

**SCUOLA INTERATENEIO DI SPECIALIZZAZIONE
PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI
DELLA SCUOLA SECONDARIA**

Relazione finale A050

**Funzioni convergenti nel mito degli eroi in un percorso
diacronico strutturato per una prima classe di un
Istituto tecnico**

Supervisore: Prof. Roberto Crosio

Tutor: Prof. ssa Vera Gonella

**Tirocinante: Maria Cristina Novarese
Matricola 267576**

Anno accademico 2005/2006

1. Le teorie di riferimento

1.1 Premessa e modello didattico-metodologico scelto come riferimento

L'intervento didattico di tirocinio attivo, realizzato presso l'Istituto tecnico statale commerciale e per geometri "G. A. Giobert" di Asti, è nato con la finalità di permettere agli studenti di accostarsi allo studio del mito come archetipo culturale, successivamente codificato e considerato una specifica tipologia testuale. La narrazione infatti si presenta come un valido strumento di formazione, offrendo la possibilità di mettere in dialogo persone distanti nello spazio e nel tempo, risultando perciò la pratica didattica¹ per eccellenza: per Bruner la narrazione permette la trasmissione e la condivisione di esperienze e di conoscenze. Il mito costituisce il punto di partenza per un'approfondita riflessione analitica a livello narratologico ed antropologico: potendo definirlo come "narrazione di una realtà primigenia, che viene raccontata per soddisfare profondi bisogni religiosi ed esigenze morali"², appare modello ed esperienza formativa e culturale per gli alunni.

M. L. Jori ha osservato che "soltanto la scuola, se si costituisce come laboratorio della formazione e riesce a coniugare in modo persuasivo passato e presente, può offrire agli studenti l'opportunità di misurarsi e di essere misurati secondo obiettivi di sapere e di saper fare adeguati al loro inserimento nella società contemporanea"³: se consideriamo a tal proposito i programmi ministeriali per gli Istituti tecnici per geometri⁴, è messo chiaramente in evidenza che tali esigenze trovano precise risposte nelle avvertenze anteposte alle singole discipline, leggendo le quali emerge distintamente che è compito dell'insegnante fornire gli strumenti adeguati al singolo studente per raggiungere la piena maturazione culturale. Riguardo ai programmi di Lingua e Lettere italiane e Storia⁵ è infatti detto esplicitamente che l'Istituto tecnico, che ha come fine principale la formazione di un esperto tecnico professionista, deve fornire, oltre all' "istruzione teorica e pratica necessaria all'esercizio della professione"⁶ un'adeguata preparazione umanistica⁷. Grazie ad essa lo studente può pervenire ad una delle molteplici finalità della scuola tecnica, ovvero "al conseguimento di una formazione culturale idonea a dare una complessiva maturità umana e a rendere illuminata e consapevole la stessa preparazione professionale"⁸: pertanto è indispensabile che gli alunni siano formati con una solida educazione in campo umanistico.

Partendo da tali presupposti, anche sulla base delle riflessioni con la *tutor* e di ciò che si legge nei programmi stessi, si è scelto di fornire contenuti e strumenti atti a far conoscere agli studenti in

¹ Cfr. L. CISOTTO, *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*, Carocci.

Per "didattica" si intende una comunicazione capace di trasformare. La trasformazione narrativa si presenta come scambio di conoscenze di provenienze diverse.

² Cfr. B. MALINOWSKI, *Myth in primitive Psychology*, Londra 1925.

³ Cfr. M. L. JORI, *Le regole del gioco nella didattica del Programma Brocca di letteratura italiana*, in A. PICCOLO, *La didattica della letteratura*, Torino IRSSAE Piemonte 1998, p. 53.

⁴ Cfr. *Istituti tecnici per geometri- Orari e programmi d'insegnamento* (D.P.R. 30 settembre 1961, n. 1922 e D.P.R. 1 maggio 1972, n. 825, Pirola editore, Milano 1981 e *I "progetti assistiti" dell'istruzione tecnica- Progetto Cinque* in Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, Roma 1991 (riguardo ai programmi di Lingua e Lettere italiane e Storia si rinvia alle indicazioni contenute nel D.P.R. 825 del 1 maggio 1972, poiché la commissione preposta a tale incarico non è riuscita ad elaborare "un piano di lavoro organico e coerente con lo spirito della sperimentazione in oggetto, per eccessiva difformità di pareri").

⁵ Cfr. *Istituti tecnici per geometri- Orari e programmi d'insegnamento*, cit, p. 7.

⁶ Cfr. *Istituti tecnici per geometri- Orari e programmi d'insegnamento*, cit, p. 7.

⁷ Tale presa di coscienza riabilita l'insegnamento-apprendimento delle discipline umanistiche (legate maggiormente alla sfera del "sapere" che a quella pratica del "fare") in scuole tecniche e professionali, nel cui piano di studio prevalgono evidentemente materie a carattere scientifico e pratico, più facilmente spendibili nel mondo del lavoro. Su questo argomento si rinvia anche a E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina editore, Milano 2000.

⁸ Cfr. *Istituti tecnici per geometri- Orari e programmi d'insegnamento*, cit, p. 7.

modo più approfondito grandi temi ed opere, per definizione, “classici”⁹. A tale scopo, quindi, è previsto nell’arco temporale del biennio, in ambito letterario, oltre all’essenziale rafforzamento della conoscenza delle strutture sintattiche e morfologiche della lingua italiana, uno studio sistematico ed approfondito degli autori del mondo contemporaneo e di quello classico attraverso “la lettura ed il commento critico di testi e brani significativi dei diversi periodi della nostra civiltà, anche in raccordo programmatico con altre discipline”¹⁰: i collegamenti interdisciplinari appaiono pertanto non solo auspicati, ma esplicitamente richiesti agli insegnanti, per poter integrare il sapere dei ragazzi e per fornire e garantire loro “una maggior organicità di cultura e una visione più unitaria e vasta dello svolgimento della civiltà”¹¹. Riferendoci quindi alle richieste ministeriali, che prospettano la conoscenza degli “aspetti notevoli della civiltà del mondo classico”¹², è stato pensato un ciclo di lezioni sul macroargomento “mito” attraverso letture antologiche, la visione di fonti iconografiche con *slides* esplicative e l’ascolto di brani tratti da opere musicali, con l’intento di far raggiungere agli studenti una conoscenza il più possibile chiara ed organica di questa tipologia testuale, al tempo stesso, creando occasioni per collegare il linguaggio verbale con linguaggi diversi¹³ ed offrendo strumenti critici di studio e di riflessione, atti a “indirizzare l’alunno verso un atteggiamento di consapevole maturità e di attitudine all’autoapprendimento”¹⁴. Pertanto, desiderando non limitare gli interventi a mere trasmissioni di contenuti, ma volendo “anche far crescere delle persone e svilupparne le peculiarità”¹⁵, il lavoro con gli studenti è stato orientato all’analisi, al commento e alla valutazione critica degli argomenti trattati, al fine di far conoscere, attraverso l’archetipo dell’ “eroe”, culture differenti dalla nostra (in parte, tuttavia, ancora assai attuali!) nella loro dimensione geografica e temporale. Nello specifico, uno dei principali obiettivi prefissati era quello di sviluppare negli alunni una capacità critica di astrazione e generalizzazione, tale che permettesse di ricavare dall’eterogeneità dei testi letterari letti, passando dal particolare all’universale, aspetti peculiari ed archetipici dell’ “eroe” in un’ottica dimensionale atemporale, costantemente valida nelle diverse culture e società.

Per raggiungere tali obiettivi, pur consapevole che le esigenze a cui il docente deve rispondere sono molteplici e che, quindi, è necessario riferirsi all’interazione tra modelli didattici diversi per “favorire il più largamente possibile l’incontro delle differenti matrici cognitive con il contenuto dell’apprendimento”¹⁶, ho individuato nella didattica “per concetti” un valido strumento per sviluppare la consapevolezza della necessità dell’interconnessione delle conoscenze¹⁷ e per far

⁹ Cfr. I. CALVINO, *Perché leggere i classici* di cui condivido l’affermazione secondo cui “il classico è un libro che non ha mai finito di dire quel che ha da dire” ed i libri “costituiscono una ricchezza non minore per chi riserba la fortuna di leggerli per la prima volta nelle condizioni migliori per gustarli”. Partendo da tali definizioni, si spiega la scelta di far conoscere il paradigma dell’eroe non solo nel mondo greco o latino, ma anche in quello medievale.

¹⁰ Cfr. I “progetti assistiti” dell’istruzione tecnica- Progetto Cinque in Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, Roma 1991, p. 28.

¹¹ Cfr. *Istituti tecnici per geometri- Orari e programmi d’insegnamento*, cit, p. 8. Viene richiesto agli insegnanti di prospettare assai frequentemente agli alunni adeguati riferimenti anche a quei settori del mondo culturale, il cui insegnamento non è previsto nei piani di studio degli Istituti tecnici (ad esempio, Storia dell’Arte). Tale riferimento è nuovamente citato nei programmi relativi alla sperimentazione del Progetto Cinque.

¹² Cfr. *Istituti tecnici per geometri- Orari e programmi d’insegnamento*, cit, p. 11.

¹³ Nell’ambito dell’interdisciplinarietà del sapere si ritiene didatticamente formativo, circa lo studio dell’Italiano, perseguire, laddove è possibile, un’interazione ed integrazione dei molteplici linguaggi (verbale, musicale, iconografico, cinematografico...).

¹⁴ Cfr. *Istituti tecnici per geometri- Orari e programmi d’insegnamento*, cit, p. 4 (Premessa).

¹⁵ Cfr. G. BLANDINO- B. GRANIERI, *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell’autonomia*, Raffaello Cortina editore, Milano 2002, p. 21.

¹⁶ M. PELLERÉY, *Progettazione didattica*, SEI, Torino 1994, p. 175.

¹⁷ Risulta necessario in ambito scolastico integrare i saperi e formare un pensiero critico ed una “conoscenza pertinente” (capace, cioè, di collocare l’informazione nel proprio contesto), laddove si registra frequentemente “un’inadeguatezza sempre più ampia, profonda e grave tra i nostri saperi disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline da una parte, e realtà o problemi sempre più pluridisciplinari, trasversali, multidimensionali, transnazionali, globali, planetari dall’altra”. Cfr. E. MORIN, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro* e Dispense del laboratorio di Didattica Generale SIS (Torino) *Strategie per affrontare la complessità a scuola*, a cura della Prof. ssa Donatella Platano, a.a. 2004/2005.

fronte alle implicazioni disciplinari e relazionali, con lo scopo di motivare gli alunni allo studio, in quanto essi stessi, attraverso i processi metacognitivi, sono creatori e trasmettitori di sapere¹⁸. Basandoci quindi sulla convinzione che non possono essere ottenuti risultati soddisfacenti senza che venga messo in atto un processo e al di fuori, o in assenza, di un significato delle azioni compiute per apprendere, si è optato per l'utilizzo delle mappe concettuali¹⁹, intese come mediatori iconici e strumenti di comunicazione culturale, per poter curare nello studente, oltre alla correttezza e alla proprietà di espressione orale, l'ordine del pensiero e l'organizzazione logica del discorso. Per ottenere ciò, ovvero la formazione di competenze²⁰ nei soggetti che apprendono, è tuttavia indispensabile che si realizzi un apprendimento di tipo "significativo"²¹. L'affermazione e la diffusione delle mappe concettuali, considerate strumento per facilitare l'insegnamento/apprendimento, è infatti legato ad un modello di apprendimento definibile, appunto, significativo e teorizzato dalla psicologia cognitivista²².

Partendo dal presupposto che "la struttura di un contenuto di apprendimento è data dai suoi concetti chiave, dai suoi principi organizzatori e dalle relazioni esistenti tra di essi"²³ e facendo riferimento alle teorie relative alla "matrice cognitiva"²⁴ dello studente, è possibile sostenere che esiste l'apprendimento, quando la struttura conoscitiva del discente incorpora il contenuto da apprendere con l'apporto dello stesso insegnante. In altri termini, come è stato sostenuto da D. Ausubel, lo studente per mezzo dell'interazione tra la propria struttura cognitiva e l'ambiente circostante crea conoscenza: tale interazione avviene mediante l'apprendimento significativo (al cui estremo opposto si trova quello meccanico), che riguarda il modo con cui la nuova conoscenza si collega e si relaziona ai concetti e alle altre abilità precedentemente acquisite. Per questo motivo, quindi, risulta indispensabile sapere quali sono queste conoscenze incorporate nella struttura conoscitiva preesistente, per poter collegare ad esse, non in modo isolato, il nuovo materiale da apprendere. Si spiega quindi anche la scelta di introdurre il ciclo di lezioni con la tecnica del *brainstorming*, per poter progettare interventi formativi capaci di incidere in modo efficace sulle matrici cognitive degli studenti. Riassumendo, poiché si ha come scopo la costruzione di un apprendimento di tipo significativo, che è sempre collegato ad una trasformazione attiva e dinamica della matrice cognitiva, è indispensabile per la sua realizzazione che

- gli studenti possiedano preventivamente informazioni da mettere in relazione con quanto è spiegato per realizzare la connessione tra la nuova conoscenza e la struttura conoscitiva esistente.

È auspicabile pertanto sostenere il principio dell'unitarietà del sapere realizzabile attraverso la collaborazione interdisciplinare.

¹⁸ L'attività di tirocinio è stata integrata da altre metodologie, a cui è stato dato spazio, quali, ad esempio, la didattica "per problemi".

¹⁹ Con tale termine si fa genericamente riferimento a "una qualsivoglia rappresentazione grafica di relazioni fra concetti". È possibile tuttavia distinguere tre microtipologie: le mappe cognitive che sono strumenti metacognitivi e diagnostici; le mappe mentali che sono strumenti diagnostici; le mappe strutturali che sono strumenti di comunicazione, verifica ed apprendimento. Cfr. l'articolo di M. Gineprini e M. Guastavigna *Mappe concettuali nella didattica*, presente sul sito www.pavonerisorse.to.it/cacrt/mappe/default.htm.

Cfr. a tal proposito anche L. MASON, *Valutare a scuola. Prodotti, processi, contesti dell'apprendimento*, Celid.

Dalle informazioni ricavate nelle ore di tirocinio osservativo ho saputo che agli studenti erano già state presentate alle Scuole medie mappe concettuali predefinite come schemi di lettura o di presentazione di un nuovo argomento.

²⁰ Obiettivo ultimo di ogni intervento formativo, proprio perché tale, è appunto, la formazione di specifiche competenze connesse con gli argomenti trattati. Cfr. C. COSTAMAGNA, *Mappe concettuali e apprendimento significativo*, (http://formare.erickson.it/archivio/aprile_04/costamagna.html).

²¹ Cfr. J. NOVAK, *L'apprendimento significativo- Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Erickson, Trento 2001 e M. PELLERÉY, *op. cit.*, pp. 168 e segg.

²² Cfr., ad esempio, D. AUSUBEL, *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano 1995, pp. 93-193.

²³ Cfr. M. PELLERÉY, *op. cit.*, p. 167.

²⁴ Per una sua definizione cfr. M. PELLERÉY, *op. cit.*, p. 166.

- il materiale fornito sia, perlomeno potenzialmente, significativo, cioè abbia una coerenza interna e sia rapportabile ad altre conoscenze.
- l'alunno, se motivato, scelga di mettere in relazione le nuove conoscenze con quelle già possedute, cosicché tale acquisizione sia investita di un significato psicologico.

1.2 Scelta delle modalità dell'intervento didattico e degli strumenti da privilegiare

Nell'ambito di questi specifici interventi didattici, considerate anche le caratteristiche della classe, è stato concordato con la docente accogliente di non servirsi esclusivamente della tradizionale lezione frontale, che si fonda principalmente sull'esposizione dei contenuti da parte del docente; è infatti stata preferita la lezione dialogica, meno passivizzante, grazie alla quale lo studente non è solo più un ascoltatore, ma è anche costruttore attivo di conoscenza. A questo tipo di strategia didattica è stata affiancata la presentazione dei contenuti per mezzo di *slides*, al fine di creare interesse, rinforzare conoscenze e competenze²⁵ e sintetizzare concetti. Servendomi di *Power point* ho proposto anche una mappa concettuale creata per recuperare ciò che era stato sino a quel momento studiato (processo di sintesi) e per far riflettere gli studenti sulla presenza dell'eroe nei racconti mitici. È stato quindi deciso di servirsi delle mappe concettuali nell'intervento attivo, poiché utili strumenti di osservazione, di stimolazione e di controllo dei processi di apprendimento (anche in sede di verifica diagnostica *in itinere*), nonché promotrici dell'apprendimento significativo. Riporto in tabella, schematicamente, i vantaggi²⁶ che derivano dal loro utilizzo:

Vantaggi per i docenti	Vantaggi per gli studenti
<ul style="list-style-type: none"> • Maggior facilità a cogliere la dimensione processuale dell'apprendimento. • Maggior facilità a rilevare i concetti che l'alunno ha strutturato in seguito all'esperienza. • Maggior facilità a comprendere i legami logici (temporali, causali...) fra i concetti espressi. • Maggior facilità a cogliere eventuali lacune, misconoscenze... 	<ul style="list-style-type: none"> • Potenziamento della gestione dei processi di pensiero. • Acquisizione di maggior consapevolezza e capacità di organizzazione del sapere. • Maggior capacità di rielaborazione delle conoscenze. • Maggior capacità a rilevare e a monitorare il proprio apprendimento, ai fini dell'autovalutazione.

L'uso delle mappe concettuali, valido strumento per migliorare la qualità e la quantità dell'apprendimento, quindi, permette agli alunni ed al docente di rielaborare, interpretare e trasmettere conoscenze, riflettendo sulla natura delle medesime e sulle relazioni che vi intercorrono. Infine, riguardo all'utilizzo che può essere fatto e che, nello specifico contesto, è stato effettivamente realizzato, le mappe concettuali svolgono una duplice funzione di mediazione e valutazione:

²⁵ Nello specifico, facilitare i collegamenti interdisciplinari.

²⁶ Sono tuttavia da tener presente, accanto agli aspetti evidentemente positivi, alcuni aspetti critici relativi all'utilizzo delle mappe concettuali, quali, ad esempio, la relatività delle medesime in quanto frutto dell'elaborazione personale, o i sistemi di codifica, poiché per costruire in modo efficace le mappe concettuali non si ha un unico riferimento di codificazione simbolica. Cfr. D. MACCARIO, *Insegnare/Apprendere con le mappe concettuali. Rappresentazione delle conoscenze e comunicazione formativa* in "Form@re-Newsletter per la formazione in rete" tratto dal portale internet della casa editrice Erickson (www.formare.erickson.it).

- In occasione del lavoro svolto la mappa concettuale è stata utilizzata come mediatore iconico didattico²⁷, non solo al fine di stimolare e facilitare i processi cognitivi (=l'avvicinamento progressivo tra il soggetto che apprende e l'oggetto di apprendimento, o "oggetto culturale"), ma anche quelli metacognitivi.
- La mappa concettuale è uno strumento-guida per il docente e per lo studente: al primo permette di monitorare l'efficacia del proprio insegnamento, identificando, ad esempio, i concetti problematici interpretati in modo errato e/o fuorviante, al secondo di avere una percezione grafica di rilevazione dell'apprendimento e di essere criticamente consapevole delle conoscenze acquisite.

Sulla base di tali elementi, in classe sono state proposte e commentate con gli allievi tre mappe, una cognitiva e le altre due concettuali: la prima è stata assegnata agli studenti compito a casa da realizzare singolarmente, la seconda, invece, è stata realizzata dall'insegnante e la terza infine è nata da una riflessione collettiva degli studenti in classe. È stato proposto l'esercizio individuale e, in un secondo momento, il medesimo lavoro, ma di gruppo, in quanto vi era lo scopo, da un lato, di far creare al singolo una mappa riferendosi ai propri processi logici e alla propria struttura conoscitiva (matrice cognitiva), e, dall'altro, di saperla rendere accessibile ai compagni e al docente in occasione della discussione in classe e di sviluppare la capacità di negoziarla "per condividere significati, poiché l'apprendimento è un processo di rielaborazione e cambiamento che si svolge insieme agli altri, che si deve necessariamente confrontare con la comunità di riferimento"²⁸.

Volendo creare una mappa concettuale relativa a questa specifica tipologia testuale, è fondamentale fornire agli studenti come "parole-concetto", da cui partire, i termini "mito" ed "eroe": secondo la definizione fornita da Gineprini e Guastavigna, il primo può essere identificato come "concetto-definizione", mentre il secondo come "concetto-persona"²⁹. Dopo aver scelto il "tema centrale", poiché i testi letterari forniti a lezione appaiono, generalmente, lunghi e per certi versi discretamente complessi, è necessario che gli alunni compiano alcune operazioni logiche durante la fase di rielaborazione e riflessione, al fine di ritrovare gli altri concetti chiave e "i principi contenuti nelle lezioni e nelle letture"³⁰. In particolare nel lavoro compiuto sono state utilizzate:

- La *sintesi*, al fine di semplificare le molteplici nozioni in una parola-concetto (ad esempio, nello specifico, le gesta straordinarie, le qualità fisiche e morali, la sfera divina...da cui possono essere ricavati e sottintesi ulteriori aspetti della configurazione dell'eroe).
- La *generalizzazione*, per trasformare casi particolari in affermazioni generali attraverso la parola-concetto (con gli studenti si è cercato di estrapolare dai testi letti gli elementi unificanti che caratterizzano i modelli presentati, al fine di ricostruire la valenza culturale dell'eroe in ogni tempo e luogo).

La costruzione della mappa concettuale è il risultato di un percorso di apprendimento svolto dagli studenti che parte da un'analisi individuale dei brani proposti e giunge ad un confronto ragionato, realizzato tramite il supporto e la mediazione dell'insegnante, che si configura come il risultato dell'integrazione tra la matrice cognitiva dei ragazzi e il contenuto dell'apprendimento, affinché quest'ultimo sia significativo e non meccanico e ripetitivo.

²⁷ Cfr. E. DAMIANO, *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando editore, Roma 1993, pp. 214 e segg.

Deve tuttavia essere chiaro che il mediatore iconico, mantenendo margini di vaghezza e plurivocità, ha necessità di essere affiancato dai mediatori simbolici, quali ad esempio i concetti: per Damiano vi è inoltre particolare affinità tra mediatori iconici e mediatori simbolici nel passaggio dalle immagini mentali ai costrutti semantici.

²⁸ Cfr. M. GINEPRINI- M. GUASTAVIGNA, *op. cit.*

²⁹ Cfr. M. GINEPRINI- M. GUASTAVIGNA, *op. cit.*, p. 10. Novak e Gowin, artefici del termine "mappa concettuale", si limitarono, invece, a riconoscere solo due differenti tipologie di concetto (il concetto-oggetto ed il concetto-evento).

³⁰ Cfr. J. NOVAK, *op. cit.*, p. 40 e segg.

La prima fase di questo processo consiste in un lavoro di analisi dei testi che sono stati precedentemente letti in classe: lo scopo è far emergere la capacità di astrazione dei ragazzi, cioè la capacità di individuare “funzioni” e quindi riscrivere il narrato a livello strutturale. A tal fine un valido strumento di analisi è costituito dalle “domande interne”, cioè una serie di domande che permettano di isolare ed estrarre le “funzioni portanti” della narrazione. Nel contesto delle lezioni proposte alla classe durante il tirocinio è stato assegnato agli studenti il compito di isolare la funzione dell’eroe, utilizzando il seguente schema di domande interne:

- Chi è il protagonista?
- Dove vive?
- Che cosa gli capita?
- Subisce un danno?
- Come reagisce?
- Come lo supera?
- Come va a finire?

Le domande sono state elaborate al fine di far emergere dalla narrazione alcuni aspetti che caratterizzano la funzione dell’eroe quali le imprese compiute, i contesti di azione, le tipologie di prove affrontate, i modi di superamento, gli esiti delle prove, ecc. Dall’analisi dei brani i ragazzi devono rilevare gli isomorfismi tra le varie azioni per delineare la funzione dell’eroe. L’individuazione di questi aspetti concorre al lavoro di concettualizzazione e astrazione che si concretizza nella realizzazione di una mappa cognitiva individuale.

L’insegnante quindi esamina i prodotti dei ragazzi e verifica la loro capacità di astrazione, frutto della struttura conoscitiva di ciascuno studente. E’ importante inoltre che i lavori degli allievi siano discussi e commentati insieme al docente in classe, al fine di realizzare un grafo di sintesi (mappa cognitiva comune) condiviso dagli studenti.

Terminata la costruzione della mappa di sintesi comune, sono intervenute mettendo ulteriormente in risalto alcuni nodi concettuali, al fine di approfondire la figura dell’eroe nei miti sino a quel momento trattati (Gilgamesh, Teseo ed Eracle) con l’interazione degli alunni attraverso la dialettica domande-risposte. La fondamentale collaborazione dei ragazzi, all’inizio da me sollecitata e poco dopo spontanea, ha reso possibile ottenere non solo un buon risultato, ma anche sviluppare un dibattito approfondito e costruttivo, che ha permesso di riprendere, ribadire e chiarificare concetti enunciati nelle precedenti lezioni. Questa lezione è stata pensata infatti come momento di ripasso delle conoscenze sinora acquisite e di misurazione delle competenze necessarie a realizzare tale esercizio. Tale intervento ha infatti consentito di stimolare una nuova riflessione ragionata degli studenti con la mediazione della stessa tirocinante.

Nel percorso compiuto, passando da una mappa cognitiva ad una concettuale, non si è tuttavia prestata attenzione solamente alla concettualizzazione della figura paradigmatica dell’eroe, ma si è cercato di potenziare la sfera lessicale portando i ragazzi non più a servirsi del linguaggio spontaneo (proprio della mappa cognitiva), ma a padroneggiare un linguaggio più formale legato ai processi di astrazione³¹.

Tale strumento ha inoltre permesso di mettere in comune e costruire in modo sempre più specifico ed analitico la conoscenza attraverso la discussione in classe, laddove, seguendo le indicazioni della Pontecorvo³², si crea una modalità di tipo oppositivo-argomentativo apportando elementi nuovi e problematizzando: considerata la discussione un dibattito, si è cercato di rendere tale opposizione produttiva, per creare processi cognitivi che permettono di sviluppare non solo conoscenze

³¹ Cfr. a tal proposito L. FISCHER, *Sociologia della scuola*, Il Mulino, Bologna 2002, p. 128 e segg.

³² Cfr. C. PONTECORVO, A.M. AJELLO, C. ZUCCHERMAGLIO, *Discutendo si impara*, Carocci.

pertinenti nei singoli, ma anche una conoscenza condivisa³³. La discussione, quindi, è strumento di maturazione e di apprendimento se l'insegnante "accetta/utilizza, con il contributo, anche la prospettiva che l'allievo porta nel compito"³⁴.

L'obiettivo ultimo è quello di evidenziare gli elementi di convergenza delle varie opere proposte non solo attraverso la lettura dei testi, ma anche mediante le trasposizioni iconografiche (ad esempio, presentando agli alunni alcuni tra gli innumerevoli cicli pittorici e scultorei raffiguranti Eracle e le sue imprese), i rifacimenti e le parodie (opere musicali, *film*, fumetti...). Grazie allo studio di queste riletture, viste comunque sempre in rapporto con gli originali, è possibile ricostruire l'intreccio tra l'*intentio auctoris* (ovvero ciò che l'autore intendeva), l'*intentio operis* (cioè quello che in un'opera può essere letto al di là delle intenzioni e della volontà dell'autore) e l'*intentio lectoris* (ciò che il singolo lettore vede nell'opera). Anche Bruner, trattando delle caratteristiche del discorso narrativo³⁵, ha messo in risalto l'importanza della "componibilità ermeneutica", della coesistenza cioè del punto di vista dello scrittore e del lettore. Il racconto diventa pertanto uno spazio transazionale, luogo di incontro del punto di vista del lettore e dell'autore. Il lettore diventa in tal modo coautore e contribuisce a riscrivere la storia. Chiaramente aumentando la distanza temporale tra l'autore e il lettore, aumentano anche le difficoltà da superare per giungere alle *intentiones* originarie³⁶: quindi è fondamentale che sia il docente a svolgere la funzione di mediatore. Pertanto ho proposto alla classe in ultima istanza una mappa che potesse sinteticamente esprimere le funzioni significative ed archetipiche dell'eroe, costantemente valide temporalmente e spazialmente:

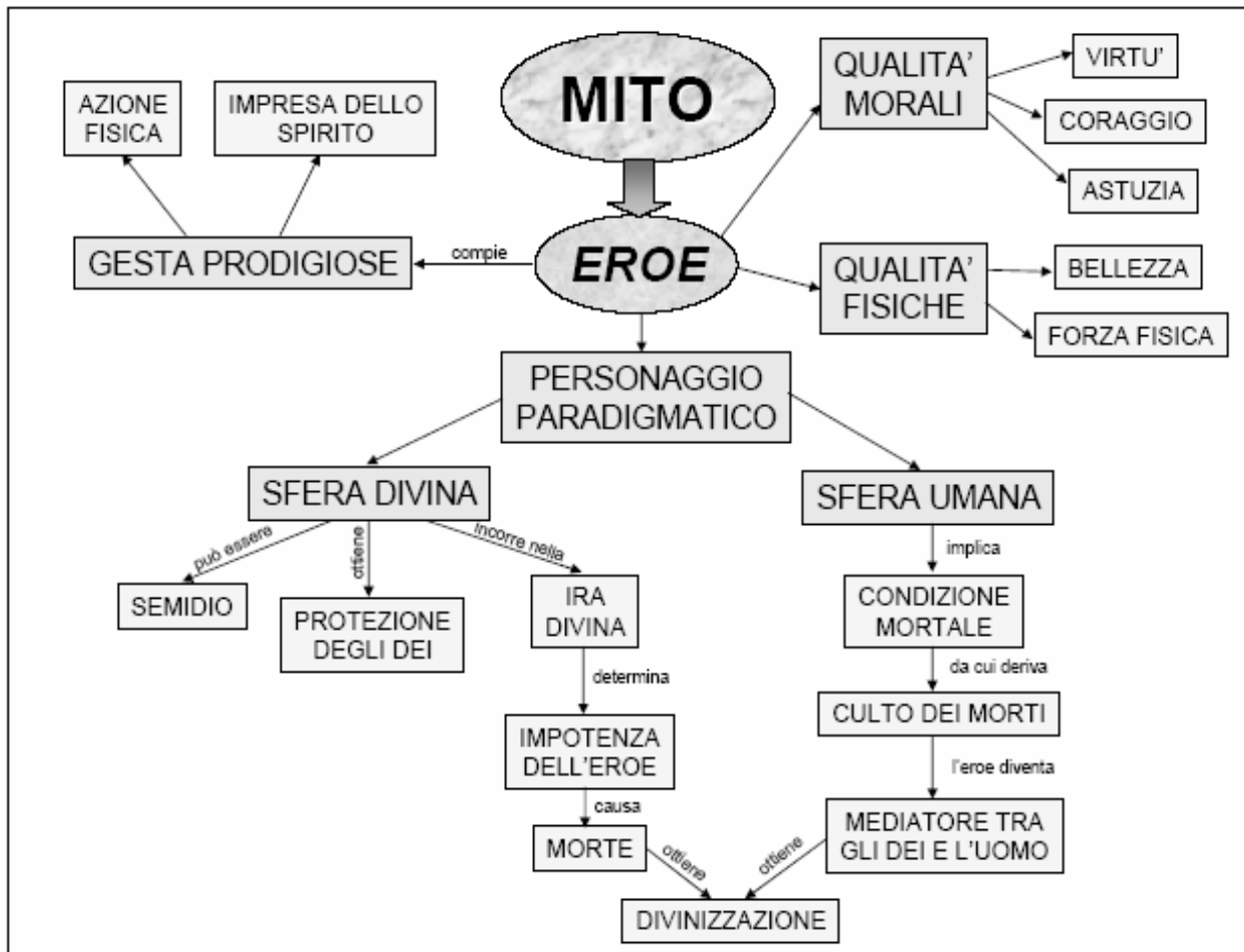
³³ È la cosiddetta "co-costruzione" del ragionamento e della conoscenza. Cfr. C. PONTECORVO, A.M. AJELLO, C. ZUCCHERMAGLIO, *op. cit.*, p. 79 e segg.

³⁴ Cfr. C. PONTECORVO, A.M. AJELLO, C. ZUCCHERMAGLIO, *op. cit.*, p. 90.

³⁵ Il discorso narrativo esprime il pensiero narrativo che si distingue, come sostiene Bruner, dal pensiero razionale. Il pensiero narrativo ha interesse per le vicende umane. Il discorso narrativo non cerca certezza, verificabilità ed argomentazione logica, ma risonanza personale degli avvenimenti trattati. Il racconto è caratterizzato dal potere evocativo che è suscitato dallo scenario dell'azione (composto dalla pentade della narrazione: agente, intenzione o scopo, situazione, disponibilità di strumenti e grammatica del racconto; nella pentade si genera il conflitto) e dallo scenario della coscienza (in cui emergono gli stati interni ed i punti di vista dei personaggi: ciò che fanno, che sentono, che pensano). La dimensione psichica occupa una posizione dominante. Sono presenti non fatti banali e prevedibili, ma fatti inattesi e problemi che si scostano dall'ordinario e suscitano reazioni nell'animo dell'uomo. Viene pertanto narrato ciò che si scosta dalla norma (ad esempio, nel mito degli eroi la presenza di esseri mostruosi contro cui combattere, l'interferenza degli dei, le gesta straordinarie...). Sempre in tali miti proposti alla classe compare, facendo progredire l'azione, un conflitto tra il bene ed il male: i racconti sono quindi per Bruner viaggi nel conflitto ed al termine del viaggio nulla è più come prima. Nella narrazione sono tramandate le norme e i valori di una cultura attraverso i personaggi positivi (nel caso specifico l'eroe). Cfr. L. CISOTTO, *op. cit.*, Carocci.

³⁶ Cfr. U. ECO, *Lo strano caso della intentio lectoris*, in "Alfabeta", n. 84, maggio 1986, pp. 15-17.

L'eroe mitico



MITO: Il termine greco $\mu\upsilon\theta\omicron\varsigma$ che propriamente significa parola, è solitamente utilizzato per indicare un racconto sacro che svela misteri e cerca risposte agli interrogativi esistenziali degli uomini.

Il mito è il bisogno di spiegare la realtà, di superare e risolvere una contraddizione della natura, è spiegazione di un rito, è struttura delle credenze di un gruppo o di un popolo.

Il mito costituisce una forma primaria di comunicazione di un patrimonio morale e culturale nel corso delle generazioni.

EROE: I Greci definirono “miti” una particolare forma di storie, ovvero quelle che narravano “intorno a dei, esseri divini, eroi e discese nell’aldilà”³⁷. Per “eroe” si intende un personaggio, di solito di natura semidivina, con caratteristiche e qualità straordinarie capace di compiere azioni e imprese mirabili

Gli eroi sono “coloro che hanno trovato o compiuto qualcosa che trascende il normale livello di comprensione e di esperienza. L’eroe è colui o colei che ha donato la propria vita per un ideale più grande”³⁸.

PERSONAGGIO PARADIGMATICO: Il mito degli eroi può essere inteso come paradigma ed esperienza formativa e culturale, poiché il mito serve come esempio presentando valori e

³⁷ Cfr. PLATONE, *Repubblica* 392a

³⁸ Cfr. J. CAMPBELL, *op. cit.*, p. 155.

collegando il passato al presente: l'eroe diventa un termine di paragone, un modello da imitare e da ammirare per le sue qualità sia fisiche, sia morali. Sotto questo aspetto il personaggio eroico risulta perfettamente calato nel contesto socio-culturale in cui vive, facendosi espressione delle virtù e dei valori che stanno alla base della sua società.

Per svolgere appieno la funzione paradigmatica, il racconto mitologico deve indurre il lettore ad immedesimarsi nella figura dell'eroe e nelle sue vicende, che costituiscono per il lettore una lezione morale o pratica di vita. Il personaggio eroico non può quindi appartenere esclusivamente ad una **sfera divina** in quanto tale condizione lo renderebbe irraggiungibile ed inimitabile, ma deve necessariamente assumere tratti fisici e morali che lo avvicinino alla **sfera umana**.

La natura in parte umana e in parte divina che contraddistingue l'eroe è evidenziata esplicitamente in molti poemi e racconti mitologici. Ne è un esempio l' "Epopèa di Gilgamesh" in cui, all'inizio dell'opera, Gilgamesh viene descritto come un essere che "per due terzi era divino, e solo per un terzo era umano". Anche nel mito di Eracle, il protagonista assume la natura di **semidio** in quanto nato dall'unione di una donna mortale Alcmena e del dio Zeus.

Tuttavia la sfera divina del personaggio eroico non si rivela sempre in una esplicita discendenza da creature divine ma, in alcuni casi, l'eroe riesce a raggiungere la condizione di semidio grazie alle sue imprese e alle sue virtù. E' quello che accade ad esempio a Teseo che, per merito delle sue mirabili e straordinarie gesta, alla sua morte fu venerato come un semidio ed ebbe un importante tempio chiamato *Theseion*.

Nel mito il legame con il mondo delle divinità può manifestarsi con l'intervento di forze soprannaturali finalizzato a favorire o a contrastare l'eroe nelle sue imprese. Talvolta infatti l'eroe riesce ad ottenere, grazie al suo coraggio e alle sue virtù, la **protezione degli dei** che gli permette di affrontare e superare le avversità. Al contrario l'**ira divina** in cui egli può incorrere (di solito non volutamente) ha la funzione di giustificare l'**impotenza dell'eroe** di fronte ad eventi ineluttabili impedendo a questi ultimi di sminuire il valore e la forza del personaggio. Anche la **morte** dell'eroe viene descritto come una circostanza fatale dettata dal destino, a cui nessuna creatura mortale, persino con doti straordinarie, può opporsi. La morte quindi non rende vane le imprese compiute e la fama conquistata ma esalta al massimo grado la figura dell'eroe elevandola alla sfera divina (**divinizzazione**).

Ciò che contraddistingue in maniera più evidente la natura umana dell'eroe è senza dubbio la sua **condizione mortale**.

Il Progetto

1. Il contesto di riferimento

1.1 *La scuola e la classe*

L'intervento didattico di tirocinio attivo si è svolto presso la I D Geometri dell'Istituto tecnico statale commerciale e per geometri "G. A. Giobert" di Asti. L'Istituto, sorto nella seconda metà dell'Ottocento, nel 1933 divenne ente autonomo con la connotazione giuridica "Istituto tecnico commerciale e per geometri", che conserva ancora attualmente. Tale scuola è una dei due Istituti tecnici presenti sul territorio astigiano³⁹. Il suo bacino d'utenza è costituito dal capoluogo e dalla parte settentrionale della Provincia. In oltre un secolo di vita sono state numerose le modifiche apportate ai piani di studio della scuola: nell'anno scolastico 1990/1991 è stata introdotta la sperimentazione del P.N.I.⁴⁰, al fine di soddisfare le esigenze del mercato di lavoro che richiedeva competenze maggiori nel settore informatico rispetto a quelle che il corso tradizionale poteva offrire; nell'anno scolastico 1993/1994 è stato affiancato ai corsi P.N.I. il corso I.G.E.A.⁴¹, entrato poi in ordinamento nell'anno scolastico 1996/1997⁴²; in ultimo, nell'anno scolastico 1996/1997 è stata attivata anche la sperimentazione del "Progetto cinque"⁴³ per i corsi geometri, che si affianca ai corsi tradizionali. A partire dalla fine degli anni '80 è stato attivato anche un corso serale per ragionieri, che nell'anno scolastico 1996/1997 si è aggiornato introducendo il progetto sperimentale "Sirio".

Odiernamente sono attivi i seguenti corsi: 1) **Corso commercio ad indirizzo giuridico-economico-aziendale**; 2) **Corso Geometri tradizionale**; 3) **Corso Geometri sperimentale "Progetto cinque"**; 4) **Corso serale sperimentale "Sirio"**.

Per quanto concerne l'offerta formativa, curricolare ed extracurricolare, la scuola propone numerose attività (ad esempio, il laboratorio di scrittura creativa o il "progetto lingue" per potenziare il francese, l'inglese ed il tedesco).

In ultimo, dalle recenti indagini svolte è emerso che la maggioranza dei neo-diplomati (ragionieri e geometri) o ha ottenuto rapidamente un posto di lavoro, o ha proseguito gli studi⁴⁴.

La classe, in cui ho svolto il tirocinio attivo nei mesi di ottobre, novembre e parte di dicembre, è composta da 21 alunni (16 maschi e 5 femmine) ed appartiene ad una sezione sperimentale del "Progetto cinque"⁴⁵. È stato inserito un ripetente, proveniente da un Istituto professionale. Come mi era stato preannunciato dall'insegnante e come ho avuto modo di constatare, la classe risulta eterogenea al suo interno: innanzitutto, trattandosi di una prima e per di più nei primi mesi di

³⁹ In realtà, oltre alla sede centrale di Asti, è attiva dagli anni '80 una sezione distaccata dell'Istituto nel paese di San Damiano d'Asti, dove è presente un corso ragionieri IGEA.

⁴⁰ Con tale sigla si indica il "Piano nazionale dell'informatica".

⁴¹ Ovvero il corso commercio ad indirizzo giuridico-economico-aziendale, che ha come scopo di formare Ragionieri dotati di conoscenze e competenze specifiche e, al tempo stesso, capaci di adattarsi alle mutevoli esigenze del mercato del lavoro.

⁴² In questo anno scolastico si è avuto il conseguente esaurimento dei corsi P.N.I.

⁴³ Tale progetto è centrato sulla conoscenza, sul monitoraggio, sulla lettura cartografica e sulla gestione del territorio. Lo scopo è infatti quello di formare geometri capaci di operare, anche in collaborazione con gruppi di lavoro interdisciplinari, nell'ambito del recupero, della difesa e del miglioramento delle infrastrutture e del patrimonio edilizio già esistenti.

⁴⁴ Sulla base delle ultime indagini, risalenti al 2004, tra i diplomati ragionieri oltre il 50% ha un impiego, il 42% ha invece proseguito gli studi e solo l'8% non ha un lavoro fisso; tra i diplomati geometri, invece, il 56% ha proseguito gli studi, il 42% lavora e solo l'1,5% non ha un impiego.

⁴⁵ Il monte ore totale settimanale delle sezioni sperimentali del "Progetto cinque" è di 35 ore rispetto alle 30 delle sezioni tradizionali.

scuola, molti alunni provengono da scuole diverse⁴⁶; le stessa preparazione degli alunni, in termini di conoscenze e competenze, come è emerso dai risultati dei test d'ingresso, risulta essere impari e l'impegno dimostrato nello studio è assai differente.

In questi primi mesi di lezione, a livello della didattica della disciplina, la classe non risulta, mediamente, troppo motivata per ciò che riguarda lo studio della lingua italiana, laddove presenta maggiori difficoltà (le strutture morfosintattiche): un riscontro a tale affermazione può essere ritrovato analizzando i risultati non brillanti ottenuti da un gruppo cospicuo di studenti nelle prove di inizio anno. Al contrario, sono stati riscontrati un maggior interesse allo studio della letteratura italiana ed una migliore preparazione di base pregressa della medesima, a cui corrispondono risultati più soddisfacenti. La *tutor* lamenta inoltre scarse competenze di espressione degli alunni, sia nello scritto, sia nell'orale. Non tutti i ragazzi comunque, evidentemente, si trovano al medesimo livello.

A livello relazionale, invece, in generale, la classe è particolarmente attiva e propensa al dialogo ed alla partecipazione. Alcuni docenti si sono tuttavia lamentati della scarsa attitudine alla disciplina e all'ordine di certi studenti, più volte ripresi e puniti con note di demerito.

Non avendo svolto durante l'anno scolastico trascorso il tirocinio osservativo in questa classe, con il consenso della docente accogliente, ho preferito assistere a tre lezioni⁴⁷ tenute dalla *tutor*, prima di cominciare l'esperienza di tirocinio attivo. Tale scelta è stata infatti considerata opportuna sia da me, sia dal supervisore Sis, al fine di poter "conoscere" la classe, in cui avrei proposto l'intervento didattico, e, al tempo stesso, di farmi conoscere. Ho potuto infatti saggiare la loro preparazione (grazie alla continua interazione docente-alunni) e osservare il contesto relazionale entro cui si sarebbe inserito l'intervento didattico. Tale fase osservativa, seppur alquanto sintetica, mi ha inoltre permesso di accostarmi agli strumenti espressivi ed alle metodologie utilizzate dalla professoressa. Pur lasciandomi l'insegnante piena libertà d'azione, anche nella scelta dell'uso di tecniche e strumenti didattici, ho seguito indicativamente un'impostazione metodologica assai simile alla sua. Mi sono infatti trovata d'accordo nell'utilizzare non solo il manuale in adozione⁴⁸, ma anche strumenti quali gli audiovisivi, i cd musicali e le *slides*.

1.2 Le motivazioni

Il percorso sul mito si inserisce nella programmazione didattica della docente accogliente. L'insegnante infatti, facendo riferimento ai Programmi ministeriali, ha previsto nel suo Piano di lavoro di presentare nell'arco dell'anno scolastico un'ampia panoramica sui generi letterari. Sulla base di questa scansione, è stato pensato il mio intervento attivo in classe. Non registrandosi infatti ritardi nello svolgimento del programma⁴⁹, è stato deciso dalla professoressa di trattare come primo genere proprio il mito, considerando anche la mia formazione classica. Inoltre le allusioni ad un repertorio mitologico sono ormai parte integrante del linguaggio quotidiano di tutti noi e sono così ricorrenti che, nella maggioranza dei casi, non ci si accorge di utilizzarle. Se ne può quindi dedurre che molti personaggi del mito o le vicende ad essi collegate sono conosciuti, anche se in certi casi si fa ad essi riferimento in modo inconsapevole. Pur non essendo inserita nel manuale in adozione dalla classe una sezione dedicata a tale argomento, la docente ha comunque ritenuto opportuno progettare un percorso didattico inerente a questa tipologia testuale⁵⁰. Durante le ore di riflessione e

⁴⁶ Un numero cospicuo di studenti non risiede in città, ma nei paesi della provincia astigiana.

⁴⁷ Per un totale di tre ore.

⁴⁸ Peraltro il manuale in adozione (BRUNERO, COLLINA, MASOERO, VIGNALE, *Il mondo dei testi*, Paravia) non tratta il mito come genere letterario.

⁴⁹ La professoressa, seguendo la scansione del manuale in adozione, prima di accostare la classe allo studio delle diverse tipologie testuali, ha proposto agli studenti un lavoro inerente alla sfera dell'affettività. A conclusione del modulo è stato anche proiettato un film relativo all'argomento trattato.

⁵⁰ Il mito è una storia che non ha un autore: è trasmesso in un primo momento di generazione in generazione per mezzo della poesia orale preletteraria (in Grecia, ad esempio, attraverso cantori chiamati "aedi"), entrando a far parte della

di programmazione con la *tutor* abbiamo entrambe concordato nel ritenere fondamentale che a questi allievi, pur avendo scelto una scuola ad indirizzo tecnico, fossero fornite contenuti e strumenti atti a far loro conoscere in modo più approfondito opere o grandi temi, per definizione, “classici”⁵¹. Il mito dunque come paradigma ed esperienza formativa e culturale⁵² per il singolo studente. In particolare, anche in considerazione dei risultati emersi dai test d’ingresso rivolti agli allievi, l’insegnante ha voluto proseguire un discorso sul mito già intrapreso dalla maggioranza degli alunni nel corso della terza media. Pertanto, dopo aver chiesto agli studenti, in occasione della seconda ora di osservazione, di indicare per scritto un elenco dei miti o dei personaggi del mito già conosciuti, ho progettato una serie di interventi che permettessero una ripresa e, al tempo stesso, un ampliamento dell’argomento trattato. Tale scelta è stata dettata dall’intenzione di non riproporre nuovamente situazioni e personaggi studiati precedentemente, al fine di coltivare l’interesse della classe nei confronti della mitologia e motivare i ragazzi al suo studio. In generale, infatti, in “un mondo (=quello attuale) demitologizzato...gli studenti sono molto interessati allo studio dei miti, perché sono portatori di messaggi”⁵³. Ecco perché, nello specifico, ho proposto come tema delle 12 ore di lezione **il mito degli Eroi**, convinta che un tale macroargomento, per certi versi ancora attuale e suscettibile di dibattito, potesse effettivamente tener desta l’attenzione degli alunni e creare da parte dei medesimi una partecipazione attiva durante le lezioni. Pertanto ho cercato di impostare i miei interventi affiancando alla più tradizionale metodologia didattica della lezione frontale un continuo scambio di informazioni e di opinioni con i ragazzi, puntando sul miglioramento del clima relazionale all’interno della classe. Ho inoltre pensato di proporre una tematica che permettesse di costruire un percorso interdisciplinare, al fine di far loro conoscere *ex novo* o far loro riscoprire il mito. Inoltre mi sono avvalsa, con la piena approvazione della professoressa, di strumenti “innovativi” (perché mai sperimentati con i ragazzi dall’insegnante) quali le *slides* o i cd musicali e strumenti usati invece abitualmente, quali gli audiovisivi.

Considerando quindi la situazione di partenza della classe, prospettata dall’insegnante e da me poi osservata, ed i suoi bisogni formativi, lo studio del mito, analizzato come testo narrativo dotato di una sua specificità, ha come scopo quello di migliorare e potenziare le competenze linguistiche e testuali degli alunni. Il mito infatti, che costituisce un imprescindibile mezzo di comunicazione⁵⁴ e un modo di conoscere sé e la realtà, è visto dagli antichi come una “storia vera” e depositaria di valori universali e tradizioni. Il mito è infatti una “ricerca, attraverso i secoli, della verità, del senso e del significato”⁵⁵, motivo per cui non può e non deve essere confuso con la leggenda, con la favola o con la fiaba. A livello didattico è bene soffermarsi quindi sulle peculiarità del mito che lo caratterizzano come genere letterario dotato di una propria autonomia e dignità. In particolare si vuole differenziare il mito dalla leggenda, perché essa trae spunto da avvenimenti storici realmente accaduti, seppur il nucleo della vicenda sia arricchito con elementi fantastici e/o irreali; lo si vuole discostare anche dalla favola, poiché non presuppone necessariamente intenti didascalici; in ultimo, non è neppure fiaba, anche se con essa presenta molteplici punti di contatto, dal momento che non

tradizione e, in un secondo momento, venendo fissato nei testi scritti. I miti risultano quindi essere una forma importantissima di comunicazione di massa e di trasmissione del patrimonio culturale e morale delle generazioni.

⁵¹ A tal proposito faccio riferimento al saggio di I. Calvino *Perché leggere i classici*, di cui condivido l’affermazione secondo cui “il classico è un libro che non ha mai finito di dire quel che ha da dire” ed i libri “costituiscono una ricchezza non minore per chi riserba la fortuna di leggerli per la prima volta nelle condizioni migliori per gustarli”.

⁵² Il mito è considerato ancora oggi “un ingrediente vitale della civiltà umana: non è un inutile racconto, ma una forza attiva, intensamente rielaborata, una carta programmatica della fede e della sapienza morale dei popoli”. Cfr. B. MALINOWSKI, *Myth in Primitive Psychology*, Londra 1925.

⁵³ Cfr. J. CAMPBELL, *Il potere del mito*, Guanda, Parma 1990, p. 31.

⁵⁴ È fondamentale quindi ricordare che l’etimologia del termine deve essere ricondotta al termine $\mu\upsilon\blacktriangle\theta\omicron\phi$, che in Omero ha ancora la valenza di “parola”, “capacità di parlare”, ed al verbo $\mu\upsilon\theta\epsilon/\omicron\mu\alpha\iota$ che significa appunto “parlare”, “rivolgere la parola a qualcuno”. Con il trascorrere del tempo però il termine $\mu\upsilon\blacktriangle\theta\omicron\phi$ indebolisce il suo significato originario di “parola” che è invece assunto dal termine $\lambda\omicron/\gamma\omicron\phi$. La distinzione tra $\mu\upsilon\blacktriangle\theta\omicron\phi$ (=narrazione pura) e $\lambda\omicron/\gamma\omicron\phi$ (=ragionamento motivato) è già presente nel IV secolo a.C. negli scritti di Platone.

⁵⁵ Cfr. J. CAMPBELL, *op. cit.*, p. 25.

si propone intenti dilettevoli. È bene indicare ciò perché, leggendo in classe alcuni miti, voglio far notare come il mito può “evolversi” verso la fiaba, quando l’argomento dal divino si abbassa alla sfera umana, anche se essa è comunque eccezionale ed eroica. Effettivamente numerosi studi, compiuti nel XX secolo, hanno dimostrato che la fiaba risulta essere un patrimonio comune delle culture primigenie orientali ed occidentali, identificandone la matrice originaria nel substrato di antichi riti di iniziazione e dei miti cosmologici che, gradualmente, sono “decaduti”, appunto, nella sfera umana⁵⁶. È inoltre interessante far notare agli studenti che sia le narrazioni del mito, sia quelle della fiaba sono situate al di fuori dei limiti spaziali o temporali: anche se si può tentare di fornire una cronologia indicativa, tali vicende hanno luogo, e tali personaggi vivono, in un passato così remoto che tende addirittura ad essere confuso con un futuro alquanto lontano. Addirittura si può dire che “il tempo mitico coincide con una differente condizione esistenziale”.

Un altro obiettivo quindi che può ottenersi tramite lo studio dei miti è quello di ingenerare nello studente un certo qual spirito critico, che gli permetta di orientarsi nel vasto panorama dei testi letterari. Si vuole pertanto far notare alla classe, attraverso la lettura di passi scelti, che i miti, pur trasmettendo il patrimonio morale e culturale di diverse generazioni, ottenendone da esse l’accettazione, non sono tuttavia depositari di dottrine “assolute”: possono essere infatti tramandate del medesimo mito più versioni che, in alcuni casi, sono tra loro in contrasto.

Inoltre in tutti i miti oggetto di studio in classe sono presenti gli dei⁵⁷; il mito è legato strettamente anche al rito: nel momento in cui i partecipanti al rito vivono, o meglio, rivivono le esperienze degli dei o degli eroi, si ritrovano nel tempo indefinito del mito, dimenticando la propria realtà.

Dopo aver inquadrato “il mito”, indicandone le sue origini e le sue funzioni, ho voluto presentare, come già detto, un discorso specifico sugli “Eroi”, ovvero su quei personaggi che costituiscono esempi da imitare. Gli eroi sono infatti “coloro che hanno trovato o compiuto qualcosa che trascende il normale livello di comprensione e di esperienza. L’eroe è colui o colei che ha donato la propria vita per un ideale più grande”⁵⁸. Si credeva inoltre nei tempi antichi che quegli uomini che avevano compiuto imprese straordinarie (=eroiche) da vivi, poiché forti e coraggiosi, fossero presenti, anche dopo la morte, nella comunità con la loro forza vitale: si giunse (in Grecia) a tributare onori divini ad alcuni eroi, cosicché divennero protagonisti di numerosi racconti mitici. Per ovvie ragioni tempistiche, ho dovuto compiere una cernita tra gli innumerevoli personaggi che avrei potuto presentare ai ragazzi come paradigmi dell’ “eroe”. Non mi sono però limitata a scegliere e proporre alla classe brani in cui sono descritti gli eroi di un unico popolo, poiché volevo sviluppare negli alunni la capacità di riconoscere in personaggi “mitici” legati a diverse civiltà, cronologicamente e geograficamente distanti l’una dall’altra ed anche socialmente differenti, uno stilema archetipico. Infine, non ho volontariamente trattato personaggi quali Achille, Odisseo o Enea, perché già precedentemente studiati nel corso della scuola media, di cui, come è stato evidenziato attraverso una rapida indagine in occasione del tirocinio osservativo, gli alunni possedevano sufficienti conoscenze. Ho tratto quindi esempi significativi dal mondo mesopotamico (l’epopea di Gilgamesh), dalla tradizione greca (Teseo ed Eracle) e dall’epica medievale tedesca (la saga dei Nibelunghi). In particolare si è ritenuto interessante far notare e ribadire costantemente nel corso delle lezioni che l’eroe (o meglio, tutti gli eroi) intraprendono lunghi viaggi, ricchi di prove da superare⁵⁹. Agli studenti deve essere infatti chiaro che nei miti le prove assumono un significato preciso: servono cioè a dimostrare “se chi vuole diventare un eroe può esserlo davvero”⁶⁰. Solitamente, poi, queste avventure costituiscono un percorso circolare di andata e ritorno⁶¹. Un altro elemento tipico che lega gli eroi di ogni popolo sono le “gesta eroiche”: da un lato vi è l’azione

⁵⁶ Cfr. V. PROPP, *Morfologia della fiaba*, Newton Compton, Roma 1992.

⁵⁷ Il mito non deve essere tuttavia identificato con la religione, ma dà un senso alla religiosità dell’uomo.

⁵⁸ Cfr. J. CAMPBELL, *op. cit.*, p. 155.

⁵⁹ Tra gli eroi proposti emblema di questa affermazione è Eracle.

⁶⁰ Cfr. J. CAMPBELL, *op. cit.*, p. 157.

⁶¹ È il caso di Teseo che, partito da Atene per sconfiggere il Minotauro, ritornerà nella *πολις* attica per regnare da trionfatore.

fisica e dall'altro l'impresa dello spirito⁶². Un altro $\tau\omicron/\pi\omicron\phi$, che avvicina fra loro questi personaggi, è il successo finale del protagonista, anche se in certi frangenti può fallire⁶³. L'eroe rappresenta l'uomo che ha raggiunto la piena maturità psicologica e che è in grado "di assumere una coraggiosa e responsabile sicurezza di sé"⁶⁴. Per riuscire in tale "impresa" è necessario "morire e resuscitare"⁶⁵: l'eroe infatti intraprende un viaggio per allontanarsi, ma poi ritorna nel luogo della partenza. Ogni persona quando nasce, in qualunque civiltà e in qualunque contesto storico, può essere considerata un eroe che, nel corso della vita, compie delle trasformazioni a livello fisico e psicologico. Se compiuta consciamente, tale trasformazione è un reale atto di eroismo⁶⁶.

Come ho già detto, non essendo sviluppato tale tema sul manuale di Italiano adottato, ho ricavato il materiale proposto in lettura in classe da alcuni testi scolastici per Licei e dall'edizione critica de *I miti greci* dello pseudo-Apollodoro (I-II secolo d.C.).

Le immagini proposte a supporto e completamento del testo letterario sono state trovate su siti internet e vagliate con attenzione. Per i commenti alle immagini sono stati utilizzati manuali di Storia dell'arte e di Storia del biennio delle Superiori.

L'anello del Nibelungo di R. Wagner è una registrazione EMI per la rivista "Famiglia cristiana" del 12 marzo 1997.

Schematicamente gli obiettivi⁶⁷ di apprendimento che si volevano raggiungere sono:

CONOSCENZE

- Conoscenza del significato del termine "mito" e delle sue funzioni.
- Conoscenza delle caratteristiche peculiari del mito che lo differenziano dalla leggenda, dalla favola e dalla fiaba.
- Conoscenza del contenuto dei brani letti e commentati a lezione.
- Conoscenza delle principali gesta eroiche compiute dagli eroi trattati a lezione.
- Conoscenza dei principali $\tau\omicron/\pi\omicron\iota$ che caratterizzano la figura dell'eroe nel mondo antico, medievale e moderno.
- Conoscenza dei possibili collegamenti interdisciplinari (arti figurative, fumetto, musica...)

COMPETENZE

- Saper rielaborare in modo critico, organico ed autonomo le proprie conoscenze.
- Saper commentare con una certa criticità i brani e le immagini proposte a lezione.
- Sapersi esprimere con proprietà (sia in forma scritta, sia in forma orale), utilizzando un lessico adeguato, riguardo agli argomenti trattati a lezione.
- Saper rispondere in modo pertinente alle questioni inerenti i brani scelti.
- Saper proporre collegamenti interdisciplinari.
- Saper indicare le differenze principali che distinguono il mito dalla leggenda, dalla favola e dalla fiaba.
- Saper individuare i $\tau\omicron/\pi\omicron\iota$ che caratterizzano la figura dell'eroe.

⁶² Si può ritrovare ciò nella figura di Gilgamesh che, accanto, ad esempio, all'azione fisica dell'uccisione del mostro Humbaba), medita sul senso della vita e della morte, cercando di coglierne i significati.

⁶³ I miti hanno per protagonisti dei (per natura infallibili) ed eroi. Questi ultimi o sono semidei, o sono mortali, innalzati solo in un secondo momento all'altare della divinità.

⁶⁴ Cfr. J. CAMPBELL, *op. cit.*, p. 156.

⁶⁵ Cfr. J. CAMPBELL, *op. cit.*, p. 156.

⁶⁶ Cfr. O. RANK, *Il mito della nascita dell'eroe*,

⁶⁷ Essi sono stati stabiliti in accordo con l'insegnante, per non cadere nell'errore di fissare obiettivi eccessivamente ambiziosi.

- Saper individuare le analogie e/o le differenze tra i brani letti e commentati a lezione.
- Saper riconoscere a quale “categoria” appartiene il mito oggetto di studio.

1.3 La programmazione

In base alla scansione ipotizzata il mio tirocinio si dovrebbe concludere nell’arco di sei settimane (un mese e mezzo di lezione). In accordo con l’insegnante è stato deciso che fossi presente in aula per due ore alla settimana in due giorni distinti.

Anche per tale motivo non ho optato per forme di lavori di gruppo, poiché la professoressa mi metteva a disposizione un’ora sola per mattinata.

TEMPI	L’INSEGNANTE	GLI ALLIEVI
<p style="text-align: center;">1h (primo intervento in classe)</p> <p>Sussidi didattici e strumenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lavagna • PC portatile • Proiettore • Schermo 	<p>Mi ripresento ed esplicito il “patto formativo” (numero di ore da me svolte in classe, verifica finale, strumenti usati ed obiettivi dell’unità).</p> <p>Poiché i requisiti sono in parte già stati verificati con i colloqui con gli studenti durante le ore di osservativo, l’intervento didattico prende avvio con un <i>brainstorming</i> per saggiare l’idea che gli studenti hanno del “mito”.</p> <p>Scrivo alla lavagna le risposte degli alunni.</p> <p>Suddivido con la collaborazione dei ragazzi le risposte in “categorie” (personaggi maschili/femminili, personaggi dell’antichità e contemporanei, caratteristiche fisiche e morali, collocazione geografica e temporale...).</p> <p>Breve discussione su ciò che è emerso.</p> <p>Presentazione generale del mito per mezzo di lucidi in <i>Power point</i>.</p> <p>Motivo perché sono stati scelti proprio gli Eroi ed indico quelli che saranno oggetto di studio.</p> <p>Per la lezione successiva: preparo la presentazione all’Epoica di Gilgamesh (immagini iconografiche e carta geografica) e le fotocopie</p>	<p>Sono sollecitati a partecipare al <i>brainstorming</i> e a collaborare, creando un <i>feedback</i> con la docente: è infatti loro richiesto di definire il mito.</p> <p>Prendono appunti ed intervengono alla discussione.</p> <p>Riportano sul quadernone la mappa concettuale derivata dal <i>brainstorming</i>: devono riconcettualizzare l’idea di mito.</p> <p>Come <u>compito a casa</u> è richiesto lo studio degli appunti presi a lezione. Inoltre richiedo di ripassare sul manuale di Storia gli avvenimenti legati alla civiltà mesopotamica dei Sumeri.</p>

	<p>dei passi tratti dalla medesima. Preparo il commento alle immagini proiettate. Porto in copia cartacea i lucidi presentati a lezione. Avviso il tecnico che avrò bisogno del proiettore e dello schermo bianco.</p>	
<p>1h (secondo intervento in classe)</p> <p>Sussidi didattici e strumenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lavagna • PC portatile • Proiettore • Schermo • Fotocopie 	<p>Chiedo se ci sono dubbi e se è necessario riprendere alcuni concetti espressi nella precedente lezione⁶⁸. Attraverso un rapido giro di domande mirate voglio capire che cosa hanno effettivamente compreso ed assimilato dei contenuti della prima lezione. Avvalendomi delle <i>slides</i>, introduco il mito di Gilgamesh. Contestualizzo il mito e faccio riferimento alle fonti. Propongo collegamenti con l'Antico Testamento e con la civiltà greca. Lettura in classe del brano "Gilgamesh ed Enkidu"⁶⁹. Commento il brano avvalendomi del supporto delle immagini proiettate. Faccio riflettere i ragazzi sul rapporto tra testo scritto e iconografia. Chiedo che individuino le caratteristiche, fisiche e morali, che concorrono a caratterizzare l' "eroe" in questo poema.</p> <p>Per la lezione successiva: fornisco in fotocopia il brano "L'uccisione di Humbaba". Preparo il commento alle immagini relative a questo episodio. Informo il tecnico della scuola che avrò bisogno del proiettore e dello schermo bianco.</p>	<p>Eventuale richiesta di chiarimenti da parte di alcuni allievi. Prendono appunti su quanto spiegato in classe e formulano domande se ci sono dubbi. Leggono in classe ad alta voce il brano. Sono costantemente sollecitati a confrontare il testo scritto con le immagini presentate come integrazione al brano. Dalla lettura in classe dei brani proposti devono cogliere la specificità del mito, in quanto tipologia testuale dotata di una sua autorità e peculiarità. Come <u>compito a casa</u> è richiesta la rilettura ragionata del brano. Si chiede inoltre di rispondere oralmente alle domande 1-7 e di ritrovare e sottolineare sul testo le risposte. Gli studenti devono rispondere invece per scritto alla domanda 8.</p>

⁶⁸ Ritengo necessario, all'inizio di ogni lezione, creare un *feedback* positivo con i ragazzi, per poter cogliere il loro livello di comprensione e per poter, eventualmente, modificare le mie strategie d'insegnamento.

⁶⁹ Dopo aver presentato il contesto entro cui collocare il brano proposto, la lettura del medesimo è uno stimolo a presentare la figura dell'eroe.

<p style="text-align: center;">1h (terzo intervento in classe)</p> <p>Sussidi didattici e strumenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lavagna • PC portatile • Proiettore • Schermo • Fotocopie • Fumetto 	<p>Raccolgo i riassunti scritti dati come compito. Correggo con il costante ausilio degli alunni le domande di compito. Propongo la contestualizzazione e la lettura del brano “L’uccisione di Humbaba”. Commento il brano servendomi, come appoggio, dei lucidi proiettati. Riferimenti alla “fortuna” del mito dell’eroe Gilgamesh nell’età contemporanea.</p> <p>Per la lezione successiva: preparo le fotocopie relative a Teseo ed all’approfondimento su Minosse e sul Labirinto. Preparo anche il commento alle immagini delle <i>slides</i>. Porto i riassunti corretti. Informo il tecnico della scuola che avrò bisogno del proiettore e dello schermo bianco.</p>	<p>Richiesta di eventuali chiarimenti. Gli studenti partecipano all’intervento didattico per mezzo di costanti riflessioni sul rapporto tra testo letterario e fonti iconografiche. Come <u>compito a casa</u> devono rispondere oralmente alle domande proposte di comprensione testuale e, nuovamente, evidenziare sul testo le frasi che ad esse fanno riferimento.</p>
<p style="text-align: center;">1h (quarto intervento in classe)</p> <p>Sussidi didattici e strumenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lavagna • PC portatile • Proiettore • Schermo • Fotocopie 	<p>Presentazione della figura di Teseo, uno dei più celebri eroi greci. Lettura in classe del brano proposto: “Teseo a Creta”. Indico che esistono almeno tre varianti di questo specifico episodio del mito. Mostro loro alcune immagini che lo rappresentano e cerco di farli riflettere sulle somiglianze o differenze con Gilgamesh. Introduco anche il tema dell’antieroe. Lettura in classe dell’approfondimento. Restituisco i riassunti corretti e motivo le correzioni fatte nella parte terminale della lezione.</p> <p>Per la lezione successiva: fornisco le fotocopie relative alla presentazione generale dell’eroe greco Eracle.</p>	<p>Richieste di approfondimenti o di chiarificazioni. Partecipano attivamente alla destrutturazione del testo e delle immagini ad esso collegate. Riflettono sull’esistenza di molteplici versioni dello stesso mito. Individuano le caratteristiche peculiari degli eroi greci (anche sulla base di ciò che si può dedurre dall’iconografia) e le confrontano con quelle dell’epica mesopotamica. Ricevono il compito corretto: rileggono il loro elaborato e riflettono sugli errori commessi. Come <u>compito a casa</u> è richiesta soltanto una seconda lettura e lo studio dei due brani letti e commentati in classe.</p>

	<p>Preparo il commento alle immagini che raffigurano le “fatiche” dell’eroe.</p> <p>Fornisco inoltre le fotocopie sui due brani che saranno letti nella successiva lezione: “La dodicesima fatica” e “La morte di Eracle”.</p> <p>Ricerco nella <i>Commedia</i> di Dante i riferimenti ai personaggi infernali della mitologia greca che anche Eracle incontra (collegamento intradisciplinare).</p> <p>Informo il tecnico della scuola che avrò bisogno del proiettore e dello schermo bianco.</p>	
<p>1h (quinto intervento in classe)</p> <p>Sussidi didattici e strumenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lavagna • PC portatile • Proiettore • Schermo • Fotocopie 	<p>Eventuale chiarimento di dubbi e risposta alle domande della classe sulla lezione precedente. Presentazione di Eracle e sua “fortuna” nel corso dei secoli (dall’Ellade, passando per l’antica Roma, sino ai nostri giorni: testi letterari, iconografia, film e fumetti). Propongo collegamenti tra Eracle e Teseo. In tal modo verifico che gli studenti abbiano effettivamente recepito contenuti significativi e, al tempo stesso, che sappiano servirsene in contesti adeguati. Lettura in classe dello schema riassuntivo delle dodici fatiche di Eracle. A ciò si accompagna la proiezione delle immagini con relativo commento. Richiedo la costante partecipazione della classe.</p> <p>Per la lezione successiva: Creo una mia mappa concettuale riguardo al mito e, nello specifico, agli eroi. Chiedo al tecnico di portare proiettore e schermo bianco.</p>	<p>Prendono appunti e partecipano attivamente alla lezione attraverso domande formulate dall’insegnante. Devono saper proporre un confronto tra i miti proposti e ricavarne analogie e differenze. Come <u>compito a casa</u> richiedo di costruire singolarmente una mappa concettuale sul mito degli eroi dell’antichità, facendo riferimento ai protagonisti sinora trattati. È anche richiesta la lettura dei brani dati in fotocopia.</p>

<p style="text-align: center;">1h (sesto intervento in classe)</p> <p>Sussidi didattici e strumenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lavagna • PC portatile • Proiettore • Schermo • Fotocopie 	<p>Chiedo la collaborazione degli studenti a creare una mappa concettuale comune, pur partendo dai singoli elaborati. Disegno pertanto alla lavagna uno schema sulla base dell'interazione con i ragazzi. Fornisco in fotocopia la mappa concettuale da me creata a tal proposito.</p> <p>Dibattito: analogie e differenze tra la mappa concettuale comune e quella realizzata da me.</p> <p>Verifico la lettura dei brani dati come compito a casa: faccio correggere agli studenti le domande assegnate nella lezione precedente. È richiesto l'intervento dell'intera classe.</p> <p>Per la lezione successiva: preparo la presentazione della Saga dei Nibelunghi. Preparo le fotocopie su cui vi è il riassunto dell'intera epopea. Porto il cd musicale di Wagner. Informo il tecnico. mi soffermo sulla trasformazione del mito che in età medievale, gradatamente, sfuma nella leggenda</p>	<p>Gli alunni partecipano alla creazione di una mappa concettuale comune (devono trascriverla sul loro quadernone). Lo scambio di informazioni e la collaborazione devono essere ricercate e sollecitate. Devono cogliere i nodi concettuali attraverso cui si snodano i miti degli eroi. Devono essere in grado di ricavare con spirito critico i $\tau\omicron/\pi\omicron\iota$ ricorrenti.</p> <p>Come <u>compito a casa</u> chiedo di studiare gli appunti presi a lezione e di riprendere la mappa concettuale. Inoltre li invito a ripassare ciò che avevano studiato in Storia della musica in Terza media a proposito di R. Wagner.</p>
<p style="text-align: center;">1h (settimo intervento in classe)</p> <p>Sussidi didattici e strumenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lavagna • PC portatile • Proiettore • Schermo • Fotocopie 	<p>Avvalendomi dei lucidi in <i>Power point</i>, offro una presentazione della saga dei Nibelunghi.</p> <p>Mi soffermo sulla trasformazione del mito che in età medievale, gradatamente, sfuma nella leggenda.</p> <p>Propongo un collegamento con R. Wagner: in classe faccio ascoltare brani musicali</p>	<p>Gli alunni prendono appunti e sono costantemente sollecitati a far riferimento anche alle immagini proposte. Devono cogliere il passaggio da mito a leggenda. Formulano eventuali domande per chiarimenti e delucidazioni. Sanno contestualizzare Wagner. Prestano ascolto alla musica</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Lettore cd • Cd musicale 	<p>selezionati da <i>L'anello del Nibelungo</i>⁷⁰. Fornisco anche la trama dell'opera musicale. Faccio ricercare analogie e differenze con la trama del testo letterario.</p> <p>Li faccio ragionare sulle caratteristiche che Sigfrido ha in comune con gli eroi dell'antichità e sulle differenze che lo contraddistinguono da essi.</p> <p>Propongo anche un collegamento con <i>Il signore degli anelli</i> di Tolkien.</p> <p>Per la lezione successiva: prenoto l'aula video e ricordo alla <i>tutor</i> che il film ha la durata di tre ore. Porto in copia cartacea i lucidi raffiguranti le immagini iconografiche proiettate nel corso delle lezioni.</p>	<p>fatta loro sentire. Sono loro forniti gli strumenti per collegare il contenuto o i personaggi del medesimo mito a più generi: letterario, pittorico e musicale.</p>
<p>3h (ottavo intervento in classe)</p> <p>Sussidi didattici e strumenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • DVD • Lettore DVD • Schermo 	<p>Distribuisco le copie delle <i>slides</i>.</p> <p>Chiedo agli allievi di prestare particolare attenzione all'ambientazione, ai personaggi e allo svolgimento della trama.</p> <p>Chiedo di annotare le diversità che emergono (se ce ne sono) rispetto alla versione letteraria.</p> <p>Per la lezione successiva: preparo la verifica finale.</p>	<p>Gli studenti devono visionare il film assumendo un atteggiamento critico: devono saper cogliere analogie e differenze, comprenderne il motivo e saper offrire un giudizio personale sul film convincente e motivato.</p> <p>Per la lezione successiva gli studenti devono ripassare tutto il lavoro che è stato svolto in classe nelle precedenti lezioni.</p>
<p>2h (nono intervento in classe)</p> <p>Sussidi didattici e strumenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fotocopie del testo della prova 	<p>La prima mezz'ora è dedicata a sintetizzare il film visionato e a ripassare brevemente il contenuto dell'opera, traendo spunto dalle scene più significative.</p> <p>Il restante tempo è dedicato alla verifica scritta.</p> <p>È una prova semistrutturata (domande chiuse e risposte aperte).</p>	<p>Partecipano alla discussione sul film. Svolgono il compito in classe.</p>

⁷⁰ Dal primo atto della seconda giornata ("Sigfrido") faccio ascoltare "Notung! Notung! Neidliches Schwert/ Notung! Notung! Invidiabile spada!" (1.52 minuti) e "Waldweben...Du holdes Voglein.../ Mormorio della foresta...Uccellino amato..." (3.13 minuti).

	<p>È articolata in tal modo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sette domande a stimolo chiuso, strutturate e chiare, a cui lo studente deve fornire risposte aperte (vi è tuttavia il vincolo prescrittivi del numero massimo di righe entro cui rispondere). Ad ogni domanda (a cui corrispondeva uno o più obiettivi) è stato attribuito un punteggio massimo, scelto tenendo conto della difficoltà della stessa domanda e del tempo ad essa dedicato a lezione. • Le domande hanno come scopo ultimo di saggiare le conoscenze e le competenze degli alunni prefissate come obiettivi ad inizio modulo. • Per valutare l'acquisizione di determinate competenze ci si è avvalsi anche dell'uso delle immagini. 	
<p>30 minuti (decimo intervento in classe)</p>	<p>Consegno le prove corrette e propongo una sintetica correzione collettiva. Per ciò che concerne la valutazione esplicito nuovamente con chiarezza le modalità da me usate. Mi rendo disponibile per eventuali chiarimenti.</p>	<p>Gli studenti possono manifestare dubbi riguardo alla correzione.</p>

2. Descrizione dell'intervento didattico effettuato e le modifiche apportate in itinere.

È bene premettere che la docente accogliente, dopo avermi indicato l'argomento che avrei dovuto trattare in classe, mi ha concesso totale libertà di scelta sia dell'impostazione didattica-metodologica, sia del percorso sul mito da presentare agli studenti. Durante la fase di programmazione, pur essendo seguita con attenzione dalla professoressa, ho pertanto organizzato il lavoro e scelto i materiali in modo autonomo. Evidentemente la mia programmazione ha tenuto

costantemente in considerazione gli obiettivi prefissati in accordo con l'insegnante durante gli incontri preliminari. Inoltre tale impostazione didattica è stata anche influenzata dall'esperienza di tirocinio osservativo, svolto nelle due settimane precedenti. Nella scelta dei contenuti da proporre alla classe ho voluto innanzitutto privilegiare quelli che maggiormente potessero suscitare l'interesse e l'attenzione dell'uditorio: parlare di miti e, nello specifico, di eroi (termine oggi utilizzato molto frequentemente) permette infatti di sollecitare e, al tempo stesso, di motivare un dialogo vivace tra docente e discenti. In particolare la didattica basata sul continuo scambio dialettico di domande e risposte genera un costante e proficuo confronto insegnante-alunni: la partecipazione frequente ed attiva dei ragazzi implica un coinvolgimento tale da valorizzare anche le loro potenzialità. Ho ricercato infatti da subito una stretta cooperazione tra alunni e docente, poiché volevo trasmettere l'idea che l'allievo non è solo un ascoltatore, ma una persona che partecipa "alla formulazione dei contenuti nelle interruzioni, spazi, problematizzazioni che continuamente il docente solleva"⁷¹. Desidero cioè che gli alunni pervengano ad un "apprendimento significativo".

Ho voluto proporre personaggi del mito appartenenti a periodi storici, ad aree geografiche e a civiltà tra loro differenti per dimostrare che esistono elementi unificanti che caratterizzano l'eroe in ogni tempo e luogo (validi quindi tuttora). La scelta è caduta su Gilgamesh, Teseo⁷², Eracle e Sigfrido, perché sono eroi di cui i ragazzi possedevano scarsissime conoscenze. Alle Scuole Medie, parlando del mito, si erano soffermati maggiormente sugli eroi del ciclo troiano. Addirittura due studenti non avevano mai affrontato il tema del mito.

Il mio scopo principale era quello di far conoscere, attraverso una specifica tipologia testuale, il modello dell'eroe nelle civiltà antiche ed in quella medievale, sino a giungere ai nostri giorni: per far ciò quindi mi sono avvalsa dei testi letterari, sostenendo l'assoluta importanza della centralità del testo, per poter potenziare anche le competenze linguistiche dei ragazzi. Un'impostazione didattica basata sulla diretta fruizione ed interpretazione del testo permette inoltre allo studente di servirsene come documento privilegiato, caratterizzato da un intrinseco valore letterario, per l'approfondimento della conoscenza della civiltà che lo ha prodotto. Ho voluto però anche mostrare come la comprensione del testo letterario, attraverso un'analisi guidata, possa essere strettamente legata ed integrata dalla significativa presentazione di fonti iconografiche, a riprova dell'interdisciplinarietà del sapere⁷³. Per tale motivo si inserisce anche la mia proposta di far riferimento nell'intervento didattico alla musica o ad un altro genere letterario, ovvero il fumetto, particolarmente apprezzato dalle nuove generazioni. Ho notato infatti che la motivazione allo studio aumentava laddove erano proposti agganci con la modernità. Per realizzare ciò ho affiancato alla lezione orale dialogata l'impiego di lucidi in *Power point*, per introdurre l'argomento e creare interesse.

Attraverso la creazione della mappa concettuale e la sua discussione⁷⁴ in classe ho voluto far cogliere i nodi centrali che emergono dai testi riguardo all'eroe, al fine pervenire nella complessità e vastità dell'argomento a ciò che per i nostri obiettivi risultava fondante. Partendo dal testo, si è quindi cercato di cogliere tali nodi concettuali e di sviluppare nei ragazzi una capacità critica di astrazione e generalizzazione, volendo condurli dal particolare (=il singolo personaggio considerato un eroe) all'universale (=l'"Eroe", nelle differenti culture e società).

In classe ho cercato di instaurare un clima relazionale di collaborazione, in cui vi era rispetto del lavoro reciproco. Ricercando il dialogo con gli alunni, ho avvertito la necessità di presentar loro questi argomenti con un linguaggio accessibile e non complesso, affinché effettivamente tutti gli

⁷¹ Cfr. A. CALVANI, *Elementi di didattica*, Carocci, p. 147.

⁷² La vicenda di Teseo e Arianna è, tra i brani proposti, quello maggiormente conosciuto.

⁷³ Mi è stato possibile fornire una lettura "critica" e funzionale dei brani selezionati, mirata a migliorare le competenze linguistiche e le conoscenze contenutistiche, anche per mezzo di strumenti (immagini, cd musicali...) che potessero invogliare gli allievi allo studio.

⁷⁴ Il dibattito in classe, permettendo un'impostazione dialettica dell'intervento didattico, deve essere considerato come risorsa fondamentale, necessaria ed imprescindibile nel rapporto docente-alunni.

studenti (e non solo la maggioranza) potessero seguire il discorso⁷⁵. Ciononostante non ho voluto in certi casi (ad esempio nella lezione introduttiva al mito⁷⁶) rinunciare a far uso di un lessico più “forbito”: ho sempre cercato di spiegare con chiarezza l’esatto significato di tali parole. Nel complesso è stata privilegiata la lezione frontale-dialogata, arricchita dal costante utilizzo di *slides*. Ho potuto riscontrare una partecipazione attiva e costante da parte di un buon numero di alunni: in quasi tutte le lezioni ho ottenuto attenzione e collaborazione. Con i ragazzi si è creato un *feedback* che ha permesso di promuovere relazioni costruttive e di realizzare un lavoro soddisfacente. Durante l’effettivo intervento didattico in classe ho dovuto modificare *in itinere* alcuni aspetti della programmazione: d’altronde è necessario che il docente mostri flessibilità e capacità di adeguarsi al contesto reale entro cui si trova ad operare. Il rischio maggiore che ho riscontrato nella fase della realizzazione è stato di “banalizzare” eccessivamente i contenuti, affinché gli studenti potessero acquisire conoscenze e competenze, pur trattando un tema alquanto complesso.

2.1 Lo svolgimento dell’intervento didattico

Prima lezione (20 ottobre 2005; 1 ora⁷⁷)

Nel primo incontro di tirocinio attivo, secondo programma, ad inizio lezione, mi sono (ri)presentata agli alunni ed ho descritto rapidamente il percorso sul mito, chiarendo da subito che avremmo lavorato in stretta collaborazione. Ho anche spiegato che le ultime due ore del mio intervento in classe sarebbero state dedicate ad una verifica finale, costruita per saggiare il raggiungimento degli obiettivi prefissati. Ho dichiarato anche che un altro obiettivo da me ricercato era quello di sottoporre ad una continua verifica formativa gli alunni, per valutare il loro livello di comprensione e, al tempo stesso, l’efficacia dei miei interventi. Grazie ad essa mi è stato possibile modificare e migliorare il mio progetto. Pur essendo i requisiti in parte già stati saggiati nel corso del tirocinio osservativo, attraverso domande mirate della *tutor* ed attraverso le informazioni che ho desunto dai colloqui personali avuti con gli studenti, il mio intervento didattico ha preso avvio con un *brainstorming* alla lavagna: ho chiesto di indicarmi che cosa intendessero con il termine “mito”. Ho scelto questa metodologia didattica perché, come ho loro spiegato, non volevo limitarmi a presentare i contenuti, mentre i ragazzi ascoltavano passivamente. Quasi tutti i ragazzi hanno partecipato alla discussione, pur senza essere da me singolarmente sollecitati ad intervenire: è emerso un quadro piuttosto articolato sul significato di “mito” fornito dagli alunni. Alcuni infatti hanno fatto riferimento a singoli personaggi (eroi antichi, divinità, ma anche calciatori, attori, cantanti...), altri hanno associato a tale termine il sinonimo di “racconto”, altri ancora hanno specificato “racconto eccezionale”, uno solo mi ha detto che il mito è leggenda. Ho riportato alla lavagna tutti i contributi dei ragazzi, servendomi di gessi colorati per distinguere le “categorie” emerse e, sulla base dei dati raccolti, collegandomi alle loro definizioni, ho introdotto una definizione corretta di mito. A differenza di ciò che avevo ipotizzato, il *brainstorming* ed il conseguente dibattito hanno richiesto più tempo del previsto: la maggior parte degli studenti non ha infatti dimostrato reticenze nell’esprimere la propria opinione. È stato difficile, al contrario di quanto avevo immaginato, far sì che i ragazzi non parlassero contemporaneamente, sovrapponendo le voci e creando di rimando confusione. Purtroppo, pur avendolo espressamente richiesto, non tutti i ragazzi hanno riportato sul quadernone lo schema ottenuto mediante il *brainstorming*. Riflettendo sui risultati di questo esercizio propedeutico al lavoro da svolgere, posso affermare di aver ottenuto, perlomeno in termini di collaborazione e partecipazione, un risultato più che discreto. I ragazzi

⁷⁵ Cfr. C. PONTECORVO, A. M. AJELLO, C. ZUCCHERMAGLIO, *Discutendo si impara*, Carocci.

⁷⁶ Ad esempio, ho parlato di miti cosmogonici, teogonici ed antropogonici...

⁷⁷ Come era stato previsto in fase di programmazione con la docente accogliente, è stata quasi sempre rispettata la scansione oraria ipotizzata. Tutti i miei interventi si sono svolti il lunedì, il giovedì ed il sabato nell’arco di una sola ora (60 minuti). Mi sono avvalsa invece delle due ore consecutive del giovedì per visionare il film e delle due ore consecutive del sabato per somministrare la verifica in classe.

hanno dimostrato di avere idee tra loro molto diverse e, in alcuni casi, abbastanza confuse sul concetto di mito, ma hanno altresì dimostrato interesse e volontà di confronto non indifferenti. Ho potuto inoltre notare che coloro che nell'anno passato avevano già trattato l'argomento "mito" hanno fornito risposte più pertinenti rispetto a quegli studenti che alle Medie non si erano accostati a tale tipologia testuale. Ho avuto quindi un ulteriore riscontro delle conoscenze pregresse degli allievi.

Prima di trattare il macroargomento "mito degli eroi", ho presentato un inquadramento generale del mito, soffermandomi sul suo significato originario, sulla sua origine, sulle sue valenze socioculturali. Per far ciò mi sono avvalsa, come strumento didattico e supporto visivo, della proiezione di *slides*⁷⁸ in *Power point*, convinta che una schematizzazione visiva dell'argomento trattato potesse agevolare l'apprendimento dei ragazzi. Posso affermare di aver optato per una strategia "vincente": durante la restante parte dell'ora i ragazzi, presentatimi come rumorosi e poco interessati alle spiegazioni nella maggior parte dei casi, hanno prestato ascolto con interesse e partecipazione alla proiezione dei lucidi⁷⁹. In particolare, trattando la possibile "categorizzazione" dei miti, sono intervenuti più volte per fornire ulteriori esempi chiarificatori (reminiscenze di letture negli anni precedenti). A livello testuale ho voluto soffermarmi sulle differenze che intercorrono rispetto ad altre tipologie testuali (fiaba, favola e leggenda). Anche in questo caso gli studenti hanno dimostrato di possedere conoscenze risalenti alla scuola media. A più riprese, temendo che alcuni concetti potessero essere maggiormente ostici, ho chiesto se ciò che veniva detto risultava chiaro. Ho potuto riscontrare che gli studenti avevano maggiori difficoltà legate alla capacità di astrazione: in alcuni casi mi interrompevano per chiedermi di riportare un esempio concreto, esplicativo del concetto esposto. Come già avvenuto per il *brainstorming*, ho notato che pochi studenti prendevano appunti: la maggior parte infatti prestava ascolto alle mie parole, osservava i concetti chiave riportati sullo schermo e interveniva al discorso. Parlando in un secondo momento con la docente accogliente, ho avuto la conferma che anche durante le sue spiegazioni difficilmente i ragazzi prendono appunti. La spiegazione fornitami dalla docente è duplice: da un lato, forse, per pigrizia, poiché la professoressa segue il manuale; dall'altro, invece, perché hanno ancora difficoltà a seguire l'insegnante e, contemporaneamente, a segnare i contenuti salienti, senza perdere il filo del discorso. Non hanno cioè ancora sviluppato la competenza di saper prendere appunti in modo corretto ed organico.

Per mancanza di tempo, riprendendo il rapido accenno fatto ad inizio lezione, mi sono limitata a ribadire che era stato scelto il percorso relativo agli eroi e che i personaggi che sarebbero stati analizzati appartenevano a popoli, epoche e luoghi differenti tra loro. Ho però evidenziato l'importanza del tema scelto, poiché l'"eroe" possiede da sempre un forte valore simbolico e paradigmatico per le verità sociali e umane da lui espresse. Ho inoltre fornito un'etimologia del termine "eroe". Ho richiesto come compito a casa di riflettere su ciò che era emerso a lezione e di riprendere sul manuale di Storia le pagine relative alla civiltà dei Sumeri.

Seconda lezione (24 ottobre 2005; 1 ora)

Dopo aver chiesto se vi era necessità di chiarire eventuali dubbi degli studenti (nessuno però ha fatto domande), ho ripreso quanto detto in conclusione alla lezione precedente⁸⁰ ed ho voluto

⁷⁸ Ho cercato di costruire questi lucidi attenendomi ad alcune "regole": ho evidenziato con colori diversi le domande e le risposte, in modo tale che risultasse evidente lo stacco; ho cercato di non scrivere molto, riportando i concetti chiave; non ho arricchito la *slide* con eccessive animazioni; ho opportunamente integrato *frame* visivo ed esposizione orale. Cfr. allegato 1.

Non è stato perso tempo nel collegare al portatile il proiettore, perché il tecnico, dimostratosi alquanto disponibile, ha proceduto al lavoro mentre i ragazzi erano impegnati nel *brainstorming*.

⁷⁹ La professoressa, terminata la lezione, mi ha detto di essere rimasta stupita della disciplina mantenuta da alcuni ragazzi. Molto probabilmente, lasciando disponibilità di parola, questi alunni, che hanno effettivamente partecipato attivamente alla lezione, hanno "sfogato" in tal modo la loro irrequietezza.

⁸⁰ Durante questo mio intervento frontale il tecnico ha nuovamente montato l'occorrente per la proiezione di *slides*.

mettere *in primis* in evidenza che molti miti e numerosi personaggi mitici appartenenti ad aree geografiche e a periodi storici diversi presentano caratteristiche assai simili. Ho indicato loro che, come sarà più chiaro dalla lettura dei testi, cambia il nome del personaggio, cambia l'ambiente geografico...ma l'intreccio ed il significato di questi "racconti" risultano gli stessi. Ho fornito anche un'ipotesi di lettura: la loro somiglianza potrebbe essere spiegata dimostrando che certe intuizioni e certe esperienze sono comuni agli uomini di qualunque zona e generazione al punto da essere espresse con immagini ricorrenti e simili. Poiché questa spiegazione non è supportata da materiale cartaceo o visivo, a differenza della precedente lezione richiedo espressamente di segnare sul quadernone questi concetti. La mia richiesta ha sortito l'effetto desiderato: ho notato che i ragazzi hanno preso appunti. Per agevolarli, ricordando le parole della professoressa, ho rallentato il ritmo della spiegazione e ho ripetutamente espresso questi concetti. Dopo ciò, avvalendomi dell'ausilio dei lucidi⁸¹ ho introdotto il mito di Gilgamesh. Ho in particolare utilizzato immagini (trasversalità della lezione) che andassero a completare la mia presentazione. Prima però di procedere alla lettura del testo, anche attraverso domande mirate ai ragazzi (che dovevano ripassare la civiltà sumera), ho contestualizzato geograficamente e temporalmente il popolo descritto nell'epopea. Ho fatto pertanto ricorso a carte geografiche (facendo, ad esempio, osservare che la Mesopotamia corrisponde all'Iraq odierno e che i Sumeri abitavano nella parte meridionale di questa regione, nella zona di Nassyria: a tal proposito i ragazzi sono intervenuti facendo riferimento a fatti di cronaca recente).

La lettura del testo è stata anticipata da una precisazione: la versione originale dell'epopea è in versi e non in prosa, così come è invece stata proposta alla classe. Il brano proposto "Gilgamesh ed Enkidu"⁸² è stato fatto leggere a voce alta da due studenti. Probabilmente ho commesso un errore, perché i ragazzi, inesplicitamente sovente nella lettura, interrompevano la continuità del racconto, suscitando anche le risa dei compagni. Non ho letto io ad alta voce il brano, poiché pensavo che ciò li coinvolgesse in misura minore. Per far sì che gli studenti non si distraggano, potrebbe essere sperimentata la tecnica della lettura "drammatizzata".

Parallelamente alla lettura del testo, laddove ritenuto necessario, proiettavo immagini che contestualizzassero il brano: è stato un esperimento riuscito. I ragazzi hanno prestato particolare attenzione anche al commento che fornivo all'immagine. Inoltre ponevano domande specifiche relative all'immagine proposta per avere ulteriori delucidazioni o soddisfare la loro curiosità⁸³. Ho voluto quindi far desumere dalle stesse immagini, oltre che dal testo, alcune caratteristiche che identificano l'eroe presso la civiltà sumera e, più in generale, anche aspetti specifici di questo popolo⁸⁴. Allo stesso modo ho voluto che gli allievi mettessero in evidenza anche le differenze tra il testo scritto e le immagini. In particolare, ricollegandomi alle immagini, ho anche fatto riferimento ad alcuni aspetti iconografici che avvicinano l'arte sumera a quella ebraica e a quella egizia, volendo far comprendere che tra questi popoli vi erano legami e scambi⁸⁵. Gli alunni hanno manifestato anche in questo caso interesse: alcuni hanno addirittura proposto di portare in classe il manuale di Storia dell'arte delle Medie per poter approfondire insieme il contenuto delle immagini. In un secondo momento, negli ultimi minuti della lezione, ho chiesto che rilegessero autonomamente ed in silenzio il testo e che ricavassero dal testo stesso e sottolineassero le caratteristiche fisiche e morali dell'eroe. Ho voluto chiarire che un importante ruolo è giocato anche dagli dei che intervengono a proteggere l'eroe e/o a sbloccare una scena in cui lo stesso eroe protagonista ha serie difficoltà.

⁸¹ Cfr. Allegato 2. In tale allegato sono inseriti anche le *slides* che fanno riferimento ai successivi eroi.

⁸² Cfr. Allegato 3. In tale allegato sono inseriti anche i successivi brani oggetto di lettura.

⁸³ Ad esempio, è stata particolarmente apprezzata l'immagine che ritrae Gilgamesh con un leone. Gli alunni hanno richiesto spiegazioni riguardo alla scelta dell'animale. Il leone, nell'iconografia, è simbolo di potere e forza e, al tempo stesso, rappresenta il furore animale in contrapposizione alla razionalità umana. Pertanto se ne è dedotto che Gilgamesh, che incarna il prototipo dell'eroe, riesce ad avere il sopravvento sull'istinto a favore della ragione.

⁸⁴ Ad esempio, a proposito della festa che si celebra per l'inizio dell'anno nuovo nel tempio, ho proposto un'immagine raffigurante la *ziquurat*.

⁸⁵ L'utilizzo di questi strumenti ha come obiettivo di migliorare la capacità degli studenti di stabilire relazioni tra fenomeni culturali apparentemente distinti.

Come compito a casa ho richiesto di rispondere oralmente alle domande 1-7, ma di sottolineare sul testo le risposte ad esse riferentisi⁸⁶ (cfr. programmazione) e di riassumere il brano letto⁸⁷. Ho ripetutamente spiegato che potevano utilizzare le domande dell'analisi come "scaletta" ed aiuto per costruire l'ossatura del riassunto. Tale compito (già ipotizzato nel progetto) è nato dalla concreta richiesta della professoressa di potenziare la loro capacità di sintesi: prima del mio intervento infatti i ragazzi avevano sostenuto una prova semistrutturata (il riassunto, appunto) che aveva come obiettivo di verificare la loro competenza nel presentare sinteticamente e con un linguaggio appropriato determinati contenuti. Pochi studenti avevano però ottenuto risultati sufficienti. Nello specifico l'insegnante aveva riscontrato che gli studenti, oltre a descrivere particolari di poco conto, tralasciando invece, in alcuni casi, i concetti essenziali, avevano grosse lacune a carattere strettamente grammaticale ed ortografico.

In questa seconda lezione, seppur fosse ponderoso il lavoro ipotizzato, sono riuscita a realizzare tutto ciò che avevo programmato, gestendo con più oculatezza il tempo a disposizione. In particolare nella programmazione, pur auspicandolo, non avevo immaginato una simile partecipazione della classe.

Terza lezione (27 ottobre 2005; 1 ora)

Ho approfittato del tempo impiegato dal tecnico a montare l'attrezzatura occorrente, per farmi consegnare i riassunti scritti. Solamente tre alunni non mi hanno consegnato il compito da svolgersi a casa. L'insegnante ha ripreso verbalmente questi ragazzi, "minacciandoli" di mettere loro un'insufficienza se per la lezione successiva non avessero svolto il compito.

Insieme alla classe è stato letto il secondo brano, fornito in fotocopia, dal titolo "L'uccisione di Humbaba". Pur avendo ipotizzato di leggere io il brano, ho "ceduto" alla richiesta insistente di un alunno che si è proposto come lettore⁸⁸. Infatti ho ritenuto opportuno premiare la richiesta di questo studente. Anche in questo caso ho deciso di cominciare la lezione partendo direttamente dal testo, accostando alla parola scritta i riferimenti iconografici, di cui, con la costante partecipazione degli alunni, si è cercato di fornire un commento. Nuovamente l'abbinamento testo scritto-immagine ha sortito l'effetto desiderato: attraverso rapide domande in conclusione dell'ora ho avuto la conferma che gli studenti avevano notevolmente migliorato la competenza di intersecare con spirito critico il testo all'immagine. Addirittura, prima che io fornissi una spiegazione del bassorilievo che rappresenta in modo fedele la lotta tra i due eroi ed il mostro, anche sulla base delle precedenti immagini, gli alunni si sono cimentati nel commento, notando particolari, formulando domande, manifestando in certi casi dubbi legittimi e notando le differenze presenti tra il testo scritto e l'immagine. E senza che io ponessi una domanda mirata, mi hanno fatto presente che anche in questo contesto la presenza degli dei era percepibile in più punti. A differenza di ciò che avevo programmato, grazie ad una buona gestione del tempo, realizzatasi anche grazie alla disciplina tenuta dai ragazzi e alla loro partecipazione proficua, abbiamo risposto già in classe ed oralmente alle domande che avevo inserito come analisi del testo. Non avendo invece corretto insieme ad inizio lezione le domande orali della lettura precedente, come ipotizzato, poiché temevo di non avere tempo a sufficienza per terminare la lettura ed il commento del nuovo brano, negli ultimi minuti ho chiesto ai ragazzi di fornirmi le loro risposte. In questo caso non ho lasciato che fossero i ragazzi a proporsi nel darmi le risposte: ho preferito infatti verificare "a campione" se il lavoro fosse stato svolto. In generale ho riscontrato che mediamente gli studenti avevano assimilato i nodi concettuali portanti e, facendo un giro per i banchi, che avevano sottolineato i punti richiesti. Non sono riuscita invece a terminare il discorso sulla fortuna di Gilgamesh ai giorni nostri.

⁸⁶ Tale compito permette allo studente di valutare autonomamente la comprensione del brano.

⁸⁷ Ho imposto dei vincoli, ovvero un numero massimo di righe, alla stesura del riassunto.

⁸⁸ Ho acconsentito a far leggere uno studente, anche perché la docente non è solita leggere ad alta voce il brano. Preferisce infatti che i ragazzi, seppur con difficoltà, si esercitino nella lettura espressiva e ad alta voce.

Quarta lezione⁸⁹ (29 ottobre 2005; 1 ora)

Anche in questa lezione mi sono avvalsa del proiettore e delle *slides*. Prima di cominciare, ho chiesto di consegnarmi i tre riassunti mancanti. Tutti e tre gli studenti lo hanno portato. Purtroppo a causa dei tempi ridotti tra la lezione precedente e questa non sono riuscita a correggere i riassunti. Ho avvisato gli studenti che li porterò corretti la settimana successiva.

Per concludere il discorso su Gilgamesh ho portato in classe un fumetto, *Gilgamesh*, disegnato pochi anni fa e pubblicato anche in Italia. Ho fatto presente ai ragazzi le analogie (abbastanza) con il mito sumero e le differenze (molte) con il medesimo. Ho proposto questo collegamento con il fumetto, non solo per dimostrare l'attualità di questo eroe, ma anche perché mi permetteva di riprendere un argomento accennato nella lezione introduttiva, ovvero il tempo nel mito. Ho quindi rapidamente evidenziato che queste vicende, per quanto si cerchi di datarle, si collocano in una dimensione temporale così lontana da confondersi con il futuro più remoto. Un'ulteriore differenza tra il Gilgamesh dell'epica sumera ed il Gilgamesh del fumetto consiste nel possesso di quest'ultimo di superpoteri. All'intervento divino è subentrato il magico umano. L'eroe è diventato supereroe.

Dopo aver specificato ciò, ho avvisato i ragazzi che dopo aver parlato del modello di eroe presso i Sumeri, avrei presentato Teseo, considerato dagli Ateniesi e, di rimando, per l'importanza della $\pi\omicron/\lambda\iota\phi$ attica, da tutti i Greci, uno dei più importanti eroi dell'Ellade. Ma prima ho fatto presente che il culto degli eroi nel mondo greco risaliva all'età micenea ed al culto dei morti. I morti infatti erano onorati come dei tutelari della famiglia a cui fornivano ancora protezione ed appoggio. Oltre a ciò si credeva anche che gli uomini che da vivi avevano compiuto imprese gloriose grazie alla loro forza ed al loro coraggio continuassero dopo la morte a vegliare sulla comunità. Da un culto familiare si passò ad un culto pubblico, dal momento che ogni comunità cominciava ad onorare i propri eroi. Col passare del tempo, poi, in parte dimenticata l'origine di questo culto, agli eroi furono tributati onori divini. Dopo aver brevemente storicizzato il culto degli eroi in Grecia e dopo aver contestualizzato il personaggio, ho proposto agli studenti di leggere il testo. Il brano relativo all'avventura di Teseo a Creta è stato letto da me per risparmiare tempo. Gli studenti hanno però dimostrato scarso interesse e poca partecipazione. Notando che il *feedback* creatosi nelle precedenti lezioni era venuto a mancare, ho chiesto esplicitamente se c'erano difficoltà o dubbi. È emerso attraverso un rapido sondaggio che questo mito era da loro già stato ampiamente trattato a lezione negli anni delle Medie e che, di fatto, risultava ripetitivo e quindi meno stimolante. Nonostante abbia utilizzato i medesimi strumenti il risultato non è stato ugualmente positivo. È stato infatti anche più difficile gestire la disciplina in classe: alcuni si sono mostrati chiassosi ed incapaci a non dare disturbo in classe.

Ha suscitato invece maggiore attenzione la lettura della scheda di approfondimento che metteva in risalto aspetti storici della civiltà cretese, collegati comunque sempre al mito. Ho cercato tuttavia, attraverso ciò che era possibile desumere dal testo direttamente o indirettamente ed attraverso la visione di immagini di Teseo, in un primo momento, di far cogliere agli alunni le caratteristiche del personaggio che permettono di astrarre il concetto di eroe per i Greci e, successivamente, le analogie o le divergenze con il modello sumero.

Come compito chiedo agli alunni di riflettere su ciò che è emerso a lezione e di cominciare a ripassare tutto quello che è stato finora proposto.

Mentre stavo uscendo dalla classe un ragazzo mi ha detto di aver apprezzato il collegamento con il mondo del fumetto, essendo lui un appassionato del genere.

⁸⁹ In fase di progettazione l'insegnante aveva prospettato la mia presenza in classe due giorni alla settimana per un totale di due ore. In questa settimana invece gli incontri sono stati tre perché la settimana successiva, a causa della festività del 1 novembre, si sarebbe perso un incontro.

Quinta lezione (7 novembre 2005; 1 ora)

Poiché è passata indicativamente una settimana dall'ultimo intervento, riassumo brevemente i punti salienti delle precedenti lezioni. Alcuni ragazzi mi hanno allora chiesto se era possibile fornire in copia cartacea anche le *slides* che avevo sino ad allora proiettato, per poter effettivamente integrare lo studio a casa. Dopo ciò è stato introdotto il discorso sull'altro principale eroe greco, che tanta fortuna avrà anche in Roma: Eracle. Ho nuovamente presentato un inquadramento generale dell'eroe e della sua vicenda. In particolare ho voluto soffermarmi su alcuni aspetti legati a tale figura, tra cui, ad esempio, la sua apoteosi, la sua divinizzazione. Ho voluto far percepire agli alunni che l'eroe, pur non essendo per nascita una divinità, ottiene comunque in un secondo momento la divinizzazione (ugualmente dicasi per Teseo, a cui gli Ateniesi innalzarono un tempio). Gli studenti partecipano con rinnovato interesse alla lezione, dimostrando che queste affermazioni non sono per loro del tutto nuove, poiché citano altri personaggi, o meglio, eroi greci (ad esempio, Achille) o troiani (Enea) che erano semidei, perché nati dall'unione tra un dio ed un mortale. Nello specifico ho voluto fornire un riassunto delle dodici fatiche perché ben mettevano in luce le caratteristiche dell'eroe. In particolare, mi sono voluta soffermare sulla lettura del brano intitolato "La dodicesima fatica: Cerbero". Tale episodio ha permesso di ritrovare nel testo stesso quelle caratteristiche enunciate agli studenti poco prima: ho richiesto ai ragazzi di individuare e sottolineare gli aspetti che tratteggiano la figura dell'eroe. La lettura (che si è protratta per tutta l'ora) è stata accompagnata, come al solito, dalla visione di immagini esplicative, al fine di completare il discorso introdotto. Ampliando poi il discorso, la lettura del riassunto delle dodici fatiche ha permesso di far comprendere agli studenti che i racconti dei miti hanno "significati nascosti": molti di essi, ad esempio, (e ciò si ricollega anche al discorso sull'eroe) esprimono attraverso simboli verità ancora oggi sperimentate dagli uomini, altri ci forniscono informazioni sull'ambiente e sulle abitudini del popolo cui appartengono. Per mancanza di tempo, come avevo già previsto in fase di programmazione non è stato possibile leggere in classe entrambi i restanti brani su Eracle. È stato assegnato come lettura a casa il brano "La morte di Eracle". In classe, nella parte finale dell'ora, utilizzando anche qualche minuto dell'intervallo, con l'ausilio della professoressa, ho mostrato come alcuni personaggi mitici legati alla figura di Eracle, si ritrovino nell'Inferno dantesco⁹⁰. Come compito è anche richiesta la creazione di una mappa concettuale⁹¹ che, partendo dalla lettura dei testi in classe, permetta allo studente di evidenziare i nodi concettuali "forti" intorno alla figura dell'eroe nel mondo antico.

A fine lezione uno studente mi ha detto di aver già parlato di Eracle alle scuole Medie e mi ha detto che mi avrebbe portato il suo manuale dell'anno passato per mostrarmi quello che aveva studiato. Invece lo studente citato a proposito della lezione precedente mi ha detto di aver preso informazioni in fumetteria circa il fumetto su Gilgamesh.

Sesta lezione (10 novembre 2005; 1 ora)

La lezione ha preso avvio con la riproduzione sulla lavagna di una mappa concettuale comune⁹² che mettesse in evidenza le caratteristiche e le funzioni dell'eroe nel mondo antico. Partendo quindi dal grafo centrale "MITO" ha preso avvio la costruzione di questa mappa. La fondamentale collaborazione degli alunni, all'inizio da me sollecitata e poco dopo spontanea, ha permesso di ottenere non solo un buon risultato, ma anche di sviluppare un dibattito approfondito e costruttivo.

⁹⁰ Ho appunto proposto la descrizione di Cerbero che, anche a livello iconografico, coincide con quella della tradizione classica (cfr., ad esempio, lo Pseudo-Apollodoro).

⁹¹ Ho saputo dall'insegnante che la classe è abituata a lavorare su mappe concettuali (soprattutto in Storia) sin dalle scuole Medie. Pertanto non mi sono più soffermata a spiegar loro come potesse essere costruita.

⁹² Cfr. Allegato 4.

che ha permesso di riprendere, ribadire e chiarificare concetti enunciati nelle precedenti lezioni. Questa lezione è stata pensata infatti come momento di ripasso delle conoscenze sinora acquisite e di misurazione delle competenze necessarie a realizzare tale esercizio. A mia volta, a casa, mi ero preparata una mappa concettuale⁹³ da sottoporre agli studenti. Poiché mi sono poi fatta consegnare i loro lavori, ho notato che alcuni non avevano svolto il compito. Ciononostante in classe si sono dimostrati attenti ed anche, in parte, partecipi. Presento una breve descrizione di ciò che è stato fatto e che è emerso: partendo dal concetto molto generale di mito che ho riportato alla lavagna, ponendolo al centro di essa ed evidenziandolo con un gesso colorato, ho chiesto agli studenti di esporre le loro idee riguardo a questo concetto. Gli alunni sono stati concordi nel restringere il campo d'azione: dal concetto generale ed astratto di "mito" si è passati a quello più specifico di "eroe". Sono quindi state subito messe in evidenza le caratteristiche fisiche e morali dell'eroe, presentandole su due piani contigui ma separati. Attraverso domande mirate ai ragazzi, facendo anche riferimento al loro lavoro, la costruzione della mappa è proseguita: perché un uomo possa essere considerato un eroe è necessario che dimostri il suo valore: la forza fisica, che contraddistingue tutti gli eroi, permette al protagonista di rendersi celebre e di dimostrare le sue virtù. In opposizione all'eroe vi è l'antieroe che ha la peggio e che è presentato fisicamente deforme (al suo aspetto fisico corrisponde sempre una bruttezza morale⁹⁴). L'eroe non è solo: giungono solitamente in suo soccorso le divinità, grazie al cui intervento l'avventura si conclude con un esito positivo. L'eroe è quindi (quasi) costantemente protetto dalla divinità. Contro gli dei però l'eroe soccombe: subentra la morte. Essa è però sconfitta dalla fama imperitura legata alle strepitose gesta dell'eroe che viene così divinizzato.

A conclusione del lavoro, che ha portato a risultati più che soddisfacenti, ho chiesto agli alunni quali, tra questi concetti, oggi siano ancora validi per definire e contraddistinguere un eroe. Tutti sono stati concordi nel ritenere che l'eroe è colui che dimostra valore, coraggio ed ardimento, oppure colui che "lotta" per difendere degli ideali e che, solitamente, è ricordato nel corso delle generazioni. È chiaro ai ragazzi che tuttora sono accettate e riconosciute nell'opinione comune solo alcune delle categorie rappresentative: è scomparso, ad esempio, il legame stretto d'aiuto tra l'eroe e la divinità.

Con l'aiuto di una *slide*, ho presentato la mia mappa concettuale che riportava nodi concettuali assai simili a quelli emersi durante il ripasso-discussione effettuato con gli allievi.

Ho pensato di realizzare questo lavoro indicativamente a metà circa dell'intervento didattico e non nelle prime lezioni introduttive, poiché non ritenevo opportuno presentare questi importanti nodi concettuali senza prima aver avuto perlomeno un concreto riscontro dalla lettura dei testi. Temevo infatti che per gli studenti alcuni concetti, privati di una seppur minima ed incompleta contestualizzazione, potessero risultare ostici ed avulsi. Inoltre mi sono avvalsa di questo strumento per lavorare sulla consapevolezza che l'individuo ha dei propri processi cognitivi.

Questo lavoro, protrattosi per buona parte dell'ora di lezione, mi ha inoltre permesso di verificare lo studio compiuto sino ad ora dagli alunni e l'efficacia dei miei interventi.

Nei minuti restanti, come da programma, abbiamo cominciato a correggere le domande di comprensione del testo, dato in lettura come compito. Per la mancanza di tempo non è stato possibile terminare la correzione del compito. Ho richiesto di informarsi sul musicista R. Wagner.

Settima lezione (17 novembre 2005; 1 ora)

Ho avvisato gli alunni di prestare particolare attenzione a ciò che avrei spiegato per poter fare collegamenti e confronti con il film che avrebbero visto nel corso dell'intervento successivo. Ho quindi presentato la trama della Saga dei Nibelunghi. La scelta di trattare questo argomento è stata dettata dalla volontà di mostrare ai ragazzi come, nel corso dei secoli, il mito è andato gradatamente

⁹³ Cfr. Allegato 4.

⁹⁴ Uno studente è intervenuto portando come esempio Tersite.

sfumando nella leggenda. Gli eroi, che permangono come esempi di valore e virtù, sono sempre più sovente personaggi storici realmente vissuti. In aggiunta a ciò al “meraviglioso divino” subentra il “magico umano”. Tuttavia certe costanti rimangono: il coraggio, la lealtà, l’astuzia ed il senso del dovere; permangono anche le gesta compiute dall’eroe così come la morte finale del medesimo. A differenza dell’eroe antico non gli sono però più tributati onori divini: non sussiste più la venerazione da parte del popolo. A tal proposito chiedo di riprendere la mappa concettuale costruita nella precedente lezione e di aggiungervi queste differenze che caratterizzano l’eroe medievale.

Dopo aver esposto ciò e dopo aver chiesto se queste affermazioni apparivano chiare, ho fornito una contestualizzazione dell’opera, concentrandomi sull’eroe protagonista e sulla duplice redazione dell’opera (scandinava e tedesca). Ho poi presentato gli altri personaggi principali presenti nel cantare dei Nibelunghi e gli espliciti riferimenti ad avvenimenti e a personaggi storici (ad esempio, Gunther ed Attila). Il testo con la trama è stato fornito in copia cartacea agli studenti solo al termine della lezione, per evitare che, leggendo sul foglio, non mi dessero più ascolto o perdessero parte del discorso. Per rendere più stimolante tale presentazione, ho proiettato una serie di *slides*. Nuovamente gli alunni, interessati da alcune immagini proposte, hanno partecipato alla lezione ponendo domande. Nella parte restante dell’ora ho proposto un collegamento con Storia della Musica, citando Wagner che ha ripreso la Saga, apportandovi alcune modifiche. Ho chiesto ai ragazzi se avevano svolto il compito richiesto: nessuno ha voluto prendere la parola. Molto probabilmente non avevano fatto alcuna ricerca. Ho rapidamente presentato l’autore (ho messo in evidenza che di ogni lavoro firma testo e musica) e descritto *L’anello del Nibelungo* (è una tetralogia). Alcuni studenti hanno dimostrato parecchio interesse ed hanno ripetutamente posto domande di approfondimento. Un solo alunno mi ha detto di aver rapidamente accennato l’anno passato alla saga dei Nibelunghi. Ho voluto far loro ascoltare dal primo atto della seconda giornata (“Sigfrido”) “Notung! Notung! Neidliches Schwert/ Notung! Notung! Invidiabile spada!” (1.52 minuti) e “Waldweben...Du holdes Voglein.../ Mormorio della foresta...Uccellino amato...” (3.13 minuti). Ho in ultimo fornito in fotocopia la trama della tetralogia.

Come compito a casa ho chiesto di ricercare le analogie e le differenze macroscopiche che si riscontrano, confrontando la trama dell’opera letteraria con quella dell’opera musicale. Ho esplicitamente detto ai ragazzi di riportare per scritto il risultato della loro analisi. Ho spiegato infatti che questo lavoro sarebbe stato corretto prima della proiezione del film in DVD e che sarebbe servito anche per fornire una critica al film stesso.

Ottava lezione (24 novembre 2005; 3 ore⁹⁵)

Prima di visionare il film, in aula video abbiamo corretto il compito. A differenza delle precedenti lezioni mi è stato più difficile gestire la disciplina: parlavano tra di loro e non prestavano sufficiente attenzione. Per questo motivo è stato perso del tempo. Ciononostante il compito è stato corretto (anche se con maggior fatica). Ho presentato una scheda critica del film oralmente. Durante la proiezione del film gli studenti si sono scambiati commenti ed alcuni mi hanno fatto notare quelle scene che, secondo loro, presentavano differenze rispetto al testo. Il film è stato interrotto quando è suonata la campanella dell’intervallo: alcuni studenti mi hanno riferito i loro commenti (generalmente positivi) e mi hanno detto che effettivamente vi erano delle affinità con *Il signore degli anelli*. In classe infatti ho ritenuto interessante dir loro che lo stesso Tolkien aveva tratto spunto per il suo romanzo da questa saga⁹⁶.

⁹⁵ In realtà la proiezione è durata un po’ più del previsto. È stato possibile terminarla perché la docente di Scienze ci ha concesso parte della sua ora.

⁹⁶ Devo però precisare che nessuno studente ha letto il libro. I ragazzi facevano riferimento alla trilogia cinematografica.

Nona lezione (10 dicembre 2005⁹⁷; 2 ore)

Diversamente da ciò che era stato programmato, sono state dedicate due ore intere alla verifica⁹⁸. È stata la professoressa a suggerirmi di lasciare agli studenti più tempo rispetto a quello che era stato ipotizzato. Per ovviare, ho inserito una domanda relativa al film, chiedendo un'opinione critica sul medesimo.

Decima lezione (15 dicembre 2005; 30 minuti circa)

Ho consegnato le prove corrette. Ho anche commentato a livello generale di classe i risultati conseguiti: la maggior parte degli studenti ha dimostrato di aver acquisito le conoscenze indispensabili per affrontare tale argomento; alcuni hanno approfondito ciò che è stato spiegato, altri invece si sono limitati ad uno studio più superficiale⁹⁹. Ho notato inoltre maggiore difficoltà per quel che concerne le risposte relative alla lezione introduttiva al mito: un numero cospicuo di studenti non ha saputo rispondere in modo corretto ed esaustivo alla possibile suddivisione in categorie dei miti. Molto positivo invece è stato il commento “critico” relativo al film osservato: hanno dimostrato di essere capaci di esporre in modo semplice ma corretto ed argomentativo le loro osservazioni.

Dopo averle distribuite, ho proceduto ad una rapida correzione orale delle domande. Infine ho chiesto ai ragazzi di guardare con attenzione le correzioni fatte, dando la mia disponibilità a risolvere eventuali dubbi.

2.2 La Verifica: progettazione ed analisi dei dati.

La prova in classe finale voleva certificare l'avvenuta comprensione degli stimoli forniti durante le ore di tirocinio. Su richiesta della professoressa le domande non dovevano essere costruite sul modello del *testing*: temeva infatti che gli studenti, da un lato, fossero eccessivamente facilitati e, dall'altro, potessero rispondere correttamente in modo casuale. Inoltre mi sarebbe stato impossibile attraverso una prova strutturata verificare il raggiungimento di obiettivi legati alle competenze, ovvero, in questo caso, la capacità di sintesi e di analisi. Pertanto ho optato per la costruzione di una prova semistrutturata che mi avrebbe permesso di verificare non solo l'acquisizione dei contenuti e la loro pertinenza e qualità, ma anche, ad esempio, la proprietà di linguaggio dello studente ed il suo senso critico. In tal modo ho potuto effettivamente verificare anche la qualità dei processi sottostanti all'apprendimento, in cui interagiscono gli aspetti di natura cognitiva e metacognitiva¹⁰⁰. Mi sono avvalsa quindi di domande strutturate che richiedono risposte aperte ma brevi e circoscritte¹⁰¹. Ho inoltre previsto una domanda che richiedeva ai ragazzi di riassumere, aiutandosi con l'immagine proposta e commentata in classe, una delle dodici fatiche di Eracle, al fine di verificare la loro capacità di lettura e di comprensione del testo¹⁰² ed anche la loro capacità di riscrittura del medesimo. Ho tuttavia indicato dei vincoli prescrittivi (numero massimo di righe) a cui dovevano attenersi. Per il riassunto, nello specifico, ho anche fornito come indicazioni, oltre alla lunghezza massima consentita, le informazioni essenziali da inserire.

⁹⁷ La verifica si sarebbe dovuta svolgere in data 3 dicembre. A causa di un'abbondante nevicata molti alunni non sono però venuti a scuola.

⁹⁸ Cfr. Allegato 5.

⁹⁹ Credo che alcuni studenti si siano limitati a prestare ascolto alla lezione, senza però poi rielaborare con una certa criticità i concetti proposti.

¹⁰⁰ Cfr. C. COGGI- A. NOTTI, *Docimologia*, Pensa, Lecce 2002, pp. 115 e segg.

¹⁰¹ Cfr. C. COGGI- A. NOTTI, *op. cit.*, Pensa, Lecce 2002, p. 58.

¹⁰² Questo lavoro era già stato richiesto alla classe durante il mio intervento didattico, per saggiare la loro capacità (=tà di comprensione e riscrittura di un testo.

Accanto ad ogni quesito è stato chiaramente esplicitato il punteggio¹⁰³ massimo effettivamente raggiungibile nel caso di risposta corretta. Su suggerimento della professoressa ho progettato di valutare l'attinenza alla domanda formulata, la qualità delle considerazioni ed anche la correttezza della costruzione del periodo (errori ortografici, alternanza dei tempi verbali, punteggiatura, lessico). Sono stati quindi formulati due giudizi distinti: l'uno relativo ai concetti formulati e l'altro relativo agli aspetti strettamente morfosintattici. Il voto finale è stato stabilito facendo media tra i due risultati conseguiti.

- Le prime tre domande miravano a verificare l'acquisizione dei contenuti e a valutare la capacità di rielaborazione dei medesimi da parte del singolo.
- La quarta e la quinta domanda volevano saggiare le conoscenze dei testi letti e la capacità degli studenti di proporre collegamenti interdisciplinari con le arti figurative (=saper analizzare e commentare un testo avvalendosi di rappresentazioni iconografiche). Inoltre si voleva verificare la capacità di lettura e riscrittura del testo, attenendosi però a determinate istruzioni.
- La sesta domanda puntava a valutare l'effettiva comprensione dell'archetipo mitico dell'eroe da parte degli studenti. Al tempo stesso è stato possibile verificare l'efficacia della mappa concettuale realizzata in collaborazione con la classe.
- L'ottava domanda richiedeva allo studente di formulare un giudizio personale articolato in modo autonomo ed argomentativo sul DVD visionato. Si volevano valutare le capacità argomentative dello studente e la sua capacità critica e di analisi.

Il voto complessivo raggiungibile è 10/10.

È bene precisare che, per valutare il conseguimento degli obiettivi, mi sono avvalsa anche delle costanti verifiche formative in classe durante le ore di spiegazione grazie al *feedback* creato con i ragazzi che mi permetteva di sondare le conoscenze acquisite e l'efficacia degli interventi.

Dai dati conseguiti è emerso che un gruppo non numeroso di studenti ha svolto un lavoro molto valido, raggiungendo, mediamente, gli obiettivi prefissati. Tali studenti hanno inoltre dimostrato di possedere anche buone competenze nell'ambito morfosintattico. Nessuno tuttavia ha raggiunto la votazione massima di 10/10. La maggioranza degli studenti ha ottenuto risultati oscillanti tra la sufficienza ed il sette; sono state registrate anche delle insufficienze.

Le difficoltà maggiori sono state riscontrate da quasi tutti gli studenti nelle prime domande relative all'introduzione generale al mito, laddove era necessario uno studio legato maggiormente a concetti e non appoggiato da immagini. Inoltre appaiono palesi lacune grammaticali risalenti al periodo delle Elementari e delle Medie che la docente accogliente tenta di ridimensionare attraverso esercizi sistematici durante l'ora di Grammatica. Purtroppo ancora in un primo anno di scuola superiore si registrano errori grossolani di ortografia ("perché" senza accento, "e" congiunzione accentata...) e di coniugazione dei verbi (l'uso del congiuntivo in luogo dell'indicativo, alternanza dei verbi...). In alcuni casi (nelle prove insufficienti) manca la competenza di utilizzare in modo appropriato e pertinente al contesto anche il lessico.

Complessivamente comunque i risultati ottenuti sono stati considerati sia dall'insegnante, sia da me più che soddisfacenti. In particolare, confrontando il punteggio attribuito all'elaborazione dei riassunti con la prova in classe precedente (appunto, un riassunto), la docente ha riscontrato, mediamente, sensibili miglioramenti (due studenti che hanno ottenuto una votazione insufficiente nella precedente prova, invece, non sono riusciti a raggiungere la sufficienza). Ho potuto riscontrare che la realizzazione della mappa concettuale ha permesso un buon livello di comprensione dei nodi concettuali entro cui si inserisce l'eroe.

La professoressa ha previsto come modalità di recupero l'interrogazione orale per coloro che non hanno ottenuto un punteggio sufficiente.

¹⁰³ I punteggi sono stati assegnati cercando di considerare il grado di difficoltà della domanda ed il tempo che è stato dedicato a lezione all'argomento del quesito.

2.3 Conclusioni

A conclusione delle ore di tirocinio attivo posso affermare, a fronte anche di un confronto con l'insegnante e dei risultati della verifica in classe, che complessivamente l'intervento didattico abbia avuto una ricaduta sufficientemente positiva sugli studenti. In particolare ho potuto riscontare in prima persona che risulta di primaria importanza coinvolgere attivamente e costantemente gli alunni. È certo anche vero che questa classe era predisposta alla partecipazione ed al continuo confronto tra docente e discenti. È stato particolarmente produttivo lasciare frequenti spazi di discussione, consentendo efficaci momenti di ripasso. Inoltre l'interesse manifestato per tale argomento ha permesso di approfondire determinati contenuti e di proporre collegamenti interdisciplinari. Il costante ripasso in classe dei temi trattati ed il rispetto delle consegne dei compiti a casa (fatte le debite eccezioni) hanno facilitato la preparazione degli studenti, che si è potuta costruire con sistematicità. Uno studio continuo e graduale ha permesso inoltre di responsabilizzare gli alunni, rendendoli partecipi della costruzione di un sapere condiviso. Incentivando il dialogo, sono anche state indagate e sollecitate le modalità di ragionamento impiegate dagli allievi: ponendoli di fronte ad una situazione "problematica" da risolvere, ho cercato di recuperare le conoscenze che già possedevano e di farli riflettere sulle modalità di ragionamento impiegate. Per far ciò ho dovuto evidentemente adattare il mio progetto alla realtà effettiva della classe: pur essendo in parte già state ipotizzate domande mirate ad incentivare la dialettica domande-risposte, ho dovuto considerare le caratteristiche degli allievi e far fronte al tempo che rimaneva a disposizione. A tutti gli allievi è stato chiesto di esprimere liberamente il proprio pensiero, anche laddove vi fossero incertezze: solo attraverso l'apporto di elementi nuovi, per mezzo di una discussione condivisa (in cui non devono mancare obiezioni, anche da parte del docente per non generalizzare, ma problematizzare), ho cercato di dimostrare che è possibile creare "sapere". Ho voluto impostare sin dalla prima lezione con il *brainstorming* questo clima di forte interazione, cercando, ad esempio attraverso la costruzione della mappa concettuale, di creare processi cognitivi che permettessero al singolo di sviluppare conoscenze e competenze e al gruppo di scambiare opinioni e comporre relazioni.

In particolare ho potuto constatare che l'uso di *slides* in classe, anche se non necessariamente con tale frequenza, ha migliorato il grado di attenzione anche di quegli alunni che mi erano stati segnalati dalla professoressa come disinteressati e disturbatori. Non sono comunque mancati richiami che hanno però sortito l'effetto desiderato.

Nonostante il quadro più che buono che ho tratteggiato, non sarebbe corretto negare l'esistenza di aspetti critici: primo fra tutti, la scarsa competenza nella lingua che crea serie difficoltà e lo scarso interesse ad ovviare a tali carenze; a ciò deve essere aggiunta anche la scarsa motivazione nei confronti dello studio e dell'applicazione nelle discipline "meno pratiche" (storia, diritto...) che pare essere una costante della maggioranza degli studenti¹⁰⁴.

In ultimo sono stata colpita positivamente durante la consegna delle prove: i ragazzi, non solo hanno prestato discreta attenzione alla correzione, ma hanno anche dimostrato, esponendomi i loro dubbi, di voler comprendere il loro errore. Poiché il tempo a disposizione non era molto, avevo preventivamente sulle singole prove motivato le correzioni degli errori più macroscopici.

¹⁰⁴Questa affermazione può essere valida anche per lo studio della grammatica italiana, non invece per la sezione dedicata alla lettura di brani antologici. I ragazzi trovano "arido" ed ostico lo studio della grammatica, mentre apprezzano molto la letteratura. Credo che ciò sia dovuto in parte al rapporto schietto che la docente è riuscita a creare e all'evidente clima di serena collaborazione. Per tale motivo il mio inserimento nella classe è stato decisamente facilitato.

Aspetti metacognitivi dell'attività svolta

Nel corso di questi due anni di Sis ho trovato particolarmente significativi i tirocini, osservativo ed attivo, poiché mi è stato possibile sperimentare concretamente sul campo le conoscenze apprese durante le lezioni dei corsi disciplinari (che miravano ad approfondire in senso didattico le conoscenze universitarie) e trasversali (che ci hanno offerto stimoli, per me del tutto nuovi, in campo psicopedagogico e didattico). Per tale motivo ritengo che soprattutto per chi non ha precedenti esperienze di insegnamento, come nel mio caso, la possibilità di confrontarsi in prima persona con il gruppo classe (prima come osservatore che presta attenzione alle dinamiche relazionali e cognitive, poi come “professionista” che interagisce con gli alunni a livello disciplinare e relazionale e che è capace di riflettere criticamente sul proprio operato), così come con il tutor ed il supervisore, non solo sia particolarmente utile e stimolante, perché ho avuto modo di mettere in pratica ciò che era stato appreso solamente a livello teorico, ma assolutamente fondamentale. Grazie all'esperienza pratica e ai momenti di riflessione personale e guidata ho effettivamente compreso l'importanza di considerare sia la dimensione cognitiva, sia quella relazionale, che sono strettamente correlate. Non ho infatti dovuto solo “trasferire” conoscenze, ma anche promuovere processi di apprendimento, grazie ai quali gli studenti hanno potuto sviluppare ulteriori competenze. Per far ciò mi sono avvalsa di metodologie didattiche conosciute attraverso i corsi trasversali: in particolare ho avuto modo di sperimentare in prima persona che senza una buona base teorica relativa alle teorie, ad esempio, del cognitivismo (Ausubel) o di quelle motivazionali (Bandura) avrei avuto notevoli difficoltà a raggiungere la consapevolezza della complessità dei processi di apprendimento e probabilmente non sarei stata capace di adottare gli strumenti più idonei (*brainstorming*, mappe cognitive e concettuali, *slides* che sintetizzano ed affiancano la lezione in classe) per realizzare un apprendimento di tipo significativo.

In realtà devo ammettere che non è assolutamente facile incidere sugli aspetti affettivi degli studenti a causa delle “sole” dodici ore a disposizione che, a mio avviso, permettono sicuramente di far conoscere agli alunni nuovi contenuti, ma che limitano l'interazione emotiva e relazionale.

Per questo motivo quindi non mi è sempre stato facile entrare in contatto emotivo con i ragazzi ed anche saper gestire le mie emozioni e quelle della classe, anche se devo ammettere che in occasione di questo tirocinio il *feedback* creatosi con gli studenti mi ha permesso di presentarmi non solo come “esperta” della materia, ma anche come persona, riuscendo a interagire in modo costruttivo con gli stessi ragazzi.

A tal proposito il corso di Psicologia sociale¹⁰⁵ appare illuminante: ho sperimentato in prima persona come tirocinante, e precedentemente come studentessa, che in molti casi, ad esempio per il timore di non riuscire a portare a termine il lavoro, si tende a trascurare le dimensioni emotive e motivazionali, che in realtà condizionano notevolmente gli aspetti intellettuali, dando per scontato che lo studente sia disposto a fare ciò che gli viene proposto dal docente e soprattutto nel modo richiesto, privilegiando la dimensione cognitiva e razionale. Al contrario è importante per il professore ricordare che deve sviluppare una “professionalità relazionale”, che permette di saper gestire l'incontro con l'altro e di comprenderne i bisogni e le richieste, senza necessariamente essere incoraggianti a tutti i costi.

È altresì vero che riuscire ad essere un insegnante “efficace”¹⁰⁶ è, a mio avviso, non sempre semplice in poche ore di lezione e di interazione con un gruppo classe: per tale motivo applicare correttamente nel corso degli interventi didattici tutto ciò che è stato appreso durante i corsi Sis mi è risultato in alcuni casi non sempre facile ed immediato, perché ogni classe ha specifiche esigenze, determinati requisiti e problemi. È altresì vero che nella classe in cui ho svolto il tirocinio ho avuto la fortuna di ottenere la collaborazione della maggior parte degli studenti che, motivati a lavorare,

¹⁰⁵ Cfr. BLANDINO- GRANIERI, *op. cit.*

¹⁰⁶ Cfr. L. FISCHER, *op. cit.*, p. 266.

sentendosi costruttori in prima persona della loro conoscenza, non solo hanno conseguito risultati soddisfacenti, ma mi hanno stimolata a lavorare e ad investire energia nell'intervento.

Nei corsi di Didattica e Sociologia siamo comunque stati avvisati del fatto che non esiste un metodo didattico per eccellenza e che in ogni classe esiste un "clima" specifico, dettato proprio dal tipo di interazione che si viene a creare tra il docente e gli studenti e che riflette non solo la vita scolastica della classe, ma anche quella socio-emotiva. Giudico molto importante che nei corsi trasversali, così come in quelli disciplinari, i docenti Sis abbiano insistito sull'importanza di considerare lo studente non come ricettore passivo, riproduttore di una conoscenza preconfezionata, che rimane inerte ed incapace di collegarsi alla vita reale, sottolineando invece la necessità di rendere attivo il ragazzo, coinvolgendolo consapevolmente nella gestione del processo cognitivo, e, al tempo stesso, di intravedere nel gruppo una risorsa per potenziare tale processo nel singolo. Inoltre le due lezioni tenute sulla Psicologia della Comunicazione mi hanno portata a riflettere sull'importanza e sull'incisività della duplice forma di linguaggio, verbale e non: in più circostanze mi sono resa conto che, seppur involontariamente, ho rivolto maggiori interazioni verbali e stimoli nei confronti di quegli allievi che ne avevano meno bisogno, così come ho intuito l'importanza del linguaggio corporeo mio e dei ragazzi (ad esempio, alcuni studenti durante una spiegazione avevano uno sguardo assente. Pur non volendo comunicarmi apertamente il loro disinteresse, sono riuscita comunque a percepirlo).

Altrettanto importante è stato il corso di Docimologia che ci ha permesso di trattare scientificamente il tema della valutazione e di avvicinarci alle nuove direttive ministeriali, spiegandoci con precisione, ad esempio, lo strumento "Portfolio" già utilizzato nelle scuole secondarie di primo grado o la costruzione corretta delle prove strutturate e semistrutturate, caldamente consigliate per l'Esame di Stato.

Complessivamente posso ritenermi più che soddisfatta del lavoro svolto con questa classe, perché ho avuto modo di sperimentare come un argomento indubbiamente complesso, che esula dalle loro conoscenze e competenze più strettamente tecniche, quale il mito, possa essere apprezzato e fonte di riflessione puntuale e di stimolo all'apprendimento.

Bibliografia

- APOLLODORO, *I Miti greci*, a cura di P. Scarpi e M.G. Ciani, A. Mondadori editore, Milano
- D. AUSUBEL, *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano 1995
- G. BLANDINO- B. GRANIERI, *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*, Raffaello Cortina editore, Milano 2002
- CALVANI, *Elementi di didattica*, Carocci, Roma 2000
- CALVINO, *Perché leggere i classici?*, Arnoldo Mondadori editore, Milano 1991
- J. CAMPBELL, *Il potere del mito*, Guanda, Parma 1990
- L. CISOTTO, *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*, Carocci.
- COGGI- A. NOTTI, *Docimologia*, Pensa, Lecce 2002
- E. DAMIANO, *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando editore, Roma 1993
- L. FISCHER, *Sociologia della scuola*, Il Mulino, Bologna 2002
- M. L. JORI, *Le regole del gioco nella didattica del Programma Brocca di letteratura italiana*, in A. PICCOLO, *La didattica della letteratura*, Torino IRSSAE Piemonte 1998
- MALINOWSKI, *Myth in primitive Psychology*, Londra 1925.
- L. MASON, *Valutare a scuola. Prodotti, processi, contesti dell'apprendimento*, Celid
- E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina editore, Milano 2000
- J. NOVAK, *L'apprendimento significativo- Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Erickson, Trento 2001
- M. PELLERREY, *Progettazione didattica*, SEI, Torino 1994
- C. PONTECORVO, A.M. AJELLO, C. ZUCCHERMAGLIO, *Discutendo si impara*, Carocci, Roma
- U. ECO, *Lo strano caso della intentio lectoris*, in "Alfabeta", n. 84, maggio 1986
- *Istituti tecnici per geometri- Orari e programmi d'insegnamento* (D.P.R. 30 settembre 1961, n. 1922 e D.P.R. 1 maggio 1972, n. 825, Pirola editore, Milano 1981
- *I "progetti assistiti" dell'istruzione tecnica- Progetto Cinque* in Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, Roma 1991

Siti web consultati:

- www.pavonerisorse.to.it/cacrt/mappe/default.htm.
- http://formare.erickson.it/archivio/aprile_04/costamagna.html
- www.formare.erickson.it

INDICE

Parte prima

LE TEORIE DI RIFERIMENTO.....	p. 1
1.1 Premessa e modello didattico-metodologico scelto come riferimento....	p. 1
1.2 Scelta delle modalità dell'intervento didattico e degli strumenti da privilegiare.....	p. 4

Parte seconda

IL PROGETTO.....	p. 10
1. Il contesto di riferimento: la scuola e la classe.....	p. 10
2. Scelta dei contenuti in relazione alla programmazione della <i>tutor</i> e ai requisiti degli studenti ai quali si rivolge.....	p. 11
3. Descrizione sintetica del progetto dell'intervento didattico.....	p. 15

Parte terza

ANALISI DEL PROCESSO.....	p. 21
1. Descrizione dell'intervento didattico effettuato e le modifiche apportate in itinere.....	p. 21
2. Svolgimento dell'intervento didattico.....	p. 23
3. La Verifica: progettazione ed analisi dei dati.....	p. 31
4. Riflessioni critiche sull'esperienza condotta.....	p. 33

Conclusioni

ASPETTI METACOGNITIVI DELL'ATTIVITA' SVOLTA.....	p. 34
--	-------

BIBLIOGRAFIA	p. 36
---------------------------	-------

ALLEGATI	p. 38
-----------------------	-------