



SCUOLA INTERATENEIO DI SPECIALIZZAZIONE
PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DELLA SCUOLA SECONDARIA
S.I.S. Piemonte – sede di Torino

Relazione finale di abilitazione
Classe di concorso
A050

**L'analisi di testi espositivo-argomentativi come
preparazione alla stesura di un saggio breve:
una fase del curriculum di scrittura**

Supervisore: Prof. Roberto Crosio

Specializzanda: Federica Trossarello (292115)
indirizzo linguistico-letterario
classe A051, II anno

Anno Accademico 2006-2007

INDICE

PARTE PRIMA – LE TEORIE DI RIFERIMENTO	p. 3
1. Il modello teorico di riferimento	p. 3
1.1 Insegnare i processi di scrittura.....	p. 3
1.2 Proposte per un curriculum di scrittura.....	p. 7
2. Scelta delle modalità dell'intervento didattico e degli strumenti da privilegiare.....	p. 8
PARTE SECONDA – IL PROGETTO	p. 12
1. Premessa.....	p. 12
2. La scuola	p. 12
3. L'indirizzo.....	p. 14
4. La classe.....	p. 15
5. La classe tra prerequisiti e bisogni formativi	p. 17
6. Motivazione della scelta dell'argomento e sue finalità.....	p. 18
7. Obiettivi	p. 19
8. La programmazione dell'intervento didattico.....	p. 20
PARTE TERZA – IL PROCESSO	p. 30
1. Lo svolgimento dell'intervento didattico e le eventuali modifiche apportate	p. 30
2. La valutazione: descrizione delle verifiche e analisi critica dei risultati	p. 42
PARTE QUARTA – LA RIFLESSIONE METACOGNITIVA	p. 49
Bibliografia	p. 53

PARTE PRIMA

LE TEORIE DI RIFERIMENTO

1. Il modello teorico di riferimento

1.1 Insegnare i processi di scrittura

L'interesse della ricerca nei confronti della scrittura ha avuto un notevole incremento negli ultimi decenni e ha dato origine a significative proposte anche per la didattica. Gli studiosi, infatti, sotto la spinta delle scienze cognitive, hanno rivolto un'attenzione crescente ai processi dello scrivere, con domande quali: come si apprende a scrivere? Che cosa fa un individuo quando scrive? Attraverso quali fasi si arriva a produrre un testo scritto completo ed organizzato?

In passato, l'abilità di scrittura è stata vista per molto tempo, erroneamente, come una dote innata, qualcosa che poteva al più essere stimolata attraverso la lettura e resa più corretta attraverso lo studio della grammatica e l'esercizio ortografico. Gli studi in campo psicologico e linguistico hanno invece dimostrato che la scrittura non è affatto una dote naturale, ma è strettamente connessa alla costruzione del pensiero e del ragionamento. Nello scrivere interviene ed è fondamentale la riflessione, la presa di coscienza del processo che si mette in atto.

Un impulso decisivo allo studio dell'attività di scrittura è stato dato dalla psicologia ad orientamento cognitivo, che ha concentrato il proprio interesse sull'elaborazione mentale che accompagna l'esecuzione di compiti complessi, come quelli della lettura e della composizione di testi. La scrittura diventa in quest'ottica "un'elaborazione cognitiva e culturale, che comporta la messa a punto di progetti, la ricerca di dati, la messa a punto di idee, lo sviluppo logico, l'organizzazione concettuale¹". Una simile prospettiva comporta, da un punto di vista più strettamente didattico, uno spostamento dell'attenzione dalla considerazione del prodotto linguistico finito alle modalità con cui le produzioni linguistiche vengono realizzate, analizzate e riviste dalla mente. L'attenzione si focalizza pertanto sui processi di scrittura, sull'itinerario mentale e operativo che deve essere percorso per generare il testo, arrivando a considerare la produzione scritta essenzialmente come attività di *problem solving*. L'abilità di scrittura può quindi essere appresa ed incrementata attraverso corrette strategie d'insegnamento.

È in base a questi orientamenti che si è posto finalmente nelle nostre scuole il problema del curriculum di scrittura: come si insegna a scrivere? Attraverso quali fasi?

Purtroppo non è raro notare la mancanza di un vero e proprio curriculum di scrittura nella programmazione degli insegnanti, anche se negli ultimi venti anni l'innovazione più significativa ha riguardato il crescente interesse per la processualità del comporre. Il problema dell' "insegnare a

¹ M. DELLA CASA, *Scrivere testi*, La Nuova Italia, Firenze 1994, p. 27.

scrivere” è stato assunto prevalentemente nella scuola primaria, mentre i curricoli della scuola secondaria, più influenzati dalla linguistica testuale, hanno dato rilievo ai tipi di testo codificati dalla tradizione letteraria. All’incompletezza di questo approccio, le nuove prospettive didattiche contrappongono concetti come quelli di comunità di discorso o di genere di discorso, integrando le esigenze dello scrivere come elaborazione di conoscenza e come evento comunicativo². Un gruppo classe diventa comunità di discorso quando insegnanti e allievi condividono idee, esperienze di apprendimento, interessi e attività didattiche, condividono cioè generi di discorso. In questa prospettiva, la scrittura acquista centralità nel curricolo in funzione della sua potenzialità di aggregare e raccordare, che si esercita almeno a tre livelli:

1. stabilisce una continuità comunicativa con altre attività di alfabetizzazione (soprattutto con parlato e lettura, perché il testo, sia come prodotto che come processo, è il risultato della convergenza di contributi attinti da letture e conversazioni);
2. rappresenta uno strumento insostituibile per la costruzione di conoscenza nei vari campi disciplinari (scrivere mette ordine tra le idee, collega informazioni, elabora conoscenza, articola ragionamenti);
3. dota l’allievo di generi specifici di discorso, attraverso la diversificazione delle forme di scrittura in funzione di specifici obiettivi e contesti.

Il curricolo di scrittura, poi, deve guidare l’alunno ad acquisire una serie di abilità, tra loro strettamente connesse, che gli consentano di padroneggiare le diverse fasi del processo di scrittura. Infatti, è fondamentale considerare le abilità linguistiche in maniera sistemica: un’abilità si pratica in connessione con un’altra abilità e con un determinato tipo di testo. Ad esempio: scrivere un testo argomentativo (competenza avanzata) richiede sia la comprensione di un testo argomentativo (abilità di lettura) sia la conoscenza della struttura dell’argomentazione (testualità) sia la capacità di controllare la progressione tematica di un testo (abilità di scrittura), applicando anche artifici e scelte retoriche (educazione letteraria)³.

Da questo esempio emerge con chiarezza il ruolo fondamentale della lettura: la lettura non è solo qualcosa che precede la scrittura, ma è implicata continuamente in quest’ultima, così da costituire una componente essenziale del processo di composizione⁴. Secondo Della Casa, l’abilità di lettura e quella di scrittura si intersecano secondo molteplici punti di vista:

- la lettura costituisce la fonte principale di arricchimento delle conoscenze;

² L. CISOTTO, *Didattica del testo*, Carrocci editore, Roma 2006, p. 266.

³ Queste problematiche sono state riprese dal sito www.giscel.org, ed in particolar modo dal documento *Idee per un curricolo di educazione linguistica democratica oltre i provvedimenti del ministro Moratti*, elaborato ed approvato dal GISCEL nell’Assemblea nazionale di Modena il 25.9.2004.

⁴ M. DELLA CASA, *cit.*, p. 152.

- i testi che leggiamo ci consentono di acquisire le strutture organizzative e linguistiche dei differenti generi testuali;
- attraverso la lettura, acquisiamo le convenzioni comunicative e retoriche;
- i testi che leggiamo possono costituire lo stimolo per operazioni trasformative di vario genere;

Pertanto, data la stretta complementarietà tra lettura e scrittura, nel progettare percorsi di educazione linguistica, le due attività vanno continuamente raccordate. Se si vuole procedere ad attività di addestramento alla scrittura è fondamentale sviluppare in primo luogo l'abilità di lettura, seguita da opportune operazioni di decodificazione e comprensione del testo, poiché, soltanto attraverso l'analisi testuale, gli alunni potranno assumere dati e informazioni su un argomento dato, oltre a interiorizzare schemi di pianificazione del testo e della sua forma linguistica.

Un'altra abilità propedeutica alla scrittura è senz'altro quella di ascolto, finalizzata in modo particolare allo sviluppo della tecnica dell'appuntare. Quest'ultima è infatti indispensabile non soltanto per comprendere qualsiasi fonte informativa, ma anche per imparare a decodificare un testo, individuandone i nuclei di significato e le loro connessioni. Fondamentale è che gli alunni imparino a sottolineare e a nominalizzare ogni tipo di testo con tecniche personalizzate e funzionali, in modo da individuarne i nuclei concettuali.

Su questa base si potrà procedere alla costruzione di paragrafi caratterizzati da coerenza, completezza e ordine: solo con un efficace addestramento alla elaborazione e alla manipolazione dei vari "blocchi di costruzione" del discorso si potranno potenziare le abilità di stesura (a questo proposito attività di riscrittura di passi dati e di pre-scrittura hanno un ruolo fondamentale).

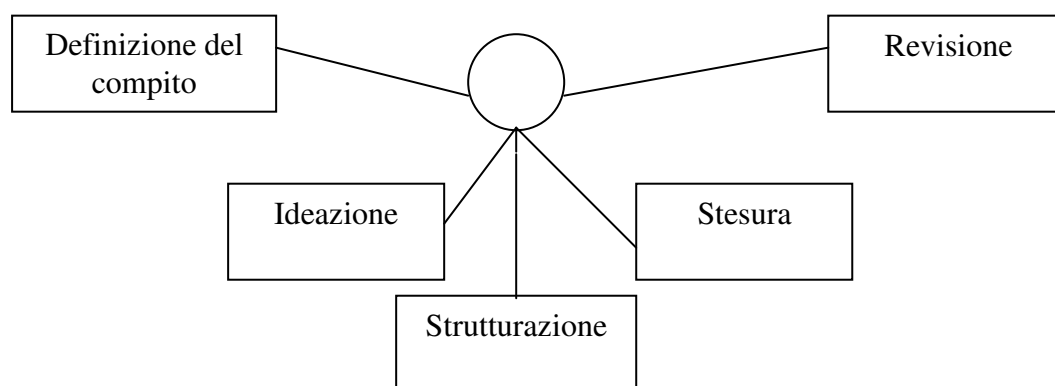
Inoltre, con la stesura del testo vengono in primo piano gli aspetti linguistici della composizione. È necessario che lo studente faccia appello alla propria competenza lessicale e sintattica, mobilitando una serie di conoscenze ed abilità, che devono essere possedute a livello profondo. Per aiutare lo studente a potenziare le sue competenze in questa direzione saranno necessari una serie di interventi in cui la pratica di scrittura è seguita costantemente da una revisione guidata e controllata, oltre ad attività di manipolazione linguistica, di riscrittura, di trascrizione (ad esempio dal parlato) e di lettura mirata all'acquisizione di lessico e modelli.

Come già accennato, un'altra abilità che un curriculum di scrittura non può trascurare è quella della revisione testuale: bisogna infatti trasmettere agli alunni il bisogno di alternare costantemente la composizione alla revisione di quanto scritto. Nonostante sia spesso considerata una componente accessoria del processo di composizione, la revisione concorre in modo determinante alla qualità del testo, delineandosi come un'attività ricorsiva a più livelli. In concreto interviene più volte nel

corso della scrittura e si applica alle varie dimensioni del testo (ideative, strutturali, pragmatiche, linguistiche)⁵.

Più in generale, lo sfondo teorico cui si fa riferimento è costituito dalla più compiuta teoria dell'apprendere a scrivere dal punto di vista della psicologia cognitiva, ovvero quella elaborata da Carl **Bereiter** e Marlene **Scardamalia**. Secondo tale impostazione teorica imparare a scrivere significa passare dal "dire ciò che si sa" al "trasformare ciò che si sa", riflettendo ed elaborando i contenuti in funzione degli scopi da raggiungere e dei lettori a cui ci si rivolge⁶. L'educazione alla scrittura prevede quindi di fornire le condizioni che aiutino la trasformazione delle conoscenze, proponendo tutte quelle attività di riscrittura, di sintesi e di analisi atte a tale scopo. Per imparare a scrivere lo studente dovrà sviluppare un'adeguata competenza testuale, dovrà cioè arrivare a possedere ed utilizzare un insieme di conoscenze e competenze intorno a ciò che fa di un gruppo di frasi un testo⁷.

Su questa linea si pone il modello didattico proposto da Della Casa, secondo cui il processo di scrittura può essere attuato solo a partire da una competenza, ossia da un sistema organico di capacità e conoscenze possedute dal soggetto, che permettono di attivare il processo e di portarlo a buon fine. Il ragazzo deve arrivare a possedere una strategia generale, uno schema del processo di scrittura, in base alla quale impostare il compito nel suo insieme. Allo stesso tempo, inoltre, deve sapere come pianificare e governare l'attività di ognuna delle fasi in cui si suddivide il processo. Ecco lo schema del modello proposto da Della Casa, organizzato in cinque fasi distinte, ognuna delle quali è caratterizzata da un sotto-compito da affrontare⁸:



Anche la formulazione grafica del modello intende evidenziare che è dinamico e ricorsivo, ovvero l'esecuzione di ciascuna fase può essere interrotta in qualsiasi momento per passare ad altre.

⁵ M. DELLA CASA, *cit.*, pp. 373-374.

⁶ Cfr. C. BEREITER, M. SCARDAMALIA, *Psicologia della composizione scritta*, La Nuova Italia, Firenze 1995.

⁷ D. BEROCCHI, L. BRASCO, S. CITTERIO, D. CORNO, G. RAVIZZA, *Insegnare italiano*, La Nuova Italia, Milano 2000, p. 149.

⁸ M. DELLA CASA, *cit.*, pp. 109-114.

Come accennato, associate a ciascuno dei sotto-processi evidenziati dallo schema vi sono poi precise competenze ed abilità, che devono essere attivate durante le fasi di scrittura. Sulla base di questo modello operativo, è compito dell'insegnante selezionare opportuni esercizi, in modo da attuare correttamente le procedure precedentemente indicate.

1.2 Proposte per un curriculum di scrittura

Come ho potuto constatare anche durante lo svolgimento del tirocinio, il curriculum di scrittura e i suoi obiettivi vengono spesso definiti sulla base dei generi testuali che i ragazzi dovrebbero imparare a realizzare. Non si pone ancora adeguata attenzione alle capacità operative che i ragazzi dovrebbero sviluppare sui diversi piani (ideativo, organizzativo, formale, ...) per arrivare alla produzione testuale. Pertanto, nell'elaborare tale curriculum ed i suoi obiettivi, si pone la necessità di tener conto di tre fondamentali esigenze:

1. non perdere di vista le capacità operative che portano alla formazione delle competenze necessarie per produrre un testo scritto;
2. definire con precisione il campo testuale in cui si opera e il tipo di prodotti che gli alunni devono saper realizzare;
3. la progressione del curriculum, in cui i nuovi contenuti si innestano sul già noto, posseduto ed elaborato per arrivare a più complessi livelli di maturazione linguistica. Infatti, la necessità di proporre, a diversi gradi di scolarità, percorsi di apprendimento relativi alle stesse abilità o alle stesse strutture testuali esige una precisa progressione verticale e grande attenzione ai livelli di difficoltà⁹.

Sulla scorta di queste indicazioni, per impostare un curriculum di insegnamento della scrittura bisogna innanzitutto chiedersi quali siano le strategie e le tecniche operative necessarie per affrontare con successo i compiti di scrittura, che gli alunni devono acquisire e padroneggiare. In concreto esistono alcune pratiche curriculari che più di altre si dimostrano efficaci nell'educare alla scrittura, il cui impiego è stato ricorrente nel corso del tirocinio. In particolar modo mi riferisco ad attività di **riscrittura** (partire da un testo già scritto per modificarlo secondo determinati parametri e scopi), che costituiscono un efficace modo di aiutare l'allievo a sviluppare le proprie capacità di scrittura, liberandolo di una parte del carico cognitivo necessario per scrivere (quello richiesto per l'ideazione). Importanti per comprendere e memorizzare sono anche le **scritture di sintesi**, finalizzate a saper riconoscere le informazioni rilevanti di un testo (*focalizzazione*), saperle collegare in modo coerente (*inferenziazione*) e saperle confrontare con la propria enciclopedia (*interpretazione*). Imparare a sintetizzare è utile per imparare a comporre, a elaborare e a pianificare

⁹ Cfr. M. DELLA CASA, *cit.*, pp.126-127.

le informazioni intorno ad un oggetto, per affrontare cioè quelle attività volte alla **scrittura di analisi** (saggi, temi, articoli, ...) ¹⁰. Per imparare a scrivere un testo bisogna anzitutto imparare come è fatto, individuandone i punti nodali e la struttura (attraverso schemi, mappe concettuali, nominalizzazione dei paragrafi, etc.).

Un altro aspetto da tener presente è la **graduazione** che deve essere contemplata in un curricolo di scrittura. Infatti, non può essere realizzata semplicemente attraverso una ripartizione dei tipi di testo tra i vari ordini scolastici o gli anni successivi di corso (come spesso si tende a fare), ma occorre considerare soprattutto i diversi livelli di sviluppo cui si presta ogni genere discorsivo ¹¹. In sostanza, in un'ottica di continuità fra i vari ordini di scuola, si dovrebbero riproporre gli stessi aspetti del processo di scrittura applicati ad una gamma simile di tipi testuali. A cambiare dovrebbero essere invece il grado di approfondimento e di consapevolezza operativa, i requisiti formali e contenutistici richiesti, l'importanza assegnata alle diverse tipologie testuali. Il curricolo di scrittura dovrebbe essere quindi riproposto negli stadi successivi dell'iter formativo, in un continuum la cui valenza formativa risiede proprio nella presenza di pratiche ricorsive, in cui ogni fase è strettamente legata al prima ed al poi.

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

Il progetto realizzato si configura come un intervento di educazione linguistica e più precisamente come una fase del curricolo di scrittura, in cui si è scelto di proporre alla classe alcune attività propedeutiche alla stesura di un saggio breve di tipo argomentativo. Ho scelto di applicare il modello operativo proposto da Della Casa ad una particolare tipologia testuale, appunto quella dei testi argomentativi, anche tenendo conto delle abilità linguistiche che il Giscel ha individuato per gli studenti del biennio ¹².

Le lezioni sono state organizzate partendo da operazioni di decodificazione e comprensione di testi espositivo-argomentativi per favorire l'assunzione di informazioni e l'interiorizzazione di schemi di

¹⁰ Cfr. D. BERTOCCHI; L. BRASCO, S. CITTERIO; D. CORNO, G. RAVIZZA, *cit.*, pp. 158-161.

¹¹ M. DELLA CASA, *cit.*, p. 130.

¹² Le abilità cui si fa riferimento sono nuovamente tratte dal sito www.giscel.org, ed in particolar modo dal documento *Idee per un curricolo di educazione linguistica democratica oltre i provvedimenti del ministro Moratti*. Secondo tale documento nel corso del biennio "l'abilità di scrittura è sviluppata in relazione alla produzione funzionale alla comprensione degli argomenti di studio e di ricerca: appunti, mappe, riassunti, relazioni, ecc. Viene anche avviata la composizione di testi argomentativi. Attenzione è posta alla pianificazione del testo, alla coerenza tematica e alla coesione del paragrafo, all'ordine e alla struttura sintattica e alle scelte lessicali connesse allo stile".

pianificazione testuale. In particolare, l'intervento è stato progettato partendo dal presupposto che si può insegnare a scrivere, soltanto curando i diversi aspetti legati a questa pratica:

- il graduale arricchimento delle aree semantiche, assumendo precisi dati e informazioni sui temi che si intende trattare, arrivando a conoscerli e a definirli in maniera precisa. La scelta delle tematiche oggetto dell'intervento (pena di morte e razzismo) è stata effettuata sia tenendo conto delle caratteristiche e degli interessi della classe, sia considerando una possibile presa di posizione delle ragazze su questi temi, i quali per loro natura possono favorire la discussione e il confronto tra differenti posizioni in merito. Per permettere alle alunne di superare i problemi legati ad un'informazione spesso troppo generica sugli argomenti su cui si chiede loro di scrivere, sono state proposte letture di testi di varia natura (articoli, stralci di saggi, testi informativo-descrittivi ricchi di dati, glossario, intervista,...), cercando di dotare le alunne di riferimenti concettuali precisi, indispensabili per poter ristrutturare il problema in un secondo tempo.

- la comprensione degli aspetti principali di tali argomenti. A questo scopo sono state proposte innumerevoli attività di analisi e decodificazione dei testi proposti, variando modalità a seconda del testo e della metodologia applicata (analisi individuale, di gruppo o collettiva con la mia supervisione). In questa direzione sono stati eseguite attività di lettura perlustrativa, selettiva, di individuazione dei nuclei di significato dei singoli enunciati e dei vari paragrafi attraverso la sottolineatura delle parole chiave e la nominalizzazione dei paragrafi. Per riassumere i cardini concettuali dei singoli argomenti (come nel caso del razzismo), o per aggregare le due problematiche affrontate in un quadro unico sono state realizzate con il contributo della classe anche due mappe concettuali. Infatti, questo tipo di rappresentazioni consente di ricollegare in un quadro unitario tutti gli aspetti dei fenomeni esaminati emersi da letture e discussioni, ricostruendo gli enunciati fondamentali del discorso e i loro nessi logici. La possibilità di visualizzare le relazioni fra i concetti è di fondamentale importanza anche per facilitare, in un momento successivo, l'organizzazione del materiale di apprendimento.

- la comprensione dell'organizzazione dei testi proposti, in modo da interiorizzare schemi di pianificazione testuale. Gli esercizi proposti in questa direzione hanno guidato le allieve alla schematizzazione della struttura interna dei testi esaminati, all'individuazione della loro funzione comunicativa e delle loro particolarità linguistiche ed espressive, in modo da fornire alla classe modelli di riferimento che potessero agevolare e orientare l'attività di scrittura. Inoltre, tale attività di analisi testuale è stata volta a fissare un metodo di lettura consapevole, cercando di attivare nelle alunne quelle operazioni mentali che facilitano l'assunzione di conoscenze significative da un testo dato.

- l'organizzazione preventiva del testo. La verbalizzazione di alcune sezioni delle mappe concettuali cui si è accennato si è rivelato un utile esercizio di produzione testuale, così come la predisposizione di un piano di ricerca atto a guidare le alunne nel recupero e nell'organizzazione dei dati informativi (in un primo momento sono state suggerite le domande che lo scrivente dovrebbe sempre porsi per recuperare le informazioni sul tema indicato ed organizzare il proprio testo in maniera ragionata). In particolare ci si è soffermati sulla definizione del compito, attraverso l'analisi del titolo proposto sul razzismo, sulla necessità di porsi una serie di domande specifiche sul tema per individuare gli argomenti da sviluppare (ideazione), sull'importanza di stilare una scaletta per pianificare la struttura del testo (questa operazione è stata condotta sia individualmente, sia in gruppo, sia a livello collettivo), definendo il tema centrale di ogni paragrafo e le relazioni fra vari blocchi.

- la stesura. È stato posto l'accento sull'importanza dei legami fra i paragrafi e, attraverso un'esercitazione collettiva, sullo scrivere un'introduzione ed una conclusione coerenti con il corpo del testo.

- la revisione. Le allieve sono state invitate a rileggere più volte, sia in corso d'opera, sia a fine stesura, gli elaborati prodotti. Il mio intervento diretto, soprattutto durante i lavori di gruppo, ma anche nel corso delle correzioni e delle discussioni a livello di classe, ha avuto lo scopo di visionare gli scritti delle alunne per rivederne i punti deboli, in modo da abituarle a questa pratica di costante "ritorno all'indietro" effettuando le diverse operazioni legate al processo di scrittura. Anche la correzione dei saggi brevi scritti a conclusione dell'intervento ha richiesto alle ragazze di tornare sui propri elaborati per rivedere e riscrivere le parti più problematiche, cercando così di rendere formativo il momento della verifica.

Complessivamente il percorso assume una sua circolarità: l'attività di produzione testuale non è soltanto un punto di arrivo, ma si pone in relazione alla lettura consapevole e all'analisi dei testi, rendendo a sua volta possibile un ritorno più consapevole sulle nuove fasi di informazione. Nella fase di progettazione si è tenuto conto della complessità dell'obiettivo (l'adeguata produzione di testi), anche in ragione del poco tempo a disposizione.

Naturalmente non mi sono limitata a proporre alla classe degli esercizi di scrittura, ma ho cercato di favorire il più possibile momenti di riflessione e discussione, a volte attraverso lezioni fortemente dialogate, organizzando e guidando io stessa il lavoro collettivo, altre volte proponendo attività in piccoli gruppi ed altre ancora a livello individuale. Ho cercato, in sostanza, di pormi come *tutor* e promotrice di attività più che come valutatrice, cercando di favorire il confronto collaborativo delle opinioni e il sostegno reciproco (tra le allieve nel corso delle attività svolte in gruppo, ma anche da parte mia verso i gruppi e le singole studentesse).

L'idea della co-costruzione del testo, che è stata applicata, sia a livello di classe che attraverso i lavori di gruppo proposti, ha prodotto esiti alquanto positivi. Ho potuto verificare ciò che emerge dalle ricerche effettuate in quest'ambito a partire dalla seconda metà degli anni ottanta, ovvero che la collaborazione tra pari produce esiti positivi sull'apprendimento dei processi di scrittura, in quanto consente una gestione distribuita del carico cognitivo¹³. Ho notato con piacere il fitto scambio di idee e la negoziazione dei contenuti e della loro struttura avvenuta nei gruppi in preparazione alla stesura del testo a favore o contro la pena di morte. Ho constatato come da questa pianificazione collaborativa siano emersi più chiaramente i sottoprocessi che compongono il processo di scrittura (ideazione, strutturazione dei pensieri, definizione degli obiettivi del testo), favorendone così la presa di coscienza degli stessi da parte degli alunni. Concludendo, ho cercato di alternare fasi di scrittura collettiva a lavori di gruppo e a fasi di scrittura individuale, in modo da rendere la scrittura non soltanto un fatto individuale, ma un'attività che può scaturire dalla discussione (anche sui prodotti in itinere), dallo scambio verbale, dalla progettazione collettiva del testo.

¹³ Cfr. L. CISOTTO, *cit.*, p. 258.

PARTE SECONDA

IL PROGETTO

1. Premessa

Ho svolto il modulo di tirocinio attivo per la classe A050 presso l'Istituto Tecnico Commerciale e per Geometri "G. Baruffi" di Mondovì (CN). L'intervento è stato proposto alla 2^a C come un percorso di educazione linguistica finalizzato alla comprensione e successivamente alla produzione di testi di tipo argomentativo. Il tirocinio si è svolto nel primo quadrimestre, tra il mese di dicembre e l'inizio di gennaio, inserendosi nella programmazione annuale stabilita dalla docente per quel periodo dell'anno. Prima di iniziare il mio intervento attivo, poiché si trattava del primo tirocinio effettuato per questa classe di concorso (l'anno scorso ho svolto il tirocinio osservativo in una scuola secondaria di primo grado), ho ritenuto opportuno dedicare alcune ore (tre in totale) all'osservazione della classe e del metodo dell'insegnante.

2. La scuola

L'Istituto Tecnico Commerciale e per Geometri "G. Baruffi" è situato in via E. Tortora 48 a Mondovì. Si tratta di un istituto che vanta una storia di quasi 150 anni: istituito nel 1863, cominciò a funzionare con la sola sezione amministrativo-commerciale, alla quale seguì, l'anno dopo, l'apertura di una sezione di agronomia e agrimensura. Dal 1965 l'istituto è ospitato in nuovo edificio situato sulla collina di Piazza (il quartiere alto della città di Mondovì) ed è costituito da una serie di corpi degradanti fra loro collegati e comprendenti aule efficienti e luminose, due palestre, innumerevoli laboratori ben attrezzati, due aule computer, un'aula video ed una ricca biblioteca con circa 11.000 volumi.

L'istituto opera in un'area, il Monregalese, dove la piccola impresa e l'agricoltura tradizionale sono le realtà principali. Il territorio presenta una struttura sociale diversificata: accanto a ruoli lavorativi diversi si evidenziano essenzialmente la piccola proprietà contadina e l'attività autonoma artigianale e commerciale.

Quando l'istituto è nato il suo bacino di utenza era molto esteso: tutta la Provincia di Cuneo e la Liguria di ponente gravitavano sulla zona, anche per la ricca offerta di collegi e convitti. In seguito alla nascita di nuovi Istituti nei vari Comuni, gli studenti hanno trovato soluzioni di studio diversificate ed anche Mondovì con le sue scuole, ed il Baruffi fra esse, ha subito un notevole calo di iscritti. Si è pertanto reso necessario fornire agli studenti specializzazioni diverse, che nel corso degli anni hanno subito spesso delle variazioni e che attualmente consistono in:

- IGEA, quinquennio ad indirizzo giuridico-economico-aziendale;
- GETA, quinquennio per geometra ad indirizzo tecnico edile, per il territorio e dell'ambiente;

- Geometra ad indirizzo ordinario;
- un corso serale con moduli articolati per il corso IGEA;
- ERICA (Educazione alla Relazione Interculturale nella Comunicazione Aziendale) quinquennio ad indirizzo linguistico-turistico.

Negli ultimi anni si è evidenziato un discreto flusso migratorio dai Paesi extracomunitari, ponendo in evidenza nuove realtà che proprio la scuola non deve trascurare. L'utenza è diventata dunque alquanto eterogenea: gli alunni sono diversificati per provenienza, livello socio-economico e grado di apprendimento. Tale diversità è vista dalla scuola come un'importante occasione di arricchimento culturale, umano e civile che consente agli studenti di superare forme di intolleranza oggi assai diffuse.

Inserendosi in modo propositivo in questa realtà comunque in trasformazione, la scuola si propone di formare ragionieri, periti aziendali (ERICA) e geometri che possano inserirsi in modo dinamico nel tessuto sociale ed economico del nostro territorio ed affrontare, con una solida preparazione culturale, lo studio post-diploma o universitario. In questo contesto, l'istituto ha individuato degli ambiti in cui operare per il futuro:

- formazione di operatori specializzati nelle nuove tecnologie preparati e pronti per l'inserimento nell'attività specifica;
- studio e valorizzazione delle risorse ambientali del territorio in un'ottica di promozione turistica;
- potenziamento dei contatti e della collaborazione con aziende, Enti locali ed Ordini professionali;
- formazione tecnica accurata e mirata alla specializzazione delle nuove tecnologie;
- promozione di cultura e impegno civico, in una prospettiva europea.

Dall'anno scolastico 2004/05 l'istituto è accreditato presso la Regione Piemonte per la qualità dei servizi che offre. Può quindi chiedere ed ottenere l'attivazione e la gestione di corsi professionali post-diploma e corsi IFTS.

L'istituto, per favorire il buon inserimento delle nuove leve, promuove numerose iniziative e avvia contatti con la scuola media inferiore, proponendo occasioni di incontro e di interazione: il Preside o un suo delegato si rendono infatti disponibili per presentare l'istituto agli alunni delle scuole medie e ai loro genitori, offrendo al contempo attività di scuola aperta diurne e serali per far conoscere concretamente la struttura dell'istituto. È prevista inoltre, per il primo mese di scuola, un'attività di accoglienza, attuata per aiutare gli allievi ad inserirsi in modo sereno e didatticamente proficuo nel percorso educativo. Anche l'orientamento è un'attività istituzionale della scuola, e si esplica in una serie di proposte che mirano a sostenere il processo di scelta degli studenti sia in

ingresso, sia nel corso del quinquennio, in funzione degli studi universitari, della qualificazione professionale e del lavoro.

Tra le innumerevoli attività extracurricolari previste dalla scuola sono da segnalare gli scambi, previsti per l'indirizzo ERICA, con una scuola francese, il progetto "alfabetizzazione" per allievi di origine straniera, gli stages in azienda previsti per le classi III e IV ed un progetto di educazione linguistica (inglese) attuato attraverso le tecnologie informatiche. Inoltre, l'Istituto Baruffi è un Testing Center autorizzato MOS, cioè effettua corsi ed esami per i propri allievi per ottenere le certificazioni Microsoft Office Specialist. Per quanto riguarda più nello specifico la classe in cui ho svolto il tirocinio, immediatamente dopo il mio intervento sarebbe stato avviato un **laboratorio di poesia**, con la partecipazione di un poeta locale che avrebbe guidato le ragazze alla scoperta ed alla produzione di testi poetici. Inoltre, sin da inizio anno, la classe aveva aderito al **progetto "Leggere il quotidiano in classe"**: ogni giorno le alunne avevano a disposizione una copia de "La Stampa", anche se in questo senso non era ancora stato avviato un lavoro sistematico (rimandato a quando si sarebbe trattato più nello specifico l'articolo di giornale).

3. L'indirizzo

La classe in cui ho effettuato questo modulo di tirocinio appartiene al corso di studi per Perito Aziendale, corrispondente in Lingue Estere, E.R.I.C.A. Tale corso, in cui assume notevole importanza l'insegnamento delle lingue comunitarie, si apre alla cultura internazionale e costituisce la risposta ad una domanda del territorio, sia italiano che locale, a vocazione turistico-commerciale, oltre a permettere la prosecuzione degli studi in ambito universitario.

Per quanto riguarda gli obiettivi specifici del corso, lo studente dovrebbe essere incentivato ad aprirsi al dialogo all'interno del mondo imprenditoriale, adeguarsi al ritmo di sviluppo tecnologico, avere una duttilità mentale atta allo sviluppo ed al potenziamento delle capacità di ragionamento ed all'acquisizione della conoscenza delle lingue straniere. Tutto ciò è possibile grazie alla varietà delle discipline che egli affronta nel corso di studi, con particolare riferimento alle lingue straniere utilizzate nel campo della comunicazione aziendale.

Il Perito Aziendale del corso ERICA, avrà quindi buone capacità linguistico-espressive e logico-interpretative oltre a possedere una cultura generale accompagnata da conoscenze dei processi che caratterizzano la comunicazione aziendale, in campo economico, giuridico e turistico. In particolare egli dovrà essere in grado di:

- utilizzare strumenti, tecniche contabili ed extracontabili;
- redigere ed interpretare i più significativi documenti aziendali;

- acquisire spiccate capacità linguistiche e relazionali per l'operatività nelle aziende specializzate nel commercio estero e nel settore turistico;
- gestire con sicurezza pubbliche relazioni in genere;
- documentare adeguatamente il proprio lavoro;
- attivarsi al lavoro organizzativo individuale o di gruppo accettando ed esercitando il coordinamento.

Nello specifico, nei cinque anni di corso, vengono affrontate le discipline secondo il sottostante quadro orario:

Materia	I	II	III	IV	V
Religione/att. alternativa	1	1	1	1	1
Lingua e letter. italiana	5	5	4	4	4
Storia ed ed. civica	2	2	2	2	2
Scienza della materia	4	4	-	-	-
Scienza della natura	3	3	-	-	-
Trattamento testi/dati	2	2	-	-	-
1° lingua straniera	4	4	5	5	5
2° lingua straniera	5	5	5	5	5
3° lingua straniera	-	-	5	4	4
Economia aziendale	-	-	5	6	6
Diritto e economia	2	2	-	-	-
Matematica e informatica	4	4	3	3	3
Geografia	-	-	2	2	2
Storia dell'arte	-	-	2	2	2
Ed. fisica	2	2	2	2	2
Tot. ore settimanali	34	34	36	36	36

Le materie caratterizzanti il corso sono le lingue e le discipline giuridico-economiche, finalizzate alla preparazione di esperti nel campo aziendale e turistico.

4. La classe

La **classe 2^a C** è composta da quattordici alunne, due delle quali si sono inserite ad inizio anno scolastico, in quanto respinte al termine del precedente. Un'alunna è di origine straniera, ma è seguita dall'insegnante di sostegno principalmente perché presenta problemi di vista (ha comunque una buona padronanza dell'italiano sia parlato che scritto). Per quanto concerne la valutazione del livello generale delle allieve, la tutor presenta la classe come mediamente buona, anche se alcune alunne dimostrano un impegno costante, mentre altre si applicano in modo superficiale e discontinuo. Soltanto una delle ragazze ripetenti presenta costantemente scarso impegno ed un comportamento poco responsabile (spesso marina la scuola): la docente accogliente mi ha fatto

notare che il suo atteggiamento rischia di “contagiare” negativamente alcune compagne, più volenterose, ma alquanto influenzabili.

Nel corso del tirocinio, mi sono trovata del tutto in sintonia col giudizio della docente accogliente riguardo alle alunne. Innanzitutto la classe non mi è parsa omogenea, poiché, a parte le ragazze meno motivate di cui ho parlato poc’anzi, ho notato la presenza di tre alunne che, in quanto a serietà e preparazione, si pongono decisamente al di sopra della media. Per quanto riguarda più nello specifico la preparazione delle allieve relativamente all’italiano, la docente accogliente mi ha fatto notare il forte divario esistente tra pochi elementi validi e la maggior parte della classe, caratterizzata da parecchie difficoltà nella produzione scritta (errori di ortografia, grammatica e sintassi, scarso bagaglio lessicale). Nonostante questi limiti, durante il tirocinio la classe si è mostrata abbastanza disponibile e collaborativa, incuriosita da un metodo di lavoro nuovo e desiderosa di collaborare nei momenti destinati alle esercitazioni di gruppo. Il comportamento è stato sempre corretto e rispettoso, anche da parte di quelle ragazze relativamente alle quali la tutor mi aveva segnalato qualche problema disciplinare.

Non avendo svolto durante lo scorso anno scolastico il tirocinio osservativo in questa classe, con il consenso della docente accogliente, ho assistito a due lezioni tenute dalla *tutor*, prima di cominciare l’esperienza di tirocinio attivo. Tale scelta è stata considerata opportuna al fine di poter conoscere la classe, in cui avrei proposto l’intervento didattico, e, al tempo stesso, di farmi conoscere. In questo modo, ho potuto saggiare il grado di preparazione delle alunne 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. L’insegnante utilizza un metodo interattivo: interpella sovente le alunne, che però non sempre rispondono con prontezza agli stimoli (ho notato in alcuni casi una certa svogliatezza).

L’insegnante mi ha lasciato piena libertà d’azione, anche nella scelta dell’uso di tecniche e strumenti didattici. Pertanto, ho deciso di provare a stimolare maggiormente le alunne attraverso l’impiego del *cooperative learning* (affiancato naturalmente da lezioni frontali), tentando così di coinvolgerle maggiormente nel processo di apprendimento.

In generale, mi sembra che la relazione tra docente accogliente e le alunne sia improntata al rispetto reciproco: la docente si rivolge alle studentesse in modo affabile (a parte in alcuni casi, principalmente con lo scopo di spronarle a fare meglio) e si dimostra sempre disponibile ad offrire chiarimenti. Il clima di lavoro si presenta pertanto piuttosto rilassato, anche se in alcuni momenti le alunne mi sono sembrate poco ricettive verso gli stimoli offerti.

5. La classe tra prerequisiti e bisogni formativi

Il mio intervento didattico si è inserito a inizio dicembre, quando le ragazze, relativamente al programma di italiano, avevano già svolto i seguenti argomenti¹⁴:

- 1) Il periodo: proposizioni principali, coordinate e subordinate;
- 2) Lettura de *I promessi sposi*, da effettuarsi lungo tutto l'anno scolastico;
- 3) Lettura di alcuni miti greci e di passi tratti dall'*Iliade* e dall'*Odissea*.

Il percorso sul testo argomentativo si inserisce in un più ampio percorso di educazione linguistica, che la docente accogliente porta avanti sin dalla classe I. Infatti, nel corso del precedente anno scolastico, l'insegnante ha trattato i testi descrittivi, espositivi e narrativi, con l'intenzione di soffermarsi, nel presente anno, su quelli argomentativi e poetici. Per quanto riguarda questi ultimi, saranno trattati principalmente nell'ambito del laboratorio di poesia, cui ho già accennato in precedenza.

Il mio intervento attivo è stato pensato proprio sulla base di questa programmazione. Prevedendo infatti di effettuare il tirocinio nel mese di dicembre, la tutor mi ha proposto di portare avanti il percorso di educazione linguistica intrapreso dalla classe lo scorso anno, realizzando un intervento finalizzato alla comprensione e alla produzione di testi argomentativi. Al mio tirocinio avrebbe poi fatto seguito, nel mese di gennaio, una trattazione più sistematica dell'articolo di giornale, tipologia testuale ricollegabile anch'essa alla sfera dei testi argomentativi.

Considerata quindi la situazione di partenza della classe, prospettata dall'insegnante e da me poi osservata ed i suoi bisogni formativi, ho scelto di progettare un intervento graduato, che vedesse l'abilità di scrittura non come punto di partenza da perfezionare, ma come punto d'arrivo da costruire insieme alla classe. La scrittura è infatti un'abilità complessa di tipo procedurale, che comprende a sua volta alcune sottoabilità ad essa strettamente connesse. Infatti, se davvero si vuol far sì che i ragazzi imparino a organizzare testi scritti, bisogna che prima siano in grado di leggere ed interpretare testi. Buona parte dell'intervento didattico sarà dunque dedicato ad operazioni di decodificazione e comprensione del testo: solo assumendo dati e informazioni su un determinato argomento e soltanto interiorizzando schemi di pianificazione testuale i ragazzi saranno in grado di produrre autonomamente testi significativi.

Inoltre, quasi sempre le difficoltà ad impostare uno scritto sulla base di un enunciato dato vanno ricollegate ad una troppo generica informazione sull'argomento. Scopo di questo intervento è anche quello di far assumere in modo consapevole alle alunne quelle informazioni indispensabili per permettere loro la produzione di un testo argomentativo su un tema dato, evitando che esse

¹⁴ Cfr. *allegato 1*, che riporta il Piano di lavoro annuale per l'insegnamento della lingua italiana.

propongano esempi generici e mal contestualizzati. Più in generale, è necessario che le ragazze imparino a conoscere e a produrre testi di questo tipo, sia per essere in grado di sostenere le proprie argomentazioni, sia per capire le argomentazioni altrui e, soprattutto, per imparare a distinguere quelle corrette da quelle false.

6. Motivazioni della scelta dell'argomento e sue finalità

La scelta dell'argomento risponde in larga parte alle necessità della programmazione didattica della docente accogliente, che prevedeva, per la classe ed il periodo dell'anno scolastico in cui si colloca il modulo di tirocinio attivo (dicembre), la realizzazione di un percorso di educazione linguistica finalizzato al riconoscimento, alla comprensione ed alla produzione di testi di tipo argomentativo.

Dal **punto di vista disciplinare** la scelta dell'argomento suddetto è motivata dall'assoluta necessità, nella scuola di oggi, di mettere a punto un itinerario sensato di educazione alla scrittura. L'abilità di scrittura, infatti, è stata vista per molto tempo come una dote innata, che poteva essere tutt'al più stimolata attraverso la lettura e resa più corretta attraverso lo studio della grammatica. Al giorno d'oggi, invece, grazie ad approfonditi studi in campo psicologico e linguistico, sappiamo che la scrittura non è affatto un dato naturale, ma un'attività che può essere insegnata ed appresa attraverso corrette strategie. La scrittura ha un potenziale formativo di cui la scuola non può non tenere conto: lo scrivere fa emergere le potenzialità espressive e comunicative dei giovani, consentendo loro di acquisire consapevolezza della propria comprensione del reale. Inoltre, rielaborare ed organizzare i contenuti nella forma scritta, permette una migliore acquisizione degli stessi, scrivere influenza in maniera decisiva il modo in cui si organizzano le conoscenze nelle mente del discente, sviluppando al contempo le sue capacità di analisi e di sintesi. Alla luce di tali potenzialità, l'educazione alla scrittura deve andare oltre gli approcci puramente linguistici o comunicativi, per mettere in atto strategie di insegnamento che diano luogo ad un reale incremento delle abilità scritte. L'intervento effettuato, pertanto, si basa proprio sull'idea che l'atto dello scrivere sia caratterizzato non tanto dal prodotto finale, quanto dall'insieme dei processi e dei comportamenti che conducono alla produzione del testo, che verranno considerati e sviluppati in un percorso graduato.

Data anche la situazione di partenza della classe, che presenta innumerevoli difficoltà nell'uso scritto della lingua, si è scelto di impostare il lavoro andando innanzitutto a recuperare le abilità di base necessarie per padroneggiare l'attività di scrittura, riferita in particolar modo ai testi di tipo argomentativo. In concreto, si cercherà di favorire l'attività di lettura, di decodificazione e di analisi di testi argomentativi legandola a quella, più complessa, di produzione di elaborati di tipo argomentativo, prendendo spunto da letture riferite a due temi distinti (pena di morte e razzismo), ma che andranno a ricollegarsi a fine percorso. Tali finalità tengono conto degli obiettivi stabiliti a

livello nazionale relativamente al biennio del corso ERICA, alla fine del quale l'allievo dovrà conoscere le varie forme di testo analizzate e saperle produrre, oltre ad essere in grado di saper pianificare il discorso scritto, realizzando forme diverse di scrittura riguardo alle singole variabili (destinatario, funzione comunicativa, funzione del messaggio).

Rispetto alle **valenze culturali**, l'intervento didattico parte dal presupposto che la scrittura debba essere insegnata non soltanto per permettere allo studente di comunicare attraverso il discorso scritto nel migliore dei modi possibili e con più successo informativo, ma soprattutto per le sue fondamentali funzioni epistemiche. Pertanto, il significato dell'insegnare la scrittura come processo va oltre la sola realizzazione di un buon prodotto scritto, poiché, quando il comporre è accompagnato da attività riflessiva, lo studente viene impegnato per lo meno su tre piani: oltre a costruire un testo su un determinato argomento, egli apprende anche a ragionare su quell'argomento (organizza contenuti, li mette in relazione fra loro) e impara al contempo a costruire il suo pensiero. Se si considera la costante interazione tra il comporre e l'attività riflessiva, l'imparare a scrivere può diventare il paradigma di una più generale concezione di apprendimento, rivelandosi un'attività che aiuta il discente a migliorare il proprio pensiero.

7. Obiettivi

Conoscenze:

- Conoscere le caratteristiche linguistiche e la struttura di un testo argomentativo e saperle individuare nei testi analizzati.
- Conoscere e individuare gli elementi fondamentali che costituiscono un'argomentazione (problema, tesi, elementi di prova o argomenti).
- Conoscere la funzione dell'antitesi e saperla individuare (con gli eventuali argomenti portati a sostegno).
- Desumere dai testi analizzati conoscenze e informazioni sugli argomenti affrontati.

Competenze:

Relativamente alle abilità di lettura:

- Saper effettuare la lettura consapevole di un testo (argomentativo e non), riconoscendo le funzioni logiche dello stesso ed effettuandone un'analisi a livello strutturale.

Relativamente alla produzione di testi argomentativi:

- Saper pianificare la stesura del testo attraverso varie operazioni (definizione del compito, ideazione, strutturazione di un piano costruttivo);

- Saper procedere ad una verbalizzazione del piano testuale, utilizzando specifiche abilità linguistiche (lessicali, grammaticali, semantiche, sintattiche).
- Essere in grado di rivedere il testo, apportando correzioni e miglioramenti.

8. La programmazione dell'intervento didattico

Per quanto riguarda le **strategie**, le lezioni prevedono l'alternarsi di brevi lezioni frontali interattive (utili per introdurre l'argomento affrontato, per dare indicazioni sul lavoro da svolgere, per chiarire le definizioni fondamentali, per condurre l'analisi dei testi) ad esercitazioni individuali e di gruppo, nel corso delle quali le ragazze dovranno lavorare autonomamente all'analisi dei testi proposti e alla produzione di scritture intermedie (propedeutiche alla realizzazione di un testo argomentativo vero e proprio). Mi sembra importante che siano le alunne ad esercitarsi in prima persona, perché, soltanto attraverso una concreta attività di manipolazione e costruzione di testi, potrà realizzarsi da parte loro l'apprendimento delle procedure e la conoscenza degli strumenti per scrivere in maniera efficace. Attraverso l'analisi dei prodotti individuali o di gruppo, procederò ad una valutazione essenzialmente formativa, finalizzata soprattutto a mettere in luce problemi riscontrati dalla classe e a calibrare di conseguenza gli interventi successivi. A questa valutazione in itinere andrà a sommarsi quella conclusiva, in cui valuterò la capacità degli alunni di costruire un testo argomentativo coerente e coeso sugli argomenti affrontati.

Per quanto riguarda i **materiali**, soltanto il testo di C. Magris analizzato nel corso della prima lezione e quello tratto da *“Il razzismo spiegato a mia figlia”* di T. B. Jelloun sono stati estrapolati dal libro di testo delle alunne¹⁵. Pertanto, tutti gli altri materiali (testi ed esercizi) saranno distribuiti in fotocopia. Mi servirò spesso anche della lavagna, per visualizzare la struttura di testi e realizzare mappe concettuali sugli argomenti trattati, e del dizionario in dotazione della classe, che le ragazze saranno tenute ad utilizzare ogni qualvolta non conoscano il significato di un termine.

Durante la **fase di preparazione-programmazione** ho individuato, per la scelta dei testi su cui lavorare, due problematiche collaterali (pena di morte e tolleranza). Intorno a questi due temi ho raccolto definizioni, documenti e dati di fatto, testi di tipo argomentativo che presentassero prese di posizione e riflessioni in proposito. La lettura e l'analisi di tali documenti sono state portate avanti nel corso dell'intervento con lo scopo di far emergere la specificità di ogni testo in merito al tema affrontato, evidenziandone struttura interna e funzione comunicativa. Alla fine del percorso le due problematiche sono state poi collegate attraverso opportune letture e con la realizzazione di una mappa concettuale riaggregativa. Si è cercato inoltre di far emergere dai testi analizzati una pluralità

¹⁵ P. BANDINI, A. FRANCHINI, M. SBOARINA, *Libri Liberi. Il libro dei testi d'uso. Per le scuole superiori*, Mondadori scuola, Milano 2005.

di apporti informativi, necessari per permettere alle studentesse di possedere i dati e le informazioni necessarie per pianificare e sviluppare un tema-saggio sulle problematiche affrontate.

La fase di progettazione ha richiesto diversi incontri con la tutor, che si è mostrata molto disponibile a lasciarmi delineare autonomamente un percorso didattico sull'argomento scelto. Preso atto delle modalità con cui la docente è solita procedere all'educazione linguistica (si attiene ai testi e all'analisi degli stessi proposta dal manuale), mi è stata lasciata la possibilità di innovare questa procedura attraverso l'impiego di diverse modalità didattiche (ad esempio il lavoro di gruppo) e di procedere autonomamente alla scelta dei testi e delle strategie di lettura, analisi e scrittura proposte. Espongo di seguito la modellizzazione dei contenuti programmati:

1. Prima lezione (07/12/06) – tempo parziale: 2; tempo progressivo: 2

Nel corso di questa prima lezione, partendo dalla lettura di un articolo di C. Magris sul tema della pena di morte¹⁶, attraverso un metodo essenzialmente induttivo, le ragazze sono chiamate ad individuare le caratteristiche tipologiche, strutturali e linguistiche del testo argomentativo.

Ad una prima parte della lezione dedicata alla lettura e alla riflessione sul testo, condotta attraverso una lezione frontale il più possibile dialogata, seguirà un momento dedicato al *cooperative learning*, in cui le ragazze saranno divise in quattro gruppi (2 da 4 elementi e 2 da 3 elementi). Con questa modalità dovranno effettuare autonomamente un lavoro di analisi del testo, seguendo le indicazioni fornite loro.

- Procedo inizialmente ad una lettura perlustrativa e soltanto in un secondo momento effettuo una lettura selettiva, ovvero orientata a focalizzare meglio l'articolazione e la valenza informativa dell'articolo.

Durante questa prima ora di lezione sarò io a guidare l'interpretazione del testo, in modo da fornire alla classe un modello da seguire per leggere e interpretare autonomamente testi analoghi.

- Alla lettura perlustrativa segue una presentazione generale del testo, in cui viene stimolato l'intervento delle ragazze per far emergere alcuni dati significativi:
 - il tipo di testo;
 - il problema alla base del testo;
 - lo scopo dell'autore;

In questa prima fase, mi soffermo anche sul titolo.

¹⁶ Cfr. *allegato 2*.

- Successivamente, procedo ad una lettura selettiva, finalizzata ad individuare le caratteristiche strutturali del testo argomentativo. Le ragazze devono quindi:
 - sottolineare i termini e le espressioni non chiare;
 - individuare per ciascuno di essi, servendosi del vocabolario, un sinonimo o una perifrasi che lo possa sostituire, in modo che il testo risulti semplificato e perfettamente chiaro.
 In seguito, effettuano una rilettura silenziosa per individuare le parole-chiave. Su questa base imposto la suddivisione il testo in paragrafi, invitando le ragazze ad evidenziare l'idea centrale di ogni sequenza. Per facilitare questo compito propongo due brevi esercizi individuali:

Il problema dibattuto nell'articolo non è "la pena di morte è una cosa buona o una cosa cattiva?". L'autore del testo, infatti, fa notare che anche i sostenitori della pena capitale la ritengono orribile.

- Quali sono gli argomenti per cui tutti riconoscono che la pena di morte è orribile? Elencali.
- Qual è il reale problema dibattuto nel testo? Sottolinea il passo dell'articolo in cui l'autore lo presenta.

Completa lo schema seguente, spiegando con parole tue le presunte finalità della pena di morte (argomenti dell'antitesi) e indicando successivamente in quale modo l'autore le confuta. Secondo i sostenitori della pena di morte, essa:

1. è un deterrente, cioè
2. pone un limite alla pericolosità dei criminali, perché
3. ha una finalità egualitaria, perché
4. ha una funzione rieducativa, perché

Claudio Magris confuta i quattro argomenti, facendo notare che:

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

- Conclusa l'analisi della struttura del testo, la riassumo, tracciando alla lavagna un diagramma, ovviamente con l'aiuto delle studentesse¹⁷.
- L'ultima parte della lezione è invece dedicata ad un lavoro di gruppo finalizzato all'individuazione delle caratteristiche linguistiche del testo argomentativo. Ecco gli esercizi che vengono proposti:

- Prima vi è stato chiesto di individuare i termini e le espressioni sconosciute. Considerando l'articolo nel suo complesso, vi è sembrato che il lessico utilizzato sia nel complesso facile o che renda difficile la comprensione del testo?

¹⁷ Cfr. allegato 3.

- Osservate la struttura sintattica del testo (soffermatevi, ad esempio, sul primo paragrafo):
- I periodo sono lunghi o brevi?
- Vi sono esempi di stile nominale (cioè frasi senza verbo)?
- Secondo voi, quali effetti producono queste scelte sintattiche (segna, tra le seguenti possibili risposte, quelle che ritieni più adeguate)?
 - facilitano la comprensione
 - rendono difficile la comprensione
 - mettono in rilievo alcune parole
 - mettono tutte le parole sullo stesso piano
 - coinvolgono il lettore
 Motiva e illustra con degli esempi le risposte.
- Qual è il tempo verbale dominante?

- Effettuando la correzione faccio emergere che, scrivendo un testo argomentativo, l'autore deve:
 1. utilizzare una varietà linguistica corrispondente alla natura del discorso e ai suoi scopi;
 2. mettere in rilievo le parole e le espressioni in grado di far presa sul pubblico, utilizzando anche costruzioni sintattiche insolite o ad effetto;
 3. utilizzare il presente come tempo dominante;
 4. prestare particolare attenzione al collegamento degli enunciati e alla chiara indicazione del loro ruolo all'interno del discorso.
- Infine, come compito per casa, le ragazze sono invitate a rivedere e a memorizzare la struttura del testo argomentativo e le caratteristiche linguistiche analizzate in quest'ultima parte di lezione.

2. Seconda lezione (11/12/06) – tempo parziale: 2; tempo progressivo: 4

- La prima parte della lezione viene dedicata al ripasso degli argomenti affrontati la lezione precedente: interpellando alcuni membri, verifico che la classe abbia compreso le caratteristiche strutturali e linguistiche del testo argomentativo.
- In un secondo momento distribuisco alle ragazze un passo tratto da *Dei delitti e delle pene* di Cesare Beccaria, utile ad analizzare il problema della pena di morte sotto il profilo storico e ad evidenziare altri aspetti della tematica, che verranno ripresi successivamente (per realizzare un collegamento con il razzismo)¹⁸.
- Dopo aver presentato l'autore e fornito alcune delucidazioni sul momento storico in cui scrive, avvio un lavoro di analisi, al fine di ricostruire il progetto che sta alla base del testo.
- Si procede alla lettura del passo, durante la quale le ragazze sono invitate a sottolineare e successivamente a cercare sul dizionario termini ed espressioni di cui non conoscono il

¹⁸ Cfr. *allegato 4*.

significato. Poiché si tratta di un testo assai complesso dal punto di vista linguistico, questa operazione viene condotta con particolare attenzione, dedicandovi tutto il tempo necessario.

- Successivamente si effettua una lettura analitica del testo, per evidenziarne la struttura. In particolare mi soffermo sul primo paragrafo, invitando le alunne ad individuare il problema affrontato e la tesi sostenuta dall'autore. Per facilitare la comprensione del ragionamento di Beccaria realizzo uno schema alla lavagna, sfruttando il contributo delle alunne¹⁹.
- Mi soffermo in modo particolare sugli argomenti a sostegno della tesi, la cui comprensione deve risultare chiara, anche in vista del prosieguo dell'intervento didattico. Deve emergere che i cittadini (ai tempi di Beccaria come ai giorni nostri) sono disposti a rinunciare a parte delle loro libertà naturali, per ottenere un più efficace controllo sociale e dunque una maggiore sicurezza. La regolazione dei conflitti sociali è infatti demandata dai cittadini allo stato, che, attraverso le leggi, garantisce sicurezza e protezione ai suoi cittadini.
- Si continua con la lettura selettiva, prendendo in esame il secondo paragrafo. Le ragazze sono invitate ad una rilettura silenziosa, volta ad evidenziare la seconda tesi che l'autore si accinge a dimostrare e i due argomenti portati a sostegno dell'antitesi. A questo punto assegno un breve esercizio da svolgere individualmente:

I due argomenti a sostegno dell'antitesi citati da Beccaria riprendono da vicino concetti già incontrati nell'articolo di C. Magris. Quali? Esprimili con parole tue.

A quali differenti conclusioni in merito arrivano rispettivamente Magris e Beccaria?

- Dopo aver corretto l'esercizio, invito alla lettura silenziosa dell'ultimo paragrafo: le ragazze dovranno sottolineare le parole-chiave ed individuare l'ultimo argomento che l'autore porta a sostegno della sua tesi. Per far sì che le ragazze si rendano conto del procedimento utilizzato dall'autore, dovranno svolgere questo breve esercizio:

Beccaria parla di *intensione* ed *estensione* della pena, schierandosi a favore di quest'ultima. Per farci capire a cosa si riferisce con questi termini, utilizza una serie di esempi, tratti dall'esperienza comune. Completa la seguente tabella, contrapponendo ai dati relativi all'efficacia dell'estensione della pena, quelli, più deboli, relativi all'intensione della stessa.

ESTENSIONE	INTENSIONE

¹⁹ Cfr. allegato 5.

- Conclusa, con questo esercizio, l'analisi della struttura del testo di Beccaria, si leggono alcuni documenti di carattere informativo su legislazioni, revisioni e proposte di cambiamenti, fatti di cronaca, prese di posizioni, conflitti istituzionali per approfondire il tema della pena di morte. I passi vengono brevemente commentati insieme alla classe, cercando di cogliere i diversi approcci critici al problema (domande sollecitate da questi testi, riflessioni e valutazioni proposte)²⁰.
- Successivamente viene proposto un lavoro di gruppo, finalizzato alla graduale acquisizione delle procedure di ideazione ed elaborazione di un testo argomentativo.

I vari gruppi, prendendo spunto dalle letture effettuate, devono indicare ragioni pro e ragioni contro la pena di morte, con la seguente procedura:

- in un primo momento si lavora individualmente: ognuno annota in una tabella a due entrate (pro e contro) le proprie idee in proposito senza un ordine prestabilito;
- segue una discussione di gruppo, nel corso della quale si vagliano le ragioni proposte da ogni componente. Si deve arrivare alla stesura di due scalette (una pro ed una contro), rappresentative di tutto il gruppo, in cui gli argomenti dovranno essere disposti secondo un ordine ragionato. Per stabilire quest'ordine, invito le alunne a considerare:
 - se vi sono blocchi di argomenti logicamente legati che non è possibile separare;
 - se è possibile raggruppare gli argomenti in base a criteri di affinità;
 - se vi sono argomenti deboli che possono essere eliminati;
 - se vi sono argomenti non sufficientemente definiti, che richiedano di essere rinforzati da altri dati.

In questo modo tento di far interiorizzare alle ragazze una procedura efficace per progettare qualsiasi argomentazione:

1. *si riflette sul problema, cercando di determinarne l'orizzonte.* In questo caso l'orizzonte viene delimitato dal numero limitato di osservazioni emerse dai testi letti in classe.
2. *si va alla ricerca degli elementi di prova, ossia degli argomenti in grado di confermare la tesi di partenza.* I dati utili saranno quelli ricavati dalle letture effettuate in proposito (può essere d'aiuto, come in questo caso, la lettura di testi in cui la questione è già affrontata in termini argomentativi) ed emersi nel corso delle discussioni effettuate in classe.
3. *si stabilisce un ordine efficace di successione degli argomenti, così da raggiungere nel migliore dei modi lo scopo che ci si propone.*
 - al termine dell'attività ogni gruppo propone le proprie scalette: con il mio contributo, gli argomenti emersi vengono riordinati alla lavagna, in modo da far riflettere la classe sul progetto

²⁰ Cfr. allegato 6.

che deve sempre stare alla base di un testo di questo tipo, spesso erroneamente steso di getto o proponendo gli argomenti alla rinfusa;

- Infine, come compito, le ragazze saranno tenute a verbalizzare le scalette “definitive” (due gruppi quella pro e i restanti quella contro la pena di morte), in modo da ottenere il *corpo* di un testo, di cui la lezione successiva scriveranno *introduzione e conclusione*.

3. Terza lezione (14/12/06) – tempo parziale: 2; tempo progressivo: 6

- All’inizio della lezione prendo in esame gli elaborati realizzati come compito per casa²¹, invitando alcune alunne a leggere alla classe il loro lavoro. Quest’attività offre lo spunto per far riflettere le ragazze sulla necessità di completare il lavoro effettuato, attraverso l’aggiunta di un’introduzione e di una conclusione appropriate. Stimolando l’intervento delle alunne, sottolineo che:

- un testo argomentativo ha inizio solitamente con un paragrafo in cui si presenta il **problema** e si espone la **tesi** da giustificare; essa deve introdurre il lettore all’interno del testo, facendogli capire che cosa deve aspettarsi dallo stesso. L’introduzione deve interessare, focalizzare sul tema centrale, ridefinire l’argomento.

- nella conclusione si **ribadisce la tesi**, spesso riformulandola per renderla più efficace, e si ricapitolano eventualmente i **nodi essenziali** della precedente argomentazione. Essa è uno sguardo all’indietro nel testo con il richiamo delle idee principali, ma non deve essere ripetitiva dei contenuti espressi precedentemente e può essere aperta, ribadendo le argomentazioni-chiave e proiettandole nello scenario di un ipotetico domani.

- A questo punto si invitano le ragazze a scrivere, individualmente, il paragrafo introduttivo al testo, lasciando a disposizione un quarto d’ora e consigliando loro di rivedere come i testi letti la lezione scorsa introducano il problema affrontato. Allo scadere del tempo, interpellò alcune alunne e le invito a leggere quanto scritto: partendo dai loro elaborati, tutta la classe viene invitata a riflettere su come strutturare un’introduzione appropriata. Sulla base dagli spunti forniti dalle ragazze, scrivo alla lavagna quella che potrebbe essere l’introduzione di un testo sulla tematica (a favore o contro la pena di morte), in modo da fornire alla classe un modello di riferimento.

Lo stesso lavoro viene effettuato per impostare correttamente la stesura di una conclusione non banale e coerente con il resto del testo.

- La successiva parte della lezione sarà invece dedicata ad introdurre il secondo argomento su cui verte l’intervento didattico: il razzismo. Per avvicinare le ragazze al tema, viene distribuita loro

²¹ Tutti i compiti assegnati verranno in seguito ritirati, saranno corretti e riceveranno una votazione.

un fotocopia che riporta due brevi testimonianze storiche, che riflettono un atteggiamento di discriminazione e pregiudizio verso i gruppi stranieri. A queste andrà poi ad affiancarsi il diverso punto di vista di Erodoto. Terminata la lettura dei passi le ragazze vengono nuovamente suddivise in gruppi ed invitate a rispondere ad alcune domande-guida utili per l'analisi dei testi²²

- Al termine della seconda ora avverrà la correzione collettiva degli esercizi svolti in gruppo: le ragazze, attraverso queste letture, entreranno nel vivo del problema che verrà sviluppato anche nelle lezioni successive, si renderanno conto di come questo problema abbia radici antichissime e prenderanno coscienza della pluralità di posizioni in merito.
- Come compito a casa, viene assegnata la lettura di un articolo di Umberto Galimberti, professore universitario di filosofia e antropologia culturale, emigrato da giovane in Germania per cercare lavoro²³. L'articolo riporta l'esperienza personale dell'autore, che ha vissuto in prima persona l'emarginazione e la discriminazione causata dal pregiudizio.

Dopo aver letto il testo, correlato da una serie di note esplicative, le ragazze dovranno rispondere ad una serie di quesiti per evidenziarne struttura e problematiche, oltre a completare una tabella sulle posizioni emerse dalla lettura dei passi precedenti²⁴.

4. Quarta lezione (18/12/06) – tempo parziale: 2; tempo progressivo: 8

- La prima mezz'ora di lezione è dedicata alla correzione del compito assegnato, dalla quale dovrebbero emergere nuovi interessanti spunti di riflessione sull'intolleranza nei confronti dello straniero al giorno d'oggi.
- Successivamente viene effettuata la lettura di un passo tratto dal libro *Il razzismo spiegato a mia figlia* di Tahar Ben Jelloun, testo facilmente fruibile per la chiarezza e la semplicità che lo caratterizzano ed interessante ai fini del percorso per la sua struttura prettamente argomentativa²⁵. Alla lettura, effettuata collettivamente per presentare il testo e chiarire tutti i termini oscuri, seguirà un momento dedicato al *cooperative learning*, nel corso del quale le ragazze avranno a disposizione una mezz'ora circa per alcuni seguenti esercizi di comprensione ed analisi testuale:

- Completa le affermazioni che seguono, scegliendo le alternative corrette:

La paura dello straniero è più forte se egli è *ricco/povero*, perché il *ricco/povero* è accolto sempre volentieri. Ciò che non fa parte della famiglia, del paese, della città appare *strano/interessante* e, di conseguenza, spesso desta *curiosità/ostilità*.

²² Cfr. *allegato 7*, con i testi proposti e le relative domande per la comprensione e l'analisi.

²³ Cfr. *allegato 8*.

²⁴ Cfr. *allegato 9*.

²⁵ Cfr. *allegato 10*.

- Da che cosa ha origine la paura dei razzisti? Quale sentimento ne è la diretta conseguenza?

- L'idea di cultura, e quindi di educazione, comporta, a seconda di come è impartita, conseguenze ed atteggiamenti diversi. Distingui gli effetti di un'educazione corretta da quelli di un'educazione scorretta in merito all'idea di razzismo, realizzando una tabella a due entrate.

- In questo passo l'autore, attraverso il dialogo con la figlia, espone la sua posizione in merito al razzismo. Ecco alcune tra le tesi esposte: collega ad ognuna gli argomenti a sostegno portati da Ben Jelloun:

- 1) L'animale non ha sentimenti prestabiliti. L'uomo, al contrario, ha quelli che si chiamano pregiudizi.
- 2) Il razzista giustifica le sue repulsioni con le caratteristiche fisiche.
- 3) Non hanno importanza bellezza o bruttezza: sono cose relative.

- Effettuata la correzione del lavoro, guido un'attività finalizzata a configurare con più precisione l'area semantica legata al concetto di *razzismo*. Pertanto le ragazze sono invitate ad individuare nel testo la parole-chiave legate a tale concetto, attività a cui farà seguito la lettura di un glossario sull'argomento²⁶. Scopo di questo lavoro è sia chiarire il significato dei termini legati alla tematica, sia arrivare a realizzare una **mappa di tipo semantico**, che riassume visivamente i cardini concettuali dell'intero argomento.

Ovviamente, la mappa non sarà predisposta da me, ma costruita alla lavagna insieme alle alunne, sollecitandole con domande-stimolo e accogliendo il maggior numero di apporti da parte loro.

- Come compito le ragazze dovranno esercitarsi alla produzione di un testo argomentativo, per verificare la comprensione del lavoro appena svolto in classe.

Onde evitare che un titolo generico disorienti le alunne, le guido fornendo loro una traccia per lo svolgimento del lavoro, cercando al contempo di esemplificare il percorso mentale e operativo da percorrere per arrivare alla stesura di un testo coerente e coeso. Ogni alunna riceverà una fotocopia, in cui sarà indicato in dettaglio il lavoro da svolgere a casa²⁷.

5. Quinta lezione (21/12/06) – tempo parziale: 2; tempo progressivo: 10

- Questa lezione sarà finalizzata ad avvicinare le due problematiche prese in esame (pena di morte/razzismo), anche in vista della verifica conclusiva che sarà sottoposta alla classe la lezione successiva. Più nello specifico, dopo alcune letture propedeutiche, farò ragionare la classe sul collegamento tra i due argomenti, guidando le ragazze nella costruzione di una mappa concettuale riaggregativa.

²⁶ Cfr. allegato 11.

²⁷ Cfr. allegato 12.

La lezione prende avvio dalla correzione del compito effettuato. Mi soffermo sulla fotocopia consegnata al termine della lezione successiva, ripercorrendo insieme alle alunne ognuna delle fasi in cui possono essere suddivise la progettazione e la stesura del testo.

Procedendo nella spiegazione, faccio intervenire le ragazze per leggere stralci del testo elaborato a casa, cercando di favorire, attraverso l'analisi concreta dei loro prodotti, la riflessione su punti di forza e di debolezza degli stessi. Infine, come di consueto, raccolgo gli elaborati²⁸.

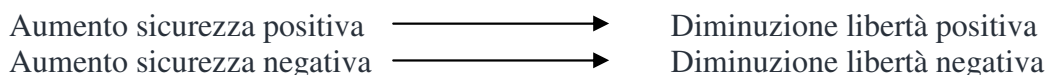
- Successivamente distribuisco alla classe una fotocopia che riporta alcuni testi sul rapporto tra libertà e sicurezza nella nostra società, tema che costituirà l'anello di congiunzione tra i due argomenti affrontati nell'unità didattica (pena di morte/ razzismo). Questa volta l'analisi dei testi sarà effettuata non più in gruppo, ma collettivamente, in quanto è indispensabile una guida per estrapolare i punti nodali del discorso (si tratta di testi abbastanza complessi) e per mettere in luce le relazioni tra i vari temi affrontati, fino a ricomporli in un quadro unitario²⁹.
- Dopo aver letto il testo dell'intervista, stimolo la classe a riflettere sul problema preso in esame, sulle sue cause, sulla tesi esposta da Cavada. Riprendo il concetto già emerso dalla lettura del passo tratto da *Dei delitti e delle pene* di Beccaria: in quel caso ci si interrogava se fosse giusto o meno che i cittadini sacrificassero parte della loro libertà per delegare allo stato un potere tale, da contemplare anche la possibilità di applicare la pena di morte. Il testo dell'intervista introduce invece un nuovo problema, ovvero la conflittualità del nostro secolo, sorta sotto forma di atti terroristici che hanno violato l'equilibrio della vita sociale e che hanno fatto sentire come prioritaria la richiesta di sicurezza. Incontrando questa minaccia, oggi come non mai i cittadini sono disposti a rinunciare ad una parte della loro libertà in favore di maggiore protezione da parte dello stato, il quale da parte sua (in particolar modo dopo ogni attentato) mette in atto nuove misure di sicurezza e prendere ulteriori precauzioni per tutelare i singoli (si discuterà menzionando alcuni provvedimenti presi).
- Il tema è poi approfondito attraverso la lettura del secondo testo, del quale viene effettuata un'analisi più approfondita, in ragione della sua maggiore complessità. Innanzitutto le ragazze sono chiamate a realizzare una tabella come quella sottostante, in modo da isolare i concetti-chiave espressi dall'autore, indispensabili per capire la sua argomentazione:

	Negativa	Positiva
LIBERTÀ		
SICUREZZA		

²⁸ Come già accennato, anche questi compiti saranno ritirati, corretti e valutati.

²⁹ Cfr. *allegato 13*.

- Procedo riassumendo il terzo capoverso con un semplice schema, facendo intervenire le ragazze per illustrarlo.



- Infine ci si sofferma sull'ultimo paragrafo e sul quadro prospettato per il futuro: in che modo il sociologo ritiene possibile un bilanciamento di sicurezza e libertà? Proprio partendo da questa affermazione (i mezzi proposti sono valorizzazione della diversità, tolleranza e pluralismo), ci si può ricollegare al discorso effettuato sul razzismo e sulla tolleranza.
- A questo punto, stimolando l'intervento delle alunne, realizzo alla lavagna una mappa riaggregativa di tutto il percorso.³⁰ Viene richiesto il contributo delle ragazze anche per verbalizzare la mappa: in questo modo posso assicurarmi che il quadro generale e i nessi che legano i vari concetti siano stati compresi dalla classe. In caso di difficoltà riprenderò i nodi problematici per chiarirli.
- Come compito, invito la classe a rivedere il percorso effettuato, con particolare attenzione ai testi e all'ultima mappa elaborata in classe, in modo da prepararsi alla prova di verifica prevista per la lezione successiva.

6. Sesta lezione (08/01/07) – tempo parziale: 2; tempo progressivo: 12

Verifica sommativa finale della durata di 2 ore, che consisterà nella realizzazione di un testo argomentativo sugli argomenti affrontati. Ecco la traccia a partire dalla quale le ragazze dovranno elaborare il testo:

Gli atti terroristici verificatisi in questi ultimi anni hanno violato l'equilibrio della vita sociale, facendo sì che i cittadini siano disposti a rinunciare ad una parte della loro libertà in favore di maggiore protezione. Anche la pena di morte, ancora legale in numerosi Paesi, viene praticata in base ad un'analogha esigenza.

Sviluppa un testo argomentativo partendo da questa affermazione, soffermandoti sulle problematiche affrontate e facendo particolare riferimento alle informazioni rintracciate nelle letture effettuate.

³⁰ Cfr. allegato 14.

PARTE TERZA

IL PROCESSO

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

Relativamente allo svolgimento dell'intervento didattico ho individuare alcuni fattori da focalizzare trasversalmente alle lezioni, su cui vale la pena soffermarsi prima di procedere all'analisi delle singole lezioni.

Innanzitutto sono state necessarie delle modifiche alla scansione temporale dei contenuti, in quanto alcune attività si sono protratte più del previsto. L'esperienza "sul campo" mi ha permesso di constatare quanto sia difficile prevedere con esattezza la durata di attività condotte in stretta collaborazione con la classe e tanto più quella delle esercitazioni svolte in gruppo. Pertanto già a partire dalla seconda lezione, ho affidato come compito a casa la lettura di una serie di documenti che pensavo di analizzare in classe. Allo stesso modo, alla fine della terza lezione, d'accordo con la tutor, ho deciso di assegnare come compito a casa uno degli esercizi che le allieve non erano riuscite a terminare nel corso del lavoro di gruppo. Inoltre, nel corso della lezione successiva (la quarta), ho scelto di ridurre le attività previste, selezionando soltanto la lettura di alcuni termini dal glossario che avevo previsto di leggere per intero, perché ho preferito svolgere in modo approfondito e accurato la prima esercitazione, vista anche la risposta positiva della classe, piuttosto che lavorare in modo sbrigativo e superficiale su un numero maggiore di testi.

Per quanto riguarda i contenuti, mi sono attenuta quasi interamente a quanto programmato, anche perché, sottraendo tempo ad una delle due tematiche individuate, avrei dovuto stravolgere la natura del progetto, volto invece a ricollegarle nel corso dell'ultima lezione e strutturato per fornire quella pluralità di apporti informativi necessari per produrre un tema-saggio sulle tematiche affrontate. A parte le modifiche già rilevate, soltanto al termine della prima lezione (visto che non erano stati previsti compiti scritti e considerato l'interesse con cui le ragazze si erano avvicinate all'argomento) ho deciso, d'accordo con la tutor, di assegnare come compito la lettura di un articolo di giornale sulla testimonianza di un condannato a morte riconosciuto innocente e liberato, utile per stimolare ulteriori riflessioni sulla pena di morte.

Inoltre, pur mantenendo sostanzialmente inalterati i contenuti, ho cercato, attraverso alcuni adattamenti, di venire incontro ai ritmi medi di apprendimento del gruppo (che si sono rivelati un po' al di sotto delle mie aspettative). Nello specifico ho cercato di soffermarmi, ripetere e sottolineare più volte i punti nodali, cercando di rispondere ai bisogni della classe che sono emersi nel corso delle lezioni. In particolar modo ho tentato di focalizzare gli errori più ricorrenti commessi

dalle ragazze: a questo proposito ho tratto dai testi analizzati esempi e spunti utili per far comprendere loro come evitarli.

Per quanto riguarda le strategie utilizzate, si è rivelato molto proficuo l'utilizzo del *cooperative learning*. Nonostante inizialmente avessi avuto qualche dubbio sull'applicare o meno tale strategia in una classe non abituata a lavorare in gruppo, il tirocinio ha fugato ogni mia perplessità. Non solo le ragazze hanno accolto con entusiasmo l'idea di lavorare in gruppo, ma hanno risposto con motivazione e impegno agli stimoli proposti, raggiungendo risultati migliori con questa modalità, piuttosto che lavorando individualmente. In generale, comunque, l'alternanza di momenti dedicati alla scrittura individuale, di lavori di gruppo e di fasi di scrittura collettiva ha permesso alle alunne di mettere in comune e di discutere con le compagne idee e progetti, dimostrando quanto sia utile far emergere la scrittura dallo scambio verbale, dalla discussione.

Espongo di seguito gli aspetti salienti del percorso didattico effettuato:

1. Prima lezione (07/12/06) – tempo parziale: 2; tempo progressivo: 2

Prima di avviare la lezione, mi sono presentata alla classe per chiarire la mia posizione di tirocinante ed esporre i contenuti dell'intervento didattico. Ho elencato gli strumenti che sarebbero stati utilizzati a lezione (manuale, fotocopie, lavagna, dizionario) ed ho esplicitato i tempi del mio intervento, esemplificando le modalità di lavoro in classe (lezioni dialogate, esercitazioni individuali e di gruppo) e sottolineando che il percorso avrebbe dovuto necessariamente convergere in un momento valutativo finale (di cui ho precisato modalità e data prevista).

Come programmato, sono partita dalla lettura dell'articolo di C. Magris sul tema della pena di morte³¹, riportato sul manuale delle alunne. Ho ribadito che avrei condotto inizialmente una lettura perlustrativa, tesa cioè a cogliere solo la portata generale del discorso, e soltanto successivamente sarebbe stata effettuata una lettura selettiva, ovvero orientata a focalizzare meglio l'articolazione e la valenza informativa dell'articolo.

Dopo una breve presentazione dell'autore (si tratta di un autorevole giornalista e saggista), ho letto ad alta voce il testo, cercando di sottolineare con l'intonazione le pause ed i connettivi che permettono di riconoscerne il messaggio globale. A questa prima lettura è seguita una presentazione generale del testo, in cui ho stimolato l'intervento delle ragazze per far emergere alcuni dati significativi. Alle mie domande hanno risposto due ragazze (fin dall'inizio mi sono resa conto che solo una piccola parte della classe partecipa spontaneamente), che non hanno faticato ad individuare:

- il tipo di testo (articolo di giornale);

³¹ Cfr. *allegato 2*.

- il problema alla base del testo (la pena di morte);
- lo scopo dell'autore (persuadere chi ascolta);

Mi sono soffermata anche sul titolo, evidenziando come quest'ultimo spieghi anche l'antefatto, ovvero la notizia che ha spinto Magris a prendere posizione sull'argomento (la richiesta di abolire la pena capitale in tutto il mondo, avanzata dall'Unione Europea all'ONU, ma osteggiata da alcuni paesi in cui la pena di morte è ancora in vigore).

Ho effettuato quindi una lettura più lenta, in vista della selezione dei nuclei di significato dei singoli enunciati. Questa rilettura più scandita (selettiva) era anche finalizzata ad individuare le caratteristiche strutturali del testo argomentativo. Ho interrotto la lettura al termine di ogni paragrafo, chiedendo alle ragazze, che nel frattempo avevano sottolineato i termini e le espressioni non chiare, di individuare per ciascuno di essi, servendosi del vocabolario in dotazione alla classe e delle note esplicative, un sinonimo o una perifrasi che lo potesse sostituire, in modo che il testo risultasse semplificato e perfettamente chiaro.

Successivamente le ragazze hanno effettuato una rilettura silenziosa per individuare le parole-chiave. Su questa base ho impostato la suddivisione il testo in paragrafi, invitando la classe ad evidenziare l'idea centrale di ogni sequenza.

1) Partendo dal primo paragrafo, ho fatto notare come alla base di un testo argomentativo vi sia sempre un **problema**, su cui è necessario prendere posizione. Per far sì che la classe riconoscesse correttamente il problema dibattuto, ho proposto un veloce esercizio da svolgere individualmente³².

2) Ho corretto l'esercizio, interpellando alcune ragazze, che hanno dimostrato di aver individuato correttamente il problema intorno a cui si articola il testo (verificare se sia possibile o meno abolire la pena di morte, senza che si producano conseguenze negative per la società).

Ho fatto notare che in questo primo paragrafo è possibile ritrovare anche l'opinione di chi scrive, che viene definita **tesi**. Ho quindi chiesto a una ragazza, che in quel momento mi pareva distratta, di individuarla (è possibile, nella situazione attuale, abolire la pena di morte).

3) Leggendo i due paragrafi successivi, ho fatto riflettere la classe sullo scopo di Magris, ovvero convincere il destinatario a condividere la sua tesi. Ho chiesto in quale modo procede l'autore per raggiungere il suo scopo e ho fatto notare che la serie di prove portate dall'autore a sostegno della sua tesi vengono solitamente definite **argomenti a sostegno della tesi**.

Nuovamente ho invitato le ragazze a svolgere un breve esercizio³³, dopo aver spiegato loro che per sostenere la sua opinione l'autore non si limita a portare delle prove favorevoli, ma prende in esame anche alcuni argomenti portati da chi, con una posizione esattamente opposta alla sua (questa viene

³² Cfr. p. 21.

³³ Cfr. p. 21.

definita **antitesi**), considera necessaria, almeno in alcuni casi, la pena di morte. Magris li esamina ad uno ad uno e li confuta, cioè toglie loro validità.

4) Dopo la correzione dell'esercizio, è proseguita l'analisi del testo. Ho evidenziato come nel paragrafo successivo l'autore **ribadisce la sua tesi** e negli ultimi due paragrafi **ulteriori argomenti a sostegno** della stessa.

5) Ho fatto notare che l'articolo si chiude con una breve **conclusione**, nella quale, prendendo spunto da una frase celebre, l'autore ribadisce ulteriormente la propria posizione.

Conclusa l'analisi della struttura del testo, ho tracciato alla lavagna uno schema, avvalendomi del contributo attivo delle alunne³⁴.

L'ultima mezz'ora della lezione è stata invece dedicata ad un lavoro di gruppo, per il cui svolgimento le ragazze sono state divise in quattro gruppi (2 da 4 elementi e 2 da 3 elementi). Per garantire l'omogeneità di tali gruppi, mi sono avvalsa della collaborazione dell'insegnante, che ha cercato di affiancare le allieve maggiormente capaci a quelle con più difficoltà di apprendimento. L'esercitazione proposta era finalizzata all'individuazione delle caratteristiche linguistiche del testo argomentativo³⁵:

Effettuando la correzione ho sottolineato che, scrivendo un testo argomentativo, l'autore deve:

1. *utilizzare una varietà linguistica corrispondente alla natura del discorso e ai suoi scopi* (le scelte lessicali di Magris sono volutamente difficili, perché l'argomentazione verte su un problema di natura etica);
2. *mettere in rilievo le parole e le espressioni in grado di far presa sul pubblico* (Magris pone il *topic* a inizio frase per evidenziarlo), *utilizzando anche costruzioni sintattiche insolite o ad effetto* (sequenza di frasi brevi, frasi nominali, ...);
3. *utilizzare il presente come tempo dominante*;
4. *prestare particolare attenzione al collegamento degli enunciati e alla chiara indicazione del loro ruolo all'interno del discorso* (utilizzo di connettivi che introducono gli argomenti –poiché, dato che, siccome,infatti- e che introducono la tesi o la conclusione –dunque, ne consegue,...)

Infine, come compito per casa, ho invitato le ragazze a rivedere e a memorizzare la struttura del testo argomentativo e le caratteristiche linguistiche analizzate in quest'ultima parte di lezione e, diversamente da quanto programmato, a leggere l'articolo consegnato in fotocopia, cercando di individuare il messaggio centrale di ogni capoverso³⁶.

³⁴ Cfr. allegato 3.

³⁵ Cfr. p. 22.

³⁶ Cfr. allegato 15.

Osservazioni

Il primo impatto con la classe si è rivelato positivo. Non nego di aver provato una certa agitazione, soprattutto al momento di avviare la lezione e per via della presenza della docente accogliente, ma l'atteggiamento interessato delle studentesse mi ha quasi subito rassicurato, permettendomi di procedere con maggior calma e serenità. Anche l'atteggiamento della tutor, che mi ha nuovamente presentato ed è intervenuta solo per questioni di ordine tecnico (giustificazioni, compiti firmati, comunicazioni legate alle lezioni future), mi ha permesso di gestire la lezione in totale autonomia.

Le ragazze, in questa prima lezione si sono dimostrate interessate alla tematica affrontata e incuriosite dalle diverse modalità didattiche utilizzate (come già accennato, erano entusiaste all'idea di lavorare in gruppo). In generale però, nonostante la buona partecipazione di alcuni elementi, ho notato una certa svogliatezza nello svolgere gli esercizi individuali da parte di parecchie alunne. In realtà la classe non ha incontrato particolari difficoltà nello svolgere le attività previste in questa prima lezione (erano tutte guidate ed abbastanza semplici), ma dalle risposte ottenute mi è parso di capire che alcune ragazze tendono a lavorare con una certa superficialità. Questo fatto mi ha indotto ad impostare le lezioni seguenti in modo fortemente dialogato (più di quanto avessi previsto), per coinvolgere la classe in ogni momento ed evitare distrazioni da parte delle ragazze.

2. Seconda lezione (11/12/06) – tempo parziale: 2; tempo progressivo: 4

La prima parte della lezione è stata dedicata al ripasso degli argomenti affrontati la lezione precedente e alla verifica della lettura dell'articolo assegnato come compito. Interpellando alcuni membri della classe, ho fatto riassumere il contenuto dell'articolo (le ragazze hanno dimostrato di aver effettuato la lettura) e ricapitolare le caratteristiche strutturali e linguistiche del testo argomentativo.

In un secondo momento ho distribuito alle ragazze un passo tratto da *Dei delitti e delle pene* di Cesare Beccaria, utile ad analizzare il problema della pena di morte sotto il profilo storico e ad evidenziare altri aspetti della tematica, che sarebbero stati ripresi successivamente (per realizzare un collegamento con il razzismo)³⁷:

Dopo aver presentato l'autore e fornito alcune delucidazioni sul momento storico in cui scrive, ho avviato un lavoro di analisi, al fine di ricostruire il progetto che sta alla base del testo.

Ho invitato alcune alunne a leggere il passo, mentre tutta la classe doveva sottolineare termini ed espressioni di cui non conosceva il significato. In un secondo tempo ho invitato due alunne a cercare sul dizionario i termini evidenziati. Trattandosi di un testo abbastanza complesso dal punto di vista linguistico, questa operazione ha richiesto una decina di minuti. Successivamente si è

³⁷ Cfr. *allegato 4*.

effettuata una lettura analitica del testo, per evidenziarne la struttura. In particolare mi sono soffermata sul primo paragrafo, invitando le alunne ad individuare il problema affrontato e la tesi sostenuta dall'autore. Per facilitare la comprensione del ragionamento di Beccaria ho tracciato, interpellando le alunne, uno schema alla lavagna, che ricalcava l'impostazione di quello realizzato la lezione precedente sull'articolo di Magris³⁸.

Mi sono soffermata in modo particolare sugli argomenti a sostegno della tesi, la cui comprensione doveva risultare chiara (nonostante la complessità del ragionamento), anche in vista del prosieguo dell'intervento didattico. Doveva emergere che i cittadini (ai tempi di Beccaria come ai giorni nostri) sono disposti a rinunciare a parte delle loro libertà naturali, per ottenere un più efficace controllo sociale e dunque una maggiore sicurezza. La regolazione dei conflitti sociali è infatti demandata dai cittadini allo stato, che, attraverso le leggi, garantisce sicurezza e protezione ai suoi cittadini. Mi sono resa conto, dalle risposte ad alcune domande effettuate, che una parte della classe faticava a seguirmi in questo ragionamento: pertanto ho deciso di ritornarvi e di ripercorrere con più calma il ragionamento.

Ho poi continuato con la lettura selettiva, prendendo in esame il secondo paragrafo. Le ragazze sono state invitate ad una rilettura silenziosa, volta ad evidenziare la seconda tesi che l'autore si accinge a dimostrare (la pena di morte non è né utile, né necessaria) e i due argomenti portati a sostegno dell'antitesi. A questo punto ho assegnato un breve esercizio da svolgere individualmente³⁹.

Dopo aver corretto l'esercizio (le ragazze interpellate hanno dimostrato di aver colto il collegamento tra i due testi presentati) e sottolineato la modernità delle idee del Beccaria, ho invitato la classe alla lettura silenziosa dell'ultimo paragrafo: le ragazze dovevano sottolineare le parole-chiave ed individuare l'ultimo argomento che l'autore porta a sostegno della sua tesi. Quest'ultimo è a sua volta sviluppato, adducendo una serie di dati tratti dall'esperienza. Per far sì che le ragazze si rendessero conto del procedimento utilizzato dall'autore, ho proposto un breve esercizio⁴⁰.

Conclusa, con questo esercizio, l'analisi della struttura del testo di Beccaria (le ragazze non hanno incontrato particolari difficoltà anche nello svolgere quest'ultimo esercizio) ho introdotto una nuova attività: si tratta di un lavoro di gruppo guidato, finalizzato alla graduale acquisizione delle procedure di ideazione ed elaborazione di un testo argomentativo. Infatti, ho deciso di assegnare come compito a casa la lettura di alcuni documenti di carattere informativo⁴¹ (utili per approfondire

³⁸ Cfr. *allegato 5*.

³⁹ Cfr. p. 23.

⁴⁰ Cfr. p. 23.

⁴¹ Cfr. *allegato 6*.

il tema della pena di morte), che avevo programmato di effettuare in classe, in quanto l'analisi del testo di Beccaria aveva impegnato tutta la prima ora. Ho pertanto rimandato il commento di questi testi all'inizio della lezione successiva, preferendo non sottrarre tempo al lavoro di gruppo.

Questa volta le ragazze hanno lavorato individualmente con una buona concentrazione, in gruppo in modo concitato (sono dovuta intervenire per far abbassare il tono di voce), ma produttivo.

Le scalette proposte da ogni gruppo al termine del lavoro hanno sostanzialmente ripercorso gli argomenti addotti da Magris e Beccaria. Ciononostante ho apprezzato che, come suggerito, gli argomenti siano stati disposti con un ordine ragionato e rielaborati anche dal punto di vista linguistico. Gli argomenti individuati (sia quelli pro che quelli contro la pena di morte) dai vari gruppi sono risultati affini fra loro, perciò non ho avuto difficoltà a realizzare alla lavagna un'unica tabella riassuntiva che li ordinasse in forma sintetica. Effettuando questa operazione ho fatto riflettere la classe sul progetto che deve sempre stare alla base di un testo argomentativo, spesso erroneamente steso di getto o proponendo gli argomenti alla rinfusa.

Infine ho assegnato il compito: oltre alla verbalizzazione delle scalette "definitive" (due gruppi quella pro e i restanti quella contro la pena di morte), ho consegnato alla classe le fotocopie con i documenti di carattere informativo sulla pena di morte, raccomandando loro di leggerli con attenzione, perché ne avremo discusso la lezione successiva.

Osservazioni

In questa seconda lezione, come preannunciato, mi sono posta l'obiettivo di riuscire a interessare e coinvolgere maggiormente la classe ed in particolar modo le allieve che avevano dato segni di disattenzione la scorsa lezione. Nonostante la complessità del testo di Beccaria e la conseguente necessità di soffermarmi su di esso più a lungo del previsto, mi è parso di percepire un *feed-back* positivo da parte delle alunne, che hanno accolto con entusiasmo la proposta di lavorare in gruppo per reperire argomenti a favore e contro la pena di morte. Passando tra i banchi ho potuto osservare le animate discussioni in merito, toccando con mano quanto la progettazione di un testo condotta collettivamente possa sostenere la motivazione negli allievi⁴².

In questa lezione, dopo un primo momento dedicato all'analisi testuale (anche tutta la lezione precedente era stata finalizzata a questa attività), le ragazze sono state invitate a compiere un ulteriore passo verso la produzione testuale, progettando in prima persona il piano di un testo argomentativo. Hanno quindi recuperato le idee emerse dai testi letti, scegliendole e disponendole in un ordine ragionato. In questo modo hanno potuto superare la difficoltà legata alla generazione

⁴² D. BERTOCCHI, L. BRASCO, S. CITTERIO, D. CORNO, G. RAVIZZA, *cit.*.

delle idee, che spesso si incontra quando ci si accinge a scrivere un tema partendo da uno stimolo generico.

3. Terza lezione (14/12/06) – tempo parziale: 2; tempo progressivo: 6

All'inizio della lezione ho avviato una breve discussione, ripercorrendo con il contributo della classe i documenti letti a casa per evidenziarne la tipologia, l'approccio all'argomento, gli scopi informativi e le finalità comunicative (le ragazze interpellate hanno saputo rispondere in modo puntuale alle domande rivolte, dimostrando di aver letto i testi anche con una certa attenzione). Ho poi preso in esame gli elaborati realizzati come compito per casa⁴³, invitando due alunne a leggere alla classe il loro lavoro. La prima ha effettuato un lavoro alquanto esiguo, arricchendo in minima parte gli argomenti emersi dal lavoro di gruppo effettuato la scorsa lezione, mentre la seconda (si tratta di una delle ragazze più preparate e diligenti) ha approfondito correttamente gli spunti a disposizione. Non mi sono soffermata più di tanto sulla valutazione di questi brevi elaborati (effettuata a fine lezione), ma ho colto lo spunto per far riflettere le ragazze sulla necessità di completare il lavoro effettuato, attraverso l'aggiunta di un'introduzione e di una conclusione appropriate. Dopo aver fornito alcune indicazioni di ordine generale sulle caratteristiche che devono presentare l'introduzione e la conclusione ad un testo argomentativo, ho invitato le ragazze a scrivere, individualmente, un paragrafo introduttivo ed uno a conclusione al testo (il cui corpo era costituito dall'argomentazione sviluppata a casa), lasciando a disposizione venti minuti e consigliando loro di rivedere come fosse strutturata questa parte nei testi letti a lezione. Allo scadere del tempo, ho interpellato alunne e le ho invitate a leggere quanto scritto: partendo dagli spunti forniti, ho scritto alla lavagna quelle che potrebbero essere le considerazioni appropriate per introdurre e concludere un testo contro la pena di morte, facendo opportuni esempi (ad es.: INTRODUZIONE: dati concreti, riflessioni generali sulla pena di morte, posizioni della società internazionale; CONCLUSIONE: previsioni ed auspici per il futuro, riflessioni personali, ripresa di alcuni argomenti a sostegno della tesi).

Nell'ultima parte della lezione ho poi introdotto il secondo argomento su cui verte l'intervento didattico: il razzismo. Terminata la lettura dei passi presentati in fotocopia⁴⁴, le ragazze si sono suddivise in gruppi per procedere all'analisi dei testi, ma non hanno avuto il tempo di completare

⁴³Nella seconda parte della lezione gli elaborati (solo il compito effettuato a casa) sono stati ritirati e corretti dalla tutor (anch'io ho potuto visionarli e discuterne con l'insegnante durante lo svolgimento del lavoro di gruppo). È stato possibile farlo in così breve tempo, sia per l'esiguo numero delle alunne, sia per la ridotta estensione degli elaborati. Al termine della lezione sono stati riconsegnati alle ragazze, senza l'attribuzione di un voto, ma accompagnati da un preciso commento da parte della tutor.

⁴⁴ Cfr. *allegato 7*, con i testi proposti e le relative domande per la comprensione e l'analisi.

gli esercizi proposti. Di conseguenza, come già accennato, ho chiesto loro di terminarli a casa, unitamente alla lettura e all'analisi di un altro passo sulla tematica⁴⁵.

Osservazioni

Questa lezione, finalizzata sia ad arricchire le aree semantiche relative ai temi affrontati (attraverso la lettura e la discussione su nuovi documenti di varia natura), sia a far interiorizzare alle alunne schemi di pianificazione testuale, ha permesso loro, attraverso tappe successive, di costruire un primo testo di tipo argomentativo. Si è passati quindi dall'analisi testuale alla progettazione, e da questa alla stesura di un testo, alternando varie modalità di lavoro: a quello individuale si sono alternate attività di gruppo, i cui esiti sono stati condivisi e rielaborati collettivamente. Le ragazze hanno risposto in maniera abbastanza positiva a questi stimoli, dimostrando di lavorare con più impegno anche individualmente. Il lavoro effettuato collettivamente su come impostare introduzione e conclusione del testo è stato seguito con attenzione, nonostante alcune ragazze interpellate avessero faticato a compiere questa operazione autonomamente (più volte avevano chiesto delucidazioni, manifestando incertezza su come procedere).

D'accordo con la docente accogliente, poi, abbiamo deciso di procedere immediatamente alla correzione degli elaborati effettuati a casa. È stata lei a correggerli durante la lezione, ma poterli visionare (nonostante fossero testi incompleti) mi ha dato la possibilità di toccare con mano problemi e punti deboli della classe relativamente alla produzione scritta, su cui ho cercato di soffermarmi nelle successive lezioni.

4. Quarta lezione (18/12/06) – tempo parziale: 2; tempo progressivo: 8

La prima mezz'ora di lezione è dedicata alla correzione del compito assegnato, dalla quale sono emersi nuovi spunti di riflessione sull'intolleranza nei confronti dello straniero al giorno d'oggi.

Successivamente è stata effettuata la lettura di un passo tratto dal libro *Il razzismo spiegato a mia figlia* di Tahar Ben Jelloun⁴⁶, cui ha fatto seguito un momento dedicato al lavoro di gruppo.

Le ragazze hanno svolto gli esercizi assegnati in modo concitato, ma veloce, dimostrando di non aver incontrato difficoltà nel comprendere il messaggio globale del testo di Jelloun. Effettuata la correzione del lavoro, ho poi guidato un'attività finalizzata a configurare con più precisione l'area semantica legata al concetto di *razzismo*. Le ragazze sono invitate ad individuare nel testo la parole-chiave legate a tale concetto (anche questa attività è stata condotta senza problemi), momento cui ha fatto seguito la lettura di un glossario sull'argomento⁴⁷ (per mancanza di tempo ho deciso di

⁴⁵ Cfr. *allegato 8* per il testo e *allegato 9* per gli esercizi proposti.

⁴⁶ Cfr. *allegato 10*.

⁴⁷ Cfr. *allegato 11*.

soffermarmi solo su alcuni termini, quelli più strettamente collegati al discorso affrontato da Jelloun). Grazie al materiale raccolto, mediando gli spunti forniti dalle ragazze, è stato possibile costruire una **mappa di tipo semantico**, che ha permesso di riassumere visivamente i cardini concettuali dell'intero argomento⁴⁸.

Come compito le ragazze hanno nuovamente dovuto esercitarsi alla produzione di un testo argomentativo, per verificare la comprensione dell'attività appena svolta in classe.

Onde evitare che un titolo generico disorientasse le alunne, le ho guidate fornendo loro una traccia precisa per lo svolgimento del lavoro, cercando al contempo di esemplificare il percorso mentale e operativo da percorrere per arrivare alla stesura di un testo coerente e coeso⁴⁹.

Osservazioni

Il testo di Jelloun è riuscito immediatamente a catturare l'attenzione della classe, invogliandola ad effettuare le attività programmate con impegno e partecipazione. In realtà, come già riscontrato in precedenza, anche la possibilità di lavorare in gruppo ha contribuito a motivare maggiormente le alunne. La buona riuscita di questa prima attività e il poco tempo rimasto a disposizione mi hanno indotto ad estrapolare dal glossario proposto soltanto alcuni termini, per lasciare spazio alla costruzione di una mappa semantica sul razzismo. La costruzione di quest'ultima si è rivelata più ardua del previsto, in quanto il ragionamento sui termini proposti dalle alunne e sui loro collegamenti ha richiesto parecchio tempo e alcune rielaborazioni. Ciononostante, mi è parso utile insistere su questa mappa e privilegiarla rispetto ad altre attività, poiché, attraverso la sua costruzione la classe ha potuto visualizzare i cardini concettuali dell'intero argomento, riordinando le idee in proposito.

5. Quinta lezione (21/12/06) – tempo parziale: 2; tempo progressivo: 10

Questa lezione ha avuto il compito di avvicinare le due problematiche prese in esame (pena di morte/razzismo), anche in vista della verifica conclusiva. La lezione ha preso avvio dalla correzione del compito effettuato. Mi sono soffermata sulla fotocopia consegnata al termine della lezione successiva, ripercorrendo insieme alle alunne ognuna delle fasi in cui possono essere suddivise la progettazione e la stesura del testo.

Procedendo nella spiegazione, ho fatto intervenire alcune ragazze per leggere gli esercizi svolti, la scaletta individuata e stralci del testo elaborato a casa. Due interpellate hanno svolto il lavoro in modo corretto, mentre una terza ragazza, invece di strutturare autonomamente i paragrafi del testo, si è limitata a rispondere alle domande- stimolo proposte. Questo mi ha dato modo di soffermarmi

⁴⁸ Cfr. *allegato 16*.

⁴⁹ Cfr. *allegato 12*.

ulteriormente sulla funzione di queste domande, volte a configurare delle piste di analisi per superare l'attitudine assai diffusa di dire tutto ciò che si sa su un argomento. Alcune alunne, poi, hanno dimostrato una certa difficoltà a legare fra loro le diverse parti del testo. Attraverso l'analisi concreta dei loro prodotti (nel condurre questa attività sono stata supportata anche dalla docente accogliente), ho quindi sottolineato nuovamente l'esigenza di realizzare un testo coeso, attraverso richiami interni e utilizzando opportunamente i connettivi (ho fatto alcuni esempi in proposito)⁵⁰.

Successivamente ho distribuito alla classe una fotocopia con alcuni testi sul rapporto tra libertà e sicurezza nella nostra società, tema che ha costituito l'anello di congiunzione tra i due argomenti affrontati durante l'intervento didattico (pena di morte/ razzismo). Dall'analisi dei testi effettuata collettivamente, è stato possibile estrapolare i punti nodali del discorso, per mettere in luce le relazioni tra i vari temi affrontati, fino a ricomporli in un quadro unitario⁵¹.

A seguito della lettura del testo dell'intervista, le ragazze sono state guidate, attraverso domande-stimolo, a cogliere il collegamento tra concetti già emersi dalla lettura del passo tratto da *Dei delitti e delle pene* di Beccaria (rinuncia a parte della libertà per ottenere maggiore sicurezza) e la situazione odierna, caratterizzata dalla paura del terrorismo. Dopo aver individuato il nesso tra le due problematiche, ho avviato una breve discussione, utile per far emergere nuovi spunti, chiedendo alle ragazze di esprimere il loro parere sulle nuove misure di sicurezza anti-terrorismo e sugli atteggiamenti innescati a livello sociale dal pericolo attentati. Due ragazze, in particolare, hanno risposto in maniera positiva agli stimoli, dimostrando di essere molto interessate all'argomento e di possedere precise idee in proposito. Il tema è stato poi approfondito attraverso la lettura del secondo testo. Le ragazze hanno svolto in modo un po' frettoloso gli esercizi proposti per l'analisi testuale, ciononostante mi pare siano riuscite a cogliere il nesso tra gli scenari aperti dal testo e il tema del razzismo.

L'attività si è conclusa con la realizzazione di una mappa riaggregativa di tutto il percorso.⁵² Nel costruirla mi sono avvalsa come sempre del contributo delle alunne, chiamandole passo passo ad evidenziare i nessi tra i concetti focalizzati. Come compito, infine, ho invitato la classe a rivedere il percorso effettuato, con particolare attenzione ai testi e all'ultima mappa elaborata in classe, in modo da prepararsi alla prova di verifica prevista per la lezione successiva.

⁵⁰ In questo caso sarò io a correggere i compiti. Ovviamente, come nel caso della verifica conclusiva, i compiti saranno visionati anche dalla docente accogliente, in modo da arrivare ad una valutazione condivisa.

⁵¹ Cfr. *allegato 13*.

⁵² Cfr. *allegato 14*.

Osservazioni

Quest'ultima lezione si è rivelata molto densa di contenuti. Sono state proposte due nuove tipologie di testi (intervista e saggio di sociologia), che temevo si sarebbero rivelati un po' ostici da analizzare e comprendere, soprattutto alla luce del percorso già effettuato. In realtà gran parte della classe, quando interpellata, ha dimostrato di aver compreso il collegamento tra le tematiche affrontate, anche se non sono mancati casi in cui, soprattutto per disattenzione, alcune ragazze si sono trovate in difficoltà nel verbalizzare la mappa riaggregativa.

La tutor, che nel corso delle precedenti lezioni aveva limitato al minimo il proprio intervento se non per comunicazioni di ordine pratico, mi ha offerto un utile supporto al momento della correzione del compito effettuato. Infatti, non è per nulla semplice commentare in modo estemporaneo (e per di più appropriato e formativo) le scalette o gli stralci di testo letti dalle alunne. Per questo, gli interventi della tutor a questo proposito si sono rivelati molto utili, anche perché conosce a fondo le alunne e sa come modulare consigli e giudizi sulla base delle capacità e della sensibilità di ognuna.

6. Sesta lezione (08/01/07) – tempo parziale: 2; tempo progressivo: 12

Verifica sommativa finale della durata di 2 ore,

7. Settima lezione (11/01/07) – tempo parziale: 1; tempo progressivo: 13

Consegna delle verifiche corrette, commento individuale e riscrittura “guidata” delle parti problematiche.

2. La valutazione: descrizione delle verifiche e analisi critica dei risultati

L'intervento effettuato, oltre alla verifica finale di tipo sommativo, ha previsto altri due momenti di verifica formativa in itinere, con differenti modalità e finalità:

- il primo, avvenuto nel corso della terza lezione, ha previsto l'intervento diretto della docente accogliente, che ha **corretto i compiti durante lo svolgimento della lezione**. Successivamente (nel corso del lavoro di gruppo) è stato molto utile discutere con la tutor e rilevare gli errori più ricorrenti: questo primo monitoraggio della situazione della classe relativamente alla produzione scritta mi ha permesso di calibrare meglio gli interventi successivi, individuando con più precisione i bisogni formativi delle alunne. Trattandosi di una valutazione essenzialmente formativa, non è stato attribuito un voto vero e proprio agli elaborati, ma la tutor si è limitata a riconsegnarli alle alunne correlandoli con un giudizio verbale ed invitandole a rivedere gli errori segnalati.

- il secondo momento di verifica ha previsto lo **svolgimento a casa di un testo argomentativo**, da impostare non in modo libero, ma seguendo il piano di ricerca indicato. Prima di arrivare alla stesura del testo le allieve hanno dovuto svolgere una serie di esercizi finalizzati a:

- definire il compito;
- ragionare sul tema indicato per prendere una posizione in merito (definizione dello scopo del testo);
- procedere al recupero delle idee (ideazione) rispondendo a una serie di domande specifiche sull'argomento, grazie alle quali hanno potuto recuperare informazioni nella memoria a lungo termine e in quella di lavoro;
- redigere un piano organizzativo del discorso, definendo l'idea centrale da sviluppare in ogni paragrafo (strutturazione);
- stendere il testo avendo cura di collegare i vari paragrafi e di rivederli più volte durante la stesura per controllare se fossero linguisticamente efficaci ed in corrispondenza con le finalità del testo (stesura e revisione).

Questa attività, a causa del ridotto tempo a disposizione, è stata condotta prima a casa e soltanto in un secondo momento ripresa e commentata in classe. Se dovessi riproporre un percorso di questo tipo, lo strutturerei in maniera differente, in modo da effettuare questo lavoro totalmente in classe, in quanto fondamentale per far interiorizzare alla classe le diverse fasi in cui si suddivide il processo di scrittura. Infatti, con tale attività, mi ero posta l'obiettivo di evidenziare e far interiorizzare alla classe quello che dovrebbe essere lo schema in base al quale procedere nell'impostare un compito scritto: si tratta di suddividerlo in una serie di sotto-compiti (su molti dei quali le ragazze si erano già esercitate nel corso delle precedenti lezioni), che le alunne devono abituarsi ad effettuare in modo autonomo. Come preannunciato, gli elaborati dopo essere stati analizzati in alcune delle loro parti in classe, sono stati ritirati e corretti. Per valutarli, ho seguito i medesimi criteri utilizzati per correggere il saggio scritto in classe a conclusione dell'intervento⁵³. Questi elaborati, corretti in stretta collaborazione con l'insegnante, sono stati riconsegnati da quest'ultima prima dello svolgimento della prova conclusiva.

- il terzo momento dedicato alla valutazione è stato quello **conclusivo**, nel quale è stato chiesto alle alunne di sviluppare un testo argomentativo che ripercorresse le tematiche prese in esame (razzismo/pena di morte) e le ricollegasse in un quadro unitario. Si trattava in sostanza di argomentare con opportuni ragionamenti il collegamento fra le due problematiche, peraltro già esplicitato nella traccia ed evidenziato con una mappa concettuale riaggregativa nel corso della lezione precedente. Più nel dettaglio, nel corso dell'ultima lezione ho dettato e scritto alla lavagna la

⁵³I giudizi saranno riportati a conclusione del paragrafo, per metterli a confronto con quelli della verifica conclusiva.

traccia del saggio argomentativo, rileggendolo una seconda volta per permettere alle ragazze di avere eventuali delucidazioni in merito. Inoltre, ho approfittato di questo momento per raccomandare loro di tener presente, dal punto di vista procedurale, il metodo di lavoro di cui ci eravamo avvalse per mettere a punto il testo argomentativo sul razzismo, mentre dal punto di vista contenutistico ho ribadito la possibilità (anzi, la necessità) di fare riferimento ai testi letti durante il percorso. Ho raccomandato alle alunne di prestare particolare attenzione alle diverse fasi del processo delineato nella lezione precedente, consigliando loro di dedicare la prima ora di lavoro alla definizione del compito, alla ricerca dei contenuti e alla elaborazione della scaletta e solo successivamente di passare alla stesura del testo.

Durante le due ore della verifica, mentre l'insegnante è rimasta seduta alla cattedra a correggere alcuni compiti, io ho continuato a girare tra i banchi, offrendo il mio aiuto a quante ne facevano richiesta ed accertandomi che tutte lavorassero con serietà: a richiedere con più frequenza il mio sostegno sono state le ragazze con più difficoltà, che mi hanno chiamato per sapere se la scaletta individuata era commisurata alla consegna. Da parte mia non ho voluto offrire troppi suggerimenti (per non avvantaggiare alcune alunne a discapito di altre), limitandomi a dare qualche indicazione in caso di gravi lacune o errori di impostazione. Va rilevato, inoltre, che alcune allieve avevano portato da casa il loro dizionario di italiano e che, in generale, quasi tutti hanno più volte consultato quello lasciato a loro disposizione sulla cattedra: ritengo infatti che quella di consultare il dizionario per chiarire i propri dubbi sull'uso della lingua sia un'abitudine ottima, che un buon insegnante dovrebbe far acquisire ai suoi allievi.

Allo scadere del tempo tutte le ragazze avevano consegnato il loro lavoro, alcune anche con un po' di anticipo. Ho quindi salutato e ribadito che sarei tornata dopo aver concluso la correzione dei testi, per discutere con loro sui risultati ottenuti.

Per la correzione dei testi, sia quello assegnato come compito a casa sia quello conclusivo, mi sono avvalsa della collaborazione dell'insegnante, la quale mi ha permesso di utilizzare la griglia di valutazione che avessi ritenuto più indicata. In pratica, la prima lettura e le prime correzioni (a matita) sono state fatte da me e, sempre da me, è stata avanzata una prima proposta di votazione sulla base della griglia di valutazione; in un secondo momento, ho rivisto le prove insieme alla docente, che mi ha aiutato a risolvere alcuni dubbi e mi ha fatto notare i casi in cui avrei potuto considerare diversamente gli errori. Alla luce di queste osservazioni, abbiamo attribuito un voto definitivo ad ogni elaborato (a quest'attività abbiamo dedicato oltre un'ora di tempo) e deciso che

avrei elaborato io stessa il commento sintetico da affiancare al voto di ogni prova⁵⁴(in proposito avevo già annotato alcune osservazioni).

Riporto qui di seguito la griglia di valutazione di cui mi sono avvalsa:

CRITERIO	SCALA	INDICATORI
Dati informativi	8 7 6 5 4	Ricchezza e pertinenza di dati Informazioni corrette e pertinenti Presenza di informazioni sintetiche Scarsità di dati informativi e loro genericità Informazioni non pertinenti, assenti o errate
Qualità dell'argomentazione e organizzazione delle idee	8 7 6 5 4	Struttura argomentativa sempre e del tutto logica. Argomenti pertinenti ed efficaci. Buona struttura argomentativa. Argomenti pertinenti e presentati con adeguato supporto. Argomentazione chiara ma limitata. Qualche argomento non è adeguatamente supportato o vi sono dati irrilevanti. Cadute nella continuità logica. Idee inadeguate e/o poco organizzate. L'organizzazione logica è pressoché assente. Il materiale è inappropriato.
Correttezza formale (grammatica e sintassi)	8 7 6 5 4	Ampio repertorio e controllo sicuro delle strutture grammaticali e del vocabolario. Uso appropriato e discreto repertorio di strutture grammaticali e di lessico. Sufficiente varietà di strutture grammaticali e di vocabolario, che potrebbero essere usati però in modo più efficace. Repertorio ristretto e controllo incerto dei mezzi grammaticali e linguistici. Strutture grammaticali non padroneggiate e lessico limitato.
Aspetti di superficie	8 7 6 5 4	Punteggiatura e ortografia sempre soddisfacenti. Cadute occasionali nella punteggiatura e nell'ortografia. Punteggiatura e ortografia potrebbero essere migliori. Carenze riconoscibili nella punteggiatura e nell'ortografia. Limitata padronanza delle convenzioni ortografiche e d'interpunzione.

Il voto complessivo è stato assegnato calcolando la media tra le votazioni ottenute per ciascun criterio. Al momento della riconsegna delle verifiche, d'accordo con l'insegnante accogliente, ho

⁵⁴ Per il compito effettuato a casa abbiamo attribuito solo il voto, che è stato accompagnato da un commento verbale al momento della consegna.

deciso di invitare le alunne (anche per evitare che si distraessero o facessero altro durante la consegna degli elaborati alle compagne) a riscrivere, secondo precise indicazioni fornite loro verbalmente, i paragrafi strutturati in modo non adeguato o caratterizzati da errori ortografici e di punteggiatura. Girando fra i banchi, ho cercato quindi di verificare che le alunne avessero compreso le correzioni e le osservazioni effettuate, controllando i paragrafi riscritti e intervenendo per offrire consigli su come procedere. In generale mi pare che questa attività si sia rivelata utile, in quanto le ragazze hanno rimesso mano con impegno ai propri elaborati (anche con un certo entusiasmo, poiché si trattava di un'attività nuova e inusuale), dimostrando di aver compreso gli aspetti problematici segnalati e di essere in grado di correggerli.

Riporto qui di seguito il prospetto dei giudizi ottenuti nella prova conclusiva, precisando, oltre al voto, il punteggio ottenuto in relazione a ciascun criterio e il commento allegato al voto.

ELENCO STUDENTI	Dati informat.	Qualità dell'argom.	Correttezza formale	Aspetti di superficie	VOTO	COMMENTO
Studente 1	6	5	5	5	5+	Idee a volte inadeguate e organizzate in modo non appropriato. (Riscrivi i periodi segnati).
Studente 2	7,5	7,5	6	6	6/7	Esposizione a volte un po' confusa, ma buoni i contenuti. (Correggi il termine usato in modo improprio)
Studente 3	7	7	5	6	6+	Organizzazione originale, ma limitata, oltre a qualche problema nella forma. (Riscrivi la prima frase).
Studente 4	6	6	6	6	6	Argomentazione in alcuni punti un po' banale, anche se la forma è sempre corretta. (Riscrivi la conclusione, riprendendo la tua argomentazione).
Studente 5	8	8	7	7,5	7/8	Argomentazione ben strutturata. Attenta soltanto a non scrivere periodi troppo lunghi. (Riscrivi il periodo segnato, spezzandolo).
Studente 6	7	7	6	7	6/7	Testo coerente, ma qualche problema di forma e ortografia. (Riscrivi la conclusione).
Studente 7	7	7,5	5	6	6+	Buone le informazioni riportate e la struttura dell'argomentazione, ma alcuni problemi di forma. (Riscrivi la frase segnata, strutturandola meglio).
Studente 8	8	8	8	8	8	Argomentazione originale e ben strutturata. (Riscrivi la frase con le correzioni).
Studente 9	6	5	8	8	6/7	Forma corretta e precisa, ma sei andata fuori tema parlando esclusivamente del razzismo. (Scrivi un paragrafo, cercando di effettuare un collegamento con la pena di morte).

Studente 10	7	7	6	6	6½	Buone le idee, ma parecchi problemi di forma. (Riscrivi il primo periodo).
Studente 11	8	8	8	8	8	Argomentazione originale e ben strutturata, oltre che ricca di informazioni. (Riscrivi la frase con la ripetizione).
Studente 12	6	5	6	6	5/6	L'argomentazione non risulta sempre chiara. (Riscrivi le due frasi segnate, cercando di esprimere con più chiarezza i concetti).
Studente 13	7	7	7	6	6/7	Buona argomentazione, nonostante qualche problema con il lessico e la punteggiatura. (Riscrivi il periodo segnato).
Studente 14	7	7	6	6	6½	Argomentazione a tratti un po' confusa. Attenzione agli errori di ortografia. (Riscrivi la frase con troppe congiunzioni).

Il giorno della verifica erano presenti tutte le allieve. Di queste 14 allieve, soltanto due hanno ottenuto un voto insufficiente. Va rilevato, inoltre, il risultato eccellente raggiunto da tre allieve, che, come avevo già rilevato durante lo svolgimento dell'intervento, si pongono decisamente al di sopra del livello della classe. Del resto, i risultati evidenziano la disomogeneità della classe di cui anche la tutor mi aveva parlato: a parte le tre ragazze che hanno ottenuto un esito decisamente positivo, tutto il resto della classe si colloca al di sotto del 7, dimostrando notevoli difficoltà soprattutto per quanto riguarda la correttezza formale (innumerevoli gli errori di sintassi ed in alcuni casi anche ortografici, oltre a qualche imprecisione lessicale ed incertezza nell'utilizzo della punteggiatura). Ho deciso di valutare con attenzione e separatamente sia la correttezza formale che gli aspetti di superficie (ortografia e punteggiatura), perché avevo notato parecchie difficoltà in questo senso (in particolar modo ero rimasta stupita dal rilevare in alcune alunne un uso del tutto "personale" della punteggiatura, caratterizzato dall'impiego quasi casuale di virgole e punti e virgola in lunghi periodi). Soffermandomi su questi aspetti, ho tentato di vedere il momento della valutazione in un'ottica formativa: la riflessione sugli errori commessi e la conseguente attività di revisione e riscrittura di parte degli elaborati ha permesso alle ragazze di toccare con mano come si possa imparare dagli errori effettuati, senza considerarli soltanto in un'ottica negativa.

Per quanto riguarda invece gli obiettivi più strettamente inerenti il mio intervento didattico, posso ritenermi abbastanza soddisfatta, in quanto le ragazze hanno saputo configurare in modo chiaro il collegamento fra le due tematiche affrontate, traendo dalle letture effettuate informazioni pertinenti e organizzandole in modo abbastanza ragionato. In particolare, al di là dei risultati, durante lo svolgimento del saggio, ho potuto con piacere notare la cura e il tempo dedicato al recupero delle informazioni nei testi analizzati e alla stesura della scaletta. Certamente tale procedura dovrà essere

rafforzata e ripresa anche in futuro (non credo sia sufficiente un intervento così breve per farla interiorizzare in modo definitivo alle alunne), anche se il percorso effettuato insieme potrebbe già rivelarsi un valido punto di partenza per impostare in modo diverso l'intero curriculum di scrittura.

Riporto infine i voti assegnati per gli elaborati realizzati a casa, mettendoli a confronto con quelli della verifica conclusiva. Anche le votazioni ottenute in questo compito, seppur leggermente più alte rispetto a quelle finali (bisogna comunque considerare che il compito a casa era guidato e facilitato), rispecchiano l'andamento della classe già evidenziato in precedenza:

ELENCO STUDENTI	Compito (Saggio sul razzismo)	Verifica conclusiva
Studente 1	5/6	5+
Studente 2	7	6/7
Studente 3	6	6+
Studente 4	6½	6
Studente 5	8	7/8
Studente 6	7-	6/7
Studente 7	7+	6+
Studente 8	7/8	8
Studente 9	7-	6/7
Studente 10	7	6½
Studente 11	8+	8
Studente 12	6½	5/6
Studente 13	6+	6/7
Studente 14	7	6½

PARTE QUARTA

LA RIFLESSIONE METACOGNITIVA

L'idea di mettere a punto un percorso di educazione linguistica mi ha in un primo momento un po' disorientata, soprattutto perché, dopo essermi addentrata nel campo per comprendere gli esiti della ricerca cognitiva sulla scrittura, avrei dovuto adattare i modelli teorici esaminati alla concreta pratica didattica. Di grande aiuto mi è stato in fase di progettazione il modello di intervento proposto da Della Casa⁵⁵, che fa capo ad un'impostazione pragmatica del problema della composizione scritta, permettendomi di ripercorrere l'intero percorso mentale e operativo della scrittura e offrendomi numerosi spunti concreti su cui lavorare in fase di progettazione dell'intervento didattico. Inoltre, per mettere a punto il percorso tematico intorno a cui si sarebbe snodato l'intervento didattico, si sono rivelati di estrema importanza gli incontri con il supervisore. Infatti, individuate in un primo tempo le due tematiche (pena di morte/razzismo) e alcuni dei testi da proporre alla classe, soltanto attraverso il dialogo ed il confronto reciproco, è stato possibile individuare un filo conduttore (rapporto tra libertà e sicurezza) capace di conferire unità all'intervento didattico, raccordando i temi proposti, e in grado di sollecitare nelle ragazze l'abilità di trasferire significati da un ambito all'altro e di stabilire collegamenti fra tematiche collaterali. Nel corso dell'intervento poi, in particolar modo nel condurre la scelta e successivamente l'analisi dei testi proposti, è stata necessaria da parte mia una costante attenzione al filo conduttore individuato: procedendo per aggiustamenti successivi, ho cercato di far emergere con chiarezza quei nodi concettuali che avrebbero permesso, al termine dell'intervento, il raccordo fra i temi proposti⁵⁶.

Nell'elaborare questo percorso mi sono sentita come un'"insegnante" che apprende mentre insegna: mi sono veramente resa conto di come al docente siano necessarie numerose risorse, a partire da una continua formazione personale, per essere in grado di produrre un apprendimento significativo negli alunni. Ho potuto constatare che a chi insegna italiano non sono sufficienti ottime competenze disciplinari: l'apprendimento della lingua deve essere favorito creando una serie di contesti, che permettano allo studente di individuare come significativo il percorso proposto, e mettendo in atto adeguate strategie. Innanzitutto, credo sia necessario predisporre un contesto in cui alternare momenti di discussione collettiva a riflessioni individuali e di gruppo, cercando di facilitare l'interazione degli studenti sia in gruppo che nell'insieme della classe. Durante il tirocinio si è

⁵⁵ Cfr. M. DELLA CASA, *cit.*

⁵⁶ Il percorso potrebbe offrire lo spunto per approfondire, nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza, alcune delle tematiche individuate (ad esempio identificando stereotipi e pregiudizi nei propri e negli altrui atteggiamenti, discutendo sul rapporto tra libertà e sicurezza nel passato come nel dibattito contemporaneo, analizzando il valore e i limiti di certe norme nella prospettiva della negoziazione e della cooperazione, ...).

rivelata utilissima anche l'osservazione delle attività svolte autonomamente dagli studenti (in gruppo e individualmente), non ai fini della valutazione, ma per avere ulteriori informazioni sui punti di forza degli studenti stessi. Ho capito che l'insegnante che vuole veramente insegnare a scrivere non deve tanto porsi al centro dell'attività didattica per "trasferire" conoscenze, quanto assumere la "regia" della classe, recuperando e organizzando materiali (diversi fra loro e diversi dal classico manuale) e promuovendo il percorso di educazione alla scrittura come una sorta di laboratorio in cui assumono primaria importanza il "saper fare" e l'apprendimento collaborativo.

Superato quindi lo scoraggiamento iniziale, mi sono avventurata nella progettazione di questo percorso, la cui ideazione è stata faticosa ma assai stimolante, soprattutto per il carattere "innovativo" del vedere la scrittura non come prodotto ma come processo. Infatti, sia nel corso di questo tirocinio che di quello osservativo effettuato lo scorso anno in una quinta liceo scientifico, mi sono resa conto di come spesso l'insegnamento della scrittura sia ancora considerato in chiave tradizionale. In questa prospettiva, invece di accompagnare l'alunno nel processo di apprendimento della scrittura, l'insegnante si presenta soltanto come valutatore e correttore degli errori dell'alunno, senza trasmettergli strategie adeguate per affrontare i compiti assegnati.

Le attività proposte alla classe durante il tirocinio, a causa del poco tempo a disposizione, non hanno potuto ripercorrere in modo ugualmente approfondito tutte le operazioni propedeutiche alla realizzazione di uno scritto secondo il modello individuato da Della Casa. In generale però, si è cercato di trasmettere alle ragazze un'idea di tutte le tappe che conducono alla realizzazione di un testo coerente e coeso, anche se si è scelto di focalizzare l'attenzione sulla corretta decodificazione dei testi, sull'assunzione consapevole di informazioni da essi e sulla strutturazione del testo. È da sottolineare che un intervento di questo tipo, dato l'esiguo numero di ore a disposizione, andrebbe certamente collocato all'interno di un più ampio curriculum di scrittura che dovrebbe presupporre una continuità didattica nella direzione indicata.

Complessivamente questa esperienza di tirocinio, come già accennato, mi ha reso consapevole della necessità di acquisire sempre nuove conoscenze rispetto alla complessità dei fenomeni educativi, alle modalità in cui si sviluppano e alle scelte didattiche necessarie per fronteggiarli. Ho toccato con mano come nell'esperienza quotidiana la lezione, al di là della progettazione delle attività proposte, si presenti sempre come un "problema" che richiede interpretazione, flessibilità e prontezza di intervento. Nonostante le competenze sviluppate durante il biennio di specializzazione, ho compreso che, nella mia futura attività di insegnante, mi ritroverò sempre a dover superare l'incertezza quotidiana nella gestione della relazione educativa. Comunque, l'esperienza maturata durante i corsi S.I.S. e nel corso dei tirocini mi ha permesso di acquisire un costante esercizio alla

riflessione prima dell'azione, durante l'azione e sull'azione stessa, che spero mi permetterà di affrontare in modo più consapevole la complessità della professione che intendo svolgere.

Più in generale, ritengo che il percorso di tirocinio abbia costituito il punto centrale dell'esperienza maturata all'interno della S.I.S., poiché mi ha dato la possibilità di sperimentare concretamente le conoscenze apprese durante le lezioni dei corsi disciplinari e trasversali. Infatti ritengo che, soprattutto per chi come me non ha esperienze di insegnamento alle spalle, la possibilità di confrontarsi in prima persona con il gruppo classe (prima come osservatore che presta attenzione alle dinamiche relazionali e cognitive, poi come docente che interagisce con gli alunni a livello disciplinare e relazionale), così come con il supervisore ed il docente accogliente, non solo sia particolarmente utile e stimolante, ma assolutamente fondamentale. La possibilità di misurarmi con un progetto di tirocinio attivo mi ha permesso di verificare l'efficacia della mia motivazione all'insegnamento e delle scelte individuali effettuate, conducendo in prima persona la programmazione, la gestione e la valutazione dell'intervento didattico effettuato. L'aspetto più rilevante dell'esperienza effettuata è stata senz'altro la maggiore consapevolezza acquisita rispetto all'interazione che si realizza tra conoscenza delle discipline e gestione di situazioni relazionali individuali e di gruppo. Grazie all'esperienza pratica e ai momenti di riflessione personale e guidata, ho effettivamente compreso l'importanza di riconoscere i bisogni formativi e personali degli alunni e di sviluppare competenze finalizzate a cogliere l'attenzione degli studenti, per accrescere l'interesse e la motivazione ad apprendere dalle attività proposte. Devo ammettere che non è stato assolutamente facile entrare in relazione con le studentesse considerate le sole dodici ore a disposizione: il tempo previsto per il tirocinio permette sicuramente di far conoscere agli alunni nuovi contenuti e metodologie, ma è sicuramente un limite all'interazione emotiva e relazionale. Da parte mia ho comunque cercato di interagire in modo costruttivo con le ragazze, provando a sperimentare quanto proposto dal corso di Psicologia sociale. Mi sono posta l'obiettivo di non trascurare le dimensioni emotive e motivazionali che sono strettamente collegate al processo di apprendimento e condizionano notevolmente gli aspetti intellettuali, nonostante la difficoltà di percepirlle all'interno di una classe di cui non si conoscono a fondo gli individui e le dinamiche. A tirocinio ultimato, mi sono però resa conto di come avrei dovuto lavorare maggiormente in questa direzione, curando di più gli aspetti motivazionali connessi alla pratica di scrittura. Durante il tirocinio, infatti, ho percepito in alcune occasioni una certa svogliatezza da parte delle alunne nell'accingersi a pratiche di scrittura o di analisi testuale: avrei dovuto riflettere con più attenzione sulle motivazioni di tale atteggiamento, invece di considerarlo come connesso all'indole delle alunne. Spesso la scarsa motivazione alla scrittura può dipendere dal percepire un compito come troppo difficile o "inutile", oppure dagli insuccessi legati a quest'attività che l'allievo ha

sperimentato nel suo passato scolastico. Avrei dovuto riflettere maggiormente su questi aspetti, cercando di comprendere i bisogni e le richieste delle ragazze, supportandole di più nei momenti in cui alcune hanno lamentato l'eccessiva difficoltà degli esercizi proposti o dato segni di disinteresse nei confronti dei testi letti in classe (cosa che è capitata a partire sempre dallo stesso gruppetto di allieve, con cui avrei dovuto interagire di più per cercare di incidere sulla loro motivazione).

È vero che riuscire ad essere un insegnante "efficace" non è affatto semplice in poche ore di lezione e di interazione con un gruppo classe: per tale motivo applicare correttamente nel corso dell'intervento didattico gli insegnamenti emersi dai corsi trasversali S.I.S. mi è risultato non sempre facile ed immediato, perché ogni classe ha specifiche esigenze, determinati requisiti e problemi con cui bisogna confrontarsi. Nel complesso, però, l'attività di tirocinio ha potuto superare la necessaria parzialità di un'esperienza che si realizza senza continuità quotidiana, grazie al confronto con il docente accogliente e con il supervisore, diventando occasione di verifica delle attitudini individuali e delle competenze apprese, permettendomi di chiarire i punti deboli e quelli di forza della mia azione educativa, mettendo in luce ciò che resta da imparare (ovviamente molto).

Le ore di lezione che ho avuto la possibilità di condurre, nonché i frequenti colloqui con il supervisore in fase di progettazione e con la tutor sia prima che durante lo svolgimento del tirocinio, mi hanno permesso di cimentarmi in questa esperienza di educazione linguistica con consapevolezza ed entusiasmo. Di fondamentale importanza si è rivelata la risposta positiva con cui buona parte della classe (a parte i momenti cui ho accennato prima) ha aderito alle attività proposte, stimolandomi a lavorare e ad investire energia nell'intervento. Grazie a questo *feed-back* da parte della classe si è potuto instaurare un clima di lavoro positivo, su cui ho avuto modo di riflettere anche alla luce del corso di Sociologia da poco concluso. 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.

Inoltre, al termine di questa esperienza di tirocinio, devo riconoscere l'importanza che per un insegnante riveste la capacità di autocritica: la riflessione sull'intervento effettuato mi ha dato l'opportunità di mettermi in un atteggiamento di ascolto personale per riconoscere le mie motivazioni, le mie attese e i miei pregiudizi rispetto alla professionalità docente, ma anche di mettermi in discussione e di imparare dagli errori commessi. Ho capito che, solo se si è disposti a guardare con onestà e lucidità i propri sbagli, si può crescere e raggiungere un maggior livello di professionalità. Pertanto, dal punto di vista strettamente personale, il percorso di tirocinio effettuato è stato significativo soprattutto come processo di maturazione psicologica e professionale, in quanto è andato a costituire una prima ed importante tappa del cammino di auto-formazione che spero di poter continuare nel corso di tutta la mia futura attività di insegnante.

Bibliografia

Testi relativi agli aspetti trasversali:

- 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
- C. COGGI, A. NOTTI, *Docimologia*, Pensa, Lecce 2002
- C. LANEVE, *La didattica fra teoria e pratica*, Ed. La Scuola, Brescia 2006

Testi relativi ai contenuti disciplinari:

- L. CISOTTO, *Didattica del testo*, Carocci editore, Roma 2006
- M. AMBEL, *Quel che ho capito*, Carrocci Faber, Roma 2006
- F. BERTONI, *Il testo a quattro mani*, La Nuova Italia, Firenze 1996
- M. C. LEVORATO, *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna 2000
- D. BERTOCCHI, L. BRASCO, S. CITTERIO, D. CORNO, G. RAVIZZA, *Insegnare italiano*, La Nuova Italia, Milano 2000
- M. DELLA CASA, *Scrivere testi: il processo, i problemi educativi, le tecniche*, La Nuova Italia, Firenze 1994
- D. CORNO, *Scrivere e comunicare. Teoria e pratica della scrittura in lingua italiana*, Bruno Mondatori, Milano 2002
- C. BEREITER, M. SCARDAMALIA, *Psicologia della composizione scritta*, La Nuova Italia, Firenze 1995
- C. BECCARIA, *Dei delitti e delle pene*, Einaudi, Torino 1994
- M. VEGETTI, *Il coltello e lo stilo*, Il saggiatore, Milano 1987
- J.G. SEPULVEDA, *Democrates secundus de justis belli causis*, in *La scoperta dei selvaggi: antropologia e colonialismo da Colombo a Diderot*, a cura di G.GLIOZZI, Principato, Milano 1988
- ERODOTO, *Storie*, Rizzoli, Milano 1984

Bibliografia didattica:

- S. GENSINI, G. GINI, L. VECCHI, *Libri. Il libro della comunicazione. Linguaggi e problemi del presente*, Ed. Archimede, Milano 1997.
- S. NICOLA, G. CASTELLANO, I. GERONI, *Le forme e i messaggi*, vol. D, Petrini editore, Torino 2002.

Siti web consultati:

<http://www.robertocrosio.net/SIS/>

<http://www.valsesiascuole.it/crosior/>

<http://www.sociologia.unical.it/>

<http://www.giscel.org/>

http://xoomer.alice.it/roberto_crosio/

<http://www.europarl.europa.eu/>