

**SIS**  
**Scuola interateneo di specializzazione**  
**per la formazione degli insegnanti di scuola secondaria**  
**Anno accademico 2006-2007**

**Relazione di tirocinio attivo**  
**Classe di concorso A043**

**La struttura “in gioco”:**  
**un’esperienza didattica sulla fiaba.**

**Specializzanda: Clara Secci**  
**Supervisore: Roberto Crosio**

## INDICE

### PARTE PRIMA: LE TEORIE DI RIFERIMENTO

1.1 Un po' di storia del genere	pag.1
1.2 L'origine della fiaba	pag.2
1.3 L'importanza della fiaba per l'immaginario infantile	pag.3
1.4 La struttura della fiaba e le funzioni di Propp	pag.5
1.5 La struttura del racconto negli studi di psicologia cognitiva	pag. 6
1.6 Il "gioco" della struttura	pag.8

### PARTE SECONDA: IL PROGETTO

o Contesto in cui si inserisce l'intervento didattico e scelta dei contenuti	pag.10
o Descrizione sintetica del progetto	pag. 12

### PARTE TERZA: ANALISI DEL PROCESSO

1.2	Lo svolgimento dell'intervento didattico	pag. 17
-	<u>Lezione 1</u> : lettura e scomposizione di fiabe	pag. 17
-	<u>Lezione 2</u> : le funzioni di Propp	pag. 21
-	<u>Lezione tre</u> . Il gioco della struttura: laboratorio di scrittura creativa	pag. 27
-	<u>Lezione 4</u> : esercizi di scrittura creativa di Gianni Rodari	pag. 28
-	<u>Lezioni 5-6</u> : verifica semistrutturata e consegna dei risultati	pag. 29
1.3	Gli aspetti relazionali osservati	pag. 30
1.4	Analisi critica dei risultati	pag. 32
1.5	Riflessione critica sull'esperienza didattica condotta	pag. 33

### PARTE QUARTA: CONCLUSIONI E ASPETTI METACOGNITIVI pag. 36

BIBLIOGRAFIA	pag. 39
--------------	---------

## PARTE PRIMA: LE TEORIE DI RIFERIMENTO

### 1.1 Un po' di storia del genere...

La fiaba è un racconto fantastico di origine popolare, frutto di una tradizione orale che si perde nel tempo. Nella cultura europea non appare alcuna testimonianza scritta della fiaba prima del Seicento, quando Gianbattista Basile pubblica *Il Cunto de li cunti*, considerato “il primo libro europeo di fiabe” scritto in volgare napoletano.<sup>1</sup> Il *Cunto* ha un suo percorso nelle tradizioni letterarie europee: dopo la sua prima edizione (Napoli 1634) e attraverso una varia circolazione editoriale ha contribuito a formare una “moda” dei racconti fiabeschi, detti “racconti di fate” o di “magia”. È infatti nella Francia di fine Seicento che la fiaba diventa un vero e proprio genere letterario, con le *Storie e racconti del tempo passato. I racconti di mamma l'Oca* (*Histoires ou contes du temps passé. Contes de ma mère l'Oye*, 1696), di Charles Perrault. I racconti di Perrault compaiono in un'epoca in cui era in atto un importante cambiamento nella società: la nascita dell'infanzia come categoria sociale. Le sue fiabe nascono perciò in un momento storico in cui un numero sempre maggiore di scrittori europei iniziava a comporre opere esplicitamente per bambini e si delineavano per la prima volta alcuni modelli per lo sviluppo della moderna letteratura dedicata all'infanzia. Nelle fiabe di Perrault si muove “una società stilizzata di aristocratici e di contadini, di villani e di principi”:<sup>2</sup> in esse si riflette la scintillante immagine della società francese delle corti dell'*ancien régime*.

Il Settecento, dunque, eredita dalla Francia del XVII secolo l'interesse per la fiaba: la circolazione di questo genere letterario, dedicato ai bambini ma gradito anche agli adulti, favorisce la traduzione e la diffusione in Europa della raccolta araba delle *Mille e una Notte*.

Ma è durante il Romanticismo che il genere conosce il suo periodo di

---

<sup>1</sup> Cfr. MICHELE RAK, *La logica della fiaba*, Milano: Mondadori, 2005, pag. 1.

<sup>2</sup> CLAUDIO MARAZZINI, *Le fiabe*, Roma: Carocci, 2004, pag. 103.

maggior fortuna, sia perchè si presta ad evocare un mondo naturale misterioso e remoto, sia perchè si configura come voce della creatività popolare. Comincia così nell'Ottocento la raccolta e lo studio sistematico delle fiabe: frutto di questo lavoro sono le *Fiabe per bambini e famiglie* dei fratelli Grimm, ristampate in sette edizioni dal 1812 al 1857.

Nel Novecento, infine, l'interesse per le fiabe si è manifestato attraverso studi di tipo "strutturalista": un classico è il saggio dello studioso russo Vladimir Propp (*Morfologia della fiaba*), che individua delle costanti narrative, tematiche e formali nelle fiabe di ogni tempo e luogo.

## 1.2 L'origine della fiaba

Le fiabe appartengono ad un genere popolare a diffusione mondiale, dotato di una storia millenaria che si perde talvolta nella più remota antichità ed è soggetto all'indagine delle più svariate discipline. Riguardo all'origine della fiaba sono state date le più varie interpretazioni: storiche, antropologiche, psicanalitiche, etc.

Spesso è nei miti e nei rituali delle culture primitive che si è voluto riconoscere il nucleo più antico dei racconti fiabeschi. A tutt'oggi il problema dell'origine delle fiabe non è risolto: sono state formulate diverse ipotesi, ognuna delle quali tenta di soddisfare una particolare impostazione critica. Nessuna, però, riesce ad esaurire la complessità, cogliere le infinite sfaccettature di quel genere così composito che chiamiamo "fiaba".

Possiamo considerare le fiabe come un fenomeno universale di creazione collettiva: di ogni fiaba esistono decine, a volte centinaia di versioni; e questo perchè nel corso dei secoli esse hanno subito continue modificazioni dovute al sovrapporsi e all'intrecciarsi della fantasia di innumerevoli popoli e culture, della creatività di migliaia e migliaia di narratori.

Ma è soltanto nel secolo scorso che, ad opera di Jacob e Wilhelm Grimm, ebbe inizio lo studio scientifico del materiale fiabesco. I due fratelli raccolsero direttamente "dalla bocca del popolo" un'enorme quantità di fiabe, che poi tradussero nei vari dialetti tedeschi, integrando tra loro le varie versioni

e uniformando lo stile.

Fu infine Italo Calvino che, nel Novecento, portò a termine in Italia quell'opera di filologia linguistica che avevano compiuto i Grimm in Germania, realizzando la prima grande raccolta di fiabe popolari italiane, pubblicata nel 1956. Ed è proprio con le mirabili parole di Calvino che voglio concludere:

Le fiabe sono vere. Sono, prese tutte insieme, nella loro sempre ripetuta e sempre varia casistica di vicende umane, una spiegazione generale della vita, nata in tempi remoti e serbata nel lento ruminio delle coscienze contadine fino a noi; sono il catalogo dei destini che possono darsi a un uomo e a una donna, soprattutto per la parte di vita che appunto è il farsi d'un destino: la giovinezza, dalla nascita che sovente porta in sé un auspicio o una condanna, al distacco dalla casa, alle prove per diventare adulto e poi maturo, per confermarsi come essere umano. E in questo sommario disegno, tutto: la drastica divisione dei viventi in re e poveri, ma la loro parità sostanziale; la persecuzione dell'innocente e il suo riscatto come termini d'una dialettica interna ad ogni vita; l'amore incontrato prima di conoscerlo e poi subito sofferto come bene perduto; la comune sorte di soggiacere a incantesimi, cioè d'essere determinato da forze complesse e sconosciute, e lo sforzo per liberarsi e autodeterminarsi inteso come un dovere elementare, insieme a quello di liberare gli altri, anzi il non potersi liberare da soli, il liberarsi liberando; la fedeltà a un impegno e la purezza di cuore come virtù basilari che portano alla salvezza e al trionfo; la bellezza come segno di grazia, ma che può essere nascosta sotto spoglie d'umile bruttezza come un corpo di rana; e soprattutto la sostanza unitaria del tutto, uomini bestie piante cose, l'infinita possibilità di metamorfosi di ciò che esiste.<sup>3</sup>

### 1.3 L'importanza della fiaba per l'immaginario infantile

C'è un significato più profondo nelle fiabe che mi furono narrate nella mia infanzia che nella verità qual è insegnata dalla vita.

(SCHILLER, *I Piccolomini*, III, 4)

Ma perchè la fiaba è un genere tanto importante per l'immaginario infantile? Secondo Bruno Bettelheim, grande studioso delle fiabe infantili, nulla è in grado di arricchire e divertire sia i bambini sia gli adulti quanto la fiaba popolare. Anche se a livello manifesto le fiabe, con i loro boschi incantati, fate, principesse, re e castelli hanno poco da insegnare circa le

---

<sup>3</sup> I. CALVINO, Fiabe italiane, Milano, Mondadori, 1993, Introduzione, pag. XVIII.

condizioni di vita moderne, tuttavia esse hanno la capacità di fare luce sui problemi interiori dell'essere umano molto meglio di qualunque altra narrazione.<sup>4</sup> Questo perchè, sostiene Bettelheim, la fiaba “parla a tutti i livelli della personalità umana, comunicando in modo tale da raggiungere la mente ineducata del bambino nonché quella del sofisticato adulto”.<sup>5</sup> Secondo l'interpretazione psicoanalitica, le storie narrate dalle fiabe si occupano di problemi universali, soprattutto di quelli che preoccupano la mente del bambino; al tempo stesso esse offrono esempi di soluzioni a tali problemi. In altre parole, le fiabe sono un “serbatoio fantastico”: suggeriscono delle immagini attraverso cui il bambino può strutturare i propri sogni consci ed inconsci, aiutandolo ad accettare la natura problematica della vita. Le fiabe popolari, infatti – non quelle edulcorate alla Disney – trattano problemi esistenziali quali la morte, la malattia, la povertà, etc.; ma presentano anche delle vie di uscita alle difficoltà: offrono cioè degli esempi di soluzione ai problemi dell'esistenza. Scrive Bettelheim:

Proprio questo è il messaggio che le fiabe comunicano al bambino in forme molteplici: che una lotta contro le gravi difficoltà della vita è inevitabile, è una parte intrinseca dell'esistenza umana, che soltanto chi non si ritrae intimorito ma affronta risolutamente avversità inaspettate e spesso immeritate può superare tutti gli ostacoli e alla fine uscire vittorioso.<sup>6</sup>

Tra i molti pregi del genere c'è anche quello di riuscire a esprimere un dilemma in modo chiaro e conciso. La trama è semplice, lineare. Anche i personaggi sono tratteggiati in maniera essenziale: privi di ambivalenza psicologica sono persone comuni, nelle quali ognuno può riconoscere se stesso. Accanto a loro, però, si muovono creature straordinarie, come maghi, streghe, orchi, folletti, provvisti di poteri eccezionali, grazie ai quali rendono possibili anche i fatti più assurdi e inimmaginabili. Il bambino/lettore si identifica con uno dei personaggi – in genere l'eroe – e trasferisce nel racconto le proprie ansie, insicurezze, aspirazioni e le contraddizioni del suo personale

---

<sup>4</sup> BRUNO BETTELHEIM, *Il mondo incantato: uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Milano: Feltrinelli, 1975, pag. 15.

<sup>5</sup> Idem, pag. 15.

<sup>6</sup> Idem, pag. 13.

vissuto. Vive con l'eroe e combatte le stesse battaglie, riuscendo così a esorcizzare le paure e a fortificare il proprio spirito, certo che, come per l'eroe, anche per lui ci sarà un lieto fine. In altre parole, attraverso la fiaba il bambino impara a vivere.

#### 1.4 La struttura della fiaba e le funzioni di Propp

Attraverso i racconti, l'uomo cerca di dare un senso alla propria esistenza. Le fiabe, al pari dei miti, costituiscono il sostrato culturale della psiche umana: esse si occupano di problemi universali del bambino come dell'adulto, offrendo al contempo esempi di possibili soluzioni a tali difficoltà. Le fiabe, inoltre, svolgono un importante funzione nel processo definito di "socializzazione" dallo studioso Jack Zipes: servono a integrare nella società i giovani membri e a rinforzare norme e valori che legittimano il sistema sociopolitico, garantendo così una sorta di continuità della società.<sup>7</sup>

Vladimir Propp individua, in ogni racconto, una sequenza di 31 funzioni. È significativo che, anche in questo caso, tali funzioni siano riconducibili al modello archetipo del viaggio dell'eroe: separazione-iniziazione-ritorno. Ogni fiaba inizia solitamente con un allontanamento, che può essere di un membro della famiglia o dell'eroe stesso,<sup>8</sup> seguito da una serie di prove che il protagonista deve superare per il raggiungimento di un determinato scopo - il possesso di un oggetto magico, l'uccisione di un mostro, la liberazione di una fanciulla - e culmina, infine, con il ritorno alla società e lo sposalizio dell'eroe.<sup>9</sup>

Secondo Propp, gli eroi delle fiabe, ad un certo punto della vicenda, si ritrovano sempre ad attraversare un bosco. Il bosco, buio e misterioso - l'equivalente della "selva oscura" dantesca - è un luogo di passaggio obbligato

---

<sup>7</sup> Cfr. JACK ZIPES. "Who's Afraid of the Brothers Grimm?", in *Fairy Tales and the Art of Subversion*. Pag. 54: «Reading as internalization...has always functioned in socialization processes, whether it be the conscious or unconscious 'understanding' of signs, symbols, and letters».

<sup>8</sup> Cfr. la "funzione 1" e la "funzione 11" indicata da VLADIMIR PROPP. *Morfologia della Fiaba*. Roma: Newton Compton, 1992, pag. 31 e pag. 40.

<sup>9</sup> Idem, cfr. "funzione 20" e "funzione 31", pag. 51 e pag. 56.

in cui l'eroe si trova ad affrontare delle prove, superate le quali può giungere ad un "altro reame" o tornare alla "realtà comune". Ma il bosco rappresenta anche il luogo di iniziazione per eccellenza delle cerimonie religiose: «Strettissimo è il legame fra la foresta della fiaba e quella che figura nella cerimonia dell'iniziazione. Il rito dell'iniziazione avviene sempre proprio nella foresta. È questa la caratteristica costante e immutabile del rito in tutto il mondo. Quando non c'è il bosco gli adolescenti vengono portati nella macchia».<sup>10</sup> Propp azzarda allora l'ipotesi che il bosco della fiaba sia, da un lato, il ricordo del bosco quale luogo in cui si compivano i riti, dall'altro, l'immagine dell'entrata al regno dei morti.

### 1.5 La struttura del racconto negli studi di psicologia cognitiva

L'analisi di Propp si inserisce perfettamente sulla scia degli studi di psicologia cognitiva applicata all'analisi testuale. Autori come Greimas, Bremond e soprattutto Bartlett sostengono che esista una sorta di "grammatica del raccontato"<sup>11</sup>: esistono cioè alcune categorie astratte della narrazione che, opportunamente combinate, danno vita ad una serie di trame narrative "vuote", che – ad esempio nella fiaba – è possibile completare inserendo i personaggi. Da questa constatazione gli analisti letterari hanno costruito un "prototipo astratto" del racconto, una sorta di schema canonico di esso. Secondo questi autori, il racconto sarebbe una «sequenza organizzata di avvenimenti che comporta categorie e regole di connessione, che definisce un'organizzazione gerarchica del racconto, ne permette il riassunto e ne conserva la cronologia».<sup>12</sup> Così facendo si viene a creare una sorta di "astrazione del racconto": una rappresentazione mentale di esso che è insieme analisi e sua ricostruzione.

In altre parole, nella narrazione esiste uno schema che rimanda sia ad

---

<sup>10</sup> VLADIMIR PROPP. *Le radici storiche dei racconti di magia*. Roma: Newton Compton, 1992, pag. 178.

<sup>11</sup> BREMOND IN ZANETTI-MIAZZA, *Il testo narrativo e le strutture*, Roma: Carocci, 2003.

<sup>12</sup> ZANETTI-MIAZZA, *Il testo narrativo e le strutture*, Roma: Carocci, 2003.



una organizzazione generale inerente al racconto, una sua struttura interna, sia ad una organizzazione mentale soggettiva, che dipende dal lettore del racconto, il quale, mentre decodifica il messaggio del testo, lo organizza secondo i suoi particolari schemi percettivi.

Tuttavia, ciò che ritengo più interessante di questi studi è il riconoscimento, da parte degli stessi autori, di quanto sia difficile in realtà classificare la narrazione secondo schemi astratti. Privilegiando gli aspetti più generali e universali del racconto, si rischia di perdere di vista ciò che rende particolare ed unica una narrazione, la quale è sempre il prodotto specifico di un locutore in una data situazione.<sup>13</sup> Nei racconti e nelle fiabe è più evidente la violazione della regola piuttosto che la sua conferma.

Se consideriamo il testo narrativo come un messaggio trasmesso da un emittente ad un destinatario in un dato contesto, occorre distinguere tra “lettore reale”, cioè soggetto storicamente variabile che legge il testo, “lettore virtuale”, cioè lettore medio-tipico ipotizzato dallo scrittore, e “lettore ideale”, cioè lettore modello, ipostasi della perfetta comprensione del testo nella complessità del suo messaggio. Ne consegue che un testo letterario possiede più livelli di decifrazione: quello “aperto” e potenzialmente indefinito delle letture empiriche, il livello sociologicamente determinato delle presupposizioni dello scrittore sul suo pubblico, e infine quello “sublimato” proprio del lettore ideale.<sup>14</sup>

C'è poi, secondo me, un quarto livello interpretativo, che tutti questi autori non considerano, ed è quello proprio dell'*insegnante*. Quest'ultimo si pone infatti come interfaccia, come mediatore tra il lettore reale e quello ideale. L'insegnante interpreta il testo e al tempo stesso fornisce una mediazione interattiva rispetto ai suoi interlocutori, gli studenti. Questo quarto livello è in movimento: mentre si preoccupa di adattare e ridimensionare l'analisi narratologica del testo in relazione alle capacità e all'età dei suoi interlocutori, viene a sua volta modificato dall'interazione stessa col discente. L'insegnante dovrà quindi limitare la spiegazione al riconoscimento delle strutture più

---

<sup>13</sup> ROLAND BARTHES in ZANETTI, op. cit.

elementari della narrazione, presentando la lettura di quelle fiabe in cui queste strutture sono più evidenti.

La tensione dialettica tra autore reale/lettore ideale, tensione che si viene sempre a creare quando un lettore empirico si predispone a leggere un testo letterario, deve risultare costruttiva: un insieme di sterili norme per la decodificazione del testo può infatti facilmente condurre il giovane e inesperto lettore ad abbandonare la lettura in favore di altre attività per lui più interessanti. Compito dell'insegnante dovrebbe quindi essere quello di isolare e indicare alcuni modelli ricorrenti o *pattern* costitutivi del racconto, in considerazione del grado di sviluppo cognitivo degli studenti che ha di fronte. Senza però mai dimenticare quello che è il primo diritto di ogni lettore: il diritto di *non leggere*.<sup>15</sup>

### 1.6 Il “gioco” della struttura

Uno dei più chiari esempi di questa opera di mediazione è quella compiuta da un noto insegnante elementare: Gianni Rodari. Nel suo libro *Grammatica della fantasia* lo scrittore utilizza in modo creativo proprio il concetto di “grammatica del raccontato” di Bremond. Egli afferma che la conoscenza della struttura narrativa di una fiaba permette al giovane lettore di “smontare” il racconto e di appropriarsi dei suoi meccanismi in modo da poter inventare a sua volta storie nuove e personali.

Quello della struttura è un gioco più serio di quanto non possa sembrare a prima vista. Ma, come dice Gianni Rodari, “bisogna giocarlo al momento giusto”:<sup>16</sup>

I bambini, quanto a storie, sono abbastanza a lungo conservatori. Le vogliono riascoltare con le stesse parole della prima volta, per il piacere di riconoscerle, di imparare da cima a fondo nella giusta sequenza, di riprovare le emozioni del primo incontro, nello stesso ordine: sorpresa, paura, gratificazione. Essi hanno bisogno di ordine e di rassicurazione: il

---

<sup>14</sup> Cfr. ANGELO MARCHESE, *Dizionario di retorica e di stilistica*, Milano: Mondadori, 1992.

<sup>15</sup> DANIEL PENNAC, *Come un romanzo*, Milano: Feltrinelli, 1999.

<sup>16</sup> GIANNI RODARI, *Grammatica della fantasia: introduzione all'arte di inventare storie*, Torino: Einaudi, 1973, pag. 54.

mondo non deve allontanarsi troppo bruscamente dai binari sui quali, con tanta fatica, lo vanno avviando.<sup>17</sup>

Inizialmente, quindi, il gioco di “sbagliare le storie” può essere irritante per un bambino, perchè è avvertito come un pericolo, qualcosa di ignoto che arriva a sconvolgere la presunta linearità delle cose: “all’apparizione del lupo” sono preparati, è l’apparizione del nuovo che li inquieta.

Ad un certo punto però – “forse quando Cappuccetto Rosso non ha più molto da dire loro, quando sono pronti a separarsene come da un vecchio giocattolo esaurito dal consumo”<sup>18</sup> – i bambini accettano che dalla storia nasca la parodia. Questo avviene in parte per sancire il distacco dal mondo infantile delle fiabe, ma in parte anche perchè il nuovo punto di vista rinnova l’interesse per la storia stessa, la fa rinascere a nuova vita. Così, liberi di trasformare e rovesciare la trama nota, il gioco creativo finisce per essere non più tanto con Cappuccetto Rosso, quanto con se stessi:

Il gioco sdrammatizza il lupo, svillaneggia l’orco, ridicolizza la strega, stabilisce un più netto confine tra il mondo delle cose vere – dove certe libertà non sono possibili – e quello delle cose immaginarie. Questo deve pur accadere prima o poi: certo non prima che il lupo, l’orco e la strega abbiano adempiuto alle loro profonde funzioni; ma nemmeno troppo tardi.<sup>19</sup>

Quindi il gioco di manipolazione creativa della fiaba ha, almeno in parte, un significato terapeutico: aiuta il bambino a gestire il proprio inconscio e a liberarsi da alcune paure. Un altro aspetto molto serio di questo gioco consiste nel fatto che chi vi partecipa è costretto a compiere, almeno a livello intuitivo, una vera e propria *analisi* della fiaba: caratteristiche e funzioni vengono scomposte e analizzate tramite la “lente di ingrandimento” della propria mente. Scomposizione e ricomposizione sono così operazioni che avvengono contemporaneamente durante l’attività di scrittura creativa: sono interventi operativi, non astrattamente logici.

Da questa attività di decostruzione e ricostruzione ne risulta un’invenzione originale, che raramente conduce ad una nuova sintesi, ma che

---

<sup>17</sup> Ibidem.

<sup>18</sup> Idem, pag. 54-55.

favorisce piuttosto “un vagabondaggio senza meta precisa tra i temi fiabeschi. È uno scarabocchiare, più che un disegnare. Ma ormai conosciamo assai bene l'utilità dello scarabocchio”.<sup>20</sup>

## PARTE SECONDA: IL PROGETTO

### 1.1 Contesto in cui si inserisce l'intervento didattico e scelta dei contenuti

Ho svolto l'intervento di tirocinio attivo nella **I B** dell'Istituto comprensivo Italo Calvino di Torino. L'intervento didattico non ha preso le mosse dal lavoro osservativo compiuto l'anno scorso, perchè la classe è cambiata: la III B ha infatti concluso il ciclo di studi, lasciando il posto alla I B. Il docente accogliente, professor Manlio Marinelli, è invece rimasto il medesimo. La classe è composta da 20 ragazzi, 8 femmine e 12 maschi. Quattro sono gli alunni di origine straniera, di cui tre sono di origine rumena e uno è marocchino. Ho notato che la maggior parte di loro presenta ancora qualche difficoltà linguistica, nonostante si tratti di ragazzi che sono in Italia già da qualche anno. Uno dei ragazzi rumeni, invece, è immigrato di recente e sta seguendo il corso di alfabetizzazione italiana per riuscire ad inserirsi all'interno della classe. Per questo motivo non era sempre presente durante il mio tirocinio e non ha seguito il percorso da me proposto.

Ho dedicato qualche ora preliminare all'osservazione e al colloquio con il professor Marinelli: non era semplice, infatti, inserirmi per poche ore in una classe che non conoscevo per niente; così ho cercato di farmi un'idea dell'ambiente in cui avrei operato. In questo modo, le mie prime impressioni sono state avvalorate dal giudizio dell'insegnante: a parte qualche alunno con carenze legate alla sfera comportamentale e all'organizzazione dello studio, la classe mostrava – nel complesso – un buon grado di operatività e una viva

---

<sup>19</sup> Idem, pag. 55

<sup>20</sup> Ibidem.

partecipazione alle attività che venivano proposte. In seguito, le mie osservazioni sono venute modellandosi in funzione dei miei interventi in classe e delle reazioni che hanno suscitato.

La scelta dei contenuti è stata condizionata, in parte, dal momento dell'anno scolastico in cui si è inserito il mio intervento: la programmazione dell'insegnante che mi ha accolto prevedeva di leggere e analizzare, verso la fine del primo quadrimestre, alcune fiabe popolari. La scelta, invece, di concentrare la mia attenzione sulla *struttura* della fiaba rispondeva al mio desiderio di proporre lo stesso tema di fondo in due ordini di scuola differenti, liceo e scuola media. I due interventi didattici si sono dunque svolti in continuità temporale e tematica, presentando l'uno la struttura del viaggio mitico di Enea, l'altro la struttura della fiaba.

Per attuare questo programma, mi sono servita del libro in adozione<sup>21</sup> solo per quanto concerne la lettura di due fiabe (*La barca che va per terra e per mare* e *La principessa sul pisello*); ho scelto invece di fornire in fotocopia altro materiale, attinto da diversi libri di testo, per completare la ricerca e dare spazio a momenti di lavoro collettivo.

In conclusione, ho cercato di adattare un progetto di tirocinio alle specifiche esigenze di una classe di medio livello, che presentava una partecipazione abbastanza vivace alle attività che venivano proposte, ma era disturbata da qualche problema di disciplina. Nel progettare l'attività di tirocinio ho inoltre dovuto tenere conto delle difficoltà linguistiche degli studenti stranieri, ideando un intervento mirato anche a migliorare la padronanza della lingua italiana.

---

<sup>21</sup> BISSACA-PAOLELLA, *Biblioteca tre*, Torino: Lattes, 2004.

## 1.2 Descrizione sintetica del progetto

L'intervento didattico è stato pensato in modo tale da coprire circa un mese del programma della classe. L'attuazione del progetto ha occupato in tutto 12 ore di cinquanta minuti.

	TEMPI	METODI E STRUMENTI	ARGOMENTI DELLE LEZIONI	INSEGNANTE E ALLIEVI
1	Tre ore	<p><u>Metodi:</u>  <i>brainstorming</i>;            lettura espressiva ad alta voce;            discussione plenaria;            analisi del testo e lezione frontale dialogata.</p> <p><u>Strumenti:</u>            lavagna, libro, quaderno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentazione dell'attività di tirocinio e del modulo didattico alla classe;</li> <li>• Quali fiabe conosci? Fai degli esempi: breve richiamo dei requisiti di base;</li> <li>• Lettura in classe: <i>La barca che va per terra e per mare</i> (Italo Calvino);</li> <li>• Analisi del linguaggio utilizzato nella fiaba e divisione in sequenze;</li> <li>• Le caratteristiche della fiaba: origini, luogo, tempo e personaggi</li> </ul> <p><u>Compito per casa:</u> studiare sul libro la parte relativa agli argomenti</p>	<p><u>L'insegnante</u>, dopo aver presentato brevemente l'attività che verrà svolta nel corso del tirocinio, guida un breve <i>brainstorming</i> sul tema della fiaba.</p> <p>Successivamente propone la lettura di una fiaba popolare italiana, guidando la comprensione del testo e la costruzione di una tabella alla lavagna. La tabella ha la funzione di <i>scomporre</i> il testo in micro-sequenze narrative. Infine esamina le caratteristiche della fiaba, concentrando l'attenzione attorno a</p>

			svolti in classe (le caratteristiche delle fiabe popolari) e completare gli esercizi di comprensione del testo.	tre domande fondamentali: chi? Dove? Quando?  <u>L'allievo</u> partecipa al dialogo didattico. Dopo aver riportato alla memoria alcune delle fiabe che conosce, le racconta brevemente alla classe. Successivamente legge la fiaba proposta dall'insegnante e partecipa al lavoro collettivo di comprensione del testo.
2	Tre ore	<p><u>Metodi:</u> lettura espressiva; lezione frontale dialogata; lavoro a coppie</p> <p><u>Strumenti:</u> lavagna, fotocopie,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correzione dei compiti per casa;</li> <li>• La struttura della fiaba e le funzioni di Propp: lettura in classe de <i>Il principe granchio</i> (Italo Calvino);</li> <li>• Lavoro a coppie: lettura de <i>Il pesciolino rosso e lo zocchetto d'oro</i> (Iraq – fiaba della Cenerentola araba) e</li> </ul>	<p><u>L'insegnante</u>, dopo aver corretto gli esercizi assegnati nella lezione precedente, introduce il nuovo argomento: la struttura della fiaba e le funzioni di Propp. A partire dalla lettura di una fiaba in classe (<i>Il principe granchio</i>), si mettono in luce alcune</p>

	quaderno	compilazione griglia di analisi;  <u>Compito per casa:</u> studiare sul libro la parte relativa agli argomenti svolti in classe e lettura de <i>La principessa sul pisello</i> (Andersen). Compilazione di una scheda di comprensione.	delle principali funzioni di Propp. Segue un lavoro a coppie (lettura e analisi della fiaba <i>Il pesciolino rosso e lo zocchetto d'oro</i> ) mirato a stabilire un confronto tra fiabe provenienti da diversi Paesi del mondo. Vengono inoltre applicate le conoscenze acquisite nella fase precedente. L'insegnante, nel compito per casa, anticipa l'argomento oggetto della lezione successiva, chiedendo agli studenti di mettersi alla prova con alcuni esercizi di scrittura creativa.  <u>L'allievo</u> viene stimolato a riconoscere nel testo alcune delle forme strutturali della fiaba; successivamente, mediante una conduzione interattiva
--	----------	---	---



				<p>del lavoro in classe viene stimolato ad intervenire e a collaborare con i compagni durante il lavoro di gruppo. In seguito, a casa, consolida le conoscenze e le abilità apprese in classe nel corso dell'attività laboratoriale.</p>
3	Due ore	<p><u>Metodi:</u> laboratorio;</p> <p><u>Strumenti:</u> quaderno, manuale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correzione compiti per casa;</li> <li>• “La struttura in gioco”: laboratorio di scrittura creativa.</li> </ul>	<p><u>L'insegnante</u>, prende spunto dalla correzione dei compiti assegnati durante la lezione precedente per spiegare alcune delle tecniche più comuni di riscrittura della fiaba. Successivamente propone un laboratorio di scrittura creativa. Presenta alla classe due gruppi di illustrazioni: uno raffigura personaggi ed ingredienti tipici della fiaba popolare, l'altro</p>

				<p>presenta otto vignette illustrate, corrispondenti ad otto delle funzioni di Propp. L'insegnante chiede agli studenti di inventare una nuova fiaba, mescolando a piacere i vari ingredienti strutturali, e ispirandosi alle illustrazioni.</p> <p><u>L'allievo</u>, dopo essersi allenato a casa a riscrivere la trama della fiaba analizzata nella lezione precedente, partecipa al laboratorio di scrittura.</p>
4	Un'ora		Esercizi di scrittura creativa di Gianni Rodari	L'insegnante propone alcuni giochi creativi sulla fiaba, ispirati ai suggerimenti compositivi di Gianni Rodari.
	Due ore		Verifica semistrutturata	

5	Un'ora	Discussione plenaria	Consegna delle verifiche e discussione dei risultati	
---	--------	----------------------	--	--

## PARTE TERZA: ANALISI DEL PROCESSO

### 1.3 Lo svolgimento dell'intervento didattico.

La tabella descrive l'attività effettivamente svolta durante il tirocinio: non ho dovuto infatti apportare modifiche sostanziali nella scansione dei tempi e degli argomenti. Riporto di seguito gli argomenti e le strategie adottate per presentarli, così come si sono sussuguiti, lezione per lezione.

#### **Lezione 1: lettura e scomposizione di fiabe**

(Tre ore: presentazione del tirocinio, brainstorming sulla fiaba, lettura ed esercizio a coppie di comprensione e del testo).

Durante la prima mezz'ora di lezione mi sono presentata agli studenti e ho cercato di illustrare brevemente l'attività che avrei svolto nel corso del tirocinio: quasi tutti i membri della classe erano avvezzi alla presenza di tirocinanti già dalle elementari, quindi la mia presenza ha suscitato inizialmente solo una modesta curiosità, costituendo più che altro un diversivo rispetto alle lezioni condotte dal docente titolare della cattedra.

Dopo aver presentato il tema oggetto dei miei interventi (ovvero la fiaba popolare e la sua struttura di senso) ho condotto un rapido *brainstorming*, organizzato intorno alla seguente domanda-stimolo: quali fiabe conosci? Elenca almeno tre caratteristiche peculiari per ogni fiaba. Ogni studente, alzando la mano, aveva la possibilità di intervenire, presentando alla classe il titolo di una fiaba accompagnato da alcuni tratti specifici della trama (ad esempio, per Cappuccetto Rosso: bambina, mamma, bosco, lupo, etc.) in modo che fosse chiaro a tutti di quale fiaba si stava parlando e quali erano i tratti distintivi che ci permettevano di riconoscerla. I risultati di questo "gioco" collettivo sono stati scritti alla lavagna, mediante

uno schema “a grappolo”, che si è sviluppato attorno alla domanda di partenza. Il mio ruolo è stato quello di mediare e filtrare risposte non sempre pertinenti con il tema che avevo proposto, risposte che spesso mescolavano la trama delle fiabe popolari con quella, a loro più nota, di cartoni animati e fumetti. Ho cercato quindi di formare un canovaccio di partenza, attorno a cui tessere il mio discorso.

L’obiettivo di questa prima fase del lavoro è stato in primo luogo quello di verificare le conoscenze pregresse degli studenti, in secondo luogo quello di permettere ai ragazzi di avvicinarsi gradualmente all’argomento che avrei trattato. Questo è un metodo che ho utilizzato già altre volte in classe: è stimolante, crea delle aspettative e rende attivi gli studenti già nella fase preliminare della lezione. Inoltre, è utile a creare una sorta di “orizzonte di attesa” nei confronti del tema che l’insegnante intende trattare.

La prima lettura, tratta dalla loro antologia, è stata: *La barca che va per terra e per mare*.<sup>22</sup> Il testo fa parte della raccolta di fiabe italiane di Italo Calvino e presenta un lessico a tratti un po’ difficile, perchè ricco di espressioni di origine dialettale. Ho scelto volutamente di iniziare il percorso didattico presentando questa fiaba di non facile lettura, per capire subito i limiti e le difficoltà della classe che avevo di fronte.

L’approccio al testo è stato diretto: ogni studente aveva, a turno, il compito di leggere alcune righe, sottolineando pause e punteggiatura con l’intonazione della voce: in questo modo mi sono accorta del primo ostacolo che avrei dovuto affrontare, quello della lettura espressiva e, di conseguenza, della comprensione del testo. Ho infatti ritenuto opportuno *far leggere* i vari brani agli studenti individualmente e ad alta voce, anzichè leggerli io, in quanto ritengo che questo sia uno dei primi scogli da superare nell’affrontare lo studio della disciplina. La lettura, spesso stentata e priva di intonazione, mi ha infatti portato a pensare che i ragazzi non capissero quasi nulla del testo che avevano di fronte. Ho infatti riscontrato negli studenti delle medie la stessa difficoltà che i ragazzi delle superiori presentano con il latino: « gli uni e gli altri, durante la lettura prestano attenzione quasi esclusiva ai grafemi, senza capire nulla e senza dare, di conseguenza, riscontro alla punteggiatura per mezzo delle pause, o alle sequenze narrative e situazionali per mezzo del cambiamento di tono»<sup>23</sup>. Non è pensabile infatti che uno studente che legge male capisca qualcosa del testo che ha di fronte.

---

<sup>22</sup> Vedi allegato A.

<sup>23</sup> PIVA, ANTONIA, *Il sistema latino: ricerca didattica e formazione degli insegnanti*. Roma: Armando editore, 2004

Correttezza, rapidità e comprensione del significato del testo sono quindi abilità fondamentali, che ho ritenuto necessario potenziare e far interagire durante le ore in classe, chiamando a turno gli studenti a cimentarsi nella lettura espressiva del testo. Lo scopo non era solo quello di pronunciare correttamente ogni singola parola, ma era soprattutto quello di cogliere i nessi tra parola e parola e tra frase e frase, così da favorire la comprensione globale del testo.

Alla lettura della fiaba è seguita un'esercitazione a coppie sul testo. Ho proposto due lavori di "scomposizione" della struttura, uno sul lessico, l'altro sulla divisione in sequenze. Per quanto riguarda il primo, ho chiesto a ciascuna coppia di sottolineare nel testo le espressioni di origine dialettale e poi provare a tradurle in un italiano appropriato. Il lavoro non era semplice, perchè richiedeva una competenza linguistica particolare; per questo motivo ho scelto di dividere gli studenti in coppie per quanto possibile omogenee, prestando attenzione a distribuire in modo equilibrato i ragazzi stranieri. Le espressioni da rintracciare erano le seguenti:

- Una volta un Re *mandò fuori quest'editto*;
- *Chi sarà buono di fabbricare una barca* che va per mare e per terra avrà mia figlia in sposa;
- *Che lune lo presero!*
- ...e su questo bastone c'era infilata *una bufala sana sana*;
- *Ebbe lo stomaco di mangiarsi...*;

Ho chiesto ad ogni coppia di individuare nel testo anche alcuni "errori di grammatica": ovvero le espressioni tipiche della parlata popolare che vengono considerate errori in quell'italiano "depurato" e standardizzato che viene studiato a scuola. Riporto di seguito alcune di queste espressioni:...*l'idea di provare a costruire la barca gli venne anche al figlio mezzano*...oppure ...*Il padre, che per scapricciarlo s'era spropriato del cavallo, figuratevi che lune lo presero!*....*E si presentò al padre e ai fratelli, che restarono lì di pietra pomice, restarono.* Come si può notare, gli errori consistono, per lo più, in anacoluti o modi di dire popolareggianti. Lo scopo di questo non semplice "gioco grammaticale" è stato quello di consentire agli studenti di

---

riflettere sulla lingua italiana, e sulle molteplici sfumature che può assumere il linguaggio a seconda dell'uso e del registro che viene assunto. Al tempo stesso, l'esercizio è stato impostato quasi come un gioco, il che ha comportato un valido sostegno per quegli studenti più svantaggiati dal punto di vista linguistico e culturale.

Infine ho proposto un ulteriore esercizio di scomposizione del testo: dopo aver disegnato alla lavagna una tabella, ho chiesto ai ragazzi di “guidarmi” nel completarla. La tabella conteneva cinque sequenze alle quali i ragazzi dovevano assegnare un titolo; per ogni sequenza, inoltre, bisognava indicare quali erano i personaggi e le loro azioni:

Sequenze	Personaggi	Azioni dei personaggi
L'inizio della fiaba	Il re	Emana un editto
I 3 fratelli sono messi alla prova	Il fratello maggiore	Tratta male il vecchietto e trova doghe da botte
	Il fratello mezzano	Tratta male il vecchietto e trova doghe da botte
	Il fratello più piccolo	Tratta bene il vecchietto e trova la barca già costruita
Il fratello più piccolo trova 3 uomini per l'equipaggio	Il 1° omone	Beve acqua da un fiume
	Il 2° omone	Mangia una bufala intera
	Il 3° omone	Sostiene una montagna sulle spalle
Il re dà 3 incarichi difficili	Il 1° omone	Beve tutto il vino
	Il 2° omone	Mangia tutto il pranzo
	Il 3° omone	Porta via tutte le ricchezze del re
Il lieto fine	Il fratello più piccolo	Sposa la figlia del re

I titoli assegnati sono stati brevi ed essenziali, per mantenere l'efficacia e la pregnanza della tabella: *Inizio della fiaba – I tre fratelli vengono messi alla prova – Il fratello più piccolo trova tre uomini per l'equipaggio – Il re dà tre incarichi difficili – Il lieto fine*. I titoli hanno messo in luce la ricorrenza quasi ossessiva del numero tre, consentendomi di aprire una breve parentesi sulla valenza magica del numero e sulla funzione della ripetizione all'interno delle fiabe.

Questa ultima fase del lavoro non ha incontrato particolari difficoltà di realizzazione, perchè gli studenti erano già avvezzi all'esercizio narratologico di scomposizione del testo. Il mio obiettivo è stato quello di “sistemare” le prime conoscenze acquisite e mettere in luce alcune caratteristiche fondamentali della fiaba, anticipando l'argomento oggetto della lezione successiva: le funzioni di Propp. Da un breve confronto con la classe, al fine di invitare gli

studenti ad intervenire nel dialogo didattico, è emerso che tutte le fiabe popolari del mondo si assomigliano, in quanto sono nate dal bisogno, che gli uomini hanno sempre avuto, di comunicare i propri sogni e le proprie paure. L'epoca e i luoghi, ad esempio, sono indicati in modo generico: gli avvenimenti si possono svolgere in un bosco, in un paese lontano, in un regno ai confini del mondo, in misteriosi castelli o in umili capanne, come nel caso della fiaba *La barca che va per terra e per mare*; i personaggi sono "tipi", hanno cioè ruoli fissi e non sono descritti se non in modo generico: viene invece indicata solo la categoria cui appartengono (il valoroso principe, la bella principessa, la perfida matrigna, il furbo e lo sciocco, la fata...); il tempo non è mai il presente: la storia avviene infatti in tempi non precisati: tanto, tanto tempo fa.

Mediante un metodo euristico di dialogo con la classe ho dunque cercato di far emergere quasi spontaneamente alcuni elementi, necessari per affrontare l'argomento oggetto della lezione successiva: solo dopo *aver scomposto* la fiaba in micro-unità di comprensione avrei potuto introdurre il discorso sulle funzioni di Propp, e infine *ricomporre* i vari segmenti della fiaba nel laboratorio di scrittura creativa.

Ho concluso la lezione assegnando i compiti per casa. In accordo con il docente accogliente, ho brevemente letto insieme alla classe le due pagine di spiegazione generale offerte dal loro libro di testo, guidandone la sottolineatura. Infine ho assegnato come compito individuale per casa lo svolgimento di alcuni esercizi (appartenenti alla tipologia completamento e risposta multipla) relativi alla fiaba letta in classe. Dal momento che da una lezione all'altra è trascorso un intervallo di sette giorni, tali esercizi sono stati particolarmente utili alla ricapitolazione e al consolidamento delle conoscenze apprese durante le tre ore di lezione.

## **Lezione 2: le funzioni di Propp**

(Tre ore: correzione di esercizi, lettura espressiva e lezione frontale dialogata con creazione di schemi alla lavagna).

La prima mezz'ora di lezione è stata dedicata alla correzione collettiva dei compiti svolti a casa. Il metodo adottato, forse un po' banale, è stato tuttavia efficace: ogni studente, per alzata di mano, era chiamato a correggere la frase da lui stesso completata; allo stesso

modo i compagni erano autorizzati ad intervenire, per aggiungere o eventualmente correggere le informazioni che ritenevano errate. L'esercizio ha avuto la funzione di *feedback* rispetto all'argomento svolto durante la lezione precedente, e mi ha consentito di introdurre il nuovo argomento: le funzioni di Propp.

Ho scelto di presentare il tema della lezione ancora una volta in maniera induttiva, partendo dalla lettura di un'altra fiaba di Calvino: *Il principe granchio*. Questa volta la fiaba non era presente sulla loro antologia; ho quindi dovuto distribuire le fotocopie del testo. La scelta del brano è stata dettata dalla relativa linearità della struttura di questa fiaba, che presenta le principali funzioni di Propp in maniera molto evidente.

Prima di intraprendere la lettura ho preferito offrire agli studenti qualche indicazione preliminare. Ho così spiegato che tutte le fiabe di magia sono costruite secondo uno schema che si ripete quasi sempre in modo uguale. Ho tracciato lo schema alla lavagna, organizzandolo in questo modo:

	<b>LA SITUAZIONE NEGATIVA</b>
Introduzione	La fiaba si apre con una situazione spesso negativa: si soffre per una disgrazia (la morte, i maltrattamenti, la povertà...) o perchè manca qualcosa di fondamentale (la fortuna, la voglia di sorridere, una moglie, un oggetto che si desidera...).
Svolgimento	<b>LE PERIPEZIE DELL'EROE</b> Il protagonista compie delle azioni per porre rimedio alla situazione negativa.
Conclusione	<b>IL LIETO FINE</b> La situazione di partenza si capovolge; si ottiene ciò che mancava. Il protagonista è premiato: sale sul trono, diventa ricco...

Ho poi collegato quanto era emerso nella lezione precedente – cioè che tutte le fiabe del mondo si assomigliano – con lo schema riportato alla lavagna, spiegando che tale somiglianza è dovuta al fatto che le *azioni* dei personaggi si ripetono quasi sempre nello stesso modo in tutti i testi. Queste azioni, sono state analizzate dallo studioso russo Vladimir Propp, che le ha chiamate *funzioni*. Propp ne ha individuate 31, ma esse compaiono



raramente tutte quante nella stessa fiaba.

Per comprendere meglio in cosa consistano le funzioni di Propp ho utilizzato l'originale spiegazione che ne dà lo scrittore per bambini Gianni Rodari: egli mette in relazione la scomposizione della fiaba di Propp con la scomposizione delle macchine realizzata da Leonardo. Entrambi gli studiosi hanno cercato di smontare in ingredienti più semplici i loro complicati oggetti di studio. Leonardo scompose le macchine in elementi, ciascuno dei quali correlati ad una funzione: così egli giunse a studiare separatamente, per esempio, la "funzione" dell'attrito, e questo studio lo portò a progettare macchine effettivamente fabbricate solo in tempi recentissimi; non diversamente Propp, dopo aver confrontato la struttura di innumerevoli fiabe di magia, giunse ad isolare 31 azioni o funzioni dei personaggi, che, con le loro varianti ed articolazioni interne, sono sufficienti a descrivere la forma di tutte le fiabe popolari. Pur con le opportune differenze, un aspetto comune del genio inventivo di Leonardo e di Propp è consistito proprio nella capacità di considerare i loro oggetti di studio non come organismi unici, prototipi irripetibili, ma come un insieme di elementi più semplici, analizzabili separatamente.

Ho poi commentato insieme con i ragazzi solo alcune delle funzioni più ricorrenti, tralasciando quelle che ho ritenuto varianti o articolazioni di quelle principali: il mio intento non era quello di trattare diffusamente le funzioni di Propp, ma era quello di avvicinare i ragazzi a conoscere la struttura della fiaba, affinché in seguito fossero capaci di ricomporre autonomamente le varie tessere del *puzzle* nel laboratorio di riscrittura delle fiabe. Ho così illustrato le seguenti tredici funzioni: situazione iniziale, allontanamento, divieto/ordine, infrazione del divieto, mancanza, partenza dell'eroe, compito difficile, conseguimento del mezzo magico, lotta tra eroe e antagonista, vittoria sull'antagonista, adempimento del compito difficile e rimedio alla mancanza, ritorno dell'eroe, nozze dell'eroe e lieto fine.

Solo dopo questa introduzione, necessaria a comprendere il significato dell'esercizio che avrei proposto, ho invitato gli studenti a leggere la fiaba *Il principe granchio*.<sup>24</sup> La strategia di lettura della fiaba è stata la stessa della lezione precedente, in modo da continuare l'esercizio di lettura espressiva: ho modificato invece l'esercizio di comprensione del testo, scegliendo, questa volta, di allenare la loro abilità di espressione orale. Ho chiesto quindi agli studenti di provare a raccontare la storia del principe granchio un po' per uno; ciascuno, a

---

<sup>24</sup> Vedi allegato B.

turno ne doveva raccontare una parte, anche molto breve, poi si interrompeva e chiedeva a un compagno di continuare. Il racconto doveva avvenire in maniera sollecita: chi non proseguiva immediatamente veniva eliminato dal gioco. Variando così l'approccio al testo ho cercato di mantenere viva l'attenzione e l'interesse durante i miei interventi didattici che rischiavano, a causa dell'elevato numero di ore, di risultare eccessivamente lunghi e pesanti.

Successivamente ho guidato i ragazzi nell'individuare le funzioni di Propp presenti nel testo. Sono emerse sei delle nove funzioni che avevo illustrato: situazione iniziale, compito difficile, partenza dell'eroe, adempimento del compito difficile, nozze e lieto fine. Gli studenti sono stati invitati a segnare con colori differenti sul testo ogni funzione.

Infine, per mostrare che le fiabe del mondo si somigliano e presentano tutte, in misura variabile, qualcuna delle funzioni di Propp, ho dato in lettura la fiaba irachena *Il pesciolino rosso e lo zocchetto d'oro*.<sup>25</sup> La fiaba è una delle tante versioni di Cenerentola. Ho impostato il lavoro in modo che la lettura e la comprensione del testo avvenisse in maniera semi-autonoma: ogni coppia di studenti ha avuto così il compito di leggere e discutere il testo, completando infine una tabella da me preparata, per riconoscere analogie e differenze tra le due fiabe. Ho diviso la tabella in tre colonne, di cui la prima compilata con domande relative alle funzioni nelle due fiabe; la seconda e la terza colonna dovevano essere invece compilate dagli studenti, che, in questo modo, erano indotti a stabilire relazioni tra le due fiabe. Riporto qui di seguito la tabella:

	<b>CENERENTOLA ARABA</b>	<b>CENERENTOLA EUROPEA</b>
Chi è l'eroina, cioè la protagonista della fiaba?		
Chi è l'antagonista, cioè l'avversaria dell'eroina?		
Chi è l'aiutante dell'eroina?		
A quale tipo di festa partecipa l'eroina?		
Quale divieto deve rispettare?		
Qual è il mezzo magico con cui viene riconosciuta?		
Alla fine chi sposa?		
L'antagonista viene punita? Come?		

---

<sup>25</sup> Vedi allegato C.

Nel corso di questa ultima esercitazione pratica sono state applicate le conoscenze teoriche acquisite nella fase precedente, dal riconoscimento di alcuni elementi strutturali (protagonista, antagonista, aiutante), all'identificazione di alcune funzioni dei personaggi. Lo svolgimento a coppie del compito assegnato ha consentito ai ragazzi di concentrarsi maggiormente sulle finalità dell'esercizio, limitando lo stato di ansia che accompagna lo svolgimento di ogni prova: l'aiuto reciproco ha consentito infatti di raggiungere l'obiettivo da me richiesto in maniera più semplice ed efficace.

La lezione si è conclusa, come di consueto, con l'assegnazione dei compiti per casa. Ho assegnato in lettura una delle fiabe europee più note, presente anche sul loro libro di testo: *La principessa sul pisello*, di Hans Christian Andersen.<sup>26</sup> L'esercizio domestico ha svolto la funzione di verifica formativa, dal momento che comprendeva all'incirca tutti gli argomenti trattati fino a quel momento: scomposizione della fiaba in sequenze narrative, assegnazione di un titolo a ciascuna sequenza e risposta ad alcune domande di comprensione. Il lavoro da svolgere per casa è stato dunque abbastanza impegnativo: oltre alla compilazione delle scheda di analisi, ogni studente ha dovuto iniziare a familiarizzarsi con alcuni esercizi di scrittura creativa, che avrei poi ripreso, mediante un apposito laboratorio, nella lezione successiva. Riporto di seguito la scheda di comprensione della fiaba di Andersen, seguita dalle proposte di riscrittura.

### **SCHEMA DI COMPrensIONE DEL TESTO**

#### ***La principessa sul pisello* di Hans Christian Andersen**

#### **1. LE SEQUENZE**

Qui di seguito sono elencati, in disordine, i titoli delle sequenze: riscrivili in ordine, riportandoli anche in margine sul testo.

*Le nozze – La principessa supera la prova – Arriva una presunta principessa – Il principe cerca una vera principessa – Si prepara la prova.*

---

<sup>26</sup> Vedi allegato D.

## 2. COMPrensione DEL TESTO

- Perché nella fiaba si dice che il principe gira il mondo in lungo e in largo?
- Perché il principe è molto triste al suo ritorno a casa?
- Come è ridotta la principessa che bussa alla porta della città in una notte tempestosa?
- Che cosa fa la vecchia regina per mettere alla prova la principessa?
- Che cosa dice la principessa la mattina dopo, quando le chiedono come ha dormito?
- Come finisce la fiaba?

## 3. IL TEMPO E IL LUOGO

Sottolinea nel testo gli indicatori di tempo e gli indicatori di luogo, poi indica con una crocetta se le seguenti affermazioni sono vere/false:

- I tempi della fiaba sono precisi e definiti V  F
- La storia si svolge in un arco di tempo molto breve V  F
- I luoghi della fiaba sono descritti in modo dettagliato V  F

## 3. I PERSONAGGI

- Quanti sono i personaggi della fiaba? Sottolineali nel testo.
- Dei personaggi della fiaba solo uno viene descritto brevemente. Quale? Sottolinea nel testo la parte in cui c'è la descrizione che lo riguarda.

## 4. LA SCRITTURA CREATIVA

Scegli una di queste tre proposte e sviluppalala:

- **Allunga la fiaba.** Che cosa succede dopo le nozze? Il principe rivela alla principessa il trucco del pisello, con cui l'hanno messa alla prova? Con una principessa così delicata e sensibile, quali guai deve sopportare?
- **Espandi la fiaba aggiungendo una sequenza.** Da dove arriva la principessa? Perché si trova tutta sola in una notte di temporale? Che cosa le è successo?
- **Trasforma la fiaba.** Come fossi un autore di fiabe, ispirati alla fiaba letta per inventarne una nuova. Puoi inventare un'altra prova per sostituire quella del pisello; puoi inventare una principessa che finge di non aver dormito perché ha capito l'inganno; puoi inventare il personaggio moderno di una signorina che non sopporta neanche il più piccolo disagio...

### **Lezione tre. Il gioco della struttura: laboratorio di scrittura creativa**

(Due ore: correzione dei compiti per casa e laboratorio di scrittura a gruppi)

Ho aperto la lezione prendendo le mosse dalla correzione dei compiti assegnati la volta precedente. Dopo aver constatato una discreta comprensione degli argomenti che avevo trattato fino a quel momento, ho dato spazio soprattutto alla correzione degli esercizi di riscrittura della fiaba. Ho notato con sorpresa che questi ultimi esercizi sono stati quelli più graditi dagli studenti, che hanno apprezzato la possibilità di mettersi finalmente in gioco, liberando la propria fantasia. D'altra parte, le manipolazioni della fiaba di Andersen proposte erano le più comuni, non presentavano particolari difficoltà: richiedevano l'espansione della trama mediante l'aggiunta di una sequenza, mediante il prolungamento del finale, o mediante la trasformazione della fiaba in chiave moderna.

Ho dedicato tutto il tempo rimanente della lezione (circa un'ora e mezza) al laboratorio di scrittura: con l'aiuto del docente accogliente la classe è stata divisa in gruppi di tre-quattro persone, in modo che ogni gruppo fosse di livello omogeneo. Ho nominato per ogni gruppo un portavoce (cioè una persona incaricata di leggere pubblicamente le fiabe create) un capogruppo (cioè una persona responsabile dell'ordine interno al proprio gruppo) e un "segretario", cioè una persona che aveva il compito di annotare tutto quanto il proprio gruppo avrebbe creato.

Per presentare l'attività che avevo in mente ho proposto alla classe di esaminare alcune pagine illustrate a colori del loro libro di testo. Il primo gruppo di illustrazioni offriva un vasto assortimento di "ingredienti" propri delle fiabe: eroi, antagonisti, donatori e mezzi magici. Il secondo cartellone presentava invece una serie di otto vignette illustrate, corrispondenti ad otto delle funzioni di Propp (la mancanza iniziale, la partenza dell'eroe, il conseguimento del mezzo magico, la lotta contro l'antagonista, il rimedio alla mancanza, il compito difficile, la punizione dell'antagonista, le nozze dell'eroe).

Ho poi chiesto a ciascun gruppo di provare a "mescolare" i vari ingredienti, interpretando le vignette colorate che avevano davanti, trascrivendo infine il racconto inventato. Il risultato doveva essere una fiaba nuova, frutto dell'immaginazione collettiva dei componenti del gruppo. La creatività linguistica è stata in questo caso stimolata dalle illustrazioni: la lettura di queste immagini è stata sempre diversa, perchè ciascuna vignetta poteva essere interpretata in modo differente da ogni gruppo (addirittura da ogni singolo studente) in un gioco di fantasia quasi infinito. Una delle difficoltà, inoltre, consisteva nel

collegare i vari ingredienti in modo da rendere la storia coerente e omogenea: ogni vignetta andava collegata con quella precedente e quella successiva, illustrandone gli sviluppi narrativi, come in un collage o un puzzle in cui ogni tessera fosse perfettamente incastrata con le altre.

Il gioco è stato molto appassionante: i gruppi hanno collaborato creando storie a volte fantasiose e avvincenti, altre volte un po' strambe ma il laboratorio è comunque riuscito nel suo intento principale: quello di stimolare l'immaginazione, facendo di essa uno strumento di educazione linguistica.

#### **Lezione 4: esercizi di scrittura creativa di Gianni Rodari**

(un'ora: laboratorio di scrittura creativa individuale)

L'ultima lezione è stata dedicata interamente al laboratorio di scrittura creativa sulla fiaba. Questa volta ho chiesto ai ragazzi di "stravolgere" la struttura di una fiaba tradizionale, mediante alcuni procedimenti che ho brevemente illustrato. L'attività è stata svolta in maniera individuale, in quanto ho ritenuto utile stabilire un'alternanza tra momenti dedicati all'attività di gruppo e momenti dedicati all'attività individuale.

La lezione ha anche avuto il compito di "tirare le fila" dell'intero percorso didattico, portando la manipolazione della struttura della fiaba alle sue estreme conseguenze. Per quanto riguarda le giustificazioni metodologiche di tale procedimento rimando a quanto detto nelle pagine iniziali relative ai modelli di riferimento.<sup>27</sup> Qui mi limito a richiamare i tre procedimenti che ho proposto in classe; gli studenti potevano sceglierne liberamente uno e svilupparlo:

1. Inserisci un elemento nuovo in una fiaba tradizionale;
2. Rovescia una fiaba tradizionale;
3. "Sbaglia" una fiaba.

Chiaramente l'attività avrebbe richiesto un tempo maggiore di un'ora per essere svolto completamente e senza affanno. Consapevole però dello scarso tempo che avevo a

---

<sup>27</sup> Cfr "Il gioco della struttura", pag. 6-7 del presente elaborato.

disposizione, ho scelto di consegnare ad ogni studente una scheda,<sup>28</sup> che illustrava uno per uno i tre procedimenti con dovizia di particolari ed esempi: in questo modo l'introduzione dell'argomento da parte mia ha potuto essere più breve. La scheda, inoltre, è stata poi riutilizzata dal docente, per continuare in un secondo tempo il lavoro che gli studenti avevano iniziato, e che si è rivelato interessante. Riporto in allegato la scheda completa.

Tutti e tre i procedimenti descritti sono molto più seri di quanto sembri a prima vista: la prima traccia è ampiamente spiegata nel libro di Gianni Rodari,<sup>29</sup> in un capitoletto intitolato *Cappuccetto Rosso in elicottero*: secondo quanto afferma lo scrittore, gli insegnanti misurano con questo esercizio la capacità non solo di reagire ad un elemento nuovo e inatteso, ma anche la loro capacità di assorbire tale elemento nella storia. In altre parole, l'esercizio riesce a misurare le capacità logiche, creative ed espressive dello studente. riporto le parole di Rodari:

A guardarlo da vicino, il gioco ha la forma di un "binomio fantastico": da una parte sta Cappuccetto Rosso, dall'altra l'elicottero. Il secondo termine del binomio è una parola sola. Il primo, una serie di parole che però, nei confronti della parola "elicottero" si comportano come un insieme. Tutto è chiaro, dunque, dal punto di vista della logica della fantastica.<sup>30</sup>

La seconda traccia si fonda sulla "tecnica dell'errore" o del "rovesciamento del tema fiabesco". Il prodotto di questo intenzionale stravolgimento è una fiaba totalmente o parzialmente inedita, a seconda che il rovesciamento sia stato applicato ad uno solo o a tutti gli elementi della fiaba data. L'ultima traccia è una variante delle altre due: è un gioco divertente che può condurre alla parodia della fiaba originale.

### **Lezioni 5-6: verifica semistrutturata e consegna dei risultati**

Riporto in allegato la prova di verifica somministrata al termine del percorso.<sup>31</sup> Gli esercizi presentati sono diretti alla verifica della comprensione del testo, alla individuazione della sua struttura e degli elementi che generalmente caratterizzano le fiabe. L'ultimo

---

<sup>28</sup> Vedi allegato E.

<sup>29</sup> RODARI, op. cit.

<sup>30</sup> RODARI, op cit.

<sup>31</sup> Vedi allegato F.

esercizio offre invece spunti operativi per modificare alcuni elementi della narrazione e per inventare nuove situazioni, creando una nuova fiaba.

In questo modo la prova mira a verificare il raggiungimento dei vari obiettivi prefissati: le conoscenze intorno alla fiaba e alla sua struttura, le azioni dei personaggi e infine la scrittura creativa. Nell'ultimo esercizio gli studenti hanno la possibilità di smontare e rimontare la storia; attraverso l'analisi e l'uso creativo delle funzioni di Propp dovranno così comporre una propria fiaba.

In calce ad ogni esercizio è indicato il punteggio assegnato per ogni risposta esatta e il punteggio massimo realizzabile. Questa griglia di valutazione è stata costruita in collaborazione con l'insegnante tenendo conto del grado di difficoltà degli esercizi proposti.

La sesta e ultima lezione è stata infine dedicata alla restituzione delle verifiche corrette. Ho anche previsto una correzione in classe e una discussione collettiva dei risultati.

#### **1.4 Gli aspetti relazionali osservati**

Fin dal primo incontro con gli studenti ho avuto l'impressione che la mia presenza abbia destato curiosità, spezzando la routine scolastica per qualche tempo. Contrariamente all'esperienza di tirocinio avuta nel liceo e nell'istituto tecnico, mi sono quasi subito sentita a mio agio: la classe, poco numerosa, non presentava situazioni particolarmente difficili da affrontare.

La collaterale esperienza di insegnamento che sto svolgendo quest'anno mi ha sicuramente aiutata nell'affrontare il compito: si trattava, infatti, di gestire una situazione non dissimile da quella che affronto ogni giorno lavorando a scuola. Inoltre, dovevo instaurare con la classe una relazione molto limitata nel tempo, ben diversa dalla relazione che deve instaurare un insegnante che ricopre una cattedra per un intero anno scolastico. L'ansia di essere alle prese con una classe sconosciuta era dunque attenuata da vari motivi: la classe non era la mia, il tempo a disposizione era limitato e, di conseguenza, le responsabilità verso gli studenti che avevo di fronte erano piuttosto ridotte. Non mancavano però i risvolti negativi di questa situazione: dal momento che ero "solo" una tirocinante, si trattava di definire il mio ruolo all'interno del gruppo-classe.



Si poneva, insomma, un problema di autorevolezza. Queste “preoccupazioni relazionali” si univano al fatto che dovevo essere osservata e giudicata da un docente accogliente, il professor Marinelli, con una esperienza molto superiore alla mia.

Per gestire questa situazione ho perciò scelto di non tracciare mai una linea di separazione, seppur immaginaria, tra me e gli allievi: durante ogni intervento, non mi sono seduta dietro alla cattedra, ma ho cercato di rimanere sempre davanti ad essa, di fronte agli studenti o in mezzo ad essi. Tale atteggiamento mi ha consentito da un lato di “mescolarmi” con gli studenti, dall’altro di instaurare con loro un rapporto di fiducia reciproca, che si è alimentato via via nel corso delle lezioni.

Convinta dell’importanza fondamentale della relazione docente-allievi, ho adottato lo stesso metodo di conduzione delle lezioni che adopero solitamente con le mie classi: gli studenti, a loro volta abituati ad un dialogo diretto e costante con l’insegnante, intervenivano attivamente nel corso delle lezioni, partecipando a quella che viene chiamata una lezione dialogata, accompagnata da frequenti schemi e attività pratiche di comprensione del testo. A poco a poco i ragazzi hanno cominciato a fidarsi di me, contribuendo a creare un clima di lavoro positivo e adatto a favorire la cosiddetta “interdipendenza positiva” tra gli elementi del gruppo.

Considerato il pochissimo tempo a mia disposizione per instaurare un rapporto con la classe, il docente accogliente mi è stato di grande aiuto nell’introdurmi prima agli studenti, e nel lasciarmi poi completa autonomia di movimento all’interno della classe; l’insegnante ha infatti scelto di “mimetizzarsi”, assistendo alle lezioni seduto in un banco insieme agli allievi. Questo gli ha permesso di osservare il gruppo dall’interno e di cogliere alcune dinamiche comportamentali difficilmente visibili dalla cattedra. L’aspetto di novità, però, rispetto alle precedenti esperienze di tirocinio è stata l’attività di continuo controllo del docente sul mio operato: il professore infatti ha svolto realmente il compito di Tutor della mia attività, annotando su un foglio (esattamente come avevo fatto io durante il tirocinio osservativo) gli aspetti rilevanti del mio metodo didattico: pregi e difetti del mio operato, insomma, erano continuamente monitorati.

Ad ogni mia lezione seguiva poi un confronto con l’insegnante, che rilevava punto per punto cosa andava modificato e migliorato. Devo ammettere che le prime volte questa modalità mi ha creato un po’ di preoccupazione: non solo la classe non era la mia, ma ero continuamente posta sotto osservazione, valutata dal docente come in un esame

continuo. Poco per volta, però, mi sono accorta dell'estrema importanza di questa tecnica di tutoring, al punto che ero io alla fine a cercare il confronto per capire come impostare la lezione successiva, su quali elementi insistere e quali invece trascurare. Mi sembra infatti che, ad un insegnante “alle prime armi”, manchi proprio questo riscontro immediato, il quale non dovrebbe provenire solamente dai risultati ottenuti dagli studenti, ma dovrebbe derivare anche, come in questo caso, dall'osservazione di un collega più esperto.

## 1.5 Analisi critica dei risultati

Il confronto fra gli obiettivi del progetto e i risultati emersi dalla prova di verifica dimostra un buon raggiungimento delle finalità prefissate: la maggior parte delle prestazioni assicurano un adeguato padroneggiamento delle conoscenze e delle competenze previste a conclusione dell'attività. I voti ottenuti dagli studenti hanno ricoperto una scala di valori completa: dal Non sufficiente all'Ottimo.

La valutazione dell'esercizio di scrittura creativa si è basata sulla rispondenza dell'elaborato ai seguenti parametri: coerenza forma-contenuto, correttezza ortografica e sintattica, originalità dell'intreccio. Quest'ultimo parametro non è strettamente oggettivo, quindi la sua valutazione è opinabile; tuttavia ho ritenuto di fondamentale importanza inserire anche l'esercizio di scrittura creativa all'interno della prova: il suo corretto svolgimento richiedeva infatti non solo la conoscenza degli argomenti trattati a lezione, ma anche la capacità di unire conoscenze e competenze per inventare una fiaba (capacità di *problem solving*).

I risultati emersi dalla correzione delle verifiche hanno corrisposto alle mie aspettative: immaginando la disposizione dei voti su una curva gaussiana, la maggior parte dei punteggi si è situata nella parte mediana della curva (all'interno della campana); pochi risultati si sono situati agli estremi inferiori e superiori della curva.

Il docente accogliente mi ha confermato che gli esiti della verifica hanno rispecchiato l'andamento usuale della classe, ragion per cui il mio timore di aver adottato un metodo diverso di giudizio, dovuto anche alla scarsa conoscenza della classe, è stato smentito: generalmente quasi ogni studente ha mantenuto il suo andamento scolastico usuale; qualcuno è riuscito anche a prendere un voto più alto del

solito. La scala dei voti si è distribuita nel modo seguente:

Gravemente insufficiente	
Insufficiente	X X
Quasi sufficiente	X X X
Sufficiente	X X X
Più che sufficiente	X X
Quasi buono	X X X
Buono	X X
Più che buono	X
Quasi distinto	X
Distinto	X X
Più che distinto	
Quasi ottimo	
Ottimo	X

#### 1.4 Riflessione critica sull'esperienza didattica condotta

Nel progettare l'attività di tirocinio sulla fiaba mi sono proposta come obiettivo generale quello di presentare l'argomento in maniera organica: è nata così l'idea di un percorso didattico in cui l'analisi narratologica del testo e la sua manipolazione creativa sono stati due procedimenti inscindibili. Ritengo infatti che la conoscenza si configuri come un processo di analisi e sintesi, decostruzione e, al tempo stesso, ricostruzione dei dati conoscitivi. Interessanti, a questo proposito, sono le osservazioni di E. Morin:

Ogni conoscenza è una traduzione e nello stesso tempo una ricostruzione (a partire da segnali, segni, simboli) sotto forma di rappresentazioni, idee, teorie, discorsi. L'organizzazione delle conoscenze, che si effettua in funzione di principi e regole...comporta operazioni di interconnessione (congiunzione, inclusione, implicazione) e di separazione (differenziazione, opposizione, selezione, esclusione). Il processo è circolare, passa dalla separazione al collegamento, dal collegamento alla separazione, e poi, dall'analisi alla sintesi, dalla sintesi all'analisi. In altri termini, la conoscenza comporta nello stesso tempo separazione e interconnessione, analisi e sintesi.<sup>32</sup>

<sup>32</sup> E. MORIN, *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina, 2000, pag. 9.

Se questo è vero per gli adulti lo è ancora di più per i bambini, il cui processo di apprendimento, come ha ampiamente dimostrato Vygotskij, passa continuamente attraverso una “ristrutturazione della matrice cognitiva”: il bambino apprende dal contatto con coloro che si trovano a livelli evolutivi superiori e modifica la propria struttura mentale in virtù dell’aiuto di individui più esperti. Traducendo questa prospettiva psicologica in termini didattici, Michele Pellerrey afferma:

Ciascun allievo, all’inizio di una qualsiasi esperienza di apprendimento, possiede a un certo grado di evoluzione e di produttività una struttura conoscitiva o matrice cognitiva. [...] L’apprendimento significativo è caratterizzato dal fatto che il nuovo materiale da apprendere può collegarsi, e viene di fatto collegato, con gli altri concetti e le altre capacità già posseduti e quindi incorporato non in maniera isolata, ma in forma ben connessa con la struttura conoscitiva precedente. Sia questa che il nuovo apporto vengono più o meno trasformati. La rete di relazioni che così si costituisce rende facile sia il ricordo che l’utilizzazione della nuova conoscenza.<sup>33</sup>

A partire da queste considerazioni di metodo, ho riflettuto dunque sulla necessità di presentare i contenuti disciplinari e le prospettive conoscitive che ne fanno parte traducendoli in termini “formativi”: il problema era rendere operative le conoscenze teoriche, facendo in modo che queste ultime si intrecciassero intimamente. Per questo motivo ogni lezione si è aperta con un breve riepilogo di quella precedente, seguito dalla correzione degli esercizi: così gli argomenti via via presentati non erano isolati, ma si inserivano in una rete di relazioni in cui il “prima” era intimamente collegato al “dopo”.

Ho poi cercato di dare spazio a modalità didattiche differenti: da quelle più tradizionali e frontali a quelle cooperative e collettive. Per evitare che gli studenti si annoiassero ho infatti alternato brevi momenti di spiegazione frontale a momenti di esercitazione individuale e a gruppi sul testo. Per facilitare l’attività di comprensione ho poi accompagnato la spiegazione con sintesi grafiche delle conoscenze. Infine, ho ritenuto fondamentale soffermarmi sulla lettura espressiva dei testi: questa strategia, che può forse sembrare banale e scontata, si è rivelata indispensabile nel veicolare il significato dei testi. La lettura, spesso stentata e priva di intonazione, mi

ha portato a pensare che i ragazzi non capissero nulla o quasi del testo che avevano di fronte. Ho infatti riscontrato negli studenti delle medie la stessa difficoltà che i ragazzi delle superiori presentano con il latino:

gli uni e gli altri, durante la lettura prestano attenzione quasi esclusiva ai grafemi, senza capire nulla e senza dare, di conseguenza, riscontro alla punteggiatura per mezzo delle pause, o alle sequenze narrative e situazionali per mezzo del cambiamento di tono». <sup>34</sup>

Non è pensabile infatti che uno studente che legge male capisca qualcosa del testo che ha di fronte: ho così dovuto incoraggiare particolarmente gli studenti nel potenziamento di questa abilità, sottolineando intonazione, pause e fraseggio del discorso scritto. Contemporaneamente ho incoraggiato gli studenti a sollevare dubbi, approfondire un tema particolare o porre domande di chiarimento.

Ho cercato di strutturare i gruppi in modo tale che fossero realmente collaborativi: l'obiettivo del lavoro di gruppo non era solo fornire un'alternativa che "movimentasse" un po' la linearità della lezione, ma era soprattutto quello di favorire una modalità collettiva di costruzione della conoscenza, che è ciò che viene comunemente chiamato "pensiero discorsivo", <sup>35</sup>

un "ragionamento esteriorizzato di tipo collettivo", nel quale la conoscenza si costruisce attraverso la concatenazione degli argomenti, attraverso un pensiero collettivo che passa da uno all'altro, come se non si trattasse più di individui diversi ma di un unico soggetto che parla con più "voci". <sup>36</sup>

Questo obiettivo, forse un po' ambizioso, non è stato pienamente raggiunto: spesso nel lavoro di gruppo i ragazzi si perdevano in chiacchiere, o si distraevano dal compito assegnato con troppa facilità. Il tempo a disposizione è stato esiguo inoltre per mettere in pratica modalità didattiche diverse e farle interagire in maniera proficua: ho riscontrato nelle mie scelte di pianificazione dell'attività una stima non

<sup>33</sup> M. PELLERAY, *Progettazione didattica*, Torino, SEI, 1979; pagg. 166-168.

<sup>34</sup> PIVA, ANTONIA, *Il sistema latino: ricerca didattica e formazione degli insegnanti*. Roma: Armando editore, 2004.

<sup>35</sup> Clotilde Pontecorvo, "Discutere, argomentare e pensare a scuola. L'adulto come regolatore dell'apprendimento", in *Discutendo si impara: interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci editore.

<sup>36</sup> Ibidem.

corretta dei tempi, supponendo di trattare un numero eccessivo di argomenti. Sicuramente questo errore di valutazione è imputabile alla mia inesperienza a livello didattico e alla sopravvalutazione della capacità di attenzione dei ragazzi.

## PARTE QUARTA

### Conclusioni: aspetti metacognitivi dell'attività svolta

L'esperienza del tirocinio attivo è stata il frutto di due anni di corsi e laboratori SIS, una sorta di “banco di prova” delle varie discipline frequentate.

Durante questo periodo ho seguito lezioni appartenenti alle aree disciplinari più svariate. Da principio questa mescolanza di saperi e di metodologie mi ha disorientata, dal momento che avevo difficoltà ad immaginarmi le teorie calate nella pratica lavorativa quotidiana di un docente. Ora, arrivata alla fine del mio percorso, devo invece riconoscere che i vari corsi hanno raggiunto un obiettivo di fondo, quello di aumentare la mia *consapevolezza* di insegnante.

I corsi dell'area didattica-docimologica, ad esempio, sono stati ricchi di spunti teorico-pratici per l'attività di tirocinio e mi hanno dato la possibilità di conoscere un tipo di didattica più interattiva rispetto a quella che conoscevo e che avevo per scontata. Così, mentre durante il tirocinio osservativo ho assistito a lezioni molto tradizionali (frontali e con scarsa partecipazione degli studenti), nel tirocinio attivo ho cercato di proporre un tipo di didattica più vivace e meno centrata sulla figura del docente. Ho insomma capito che la lezione frontale non è l'unica modalità per presentare gli argomenti, ma esistono altri tipi di approcci altrettanto validi: il segreto sta, forse, nel variare spesso il metodo, in modo da sperimentare quale sia la soluzione che di volta in volta si adatta meglio alle esigenze della classe. In questo modo si evita anche il pericolo della noia.

I laboratori appartenenti all'area psicologico-pedagogica mi hanno invece portata ad interrogarmi sulla funzione dell'insegnante all'interno della scuola e di conseguenza sull'importanza della relazione docente-discente. Questo fatto mi sembra molto significativo se pensato in rapporto ad un lavoro come quello dell'insegnante che

“vive” di relazione: relazione con gli alunni, con i genitori, con i colleghi, etc. A tal proposito è da notare che la sis ci ha insegnato a lavorare molto in gruppo, a confrontarci come docenti cercando spesso di trovare *insieme agli altri* le soluzioni ai problemi. E questo, purtroppo, è uno degli aspetti che ho cercato invano all'interno degli ambienti scolastici.

È soprattutto l'*attitudine alla ricerca* ciò che ho appreso dal punto di vista teorico durante i corsi e laboratori sis e che ho cercato di portare all'interno delle attività di tirocinio: una tensione a cercare soluzioni sempre diverse e a non appiattare il proprio intervento in classe riproponendo pedissequamente la didattica vissuta in passato da studente.

Alla luce, infine, del lavoro effettivamente svolto in classe in tutti e tre i moduli di tirocinio (medie, istituto tecnico, superiori) devo però riconoscere che la pratica non sempre ha soddisfatto i miei intenti teorici: lo scarso tempo a disposizione e anche, se vogliamo, la mia posizione di tirocinante e non di insegnante mi hanno, a volte, messo a disagio. È infatti impensabile che si possa entrare in relazione con una classe e al tempo stesso proporre un progetto didattico di ampio respiro in dodici ore di lezione. Sovente, ho avuto l'impressione che la classe nutrisse uno stato d'animo duplice nei miei confronti: da una parte mi vedevano un po' come una curiosa novità all'interno del loro percorso scolastico – cosa che li portava a dimostrarsi attenti e sinceramente interessati alle attività che proponevo – dall'altra il fatto che non fossi la loro docente, bensì “solo” una tirocinante li ha portati a volte a considerare le mie lezioni come poco importanti. In altre parole, anche se accuratamente progettati con il docente accogliente in modo che si adattassero alla sua programmazione, mi è sembrato che i miei interventi in classe fossero, in alcuni casi, un po' episodici.

Le dodici ore ore dedicate al tirocinio attivo sono dunque state insufficienti per attuare veramente una strategia, provare metodologie, fare “esperienza”. Fortunatamente i vari corsi di specializzazione sono stati affiancati, quest'anno, da una mia esperienza reale di insegnamento nella scuola: questo è stato il vero “banco di prova” di tutte le teorie e metodologie didattiche. A sostenermi non ci sono stati tutor o docenti accoglienti: abituata all'ambiente collaborativo della sis, mi sono sentita di colpo lasciata a me stessa. Tuttavia l'esperienza mi ha permesso di cimentarmi realmente nella gestione di una classe di cui avevo la piena responsabilità. Credo infatti

che il numero di ore previste per svolgere il tirocinio sia irrisorio anche solo per cominciare a capire come muoversi all'interno della scuola. Forse la SIS dovrebbe prevedere un percorso di lavoro con le scuole molto più lungo, strutturato in modo tale da permettere ai tirocinanti di affiancare un docente durante un periodo di tempo significativo. Solo in questo modo gli specializzandi comprenderebbero a fondo le dinamiche che si vengono a creare in una classe, entrando gradualmente a far parte dell'ambiente lavorativo.



## BIBLIOGRAFIA CRITICA

### Fonti relative ai contenuti disciplinari e trasversali trattati:

- BETTELHEIM, BRUNO, *Il mondo incantato: uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Milano: Feltrinelli, 1975;
- CALVINO, ITALO, *Fiabe italiane*, Milano, Mondadori, 1993;
- MARAZZINI, CLAUDIO, *Le fiabe*, Roma: Carocci, 2004;
- MARCHESE, ANGELO, *Dizionario di retorica e di stilistica*, Milano: Mondadori, 1992.
- MORIN, EDGAR, *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina, 2000;
- PELLERAY, MICHELE, *Progettazione didattica*, Torino, SEI, 1979;
- PIVA, ANTONIA, *Il sistema latino: ricerca didattica e formazione degli insegnanti*, Roma: Armando editore, 2004;
- PONTECORVO, CLOTILDE, “Discutere, argomentare e pensare a scuola. L'adulto come regolatore dell'apprendimento”, in *Discutendo si impara: interazione sociale e conoscenza a scuola*, Roma: Carocci, 1991;
- PROPP, VLADIMIR, *Morfologia della Fiaba*. Roma: Newton Compton, 1992;
- RAK, MICHELE, *La logica della fiaba*, Milano: Mondadori, 2005;
- RODARI, GIANNI, *Grammatica della fantasia: introduzione all'arte di inventare storie*, Torino: Einaudi, 1973;
- ZANETTI-MIAZZA, *Il testo narrativo e le strutture*, Roma: Carocci, 2003.
- ZIPES, JACK. *Fairy Tales and the Art of Subversion*. London: Heinemann, 1983

### Libri di testo e materiali didattici:

- BISSACA-PAOLELLA, *Biblioteca tre*, Torino: Lattes, 2004, vol. 1;
- DYNES, ROBIN, *Scrittura creativa in gruppo*, Trento: Erickson, 1996;
- OCCHIPINTI, GIOVANNI, *Metodologia e didattica della scrittura creativa*, Catanzaro: Rubbettino editore, 2005;
- PALAZZO-DE ROSA, *Da fiaba a fiaba: un itinerario completo nell'immaginario fiabesco*, Napoli: Marco Derva editore, 1995;
- RECAMI-SFERRAZZO, *Il club dei lettori*, Firenze: Le Monnier, 2006.