

**SCUOLA INTERATENEO DI SPECIALIZZAZIONE  
PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI  
DELLA SCUOLA SECONDARIA  
SIS**

**Classe di abilitazione A050**

**Liceo Artistico “E. Bianchi” - Cuneo**

**Supervisore:** Prof. Roberto CROSIO

**Tutor:** Prof. Massimo FERRARI

**Tirocinante:** Cristina BERNARDI  
Matr. 291857

**ANNO ACCADEMICO 2006-2007**

## **PARTE PRIMA: LE TEORIE DI RIFERIMENTO.**

### **1. Modello teorico didattico-metodologico scelto come riferimento.**

#### **1.1. La letteratura italiana e il dialogo con le altre discipline.**

La letteratura italiana riveste tradizionalmente un ruolo centrale nella scuola superiore, soprattutto nel triennio, e ciò sia nei percorsi liceali, dove il suo studio può radicarsi nelle letterature classiche, aprirsi al confronto con le culture straniere moderne e dialogare con il pensiero filosofico, sia negli istituti tecnici e professionali, in cui essa appare più isolata e collabora in modo diretto e abituale solo con la storia. La sua posizione nel *curriculum* del Liceo Artistico quinquennale è ancora diversa: l'insegnamento della letteratura italiana non può trarre giovamento – se non in misura relativa - dalla conoscenza della cultura greca e latina\*, tuttavia esso può fondarsi sulla storia e relazionarsi sia con la filosofia, sia con le arti figurative.

- La **conoscenza del patrimonio classico** a livello artistico e culturale ( canone, modelli ) è **imprescindibile per comprendere tutto lo sviluppo dell'arte occidentale**; quindi una sua conoscenza va operata comunque, anche se non attraverso i testi in lingua. Del resto anche i programmi Brocca prevedevano questo approccio conoscitivo esteso a tutti i tipi di scuola.

Proprio quest'ultimo confronto può costituire un'incommensurabile ricchezza per la didattica della nostra disciplina, sia per il valore che racchiude in sé il reciproco rapporto fra linguaggio verbale e linguaggio figurativo, con le affinità e le divergenze che li caratterizzano, sia per il pubblico cui è rivolto, ossia studenti di un quarto anno di Liceo Artistico, amanti di arti figurative ed adeguati decodificatori dei loro linguaggi.

Partendo da questo presupposto, era mia intenzione proporre per l'intervento al Liceo Artistico un percorso insieme letterario e iconografico, riguardante il genere del poema cavalleresco in epoca umanistico-rinascimentale e in particolare l'*Orlando furioso* di Ariosto. In questa prospettiva, le immagini sono concepite non come semplice elemento illustrativo e celebrativo di alcuni famosi episodi dell'immaginario letterario, ma come rilettura in chiave iconografica delle tematiche ad essi sottese, in un codice rappresentativo che permette di ricostruire più compiutamente il tessuto socio-culturale, ruotante intorno al poema cavalleresco e all'opera di Ariosto. Non mi è stato possibile realizzare tale progetto, tuttavia intendo qui almeno accennare alle implicazioni culturali e metodologiche, che sul piano metacognitivo, mi hanno guidata nell'elaborare una possibile integrazione del percorso didattico effettivamente realizzato, in una direzione che considero particolarmente stimolante.

#### **1. 2. L'apertura alle altre discipline e la tirannia del tempo.**

Uno dei problemi principali che da sempre assillano gli insegnanti di letteratura, specie nel triennio, riguarda il tempo, insufficiente per svolgere un programma di letteratura tanto ampio e complesso.

Se quasi mai è possibile ripercorrere per intero i contenuti della tradizionale storia letteraria, che comunque era altamente selettiva e si basava su un repertorio esteso ma non illimitato di testi ed autori, a maggior ragione oggi è difficile riproporre significativamente i riferimenti culturali ed educativi indicati dai recenti programmi ministeriali, con la rivalutazione di opere e autori un tempo trascurati, l'invito a conoscere scrittori stranieri, l'importanza accordata allo studio del Novecento, l'affermazione della centralità del testo letterario e del lettore-studente. Tale problema è sintetizzato con chiarezza da **Adriano Colombo**: "*insegnare letteratura non solo si è fatto più complicato, ma*

*richiede più tempo: per più testi e autori, per letture dirette e analisi non banali, per dare spazio all'attività degli studenti"*<sup>1</sup>.

Se i tempi a disposizione per lo "svolgimento del programma" sono insufficienti, perché allargare il discorso dall'ambito letterario a quello iconografico? Non si rischia così di ingigantire il problema, rendendolo davvero senza via d'uscita?

A mio avviso, la risposta deve articolarsi su due livelli differenti di riflessioni.

Il primo riguarda **l'importanza della cultura visuale e iconografica** nella società contemporanea, l'utilità di un percorso didattico insieme letterario e figurativo, la necessità di considerare l'arte non tanto come semplice illustrazione figurativa di episodi dell'immaginario letterario, quanto piuttosto come codice linguistico-espressivo autonomo che connota in forma olistica e sintetica una data realtà storica e culturale

Il secondo ordine di osservazioni intende dimostrare come, lungi dall'imporre un'ulteriore riduzione del tempo dedicato alla letteratura, la prospettiva figurativa rappresenti in realtà **una delle possibili strategie attraverso cui insegnare tale disciplina** aderendo alle indicazioni dei recenti programmi ministeriali e valorizzando la complessità del fenomeno letterario in chiave semiologia, dove per **semiologia** intendiamo lo studio di ogni tipo di segno ( greco *semeion*/ segno ), sia esso linguistico, visivo, gestuale, prodotto in base a un **codice** accettato e condiviso. Appare dunque necessario fare riferimento alla più generale riorganizzazione dell'insegnamento letterario e alla scelta **modulare** e considerare la tipologia delle unità didattiche, in cui il modulo si articola. In tal senso non appare improprio pensare ad una sezione del modulo sul poema cavalleresco, che includa anche un percorso di analisi dei contributi iconografici ad esso connessi.

### **1.3. L'importanza della cultura visuale e iconografica nella società contemporanea.**

L'utilità di percorsi che valorizzino le relazioni fra la letteratura e le arti figurative si fonda su un dato incontrovertibile: viviamo in un **mondo iconico**. L'immagine ha sostituito in molti casi la pagina scritta e costituisce oggi il principale canale di comunicazione e di trasmissione del sapere.

Il fenomeno è stato delineato e descritto con analiticità da **Raffaele Simone**, nel testo ***La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo***<sup>2</sup>. L'autore sottolinea che, se la prima fase di elaborazione stabile del pensiero coincide con l'invenzione della **scrittura**, che permise di dare stabilità a conoscenze altrimenti assai labili, la seconda fase si aprì venti secoli dopo con l'invenzione della **stampa** che rese il libro un bene a basso costo e alla portata di tutti, grazie al quale conoscere realtà pensate in altri tempi e in spazi lontanissimi. Da circa un trentennio siamo ormai entrati nella terza fase, caratterizzata dal **predominio dell'immagine e della parola orale ( il paradigma digitale )**. Il sapere non deriva più dai libri, bensì dalla televisione, dal cinema e dallo schermo di un computer, oppure dalla viva voce di qualcuno, dalla radio, dal walkman.

È in atto non una semplice trasformazione della strumentazione tecnica, ma un cambiamento dello stesso modo di pensare. Se la scoperta della scrittura segnò il passaggio da un tipo di intelligenza "**simultanea**" a un'intelligenza "**sequenziale**", alla fine del XX secolo il processo si è invertito e siamo tornati al pensiero simultaneo, col prevalere della visione non-alfabetica e dell'oralità.

L'intelligenza simultanea "opera su dati simultanei e per così dire sinottici (come gli stimoli visivi, che si presentano in gran numero nello stesso momento, e tra i quali è difficile stabilire un ordine) e

---

<sup>1</sup> Cfr. A. Colombo (a cura di), *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*, La Nuova Italia, Firenze 2002, p. 12.

<sup>2</sup> Cfr. R. Simone, *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma-Bari 2002.

quindi ignora il tempo”. L’intelligenza sequenziale “opera invece sulla successione degli stimoli, e li dispone in linea, analizzandoli e articolandoli”<sup>3</sup>; è quella usata, ad esempio, per leggere.

L’autore sostiene che quasi tutto il patrimonio di conoscenze dell’uomo occidentale è fondato su quest’ultima forma di pensiero, ma recentemente radio, telefono e televisione, quindi computer e internet, hanno riportato al primato l’udito rispetto alla vista, e ricondotto questa dall’impegnativa decodificazione dei segni grafici alla semplice percezione delle immagini che si susseguono sugli schermi, con conseguente regressione dell’intelligenza da una forma evoluta a una più elementare. Simone sottolinea soprattutto gli aspetti negativi della trasformazione. Richiamando la definizione di Giovanni Sartori dell’uomo contemporaneo come “*homo videns*”, infatti, afferma che questi non è portatore di un pensiero, ma passivo fruitore di immagini altrui, con conseguente “impoverimento del capire”<sup>4</sup> e possibilità per chi comanda di manipolare l’ottusa moltitudine.

Le critiche del linguista sono in larga misura condivisibili, tuttavia non possiamo ignorare la realtà: oggi siamo abituati a un linguaggio sintetico, **olistico**, e le nostre abitudini percettive ci indirizzano a cogliere i codici verso cui siamo più esposti, dunque quello iconico e quello orale.

Del resto, l’autore stesso riconosce che molti filosofi hanno affermato il primato della vista, e cita **Aristotele**, secondo il quale “gli uomini amano, più di tutte, la sensazione della vista”, perché “la vista ci fa conoscere più di tutte le altre sensazioni e ci rende manifeste le differenze fra le cose”<sup>5</sup>.

#### 1.4. La scuola e i suoi rapporti con la cultura dell’immagine.

Qual è la posizione della scuola nei confronti dell’innegabile e sempre più pervasivo dominio della cultura dell’immagine?

**Ancora Simone** definisce la scuola un “sito delicato”<sup>6</sup>

Essa, infatti, ha sempre goduto di un ruolo fondamentale nella storia del conoscere, ma attualmente “viene perdendo terreno ogni giorno di più”, perché si limita a trasmettere alcuni ben definiti saperi, tenendosi estranea a due processi oggi essenziali, cioè l’accrescimento veloce della conoscenza e la diffusione di metodologie di accesso alla conoscenza stessa, per cui la scuola è “cognitivamente lenta” e “metodologicamente lenta”.

Assai severo è questo giudizio del linguista: “se è vero che **una delle caratteristiche essenziali della conoscenza è quella di espandersi continuamente e di stabilire ininterrottamente relazioni nuove tra le sue diverse parti**, la scuola è estranea tanto all’uno quanto all’altro movimento”, essendo il luogo in cui le conoscenze “stagionano e diventano statiche”<sup>7</sup>.

Non possiamo dimenticare, inoltre, che la scuola educa all’**analicità**, all’esplicitazione verbale, alla consequenzialità proposizionale, allo spirito critico, alla necessità di tradurre in parole la propria esperienza, ma si rivolge a giovani che prediligono l’allusione, l’esperienza vissuta, il pensiero olistico, e la cui conoscenza si fonda sulle immagini e sulla parola orale.

Con la televisione, il personal computer, internet, l’immagine è diventata il baricentro del sapere, e la scuola è chiamata a prendere atto del cambiamento e utilizzare il pensiero visivo come risorsa per

---

<sup>3</sup> Per le due citazioni, cfr. R. Simone, *Op. cit.*, p. 17.

<sup>4</sup> Cfr. R. Simone, *Op. cit.*, p. 71, che riprende il pensiero di Sartori da G. Sartori, *Homo videns. Televisione e post-pensiero*, Laterza, Roma-Bari 1998, p. 21.

<sup>5</sup> Cfr. R. Simone, *Op. cit.*, p. 5, che riprende il pensiero aristotelico da Aristotele, *Metafisica*, introd., trad. e note di M. Reale, 2 voll., Loffredo, Napoli 1968.

<sup>6</sup> Cfr. R. Simone, *Op. cit.*, p. 67.

<sup>7</sup> Per queste citazioni, cfr. R. Simone, *Op. cit.*, p. 69.

meglio raggiungere i suoi obiettivi. Solo così può tornare ad essere, se non il luogo centrale della formazione, almeno un'agenzia che contribuisce alla trasmissione del sapere alle nuove generazioni e all'incremento della conoscenza.

Essa deve servirsi dei lati positivi dell'intelligenza simultanea, che comunque appaiono numerosi e importanti. Ad esempio, la visione esercita la multisensorialità, possiede un alto livello di iconicità, è di norma fruita in compagnia di altri soggetti. Soprattutto, essa coinvolge l'individuo molto più intensamente del rapporto con il testo scritto, e la partecipazione emotiva può essere indirizzata a una migliore comprensione e conoscenza dell'oggetto e della realtà<sup>8</sup>.

### 1.5. Valorizzare il dialogo fra la letteratura e le arti figurative.

Una possibile strategia attraverso cui la scuola può insieme aprirsi alla cultura giovanile e alla sua predilezione per l'immagine e contribuire alla crescita della conoscenza degli studenti è **valorizzare le discipline artistiche**, presenti in molti curricula. In modo ancora più significativo, si devono porre in evidenza le relazioni fra l'arte e altri ambiti del sapere, come la letteratura, la filosofia; questo, tra l'altro, favorisce non soltanto la comprensione delle singole materie, ma anche la percezione della cultura come realtà complessa e unitaria, in cui ogni disciplina cresce su di sé e anche dialoga con le altre e col contesto storico e sociale.

Assai stimolanti appaiono i percorsi in cui il dialogo è fra le arti figurative e la letteratura.

La scuola non deve trascurare, inoltre, che il rapporto fra le due materie è molto stretto, anche perché esso risulta favorito da un tratto caratteristico delle arti figurative occidentali, ossia il loro essere fortemente linguistiche.

Come spiega **Giorgio Raimondo Cardona** nel testo *I sei lati del mondo. Linguaggio ed esperienza*, tra le forme espressive verbali e quelle figurative esiste nella nostra cultura uno stretto parallelismo, che si concretizza da un lato nella "concezione dell'*ut pictura poesis*", dall'altro nel fatto che "la *pictura* dà corpo a personaggi e temi sanciti dalla letteratura"<sup>9</sup>.

Inoltre, se l'espressione *ut pictura poesis* risale a **Orazio**, il paragone fra le due arti è ancora più antico, e risale a Simoide di Ceo, che intorno al 500 a.C. definiva "**la pittura una poesia silenziosa e la poesia una pittura parlante; giacché le azioni che i pittori dipingono nell'atto del loro compiersi, le parole le descrivono dopo il loro esser state compiute**"<sup>10</sup>. Lo stesso poeta è considerato l'inventore della mnemotecnica, basata proprio sul legame fra il concetto da ricordare, l'immagine che vi viene associata e il luogo in cui la si colloca.

A giudizio di **Cardona**, l'*ut pictura poesis* e la mnemotecnica si iscrivono in "una netta intelligenza del posto centrale che ha la visione fra le facoltà umane"<sup>11</sup>; a mio avviso, inoltre, esse esprimono lo stretto rapporto che lega in modo quasi naturale il pensiero grafico-verbale e quello figurativo e le potenzialità offerte all'insegnamento letterario da un'apertura alle arti figurative.

---

<sup>8</sup> Questi e altri elementi sono analizzati in R. Simone, *Op. cit.*, pp. 75-85.

<sup>9</sup> Cfr. G. R. Cardona, *I sei lati del mondo. Linguaggio ed esperienza*, Laterza, Roma-Bari 1985, p. 10.

<sup>10</sup> Tale osservazione è riportata da Plutarco nel *De gloria Atheniensium*, 3 ed è ripresa da G. R. Cardona, *Op. cit.*, p. 10.

<sup>11</sup> Cfr. G. R. Cardona, *Op. cit.*, p. 10.

## 1.6. Le relazioni fra arte e letteratura: due diverse prospettive.

Come considerare le relazioni fra arte e letteratura e come proporle in ambito didattico? A queste domande è possibile rispondere in vario modo. Esaminiamo due importanti soluzioni.

### 1.6.1. L'arte come illustrazione del testo letterario.

Nelle non numerosissime occasioni in cui, in passato o ai nostri giorni, la scuola ha considerato parallelamente la letteratura e le arti figurative, queste ultime sono sempre state concepite come mera illustrazione della prima, come sua traduzione in altro linguaggio.

È questo, ad esempio, il principio cui si ispirano i volumi curati da **P.Pellegrino** e **F.Poletti**, *Episodi e personaggi della letteratura*<sup>12</sup>, che offrono una ricca panoramica sulla fortuna figurativa dei capolavori della letteratura mondiale, per il periodo compreso fra l'Alto Medioevo e il primo Ottocento. Si vuole mostrare come i testi letterari, che spesso evocano con le parole scene e immagini relative a storie ed episodi mitici o leggendari, abbiano trovato "forme differenti di visualizzazione (e interpretazione) in opere d'arte di tutti i tempi e nelle epoche più disparate", e insieme "restituire alcuni aspetti della fruizione e del gusto che rendano più immediato e agevole l'approccio ai testi letterari di partenza".

Nell'introduzione dell'opera, che consta di un nutrito corpus di immagini artistiche puntualmente commentate, si propongono osservazioni stimolanti. Ad esempio si sottolinea che le opere letterarie più conformi al loro tempo sono subito tradotte in immagini dall'arte coeva, mentre quelle di maggiore portata innovativa sono recepite con ritardo. Si evidenzia altresì che spesso l'iconografia intende colmare lacune presenti nel testo, enfatizza gli aspetti drammatici, traducendo "**a un livello comprensibile ciò che la parola difficilmente potrebbe rendere con la stessa efficacia, come per esempio la rievocazione di un ricordo, l'elaborazione di un pensiero o il racconto di un episodio passato**".

Nonostante alcune felici riflessioni iniziali, in cui il ruolo dell'arte nei confronti della letteratura non si riduce a elemento decorativo, va rilevato che nei due volumi le immagini sono proposte soprattutto come commento, spiegazione, arricchimento estetico dei testi letterari, dunque sono subordinate ad essi.

Questa prospettiva non è da respingere *in toto*. Essa, infatti, ha comunque il pregio di aprire un confronto e un dialogo fra le due discipline. Inoltre, può essere agevolmente utilizzata anche da un docente di letteratura che non abbia vaste competenze di lettura delle immagini, o che non disponga del molto tempo necessario per progettare e preparare un percorso in cui il rapporto fra i due ambiti sia meno superficiale ed improntato ad uno specifico confronto di linguaggi espressivi.

### 1.6.2. L'arte come codice autonomo.

Anche se la concezione dell'arte come semplice illustrazione del testo letterario può offrire risultati positivi, a mio avviso risulta più proficuo adottare una prospettiva diversa, in cui **le relazioni fra arte e letteratura rispettino e valorizzino i codici linguistici di ognuna e in cui l'immagine non venga concepita come semplice descrizione o commento del testo scritto, ma abbia un valore intrinseco e autonomo quale mezzo per capire e conoscere una data realtà storica e culturale.**

---

<sup>12</sup> Cfr. F. Pellegrino, F. Poletti (a cura di), *Episodi e personaggi della letteratura*, Collana *losapevi dell'arte*, 2 voll., Electa-Gruppo Editoriale L'Espresso, Roma 2004. Le successive citazioni fanno riferimento all'*Introduzione*, collocata in apertura del primo volume e che occupa le pp. 6-7.

L'argomento è stato ampiamente sviluppato da **Cesare Segre**, nei saggi raccolti in *La pelle di San Bartolomeo*<sup>13</sup>. La nuova prospettiva è suggerita già dal titolo, che fa efficacemente riferimento a San Bartolomeo, scorticato e crocifisso in Armenia, e alle rappresentazioni figurative in cui determinati particolari (il coltello, la pelle) consentono di individuare l'apostolo nel vasto repertorio dei martiri cristiani: Segre utilizza tale esempio per chiarire che il discorso interpretativo non può arrestarsi all'individuazione dell'identità del martire, cioè al significato dell'opera, ma deve anche coglierne i valori formali, evitando così che l'arte si riduca a un rozzo o confuso veicolo di informazione.



Giovanni Battista Tiepolo: *Il martirio di San Bartolomeo*



Michelangelo Buonarroti: *Autoritratto sulla pelle di San Bartolomeo*

L'autore si chiede innanzitutto **se esista un linguaggio dell'arte**, se cioè sia possibile ascrivere la pittura all'ambito della **semiotica**. Dopo aver richiamato e criticato il pensiero di alcuni iconologi e semiologi, che si sono interessati unicamente al significato di un'opera e ne hanno sottovalutato così **il valore formale o stilistico**, egli sottolinea che “il significato di un quadro è indipendente dal suo valore artistico”<sup>14</sup> e che questo è invece inscindibile dalla sua peculiare consistenza stilistica: **“la trattazione pittorica” è la via della comunicazione non verbale, che rappresenta la verità dell'arte figurativa, calata nella presenza fisica delle opere e non riducibile a letteratura.**

Essenziale ai nostri fini è il secondo capitolo, nel quale **Segre** imposta e sviluppa il problema del delicato **rapporto fra le possibilità della parola e quelle dell'immagine.**

Riprendendo in parte alcune osservazioni sviluppate da **Lessing** nel *Laocoonte*, egli chiarisce che: “Quello che è sostanziale, è il fatto che una pittura, o ancora di più una scultura, occupa uno spazio, e gli oggetti rappresentati occupano uno spazio dentro a essa; altrettanto sostanziale il fatto che la poesia comunica attraverso la linearità temporale del discorso linguistico”<sup>15</sup>.

**Va inoltre rilevato che, se la comunicazione discorsiva avviene attraverso il tempo senza implicare lo spazio, la fruizione di un testo visivo invece è sia spaziale sia temporale**, perché solo dopo che esso è stato esplorato più e più volte dall'occhio, e la mente ha totalizzato e riordinato i risultati di questa ricerca, si giunge alla rappresentazione mentale dell'immagine.

Ancora, secondo Segre la comunicazione poetica e quella visiva si differenziano nettamente non solo in riferimento allo spazio, ma anche in riferimento al tempo. “Il tempo della appercezione

<sup>13</sup> Cfr. C. Segre, *La pelle di San Bartolomeo. Discorso e tempo nell'arte*, Einaudi, Torino 2003.

<sup>14</sup> Per questa e per la successiva citazione, si faccia riferimento all'*Introduzione* a C. Segre, *Op. cit.*, p. XV.

<sup>15</sup> Cfr. C. Segre, *Op. cit.*, p. 41.

poetica è un tempo lineare, in cui anteriorità e posteriorità sono predeterminate dal modo come il discorso è formulato. Viceversa l'uso del tempo, nella appercezione visiva, è affidato in modo completo al fruitore, che sceglie ogni volta i suoi percorsi"<sup>16</sup>.

**Molto significativo è poi il complesso discorso della traducibilità dei linguaggi, in particolare del linguaggio visivo in linguaggio narrativo o viceversa.**

L'autore spiega che della traducibilità si servono inconsapevolmente il pittore o lo scultore quando traspongono in immagini una leggenda sacra o una storia profana, così come i critici d'arte che forniscono una descrizione verbale su un prodotto artistico.

Si analizzano quindi alcuni elementi utilizzati per tradurre il linguaggio verbale in linguaggio visivo e viceversa. Così, da un lato un quadro può inserire al suo interno elementi di temporalità, dunque di narrazione, usando lo sfondo per trasmettere l'idea del passato e il primo piano per offrire quella del presente, oppure la destra e la sinistra, o il grande e il piccolo; dall'altro, una pagina scritta può rendere il senso della spazialità di un'immagine, ad esempio attraverso la diffusa figura retorica dell'ipotiposi, o l'*ékphrasis*. Tali concetti sono illustrati attraverso molti esempi, tra cui assai chiari appaiono quelli relativi al tema dell'*Annunciazione*.



Lorenzo Lotto, *Annunciazione*, 1528



Van Eyck, *Polittico di Gand*, 1426-1432

Particolarmente interessante è un'ampia sezione del saggio di Segre in cui si richiamano i tentativi di buona parte della critica moderna di **aggregare alla linguistica l'analisi dell'opera figurativa**.

L'autore riconosce il fascino generato dal ripercorrere la storia delle arti figurative con l'intento di cogliere le connessioni tematiche e ideologiche tra il pensiero umanistico e la pittura del Quattro e del Cinquecento, e propone alcuni esempi di illuminanti rapporti fra testi letterari e testi figurativi, ma confessa alla fine di essere poco affascinato dalla questione, dato che se l'influenza non è solo contenutistica, essa è così sottile da renderne difficile l'individuazione, mentre se è tematica, si tratta di semplici esercizi di illustrazione o di interpretazione.

La sua proposta segue un'altra strada: **“Semmai, è interessante vedere in che modo il pittore ha reso concreto ciò che lo scrittore può dire in modo allusivo o sommario; mentre a sua volta il pittore può mettere di suo particolari e connotazioni assenti nel testo letterario. È poi ancora**

<sup>16</sup> Cfr. C. Segre, *Op. cit.*, p. 42.



più interessante vedere come lo stesso episodio o la stessa scena siano stati realizzati in modo diverso attraverso i tempi, gli stili, le individualità artistiche”<sup>17</sup>.

Particolarmente utili al nostro discorso appaiono le osservazioni riguardanti l’Ariosto. A questo proposito, il critico ricorda che all’interno dell’imponente tradizione illustrativa viene spesso citato Dosso Dossi, che visse a lungo a Ferrara contemporaneamente all’Ariosto e che il poeta cita; a lui si devono un bel ritratto di Ariosto e alcuni quadri ispirati al *Furioso*, di cui Segre sottolinea la povertà di tratti caratterizzanti. Al contrario, a giudizio di Segre, *Angelica e l’eremita* di **Pieter Paul Rubens** esprime efficacemente non i particolari effettivi, ma il senso dell’invenzione ariostesca, dunque una sua analisi permette di capire e conoscere meglio il *Furioso*. È proprio questa la prospettiva che può offrire i risultati più soddisfacenti all’interno di un percorso insieme figurativo e letterario.



Rubens, *Angelica e l’eremita*,

Dall’esempio il critico trae spunto per una riflessione fondamentale, che possiamo assumere come conclusione del suo discorso e come indicazione per progettare un percorso didattico centrato sulle relazioni fra testo letterario e testo figurativo: i rapporti tra il linguaggio verbale e il linguaggio figurativo sono innegabili, e molte volte le “traduzioni” da una forma all’altra illuminano aspetti di entrambe, tuttavia è necessario considerare sempre **le peculiarità di ogni linguaggio**, in particolare è necessario non risolvere le immagini esclusivamente in forma linguistica e non ridurle a semplice rappresentazione dei testi scritti.

Può essere interessante ricordare che **lo studio dell’immagine** quale elemento fondamentale nei processi di crescita della conoscenza e dello specifico artistico, in apporti teorici con cui gli altri ambiti del sapere possono proficuamente verificarsi e dialogare su un piano di parità e con vantaggi reciproci, è oggi ambito di analisi condiviso da molte discipline. In generale, il fenomeno interessa la filosofia, ed è stato descritto come **pictorial turn**: se per decenni la lingua ha rappresentato lo spazio intellettuale comune per buona parte delle riflessioni critiche su arti e strutture culturali, da qualche anno il paradigma epistemologico della filosofia è costituito dalla forma iconica. La riscoperta del valore dell’immagine ha alimentato numerosi studi, tra cui ricordiamo **Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini** di **Burke**, che mostra l’accresciuto interesse degli storici verso la figurazione. Il libro rappresenta una riflessione sistematica intorno alla collocazione delle immagini nell’epistemologia della storia, partendo da una definizione del loro statuto in qualità di “tracce” del passato, tracce e supporti visivi che, accanto al ruolo di testimonianza

---

<sup>17</sup> Cfr. C. Segre, *Op. cit.*, p. 105.

documentaria complementare rispetto alla scrittura, consentono non solo di immaginare il passato, ma anche di esprimerne alcune esperienze non verbali, di conoscerlo da altre prospettive.

### 1.7. L'estetica e le relazioni fra letteratura e arti figurative.

Quali strumenti si offrono a un docente di letteratura che voglia capire meglio il significato dell'arte e dunque sfruttare tutte le potenzialità insite nella relazione fra testo letterario e testo figurativo?

A mio avviso, essenziali risultano le **conoscenze in ambito estetico**.

Ad esempio, molto chiare e significative sono le riflessioni proposte da **Patrizia Castelli** nel saggio ***L'estetica del Rinascimento***<sup>18</sup>. Esse offrono numerosi spunti, utili sia per approfondire alcuni aspetti fondamentali della "scienza del bello", sia per riflettere sulle relazioni fra le arti figurative e la letteratura, sia per progettare e costruire un percorso didattico insieme figurativo e letterario. A questo proposito, occorre evidenziare che, essendo il testo dedicato specificamente all'estetica del Rinascimento, esso risulta indispensabile a un docente che intenda proporre un approccio insieme iconografico e letterario al poema di Ariosto.

In primo luogo, la studiosa sottolinea che, sebbene la "scienza del bello" sia stata teorizzata solo nel Settecento da **Baumgarten**, il sostantivo "estetica" è adeguato per definire i molteplici fenomeni e prodotti culturali che nel Rinascimento "indicano la bellezza e l'armonia come elementi basilari per l'accezione del bello, che si dilatano nei vari aspetti culturali caratterizzanti quell'epoca"<sup>19</sup>. È interessante notare che alla definizione di tali categorie concorrono filosofi, poeti, letterati, artisti, i quali affiancano alla teorizzazione la realizzazione di opere di varia tipologia.

Nel Rinascimento, le testimonianze scritturali ed artistiche "rendono palese una partecipazione al bello basata sui concetti desunti dalla **tradizione classica**, tra i quali emergono quelli di **proportio, mimesis o imitatio, lux, amor**"<sup>20</sup>. In modo ancor più significativo, si sottolinea che il testimone più importante dello sviluppo dell'estetica del Rinascimento è "**l'intreccio tra le arti visive, le scienze e la letteratura che nelle loro espressioni più caratteristiche e nella loro individualità presentano fattori comuni, non solo dal punto di vista teorico, ma anche pratico**"<sup>21</sup>. In questo periodo la letteratura e l'arte si sviluppano e trionfano; esse dialogano fra loro e si ispirano alle medesime categorie di bellezza e di armonia mutuata dal mondo classico.

Molto interessanti sono poi altre riflessioni del saggio, che toccano problematiche significative per evidenziare la portata delle novità del periodo e i diversi intrecci fra pensiero filosofico, teorizzazione e pratica artistica e letteraria.

Ad esempio, per quanto riguarda il concetto di **mimesis**, l'autrice ricorda che "è Aristotele che, nella *Poetica*, distinguendo tra "vero" e "verosimile", ovvero tra l'evento realmente accaduto e ciò che potrebbe accadere, basandosi sul fondamento di verosimiglianza, presenta un modello di singolare importanza sia per l'universo artistico che per quello estetico"<sup>22</sup>. L'arte e la poesia appartengono alla sfera del **verisimile**: in un possibile percorso didattico, insieme iconografico e letterario, questa affermazione andrebbe adeguatamente considerata e utilizzata per evidenziare analogie e differenze fra i modi in cui le due forme artistiche danno vita ai mondi possibili.

---

<sup>18</sup> Cfr. P. Castelli, *L'estetica del Rinascimento*, Il Mulino, Bologna 2005.

<sup>19</sup> Cfr. P. Castelli, *Op. cit.*, p. 9.

<sup>20</sup> Cfr. P. Castelli, *Op. cit.*, p. 10.

<sup>21</sup> Cfr. P. Castelli, *Op. cit.*, p. 24.

<sup>22</sup> Cfr. P. Castelli, *Op. cit.*, p. 87.

Altrettanto fondamentale è il concetto di *ékphrasis*. A questo proposito l'autrice richiama la descrizione posta all'interno dell'*Orlando furioso*, in cui è cantato l'aprico boschetto di Alcina, che sollecita l'anima di Ruggero, e sottolinea che qui emergono sia il *topos* del luogo ameno, sia il "gioco del doppio", vale a dire il fatto che il bello ospita il bello. Tuttavia entrambi possono essere forieri di pericoli, e altrettanti indicatori di pericoli appaiono l'orrore e il brutto, coniugati insieme. Questa riflessione è particolarmente utile ai nostri fini, perché dimostra che sia la letteratura sia l'arte "descrivono", ma ognuna lo fa utilizzando il proprio codice, dunque le relazioni fra i due ambiti devono evidenziarne tratti comuni e anche divergenze.



Dosso Dossi, *Maga Circe o Melissa*

Un altro rilevante tema che percorre tutto il Rinascimento è l'indissolubile coppia *Eros e Venere*, che "riempie l'universo allegorico, figurativo e letterario del Quattro e Cinquecento"<sup>23</sup>. L'amore è identificato con il desiderio di bellezza, e anche con il senso di bellezza e della mancanza di questa. L'autrice ricorda numerosi testi, figurativi e letterari, che danno voce a questo tema.



Bronzino *Allegoria con Venere e Cupido*, 1540/1550



Veronese, *Venere e Mercurio presentano a Giove Eros e Anteros*, 1560-1565

<sup>23</sup> Cfr. P. Castelli, *Op. cit.*, p. 175.

Ancora più significativo è, a mio avviso, l'ultimo capitolo, che evidenzia come già nello scorcio del Quattrocento compaiano forme che sembrano opporsi alla predominante idea di bello e di armonia e che, pur nella loro **mostruosità**, tuttavia attraggono i lettori e gli osservatori per il loro "artificio". **Mostri e meraviglia divengono inscindibili**, e non sono più collocati in luoghi remoti e favolosi, ma popolano ora il Mediterraneo e l'Europa. **L'attrazione per l'orrido e il desueto** è ben testimoniata sia nell'ambito figurativo, sia nell'ambito letterario. Lo spunto mi sembra molto interessante proprio in relazione al *Furioso*, concepito come poema non dell'armonia, ma della dissonanza e della follia, che domina la terra e che può essere superata solo nella finzione della letteratura. L'autrice stessa, inoltre, chiarisce che la duplice tradizione delle **streghe belle e laide** ispira gli artisti del periodo, come pure i grandi autori dei poemi cavallereschi: infatti, **Boiardo**, Ariosto e Tasso evidenziano la duplicità di Alcina, che seduce Rinaldo per poi rivelarsi una vecchia laida e sdentata.



H. Bosch, *Le tentazioni di sant'Antonio*, 1505-1506

In sintesi, il filo che in età umanistico-rinascimentale lega saldamente la pittura, la letteratura e le altre arti e le loro feconde e continue relazioni mostra l'utilità e la ricchezza di un approccio alla cultura rinascimentale insieme figurativo e letterario, e l'estetica, con le sue teorizzazioni e i suoi strumenti concettuali, permette di intendere correttamente tale approccio e, in ambito didattico, di elaborare un percorso di tal genere stimolante e rispettoso delle peculiarità dei due ambiti.

## 1.8. L'approccio iconografico al testo letterario e la didattica modulare.

Illustrata l'efficacia di un percorso insieme figurativo e letterario, è ora necessario spiegare perché tale prospettiva non impone un'ulteriore riduzione del tempo dedicato alla letteratura, al contrario costituisce una delle possibili strategie attraverso cui insegnare la nostra disciplina sia aderendo alle indicazioni dei recenti programmi ministeriali sia valorizzando le peculiarità e la complessità del fenomeno letterario. Appare dunque essenziale fare riferimento alla più generale riorganizzazione dell'insegnamento letterario e alla scelta modulare.

Nel corso degli ultimi anni sono state avanzate numerose proposte per rinnovare l'insegnamento letterario, specie negli anni terminali dell'istruzione secondaria. Insegnanti, studiosi e legislatori hanno riconosciuto che l'impianto enciclopedico scandito uniformemente lungo i secoli non è più adeguato alle esigenze dei giovani, immersi nella cultura di massa e grandi fruitori di immagini, né si concilia con l'indispensabile approccio diretto ai testi e con altre esigenze oggi non trascurabili, come l'apertura alle letterature straniere o l'attenzione al Novecento.

Fin dagli anni Ottanta del secolo scorso vari studiosi hanno affrontato il problema, fornendo talvolta stimolanti suggerimenti, tra cui significativi mi sembrano quelli di **Armellini**, che cerca di offrire indicazioni concrete attraverso cui sia possibile realizzare i due obiettivi dell'insegnamento della letteratura, ossia "allargare il campo dei testi fruiti" e "ampliare la gamma dei modi di fruizione"<sup>24</sup>. Fra le sue proposte, centrale è l'invito a "privilegiare le connessioni", sottolineando che il docente non deve "prendere in esame tutte le connessioni possibili, ma porne in evidenza il funzionamento in casi significativi"; inoltre, se è necessario "procedere per tagli e campioni", questi devono essere compiuti prestando attenzione all'utilizzo di "diversi approcci metodologici"<sup>25</sup>.

Riflessioni ancora più meditate e spunti maggiormente operativi vengono dal testo *La letteratura per unità didattiche*<sup>26</sup>, in cui Adriano Colombo presenta le proposte di un gruppo di insegnanti che da anni lavorano a un'ipotesi di curriculum modulare.

L'obiettivo perseguito da questo approccio è quello di rispondere sia alla necessità di articolare l'insegnamento letterario in "**percorsi**" **flessibili**, di operare "scelte" secondo prospettive variabili, sia all'invito di affrontare i testi fondamentali della nostra letteratura, con la presentazione di venti autori, secondo quanto indicato dalla Commissione Brocca. Come realizzare tale obiettivo?

La proposta è di "abbandonare l'idea di uno studio organico ed enciclopedico della letteratura"<sup>27</sup>, e sostituirla con percorsi. L'abbandono delle ambizioni enciclopediche implica un'attenta e precisa programmazione, basata sull'ipotesi di un **curricolo modulare**, cioè di un percorso "costituito da una serie di blocchi di conoscenza e di esperienza, ciascuno dotato di una certa autonomia, di coerenza interna, di propri obiettivi e verifiche: essi sono in parte intercambiabili, in quanto equipollenti dal punto di vista formativo, e si combinano in un disegno complessivo coerente ma flessibile". Si sottolinea che la scelta modulare, nell'ambito della storia letteraria, rappresenta la sola applicazione possibile della prospettiva dei "percorsi" suggerita dai Programmi Brocca.

Molto chiara è la definizione di "percorso": **"Un percorso è dunque una sequenza di letture testuali e di operazioni sui testi, articolate intorno a un tema che può essere riferito a un'epoca**

---

<sup>24</sup> Cfr. G. Armellini, *Come e perché insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria*, Zanichelli, Bologna 1987, pp. 95-96.

<sup>25</sup> Per queste citazioni, cfr. G. Armellini, *Op. cit.*, pp. 114-115.

<sup>26</sup> Cfr. A. Colombo (a cura di), *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*, La Nuova Italia, Firenze 2002.

<sup>27</sup> Per questa e per le successive citazioni del presente paragrafo, cfr. A. Colombo, *Op. cit.*, pp. 13-15.

**o tagliare diacronicamente la storia letteraria**". Il tema e i testi sono scelti con attenzione a "diversificare gli approcci all'universo letterario, in modo da dare un'esperienza concreta della sua complessità e di rendere consapevoli gli studenti delle scelte che di volta in volta si compiono".

Si evidenzia inoltre che il rischio che tale approccio lasci lo studente privo di punti di riferimento generali o che lo porti a ignorare autori e opere importanti è evitato sia perché si mantiene lungo i tre anni di studio una scansione cronologica, per quanto elastica, sia perché l'allievo è guidato gradualmente a costruirsi un quadro mentale in cui si collocano correnti, generi, autori e opere, scrittori "maggiori" e scrittori "minori", testi letti e testi non letti, quadro che però deve avere un carattere strumentale e servire al ragazzo per accostarsi alla letteratura individualmente, una volta terminati gli studi. Questa precisazione è importante, e smentirebbe molte delle obiezioni avanzate dal Professor Ferrari alla mia proposta iniziale.

### **1.9. La tipologia delle unità didattiche e il percorso testo letterario-testo figurativo.**

Nella raccolta di saggi citata, inoltre, si descrivono analiticamente i cinque tipi principali di unità didattiche e per ognuno si forniscono dettagliati esempi, non senza aver chiarito che "L'assunto teorico sottostante è che non esista oggi una prospettiva egemone negli studi letterari, e non sia compito della scuola il promuoverla"<sup>28</sup>.

Le tipologie proposte sono dunque: **l'unità storico-culturale, l'unità tematica, l'unità per genere letterario, l'unità "ritratto d'autore", l'unità "incontro con un'opera"**.

Focalizziamo la nostra attenzione sul primo tipo, particolarmente utile al nostro discorso.

Si precisa che **"le unità storico-culturali presentano il quadro generale di un'epoca, attraverso una campionatura di testi significativi, sia letterari, sia di altri settori culturali, sia documentari e storici, nonché eventualmente di opere artistiche non letterarie"**.

L'attività didattica dà ampio spazio alla lettura e all'analisi di testi, letterari e non letterari, di cui si sottolinea sempre la specificità. Gli studenti sono invitati a ricavare per via induttiva dal testo molte informazioni, che però vengono riprese, concettualizzate e ordinate dall'insegnante. L'attenzione alle forme del testo letterario non è eliminata, duque esso non è strumentalizzato, in quanto ogni forma artistica, e dunque a maggior ragione la letteratura, viene analizzata attraverso i codici e le convenzioni che le sono propri. Si suggerisce anche di realizzare non più di due unità storico-culturali all'anno, per non "ricadere nell'incubo della totalità del sapere e della continuità".

Ai riferimenti teorici seguono significativi esempi, che consentono di valutare l'effettiva efficacia e applicabilità dell'approccio, tra cui ricordo quello proposto da Gianfranco Calò e indirizzato a una classe quarta superiore, dal titolo *La nuova figura dell'intellettuale*<sup>29</sup>.

A mio avviso, queste osservazioni permettono di capire perché le unità a carattere interdisciplinare non comportano un'ulteriore riduzione del tempo dedicato alla letteratura, permettono invece di afferrare meglio sia i significati e le forme caratteristici del testo letterario, sia le relazioni che lo legano agli altri campi del sapere e al più generale contesto storico-sociale. Il tempo "rubato" alla letteratura dall'analisi di una pittura o un testo filosofico, in altri termini, è tempo "guadagnato" in migliore comprensione del fenomeno letterario e conoscenza della sua vera natura. Capire che il testo letterario non nasce dal nulla e non vive in isolamento è indispensabile per apprezzarne le peculiarità e insieme la complessità, insomma, il valore. E il suggerimento di progettare non più di due unità storico-culturali all'anno manifesta il realismo della proposta.

---

<sup>28</sup> Cfr. A. Colombo, *Op. cit.*, p. 18. La presentazione sintetica della tipologia delle unità didattiche è affidata al secondo capitolo, intitolato *Il curriculum modulare e le unità didattiche* e curato da S. Corradini. Esso occupa le pp. 17-29, e a queste si riferiscono le citazioni del presente paragrafo, a parte l'esempio di unità storico-culturale di cui si dirà.

<sup>29</sup> L'esempio è offerto nel capitolo dedicato specificamente alle unità storico-culturali, intitolato appunto *L'unità storico-culturale*, che occupa le pp. 47-89. Il percorso proposto da Calò, in particolare, è sviluppato nelle pp. 62-74.

Dal momento che, nel percorso didattico effettivamente svolto in classe, si sono dedicate due ore all'introduzione al genere del poema cavalleresco e alla presentazione dell'opera di **Boiardo**, che è stata continuamente richiamata come termine di confronto nell'analisi del *Furioso*, può essere utile offrire maggiori delucidazioni riguardo all'**unità per genere letterario**.

Nel saggio leggiamo: **“le unità per genere letterario presentano lo sviluppo di un genere letterario entro un determinato arco storico, che può includere anche più di un secolo”**.

Tale approccio prevede la lettura di testi letterari posti in rapporto tra di loro sulla base del **genere**, appartenenti alla stessa epoca o a epoche diverse, scelta che permette sia inserire già al terzo e al quarto anno opere contemporanee sia di “introdurre i concetti di tradizione e di memoria letteraria che mettono l'opera in una rete di relazioni con altre opere secondo un'idea di storicità tutta interna al discorso letterario e rivolta a **cogliere la dialettica tra codificazione del genere e sua evoluzione o mutamento**”. Altrettanto importante risulta far riflettere gli studenti sulla mancanza di codificazioni rigide, aspetto essenziale soprattutto per la letteratura successiva al Romanticismo.

Il docente di letteratura, quindi, è chiamato a organizzare l'insegnamento in percorsi, prestando attenzione a diversificare gli approcci all'universo letterario, per permettere allo studente di entrare direttamente in contatto con i testi della nostra letteratura e con gli autori “maggiori”, di allargare lo sguardo ad altre culture passate e presenti e ad altre espressioni artistiche, senza perdere di vista il più generale quadro storico.

A mio avviso, particolarmente feconde sono soprattutto le unità storico-culturali, che valorizzano la collaborazione con le altre discipline. Esse aprono allo studente orizzonti vastissimi, offrendogli la chiara percezione dell'immensità del sapere e della sua complessità. Inoltre, Colombo sottolinea esplicitamente l'utilità anche in termini di tempo dello sfruttamento delle continue intersezioni tra la storia letteraria e la storia civile, la filosofia, l'arte, le letterature straniere, senza trascurare la storia delle scienze, dell'economia e del diritto. Egli scrive: “Queste intersezioni possono essere proficue, evitando le duplicazioni e gli sprechi di tempo a cui siamo purtroppo abituati, se la programmazione dei diversi insegnamenti è flessibile nei contenuti e nei tempi, perché una programmazione a blocchi permette di articolare i tempi e i modi della collaborazione”<sup>30</sup>.

### **1.10. La letteratura come “educazione all'immaginario”.**

Secondo me, proprio all'insegnante di letteratura spetta il compito di stimolare tali rapporti, oltre che di proporre nell'ambito del proprio insegnamento percorsi interdisciplinari, perché – e qui cito la nota definizione di Armellini – l'educazione letteraria deve essere in primo luogo “un'educazione all'immaginario”<sup>31</sup>, vale a dire una formazione non solo alla letteratura, ma anche all'arte figurativa, alla musica, al teatro, al cinema, tutti codici espressivi che svolgono un ruolo importantissimo nella comunicazione sociale e riguardano altresì una dimensione centrale e significativa nello sviluppo della personalità dell'adolescente, dunque che devono essere parte fondamentale di ogni progetto educativo. È necessario dunque relazionare l'universo letterario con i suoi “universi paralleli”<sup>32</sup>, *in primis* con quelli figurativi.

Riprendendo le osservazioni iniziali, mi sembra di poter affermare che l'attenzione all'immaginario si rivela particolarmente urgente nella società contemporanea, in cui il consumo di messaggi estetici ha acquistato una diffusione e un'intensità senza precedenti, e risulta addirittura indispensabile nella formazione delle nuove generazioni, immerse nella cultura dell'immagine.

---

<sup>30</sup> Cfr. A. Colombo, *Op. cit.*, p. 15.

<sup>31</sup> Cfr. G. Armellini, *Op. cit.*, p. 58.

<sup>32</sup> La definizione fa riferimento al titolo di un noto saggio di G. M. Anselmi, *Gli universi paralleli della letteratura*, Carocci, Roma 2003.

## 2. Ruolo e significato dei contenuti scelti in relazione alla disciplina e alle sue caratteristiche.

L'argomento su cui si focalizza il mio intervento di tirocinio è l'*Orlando furioso* di Ariosto. La presentazione di tale autore, nella scansione del programma prevista dal "Progetto Leonardo"<sup>33</sup>, sperimentazione adottata dal Liceo Artistico "Bianchi" in cui si è svolto il tirocinio, si colloca in realtà già nel terzo anno. Come indicato anche dai diffusissimi programmi Brocca, il "Progetto Leonardo" stabilisce che l'insegnamento letterario debba riguardare, nella classe terza, il periodo "dalle origini alla fine del Cinquecento", nella classe quarta, l'epoca "dalla fine del Cinquecento all'unificazione nazionale", nella quinta, quella "dall'unificazione nazionale a oggi". Tale scansione accoglie un'esigenza sentita da molti insegnanti, tesa a dare maggior spazio al Novecento, ma pone diversi problemi sia perché si oppone ad abitudini didattiche assai consolidate, sia per l'oggettiva difficoltà di presentare a studenti del terzo anno un così alto numero di autori fondamentali per la letteratura italiana e talvolta anche mondiale.

Per quanto riguarda il Liceo "Bianchi", a livello di Dipartimento non si indicano i contenuti da affrontare in ciascun anno<sup>34</sup>, lasciando la decisione al singolo docente. Il Professor **Ferrari**, da parte sua, abitualmente presenta Ariosto all'inizio del quarto anno, dopo aver richiamato sinteticamente i caratteri principali del periodo umanistico-rinascimentale<sup>35</sup>. Ciò determina di solito una sfasatura fra il programma di italiano e quello di storia, dato che quest'ultimo prevede quale primo argomento per la classe quarta, coerentemente con le indicazioni del "Progetto Leonardo", le rivoluzioni inglesi del Seicento. Il docente cerca di ovviare a questo problema invitando i ragazzi, all'inizio del quarto anno, a ripassare la storia del Cinquecento.

Per quanto concerne la mia scelta di Ariosto, devo precisare che essa dipende dalla convinzione dell'assoluta centralità di questo autore nella letteratura italiana e più in generale europea, dunque della necessità di offrirne agli studenti una trattazione non superficiale, in cui al contrario siano evidenziati i numerosi aspetti della sua personalità artistica, presenti nelle opere minori e ancor più nel suo capolavoro, l'*Orlando furioso*, determinando l'originalità e la modernità di questo autore. Ciò è in accordo con le prescrizioni dei programmi ministeriali, i quali, sottolineata la necessità di compiere delle scelte all'interno del vasto patrimonio letterario italiano e di organizzare tali scelte in percorsi di studio, non mancano di evidenziare che "In tale disegno devono in ogni caso trovare posto i testi fondamentali della nostra letteratura, i quali costituiscono un patrimonio consolidato di cui va assicurata la conoscenza delle giovani generazioni". Poco più sotto, sono elencati gli autori da cui non si può prescindere nell'insegnamento letterario, e troviamo anche il nome di Ariosto, preceduto da Machiavelli e Guicciardini e seguito da Tasso.

Il percorso svolto in classe, inoltre, contribuisce al raggiungimento di una delle principali finalità dell'insegnamento letterario nel triennio, ossia **"la conoscenza dei testi sicuramente rappresentativi del patrimonio letterario, considerato nella sua articolata varietà interna, nel suo storico costituirsi e nei rapporti con le altre letterature, soprattutto europee"**.

La presentazione di Ariosto e la lettura di ampi passi del *Furioso*, infatti, sono state inserite da un lato nel panorama culturale ed artistico italiano del primo Cinquecento, considerato nei suoi elementi storici, politici, economici, sociali, dall'altro nel secolare **sviluppo del genere del poema**

---

<sup>33</sup> Cfr. il sito <http://www.pubblica.istruzione.it/riforma/secondociclo.shtml>: sotto la voce *Gli ordinamenti vigenti*, si trova una pagina dedicata ai *Licei artistici e istituti d'arte*. Al suo interno, si offrono indicazioni anche del "Progetto Leonardo", per quanto concerne curricula e programmi. Le citazioni relative ai programmi ministeriali per il Liceo Artistico fanno riferimento a questo sito.

<sup>34</sup> Per quanto riguarda il *Piano di Lavoro del Dipartimento*, cfr. *Allegati*.

<sup>35</sup> Per quanto riguarda il *Piano di Lavoro Preventivo del Docente* per la classe IV E, cfr. *Allegati*.



**cavalleresco**, con una sintetica descrizione delle origini classiche e delle diverse manifestazioni medievali, una breve trattazione dell'opera di Boiardo e richiami alla *Gerusalemme liberata*, concepita come prosecuzione e insieme trasformazione del genere cavalleresco in poema eroico. Inoltre, l'attenzione ai legami con le altre letterature si è espressa sia nell'individuazione di alcuni grandi classici con cui **Ariosto** dialoga attraverso i suoi versi (un unico esempio: **Virgilio** e **Dante** nell'*incipit* del *Furioso*), sia nel confronto, più volte proposto, con l'opera di **Cervantes**.

Mi sembra importante ricordare che il **percorso insieme letterario e figurativo** che avrei voluto realizzare avrebbe contribuito al raggiungimento dell'altra finalità indicata per l'insegnamento letterario nel triennio, vale a dire **“la consapevolezza della specificità e complessità del fenomeno letterario, studiato, in connessione con altre manifestazioni artistiche, e segnatamente con le diverse realizzazioni delle arti visive, come espressione di civiltà e come forma di conoscenza del reale, anche attraverso le vie del simbolico e dell'immaginario”**.

Proporre dipinti e sculture non come semplice decorazione e cornice agli episodi narrati nel poema ariostesco, ma come espressione sintetica e olistica di quel mondo, come codice rappresentativo autonomo che permette di ricucire il tessuto culturale, visivo e tematico ruotante intorno al *Furioso* avrebbe permesso di cogliere con chiarezza sia la specificità e la complessità tanto del linguaggio figurativo quanto di quello letterario, sia le loro fertili, continue e composite relazioni, sia il loro essere espressione della civiltà umanistico-rinascimentale ruotante intorno alla corte come pure forma prediletta da artisti e letterati per conoscere il mondo.

Anche se il percorso realizzato in classe presenta questo notevole limite, esso non manca di aspetti positivi. Oltre a quelli che si sono già evidenziati, ricordiamo la **centralità del testo**: ampio spazio è stato dedicato alla lettura e all'analisi delle ottave ariostesche, e da queste si sono spesso ricostruiti temi, significati, concezioni poetiche, caratteri linguistici e stilistici.

Tale attività è in sintonia con le indicazioni del **“Progetto Leonardo”**, secondo cui l'insegnamento deve prediligere **“l'analisi e la contestualizzazione dei testi”** e promuoverne un'ampia **“conoscenza diretta”**, che gradualmente conducano lo studente a “saper compiere una lettura diretta del testo, pervenendo a una prima forma di corretta interpretazione del suo significato; saper collocare il testo in un quadro di confronti e di relazioni; saper mettere il testo in rapporto con le proprie esperienze e la propria sensibilità e saper formulare un proprio motivato giudizio critico”.

Ancora una volta, se il mio intervento ha permesso ai ragazzi del “Bianchi” di avvicinarsi al primo obiettivo, certamente affiancare la lettura dei versi ariosteschi alla lettura di immagini avrebbe offerto loro la possibilità di realizzare più compiutamente il secondo e il terzo obiettivo: gli studenti, infatti, avrebbero potuto confrontare il poema di Ariosto non solo con altre opere dello stesso e di altri autori, ma anche con altre espressioni artistiche; inoltre, l'attenzione ai linguaggi figurativi avrebbe permesso loro di riportare con più immediatezza il testo letterario alle proprie esperienze e di valutarlo in modo critico.

### **3. Scelta delle modalità dell'intervento didattico e degli strumenti da privilegiare.**

#### **3.1. La metodologia.**

In riferimento alla metodologia, era mia intenzione presentare il poema cavalleresco e l'*Orlando furioso* attraverso un percorso insieme letterario e figurativo, in cui alla lezione frontale dialogata si alternassero la proiezione e il commento di immagini.

Il docente si è subito mostrato molto critico rispetto alla presentazione di opere d'arte e all'adozione di una metodologia diversa dalla lezione frontale, che egli utilizza in modo pressoché esclusivo.

Come sostenne nell'intervista effettuata al termine del tirocinio osservativo dello scorso anno<sup>36</sup> e come mi ha ripetuto durante la progettazione di questo intervento, egli pensa che questo metodo sia l'unico utilizzabile, perché le altre possibili strategie richiedono una maturità e una formazione culturale di base che i ragazzi non hanno, dunque costituiscono un ulteriore impoverimento; a proposito dei lavori di gruppo, ne sottolinea l'inapplicabilità con queste metafore: "È inutile sparare a un bersaglio molto lontano se non sei capace di centrare il bersaglio vicino" e "se mancano le fondamenta è inutile cercare di costruire un bel tetto: crollerà prima o poi".

Per quanto concerne la mia proposta, il suo rifiuto era dettato da due preoccupazioni principali: il non sviluppare nelle ore del mio intervento tutto il programma (il genere cavalleresco, alcuni cenni su **Boiardo**, **Ariosto** e l'*Orlando furioso*) che egli abitualmente svolge in tredici ore; l'impossibilità per la classe, a suo giudizio di scarso livello e poco attiva e propositiva, di adeguarsi a una diversa metodologia didattica e di ottenere almeno i consueti (bassi) risultati di apprendimento.

Anche se, a mio avviso, il diverso metodo avrebbe rappresentato non un ostacolo, ma uno stimolo all'apprendimento degli studenti, dopo alcuni fallimentari e spiacevoli tentativi di arrivare almeno a un compromesso, non ho continuato a contrastare la posizione dell'insegnante, cui in ultima analisi spetta il diritto-dovere di decidere la gestione e le attività delle sue classi. Ho quindi adottato la lezione frontale, cercando il più possibile di renderla interattiva.

In particolare, illustro verbalmente le origini e gli sviluppi del genere cavalleresco e i suoi tratti principali, l'*Orlando innamorato* di **Boiardo**, la figura di **Ariosto**, le sue opere minori, i caratteri dell'*Orlando furioso*, talvolta annotando nomi, date o altri termini alla lavagna.

Nella pratica didattica, il dialogo riguarda l'inizio di ogni incontro, in cui pongo alcune domande ai ragazzi per richiamare i concetti salienti introdotti in precedenza, verificarne la comprensione e lo studio e stimolare eventuali quesiti su aspetti non chiari o particolarmente interessanti, e i momenti in cui si fa cenno ad argomenti già spiegati e alle conoscenze dei ragazzi; anche l'analisi dei passi letti si avvale del contributo degli allievi, aspetto indispensabile per suscitare le loro riflessioni e il loro atteggiamento critico sul testo.

Per quanto riguarda la presentazione dei testi ariosteschi, adotto questa metodologia: introduco sinteticamente il passo in questione, leggo un gruppo di ottave che ruotano intorno allo stesso personaggio o allo stesso tema, ne propongo l'analisi e un succinto commento, dal punto di vista contenutistico e formale, spiego particolari termini e costrutti. A mio avviso, è indispensabile che sia l'insegnante a leggere il testo, almeno la prima volta, cercando di interpretare le intenzioni di Ariosto e conferendo espressività ai versi, in modo da permettere a chi ascolta non solo di capire il passo, ma anche di apprezzarlo esteticamente. Nell'esame del passo, si stimola la partecipazione degli allievi, attraverso opportune domande.

Dopo la lettura e l'analisi del *Proemio* del *Furioso*, dell'intero canto I e delle ottave riguardanti l'episodio lunare di **Astolfo**, propongo un commento dettagliato di ogni passo, evidenziandone i diversi aspetti, richiamando anche concetti esposti nelle lezioni introduttive e proponendo altresì confronti con altri autori, come **Dante**, **Boiardo**, **Cervantes**.

Si utilizzano anche alcune **mappe concettuali**, da me preparate e distribuite agli studenti. Intendo commentare tali schemi attraverso una spiegazione frontale, a mio avviso utile sia perché i ragazzi non sono abituati a questa attività, sia per la complessità delle mappe, specie di quelle presentate

---

<sup>36</sup> Per la trascrizione completa dell'intervista, effettuata a Cuneo il 16 febbraio 2006, cfr. *Allegati*.

durante la prima lezione, quando inoltre gli allievi, in generale alquanto silenziosi e ulteriormente intimiditi dal confronto con un nuovo docente, saranno assai restii ad intervenire.

### 3.2. Gli strumenti.

Per quanto riguarda gli strumenti, il manuale in adozione è: **G. Baldi, S. Giusso, M. Razetti, G. Zaccaria, *Dal testo alla storia dalla storia al testo, volume I, Dalle origini alla fine del Cinquecento***, Paravia, Torino 1994. È un manuale assai approfondito e analitico, caratterizzato dalla presentazione parallela dell'antologia e della storia della letteratura italiana, da un'ampia scelta dei testi, corredati di approfondite analisi e dalle "proposte di lavoro", da quadri relativi alle diverse epoche della periodizzazione storico-letteraria, da una piccola antologia della critica, da un'apertura ai principali autori stranieri.

La parte relativa agli argomenti affrontati nel percorso è estesa: particolarmente ricchi di spunti sono i quadri dedicati all'età umanistica (pp. 34) e al Rinascimento (pp. 53). La presentazione di Boiardo occupa le pagine 672-692. All'Ariosto, invece, sono dedicate le pagine 799-876, con una dettagliata presentazione della sua vita, delle opere minori e dei caratteri dell'*Orlando furioso*, un lungo passo dalla *Satira III* e diversi testi dell'opera maggiore, alcune pagine critiche, due schede dedicate l'una al concetto di "narrazione polifonica", l'altra alla struttura del *Furioso*.

Nelle mie spiegazioni richiamo i contenuti del libro, sintetizzandoli nelle parti relative al genere del poema cavalleresco, al Boiardo e alle opere minori di Ariosto, al contrario integrandoli con nozioni ricavate da altri manuali, saggi critici o dalle opere stesse nella sezione dedicata al *Furioso*. Tutti i passi proposti sono presenti sul manuale, che ne offre inoltre un ampio commento, di cui la mia analisi approfondisce ulteriormente alcuni concetti-chiave.

Adeguandomi alla prassi del docente, fornisco agli studenti alcune fotocopie<sup>37</sup> con una sintetica presentazione della genesi del poema cavalleresco, dell'opera di Boiardo, delle opere minori di Ariosto, dei caratteri generali del *Furioso*. La scelta è dettata anche dall'esigenza di procedere con una certa rapidità nei primi incontri, per i quali sono previsti numerosi argomenti: come chiaritomi dall'insegnante e come ho io stessa constatato nel corso dell'intervento, ciò non sarebbe possibile altrimenti, data l'incredibile lentezza dei ragazzi nel prendere appunti (fedeli trascrizioni di ciò che dice il docente). Nell'attività di lettura, analisi e commento dei passi, invece, gli allievi devono fare riferimento al manuale e integrarlo con appunti. Anche per l'episodio di Astolfo sulla Luna fornisco fotocopie, con una sintetica presentazione contenutistica e formale del passo e un commento più analitico di quello proposto dal libro.

Per quanto concerne l'introduzione all'età umanistico-rinascimentale, si propongono tre mappe concettuali, l'una riguardante i caratteri comuni alle due epoche, le altre destinate ciascuna a uno solo dei periodi, che riprendono gli argomenti introdotti dal docente alla fine del precedente anno scolastico e sintetizzati in una scheda fornita a suo tempo ai ragazzi. Anche per la struttura del *Furioso* si presenta una mappa concettuale. I diversi schemi, da me preparati, sono distribuiti in fotocopia agli studenti<sup>38</sup>.

Nel corso delle varie lezioni, infine, si utilizza la lavagna per segnare nomi, date, termini-chiave, che gli studenti riportano sul loro quaderno.

---

<sup>37</sup> Per le sintesi fornite agli studenti in fotocopia, cfr. *Allegati*.

<sup>38</sup> Per le mappe concettuali distribuite agli studenti in fotocopia, cfr. *Allegati*.

## PARTE SECONDA: IL PROGETTO.

### 1. Il contesto di indirizzo e di classe in cui si inserisce l'intervento didattico.

#### 1.1. Il Liceo Artistico “Ego Bianchi”.

Il tirocinio si svolge presso il Liceo Artistico e Musicale Statale di Cuneo, intitolato a Ego Bianchi e nato nel 1963 come scuola propedeutica all'Accademia di Belle Arti e alla Facoltà di Architettura di Torino<sup>39</sup>. Esso sorge nella parte nuova della città, a poca distanza dalla stazione ferroviaria, ed è infatti frequentato anche da studenti provenienti da città vicine come Fossano e Mondovì.

Il Liceo Artistico Tradizionale è una scuola quadriennale che valorizza le discipline (teoriche e pratiche) dell'area artistica e che si articola in un primo biennio comune e un successivo biennio di indirizzo, in cui si può scegliere fra “accademia” e “architettura”. Attualmente questo corso è ad esaurimento, ma dall'anno scolastico 2000-2001 è stata attivata una sezione serale del tradizionale per studenti lavoratori, tutt'ora funzionante con due classi.

Al corso quadriennale si è affiancato e progressivamente sostituito, fin dal 1999, il Liceo Artistico Sperimentale, di durata quinquennale, sulla base di una proposta ministeriale di sperimentazione chiamata “Progetto Leonardo”. Questa scuola vuole fornire una buona preparazione in campo artistico-professionale, sorretta da un'ampia base culturale; ad esempio, il *curriculum* prevede, oltre alle discipline artistiche, cinque ore settimanali di italiano nel biennio, tre ore nel triennio, lo studio della storia e di una lingua straniera per l'intero quinquennio, due ore settimanali di filosofia nel triennio. Il biennio comune è seguito da un triennio di indirizzo, le cui opzioni sono: figurativo, architettura e design, grafico-visivo, catalogazione e conservazione dei beni culturali.

Dall'anno scolastico 1999-2000, inoltre, è stato istituito un corso di Liceo Musicale Sperimentale quinquennale sulla base del “*Progetto Mozart*”; esso vuole offrire una seria preparazione in campo musicale e un'ampia cultura di base. È un'esperienza pionieristica, che attrae studenti anche da altre regioni ed è ammirata da molte scuole italiane. La creazione del Liceo Musicale costituisce il primo passo di un progetto di un “Liceo delle Arti” che intende soddisfare esigenze del territorio nei vari ambiti dell'espressione artistica. Molte attività integrative ed extracurricolari avviate negli ultimi anni sono orientate verso tale progetto.

Il Liceo prevede attività sportive, di educazione alla salute (tra cui un corso di arteterapia), di accoglienza e sostegno per alunni disabili, di orientamento sia in ingresso sia in uscita. Molto interessante è l'attività di laboratorio teatrale multidisciplinare, che coinvolge un alto numero di studenti e docenti. Da ricordare sono inoltre i progetti con le Scuole San Carlo di Torino, uno contro la dispersione scolastica dopo la scuola dell'obbligo e un corso triennale integrato parallelo al corso curricolare, e la collaborazione tra il Liceo Musicale e l'Accademia “Montis Regalis” di Mondovì. Un'attività significativa in programma per il corrente anno scolastico è un corso dedicato ai rapporti fra arte contemporanea e altre arti, gestito da un insegnante della scuola e aperto alla partecipazione di studenti, docenti e persone esterne.

La scuola, infine, è presente sul territorio con corsi rivolti a ragazzi e adulti di primo approccio e/o di approfondimento sulle tecniche pittoriche, scultoree, grafiche e musicali, attività molto apprezzate dalla cittadinanza.

---

<sup>39</sup> Per la storia dell'Istituto, la presentazione della sua attuale organizzazione, la descrizione dei corsi tradizionali e sperimentali e delle attività curricolari ed extracurricolari della scuola, cfr. il sito [www.artisticoegobianchi.it](http://www.artisticoegobianchi.it). Su di esso è inoltre presente una versione sintetica del *POF*.

## 1.2. La classe IV E

Il mio intervento di tirocinio, in particolare, ha interessato la classe IV E, appartenente **all'indirizzo grafico-visivo** del “*Progetto Leonardo*”, che ho già conosciuto l'anno scorso durante il modulo di tirocinio osservativo.

La classe è composta da dodici allievi, di cui undici femmine e un maschio. Una ragazza si è inserita quest'anno, essendo ripetente. Un'altra studentessa, invece, è di origine spagnola e presenta qualche difficoltà linguistica, soprattutto grammaticale (uso di modi e tempi verbali, uso delle preposizioni adeguate), ma mostra impegno e desiderio di migliorare le proprie competenze.

A giudizio del *tutor* e di altri loro insegnanti, gli alunni hanno scarse conoscenze di base e sono poco motivati ad apprendere; alcuni, inoltre, non sono costanti nello studio e vanno spesso stimolati e controllati, altri manifestano difficoltà di comprensione e assimilazione degli argomenti proposti. Solo due ragazze ottengono in genere buoni risultati, supportati dall'impegno come pure da una maggiore padronanza della lingua italiana e una maggiore scioltezza nel suo uso.

Il livello della classe, in ogni caso, è medio-basso. Un elemento che certamente non favorisce il miglioramento né del singolo studente né della classe nel suo insieme è il carattere timido, chiuso e introverso di numerosi allievi, cui si aggiunge la scarsa coesione del gruppo. Ciò ha significative conseguenze: i ragazzi, infatti, ascoltano silenziosamente le spiegazioni dell'insegnante, non fanno domande quando non capiscono, sono poco propensi ad aiutarsi tra loro. Ho utilizzato il maschile, ma avrei dovuto parlare di “ragazze”: l'unico maschio, infatti, partecipa più attivamente alle lezioni, con domande e riflessioni, ed è abbastanza aperto nei confronti delle compagne, dimostrando verso di loro un atteggiamento amichevole, collaborativo, sempre comunque educato e rispettoso.

Per quanto riguarda il rapporto tra la classe e il *tutor*, già le ore di osservazione dello scorso anno mi avevano mostrato che esso è buono, nonostante l'elevato grado di formalità e la scarsa propensione degli studenti ad aprirsi, a comunicare le loro opinioni e quindi, a maggior ragione, ad esporre problemi e difficoltà. Il docente è stimato e apprezzato dai ragazzi, come ho potuto constatare da alcuni loro discorsi colti occasionalmente.

## **2. Scelta dei contenuti in relazione alla programmazione progettata dall'insegnante titolare e ai prerequisiti degli studenti ai quali si rivolge.**

Come già indicato, l'argomento fondamentale dell'intervento didattico è rappresentato dal genere del poema cavalleresco e dall'*Orlando furioso* di Ariosto, ed è stato concordato con il *tutor* alla fine del tirocinio osservativo dello scorso anno.

Per quanto riguarda la relazione fra il tema da me proposto e la programmazione dell'insegnante titolare<sup>40</sup>, va sottolineato che la mia attività di tirocinio si inserisce all'inizio dell'anno scolastico.

Nella classe III, infatti, il docente ha portato a termine il programma preventivo, concordato nelle linee generali con gli altri docenti del Dipartimento di Lettere e Scienze Umane e adeguato nei dettagli alla specifica situazione della classe. In particolare, l'adesione alle proposte degli studenti si è manifestata nella lettura e nel commento dell'opera *Siddharta* di **H.Hesse**. La maggior parte del tempo, comunque, è stata dedicata alla presentazione della letteratura italiana dalle origini all'età umanistica, con particolare attenzione ai poeti della scuola siciliana e a quelli del Dolce Stil Novo, alle tre “corone” del Trecento e alle loro numerose opere. A ciò è seguita la trattazione dei caratteri fondamentali dell'età umanistico-rinascimentale e dell'opera di Machiavelli.

---

<sup>40</sup> Per quanto riguarda il *Piano di Lavoro Preventivo del Docente* per la classe IV E, cfr. *Allegati*.

Ariosto è dunque il primo grande autore che i ragazzi incontrano nel nuovo anno scolastico. Come desiderato dal *tutor*, il mio intervento si ricollega strettamente all'ultimo argomento affrontato nella classe III. Nel primo incontro, infatti, richiamo i concetti-chiave riguardanti l'Umanesimo e il Rinascimento, attraverso la presentazione e il commento di tre mappe concettuali. Intendo quindi introdurre il genere del poema cavalleresco, dalle origini classiche agli sviluppi cinquecenteschi, e i tratti fondamentali dell'opera di Boiardo, per concentrarmi poi su Ariosto e l'*Orlando furioso*, vero nucleo del mio discorso. La presentazione teorica dell'autore e degli aspetti principali dell'opera sarà affiancata dall'analisi diretta dei testi: infatti, si leggeranno e commenteranno l'intero canto I del *Furioso*, un vero microcosmo del poema, e l'episodio di Astolfo sulla Luna.

Come indicato nel Piano di Lavoro Preventivo del Docente per la classe IV E, al mio intervento si legherà una sintetica introduzione all'età della Controriforma e la trattazione, abbastanza analitica, della *Gerusalemme liberata* di Tasso, quindi si presenteranno i caratteri principali del Barocco e la figura di Galilei, i movimenti settecenteschi dell'Arcadia e dell'Illuminismo, l'attività di Cesare Beccaria, le opere di Goldoni e di Parini, tralasciando invece la tragedia di Alfieri. Ampio spazio sarà poi dedicato alla figura e all'opera di Foscolo, per concludere con la presentazione dei caratteri fondamentali del Romanticismo e i capolavori del Manzoni.

La decisione di presentare la figura e l'opera di Ariosto dopo una sintetica introduzione al genere del poema cavalleresco e dopo la trattazione dell'*Innamorato* di Boiardo è determinata in primo luogo dalla necessità di mostrare che il *Furioso* non nasce dal nulla, bensì ha origini remote, discende da una tradizione antica che conosce sviluppi in diverse culture e a differenti livelli, dialoga proficuamente con tale tradizione. Il poema cavalleresco quattro-cinquecentesco, inoltre, rappresenta una tappa fondamentale nella storia della nostra letteratura, poiché conferisce dignità letteraria alla materia diffusa sulle piazze dai poeti girovaghi, ponendo così in relazione cultura popolare e cultura d'élite, argomento centrale anche oggi.

A mio giudizio, poi, è indispensabile presentare, almeno per sommi capi, la figura e l'opera di Boiardo: quest'ultima costituisce non solo il punto di partenza del poema ariostesco e il riferimento per moltissimi episodi, ma anche una chiara conferma della fecondità del genere cavalleresco, che offre risultati originali anche quando non sono definiti come veri e propri "capolavori". Ancora più significativo è il fatto che proprio il confronto con Boiardo permette agli studenti di cogliere più a fondo i significati del poema, ad esempio il contrasto tra realtà e apparenza o la concezione del mondo cavalleresco, e di notare la superiore creatività e l'illimitata fantasia dell'autore più giovane, insomma, esso consente di cogliere più chiaramente la grandezza di Ariosto.

Il nucleo del mio percorso, comunque, rimane l'Ariosto: egli è senza dubbio il maggiore autore italiano dell'età umanistico-rinascimentale, oltre che uno dei più significativi nella storia della nostra letteratura. La sua opera rappresenta un'epoca storica, ma insieme è il frutto di una penna estremamente creativa, che sa leggere gli eventi della sua epoca e interpretarli secondo chiavi inconsuete. Questa convinzione mi ha spinto ad approfondire la conoscenza del poeta attraverso la rilettura integrale del *Furioso* e l'analisi di saggi critici, a farne oggetto dell'unità didattica per il corso SISS di lingua e letteratura italiana del I anno e a proporlo quindi al Professor Ferrari come argomento per il tirocinio.

L'unità didattica preparata per l'esame SISS, il percorso che avrei voluto realizzare nell'intervento didattico e quello che ho poi concordato con il tutor sono alquanto diversi, ma un elemento li accomuna: il grande fascino esercitato su di me dal carattere "aperto" del poema, dal pluralismo delle prospettive, dalla fantasia del poeta. Come sostenuto da **Italo Calvino**, "*l'Orlando furioso* è un libro che contiene tutto il mondo e questo mondo contiene un libro che vuol essere mondo", "è

un campo di forze, che continuamente genera al suo interno altri campi di forze”<sup>41</sup>: a mio avviso, questi aspetti esprimono pienamente la cultura della modernità, dunque sono vicini alla sensibilità dei ragazzi, possono suscitare un loro coinvolgimento anche emotivo ai temi proposti, favoriscono la loro comprensione del testo e il loro apprendimento.

La mia scelta di Ariosto dipende ancora da un altro aspetto, che tocca il significato profondo del poema. Sono convinta che lo scrittore, pur proponendosi la continuazione dell’*Orlando innamorato* del **Boiardo**, intenda “scrivere un’opera totale, non dell’armonia, ma, se mai, della dissonanza e della follia, che, come è detto nell’episodio lunare, è, infatti, tutta sulla terra, in ogni sua possibile manifestazione”<sup>42</sup>. Mi sembra utile offrire ai ragazzi una lettura del *Furioso* che evidenzi il dominio della follia sul mondo e sui diversi personaggi e mostri come l’ordine non possa essere imposto dall’esterno, perché l’autore ha anch’egli la sua follia, quindi i suoi interventi vanno visti come un ulteriore gioco di specchi, la presentazione ironica e antifrastica del punto di vista della saggezza. E forse il discorso sulla follia, sul duplice aspetto delle cose, sul contrasto irrisolvibile tra verità e apparenza, può condurre gli studenti non solo a studiare mnemonicamente la materia, ma a riflettere sul mondo e su se stessi, ad avere uno sguardo più critico sulla realtà.

Per quanto riguarda i requisiti di base, mi sembrano importanti i seguenti elementi:

- ❖ **Conoscenze.**
  - Conoscere il panorama storico italiano del secondo Quattrocento e del primo Cinquecento.
  - Conoscere le caratteristiche fondamentali della letteratura italiana dalle origini alla fine del Quattrocento, con particolare attenzione al mondo cortese e alla poesia petrarchesca.
- ❖ **Competenze.**
  - Saper collocare nel tempo e nello spazio autori, opere, fenomeni letterari già presentati.
  - Saper analizzare, almeno a livello elementare, un testo letterario in versi dal punto di vista semantico, strutturale, linguistico, retorico e stilistico.

Gli obiettivi che mi propongo di realizzare con il mio intervento didattico sono i seguenti:

- ❖ **Conoscenze.**
  - Conoscere i principali caratteri di Umanesimo e Rinascimento.
  - Conoscere origine e sviluppo del poema cavalleresco.
  - Conoscere le caratteristiche principali dell’*Orlando innamorato* di Boiardo.
  - Conoscere i principali avvenimenti della biografia di Ariosto.
  - Conoscere le principali caratteristiche dell’*Orlando furioso*: fonti, genesi, materia, struttura, temi, tecniche narrative, organizzazione spazio-temporale, ironia, lingua e stile.
  - Conoscere i tratti principali del canto I e dell’episodio di Astolfo sulla Luna.
- ❖ **Competenze.**
  - Individuare i tratti che differenziano il periodo umanistico-rinascimentale dal Medioevo e, per quanto riguarda il primo, le analogie e le differenze fra l’Umanesimo e il Rinascimento.
  - Cogliere, all’interno di un testo, gli elementi essenziali relativamente a contenuto e forma.
  - Riconoscere nel testo alcuni procedimenti retorici caratteristici della poesia ariostesca ed essere in grado di interpretarne la presenza sulla base del significato e dei fini comunicativi.
  - Riconoscere i diversi procedimenti attraverso cui Ariosto manifesta la propria concezione della cavalleria e, ancor più, la propria visione del mondo e degli uomini.
  - Ricavare dall’analisi e dal commento dei passi letti il senso della modernità che si apre con il XVI secolo, individuandone i cambiamenti valoriali e culturali rispetto all’età di Dante.
- ❖ **Obiettivi formativi.**
  - Riflettere sui grandi temi e problemi della civiltà letteraria, traendo da essi spunti per saper individuare l’essenziale, il prioritario, l’irrinunciabile.

---

<sup>41</sup> Cfr. I. Calvino, *La struttura dell’Orlando*, in I. Calvino, *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano 1991, p. 80.

<sup>42</sup> Cfr. G. Barberi Squarotti, *Ludovico Ariosto*, Marzorati-Editalia, Roma 2000, p. 61.

### **3. Descrizione sintetica del progetto dell'intervento didattico.**

Per quanto riguarda la scansione degli incontri e gli argomenti da proporre nelle varie lezioni, si è ipotizzato questo percorso<sup>43</sup>.

#### **❖ Prima lezione.**

- L'insegnante.
  - Presenta contenuti e struttura del percorso ed esplicita il patto formativo.
  - Presenta l'argomento della lezione e distribuisce agli studenti le tre mappe concettuali.
  - Commentando le tre mappe, illustra i caratteri fondamentali di Umanesimo e Rinascimento, evidenziandone analogie e differenze e soffermandosi sulla valorizzazione dell'uomo e della sua libertà, sulla riscoperta del mondo classico, sulla figura dell'intellettuale-cortigiano.
  - Attraverso domande agli studenti, riprende i più importanti concetti spiegati.
- L'allievo.
  - Osserva attentamente le tre mappe e confronta quella focalizzata sull'Umanesimo e quella dedicata al Rinascimento.
  - Prende appunti durante la spiegazione e il commento dell'insegnante.
  - Risponde alle domande dell'insegnante e manifesta eventuali dubbi.
- Strumenti.
  - Fotocopie con le mappe concettuali, quaderno.

#### **❖ Seconda lezione.**

- L'insegnante.
  - Richiama gli argomenti della lezione precedente attraverso domande agli studenti.
  - Chiarisce che nella spiegazione seguente si intersecano diverse prospettive sulla letteratura.
  - Illustra le origini e gli sviluppi del poema cavalleresco, dai classici al Quattrocento italiano.
  - Offre alcune notizie su Boiardo e illustra i caratteri principali dell'*Orlando innamorato*.
  - Indica alla lavagna i nomi di Pulci, Boiardo e Ariosto e i titoli dei loro poemi.
- L'allievo.
  - È invitato, attraverso le domande dell'insegnante, a richiamare gli argomenti già trattati.
  - Ascolta la spiegazione dell'insegnante, ponendo domande quando non capisce.
  - Segue la spiegazione dell'insegnante sulle sintesi distribuite in fotocopia, sottolineando i concetti-chiave e integrando il testo con ulteriori informazioni.
  - Annota sul quaderno ciò che l'insegnante scrive alla lavagna.
- Strumenti.
  - Fotocopie con le sintesi, manuale, lavagna, quaderno.

#### **❖ Terza lezione.**

- L'insegnante.
  - Richiama gli argomenti della lezione precedente attraverso domande agli studenti.
  - Introduce la figura di Ariosto, soffermandosi sui complessi rapporti con il principe.
  - Illustra i caratteri principali delle *Satire* e delle *Commedie*, soffermandosi sulla *Satira III*.
  - Accenna alle opere minori e all'*Obizzeide*.
  - Indica alla lavagna date, tratti che accomunano le *Satire* e il *Furioso*, titoli delle *Commedie*.
- L'allievo.
  - È invitato, attraverso le domande dell'insegnante, a richiamare gli argomenti già trattati.
  - Ascolta la spiegazione dell'insegnante, ponendo domande quando non capisce.

---

<sup>43</sup> Per quanto riguarda la stesura completa del progetto, cfr. *Allegati*.



- Segue la spiegazione dell'insegnante sulle sintesi distribuite in fotocopia, sottolineando i concetti-chiave e integrando il testo con ulteriori informazioni.
  - Annota sul quaderno ciò che l'insegnante scrive alla lavagna.
  - Strumenti.
    - Fotocopie con le sintesi, manuale, lavagna, quaderno.
- ❖ **Quarta lezione.**
- L'insegnante.
    - Richiama gli argomenti della lezione precedente attraverso domande agli studenti.
    - Introduce l'*Orlando furioso*, soffermandosi su fonti, genesi, materia, temi, struttura, tecniche narrative, motivo dell'inchiesta, spazio e tempo, ironia, pluralismo prospettico, lingua.
    - Sottolinea i rapporti fra Ariosto e Dante (relativamente a organizzazione spazio-temporale e visione del mondo) e fra Boiardo, Ariosto e Cervantes (concezione del mondo cavalleresco).
    - Riprende i principali aspetti della genesi e della struttura del *Furioso* attraverso il commento di una mappa concettuale prima distribuita agli studenti.
  - L'allievo.
    - È invitato, attraverso le domande dell'insegnante, a richiamare gli argomenti già trattati.
    - Ascolta la spiegazione dell'insegnante, ponendo domande quando non capisce.
    - Segue la spiegazione dell'insegnante sulle sintesi distribuite in fotocopia, sottolineando i concetti-chiave e integrando il testo con ulteriori informazioni.
    - Osserva attentamente la mappa concettuale, appuntando eventuali chiarimenti.
  - Strumenti.
    - Fotocopie con le sintesi e la mappa concettuale, manuale, lavagna, quaderno.
- ❖ **Quinta lezione.**
- L'insegnante.
    - Richiama gli argomenti della lezione precedente, invitando gli studenti a commentare la mappa concettuale su genesi e struttura del *Furioso*.
    - Introduce il *Proemio* del poema, insistendo sull'originale ripresa degli elementi tradizionali.
    - Legge a voce alta il *Proemio* del *Furioso*.
    - Rilegge, analizza e commenta ogni ottava, sottolineando nell'*incipit* la ripresa della materia medievale, il riecheggiamento di Dante e Virgilio, il doppio chiasmo, nel prosieguo della prima ottava il tema della guerra, nella seconda la follia dell'eroe e l'invocazione alla donna amata, nella terza il motivo encomiastico, nella quarta le vicende di Ruggiero e Bradamante.
    - Utilizza la lavagna per indicare lo schema del doppio chiasmo presente nell'*incipit*.
  - L'allievo.
    - Commenta la mappa concettuale illustrata in precedenza, approfondendo alcuni aspetti.
    - Segue la lettura del *Proemio* sul manuale, appuntando a margine spiegazioni e osservazioni ed eventualmente sottolineando termini-chiave.
    - Ascolta l'analisi del *Proemio* proposta dal docente, annotando i concetti più significativi.
    - Riporta sul quaderno lo schema del doppio chiasmo.
  - Strumenti.
    - Fotocopie con la mappa concettuale (distribuite in precedenza), manuale, lavagna, quaderno.
- ❖ **Sesta lezione.**
- L'insegnante.
    - Invita gli allievi a rileggere il *Proemio* e a indicare i versi in cui lo scrittore introduce i tre principali filoni narrativi.
    - Commenta il *Proemio*, soffermandosi su fonti, contenuti, temi, spazio e tempo, lingua, stile, metrica e sulla fusione di aspetti tradizionali e aspetti innovativi.

- Presenta in modo più dettagliato i tre principali filoni narrativi del poema.
- L'allievo.
  - È sollecitato a rileggere il *Proemio* e a indicare i versi in cui si citano i tre filoni narrativi.
  - Ascolta il commento del *Proemio* proposto dal docente e la presentazione dei tre temi.
  - Confronta la spiegazione del docente con il commento proposto dal manuale, sottolineando le frasi più importanti e integrandolo con ulteriori informazioni.
- Strumenti.
  - Manuale, quaderno.

#### ❖ **Settima lezione.**

- L'insegnante.
  - Illustra il lavoro della presente lezione e della successiva: la lettura del canto I del *Furioso*.
  - Legge un gruppo di ottave in cui si presenta uno stesso personaggio o un unico episodio o tema, ne chiarisce termini e costrutti particolari, ne offre un'analisi contenutistica e formale.
  - Adotta lo stesso metodo per tutti i versi proposti, leggendo le ottave 5-44, di cui evidenzia la fuga di Angelica come motore della vicenda, l'*entrelacement*, gli interventi del narratore.
  - Indicati alcuni casi di fenomeni tipici della scrittura di Ariosto (similitudini, termini della poesia petrarchesca, figure di suono...), invita gli allievi ad individuarne altri esempi.
- L'allievo.
  - Segue la lettura di ogni gruppo di ottave del canto I sul manuale, appuntando a margine spiegazioni e osservazioni ed eventualmente sottolineando termini-chiave.
  - Presta attenzione all'analisi delle varie ottave proposta dal docente, confrontandola con le note del manuale e integrando queste ultime con termini e concetti.
  - Su invito del docente, cerca altri esempi di fenomeni tipici della scrittura di Ariosto.
- Strumenti.
  - Manuale, quaderno.

#### ❖ **Ottava lezione.**

- L'insegnante.
  - Pone domande agli studenti sui più importanti tratti relativi alle ottave 5-44 del canto I.
  - Prosegue nella lettura del canto adottando lo stesso metodo: la lettura di un gruppo di ottave accomunate da un dato elemento, la spiegazione di termini e costrutti, l'analisi.
  - Legge e analizza così le ottave 45-81, di cui evidenzia la spregiudicatezza di Angelica, gli interventi ironici del narratore, il significato della metafora del fiore, l'abbassamento della materia cavalleresca, la funzione del meraviglioso, la tipica chiusa del canto.
  - Indicati alcuni casi di fenomeni tipici della scrittura di Ariosto (similitudini, termini della poesia petrarchesca, figure di suono...), invita gli allievi ad individuarne altri esempi.
- L'allievo.
  - Segue la lettura di ogni gruppo di ottave del canto I sul manuale, appuntando a margine spiegazioni e osservazioni ed eventualmente sottolineando termini-chiave.
  - Presta attenzione all'analisi delle varie ottave proposta dal docente, confrontandola con le note del manuale e integrando queste ultime con termini e concetti.
  - Su invito del docente, cerca altri esempi di fenomeni tipici della scrittura di Ariosto.
- Strumenti.
  - Manuale, quaderno.

#### ❖ **Nona lezione.**

- L'insegnante.
  - Commenta il canto I del *Furioso*, presentandolo come microcosmo del poema e illustrando in particolare il motivo dell'inchiesta, lo spazio orizzontale e la selva, il tempo labirintico,

l'uso dell'*entrelacement*, l'abbassamento e lo straniamento della materia cavalleresca, gli interventi del narratore, l'ironia, il *Furioso* come inchiesta sulla società rinascimentale.

- Utilizza la lavagna per annotare i concetti-chiave (inchiesta, selva, ironia, *entrelacement*...).
- L'allievo.
  - Ascolta il commento del canto I proposto dal docente.
  - Confronta la spiegazione del docente con il commento proposto dal manuale, sottolineando le frasi più importanti e annotando a margine o sul quaderno le varie integrazioni.
  - Riporta sul quaderno ciò che l'insegnante scrive alla lavagna.
- Strumenti.
  - Manuale, lavagna, quaderno.

#### ❖ **Decima lezione.**

- L'insegnante.
  - Introduce l'episodio di Astolfo sulla Luna, richiamando alcuni avvenimenti precedenti.
  - Espone sinteticamente il contenuto delle ottave 70-75 (la Luna "specchio" della terra).
  - Legge e analizza i gruppi di ottave 76-87, illustrando il significato delle diverse metafore e focalizzando l'attenzione sulla descrizione del senno.
  - Commenta l'episodio di Astolfo, sottolineando il tema del contrasto tra realtà e apparenza, l'ironia ariostesca, lo straniamento, il legame col filone del "carnevalesco", la presentazione della follia come unica realtà.
- L'allievo.
  - Segue la lettura di ogni gruppo di ottave del canto I sul manuale, appuntando a margine spiegazioni e osservazioni ed eventualmente sottolineando termini-chiave.
  - Segue l'analisi e il commento dell'episodio proposti dall'insegnante sulle sintesi distribuite in fotocopia, sottolineando i concetti-chiave e integrando il testo con ulteriori informazioni.
- Strumenti.
  - Fotocopie con le sintesi, manuale, quaderno.

#### ❖ **Undicesima lezione.**

- L'insegnante.
  - Distribuisce le fotocopie con il testo della verifica.
  - Illustra sinteticamente la struttura della prova.
  - Indica l'ora entro cui gli studenti devono consegnare la prova.
  - Osserva i ragazzi durante lo svolgimento del compito, di tanto in tanto passa tra i banchi.
- L'allievo.
  - Svolge la verifica.
- Strumenti.
  - Fotocopie col testo della verifica.

#### ❖ **Dodicesima lezione.**

- L'insegnante.
  - Consegna le verifiche.
  - Corregge il compito, soffermandosi sui quesiti che hanno creato più difficoltà.
  - Risponde ad eventuali domande degli allievi.
- L'allievo.
  - Ascolta la correzione della prova effettuata dall'insegnante.
  - Pone eventuali domande di chiarimento sugli errori commessi.
- Strumenti.
  - Fotocopie col testo della verifica.

## PARTE TERZA: L'ANALISI DEL PROCESSO.

### 1. Lo svolgimento dell'intervento didattico.

#### **1.1. Prima lezione – martedì 12/09/2006 (h. 10,50/11,40).**

L'inizio del primo incontro ha posto immediatamente in evidenza una difficoltà con cui devono fare i conti gli studenti del Liceo Artistico di Cuneo: quando il suono della campanella ha annunciato il cambio dell'ora, io e il *tutor* eravamo già di fronte all'aula in cui si sarebbe svolta la lezione, invece i ragazzi sono arrivati poco dopo, a piccoli gruppi o da soli, con pesanti zaini sulle spalle e ombrelli gocciolanti in mano, mentre dalla classe uscivano allievi di un'altra sezione. Da alcuni anni, infatti, sia per mancanza di aule dovuta al notevole incremento numerico degli iscritti, sia per l'esigenza di alcune discipline di disporre di locali molto ampi e luminosi, i diversi gruppi-classe non hanno una sede fissa in cui far lezione, ma si spostano più volte nel corso della mattinata. Ciò evidentemente comporta una rilevante perdita di tempo, associata a confusione e calo della concentrazione.

Superato il disagio, si entra nel vivo della lezione. La presentazione dell'intervento didattico è stata piuttosto sintetica, in quanto gli allievi erano già stati informati dal loro insegnante della durata del mio ciclo di lezioni, e avevano avuto modo di conoscermi durante lo scorso anno scolastico: in questa classe, infatti, avevo svolto numerose ore di tirocinio osservativo, e durante l'ultimo incontro la riflessione sui dati di un questionario da me proposto aveva permesso di instaurare una relazione distesa e collaborativa fra me e loro. Ho tuttavia accennato agli argomenti trattati, alle metodologie e agli obiettivi principali. L'indicazione della verifica finale ha suscitato la scherzosa protesta di uno studente: "Come, abbiamo iniziato ieri la scuola, già parliamo di compiti in classe!". Ho cercato di sdrammatizzare: prima ci divertiremo leggendo Ariosto.

Ho quindi invitato i ragazzi a interrompermi in caso di concetti non chiari o di particolari curiosità e riflessioni, e ho illustrato concisamente l'argomento della lezione odierna.: gli aspetti fondamentali dell'Umanesimo e del Rinascimento. Ho incaricato un ragazzo di distribuire ai compagni tre mappe concettuali da me preparate<sup>44</sup>, precisando che esse propongono in altra forma i contenuti illustrati dal loro professore al termine dello scorso anno scolastico e sintetizzati in alcune fotocopie fornite alla classe<sup>45</sup>. Ho notato una certa curiosità da parte degli allievi nell'esaminare il materiale, quindi li ho invitati a lasciare momentaneamente da parte la prima mappa, che riassume i tratti comuni alle due epoche, per concentrarsi sulle altre due, dedicate ciascuna a un solo periodo.

Ho chiarito che lo schema riguardante l'Umanesimo sottolinea subito l'aspetto che differenzia questo periodo dall'età medievale: tra la fine del Trecento e l'inizio del Quattrocento si impone una nuova concezione dell'uomo, che è ora collocato al centro dell'universo. Faccio notare che dalla predilezione per le discipline che studiano l'uomo ha origine il termine "Umanesimo".

Richiamando l'attenzione degli studenti su un'altra parte della mappa, spiego che in questo periodo si sviluppa l'interesse per le opere dell'antichità classica. Per rendere più evidente il concetto di "classico", li invito a pensare al *David* di Michelangelo.

Si sono poi richiamati altri aspetti della cultura umanistica, come la nascita della filologia e lo studio del latino classico; particolare attenzione è stata dedicata all'analisi dei rapporti fra la cultura e le condizioni politiche, economiche e sociali del periodo.

Parlando del mecenatismo e della nuova figura dell'intellettuale cortigiano, il cenno alla particolare condizione di Ariosto ha ravvivato l'attenzione degli allievi, che comunque mi hanno seguita con attenzione durante tutta la lezione, chi segnandosi qualche termine sulle mappe, chi prendendo

---

<sup>44</sup> Per le mappe concettuali distribuite agli studenti in fotocopia, cfr. *Allegati*.

<sup>45</sup> Per la sintesi su Umanesimo e Rinascimento preparata dal docente e fornita agli studenti alla fine dello scorso anno scolastico, cfr. *Allegati*.

appunti sul quaderno. Io sono sempre rimasta in piedi, di fronte alla cattedra, per avere una visione più globale della classe e coinvolgere maggiormente i ragazzi.

Quindi ho chiarito gli aspetti fondamentali della mappa sul Rinascimento, sottolineando il pieno compimento degli ideali umanistici e il trasferimento dell'idea di classico alla letteratura in volgare; a questo proposito, ho richiamato il tentativo di nobilitare il volgare e la questione della lingua, con il prevalere della proposta di Bembo.

Successivamente ho invitato gli studenti a soffermarsi sulla prima mappa, che sintetizza i principali aspetti dell'Umanesimo e del Rinascimento e mostra i collegamenti fra i due periodi, riguardanti la concezione dell'uomo nel mondo, la letteratura, il quadro storico-politico.

Nel corso della spiegazione, ho chiesto più volte ai ragazzi se era tutto chiaro o se avevano qualche domanda, ottenendo non risposte esplicite, ma cenni col capo.

Per cercare di coinvolgerli maggiormente e di suscitare una partecipazione più attiva, ho utilizzato gli ultimi dieci minuti della lezione non per ricapitolare in prima persona i concetti spiegati, ma per far emergere da loro i legami fra i nuovi argomenti e quanto avevano studiato l'anno scorso. Così, ho posto loro alcuni quesiti, ad esempio quale autore vissuto nel Trecento manifesti già un grande interesse per le opere dell'antichità classica o, legato a questo, quale sia la posizione di Petrarca nei confronti della lingua, o ancora quale scrittore medievale manifesti un apprezzamento per tutte le realtà umane. Dopo l'iniziale silenzio, alcuni allievi hanno avanzato timide risposte, nel complesso corrette, ricevendo la mia approvazione e, ancor più, quella del loro insegnante.

## **1.2. Seconda lezione – mercoledì 13/09/2006 (h. 9,45/10,40).**

All'inizio della lezione, ho richiamato gli argomenti della lezione precedente attraverso domande agli studenti, tra cui ricordo ad esempio: “Da dove deriva il termine Umanesimo?”; “Come viene considerato il mondo classico in età umanistica?”; “Qual è la tipica condizione dell'intellettuale in questo periodo?”. Dato il silenzio generale, ho dovuto rivolgermi direttamente a singoli studenti per ottenere risposte, che sono risultate abbastanza precise ed esaurienti.

Dopo aver invitato i ragazzi ad esplicitare dubbi o curiosità, ho introdotto i nuovi argomenti, ossia il genere del poema cavalleresco e la figura e l'opera di Boiardo. Ho sollecitato gli allievi a prestare particolare attenzione perché qui si intersecano tre diverse prospettive sulla letteratura, cioè quella centrata su uno specifico genere letterario, quella che presenta la figura di un letterato e, infine, quella che si sofferma sulla sua opera principale.

Ho dunque distribuito agli studenti due fotocopie in cui sono sintetizzati questi contenuti<sup>46</sup>. La scelta di avvalermi di questo strumento è stata dettata sia dal modo dispersivo e frammentato in cui il manuale presenta questi argomenti, sia dall'esigenza di adeguarmi alle consuetudini del docente, che guida passo passo gli allievi o fornendo loro schemi e riassunti, o esponendo i contenuti molto lentamente, per consentire loro di scrivere tutto ciò che egli dice.

Dopo un cenno alle origini classiche del genere cavalleresco, ho richiamato l'episodio storico della morte di Orlando, la fusione di storia e leggenda e i tratti principali della *Chanson de Roland*, poi ho parlato della parallela fioritura del romanzo cortese. Notando gli allievi attenti ma poco interessati, ho cercato di coinvolgerli maggiormente presentando in breve il romanzo *Lancelot ou Le chevalier de la charrette* di Chrétien de Troyes, insistendo anche sulle avventure più divertenti, e il tentativo ha sortito l'effetto sperato.

---

<sup>46</sup> Per le sintesi fornite agli studenti in fotocopia, cfr. *Allegati*.

In seguito, ho illustrato la convergenza dei cicli carolingio e bretone, la loro diffusione in Italia, la rielaborazione di materia e tecniche dei cantari da parte di poeti colti. Avvicinandomi alla lavagna, ho scritto i nomi dei tre autori che hanno dato veste letteraria alle vicende cavalleresche:

Luigi Pulci: *Morgante*

Matteo Maria Boiardo: *Orlando innamorato*

Ludovico Ariosto: *Orlando furioso*.

Gli studenti si sono appuntati questi nomi.

Ho poi chiesto alla classe di riepilogare sinteticamente quanto avevo spiegato; dato che nessuno osava presentarsi, mi sono rivolta a una singola studentessa, che ha soddisfatto la mia richiesta con prontezza, mentre i compagni la seguivano in silenzio.

Ho introdotto quindi la figura di Boiardo, collocandola altresì nell'ambiente della corte ferrarese, e mi sono quindi soffermata sull'*Orlando innamorato*. A proposito dell'interruzione del poema al IX canto del terzo libro, ho letto l'ultima ottava, evidenziando il riferimento alla tragica situazione dell'Italia invasa dall'esercito di Carlo VIII. Poi ho presentato i tratti principali dell'opera e ne ho esposto sinteticamente l'intreccio, soffermandomi su quegli episodi che saranno direttamente ripresi da Ariosto, come l'elemento delle fonti dell'odio e dell'amore, la contesa tra Orlando e Rinaldo per Angelica e il suo affidamento al duca Namo. Ho infine illustrato la concezione di Boiardo rispetto alla cavalleria, anticipando che essa si differenzia da quella di Ariosto.

Gli allievi mi hanno seguita con attenzione durante tutta la lezione, dimostrando grande interesse per l'intreccio dell'*Innamorato*. Alcuni confrontavano la mia spiegazione con le sintesi distribuite in fotocopia, sottolineando frasi o annotando qualche termine a margine, altri prendevano appunti sul quaderno, altri ancora si limitavano ad ascoltarmi. Io sono sempre rimasta in piedi, di fronte alla cattedra, per avere una visione più globale della classe e coinvolgere maggiormente i ragazzi, anche se l'invito a esprimere dubbi o curiosità è stato accolto solo dal ragazzo, più aperto delle compagne.

### **1.3. Terza lezione – mercoledì 13/09/2006 (h. 10,50/11,40).**

La terza lezione ha immediatamente seguito la seconda, dopo la breve pausa dell'intervallo, da me trascorso in sala insegnanti, colloquiando col *tutor* sull'andamento della lezione appena conclusa e ricevendo preziosi suggerimenti per cercare di coinvolgere maggiormente gli studenti.

Dopo aver chiesto ai ragazzi se avevano domande, ho presentato il nuovo argomento: la biografia di Ariosto e le opere minori, in particolare le *Satire* e le *Commedie*. Anche in questo caso, gli studenti potevano fare riferimento sia al manuale sia a sintesi da me preparate e fornite in fotocopia<sup>47</sup>.

Per quanto riguarda la vita, ho richiamato i fatti salienti, soffermandomi soprattutto sulla figura di Ariosto quale intellettuale cortigiano e sul suo rapporto ambivalente e difficile nei confronti della corte di Ferrara. I ragazzi hanno seguito con grande attenzione la spiegazione, alcuni sottolineando sulle fotocopie, altri prendendo appunti, altri ancora limitandosi ad ascoltarmi; solo due ragazze, di cui ho subito notato la vivacità, di tanto in tanto si scambiavano qualche parola.

Ho scritto alla lavagna “*Satire*: sette, 1517-1525” e ne ho illustrato la struttura, i modelli, i temi, sottolineando i passi in cui è evidente il rapporto ambivalente del poeta verso la corte.

Cercando di suscitare maggiormente l'interesse degli allievi, ho richiamato la *Satira III*, e ne ho letti i versi 40-57, dove Ariosto dichiara di preferire la “*rapa*” mangiata in casa propria a “*tordo, starna*”

---

<sup>47</sup> Per le sintesi fornite agli studenti in fotocopia, cfr. *Allegati*.

*o porco selvaggio*”, di essere pago della sua “*contrada*” e di destinare al viaggio della fantasia la vista del “*resto de la terra*”, e la lettura ha animato i ragazzi.

Ho poi evidenziato i tratti che accomunano le *Satire* e il *Furioso*, anche servendomi della lavagna, su cui ho scritto “atteggiamento riflessivo nei confronti del reale”, “fascino del meraviglioso e del fiabesco”, “impalpabile ironia”, termini che gli allievi hanno copiato sul quaderno.

Nel seguito della lezione, ho trattato delle *Commedie*, in primo luogo richiamando brevemente gli sviluppi del teatro rinascimentale, con la riscoperta di testi classici e la loro rielaborazione, in secondo luogo presentando la novità e l’importanza del testro di Ariosto. Ho indicato alla lavagna i titoli e le date delle sue commedie, e ne ho presentato i contenuti e i caratteri fondamentali, specie in riferimento al *Negromante* e alla *Lena*.

Ho anche accennato all’*Obizzeide*: ne ho scritto il titolo alla lavagna e ho spiegato che il frammento di poema epico rappresenta un embrionale annuncio del *Furioso*.

Al termine della lezione, ho invitato i ragazzi ad approfondire gli argomenti spiegati sul manuale, e ho dichiarato la mia disponibilità ad offrire eventuali chiarimenti.

#### **1.4. Quarta lezione – venerdì 15/09/2006 (h. 10,50/11,40).**

Ho dedicato l’inizio dell’incontro al ripasso e alla verifica formativa: ho posto domande alla classe in generale per verificare la comprensione e l’assimilazione degli argomenti spiegati in precedenza. Tra i quesiti che ho utilizzato, ricordo: “Quali cicli confluiscono nel poema cavalleresco?”, “Qual è l’aspetto più significativo della vita di Ariosto?”, “Quali tratti accomunano le *Satire* e il *Furioso*?”. Hanno risposto singoli studenti, dimostrando una buona rielaborazione dei concetti fondamentali; nei pochi casi in cui più allievi alzavano la mano per intervenire, facevo parlare chi non aveva ancora partecipato al dialogo.

Ho quindi introdotto l’argomento della lezione odierna: l’*Orlando furioso*, avvertendo gli studenti che ciò che spiegherò è sintetizzato nelle fotocopie che distribuisco<sup>48</sup>. I ragazzi hanno subito preso e sfogliato i fogli. Ho ricordato il legame fra il *Furioso* e l’opera di Boiardo, quindi ho parlato delle tre edizioni del poema. A proposito della lingua adottata nell’ultima edizione, ho chiesto agli allievi chi sia Bembo e quali tesi abbia sostenuto; è intervenuta una studentessa, sempre assai attenta e interessata, mentre i compagni si sono limitati ad annuire col capo.

La spiegazione è proseguita con l’analisi dei caratteri principali del poema: la materia, con la fusione di ciclo carolingio e ciclo bretone; il pubblico, la complessa organizzazione dell’intreccio, i tre principali filoni narrativi. Ho invitato i ragazzi a prestare molta attenzione al seguito, data l’importanza di questi concetti, e ho quindi illustrato il motivo dell’inchiesta, sempre fallimentare e inconcludente, il movimento incessante dei cavalieri, lo spazio orizzontale, il significato simbolico della selva, il tempo labirintico.

Illustrando l’organizzazione spaziale e temporale, mi è sembrato utile introdurre un confronto fra il *Furioso* e la *Commedia*, per evidenziare come le differenti strutture spazio-temporali manifestano una ben più profonda contrapposizione fra due concezioni del mondo e dell’uomo. I ragazzi hanno seguito il confronto con attenzione e interesse.

Ho poi parlato della visione del mondo che emerge dalla struttura del *Furioso*, sottolineando come l’utilizzo della tecnica dell’*entrelacement* offra un’immagine non caotica, ma ordinata. Dopo aver spiegato i concetti di straniamento e abbassamento e aver chiarito le differenze della concezione

---

<sup>48</sup> Per le sintesi fornite agli studenti in fotocopia, cfr. *Allegati*.

ariostesca della cavalleria da quelle di Boiardo e Cervantes, ho accennato alla lingua e alla metrica del poema. A questo proposito, ho chiesto ai ragazzi cosa sia un'ottava, e solo una studentessa ha abbozzato una imprecisa risposta, per cui ne ho richiamato la definizione.

Mancavano pochi minuti al termine della lezione, ma ho ugualmente invitato i ragazzi a analizzare la mappa sulla struttura del *Furioso*, prima distribuita<sup>49</sup>. Quando la campanella è suonata, l'analisi era pressochè terminata. Ho suggerito agli studenti di rivedere a casa i molti argomenti spiegati oggi. I ragazzi hanno apprezzato la mappa concettuale, come ho potuto dedurre sia dai loro sguardi di approvazione e soddisfazione mentre la si esaminava, sia dal commento esplicito di uno di loro: "Così è davvero chiaro". Il fatto mi ha dimostrato ancora una volta l'importanza di affiancare alla classica lezione frontale altre modalità di presentazione dei contenuti, che stimolano maggiormente la partecipazione dei discenti e la costruzione attiva della conoscenza e risultano quindi più efficaci perché fanno leva sulla motivazione e sull'interesse.

### 1.5. Quinta lezione – martedì 19/09/2006 (h. 8,55/9,45).

Anche questa volta ho dedicato l'inizio dell'incontro al ripasso, invitando i ragazzi a considerare la mappa concettuale che mostra la struttura del *Furioso* e a commentarla, ampliando i concetti in essa espressi. Alcuni studenti hanno risposto prontamente all'invito, e si sono aiutati vicendevolmente a rispondere in modo esauriente, altri si sono limitati ad ascoltare i compagni.

Ho quindi introdotto il nuovo argomento, ossia il *Proemio* dell'opera.

L'ho definito "microcosmo", e ho chiarito il termine spiegando che le prime ottave contengono tutti gli aspetti del poema: il tema della guerra, l'amore di Orlando per Angelica e la pazzia dell'eroe, le vicende di Ruggiero e Bradamante, le indicazioni spazio-temporali, l'avvicinamento della follia dell'autore a quella del protagonista, l'elogio degli Estensi, l'ambiguo rapporto di Ariosto con la corte, l'ironia, l'unione armonica di differenti livelli linguistici e stilistici.

Dal momento che per questa lezione non ho fornito supporti cartacei, gli studenti hanno subito mostrato la preoccupazione di annotarsi tutto ciò che dicevo, per cui spesso mi hanno chiesto di ripetere e mi hanno indotta a procedere più lentamente. Già lo scorso anno, durante il tirocinio osservativo, avevo notato che la classe è abituata a scrivere ciò che il professore spiega come sotto dettatura e a studiare poi quasi esclusivamente sugli appunti; pur non condividendo questa prassi, a mio avviso poco stimolante ed espressione di un metodo di studio scarsamente autonomo e personale, ho dovuto adeguarmi almeno in parte ad essa.

Ho quindi invitato i ragazzi a considerare il testo di Ariosto, e ho letto la prima ottava, cercando di sottolineare i passaggi principali con il tono di voce, poi ne ho sintetizzato il contenuto e ne ho esposto i tratti fondamentali.

Mi sono soffermata sull'*incipit*, facendo notare il riecheggiamento di Dante e Virgilio e la presenza del chiasmo, di cui ho chiesto la definizione agli studenti. Di fronte al loro mutismo, ho illustrato il concetto e ho indicato alla lavagna la struttura di questo doppio chiasmo:

<i>donne</i>	X	<i>cavallier</i>
<i>arme</i>	X	<i>amori</i>
<i>cortesie</i>	X	<i>audaci imprese</i>

Dopo aver spiegato che nel seguito della prima ottava si presenta il primo filone narrativo del poema, la guerra fra Mori e Franchi, ho letto la seconda ottava e ne ho proposto la parafrasi. Nella spiegazione, ho sottolineato da un lato l'esposizione del secondo filone narrativo, ossia la figura di

---

<sup>49</sup> Per le mappe concettuali distribuite agli studenti in fotocopia, cfr. *Allegati*.



Orlando pazzo per amore, dall'altro l'invocazione alla Musa, che è non la Musa classica, o Dio, o la Vergine, ma la donna amata.

Ho invitato gli allievi a riflettere sull'abilità di Ariosto di sviluppare con assoluta originalità i tratti tradizionali del poema epico, conferendo loro nuovi significati. Gli studenti fanno cenno di sì col capo. Seguono la lettura sul testo, sottolineando alcuni termini, prendono appunti sul quaderno o sul libro, sono ansiosi di scrivere tutto, nonostante le mie assicurazioni che sul manuale ritroveranno i concetti fondamentali e l'invito a considerare in primo luogo i versi di Ariosto.

Ho proceduto in modo analogo con la terza ottava, leggendola e illustrandone contenuti e aspetti salienti. In particolare, ho spiegato che alla dedica del poema al cardinale Ippolito d'Este si associa la descrizione del rapporto fra l'intellettuale e il principe, il motivo della reciprocità, entrambi sottolineati dall'allitterazione, figura retorica che i ragazzi mostrano di conoscere.

Dopo la lettura della quarta ottava, ho chiarito che essa propone il terzo filone narrativo dell'opera, le vicende di Ruggiero e Bradamante, cui è intrecciato il motivo encomiastico. Sottolineo quindi che nell'ultima parte dell'ottava, dove Ariosto contrappone i suoi "versi" agli "alti pensier" del signore, è abilmente sfruttata l'arma dell'ironia.

Utilizzo gli ultimi minuti della lezione per un sintetico ripasso, e sollecito l'intervento dei ragazzi attraverso alcune domande; le loro risposte, corrette e chiare, mostrano attenzione per gli argomenti spiegati e comprensione dei concetti fondamentali, e questa constatazione è motivo di soddisfazione non solo per me e per l'insegnante, ma anche per gli stessi allievi.

#### **1.6. Sesta lezione – mercoledì 20/09/2006 (h. 8,00/8,55).**

La presente lezione è stata dedicata ad un commento più approfondito del *Proemio* del *Furioso*. Dopo aver indicato ai ragazzi l'argomento dell'incontro e ribadito che nella spiegazione avrei fatto riferimento al manuale, integrandolo su alcuni aspetti, ho invitato una studentessa a rileggere il passo, ritenendo indispensabile che i ragazzi avessero ben presente il testo ariostesco per capire la mia esposizione.

Ho quindi ripetuto che questi versi rappresentano un microcosmo del poema, in particolare essi contengono l'esposizione dell'argomento, l'invocazione alla Musa e la dedica al signore, secondo le consuetudini del genere epico, da Ariosto rilette in chiave originale.

Il successivo commento della prima ottava ne ha evidenziato i principali aspetti sia tematici sia stilistici; fra questi, grande attenzione si è posta al tono epico e solenne dell'ottava e ai procedimenti che permettono di raggiungerlo, quali la presenza di un unico periodo ricco di subordinate, le inversioni nell'ordine naturale delle parole, gli *enjambements*.

Nell'analizzare la seconda ottava, ho spiegato che il tema dell'amore di Orlando per Angelica e la follia dell'eroe chiariscono il titolo dell'opera e la sua novità, mentre l'invocazione alla donna amata e l'accomunare l'autore e Orlando nella stessa follia amorosa abbassa ancor più la statura dell'eroe epico. Ho inoltre richiamato l'attenzione degli studenti sul tono prosaico e quotidiano del passo, sottolineato dalla presenza del poco nobile "matto".

Per quanto riguarda la terza ottava, ho ribadito che in essa Ariosto offre la sua opera al cardinale Ippolito d'Este, e delinea il principio fondamentale che regola il mondo cortigiano, il motivo della reciprocità, poi ho commentato la quarta ottava con l'intreccio fra la dedica al signore e le vicende di Ruggiero e Bradamante, capostipiti degli estensi.

Ho invitato gli allievi a prestare particolare attenzione agli ultimi versi del *Proemio*, dove l'autore sembra esaltare le incombenze politiche del cardinale e sminuire l'importanza della sua poesia; in realtà, accostando il passo alla *Satira III*, si comprende che il pensiero di Ariosto è ben diverso. Avendo citato la figura dell'antifrasi, un ragazzo ha chiesto che cosa fosse; dato che nessun compagno ha saputo offrirne una definizione, ho chiarito io il concetto.

Dopo aver posto alcune domande a campione sugli argomenti introdotti nella lezione, cui i ragazzi hanno risposto con precisione, ho concluso l'intervento presentando in modo più dettagliato i tre principali filoni narrativi del poema, e gli studenti hanno mostrato grande interesse per il racconto, specie per le avventure di Orlando folle d'amore e per quelle del curiosissimo Astolfo.

L'attenzione degli allievi, comunque, è risultata notevole durante tutta la lezione; con il manuale sotto gli occhi, alcuni sottolineavano il commento del *Proemio* e lo integravano appuntandosi alcuni concetti, altri scrivevano sul quaderno tutto ciò che io dicevo, a volte domandandomi di ripetere. Mi ha fatto sorridere la singolare cooperazione di due ragazze particolarmente vivaci: l'una prendeva appunti per una decina di minuti, mentre l'altra si limitava ad ascoltare, poi si scambiavano le parti.

### **1.7. Settima lezione – giovedì 21/09/2006 (h. 9,45/10,40).**

L'inizio dell'incontro è stato segnato dallo spostamento dei ragazzi nella nuova aula, questa volta particolarmente caotico e movimentato. Quando finalmente tutti si sono accomodati e hanno preso il libro di testo, ho posto alcune domande ai ragazzi. Ecco alcuni dei quesiti che ho utilizzato: "Nei primi due versi del *Proemio*, quali termini fanno riferimento al ciclo carolingio e quali al ciclo arturiano?"; "Che cosa esprime l'abbassamento del tono della seconda ottava?"; "Nel *Proemio* del *Furioso* si indicano spazi e tempi determinati?". Ho accolto con approvazione e interesse le risposte e le riflessioni degli allievi, nel tentativo di trasmettere l'idea che la loro partecipazione attiva alle lezioni sia fondamentale.

Ho quindi introdotto il nuovo argomento, la lettura e l'analisi del canto I del *Furioso*. Gli allievi hanno espresso la loro preoccupazione, esclamando "Ma tutto?", sfogliando velocemente le pagine del libro per vedere la lunghezza del passo, assicurandosi di non doverlo imparare a memoria. Da parte mia, ho cercato di tranquillizzarli, insistendo sul carattere comprensibile del linguaggio di Ariosto, sul divertimento generato da molti episodi, sul piacere di scoprire nuovi mondi e nuove prospettive sul reale. Ho quindi chiarito le modalità di lavoro: la lettura di un gruppo di ottave che ruotano intorno allo stesso personaggio o allo stesso tema e il successivo commento, dal punto di vista contenutistico e formale.

Ho dunque letto le ottave 5-9, cercando di sottolineare con il tono di voce le parti più rilevanti, di coinvolgere gli ascoltatori; spiegato che in questi versi Ariosto riassume l'antefatto, ossia gli eventi principali della trama dell'*Orlando innamorato*, ho posto agli allievi alcune domande riguardo a questo poema, soprattutto per stimolare una loro partecipazione più attiva alla lezione. Ho richiamato l'attenzione degli studenti sull'intervento del narratore dell'ottava 7 (v. 2): "*ecco il giudizio uman come spesso erra!*"; precisando la frequenza di tali intrusioni nel *Furioso* e il loro valore ironico, evidente anche nella presentazione dell'amore dei due paladini come calamità rovinosa dal potere distruttivo pari a quello del fuoco, con cui si colpisce la lirica petrarchesca. Fin da subito, gli allievi hanno mostrato grande interesse, seguendo la lettura sul testo ed evidenziando termini o espressioni da me citati o prendendo appunti sul quaderno.

Ho quindi proseguito con la lettura e l'analisi dell'ottava 10, sottolineando che qui è descritto il fatto che dà l'avvio alle vicende dal poema, ossia la fuga di Angelica dal campo cristiano, l'ingresso

nella selva e l'incontro con un cavaliere appiedato. Invito i ragazzi a riflettere sul valore ironico di questo elemento, suscitando il loro divertimento.

Per quanto riguarda la lettura e l'analisi delle ottave 11-13, mi sono soffermata sull'utilizzo della citazione dantesca nella descrizione del cavaliere, sul significato delle fontane incantate dell'odio e dell'amore, sullo stilema "*Di su di giù*" che rende il movimento circolare del poema.

Nel commentare le ottave 14-17, dove Angelica incontra Ferraù e questi, innamorato della donna, minaccia Rinaldo, ho cercato di far intervenire attivamente gli allievi, ad esempio chiedendo di individuare l'immagine con cui è descritto il sentimento amoroso e dire a quale tradizione letteraria essa appartenga; dopo aver riletto silenziosamente il passo, una ragazza ha indicato "*il petto caldo*", un'altra ha citato la tradizione letteraria classica e petrarchesca.

Ho proseguito con la lettura e l'analisi delle ottave successive, con il duello fra Rinaldo e Ferraù e la fuga di Angelica. Particolare attenzione è stata dedicata all'ottava 22, dove l'intervento del narratore serve a evidenziare lo scarto fra i valori cavallereschi di un tempo e quelli presenti; ho chiarito la visione di Ariosto rispetto al mondo cavalleresco.

Dopo essermi assicurata della comprensione dei ragazzi, trattandosi di un aspetto fondamentale nell'economia del *Furioso*, ho affrontato la lettura delle ottave 23-31, dove compaiono il motivo del bivio, con la successiva separazione di Rinaldo e Ferraù, il movimento circolare, dato dal ritorno del cavaliere pagano al fiume, e il meraviglioso (l'apparizione del fantasma di Argalia).

La spiegazione è proseguita con l'ottava 32, di cui si è evidenziata la presenza dell'*entrelacement*, con lo spostamento dell'attenzione del narratore prima da Ferraù a Rinaldo, quindi ad Angelica. Cercando di coinvolgere maggiormente gli studenti, ho chiesto loro quale sia la funzione di questa tecnica narrativa, e due persone hanno cercato di rispondere, dimostrando di aver capito il concetto. La lettura delle ottave 33-38 è stata interrotta dal suono della campanella; ho cercato di ultimarla, ma gli allievi erano ormai immersi nel gioioso clima dell'intervallo.

### **1.8. Ottava lezione – giovedì 21/09/2006 (h. 10,50/11,40).**

L'ottava lezione si è svolta nel medesimo giorno della precedente, subito dopo l'intervallo. Durante la ricreazione, il confronto con il *tutor* è stato utile a indirizzarmi verso un approccio maggiormente interattivo, suggerimento che ho cercato di tradurre subito nella pratica didattica.

Così, nel commento delle ottave 33-38, dopo aver chiarito che la paura di Angelica durante la fuga nella selva è resa più concreta dalle allitterazioni della *v* e della *f* e dalla frequenza della *u*, che mimano il rumore causato dallo spostamento della vegetazione, ho invitato i ragazzi ad individuare i tratti con cui Ariosto descrive la leggiadria del "*boschetto adorno*" in cui giunge infine la donna. Tutti hanno riletto silenziosamente il testo, e i più veloci ed estroversi non solo hanno citato "*fresca aura*", "*chiari rivi*", "*erbe tenere e nuove*", ma anche ne hanno ricordato la frequenza nella lirica petrarchesca e l'ironia dell'autore verso tale tradizione.

Ho quindi presentato le ottave 39-44, con l'arrivo al fiume di un cavaliere armato, molto afflitto, e la citazione dei suoi lamenti. A questo proposito, ho richiamato l'attenzione degli allievi sul fatto che il rammarico di non poter godere dell'amore di Angelica, perché altri hanno colto "*il frutto*" e il paragone fra la vergine e la rosa di derivazione classica sono carichi di ironia, perché pronunciati da un personaggio che nel giro di poche ottave da amante disperato si trasformerà in cinico seduttore. Dato che alcuni studenti hanno affermato di non aver capito, ho ripetuto la spiegazione utilizzando altri termini e l'obiettivo è stato raggiunto; intanto i compagni ne hanno approfittato per prendere un

po' di fiato: infatti sono impegnati senza interruzione a scrivere, perchè cercano di annotare sul quaderno tutto ciò che dico; d'altra parte, quando leggo il testo ariostesco, seguono sul manuale, sottolineano alcuni termini, segnano il significato di altri.

Il successivo lavoro ha riguardato le ottave 45-51, di cui ho evidenziato l'intervento del narratore a presentare la figura di Sacripante e la descrizione dell'atteggiamento spregiudicato di Angelica e dei suoi progetti di servirsi dell'uomo per tornare in Oriente. Ancora una volta, ho sollecitato i ragazzi a individuare le espressioni tradizionali con cui è descritta la donna e che evidenziano il contrasto fra la sua superbia e l'immagine idealizzata che di lei hanno i paladini, e in alcuni ho notato entusiasmo nel cercare i termini e soddisfazione nel comunicare le risposte.

Il loro contributo si è rivelato utile anche nel commento delle ottave 52-56, in cui sono descritti l'incontro fra Angelica e Sacripante e l'affermazione della donna che Orlando non ha offeso la sua verginità: infatti, rispondendo a una mia sollecitazione, gli studenti indicano, quale strumento usato da Ariosto per presentare ironicamente la figura di Angelica e il mondo cortese-cavalleresco, le diverse espressioni della poesia petrarchesca. Io richiamo l'attenzione sull'altra strategia qui sfruttata, cioè l'intervento del narratore dell'ottava 56.

Al termine della lezione, ho suggerito ai ragazzi di rileggere il passo del *Furioso*, riflettendo sugli interventi della voce narrante, sulle espressioni appartenenti alla tradizione classica e petrarchesca, sulle figure dei diversi personaggi, sull'organizzazione dello spazio e del tempo.

### **1.9. Nona lezione – mercoledì 27/09/2006 (h. 8,00/8,55).**

Come nelle lezioni precedenti, ho dedicato l'inizio dell'incontro al ripasso e alla verifica formativa, ponendo domande alla classe in generale. Ecco alcuni quesiti che ho utilizzato: "Qual è la funzione degli interventi del narratore?", "In quali episodi emerge la tecnica dell'*entrelacement*?", "In quale ambiente si svolgono le vicende?". Hanno risposto singoli studenti, dimostrando una sufficiente padronanza dei concetti fondamentali; gli altri hanno ascoltato in silenzio, alcuni suggerendo l'idea di voler evitare la verifica.

Ho poi presentato l'argomento della lezione odierna, cioè la conclusione del canto I del *Furioso*. Ho richiamato l'attenzione dei ragazzi sulle ottave 57-58, dove la dissonanza fra l'intenzione di Sacripante di sedurre Angelica e la ripresa della metafora classica della rosa esprime l'ironia di Ariosto, il rovesciamento del mito cavalleresco dell'amor cortese.

Per quanto riguarda il commento delle ottave 59-64, ho evidenziato lo sfruttamento della tecnica dell'*entrelacement*, con l'arrivo di un cavaliere vestito di bianco, il duello fra questi e Sacripante, con la similitudine classica, e il disarcionamento del re di Circassia.

Ho poi analizzato le ottave 65-70, soffermandomi sull'ironia manifestata da Ariosto nel presentare Sacripante non solo disarcionato davanti ad Angelica e da lei aiutato a risollevarsi, ma addirittura battuto da una donna, episodio che ha suscitato l'ilarità degli studenti.

Li ho dunque invitati a prestare attenzione alle ottave 71-76, dove il personaggio subisce un altro scacco, ricevendo calci dal cavallo incontrato nella selva, mentre Angelica lo piega docilmente. Come nella lezione precedente, ho notato da parte loro grande interesse nel seguire sia la lettura del testo ariostesco sia le mie spiegazioni, notevole entusiasmo nel ricercare gli elementi su cui si concentra l'ironia di Ariosto, lodevole diligenza nell'annotarsi sul libro o sul quaderno quanto io spiegavo. Io sono sempre rimasta in piedi, davanti alla prima fila di banchi, reggendo in mano i fogli con le ottave ariostesche: mi sembra la posizione migliore per avere una visione di tutta la

classe, cogliere subito i messaggi non-verbali dei ragazzi, come gli sguardi perplessi o divertiti o annoiati, motivarli maggiormente a seguire e a partecipare in modo attivo.

Giunti infine alle ottave 77-81, alcuni allievi non hanno nascosto la propria soddisfazione per essere arrivati al termine del canto. Nel commento, ho evidenziato che il motivo della non corrispondenza di sentimenti fra Angelica e Rinaldo, richiamato dal cenno alle due fonti incantate, sintetizza il tema del caso che domina il mondo. Ho infine chiarito l'efficacia e l'espressività della tecnica, abituale in Ariosto, di interrompere improvvisamente la narrazione e di promettere di riprenderla in seguito.

Ho approfittato degli ultimi minuti della lezione per ricostruire con i ragazzi l'intreccio del canto I: alla partecipazione e all'impegno di alcuni si sono opposti la svogliatezza di altri e l'impazienza di quanti aspettavano il suono della campanella per poter uscire dall'aula.

### **1.10. Decima lezione – giovedì 28/09/2006 (h. 9,45/10,40).**

La lezione è stata dedicata integralmente al commento del canto I, che è stato analizzato in modo approfondito dato il suo carattere di "microcosmo" del poema e dunque la possibilità di cogliere attraverso di esso tutti i principali aspetti del *Furioso*.

Dopo aver soddisfatto una richiesta degli studenti, anticipando che leggeremo anche alcune ottave del canto XXXIV, con il celebre episodio di Astolfo sulla Luna, li ho invitati ad ascoltare la mia spiegazione e ad interrompermi nel caso di concetti poco chiari. Nell'esposizione, ho ripreso in parte i contenuti proposti dal manuale, integrandoli con informazioni di carattere generale, confronti con altri passi del poema e con altri autori (Boiardo e Cervantes). Alla spiegazione teorica ho affiancato l'indicazione alla lavagna dei concetti-chiave, che tutti gli studenti hanno annotato sul quaderno. Molti di loro, inoltre, hanno scritto tutto ciò che io dicevo, a volte chiedendomi di ripetere e dunque inducendomi a procedere con più lentezza. Da parte mia, sono sempre rimasta in piedi, come in tutte le altre lezioni, per poter avere un contatto più diretto e immediato con gli studenti e cogliere con maggiore prontezza i loro messaggi non-verbali.

Il primo aspetto su cui mi sono soffermata è il motivo dell'inchiesta: tutti i personaggi sono mossi dal desiderio e cercano qualcosa e le varie inchieste si intrecciano e si ostacolano vicendevolmente, determinando un movimento continuo, circolare, altro concetto che ho riportato sulla lavagna. Ho invitato i ragazzi a ricordare il confronto proposto in uno dei primi incontri fra l'organizzazione spaziale del *Furioso* e quella del poema dantesco. Dopo aver scritto "selva" alla lavagna, ho chiarito che essa indica sia il carattere labirintico del mondo sia la struttura molteplice del poema.

Ho quindi considerato l'organizzazione temporale, sollecitando gli allievi a indicare gli elementi che differenziano il tempo del *Furioso* da quello della *Commedia*.

Sottolineata l'importanza del concetto, ho chiarito che l'organizzazione spaziale e quella temporale riflettono la concezione del mondo dell'autore: di conseguenza, alla visione dantesca di un mondo provvidenzialmente governato da Dio si contrappone la visione ariostesca di un mondo dominato dall'azione capricciosa della Fortuna. Una studentessa ha confessato di non aver capito, allora ho cercato di spiegare l'argomento con altri termini, e soprattutto mi sono servita di un semplice schizzo alla lavagna, raffigurando da un lato una linea verticale (il cosmo di Dante), dall'altro un gomitolino di linee (il mondo di Ariosto); l'immagine ha favorito la comprensione del concetto, e ho notato che numerosi allievi l'hanno riprodotta sul quaderno.

Ho quindi chiarito che i personaggi del *Furioso* inseguono gli oggetti dei loro desideri, ma le loro aspettative non trovano mai soddisfazione, motivo sintetizzato dalla voce narrante nella sentenza “*ecco il giudizio uman come spesso erra!*”.

Per quanto riguarda il problema del complesso rapporto di Ariosto col mondo cavalleresco, ho letto nuovamente l’ottava 22, poi ho chiarito i concetti di abbassamento, ironia e straniamento, e ho sottolineato le differenze dell’atteggiamento di Ariosto verso il mondo cavalleresco sia da quello di Boiardo, sia da quello di Cervantes.

Un altro termine che ho indicato alla lavagna è *entrelacement*, invitando i ragazzi a darne una definizione; dopo qualche titubanza, una studentessa ha risposto in modo abbastanza completo, e alcuni compagni si sono annotati la spiegazione sul quaderno.

Dopo aver parlato degli interventi del narratore e della loro funzione, ho richiamato l’attenzione degli studenti sul senso di tutti questi motivi, e cioè sul carattere del *Furioso* come grande inchiesta sul reale, riflessione sulla realtà mutevole del mondo, sul ruolo della Fortuna nelle vicende umane, sulle passioni e le follie degli uomini. Trattandosi di un aspetto fondamentale, ho chiesto se c’era qualche dubbio; non ho ottenuto risposte affermative, ma una studentessa ha ripetuto a voce alta il concetto, per assicurarsi di averlo capito e assimilato bene.

### **1.11. Undicesima lezione – giovedì 28/09/2006 (h. 10,50/11,40).**

L’undicesimo intervento è stato dedicato all’analisi di un momento fondamentale del *Furioso*, l’episodio di Astolfo sulla Luna. Fin da subito gli studenti, che sapevano già dell’argomento della lezione, si sono mostrati particolarmente incuriositi, così come hanno accolto con sollievo l’informazione che avevo preparato alcune schede di analisi e commento al passo considerato, perché ciò significava non dover scrivere e poter seguire con maggiore distensione<sup>50</sup>. Da parte mia, ho scelto di avvalermi del supporto cartaceo, per poter procedere con maggiore rapidità e riuscire così a leggere e analizzare in una sola ora di lezione un passo che, a mio avviso, è uno dei più significativi di tutta la letteratura italiana.

Distribuite le fotocopie, ho richiamato alcuni episodi essenziali del poema che precedono questo episodio, tra cui l’allontanamento di Orlando dal campo, la scoperta degli amori fra Angelica e Medoro, l’esplosione della follia del paladino, l’arrivo di Astolfo nel paradiso terrestre. Ho quindi spiegato che Astolfo è condotto da San Giovanni sulla Luna, con l’incarico di recuperare il senno di Orlando. Qui si collocano le ottave 70-87 del canto XXXIV.

Per quanto riguarda le ottave 70-75, mi sono limitata a sintetizzarne il contenuto, con la descrizione della Luna come specchio della terra, e quella del vallone lunare come luogo in cui si raduna ciò che si perde sulla terra. Ho citato direttamente alcuni versi, che i ragazzi hanno sottolineato sul loro manuale, alcuni annotando qualche termine a margine.

Dopo aver evidenziato la centralità delle ottave 76-81, ho letto il passo, e ho spiegato il significato degli strani oggetti visti da Astolfo, soffermandomi sulle “*vesciche*”, gli “*ami d’oro e d’argento*”, i “*lacci*”, le “*cicale scoppiate*”, le “*boccie rotte*”, il “*gran monte*” di fiori e precisando che si tratta di paragoni non aulici, bensì quotidiani e prosaici, che manifestano l’ironia di Ariosto, espressa anche dall’affermazione che sulla Luna ci sono tutti i casi umani, manca solo la pazzia, concentrata sulla terra. I ragazzi mi sono sembrati interessati, incuriositi, anche divertiti; alcuni erano quasi

---

<sup>50</sup> Per le sintesi fornite agli studenti in fotocopia, cfr. *Allegati*.

affascinati dalla lettura e dalla spiegazione, altri, più pragmatici, sottolineavano i termini-chiave e annotavano il significato dei diversi oggetti.

Ho quindi letto le ottave 82-87, e ho richiamato l'attenzione degli allievi sulla descrizione del senno come "*liquor*" leggero, raccolto in ampolle, sull'affermazione che la più grande ha scritto "*Senno d'Orlando*", sulla meraviglia di Astolfo nel vedere non solo la boccia col proprio senno, ma anche e soprattutto quelle di uomini giudicati pienamente padroni di sé.

Successivamente ho commentato l'episodio, chiarendo in primo luogo che esso sintetizza un tema dominante nel *Furioso*, quello del mondo come ombra e apparenza, della vita umana come errore, illusione, ignoranza. Cercando di coinvolgere direttamente gli studenti, li ho invitati ad individuare gli aspetti più colpiti dalla critica ariostesca, e ho segnato alla lavagna le loro risposte: l'amore, la vita della corte con i rapporti fra signore e servitori, il carattere adulatorio della poesia, l'ambito politico, il potere temporale dei papi.

Ho quindi illustrato altri aspetti significativi del passo, come il fatto che l'osservazione della follia del mondo avviene da un altro mondo, dall'esterno, quindi l'episodio rappresenta una forma di straniamento, o il legame tra la descrizione della Luna ariostesca e il filone del "carnevalesco", così come i rapporti fra il *Furioso* e *L'elogio della Follia* di Erasmo da Rotterdam.

Gli ultimi dieci minuti della lezione sono stati dedicati al ripasso dei principali temi affrontati nel percorso: ho richiamato in prima persona alcuni concetti e ho sollecitato la partecipazione degli allievi attraverso domande. Riguardo agli argomenti spiegati per ultimi, gli studenti si sono mostrati assai restii a intervenire, probabilmente perché non avevano ancora studiato questa parte.

Quando la campanella è suonata, una ragazza mi ha chiesto qualche informazione sulla verifica, allora ho ribadito a lei e ai compagni che si tratta di una prova semi-strutturata, con domande vero/falso, a scelta multipla e aperte e l'analisi di alcune ottave del *Furioso*, e ho suggerito loro di leggere accuratamente i passi commentati in classe.

### **1.12. Dodicesima lezione – martedì 10/10/2006 (h. 8,55/9,45).**

Il tempo è stato speso, integralmente, nello svolgimento della verifica<sup>51</sup>.

Questa, concordata con il docente accogliente, si compone di ventisette quesiti, a scelta multipla, vero/falso, aperti, di analisi di alcuni versi del *Furioso*. Pur non amando particolarmente questa tipologia di prova, soprattutto quando si debbano sondare conoscenze e competenze complesse come nel caso presente, ho deciso di utilizzarla sia per adeguarmi alla prassi del *tutor*, sia per l'esigenza di verificare l'apprendimento dei molti argomenti affrontati nel poco tempo disponibile. Le domande, infatti, coprono tutti i principali temi affrontati, anche se la maggior parte riguarda il *Furioso*, con particolare attenzione al *Proemio*, al canto I e all'episodio di Astolfo sulla Luna. Va inoltre sottolineato che i quesiti di carattere aperto si concentrano su questi aspetti, chiedendo ad esempio di definire i principali filoni narrativi del poema, i concetti di straniamento e abbassamento della materia cavalleresca, le realtà più importanti su cui si incentra la riflessione dell'autore nel poema, il significato metaforico della descrizione del mondo lunare.

Dopo aver distribuito i compiti e augurato agli allievi buon lavoro, mi sono seduta alla cattedra, accanto al *tutor*, e da questa posizione ho osservato i ragazzi per una decina di minuti, notando una grande concentrazione nel leggere le domande e nello scrivere. Alcuni hanno dato un'occhiata alla

---

<sup>51</sup> Per il testo della verifica, cfr. *Allegati*.

prova nel suo insieme e solo in un secondo momento hanno iniziato a rispondere, altri si sono gettati a capofitto nello svolgimento della verifica.

Più volte sono passata tra i banchi, per capire a che punto erano gli allievi e scoraggiare tentativi di copiatura e di passaggio di informazioni; ho però evitato di fermarmi di fronte a un singolo studente per non metterlo in imbarazzo. Come suggeritomi dal docente accogliente, ho sostato per parecchio tempo in fondo all'aula: in questo modo, l'insegnante gode di una visione globale della classe, ma non è visto dai ragazzi, che quindi non possono approfittare dell'attimo in cui questi guarda in una direzione per comunicare col vicino e passare eventuali bigliettini.

Nel corso della lezione, alcuni allievi hanno alzato la mano per avere chiarimenti su qualche domanda. Ad esempio, mi è stato chiesto "È giusto dire che il tono della prima ottava del *Furioso* è epico?" o "I tre filoni narrativi del poema sono i tre argomenti principali?" Ho risposto solo nel caso di quesiti che non riguardavano il contenuto della risposta, limitandomi invece a riformulare la domanda del compito quando negli interrogativi dei ragazzi era implicita una richiesta di vera e propria soluzione del problema.

Per quanto riguarda le modalità con cui gli studenti hanno impiegato il tempo a loro disposizione, passando tra i banchi ho notato che alcuni hanno risposto prima alle domande chiuse, altri invece si sono concentrati su quelle aperte, altri ancora hanno seguito l'ordine dei quesiti, altri infine hanno saltellato disordinatamente avanti e indietro.

A pochi minuti dal suono della campanella, un rapido giro fra i banchi ha mostrato a me e al *tutor* che la maggior parte dei ragazzi non aveva terminato la prova, dunque abbiamo concesso altri quindici minuti per completare il lavoro e rileggerlo. Gli studenti hanno intensificato l'impegno, e tutti sono riusciti a portare a termine la verifica. Ho quindi raccolto le prove, e ho potuto assistere al concitato confronto fra compagni e alla ricerca sul libro, sulle fotocopie e sugli appunti degli argomenti sondati dalle varie domande.

### **1.13. Tredicesima lezione – venerdì 20/10/2006 (h. 9,45/10,40).**

Appena entrata in aula, sono stata accolta da sguardi timorosi; alcune ragazze hanno timidamente domandato: "Come sono andati i compiti?", "Quanto ho preso io?", "Ci sono insufficienze?". Ho invitato gli studenti a tranquillizzarsi: non c'è motivo di essere così tesi per una verifica, tanto più che i risultati sono buoni e non c'è alcuna insufficienza<sup>52</sup>. I volti di tutti si sono illuminati.

Ho quindi distribuito le prove, chiamando gli allievi alla cattedra uno alla volta e facendo notare a ciascuno gli errori più rilevanti. Ho seguito l'ordine alfabetico, e non il criterio dal voto migliore al peggiore o viceversa, per non creare disagio o sensi di inferiorità in quegli studenti che sono riusciti meno brillantemente degli altri. Alcuni di quelli che hanno ottenuto buoni voti e che di solito si collocano a un livello mediocre o sufficiente tornavano a posto assai soddisfatti, altri hanno avuto conferma del loro consueto rendimento scolastico e non manifestavano sorpresa, altri ancora hanno ricevuto una valutazione un po' inferiore rispetto a quella sperata, ma la loro delusione è svanita subito. Una ragazza, pur avendo ottenuto uno dei voti migliori, ha scherzosamente attaccato l'unico maschio, che solitamente si attesta poco sopra la sufficienza e che invece in questa occasione ha raggiunto il punteggio più alto della classe, e il compagno ha accolto la critica con un sorriso e la solenne affermazione di aver studiato.

---

<sup>52</sup> Per la tabella con i punteggi totalizzati da ciascun allievo in ogni domanda, i punteggi globali e i voti, cfr. *Allegati*; per alcuni esempi di verifiche, cfr. *Allegati*.



Terminata la distribuzione e riportato l'ordine, ho invitato gli allievi a prestare molta attenzione alla correzione<sup>53</sup>: capire i propri errori è più importante di sapere quanto ha preso l'amico all'estremo opposto della classe, perché è la strada migliore per non ripetere più in futuro il medesimo sbaglio, per arricchire le proprie conoscenze e affinare le proprie competenze. La decisione di consegnare prima le verifiche e poi farne la correzione è stata dettata dall'utilità per gli studenti di avere sotto gli occhi il compito, in modo da capire meglio le mie osservazioni.

Così, seguendo l'ordine delle domande, ho indicato le risposte più appropriate, soffermandomi su quelle che hanno creato maggiori difficoltà. In particolare, ho richiamato i caratteri fondamentali della concezione umanistica dell'uomo e i modi attraverso cui essa influenza l'atteggiamento degli intellettuali verso il mondo classico (domanda 1), ho ricordato le definizioni di straniamento e abbassamento della materia cavalleresca e gli scopi che l'autore vuole raggiungere attraverso questi procedimenti (domanda 10), ho elencato i principali aspetti su cui si incentra la riflessione dell'autore nel *Furioso* (domanda 23), ho spiegato il significato metaforico dell'immagine della Luna come specchio della terra (domanda 24).

Gli studenti hanno ascoltato la correzione con attenzione, seguendola sul proprio compito, talvolta annotando concetti o termini sul quaderno. Li ho quindi invitati a chiedere spiegazione su eventuali punti non chiari, in riferimento sia ai contenuti delle risposte sia alle modalità di attribuzione del punteggio. Diversamente da quanto mi aspettavo, non sono state sollevate obiezioni.

Rimanevano dieci minuti di lezione, che ho pensato di utilizzare per approfondire maggiormente la relazione con gli allievi e sapere se lo studio del poema cavalleresco e di Ariosto li ha interessati. Alcuni studenti hanno affermato che hanno apprezzato abbastanza le tematiche affrontate, altri non si sono pronunciati, un'allieva ha espresso la sua preferenza per l'episodio di Astolfo sulla Luna, e altri hanno condiviso la sua opinione. Non ho potuto approfondire l'indagine, perché il suono della campanella ha posto fine alla lezione, tuttavia queste considerazioni mi hanno indotta a riflettere su quanto un approccio iconografico al testo letterario avrebbe potuto coinvolgere maggiormente gli studenti e, forse, suscitare in loro il desiderio di accostarsi autonomamente al *Furioso*.

## **2. Modifiche apportate in itinere al progetto.**

La modifica più evidente ha riguardato il tempo dedicato alla lettura e all'analisi del canto I del *Furioso* (ottave 5-81). In fase di progettazione, per questa attività erano state ipotizzate due ore, anche se sia io sia il *tutor* eravamo consapevoli che forse sarebbero risultate insufficienti. Nel commentare le singole ottave, ben presto mi sono resa conto che era necessario più tempo se non volevo tralasciare molti aspetti; considerata l'importanza del passo, non solo nell'ambito della produzione di Ariosto, ma anche nel panorama letterario italiano e più in generale europeo, ho scelto di non ridurre i contenuti, bensì di dedicarvi un'altra ora. Ho poi proseguito il percorso come avevo progettato, senza eliminare la presentazione dell'episodio di Astolfo sulla Luna, dunque il mio intervento didattico ha riguardato non dodici, ma tredici ore di lezione.

Sempre per motivi di tempo, per lo svolgimento della verifica si sono concessi agli studenti altri quindici minuti oltre ai sessanta inizialmente stabiliti, in modo da permettere a tutti di portare a termine il lavoro, agevolati dal fatto che l'insegnante aveva lezione con la classe per due ore consecutive. D'altra parte, tale possibilità era già stata valutata in sede di programmazione, perché sia io sia il docente accogliente ci eravamo resi conto della lunghezza della prova.

---

<sup>53</sup> Per il testo della verifica con l'indicazione delle risposte esatte, cfr. *Allegati*. Va precisato che l'analitica costruzione del "correttore", eseguita prima di somministrare la prova, rappresenta una prassi consolidata del docente accogliente.

Altre modifiche, più circoscritte, sono state dettate dalla necessità di dedicare più spazio ai momenti di partecipazione attiva degli studenti e all'approfondimento degli aspetti che suscitavano la loro curiosità. Ho cioè ristrutturato il progetto originario tenendo conto delle reali esigenze della classe, in modo da renderlo maggiormente interattivo, più rispondente ai bisogni e ai desideri timidamente manifestati dai ragazzi, e dunque stimolante e significativo per loro.

Così, ad esempio, ho utilizzato gli ultimi dieci minuti della prima lezione per far emergere dagli studenti stessi i legami fra i nuovi argomenti e quanto avevano studiato l'anno scorso, attraverso alcuni quesiti. All'inizio di ciascun incontro, poi, ho dedicato più tempo di quanto progettato al ripasso degli argomenti spiegati in precedenza, stimolando gli allievi con domande, cercando di coinvolgere tutta la classe e di trasformare il momento della verifica formativa in un'occasione di dialogo, confronto e crescita per tutti. Soprattutto nelle prime lezioni, non si è trattato di un'attività facile, perché la prassi del docente non la contempla: egli, infatti, è abituato a riepilogare in prima persona i concetti proposti in precedenza. In ogni caso, anche nell'analisi e nel commento ai versi di Ariosto ho sollecitato maggiormente l'intervento dei ragazzi.

Sempre nel tentativo di realizzare un apprendimento significativo, ho colto gli spunti e le richieste di approfondimento provenienti da loro, per cui ho ampliato la trattazione di alcuni aspetti che avevano suscitato la loro curiosità. Ad esempio, ho parlato brevemente del romanzo *Lancelot ou Le chevalier de la charrette* di Chrétien de Troyes, riprendendo gli episodi più divertenti, ho analizzato più dettagliatamente la *Satira III* di Ariosto, proponendo anche la lettura di alcuni versi, mi sono soffermata maggiormente sulla presentazione dei tre principali filoni narrativi del *Furioso*, così come sul confronto tra Ariosto e Cervantes.

### **3. Osservazioni relative agli aspetti relazionali sperimentati.**

Soprattutto all'inizio, non è stato facile conciliare l'attenzione ai contenuti da trasmettere e quella agli aspetti relazionali, specie per il timore di non essere abbastanza chiara nella spiegazione e di non riuscire a portare a termine il lavoro progettato.

La difficoltà è stata determinata anche dalle caratteristiche specifiche di questo gruppo-classe, nato all'inizio dello scorso anno scolastico dallo smembramento di altre sezioni, poco numeroso, formato quasi esclusivamente di ragazze, molte delle quali assai timide, silenziose, passive, in generale poco propense ad aiutarsi a vicenda, a condividere le proprie esperienze positive e negative o a trovarsi anche al di fuori dell'ambito scolastico.

Spesso, quando ho posto qualche domanda e ho cercato di coinvolgere maggiormente gli studenti, pochi hanno provato a rispondere, non tanto per una scarsa conoscenza degli argomenti, quanto piuttosto per eccessiva riservatezza. Solo negli ultimi incontri, il clima di fiducia reciproca che si era costruito ha spinto alcune ragazze prima silenziose a partecipare al dialogo.

Forse pure il rapporto piuttosto formale e distaccato che lega il *tutor* alla classe non ha favorito il mio compito. A ciò si è aggiunto indubbiamente il mio carattere, alquanto timido, che comunque ho cercato di superare e di "lasciare fuori della porta", consapevole dell'importanza che la figura del docente riveste agli occhi di studenti adolescenti, che cercano di slegarsi e differenziarsi dai genitori e necessitano di modelli positivi di adulti in cui identificarsi.

Fin dai primi incontri, mi sono resa conto che, per un docente, la competenza disciplinare non è sufficiente. Essa è certamente indispensabile, perché il primo compito dell'insegnante è quello di trasmettere conoscenze ai soggetti che si formano per entrare a pieno titolo nella società, ed è anche utile in quanto infonde nel professore un senso di sicurezza e di adeguatezza al compito che è chiamato a svolgere. L'aspetto davvero essenziale e insostituibile nel processo educativo, però,

riguarda le complesse e molteplici relazioni che si instaurano tra il docente, gli allievi come gruppo e come singoli, e anche gli altri insegnanti della classe, il dirigente scolastico, i genitori, figure, queste ultime, con cui non ho avuto rapporti durante il tirocinio, ma di cui anche la mia semplice esperienza di studente mi indica l'importanza.

Il formatore non può concentrarsi esclusivamente sulla dimensione cognitiva e razionale, dando per scontato che lo studente sia disposto a fare ciò che gli viene proposto e soprattutto nel modo richiesto, non può trascurare le dimensioni emotive e motivazionali, anche perchè in realtà esse condizionano notevolmente gli aspetti intellettuali. Al contrario, è importante per il professore sviluppare una "professionalità relazionale", che gli permetta di gestire l'incontro con l'altro e di comprenderne bisogni e richieste, senza necessariamente essere sempre incoraggianti.

Certo, bisogna riconoscere che, se è sempre difficile incidere sugli aspetti affettivi degli studenti, anche per un insegnante che conosce da tempo la classe e che ha ormai una certa esperienza in campo educativo, tanto più ciò risulta impegnativo e arduo per un tirocinante, che magari si trova per la prima volta a gestire il rapporto con un gruppo di adolescenti e che dispone di sole dodici ore, certamente sufficienti per trasmettere nuovi contenuti, ma davvero esigue per una reale interazione emotiva e relazionale. Nonostante ciò, anche l'insegnante che percorre un breve tratto di strada con determinati studenti, deve porsi come obiettivo una crescita, sia pure minima, insieme intellettuale ed emotiva del singolo discente, consapevole che il suo è un "lavoro umano sull'umano", in cui appare indispensabile "la costruzione di relazioni interpersonali e collettive"<sup>54</sup>

Questa esperienza di tirocinio mi ha spinto a riflettere su un altro aspetto fondamentale: la relazione implica un rapporto fra due poli, in cui sono necessari la disponibilità e l'impegno di entrambi ad aprirsi all'altro, a dialogare, a dare e ricevere. A scuola, tuttavia, il primo passo deve essere mosso dal docente, perché a lui spettano la gestione della classe e dunque la direzione del rapporto educativo. Vari studiosi hanno sottolineato che "Nella costruzione dell'interazione è ovviamente maggiore il peso attribuibile all'insegnante, il quale la influenza con la sua personalità, con lo stile di insegnamento e con la capacità di efficacia educativa"<sup>55</sup>.

Il professore non può concepire il proprio ruolo come unicamente finalizzato alla trasmissione dei contenuti disciplinari, al contrario egli, consapevole della centralità degli aspetti relazionali, deve saper porre le condizioni perché si crei un clima di fiducia reciproca e di collaborazione. Se il docente è capace di offrire agli studenti assoluta disponibilità, capacità di mettersi in discussione, profonda attenzione alle dinamiche relazionali, a loro volta pure gli allievi riusciranno a rapportarsi positivamente fra compagni e con l'insegnante, dialogando in modo sereno e rispettoso del pensiero altrui, condividendo saperi ed esperienze, aiutandosi vicendevolmente.

Col procedere delle lezioni ho infatti sperimentato che, quanto più cercavo di essere attenta ai ragazzi, coinvolgendoli nella spiegazione, sollecitandone le riflessioni, recependo prontamente le eventuali incomprensioni o difficoltà, soddisfacendo le curiosità timidamente espresse da qualcuno, tanto più gli allievi mostravano interesse per gli argomenti proposti, disponibilità a rispondere alle mie domande e a partecipare al dialogo, libertà nell'esprimere dubbi o perplessità. In altri termini, il valorizzare la dimensione relazionale del processo di insegnamento-apprendimento permette sia di acquisire conoscenze e capacità più specificamente cognitive, sia di vivere esperienze piacevoli e arricchenti dal punto di vista emotivo e affettivo: se io ho potuto constatare la verità di questo principio nella breve esperienza di tirocinio, a maggior ragione esso risulta valido per una relazione educativa stabile e duratura, quale è di solito quella fra un insegnante e una classe.

---

<sup>54</sup> La definizione risale a Dubet ed è ripresa da L. Fischer, *Sociologia della scuola*, Il Mulino, Bologna 2003, p. 162.

<sup>55</sup> Cfr. L. Fischer, *Op. cit.*, p. 265.

Come mi ha mostrato in modo inequivocabile il tirocinio, “è solo grazie alla parola orale, cioè al dialogo, alla relazione diretta tra persone e alla riflessione interrogativa e autointerrogativa, che l’educazione e la formazione riescono a configurarsi come strumenti di crescita e di sviluppo, come ricerca del nuovo piuttosto che come conferma del nuovo e del risaputo”<sup>56</sup>.

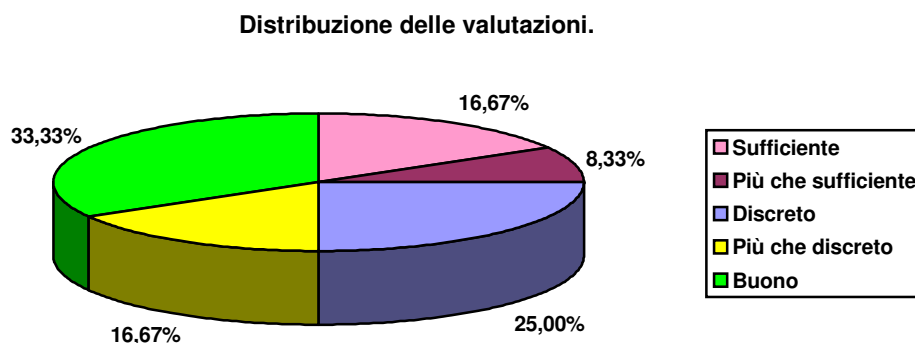
#### **4. Analisi critica dei dati sull’apprendimento offerti dalla verifica.**

I risultati della verifica sono stati, nel complesso, positivi: non c’è stato alcun caso di insufficienza, due ragazzi hanno ottenuto la sufficienza e uno la più che sufficienza, tre si sono attestati sul discreto, due hanno raggiunto risultati più che discreti, quattro hanno conseguito una valutazione buona (33,3%, una percentuale alta della classe)<sup>57</sup>. In altri termini, le votazioni si sono concentrate in una fascia intermedia assai ristretta, oscillando fra la sufficienza e il buono, mentre sono mancate sia prestazioni insufficienti sia prestazioni brillanti.

Tale quadro ha in parte smentito l’andamento consueto della classe, che mi è stata presentata dal docente come poco studiosa e con conoscenze e competenze di base assai limitate: di solito, le insufficienze sono numerose, circa la metà degli studenti si attesta sul livello della sufficienza e solo due o tre allievi ottengono risultati più che discreti o buoni.

La distribuzione delle votazioni può essere sintetizzata nel modo seguente:

Valutazione	Voto	Frequenza	Percentuale
Sufficiente	6, 6	2	16,67%
Più che sufficiente	6½	1	8,33%
Discreto	7-, 7, 7	3	25%
Più che discreto	7½, 7½	2	16,67%
Buono	8-, 8-, 8, 8	4	33,33%



.....

Può essere interessante esaminare quali quesiti abbiano creato maggiori difficoltà ai ragazzi.

Molti problemi sono stati posti già dalla domanda 1, di natura aperta: “La cultura dell’Umanesimo si caratterizza per una nuova concezione dell’uomo rispetto all’età medievale: indicala ed esponi sinteticamente come questa concezione influenzi l’atteggiamento degli intellettuali verso il mondo classico”. Una ragazza non ha risposto, tutti gli altri studenti hanno correttamente affermato che la

<sup>56</sup> Cfr. G. Blandino, B. Granieri, *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell’autonomia*, Raffaello Cortina, Milano 2002, p. 19.

<sup>57</sup> Come già indicato, per il testo della verifica, per il relativo correttore, per la tabella con i punteggi totalizzati da ciascun allievo in ogni domanda, i punteggi globali e i voti, per alcuni esempi di verifiche, cfr. *Allegati*.

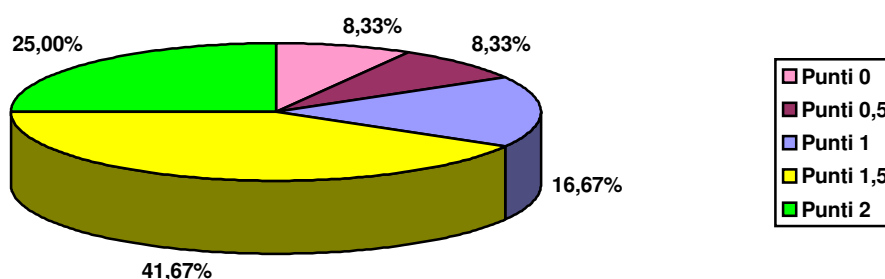
cultura dell'Umanesimo colloca l'uomo al centro dell'universo e lo considera artefice del proprio destino, ma pochi hanno sottolineato che in questo periodo si esalta la libertà dell'uomo, nasce l'interesse per le opere dell'antichità greca e romana, si studia il latino classico, considerato la lingua per eccellenza della cultura, e solo uno ha ricordato la nascita della filologia, come invece si richiedeva in base a quanto si era spiegato in classe.

Al quesito erano stati attribuiti 4 punti: nessuno ha raggiunto il punteggio massimo, tre studenti si sono attestati sui 2 punti, cinque hanno ottenuto 1,5 punti, due allievi hanno totalizzato 1 punto, a un ragazzo sono toccati 0,5 punti e a un altro 0 punti.

La distribuzione dei punteggi relativi alla domanda 1 è schematizzata qui sotto:

Punteggio	Frequenza	Percentuale
0	1	8,33%
0,5	1	8,33%
1	2	16,67%
1,5	5	41,67%
2	3	25%

Distribuzione dei punteggi - Domanda 1 (max 4 punti).



.....

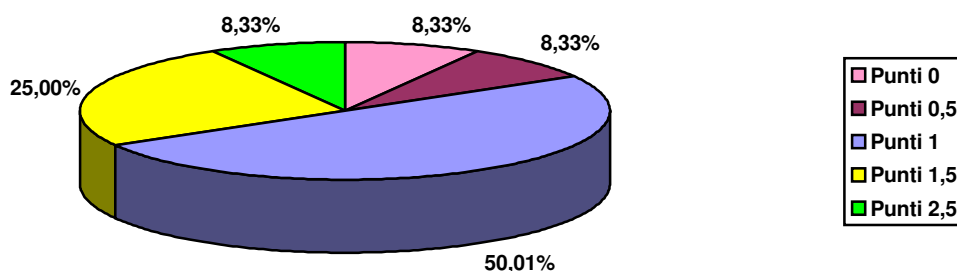
Numerosi errori e imprecisioni si sono poi concentrati sulla domanda 10: “Definisci sinteticamente in che cosa consistono lo straniamento e l’abbassamento della materia cavalleresca e indica quale scopo vuole raggiungere l’autore attraverso questi procedimenti”. Anche in questo caso, uno studente non ha risposto; per quanto riguarda gli altri ragazzi, alcuni hanno fornito una definizione solo di uno dei due concetti, spesso incompleta o imprecisa, altri hanno confuso i procedimenti, affermando che lo straniamento consiste nell’abbassare la dignità epica di cavalieri e dame e l’abbassamento nel guardare il mondo cavalleresco da lontano, quasi nessuno ha saputo spiegare lo scopo perseguito da Ariosto attraverso queste tecniche.

Il punteggio massimo (3 punti) non è stato raggiunto da alcun allievo, uno ha totalizzato 2,5 punti, ma la maggior parte degli studenti si è attestata su livelli alquanto inferiori: a tre ragazzi sono toccati 1,5 punti, a sei 1 punto, a uno 0,5 punti, a uno 0 punti.

Lo schema e l’aerogramma riportano la distribuzione dei punteggi relativi alla domanda 10:

Punteggio	Frequenza	Percentuale
0	1	8,33%
0,5	1	8,33%
1	6	50%
1,5	3	25%
2,5	1	8,33%

Distribuzione dei punteggi - Domanda 10 (max 3 punti).



.....

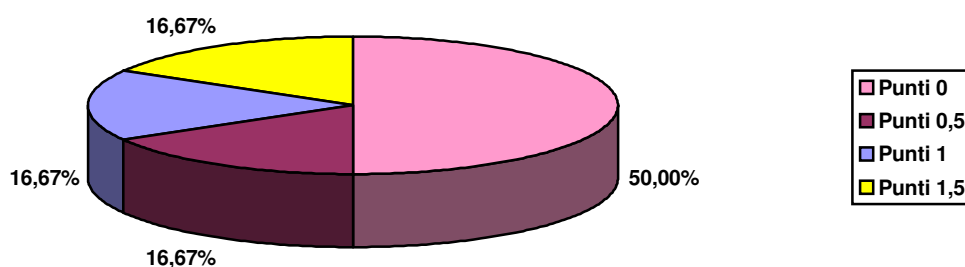
Per quanto riguarda la domanda 23, di forma aperta, l'analisi dei risultati mostra che essa ha creato il maggior numero di difficoltà. Ecco il quesito: "Fin dal I canto appare chiaro come nel poema, al di là delle vicende cavalleresche, si addensano una vasta materia riflessiva, filosofico-morale. Indica i principali aspetti su cui si incentra la riflessione dell'autore nel *Furioso*". Come si era ribadito più volte a lezione, era necessario spiegare che Ariosto nel poema intende far riflettere il lettore sulla realtà mutevole del mondo, la possibilità dell'uomo di dominare la realtà, il ruolo della Fortuna, le passioni, gli errori, le follie degli uomini, i problemi della civiltà rinascimentale.

In questo caso, esattamente la metà della classe (sei soggetti su dodici) non ha risposto o ha fornito una soluzione totalmente errata, due studenti hanno raggiunto 0,5 punti, a due è toccato 1 punto, due hanno ottenuto 1,5 punti, nessuno ha totalizzato il punteggio massimo di 2,5.

La distribuzione dei punteggi relativi alla domanda 23 è così schematizzabile:

Punteggio	Frequenza	Percentuale
0	6	50%
0,5	2	16,67%
1	2	16,67%
1,5	2	16,67%

Distribuzione dei punteggi - Domanda 23 (max 2,5 punti).



.....

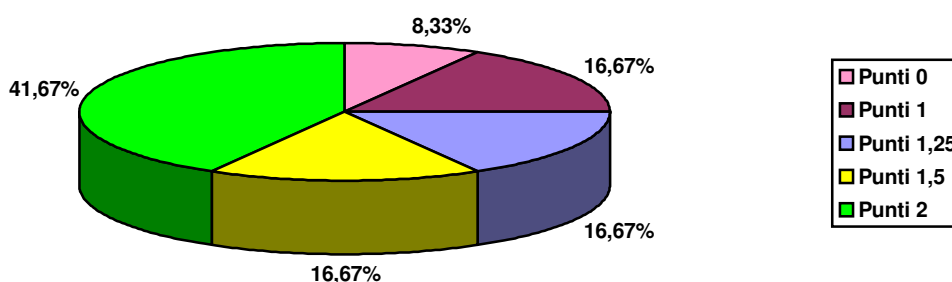
Molti sbagli hanno inoltre riguardato il quesito 24: "Riferendoti all'episodio di Astolfo sulla Luna, indica com'è presentata la Luna da Ariosto, che cosa significa metaforicamente tale aspetto e cosa esprime Ariosto attraverso la metafora". Uno studente non ha risposto, gli altri hanno saputo dire che la Luna è tersa e lucida, e qualcuno ha precisato che essa è simile a uno specchio, di dimensioni analoghe a quelle della terra, nessuno però ha esplicitato che attraverso la metafora Ariosto vuole mostrare come soltanto una prospettiva esterna possa permettere di cogliere la realtà del mondo, incomprensibile per chi è immerso, e che il viaggio lunare è dunque parallelo al procedimento di straniamento frequente nel poema.

A nessuno è così toccato il punteggio massimo di 3 punti, cinque allievi hanno raggiunto 2 punti, due 1,5 punti, due 1,25 punti, due 1 punto, e un ragazzo ha ottenuto 0 punti.

La distribuzione dei punteggi relativi alla domanda 24 è così schematizzabile:

Punteggio	Frequenza	Percentuale
0	1	8,33%
1	2	16,67%
1,25	2	16,67%
1,5	2	16,67%
2	5	41,67%

Distribuzione dei punteggi - Domanda 24 (max 3 punti).



.....

Nel complesso, osserviamo che gli errori degli studenti si sono concentrati su domande aperte, che verificano non tanto aspetti puramente descrittivi o contenuti da apprendere in modo mnemonico, quanto piuttosto la capacità di riflettere criticamente su ciò che si è appreso, di rielaborarlo in modo personale, di collegarlo con altre tematiche.

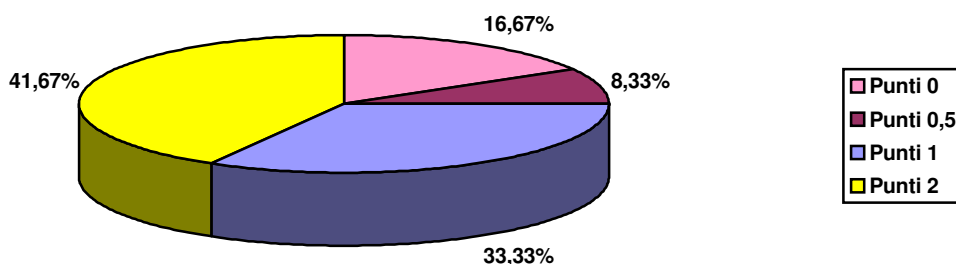
In effetti, anche l'*item* a risposta chiusa che ha generato più difficoltà, il numero 22, richiede un ragionamento logico, perché comporta l'applicazione del concetto di *entrelacement* a casi concreti. Ecco il quesito: "Sono qui elencati alcuni momenti del canto I. Indica, ponendo una crocetta sulla casella del SÌ o su quella del NO, se essi mostrano l'uso della tecnica narrativa dell'*entrelacement*", cui seguono sei momenti. Era necessario indicare che il riposo di Angelica nel *locus amoenus*, il commento del narratore sugli antichi valori cavallereschi, l'accorato lamento di Sacripante di non poter godere l'amore della donna non manifestano l'uso dell'*entrelacement*, perché risultano scene statiche, fisse su un unico personaggio, mentre l'incontro tra Angelica e Rinaldo appiedato, l'arrivo del cavaliere misterioso che impedisce a Sacripante di sedurre Angelica, l'incontro tra Rinaldo e Ferrau realizzano tale tecnica.

Anche se tutti hanno provato a rispondere, solo cinque ragazzi hanno totalizzato il punteggio massimo di 2 punti, una percentuale bassa dato il carattere chiuso della domanda, quattro hanno raggiunto 1 punto, un allievo 0,5 punti, e ben due studenti hanno sbagliato l'intera risposta.

Ecco lo schema e l'aerogramma della distribuzione dei punteggi relativi al quesito 22.

Punteggio	Frequenza	Percentuale
0	2	16,67%
0,5	1	8,33%
1	4	33,33%
2	5	41,67%

Distribuzione dei punteggi - Domanda 22 (max 2 punti).



.....

In sintesi, l'analisi dei dati della verifica permette di riconfermare, almeno in parte, l'andamento generale della classe. Gli studenti hanno certamente dimostrato impegno e studio, acquisendo una discreta conoscenza degli argomenti affrontati durante il percorso, tuttavia in molti casi il loro approccio è risultato mnemonico e acritico: non hanno riflettuto sulle tematiche studiate né le hanno rielaborate autonomamente, quindi durante la prova non sono stati in grado di rispondere in modo corretto e adeguato a quei quesiti che implicavano capacità di ragionamento, sintesi, collegamento, applicazione a casi concreti.

## **5. Riflessione critica sull'esperienza didattica condotta.**

Il tirocinio attivo al Liceo Artistico ha rappresentato per me la prima esperienza di insegnamento, ovvero la prima opportunità di sperimentare se effettivamente la professione per cui da anni mi preparo corrisponde all'immagine che giorno dopo giorno si è venuta delineando nella mia mente e può costituire per me, oltre che una necessaria fonte di sostegno economico, un arricchimento intellettuale e umano, uno stimolo ad approfondire il proprio sapere, a riflettere su di sé, a instaurare positive relazioni con allievi, colleghi, superiori. Pur nella sua brevità, l'esperienza si è rivelata interessante e costruttiva, e mi ha resa maggiormente consapevole della complessità di questo mestiere, delle difficoltà che spesso si presentano al docente, ma anche delle strategie che egli può utilizzare per trasformare gli ostacoli in opportunità di crescita, in risorse.

Certamente la prima ragione della complessità della professione insegnante consiste nella necessità di armonizzare la trasmissione dei contenuti disciplinari e lo sviluppo di competenze legate alla materia con la cura degli aspetti più propriamente emotivi e delle relazioni riguardanti il docente e il singolo allievo, il docente e la classe, gli allievi fra loro. L'insegnante deve conoscere i contenuti delle discipline, programmarli, scandirli, comunicarli alle nuove generazioni, tuttavia è altrettanto necessario che egli sappia promuovere e sostenere il delicato scambio fra la sua persona e i ragazzi, esplorando con loro l'esperienza cognitiva ed emozionale che si va sviluppando in classe, fra risorse e difficoltà interne, da una parte, e richieste della realtà esterna, dall'altra.

Il tirocinio mi ha permesso di comprendere "che la disciplina deve essere piegata sull'alunno e non viceversa, che gli aspetti motivazionali e relazionali sono legati in gran parte a ciò che si insegna e che il processo d'apprendimento è pianificabile fino a un certo punto". Ho inoltre maturato la ferma convinzione che "l'insegnamento è multicentrico e le schematizzazioni che polarizzano l'attenzione esclusivamente sulla disciplina o sull'alunno non rendono idea di quello che succede veramente in classe. I contenuti disciplinari devono circolare in modo fluido tra l'insegnante e l'alunno, tra l'insegnante e tutti gli alunni della classe, tra alunno e alunno; la fluidità della circolazione dipende



in primo luogo dall'adeguatezza cognitiva dei contenuti disciplinari, ma dipende molto anche dalla qualità della relazione tra alunno e insegnante<sup>58</sup>.

Sicuramente il fatto di conoscere in modo approfondito l'Ariosto ha favorito in me un senso di sicurezza che mi ha aiutata nella conduzione dell'attività e che si è riverberato positivamente sul clima di lavoro della classe, ma subito ho capito che tali conoscenze non erano sufficienti, che dovevo instaurare un rapporto con il gruppo e con i singoli, per permettere agli studenti di sentirsi a proprio agio, seguire le spiegazioni con tranquillità, esporre dubbi e difficoltà, esprimere curiosità. Per me non è stato facile spostare l'attenzione da ciò che dovevo dire agli *input* che mi inviavano i ragazzi, o meglio agli *input* che non mi inviavano e che io dovevo cercare di indovinare, anche perché temevo di tralasciare concetti importanti o di essere poco chiara, tuttavia alcuni accorgimenti che ho via via sperimentato si sono rivelati utili.

Ad esempio, ho subito notato che il rimanere in piedi, di fronte alla prima fila di banchi, agevola il rapporto con gli allievi; ancora più efficace è il contatto oculare, il guardare negli occhi i ragazzi, perché essi esprimono con lo sguardo ben prima che a parole dubbi, perplessità, incomprensioni, noia, fastidio, divertimento, interesse, meraviglia... Inoltre, ho sperimentato che il coinvolgere gli studenti nel ripasso degli argomenti spiegati in precedenza o nell'analisi dei testi li stimola ad esporre anche il loro punto di vista, cioè a farsi costruttori attivi del proprio sapere.

Come ho constatato individualmente e come mi ha fatto notare il *tutor*, sono questi gli elementi cui devo prestare maggiore attenzione e che invece tendo talvolta a sottovalutare, situazione che si presenta spesso ad un insegnante alle prime armi. Va rilevato, inoltre, che il tirocinio, per la sua estrema brevità, difficilmente consente di entrare davvero in contatto con l'interlocutore, con le sue emozioni e i suoi bisogni più profondi, e di andare oltre un'osservazione – sia pure meditata e scrupolosa – su quanto accaduto; esso, tuttavia, permette il disporsi in questo stato d'animo e il lavorare perché ad esso segua un'azione coerente. Nel caso specifico, l'esperienza all'Artistico mi ha offerto la consapevolezza del quadro e dei pezzi che mancano. Certamente l'aver colto in modo approfondito sia l'importanza della relazione educativa sia la necessità che io, proprio perché timida e introversa, vi dedichi molta attenzione, costituisce il primo passo per non trascurare tali aspetti, cercando invece di valorizzarli in ogni situazione, anche nelle più difficili.

Un altro aspetto che determina la complessità del mestiere dell'insegnante e su cui il tirocinio ha indirizzato la mia attenzione attiene in modo più specifico agli aspetti cognitivi. Non bisogna dimenticare che la crescita emotiva e affettiva dell'allievo deve necessariamente accompagnarsi allo sviluppo intellettuale. Il ragazzo va a scuola per imparare, e chiede al professore di guidarlo nella scoperta di mondi inesplorati. Il docente deve dunque farsi mediatore fra la materia e lo studente, ossia fra la sua preparazione accademica e la presentazione didattica della disciplina.

In questo delicato e insieme ineludibile passaggio, però, egli si scontra con il vincolo principale di tutto l'insegnamento scolastico: il tempo. Ho constatato quanto sia lento ed esteso lo studio che parta dal testo e che assegni la centralità al lettore: lo dimostra inequivocabilmente la necessità di dedicare un'intera ora oltre a quelle previste alla lettura e all'analisi del canto I del *Furioso*, attività nelle quali ho cercato di dare la parola agli studenti-lettori. D'altra parte, al docente non può mancare il rigore scientifico, e ciò significa anche rispettare i vincoli dello statuto della disciplina, *in primis* lo studio dei classici. Nel caso specifico, non penso che si possa prescindere dallo studio di un autore della statura di Ariosto, per gli innumerevoli orizzonti aperti dalle sue opere. In questo complesso quadro bisogna poi considerare l'attuale realtà scolastica: anche nella breve esperienza di tirocinio, ho notato che gli allievi sono poco autonomi nella lettura, forse perché molti provengono

---

<sup>58</sup> Per entrambe le citazioni, cfr. E. Aquilini, *Il senso della relazione alunno-insegnante in una prospettiva costruttivista*, in «Insegnare», 6, 2005, pp. 47-48.

da famiglie in cui non hanno ricevuto adeguati stimoli culturali; inoltre, tutti hanno poco tempo da dedicare allo studio individuale, divisi fra un orario scolastico prolungato (38 ore settimanali di lezione per l'indirizzo grafico-visivo) e le mille attività pomeridiane.

Come deve comportarsi il docente?

L'esperienza di tirocinio mi ha fatto intravedere i numerosi vantaggi che offrirebbe l'applicazione di due proposte in parte diverse, ma altrettanto stimolanti, e cioè quella presentata da Adriano Colombo nel fondamentale *La letteratura per unità didattiche* e quella suggerita da Maria Luisa Jori su «Insegnare», quale parziale correzione della precedente.

La prospettiva di Colombo è già stata esplicitata. Molto sinteticamente, in questa sede ricordo solo che lo studioso avanza la possibilità di sostituire allo studio lineare, organico ed enciclopedico della letteratura un curriculum modulare, articolato in unità didattiche, ognuna strutturata intorno a un tema o un autore o un genere e fondata sulla lettura e sull'analisi diretta dei testi. Con l'intento principale di "diversificare gli approcci all'universo letterario, in modo da dare un'esperienza concreta della sua complessità e rendere gli studenti capaci di esplorarlo autonomamente"<sup>59</sup>, l'autore suggerisce una prima unità storico-culturale, poi un percorso tematico e uno basato sul genere letterario, quindi un autore e l'analisi approfondita di un'opera.

Da parte sua, Maria Luisa Jori sottolinea maggiormente la necessità che l'educazione letteraria faccia emergere la "*rete delle relazioni* che incastonano ogni opera nella complessità del *sistema letterario*". Bisogna dunque "organizzare le scelte, nelle programmazioni della disciplina, secondo criteri di *organicità* tali che gli studenti possano accedere a un *sensu complessivo* della letteratura". Concretamente, l'autrice propone "lo studio approfondito (*lettura intensiva*) di sei-sette *esempi testuali* di generi diversi, in un campionario anche a piccoli scampoli, ma tutti significativi di aspetti (*relazioni*) rilevanti circa l'epoca di appartenenza, includendo almeno *un'opera integrale*. A partire da ciascuno di tali nuclei esemplari si sviluppano poi le letture più veloci, spesso autonome (*lettura estensiva*) di *altre opere*, in percorsi rappresentativi dei vari tipi di *relazioni sincroniche e diacroniche* del testo di partenza". Sempre a giudizio di Maria Luisa Jori, la contestualizzazione di un'opera nella rete di altre deve anche includere "*testi non letterari*"<sup>60</sup>.

A mio avviso, queste proposte dovrebbero essere accolte dal docente e tradotte in pratica didattica. Non so valutare quale delle due sia la migliore, mi sembra però che entrambe intendano sviluppare negli studenti la consapevolezza della complessità e della ricchezza del fenomeno letterario e le competenze per proseguire in modo autonomo nella sua scoperta, cioè i due fondamentali obiettivi dell'educazione letteraria. Entrambe, poi, nel sottolineare la necessità di una proficua e abituale collaborazione con altre discipline, mi convincono delle immense potenzialità che avrebbe offerto un approccio di tipo iconografico alle tematiche affrontate.

Come già sottolineato, avrei voluto proporre un percorso iconografico, anche tenendo conto dei ragazzi a cui mi sarei rivolta, appassionati ed esperti di arti figurative oltre che grandi fruitori di immagini come tutti gli adolescenti (e più in generale gli uomini) di oggi. A mio avviso, questa prospettiva avrebbe coinvolto maggiormente gli studenti, impegnandoli in una storia letteraria a loro più vicina, forse avrebbe anche permesso una migliore comprensione della stessa opera di Ariosto e della sua figura. Ancora, dal momento che in ambito figurativo i veri "esperti" sarebbero stati loro, questo percorso avrebbe chiesto loro di essere più attivi e propositivi, rendendoli davvero protagonisti e costruttori della propria conoscenza.

---

<sup>59</sup> Per le due citazioni, cfr. A. Colombo (a cura di), *Op. cit.*, pp. 14-15.

<sup>60</sup> Per queste citazioni cfr. M. L. Jori, *La sfida del tempo scolastico nell'Educazione letteraria. A un problema di quantità la risposta va data sul piano della qualità*, in «Insegnare», 10, 2005, pp. 22-23.

Non ho potuto concretizzare tale idea. Questo limite del tirocinio racchiude però in sé un aspetto positivo: proprio il non aver seguito il percorso iconografico e l'averne contemporaneamente intuito le potenzialità mi stimola ad approfondire le mie conoscenze in questo ambito e a sviscerare tutti i rapporti fra la letteratura e i suoi "universi paralleli"<sup>61</sup>, per poter in un futuro spero non lontano proporre ai miei studenti un approccio interdisciplinare al fenomeno letterario, che sia insieme ricco di spunti e rigoroso sotto l'aspetto scientifico.

---

<sup>61</sup> Come già indicato, la definizione fa riferimento al titolo del saggio di G. M. Anselmi, *Gli universi paralleli della letteratura*, Carocci, Roma 2003.

## **CONCLUSIONE: ASPETTI METACOGNITIVI DELL'ATTIVITÀ SVOLTA.**

### **1. Conclusioni e riflessioni sul proprio percorso di formazione professionale.**

#### **1.1. L'esperienza SISS come dialogo fra la formazione teorica e la sperimentazione didattica.**

L'esperienza della SISS si è rivelata per me fondamentale soprattutto per il continuo e fecondo scambio fra la teoria e la pratica. Essa, infatti, mi ha permesso di utilizzare i numerosi spunti offerti dai momenti di formazione e approfondimento disciplinare e da quelli dedicati alle scienze dell'educazione nella progettazione e nella realizzazione del tirocinio. A sua volta, il lavoro in classe è risultato indispensabile non soltanto quale verifica della validità delle indicazioni recepite a lezione, ma anche quale continuo stimolo a porsi nuovi interrogativi, ad approfondire ulteriormente sia aspetti disciplinari, sia problematiche socio-psico-pedagogiche. Gli insegnamenti di ogni singola area e quelli derivanti dalla loro costante interazione mi hanno stimolata a maturare un'immagine di docente realmente mia, che si differenziasse dai modelli positivi incontrati nel mio percorso di studente, e mi hanno arricchita sotto gli aspetti umano, culturale e professionale.

#### **1.2. Riflessioni suscitate dai momenti di formazione e approfondimento disciplinare.**

Per quanto riguarda la nostra disciplina, molti spunti di riflessione mi sono stati offerti già dai corsi e soprattutto dai laboratori del I anno.

In particolare, ho trovato assai stimolanti le proposte della Professoressa Jori, che nel laboratorio "Strumenti e modelli didattici di letteratura italiana e di letteratura comparata" ha cercato di avvicinare gli specializzandi a una didattica della letteratura adeguata alla complessità della scuola e della cultura attuali, basata pertanto su alcuni essenziali requisiti metodologico-didattici, come la lettura dei testi, la contestualizzazione storica di opere ed autori, l'interdisciplinarietà, la lezione dialogica, la valorizzazione del confronto fra gli studenti per l'interpretazione dei testi.

Molto utile si è rivelata l'analisi delle complesse interazioni culturali, didattiche e comunicative nell'insegnamento della letteratura a scuola. Grazie a un chiaro schema, ho potuto riflettere sugli elementi che intervengono nell'educazione letteraria. Il suo nucleo centrale è ovviamente costituito dalla letteratura, ma non vanno trascurati i molteplici rapporti che la disciplina intrattiene con le altre materie del *curriculum* e, più in generale, con la cultura italiana e mondiale tra tradizioni e attualità. Inoltre, a scuola è il docente a mediare fra la letteratura e gli studenti; altrettanto importante è il fatto che la letteratura comunica sia ai singoli allievi, sia alla classe, considerata come comunità ermeneutica. Tutti questi aspetti interagiscono fra loro, si influenzano a vicenda, ma devono rispettare i rigidi vincoli imposti dal tempo scolastico. Come ho già evidenziato, proprio il tirocinio al Liceo Artistico mi ha permesso di sperimentare direttamente l'importanza di conciliare il rispetto del canone dei classici italiani e l'apertura a confronti internazionali e disciplinari con l'attenta e realistica considerazione dei tempi scolastici.

Grande attenzione è stata poi dedicata al problema della ricezione del testo letterario: si sono esaminate le varie tappe percorse dal lettore esperto nel procedere verso l'interpretazione di un testo letterario, evidenziando la necessità di coniugare l'osservazione analitica del testo con i contesti in cui esso è stato prodotto.

Ho apprezzato moltissimo anche la chiara spiegazione riguardante le tipologie dei confronti e delle relazioni fra i testi letterari, che mi ha permesso di cogliere fino in fondo la complessità del fenomeno letterario, suggerendomi comparazioni cui finora avevo prestato scarsa attenzione, come il confronto fra un testo letterario e la relativa trasposizione in altri linguaggi (dal romanzo al film,

da un'opera in versi a uno spettacolo musicale...), o l'analisi delle diverse ricezioni di un'opera nel tempo e nello spazio.

All'esposizione teorica ha fatto seguito la proposta di costruire moduli didattici esemplari: a piccoli gruppi e supportati dai preziosi consigli della docente, abbiamo così provato a immaginare percorsi sincronici e diacronici utilizzabili nell'educazione letteraria, e tale attività si è rivelata utilissima anche per la possibilità di confronto fra noi specializzandi, diversi per carattere, età, provenienza geografica, origine socio-culturale, formazione liceale e accademica, pregresse e attuali esperienze lavorative, modi di impiego del tempo libero, interessi. L'interazione fra punti di vista spesso assai differenti ha mostrato quanto può essere difficile il rapporto fra docenti, specie se si intende seguire una programmazione comune, ma ha anche evidenziato l'arricchimento che essa costituisce per il singolo soggetto e per la collettività.

In questa prospettiva, ancora più proficui sono risultati i laboratori di italiano del II anno. Entrambi, infatti, hanno privilegiato il confronto fra specializzandi e con il docente e il lavoro a piccoli gruppi, offrendo l'opportunità di approfondire tematiche davvero fondamentali nell'ambito dell'educazione letteraria e linguistica e insieme di far interagire le diverse conoscenze e i diversi approcci dei presenti, a volte arrivando a una superiore sintesi.

Nel laboratorio "Modelli di trattazione didattica di letteratura italiana e letterature comparate" condotto dal Professor Blazina, in particolare, con altri specializzandi ho ipotizzato un lavoro a carattere interdisciplinare sul tema della sera e del notturno lunare in epoca romantica da proporre in diversi indirizzi della scuola secondaria superiore: alla prima sezione comune a tutti i percorsi, riguardante i possibili sviluppi del motivo nella letteratura italiana, seguono proposte differenziate in base all'indirizzo di studi. Abbiamo immaginato quattro diverse destinazioni: il liceo artistico, il linguistico, lo scientifico, il classico. Non posso tacere il fatto che, nel proporre questo tipo di lavoro al mio gruppo, ho proprio pensato al tirocinio che stavo svolgendo al Liceo Artistico e alla mia originaria intenzione di presentare Ariosto e la sua opera attraverso un percorso iconografico, cui si univano da un lato il rammarico di dover seguire una diversa impostazione, dall'altro la consapevolezza delle enormi potenzialità offerte dal dialogo fra la letteratura e altre discipline, *in primis* le arti figurative. Nella progettazione del percorso e nel successivo confronto con gli altri specializzandi e col docente sono emersi i punti di forza di questo e di analoghi lavori: la centralità dei testi (letterari e non) e l'interdisciplinarietà.

Dato che altri gruppi hanno ipotizzato connessioni con altre discipline, si sono approfonditi gli aspetti riguardanti l'interdisciplinarietà, sottolineando che tale approccio implica non una sintesi idealistica fra i vari ambiti del sapere, bensì una rigorosa ricerca degli obiettivi comuni a molteplici discipline, diversi dagli obiettivi specifici di ciascuna materia, dunque è indispensabile che esso sia preceduto o quanto meno accompagnato da una solida formazione disciplinare.

Nel medesimo laboratorio, inoltre, si sono toccate altre questioni che ritengo indispensabili alla mia formazione professionale, come il problema della categorizzazione storica e letteraria, i dibattiti relativi ai saperi minimi e al canone, le funzioni della critica letteraria, il valore formativo delle attività di drammatizzazione di un testo narrativo.

A proposito dell'apprendimento significativo e di quelle metodologie didattiche che richiedono una partecipazione attiva dei discenti, si è evidenziata la necessità di alternare queste strategie a momenti di lezione frontale, in cui il professore formalizza gli spunti emersi dal lavoro dei ragazzi, li concettualizza, li riconduce a categorie più generali. Mi ha colpita molto la metafora utilizzata dal docente e che ho annotato fra i miei appunti, per poterla ricordare e concretizzare quando gestirò una classe: l'insegnante deve essere in grado di "alternare il fluido al solido".

L'esperienza di tirocinio alla Scuola Media mi ha permesso di sperimentare la validità di questa strategia, confermando ancora una volta il fecondo connubio di teoria e pratica. Nel percorso sui diritti umani che ho proposto a una seconda media particolarmente vivace, infatti, ho spesso utilizzato metodi didattici innovativi, tra cui un lavoro a gruppi su testi tratti da *Il razzismo spiegato a mia figlia* di Tahar Ben Jelloun, un gioco di ruolo, un'attività di esposizione alla classe, da parte dei singoli allievi, di articoli di giornale letti in precedenza. Di certo queste attività hanno coinvolto ed entusiasmato i ragazzini, stimolandone il dialogo e la partecipazione attiva alle lezioni, tuttavia ho constatato la necessità e l'utilità del mio intervento, per riprendere le considerazioni emerse, sintetizzarle, collegarle ad altri argomenti affrontati in precedenza, annotare i concetti-chiave alla lavagna, invitando i discenti a riportarli sul quaderno: senza tale lavoro di sistematizzazione del sapere, alla maggior parte degli allievi probabilmente non sarebbe rimasto altro che il ricordo di una lezione diversa e forse divertente.

Almeno un cenno va riservato al laboratorio "Modelli di trattazione didattica della lingua italiana e delle sue varietà", coordinato dal Professor Noto. Come già sottolineato, in esso si è privilegiato il lavoro a piccoli gruppi e il successivo confronto con gli altri specializzandi e il docente su tematiche importanti nell'ambito dell'educazione linguistica.

Nella lezione introduttiva, tuttavia, si sono affrontate, sempre in forma interattiva, questioni più generali, riguardanti la funzione stessa della scuola nella formazione di un adolescente e i contributi che ogni singola disciplina può offrire. A mio avviso, le seguenti riflessioni – riprese da dispense fornite dal docente – chiariscono in modo efficace il senso del percorso che avrei voluto realizzare al Liceo Artistico e del fecondo e stimolante dialogo fra la letteratura e le arti figurative: "La scuola deve concepire la materie scolastiche non come semplici ripartizioni amministrative, bensì come parti, che assumono senso soltanto nella loro reciproca relazione, della cultura (antropologicamente intesa) di una comunità che la comunità stessa ritiene indispensabile trasmettere ai suoi membri più giovani, al fine di formare cittadini consapevoli, cioè non meri contenitori di informazioni e/o competenze tecnico-specialistiche, ma persone dotate di una formazione globale che li renda in grado sia di percepire la *complessità* del mondo che li circonda (o che è dentro di loro) e rapportarsi criticamente con essa (*decifrarla*, o almeno tentare di decifrarla) sia di comunicare se stesse nel modo più completo possibile"<sup>62</sup>.

### **1.3. Riflessioni suscitate dai momenti dedicati alle scienze dell'educazione.**

Il contributo delle discipline trasversali si è rivelato ancora più determinante dei pur ricchissimi spunti offerti dai momenti di formazione e approfondimento disciplinare.

In primo luogo, le scienze dell'educazione mi hanno mostrato quanto sia falsa e mistificatoria la figura di insegnante come individuo che svolge con militanza, idealismo e spirito di sacrificio una vera e propria missione, una vocazione sociale, e che risulta "bravo" e "preparato" in quanto sa gestire i "suoi" ragazzi e capirne problemi, desideri, paure, e in quanto conosce la disciplina. Forse senza esserne pienamente consapevole, era questa l'immagine di docente che dominava la mia mente e che identificavo con i modelli positivi incontrati come studente, di cui non riuscivo ad individuare i limiti. Grazie ai corsi e ai laboratori delle diverse discipline socio-psico-pedagogiche, ho potuto capire che l'insegnamento, benchè certamente caratterizzato anche da una componente "vocazionale", che anzi appare indispensabile, è costituito da elementi tecnici e professionalizzanti, tra cui rientrano competenze disciplinari, didattiche, relazionali, valutative, di ricerca. Queste non sono doti naturali, ma si acquisiscono attraverso lo studio e la ricerca e si consolidano grazie all'esperienza e al confronto con colleghi, superiori, valutatori esterni.

---

<sup>62</sup> Cfr. G. Noto, *L'educazione linguistica come obiettivo transdisciplinare. Programma e introduzione al laboratorio*, rintracciabili sul sito [http://hal9000.cisi.unito.it/wf/DIPARTIMENT/Scienze\\_Le/Docenti](http://hal9000.cisi.unito.it/wf/DIPARTIMENT/Scienze_Le/Docenti).

In tale prospettiva, le scienze dell'educazione risultano fondamentali: esse offrono molti strumenti utili al docente per esercitare la propria professione in modo esperto e consapevole delle proprie capacità come delle proprie responsabilità. Già le lezioni del I anno mi hanno spinto a considerare l'insegnamento da questo nuovo punto di vista, dunque a coglierne meglio la grande complessità.

Grazie al corso di pedagogia del I anno, ad esempio, ho potuto cogliere con più chiarezza alcuni aspetti del difficile periodo dell'adolescenza, in cui i ragazzi devono rielaborare il lutto rispetto alla perdita della propria infanzia e dei punti di riferimento familiari, sono alla ricerca di altri modelli e spesso non trovano esempi credibili di adulti in cui identificarsi.

Mi sembrano particolarmente illuminanti le osservazioni di Anna Marina Mariani: "L'adolescente ha bisogno di tempi e spazi dove gli adulti non abdichino precocemente al proprio ruolo educativo, ma consentano una sana *lotta* tra avversari che si rispettano. Nel tempo che occorre alla crescita, gli educatori non devono ancora scomparire, abbandonando i minori senza quei sassolini bianchi che consentono loro di non perdersi"<sup>63</sup>. Il docente, dunque, deve sapersi relazionare con la classe nel suo complesso e con il singolo studente in modo costruttivo e appropriato, mantenendo la giusta distanza, mostrandosi un adulto che crede in quello che fa e dice ma è capace di riconoscere i propri limiti ed errori, che stabilisce delle regole e insieme sa valutare il singolo caso ed essere talvolta flessibile, che spiega con serietà e rigore ma anche partecipa a momenti di divertimento e di *relax* degli allievi. Si tratta di un equilibrio assai difficile da raggiungere e da conservare, certamente l'esperienza della SISS mi ha resa più consapevole della sua importanza, motivandomi a tendere verso questo obiettivo.

Il corso di psicologia dello sviluppo, poi, ha evidenziato la centralità che gli adolescenti assegnano ai compiti evolutivi connessi alla scuola, cioè agli scopi che devono perseguire e ai problemi che devono risolvere in ambito scolastico per potersi sentire soddisfatti della propria vita. Come scrive Palmonari, citando altri psicologi statunitensi, "gli anni della piena adolescenza si dimostrano cruciali per l'esperienza scolastica e l'andamento di questa esperienza è in grado di incidere profondamente sul processo di costruzione dell'identità del soggetto"<sup>64</sup>.

Il ruolo dell'insegnante è fondamentale: permettere al ragazzo di acquisire una positiva autostima, fornendo gli strumenti e i supporti necessari per riuscire bene nelle prove e aiutandolo inoltre a metabolizzare gli eventuali insuccessi. L'allievo deve percepire che il docente lo considera come persona, indipendentemente dai risultati raggiunti.

Nonostante la brevità del tirocinio, ho cercato di essere attenta a questi aspetti, ad esempio nei momenti di verifica formativa ho sollecitato la partecipazione di tutti gli allievi, ho valorizzato le risposte di quelli che mi sembravano più timidi e insicuri, o ancora nel consegnare le verifiche ho seguito l'ordine alfabetico e non ho commentato le valutazioni dei ragazzi.

L'insegnante deve sviluppare le proprie capacità empatiche, e promuovere quelle dei suoi studenti. Su questo tema moltissimi spunti di riflessione mi sono stati offerti sia da un laboratorio del I anno, intitolato *Empatia in adolescenza: il ruolo degli insegnanti*, sia dal corso di psicologia sociale, nel quale si è mostrato che la dimensione relazionale determina ogni atto di pensiero e perfino le possibilità che l'individuo ha di percepire, conoscere e porsi nei confronti della realtà.

Secondo Blandino e Granieri, l'educatore "deve preoccuparsi in primo luogo, come una sorta di *conditio sine qua non*, di assicurare le condizioni relazionali in cui si possa realizzare il processo conoscitivo"<sup>65</sup>. Egli, infatti, ha il compito non solo di trasmettere contenuti e nozioni, ma anche di far crescere i ragazzi e svilupparne le potenzialità, cioè di "gestire delle relazioni": gli stessi autori

---

<sup>63</sup> Cfr. A. M. Mariani, *Adolescenza: non solo crisi*, in «Scuola e Didattica», 5, 1999, pp. 8-16.

<sup>64</sup> Cfr. A. Palmonari, *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna 1993, p. 272.

<sup>65</sup> Cfr. G. Blandino, B. Granieri, *Op. cit.*, p. 37.

sottolineano che “la loro corretta gestione non è solo la condizione di qualsiasi vero apprendimento, al punto che la trascuratezza della medesima impedisce l’apprendimento stesso, ma è anche lo strumento per costruire e mantenere un buon clima organizzativo e di gruppo, che è la base per svolgere un lavoro qualitativamente valido e anche quantitativamente adeguato”<sup>66</sup>.

Un altro aspetto fondamentale che ho appreso da questo corso è che la crescita riguarda sia l’allievo sia il formatore: “La crescita dunque non è un fatto solo automatico, quindi passivo, ma implica una relazione di reciprocità e una doppia attività: di chi fa crescere e di chi cresce, entrambi poli attivi di una relazione. Infatti, la dimensione creativa nel processo di crescita consiste nella elaborazione attiva di quanto si riceve reciprocamente, il che presuppone ovviamente la disponibilità a ricevere, oltre che a dare”<sup>67</sup>.

Tutte le esperienze di tirocinio mi hanno mostrato la verità di tale affermazione, contribuendo alla crescita della mia autostima, permettendomi di sperimentare relazioni gratificanti e arricchenti, insegnandomi a trasformare le difficoltà in risorse.

I corsi e i laboratori dell’area trasversale mi hanno fornito altri utili approcci teorici e importanti strumenti del mestiere.

Così, le lezioni di didattica mi hanno offerto l’opportunità di riflettere sul *cooperative learning*. Conservo un pessimo ricordo dei pochi lavori di gruppo svolti nella scuola media o al liceo, ma ho capito che questo metodo è qualcosa di ben diverso. Come sottolineato dai più grandi pedagogisti statunitensi che promuovono questa pratica, “l’apprendimento cooperativo è un metodo didattico che utilizza piccoli gruppi in cui gli studenti lavorano insieme per migliorare reciprocamente il loro apprendimento”<sup>68</sup>, distinguendosi sia dall’apprendimento competitivo sia da quello individualistico e differenziandosi inoltre dai gruppi di apprendimento tradizionali perché in esso tutti i membri lavorano insieme, collaborano, ritengono se stessi e gli altri ugualmente responsabili per svolgere un buon lavoro, sanno che il loro successo dipende dallo sforzo congiunto del gruppo, coordinano le singole azioni e valutano la qualità dei risultati raggiunti.

Ho utilizzato questo approccio nell’intervento didattico alla Scuola Media, constatando che davvero i ragazzi sono più motivati e lavorano con maggior impegno ed entusiasmo. Nel caso specifico, i gruppi sono stati formati dal docente titolare, che ha cercato di far lavorare insieme allievi con conoscenze e competenze diverse. La lettura e l’analisi a gruppi di un passo tratto dal testo di Tahar Ben Jelloun *Il razzismo spiegato a mia figlia* e la successiva esposizione alla classe, da parte di un portavoce scelto dal gruppo, delle riflessioni più importanti emerse nel confronto, hanno dato buoni risultati. Ho notato che i ragazzini hanno davvero collaborato; con mia enorme sorpresa, l’elemento più problematico della classe aderiva docilmente ed educatamente alle proposte dei compagni, in particolare di una ragazzina studiosa e sensibile che lo aiutava nelle varie attività richieste, come la ricerca nel brano delle parole-chiave.

Anche se continuo a preferire pratiche più tradizionali, questa esperienza mi ha mostrato l’efficacia e l’utilità del *cooperative learning*, motivandomi ad un suo futuro utilizzo, specie in lavori di analisi dei testi, o per approfondimenti e ricerche su particolari tematiche. Ho inoltre constatato come sia indispensabile che l’educatore conosca la classe per organizzare un lavoro cooperativo, perché solo così può formare gruppi eterogenei, in cui le differenze di competenze risultino realmente una risorsa e si creino situazioni di effettivo aiuto reciproco.

---

<sup>66</sup> Cfr. G. Blandino, B. Granieri, *Op. cit.*, p. 21.

<sup>67</sup> Cfr. G. Blandino, B. Granieri, *Op. cit.*, p. 44.

<sup>68</sup> Cfr. D. W. Johnson, R. T. Johnson, E. J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento 1996, p. 19.



Un altro ineliminabile momento del processo di insegnamento-apprendimento su cui i corsi SISS hanno focalizzato la mia attenzione e con cui mi sono misurata nel tirocinio è quello, delicato e complesso, della valutazione.

In primo luogo, non avevo mai considerato la valenza formativa della valutazione, che invece è essenziale, perché tende a migliorare la conoscenza del funzionamento cognitivo dell'allievo allo scopo di offrire a questo stimoli e indicazioni per rendere più efficaci i propri modi di conoscere e all'insegnante suggerimenti per orientare o ri-orientare le successive attività. Come sottolineato da Daniela Maccario, la valutazione "deve proporsi non soltanto di esprimere giudizi e tracciare bilanci sui traguardi conclusivi raggiunti, ma anche di raccogliere elementi sull'attività intellettuale che i compiti di apprendimento stimolano nell'alunno, per promuovere lo sviluppo ed il potenziamento delle capacità individuali; essa deve tendere a divenire autovalutazione, aiutando il ragazzo ad intervenire direttamente sulle proprie difficoltà ed a valutare i propri punti di forza"<sup>69</sup>.

Consapevole di questo, ho riservato i momenti iniziali di ogni lezione al ripasso e alla verifica formativa sugli argomenti spiegati in precedenza, e ho stimolato la partecipazione degli studenti nell'analisi dei versi di Ariosto. Dopo le iniziali titubanze, alcuni allievi hanno partecipato al dialogo, e questi momenti si sono rivelati un'occasione di confronto e di crescita per tutti.

Il momento della verifica sommativa, comunque, rimane centrale. Oggi esistono tipologie di prove molto diverse da quelle alle quali ero abituata come studente, e lo stesso "tema di maturità" è cambiato, con evidenti ripercussioni sulla pratica didattica quotidiana. Lo studio di discipline quali la docimologia permette all'insegnante di costruire consapevolmente diversi tipi di prove e di scegliere di volta in volta il più adeguato alla classe con cui lavora, ai contenuti sviluppati, agli obiettivi che si è posto, al tempo che ha a disposizione...

Nel preparare la verifica sul poema cavalleresco e su Ariosto, avrei preferito utilizzare un maggior numero di domande aperte e limitare al minimo i quesiti vero/falso e a scelta multipla, data la natura complessa e multiforme degli argomenti trattati e la difficoltà di verificarne la comprensione e l'acquisizione richiedendo semplicemente di porre una crocetta. Il confronto col *tutor* ha però fatto emergere la necessità di sfruttare anche questo tipo di domande per riuscire a sondare le molte tematiche introdotte in un tempo circoscritto (un'ora o poco più). Nel costruire la prova ho così potuto mettere a frutto le conoscenze acquisite, prestando particolare attenzione a evitare i rischi legati alla non univoca formulazione delle domande, all'inserimento di distrattori chiaramente sbagliati fra le alternative di risposta degli *items* a scelta multipla, all'uso esclusivo della memoria riconoscitiva, anche se non sempre vi sono riuscita, pur dopo aver modificato parecchie volte i quesiti e aver rivisto il compito col *tutor*.

Un altro fattore di cui sicuramente il docente deve avere coscienza riguarda gli effetti soggettivi che possono influire sulla valutazione, come l'effetto alone o l'effetto Pigmalione. Considerato il rilievo che il giudizio dell'insegnante ha sull'autostima dell'alunno, la necessità di evitare le distorsioni che la mente umana può operare e valutare in modo oggettivo appare indispensabile.

Il tirocinio mi ha mostrato quanto sia importante per il formatore tenere sotto controllo il proprio coinvolgimento emotivo, soprattutto nel momento del giudizio. Non conoscevo i ragazzi, e non ho voluto sapere dall'insegnante i loro voti precedenti, per non farmi condizionare nella relazione con i singoli e con l'intero gruppo; nonostante ciò, mentre correggevo le verifiche, provavo gioia per ogni risposta esatta e rincrescimento per ogni errore, e quando sommavo i punti, la speranza che nessuno fosse insufficiente era molto viva, dunque altrettanto grande è stata la soddisfazione nel constatare che tutti i ragazzi avevano raggiunto la sufficienza. Gli stati d'animo che ho provato sono normali in una relazione, ma un educatore deve saperli analizzare e non farsi condizionare da essi.

---

<sup>69</sup> Cfr. D. Maccario, *Valutazione: processi cognitivi e metacognitivi*, in C. Coggi, A. M. Notti (a cura di), *Docimologia*, Pensa Multimedia, Lecce 2002, pp. 191-211 (la citazione è a p. 192).

Forse i maggiori spunti di riflessione, però, mi sono stati offerti dal breve corso di Metodologia della ricerca psicologica, coordinato dalla Professoressa Uccelli.

In particolare, ho gradito molto l'esercitazione proposta: il breve momento iniziale di riflessione individuale sul concetto di "adolescenza" e la successiva discussione, a piccoli gruppi e quindi a livello di tutta la classe, hanno confermato l'importanza che nella professione docente rivestono sia l'auto-analisi e l'auto-riflessione, sia il dialogo e lo scambio con i colleghi.

A conclusione di questa attività, inoltre, ci sono stati comunicati i risultati di un'indagine effettuata fra gli adolescenti stessi, dalla quale emerge che, diversamente dalle opinioni condivise dagli adulti, i ragazzi considerano quale principale "risorsa" non gli amici e i compagni di scuola, ma i genitori, seguiti dagli insegnanti. La divergenza fra la mia immagine di adolescente e quella espressa dai quindicenni stessi mi ha fatto riflettere e mi ha mostrato che, sebbene pochi anni mi separino dagli studenti degli ultimi anni della scuola superiore, fra me e loro c'è ormai una grande distanza, dunque nel rapportarmi con i ragazzi devo innanzitutto liberarmi dai pregiudizi e dalla convinzione di conoscerli, per poter davvero entrare in contatto con loro e comprenderne emozioni, bisogni, aspettative, difficoltà, paure, opinioni. Sapere che gli allievi vedono noi docenti come figure di riferimento, inoltre, da un lato gratifica profondamente, dall'altro genera un po' di timore e molti interrogativi: saprò essere all'altezza del compito assunto? Saprò rappresentare per i miei studenti un modello positivo e coerente di adulto?

Un altro aspetto del corso che mi ha colpita positivamente attiene all'invito, rivolto dalla docente all'inizio di ogni incontro, a lasciare "fuori" qualsiasi pensiero non riguardante la lezione, per concentrarsi sul "qui" ed "ora". Da molti anni cerco di mettere in pratica tale salutare principio, suggeritomi da letture di altra natura, e ogni volta che riesco a realizzarlo ne sperimento l'enorme efficacia. Nell'esperienza di tirocinio ho constatato, in particolare, che il lasciare "fuori" dell'aula il libro dimenticato in copisteria, il treno per Torino, le lezioni SISS del pomeriggio, la stanchezza, la timidezza, il timore di sbagliare, mi ha permesso di avere una maggiore concentrazione intellettuale e dunque trasmettere con più facilità i contenuti disciplinari, prestare più attenzione agli allievi e coglierne prontamente emozioni, desideri, paure, ansie, relazionarsi in modo disteso con i singoli e con il gruppo. Ho notato che concentrandosi sul "qui" ed "ora" aumentano anche la soddisfazione, la gratificazione e il piacere sperimentati durante e dopo l'attività.

Durante il corso, poi, si è spesso insistito sulla centralità della relazione educativa, un aspetto che era già stato evidenziato in molte altre occasioni. Prima di queste lezioni, invece, non avevo mai prestato attenzione al fatto che una "buona" relazione educativa è necessariamente asimmetrica e si può mantenere solo se chi la conduce si sente a proprio agio e sa gestire in modo ottimale il "potere" legato al suo ruolo. Questo spunto mi ha permesso di capire meglio un'osservazione fatta dal professor Ferrari durante un'ora di confronto sull'andamento del tirocinio, e cioè che il docente non deve presentarsi come l'amico o il coetaneo, perché tale atteggiamento è diseducativo e non viene neppure tollerato dal ragazzo; al contrario, l'insegnante deve rappresentare un valido modello di adulto; inoltre, è suo compito stabilire le regole della relazione educativa ed esigerne il rispetto, anche stabilendo le sanzioni per chi non vi si adegua.

Ancora, mi sembra stimolante applicare alla realtà scolastica l'interpretazione che la psicologia offre del termine "clinico", con un'attenzione allo "stare accanto" al paziente per un lungo tempo, cioè alla relazione: l'insegnante è colui che si pone a fianco dell'allievo, si prende cura di lui, lo accompagna nel percorso di conoscenza e di crescita; come lo psicologo, il docente deve avere pazienza, saper aspettare, lavorare senza pretendere di vedere subito i risultati. Posso affermare che, se fino ad ora non avevo una immagine di insegnante realmente "mia", il corso mi ha mostrato il fascino e le potenzialità della figura del docente come colui che sta accanto all'allievo e, grazie alla relazione, ne favorisce la crescita cognitiva e affettiva e insieme cresce con lui e con la classe: essa costituisce oggi la "mia" idea di insegnante, l'obiettivo cui voglio tendere.

#### 1.4. Contributi offerti dalle esperienze di tirocinio.

I momenti di formazione disciplinare e quelli dedicati alle scienze dell'educazione hanno trovato il loro senso più profondo e autentico nel tirocinio, che ha permesso non solo di sperimentare sul campo i suggerimenti ricevuti ed esigere ulteriori risposte dai diversi ambiti, ma anche di rendere meno aride e più stimolanti e piacevoli lezioni che altrimenti si sarebbero facilmente trasformate in un vero e proprio "peso", assai ingombrante per soggetti – come molti specializzandi – che non si sentono più a proprio agio nei banchi di un'aula scolastica, sono prossimi ai trent'anni o anche li hanno superati da un pezzo, lavorano, vivono lontani dai genitori, in alcuni casi hanno coniugi e figli. La mia situazione non corrisponde in tutti gli aspetti al quadro delineato, perché per me l'esperienza della SISS ha immediatamente seguito la formazione universitaria ed entrambe non sono state affiancate da lunghi impegni lavorativi, senza contare che vivo ancora nella famiglia di origine; nonostante ciò, solo il tirocinio mi ha permesso di apprezzare corsi che altrimenti avrei giudicato superflui dispensatori di conoscenze acquisibili anche in modo autonomo, senza dover percorrere quotidianamente il tratto ferroviario Cuneo-Torino e Torino-Cuneo.

Di questa esperienza, considero fondamentali tanto la parte "osservativa" quanto la parte "attiva".

Per quanto riguarda la prima, devo ammettere che l'iniziale scetticismo sul valore di queste ore in classe ha presto lasciato il posto prima a grande stupore e incredulità per il mondo che andava dischiudendosi ai miei occhi, poi alla consapevolezza di trovarsi in una posizione privilegiata da cui penetrare una realtà estremamente complessa. In altri termini, guardare per vedere, con gli occhi liberi da quell'ansia di prestazione che in genere contraddistingue sia l'insegnante sia gli allievi, mi ha permesso di cogliere le relazioni fra il docente, gli allievi come singoli e come gruppo, gli allievi fra loro, di intravederne le trasformazioni, di capire quanto esse influenzino, anzi determinino lo stesso apprendimento disciplinare.

Ancora, l'osservazione mi ha indotta a concepire in modo nuovo sia la figura degli allievi, sia quella dell'insegnante. Ho scritto "la figura" degli allievi, ma è necessario dire "le figure" degli allievi: ho constatato come, anche in classi abbastanza omogenee quali l'ex II A del Liceo Scientifico "Peano", in cui quest'anno ho svolto il tirocinio attivo per la classe di concorso A051, gli studenti stanno in classe, partecipano alla lezione, comunicano fra loro e con l'insegnante, insomma vivono la scuola, in modi spesso diversissimi. Ogni studente è unico, e i suoi atteggiamenti sono altrettanti messaggi inviati all'insegnante e che necessitano di essere interpretati e soddisfatti.

Per quanto riguarda la figura dell'insegnante, ho potuto cogliere quanto siano importanti non solo le competenze disciplinari, ma anche quelle didattiche, organizzative, e ancor più quelle relazionali. L'osservazione mi ha permesso di comprendere il grande valore di quest'affermazione: "Si dice che il docente universitario *fa lezione* e se ne va. Questo è un modo un po' sbrigativo di liquidare il problema, tuttavia contiene delle verità. L'obiettivo del docente universitario è solo quello di comunicare quello che sa. Il docente di scuola, invece, *sta* in classe e *non se ne va* anche quando suona la campanella perché l'apprendimento di quegli alunni è il suo problema. Il *che cosa* e il *come* insegnare sta al centro dei pensieri dell'insegnante di scuola e l'accoppiata giusta del *che cosa* e del *come* determina i buoni risultati di quella classe, incide sicuramente sullo star bene a scuola o meno di quegli alunni"<sup>70</sup>. Ho inoltre potuto osservare, dall'esterno e con il supporto di griglie che hanno dato fondamento a opinioni diffuse, quanto "le figure" di insegnante determinino differenti relazioni tra il docente e il singolo studente e il gruppo e tra gli allievi, incidano in modo diverso sul clima della classe e stimolino un differente apprendimento da parte dei ragazzi.

---

<sup>70</sup> Cfr. E. Aquilini, *Insegnare a insegnare. Considerazioni sul ruolo della scuola nella formazione degli insegnanti*, in «Insegnare», 10-11, 2006, p. 25.

Questi ed altri spunti di riflessione mi hanno permesso di progettare e realizzare con maggior consapevolezza e attenzione alla complessità del processo di insegnamento-apprendimento il tirocinio attivo, che ritengo davvero essenziale, anzi, che a mio avviso andrebbe incrementato, offrendo così al giovane docente strumenti per gestire e affrontare l'ampio spettro di problemi e situazioni che si possono incontrare in una classe.

Ho constatato la grande importanza che ha l'essere affiancati e supportati da un docente più esperto: sia nell'intervento al Liceo Artistico sia nelle altre esperienze al Liceo Scientifico e alla Scuola Media, l'assiduo confronto con i *tutor* mi ha permesso di capire quali erano sia i punti di forza sia i limiti di ogni mia lezione, quindi di concretizzare subito i suggerimenti ricevuti, sperimentandone l'efficacia. Il rapporto di collaborazione che si è fin da subito instaurato fra me e ciascuno di loro mi ha consentito di manifestare sinceramente dubbi e difficoltà e quindi di trovare insieme possibili strategie di soluzione.

Altrettanto importante si è rivelato il confronto con i supervisori, anche come messa in discussione del lavoro svolto e come ricerca di strade alternative più efficaci, dunque come invito all'ulteriore approfondimento dei problemi emersi nel tirocinio e all'acquisizione di una *forma mentis* centrata sulla formazione permanente.

Nel lavoro in classe, inoltre, ho sperimentato in prima persona l'importanza di considerare sia la dimensione cognitiva sia quella relazionale, perché indissolubilmente intrecciate. Ho cercato di essere il "professionista riflessivo" che interagisce con gli alunni a livello disciplinare e relazionale e che è capace di riflettere criticamente sul proprio operato. In questa esperienza, infatti, mi sono messa in gioco non solo in quanto "esperta" della materia, ma anche in quanto persona: il tirocinio è stato da me concepito e vissuto non come semplice occasione di specializzazione professionale, ma come uno stimolo a mettermi in discussione, a rivedere certezze e incertezze più o meno radicate, a sperimentare la mia capacità di relazione con l'altro, ad escogitare nuove strategie per superare gli ostacoli e le difficoltà, a gestire l'ansia e la possibile frustrazione, avendo quale fine ultimo la crescita non solo intellettuale e culturale, ma anche emotiva ed umana, mia oltre che degli allievi. In altri termini, ho cercato di vincere la timidezza e l'eccessivo timore di sbagliare, e di utilizzare le risorse del mio carattere, come la sensibilità, la passione per il mio lavoro, la tenacia di fronte agli ostacoli, per stabilire relazioni autentiche con gli studenti, cogliere le loro difficoltà e intuire le strategie migliori per superarle.

Si tratta di un lavoro da rinnovare ogni volta che si entra in classe, difficile e faticoso, tuttavia il constatare i positivi cambiamenti avvenuti in me e nel mio modo di relazionarmi ai ragazzi sia dai primi agli ultimi incontri di ogni singola esperienza di tirocinio sia dall'intervento di inizio d'anno al Liceo Artistico all'attività conclusa a gennaio con la seconda media mi stimola a proseguire su questa strada.

### **1.5. L'esperienza SISS come prima tappa di un percorso di formazione permanente.**

Non è possibile valutare in modo definitivo il portato di questi due anni di lavoro, sia perché il percorso in sé non è ancora concluso, almeno non in tutti i suoi aspetti formali, sia e soprattutto perché esso ha coinvolto non solo le dimensioni più propriamente intellettuali e professionali, ma anche le componenti emotive, affettive, relazionali, insomma, ha trasformato il mio essere, il mio modo di vedere gli altri e il mondo, la mia relazione con me stessa e con l'esterno. Esprimere ora un giudizio definitivo sarebbe poco serio e fuorviante, oltre che affrettato, in quanto significherebbe stimare l'entità di un cambiamento "a tutto tondo", aspetto certamente importante in un "mestiere dell'umano", come l'insegnamento, che più di altri pone e impone una costante e coraggiosa messa

in gioco della propria soggettività. È forse la percezione profonda di questa consapevolezza e delle sue implicazioni il dato più significativo di questo percorso.

Altrettanto determinante risulta la convinzione maturata nel biennio SISS che questo costituisce solo l'inizio di un percorso che deve proseguire giorno dopo giorno, nel corso degli anni, non smarrendo mai l'entusiasmo iniziale e anzi arricchendosi di nuovi e più meditati propositi. È necessario che l'insegnante realizzi una formazione permanente: egli è chiamato a partecipare a corsi e convegni organizzati da università, scuole, servizi sociali, leggere libri e saggi sia della propria disciplina sia di scienze dell'educazione, consultare le valide riviste di didattica oggi diffuse, confrontarsi con i colleghi, senza trascurare mai l'assidua riflessione personale sul proprio operato, la messa in discussione delle teorie educative condivise e dei metodi praticati, l'ipotesi di strategie alternative per la soluzione dei problemi, così come l'auto-osservazione, la conoscenza dei propri stati d'animo e delle proprie emozioni, la volontà di migliorarsi sempre e di relazionarsi così in modo più creativo e costruttivo con gli altri.

Soltanto la formazione permanente può offrire al docente tutte quelle risorse indispensabili per esercitare quello che un vecchio adagio popolare, citato anche da Freud, definisce uno dei tre mestieri impossibili ("l'educare, il curare, il governare"<sup>71</sup>).

L'importanza della "formazione per tutta la vita" è diventata un'improrogabile necessità nella società odierna, in cui da un lato le conoscenze mutano a un ritmo vertiginoso, dall'altro le relazioni sociali sono spesso sostituite dal contatto con i mass-media e conoscono situazioni conflittuali e disgreganti a livello di famiglia, vicinato, quartiere, parrocchia... Al docente servono strumenti sempre nuovi e competenze ogni giorno più affinate per relazionarsi con il singolo studente e con il gruppo-classe e favorirne la crescita intellettuale, affettiva e umana, in una professione che spesso impone di "agire nell'urgenza, decidere nell'incertezza"<sup>72</sup> e che lo coinvolge come persona.

---

<sup>71</sup> Cfr. S. Freud, *Psicologia delle masse e analisi dell'io*, in *Opere*, vol. IX, Boringhieri, Torino 1977, p. 181. La citazione è ripresa da L. Fischer, *Op. cit.*, p. 167.

<sup>72</sup> Cfr. L. Fischer, *Op. cit.*, p. 165.

## **BIBLIOGRAFIA.**

### **1. Fonti relative agli aspetti trasversali.**

#### **1.1. Saggi.**

- G. Blandino, B. Granieri, *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Raffaello Cortina, Milano 1995;
- G. Blandino, B. Granieri, *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*, Raffaello Cortina, Milano 2002;
- L. Fischer, *Sociologia della scuola*, Il Mulino, Bologna 2003;
- S. Freud, *Psicologia delle masse e analisi dell'io*, in *Opere*, vol. IX, Boringhieri, Torino 1977;
- D. W. Johnson, R. T. Johnson, E. J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento 1996;
- C. Laneve, *La Didattica fra teoria e pratica*, La Scuola, Brescia 2003;
- D. Maccario, *Valutazione: processi cognitivi e metacognitivi*, in C. Coggi, A. M. Notti (a cura di), *Docimologia*, Pensa Multimedia, Lecce 2002, pp. 191-211;
- A. Palmonari, *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna 1993.

#### **1.2. Articoli.**

- E. Aquilini, *Il senso della relazione alunno-insegnante in una prospettiva costruttivista*, in «Insegnare», 6, 2005, pp. 47-48;
- E. Aquilini, *Insegnare a insegnare. Considerazioni sul ruolo della scuola nella formazione degli insegnanti*, in «Insegnare», 10-11, 2006, pp. 25-27;
- A. M. Mariani, *Adolescenza: non solo crisi*, in «Scuola e Didattica», 5, 1999, pp. 8-16;
- A. M. Mariani, *Adolescenza e senso di autoefficacia*, in «Scuola e Didattica», 6, 1999, pp. 13-16

### **2. Fonti relative alla didattica disciplinare.**

#### **2.1. Saggi.**

- G. M. Anselmi, *Gli universi paralleli della letteratura*, Carocci, Roma 2003;
- G. Armellini, *Come e perché insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria*, Zanichelli, Bologna 1987;
- P. Burke, *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini*, Carocci, Roma 2002;
- G. R. Cardona, *I sei lati del mondo. Linguaggio ed esperienza*, Laterza, Roma-Bari 1985;
- P. Castelli, *L'estetica del Rinascimento*, Il Mulino, Bologna 2005;
- A. Colombo (a cura di), *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*, La Nuova Italia, Firenze 2002;
- F. Pellegrino, F. Poletti (a cura di), *Episodi e personaggi della letteratura, Collana losapevi dell'arte*, 2 voll., Electa-Gruppo Editoriale L'Espresso, Roma 2004;
- C. Segre, *La pelle di San Bartolomeo. Discorso e tempo nell'arte*, Einaudi, Torino 2003;
- R. Simone, *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma-Bari 2002.

#### **2.2. Articoli.**

- M. L. Jori, *La sfida del tempo scolastico nell'Educazione letteraria. A un problema di quantità la risposta va data sul piano della qualità*, in «Insegnare», 10, 2005, pp. 20-23.

### **3. Fonti relative ai contenuti disciplinari trattati.**

### 3.1. Classici.

- L. Ariosto, *Orlando furioso*, a cura di C. Segre, Mondadori, Milano 1976.

### 3.2. Saggi.

- G. Barberi Squarotti, *Ludovico Ariosto*, Marzorati-Editalia, Roma 2000;
- C. Bologna, *La macchina del Furioso*, Einaudi, Torino 1998;
- I. Calvino, *La struttura dell'Orlando*, in I. Calvino, *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano 1991;
- L. Caretti, *Ariosto*, in *Storia della letteratura italiana*, a cura di E. Cecchi, N. Sapegno, Garzanti, Milano 1966;
- C. Segre, *Esperienze ariostesche*, Nistri-Lischi, Pisa 1966;
- B. Zandrino, *Il Sileno di Alcibiade*, Edizioni dell'Orso, Alessandria 2003;
- S. Zatti, *Il Furioso fra epos e romanzo*, Pacini-Fazzi, Lucca 1990.

### 3.3. Articoli.

- G. Barberi Squarotti, *Il poema di tutti i poemi possibili: l'Orlando furioso*, in «Nuova secondaria», V, 1997;
- G. Dalla Palma, *Una cifra per la pazzia d'Orlando*, in «Strumenti critici», IX, 1975.

### 3.4. Manuali scolastici.

- G. Baldi, S. Giusso, M. Razetti, G. Zaccaria, *Dal testo alla storia dalla storia al testo*, volume I, *Dalle origini alla fine del Cinquecento*, Paravia, Torino 1994;
- P. Di Sacco, G. Cervi, F. Fioretti, M. Serio, *Scritture. Letteratura italiana*, volume I, *Dalle origini al Rinascimento*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1998.