caratteristiche principali;
- ✓ caratteristiche topiche di atmosfera, ambientazione, personaggi e situazioni del racconto del mistero.

Abilità

Fascia di potenziamento (livello medio-alto):

- ✓ leggere silenziosamente e ad alta voce con espressione, in modo autonomo e attivo, utilizzando le tecniche adeguate;
- ✓ comprendere in modo approfondito, in forma guidata e non, il testo scritto di un racconto del mistero, ordinando i fatti e cercando gli indizi, individuando gli elementi che creano un'atmosfera di *suspense*, seguendo l'andamento del *climax*;
- ✓ individuare la presenza della *fabula* o dell'intreccio in un racconto del mistero, dipanare l'intreccio e ricostruire la trama;
- ✓ dividere in sequenze e paragrafare con una breve sintesi un racconto del mistero, individuando anticipazioni e *flash-backs*;
- ✓ individuare i personaggi principali, collegandoli alle loro azioni, e condurre un'analisi del loro comportamento e del loro carattere;
- ✓ comprendere il messaggio del racconto e le intenzioni comunicative dell'autore, e riflettere sul contenuto rapportandolo al proprio vissuto esperienziale;
- ✓ operare inferenze e anticipazioni di senso, comprendere impliciti e presupposizioni.

Fascia di consolidamento (livello medio):

- ✓ leggere silenziosamente e ad alta voce, rispettando l'interpunzione e utilizzando le tecniche adeguate;
- ✓ comprendere gli elementi essenziali del testo scritto di un racconto del mistero, ordinando i fatti e cercando gli indizi che creano un'atmosfera di *suspense*;
- ✓ individuare *fabula* e intreccio in un racconto del mistero, ricostruire la trama seguendo e/o completando uno schema dato;
- ✓ dividere in sequenze e paragrafare con una breve sintesi un racconto del mistero, individuando anticipazioni e *flash-backs*;
- ✓ individuare i personaggi principali, collegandoli alle loro azioni, e capire i tratti del loro comportamento e del loro carattere;
- ✓ comprendere il messaggio del racconto e riflettere sul contenuto rapportandolo al proprio vissuto esperienziale.

Fascia di recupero (livello basso):

- ✓ leggere silenziosamente e ad alta voce in modo tecnicamente corretto;
- ✓ comprendere globalmente il testo scritto di un racconto del mistero;

- ✓ ricostruire la trama di un racconto del mistero seguendo e/o completando uno schema dato;
- ✓ individuare i personaggi principali attraverso le loro azioni e saperli descrivere;
- ✓ comprendere il messaggio del racconto.

4. Per **scrivere** (produzione della lingua scritta):

Conoscenze

- ✓ caratteristiche fondamentali dei testi narrativi (in particolare, del racconto del mistero) e descrittivi;
- ✓ riscrittura e manipolazione di un testo narrativo.

Abilità

Fascia di potenziamento (livello medio-alto):

- ✓ produrre un racconto del mistero a partire da schemi, suggerimenti, tracce date, o autonomamente, impiegandone opportunamente gli elementi costitutivi;
- ✓ descrivere un ambiente adeguato a costituire la scena di un racconto del mistero e costruire un'atmosfera di *suspense* a partire da elementi dati;
- ✓ descrivere un personaggio di un racconto del mistero (fantasma o mostro), utilizzando suggerimenti dati;
- ✓ manipolare un testo, inventando un finale diverso o mutando le caratteristiche dei personaggi;
- ✓ mantenere, nel testo, attenzione all'argomento centrale (coerenza) e curare l'organizzazione logica delle parti (coesione), impiegando una sintassi corretta;
- ✓ usare un lessico specifico appropriato e ricco;
- ✓ scrivere in forma ortograficamente corretta.

Fascia di consolidamento (livello medio):

- ✓ produrre un racconto del mistero a partire da schemi, suggerimenti, tracce date, impiegandone i più semplici elementi costitutivi;
- ✓ descrivere un ambiente adeguato a costituire la scena di un racconto del mistero e costruire un'atmosfera di *suspense* a partire da elementi dati;
- ✓ descrivere un personaggio di un racconto del mistero (fantasma o mostro), utilizzando suggerimenti dati;

- ✓ manipolare un testo, inventando un finale diverso o mutando le caratteristiche dei personaggi;
- ✓ mantenere, nel testo, attenzione all'argomento centrale (coerenza), impiegando una sintassi semplice;
- ✓ usare un lessico specifico appropriato;
- ✓ scrivere in forma ortograficamente corretta.

Fascia di recupero (livello basso):

- ✓ produrre un semplice racconto del mistero a partire da schemi, suggerimenti, tracce date;
- ✓ descrivere un ambiente adeguato a costituire la scena di un racconto del mistero a partire da elementi dati;
- ✓ descrivere un personaggio di un racconto del mistero (fantasma o mostro), utilizzando suggerimenti dati;
- ✓ manipolare un testo, inventando un finale diverso o mutando le caratteristiche dei personaggi;
- ✓ rispettare un'elementare consequenzialità logico-temporale nella narrazione dei fatti;
- ✓ scrivere con grafia chiara e sufficientemente corretta dal punto di vista ortografico.

Competenze

Impiegare, coordinare e mobilitare conoscenze e abilità apprese, rispettando gli standard sopra individuati, in una situazione di *problem-solving* nuova e concreta proposta dall'insegnante, e di volta in volta costituita da:

- ✓ conversazioni collettive su temi emersi dalla lettura di un racconto del mistero;
- ✓ lettura o ascolto di brani non precedentemente noti e relativa comprensione;
- ✓ produzione o manipolazione di un racconto del mistero o descrizione di un personaggio o una situazione proposti dall'insegnante.

Su tali competenze (in particolare, il secondo e il terzo punto) verteranno le prove di verifica sommativa.

Requisiti

Conoscenze

- ✓ elementi fondamentali del testo narrativo: struttura del testo narrativo; sequenze narrative e dialogate (dinamiche), sequenze

riflessive e descrittive (statiche); punto di vista del narratore (interno o esterno);

- ✓ elementi fondamentali del testo descrittivo: descrizione diretta e indiretta (attraverso azioni e pensieri), descrizione di personaggi (caratteristiche fisiche e psichiche), animali, oggetti, ambienti.

Abilità

- ✓ saper riconoscere gli elementi di un testo narrativo e di un testo descrittivo in un testo dato;
- ✓ applicare tecniche di lettura silenziosa e di lettura espressiva ad alta voce;
- ✓ comprendere, in modo più o meno approfondito a seconda dei livelli, il contenuto di un testo narrativo e descrittivo letto o ascoltato;
- ✓ possedere e saper utilizzare un lessico sufficientemente ricco e variato;
- ✓ saper produrre semplici testi narrativi e descrittivi, dotati di sufficiente coerenza e coesione, semanticamente e ortograficamente corretti (con differenze a seconda dei livelli sopra considerati);
- ✓ saper partecipare in modo attivo a conversazioni collettive, rispettando i turni di parola, apportando contributi coerenti e significativi e ascoltando senza prevaricazioni gli interventi dei compagni;
- ✓ saper effettuare un *brainstorming* e rappresentarlo in una semplice mappa mentale;
- ✓ possedere sufficienti competenze sociali per lavorare in gruppo.

Si intende che alcuni di questi requisiti coincidono in tutto o in parte con i principali obiettivi disciplinari e formativi: in tal caso ci si prefigge il loro potenziamento, consolidamento, approfondimento, e la loro applicazione competente a situazioni nuove e diverse.

Personalizzazione dell'azione didattica di insegnamento/apprendimento

Una specifica ipotesi preliminare di personalizzazione può essere predisposta per lo studente cinese, per accogliere i suoi bisogni, non solo linguistici ma anche relazionali e di integrazione, e rispondere alle sue difficoltà di competenza passiva e attiva in lingua italiana, mirando a obiettivi minimi trasversali e disciplinari, orientati da un lato a favorire una più attiva partecipazione alle attività scolastiche e alla vita comunitaria della classe,

dall'altro a maturare essenziali competenze di alfabetizzazione linguistica di base.

Obiettivi formativi

- ✓ partecipare con maggiore consapevolezza e iniziativa alle attività comuni con il gruppo classe, specie se condotte oralmente, senza isolarsi dal contesto;
- ✓ migliorare le abilità strumentali di base in lingua italiana.

Competenze disciplinari

- ✓ capire, all'interno di una conversazione collettiva, i pareri espressi dai compagni e chiedere spiegazioni di fronte a difficoltà di decifrazione del messaggio e comprensione;
- ✓ leggere con una pronuncia accettabile semplici testi (per esempio, sintesi semplificate di alcuni dei testi proposti al gruppo classe per le attività);
- ✓ comprendere il significato di semplici frasi riferite ai temi trattati;
- ✓ cercare di inferire il significato dei lessemi non conosciuti dal contesto in cui compaiono;
- ✓ produrre semplici frasi, a partire da esempi e modelli dati, con una sintassi elementare e un'ortografia sufficientemente corretta.

A tale scopo si pensa di coinvolgerlo in ogni caso nella lettura collettiva con i compagni, per migliorare le sue capacità di lettura, stimolarlo a migliorarle e motivarlo alla partecipazione e all'impegno; di affiancargli compagni esperti durante le attività di comprensione condotte oralmente e sull'antologia (utilizzando la lavagna come mediatore didattico); di preparare attività mirate per il lavoro individuale (per esempio, proponendo brevi sintesi, assai semplificate, dei brani letti, da completare, o su cui effettuare un'elementare comprensione scritta con brevi frasi; o proponendo esercizi di lessico sui campi semantici interessati dal brano, ecc.).

Sulle competenze sopra descritte verterà la prova di verifica personalizzata e opportunamente confezionata.

Nella classe sono inoltre presenti alunni ripetenti e altri due alunni stranieri: non avendo avuto la possibilità di vederli concretamente al lavoro, alle prese con la comprensione o la produzione di testi scritti, risulta difficile valutare preventivamente quali difficoltà specifiche possano presentarsi durante lo svolgimento delle attività programmate. Per consentire a ciascuno di esprimere al meglio le proprie potenziali capacità e offrire nel contempo un sostegno alle lacune emergenti, si è pensato di svolgere la maggior parte delle attività di lettura e comprensione collettivamente, con la guida della tirocinante, e quelle di scrittura o analisi del testo a coppie e a piccoli gruppi, sfruttando forme di

tutoraggio tra pari. Come insegna la didattica più aggiornata, infatti, le modalità più adeguate per realizzare forme di personalizzazione dell'insegnamento sono quelle dell'apprendimento cooperativo. La tirocinante si preoccuperà, inoltre, di approfittare di ogni occasione per rinforzare in modo mirato e individuale l'apprendimento di quanto presentato.

Si intende che il percorso programmato è suscettibile di variazioni *in itinere*, in relazione sia ai tempi, sia ai contenuti, sia al livello delle attività proposte, in base ai *feedbacks* provenienti dalla classe.

L'intervento programmato

Segue la descrizione dettagliata delle singole lezioni, in cui sono evidenziati tempi, contenuti, attività, azioni dell'insegnante e degli studenti. Le ore a disposizione sono di 60 minuti l'una.³

Lezione 1 (2 ore consecutive)

Prima ora

- ✓ Presentazioni reciproche: la tirocinante si presenta, illustra sinteticamente la ragione della sua presenza nella Scuola e in aula; chiede agli studenti di presentarsi brevemente e indicare le loro preferenze in fatto di letture e di generi narrativi (racconti di avventura, gialli, fantasy, fantascienza, horror, amore, amicizia, ecc.)
- ✓ Condivisione/negoziato del patto formativo: la tirocinante illustra il tema dell'intervento, la sua durata e articolazione, il programma e le attività previste; chiarisce che sono ritenuti utili e importanti tutti i suggerimenti e le proposte che proverranno dagli studenti, che cercherà di proporre letture, argomenti e attività interessanti e che è a disposizione per qualsiasi richiesta di chiarimento o approfondimento. Puntualizza alcune regole di comportamento – le stesse che sono tenute a rispettare con la loro docente – da osservare durante il lavoro e in generale nell'approccio alle attività scolastiche (silenzio durante la lezione, attenzione nell'ascolto, partecipazione, impegno nello svolgimento individuale del compito, puntualità nel portare a scuola il libro e nell'esecuzione delle consegne assegnate per casa). Chiarisce che la prova di verifica finale consisterà nella lettura individuale,

³ Rispetto alla primissima fase di progettazione, la scansione temporale degli incontri ha subito una minima variazione, per adeguarsi alle esigenze della classe, impegnata contemporaneamente – e in anticipo rispetto al periodo previsto – nell'attività di Laboratorio teatrale, che si svolge nelle ore di Educazione linguistica.

comprensione e analisi di un racconto del mistero e in una breve prova di produzione testuale scritta.

- ✓ Brainstorming, visualizzato alla lavagna dalla tirocinante e riportato sul quadernone di Educazione linguistica (su cui saranno svolte le attività scritte, oltre che sul libro di testo o su schede fornite dalla tirocinante) attraverso una mappa mentale, a proposito degli elementi caratterizzanti i racconti del mistero, per sondare le esperienze e le conoscenze pregresse degli studenti sul genere e ottenere una base di partenza sulla quale precisare e innestare la spiegazione e l'analisi dei testi successive (si presume che risultino e si cercherà di far emergere le qualità inquietanti, misteriose, cupe o mostruose degli ambienti, dei personaggi, delle atmosfere, i *tòpoi* che ne costituiscono le trame, i motivi ricorrenti, le emozioni in gioco, gli ingredienti del mistero come *suspense* e colpi di scena, e anche una prima discriminazione tra *racconti a enigma* – gialli e polizieschi – e *racconti di suspense* – thriller e horror). Si riflette brevemente con i ragazzi sul sentimento della paura (al quale verrà in seguito dedicata un'attività specifica di Educazione all'affettività), soffermandosi su due aspetti:
 - la paura è uno dei sentimenti considerati fondamentali (con felicità, tristezza e rabbia) ed è qualcosa di assolutamente naturale, che coinvolge l'essere umano dal punto di vista mentale e fisico; è assolutamente normale avere e provare paura, in svariate situazioni;
 - esiste, sfruttato nel cinema come nella letteratura, un piacere della paura: esso si basa sulla finzione e sulla lontananza e non realtà degli avvenimenti che la scatenano, che accadono di fatto ad altri, dai quali non si è minacciati direttamente pur potendovi immedesimare, dai quali si è separati dalla pagina del libro o dallo schermo e nei confronti dei quali i ragazzini, a differenza dei bambini più piccoli, hanno cominciato a sviluppare una capacità di straniamento che li protegge, entro certi limiti, da reazioni traumatizzanti.

Seconda ora

- ✓ Sull'antologia in adozione (P. Assandri, E. Mutti, *In volo*, Zanichelli, Bologna, 2004) si osserva insieme il Modulo proposto (*Modulo 3, Alta tensione*), chiarendo che, tra i testi presenti, ne verranno letti in classe solo alcuni (insieme ad altri proposti, forniti o letti dalla tirocinante) e che si consiglia caldamente la lettura individuale dei rimanenti.
- ✓ Vengono recuperate con alcune domande – e dove necessario ricordate e precisate in modo molto semplice, funzionale alle

attività programmate - le conoscenze degli studenti sugli elementi del testo narrativo: struttura-tipo di un testo narrativo, differenza tra narrazione, dialogo, descrizione, riflessione (sequenze narrative e dialogate dinamiche e sequenze descrittive e riflessive statiche), punto di vista del narratore (narratore interno ed esterno); si tratta dei requisiti necessari per maneggiare i testi in programma e capire gli ulteriori elementi specifici del racconto del mistero, sui quali si prevede di tornare a soffermarsi anche in seguito, ogni volta che se ne presenterà l'occasione, a partire dagli spunti e dalle richieste offerti dai brani in programma. [requisiti in parte già verificati, ma solo con metà classe e sommariamente]

- ✓ Gli elementi narratologici del racconto del mistero che devono essere appresi dai ragazzi e riconosciuti nei brani di cui si propone la lettura sono: differenze nell'ordine della narrazione (*fabula* e intreccio), “scena iniziata” e *flash-back*, tecniche di creazione della *suspense*, colpi di scena, *climax*. Il punto di partenza di qualsiasi definizione e spiegazione sarà il testo letterario, che verrà letto e analizzato con la guida della tirocinante per riflettere, generalizzare, categorizzare ed enucleare i concetti da apprendere.
- ✓ Differenza tra *fabula* e intreccio, concetto di *flash-back* e di “scena iniziata”: per introdurre la differenza tra ordine cronologico naturale (*fabula*) e ordine narrativo (intreccio) si può partire da esempi molto semplici, legati alla loro esperienza (es. come racconterebbero la loro vita o come organizzerebbero il resoconto della loro giornata → ordine cronologico; come la stessa storia potrebbe essere narrata diversamente, partendo da un momento diverso e tornando indietro mediante i propri ricordi o altri espedienti narrativi) o servirsi di un esempio, in tema, relativo ai telefilm o film polizieschi che a ogni alunno è già capitato di vedere (che consente anche di introdurre i concetti di *flash-back* e di “scena iniziata”):
 - ordine narrativo coincidente con quello naturale (*fabula*): omicidio (1) – indagini (2) – individuazione del colpevole (3)
 - ordine narrativo non coincidente (intreccio),
 - ✓ con *flash-back*: omicidio (1) – individuazione del colpevole (3) – ricostruzione delle indagini con *flash-back* (2)
 - ✓ oppure, esordio a “scena iniziata” (intreccio) con *flash-back*: indagini (2) – ricostruzione dell'omicidio (1) – individuazione del colpevole (3)

Sull'antologia, si parte dalla lettura dei due brevi esempi testuali proposti a p. 156, si analizzano le differenze, si precisano le definizioni (servendosi anche della lavagna, in ogni caso prezioso

strumento di lavoro per visualizzare e fissare i concetti e i loro nessi logici, tenendoli sempre a portata di mano).

Si legge e sottolinea sull'antologia la spiegazione proposta, si riportano le definizioni sul quaderno.

- ✓ Per applicare e ritrovare nel testo gli elementi presentati e introdurre i concetti di colpo di scena e suspense (che si presume gli studenti conoscano già, almeno a livello intuitivo) si propone la lettura del brano in antologia *Chi bussava alla finestra*, di Judith Gorog (lettura individuale silenziosa e, successivamente, lettura ad alta voce di alcuni volontari) e si svolge insieme l'esercizio di analisi allegato, che guida all'individuazione degli indizi del mistero e al riconoscimento della presenza di un *flash-back* e di un colpo di scena. Poi si legge sull'antologia la relativa spiegazione, con un esempio testuale, sottolineando le informazioni essenziali e le definizioni.
- ✓ In conclusione di lezione si riepilogano gli elementi del racconto del mistero individuati e si rileggono le definizioni. Se ne assegna lo studio per la lezione successiva, unitamente alla lettura del brano *Rixt, la strega*, pag. 160.

Lezione 2 (1 ora)

- ✓ In apertura di lezione si recuperano i concetti presentati durante l'incontro precedente, per avere un primo *feedback* sull'intervento agito, verificandone la conoscenza attraverso la lettura e l'analisi guidata (svolta collettivamente con la partecipazione di tutti gli studenti) del brano *Rixt, la strega*, di Martha Attema. Si procede all'accertamento dell'effettiva comprensione del brano e si svolge insieme l'esercizio proposto a margine, volto all'individuazione degli elementi di un'atmosfera di *suspense*; il lavoro comprende anche una prima attività sul lessico (che si prevede di approfondire successivamente), focalizzata sulle parole che denotano paura e disgusto, che verranno riportate in una nomenclatura tematica, relativa ai campi semantici del mistero e del terrore, sul quaderno.
- ✓ Per non appesantire eccessivamente la lezione e per sfruttare altre forme di intelligenza e di espressione creativa dei ragazzi, si propone agli studenti di illustrare il racconto o alcune sue sequenze significative: gli elementi del disegno possono offrire un ulteriore punto di vista sulla percezione dell'atmosfera e sull'assimilazione degli elementi del racconto del mistero. Questo momento può essere sfruttato dalla tirocinante per rinforzare anche a livello individuale la comprensione di quanto presentato negli alunni stranieri e con difficoltà di apprendimento.

- ✓ Per la lezione successiva si assegna la lettura domestica del brano in antologia *Che cosa vuole il gatto?*, di Robert Westall (pagg. 164-168). Si consiglia di insistere sulla lettura e sulla comprensione del testo, anche per intuire una prima suddivisione in sequenze del tessuto narrativo (attività che sarà ripresa e approfondita in classe), e sulla lettura ad alta voce, non troppo veloce, per migliorare la qualità della lettura espressiva.

Lezione 3 (2 ore)

Prima ora

- ✓ Breve introduzione della tirocinante sul brano assegnato, in particolare sulla tendenza delle credenze popolari di assegnare al gatto, in particolare al gatto nero, carattere infido e qualità demoniache (si chiedono riscontri ai ragazzi). Lettura ad alta voce, alternata, degli studenti: si insiste, se possibile, su una lettura scorrevole ed espressiva.
- ✓ Attività condotte collettivamente e a coppie⁴:
 1. comprensione del brano mediante le domande di pag. 169 n. 1, cui si risponde a voce per esigenze di tempo;
 2. suddivisione del brano in sequenze (sul libro mediante graffe a margine e sul quaderno, riportando la sintesi di ogni sequenza seguendo l'ordine della narrazione) e individuazione di *flash-back* e *climax* (esercizi n. 3 e 4);
 3. individuazione e riconoscimento dei personaggi, abbinandoli alle azioni che compiono nel racconto (es. n. 2); breve descrizione e analisi dei rispettivi caratteri e comportamenti (a voce);
 4. la descrizione del gatto e delle sue movenze introduce elementi che destano inquietudine: si sottolineano nel testo e si riportano nella nomenclatura gli aggettivi che lo connotano;
 5. si individuano nel racconto gli elementi che contribuiscono a creare la *suspense*, specificando se si tratta di dati uditivi, visivi, olfattivi, tattili.

⁴ Oltre alle attività collettive a voce di comprensione e riflessione che coinvolgono l'intera classe, si tenderà a privilegiare strategie di apprendimento cooperativo e *peer tutoring*, sia per motivare e migliorare l'approccio al compito, sia per sviluppare competenze sociali e promuovere il rispetto e la cooperazione con i compagni, sia per supportare l'apprendimento degli studenti stranieri (in particolare dell'alunno cinese) e con difficoltà di apprendimento.

- ✓ Se rimane uno spazio di tempo ragionevole, la tirocinante legge il racconto *Il gatto nero*, di Edgar Allan Poe, presentando brevemente l'autore e le caratteristiche del racconto dell'orrore.

Seconda ora

Educazione all'affettività: il sentimento della paura. La lezione si propone di stimolare gli studenti a prendere contatto con le proprie emozioni, in particolare con il sentimento della paura, e di condividerle con i compagni e le insegnanti. E' al tempo stesso un'occasione di introspezione condotta su di sé e di conoscenza, rispetto, aiuto e insegnamento reciproci.

- ✓ Si chiede agli studenti di rappresentare su una pagina del loro quaderno una loro paura o fobia, anche segreta e irrazionale; il disegno può essere realistico, ma anche astratto, per esempio, giocato su colori o forme significativi. Al termine, ciascuno – chi se la sente, senza forzature, ma invitando comunque gli studenti a farlo – mostra il proprio schizzo e lo motiva.
- ✓ Si chiede poi di verbalizzare in forma scritta (semplici parole o pensieri) quali siano le loro paure, sia “grandi” ed esistenziali, sia quotidiane e più vicine al proprio vissuto esperienziale. Anche il prodotto di questa attività viene condiviso con i compagni.
- ✓ Si avvia infine una conversazione collettiva sul tema *Come affrontare meglio (o vincere) le nostre paure?* Il punto di partenza è costituito dalla lettura e dalla comprensione del brano *Il bimbo che aveva paura*, di Bencivenga (presente sulla loro antologia, letto dall'insegnante con attività a voce o dai ragazzi con attività sul libro a seconda del tempo a disposizione). I contributi dei ragazzi vengono riassunti o visualizzati in una mappa alla lavagna e riportati sul quaderno.

Lezione 4 (1 ora)

La lezione verte sul racconto di fantasmi (*ghost story*), che per la sua varietà tipologica si presta assai bene, più di altri, non solo a sviluppare i temi del genere narrativo di cui ci si occupa, ma anche a stimolare riflessioni sugli aspetti più misteriosi della vita e della personalità degli individui.

- ✓ La tirocinante legge ad alta voce il racconto *Harry*, di Rosemary Timperley, contenuto nella bella antologia curata da R. Dahl per la Salani.
- ✓ Attività di comprensione dell'ascolto (altrettanto importante e utile, anche per saggiare e sviluppare la capacità di attenzione, della

comprensione del testo scritto) e analisi narratologica (punto di vista del narratore, punto culminante della *suspense*, individuazione degli indizi che portano a presentire il colpo di scena finale) a voce. Si chiede inoltre agli studenti di esprimere quali emozioni ha suscitato l'ascolto del racconto.

- ✓ Attività di scrittura creativa al termine (sul quaderno): si invitano gli studenti, a coppie, a inventare per il racconto un finale diverso, sulla base di alcune indicazioni date.
- ✓ Per la lezione successiva si assegna la lettura domestica del racconto *Salve, addio*, di Ray Bradbury (pagg. 170-175).

Lezione 5 (1 ora – piccolo gruppo → metà classe)

Attività di scrittura creativa: si approfitta della possibilità di avere un gruppo più ristretto di studenti, corrispondente a metà classe, per poterli seguire meglio durante le varie fasi di ideazione e stesura del testo. La tirocinante fornisce una situazione iniziale uguale per tutti (per esempio: “Anche quella notte ... (il protagonista scelto) senti degli strani scricchiolii, come se qualcuno camminasse per tutta la casa. Trattenne il respiro. I rumori provenivano dal basso. Scivolò fuori dal letto e avanzò sulla moquette a passi felpati. Aprì leggermente la porta della camera. La lampada accesa del corridoio gli permise di intravedere un'ombra... era sulle scale e saliva lentamente i gradini!”). Gli studenti (individualmente o in gruppo, a seconda di come hanno dimostrato di lavorare durante gli incontri precedenti) dovranno ideare un racconto di fantasmi seguendo le indicazioni date dalla tirocinante:

- costruire nella mente e descrivere il fantasma in base ai seguenti elementi: come si presenta (non deve necessariamente avere le tradizionali sembianze del fantasma con il lenzuolo), chi era mentre era in vita e come si chiamava, perché si trova proprio in quella casa (Ha bisogno di aiuto? Vuole vendicarsi di qualcuno? Vuole proteggere qualcuno?), come si muove e cosa fa, cosa vuole o cosa cerca;
- qual è la reazione del ragazzo/a;
- qual è lo sviluppo della situazione (eventuali dialoghi tra i due);
- conclusione della vicenda: finale lieto, misterioso o inquietante?

Lezione 6 (1 ora, possibilmente quella successiva)

La lezione è incentrata sulla lettura del brano *Salve, addio*, assegnato in precedenza: il racconto sembra assai significativo, poiché più che suscitare paura, favorisce la riflessione dei ragazzi a proposito del contrasto tra l'apparenza e la realtà; in questo caso, infatti, il mistero è riferito all'identità del protagonista e al "sortilegio" che gli impedisce di crescere normalmente e condurre un'esistenza regolare, costringendolo per di più ad abbandonare ogni volta gli affetti delle persone che lo hanno accolto come un figlio e a inventarsi stratagemmi di sopravvivenza sempre nuovi. Come si vede, dunque, gli spunti che il brano offre sono molti. Le attività di comprensione successive alla lettura collettiva vertono soprattutto sull'analisi della persona e della personalità del protagonista e sull'immedesimazione nei suoi sentimenti.

Attività:

- ✓ ricostruzione dell'intreccio, ordinando sequenze date (es. n. 1, a voce e sul libro);
- ✓ individuazione delle sequenze di *flash-back* (parla la voce della memoria, che prima ripropone una scena tipica del suo passato e poi scioglie il nodo della vicenda chiarendo la sua condizione), particolarmente utili per fare una prima analisi del protagonista;
- ✓ analisi del protagonista attraverso l'attribuzione di caratteristiche e la riflessione sui sentimenti provati da lui e dai personaggi che a vario titolo gli sono accanto (padre e madre adottivi, compagni di gioco, ferroviere);
- ✓ conversazione a voce: si invitano gli studenti a pensare a come sarebbe la loro vita, quali problemi dovrebbero affrontare, quali sarebbero i vantaggi e le difficoltà se fossero nei panni di Willie.
- ✓ Si assegna come lettura domestica il brano *La grotta degli Invisibili*, di Giovanni Del Ponte (pagg. 201-206): si avvisano gli studenti che la lettura del racconto verrà drammatizzata, dunque dovrà essere particolarmente curata dal punto di vista espressivo.

Lezione 7 (1 ora – piccolo gruppo → metà classe)

Attività di scrittura creativa: in questa occasione lavora il secondo gruppo. L'attività proposta privilegia la descrizione di ambienti e personaggi: si chiede ai ragazzi (individualmente o in gruppo, a seconda di come hanno dimostrato di lavorare durante gli incontri precedenti) di pensare a un ambiente misterioso e particolarmente inquietante, che possa divenire la scena di un racconto dell'orrore. Dunque dovranno porre molta attenzione alla scelta delle caratteristiche e al lessico (soprattutto all'aggettivazione) da impiegare: potrà trattarsi di una cantina, una soffitta, un bosco fitto e scuro, un lago nebbioso,

una strada stretta e male illuminata, ecc.; altrettanto accurato dovrà essere l'uso dei dati uditivi, visivi, olfattivi adatti a creare un'atmosfera di inquietudine e paura, la *suspense*. Poi potranno procedere all'ideazione e alla descrizione di una creatura mostruosa, seguendo una traccia di questo tipo:

- ❑ caratteristiche fisiche e sembianze (una creatura dall'aspetto umano ma deformato, oppure un animale enorme o fantastico, che assomma parti di animali diversi, o un'entità sovrumana, indefinita, fatta di luce o di suoni, urla, ecc.);
- ❑ particolari che incutono maggiormente paura (su cui soffermarsi);
- ❑ carattere, sentimenti e intenzioni da cui è animata;
- ❑ comportamento e azioni che compie.

Lezione 8 (1 ora, quella successiva)

Lettura del brano *La grotta degli Invisibili*: come detto, la lettura viene drammatizzata, assegnando le parti dei due protagonisti, degli altri personaggi e del narratore, alternativamente, agli studenti: in tal modo si cerca di ottenere un maggiore coinvolgimento e una più attenta partecipazione alla lettura collettiva; l'interpretazione dei personaggi, inoltre, stimola una più profonda comprensione del testo e delle caratteristiche dei personaggi.

Attività:

- ✓ ricostruzione della trama (es. n. 1) mediante completamento del testo riassunto;
- ✓ individuazione degli elementi di mistero presenti nel racconto (es. n. 2);
- ✓ esercizio di scrittura e di lessico: si invitano gli studenti a descrivere sul quaderno i due protagonisti, diversi per proprietà fisiche e carattere;
- ✓ attività di scrittura creativa a piccoli gruppi: si chiede di inventare un finale in cui venga svelata l'identità degli Invisibili. I diversi finali verranno letti subito dopo, da ogni gruppo, al resto della classe.

Lezione 9 (1 ora)

Prima prova di verifica sommativa

La prova di verifica sommativa (tutte le altre attività sono da considerarsi verifiche formative formali e informali) è distinta in due parti, di cui viene in questa occasione svolta la prima:

1. comprensione di un racconto di fantasmi fornito dalla tirocinante in copia (il brano individuato, di media complessità e portatore di un messaggio positivo, è *Ho bisogno di luce!*, di Ruth Manning-Sanders; rispetto a quello proposto per la verifica dall'antologia, che presenta eccessive difficoltà sia di lettura sia di comprensione dell'intreccio e propone una situazione lontana dal vissuto esperienziale dei ragazzi, questo racconto sembra di più semplice approccio e ha per protagonisti dei coetanei): la prova possiede caratteristiche metrologiche diverse (domande con risposte mediamente aperte, domande con risposte a scelta multipla, sistemazione di dati in tabella, individuazione di elementi narrativi nel testo, esercizi di lessico);
2. scrittura creativa: si chiede di inventare un finale diverso, stravolgendo il lieto fine del racconto in una conclusione imprevedibile e tale da suscitare paura.

Lezione 10 (1 ora)

Seconda prova di verifica sommativa

Viene effettuata la seconda parte della prova di verifica sommativa.

La tirocinante prevede inoltre la possibilità di incontrare nuovamente i ragazzi, a intervento concluso, per fare con loro un breve consuntivo del percorso compiuto, comunicando e commentando l'esito delle prove di verifica e ricevendo contestualmente un *feedback* sul gradimento e sull'efficacia dell'azione didattica ed educativa condotta, mediante la somministrazione di un breve questionario di monitoraggio.

Durante l'incontro, della durata di circa mezz'ora, la tirocinante fornisce ai ragazzi anche una sintetica proposta bibliografica, a partire da quella presente sull'antologia in adozione, per continuare individualmente e approfondire, se lo si desidera, la lettura del genere narrativo trattato.

Descrizione dell'intervento didattico effettuato

Si descrive in dettaglio lo svolgimento delle singole lezioni, evidenziando le strategie adottate per adeguare l'intervento didattico programmato ai bisogni formativi, alle caratteristiche, alle capacità e agli stili cognitivi degli studenti emersi progressivamente durante il percorso. Ci si sofferma, inoltre, sulle modifiche apportate *in itinere* al progetto, in relazione all'ampiezza dei contenuti, ai tempi di esposizione, fissazione e assimilazione dei concetti, alla complessità degli obiettivi.

Lezione 1 (2 ore, sabato 5 novembre 2005)

L'introduzione al percorso didattico progettato si è svolta regolarmente e ha registrato una buona partecipazione degli studenti, dimostratisi collaborativi e interessati. Dopo una breve fase di conoscenza reciproca, durante la quale la tirocinante si è presentata, ricordando sinteticamente la ragione della sua presenza nella Scuola e in aula, e i ragazzi hanno indicato le loro preferenze in fatto di letture e di generi narrativi (sono risultati prevalenti i generi di avventura, il *fantasy*, i gialli e l'*horror*, anche se una discreta percentuale ha ammesso di leggere raramente e poco volentieri), si è passati alla condivisione e alla negoziazione del patto formativo. La tirocinante ha illustrato il tema dell'intervento, già anticipato in precedenza durante le ore di osservazione condotte nella classe, la sua durata e articolazione, il programma e le attività previste; ha sottolineato l'importanza e l'utilità di tutti i suggerimenti pertinenti e le proposte provenienti dagli studenti e chiarito di essere a disposizione per qualsiasi richiesta di chiarimento o approfondimento.

Con il supporto dell'insegnante di classe e tenendo conto delle caratteristiche relazionali e dell'approccio alle attività scolastiche emersi dalle fasi preliminari come conflittuali e ancora immaturi, ha successivamente puntualizzato la necessità di rispettare, per un lavoro proficuo e arricchente, le regole di comportamento da osservare durante le lezioni: mantenere il silenzio e l'attenzione nell'ascolto durante le spiegazioni, partecipare attivamente alle conversazioni collettive, rispettando gli interventi dei compagni, applicarsi con impegno nello svolgimento del compito, dimostrare puntualità e senso di responsabilità nell'esecuzione delle consegne assegnate per casa. I ragazzi sono stati infine informati che la prova di verifica finale sarà duplice e consisterà nella lettura individuale, comprensione e analisi di un racconto del mistero e in una produzione testuale scritta, inserite entrambe dall'insegnante nella valutazione quadrimestrale.

Introdotta il tema, si è proceduto al previsto *brainstorming*, volto a raccogliere le esperienze e le conoscenze pregresse degli studenti sul genere del racconto del

mistero e ottenere una base di partenza sulla quale precisare e innestare la spiegazione e l'analisi dei testi successive. Sono emersi gli elementi caratterizzanti e i *tópoi* che ne costituiscono le trame e i motivi ricorrenti: i personaggi (fantasmi, mostri, zombie, assassini, cannibali, ecc.), gli ambienti dalle qualità misteriose e cupe (luoghi bui e umidi, castelli, boschi sperduti, periferie delle città, labirinti, cimiteri, ma anche risvolti inquietanti di ambienti normalmente sani, come scuole, case, ospedali), le emozioni in gioco (il mistero, i segreti, la paura, la sorpresa), gli ingredienti del mistero come *suspense* e colpi di scena, lo scopo comunicativo, consistente sia nel far divertire sfruttando il piacere della paura sia nel far riflettere sulle proprie paure. Significative le ultime due osservazioni, frutto di una certa capacità di riflessione, che istituiscono un nesso concettuale importante con le attività successive. Tali risultati sono stati visualizzati alla lavagna dalla tirocinante e riportati sul quaderno di Educazione linguistica attraverso una semplice mappa mentale, che ogni studente ha realizzato secondo il proprio gusto creativo.¹

Come detto, le osservazioni sul messaggio e sullo scopo comunicativo del genere hanno fornito il destro per una breve riflessione sul sentimento della paura, a proposito del quale ci si è soffermati su due aspetti. I ragazzi hanno notato come la paura sia uno dei sentimenti fondamentali, insieme a felicità, tristezza e rabbia, e hanno ammesso di provare paura in svariate situazioni, dalla presenza di una malattia che coinvolga loro stessi o un familiare all'imminenza di una prova di verifica, considerandola un fatto assolutamente naturale. In secondo luogo, hanno preso consapevolezza che provare paura può costituire, in certi contesti, una sensazione piacevole; è emerso che la finzione rappresenta la *conditio sine qua non* perché si verifichi lo straniamento indispensabile, nel cinema come nella letteratura, perché la paura allenti il proprio coefficiente di pericolosità e produca un sottile piacere: in tali contesti, infatti, la lontananza degli avvenimenti, il fatto che accadano ad altri, che, pur potendovi immedesimare, non costituiscano una minaccia diretta e reale e che possano essere messi a tacere in qualsiasi momento, chiudendo il libro o spegnendo lo schermo, ci proteggono, entro certi limiti, da reazioni traumatizzanti.

Esaurita questa presentazione di carattere generale, si è passati allo specifico disciplinare, osservando sull'antologia in adozione il Modulo proposto (*Modulo 3, Alta tensione*) e chiarendo che, tra i testi presenti, ne verranno letti in classe solo alcuni (insieme ad altri proposti, forniti o letti dalla tirocinante) e che si consiglia caldamente la lettura individuale dei rimanenti. In particolare, l'inserimento del presente intervento didattico, entro il Piano di lavoro dell'insegnante, in un più articolato modulo sul racconto da un lato e sulla paura dall'altro, e il nesso temporale e logico con l'attività di laboratorio teatrale effettuata dagli studenti nello stesso periodo sullo stesso tema, permette di sfruttare anche successivamente e ampliare gli spunti, le idee, gli apprendimenti emersi e ricavati dalle attività progettate.

¹ Allegato 2.

Prima di procedere all'individuazione degli elementi narrativi e compositivi peculiari del genere del mistero, la tirocinante ha verificato con alcune domande e precisato dove necessario i requisiti, cioè le conoscenze già possedute degli studenti a proposito delle componenti strutturali del testo narrativo in generale: i ragazzi hanno dimostrato di ricordare in modo sufficientemente preciso la struttura-tipo di un testo narrativo nelle sue fasi di situazione iniziale di equilibrio, che introduce e presenta i personaggi, fornendo al lettore le coordinate essenziali per la collocazione degli eventi nel tempo e nello spazio, rottura dell'equilibrio, svolgimento e sviluppo dei fatti fino al raggiungimento della massima tensione narrativa, scioglimento della vicenda e conclusione, la differenza tra narrazione, dialogo, descrizione, riflessione (sequenze narrative e dialogate dinamiche e sequenze descrittive e riflessive statiche), le differenze tra la narrazione in prima o in terza persona e il conseguente punto di vista del narratore (interno o esterno).

Sono stati in seguito introdotti gli elementi narrativi peculiari del racconto del mistero, la cui conoscenza costituisce uno degli obiettivi dell'intervento didattico ed è propedeutica all'acquisizione della competenza di essere in grado di ritrovarli in un testo d'autore: in questa prima lezione ci si è occupati delle differenze nell'ordine della narrazione (*fabula* e intreccio), dei concetti di "scena iniziata" e *flash-back*, rimandando alla successiva l'apprendimento delle tecniche di creazione della *suspense* e dei concetti di colpo di scena e *climax*. Prima di leggere uno dei testi proposti operativamente dall'antologia allo scopo – dal punto di vista metodologico, infatti, si è scelto di avviare la riflessione sempre a partire dal testo letterario, letto e analizzato con la guida della tirocinante per individuare, generalizzare, categorizzare ed enucleare i concetti da apprendere – la differenza tra *fabula* (trama, in cui la narrazione segue l'ordine cronologico e naturale dei fatti) e intreccio (ordine narrativo non coincidente con quello naturale dei fatti) è stata introdotta sfruttando esempi molto semplici, legati all'esperienza degli studenti. È stato loro chiesto come racconterebbero la loro vita o come organizzerebbero il resoconto di una loro giornata, ed è risultato l'ordine cronologico, e come la stessa storia potrebbe essere narrata diversamente, partendo da un momento diverso e tornando indietro mediante i propri ricordi o altri espedienti narrativi; successivamente sono state visualizzate alla lavagna alcune situazioni-tipo, relative ai telefilm o film polizieschi proposti dagli alunni (dalle fiction *Rex* o *Il maresciallo Rocca* ai film di Agatha Christie), che hanno consentito anche di presentare i concetti di *flash-back* e di "scena iniziata":

- ordine narrativo coincidente con quello naturale (*fabula*): omicidio
(1) – indagini (2) – individuazione del colpevole (3)
- ordine narrativo non coincidente (intreccio),
 - ✓ con *flash-back*: omicidio (1) – individuazione del colpevole
(3) – ricostruzione delle indagini con *flash-back* (2)

- ✓ oppure, esordio a “scena iniziata” (intreccio) con *flash-back*:
indagini (2) – ricostruzione dell’omicidio (1) –
individuazione del colpevole (3)

Si è insistito, in particolare, sulla necessità logica del nesso esistente tra il *flash-back* e la narrazione e sulla sua precipua funzione informativa e chiarificatrice per il lettore; i ragazzi sono stati interrogati individualmente e chiamati a produrre esempi per accertarsi dell’avvenuta comprensione. Successivamente, sono stati letti gli esempi testuali proposti dall’antologia, analizzandone le differenze e precisando le definizioni dei concetti, che sono stati schematizzati alla lavagna e riportati sul quaderno.² Sono state lette, infine, le spiegazioni proposte dall’antologia e sottolineati i concetti e le informazioni da studiare.

Non è stato possibile, invece, procedere durante questa lezione alla lettura del brano in antologia *Chi bussava alla finestra*, di Judith Gorog, che è stato pertanto assegnato come lettura individuale per l’incontro successivo, insieme allo studio degli argomenti presentati. Gli studenti sono stati inoltre invitati a ideare un titolo per il percorso, *Vivere il mistero*, e a illustrarlo secondo la propria creatività con un disegno introduttivo.

Lezione 2 (1 ora, giovedì 10 novembre 2005)

In apertura di lezione la tirocinante si è accertata dell’esecuzione delle consegne assegnate, chiedendo agli studenti di mostrare i propri disegni e motivarli: si ritiene, infatti, che tale modalità di espressione consenta di sfruttare forme di intelligenza diverse da quella verbale e linguistica e permetta a ognuno, anche a chi è più debole a livello orale e scritto, di mettere a frutto la propria creatività.³ Successivamente si è verificato l’apprendimento dei concetti presentati durante l’incontro precedente, con alcune domande individuali, per avere un primo *feedback* sull’intervento agito; tale verifica è poi stata approfondita mediante la lettura e l’analisi guidata, svolta collettivamente con la partecipazione di tutti gli studenti, del brano assegnato.

Si tratta di un brano piuttosto breve e di semplice costruzione, che ha consentito di individuare con una certa facilità e chiarezza gli elementi narrativi in oggetto, in particolare il *flash-back* e il colpo di scena. Dopo la lettura ad alta voce – a proposito della quale si sono riscontrate alcune incertezze e una certa mancanza di scorrevolezza – si è proceduto all’accertamento dell’effettiva comprensione del brano e si è svolto insieme l’esercizio proposto a margine, volto a indagare le caratteristiche del protagonista e dell’ambiente, gli elementi inquietanti presenti nella descrizione dell’antagonista, tali da creare un’atmosfera di *suspense*, la sequenza di *flash-back* e il suo contenuto, la presenza di un colpo di scena. Molto interessante si è rivelata la formulazioni di ipotesi

² Allegato 3.

³ Se ne vedano alcuni nell’Allegato 4.

relative all'interpretazione del finale, di fatto aperto e suscettibile di differenti possibilità di prosecuzione, a proposito del quale si è concordata una lettura di taglio umoristico e liberatorio. La tirocinante ha poi sollecitato i ragazzi a servirsi delle indicazioni bibliografiche fornite dall'antologia per i testi proposti, allo scopo di incrementare il repertorio delle proprie letture e contestualizzare i brani letti in classe.

A proposito dei nuovi concetti introdotti, il colpo di scena, la *suspense* e il *climax*, si è proceduto, come in precedenza, alla lettura della spiegazione sull'antologia, sottolineando le informazioni essenziali e le definizioni e riportandole in forma schematica alla lavagna e sul quaderno. Per meglio spiegare il concetto di *climax*, inizialmente risultato poco chiaro, sono stati proposti esempi di gradazione in crescendo di aggettivi (la tipica sequenza "gelato, freddo, tiepido, caldo, bollente") o nomi, scegliendo di fissare sulla pagina quella relativa proprio alle emozioni in gioco nel racconto del mistero, che ha consentito di fissare il concetto di *climax* come culmine dei sentimenti di ansia e paura: incertezza, preoccupazione, ansia, paura, terrore.⁴

Il tempo a disposizione non ha consentito ulteriori attività. Si è dunque deciso di cassare il brano *Rixt, la strega*, previsto in fase di progettazione, e di assegnare per la lezione successiva, oltre allo studio di quanto spiegato, la lettura del brano in antologia *Che cosa vuole il gatto?*, di Robert Westall: si è consigliato ai ragazzi, anche sulla base delle difficoltà riscontrate, di insistere sulla lettura ad alta voce, non troppo veloce, per migliorare la qualità della lettura espressiva, oltre che su una lettura attiva, propedeutica a un'adeguata comprensione del testo, al fine di intuire una prima suddivisione in sequenze del tessuto narrativo in vista dell'attività prevista in classe.

Lezione 3 (2 ore, sabato 12 novembre 2005)

La lezione odierna prevedeva attività di lettura, comprensione, analisi e manipolazione del testo *Che cosa vuole il gatto?*, di Robert Westall.

L'incontro si è aperto con una riflessione collettiva sulla tendenza delle credenze popolari di assegnare al gatto, in particolare al gatto nero, carattere infido e qualità demoniache: si è inteso in tal modo introdurre il brano, la cui lettura è stata preparata in modo attivo dagli studenti a casa, focalizzando l'attenzione sull'atteggiamento di uno dei personaggi del racconto, Rose, nei confronti del gatto di casa, attorno al quale si giocano gli elementi di *suspense* e mediante il quale si perviene al *climax* e in seguito al parziale scioglimento della vicenda. I ragazzi hanno partecipato con numerosi interventi, da cui sono emerse le superstizioni popolari, di radice medievale, che tendono a trarre dalla vista o presenza del gatto nero presagi di sventura e lo associano, anche in ragione del suo carattere misterioso, indipendente e individualista, all'universo

⁴ Allegato 3.

oscuro del male, di Satana, delle streghe, delle eterodosse adorazioni e pratiche eretiche. Si è puntualizzato il valore simbolico dell'equazione gatto nero-diavolo nel significato di opposizione tra l'elemento diabolico, oscuro, funebre, del regno del male all'elemento angelico, luminoso, del trionfo del bene. La tirocinante ha invitato gli studenti a ricordare in quale civiltà antica, già studiata, il gatto possedesse, invece, carattere sacrale: puntualmente è stato fatto riferimento agli Egizi, alla tradizione di onorare con il lutto stretto la morte del gatto di casa, mummificandolo e conservandolo in piccoli sarcofagi, al culto della dea Bastet, raffigurata come donna dalla testa di gatto, e all'adorazione del dio del sole Ra, che assumeva sembianze feline quando scendeva sulla Terra; infine, al culto di consacrare ogni bambino sin dalla nascita a un gatto, con l'effigie del quale portare per tutta la vita un medaglione.

È stata svolta, in seguito, la lettura ad alta voce, alternata, degli studenti, che al solito si sono proposti numerosi come volontari; il brano era piuttosto lungo e, nonostante la preparazione assegnata come lavoro domestico, la lettura di alcuni non è stata adeguatamente consapevole: ci si è fermati spesso sui termini di maggiore complessità, il cui significato non risultava noto ai più, stimolandoli a trarlo dal contesto, fornendo spiegazioni ed esempi concreti. Durante la lettura la tirocinante e l'insegnante di classe hanno provveduto a porre domande puntuali, per verificare l'avvenuta comprensione di luoghi cruciali del brano, in particolare sull'ambientazione del racconto, i protagonisti della vicenda, le azioni del misterioso gatto, il contenuto dell'armadio, il *flash-back* sul precedente proprietario della casa.

Poiché si era previsto lo svolgimento a coppie delle attività sul testo, si sono invitati i ragazzi a lavorare con il proprio vicino di banco, per evidenti ragioni logistiche, ma numerose sono state le obiezioni, preferendo di gran lunga la possibilità di scegliere il proprio compagno di lavoro. Accordata tale possibilità, alcune coppie si sono formate in brevissimo tempo, sulla base di amicizie e affinità personali, altri ragazzi sono rimasti senza partner e si sono dovuti adeguare a soluzioni meno gradite. Si è evidenziata in tale occasione, e approfondita durante lo svolgimento delle attività, la difficoltà degli studenti di agire in modo produttivo secondo strategie di apprendimento cooperativo: in particolare, essi difettano di adeguate competenze sociali, che valorizzino l'accettazione dell'altro, chiunque egli sia, e sappiano sfruttare efficacemente (senza eccessive interferenze dovute a chiacchiere, risatine, distrazioni di vario genere) la possibilità di condividere le proprie conoscenze e competenze e porle al servizio di un obiettivo comune. Le difficoltà emerse sono da mettere in relazione con i comportamenti ancora immaturi che caratterizzano la classe, e in particolare la componente maschile, già evidenziati. Nonostante la brevità e la natura dell'intervento didattico non prevedano né consentano una specifica e prolungata azione in tal senso, si prevede di insistere e proporre anche per le lezioni successive modalità di apprendimento cooperativo: la forte disparità presente nel gruppo classe tra i livelli di profitto, le pregresse esperienze scolastiche e le capacità individuali induce a ritenere che un'adeguata personalizzazione dell'insegnamento/apprendimento possa realizzarsi in modo

proficuo solo entro un'interazione positiva di tipo non individualistico né competitivo, e l'educazione al rispetto degli altri e della diversità, oltre che la valorizzazione della persona e la creazione di un clima positivo di aiuto e collaborazione reciprochi, rientrano a pieno titolo tra gli obiettivi formativi di questo ordine di scuola.

Attività svolte. Il prolungarsi delle procedure di lettura e comprensione del testo e la dispersione di tempo dovuta alle operazioni preliminari di formazione delle coppie di lavoro hanno indotto la tirocinante a limitare le consegne, da effettuarsi in forma scritta, alle seguenti:

1. suddivisione del brano in sequenze (sul libro mediante graffe a margine) e sintesi significativa di ognuna sul quaderno, seguendo l'ordine della narrazione;
2. individuazione di *flash-back* e *climax* (esercizi n. 3 e 4 sul libro);
3. individuazione e riconoscimento dei personaggi, mediante abbinamento alle azioni compiute nel racconto (es. n. 2 sul libro);
4. descrizione del gatto e delle sue movenze, a partire dai dati presenti nel testo, opportunamente individuati durante la lettura (sul quaderno);
5. breve descrizione e analisi dei caratteri e comportamenti dei personaggi (sul quaderno).

Durante lo svolgimento del lavoro, che ha occupato tutta la rimanente parte della lezione, la tirocinante ha seguito e supportato gli studenti, rinforzando la comprensione delle consegne e fornendo aiuto nelle fasi sia di strutturazione logica del pensiero sia di espressione formale dello stesso. Per alcuni studenti è risultata particolarmente ostica la parafrasi e sintesi del testo (che in ogni caso, com'era prevedibile, ha sortito esiti e sottese scelte differenti da coppia a coppia), nonostante si tratti di un'operazione testuale già praticata dagli studenti, dunque prevista come requisito ancorché suscettibile di miglioramenti e continui perfezionamenti. La maggior parte delle coppie, dopo i descritti ostacoli iniziali, ha proceduto in modo sufficientemente autonomo allo svolgimento di quanto previsto, portando a termine quanto assegnato; quattro ragazzi, pur essendo fisicamente posizionati a coppie, hanno preferito procedere individualmente.

In accordo con la docente accogliente, il materiale prodotto, raccolto e corretto dalla tirocinante è stato oggetto di valutazione, con finalità di verifica formativa, al fine di ricevere alcuni *feedbacks* sull'apprendimento di alcuni dei contenuti presentati, in particolare sulla competenza di individuare, all'interno delle fasi cruciali di un racconto del mistero, gli elementi di *flash-back*, *suspense*, *climax*, e il valore del lessico specifico, in particolare dell'aggettivazione. Gli elaborati hanno denunciato, per quanto riguarda l'attività di parafrasi e sintesi delle sequenze, le seguenti difficoltà cognitive:

- ✓ difficoltà nell'individuare la gerarchia esistente tra sequenza principali e sequenze sussidiarie, che sono state invece confuse e parificate;
- ✓ difficoltà nell'individuare e verbalizzare all'interno della sintesi i nessi logici esistenti tra una sequenza e l'altra, risultate in molti casi slegate logicamente e sintatticamente (dunque, mancanza di coesione testuale);
- ✓ mancata individuazione di alcune sequenze fondamentali;
- ✓ errata interpretazione della sequenza finale, in effetti piuttosto difficile da decifrare;
- ✓ competenza sintattica e ortografica incerta e lacunosa.

Più corrette, nonostante la loro brevità parzialmente dovuta alla scarsa disponibilità di tempo residua, la descrizione del gatto e la sintetica analisi dei personaggi. Si allega una scelta di alcuni elaborati, esemplificativi di differenti livelli di riuscita del compito.⁵

Si è previsto, invece, di correggere oralmente durante la lezione successiva gli esercizi svolti sul libro.

Durante la lezione, lo studente cinese ha partecipato alla lettura collettiva ed effettuato parte con la tirocinante parte con l'insegnante la lettura individuale della sintesi del racconto, assegnata per casa: in precedenza ci si era soffermati sulla comprensione del significato di alcuni lessemi sconosciuti, sottolineati dallo studente. È stata condotta oralmente la verifica di una minima comprensione del contenuto e della vicenda, solo in parte concretamente realizzatasi; le grandi difficoltà linguistiche denunciate dal ragazzo a livello di abilità strumentali di base (lettura, conoscenza di un lessico minimo in italiano, che manca persino a proposito degli ambiti lessicali più concretamente vicini al suo vissuto esperienziale, scrittura di semplici parole), non colmate neppure in parte nonostante la sua partecipazione alle attività di alfabetizzazione linguistica di base previste dalla scuola per un totale di tre ore settimanali, non gli hanno consentito di partecipare alle attività previste per il gruppo-classe. L'insegnante ha riconosciuto che l'alunno necessita di un rapporto di uno a uno, la cui attuazione durante il regolare svolgimento delle lezioni è assai complessa, e ha approfittato dell'occasione offerta dalla mia presenza per lavorare con lui individualmente, sulla comprensione e illustrazione di semplici parole e azioni presenti nel racconto.

I tempi imposti dalla classe – in generale piuttosto lenti e disomogenei, complicati per molti studenti da difficoltà cognitive e linguistiche – hanno indotto la tirocinante a dedicare entrambe le ore alle attività previste per la prima, rinviando la lezione dedicata all'educazione affettiva e all'esplorazione delle proprie paure. Occorre precisare, tuttavia, che in accordo con la

⁵ Allegato 5.

programmazione della docente accogliente, per la quale il presente intervento didattico rientra in un modulo più ampio sugli stessi temi, e con la parallela attività di laboratorio teatrale, ugualmente centrata sulla paura e sul mistero, la riflessione sulle paure individuali, esistenziali e quotidiane, è già stata in parte e viene di fatto condotta dall'insegnante di classe in altri momenti.

Si pensa, dunque, di sfruttare e approfondire il prodotto di tali riflessioni modificando quanto precedentemente programmato e proponendo ai ragazzi (in uno dei prossimi incontri, a seconda di come procedono le lezioni successive) solo le seguenti porzioni del percorso previsto:

- ✓ la rappresentazione di una loro paura o fobia, anche segreta e irrazionale, mediante un disegno realistico o astratto, per esempio, giocato su colori o forme significativi; la condivisione dei propri schizzi e la loro motivazione;
- ✓ la conversazione collettiva sul tema *Come affrontare meglio (o vincere) le nostre paure?*, a partire dalla lettura del brano *Il bimbo che aveva paura*, di E. Bencivenga, e, se il tempo lo consente, la visualizzazione dei contributi dei ragazzi in una mappa alla lavagna riportata sul quaderno.

Lezione 4 (1 ora, giovedì 17 novembre 2005)

Oggetto della lezione, il racconto di fantasmi (*ghost story*), del quale si è appurato che i ragazzi hanno fatto esperienza attraverso letture individuali e lavori cinematografici e che per la sua varietà tipologica si presta assai bene, più di altri, non solo a sviluppare i temi del genere narrativo di cui ci si occupa, ma anche a stimolare riflessioni sugli aspetti più misteriosi della vita e della personalità degli individui. In apertura di lezione, infatti, emerge da una rapida consultazione che rispetto al racconto del mistero *tout court*, declinato sia nelle variabili di *suspense* (thriller e horror) sia in quelle a enigma (gialli e polizieschi), quello di fantasmi non comporta una soluzione finale (logica o irrazionale che sia) per essere efficace, ma è necessariamente insolubile, lascia aperte numerose possibilità di interpretazione e prosecuzione fantastica, poiché nulla può esservi dimostrato. Inoltre, i ragazzi hanno concordato sulla considerazione che, più delle vicende vere e proprie, nel racconto di fantasmi sono importanti le suggestioni, le atmosfere ricche di *suspense*, particolarmente coinvolgenti sul piano emotivo.

Il brano scelto per l'approccio al genere, *Harry*, di Rosemary Timperley, rispecchia appieno queste caratteristiche, distinguendosi per di più, come hanno affermato gli studenti, per la compresenza dell'elemento inquietante e pauroso con una sfumatura emotiva delicatissima e commovente.

Il racconto non è contemplato nella selezione antologica, perciò la tirocinante ha provveduto a darne lettura ad alta voce, cercando di sottolineare espressivamente i momenti salienti ed evidenziare la caratterizzazione dei personaggi. L'ascolto è stato molto attento e partecipato, assolutamente privo di interruzioni; il brano è risultato a tutti gradito, ed era già noto a un'alunna. Si è proceduto, successivamente, a chiarire il significato di alcuni termini, sui quali è stata condotta, nell'ora seguente, un'esercitazione di arricchimento lessicale da parte della docente accogliente,⁶ e a inquadrare la vicenda negli elementi principali, relativi ai personaggi e alla collocazione ambientale. L'attività di comprensione dell'ascolto, che si è andata dunque ad affiancare alla lettura silenziosa individuale e alla comprensione del testo scritto altrove proposte, come strategia altrettanto importante e utile anche per saggiare e sviluppare la capacità di attenzione continuata, di astrazione, di intuizione, è stata effettuata a voce, coinvolgendo tutti gli studenti con domande dirette e stimolando interventi di approfondimento e collegamento all'attualità.

Cruciali si sono rivelati, in tal senso, i passaggi del racconto che accennavano a problematiche di disagio sociale, quali l'emarginazione e la disperazione causate dalla povertà e dalla perdita dell'occupazione o le responsabilità delle famiglie in ristrettezze economiche nel mantenimento e nell'educazione dei figli, o ad argomenti complessi e delicati, quali l'adozione e le possibili difficoltà relazionali e affettive tra figli e genitori adottivi. Gli studenti hanno citato esempi tratti dalla cronaca o da esperienze di cui hanno sentito parlare nel loro contesto familiare.

Il lavoro è stato integrato con alcune riflessioni di analisi narratologica (punto di vista del narratore, punto culminante della *suspense*, individuazione degli indizi che portano a presentire il colpo di scena finale) e con la richiesta di esprimere le emozioni suscitate dall'ascolto del racconto, secondo la traccia preparata in sede di progettazione.⁷ In particolare, si è insistito sulle motivazioni che hanno indotto l'autrice a scegliere di affidare la narrazione a un narratore interno, per la precisione alla madre adottiva, per indurre gli alunni a vedervi il personaggio maggiormente coinvolto da un punto di vista emotivo, propriamente una vittima degli eventi, e far loro cogliere il fine ultimo della tattica narrativa impiegata, l'immedesimazione del lettore nella tempesta affettiva e nello smarrimento dell'io narrante.

Infine, è stato chiesto agli studenti di ipotizzare ed esprimere a voce un possibile ulteriore finale per il racconto, che infatti consentiva e ha stimolato possibilità diverse, sulla base di alcune indicazioni date.

Per la lezione successiva sono state assegnate la lettura, la sintesi e lo studio della presentazione dei quattro generi fondamentali del racconto del mistero, proposta dall'antologia, a proposito dei quali erano già emersi alcuni accenni

⁶ Allegato 6.

⁷ Allegato 7.

nelle lezioni precedenti. Si intende verificare, in tal modo, la capacità autonoma di individuazione dei concetti principali e di schematizzazione.

Lezione 5 (2 ore, sabato 19 novembre 2005)

Prima ora

La lezione si è svolta contemporaneamente al laboratorio di tecnologia informatica, che coinvolge metà classe. Si è approfittato, dunque, della possibilità di avere un gruppo più ristretto di studenti per proporre un'attività di scrittura creativa collegata al racconto di fantasmi di cui ci si è occupati durante l'incontro precedente. Questa formula offre la possibilità di supportare con maggiore efficacia i gruppi di lavoro durante le varie fasi di ideazione e stesura del testo, cercando di sfruttare il tempo a disposizione, non molto, per un'esperienza che possa rivelarsi utile e divertente allo stesso tempo.

Sulla base delle considerazioni già espresse a proposito della qualità delle relazioni fra i singoli e i gruppi all'interno della classe, e tenendo fede all'intento di incrementare le opportunità di collaborazione e di interazione positiva tra gli studenti, si è scelto di condurre il lavoro a gruppi, seguendo per quanto possibile le modalità dell'apprendimento cooperativo. Com'è noto, rispetto a forme di apprendimento in interazione negativa (situazione di apprendimento competitiva) o in assenza di interazione (situazione individualista), il lavoro cooperativo non solo favorisce l'instaurarsi di relazioni positive e più rispettose tra gli studenti (si creano uno spirito di squadra responsabilizzato, teso verso obiettivi comuni, e rapporti di amicizia e sostegno reciproco sia scolastico sia personale; la diversità viene rispettata e considerata una risorsa), ma aiuta a migliorare i propri risultati (gli studenti si impegnano e lavorano di più, memorizzano meglio e più a lungo, sviluppano una maggiore motivazione intrinseca, si soffermano sul compito impegnandosi nel superamento delle difficoltà, raggiungono livelli superiori di capacità di ragionamento e pensiero critico); infine, garantisce un maggior benessere psicologico, migliorando il senso di autoefficacia e la capacità di affrontare situazioni stressogene.

Una strategia particolarmente indicata, dunque, per affrontare un compito impegnativo come la produzione scritta, che richiede e implica competenze complesse, dall'ideazione all'organizzazione logica della trama testuale, dalla stesura coerente e coesa del testo al controllo della correttezza sintattica e ortografica, e può indurre nello studente una percezione di inadeguatezza e uno stato ansioso.

Si è dunque proceduto brevemente alla formazione di tre gruppi di tre studenti, lasciando libera la scelta dei compagni di lavoro per non introdurre ulteriori ostacoli di tipo relazionale; la tirocinante ha poi assegnato all'interno del gruppo compiti differenziati e integrati (scrittura del testo e coordinamento, ideazione e organizzazione delle idee), ha spiegato il compito e le procedure per svolgere la consegna e ha ricordato come l'interdipendenza positiva, la

cooperazione intergruppo e la responsabilità individuale siano comportamenti indispensabili per realizzare quanto assegnato e raggiungere gli obiettivi previsti.⁸

È stata fornita una situazione iniziale uguale per tutti: “Anche quella notte ... (il protagonista scelto) sentì degli strani scricchiolii, come se qualcuno camminasse per tutta la casa. Trattenne il respiro. I rumori provenivano dal basso. Scivolò fuori dal letto e avanzò sulla moquette a passi felpati. Aprì leggermente la porta della camera. La lampada accesa del corridoio gli permise di intravedere un’ombra... era sulle scale e saliva lentamente i gradini!”). Gli studenti dovevano quindi procedere all’ideazione e alla stesura di un breve racconto di fantasmi seguendo le indicazioni date:

- ❑ descrizione del fantasma e indicazione di chi era in vita, perché si trova proprio in quella casa (Ha bisogno di aiuto? Vuole vendicarsi di qualcuno? Vuole proteggere qualcuno?), come si muove e cosa fa, cosa vuole o cosa cerca;
- ❑ reazione del protagonista;
- ❑ sviluppo della situazione (eventuali dialoghi tra i due);
- ❑ conclusione della vicenda (finale lieto, misterioso o inquietante?).

Le difficoltà emerse durante il lavoro sono state ancora numerose, in primo luogo nella messa a punto delle abilità sociali necessarie alla realizzazione di una collaborazione efficace: in ogni gruppo, non tutti i membri hanno partecipato con la stessa intensità e lo stesso impegno cognitivo – in due dei tre gruppi un componente è rimasto in disparte o ha esercitato azioni di disturbo all’interno; è mancato o era presente in misura appena sufficiente il rispetto per le idee dei compagni, con evidenti tentativi di prevaricazione per imporre le proprie, in uno dei gruppi, da parte di un componente; sono risultate difettose la capacità e la volontà di ascoltare le proposte dei compagni, anche se in due gruppi sono progressivamente riusciti alcuni tentativi di mediazione. La tirocinante ha provveduto a correggere ripetutamente gli atteggiamenti apertamente rinunciatari o dispersivi, incoraggiando le iniziative dei membri più deboli o meno interessati e richiamando i gruppi al rispetto delle consegne e dei tempi previsti.

Dal punto di vista espressivo e linguistico, gli studenti hanno confermato le lacune indicate dalla docente e già evidenti nell’esercitazione scritta effettuata in precedenza, non tanto e non solo in sede di invenzione, ma soprattutto nell’organizzazione e scansione logica delle sequenze narrative, peraltro assai semplificate e quasi prive di riflessioni e dialoghi, nel conferimento di coerenza

⁸ Non è questo il luogo per soffermarsi ulteriormente su caratteristiche e condizioni proprie dell’apprendimento cooperativo, peraltro piuttosto note, per le quali si rimanda, tra i testi in commercio, a: D. W. JOHNSON, R. T. JOHNSON, E. J. HOLUBEC, *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento, 1996; M. MARTINELLI, *In gruppo si impara. Apprendimento cooperativo e personalizzazione dei processi didattici*, Sei, Torino, 2004; M. COMOGLIO, *Educare insegnando*, Las, Roma, 1998.

testuale alla varietà di spunti a propria disposizione, nella costruzione di periodi sintatticamente e ortograficamente corretti. Si forniscono i testi in allegato.⁹

Lo studente cinese, inizialmente inserito in uno dei gruppi, è stato coinvolto in un'attività di tipo individualizzato, in rapporto di uno a uno, con la docente, che può approfittare delle ore di tirocinio e della compresenza con la tirocinante - una compresenza diversamente non prevista dall'articolazione oraria - per attuare il recupero di conoscenze lessicali e abilità strumentali di base, indispensabili per la partecipazione a qualsiasi attività linguistica e tuttora tanto carenti da rendere impraticabili, improduttive e penalizzanti anche a livello personale forme impegnative di integrazione di tipo cognitivo. Si sta procedendo, dunque, a una mediazione il più possibile equilibrata tra lo stimolo, il richiamo a una partecipazione consapevole ad alcune attività collettive (anche mediante strumenti opportunamente selezionati, adeguati e semplificati) e un parallelo percorso individualizzato di insegnamenti specifici e mirati.

Seconda ora

Riunita nuovamente la classe, si è proceduto alla lettura e correzione collettiva degli schemi relativi ai quattro generi del racconto del mistero, e alla verifica del loro apprendimento mediante una serie di domande individuali: tutti gli studenti hanno individuato come tipologie fondamentali i due grandi generi di racconti a enigma e racconti di *suspense*, con le rispettive caratteristiche centrate sull'indagine di un crimine e sulla presenza di emozioni forti, e al loro interno hanno poi distinto i racconti gialli e quelli polizieschi, fornendo alcuni esempi, come le opere di Agata Christie o Conan Doyle per i primi e alcuni telefilm per i secondi, e i *thriller* e gli *horror*, citando titoli di film più o meno recenti.

Successivamente l'incontro si è focalizzato sull'educazione all'affettività, in particolare sulla presa di coscienza e verbalizzazione delle proprie paure. Si tratta di un'attività già introdotta dall'insegnante di classe nei giorni precedenti, sia entro il proprio percorso sia in relazione alla contemporanea partecipazione della classe al laboratorio teatrale, al fine di suscitare spunti e idee da impiegare nell'invenzione di una sceneggiatura.

In questa occasione, è stato chiesto ai ragazzi di visualizzare con un disegno le loro paure o la loro principale fobia – posto che ne avessero una – mediante un disegno realistico oppure astratto, fantastico, che sfruttasse, per esempio, l'elemento cromatico o geometrico. Dopo l'iniziale imbarazzo di alcuni, che temevano di non riuscire manualmente, tecnicamente ad esprimere le loro emozioni, tutti gli studenti hanno realizzato prodotti molto interessanti, dei quali si forniscono alcuni esemplari in allegato.¹⁰

La fase successiva e più importante, che ha occupato l'intero tempo a disposizione, è stata dedicata alla verbalizzazione delle paure rappresentate e

⁹ Allegato 8.

¹⁰ Allegato 9.

alla ricerca delle motivazioni profonde che ne stavano alla base e dunque potevano spiegare questi disegni. Tutti gli studenti hanno collaborato senza forzature alla condivisione dei loro pensieri, traendo, anzi, elementi di riflessione dall'ascolto dei compagni. Nonostante le paure di ognuno fossero sostanziate da esperienze e vissuti personali differenti, sono emerse due tendenze di fondo così riassumibili:

- ✓ la frequenza di paure legate da un lato ai fatti di cronaca, al dilagare della minaccia terroristica, delle guerre, della criminalità, dall'altro al pericolo costituito dai fenomeni naturali e climatici esasperati dall'inquinamento e dal progressivo riscaldamento dell'atmosfera terrestre, anche in relazione alla tragedia estiva di New Orleans: i contributi in tal senso hanno offerto l'occasione per agganciare queste tematiche e concentrare su queste parte della discussione; molti studenti sono apparsi abbastanza ben informati e hanno dimostrato di seguire il telegiornale, anche se vengono spesso lasciati soli a decifrare e interiorizzare le notizie e le immagini;
- ✓ la presenza in tutti gli interventi della paura della morte e della malattia, specie se tragica e improvvisa (cancro e incidenti stradali le cause più citate), non tanto riferita alla propria incolumità, quanto a quella dei propri cari; in particolare, stimolati a riflettere e a scavare dentro se stessi dalla tirocinante e dall'insegnante di classe, i ragazzi hanno compreso che alla base di tali paure agisce quella di restare soli, essere abbandonati a se stessi, essere privati dell'affetto, delle cure e del sostegno materiale e affettivo delle proprie famiglie (si sottolinea, per inciso, che durante l'esperienza di tirocinio si è venuti a conoscenza di situazioni familiari e personali complesse e difficili, talora al limite della deprivazione culturale e affettiva).

Gli studenti sono stati invitati a scrivere in calce al disegno quanto emerso dalla riflessione: negli allegati sopra citati si possono leggere alcune considerazioni, interessanti, ma inadeguate a rendere la complessità e l'articolazione della conversazione condotta oralmente.

L'importanza e l'ampiezza degli argomenti affrontati, e l'attenzione postavi dagli studenti, hanno fatto sì che l'attività si protraesse anche oltre il tempo a disposizione; si è dunque rinunciato a proporre la seconda parte, relativa alla possibilità di cercare e mettere a punto strategie per vincere le paure, che l'insegnante di classe, molto attenta alla sfera affettiva ed emotiva dei suoi ragazzi, non mancherà di affrontare successivamente.

Per la lezione successiva è stata assegnata la lettura approfondita ed espressiva del racconto *Salve, addio*, di Ray Bradbury (pagg. 170-175), corredata dallo svolgimento di tre degli esercizi consigliati, utili per indirizzare a una prima comprensione del contenuto e all'individuazione degli elementi della narrazione (per esempio, la presenza di numerosi *flash-backs*) e del carattere del protagonista.

Lezione 6 (2 ore, sabato 26 novembre 2005)

Prima ora

Come per l'incontro della settimana precedente, la lezione si è svolta contemporaneamente al laboratorio di tecnologia informatica; si è dunque avuta la possibilità di lavorare con il gruppo complementare, numericamente ridotto per alcune assenze. È stata proposta un'attività di scrittura creativa pensata nell'ambito del genere *horror* e finalizzata alla descrizione di ambienti e personaggi; com'è noto, la descrizione rappresenta un elemento fondamentale della struttura narrativa, particolarmente pregnante nel caso del racconto del mistero, ove ha la funzione di creare l'atmosfera adatta all'entrata in scena di personaggi misteriosi o al verificarsi di eventi inquietanti e di far lievitare la *suspense*. Gli studenti sono stati nuovamente organizzati in gruppi (due gruppi da tre e uno da due persone) e si è proceduto all'impostazione del lavoro secondo le procedure della lezione precedente. Due le consegne assegnate.

In primo luogo è stato chiesto ai ragazzi di pensare a un ambiente misterioso e particolarmente inquietante, con caratteristiche tali da poter divenire la scena di un racconto dell'orrore: dai loro brevi interventi sono emerse le tipologie tipiche dei luoghi (boschi, cimiteri, spazi ristretti e male illuminati, cimiteri, cantine e soffitte) e le caratteristiche ambientali privilegiate (umidità, nebbia e in generale clima invernale, trasandatezza, rovina e abbandono degli spazi e degli edifici, ecc.). A questo proposito, si è sottolineata l'importanza di un'appropriata scelta lessicale (soprattutto dell'aggettivazione) e di un accurato impiego dei dati uditivi, visivi, olfattivi adatti a creare l'atmosfera di inquietudine e paura, la *suspense*.

Per sottolineare la natura funzionale della sequenza descrittiva rispetto a una futura eventuale narrazione (ricordiamo che questi materiali potranno essere ulteriormente sviluppati e utilizzati dalla classe con l'insegnante nell'ambito del laboratorio teatrale e dell'invenzione di una sceneggiatura per lo spettacolo in allestimento), è stato imposto un vincolo quantitativo, corrispondente a una lunghezza di circa 10-15 righe.

In secondo luogo è stata assegnata l'ideazione e descrizione di una creatura mostruosa, per la quale sono stati ugualmente forniti un vincolo, circa 15 righe, e una traccia:

- caratteristiche fisiche e sembianze (una creatura dall'aspetto umano ma deformato, oppure un animale enorme o fantastico, che assomma parti di animali diversi, o un'entità sovrumana, indefinita, fatta di luce o di suoni, urla, ecc.);
- particolari che incutono maggiormente paura (su cui soffermarsi);
- carattere, sentimenti e intenzioni da cui è animata;
- comportamento e azioni che compie.

Rispetto alla lezione precedente, il lavoro dei gruppi è proceduto in modo più lineare e maggiori sono state la collaborazione, l'assunzione di responsabilità e l'impegno da parte dei singoli membri. Solo in un gruppo uno studente non ha preso parte attiva allo svolgimento del compito, distraendosi e giocherellando (si tratta di uno studente con difficoltà di apprendimento pregresse, che mantiene in genere un approccio superficiale e immaturo nei confronti delle attività scolastiche): insieme all'insegnante di classe, si è cercato, con esito minimo, di richiamarlo all'attenzione e indurlo a partecipare in maniera più attiva. I gruppi hanno eseguito la consegna e rispettato i tempi previsti.

Dal punto di vista espressivo e linguistico, anche in questa occasione gli studenti hanno confermato le lacune indicate dalla docente e verificate durante le attività del presente percorso, non tanto in sede di invenzione o di scelta lessicale, quanto nell'organizzazione sintattica dei periodi, nell'uso di una punteggiatura adeguata e nella correttezza ortografica. Si forniscono i testi in allegato.¹¹

Lo studente cinese era assente.

Seconda ora

Durante l'ora successiva, nuovamente con l'intero gruppo classe, ci si è dedicati alla lettura e ad alcune riflessioni di carattere narratologico e contenutistico a proposito del brano *Salve, addio*, di Ray Bradbury, del quale erano stati assegnati la lettura espressiva individuale e lo svolgimento di tre degli esercizi proposti in calce dall'antologia. Dal momento che i tempi di attuazione del presente intervento didattico non hanno permesso l'inserzione dell'ultimo brano in programma (*La grotta degli Invisibili*, di Giovanni Del Ponte), per cui si era pensata una lettura drammatizzata, essa è stata effettuata su questo testo: sono state attribuite le parti, nove in tutto, agli studenti volontari, raccomandando attenzione negli inserimenti delle rispettive battute, specie in continuità con il racconto del narratore. L'attività è stata pensata sia per vivacizzare la lettura di un brano piuttosto lungo, linguisticamente non sempre facile e concettualmente piuttosto denso, sia in preparazione alla detta esperienza di teatralità, sia per migliorare l'espressività della lettura, in genere abbastanza piatta e monocorde. Nonostante la sostanziale riuscita, gli studenti hanno manifestato ancora evidenti difficoltà nella lettura, ancora carente in fatto di scorrevolezza e precisione. La successiva analisi del testo, condotta a voce, è stata svolta su quattro livelli.

1. La comprensione del contenuto, sulla scorta di domande-guida, per individuare la particolarità della situazione, i tempi, l'ambiente, le caratteristiche del personaggio, i sentimenti in gioco, ricorrendo anche a quanto appreso durante lo svolgimento degli esercizi proposti dal testo.

¹¹ Allegato 10.

2. La riflessione sul *corpus* lessicale del racconto, molto ricco (che avrebbe meritato tempi più dilatati e una maggiore possibilità di approfondimento) e giocato su numerose similitudini e metafore, individuate sul testo e spiegate.
3. L'analisi della struttura narrativa, caratterizzata da un intreccio reso particolarmente complesso dal frequente inserimento di *flash-backs*: si è proceduto a individuare i *flash-backs* e il loro contenuto, riflettendo nuovamente sulla funzione di questo elemento della strategia narrativa nell'economia del racconto del mistero e sui legami logici intercorrenti con il flusso progressivo della narrazione. In tal modo sono stati rinforzati i concetti di trama o *fabula*, intreccio, *flash-back*, anche in vista della verifica della prossima settimana, che ne richiede la conoscenza. Successivamente è stata individuata la corretta successione delle sequenze dell'intreccio, correggendo l'esercizio assegnato per casa, e a voce le stesse sono state riordinate secondo la trama, cioè rispettando l'ordine naturale, cronologico, degli eventi, facendo attenzione a distinguere gli eventi presenti da quelli del passato del protagonista.
4. La riflessione collettiva sul significato, sul messaggio, sull'intenzione comunicativa del racconto: come detto in precedenza, la qualità del brano non si esaurisce nell'appartenenza al genere del racconto del mistero (più che alle categorie individuate, infatti, sembra collocarsi nell'ambito del genere fantascientifico, con una dimensione psicologica) ed è stato scelto poiché, più che suscitare paura, favorisce la riflessione dei ragazzi su alcuni temi: in questo caso, infatti, il mistero è riferito all'identità del protagonista e al "sortilegio" che gli impedisce di crescere normalmente e condurre un'esistenza regolare, costringendolo per di più ad abbandonare ogni volta gli affetti delle persone che lo hanno accolto come un figlio e a inventarsi stratagemmi di sopravvivenza sempre nuovi. Com'era prevedibile, gli spunti offerti dal brano sono stati molteplici: la conversazione è stata condotta sul contrasto tra l'apparenza e la realtà, sul dissidio esistente tra il mondo interiore del protagonista e il suo aspetto fisico, sulle difficoltà di inserimento nella società dovute all'impossibilità di rispondere a determinate aspettative convenzionali e sulla conseguente discriminazione ed emarginazione di Willie, sulla drammatica accettazione, da parte del protagonista, della rinuncia a una vita piena e vera e, per contro, della condanna a interpretare un ruolo (quello del figlio adottivo, che rende felici le persone sole e le famiglie senza figli, costretto a giocare per sempre e a svolgere solo lavoretti di scarsa responsabilità). Com'è noto, Bradbury, l'autore del celeberrimo romanzo *Fahrenheit 451*, è uno dei più importanti scrittori

contemporanei, per ragazzi e non solo: la portata della sua vasta opera consiste soprattutto nella capacità di aver rivoluzionato il concetto di fantascienza, ponendo al centro di ogni sua opera l'esplorazione dell'animo umano, di cui scandaglia i sentimenti, i desideri, gli aspetti poetici e spirituali, con un'attenzione particolare alla società e alla denuncia di atteggiamenti intolleranti e discriminatori. Il cuore del racconto, tratto e ridotto da *Storie di giovani mostri*, è il desiderio umanissimo di vivere un'età che non è quella reale, per esempio quello dei bambini di diventare rapidamente adulti e degli adulti di tornare a essere bambini. Con gli studenti si è riflettuto sulle conseguenze che si verificherebbero nella loro vita concreta se una simile possibilità – restare bambini, senza responsabilità né preoccupazioni né attività faticose o impegni da rispettare – si concretizzasse. Gli interventi, non tutti pertinenti a causa della maturità che il tema richiede (Bradbury, infatti, è scrittore che si affronta soprattutto nella classe terza e necessita di una consapevolezza e una notevole capacità di astrazione e generalizzazione), hanno comunque portato alla conclusione che per vivere una vita sana, fisicamente e psicologicamente, piena e degna di essere vissuta occorre rispettare le fasi della propria crescita, liberandosi dalle illusioni, dalle scorciatoie di comodo e dagli ingannevoli modelli di una società (per esempio, televisiva) che indurrebbe invece a bruciare o anticipare le tappe. Un argomento, come si vede, particolarmente sentito e centrale nella vita degli studenti in fase pre-adolescenziale, uno strumento di introspezione importante per approfondire la consapevolezza di sé in contesti ambientali e familiari spesso difficili e poveri, materialmente e intellettualmente.

In previsione della prima delle due prove di verifica sommativa in programma, il cui svolgimento è previsto per la lezione successiva, sono stati ricordati agli studenti le caratteristiche e i contenuti della prova, prescrivendo il ripasso dei concetti presentati, in particolare quello di trama, intreccio, *flash-back*, *suspense*. D'accordo con l'insegnante di classe, si sono inoltre assegnate, in preparazione della medesima, due tra le esercitazioni proposte dall'antologia (pp. 218 e 219), che consistono, rispettivamente, in un testo *closed* di una scena di *suspense*, da completare con un elenco di parole ed espressioni date, e nella riscrittura di un breve brano, il cui intreccio è costruito con la tecnica della "scena iniziata", secondo la trama, cioè raccontando i fatti in ordine cronologico.

Lezione 7 (1 ora, giovedì 1 dicembre 2005)

Si è tenuta la prima delle due prove di verifica sommativa previste, per la descrizione delle quali si rimanda al capitolo dedicato alla verifica e valutazione

dei risultati. Prima dell'inizio, la tirocinante ha spiegato le consegne e illustrato sinteticamente l'attribuzione dei punteggi.

La prova si è svolta regolarmente: gli studenti hanno lavorato con grande attenzione, mantenendo il silenzio e la concentrazione ribaditi come necessari a un esito soddisfacente. In alcune occasioni la tirocinante è stata chiamata a chiarire alcuni passaggi dei quesiti e ha risposto solo alle domande tecniche, non riferite ai contenuti delle risposte né alla comprensione di elementi lessicali, la cui conoscenza costituiva parte integrante dello stesso *item*.

Data la lunghezza e la complessità della prova, sono stati concessi circa dieci minuti in aggiunta alla durata prevista.

Erano assenti due studenti, tra cui l'alunno cinese, al quale la prova personalizzata verrà somministrata durante la lezione successiva.

Lezione 8 (1 ora, sabato 3 dicembre 2005)

Si è tenuta la seconda delle due prove di verifica sommativa previste, per la descrizione della quale si rimanda nuovamente al capitolo dedicato alla verifica e valutazione dei risultati.

Prima dell'inizio, la tirocinante ha spiegato la consegna, richiamando i contenuti del brano oggetto della prima prova, e ha illustrato la traccia fornita agli studenti per l'ideazione e la stesura del testo. Poiché la produzione scritta rappresenta per gli studenti uno tra i compiti più complessi e temuti, e costituisce uno tra i più ambiziosi obiettivi di competenza della programmazione di Educazione linguistica in ogni ordine di scuola, la tirocinante si è preoccupata di rassicurarli e di ricordare alcune semplici regole, come l'assunzione di poche ma chiare idee di partenza, il controllo dell'esistenza dei nessi logici tra una sequenza e l'altra, l'attenzione a mantenere la coerenza del discorso rispetto alla situazione iniziale fornita e agli sviluppi successivi, la scelta di un lessico adeguato e ricco, la rilettura e revisione del testo sul piano della coesione testuale e della correttezza sintattica e ortografica.

La durata della prova è risultata di circa un'ora e mezza; la maggior parte degli studenti ha steso subito in bella copia il testo, alcuni hanno tracciato una scaletta o una mappa in brutta. Tutti hanno lavorato in silenzio e con impegno, cercando talora la conferma della tirocinante a proposito della bontà di un'idea o della correttezza di una forma linguistica. Nel complesso, gli studenti hanno eseguito la prova in autonomia.

Durante lo svolgimento, la tirocinante ha sottoposto la prova personalizzata allo studente cinese, che dopo la spiegazione iniziale ha completato gli esercizi previsti con una rapidità, una correttezza e un'autonomia superiori alle aspettative. Si è pertanto deciso di proporgli un'attività di produzione scritta, consistente nella riscrittura delle sequenze (ora coperte) del racconto a partire

dai disegni da lui realizzati e basandosi sulla propria comprensione e sul ricordo delle stesse.

Era assente una studentessa, alla quale la prova verrà sottoposta dall'insegnante in altro momento.

Verifica e valutazione

Lungi dal costituire soltanto la fase finale e culminante di un intervento didattico, o un adempimento poco calibrato da sottoporre agli studenti con malcelata insofferenza, o, peggio, uno strumento di giudizio prestazionale e morale, la verifica e la valutazione sostanziano l'intero percorso formativo e orientano entro una dimensione metacognitiva la progettazione e la prassi degli insegnanti. A maggior ragione nel ciclo della Scuola Secondaria di Primo grado, durante il quale alla scuola è assegnata, nei confronti dello studente, una precisa funzione educativa di orientamento e ausilio alla progressiva definizione dell'identità personale e, dal canto suo, lo studente necessita di sostegno, guida e riscontri continui nello sforzo di acquisire e impiegare consapevolmente e autonomamente competenze complesse. In questa direzione, dunque, l'azione valutativa non si limita a una funzione sommativa e certificativa, pure inderogabile, ma si insedia nel tessuto delle scelte, delle strategie, delle pratiche didattiche: si configura, cioè, come un'attribuzione di senso a ciò che si realizza e conquista a scuola, come l'individuazione e la ricerca di ciò che ha valore per la formazione della persona, come attività di pensiero funzionale alla regolazione, al cambiamento, alla crescita, allo sviluppo, non solo delle competenze rilevabili nell'allievo, ma anche dell'efficacia dell'insegnamento, nell'ottica di una didattica modificativa, e non meramente ratificativa, preposta al cambiamento dell'esistente.

Si tratta di una prospettiva che impiega numerose interventi di valutazione *in itinere* e modalità di verifica formativa, per valutare con strumenti diversificati e integrati non solo i risultati dell'apprendimento, il prodotto, ma anche i progetti (per esempio, gli interventi didattici) e i processi (le dinamiche dell'apprendimento, le relazioni, le capacità metacognitive); la valutazione assume in tal modo per l'insegnante una funzione regolativa, che tende al confronto delle idee, alla ricerca di conferme o falsificazioni delle proprie assunzioni concettuali, dell'adeguatezza degli obiettivi prefissati e delle metodologie impiegate per raggiungerli, funziona come raccolta di informazioni per decidere e agire nel futuro, permette di modificare e adattare percorsi differenziati.

La programmazione del Consiglio di Classe per la classe II B, riprendendo le indicazioni contenute nel P.O.F., stabilisce che la valutazione deve avvenire a diversi livelli collegiali e individuali sulla base delle osservazioni sistematiche dei processi di apprendimento e dei risultati delle verifiche periodiche di ogni disciplina, delle attività programmate e degli interventi realizzati, e riguardare i livelli di formazione e di preparazione culturale conseguiti in relazione agli Obiettivi specifici di apprendimento e agli Obiettivi formativi.

Inoltre, confermando quanto affermato sopra, collega strettamente la valutazione alle condizioni socio-ambientali di provenienza, alla necessaria

acquisizione di un patrimonio comune, al conseguimento di abilità, capacità e conoscenze indispensabili per l'inserimento senza difficoltà nelle classi successive, per il superamento dell'esame di licenza media e per una serena prosecuzione degli studi.

I docenti sono tenuti a osservare sistematicamente il comportamento sociale e cognitivo dei singoli alunni nella vita di classe, in modo da effettuare una valutazione di tipo formativo. Il processo di valutazione si propone, dunque, di considerare il livello di partenza, il comportamento, l'interesse, l'impegno personale, le capacità individuali, il possesso degli strumenti, il metodo di studio, la frequenza, il livello di maturazione raggiunto, i progressi compiuti rispetto al livello di partenza.

Per una corretta verifica e interpretazione di tali indicatori – si legge ancora nel P.O.F. - si comprende come non siano sufficienti, né metodologicamente corrette, le sole verifiche sommative, pure previste nel corso dell'anno scolastico: sebbene queste permettano l'accertamento degli obiettivi raggiunti e delle competenze acquisite al termine di un'unità didattica o di un modulo, operando un bilancio intermedio o conclusivo circa l'efficacia delle azioni intraprese e garantendo l'oggettività e la trasparenza degli esiti grazie alla dimensione collegiale, sono i numerosi interventi di valutazione *in itinere* a consentire la percezione sistematica dell'andamento e l'effettiva realizzazione di interventi migliorativi.

Aderendo alle strategie valutative della scuola, e in accordo con le scelte della docente accogliente, il presente intervento didattico prevede, pur nella sua brevità, numerose e differenziate occasioni di verifica, che rispondono a funzioni valutative differenti:

1. verifiche formali *in itinere*, con funzione formativa, in cui vengono valutati
 - ✓ le attività di comprensione e produzione svolte sul quaderno individualmente e a coppie;
 - ✓ gli elaborati prodotti individualmente e in gruppo durante le attività di scrittura creativa;
2. verifiche informali *in itinere*, con funzione formativa, in cui vengono valutati l'impegno nello svolgimento del lavoro individuale, il grado di attenzione e di partecipazione in ogni fase dell'attività, la capacità di porre domande pertinenti e intervenire alla costruzione collettiva del sapere con osservazioni e contributi significativi, in grado di far progredire e arricchire la conoscenza della classe;
3. verifica formale conclusiva, strutturata in due parti, con funzione sommativa.

A proposito del secondo punto, si osserva che non è certamente possibile la registrazione fiscale di tutti gli esiti, che concorrono piuttosto alla

composizione di un'idea complessiva dello stile apprenditivo dello studente e alla presa d'atto dell'andamento del processo. Per questo motivo la valutazione formativa *in itinere* si completa e trova compimento nella valutazione sommativa, riepilogativa degli obiettivi raggiunti e delle competenze acquisite al termine di un'unità didattica o di un modulo, che giunge nella fase matura di un programma di intervento, dopo gli eventuali aggiustamenti introdotti a seguito della valutazione formativa. In questa fase il taglio giocoforza soggettivo dell'osservazione sistematica individuale si modera con la trasparenza della comunicazione degli esiti, con la triangolazione dei punti di vista e delle metodologie, con la dimensione della collegialità dei docenti, con la condivisione dei criteri indicati nel P.O.F. e nella Programmazione dei Consigli di Classe, che non solo determinano la scansione periodica delle rilevazioni, ma predispongono anche griglie di parametri e criteri di misurazione dei dati e di valutazione degli stessi.

La valutazione finale consente inoltre di declinare individualmente i risultati e i progressi ottenuti mediante l'adozione di strategie di apprendimento cooperativo. La funzione del gruppo, o della coppia nel caso di *peer tutoring*, è infatti strumentale, e consiste nel mediare e favorire i processi di apprendimento dei singoli, valorizzando le personali attitudini e capacità e rispettando, in un'ottica di personalizzazione dell'insegnamento, le differenze individuali in termini di ritmi e stili di apprendimento. Dunque il lavoro del gruppo non è un fine, ma un mezzo, e la valutazione conclusiva opera un'integrazione tra i risultati ottenuti dallo studente all'interno del gruppo e gli esiti dell'apprendimento e dello studio individuale.

Si rimanda ai capitoli sulla progettazione dell'intervento didattico e sulla descrizione della sua realizzazione per tutto ciò che concerne le azioni di verifica formativa.

Le prove di verifica sommativa

La prova di verifica sommativa è distinta in due parti, che si è concordato di effettuare separatamente, dedicandovi un'ora ciascuna:

1. lettura individuale silenziosa, comprensione e analisi di un racconto di fantasmi fornito in copia (il brano individuato, di media complessità e portatore di un messaggio positivo, è *Ho bisogno di luce!*, di Ruth Manning-Sanders);¹
2. scrittura creativa: in riferimento al testo letto, si chiede di inventare un racconto diverso, a partire da una situazione data, seguendo una traccia di suggerimenti.²

Nel suo complesso, la prova rispetta dunque le indicazioni del P.O.F. e della Programmazione del Consiglio di classe, che ripartisce le modalità di

¹ Allegato 11.

² Allegato 12.

valutazione tra prove strutturate e oggettive (vero-falso, scelta multipla, integrazione e completamento, corrispondenza, espansione) e prove non strutturate (interrogazioni, varie produzioni scritte su traccia, riutilizzo delle funzioni, applicazioni di proprietà, relazioni e procedimenti, questionari a risposta aperta, relazioni, ricerche).

La prima prova di verifica sommativa: costruzione e analisi dei dati

La prova richiede di impiegare, coordinare e mobilitare parte delle conoscenze e abilità apprese in una situazione di *problem-solving* nuova e concreta, costituita dalla lettura e dalla comprensione di un brano non precedentemente noto. La tabella esplicita gli OSA verificati mediante la prova, declinati in sotto-obiettivi (criteri), e gli indicatori, cioè le evidenze osservabili che hanno consentito di dare degli obiettivi una definizione operativa.

Tabella 1

OSA	CRITERI	INDICATORI
Comprendere gli elementi essenziali del racconto del mistero	Individuare le relazioni trasversali del discorso, finalizzate alla creazione delle situazioni e dell'atmosfera topica del racconto del mistero	Sa individuare le relazioni di causa-effetto tra gli eventi nelle situazioni date
Individuare i personaggi principali, collegandoli alle loro azioni, e capire i tratti del loro carattere	Riconoscere il comportamento dell'aiutante	Sa riconoscere nel racconto dato il comportamento del personaggio con funzione di aiutante
Comprendere gli elementi essenziali del racconto del mistero	Individuare le caratteristiche dell'ambiente del racconto del mistero	Sa individuare e sintetizzare le caratteristiche dell'ambiente nel racconto dato
Comprendere gli elementi essenziali del racconto del mistero	Individuare gli indizi che creano un'atmosfera di <i>suspense</i>	Sa individuare nel racconto dato gli elementi inquietanti che creano un'atmosfera di <i>suspense</i>
Individuare i personaggi principali, collegandoli alle loro azioni, e capire i tratti del loro carattere	Comprendere il carattere dei personaggi e le relazioni che si instaurano tra loro attraverso le azioni e il comportamento	Sa individuare e descrivere il carattere dei personaggi del racconto dato attraverso il loro comportamento
Ricostruire la trama del racconto del mistero, individuando le sequenze principali	Riconoscere la conclusione e lo scioglimento della vicenda	Sa individuare correttamente la sequenza conclusiva del racconto dato e il suo contenuto
Individuare i personaggi principali, collegandoli alle loro azioni, e capire i tratti del loro carattere	Definire il carattere dei protagonisti	Sa individuare entro una serie aggettivale i tratti che definiscono il carattere dei protagonisti del racconto dato
Ricostruire la trama del racconto del mistero, individuando anticipazioni e <i>flash-backs</i>	Individuare la presenza e l'estensione di un <i>flash-back</i> nel racconto del mistero	Sa individuare nel racconto dato la presenza di un <i>flash-back</i> e delimitarne correttamente l'estensione, citandone l'inizio e la fine
Conoscere i principali elementi narrativi del racconto del mistero	Definire il concetto e la funzione del <i>flash-back</i>	Sa definire correttamente il concetto di <i>flash-back</i> e la sua funzione nell'intreccio del racconto del mistero

Conoscere e individuare nel testo i principali elementi narrativi del racconto del mistero	Individuare i momenti di <i>suspense</i> nel racconto del mistero	Sa individuare correttamente tutti i momenti di massima <i>suspense</i> nel racconto dato
Conoscere e individuare nel testo i principali elementi narrativi del racconto del mistero	Individuare la voce narrante e la tipologia di narratore	Sa individuare correttamente nel racconto dato la voce narrante e la tipologia di narratore
Comprendere il messaggio del racconto e riflettere sul contenuto rapportandolo al proprio vissuto esperienziale (questo obiettivo ha valenza non solo disciplinare, ma formativa)	Comprendere il messaggio implicito e lo scopo comunicativo del testo, esprimendo proprie riflessioni	Sa comprendere il messaggio implicito e lo scopo comunicativo del racconto dato, esprimendo proprie riflessioni plausibili e coerenti con il contenuto
Conoscere gli elementi narrativi del racconto del mistero	Conoscere i concetti di <i>fabula</i> e intreccio	Sa definire correttamente i concetti di <i>fabula</i> e intreccio

Per verificare il raggiungimento degli obiettivi specifici di apprendimento indicati, corrispondenti a una parte di quelli preposti all'Unità di Apprendimento nel suo complesso, è stata scelta, come detto, una prova di comprensione della lettura, in cui è stato chiesto agli studenti di leggere individualmente e silenziosamente un brano proposto dalla tirocinante, non noto, e di rispondere a una serie di domande volte a verificare non solo la comprensione del senso, ma anche la capacità di individuarvi i principali elementi narrativi caratterizzanti il genere e darne una definizione. A tale scopo non è stata ritenuta adeguata una prova oggettiva *tout court*, composta esclusivamente di item a scelta multipla, ma è stata confezionata una prova con caratteristiche metrologiche strutturate e semi-strutturate e differenti tipi di item:

- ✓ item con stimolo chiuso e risposta aperta, che si è provveduto a vincolare mediante la formulazione di risposte-criterio,
- ✓ item con stimolo chiuso e risposta chiusa (a scelta multipla e non),
- ✓ sistemazione di dati in tabella.

Questa tipologia di prova, caratterizzata dalla prevalenza di quesiti o stimoli che richiedono ai soggetti di progettare e formulare autonomamente le risposte rispettando vincoli prescrittivi che permettono il confronto con criteri di correzione predeterminati, oltre a possedere buone garanzie di validità e attendibilità, ha consentito di valutare le conoscenze possedute dagli studenti, richiedendo l'utilizzo della memoria rievocativa e non solo riconoscitiva, ma soprattutto capacità, abilità e competenze più complesse in situazione nuova (di comprensione dei periodi e delle definizioni contestuali, di individuazione di relazioni, di analisi, deduzione e induzione, di rilevazione di messaggi espliciti e impliciti dell'autore, di interpretazione critica).

Per lo studente cinese, risultato assai carente di abilità linguistiche strumentali di base, è stata predisposta una prova personalizzata, che si propone di

verificare obiettivi minimi, limitatamente alla competenza passiva della lingua italiana. Allo scopo di non penalizzare il ragazzo con una prova del tutto avulsa rispetto all'argomento dell'intervento didattico e al contenuto del racconto proposto ai compagni, e in accordo con le modalità impiegate per avvicinarlo ai testi letti e analizzati in classe (sintesi molto semplificate dei brani in oggetto, su cui è stato condotto un lavoro individualizzato di comprensione e arricchimento del lessico), la prova è stata costruita sullo stesso soggetto, ridotto a pochi pensieri assai semplificati sintatticamente e lessicalmente, che lo studente è chiamato a leggere e comprendere. L'avvenuta comprensione viene verificata mediante tre esercizi di tipo strutturato: illustrazione con un semplice disegno del contenuto o della situazione della frase, completamento di semplici frasi corrispondenti a quelle proposte nella sintesi, scelta sul tipo V/F tra due affermazioni, di cui si deve individuare quella corretta.³ Verrà lasciata allo studente la possibilità di effettuare la prova in due ore, cioè di completarla, a seconda del tempo a lui necessario, contestualmente alla seconda prova dei compagni. A seconda della difficoltà esperita nello svolgimento della prova, verrà valutata l'opportunità di somministrare allo studente un minimo esercizio di produzione scritta correlato al testo in questione.

Per lo svolgimento della prova è stato assegnato un tempo di 1 ora e 15 minuti, entro il quale tutti gli studenti hanno potuto condurla a termine.

Nella tabella seguente sono visualizzati gli indicatori già definiti, gli item corrispondenti e il relativo punteggio (*scoring*) assegnato sulla base delle risposte-criterio formulate in fase di costruzione della prova.

Si premette che, come previsto nel P.O.F. dell'istituto scolastico, la misurazione dei punteggi è avvenuta numericamente, in centesimi (variabili cardinali a intervalli), e l'espressione della valutazione mediante giudizio (variabile ordinale) che assegna lo studente a una fascia o categoria di profitto secondo la scala seguente: 100-95 → ottimo, 94-83 → distinto, 82-71 → buono, 70-60 → sufficiente, 59-45 → non sufficiente, 44-0 → gravemente insufficiente.

L'attribuzione dei punteggi è stata concordata con la docente accogliente: si è deciso di graduare il punteggio previsto per ogni item in base alla difficoltà, alla novità dell'argomento, al tempo dedicatovi in termini di spiegazione ed esercitazioni, al numero di abilità implicate, da 4 a un massimo di 10 punti (punteggio totale ottenibile: 100 punti); in alcuni casi il punteggio è stato calcolato, entro il *range* predefinito, in base all'adeguatezza e alla completezza delle risposte. Appare evidente, con significative ripercussioni sulla prova stessa e sulla valutazione, che la competenza verificata (comprensione del testo) è di natura tale da non potersi esaurire, né a livello di apprendimento né a livello di verifica, in una singola unità didattica, ma interessa un lungo arco di tempo e un'ampia porzione del curriculum di Educazione linguistica, con ingresso nel

³ Allegato 13.

Ciclo primario e conclusione nella Secondaria di secondo grado, a un coefficiente sempre maggiore di complessità e raffinatezza.

Ancora di concerto con la docente accogliente, pur rispettando i criteri sopra menzionati, si è cercato di non divaricare eccessivamente la forbice del punteggio tra gli item più semplici, relativi, per esempio, alla comprensione delle relazioni causa-effetto, alla descrizione dei personaggi e dell'ambiente o allo sviluppo delle sequenze, e quelli implicanti una migliore conoscenza lessicale o tali da richiedere di operare inferenze o presupporre la conoscenza degli elementi narrativi del genere testuale e l'abilità di individuarli nel racconto dato. In tal modo, specie considerando il livello della classe, piuttosto basso, si è inteso offrire la possibilità di raggiungere la sufficienza (fascia dai 60 ai 70 punti) anche agli studenti più svantaggiati e con difficoltà di apprendimento, salvaguardando il diritto degli studenti più competenti di ottenere comunque risultati eccellenti.

Tabella 2

INDICATORI	ITEM	PUNTEGGIO
Sa individuare le relazioni di causa-effetto tra gli eventi nelle situazioni date	1, 2: item con stimolo chiuso e risposta aperta ma vincolata	p. 4 (-1 per ogni elemento mancante nella risposta)
Sa riconoscere nel racconto dato il comportamento del personaggio con funzione di aiutante	3: item con stimolo chiuso e risposta chiusa (a scelta multipla)	p. 4
Sa individuare e sintetizzare le caratteristiche dell'ambiente nel racconto dato	4: item con stimolo aperto e risposta aperta ma vincolata	p. 5 (-1 se, definendo il palazzo <i>suntuoso</i> , manca l'avversativo <i>ma</i> ; -1 se mancano dei particolari)
Sa individuare nel racconto dato gli elementi inquietanti che creano un'atmosfera di <i>suspense</i>	5: item con stimolo aperto e risposta aperta ma vincolata	p. 5 (-1 per ogni elemento mancante)
Sa individuare e descrivere il carattere dei personaggi del racconto dato attraverso il loro comportamento	6, 7, 9, 10: item con stimolo aperto e risposta aperta ma vincolata 8: sistemazione di dati in tabella	6: p. 5; 7: p. 4; 9: p. 5; 10: p. 4; 8: p. 2,5 x 4 (il punteggio per ogni sezione della tabella si dimezza se la risposta è incompleta o per metà errata)
Sa individuare correttamente la sequenza conclusiva del racconto dato e il suo contenuto	11: item con stimolo aperto e risposta aperta ma vincolata	p. 5 (-1 per ogni elemento mancante o errato)
Sa individuare entro una serie aggettivale i tratti che definiscono il carattere dei protagonisti del racconto dato	12, 16: item con stimolo chiuso e risposta chiusa (a scelta multipla)	12: p. 6 per le tre risposte esatte, 4 per due, 2 per una sola; -1 per ogni risposta sbagliata 16: p. 5 per le due risposte corrette, 2,5 per una; -1 per ogni risposta errata
Sa individuare nel racconto dato la presenza di un <i>flash-back</i> e delimitarne correttamente l'estensione, citandone l'inizio e la fine	13 (prima parte): item con stimolo chiuso e risposta chiusa	p. 5 (punteggio dimezzato se sono errati l'inizio o la fine della citazione; p. 1 per la sola prima risposta esatta)
Sa definire correttamente il concetto di <i>flash-back</i> e la sua funzione nell'intreccio del racconto del mistero	13 (seconda parte): item con stimolo chiuso e risposta aperta ma vincolata	p. 5

Sa individuare correttamente tutti i momenti di massima <i>suspense</i> nel racconto dato	14: item con stimolo aperto e risposta aperta ma vincolata	p. 6 se ne vengono individuati almeno due, p. 4 per un momento individuato; - 2 per un momento errato
Sa individuare correttamente nel racconto dato la voce narrante e la tipologia di narratore	15: item con stimolo chiuso e risposta chiusa	p. 5
Sa comprendere il messaggio implicito e lo scopo comunicativo del racconto dato, esprimendo proprie riflessioni plausibili e coerenti con il contenuto	17: item con stimolo aperto e risposta aperta ma vincolata	p. fino a 7, a seconda della plausibilità e della completezza della risposta (si vedano le risposte-criterio)
Sa definire correttamente i concetti di <i>fabula</i> e intreccio	18: item con stimolo chiuso e risposta aperta ma vincolata	p. 6

Si precisa che, esulando dagli obiettivi specifici individuati per la verifica, non sono state valutate né l'ortografia né la competenza sintattica nello scritto.

Si veda in allegato⁴ la prova somministrata, con le risposte-criterio formulate per la correzione.

⁴ Allegato 14.

Analisi dei dati

Rispetto all'andamento pregresso della classe e al livello complessivo di profitto individuato in ingresso dall'insegnante, la prima prova di verifica ha restituito un quadro positivo e decisamente più incoraggiante della situazione dell'apprendimento, che si aggiunge al progressivo miglioramento dell'approccio alle attività scolastiche, dell'impegno e della partecipazione alle lezioni. Si allegano alcune prove, rappresentative delle diverse fasce di profitto.⁵

I risultati complessivi ottenuti dagli studenti possono essere così riassunti, esplicitando la traduzione dalla variabile cardinale a quella ordinale secondo i parametri sopra indicati:⁶

Tabella 3

punteggio e fascia di profitto corrispondente	n. studenti per fascia	punteggi individuali riportati	giudizi corrispondenti assegnati
0 - 44 → gravemente insufficiente	-	-	-
45 - 59 → non sufficiente	1	45,5	Non sufficiente
60 - 70 → sufficiente	3	63,25 67,25 69,25	Sufficiente Più che sufficiente Più che sufficiente
71 - 82 → buono	5	78,5 78,75 80,25 81 81,5	Più che buono Più che buono Più che buono Più che buono Più che buono
83 - 94 → distinto	9	84 84 86,5 87,75 89 91,25 91,5 92,5 94	Distinto Distinto Distinto Distinto Distinto + Più che distinto Più che distinto Più che distinto Quasi ottimo
95 - 100 → ottimo	-	-	-

Al fine di leggere, analizzare e interpretare efficacemente i risultati emersi dalla prova, si costruisce e fornisce di seguito una matrice di dati corrispondente ai punteggi ottenuti dai singoli studenti in ciascun item (punteggio grezzo).

⁵ Allegato 15.

⁶ D'accordo con la docente accogliente, la variabile cardinale (il punteggio in centesimi) è stata espressa in decimali, senza arrotondamento, mentre la variabile ordinale (il giudizio) è stata articolata, a seconda del punteggio ottenuto, in "più che sufficiente", "più che buono", "più che distinto" ecc., per valorizzare le differenze all'interno della fascia.

Tabella 4

studenti	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I4	I15	I16	I17	I18	p./100
A	4	4	4	5	4	5	4	10	5	4	3	6	10	6	5	5	4	6	94
B	4	4	4	5	4	5	4	10	5	4	5	6	7,5	6	5	5	3	6	92,5
C	4	4	4	5	5	5	4	10	5	4	4	6	7,5	6	4,5	2,5	5	6	91,5
D	4	4	4	5	4	5	4	8,75	5	4	5	5	7,5	6	5	5	5	5	91,25
E	4	4	4	5	5	0	4	10	5	4	5	5	6	6	5	5	6	6	89
F	4	4	4	4	4	5	4	8,75	5	4	3	6	6	4	5	5	7	5	87,75
G	4	4	4	5	5	5	4	10	5	4	4	6	5,5	6	5	5	3	2	86,5
H	3	3	4	5	5	0	4	10	5	4	4	6	7,5	6	5	2,5	4	6	84
I	4	4	4	5	4	5	4	10	5	4	4	3	7,5	6	2,5	5	3	4	84
J	4	4	4	5	5	5	4	10	5	0	4	6	7	4	5	2,5	3	4	81,5
K	4	0	4	4	0	5	4	10	5	3	4	6	7,5	4	5	2,5	7	6	81
L	4	3	4	4	5	5	4	8,75	5	4	3	4	4,5	6	5	5	3	3	80,25
M	4	3	4	4	4	5	4	8,75	5	4	4	4	5,5	6	2,5	5	3	3	78,75
N	4	3	4	5	5	0	4	10	5	4	5	6	4,5	2	5	5	4	3	78,5
O	4	4	4	0	5	5	2	6,25	5	4	4	6	1	4	0	5	7	3	69,25
P	4	3	4	5	3	0	4	7,5	5	4	5	4	2	2	2,5	2,5	7	3	67,5
Q	4	4	4	4	4	5	4	8,25	5	1	4	2	4,5	0	2,5	5	0	2	63,25
R	3	3	4	0	3	0	2	7,5	0	0	3	5	1	0	0	5	3	6	45,5
Σ	70	62	72	75	74	65	68	164,5	85	60	73	92	102,5	80	69,5	77,5	77	79	1446
p. max	72	72	72	90	90	90	72	180	90	72	90	108	180	108	90	90	126	108	1800

Legenda

A, B, ecc.: nome degli studenti, posti in ordine decrescente rispetto al punteggio complessivo in centesimi ottenuto

I1, I2, ecc.: punteggio ottenuto nel singolo item

Σ: somma algebrica dei dati di ciascuna colonna, cioè del punteggio complessivamente assegnato a ciascun item (marginale di colonna)

p. max: punteggio massimo complessivamente ottenibile per singolo item (colonna)

p./100: punteggio complessivo ottenuto da ogni singolo studente in centesimi

Analisi monovariata

Si prende in considerazione, in questa prima fase, la variabile cardinale relativa al punteggio complessivo ottenuto da ogni studente in centesimi (p./100).

Per descriverne la *distribuzione*, cioè vedere come si ripartiscono i casi del campione (i 18 studenti che hanno effettuato la prova standard) all'interno delle categorie della variabile, si procede al calcolo della *distribuzione di frequenza* della variabile. La variabile considerata, come detto, corrisponde a p./100. La tabella seguente riporta le frequenze semplici (il numero di casi in ciascuna categoria), le percentuali semplici (il numero di casi in ciascuna categoria rapportato al totale dei casi), le frequenze cumulate (il numero di casi che hanno sulla variabile il valore espresso da quella categoria o un valore inferiore) e le percentuali cumulate (il rapporto tra frequenza cumulata e numero dei casi).

Tabella 5

Punteggio grezzo	Frequenza semplice	Percentuale semplice	Frequenza cumulata	Percentuale cumulata	Diagramma a barre frequenza semplice
45.5	1	6%	1	6%	
63.25	1	6%	2	11%	
67.5	1	6%	3	17%	
69.25	1	6%	4	22%	
78.5	1	6%	5	28%	
78.75	1	6%	6	33%	
80.25	1	6%	7	39%	
81	1	6%	8	44%	
81.5	1	6%	9	50%	
84	2	11%	11	61%	
86.5	1	6%	12	67%	
87.75	1	6%	13	72%	
89	1	6%	14	78%	
91.25	1	6%	15	83%	
91.5	1	6%	16	89%	
92.5	1	6%	17	94%	
94	1	6%	18	100%	

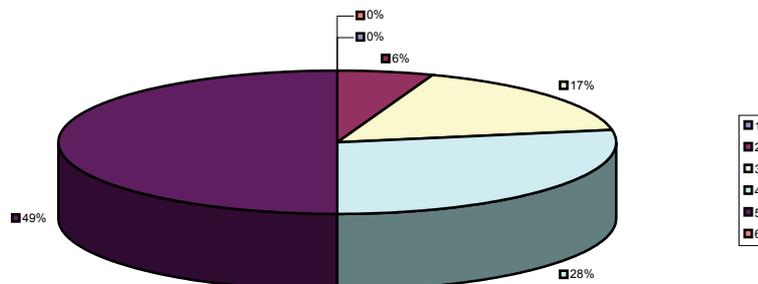
Per avere informazioni meglio leggibili e più utili, può essere interessante considerare le variabili ordinali riportate nella Tabella 3 e il numero di studenti di ciascuna fascia (colonna 2); in questo caso, la distribuzione di frequenza della variabile ottenuta corrisponde ai dati della Tabella 6, visualizzati nei Grafici 1, 2, 3.

Tabella 6

Fasce di profitto	frequenza semplice	frequenza cumulata	percentuale semplice	percentuale cumulata
0-44 gravemente insufficiente	0	0	0%	0%
45-59 non sufficiente	1	1	6%	6%
60-70 sufficiente	3	4	17%	22%
71-82 buono	5	9	28%	50%
83-94 distinto	9	18	50%	100%
95-100 ottimo	0	18	0%	100%

Grafico 1

percentuale semplice dei punteggi ottenuti entro le fasce di valutazione

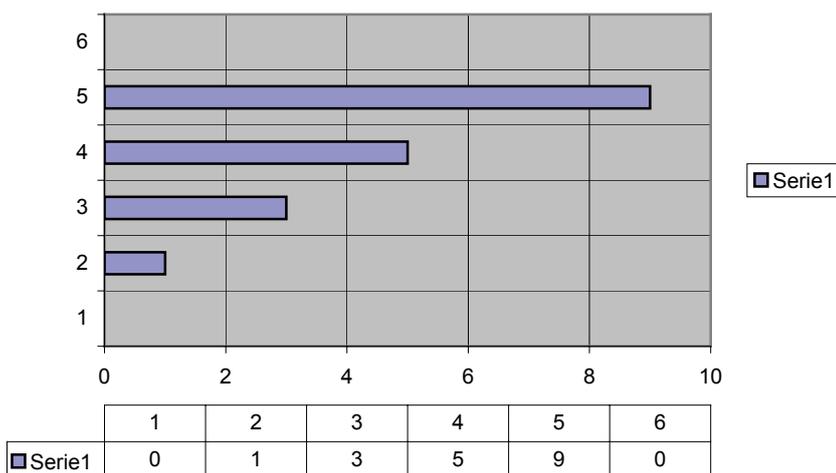


Legenda

- 1: 0-44 (gravemente insufficiente)
- 2: 45-59 (non sufficiente)
- 3: 60-70 (sufficiente)
- 4: 71-82 (buono)
- 5: 83-94 (distinto)
- 6: 95-100 (ottimo)

Grafico 2

frequenza semplice dei punteggi entro le fasce di valutazione



Legenda

Serie 1: numero studenti

Grafico 3



Legenda

Serie 1: numero studenti

Da questi dati emergono le seguenti considerazioni:

- ✓ 9 studenti, corrispondenti alla metà dei casi, hanno ottenuto un punteggio compreso tra 83 e 94 punti, corrispondente al giudizio “distinto”;
- ✓ l'altra metà dei casi è suddivisa, in ordine decrescente, tra il giudizio “buono” (28%), “sufficiente” (17%), “non sufficiente” (il 6%, corrispondente a 1 solo caso);
- ✓ nessun caso rientra nelle fasce estreme (“ottimo” e “gravemente insufficiente”), quindi si può affermare che non esistano, in relazione agli indicatori e criteri utilizzati per la costruzione della prova, gravi squilibri tra i livelli di profitto degli studenti, come conferma anche il successivo calcolo della varianza.

Si può successivamente procedere a descrivere la *localizzazione* della variabile dei punteggi ottenuti, cioè vedere attorno a quale punto è centrata la sua distribuzione, mediante il calcolo degli *indici di tendenza centrale*: la *moda*, la *mediana*, la *media aritmetica*.

Si definiscono in primo luogo gli indici posizionali, operazione che ha senso solo quando la variabile in esame è almeno categoriale ordinata (ordinale). La tabella seguente riporta i dati ordinati con il rispettivo centile (il numero indica il punto corrispondente alla riga a sinistra del dato nella cella della Tabella 7):

Tabella 7

Centile	0	6	11	17	22	28	33	39	44	50	56	61	67	72	78	83	89	94	100
Dato	45.5	63.25	67.5	69.25	78.5	78.75	80.25	81	81.5	84	84	86.5	87.75	89	91.25	91.5	92.5	94	

La *mediana* (variabile cardinale ordinata: punto che lascia alla sua sinistra e alla sua destra lo stesso numero di casi, cioè divide a metà la distribuzione ordinata) vale tra 81,5 e 84.

Si tratta di un dato ampiamente confortante, poiché il punteggio rientra nella fascia dei giudizi tra “buono” e “distinto”.

La *moda* (variabile cardinale non ordinata: categoria con la frequenza più alta) è 84.

La *media aritmetica* (variabile cardinale) è $\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{n} = 80,33$. Anche questo è un dato molto soddisfacente, poiché rientra, in direzione del limite superiore, nella fascia del giudizio “buono”. Ne deriva che 7 studenti sono al di sotto della media, 11 al di sopra.

Se si tornano a considerare le variabili ordinali, cioè i giudizi attribuiti ai punteggi in corrispondenza delle varie fasce, la *moda* è “distinto”, mentre la *mediana* è, come si vede, compresa tra i giudizi “buono” e “distinto”.

ns	s	s	s	b	b	b	b	b	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Calcolo della varianza

Terminata l'analisi della localizzazione dei dati quantitativi rilevati, si può procedere a descriverne l'*ampiezza*, cioè l'andamento, valutando se la distribuzione è concentrata attorno al suo punto centrale o si spalma lungo tutto l'asse delle ascisse. Questa operazione si compie mediante il calcolo degli *indici di dispersione*, detti anche *indici di variabilità*.

Differenza interquartile: è la distanza che intercorre tra il *primo quartile* (il punto che lascia alla sua sinistra il 25% della distribuzione ordinata dei soggetti) e il *terzo quartile* (il punto che lascia alla sua sinistra il 75% della distribuzione ordinata dei soggetti). In riferimento alla Tabella 4, dove i quartili sono evidenziati in giallo, il primo quartile Q1 vale 78.5, mentre il terzo quartile Q3 vale 89. La differenza interquartile Q3-Q1 vale 10.5.

Riferendoci invece alla variabile ordinale dei giudizi, si può più agevolmente constatare che la differenza interquartile, che va da “buono” a “distinto”, è minima, come si vede nella seguente distribuzione ordinata dei giudizi:

ns	s	s	s	b	b	b	b	b	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d
primo quartile = buono									terzo quartile = distinto										

Indici derivati dagli scarti dalla media: sono gli indici di dispersione più utilizzati per le variabili cardinali. Si procede quindi a individuare l'indice di devianza e l'indice di varianza.

Indice di devianza (sum of squares): è dato dalla somma degli scarti di ciascun soggetto dalla media, elevati al quadrato per evitare che gli scarti di segno negativo elidano quelli di segno positivo.

$$SS = \sum (X_i - \bar{X})^2 = 2574,7488$$

Indice di varianza: è dato dalla somma degli scarti di ciascun soggetto dalla media, elevati al quadrato e divisi per il numero totale dei casi:

$$s^2 = SS/n = 143,0416$$

Scarto tipo o scarto quadratico o deviazione standard: rappresenta la radice quadrata della media degli scarti di ciascun punto dalla media, elevati al quadrato e divisi per il numero dei casi:

$$s = \text{radq } s^2 = 11,96$$

Per capire se la dispersione dei dati sia alta o bassa, occorre rapportare lo scarto tipo alla media della distribuzione. Matematicamente questo dà origine all'indice denominato *coefficiente di variazione*:

$$CV = s/\bar{X} = 0,1488$$

Si può notare come tale coefficiente sia molto basso.

Infine, è possibile descriverne la forma, per capire se la distribuzione è alta o bassa, simmetrica o asimmetrica. Per le variabili cardinali, tale operazione si compie mediante il calcolo degli *indici di forma, asimmetria e curtosi*.

Indice di asimmetria: dà un'idea della simmetria o meno della distribuzione. Si ha un'asimmetria *positiva*, se la coda della distribuzione si trova verso i valori positivi dell'asse delle ascisse ($As < 0$), *negativa*, se la coda della distribuzione si trova verso i valori negativi ($As > 0$); se l'asimmetria è pari a 0, la distribuzione è simmetrica. Viene calcolato con la formula:

$$As = \frac{\sum z^3}{n} = 1,9128$$

dove z corrisponde al *punteggio standardizzato* (detto, appunto, *punteggio z*), ottenuto seguendo la formula:

$$z = \frac{X_i - \bar{X}}{s}$$

poiché è dato, per ciascun caso, dalla differenza tra il valore della variabile per il singolo soggetto e la media del gruppo, rapportata allo scarto tipo del gruppo. La distribuzione, come si vede, è asimmetrica positiva.

Indice di curtosi (kurtosis): consente di vedere se la distribuzione è più o meno piatta o appuntita. È dato dalla formula:

$$Cu = \frac{\sum (z^2)^2}{n} - 3 = 1,485 \quad Cu > 0$$

In riferimento alla *curva normale* (o distribuzione *gaussiana*), che ha come parametri la media, che ne definisce la posizione sull'asse delle ascisse, e lo scarto tipo, che ne definisce l'ampiezza, la distribuzione è in questo caso *leptocurtica*, poiché $Cu > 0$, cioè più alta della distribuzione normale avente la stessa media e lo stesso scarto tipo.

A questo punto è possibile descrivere la posizione dei singoli soggetti all'interno della distribuzione. Si rimanda alla Tabella 7, dove per descrivere la posizione dei singoli soggetti nella distribuzione sono stati utilizzati i centili, cioè punti che dividono la distribuzione in cento parti uguali. Per esempio, lo studente A si trova nel centile n. 94 dei punteggi della prova, mentre lo studente R si trova nel centile n. 0, dunque essi rappresentano rispettivamente l'estremo superiore e quello inferiore della competenza della classe verificata entro gli indicatori e i criteri adottati.

Nel caso, come questo, di variabile cardinale, è possibile definire la posizione degli allievi anche mediante il già citato *punteggio standardizzato* (*punteggio z*), dato per ciascun allievo da:

$$z = \frac{X_i - \bar{X}}{s}$$

I punteggi standardizzati indicano la posizione di un soggetto, relativamente ad una data variabile, all'interno di un gruppo (il campione considerato) sulla base della media e dello scarto tipo del gruppo stesso. Si procede a riorganizzare i dati, distribuendo i *punteggi z* calcolati su ciascun punto della distribuzione della variabile originaria (che è sempre p./100), nella *distribuzione standardizzata* della variabile della Tabella 8.

Tabella 8

Punteggio grezzo	Punto z	Punto C di Guilford	Punto pentenaria	Punto T	Punto L
94	1.14	7	D	61.4	7.7
92.5	1.02	7	D	60.2	7.5
91.5	0.93	7	D	59.3	7.4
91.25	0.91	7	D	59.1	7.4
89	0.72	6	D	57.2	7.1
87.75	0.62	6	D	56.2	6.9
86.5	0.52	6	D	55.2	6.8
84	0.31	6	C	53.1	6.5
84	0.31	6	C	53.1	6.5
81.5	0.1	5	C	51	6.1
81	0.06	5	C	50.6	6.1
80.25	-0.01	5	C	49.9	6
78.75	-0.13	5	C	48.7	5.8
78.5	-0.15	5	C	48.5	5.8
69.25	-0.93	3	B	40.7	4.6
67.5	-1.07	3	B	39.3	4.4
63.25	-1.43	2	B	35.7	3.9
45.5	-2.91	-	-	20.9	1.6

I *punteggi z* consentono un'analisi e una valutazione comparativa tra il punteggio del singolo studente e la media della classe e tra il singolo e gli altri studenti, poiché ricodificano le distanze tra singoli allievi e tra essi e la media della classe, non più nelle unità di misura originarie (i centesimi del punteggio complessivo ottenuto), ma in termini di quanti scarti tipo vi sono tra un punto e l'altro. Si intende che se lo studente ha un voto sopra la media della classe, avrà un *punteggio z* positivo (come i primi 11 studenti) e viceversa (come gli ultimi 7); quanto più è alto il *punteggio z* in valore assoluto, tanto più il singolo si discosta dalla media della classe, in positivo (come nel caso di A, che ha un *punteggio z* di + 1,14, cioè più di uno scarto tipo sopra la media) o in negativo (come R, che ha un *punteggio z* di - 2,91, cioè quasi tre scarti tipo sotto la media).

Si noti, infine, come tra il miglior punteggio della classe ($z=+1,14$) e il peggiore ($z=-2,91$) ci siano quasi due scarti tipo, anche se occorre precisare che il punteggio immediatamente successivo ($z=-1,43$), che dista dal precedente uno scarto tipo e mezzo, riduce la distanza a meno di uno scarto tipo. Dunque si può concludere che i livelli di profitto, almeno in questa fase dell'anno scolastico e relativamente alla prova in oggetto, siano abbastanza omogenei e tendano a valori medio-alti.

A conferma, si osservi la colonna dei Punti C di Guilford, ottenuti ricodificando i punteggi z nelle undici categorie della seguente tabella:

Tabella 9

Punto standardizzato	Punto C di Guilford
da -2,75 a -2,25	0
da -2,25 a -1,75	1
da -1,75 a -1,25	2
da -1,25 a -0,75	3
da -0,75 a -0,25	4
da -0,25 a 0,25	5
da 0,25 a 0,75	6
da 0,75 a 1,25	7
da 1,25 a 1,75	8
da 1,75 a 2,25	9
da 2,25 a 2,75	10

Come si vede nella Tabella 8, i risultati si distribuiscono entro cinque categorie contigue (manca solo il Punto 4), dal 7 al 2; il punteggio z più basso è escluso.

La Tabella 8 fornisce anche i punti della distribuzione pentenaria, ottenuti ricodificando i punteggi standardizzati nelle cinque categorie della seguente tabella:

Tabella 10

Punto standardizzato	Punto pentenaria
da -2,5 a -1,5	A
da -1,5 a -0,5	B
da -0,5 a 0,5	C
da 0,5 a 1,5	D
da 1,5 a 2,5	E

Come si vede nella Tabella 8, la distribuzione è limitata a tre, D, C e B.

Infine, sono stati calcolati i punti T, ottenuti traslando e dilatando i punteggi standardizzati con la formula $T=(z*10)+50$, in modo che la distribuzione dei punteggi assuma media uguale a 50 e scarto tipo uguale a 10, e i punti L, ottenuti traslando e dilatando i punteggi standardizzati con la formula $L=(z*1,5)+6$, in modo che la distribuzione dei punteggi assuma media 6 e scarto tipo pari a 1,5.

Analisi degli item

Si procede all'analisi degli item, indispensabile per testarne la capacità di discriminare tra gli studenti quelli che hanno acquisito le conoscenze e abilità previste negli obiettivi da quelli che non le possiedono, verificare l'efficacia della prova e apportare i correttivi adeguati. Nella tabella sono riportati i risultati.

Tabella 11

Indici	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	I18
ID	0,97	0,86	1	0,83	0,82	0,72	0,94	0,91	0,94	0,83	0,81	0,85	0,56	0,74	0,77	0,86	0,61	0,73
PD	0	0,20	0	0,39	0,20	0,80	0	0,20	0,20	0,55	0	0,39	0,95	0,69	0,88	0,8	0,95	0,95
IS	0	0	0	0,33	0	0,33	0	0,16	0,16	0,33	0	0,16	0,66	0,66	0,83	0	0,33	0,83
IA	0	0	0	0,27	0	0,23	0	0,14	0,15	0,27	0	0,13	0,36	0,48	0,63	0	0,20	0,60

Di ogni item sono stati calcolati i seguenti indici.

1. L'*indice di difficoltà*, dato dal rapporto tra i punti ottenuti da tutti gli studenti sull'item e il punteggio massimo ottenibile sullo stesso item; è un indice rovesciato, tanto più alto quanto più l'item è facile:

$$ID = \frac{P_{tot}}{P_{max}}$$

Varia da 0 (nessun candidato ha risposto in modo corretto, quindi l'item è troppo difficile) a 1 (tutti i candidati hanno risposto in modo corretto, quindi l'item è troppo facile).

Come si vede, quindici dei diciotto item possiedono un indice di difficoltà superiore a 0,70; I3 ha *ID* pari a 1, dunque è troppo facile; non a caso, gli item risultati più difficili sono I17 (comprensione del messaggio implicito dell'autore e interpretazione personale del contenuto del racconto) e I13 (definizione del concetto di *flash-back* e sua individuazione nel testo), non afferenti all'abilità di comprensione dei dati più espliciti. Nessun item è risultato eccessivamente difficile, come previsto in sede di preparazione della prova.

2. Il *potere discriminante*, dato dal prodotto tra il numero di risposte corrette date all'item (indicato con *E*) e il numero di risposte sbagliate date allo stesso item (indicato con *S*), rapportato alla metà del numero totale di risposte (*N*) elevato al quadrato:

$$PD = \frac{E \cdot S}{(N/2)^2}$$

Il valore va da 0 (tutti gli studenti hanno risposto in modo corretto o in modo errato all'item, quindi il valore discriminante è nullo) e 1 (metà degli studenti ha risposto in modo corretto e metà in modo errato, quindi il potere discriminante è massimo).

Per semplificare il calcolo di questo e dei successivi indici, è stata determinata, per ogni punteggio assegnato agli item, una soglia al di sopra della quale la risposta è considerata corretta e viceversa. Si intende corretta la risposta che soddisfa i parametri seguenti:

Tabella 12

punteggio massimo	punteggio accettabile per considerare la risposta corretta
4	≥ 2
5	≥ 3
6	≥ 4
7	≥ 5
10	≥ 7,5

Di conseguenza, si traducono i dati della Tabella 4, assegnando il valore 1 a ogni risposta risultata corretta e 0 a ogni risposta considerata errata; essa risulta modificata come segue:

Tabella 13

studenti	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	I18
A	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
B	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
C	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
E	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
F	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
G	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0
H	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1
I	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1
J	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1
K	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
L	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0
M	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0
N	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0
O	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0
P	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0
Q	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0
R	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1
Σ	18	17	18	16	17	13	18	17	17	15	18	16	7	14	12	13	7	11

Gli item I1, I3, I7 e I11 hanno *PD* uguale a 0, dunque non hanno potere discriminante; ugualmente piuttosto basso risulta il *PD* di I2, I8, I9 (0,2) e di I4 e I12 (0,39). Sono gli item relativi alla comprensione delle relazioni causa-effetto tra gli eventi e all'individuazione delle caratteristiche dei personaggi e

dell'ambiente, indicatori che non presuppongono conoscenze specifiche, ma abilità di comprensione semantica, lessicale, sintattica di base. Essi, dunque, costituiscono il livello minimo richiesto agli studenti.

Otto item, quasi la metà, possiedono un *PD* superiore a 0,5, risultando dunque piuttosto significativi; gli item I15 (0,88) e I13, I17 e I18 hanno un *PD* molto alto (0,95): si tratta, come precisato in precedenza, di item richiedenti conoscenze narratologiche specifiche e competenze critico-interpretative. Mi sembra di poter affermare che il *PD* sia equamente distribuito fra gli item dell'intera prova, in grado di discriminare e valorizzare il possesso di abilità e conoscenze complesse, senza penalizzare gli studenti per cui l'acquisizione si rivela ancora lacunosa e *in fieri*, ma in grado di raggiungere almeno una soglia minima di accettabilità della prestazione.

3. L'*indice di selettività*, dato dalla differenza tra il numero di risposte esatte date all'item da parte degli allievi con risultati migliori nell'intero test (N_m , convenzionalmente 1/3 del totale degli allievi, corrispondente al terzo che ha ottenuto il punteggio più alto, in questo caso gli studenti fino a F) e il numero totale di risposte esatte all'item dato dagli allievi che hanno ottenuto i risultati peggiori (N_p , convenzionalmente 1/3 del totale degli allievi, corrispondente al terzo che ha ottenuto il punteggio più basso, in questo caso gli studenti da M a R), rapportato al numero totale degli allievi (N) diviso 3:

$$IS = \frac{N_m - N_p}{N/3}$$

Varia tra -1 (gli studenti che hanno ottenuto il miglior punteggio nel test hanno risposto tutti in modo errato all'item in questione e viceversa, dunque gli item mancano di coerenza, poiché l'item discrimina esattamente al contrario di come dovrebbe fare: *selettività rovesciata*) e +1 (viceversa: gli item sono coerenti). Se vale 0 l'item non discrimina tra allievi più preparati e allievi meno preparati.

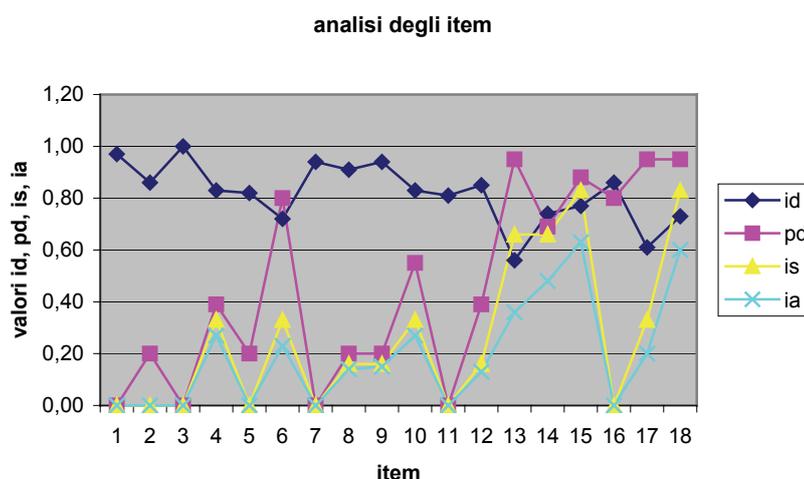
Risultano non discriminanti, dunque non selettivi, alcuni degli item già individuati in precedenza come tali; tutti gli altri sono comunque positivi e coerenti con il punteggio ottenuto dai singoli studenti nella prova: non si riscontra nessun caso di selettività rovesciata. Gli item I15 e I18 sono i più selettivi.

4. L'*indice di affidabilità* del test, dato dal prodotto dell'indice di difficoltà e dell'indice di selettività ($ID \cdot IS$). Più è alto e positivo,

più l'item è da considerarsi affidabile, cioè discriminante nel modo corretto tra allievi più preparati e allievi meno preparati. Coerentemente con quanto rilevato negli indici precedenti, la prova risulta avere complessivamente un indice di affidabilità piuttosto basso, che in soli due item supera il valore 0,6.

Si fornisce di seguito (Grafico 4) il grafico riassuntivo dell'andamento degli indici di discriminazione calcolati.

Grafico 4



5. La *correlazione tra item*, che fornisce un indice di coerenza tra le risposte agli item che dovrebbero rilevare la stessa conoscenza o abilità. Varia da -1 (tutti i candidati che hanno risposto in modo corretto al primo item hanno risposto in modo errato al secondo) e $+1$ (tutti i candidati che hanno risposto in modo corretto al primo item hanno risposto in modo corretto anche al secondo). Se il coefficiente è 0, tra gli item non c'è correlazione, sono indipendenti. È stata dunque ricavata la matrice di correlazione tra gli item, visualizzata in forma di prodotto cartesiano, inserendo la matrice di dati di Tabella 13 nel programma JsTest al sito www.far.unito.it/jstest. (Tabella 14).

Tabella 14

Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	1																	
2		1		-0.09	1	-0.15		-0.06	-0.06	-0.11		-0.09	-0.3	-0.13	-0.17	0.39	-0.3	-0.19
3																		
4		-0.09		1	-0.09	0.18		0.69	0.69	0.32		-0.12	0.28	0.24	0.5	-0.22	-0.08	0.08
5		1		-0.09	1	-0.15		-0.06	-0.06	-0.11		-0.09	-0.3	-0.13	-0.17	0.39	-0.3	-0.19
6		-0.15		0.18	-0.15	1		-0.15	0.39	0.06		-0.22	0.24	0.56	0.09	0.17	-0.01	0.01
7																		
8		-0.06		0.69	-0.06	-0.15		1	-0.06	-0.11		-0.09	0.19	-0.13	0.34	-0.15	-0.3	0.3
9		-0.06		0.69	-0.06	0.39		-0.06	1	0.54		-0.09	0.19	0.45	0.34	-0.15	0.19	-0.19
10		-0.11		0.32	-0.11	0.06		-0.11	0.54	1		0.32	0.36	0.48	0.32	0.06	0.36	-0.05
11																		
12		-0.09		-0.12	-0.09	-0.22		-0.09	-0.09	0.32		1	-0.08	0.24	0.5	-0.22	0.28	0.08
13		-0.3		0.28	-0.3	0.24		0.19	0.19	0.36		-0.08	1	0.43	0.32	-0.27	0.06	0.64
14		-0.13		0.24	-0.13	0.56		-0.13	0.45	0.48		0.24	0.43	1	0.47	-0.03	0.15	0.4
15		-0.17		0.5	-0.17	0.09		0.34	0.34	0.32		0.5	0.32	0.47	1	-0.18	0.08	0.4
16		0.39		-0.22	0.39	0.17		-0.15	-0.15	0.06		-0.22	-0.27	-0.03	-0.18	1	-0.27	-0.24
17		-0.3		-0.08	-0.3	-0.01		-0.3	0.19	0.36		0.28	0.06	0.15	0.08	-0.27	1	0.17
18		-0.19		0.08	-0.19	0.01		0.3	-0.19	-0.05		0.08	0.64	0.4	0.4	-0.24	0.17	1

Nel prodotto cartesiano *output* del programma JsTest si osserva l'assenza del dato *correlazione tra item* per tutte le coppie di item caratterizzate dall'aver almeno un componente con potere discriminante pari a zero. In assenza della formula esprime, per una data coppia di item, l'algoritmo di calcolo del dato *correlazione tra item*, e dovendosi basare unicamente sugli esiti della sua implementazione automatica realizzata dal software citato, viene da pensare che tale abbia forma fratta, con denominatore che si annulla per un valore nullo di potere discriminante. In tale ipotesi, infatti, la correlazione tra due item dei quali almeno uno abbia potere discriminante nullo sarebbe indeterminata.

Per quanto riguarda i dati disponibili, vengono evidenziati in arancio i valori negativi, che indicano una scarsa correlazione tra item, e in verde i valori superiori a 0,3, indicanti una correlazione almeno discreta tra gli item.

La seconda prova di verifica sommativa: costruzione e analisi dei dati

La seconda prova consiste nell'invenzione di un racconto di fantasmi a partire dal modello del testo letto per la prima prova. Inizialmente si era pensato di chiedere ai ragazzi di immaginare che al posto del fantasma del racconto ce ne fosse uno dalle caratteristiche opposte, cioè un personaggio cattivo e mostruoso, e di sviluppare lo svolgimento del racconto di conseguenza, in modo da cambiare il finale. Riflettendo con l'insegnante, anche in considerazione del livello della classe, ci si è persuasi che una consegna del genere si sarebbe rivelata troppo generica e avrebbe lasciato ai ragazzi un'eccessiva libertà di organizzazione del testo, con il rischio di disorientamento e cattiva riuscita del lavoro. Tenendo ferma l'intuizione iniziale, si è dunque deciso di strutturare maggiormente la proposta operativa, fornendo testualmente l'inizio del racconto e, per lo svolgimento, una traccia di suggerimenti da seguire passo passo. La prova richiede inoltre di inventare un titolo per il proprio racconto.

La valutazione dell'elaborato si attiene alla griglia per il giudizio della prova scritta di italiano utilizzata nella Scuola⁷ e considera i seguenti parametri: attinenza alla traccia (coerenza testuale), modalità di sviluppo (coesione testuale), competenza sintattica, lessico, correttezza ortografica.

Come previsto, la produzione scritta di un racconto si è rivelata una prova piuttosto complessa, nella quale gli studenti hanno rivelato numerose lacune, sotto certi aspetti superiori alle attese. L'ideazione e la stesura di una composizione scritta richiedono allo studente il possesso e mobilitazione integrata di un insieme di conoscenze, abilità e competenze difficili da gestire, per di più contemporaneamente: la competenza pragmatica, relativa allo scopo comunicativo del testo, all'individuazione del destinatario e alla chiarezza dell'espressione; la competenza ideativa, relativa alla coerenza e alla coesione testuale, all'organicità di elaborazione e sviluppo del racconto fino alla sua conclusione (in questo caso, la situazione iniziale era data e uguale per tutti), all'adeguatezza della caratterizzazione dei personaggi, dell'ambiente e dell'atmosfera; la competenza semantica, relativa alla qualità e all'impiego del lessico e all'uso di ripetizioni, perifrasi e sinonimi; la competenza sintattica e morfologica, specie in riferimento all'uso di tempi e modi verbali e all'impiego di aggettivi e pronomi anaforici; non ultima, la competenza ortografica.

Tali considerazioni, unitamente alla consapevolezza del livello piuttosto basso di partenza della classe, hanno motivato la scelta di fornire sia la situazione iniziale, specularmente opposta a quella del racconto noto, sia una traccia per la stesura, una guida che facilitasse la strutturazione del testo e nel contempo impedisse vistose incongruenze o salti logici. Proprio la presenza di uno schema preciso, a nostro avviso, ha permesso che gli elaborati fossero

⁷ Allegato 16.

sostanzialmente attinenti alla traccia proposta e, nonostante le differenze individuali, non troppo disarmonici o carenti nei contenuti.

Si riassume nella seguente tabella 15 l'esito della prova, precisando che la valutazione non è stata espressa in centesimi, ma direttamente con un giudizio descrittivo, formulato sulla base della correzione effettuata secondo i criteri della griglia di valutazione acclusa alla prova e conforme a quella in uso presso la Scuola:

Tabella 15

Giudizio	Numero allievi	Fascia di livello	Numero allievi	Percentuale
Distinto	1	Distinto	1	5 %
Più che buono	1	Buono	7	39 %
Buono +	5			
Buono	1			
Quasi buono	1	Sufficiente	7	39%
Più che sufficiente	3			
Sufficiente +	2			
Sufficiente	1	Non sufficiente	3	17%
Non pienamente suff.	2			
Non sufficiente	1			

Come si vede, nonostante il livello dei risultati si attesti su valori complessivamente inferiori, si individua una larga fascia, circa l'80% degli studenti, che ha ottenuto un esito soddisfacente o comunque al di sopra della soglia minima prevista per il raggiungimento degli obiettivi. Si allegano alcune prove, rappresentative delle diverse fasce di profitto.⁸

L'analisi critica dei risultati offre interessanti spunti a proposito dei seguenti parametri:

- ✓ attinenza dell'elaborato alla traccia: la traccia fornita contestualmente alla consegna, come detto, ha consentito agli studenti di produrre testi sostanzialmente coerenti; solo in un caso il testo è risultato carente nello sviluppo dei fatti e deficitario in alcune parti;
- ✓ modalità di sviluppo dell'elaborato: i testi che hanno ricevuto valutazioni tra il "più che sufficiente" e il "distinto" sono caratterizzati da una soddisfacente coesione testuale: lo sviluppo dei fatti e la conclusione del racconto, nonostante si siano mantenuti su intrecci piuttosto lineari (come peraltro era stato consigliato, per evitare eccessi ideativi difficili da governare in modo coerente e logicamente coeso), sono risultati abbastanza efficaci e organici, e in alcuni casi di portata abbastanza ampia; altrove, è mancato il rigore logico nell'ideazione e nella successione

⁸ Allegato 17.

delle sequenze, carenza che ha comportato la mancanza di nessi e motivazioni tra i fatti e alcune incongruenze;

- ✓ competenza sintattica: in generale, la costruzione dei periodi e delle frasi, l'uso delle congiunzioni coordinative e subordinanti, l'uso dei tempi e dei modi verbali, l'impiego di una punteggiatura efficace, la morfologia di verbi e pronomi personali, per non fare che alcuni esempi, si sono rivelati piuttosto insicuri e carenti, e si può affermare costituiscano una competenza non ancora raggiunta né padroneggiata, in alcuni casi neppure a livello minimo;
- ✓ lessico: il genere di appartenenza del racconto in oggetto presuppone l'impiego consapevole di un lessico appropriato e specifico; pur essendo più d'uno i testi dotati di una scelta lessicale abbastanza variata, non piattamente generica o ripetitiva, pochi hanno saputo sfruttare una nomenclatura o un'aggettivazione adeguata e specifica; alcuni lavori hanno denunciato un'errata conoscenza semantica di alcuni termini o espressioni idiomatiche, usati a sproposito;
- ✓ competenza ortografica: nonostante si presume debba essere ampiamente acquisita a partire dal precedente ordine di scuola e debba aver assunto caratteri di automatismo, la correttezza ortografica è risultata carente, in modo più o meno grave, in tutti gli elaborati, anche quelli dotati di una migliore ideazione dei contenuti o di una più accattivante scelta lessicale; gli errori sono frequentissimi e marchiani, in alcuni casi certo dovuti alla fretta o a una carenza attentiva, in altri, ci sembra, connaturati alla competenza (o incompetenza) linguistica del soggetto, poiché ripetuti per tutta la lunghezza del testo (per esempio, la mancata posizione degli accenti nelle voci verbali tronche che li richiedono); poiché l'acquisizione della correttezza ortografica è data come requisito, l'esito negativo in questo parametro, come in quello della competenza sintattica, è risultato penalizzante in termini di giudizio finale.

Un cenno a parte meritano la scelta dei contenuti e l'intonazione tragica assunta dall'intreccio negli elaborati: nonostante la situazione iniziale e le caratteristiche negative del fantasma tendessero a indirizzare naturalmente l'ideazione dello sviluppo verso soluzioni cruente, la presenza di azioni e dialoghi violenti e alterati è stata superiore alle previsioni.

Solo due testi hanno previsto un lieto fine, risolto sul pentimento e sulla redenzione del fantasma in un caso, sulla collaborazione dei protagonisti con il fantasma per la soluzione delle sue vicissitudini nell'altro. In tutti i rimanenti racconti, che costituiscono la maggioranza, il finale è funesto, sia che implichi la morte di alcuni o tutti i fratelli, in qualche caso della stessa madre, con la contestuale vittoria del fantasma (delle forze del male), sia che presupponga la salvezza di tutti i protagonisti, o di alcuni (in genere i membri più forti e adulti

della famiglia e la madre come istituzione), con la contestuale uccisione del fantasma. Nulla che scandalizzi, considerando il tenore di ciò che i *mass media*, televisione *in primis*, veicolano e di ciò che i ragazzini vedono regolarmente, il più delle volte senza la mediazione degli adulti (senza contare i casi, si spera rari ma certo esistenti, di violenza privata, non necessariamente fisica ma anche psicologica, subita direttamente o esperita indirettamente in famiglia): stupisce piuttosto, e preoccupa non poco, la domestichezza forse inconsapevole che i ragazzi hanno con la violenza delle parole, delle azioni, delle situazioni, delle scelte. Non che le fiabe classiche e tradizionalmente ammannite ai bambini come *exempla* didascalici di ingenuità e buoni sentimenti non sottendano, nello specifico delle funzioni agenti a livello narrativo e delle situazioni topiche, elementi di crudeltà, pericoli, forti allusioni alle zone più oscure dell'inconscio e alla presenza del diabolico. La differenza sembra consistere soprattutto nella mancanza, entro i racconti inventati attualmente dai ragazzini, e non solo da quelli della classe in questione, della sublimazione metaforica della violenza, che ora viene resa esplicita, appare generalizzata, ridotta alla nuda e gratuita materialità del gesto.

Riflessioni sui risultati dell'analisi dei dati e indicazioni per la programmazione successiva

Si intende concludere queste riflessioni sugli aspetti quantitativi e qualitativi degli esiti delle prove con alcune indicazioni di carattere generale sui successivi interventi di recupero delle lacune emerse e di incremento della motivazione.

L'analisi dei dati della prima prova ha permesso di individuare gli item troppo facili e poco discriminanti, che coincidono con la rilevazione delle conoscenze e delle abilità di base (obiettivi minimi); i criteri di attribuzione del punteggio, miranti a non differenziare troppo nettamente, a parità di correttezza della risposta, gli item più semplici da quelli più specifici e complessi, hanno probabilmente contribuito ad abbassare gli indici di selettività e affidabilità.

Verificato in tal modo con esito positivo il possesso degli obiettivi minimi, occorre incrementare il potere discriminante della prova, modificando e raffinando i quesiti sopra citati e aumentando il numero di quelli maggiormente idonei a evidenziare i diversi livelli di apprendimento, non solo delle conoscenze più semplici e delle abilità di base, ma anche delle conoscenze più specifiche (di tipo lessicale e testuale) e delle abilità più complesse (le capacità di comprensione di secondo livello: compiere inferenze, comprendere messaggi impliciti e scopi comunicativi di un testo, interpretare criticamente i dati, ecc.). Si sottolinea, inoltre, che la comprensione della lingua scritta, pure essenziale e imprescindibile, rappresenta solo una dimensione delle competenze linguistiche degli studenti entro il curriculum di Educazione linguistica. Per questo motivo, come precedentemente precisato, la prova in oggetto è stata integrata, al termine dell'intervento didattico, con una seconda prova di produzione scritta.

Le competenze accertate nell'ambito delle prove di comprensione della lettura e produzione scritta non scaturiscono dai contenuti né dalle attività del singolo

intervento didattico proposto dalla tirocinante ed esperito dagli studenti, ma costituiscono il traguardo di un prolungato, intenso, continuo apprendimento disciplinare specifico, inaugurato entro il curricolo della scuola primaria e progressivamente approfondito e perfezionato durante l'intera Scuola Secondaria (con appendici più o meno importanti nel corso degli studi universitari). Si tratta, in altre parole, di un apprendimento ricorsivo, che si costruisce ogni volta a partire dalla matrice cognitiva dello studente e dalle conoscenze e competenze pregresse, già acquisite, e vi innesta, ristrutturandole, le nuove e più affinate acquisizioni.

Non è dunque sufficiente, né coerente con la natura complessa delle competenze linguistiche di comprensione e produzione, un singolo o temporaneo provvedimento correttivo: i risultati soddisfacenti della prova di comprensione inducono a ripetere frequentemente tali esercizi, con una ricca scelta di testi di genere e scopo comunicativo differenti e servendosi di prove con caratteristiche metrologiche diverse (non solo oggettive), in concomitanza con l'approccio ai vari generi letterari previsti dalla programmazione.

Si forniscono di seguito, pertanto, alcune indicazioni per successivi interventi di approfondimento, ritenuti in questo caso più adeguati ed efficaci rispetto a un tradizionale recupero:

- ✓ indirizzare la scelta dei testi verso proposte qualitativamente elevate sotto il profilo letterario e motivanti nel contenuto, che stimolino la riflessione e l'interpretazione critica, in modo da rappresentare per lo studente uno strumento di confronto rispetto al proprio vissuto esperienziale e uno stimolo, un orientamento alla progressiva definizione della propria identità personale;
- ✓ approfondire, in sede operativa, le attività di comprensione del testo, in riferimento alla tipologia e al genere, ai livelli referenziale, inferenziale e interpretativo (privilegiando rispetto al primo quelli successivi), agli aspetti lessicali, semantici, strutturali (individuazione di *fabula* e intreccio, paragrafazione e sintesi delle sequenze);
- ✓ favorire la condivisione delle conoscenze, il confronto interpersonale e la costruzione collettiva del sapere incrementando i momenti dedicati alla discussione collettiva o alla riflessione su concetti e tematiche emersi dalla lettura di testi;
- ✓ impiegare, in sede di apprendimento ed esercitazione, modalità di lavoro cooperativo per piccoli gruppi, in modo da rispettare gli stili cognitivi individuali, valorizzare la diversità e ridurre lo svantaggio;
- ✓ sviluppare, privilegiando una didattica dell'errore che permetta una riflessione sulle proprie difficoltà e lacune senza demotivare lo studente, competenze metacognitive e capacità di autovalutazione, riferite, più che ai prodotti dell'apprendimento, ai processi cognitivi attivati (proponendo, per esempio, attività di auto-

correzione dei propri elaborati recanti la sola indicazione dell'errore da parte del docente, senza la menzione della soluzione corretta);

- ✓ indirizzare la propria progettazione, in una prospettiva di valutazione autentica, verso obiettivi di competenza e verso compiti di prestazione che stimolino negli studenti l'impiego di strategie di *problem-solving* e interessino globalmente la formazione dello studente: il confronto operativo con un testo, di differente tipologia e destinazione comunicativa, registro stilistico e genere, rappresenta una forma di apprendimento in situazione, concreto e ogni volta nuovo e stimolante.

Le più numerose difficoltà evidenziate dall'ideazione e stesura dei racconti richiedono, invece, una pratica frequente e una serie di esercitazioni mirate, anche di respiro più breve rispetto alla produzione integrale del testo; fra le molte possibili e consigliate:

- ✓ attività di manipolazione e riscrittura di parti di testo o testi dati;
- ✓ suddivisione di testi in sequenze, paragrafazione e sintesi (per il miglioramento della coesione logica);
- ✓ attività di strutturazione del testo, costruzione della scaletta, correzione e riorganizzazione di tracce, proprie o date, incongruenti;
- ✓ potenziamento delle attività di revisione del testo, individuazione delle lacune e delle inesattezze strutturali, sintattiche, semantiche;
- ✓ attività di arricchimento lessicale;
- ✓ esercizi di ripasso ortografico;
- ✓ attività di metacognizione volte a favorire la presa di coscienza dei processi cognitivi impiegati e il loro potenziamento e miglioramento.

Nell'immediato, d'accordo con il docente accogliente, si è consigliato agli studenti di rivedere la prova con l'insegnante, individuando i propri punti forti e le proprie carenze; riflettendo sulle correzioni proposte e trovandone altre possibili e personali; riscrivendo, infine, i testi in forma corretta.

Monitoraggio e autovalutazione

Il questionario per gli studenti

Al termine dell'intervento didattico è stato somministrato agli studenti il seguente questionario.

A te la parola: nel questionario che segue ti vengono rivolte alcune domande a proposito del tuo percorso di apprendimento sui *Racconti del mistero*. Con le tue risposte potrai esprimere la tua opinione sugli argomenti e le attività che ti sono state proposte e nello stesso tempo valutare l'interesse e l'impegno che hai dimostrato, i risultati che hai conseguito, le difficoltà che hai incontrato, i passi avanti che hai compiuto. Rispondi liberamente, dopo aver riflettuto.

1. L'argomento (*I racconti del mistero*) mi ha interessato



molto



abbastanza



poco



per niente

perché

.....

2. I brani proposti mi sono piaciuti



molto



abbastanza



poco



per niente

Mi è piaciuto di più il brano

Mi è piaciuto di meno il brano.....

3. Le spiegazioni sono state



semplici e chiare



complesse ma chiare



poco chiare



troppo difficili

4. Nell'affrontare questo argomento il mio impegno è stato



continuo e regolare, perché



discontinuo, perché



scarso, perché

5. Tra le attività che ho svolto, mi è piaciuto soprattutto (puoi indicare più di una scelta)



leggere e capire i testi con i compagni



inventare i racconti



descrivere ambienti e personaggi



riflettere sulle mie paure e disegnarle

e ho ottenuto i risultati migliori

6. Nell'esecuzione delle consegne e delle attività proposte



non ho incontrato alcuna difficoltà



ho incontrato qualche volta delle difficoltà, per esempio.....



ho incontrato molte difficoltà, soprattutto

7. Alla fine di questo percorso ho imparato:

8. Durante le attività svolte insieme e da solo, la tirocinante (puoi indicare più di una scelta)



mi ha aiutato a capire meglio



mi ha invogliato a partecipare con le mie idee



non mi ha aiutato



mi ha rimproverato senza ascoltarmi

9. Lavorare a coppie o in gruppo con i compagni è stato



utile e interessante, perché



divertente, diverso dal solito, perché



troppo faticoso e dispersivo, perché



stressante, da non ripetere, perché

10. Per aiutarmi a imparare di più si potrebbe

I risultati

Questionari consegnati	20
Questionari compilati e restituiti	20

1. L'argomento (*I racconti del mistero*) mi ha interessato

Molto	17
Abbastanza	2
Poco	-
Per niente	1

perché (in caso di risposta *molto*)

È stato semplice e divertente	2
Non sapere quello che succede e saperlo alla fine (<i>suspense</i>) è bellissimo	2
Volevo saperne di più	1
Mi appassiona e mi intriga il genere del mistero	6
Tutte le attività che ho svolto mi sono servite e ho imparato molte cose sul mistero	4
Mi ha coinvolto e sono riuscita a seguire molto volentieri	2
Sono state lezioni interessanti	2
Nessuna risposta	3

Alcuni studenti hanno indicato più motivazioni.

perché (in caso di risposta *abbastanza*)

Mi piacciono gli horror e i thriller	1
Certi racconti non li ho capiti	1

perché (nel caso della risposta *per niente*)

Secondo me non si può avere paura da un testo scritto	1
---	---

2. I brani proposti mi sono piaciuti

Molto	12
Abbastanza	6
Poco	1
Per niente	1

Mi è piaciuto di più il brano

<i>Harry</i>	14
<i>Che cosa vuole il gatto?</i>	2
<i>Ho bisogno di luce!</i>	4
<i>Salve, addio</i>	1
Nessuno (non mi è piaciuto nessun brano, perché l'obiettivo era la paura e non facevano per niente terrore)	1

Due studenti hanno indicato due opzioni.

Mi è piaciuto di meno il brano

<i>Salve, addio</i>	5
<i>Cosa vuole il gatto?</i>	7
<i>Ho bisogno di luce!</i>	2
<i>Harry</i>	1
Nessuno (mi sono piaciuti tutti)	3

3. Le spiegazioni sono state

semplici e chiare	14
complesse ma chiare	6
poco chiare	-
troppo difficili	-

4. Nell'affrontare questo argomento il mio impegno è stato

continuo e regolare	16
discontinuo	4
scarso	-

perché (in caso di risposta *continuo e regolare*)

Almeno ora, quando leggo quei libri, so quando c'è un <i>flash-back</i> , ecc.	1
Ho sempre fatto i compiti e ho capito bene i contenuti	1
Sono stato attento	1
Ho messo tutta la mia adeguata intelligenza	1
Mi piaceva cercare, raccontare, disegnare	1
Era molto divertente	1
L'argomento mi interessava molto e mi ha coinvolto	8
Nessuna motivazione espressa	2

perché (in caso di risposta *discontinuo*)

Non mi è piaciuto molto	1
Sono rimasta assente molte volte	1
Non capivo certe cose	1
Faccio sempre degli errori	1

5. Tra le attività che ho svolto, mi è piaciuto soprattutto (puoi indicare più di una scelta)

Leggere e capire i testi con i compagni	11
Inventare i racconti	10
Descrivere ambienti e personaggi	6
Riflettere sulle mie paure e disegnarle	12

Molti studenti hanno sfruttato la prevista possibilità di indicare più di una scelta; tre hanno indicato tutte le attività proposte.

e ho ottenuto i risultati migliori

Nel descrivere ambienti e personaggi	3
Quando ho parlato delle mie paure	5
Nell'inventare molte storie	7
Quando ho letto i brani	3
Quando ho fatto la prova di comprensione	1
In niente	1
Nessuna risposta	2

Anche in questo caso alcuni studenti hanno indicato più di un'attività.

6. Nell'esecuzione delle consegne e delle attività proposte

Non ho incontrato alcuna difficoltà	18
Ho incontrato qualche volta delle difficoltà (il testo del gatto non l'avevo capito)	1
Ho incontrato qualche volta delle difficoltà (nei testi di racconto)	1
Ho incontrato molte difficoltà	-

7. Alla fine di questo percorso ho imparato

Come inventare i racconti usando le regole e scrivere meglio	6
I termini e lo sviluppo del mistero (<i>flash-back</i> , intreccio, <i>fabula</i> , ecc.)	9
A scoprire le mie vere paure e ammetterle invece che nasconderle	5

Tante cose, come collaborare con i compagni ed essere più felice	2
Che è bello scoprire nuove cose e soprattutto i racconti <i>horror</i>	1
Che i racconti misteriosi non sono poi così male	1
Che un testo scritto non fa paura	1
A leggere e capire meglio i brani	3
A descrivere i personaggi e gli ambienti	2
Nessuna risposta	2

Molti studenti hanno date risposte multiple.

8. Durante le attività svolte insieme e da solo, la tirocinante

Mi ha aiutato a capire meglio	15
Mi ha invogliato a partecipare con le mie idee	12
Non mi ha aiutato	2
Mi ha rimproverato senza ascoltarmi	-

Molti studenti hanno sfruttato la prevista possibilità di indicare più di una scelta.

9. Lavorare a coppie o in gruppo con i compagni è stato

Utile e interessante	10
Divertente, diverso dal solito	10
Troppo faticoso e dispersivo	-
Stressante, da non ripetere	1

Uno studente ha indicato entrambe le prime due opzioni.

perché (nel caso della prima risposta)

I miei compagni sono simpatici	1
Non è bello essere in classe e non conoscere chi è vicino a noi	1
Nelle cose che non capivo mi aiutava il compagno	1
Ho detto le mie idee e il mio compagno le sue e poi le abbiamo confrontate	1
È stato divertente scambiare le idee con i miei compagni	1
Così posso capire i miei compagni su un altro punto di vista	1
Mi ha fatto imparare molto e mi ha anche insegnato molte cose	1
Si riusciva a produrre meglio perché si avevano più idee da collegare	1
Insieme si può fare di più	1

perché (nel caso della seconda risposta)

Con più idee si arriva a un tema o a un ragionamento più completo	1
Stare con i compagni è bello	1
I lavori di gruppo sono molto interessanti e meno faticosi perché ci si aiuta l'uno con l'altro	2
Di solito non si lavora a coppie ma da soli (noi lavoriamo poco in gruppo e a me piace moltissimo)	4
Abbiamo interagito insieme, abbiamo riso e abbiamo messo insieme molte idee	2

perché (nel caso dell'ultima risposta)

Io avevo lavorato con le femmine e pensavano solo alle cose femminili	1
---	---

10. Per aiutarmi a imparare di più si potrebbe (in generale)

Continuare per sempre fino alla fine dell'anno l'attività con la tirocinante	1
Lavorare tutti insieme, dividere le proprie conoscenze con gli altri	2
Fare di più questi lavori	1
Fare più testi scritti da soli o in compagnia	2
Ascoltare gli alunni	2
Aiutarmi a seguire senza restare indietro e spiegare con chiarezza, starmi più vicino e farmi capire di più il lavoro	2
Fare tanti paragoni con la vita di tutti i giorni	1
Restare così	1
Migliorare (?)	1
Nessuna risposta	7

Considerazioni

Le risposte al questionario¹ hanno confermato l'impressione positiva ricevuta durante lo svolgimento del percorso e in occasione delle prove di verifica: l'interesse e l'impegno dimostrati dagli studenti nei confronti sia dell'argomento scelto sia delle attività proposte sono stati più che soddisfacenti e in progressivo incremento rispetto alla situazione iniziale descritta dalla docente accogliente e rilevata all'esordio dell'anno scolastico.

Al di là del generale consenso, senza dubbio lusinghiero, manifestato nei confronti delle scelte didattiche, della qualità dei contenuti e della relazione instaurata con i ragazzi, dell'efficacia delle spiegazioni, mi sembra utile soffermarsi sui risultati della riflessione metacognitiva condotta dagli studenti a proposito del proprio approccio agli argomenti, alle esercitazioni e alle strategie impiegate. Nonostante la formulazione delle risposte riveli talora qualche incertezza logica o lacuna sintattica (che ho voluto mantenere integra, citando senza interventi migliorativi), emerge molto chiaramente il significato dei loro pensieri e delle loro convinzioni, non privi di consapevolezza, maturità e senso critico.

L'impegno, continuo e regolare per più dei tre quarti della classe, ha trovato motivazione nell'interesse suscitato dagli argomenti e nel relativo coinvolgimento, oltre che nel divertimento favorito dalle attività, nonostante le richieste non fossero superficiali ma mettessero in gioco competenze complesse; alcuni hanno sottolineato l'adeguatezza del proprio atteggiamento scolastico, concretizzatasi nel seguire con attenzione, eseguire i compiti regolarmente, capire i contenuti.

Tutte le attività esperite hanno ricevuto il favore degli studenti, che in alcuni casi hanno destinato la propria preferenza a tutte le tipologie di attività svolte: utili e interessanti, secondo le previsioni, la lettura e la comprensione dell'antologia di brani proposta, e soprattutto la riflessione condivisa sulle proprie paure – che conferma l'importanza dell'educazione all'affettività in età adolescenziale e in questo ordine di scuola; meno prevedibile, e perciò ancor più incoraggiante, la predilezione espressa per l'invenzione e la produzione di racconti, che ha appassionato anche gli studenti meno preparati, nonostante la complessità concettuale implicata e l'esito in molti casi ancora poco brillante della relativa prova di verifica. Evidentemente, la soddisfazione e il divertimento provati nel momento dell'invenzione dei racconti hanno favorito una percezione positiva molto forte della propria azione, nella direzione della propria autoefficacia, che non è stata smentita o indebolita neppure dai risultati oggettivi (si precisa, a tale proposito, che le prove sono state consegnate prima della somministrazione del questionario). Questo significa che gli studenti

¹ Si vedano gli originali all'Allegato 18.

possiedono da un lato la consapevolezza che la produzione scritta richiede competenze che si acquisiscono progressivamente lungo l'intero percorso di studi, come è stato spesso loro ribadito, e mantengono dall'altro la volontà e l'ottimismo di continuare ad applicarvisi, assecondando una motivazione intrinseca, al fine di ottenere in futuro risultati migliori. Lo testimoniano anche le risposte alla domanda 7. (*Alla fine di questo percorso ho imparato*): in 8 casi (circa la metà, dunque) gli studenti hanno identificato le proprie acquisizioni con le competenze relative alla produzione scritta e alle tecniche della narrazione e della descrizione. Significativo, in quest'ambito, l'alto numero di risposte (9) che hanno confermato l'apprendimento degli obiettivi specifici del percorso (elementi narrativi del genere testuale del mistero).

Indicazioni assai importanti provengono, poi, dalle risposte alla domanda 9., riferita alla percezione del processo apprenditivo e relazionale, oltre che dei risultati ottenuti, nell'ambito delle attività di apprendimento cooperativo. Sono emerse tutte le argomentazioni con cui didatticamente si sostiene l'efficacia metodologica di questa strategia, dal punto di vista sia cognitivo (l'interazione, il confronto con i compagni, la condivisione delle conoscenze hanno favorito l'apprendimento e migliorato la resa) sia relazionale (sono ritenute importanti la conoscenza dei compagni e la comprensione reciproca, anche secondo aspetti diversi dal consueto, oltre al mutuo aiuto) sia della riduzione dell'ansia da prestazione (lavorando insieme aumenta il divertimento e decresce la fatica). Gli insegnanti, me compresa, dovrebbero tener conto dell'importanza di tali percezioni e incrementare l'impiego delle strategie di cooperazione, di cui gli studenti hanno denunciato la frequenza ridotta: infatti, la collaborazione e l'interdipendenza positiva sono state suggerite come strategia migliorativa del rendimento in occasione dell'ultima domanda, che li interpellava richiedendo suggerimenti e proposte.

L'alto livello di competenza riflessiva implicato da quest'ultima spiega l'assenza di risposta in sette casi; negli altri, emergono la richiesta di maggior ascolto, di maggiore attenzione ai bisogni formativi e a tempi e modalità di apprendimento individuali, l'esigenza già menzionata dell'incremento delle attività di gruppo e di produzione scritta, la necessità di un collegamento più stretto con i vissuti concreti e quotidiani degli studenti.

Conclusioni provvisorie

La progettazione didattica e la riflessione metacognitiva *in itinere* costituiscono due momenti fondamentali dell'azione di insegnamento in quanto strumento di regolazione del processo formativo. Ciò che qualifica l'insegnante, per citare un'espressione di Habermas, è una *metaprofessionalità* intesa come capacità di riflettere e modificare costantemente la propria strategia educativa in rapporto a specifici contesti relazionali e apprenditivi; Schön¹ parla di "professionista riflessivo", a indicare la necessità di operare costantemente una "riflessione nel corso dell'azione", di esercitare una capacità riflessiva essenziale sia per l'analisi delle condizioni di partenza, al fine di individuare obiettivi coerenti con le potenzialità e gli stili cognitivi personali degli studenti e strutturare interventi didattici efficaci, sia per la progressiva valutazione dei processi in atto, al fine di rettificare opportunamente le linee del percorso progettato sulla base dei *feedbacks* raccolti durante la sua attuazione.

Al tempo stesso, la professione docente non implica solo tratti di conoscenza o riflessione consapevole, ma possiede anche aspetti impliciti o intuitivi del pensiero nell'azione: per questo motivo altri autori, come Atkinson e Claxton, propongono per l'insegnante il profilo di "professionista intuitivo", in grado di padroneggiare i fondamentali processi del pensiero intuitivo, che sottostà all'azione e alle rapide prese di decisione, della relazionalità tecnica, che permette di programmare l'apprendimento, del pensiero riflessivo, cruciale per imparare dall'esperienza e saperla valorizzare. Secondo l'analisi più recente di Perrenoud,² insegnare implica spesso "agire nell'urgenza, decidere nell'incertezza", trovarsi, nella situazione contingente, a dover scegliere la soluzione più opportuna, senza avere il tempo o la possibilità di valutare in modo più approfondito, reperire informazioni ulteriori, consultare strumenti di supporto: gli insegnanti migliori sanno impiegare "delle competenze che permettono di agire senza sapere, senza calcolare e ragionare su tutto, eppure con una certa efficacia nella gestione delle situazioni complesse".³

Se queste considerazioni sono vere per il docente titolare responsabile della propria classe, per il quale la conoscenza dei soggetti non si dà comunque in maniera definitiva, ma, mutando questi ed evolvendo, si acquisisce e affina di continuo, le capacità di progettazione, intuizione e riflessione si rivelano a maggior ragione cruciali in occasione dell'esperienza di tirocinio attivo, quando si è chiamati a prevedere contenuti, obiettivi, tempi, attività, strategie, metodi, strumenti valutativi nei confronti di una classe altrui, di cui si possiede una

¹ D. SCHÖN, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari, 1993.

² PH. PERRENOUD, *Sviluppare la pratica riflessiva nel mestiere dell'insegnante*, ESF, Parigi, 2001.

³ Queste considerazioni sono espresse in L. FISCHER, *op. cit.*, pp. 164-165.

conoscenza superficiale, limitata a un certo numero di ore di osservazione – assai ridotte nel caso in cui la classe su cui si opera non sia quella osservata l'anno precedente –, a segmenti disciplinari circoscritti e non sempre coincidenti con quelli all'interno dei quali si interviene, a periodi dell'anno scolastico e condizioni materiali e psico-fisiche anche molto distanti, e supportata dalla sola presentazione, più o meno approfondita ma certo indispensabile, del docente accogliente.

Ci si trova, inoltre, nell'obbligo di confrontarsi con alcune dinamiche organizzative, educative e relazionali peculiari della Scuola secondaria di primo grado, complicate e precisate dallo specifico contesto socio-culturale del territorio. Dal punto di vista didattico, le scelte metodologiche dell'insegnante di Scuola secondaria di primo grado rispondono alla necessità di mediare efficacemente tra le istanze di una programmazione eterogenea nei contenuti e ambiziosa negli obiettivi – quale è quella di Educazione linguistica – e la realtà complessa, spesso assai disorganica, delle classi, dove gli stili cognitivi e i bisogni degli studenti necessitano di soluzioni personalizzate di non facile gestione e le dinamiche relazionali assumono importanza prioritaria e risultano decisive per l'esito favorevole dei processi di apprendimento.

In sede di osservazione, sia lo scorso anno sia questo, ho potuto cogliere nelle docenti accoglienti la mia attività di tirocinio un'attenzione e una sensibilità particolari, e la volontà di orientare in tale direzione le proprie strategie didattiche, aggiornate, attente ai suggerimenti emersi in sede di ricerca e pronte a sperimentare soluzioni meno vincolate alla prassi tradizionale: esperienze di apprendimento cooperativo, apertura delle classi (favorita dalla ricezione e applicazione delle istanze prescritte dal Decreto Legislativo n. 59 del 19/02/2004 in merito alla flessibilità dell'organizzazione scolastica e all'attivazione di insegnamenti facoltativi), lezioni interattive e dialogate, attività laboratoriali, percorsi di metacognizione e autovalutazione, che in parte ho assimilato e messo in pratica, come detto nei capitoli precedenti, nell'ambito dell'intervento didattico effettuato.

Dal punto di vista relazionale, la qualità delle scelte educative e l'attenzione alle dinamiche interpersonali costituiscono nella Scuola secondaria di primo grado il centro di sintesi dell'azione del docente, che qualifica la propria relazione educativa con l'attuazione di interventi volti a favorire il dialogo tra gli studenti e l'interazione all'interno del gruppo, a creare un clima di classe positivo, aperto al confronto e orientato a maturare negli studenti atteggiamenti di autonomia e responsabilità, ad agevolare l'emersione della personalità originale di ciascuno, a garantire il rispetto delle norme comunitarie poste a fondamento della convivenza democratica, a potenziare sentimenti di rispetto reciproco e accettazione della diversità; la fase di crescita delicatissima che caratterizza gli alunni di questo grado di istruzione, il passaggio dalla pre-adolescenza all'adolescenza e i compiti di sviluppo circa la costruzione progressiva della propria identità, l'orientamento di sé all'interno della società degli adulti, l'esigenza e la conquista di livelli sempre maggiori di autonomia, richiedono all'insegnante precise competenze di tipo affettivo e relazionale, tali da

conferire a ogni esperienza di insegnamento/apprendimento caratteri di significatività, motivazione, mediazione e conforto.

Nel confrontarmi con la complessità degli elementi che entrano in gioco nella gestione educativa del *setting* di apprendimento della Scuola secondaria di primo grado, afferenti sia agli aspetti organizzativo-procedurali sia a quelli emotivo-relazionali, ho potuto utilmente avvalermi dell'esperienza e del *know how* professionale acquisiti durante gli anni di insegnamento nell'ambito della Scuola primaria. Nonostante che la fascia d'età degli alunni sia parzialmente distante, il livello di sviluppo psichico, affettivo e cognitivo possieda caratteri peculiari e il grado di socializzazione con gli adulti e il gruppo dei pari sia maggiormente vicino a quello familiare che non a modelli culturali generazionali più autonomi, il mandato istituzionale della scuola e del docente è lo stesso in entrambi i contesti: favorire la crescita mentale e sociale dell'individuo all'interno di una relazione significativa e reciproca, che lo rispetti nell'integrità e alterità della sua persona e faciliti l'apprendimento dall'esperienza e l'acquisizione di una cultura insieme intellettuale ed emozionale, accogliendo, mediando e bonificando i vissuti di angoscia, inadeguatezza e frustrazione che accompagnano l'incontro con gli oggetti della conoscenza.

A un docente di Scuola primaria, come a quello della Secondaria di primo grado, sono richiesti non soltanto, com'è deontologicamente dovuto, una solida competenza disciplinare e un sicuro possesso dei contenuti, ma anche, e direi soprattutto, particolari competenze di tipo didattico, metodologico, relazionale. Per di più, nel secondo dei casi, il carattere di relatività assegnato ai contenuti non ne svaluta il ruolo né il valore a beneficio esclusivo del metodo o dell'interazione, ma intende subordinarli alle esigenze formative di alunni adolescenti, condizionati in misura sempre crescente da difficoltà familiari e disagi emotivi, coinvolti e influenzati da stimoli e messaggi contraddittori provenienti dalle agenzie educative dell'extra-scuola, sempre meno educati all'impegno, alla costanza, alla responsabilità individuale; si tratta di bisogni che impongono all'insegnante una speciale attenzione da un lato all'attivazione di efficaci processi mentali e all'acquisizione di competenze ad ampio spettro, dall'altro alla crescita completa della persona.

Operare quotidianamente in classe mi permette di avere una buona conoscenza delle complesse dinamiche che si attivano in situazioni di apprendimento e di affinare progressivamente una particolare sensibilità strategica; questa mi ha consentito, anche in occasione della presente esperienza di tirocinio, di tradurre gli assunti teorici sopra formulati in concreti riscontri pratici: in sede di progettazione e di svolgimento del percorso didattico ho avuto ben presente, per esempio, l'importanza di privilegiare una dimensione interattiva della lezione, che rispetti la soggettività di chi apprende e promuova il coinvolgimento diretto degli allievi, di dosare opportunamente l'articolazione delle attività disciplinari in momenti didattici differenziati, in modo da alternare fasi di sforzo cognitivo intenso a fasi apparentemente informali di conversazione e ascolto, di attuare procedimenti euristici prevalenti rispetto alla

pura trasmissione di contenuti, di organizzare il gruppo classe in base alle attività previste, prevedendo lezioni dialogate, strategie di apprendimento cooperativo con la suddivisione in piccoli gruppi o a coppie, esercitazioni collettive, *brainstorming*, attività espressive, di ideare percorsi differenziati e assegnare alla valutazione una valenza soprattutto formativa.

Aver avuto la possibilità e il dovere di assimilare e attuare, almeno nell'ambito della progettazione didattica,⁴ alcune innovazioni di contenuto e di metodo della Legge di Riforma ha reso possibile un inserimento immediatamente operativo dell'intervento proposto entro il Piano di lavoro e la programmazione disciplinare ed educativa della docente accogliente; l'abitudine alla programmazione collegiale, infine, ha favorito con i colleghi una collaborazione proficua, aperta al dialogo, reciprocamente arricchente.

Mi è d'obbligo precisare che, al cospetto di una classe nota solo superficialmente e parzialmente, una delle principali difficoltà riscontrate in fase pre-attiva è stata precisamente quella di ipotizzare e progettare minutamente l'intervento didattico, in particolare di calibrare su parametri ancora non esperiti il livello di complessità delle proposte, l'estensione dei contenuti, l'organizzazione delle attività entro i tempi a disposizione, gli obiettivi, ipotizzando inoltre forme di personalizzazione.

I livelli di partenza della classe illustrati dalla docente accogliente e testimoniati, per esempio, dall'esito della Prova INVALSI dell'anno precedente, attestati su valori medio-bassi, unitamente alla qualità conflittuale, dispersiva e fondamentalmente immatura delle relazioni socio-affettive esistenti, mi hanno indotta a scegliere un argomento afferente alla narrazione, oggi impiegata in modo didatticamente assai efficace con funzione proiettiva dei propri vissuti e della propria identità personale, e a un genere testuale accattivante; a prevedere entro il percorso frequenti spazi per la discussione collettiva, l'espressione del proprio pensiero e la valorizzazione dell'altrui, la costruzione comune della conoscenza; a istituire collegamenti con le Educazioni trasversali previste dalle nuove *Indicazioni nazionali*, in particolare con l'Educazione all'affettività; a proporre strategie di cooperazione per potenziare l'apprendimento, realizzare forme di personalizzazione, migliorare le competenze sociali.

L'esperienza e i riscontri ricevuti *in itinere* hanno indirizzato positivamente e reso più sicure le mie scelte progettuali, non solo a priori, ma soprattutto durante l'attuazione del percorso: instauratosi con la classe, sin dall'inizio, un clima relazionale collaborativo che ha favorito la crescita dell'interesse nei confronti di quanto proposto e della motivazione alla partecipazione e all'impegno, è stato semplice procedere con i contenuti e le attività programmate per le singole lezioni. Si sono rese necessarie alcune modifiche, direi fisiologiche, scaturite dalla constatazione che le capacità di apprendimento

⁴ L'istituto scolastico in cui insegno ha recepito solo in parte, proprio come la Scuola presso la quale ho svolto l'intervento didattico di tirocinio attivo, le innovazioni della Riforma, accogliendo per il momento il dettato delle *Indicazioni nazionali*, ma non la definizione operativa del tutoraggio né quella del Portfolio delle competenze individuali.

degli studenti della Scuola secondaria di primo grado differiscono meno di quanto previsto da quelle degli alunni della Scuola primaria – essi manifestano, infatti, analoghe difficoltà nell’ambito della competenza passiva e attiva della lingua italiana e hanno bisogno di tempi ancora piuttosto lunghi per la comprensione delle spiegazioni, l’assimilazione dei concetti, lo svolgimento delle esercitazioni. Per questo motivo sono state cassate, rispetto all’intervento progettato, le attività di lettura, comprensione e manipolazione relative a due testi, e ridistribuite di conseguenza alcune *tranches* di lezione, nella convinzione, maturata durante l’azione in classe, che l’ampiezza delle proposte antologiche e la rappresentatività di queste rispetto ai generi del racconto del mistero fossero meno importanti degli approfondimenti, delle riflessioni e dei rinforzi richiesti dagli studenti più deboli, e dell’esigenza di raccogliere, interpretare, valorizzare e restituire in forma didatticamente efficace i suggerimenti, le proposte, i bisogni, le curiosità emerse durante il lavoro.

Nel corso dell’esperienza condotta insieme, durata circa due mesi, non certo per merito esclusivo della mia presenza, ma grazie a un processo di maturazione e affiatamento e all’azione costante esercitata in questa direzione dalla docente accogliente (e probabilmente da tutti gli insegnanti del Consiglio di Classe), la classe ha compiuto complessivamente grandi progressi, conquistando una maggiore consapevolezza nell’approccio alle attività scolastiche e incrementando i livelli di profitto, migliori di quelli del mese precedente, come confermano i risultati delle prove di verifica somministrate.⁵

L’impiego di strategie di apprendimento cooperativo, inoltre, ha stimolato i contatti e la conoscenza reciproci, e richiedendo la condivisione delle idee e la mutua collaborazione, ha favorito una maggiore capacità di ascolto, comprensione, interazione e tolleranza dell’altro. Nonostante permangano atteggiamenti non sempre corretti, forme di indisciplina, una generale tendenza alla chiassosità e scarsa capacità di controllare i propri comportamenti, l’indirizzo assunto da questi ragazzi, ai quali mi sono infine affezionata, lascia ben sperare per il proseguimento degli studi e il loro futuro, a favore del quale la scuola gioca un ruolo decisivo. Le risposte al questionario di monitoraggio e autovalutazione, pur nella loro semplicità, mi sembrano eloquenti.

Dedico l’ultima parte della presente relazione a stilare alcune sintetiche riflessioni sul percorso di formazione biennale esperito all’interno della S.I.S, premettendo che averlo vissuto in qualità di docente, di ruolo da circa dieci anni, sebbene a un grado di istruzione inferiore, ha permesso da un lato di introdurvi il portato di un’esperienza ricca e soddisfacente, rendendo più

⁵ A questo proposito, la docente accogliente ha insistito nel sottolineare come la mia valutazione delle prove, in particolare di quella di produzione scritta, assai delicata per i margini di discrezionalità che concede nonostante l’assunzione di una griglia di correzione, sia stata assolutamente in linea con la sua e, pur nell’ambito del miglioramento sopra menzionato, non abbia stravolto i livelli esistenti. A suo parere, pertanto, ho rivelato una buona capacità di valutazione, che ha avuto il merito di individuare e impiegare correttamente i criteri, giudicare processi e prodotti con un’ottica adeguata rispetto alla qualità attesa, fornire utili suggerimenti operativi per il recupero dell’errore.

agevoli alcuni compiti e traendone proporzionalmente beneficio per la mia parallela attività di insegnamento, e ha suscitato dall'altro, talora, una certa insofferenza per l'accumulo di proposte e pretese, forse eccessive nei confronti di chi ha da tempo superato un concorso pubblico per esami e titoli, e per la constatazione di alcune incongruenze intrinseche a livello didattico e organizzativo.

È addirittura pleonastico sottolineare come la complessità del compito istituzionale demandato oggi all'istituzione scolastica e le problematiche della società dell'informazione e della globalizzazione per l'inserimento proficuo nella quale la scuola ha il mandato di formare studenti competenti richiedano al docente una preparazione specifica che fino ad ora l'Università, per la Scuola secondaria, non ha previsto nel proprio curriculum disciplinare. Le competenze da impiegare operativamente e mobilitare in ambito didattico, specie entro la scuola dell'autonomia, sono tali e tante da giustificare l'istituzione di Scuole di specializzazione e formazione degli insegnanti, che si propongano di aumentare la qualità dell'offerta didattica evitando che i docenti acquisiscano la loro professionalità "sulla pelle" degli studenti o restino arroccati su tradizionali profili magistrali poco ricettivi nei confronti delle acquisizioni più aggiornate delle scienze dell'educazione. Mi riferisco, per fare solo alcuni esempi, alle competenze metodologiche necessarie per approntare e monitorare metacognitivamente situazioni di apprendimento idonee ed efficaci, stimolare negli studenti la capacità di imparare ad apprendere e individualizzare la propria azione didattica, alle competenze relazionali indispensabili per negoziare comuni obiettivi educativi con gli studenti e le famiglie, per socializzare gli studenti alla partecipazione democratica alla società, a partire dal rispetto delle regole comunitarie dell'ambiente scolastico, per operare collegialmente in sinergia con i colleghi e collaborare con la dirigenza, alle competenze docimologiche utili per sfruttare le occasioni di valutazione come verifica e *feedback* sull'efficacia del proprio insegnamento piuttosto che come momento selettivo o sanzionatorio nei confronti degli studenti, focalizzando l'attenzione sui processi piuttosto che sui prodotti.

Una formazione siffatta rappresenta senza dubbio un obiettivo ambizioso, che richiede l'esistenza e il buon funzionamento di una struttura molto complessa, che abbia chiarito, concordato e precisamente definito al proprio interno principi, linee d'azione, progetti didattici in una prospettiva equilibrata e concretamente proiettata verso la propria meta formativa. Sulla base della mia esperienza di formazione e crescita personale e professionale, caratterizzata dal contatto con contesti organizzativi, didattici e sociali nuovi, e del confronto istituibile tra le dinamiche concrete della prassi scolastica e l'impianto teorico fornito dai corsi trasversali e disciplinari, ho a tratti avvertito una sorta di scollamento tra l'area delle scienze dell'educazione e quella delle didattiche disciplinari, in alcuni casi ambedue distanti, in direzione opposta, dalla realtà scolastica esperita quotidianamente e in occasione delle esperienze di tirocinio.

L'elemento qualificante mi sembra invece risiedere proprio nel tirocinio e nella dimensione quantitativa e qualitativa assegnatagli entro il curriculum formativo

dello specializzando: la possibilità di essere inseriti, seppur per un periodo di tempo relativamente breve, nella realtà viva di un'istituzione scolastica consente non solo di conoscere direttamente le variabili complesse del suo funzionamento a tutti i livelli, ma anche di ripensare in modo critico le proprie convinzioni di natura pedagogica e didattica, il proprio statuto e la propria esperienza di docente. In qualità di insegnante della Scuola primaria, ho esercitato a mia volta la funzione di *tutor* nei confronti di studentesse della Facoltà di Scienze della Formazione primaria nell'ambito dei progetti di collaborazione tra gli Istituti scolastici e l'Università di Torino: in tutti i casi la presenza in classe e l'azione degli insegnanti in formazione si è rivelata reciprocamente proficua e stimolante, oltre che assai utile per gli allievi, che hanno potuto usufruire dei benefici pratici di una risorsa aggiuntiva, essere coinvolti in proposte diverse da quelle solitamente esperite e relazionarsi con una figura nuova, giovane, in genere piena di entusiasmo e collaborativa.

Per questo andrebbe potenziato e reso maggiormente proficuo quel raccordo tra Università e scuola che conferisce statuto epistemologico al tirocinio e dovrebbe permettere la creazione di un linguaggio comune in grado di sanare un'annosa spaccatura; fondamentali, in tal senso, mentori, guide e consiglieri esperti si sono rivelati da un lato i supervisori del tirocinio, dall'altro i docenti accoglienti, la cui professionalità e umanità risultano decisive per un'efficace riuscita dell'esperienza di tirocinio, significativa per la formazione dello specializzando, non intrusiva né dispersiva di tempo ed energie, ma utile a docenti e studenti. Le difficoltà spesso denunciate dalla SIS nel reperire docenti e istituti scolastici disponibili alla convenzione, verificatesi in parte anche nel mio caso, impongono forse una migliore definizione dello statuto di docente accogliente, a livello sia professionale sia economico, e un minimo riconoscimento dell'impegno che la funzione richiede: i docenti con cui ho effettuato la mia attività di tirocinio, pur riconoscendone la validità e l'esito reciprocamente gratificante, non hanno mancato di sottolineare l'incremento di responsabilità e impegno che essa comporta e di richiedere un più significativo raccordo tra le scuole, la SIS e l'Università.

Bibliografia

Saggi di psicopedagogia e didattica

- AA.VV., *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata*, Palumbo, Palermo, 1997
- D. AUSUBEL, *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano, 1995
- J. M. BARBIER, *La valutazione nel processo formativo*, Loescher, Torino, 1989
- G. BERTAGNA, *Le parole dell'essere: capacità e competenze*, in "Scuola e didattica", 1, XLVI, 2000
- G. BLANDINO, B. GRANIERI, *La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1995
- G. BLANDINO, B. GRANIERI, *Le risorse emotive nella scuola*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2002
- J. BRUNER, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, 2005
- P. CALIDONI, *Didattica come sapere professionale*, La Scuola, Brescia, 2000
- A. CALVANI, *Elementi di didattica*, Carocci, Roma, 2000
- M. CASTOLDI, *Il Portfolio nella scuola*, La Scuola, Brescia, 2005
- M. COMOGLIO, *Educare insegnando*, Las, Roma, 1998
- G. CHIARI, *Climi di classe e stili di insegnamento*, in E. MORGANI, A. RUSSO (a cura di), *L'educazione in sociologia*, CLUEB, Bologna, 1997
- D. CRISTANINI, *La progettazione didattica tra autonomia e riforma*, in "L'Educatore", 1, 2005
- G. DOMENICI, *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Bari, 2001
- L. FISCHER, *Sociologia della scuola*, Il Mulino, Bologna, 2003
- H. GARDNER, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano, 1993
- H. GARDNER, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987
- H. GARDNER, *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano, 1999
- D. W. JOHNSON, R. T. JOHNSON, E. J. HOLUBEC, *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento, 1996
- C. LANEVE, *Elementi di didattica generale*, La Scuola, Brescia, 1998
- M. MARTINELLI, *In gruppo si impara. Apprendimento cooperativo e personalizzazione dei processi didattici*, Sei, Torino, 2004
- M. MARTINELLI, *La personalizzazione didattica*, La Scuola, Brescia, 2004
- L. MASON, *Valutare a scuola*, CLEUP, Padova, 1996
- M. MAVIGLIA, *La competenza magistrale*, in "La vita scolastica", 7, 2005

- R. MORGESE, *La ricerca del senso*, in "La vita scolastica", 1, 2005
- J. NOVAK, *L'apprendimento significativo*, Erickson, Trento, 2003
- A. PALMONARI, *Gli adolescenti. Né adulti né bambini, alla ricerca della propria identità*, Il Mulino, Bologna, 2001
- M. PELLEREY, *Il portfolio formativo progressivo come strumento di valutazione delle competenze*, in "Orientamenti pedagogici", 5, 2000
- M. PELLEREY, *Le competenze e il Portfolio delle competenze individuali*, La Nuova Italia, Firenze, 2004
- M. PELLEREY, *Progettazione didattica*, Sei, Torino, 1983
- PH. PERRENOUD, *Sviluppare la pratica riflessiva nel mestiere dell'insegnante*, ESF, Parigi, 2001
- D. SCHÖN, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari, 1993
- S. SCRIBNER, *Lo studio dell'intelligenza al lavoro*, in C. PONTECORVO, A. M. AJELLO, C. ZUCCHERMAGLIO (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano, 1995
- R. TRINCHERO, *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano, 2002
- B. M. VARISCO, *Metodi e pratiche della valutazione*, Guerini e associati, Milano, 2000
- B. VARISCO, *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma, 2004

Saggi di didattica dell'italiano

- AA.VV., *La bella e la brutta. Il processo di scrittura nella scuola di base*, La Nuova Italia, Firenze, 1998
- AA.VV., *Scritture bambine*, Laterza, Bari, 1995
- A. BARTOLI LANGELI, *La scrittura dell'italiano*, Il Mulino, Bologna, 2000
- T. BAVARO, *La scrittura creativa - tutte le tecniche della narrazione*, Calderoni, Bologna, 1994
- M. BELOTTI (a cura di), *Pianeta lettura, riflessioni a più voci e proposte di intervento sulla pratica del leggere*, Editrice Bibliografica, Milano, 1999
- F. BERTONI, *Il testo a quattro mani. Per una teoria della lettura*, La Nuova Italia, Firenze, 1996
- S. BRUGNOLO, G. MOZZI, *Ricettario di scrittura creativa*, Zanichelli, Bologna, 2000
- A. CICALESSE, *Imparare a scrivere. Una guida teorico-pratica*, Carocci, Roma, 2001
- M. CORDA COSTA, A. VISALBERGHI, *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, La Nuova Italia, Firenze, 1995
- L. CORSI, A. PECORARO, E. VIRGILI, *La scrittura tra creatività e grammatica*, Sansoni, Firenze, 2001
- T. DE MAURO, *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire*, Editori Riuniti, Roma, 1989
- G. DE RIENZO, *Guida alla scrittura. Vademecum per aspiranti scrittori*, Bompiani, Milano, 1998
- R. DYNES, *Scrittura creativa in gruppo*, Erickson, Trento, 1996

Scuola Interateneo di Specializzazione per la formazione degli insegnanti della Scuola Secondaria SIS
La progettazione didattica alla luce delle nuove Indicazioni nazionali e delle esigenze di personalizzazione.
Un percorso di Educazione linguistica nella Scuola secondaria di primo grado

S. FORNASIERO, S. TAMIOZZO GOLDMANN, *Leggere. Come capire, studiare, apprezzare un testo*, Il Mulino, Bologna, 1999

F. GAUDIANO, *Manuale di scrittura creativa*, Editrice Nord, Milano, 1993

G. PITTANO, S. BERSANI, *L'Italiano. Le tecniche del parlare e dello scrivere*, Sonzogno, Milano, 1993

B. PITZORNO, *Manuale del giovane scrittore creativo*, Mondadori, Milano, 1996

G. RODARI, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino, 1997

M. T. SERAFINI, *Come si scrive*, Bompiani, Milano, 1992

Pubblcazioni impiegate per la progettazione e la realizzazione dell'intervento didattico

C. BORDONI, *La paura, il mistero, l'orrore dal romanzo storico a Stephen King*, Solfanelli, Chieti, 1989

R. DAHL (a cura di), *Il libro delle storie di fantasmi*, Salani, Milano, 2001

G. DEL PONTE, *Gli invisibili e la strega di Dark Falls*, Sperling & Kupfer, Milano, 2001

E. A. POE, *Racconti fantastici e del terrore*, Piemme, Casale Monferrato, 2000

G. SAMMITO (a cura di), *Storie di fantasmi*, EL, Trieste, 2000

R. ZORDAN (a cura di), *Appuntamento con il mistero e il terrore*, Sansoni, Milano, 2001

R. ZORDAN, *Il quadrato magico. Antologia per la scuola secondaria di primo grado*, Fabbri Editori, Milano, 2004

Manuale in adozione

P. ASSANDRI, E. MUTTI, *In volo 2*, Zanichelli, Bologna, 2004