

**SCUOLA INTERATENEO DI SPECIALIZZAZIONE
PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI
DI SCUOLA SECONDARIA
S. I. S. DI TORINO**

**Relazione finale di abilitazione
Classe di concorso A 043/50**

*Prospettive interpretative
della tematica amorosa nella trattazione del Dolce
Stilnovo in una classe di Liceo Artistico*

Specializzanda: IVANA PASTURA
n° matricola 292139

Relatore: prof. ROBERTO CROSIO

Anno accademico 2006 / 2007

Indice

Parte I

LE TEORIE DI RIFERIMENTO

Il quadro teorico.....	p. 2
Tematizzare per motivare.....	p. 8
L'argomento e i suoi valori formativi.....	p. 10
Selezione e scansione dei contenuti.....	p. 13
Gli strumenti e le metodologie.....	p. 16

Parte II

IL PROGETTO

Il contesto.....	p. 21
L'inserimento nella programmazione.....	p. 24
I requisiti di base.....	p. 25
Gli obiettivi.....	p. 25
Il cronoprogramma.....	p. 27

Parte III

IL PROGETTO E IL PROCESSO A CONFRONTO

Prima lezione.....	p. 29
Seconda lezione.....	p. 38
Terza lezione.....	p. 52
Quarta lezione.....	p. 65
Quinta lezione.....	p. 75
Sesta lezione.....	p. 76
Settima lezione.....	p. 84
Gli aspetti relazionali sperimentati.....	p. 91
Analisi critica dei risultati.....	p. 92
Ipotesi di riprogrammazione.....	p. 95
Riflessioni finali.....	p. 101

Parte IV

CONCLUSIONI

Aspetti metacognitivi dell'attività svolta.....	p. 105
---	--------

<i>Bibliografia</i>	p. 109
---------------------------	--------

Parte I

Le teorie di riferimento

IL QUADRO TEORICO

Riprendendo un'affermazione di Cesare Segre si può dire che “la letteratura è una forma di comunicazione”, che si definisce come tale “nell’atto stesso di destinare una propria composizione [...] a un pubblico dai limiti imprevedibili”¹. In quanto atto comunicativo, il documento letterario contiene un *messaggio* che un *mittente*, l’autore, invia (attraverso il *canale* della scrittura) ad un *destinatario*, il lettore o comunque il fruitore di quella comunicazione, la quale per essere fruibile richiede l’impiego di un *codice*, noto al mittente e al destinatario, e il riferimento ad un *contesto* di cui il destinatario possa afferrare il senso. Anche la comunicazione letteraria implica dunque la presenza dei sei fattori individuati dal linguista russo Roman Jakobson² nel descrivere il modello generale dell’evento comunicativo. Tuttavia, ammette Segre³, il testo letterario è una comunicazione *sui generis*: diversamente dalla normale conversazione dialogica quotidiana, la significazione è differita in quanto la comunicazione si svolge in due segmenti, emittente-messaggio e messaggio-destinatario (si tratta pertanto di una intersoggettività a distanza). Ciò comporta una serie di conseguenze: il testo permane in una sorta di potenzialità dopo l’emissione e prima della ricezione, ridotto a quell’insieme di segni grafici che rappresentano il supporto dei suoi significati, esso resta materia scrittoria attraversato da righe di scrittura inerti finché non vengano lette; il contesto dell’emissione può differire molto da quello della ricezione, e anzi spesso non c’è solo distanza nello spazio tra i due poli dell’operazione comunicativa, ma anche un forte scarto temporale; il testo non entra in un meccanismo di *feedback*, è già formulato in vista di questa sua assolutezza, è comunicazione a senso unico, per cui il destinatario non può chiedere delucidazioni all’emittente; il testo può essere letto più volte, parzialmente o totalmente, secondo percorsi e modalità stabiliti dal fruitore.

Si rende così necessario l’intervento dello specialista (il critico), che si faccia mediatore tra l’opera letteraria e la sua decodificazione. La critica letteraria ha assunto diversi orientamenti a seconda del costituente della comunicazione di volta in volta privilegiato:

- *Mittente*: la critica psicologica (da cui poi è germinata la critica psicanalitica) ha fatto ricorso agli strumenti della psicologia per scandagliare la natura psichica dell’autore a partire dal complesso dell’invenzione consegnata al testo.
- *Contesto*: il forte richiamo ai fattori storici e culturali come matrici della produzione letteraria sta alla base della critica storicistica. L’appello alla storicità può avvenire in varie modalità: si può privilegiare il nesso opera-autore-contesto, dando rilievo ai dati della biografia intellettuale, morale, ideologica, culturale, esistenziale dello scrittore oppure si può privilegiare, tralasciando la mediazione biografica, il nesso opera-contesto, esaminando l’opera in quanto radicata in un contesto storico-culturale che risulta essere la condizione o addirittura la causa del sorgere di una determinata opera. Rientrano in quest’alveo anche la critica sociologica, che interpreta le opere alla luce delle conoscenze relative alla società in cui esse vennero prodotte, e la critica marxista,

¹ C. SEGRE, *Avviamento all’analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino 1985, p. 3.

² Cfr. R. JAKOBSON, *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano 1966.

³ C. SEGRE, *Avviamento all’analisi del testo letterario*, cit., pp. 34-36 e 360-389.

che ritiene che la produzione di una certa epoca sia determinata dalla realtà socio-economica e dai rapporti fra le classi sociali.

- *Destinatario*: l'estetica della ricezione privilegia lo studio della circolazione e della fruizione delle opere letterarie ed ha ipotizzato la possibilità di una storia della letteratura dal punto di vista dei lettori-fruitori; l'ermeneutica studia invece l'atto della lettura come processo di ricerca del senso.
- *Messaggio*: la critica stilistica, il formalismo e lo strutturalismo, infine, si caratterizzano per l'attenzione assolutamente prioritaria accordata al testo, nei suoi aspetti linguistici, formali e strutturali; il testo diventa l'unico oggetto di indagine in quanto tutti i fattori della comunicazione sedimentano in esso e non è necessario estendere l'indagine al suo esterno.⁴

L'approccio prevalentemente adottato nella costruzione del percorso didattico, che verrà in seguito presentato nelle sue fasi di progettazione ed attuazione, è quello dell'ermeneutica filosofica di matrice gadameriana. Ciò non esclude, tuttavia, la disponibilità ad accogliere le elaborazioni teoriche di altri indirizzi critici; infatti, lungi dal considerare la contaminazione tra diversi orientamenti motivo di confusione o limite, essa diventa un elemento di ricchezza per la pluralità di apporti che migliorano la riflessione critica, riconoscendole il dovuto grado di complessità. Hans George Gadamer, il fondatore dell'ermeneutica, pubblicò le sue teorie nel 1960, in Germania, in un saggio intitolato *Verità e metodo*⁵; tuttavia, il nuovo indirizzo da lui inaugurato, sviluppatosi anche in seguito alla crisi dello storicismo e dello strutturalismo, è divenuto prevalente nella cultura umanistica solo nell'ultimo quarto del secolo e a tutt'oggi non è ancora penetrato nei manuali scolastici e nella prassi didattica⁶. Il presente percorso vorrebbe, per lo meno nelle intenzioni, colmare tale ritardo culturale: esso adotta infatti come punto di partenza la centralità della lettura, nella convinzione che sia indispensabile muovere dal testo, nella sua identità e unicità e nel suo collegamento con una serie di altri testi, e non da dati ad esso estrinseci (non si ritiene infatti proficuo, ad esempio, uno studio della letteratura che muova dalla storiografia letteraria seguendola passo passo), e mira ad una interpretazione attiva del testo, interpellando affettività, emozioni e valori del lettore, che rendono l'incontro col testo un evento personalizzato.

Accogliere l'approccio ermeneutico significa infatti porre in primo piano la figura del lettore e dunque, nell'ambito scolastico, la figura dello studente come protagonista dell'apprendimento, valorizzando il momento dialogico. Ne deriva un insegnamento che si basa sulla dinamica della lettura e della dialettica di domanda e risposta e nel quale assume grande importanza l'organizzazione del lavoro in classe al fine di rendere costruttivo il percorso.

È durante il triennio della Scuola Secondaria di secondo grado che gli studenti sono chiamati ad acquisire e saper padroneggiare un valido metodo di studio dei testi. Il metodo qui adottato si ispira a quello suggerito da Romano Luperini: "come in ogni incontro (sotto certi riguardi, infatti, l'incontro con un'opera non è diverso da quello con una persona prima sconosciuta), ci sarà la fase della conoscenza e quella del giudizio"⁷. La fase della conoscenza è il commento, che istituisce un rapporto dialogico tra il testo e i lettori. La fase del giudizio è l'interpretazione, che istituisce un rapporto dialogico tra i vari lettori. Si tratta di due fasi distinte ma intimamente connesse.

Nel commento ha un'importanza fondamentale la parafrasi, l'esegesi linguistica parola per parola, la decodificazione della lettera materiale del testo; solo se il testo è stato compreso nel suo

⁴ È in sostanza l'opinione dello stesso Segre: "l'emittente deve introiettare il contesto nel messaggio, facendo in modo che il messaggio, inglobando i riferimenti necessari alla situazione di emittenza, sia praticamente autonomo. Se si vorrà spiegare la genesi di un'opera, sarà utile, quando possibile, la ricostruzione del contesto; ma l'opera ormai da questo contesto può prescindere" (C. SEGRE, *Avviamento all'analisi del testo letterario*, cit., p. 35).

⁵ Cfr. H. G. GADAMER, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1995. Il titolo è intenzionalmente ironico, in quanto l'ermeneutica afferma che la verità non può essere garantita da nessun metodo.

⁶ È singolare come la didattica segua l'evoluzione della teoria con un ritardo costante: nel quindicennio 1960-1975, allorché dominava sul piano teorico lo strutturalismo, in Italia la didattica era ancora votata allo storicismo; nel ventennio successivo, mentre si affermava, con l'ermeneutica, una fase post-strutturalista o anti-strutturalista, la didattica tendeva ad ispirarsi ai principi dello strutturalismo, magari conciliandoli con un impianto storicista ancora largamente dominante.

⁷ Cfr. R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce 2002, p. 29.

contenuto semantico è possibile risalire a significati più complessi (inoltre il confronto tra il lessico letterario e quello comune allarga il patrimonio lessicale degli studenti e ne accresce le capacità sintattiche). È bene ribadire che lo sviluppo delle tecniche massmediologiche e dei processi di informatizzazione, unito all'erosione della calma e distesa tranquillità della lettura da parte di attività che sovraffollano il tempo libero degli adolescenti, ha reso sempre più estranea la letteratura ai giovani: il linguaggio letterario è ormai per la maggior parte degli studenti quasi incomprensibile. La parafrasi è allora il primo strumento per rifamiliarizzare l'allievo con il testo letterario: se la lettura è dialogo, il testo va posto nella condizione di parlarci e ciò è possibile solo se esso diventa pienamente intellegibile. Va comunque ricordato che si tratta di un'operazione di riduzione: i valori connotativi si perdono, restano solo quelli denotativi. La parafrasi è anche una prima fondamentale istanza di attualizzazione, in quanto il testo viene trasposto nella lingua d'oggi, costituendo altresì la prima forma di confronto fra passato e presente, permettendo di percepire la distanza e l'alterità della scrittura letteraria rispetto ad altre, più consuete, forme di espressione. Solo se lo studente imparerà a rispettare l'autonomia del testo, ad ascoltarlo e a capirlo nella sua diversità, potrà poi valorizzarlo, di qui la natura strumentale e decifrativa della parafrasi.

Fa ancora parte del commento l'analisi tecnico-formale: struttura, metrica, retorica, stile... Tuttavia, non ci si può fermare unicamente a questo livello. Ha scritto, emblematicamente, Maurice Blanchot: "Leggere, nel senso della lettura letteraria, non è un puro movimento di comprensione, un'intesa che conservi il senso rilanciandolo. [...] Senza dubbio vi è una specie di appello, ma non può venire che dall'opera stessa, richiamo silenzioso, che nel clamore generale impone il silenzio, che il lettore intende soltanto rispondendovi, che lo distoglie dalle relazioni abituali e lo volge verso lo spazio in prossimità del quale, permanendovi, la lettura diviene approccio, accoglimento rapito della generosità dell'opera, accoglimento che esalta il libro all'opera che esso è, con lo stesso trasporto che innalza l'opera all'essere e fa dell'accoglimento il rapimento in cui l'opera è pronunciata"⁸.

Dopo aver posto in primo piano la scrittura letteraria nella sua oggettività attraverso il commento, il secondo passo sarà quello dell'interpretazione, in cui entrano in gioco elementi soggettivi e categorie culturali relative all'interprete e alla comunità di cui fa parte. L'interpretazione si articola in tre momenti: la contestualizzazione o storicizzazione, l'attualizzazione tematica e infine la valorizzazione o attribuzione di significato. Il momento della storicizzazione appare fondamentale: il testo va riassorbito nel suo particolare contesto e nella sua collocazione storica, pur precisando che il docente di letteratura deve mostrare la letteratura nella storia e non la storia attraverso la letteratura (il testo letterario è un monumento, non un documento). È necessario che lo studente colga l'interrelazione tra comprensione letteraria e comprensione storica, imparando ad auto-dislocarsi. Tuttavia, a differenza di quanto si potrebbe istintivamente supporre, la contestualizzazione non è un'operazione oggettiva, infatti storicizzare un autore significa inserirlo in una "nostra" scansione storiografica, collocarlo in una "nostra" gerarchia di valori. Si pone allora una questione fondamentale: è veramente possibile ottenere una conoscenza storica della cultura del passato? "Ciascuna generazione, non soltanto è destinata a comprendere se stessa in un modo diverso da quello in cui la generazione precedente aveva compreso se stessa, ma comprenderà anche quella generazione passata in un modo diverso da quello in cui essa si comprendeva"⁹. La comprensione di un testo è condizionata dalla tradizione a cui appartiene l'interpretante, partecipa dei significati presenti: tali fattori non possono essere eliminati (dal momento che ogni fruizione di un testo è radicata in una situazione, è inseparabile dall'esperienza dell'interpretante), possono però essere resi più consapevoli. Di qui lo sforzo di compiere preliminarmente un'ampia autoriflessione circa l'influenza del proprio retroterra culturale, un'auto-comprensione volta ad evitare pregiudizi e distorsioni. "L'incontro con l'opera d'arte è un progetto di comprensione interpretativa, non semplicemente una ricezione e un apprezzamento passivi e distanziati di un oggetto indipendente"¹⁰.

⁸ M. BLANCHOT, *Lo spazio letterario*, Einaudi, Torino 1967, p. 170.

⁹ D. C. HOY, *Il circolo ermeneutico. Letteratura, storia ed ermeneutica filosofica*, Il Mulino, Bologna 1990, p. 59.

¹⁰ *Ivi*, p. 173.

Lungi dal presentare la disciplina come uno scoglio anacronistico e faticoso da conquistare, l'attualizzazione è volta a dimostrare ai ragazzi come la letteratura italiana, anche quella delle origini, non sia qualcosa di ormai spento, presente solo nelle antologie scolastiche e nei volumi delle biblioteche, ma viva ancora oggi, spingendo alla riflessione l'uomo contemporaneo. L'allievo deve dunque rapportarsi alla contestualizzazione storico-culturale del testo (ambito della distanza dal lettore) e alla sua de-contestualizzazione (ambito della relazione con il lettore: persistenza della tematica nella contemporaneità, valutazioni critiche personali). Specchio dell'epoca in cui è stato composto, il testo letterario va restituito alla giusta distanza dal nostro tempo proprio da una contestualizzazione che lo veda, contemporaneamente, al centro dei problemi di un'epoca precisa eppure capace di parlare a noi che ne siamo lontani, illuminando la nostra continuità o discontinuità rispetto al passato che l'ha espresso. Emblematica è l'immagine del circolo ermeneutico, che "serve generalmente a descrivere come nel processo della comprensione e dell'interpretazione la parte e il tutto siano collegati in modo circolare: per comprendere il tutto è necessario comprendere le parti, e per comprendere le parti è necessario avere una qualche comprensione dell'intero"¹¹. Storicizzazione ed attualizzazione appaiono dunque due movimenti divergenti: il primo tende a reintegrare il testo nella cultura e perfino nella cronaca della sua epoca, anziché schiacciarlo contro uno sfondo cieco e neutro; il secondo mira a liberarlo da quella fitta rete di relazioni e ad apprezzarlo nella sua assolutezza, giocando su una verticale che scavalca l'ordine del tempo e la sua elegia per connettere il frangente con l'eterno. Da un lato si tratta di ricostruire la "referenza" interrotta del testo, dall'altro di cogliere la sua "immanenza"¹².

Non potendo più fare appello alla forza coercitiva dei programmi ministeriali, il docente deve giustificare ogni volta alla classe le ragioni che lo inducono a soffermarsi su opere di un passato che sembra scomparso per sempre, i motivi che lo spingono a far leggere un determinato testo, enucleandone aspetti, contenuti e messaggi che consentono di valorizzarlo e renderlo attuale (a maggior ragione in un momento in cui gli studenti avvertono una distanza sempre più profonda nei confronti dei testi letterari). Innanzitutto l'interesse per l'esperienza di vita che ogni testo letterario racchiude facilita l'avvicinamento dei giovani alla lettura. Ma la domanda sottesa ai processi cognitivi dello studente è: "qual è il mio senso?" (e non "qual era il senso dei miei predecessori?" oppure "qual è il senso dei miei vicini?"). Oggi gli studenti tendono a vivere in una dimensione "egocentrata" e "sincronica", sono cioè immersi nel proprio presente ed hanno una percezione "corta" del passato. Da qui bisogna partire, valorizzando il "senso" individuale, per sviluppare poi percorsi formativi che permettano di far passare gli studenti da una dimensione puramente individuale o di gruppo ad una dimensione sociale, dal tempo psicologico (percezione egocentrica del tempo, dimensione soggettiva delle esperienze) e dal tempo cronologico (che procede per scansioni uguali e omogenee: ore, giorni, ecc.) al tempo storico (che procede aritmicamente, per movimenti discontinui). La ricerca di senso si attua attraverso un momento euristico: la classe si trasforma in una comunità ermeneutica, unita da un sapere comune e da una comune ricerca di significati, attraverso il confronto e l'inevitabile conflitto delle interpretazioni (al dialogo testo-lettore si aggiunge quello fra il lettore-interprete e gli altri lettori-interpreti). Non è infatti auspicabile un insegnamento letterario informato ad un unico principio esplicativo dettato magari dal manuale o dal docente. Il testo letterario aiuta così l'allievo a confrontarsi con la propria identità, a prendere posizione, a giudicare il comportamento proprio e altrui, sviluppando il proprio senso critico. Il momento propriamente ermeneutico è decisivo per la formazione dei giovani: dare significato a un testo è, in ultima istanza, dare significato alla vita. "Puntare sull'interpretazione [...] significa interrogarsi sul mondo, scommettere su un suo senso possibile, confrontare valori con valori, in un mondo in cui ogni valore appare azzerato in un magma indifferenziato"¹³.

Educare alla responsabilità dell'attribuzione di senso, e alla stima delle posizioni altrui, non significa tuttavia incoraggiare l'arbitrio interpretativo, occorre educare anche al rispetto del testo. Il

¹¹ D. C. HOY, *Il circolo ermeneutico. Letteratura, storia ed ermeneutica filosofica*, cit., p. 7.

¹² Di "referenza" e "immanenza" ha parlato Paul Ricoeur in P. RICOEUR, *Dal testo all'azione*, Jaca Book, Milano 1989.

¹³ R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 113.

rischio, in caso contrario, è quello di una pulviscolare disseminazione di soggettività arbitrarie: il relativismo, se radicalizzato, può trasformarsi in nichilismo, sotto la spinta anarchico-distruttiva di insidie non estranee all'ermeneutica, di cui occorre necessariamente tener conto. Le interpretazioni di un testo, in forza della sua ricchezza polisemica, sono infinite¹⁴, ma non illimitate: non possono essere considerate valide quelle che non rispettano la semantica storica del testo.

Va osservato che l'abitudine all'interpretazione forma nello studente il cittadino critico e responsabile, rispettoso degli altri e del testo che ha davanti, ma pronto a battersi per sostenere la propria opinione: in tal modo la critica letteraria potrà essere percepita non più come una scienza, bensì come un'arte dell'interpretazione. La pratica dell'interpretazione abitua infatti ad assumere la parzialità e la relatività del proprio punto di vista e a inserirla all'interno di una civiltà che può progredire proprio grazie all'intreccio di diverse interpretazioni. Dunque un simile modo di procedere assume una portata formativa generale: gli studenti sono indotti ad assimilare un'idea di verità come processo e dialogo, anziché come dogma o norma precostituita, così tale comunità di dialoganti e di interpretanti prefigura comunità più ampie e rappresenta un ottimo "allenamento" allo spirito di democrazia che la Scuola dovrebbe instillare. Tanto più se intendiamo come una delle finalità generali più importanti della Scuola, come istituzione educativa, quella di contribuire alla formazione di una coscienza critica, aperta al dubbio, in grado di liberare la personalità dai residui di egocentrismo e di formare o, nella migliore delle ipotesi, di rafforzare gli elementi fondamentali dell'essere cittadini attivi e consapevoli, prefiggendosi di porre gli studenti in condizione di accedere ai problemi con la consapevolezza critica che i fatti vanno accertati e che le interpretazioni (tutte le interpretazioni) trovano il loro fondamento nelle ri-costruzioni, frutto di un lavoro critico di per sé perfezionabile: ciò al fine di sviluppare atteggiamenti di accettazione del pluralismo delle idee, del confronto e della coesistenza, per mezzo del progressivo decondizionamento dagli stereotipi culturali del proprio gruppo di appartenenza (etnico, religioso, sociale). Ha osservato, acutamente, Giuseppe Savagnone: "La grande battaglia dell'educazione oggi consiste nel recuperare il *logos*, che significa anche recuperare la capacità di parlare, di discutere. Viviamo in un'epoca di mutismo. Sono venuti meno il dibattito e il confronto pubblici. In nome della tolleranza siamo arrivati alla conclusione che ognuno ha la sua verità e che quindi è inutile discuterne con l'altro. Ma forse potremmo ipotizzare una soluzione più equilibrata dicendo che tutti siamo alla ricerca e che confrontarci può essere comunque un valore, anche se attualmente ognuno di noi pensa che la sua sia la soluzione più giusta. Può darsi che essa sia ancora troppo unilaterale, può darsi addirittura che contenga errori... Il dialogo, in questa prospettiva, può tornare ad essere importante, soprattutto dentro la scuola, a tutti i livelli"¹⁵.

In tutto ciò l'insegnante ha la delicata funzione di scaffolding, per usare un termine introdotto dallo psicologo statunitense Bruner¹⁶; in altre parole egli deve fornire un adeguato sostegno nell'esecuzione dei compiti assegnati, sia in forma di suggerimenti o aiuti, sia in forma di supporti materiali; più nello specifico si tratta di offrire i passaggi intermedi adeguati all'attuale livello di abilità dello studente e ridurre poi progressivamente il supporto fornito, avendo già diagnosticato lo sviluppo potenziale¹⁷ che l'allievo sarà in grado di raggiungere attraverso un'esplorazione autonoma. Va infatti puntualizzato che la discussione di solito non si realizza spontaneamente a scuola, ma è il risultato di una serie di condizioni: è necessaria un'esperienza comune, preliminarmente alla discussione, tale però da non comportare un'unica soluzione; occorre

¹⁴ Vale la pena richiamare l'immagine della "scacchiera senza fine", inventata da Jacques Derrida per simboleggiare la ricerca di significato, un gioco che resta completamente aperto (cfr. J. DERRIDA, *La scrittura e la differenza*, Einaudi, Torino 1971).

¹⁵ La citazione è tratta dall'intervento (pubblicato col titolo *Ragione e dialogo. Insegnare e apprendere nel cambiamento* su «Chichibio», Palumbo editore, n° 34, anno VII, settembre-ottobre 2005) tenuto dal prof. Giuseppe Savagnone al seminario *La scuola possibile*, svoltosi a Palermo l'11 ottobre 2005.

¹⁶ J. BRUNER, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1983.

¹⁷ Vygotskij parlava di "zona di sviluppo prossimale" per definire la distanza tra il livello di sviluppo effettivo e il livello di sviluppo potenziale, ossia tra ciò che il bambino è in grado di fare da solo e ciò che è in grado di fare con l'aiuto di un individuo (adulto o pari) più competente (Cfr. L. S. VYGOTSKIJ, *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino 1992).

quindi strutturare una situazione di *problem solving* collettivo, ove sia possibile negoziare significati, condividere e confrontare differenti soluzioni o interpretazioni di uno stesso materiale¹⁸. Come ha sottolineato Calvani, “l’enfasi, un po’ ideologica, sulla discussione porta solitamente a sottovalutare le sue difficoltà oggettive di conduzione, specie all’interno di contesti scolastici dove generalmente solo alcuni studenti sono in grado di intervenire. Si può creare un rapporto di fatto frustrante ed emarginante verso alcuni”¹⁹. Di ciò il docente deve essere eminentemente consapevole e deve mostrare la sensibilità e la capacità di coinvolgere progressivamente tutti i soggetti.

Si ritiene che un simile percorso sia il più adatto a far acquisire al giovane discente gli strumenti che ne faranno, al di là delle aule scolastiche, un lettore non sprovveduto, cui non sia ignota, forse, la gratificazione del “piacere del testo”²⁰. E al piacere del testo letterario, magari, quel lettore ormai avveduto e non più inesperto, unirà la capacità di farsi interprete del testo e, attraverso il dialogo col testo, di se stesso e del mondo che lo circonda. Si potrebbe a questo punto concludere con Jerome Bruner che “la funzione della letteratura come arte è quella di aprirci ai dilemmi, alle ipotesi, alla vasta gamma di mondi possibili a cui un testo può fare riferimento. [...] La letteratura «mette al congiuntivo», rende strano, fa sì che l’ovvio sia meno ovvio, l’inconoscibile e i problemi di valore più accessibili alla ragione e all’intuizione. In questa luce, la letteratura è veicolo di libertà e di chiarezza, strumento dell’immaginazione e, anche, della ragione. È la nostra unica speranza nella notte lunga e buia in cui ci muoviamo.”²¹

¹⁸ La considerazione è tratta da C. PONTECORVO / A. M. AJELLO / C. ZUCCHERMAGLIO, *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci, Roma 1999, p. 76.

¹⁹ A. CALVANI, *Elementi di didattica. Problemi e strategie*, Carocci, Roma 2000, p. 150.

²⁰ Potremmo riferire anche agli italiani il discorso che Roland Barthes faceva a proposito dei suoi connazionali: “Un francese su due, sembra, non legge; la metà della Francia è privata – si priva del piacere del testo. Ora non si deplora mai questa disgrazia nazionale se non da un punto di vista umanistico, come se, rifiutando il libro, rinunciassero soltanto ad un bene morale, a un valore nobile”. E ancora: “Tutto lo sforzo consiste, invece, nel materializzare il piacere del testo, nel fare del testo un oggetto di piacere come gli altri” (R. BARTHES, *Il piacere del testo*, in ID., *Variazioni sulla scrittura / Il piacere del testo*, Einaudi, Torino 1999, p. 110 e p. 120).

²¹ J. BRUNER, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 2003, p. 192.

TEMATIZZARE PER MOTIVARE

Spesso si punta il dito contro una presunta inappetenza letteraria delle giovani generazioni, come causa della crisi dell'insegnamento della letteratura, senza badare che la disaffezione dei giovani non è un dato constatabile *a priori* e forse dipende da un insegnamento fermo alla riproposizione di un percorso canonico, votato all'obsoleto modello desanctisiano con la sua inerte rassegna storico-enciclopedica di autori. La premessa di fondo sulla quale questo percorso è stato costruito è la convinzione che lo svolgimento dei contenuti previsti dalle Indicazioni ministeriali si possa impostare diversamente rispetto alla *routine* scolastica che concepisce la trattazione della letteratura come una sequenza di micromonografie, ove opere e autori costituiscono monadi solitarie, quasi completamente irrelate tra loro. I docenti devono interrompere la monotona ripetitività dei loro insegnamenti, essi devono privilegiare percorsi selettivi ed organici, stabilendo prospettive e graduando il livello di approfondimento.

Tanto più che, oggi, nella scuola non c'è lo spazio per procedere per addizione e giustapposizione; occorrono nuove ipotesi di selezione dei contenuti e dei testi, in una prospettiva stimolante per gli allievi, che consenta di interrogare la lettura partendo dalle domande esistenziali e dall'esperienza degli studenti. All'interno della pluralità di approcci realizzabili nella pratica didattica, tra i cinque possibili tipi di percorsi modulari (storico-culturale, per genere, per tema, ritratto d'autore, incontro con un'opera), l'ermeneutica ha sempre più valorizzato gli approcci fondati sulla rilevanza del tema e su quella dei generi letterari. L'unità didattica di seguito illustrata si presenta come un percorso tematico rivolto ad una classe terza di Liceo artistico, dal titolo ***La tematica amorosa nella poesia stilnovista***. Lo studio della produzione letteraria dell'epoca medievale, per consuetudine collocato all'inizio del triennio e all'esordio del percorso di Letteratura italiana, propone agli allievi testi antichi, linguisticamente ostici e culturalmente distanti, con potenziali effetti demotivanti. Occorre dunque, in questo caso, una doppia rimotivazione.

Nel leggere un testo si è attratti da quel che viene comunicato, ossia dall'argomento: se l'argomento è in linea con gli interessi del lettore, esso diventa un aspetto essenziale della motivazione. Poiché il testo è creazione di una coscienza individuale, e l'interprete stesso è una coscienza individuale, al di là delle differenze storiche e culturali si trova una sfera comune di interesse, un contesto di esperienza condiviso. Da qui è nata l'idea di seguire gli sviluppi della tematica amorosa all'interno della poesia stilnovista, un tema cruciale e trasversale all'immaginario e alla cultura, che si suppone particolarmente gradito al *target* adolescenziale: "Tradizionalmente l'adolescenza viene considerata come l'età degli innamoramenti e dell'amore nascente. È in questo periodo infatti che per la prima volta il/la giovane prende coscienza della sua solitudine esistenziale, della sua unicità e individualità: innamoramento e amore permettono di rompere l'isolamento e di unirsi agli altri in relazioni intime"²². Uno dei compiti di sviluppo più importanti dell'adolescenza consiste proprio nello stabilire relazioni nuove e più mature con i coetanei, tra queste le esperienze amorose assolvono, psicologicamente, ad una molteplicità di funzioni: emanciparsi affettivamente dai genitori, facilitare la consapevolezza della propria identità, realizzare una sintesi di tenerezza e sensualità, caratteristica del rapporto maturo.

Occorre chiarire, in via preliminare, che "il tema non è un mero argomento o, tanto meno, un contenuto, ma è una forma dell'immaginario, un modo della rappresentazione in cui immagini e figure di natura antropologica e persino archetipa si articolano storicamente, secondo strutture e modalità determinate dal costume e dalla mentalità e dunque anche dall'ideologia"²³. La tematica amorosa si presta particolarmente all'analisi di un'ampia panoramica di testi della tradizione d'oltralpe ed italiana tra Duecento e Trecento, che variamente contestualizzano e codificano questo tema, permettendo di utilizzarlo come efficace chiave interpretativa dell'intera cultura medioevale.

²² A. PALMONARI (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna 1993, p. 201.

²³ R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 18.

I percorsi tematici, inoltre, trovano uno spazio privilegiato nelle Scuole Secondarie di secondo grado di indirizzo tecnico, ove l'educazione letteraria assume aspetti meno specialistici. Essi permettono altresì di risolvere in modo organico la collocazione degli autori stranieri, tenuto conto che oggi il processo di integrazione europea e la maggiore conoscenza delle lingue e delle culture occidentali esigono il superamento di una prospettiva esclusivamente nazionale. In questo caso si farà notare come precisi motivi della lirica siciliana e stilnovistica, seppur variati, denuncino chiaramente un'ascendenza provenzale, veicolando in tal modo l'idea che ogni letteratura nazionale non è altro che una provincia di quella europea, incomprensibile al di fuori di essa. Ma i percorsi tematici presentano soprattutto il vantaggio di coniugare autori del passato e autori del presente, favorendo confronti e attualizzazioni con la realtà d'oggi e col vissuto esistenziale dei giovani, focalizzando di volta in volta le persistenze e le cesure antropologiche di cui la letteratura è portatrice. Tematizzare diventa così un modo per incentivare la disponibilità ad apprendere per mezzo della dissonanza cognitiva²⁴: ogni qual volta che i dati della letterarietà collidono con gli schemi interpretativi della realtà precedentemente elaborati dallo studente, il carattere destabilizzante delle nuove scoperte rispetto alle attese genera un forte impatto emotivo.

Va poi aggiunto che le connessioni che il tema d'amore e la figura della donna hanno da una parte con l'ambiente feudale e dall'altra con la cultura filosofica e religiosa del comune permettono di operare significative riflessioni sulla progressiva evoluzione di generi, modelli e stilemi espressivi, nel passaggio da un contesto all'altro, con le relative permanenze (convergenze semantiche, linguistiche ed ideative), accanto all'emergere di altrettanto chiare specificità ed innovazioni nella focalizzazione della tematica. Ovviamente la scelta di operare una tematizzazione non deve costituire un pretesto per abbandonare l'asse storico a cui la testualità è intimamente legata sia sotto il profilo culturale, sia sotto l'aspetto linguistico e semiologico. Benché infatti non si intenda privilegiare un'impostazione puramente storicistica, l'aspetto pragmatico dell'analisi dei testi esige come referente un continuo richiamo alla storia politica, economica ed istituzionale, al fine di cogliere le dinamiche sociali, culturali e filosofiche che pervadono l'epoca esaminata. Dunque, se la ricerca di uno sfondo integratore alla presentazione del discorso letterario è accolta come tappa quasi obbligata, quest'ultimo non si staccherà mai dalle coordinate spazio-temporali dell'età medioevale.

Il percorso didattico cui si è pensato, lungi dall'affrontare tutta la complessità della tematica amorosa attraverso un repertorio di testi difficilmente circoscrivibile (basti pensare alle varie allegorizzazioni del tema d'amore nel medioevo), si propone di coglierne alcune pertinenze storiche, che consentono di impostare la sua analisi anche in chiave prospettica, tanto da essere utilmente recuperate negli anni successivi. Tale percorso, funzionale al primo anno del triennio di un istituto superiore, si presenta come una delle unità didattiche dell'itinerario didattico. Ma la tematica amorosa potrebbe essere agevolmente sfruttata quale fil rouge per la trattazione di una cospicua parte del programma di educazione letteraria di quell'anno scolastico, si potrebbe infatti ipotizzare di inserire questo percorso all'interno di un impegnativo modulo tematico scandito in quattro unità didattiche:

- UD 1 – L'amor cortese: la lirica provenzale (B. de Ventadorn, J. Rudel), la scuola siciliana (J. da Lentini), i poeti siculo-toscani (G. d'Arezzo).
- UD 2 – Il "Dolce stil novo": G. Guinizzelli, G. Cavalcanti, Dante (*Vita nova*).
- UD 3 – La dimensione fisica dell'amore:
 - a. nella cultura religiosa medievale: la lussuria, l'amore come peccato (Dante, *Inf.* V).
 - b. nella cultura laica della civiltà urbana: il rovesciamento parodico della concezione stilnovistica dell'amore (Cecco Angiolieri); l'amore come istinto naturale irrefrenabile nella novella e gli scenari narrativi del tema amoroso nel *Decameron* di Boccaccio.
- UD 4 – L'amore come dissidio esistenziale: Petrarca e l'oscillazione tra l'idealizzazione e la corporalità di Laura.

²⁴ Cfr. L. FESTINGER, *Teoria della dissonanza cognitiva*, F. Angeli, Milano 1998.

L'ARGOMENTO E I SUOI VALORI FORMATIVI

“Vi sono tematiche oggetto della storia letteraria che costituiscono punti di vista invidiabili per scandire epoche oltre i picchetti dei tradizionali spartiti. [...] Un tema immenso, e per certi versi fondativo della nostre lettere, è quello amoroso”²⁵ ha scritto Gian Mario Anselmi. Affrontare il tema amoroso, nel suo configurarsi all'interno della poetica stilnovista, significa richiamare la complessità d'intrecci del medesimo ambito tematico maturate nelle espressioni letterarie precedenti e, al contempo, porre le basi per accogliere consapevolmente i successivi sviluppi della tematica. È un percorso non solo diacronico ma anche diatopico, si assiste cioè al transito di modelli letterali e motivi tematici variamente riconfigurati dalle raffinate corti provenzali alla Scuola siciliana di Federico II agli autori centro-settentrionali, prima i cosiddetti siculo-toscani e poi gli stilnovisti (tralasciando il fatto che spesso le figure si sovrappongono, dacché la maggior parte degli stilnovisti ha origini guittoniane). Da un passaggio all'altro l'amore oscilla tra la posizione di tema dominante, accanto a quello militare, politico, moralistico o talvolta burlesco (la lirica trobadorica e la poesia siculo-toscana), alla posizione di tema unico (la Scuola siciliana, lo Stilnovismo).

In principio, dunque, era la *fin' amor*, una poesia nata adulta, sorta probabilmente dal modello di una previa tradizione orale, la cui analisi ha introdotto l'allievo a importanti considerazioni, tanto più significative in ragione della misura in cui le proprie aspettative venivano disattese e della dissonanza rispetto alle categorie interpretative attuali. L'allievo ha imparato a collocare questo canto d'amore nell'area semantica ove la sfera amorosa interseca la sfera militare ed ha imparato a veder trasferiti sul piano affettivo i rituali del rapporto sociologico feudale. Nell'atto vassallatico-beneficiario il vassallo si sottometteva al *dominus*, dal quale riceveva il *beneficium* (ossia il feudo), promettendogli obbedienza, fedeltà e servizio. Parimenti, nel rapporto amoroso, il poeta si subordinava alla donna amata (alla *domina*, appartenente ad un rango sociale superiore), dalla quale riceveva l'ispirazione per il suo canto, assicurandole obbedienza, fedeltà e servizio. Ad una prospettiva orizzontale se ne sostituiva dunque una verticale, ove l'appartenenza di amante e amata a due diversi piani gerarchicamente disposti impediva il soddisfacimento materiale del desiderio amoroso; tale tensione perennemente frustrata determinava spesso una sublimazione del desiderio a vantaggio di un amore spirituale, gratificante di per se stesso, senza necessità di alcun appagamento fisico. Ed ecco un altro nodo cruciale: esso ha fornito all'allievo l'occasione di meditare sulla possibilità di un tipo d'amore che non si risolve nell'unione, ma si ripiega nell'interiorità di chi lo sperimenta direzionandosi costantemente verso una figura femminile *in absentia*. Questo avveniva poiché la Chiesa, che si applicava a cristianizzare a fondo la società dell'epoca, proponeva il matrimonio come unico luogo ove fosse autorizzato lo sfogo delle pulsioni istintuali, ma la tradizione delle famiglie agiate di maritare un solo figlio, per evitare nelle successioni il frazionamento del patrimonio, privava di fatto la stragrande maggioranza degli uomini di una moglie legittima²⁶. L'amore cortese, pertanto, si collocava esclusivamente nell'ambito extra-coniugale e i valori da esso professati non erano religiosi, ma eminentemente laici. Da ultimo, di fronte alla *fin' amor* l'allievo si sarà trovato spiazzato dalla mancanza di spontaneità di una fenomenologia amorosa, che segue rigorosamente rigidi canoni prestabiliti (si pensi alle teorizzazioni di Andrea Cappellano), nonché di un'effusione lirica che ripete convenzioni topiche.

Con tale bagaglio di informazioni, all'allievo, stupito di aver misurato una simile distanza dalle proprie concezioni sul tema, si richiede l'ulteriore sforzo di capire che quegli stilemi, nel contesto in cui erano nati, avevano una loro giustificazione in quanto trasferivano nell'esperienza amorosa un rapporto storicamente determinato (quello feudale), mentre alla corte federiciana apparivano privi di supporto sociale, “trapiantati”. A ciò va aggiunta l'importanza conferita dalla Scuola siciliana all'elaborazione formale, per ridestare l'eccessiva monotonia dovuta alla scelta di

²⁵ G. M. ANSELMI / P. FERRATINI, *Letteratura italiana: secoli ed epoche*, Carocci, Roma 2001.

²⁶ Su questo argomento cfr. G. DUBY, *Donne nello specchio del Medioevo*, Laterza, Roma-Bari 1995.

un unico tema: l'amore. Lo sforzo stilistico, sul piano figurativo, verteva sulla creazione di nuove immagini e metafore naturalistiche attinte dai bestiaristi e dai lapidari, funzionali all'esaltazione della bellezza della donna.

Cambiando scenario, all'allievo viene poi presentato l'ambiente urbano di area toscana della seconda metà del XIII secolo: al disimpegno del poeta di corte sempre allineato col sovrano, si sostituiscono vicende politiche spesso drammatiche che costringono il poeta a misurarsi con la passione civile. La lirica d'amore conserva un forte legame con il mondo poetico siciliano, ma al tempo stesso recupera direttamente il modello originale, non mediato, quello della letteratura occitanica, dalla quale mutua altresì i temi politici e morali.

Solo poggiando su queste premesse, il discente avrà a disposizione gli strumenti cognitivi necessari alla corretta interpretazione dell'amore stilnovista, vagliabile attraverso una duplice prospettiva: le permanenze degli elementi della tradizione e le novità rispetto alla tradizione. Alle poetiche precedenti lo Stilnovismo è debitore di tutta di tutta una serie di stilemi, metafore, tecniche: l'iconografia tradizionale dell'amore personificato, l'insorgere dell'amore attraverso la vista della donna, l'amore come servizio, la subordinazione dell'amante all'amata, la connotazione extra-coniugale, la necessità della segretezza, l'impiego di similitudini naturalistiche, i riferimenti alla cultura dei bestiaristi e dei lapidari, la metafora della donna-angelo, ecc. Al tempo stesso, gli stilnovisti operano profonde innovazioni, essi si collocano in una dimensione diversa, rifondando su nuove basi la nozione d'amore e risolvendo quell'antinomia tra amor sensuale ed etica cristiana che aveva segnato la crisi della lirica cortese. Nella lirica stilnovista la donna non possiede più attributi fisici, la sua bellezza non viene più descritta neppure in maniera stilizzata e convenzionale, ella sembra smaterializzarsi: tutt'al più passa per via, rivolge uno sguardo e un saluto e scompare, estatica visione. Al colloquio con la donna si sostituisce il monologo lirico del poeta sulle virtù morali della donna o sugli effetti che produce in lui. Quella dell'amata è un'immagine interiorizzata, soggettivamente vissuta e rivissuta dal poeta, una sintesi dei suoi ideali. In questo senso la metafora della donna-angelo si trasforma da decorazione superficiale a nodo concettuale profondo: la donna trova posto nell'ordine cosmologico e morale voluto dalla provvidenza divina, per l'azione di elevazione che opera sull'uomo. Soprattutto con Dante, tale azione si carica di significati decisamente religiosi. Qui è necessario richiamare i valori laici dell'etica cortese, fedeltà, servizio e obbedienza, individuando in quest'ultimo una categoria isomorfa trasversale all'ambito dei rapporti sociologici feudali ed ai valori cristiani. L'allievo sarà dunque guidato a cogliere un'ulteriore area semantica prodotta dalla precedente intersezione tra sfera amorosa e sfera militare con la sfera religiosa: la deferenza verso l'autorità era divenuta omaggio alla donna ed ora questo diviene gesto di riverenza verso Dio. È la nozione stessa dell'amore a modificarsi profondamente: la donna si rivela come figura di un viaggio conoscitivo della mente verso Dio; tale processo di conoscenza può accendere nel poeta l'ansia dell'Assoluto, sentito come inattuabile approdo (Cavalcanti), oppure può condurre il poeta all'ineffabile rivelazione trascendente dell'Assoluto (Dante).

L'attento esame della concezione dell'amore stilnovista appare una sosta imprescindibile al fine di permettere all'allievo di maturare le strutture concettuali indispensabili per affrontare coscientemente i successivi sviluppi del tema nel panorama letterario italiano. Si pensi all'itinerario di Dante-personaggio nella *Divina Commedia* ed alla circolarità e progettualità della tematizzazione dell'amore nell'opera: dal turbamento eccessivo, dovuto all'identificazione col dramma di Francesca, che causa lo svenimento (*Inf.* V), al momento di purgazione e di confessione (*Purg.* XXX e *Purg.* XXXI), fino alla dichiarazione di trovata certezza (*Par.* XXVI). Ancora, si pensi a Petrarca: la diversa connotazione della donna, Laura è sì angelicata ma non salvifica (anzi, ostacolo alla salvezza) e, soprattutto, è reale presenza fisica; il desiderio di purificazione e la spinta alla passione; la diversa natura dei suoi sospiri, non più personificazioni allegoriche, oggettivazioni di dati fisici e fisiologici; la divaricazione temporale (nelle sue poesie il tempo scorre). Il dissidio esistenziale che travaglia Petrarca nasce sostanzialmente dal non voler più accettare, in un mutato contesto sociale, l'amore stilnovistico-dantesco e non voler ancora accogliere completamente le nuove concezioni. Infine, si pensi a Boccaccio: l'elaborazione di una concezione realistica

dell'amore come forza naturale ed attrazione erotica; la raffigurazione della donna non più idealizzata ma concreta; l'assenza di risvolti morali o religiosi.

Al di là dell'importanza dell'argomento sul piano culturale e disciplinare, esso appare di notevole rilevanza anche sul piano formativo: l'allievo sarà infatti posto nelle condizioni di confrontarsi criticamente, forse per la prima volta, con una concezione completamente irrelata ai suoi canoni e a quelli della cultura a cui appartiene. L'analisi della tematica amorosa nella poesia stilnovista diverrà così uno strumento fondamentale affinché l'adolescente superi una dimensione esclusivamente "egocentrata" e "sincronica", ovvero sia in grado percepire e comunicare la complessità del reale e quella della diacronia, rapportandosi criticamente ad esse. La trattazione di quest'argomento ha infatti il vantaggio di creare una serie di incidenti critici:

- la subordinazione dell'uomo alla donna permane solo nell'inerte stereotipo del galateo cortese, nell'immaginario collettivo attuale è diffusa piuttosto la concezione di parità (anche se in realtà, per prestigio economico-sociale, continua a concretizzarsi una gerarchia capovolta rispetto alle teorie stilnoviste);
- l'amore interiorizzato, come esperienza segreta, sopravvive al limite come fantasticherie di cui vergognarsi: l'ideale d'amore odierno è l'esternazione del sentimento e l'unione con la persona amata;
- la donna spiritualizzata è inconcepibile nella civiltà dell'immagine, che immola la spiritualità sugli altari di *beauty farms*, centri estetici e palestre, ove bellezza e virtù risiedono puramente nella materialità del corpo (si consideri inoltre che la pubertà, con i suoi cambiamenti fisici rapidi, profondi e molteplici, impone agli adolescenti una radicale rielaborazione della propria identità corporea, verso la quale tende a spostarsi il baricentro dell'identità personale);
- la dimensione esclusivamente religiosa del sentimento d'amore, infine, si scontra con i canoni della nostra società fortemente secolarizzata.

SELEZIONE E SCANSIONE DEI CONTENUTI

Con la sostituzione del concetto di programmazione a quello di programma (entità rigida, statica, definita centralmente e regolata su ipotetiche realtà universali), si sono favoriti insegnamenti più creativi e flessibili, attenti alle concrete e particolari esigenze di ogni singola classe, tarati sui bisogni formativi degli studenti. Al docente spetta pertanto il compito di “distillare” (per mutuare un termine dalle teorie della didattica breve di Filippo Ciampolini²⁷) i contenuti disciplinari, ossia selezionarli in base agli obiettivi che si desidera raggiungere e rimontarli in strutture significative e portanti, in modo tale da creare nuclei forti seguendo una razionale disposizione degli argomenti. Fermo restando che il compito del docente è quello di porsi come mediatore consapevole e intelligente fra contenuti disciplinari esaustivi e aggiornati e il tipo di classe con cui lavora, egli dovrà operare una semplificazione di tali contenuti, al fine di incentivare una formazione meno ingombra di nozioni particolari ma più curiosa degli aspetti problematizzanti e più disponibile alla rielaborazione critica. Ovviamente l’atto della semplificazione non consiste soltanto nell’eliminare tutto quanto risulta superfluo o divagatorio rispetto alla comprensione dei concetti essenziali; semplificare comporta anche rendere le conoscenze graduali, adeguarle alle competenze via via acquisite dagli studenti, gerarchizzarle.

Dei cinque autori (o sette se si considerano anche i marginali epigoni Gianni Alfani e Dino Frescobaldi, che la critica recente tende comunque ad escludere e dei quali anche qui non si è tenuto conto) tradizionalmente ricondotti all’etichetta di “stilnovisti”, sono stati tralasciati Cino da Pistoia e Lapo Gianni (a quest’ultimo si è fatto solo un rapido accenno in quanto menzionato da Dante nel sonetto *Guido, i’ vorrei*). Una scelta che alligna nella consapevolezza dell’impossibilità di affrontare uniformemente, in un percorso scolastico, l’intera materia disciplinare, seguendo un’impostazione enciclopedica: mancherebbe innanzitutto il tempo a disposizione, inoltre si mortificherebbero i contenuti, rendendoli monotoni ed appiattiti. D’altro canto la scuola non ha il compito di fornire un’educazione in sé conclusa, ma di aprire la via ad un’istruzione che continui per tutta la vita (è il concetto di *longlife learning*), fornendo gli strumenti adatti e allargando gli orizzonti, rendendo l’allievo autonomo e facendo di lui un adulto protagonista della propria formazione.

All’interno della triade degli autori maggiormente rappresentativi della breve stagione stilnovista, Guinizelli, Cavalcanti e Dante, è stato conferito un peso maggiore a quest’ultimo. Di Dante infatti si affrontano i sonetti *Guido, i’ vorrei* (che permette di estendere l’esame al contesto-opera delle *Rime*) e *Tanto gentile* (unanimemente considerato la massima espressione dello Stilnovo), alcuni passi prosastici tratti dai capp. II, III e V della *Vita Nova*, alcuni versi della Divina Commedia (*Purg.* XXIV, 49-63). Si analizza invece un solo componimento sia di Guinizelli (*Al cor gentil*) sia di Cavalcanti (*Tu m’hai sì piena*). Come si può notare, la mole di testi presa in esame non è particolarmente ampia, questo perché si intende privilegiare l’aspetto qualitativo su quello quantitativo.

Strumentale alla comprensione del contesto storico-culturale è invece la lettura di un frammento di lapidario primotrecentesco, tratto dal poemetto allegorico-didascalico *Intelligenza* (st. 16); mentre risulta funzionale all’attualizzazione della tematica amorosa di concezione stilnovista l’analisi di un componimento poetico di Mario Luzi, *L’alta, la cupa fiamma*. Ai discenti non viene proposta alcuna lettura critica, si preferisce infatti dare spazio ai testi, glissando sul dibattito critico che in genere non appare calibrato al livello di maturità degli allievi, senza dimenticare che “nel campo della letteratura, l’obiettivo della scuola non è di allevare giovani critici in erba, ma di formare il buon «lettore comune» [...]. Questo ideale buon lettore è in primo luogo desideroso e curioso di leggere testi letterari, capace di fruirne a diversi livelli, di scoprire in essi una varietà di motivi di interesse”²⁸. Talora è proprio il carattere ostico (ancor più indecifrabile per un adolescente

²⁷ Cfr. F. CIAMPOLINI, *La didattica breve*, Il Mulino, Bologna 1993.

²⁸ A. COLOMBO (a cura di), *La letteratura nel triennio. Proposta di un curriculum modulare*, Cappelli, Bologna 1990, p. 10.

del testo che tenta di interpretare) delle testimonianze critiche antologizzate dai manuali a spegnere il piacere della lettura e ad allontanare i giovani dalla letteratura “alta”.

I testi, a cui si conferisce, come si è detto, la priorità nella pratica didattica, sono stati opportunamente montati in una sequenza tale da favorire la scoperta progressiva, da parte degli studenti, delle generalizzazioni sul movimento e delle specificità dei singoli autori. Non sfuggirà che l'ordine seguito nel presentare i vari autori non è rigidamente cronologico: si mira infatti ad una gradualità di approccio alla tematica amorosa, collegando fra loro i testi secondo criteri che non possono essere quelli della mera successione diacronica. Difatti si noterà che viene proposto prima Dante, poi Guinizelli, quindi Cavalcanti e infine di nuovo Dante.

Libero, dunque, da vincoli strettamente cronologici, il percorso esordisce *in medias res* con l'approccio al sonetto dantesco *Guido, i' vorrei*, scelto come testo d'ingresso, sia in virtù della sua non eccessiva difficoltà e della presenza di micro-tematizzazioni considerate motivanti, sia perché permette di introdurre alcune utili puntualizzazioni sullo Stilnovo (ad esempio una prima e importante declinazione dell'amore: l'amicizia). Si ritiene infatti troppo demotivante iniziare direttamente dalla lettura dell'ardua canzone guinizelliana *Al cor gentile*. Si profila inoltre la necessità, non eludibile, di definire il significato della dicitura *Dolce stil novo*, l'indagine sulla genesi del concetto storiografico condurrà ancora a Dante (*Purg.* XXIV, 49-63) e offrirà una tempestiva occasione di vagliare il possesso dei requisiti di base (chi sono Bonagiunta da Lucca, Jacopo da Lentini, Guittone d'Arezzo? quale la concezione amorosa di questa generazione di poeti?). Questa prima lezione ha inoltre lo scopo di fornire un schematico quadro di riferimento per permettere di collocare correttamente gli autori in seguito esaminati nel tempo e nello spazio; ciò non significa che nel corso degli incontri successivi non si opereranno più ulteriori raccordi storico-culturali, ma semplicemente che è opportuno che l'allievo, fin dall'inizio, avventurandosi nell'esplorazione di un terreno sconosciuto, si costruisca cartelli segnaletici, pianti paletti, abbozzi mappe sommarie. Dunque l'allievo sperimenta un primo contatto da un lato coi protagonisti dello Stilnovismo (il “padre” Guinizelli e gli “amici” Dante e Cavalcanti), dall'altro con la poetica da questi elaborata (il “ragionar sempre d'amore”, l'Amore che “spira” e “ditta dentro”, l'Amore “dittator”).

Solo con la seconda lezione si entra nel vivo della tematica: essa è infatti dedicata alla canzone-manifesto di Guinizelli *Al cor gentil*. Nonostante vi siano state, nell'ambito della ricerca didattica²⁹, proposte di procrastinare l'analisi di questo testo al termine del percorso relativo allo Stilnovismo adottando invece come testo d'ingresso il sonetto dantesco *Tanto gentile*, si è qui optato per un itinerario più “tradizionale”. Una scelta imposta da varie considerazioni. Innanzitutto occorre osservare che il percorso ideato non prevede di sciorinare propedeuticamente un'ampia presentazione di motivi e temi fondamentali, si procede bensì per successive induzioni per mezzo della lettura diretta dei testi: esaminare subito *Al cor gentil*, per la sua natura di manifesto dello Stilnovismo, permette allora di enucleare gran parte dei nodi concettuali cui ancorare poi la rete di conoscenze acquisite in seguito. In secondo luogo *Tanto gentile* è un testo solo superficialmente semplice, ma che in realtà richiede, per non scadere in un'interpretazione banalizzante, il possesso di una serie di informazioni pregresse. Da ultimo, Dante viene qui proposto in contrapposizione al pessimismo cavalcantiano (l'azione sotterrica di Beatrice), nonché come evoluzione delle teorie d'amore del “padre” Guinizelli (il “miracolo” di Beatrice), dunque organicamente inserito in un viaggio tra i testi stilnovisti, nel quale non può che rappresentare l'ultima tappa.

Con Guinizelli l'allievo inizia a prendere confidenza con la definizione storico-sociologica dei destinatari, con la spiritualizzazione del sentimento amoroso, con la virtù perfezionatrice dell'innamoramento, con le connotazioni filosofiche che l'amore “cortese” assume nella sua traduzione nell'ambito della città. Poiché costante è il riferimento dell'autore alla cultura dell'epoca, si è valutato di inserire “ad incastro” tra l'esegesi di una stanza e l'altra della canzone guinizelliana, la lettura del frammento di lapidario tratto dall'*Intelligenza* (analizzato, più che come testo, come documento). Si potrebbe giungere ai medesimi apprendimenti anche mediante una

²⁹ Cfr. A. COLOMBO (a cura di), *La letteratura nel triennio. Proposta di un curriculum modulare*, Cappelli, Bologna 1990, pp. 57-73.

comunicazione verbale da parte dell'insegnante delle informazioni sul contesto, a rischio però di sacrificarne la significatività; si propone invece un tipo di "acquisizione per scoperta"³⁰, offrendo ai discenti anche in questo caso la possibilità di appropriarsi dei dati per induzione, attraverso un itinerario autonomo.

Il terzo incontro è dedicato alla figura di Cavalcanti, il quale aggiunge ulteriori tessere nel complessivo quadro stilnovista: presentando la lirica *Tu m'hai sì piena*, dell'autore si scandaglia unicamente la dimensione negativa e pessimistica dell'amore; questo per esaltare maggiormente il chiaroscuro che si creerà con l'esame della *Vita Nova* dantesca. Una sezione di questa lezione è progettata per veicolare l'ancora viva suggestione che esercitano i prodotti culturali del passato nell'immaginario della società odierna, in specifico nella memoria letteraria, al cui fascino cede anche l'artista contemporaneo. Viene infatti inserito un testo molto più recente (la poesia *L'alta, la cupa fiamma* di Mario Luzi), per far reagire tra loro testimonianze lontane nel tempo, attuando uno "sfondamento" cronologico, in modo tale che l'allievo percepisca la persistenza di elementi tematici antichi in prodotti della cultura attuale (a riprova di quanto ancora la letteratura del ventunesimo secolo rimediti e riviva i temi della cultura passata). Tale strategia ottempera altresì alla funzione pratica di anticipare alcuni testi letterari del Novecento, che nell'economia del lavoro dell'ultimo anno rischierebbero di non trovare un adeguato spazio d'analisi.

L'unità, modulata su di una sequenza di testi montati secondo un principio di confronto-contrasto (volto ad evidenziare permanenze e ricorrenze di elementi costanti e, al tempo stesso, le divergenze), si era aperta con Dante e si conclude con Dante: nella quarta lezione l'allievo scoprirà che, nell'alveo dello Stilnovismo, sono presenti due diverse intonazioni dell'amore, la devitalizzazione cavalcantiana ed il rinnovamento vitale dantesco. Questa è l'unica collocazione del sonetto *Tanto gentile* che appare rispondente ai canoni della tempestività dell'azione didattica; da esso il vertice di osservazione si innalzerà a cogliere il contesto-opera della *Vita nova*, con lettura diretta anche di alcuni passi prosastici (capp. II, III, V).

³⁰ Cfr. D. P. AUSUBEL, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 2005, p. 73.

GLI STRUMENTI E LE METODOLOGIE

Il manuale in adozione³¹ è A. DENDI / E. SEVERINA / A. ARETINI, *Moduli di letteratura italiana ed europea*, Signorelli, Milano 2001, vol. I; i moduli da esso proposti sono di tre tipi e vengono definiti con le diciture “Modelli culturali”, “Movimenti e generi” e “Autori” (in realtà l’ammodernamento appare puramente cosmetico, il manuale sembra travestire in chiave modulare le solite scansioni di storia letteraria). A ciascun modulo vengono premessi gli obiettivi perseguiti, molto fumosi per la verità (ad esempio, gli obiettivi del Modulo 4 *I maestri del “dolce stilnovo”* vengono sintetizzati in tre punti: “approfondire la conoscenza dello stilnovo”, “leggere e comprendere alcuni autori di grande rilievo”, “acquisire un metodo per l’inquadramento del movimento stilnovistico e dei suoi autori e testi più significativi”). Per il resto l’impostazione è quella classica, con una introduzione sul contesto storico, sui caratteri del movimento o sulla vita e le opere dell’autore esaminato, quindi un’antologia di testi, guide alla lettura ed approfondimenti, eventuali letture critiche e confronti fra testi, alla fine uno specchio riassuntivo; in appendice compare un utile glossario di termini metrici e retorici. Il mio percorso prevede un uso integrato del manuale, ci si muove infatti all’interno di due diversi capitoli (il quarto, dedicato allo Stilnovismo, ed il nono, dedicato a Dante); si vedano ad esempio le collocazioni dei testi esaminati:

- Dante, *Guido, i’ vorrei* → p. 245
- Dante, *Purg.* XXIV, 49-63 → p. 237
- Guinizzelli, *Al cor gentil* → p. 92
- Anonimo, *Intelligenza*, st. 16 → (non presente)
- Cavalcanti, *Tu m’hai sì piena* → p. 99
- Luzi, *Quaderno gotico*, I → (non presente)
- Dante, *Tanto gentile* → p. 238
- Dante, *Vita Nova* II, III, V (passi) → pp. 223-231.

Oltre che per la lettura dei testi, ci si serve del manuale per rapide consultazioni finalizzate alla ricerca di dati specifici e non ad uno studio sistematico e sequenziale.

Completamente assente, nel manuale in uso, l’apparato iconografico, se si esclude la “copertina” dei vari moduli in cui compare un’immagine dell’epoca esaminata, totalmente irrelata tuttavia ai contenuti del modulo. A questo grave difetto si tenta di porre parzialmente rimedio, fornendo a ciascun allievo una riproduzione iconografica a colori su supporto cartaceo che ritrae una miniatura tratta da un codice quattrocentesco (il *Canzoniere Palatino*) e che illustra la prima stanza del componimento *Al cor gentil*. Le immagini rappresentano un efficace rinforzo percettivo e il loro impatto emotivo facilita la motivazione della classe all’apprendimento: “mentre un tempo il «guardare le figure» era considerata per lo più un’attività di livello inferiore rispetto alla lettura, oggi l’uso crescente di immagini è ritenuto un progresso essenziale”³². Pur riconoscendo la validità dell’impiego di mediatori iconici figurativi³³, non appare tuttavia possibile, in questo contesto, sfruttarli maggiormente, a causa dell’elevato costo delle fotocopie a colori (si fa invece un impiego intensivo, tra i mediatori iconici, di organizzatori percettivi). Va aggiunto che l’impiego delle immagini offre la possibilità di sfruttare conoscenze e competenze che gli allievi hanno acquisito durante le lezioni di Storia dell’arte ed Educazione all’immagine, abituandoli all’elasticità mentale: senza escludere l’efficacia della monodisciplinarietà, che costituisce un’indispensabile

³¹ Cfr. Allegato F (pagine-campione del manuale in uso).

³² L. RUSSO, *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?*, Feltrinelli, Milano 1998, p. 42. L’autore avverte tuttavia che “esse restano prive di significato per chi non possiede adeguati strumenti concettuali” (*Ivi*, p. 45); il discente va dunque guidato dall’insegnante anche ad una corretta esegesi delle immagini.

³³ Damiano suggerisce che la soluzione ideale sarebbe integrare le diverse tipologie di mediatori (simbolici, iconici, analogici e attivi), scegliendo di volta in volta l’attivazione del mediatore più adatto, da impiegare da solo o associato ad altri (cfr. E. DAMIANO (a cura di), *Insegnare con i concetti. Un modello didattico fra scienza e insegnamento*, Società Editrice Internazionale, Torino 1994, p. 107-113).

focalizzazione dell'attenzione su singoli settori, si individua infatti nell'interdisciplinarietà³⁴ una valida strategia d'insegnamento, che permette di superare l'abitudine spesso invalsa nella scuola³⁵ di ridurre l'intero curriculum ad un percorso fatto di rigide compartimentazioni stagne tra i campi di studio, perdendo così la visione complessiva e reticolare dei saperi. Fermo restando che l'interdisciplinarietà è finalizzata a insegnare meglio la letteratura (ad esempio, la filosofia e le scienze medievali al servizio dell'interpretazione degli autori stilnovisti), non a confondere tale insegnamento con altre discipline o, peggio ancora, a fare del docente un ridicolo "tuttologo", il professore di letteratura deve farsi mediatore culturale, deve essere in grado di introdurre nozioni culturali di altre discipline per insegnare la propria nel modo più proficuo. "La letteratura è un momento di ingresso in altri mondi, non di chiusura"³⁶, può essere studiata come punto di snodo, di raccordo e di articolazione di interessi e di campi diversi. La scuola dovrebbe concepire le varie discipline 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 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 tentando di decifrarla, sia di comunicare se stessi nel modo più completo possibile.

Gli allievi dispongono inoltre delle fotocopie dei testi mancanti sul manuale e degli appunti presi in autonomia (compito dell'insegnante resta comunque quello di segnalare i concetti particolarmente rilevanti, al fine di invitare tutti a prenderne nota). Strumento privilegiato sarà la lavagna, alla quale si ricorrerà molto frequentemente per visualizzare graficamente i contenuti, strutturarli attraverso un'opportuna mappatura, appuntare gli esiti dei *brain storming* e delle sintesi riaggregative, costruire tabelle e matrici.

Ci si propone di seguire il più possibile un approccio induttivo, facendo emergere le nozioni direttamente dai testi, nella convinzione che qualsiasi discorso astratto, per essere veramente compreso e assimilato, richieda una conoscenza preventiva dei testi ai quali si riferisce. La strategia permette inoltre di evitare l'esposizione (che non potrebbe che essere massicciamente frontale) di un ampio apparato astratto e teorico, che andrebbe comunque ripreso durante le letture e calato nella concretezza del testo, con la conseguenza di impiegare quasi il doppio del tempo. L'attenzione sarà focalizzata sui processi inferenziali che stanno alla base dell'attività di comprensione del testo: si incentiverà un atteggiamento ispettivo da parte dei discenti, ai quali verranno poste domande e forniti, progressivamente, gli opportuni chiarimenti, affinché la classe si renda disponibile a manipolare più volte i significati, riformulando le conoscenze sulla base delle nuove informazioni acquisite. Il rischio, inferendo le caratteristiche del movimento letterario direttamente dall'esame dei testi, potrebbe essere quello di frantumare le nozioni, senza fornire un'immagine complessiva. A un tale rischio si è così pensato di porre rimedio: isolati i concetti fondamentali, all'interno di ciascun incontro, si perseguirà una loro strutturazione secondo logiche di ragionamento pulite e lineari, elaborando poi alla lavagna, in collaborazione coi discenti, alla fine di ogni lezione, degli specchietti di sintesi, attraverso i quali lo studente possa adeguare agevolmente la focalizzazione sulla materia trattata, dal teleobiettivo al grandangolo e viceversa. Le operazioni di riassunto non saranno intese come un noioso esercizio di ripetizione, ma saranno guidate da tre macroregole fondamentali: la cancellazione (ossia l'omissione delle informazioni accessorie mediante una

³⁴ Si intende qui per "interdisciplinarietà" il dialogo tra discipline diverse, funzionale alla risoluzione di un problema ad esse intrinseco, distinguendola dai concetti di "transdisciplinarietà" (aggregazione di competenze derivanti da discipline distinte che stabilizzandosi dà origine a una nuova area disciplinare) e "multidisciplinarietà" (accostamento di più discipline finalizzato ad un obiettivo estrinseco, ad esempio costruire collegamenti, affrontando un tema da diverse prospettive). Si fa riferimento alla classificazione proposta da Piaget in J. PIAGET *et alii*, *Pedagogia strutturalista*, Paravia, Torino 1982.

³⁵ Edgar Morin ha parlato in proposito di una "scuola del lutto", che erge muri invalicabili tra i saperi, rinchiudendo le conoscenze nelle casseforti delle varie discipline che propone. Cfr. E. MORIN, *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, EDUP, Roma 2002, p. 81.

³⁶ R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 43.

selezione dei concetti salienti), la generalizzazione e l'organizzazione delle conoscenze al fine di permettere all'allievo di conservare del testo letto una rappresentazione semantica, vale a dire una rete di significati dotata di senso. Al termine del percorso sarà infine costruita una mappa riaggregativa finale; gli ineludibili processi di analisi dovranno entrare in una relazione dialettica con quelli di sintesi: come diceva Cartesio, occorre "singula enumerare" per "omnia circumspicere". Va inoltre considerato che i ritorni successivi di più testi sui medesimi motivi tematici, obbligano lo studente ad un fruttuoso ripensamento del già noto e l'immagine del movimento letterario verrà così costruita attivamente dall'alunno attraverso la ricomposizione di conoscenze acquisite in lezioni diverse, con una ricaduta sicuramente più significativa di quella che avrebbe un'ampia introduzione propinata asetticamente dall'insegnante.

Agli allievi dovrà risultare chiaro che "per comprendere è indispensabile passare attraverso le strettoie della scomposizione analitica, poiché leggere non è un'attività istintiva, un piacere irriflesso; è impegno che richiede il possesso di strumenti linguistici e culturali e la prima forma di educazione alla lettura è avvertire onestamente gli aspiranti lettori che il piacere del leggere non è disgiunto dalla fatica intellettuale"³⁷. Quella stessa fatica intellettuale che presiede alla prima decodifica del testo susciterà un piacere dovuto alla percezione della competenza, alla sensazione di padronanza dell'attività, laddove prima la mancanza di competenza produceva un senso di frustrazione. Va da sé che, in particolare, l'educazione letteraria non possa in alcun modo prescindere dall'educazione linguistica. Se nel biennio di Scuola Secondaria di secondo grado la prima deve essere sussidiaria alla seconda, essendo prevalente l'obiettivo del possesso pieno e corretto del discorso scritto e parlato, della comprensione e dell'applicazione degli usi funzionali della lingua, durante l'ultimo triennio l'educazione linguistica diventa un risvolto dell'educazione letteraria: un risvolto necessario perché senza competenze linguistiche non si dà la possibilità del commento testuale, ma strumentale in quanto subordinato all'interpretazione letteraria del testo.

Si punterà inoltre sulla distillazione verbale e grafica³⁸ dei testi: dapprima si impiegheranno colori diversi per selezionare parole-chiave che appartengono a campi semantici distinti, quindi le medesime identità cromatiche serviranno per rappresentazioni grafiche di tipo simbolico. La modellizzazione delle conoscenze avverrà dunque attraverso una impegnativa decostruzione della complessità strutturale testi, per meglio perlustrarli nelle loro componenti essenziali, ed una ricomposizione degli elementi in un quadro coerente di relazioni interne, volta a fornire all'allievo schemi interpretativi convergenti. Elio Damiano ha affermato che "i contenuti dei concetti sono i collegamenti tra le informazioni, non le informazioni prese per sé"³⁹. L'intento è di organizzare ogni trattazione attorno ad un'idea centrale, per approdare a quell'essenzialità semantica che il discente conserverà nella memoria, anche quando sarà sbiadito ogni dettaglio specifico della materia studiata, cancellati i titoli dei testi, cassati fors'anche i nomi dei loro autori. Come sosteneva Montaigne, è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena, e "una testa ben fatta è una testa atta a organizzare le conoscenze così da evitare la loro sterile accumulazione"⁴⁰.

Leggere non è un'attività neutra: l'incontro con il testo va oltre la cognizione, si carica di affettività ed emozione quando il lettore riconosce nel testo qualcosa di rilevante per il sé, per il suo sistema di credenze e valori. La "fruizione efferente", che coinvolge capacità logiche, razionali, denotative in processi cognitivi che sortiscono significati univoci, sarà pertanto opportunamente integrata da una "fruizione estetica"⁴¹, che interpella le capacità immaginative, percettive ed evocative ed apre ad una molteplicità di possibilità interpretative. Compito dell'insegnante sarà dapprima quello di stimolare i discenti al fine di indurli ad esprimere il loro punto di vista, le reazioni emotive e l'identificazione empatica, riflettendo sulla rilevanza e sull'interesse dei temi trattati in rapporto all'esperienza autobiografica (per affinità o per contrasto); in seguito

³⁷ L. CISOTTO, *Didattica del testo. Processi e competenze*, Carrocci, Roma 2006, p. 158.

³⁸ Il concetto è di nuovo mutuato da F. CIAMPOLINI, *La didattica breve*, cit.

³⁹ E. DAMIANO (a cura di), *Insegnare con i concetti. Un modello didattico fra scienza e insegnamento*, cit., p. 24.

⁴⁰ E. MORIN, *La testa ben fatta*, Cortina, Milano 2000, p. 18.

⁴¹ La terminologia è desunta da L. CISOTTO, *Didattica del testo. Processi e competenze*, cit., cfr. in particolare il cap. *L'interpretazione del testo*, pp. 135-185.

l'insegnante dovrà fornire alla classe una restituzione riflessiva dei temi emersi nel corso della discussione collettiva. Si promuovono così connessioni significative tra il curricolo scolastico e le esperienze di vita. Secondo Lichtner⁴² infatti un'operazione logica risulta molto meglio comprensibile allorché venga riportata ad un contesto di realtà; sempre nell'ottica del costruttivismo socio-culturale e situato, Resnick ha affermato che "la scuola è un luogo dove si svolge un particolare tipo di 'lavoro intellettuale', che consiste nel ritrarsi dal mondo quotidiano, al fine di considerarlo e valutarlo, un lavoro intellettuale che resta coinvolto con quel mondo, in quanto oggetto di riflessione e di ragionamento"⁴³. La conoscenza, insomma, muove da contesti reali e ritorna su di essi, in una relazione ricorsiva tra esperienza e conoscenza, teoria e pratica. E l'insegnamento della letteratura diventa stimolo alla comprensione del mondo interiore e, in ultima istanza, alla crescita personale. Come ha detto Jerome Bruner, "una volta che si sia penetrato un testo nella sua struttura, nel suo contesto storico, nella sua forma linguistica, nel suo genere, nei suoi molteplici livelli di significato, e così via, può farsi innanzi il desiderio di scoprire in che senso e per quali vie il testo influenzi il lettore e che cosa sia a generare gli effetti che, di fatto, si registrano in lui"⁴⁴.

Benché il metodo operativo privilegi l'analisi dei testi letterari sotto il profilo tematico, essa si dilata comunque a vari livelli di lettura: dalla ricostruzione storica e culturale dell'extra-testo, al piano fonologico, a quello metrico, ritmico, stilistico, retorico. L'attenzione per la decodificazione stilistico-retorica del testo è giustificata dal desiderio di fornire strumenti critici agli studenti, con i quali possano interpretare con maturità e consapevolezza i messaggi con i quali ogni giorno i media li investono. In questo senso, appare particolarmente importante condurre un'analisi che non si limiti a fornire elenchi di figure retoriche, con un approccio descrittivo e classificatorio, ma, al contrario, che cerchi di mostrarne il funzionamento entro il discorso. Si muove tuttavia dall'assunto che occorra evitare di soffocare il testo con un'enorme quantità di analisi tecnico-formali: ridurre l'insegnamento letterario a una serie di competenze retoriche non può che allontanare i giovani dall'esperienza della lettura (ma d'altro canto non sarebbe neppure corretto abbandonare il testo vergine al "piacere della lettura" degli studenti, alla loro spontanea voglia di capirlo).

I testi esaminati forniranno altresì l'occasione per un mini-laboratorio di lettura: sono infatti il timbro vocale, il calore, il tono, il ritmo, le pause, i silenzi ad animare la trama fonica del testo, conferendogli energia, vitalità e carica emotiva; la voce ha la capacità di rivitalizzare il testo apparentemente mortificato dalla sua muta veste tipografica, esaltando i chiaroscuri delle parole, restituendo loro una modulata intensità. Dopo la lettura eseguita dall'insegnante in modo espressivo, al fine di agevolare un ascolto empatico che coinvolga la sensorialità, e, dopo aver fornito la parafrasi, sarà ogni volta richiesto ad un allievo di rieseguire la lettura del medesimo testo. Tale pratica da un lato avvicina i giovani a percepire la materialità fonica dei testi, dall'altro li conduce alla constatazione della pluralità di possibili esecuzioni, nonché alla consapevolezza che la trasposizione vocale di un testo è sempre un atto di mediazione che inevitabilmente distanzia il testo dall'autore che lo scrisse.

Agli allievi sarà richiesto un continuo *feedback*, attraverso rapide verifiche formative orali: queste non saranno collocate, come d'abitudine, solo all'inizio di ogni incontro quale pigro ripasso dei contenuti precedenti, ma avranno carattere estemporaneo: ogniqualvolta si presenti l'occasione di ricollegare la materia trattata a una questione già esposta, gli allievi saranno invitati a palesare il loro grado di comprensione e a richiamare le loro conoscenze pregresse utili a riflettere sulle nuove informazioni acquisite, in modo da esercitarsi ad una dimensione reticolare del sapere. È d'altro canto necessario che anche l'insegnante verifichi se egli stesso comprende quanto gli allievi espongono nei loro interventi: egli pertanto riformulerà ogni volta, con una tecnica "ad eco", quanto ha recepito, in modo tale da sollecitare ulteriori interventi degli alunni in caso di incongruenze.

⁴² Illuminante l'esempio delle quattro carte e dei quattro scontrini proposto dall'autore (M. LICHTNER, *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*, F. Angeli, Milano 2002).

⁴³ L. B. RESNICK, *Psicologia della matematica e apprendimento scolastico*, Società editrice internazionale, Torino 1987, p. 80.

⁴⁴ J. BRUNER, *La mente a più dimensioni*, cit., p. 6.

La modalità prevalente sarà, come si è detto, quella interattiva: una serie di domande poste dal docente solleciterà e guiderà il contributo attivo degli allievi e i loro sforzi interpretativi, col preciso intento di rovesciare quegli aspetti di passività e ripetitività che spesso minacciano gli studi di letteratura. Il processo di analisi testuale, anche se condotto con estrema perizia, rischia infatti di trasformarsi in una brillante *performance* del docente, percepita però dall'allievo come una raccolta inerte di simboli, scarsamente incidente sull'attivazione della sua curiosità intellettuale. Il fatto comporta dunque la necessità di rendere gli alunni corresponsabili del lavoro che si svolge; i compiti caratterizzati da un elevato livello di partecipazione personale risultano infatti più attraenti rispetto a quelli che pongono il discente in una posizione di uditore passivo, perché risvegliano l'orgoglio di proporre il proprio personale contributo. Tuttavia non viene scartata a priori la lezione frontale, soprattutto per presentare informazioni nuove e non desumibili direttamente dai testi esaminati. Si opererà inoltre per tale soluzione ogni qualvolta scarseggi il tempo a disposizione: si tratta infatti della modalità che risulta più efficiente come quoziente tra il numero di informazioni trasmesse e la quantità oraria impiegata, il suo grande vantaggio è pertanto la concentrazione temporale.

Parte II

Il progetto

IL CONTESTO

L'esperienza di tirocinio attivo di seguito illustrata si è svolta presso il Liceo Artistico Statale "P. Gallizio" di Alba (Cn), una scuola presente nella città dal 1988 (inizialmente come sezione staccata del Liceo "E. Bianchi" di Cuneo) e che fa attualmente parte, assieme al Liceo Classico eponimo, dell'Istituto Superiore "G. Govone". La fusione, risalente al settembre 2000, "ha prodotto nuovi stimoli dati dalle sinergie che si sono create tra l'esperienza maturata dai docenti nelle rispettive aree disciplinari, dallo scambio tra sensibilità culturali diverse e dalla integrazione delle proposte formative"⁴⁵. Il Liceo Artistico, da pochissimo tempo, ha sede nella centralissima via Vittorio Emanuele ed occupa uno dei bracci di un convento tardomedievale con chiostro, che rappresenta un fulcro della vita intellettuale della città, ospitando altresì il museo archeologico e di scienze naturali, la biblioteca albese e una sala conferenze.

Al corso tradizionale quadriennale ne è stato sostituito uno di durata quinquennale, sulla base di una proposta ministeriale di sperimentazione chiamata "Progetto Leonardo": ad un biennio comune fa seguito un triennio di indirizzo (quattro le proposte: figurativo, architettura e design, grafico-visivo, catalogazione e conservazione dei beni culturali). Il curriculum di studi si articola in discipline teoriche umanistiche e scientifiche volte a fornire una solida preparazione di base (a partire dal secondo anno, ad esempio, si dedicano 2 ore settimanali alla Filosofia e 2 al Diritto; la trattazione della Matematica e della Fisica è costantemente associata alle applicazioni informatiche), un'area di discipline caratterizzanti (ad esempio Storia dell'Arte, Educazione visiva) e una serie di discipline di indirizzo (grafiche, pittoriche, geometriche e plastiche). L'orario delle lezioni si dispiega su sei mattinate e un rientro pomeridiano. Al termine del percorso di studi, il profilo formativo dei diplomati sarà quello un'ampia preparazione generale unita alla promozione della creatività personale e di attitudini e interessi specifici.

Le dimensioni contenute di questo liceo giovano ad un ottimo rapporto tra numero di allievi e numero di docenti, permettendo la creazione di gruppi-classe quantitativamente ridotti (la media è di circa un insegnante ogni 6 studenti). Nell'anno scolastico 2006/2007 si annoverano 37 docenti e 239 iscritti, con l'attivazione di 13 classi. Le risorse strutturali a disposizione consistono in 12 aule, un laboratorio linguistico (si studia la lingua inglese), uno di Scienze, uno di Fisica, tre aule per discipline pittoriche, tre per discipline plastiche, due per discipline geometriche, una per discipline grafiche, un laboratorio di incisione, uno di informatica, una biblioteca interna. Le aule di cui è dotato l'edificio scolastico non sono tuttavia sufficienti per le classi funzionanti, pertanto ad ogni fine ora alcune classi devono spostarsi da un'aula all'altra, sfruttando a rotazione i laboratori e le aule di lezione.

Tra le risorse esterne si individuano vari enti con cui la scuola collabora: l'ASL 18 Alba-Bra per le iniziative di Educazione alla Salute; il Comune e la Provincia; le Scuole Secondarie di primo grado del territorio, con le quali vengono operati continui confronti di obiettivi, contenuti e metodi al fine di predisporre materiali didattici calibrati; l'Ufficio di Pace e l'Ufficio Informagiovani; l'INValSI; l'IRRE Piemonte (Istituto Regionale di Ricerca e sperimentazione Educativa) con il quale è in atto il "monitoraggio di aiuto" nel progetto di autovalutazione di istituto; le Università di

⁴⁵ POF dell'Istituto, p. 1 (cfr. Allegato E).

Torino e Pavia per le giornate di aggiornamento e per il tutoraggio dei tirocinanti iscritti alla SIS, nonché per le attività di orientamento; il Teatro Sociale; la Biblioteca civica; le industrie *Ferrero* e *Miroglio*, la Casa Editrice San Paolo, con i quali ogni anno viene stipulata la convenzione per realizzare gli *stages* formativi degli studenti. L'istituto realizza inoltre iniziative volte a valorizzare l'eccellenza dei discenti, ad esempio attraverso il *Grinzane scrittura*, richiedendo agli allievi recensioni dei romanzi in concorso al *Premio Grinzane*.

La classe alla quale è stato rivolto l'intervento didattico qui descritto è la 3^a A, una classe composta da 17 elementi, a prevalenza femminile (solo 5 i ragazzi), che si mostra in genere attenta e partecipe alle lezioni, non manifestando mai atteggiamenti indisciplinati. Dai risultati delle prime verifiche emerge un panorama diversificato: quattro allievi presentano una buona preparazione linguistica di base; altri quattro dimostrano di non avere ancora acquisito sicurezza nell'uso della lingua; otto hanno diffuse fragilità comunicative, in particolare nello scritto. Secondo il parere della docente titolare, tali difficoltà nascono soprattutto dallo scarso impegno profuso nello studio e nei doveri scolastici. Nella classe è inserito anche uno studente disabile, portatore di un *handicap* a livello psichico che si riflette in un comportamento ipercinetico e in un lieve ritardo nell'apprendimento; l'allievo usufruisce di alcune ore settimanali di insegnamento individualizzato ed è seguito in classe da un'insegnante di sostegno, la quale provvede ad elaborare un programma diversificato (ridotto nell'estensione e semplificato nei contenuti).

Poiché la scuola prevede un biennio comune a tutti gli indirizzi e un triennio specialistico, lasciando agli allievi la possibilità di scegliere quale indirizzo seguire al momento dell'iscrizione al terzo anno, ne consegue, all'inizio del triennio, un rimescolamento tra gli elementi delle varie classi, che vengono ridefinite in base agli indirizzi prescelti dai discenti. Qualora il numero di componenti per ogni indirizzo sia inferiore a 15, vengono accorpate due classi, le quali seguono assieme le discipline comuni, dividendosi per assistere alle lezioni delle discipline specifiche caratterizzanti il loro percorso di studio. La 3^a A non rientra tra le classi "composite", tutti i 17 allievi hanno optato per l'indirizzo figurativo; in ogni caso si sono ritrovati in una classe nuova, con compagni per la maggior parte diversi da quelli dei due anni precedenti: per agevolare la socializzazione e favorire l'integrazione di ogni soggetto all'interno di un *setting* mutato, la docente accogliente suole ristabilire ogni mese, tramite sorteggio, le postazioni che gli allievi devono tenere. L'unica cautela da osservare è quella di assegnare sempre all'alunno disabile un banco all'estremità della fila rivolta verso il corridoio centrale, affinché trovi spazio anche la docente di sostegno.

Alla 3^a A è stata assegnata un'aula propria, un locale alquanto angusto che fatica ad ospitare i 17 allievi di questa classe: i banchi della prima fila sono pressoché congiunti alla cattedra, così come quelli laterali sono addossati ai muri, mentre il corridoio centrale e gli spazi tra una fila e l'altra sono estremamente disagiati.

La docente accogliente, prof.ssa Anselma Morando, insegna in questa classe Italiano e Storia, per un totale di 5 ore settimanali (3 di Italiano e 2 di Storia). Nel corso di un colloquio ha dichiarato di essere già affettivamente legata a questo gruppo-classe, che, pur presentando numerose lacune nella preparazione, dal punto di vista comportamentale è uno dei più collaborativi ed educati. Durante le ore di osservazione preliminare al mio intervento didattico, ho avuto modo di conoscere direttamente le metodologie impiegate dalla docente, che si possono ricondurre al macro-modello didattico definito da Comoglio⁴⁶ "indiretto" (o "significativo"), in cui lo studente non è percepito come ricettore passivo, riproduttore di una conoscenza preconfezionata, bensì come attivo produttore di conoscenza che coopera con i compagni al raggiungimento dei risultati. L'approccio adottato nella trattazione della materia è per lo più deduttivo, con ampie introduzioni iniziali cui segue l'analisi dei testi, in modalità dialogata: gli interventi degli allievi rappresentano in tal modo un *feedback* circa l'apparato teorico fornito in precedenza. Tra gli strumenti didattici, il manuale riveste un ruolo centrale: l'insegnante lo segue passo passo e nella spiegazione semplifica i contenuti dei vari paragrafi enucleandone i concetti fondamentali e indicando le parti da tralasciare o da approfondire; la classe viene inoltre abituata a servirsi con consapevolezza del manuale, a

⁴⁶ M. Comoglio, *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Fabbri, Milano 2003, p. 54.

districarsi razionalmente tra i testi, i commenti, le schede di approfondimenti e quelle di sintesi, a fare autonomamente ricorso al glossario di termini retorici. Le lezioni si risolvono esclusivamente nell'oralità: ai discenti non viene richiesto di tenere un quaderno per gli appunti, né di annotare la parafrasi ai testi; dal canto suo l'insegnante non fa mai ricorso alla lavagna. Mai seduta alla cattedra, la professoressa si lascia alle spalle questa "barriera gerarchica" e tiene le sue lezioni in piedi, appoggiando il proprio libro a uno dei banchi della prima fila. Al termine di ogni incontro suole riprendere brevemente la materia trattata, ricapitolandola in un sommario finale. Una sua peculiarità è l'abitudine di riconsegnare le verifiche corrette scaglionate: ogni giorno, all'inizio dell'ora, si avvicina al banco di due o tre allievi per commentare individualmente gli errori commessi e la valutazione attribuita alla prova; la scelta di una simile procedura è giustificata dal fatto che in tal modo l'allievo sente una maggiore vicinanza a attenzione del docente nei suoi confronti, giacché sa che il giorno precedente si è "dedicato" solo a lui.

Nei miei riguardi la prof.ssa Morando si è immediatamente mostrata cortese e pronta a fornirmi tutti i chiarimenti verbali necessari, nonché a procurarmi copia dei documenti da me richiesti (POF dell'Istituto⁴⁷, Piano di Lavoro Annuale⁴⁸). Ha assunto con zelo il ruolo di tutor, entusiasta dell'occasione di venire in contatto con l'ambito della SIS, disposta a rendermi partecipe dei suoi risultati dopo anni di proficua esperienza. La docente vanta infatti una lunga "formazione in servizio", durante la quale ha avuto più opportunità di rivedere la natura e l'efficacia della propria pratica e riflettervi sia attraverso il ricorso alle teorie didattico-pedagogiche via via elaborate, sia attraverso l'interazione costruttiva coi colleghi. Il rapporto di reciproca stima instauratosi è in parte dovuto alla nostra conoscenza pregressa a questa esperienza di tirocinio: la professoressa fu infatti mia docente per tre anni alle Scuole Medie Inferiori (ove ha insegnato per lungo tempo, prima di chiedere il trasferimento all'attuale Liceo Artistico).

I miei interventi si sono svolti il mercoledì mattina, alla terza ora (dalle 9:40 alle 10:30) ed alla quarta (dalle 10:40 alle 11.30), intervallate dalla ricreazione di 10 minuti (le unità orarie corrispondevano a 50 minuti).

⁴⁷ Cfr. Allegato E.

⁴⁸ Cfr. Allegato A.

L'INSERIMENTO NELLA PROGRAMMAZIONE

Al momento della progettazione del mio intervento di tirocinio attivo, la docente accogliente aveva già concluso un modulo storico-culturale sul Medioevo, all'interno del quale aveva svolto tre focalizzazioni sulle parole-chiave "volgare" (con la lettura dell'*Indovinello veronese* e del *Placito di Capua*, e con una presentazione del *De vulgari eloquentia*), "allegoria" (con lettura dei brani *Il serpente* e *L'unicorno* tratti dal *Fisiologo*) e "religione" (con lettura del *Cantico di frate Sole* di Francesco d'Assisi, di *Donna de Paradiso* di Jacopone da Todi, del racconto agiografico *S. Giorgio lotta con il drago* di Jacopo da Varazze, di un passo tratto dai *Fioretti* e di una lettera di Caterina da Siena).

Consultata la programmazione⁴⁹ della tutor, e tenuto conto del vincolo temporale del tirocinio che deve tassativamente coincidere con le 12 ore prestabilite, ho ipotizzato schematicamente il mio percorso didattico e l'ho sottoposto alla professoressa Morando, la quale, entusiasta della mia proposta, durante i colloqui della fase preattiva, mi ha dimostrato piena disponibilità a modificare parzialmente la sua programmazione per venire meglio incontro ad un proficuo inserimento della mia unità didattica. Ha così trattato la lirica provenzale (senza però lettura di testi), la scuola siciliana (con la lettura del sonetto *Amor è uno desio che ven da core* di Jacopo da Lentini) e i poeti siculo-toscani (con la lettura del *Tuttor ch'eo dirò «gioi'» gioiva cosa* di Guittone d'Arezzo), dando particolare risalto alla tematizzazione dell'amore. Contemporaneamente, come era previsto, in un percorso a parte di un'ora settimanale dedicato alla *Divina Commedia*, ha introdotto la figura di Dante e, dopo una presentazione generale dell'opera stava per iniziare l'interpretazione del primo canto dell'*Inferno*.

Qui si è inserito il mio intervento, i cui contenuti, che talora si discostano dalla programmazione ufficiale della *tutor*, sono stati comunque preventivamente da lei vagliati con grande attenzione. I sonetti danteschi *Guido i' vorrei* e *Tanto gentile* non hanno posto alcun problema in quanto erano previsti, benché con una scansione diversa, nel suo piano di lavoro; anche i brani della *Vita Nova* da me indicati erano già frutto di una scelta operata dalla docente titolare, l'unica variazione è stata l'esclusione della lettura del cap. XIX, che a causa della tirannia del tempo non potevo far rientrare nel mio percorso; al passo del *Purgatorio* non è stato opposto alcun veto, dacché la classe possiede i requisiti di base per comprenderlo; già prevista la canzone guinzelliana *Al cor gentil* e positivamente accolta l'idea del lapidario; per quanto riguarda Cavalcanti, occorreva ridurre da due a uno i sonetti da analizzare, per lasciar spazio al momento di attualizzazione tematica attraverso il confronto con una poesia del *Quaderno gotico* luziano, al quale la docente accogliente si è espressamente mostrata favorevole.

Concomitantemente al procedere del percorso da me gestito, la professoressa Morando ha continuato, un'ora a settimana, l'analisi della *Divina Commedia*, concludendo *Inf. I* e iniziando *Inf. V*, del quale, alla fine del mio tirocinio, stava esaminando proprio l'episodio di Paolo e Francesca e la condanna dell'amor cortese. Questa lettura è stata anticipata per esigenze di tempestività didattica, considerata la tematica da me approfondita, posticipando l'altro percorso che era in programma, quello sul riuso delle figure mitologiche: Caronte (*Inf. III*), Minosse (*Inf. V*), il cerbero (*Inf. VI*), Ulisse (*Inf. XXVI*).

Quando, al termine della mia esperienza di tirocinante presso il Liceo artistico albese, mi sono congedata dalla *tutor*, quest'ultima mi ha confidato che avrebbe preso in considerazione l'idea di proseguire nel presentare la poesia comico-giullaresca, Petrarca e Boccaccio, riconducendo la scelta dei testi al medesimo filo tematico, affinché i discenti fossero maggiormente motivati dal seguire gli sviluppi della concezione amorosa presso i vari autori. Qualora fosse ancora rimasto tempo a sufficienza, avrebbe poi intrapreso un modulo-genere sul poema cavalleresco.

⁴⁹ Cfr. Allegato A.

I REQUISITI DI BASE:

Conoscenze:

- Il contesto storico-politico: la civiltà comunale.
- Aspetti socio-culturali del basso medioevo italiano.
- Il genere letterario della poesia lirica.
- La lirica cortese provenzale.
- La scuola siciliana.
- I poeti siculo-toscani.
- Concetto di intertestualità.
- Le definizioni di lirica, strofa, verso.
- La struttura metrica del sonetto.
- Le principali figure retoriche di parola e di pensiero.
- Nozioni grammaticali (apocope, forme verbali progressive...).
- Le tappe fondamentali della storia della lingua italiana: la funzione decisiva dell'uso letterario.
- La fisica aristotelica.
- La cosmologia medievale.

Competenze:

- Comprendere il lessico specifico disciplinare.
- Partecipare attivamente al dialogo didattico.
- Prendere appunti significativi durante le spiegazioni, l'analisi dei testi e le riflessioni collettive.
- Riconoscere concretamente su un testo le figure retoriche studiate.
- Saper costruire ed impiegare facilitatori grafici: mappe testuali e cognitive.

GLI OBIETTIVI:

Conoscenze:

- Concetto di "dolce stil novo": genesi della formula e significato.
- Caratteri generali del movimento.
- Nozioni biografiche sugli autori: Guinizzelli, Cavalcanti e Dante.
- Informazioni sui contesti specifici dei testi analizzati (*Guido, i' vorrei / Al cor gentil / Tu m'hai sì piena / Tanto gentile* / alcune sequenze prosastiche della *Vita nova*).
- Parafrasi dei testi esaminati in classe.
- La struttura metrica (non dettagliata) della canzone.
- Consapevolezza dello scarto fra lingua corrente e lingua letteraria dell'epoca.
- Coscienza dell'influsso di altri idiomi (provenzale, siciliano) sul toscano letterario, a livello lessicale e fonetico.

Competenze:

- Consolidare i prerequisiti.
- Impiegare una terminologia specifica appropriata.
- Analizzare un testo letterario con metodo corretto.
- Introdursi alla capacità di confronto-contrasto fra testi della letteratura italiana e testi di altre letterature, analoghi per genere e temi (poesia stilnovista / poesia cortese provenzale).

- Introdursi alla capacità di confronto-contrasto fra testi della letteratura italiana: in quanto contemporanei, analoghi nelle scelte stilistiche e per intertestualità (*Al cor gentil / Tu m'hai sì piena / Tanto gentile*).
- Introdursi alla capacità di confronto interno a una stessa opera (*Tanto gentile /* sequenze prosastiche della *Vita nova*).
- Introdursi alla capacità di cogliere le proiezioni del testo nella posterità, fino all'epoca attuale, collocandolo in un quadro di confronti e relazioni con espressioni letterarie contemporanee (*L'alta, la cupa fiamma* di Mario Luzi).
- Disporsi ad un uso integrato e non sequenziale del manuale.
- Collocare i testi nella tradizione letteraria e nel contesto storico di riferimento.
- Sviluppare la capacità di porre in relazione un testo col proprio contesto socio-culturale.
- Acquisire consapevolezza del processo storico di formazione e sviluppo della civiltà letteraria italiana, in relazione alle condizioni culturali e socio-politiche generali dell'Italia.
- Riconoscere i caratteri specifici del testo letterario che lo rendono polisemico e oggetto di svariate letture.
- Promuovere la volontà di porre sempre in relazione un testo letterario con l'immaginario e la sensibilità collettivi attuali.
- Favorire l'attitudine a porre in relazione un testo letterario con l'esperienza personale.
- Impraticarsi nell'esame autonomo dei testi, sapendone disaggregare le componenti per analizzare forma e contenuto comunicativo.
- Sviluppare a livelli via via più avanzati le capacità di riflessione sulla lingua, per alimentare l'interesse ai processi linguistico-cognitivi, per poter condurre concrete analisi dei testi anche complessi.
- Incentivare la cooperazione tra pari, attraverso il confronto dei giudizi e delle opinioni, al fine di arricchire la comprensione dei testi e l'apprendimento individuale.
- Leggere criticamente fonti iconografiche esaminate in classe (una miniatura tratta dal *Canzoniere Palatino*).
- Accogliere la consuetudine ad una dimensione interdisciplinare e reticolare del sapere.

IL CRONOPROGRAMMA

Poiché in una classe terza di Liceo Artistico si hanno a disposizione 3 ore settimanali per Italiano (una delle quali viene impiegata per un percorso distinto dedicato alla lettura della *Divina Commedia*), per attuare la presente unità didattica è necessario oltre un mese e mezzo.

Quasi tutti gli incontri sono della durata di 2 ore: tale scelta nasce dall'esigenza di mantenere un solido filo conduttore tra la lettura dei testi, il commento e la trattazione teorica dell'autore per via induttiva che, se eccessivamente parcellizzati, rischierebbero di "sfarinarsi", frammentandosi in numerose tessere con le quali sarebbe poi difficile ricomporre il mosaico. Una simile impostazione si scontra tuttavia con la generica difficoltà degli allievi a focalizzare a lungo l'attenzione sulla medesima disciplina, nonché con la loro non altissima soglia di affaticabilità mentale: a questi inconvenienti si potrà ovviare coinvolgendo la classe nel dialogo didattico, sollecitando l'attenzione dei discenti grazie a collegamenti con casi concreti e richiami alla realtà esterna all'esperienza parentetica dell'istruzione scolastica, infine intercalando talora attività più "leggere". Gioverà inoltre il fatto che le ore a disposizione per gli incontri non saranno consecutive ma intercalate da un intervallo di 10 minuti, trattandosi dell'ora immediatamente prima e di quella immediatamente dopo la ricreazione.

Questa tabella sinottica costituisce una mera ipotesi di scansione temporale delle lezioni, nella piena consapevolezza che essa potrà subire consistenti variazioni. È infatti compito del docente adeguarsi alle esigenze di una classe, anziché pretendere che sia la classe a doversi adattare, magari a rischio di compromettere la proficià del processo di apprendimento, alla programmazione stabilita dal docente. Se è bene infatti che la stesura preventiva dell'unità didattica da svolgere sia quanto più completa ed esauriente, occorre poi, in sede di applicazione pratica, mostrare una certa flessibilità, una facoltà di abiurare, se del caso, a troppo rigidi schematismi, una capacità di rinunciare all'esaustività della trattazione.

Del cronoprogramma qui riportato potranno dunque essere modificati sia i tempi di attuazione sia i contenuti proposti, a vantaggio di decurtazioni (per rispettare i tempi di apprendimento degli allievi) o sostituzioni (per rispettare gli interessi degli allievi). Non ha infatti alcun senso che il docente prosegua inoppugnabilmente nel suo *iter*: alla meta potrebbe arrivare lui solo⁵⁰. Molto meglio allora tornare indietro, laddove si erano smarriti gli allievi, allentare il passo e, se necessario, cambiare rotta.

⁵⁰ In sostanza valuto opportuno tentare una mediazione tra le due declinazioni di insegnanti proposte come *aut-aut* da Paola Mastrocola: "Ci sono i pastori e ci sono i maestri. Se uno è in un modo non può essere nell'altro. I pastori sono gli insegnanti che tengono la classe come un gregge e stanno attenti a che tutte le pecore ci siano e li seguano, e se ne perdono una, o la aspettano anche per mesi o tornano subito indietro a riprendersela trascinandosi tutte la altre, poi la accarezzano sulla testa, le asciugano la lana e la rimettono a posto. Ai pastori non importa niente dove si arriva, tanto non devono andare da nessuna parte: l'importante è tenere insieme il gregge. Il maestro, invece, è uno che insegna quel che sa che deve insegnare, e chi lo segue bene chi non lo segue non importa. Lui va dritto dove deve andare, intanto perché sa dove deve andare e poi perché se facesse una deviazione anche piccola potrebbe non arrivare più dove deve e questo sarebbe grave; la sua strada è lunga e difficile e quindi non può distrarsi mai, nemmeno per vedere chi c'è e chi non c'è." (P. MASTROCOLA, *La gallina volante*, Guanda, Parma 2000, p. 162)

Lezione	Tempi	Testi esaminati	Contenuti	Metodologie	Strumenti
I	2 ore	<ul style="list-style-type: none"> • Dante, <i>Guido, i' vorrei</i> • Dante, <i>Purg.</i> XXIV, 49-63 	<ul style="list-style-type: none"> • Inquadramento biografico degli stilnovisti • L'origine della locuzione <i>Dolce stil novo</i> • Presentazione delle <i>Rime</i> dantesche 	<ul style="list-style-type: none"> • Lezione dialogata • Lezione frontale • Costruzione collettiva di mappe cognitive 	<ul style="list-style-type: none"> • Lavagna • Appunti • Manuale
II	2 ore	<ul style="list-style-type: none"> • Guinizzelli, <i>Al cor gentil</i> • Anonimo, <i>Intelligenza</i>, st. 16 	<ul style="list-style-type: none"> • Il manifesto dello stilnovo: Guinizzelli • Quadro storico-culturale di riferimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Lezione dialogata • Lezione frontale • Costruzione collettiva di mappe cognitive • Impiego di mediatori iconici 	<ul style="list-style-type: none"> • Lavagna • Appunti • Manuale • Fotocopie
III	2 ore	<ul style="list-style-type: none"> • Cavalcanti, <i>Tu m'hai sì piena</i> • Luzi, <i>Quaderno gotico</i>, I 	<ul style="list-style-type: none"> • La concezione tragica dell'amore: Cavalcanti • Sfondamento cronologico: il Luzi cavalcantiano 	<ul style="list-style-type: none"> • Lezione dialogata • Lezione frontale • Costruzione collettiva di mappe cognitive 	<ul style="list-style-type: none"> • Lavagna • Appunti • Manuale • Fotocopie
IV	2 ore	<ul style="list-style-type: none"> • Dante, <i>Tanto gentile</i> • Dante, <i>Vita Nova</i> II, III, V (passi) 	<ul style="list-style-type: none"> • La concezione salvifica dell'amore: Dante • Presentazione della <i>Vita Nova</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Lezione dialogata • Lezione frontale • Costruzione collettiva di mappe cognitive 	<ul style="list-style-type: none"> • Lavagna • Appunti • Manuale
V	1 ora		<ul style="list-style-type: none"> • Ricostruzione del percorso e consolidamento degli apprendimenti 	<ul style="list-style-type: none"> • Lezione dialogata 	<ul style="list-style-type: none"> • Appunti e materiali precedenti • Manuale
VI	2 ore		<ul style="list-style-type: none"> • Prova di verifica 	<ul style="list-style-type: none"> • Quesiti semi-strutturati 	<ul style="list-style-type: none"> • Foglio predisposto dall'insegnante
VII	1 ora		<ul style="list-style-type: none"> • Restituzione delle verifiche • Ripresa dei concetti non acquisiti 	<ul style="list-style-type: none"> • Riflessione parlata 	<ul style="list-style-type: none"> • Verifiche corrette • Appunti e materiali precedenti
	TOT. 12 ore				

Parte III

Il progetto e il processo a confronto

PRIMA LEZIONE: 29 novembre 2006 (2 ore)

- **Presentazione dell'Unità Didattica.**

Si enunceranno alla classe obiettivi, tempi, strumenti modalità di svolgimento e di verifica, all'insegna di una didattica "a carte scoperte". Si esplicherà altresì il patto formativo. Affinché i discenti siano sempre coscienti del percorso che stanno seguendo, si illustreranno brevemente i nodi essenziali e le tappe dell'itinerario didattico

L'incontro prende avvio con parecchi minuti di ritardo: gli studenti arrivano alla spicciolata, dilungandosi nel prendere posto come per un ostentato ostruzionismo, ragione del quale immagino sia la disaffezione verso le discipline teoriche (la docente accogliente mi aveva infatti palesato la diffusa predilezione della classe per le discipline d'indirizzo e pratiche). Si tratta di un inconveniente che non avevo previsto, dal momento che mi era stato riferito che la 3^a A usufruiva stabilmente sempre della stessa aula; non avevo fatto i conti con la possibilità che gli allievi svolgessero in un laboratorio la lezione precedente. Il mio intervento viene ulteriormente procrastinato per dare spazio ad un *vademecum* sulla sicurezza: un'insegnante incaricata dal dirigente scolastico illustra brevemente la procedura che i ragazzi devono seguire in caso di allarme.

La prof.ssa Morando prende posto in una sedia collocata frontalmente ad un banco della prima fila (sussurrando all'occupante: "Oggi ti tengo compagnia!") e mi lascia la libertà di disporre della cattedra, che tuttavia non intendo usare, così come è consuetudine della docente titolare, ritenendo che essa frapponga una barriera sia fisica che psicologica tra l'insegnante e gli allievi, disincentivandone l'interazione.

Gli allievi erano già stati informati dalla docente accogliente della mia presenza e del fatto che il ciclo di lezioni da me tenuto si sarebbe concluso con una verifica, quindi non mostrano resistenze al fatto. Restano invece stupiti dell'esplicitazione del patto formativo, increduli che quanto da me detto sia scritto anche nel POF della scuola⁵¹ (pp. 27-28). Ricordo infatti che, sulla base del patto formativo, gli studenti sono tenuti a portare il materiale richiesto, prestare attenzione e prendere appunti durante le lezioni (a maggior ragione poiché non seguirò il percorso del manuale), partecipare attivamente quando sollecitati e intervenire per richieste di delucidazioni o osservazioni personali (purché pertinenti) anche quando non sollecitati; a casa devono riprendere quanto prima gli argomenti trattati (fatto che agevola la memorizzazione), riordinare gli appunti, rileggere i testi accertandosi dell'avvenuta comprensione di quanto è stato esposto in classe, studiare le pagine del manuale indicate, riflettere autonomamente sui contenuti, ripassare ogni volta tutto il percorso dell'unità didattica. Dopodiché espongo ciò che mi impegnerò a fare io: suscitare il loro interesse e rendere tutti gli alunni partecipi dando spazio a discussioni ove ciascuno possa esprimere il proprio punto di vista, in un percorso di arricchimento cognitivo e valorizzazione emotiva della materia svolta.

Prima di entrare nel vivo della lezione domando alla classe di presentarsi; mentre ciascuno dice il proprio nome, segno la collocazione su una mappa dell'aula che potrà essermi d'aiuto nelle lezioni successive, affinché nessuno si senta discriminato nel caso dimenticassi come si chiama.

⁵¹ Cfr. Allegato E.

● **Lo Stilnovismo: chi?**

Nel seguire gli sviluppi della tematica amorosa nel Medioevo, a proposito della quale la classe ha già conosciuto i modelli elaborati dalla lirica provenzale, dalla Scuola siciliana e dai poeti siculo-toscani, si analizzeranno i testi poetici prodotti da un piccolo gruppo di rimatori, geograficamente collocabili tra Bologna e Firenze, tra il 1270 e il 1310: Dante Alighieri, Guido Guinizzelli e Guido Cavalcanti. L'insegnante scriverà questi tre nomi alla lavagna e chiederà ai discenti di compulsare il manuale alle ricerche delle schede biografiche dei tre autori, per annotare le rispettive date di nascita e morte e costruire collettivamente una mappa cognitiva.

Al fine di chiarire quale rapporto legasse gli autori che si esamineranno, si leggerà il sonetto dantesco **Guido, i' vorrei**. Si sceglie di partire dall'esame di questo testo in quanto esso permette di introdurre il sodalizio che unì i poeti stilnovisti: un'autentica amicizia che si coniuga con una comune consonanza di stile, gusti e contenuti. Inoltre questo sonetto mostra un legame con la tradizione pre-stilnovistica occitanica (rintracciabile nel motivo del vascello incantato e nell'atmosfera di non turbata serenità che richiama quella dei *plazer* provenzali), permettendo dunque di veicolare apprendimenti significativi, connessi ai concetti acquisiti nel corso della precedente Unità Didattica. Sarà compito del docente eseguirne una lettura espressiva.

DANTE ALIGHIERI

Guido, i' vorrei che tu e Lapo ed io

Guido, i' vorrei che tu e Lapo ed io
fossimo presi per incantamento,
e messi in un vassel ch'ad ogni vento
per mare andasse al voler vostro e mio,

5 sì che fortuna od altro tempo rio
non ci potesse dare impedimento,
anzi, vivendo sempre in un talento,
di stare insieme crescesse il disio.

10 E monna Vanna e monna Lagia poi
con quella ch'è numer de le trenta
con noi ponesse il buono incantatore:

e quivi ragionar sempre d'amore,
e ciascuna di lor fosse contenta,
sì come i' credo che saremmo noi.

Gli allievi verranno quindi invitati a confrontarsi sulle loro prime impressioni sintetiche alla lettura globale e ancora immediata del testo, esplicitando la loro comprensione emozionale. Tale raccolta di precognizioni giova sia alla classe, nella quale favorisce l'attitudine alla condivisione delle conoscenze, sia all'insegnante, che ha così la possibilità di saggiare il livello di partenza dei suoi studenti, adeguando di conseguenza i propri interventi alla loro matrice cognitivo-emotiva.

Sarà poi necessaria una mediazione linguistica fornita dall'insegnante, volta a sciogliere difficoltà lessicali e sintattiche, ad es.:

i' = io (forma poetica apocopata)

incantamento = incantesimo

vasel = vascello

sì = così

fortuna = tempesta (da notare il capovolgimento semantico che ha subito oggi il termine, il senso negativo permane solo in *fortunale*)

in un talento = con una sola voglia, con lo stesso desiderio, in pieno accordo

disio = desiderio

quella ch'è sul numer de le trenta = la donna menzionata per trentesima (oppure fra le prime trenta)

ragionar = (vorrei che si potesse) discorrere, conversare

Inoltre il docente dovrà fornire alcune informazioni sul contesto:

- Chi sono il Guido e il Lapo del v.1.
- Il richiamo al *Tristano* e alla celebre nave incantata del mago Merlino (v. 3).
- Chi sono monna Gianna e monna Lagia (v. 9) e “quella ch'è sul numer de le trenta” (v. 10).
- Il richiamo ad una poesia dello stesso Dante, oggi perduta, in cui l'autore elencava le sessanta più belle donne di Firenze.
- Il contesto dell'opera integrale, il *corpus* delle *Rime*.

Si chiederà a questo punto ad un allievo di rieseguire la lettura della stessa poesia: dall'intonazione l'insegnante potrà verificare l'avvenuta comprensione del testo dal punto di vista lessicale e sintattico.

La lezione scivolerà a questo punto verso una conduzione fortemente interattiva, alla classe verranno rivolti i seguenti quesiti:

- Il desiderio di Dante di trovarsi con i suoi amici, anch'essi poeti, Guido Cavalcanti e Lapo Gianni su una nave incantata in mezzo al mare, da un lato disegna una dinamica inclusiva, che riflette il piacere provato nel circondarsi delle persone care; quale altra dinamica si può tuttavia inferire?

Con questa domanda si vuole far riflettere sulla nave come simbolo di isolamento. Durante la discussione collettiva il docente introdurrà qui il discorso sul contesto comunale e in particolare sul clima convulso che dominava Firenze, una città animata da irriducibili lotte tra fazioni: è possibile che il desiderio di isolamento dantesco procedesse proprio dalla necessità di estraniarsi da una simile realtà politica.

- In base a quanto potete desumere da questo componimento, quali sono i valori comuni che legano Dante e i suoi amici?

Si intende far riflettere gli allievi sull'afflato amicale e sul sentimento d'amore. La separazione dal reale si converte in amicizia: la fuga verso un mondo irreali si dovrebbe infatti compiere affettuosamente fra amici stretti, con le loro belle, e in questa vicinanza i desideri sarebbero gli stessi e la voglia di stare assieme crescerebbe. L'amicizia è l'elemento patetico definitorio dello Stilnovo. “Al coro degli amici entro cui si perde il poeta, risponde dall'altra parte, come motivo poetico gemello, il fondo corale delle donne”⁵².

- Stilare una classifica delle donne più belle della città significa conferire un notevole peso all'aspetto esteriore; tuttavia le donne di cui si parla mostrano di avere anche altre qualità. Quali? Da cosa lo si può desumere? Avete mai stilato voi delle classifiche di tal genere? Quali erano i valori che predominavano nelle vostre classifiche?

Questo quesito si propone di sottoporre all'attenzione degli alunni la capacità delle donne amate da questi autori di “ragionar sempre d'amore”, trascendendo così il dato puramente estetico. Il particolare della classifica potrebbe incuriosire gli adolescenti, favorendo l'attualizzazione del tema, probabilmente per contrasto, considerato che i *media* tendono oggi ad esaltare una bellezza femminile priva di risvolti interiori (es. modelle che sfilano mute e inespressive).

- Consultando le biografie di Dante e di Guido Cavalcanti, cercate conferme circa l'amicizia che legava i due autori.
- Questo componimento fu scritto presumibilmente tra il 1287 e il 1290. Consultando la biografia dell'autore (o lo schema elaborato assieme), indicate a che età Dante compose questa poesia. Gli ultimi due esercizi favoriscono la memorizzazione delle nozioni biografiche, le quali non vengono trasmesse dall'insegnante ma rinvenute dagli stessi allievi che, in questo modo,

⁵² G. CONTINI, introduzione a DANTE ALIGHIERI, *Rime*, Einaudi, Torino 1939, pp. LX.

prendono confidenza col manuale adottato e si abituato ad un suo uso integrato e non sequenziale. Inoltre l'interesse degli studenti sarà maggiormente incentivato dal fatto di scoprire che Dante scrisse questo sonetto in età giovanile, quando era pressappoco loro coetaneo.

- Dal punto di vista metrico, che cos'è questa poesia? Ricordate chi viene ritenuto l'inventore di questa struttura metrica e a quale scuola apparteneva? Indicate la misura e il numero dei versi, la misura e il numero delle strofi e infine lo schema rimico di questa poesia di Dante.

Quest'ultimo punto risponde ad un'esigenza di verificare il possesso dei pre-requisiti relativi alla metrica. Per stimolare la ricezione emotiva, i quesiti di ambito metrico non sono collocati all'inizio bensì alla fine della discussione.

Si avrà cura di far partecipare al dialogo didattico, a turno, tutti i componenti del gruppo-classe e non solo i più loquaci. Inoltre il docente, in questa fase, potrà valersi dei dibattiti innescati (e dunque della disponibilità ad apprendere della classe) come grimaldello per introdurre ulteriori considerazioni. Si applica in sostanza un approccio induttivo, passando dall'analisi del testo alla contestualizzazione storico-culturale (ambito della distanza dal lettore) e alla de-contestualizzazione (ambito della relazione con il lettore): persistenza della tematica nella contemporaneità, valutazioni critiche personali.

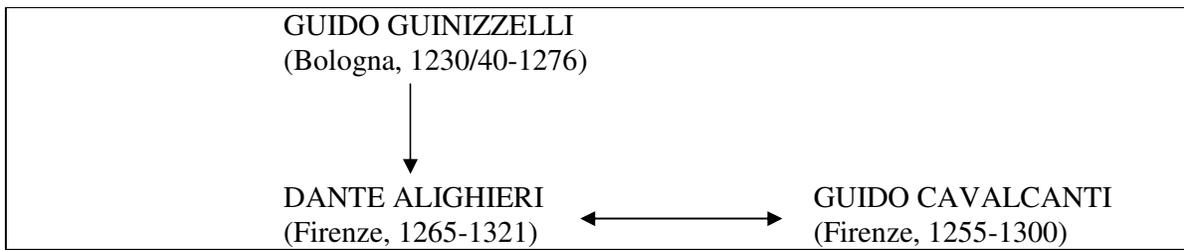
L'interpretazione si concluderà con l'innesco di un veloce brain storming: vi è piaciuta questa lettura? Cosa vi ha particolarmente colpito? Avete notato qualche affinità con il vostro stile di vita? In cosa sentite questo testo lontano da voi? Lo consigliereste ad un vostro amico? Perché?

La mia principale preoccupazione è quella di presentare il mio intervento non avulso dalla programmazione della tutor⁵³, ma organicamente inserito in essa, onde evitare che le mie lezioni vengano percepite come un "esperimento" che interrompe il normale *iter* didattico-disciplinare. A tal fine coinvolgo fin da subito gli allievi, invitandoli ad esplicitare le loro conoscenze pregresse a proposito dell'amor cortese, segnando poi alla lavagna le conclusioni a cui la classe giunge (in realtà la partecipazione al dialogo didattico non è omogenea, intervengono prevalentemente alcune ragazze):

- desiderio perennemente frustrato, tensione verso la donna sempre insoddisfatta:
 - o pulsioni sensuali
 - o sublimazione e segretezza imposte da un codificato rituale
- subordinazione del poeta amante alla donna amata (trasferimento sul piano sentimentale dell'atto vassallatico):
 - o obbedienza
 - o fedeltà
 - o servizio

Passo quindi a parlare degli autori stilnovisti. Dopo il *warm up* iniziale, nel quale forse agivano fattori di timidezza o il timore di venire giudicati in una sorta di interrogazione, la classe si mostra ora molto più collaborativa, ingaggiando quasi una gara a chi rinviene per primo le date richieste. Continuo a sollecitare la partecipazione degli studenti, invitandoli a inferire chi di questi autori appartenesse alla stessa generazione e chi a una generazione precedente, quindi chiedo di trovare anche le città di provenienza dei tre poeti. Particolarmente attivo è l'allievo disabile, velocissimo nei calcoli algebrici; l'allievo rimane infatti in classe durante il mio intervento ma è seguito dall'insegnante di sostegno, che talora gli rispiega sottovoce i concetti e appronta dei riassunti molto sintetici della materia trattata. Alla fine, dopo varie proposte, concordiamo di sistematizzare graficamente le informazioni alla lavagna nel seguente schema:

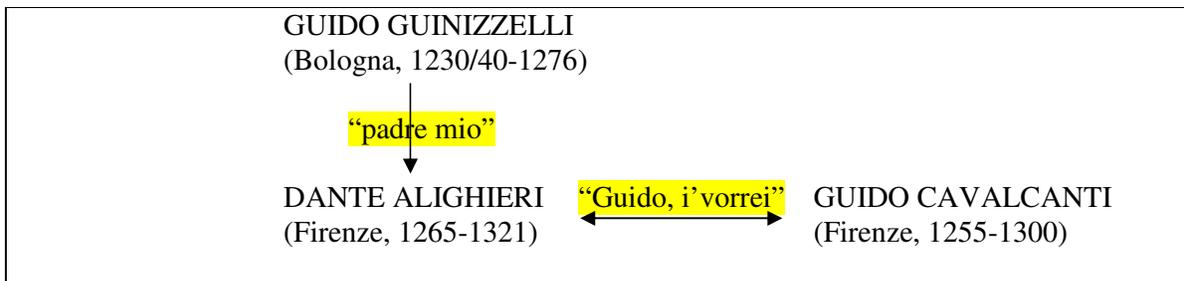
⁵³ Cfr. Allegato A.



Tutti ricopiano lo schema, chi nei margini del manuale, chi su un foglio, senza che sia io a richiederlo.

Durante la lettura del sonetto *Guido i' vorrei*, la classe ascolta attenta e in silenzio; i risultati dell'indagine sulla comprensione immediata del testo mi colpiscono positivamente per le capacità intuitive dimostrate dagli allievi, che pure, subito dopo, si rivelano arenati sulla decodificazione lessicale. La lezione assume infatti tratti dialogici anche laddove avevo previsto una conduzione frontale, poiché mi è del tutto spontaneo, prima di definire il significato di un termine, chiedere alla classe se già lo conosca. Anziché dichiarare di ignorare il significato preciso dei termini che sottopongo alla loro attenzione, gli studenti azzardano possibili soluzioni, ribattendosi l'un l'altro: resto stupita di un simile comportamento costruttivo e dalla disponibilità ad apprendere manifestata.

L'attenzione resta alta e la collaborazione proficua anche durante la contestualizzazione: subito gli allievi intuiscono che il Guido al quale Dante si rivolge da amico è Cavalcanti; aggiungo che invece, nella *Divina Commedia*, l'autore si riferisce a Guinizzelli con l'appellativo "padre mio" (*Purg.* XXVI, 97-98). Ne chiedo spiegazione agli alunni, i quali intervengono volentieri, completando l'uno le affermazioni dell'altro: "Perché è più vecchio di lui", "Sì, potrebbe essere suo padre", "Ma qui nel senso di padre spirituale". Aggiungo così ulteriori informazioni allo schema alla lavagna:



Gli allievi non incontrano nessuna difficoltà ad attribuire a Beatrice la perifrasi "quella ch'è sul numer de le trenta" (v. 10); la prof.ssa Morando ha infatti già iniziato l'analisi dei primi canti della *Divina Commedia*, antepoendovi un ritratto dell'autore. La classe prende diligentemente appunti della mia spiegazione e domanda a che pagina del manuale si trovi la scheda relativa alle *Rime* dantesche.

L'allieva designata per rileggere il testo e parafrasarlo procede sicura e spedita nell'operazione; questo primo feedback mi conforta. La prima ora a mia disposizione è terminata.

La lezione prosegue dopo la ricreazione con la serie di domande che avevo predisposto per coinvolgere gli allievi nell'interpretazione del sonetto, in modo tale da permettere alla classe di inferire le informazioni, anziché recepirle passivamente dall'insegnante. Poiché fino a qui il dialogo è stato molto naturale anche senza il supporto di quesiti preventivamente stilati, cerco di dissimulare e fingo di inventarmi sul momento le domande. Va osservato che intervengono prevalentemente le ragazze, i ragazzi prendono la parola solo quando li chiamo in causa. Nel caso di domande "convergenti" gli studenti necessitano di essere opportunamente guidati verso le conclusioni, quando lo stile della domanda è invece "divergente" lascio libero spazio all'espressione dei vari pareri (purché pertinenti); suscita un'alta partecipazione, anche nella parte maschile della classe, la riflessione contrastiva sulle qualità femminili maggiormente apprezzate all'epoca e odiernamente.

Decido di ridimensionare il *brain storming* che avevo previsto circa il gradimento del testo, per timore di non riuscire a concludere tutto quanto avevo in programma per questo incontro. Probabilmente per una *captatio benevolentiae*, tutti dichiarano di aver apprezzato molto la poesia esaminata.

• **Lo Stilnovismo: cosa?**

Dopo aver indicato gli autori che si prenderanno in considerazione nel corso dell'unità didattica, si passerà ad analizzare l' "etichetta" con la quale essi vengono definiti, nonché le caratteristiche comuni alla loro poetica, prima di prendere in esame, negli incontri successivi, ogni singolo autore e le microtematizzazioni dei loro testi. Verrà in proposito esaminato **Purg. XXIV, 49-63** (il passo è interamente riportato sul manuale in adozione, pertanto non è necessario che gli allievi portino il volume del *Purgatorio*, che probabilmente non hanno ancora acquistato). Come si può notare, non si adotta una sequenza storica (dal prima al dopo) nel presentare i tre autori stilnovisti, nell'intento di allenare gli studenti a produrre apprendimenti di tipo sia regressivo sia progressivo (Dante – Guinizelli – Cavalcanti – Dante) e in sostanza iterativo (ricerca delle costanti tematiche e delle invarianti lessicali).

Prima della lettura espressiva, eseguita dal docente, sarà necessaria una veloce contestualizzazione del passo all'interno dell'opera, descrivendo brevemente la sesta cornice del *Purgatorio* ove i golosi sono puniti per contrasto.

Purg. XXIV, 49-63

50 Ma di s'i' veggio qui colui che fore
trasse le nove rime, cominciando
'*Donne ch'avete intelletto d'amore*'.
E io a lui: « I' mi son un che, quando
Amor mi spira, noto, e a quel modo
ch'e' ditta dentro vo significando».
55 «O frate, issa vegg'io», diss'elli, «il nodo
che 'l Notaro e Guittone e me ritenne
di qua dal dolce stil novo ch'i' odo!
Io veggio ben come le vostre penne
Di retro al dittator sen vanno strette,
60 che de le nostre certo non avvenne;
e qual più a gradire oltre si mette,
non vede più da l'uno a l'altro stile»;
e, quasi contentato, si tacette.

Sarà quindi compito del docente guidare la classe alla comprensione della lettera materiale del testo, attraverso una puntuale mediazione linguistica:

veggio = vedo (influsso siciliano)

fore = fuori

nove = nuove (forma non dittongata)

mi son = riflessivo pleonastico

spira = ispira

noto = annoto, scrivo

ditta dentro = detta interiormente

vo = vado

frate = fratello

issa = ora

elli = egli

nodo = ostacolo

ritenne = trattenne

gradire = esaminare

non vede più da l'uno a l'altro stilo = non vede altra differenza tra l'uno e l'altro stile

contentato = soddisfatto

si tacette = tacque (antica forma pronominale)

A mano a mano che si procede nella decodificazione lessicale e sintattica, verranno introdotte ulteriori informazioni sul contesto storico, indispensabili per la corretta fruizione del passo; la lezione si svolgerà ora in modalità frontale, per introdurre nozioni nuove, ora in modalità interattiva, allorché si tratti di inferire i concetti dal testo o recuperare conoscenze pregresse.

- Informazioni su Bonagiunta da Lucca.
- Cenni sulla canzone dantesca *Donne ch'avete intelletto d'amore* come avvio della fase stilnovistica dell'autore.
- Riflessione sulla consapevolezza, da parte di Dante, del carattere di novità della propria poesia: *nove rime, stil novo*.
- Informazioni su Guittone d'Arezzo e cenni sulla fase guittoniana attraversata dal giovane Dante (per cui il disprezzo di Guittone corrisponde altresì al disprezzo del momento primitivo ben soprafatto entro di sé; inoltre la rottura radicale avviene sia nei confronti della tradizione che della contemporaneità).
- Riferimento della qualificazione *dolce* agli aspetti formali (linguistici, sintattici, metrici) e confronto con qualche verso delle "rime petrose" (solo dal punto di vista del significante).
- Cenni su alcune considerazioni contenute nel *De vulgari eloquentia* (impiego da parte dei poeti stilnovisti del volgare illustre, conquista di una lingua raffinata e perfetta).
- Riflessione sull'immagine implicita del volo e sull'anfibolgia delle penne (strumento scrittoria o sineddoche per "ali"): i poeti della generazione precedente sono stati trattenuti sulla terra, mentre gli stilnovisti hanno spiccato il volo.

Esempi di domande poste alla classe (prima di rispondere gli allievi potranno consultarsi brevemente a coppie):

- Chi è il Notaro di cui si parla?
- In cosa consiste la novità di questo stile? Rintracciate sul testo le espressioni che indicano Amore come tiranno di questi poeti.
- La novità viene stabilita in base al confronto con quali precedenti scuole poetiche?
- Secondo voi l'elogio qui tributato agli stilnovisti è un autocompiacimento letterario da parte di Dante o rispecchia l'effettivo pensiero di Bonagiunta da Lucca?
- Come si chiama la figura retorica dell'espressione "colui che fore / trasse le nove rime, cominciando / *Donne ch'avete intelletto d'amore*"?
- Che figure retoriche sono "nove rime" e "vostre penne"?

Il punto focale della spiegazione sarà la genesì di un concetto storiografico: *Dolce stil novo* è una formula postuma, creata retrospettivamente (verso il 1315-6) da Dante (Guinizzelli, Cavalcanti e Lapo Gianni non seppero mai di essere "stilnovisti"), che divenne un'etichetta cristallizzata, ancora in uso oggi in tutti i manuali scolastici.

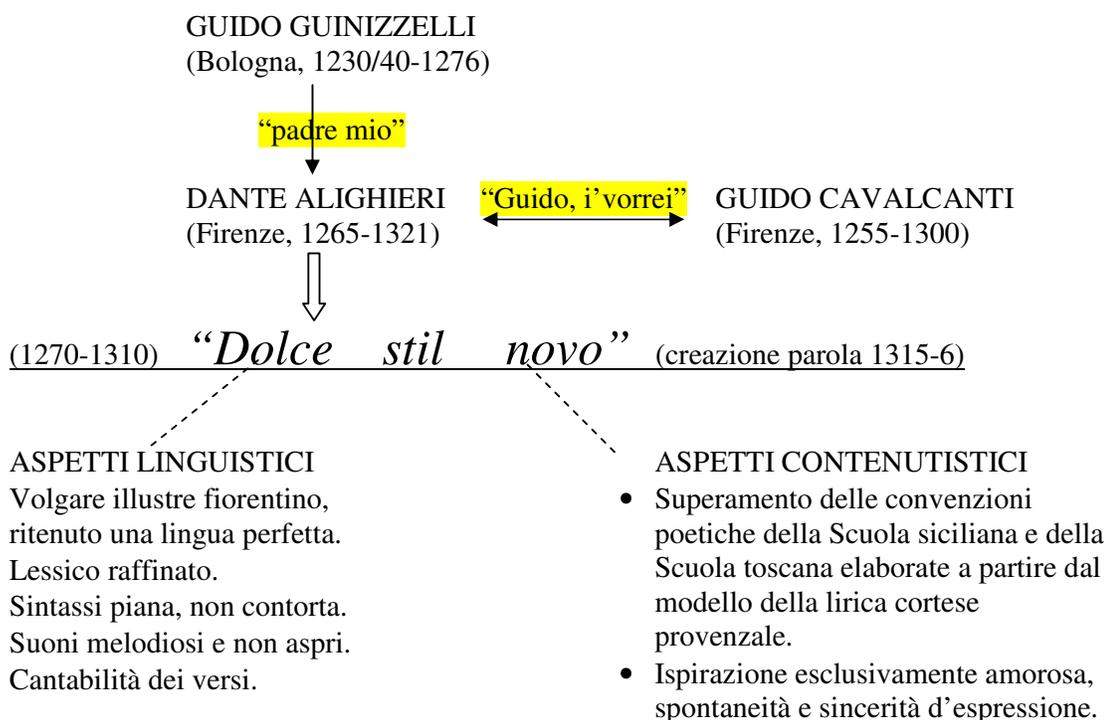
Infine sarà richiesto ad un allievo di rileggere e parafrasare lo stesso passo.

Durante la lettura dei versi, comincio ad avvertire i primi segnali di stanchezza all'interno della classe, palesata da un brusio di sottofondo. Cerco allora di coinvolgere il più possibile i discenti, per evitare che si distraggano: ad esempio domando cosa significhi *i'* (già incontrato nel sonetto precedente) oppure *veggio* (già incontrato al v. 49, ricompare ai vv. 55 e 58). L'atteggiamento degli allievi continua comunque ad essere costruttivo: noto che non scrivono la parafrasi meccanicamente, come sotto dettatura, ma prima si sforzano di capire e solo in un secondo tempo appuntano le loro annotazioni a margine del testo, magari chiedendomi di ripetere qualche particolare.

Nella fase di analisi, dal dialogo didattico emerge, in generale, una discreta preparazione sui contenuti letterari (definiscono correttamente il contrappasso, riconduco Guittone all'autore che hanno letto, individuano le scuole poetiche precedenti) ma una scarsa capacità di riconoscere le figure retoriche studiate in un testo nuovo (in questi casi interviene la docente accogliente a guidare la classe verso la soluzione, ricordando esempi delle medesime figure incontrati di recente). In particolare, gli alunni non hanno alcuna sensibilità nei confronti della testura fonica, non riescono a sganciarsi dal piano del significato per lasciarsi trasportare dal puro significante. Quando infatti introduco alcuni versi della canzone dantesca *Così nel mio parlar*, devo marcare esageratamente la sonorità aspra che si fa mediatrice di una semantizzazione secondaria: “**Così nel mio parlar** voglio esser **aspro** / com'è ne li **atti** **questa** **bella** **petra**; / la **quale** ogni ora **impetra** / maggior **durezza** e **più** **natura** **cruda**, / e veste sua **persona** **d'un** **diaspro** / **tal** **che** per lui, o **perch'**ella s'arretra, / non esce di **faretra** / **saetta** **che** già mai la **colga** ignuda [...]”. A fatica dissuado la classe dalla ricerca del significato letterale (che qui non interessa), la vera poesia comunicerebbe qualcosa anche se fosse scritta in una lingua del tutto sconosciuta. Nonostante la difficoltà incontrata, l'argomento suscita entusiasmo, alcune studentesse cominciano a chiedermi se anche /λ:/ sia un suono aspro, oppure /v/ e così via; devo precisare che non bisogna confondere l'orchestrazione fonica di un componimento poetico con la figura retorica dell'onomatopea, che ha un effetto mimetico-riproduttivo: i suoni non hanno di per sé un significato autonomo, è il linguaggio poetico a motivare il demotivato. Si possono infatti individuare delle parole-tema (*aspro, durezza, cruda*) smembrate e disseminate nel corpo della poesia, irradiate e disperse anagrammaticamente, scorporate nei loro fonemi che riemergono come echi assillanti. Le parole-vettore costituiscono lo spunto che suscita una tematicità sonora, la quale comunica direttamente all'inconscio del lettore⁵⁴. Dopo questa digressione, chiarisco subito che la canzone di cui ho letto alcuni versi appartiene ad una fase poetica dantesca successiva alla stagione dello Stilnovismo e che essa è stata introdotta solo come esempio per contrasto.

La tematica amorosa viene approfondita riflettendo sulla novità del *Dolce stil novo*; a questo proposito richiedo di evidenziare sui due testi letti tutte le espressioni che si riferiscono all'amore: “ragionar sempre d'amore”, “Amor mi spira”, “(amor) ditta dentro”, “dittator” = amore. Quindi, con l'ausilio dei discenti, continuo lo schema alla lavagna:

⁵⁴ Su questo argomento cfr. G. L. BECCARIA, *L'autonomia del significante. Figure del ritmo e della sintassi. Dante, Pascoli, D'Annunzio*, Einaudi, Torino 1975.



L'allievo al quale chiedo di ripercorrere il passo parafrasandolo, incontra alcune difficoltà nell'operazione, viene comunque aiutato dai compagni, ai quali lascio la piena libertà di intervenire. Questa condivisione di conoscenze tra i membri del gruppo mi informa dell'interazione costruttiva vigente all'interno della classe.

• **Riepilogo conclusivo.**

Il docente riprenderà per sommi capi la materia trattata, affinché i discenti assumano consapevolezza del percorso svolto in questo primo incontro e delle logiche interne alla distillazione disciplinare.

Svolgo molto velocemente il riepilogo finale: basandomi sulla mappa alla lavagna, ripercorro regressivamente gli argomenti esposti. Pur avendo previsto, in sede di programmazione, la necessità di una prima lezione non troppo densa (dal momento che la classe avrebbe dovuto prendere confidenza con me e io stessa avrei dovuto individuare la zona di sviluppo prossimale dei discenti, con continue verifiche dei prerequisiti), il ritmo è stato comunque serrato. Tre le cause individuabili:

- l'inizio ritardato di parecchi minuti;
- l'impiego massiccio della modalità dialogata (meno efficiente, rispetto alla modalità frontale, dal punto di vista del quoziente tra il numero di informazioni trasmesse e la quantità oraria impiegata);
- la digressione sugli aspetti del significante.

SECONDA LEZIONE: 6 dicembre 2006 (2 ore)

- **Verifica formativa orale.**

A campione il docente interrogherà brevemente alcuni allievi, al fine sia di saggiare l'efficacia della propria azione didattica, sia di richiamare quanto svolto nella lezione precedente.

Questa volta l'incontro prende avvio senza grandi ritardi. Durante la verifica formativa iniziale, pongo quesiti mirati su quanto trattato la settimana precedente; dapprincipio mi rivolgo a tutta la classe per evitare di ingenerare un clima avverso incutendo soggezione, ma poiché gli allievi manifestano timidezza e tendono a non esporsi, sono costretta di volta in volta ad interpellare per nome i singoli soggetti. Mi stupisco che il gruppo sia molto più partecipativo con questo sistema: è probabilmente uno spirito di diffusa solidarietà a incentivare gli studenti ad intervenire in aiuto di un compagno che magari si trova in difficoltà a rispondere. Constato che la materia della lezione precedente è stata, almeno in linea generale, recepita.

- **L'inscindibile unione di *Amore e Cor gentile***

Nonostante la difficoltà della canzone guinizzelliana *Al cor gentil*, si sceglie comunque di esaminarla integralmente, considerando tale componimento un manifesto dello Stilnovismo, la cui lettura è ineludibile per la corretta comprensione di alcuni fondamentali motivi. La lettura, svolta in modo espressivo dal docente, si arresterà dopo ogni strofa per un'analisi mirata.

GUIDO GUINIZZELLI

Al cor gentil rempaira sempre amore

Al cor gentil rempaira sempre amore
come l'ausello in selva a la verdura;
né fe' amor anti che gentil core,
né gentil core anti ch'amor, natura:
5 ch'adesso con' fu 'l sole,
sì tosto lo splendore fu lucente,
né fu davanti 'l sole;
e prende amore in gentilezza loco
così propiamente
10 come calore in clarità di foco.

Poiché si ritiene che il testo appaia particolarmente ostico agli allievi, non ci si soffermerà solo sui lessemi inusuali o sui passi di maggior difficoltà ma si dedicherà spazio ad una parafrasi molto accurata (che non può che competere, per la maggior parte, all'insegnante): "L'amore fa sempre ritorno (trova riparo, naturale dimora) al cuore nobile, come l'uccello alle fronde del bosco; la natura non creò l'amore prima del cuore nobile, né il cuore nobile prima dell'amore: così come, non appena fu creato il sole, subito la sua luce risplendette, e non apparve prima del sole. E l'amore prende posto nel cuore nobile con la stessa naturalezza con cui il calore prende posto nella luminosità del fuoco". In altre parole: la natura genera insieme, con perfetta coincidenza di tempo e spazio, l'amore e il cuore nobile, che combaciano anche nella sostanza come il sole e la luce, il fuoco e il calore.

Il commento avverrà in modalità dialogata, ovviamente le informazioni nuove saranno fornite dal docente, tuttavia si incentiverà la collaborazione degli allievi al dialogo didattico, sollecitando la loro partecipazione attraverso opportuni quesiti. I punti focali della spiegazione saranno i seguenti:

- Riflessione sull'impiego della tecnica dell'analogia per rendere più vivaci concetti astratti: ogni affermazione che riguarda il "cor gentile" è accompagnata da un paragone con fatti o elementi del mondo naturale. Es. di domande poste alla classe: qual è la figura retorica dominante nella

prima strofe? Le comparazioni avvengono per contiguità o per antitesi? Quali sono i termini di paragone? Sottolineate con colori diversi (scelti in base ad una vostra personale simbologia) i campi semantici che intervengono nelle varie similitudini.

- Costruzione collettiva, alla lavagna, di un grafo strutturale, per il quale ci si servirà di gessetti colorati.
- Conclusione: secondo l'autore, è naturale che in un cuore nobile alberghi l'amore. In cosa consiste tale nobiltà? Il quesito per il momento verrà lasciato aperto, per incentivare la curiosità dei discenti in attesa della soluzione.

A questo punto il docente distribuirà a ciascun allievo una fotocopia a colori sulla quale compare una miniatura tratta da un manoscritto delle rime di Guinizzelli (il *Canzoniere Palatino*, conservato alla Biblioteca Nazionale di Firenze). La scelta di impiegare mediatori iconici, per loro natura mediatori didattici "caldi", è sostenuta dall'esigenza di motivare la classe all'apprendimento sfruttando l'impatto emotivo delle immagini, che rappresentano un valido rinforzo percettivo. Sarebbe opportuno che il docente di storia dell'arte avesse già trattato o trattasse parallelamente la tecnica della miniatura: va puntualizzato che il ricorso all'immagine è finalizzato a insegnare meglio la letteratura e non a confondere tale insegnamento con un'altra disciplina. Es. di domande poste alla classe: riuscite a decifrare la prima riga scritta in rosso? Osservando le righe scritte in nero, riuscite a capire di che testo si tratta? Quali elementi relativi alla prima strofe riconoscete in questa miniatura? Chi è plausibilmente il personaggio rappresentato?

L'analisi del manoscritto offre altresì la possibilità di alcune considerazioni linguistico-filologiche che in genere incuriosiscono molto gli studenti (impiego di abbreviazioni, variazioni ortografiche rispetto alle norme attuali, ecc.), nonché di ripassare un dato biografico relativo all'autore, la sua origine bolognese.



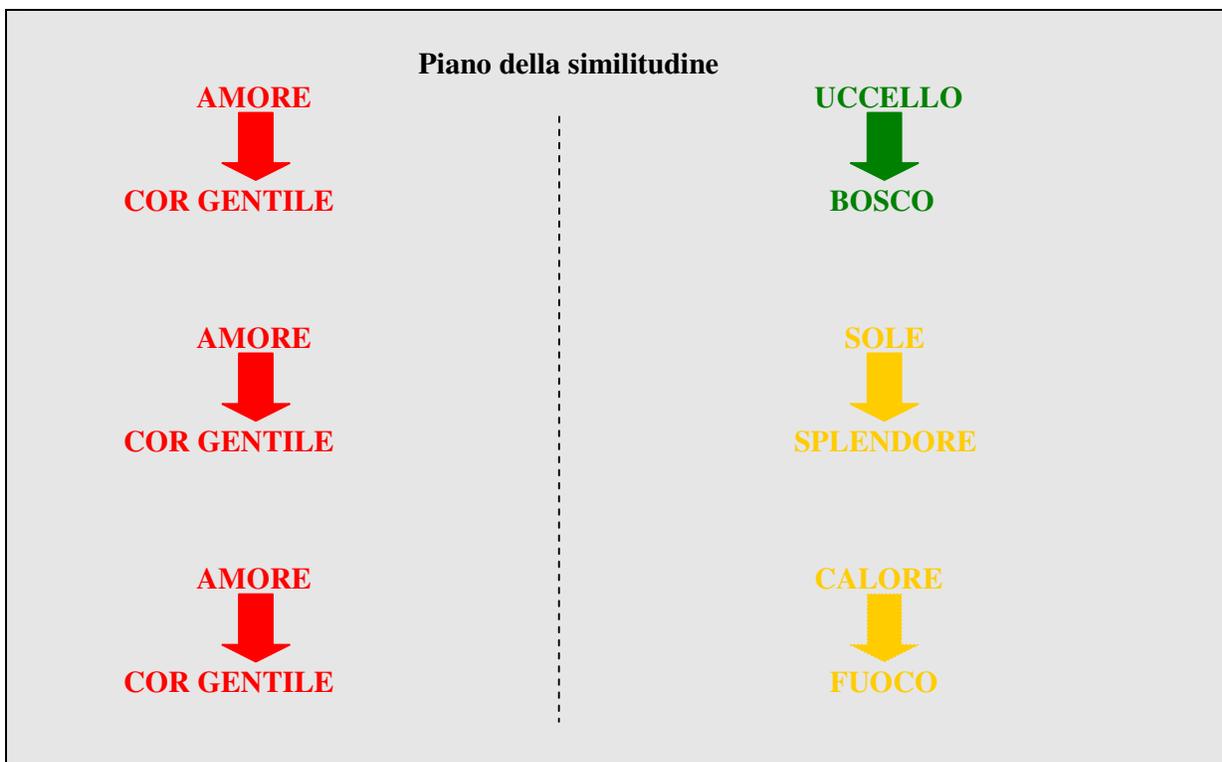
Prima di procedere, si richiederà ad un allievo di rileggere questa prima strofe: dall'intonazione l'insegnante potrà verificare l'avvenuta comprensione del testo, perlomeno dal punto di vista sintattico; dalla parafrasi che appronterà emergerà anche il grado di comprensione lessicale. Quindi si rivolgerà a tutta la classe l'invito ad inventare un titolo per la strofe esaminata.

Durante la parafrasi, sprono gli allievi ad appuntarsi almeno qualche nota sui punti più critici, mi sento però rispondere che l'operazione non è necessaria, in quanto la parafrasi di questo testo compare già nell'apparato a piè di pagina. Non ribatto nulla, ma al termine della mia esposizione, chiamo l'allievo che era intervenuto poc'anzi a parafrasare nuovamente la strofe: questi, pur tenendo sott'occhio l'apparato di note del manuale, non è in grado di interpretare correttamente alcuni nodi sintattici, né di spiegare il significato di singoli termini.

La classe incontra le solite difficoltà nel riconoscere le figure retoriche, ad es. la metonimia "gentilezza" al v. 8; sollecito pertanto l'impiego del glossario al fondo del manuale per reperire le definizioni che non ricordano e ulteriori esempi. La proposta di assegnare un colore diverso ai vari domini semantici e sottolineare il testo a pastelli risulta molto gradita; il clima è particolarmente collaborativo. Probabilmente sarebbe stato ancora più efficace proiettare il testo su una lavagna luminosa e visualizzarvi le ricorrenze cromatiche. Al termine dell'operazione il testo assume questo aspetto:

Al **cor gentili** rempaira sempre **amore**
 come l'**ausello** in **selva** a la **verdura**;
 né fe' **amor** anti che **gentil core**,
 né **gentil core** anti ch'**amor**, **natura**:
 5 ch'adesso con' fu l' **sole**,
 sì tosto lo **splendore** fu **lucente**,
 né fu davanti l' **sole**;
 e prende **amore** in **gentilezza** loco
 così propiamente
 10 come **calore** in **clarità** di **foco**.

Da qui si parte per una semplice schematizzazione alla lavagna delle similitudini incontrate:



La distribuzione delle fotocopie a colori ingenera un certo stupore nella classe. Quando domando se abbiano già studiato cosa siano e come si producessero le miniature, qualcuno risponde

affermativamente, altri negativamente; ho un attimo di smarrimento di fronte a queste risposte contrastanti, ma subito la *tutor* mi ricorda che i ragazzi provengono da classi diverse, che hanno avuto durante il biennio docenti diversi e magari programmazioni diverse. Lascio che il recupero di quello che consideravo un prerequisito per tutta la classe avvenga attraverso una breve esperienza di *peer education*: gli allievi che hanno svolto l'argomento informano a grandi linee gli altri. Per tutti, comunque, l'interpretazione della miniatura e la decifrazione del testo risultano alquanto opache: stentano a riconoscere la lettera A del capoverso, intendono l'astro come una "stella cometa", non riescono assolutamente a decifrare lo scritto. È necessario che fornisca preliminarmente alcune nozioni paleografiche, solo allora la classe si entusiasma, nel riconoscermi lo stesso testo che ha appena letto.

• **L'amore come elevazione spirituale.**

L'andamento dell'analisi sarà sostanzialmente identico a quello della stanza precedente, questo modo di procedere si basa sulla convinzione che la "ritualità" generi una fruttuosa collaborazione tra allievi e docente: prima ancora, infatti, di scoprire i contenuti della trattazione, la classe conoscerà già il contenitore, ovvero l'architettura della trattazione e sarà predisposta al meglio per seguirne lo sviluppo.

	Foco d'amore in gentil cor s'aprende come vertute in pietra preziosa, che da la stella valor no i discende anti che 'l sol la faccia gentil cosa;
15	poi che n'ha tratto fòre per sua forza lo sol ciò che li è vile, stella li dà valore: così lo cor ch'è fatto da natura asletto, pur, gentile,
20	donna a guisa di stella lo 'nnamora.

Dopo la lettura, il docente procederà con la parafrasi: "Il fuoco dell'amore si accende nel cuore nobile come le proprietà nella pietra preziosa, nella quale la proprietà non discende dalla stella, prima il sole la trasformi in cosa nobile (illuminandola). Dopo che il sole, con il proprio potere, ha estratto ciò che in lei è vile (le scorie, le impurità), la stella le infonde le sue proprietà; analogamente la donna fa innamorare il cuore che è stato reso dalla natura eletto, puro e nobile". In altre parole: l'amore scende in un cuore già dalla natura preparato a riceverlo, ed è la donna a tradurre in atto questa disposizione potenziale, allo stesso modo in cui il sole purifica la pietra consentendo all'influenza dell'astro di trasformarlo in gemma preziosa.

Il commento avverrà, come prima, in modalità dialogata. I punti focali della spiegazione saranno i seguenti:

- Ulteriore riflessione sull'impiego della tecnica dell'analogia. Es. di domande poste alla classe: qual è la figura retorica dominante nella seconda strofe? Le comparazioni avvengono per contiguità o per antitesi? Quali sono i termini di paragone? Sottolineate con colori diversi (scelti in base ad una vostra personale simbologia) i campi semantici che intervengono nelle varie similitudini. Quale nuovo campo semantico viene introdotto?
- Costruzione collettiva, alla lavagna, di un grafo strutturale, per il quale ci si servirà di gessetti colorati.
- Conclusione: secondo l'autore, l'amore può albergare solo in un cuore nobile. Il cuore dell'uomo subisce un processo di elevazione spirituale reso possibile da elementi esterni e che si configura in due fasi: una di purificazione determinata dalla natura (e la natura va intesa come il principio generale della generazione), che conferisce la nobiltà e quindi la possibilità di provare amore, e una di perfezionamento determinato dall'amore per la donna. Solo chi possiede

un'innata disposizione ad un'alta sensibilità riesce a cogliere la suggestione della bellezza femminile e a intraprendere il cammino di perfezionamento interiore. Dunque l'emozione amorosa dal piano fisico si trasferisce in quello metafisico.

Si incentiverà quindi una riflessione sul ricorso, in una poesia che parla d'amore, all'ambito delle scienze naturali dell'epoca (la mineralogia), nell'intenzione di creare un incidente critico: pressoché estranea all'immaginario moderno è la figura del poeta-scenziato, che vuol dimostrare la naturalezza del rapporto tra amore e *cor gentile* attraverso esempi attinti alle conoscenze scientifiche. Così stimolata, la classe sarà motivata ad ascoltare attentamente l'esposizione frontale del docente a proposito del grado d'istruzione dell'autore (con riferimenti a conoscenze pregresse: Bologna "la dotta" come prima città universitaria italiana) e del suo contesto storico-culturale. L'allievo si renderà conto che il clima dotto di questa poesia è un tributo alle costumanze del suo tempo.

Per introdurre i ragazzi alle conoscenze e credenze dell'epoca relative alla mineralogia mediante un approccio induttivo, si proporrà la lettura di un frammento di un lapidario. Spetterà all'insegnante anteporre alcune considerazioni volte a contestualizzare la lettura. "La conoscenza della natura fa capo a due linee oggi facilmente separabili, ma storicamente strettamente intersecate le une nelle altre: una linea empirica e naturalistica, ed una linea simbolica e letteraria"⁵⁵. Ci si ricollegherà quindi ai bestiari ed agli erbari già noti alla classe, per trattare dei lapidari. Questo frammento appartiene ad un testo di divulgazione scientifica (ma gli strumenti per studiare scientificamente la natura all'epoca erano alquanto scarsi) senza dirette implicazioni morali, tramandatoci poiché fu inserito in un poemetto allegorico-didascalico di 309 stanze risalente probabilmente ai primi anni del Trecento, intitolato *Intelligenza*, il cui autore ci è sconosciuto. La cornice allegorica, assai esile narrativamente, si fonda sostanzialmente sulla descrizione di madonna Intelligenza (personificata) e del suo palazzo, che diviene pretesto per una serie di inserti didattici. Madonna Intelligenza è bellissima, è abbigliata fastosamente e porta in capo una corona d'oro ornata da sessanta pietre preziose, il diamante è una di queste.

ANONIMO
Intelligenza, st. 16

La prima pietra si è lo Diamante,
che ne le parti d'India è trovata;
ed è vertudiosa in oro stante,
forte e 'n color di ferro è figurata;
e nasce in Etiopia la grante,
nell'isola di Cipri è già trovata;
e criasi di nobili metalli,
d'una generazione di cristalli:
per lo sangue d'irco vien dolcata.

È necessaria anche in questo caso la mediazione linguistica del docente:

è trovata: viene rinvenuta, si trova

è vertudiosa in oro stante: ha particolari poteri, virtù, se incastonata nell'oro

forte: dura

figurata: colorata

la grante: il tipo più grande

criasi: si genera

irco: maschio della capra

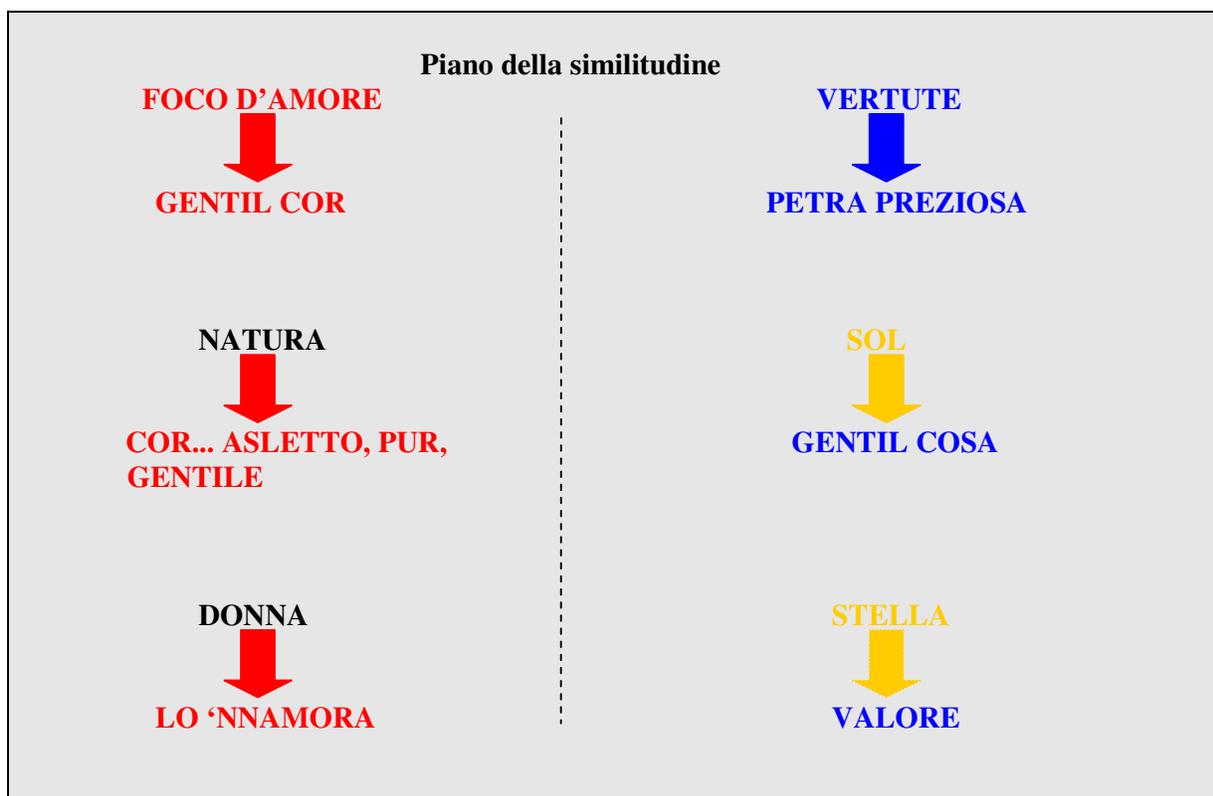
⁵⁵ A. VITALE BROVARONE, *La civiltà letteraria francese nei secoli medievali*, in L. SOZZI, *Storia della civiltà letteraria francese*, UTET, Torino 1991, p. 112.

dolcata: ammorbidita

Attraverso un'analisi collettiva si individuerà la struttura di questa descrizione: nome della pietra, paese d'origine, prodigiose caratteristiche (virtù magiche e curative), varietà esistenti, aspetto, credenze. Gli allievi saranno inoltre indotti a riflettere mediante una serie di quesiti: cosa vi è di scientifico e cosa invece di non scientifico in questo passo? Cosa vi è di scientifico e cosa invece di non scientifico nella descrizione della "petra preziosa" di Guinizzelli? Cosa hanno in comune il diamante dell'*Intelligenza* e la "petra preziosa" di Guinizzelli? Cosa si può inferire a proposito dell'immaginario popolare dell'epoca? Oggi la situazione è cambiata oppure no?

La classe continua a collaborare proficuamente al commento, sottolinea volentieri il testo e partecipa alla costruzione del grafico alla lavagna (che, come prima, tutti trascrivono, senza che lo debba imporre io):

Foco d'amore in gentil cor s'apprende
come vertute in petra preziosa,
che da la stella valor no i discende
anti che 'l sol la faccia gentil cosa;
15 poi che n'ha tratto fòre
per sua forza lo sol ciò che li è vile,
stella li dà valore:
così lo cor ch'è fatto da natura
asletto, pur, gentile,
20 donna a guisa di stella lo 'nnamora.



In particolare gli allievi partecipano vivamente alle riflessioni a proposito di Guinizzelli poeta-scienziato e si divertono ad immaginare come potrebbe parlare d'amore un poeta-scienziato nostro contemporaneo: potrebbe paragonare la donna al nucleo dell'atomo e i suoi corteggiatori agli elettroni. Veicola una discussione collettiva anche la constatazione della necessità di una predisposizione naturale da parte dell'uomo: un allievo osserva infatti che l'uomo, secondo

Guinizelli, si trova in una posizione di passività⁵⁶, non è l'artefice della propria elevazione spirituale; i discenti si confrontano nell'attualizzazione di questo aspetto.

L'analisi del frammento di lapidario tratto dall'*Intelligenza* viene svolta dopo l'intervallo: nonostante abbia richiesto un'introduzione, forse un po' noiosa, all'opera di cui esso fa parte, l'argomento riscuote interesse; gli allievi si mostrano desiderosi di comprendere: una studentessa, scusandosi, dichiara di essersi distratta e mi chiede il favore di ripetere cosa significhi "irco". Anche la discussione attualizzante continua a coinvolgere molto i discenti: subito una ragazza afferma che oggi si crede solo a ciò che ha fondamenti scientifici, una compagna però le ribatte che sussistono ancora moltissime credenze infondate; per evitare che il dialogo si esaurisca nel confronto tra due soli elementi della classe, invito gli altri a schierarsi con l'una e l'altra e compagna. Le mie insistenze conducono alla conclusione sperata: c'è chi insorge poiché si trova parzialmente d'accordo con entrambe. Se è innegabile che la scienza abbia fatto enormi conquiste, tuttavia permangono nell'immaginario attuale tratti dal sapore medievale: erbe medicinali, gatti neri e civette, le pietre portafortuna specifiche per ogni segno zodiacale, il diamante come simbolo di amore eterno.

- **Una forte dimensione filosofica.**

	Amor per tal ragion sta 'n cor gentile per qual lo foco in cima del doplero: splendeli al su' diletto, clar, sottile; no li stari' altra guisa, tant'è fero.
25	Così prava natura recontra amor come fa l'aigua il foco caldo, per la freddura. Amore in gentil cor prende rivera per suo consimel loco
30	com'adamàs del ferro in la minera.

Alla lettura espressiva della terza stanza, il docente farà seguire la parafrasi: "L'amore risiede nel cuore nobile per la stessa ragione per cui il fuoco sta in cima al candelabro: lì splende a proprio piacere, luminoso, terso; non gli sarebbe adatta nessun'altra maniera d'essere, tanto è fiero. Così la natura vile avversa l'amore, come l'acqua il fuoco, a causa della sua freddezza. L'amore prende dimora nel cuore nobile, un luogo affine alla sua natura, così come il diamante nel minerale del ferro". In altre parole: l'amore è connaturato al cuore nobile come la fiamma alla torcia o il diamante al suo stesso minerale, ed è incompatibile con un cuore vile come il fuoco con l'acqua.

Di nuovo si chiederà agli allievi di individuare, sottolineandoli con colori diversi, i campi semantici che intervengono nelle similitudini impiegate e assieme si costruirà un grafo strutturale alla lavagna.

La lezione proseguirà quindi con la storicizzazione della stanza, richiamando il peso di Aristotele nella cultura medievale e dell'evanescenza dei confini tra filosofia e sapere scientifico. Si inviteranno gli allievi ad esplicitare le conoscenze che hanno acquisito in Filosofia con lo studio della fisica aristotelica: i quattro elementi (terra, acqua, aria, fuoco) che compongono la sfera terrestre e i loro luoghi naturali (a cui ciascun elemento tende, a causa del suo peso specifico, se spostato forzosamente). Concomitantemente a questa verifica dei prerequisiti, l'insegnante abbozzerà alla lavagna un disegno elementare dei luoghi naturali aristotelici. In modalità interattiva si trarranno dunque le conclusioni: l'amore viene assimilato agli elementi caldi, leggeri ed eterei, come il fuoco che nella fiaccola tende verso l'alto con fiera robustezza; antitetica è invece la falsa

⁵⁶ E di passività parla anche A. Gagliardi: "Una metafisica della virtù relega l'uomo a passivo ricettore di qualità morali" (A. GAGLIARDI, *Guinizelli, Dante, Petrarca. L'inquietudine del poeta*, Edizioni dell'Orso, Alessandria 2003, p. 59).

nobiltà che non può provare amore, dunque assimilata, in netta antitesi, alla freddezza dell'acqua, che indica simbolicamente la polarità negativa. La gerarchia di valori viene cioè ricondotta ad elementi alti e bassi nella sfera naturale; fa eccezione il diamante che, pur appartenendo alla sfera bassa della natura, trovandosi congiunto nel minerale di ferro (compattezza e freddezza) è comunque una pietra preziosa dalle proprietà prodigiose. A questo proposito ci si ricollegherà al passo dell'*Intelligenza* appena letto e si aggiungerà che, secondo altri lapidari medievali, il diamante veniva prodotto non dal cristallo ma da una modificazione del ferro.

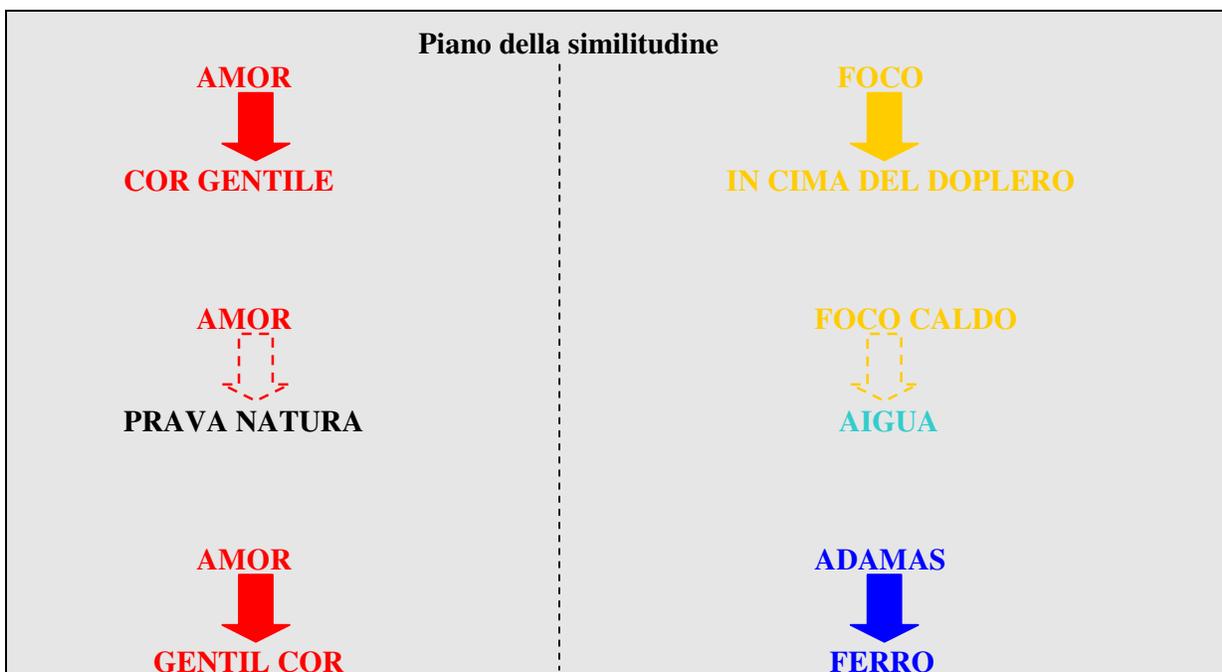
Al termine della spiegazione si inviterà un allievo a ripercorrere velocemente la strofe in parafrasi.

Mi rendo conto che la parafrasi risulta un'impresa molto impegnativa per gli allievi, è l'ostacolo maggiore che incontrano. Pur interrogandoli immediatamente dopo la mia parafrasi, gran parte degli studenti continua ad avere dubbi e difficoltà, che permangono anche durante la costruzione degli schemi alla lavagna, ove cito le parole del poeta. Ad esempio un alunno mi chiede nuovamente cosa significhi "adamas", nonostante lo abbia illustrato pochi minuti prima, richiamando anche l'aggettivo "adamantino" (richiamo che non era stato significativo, dal momento che nessuno conosceva il lemma). Più significativa è forse stata l'esegesi di un altro termine oscuro, "doplero", ho infatti tentato di far inferire il significato direttamente dagli studenti, con puntuali quesiti:

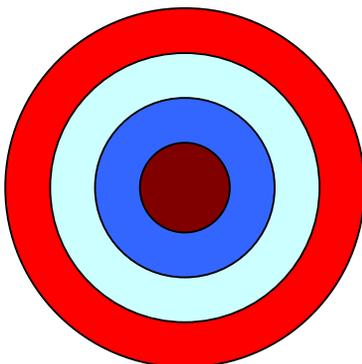
- Se in cima c'è il fuoco cosa potrebbe essere? Una torcia o un candelabro.
- Cosa richiama la parola DOPLero? Doppio, quindi sarà un candelabro a due bracci.

Dopo la parafrasi, gli allievi (alcuni già in fase di lettura e parafrasi) cominciano autonomamente a sottolineare il testo, qualcuno abbozza già individualmente i grafici.

Amor per tal ragion sta 'n cor gentile
 per qual lo foco in cima del doplero:
 splendeli al su' diletto, clar, sottile;
 no li stari' altra guisa, tant'è fero.
 25 Così prava natura
 recontra amor come fa l'aigua il foco
 caldo, per la freddura.
 Amore in gentil cor prende rivera
 per suo consimel loco
 30 com'adamas del ferro in la minera.

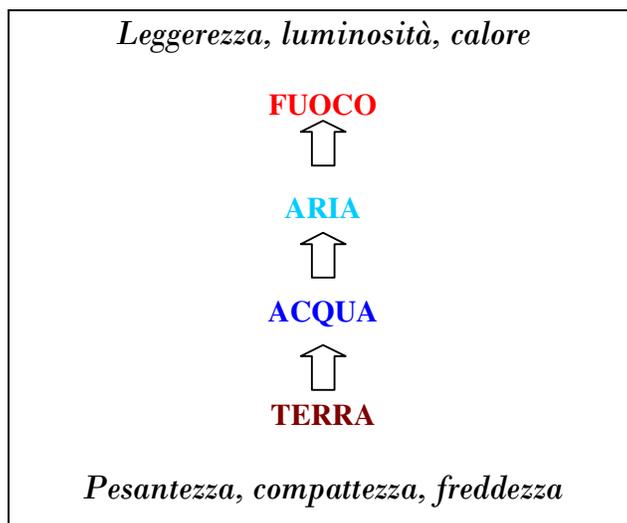


Alta è la partecipazione all'interpretazione storicizzante: Aristotele è un autore che la classe sta studiando concomitantemente in Filosofia, ma probabilmente il docente di quella disciplina non ha dato molto peso alla fisica aristotelica, poiché gli allievi la accolgono come una divertente novità. Per spiegarla, abbozzo il seguente disegno alla lavagna:



Ognuno dei quattro elementi che compongono le cose terrestri (terra, acqua, aria, fuoco) ha nell'universo un suo "luogo naturale", al quale tende a ritornare se ne viene allontanato; tali luoghi sono determinati dal peso degli elementi: al centro del mondo c'è l'elemento più pesante, la terra, intorno ad essa ci sono le sfere degli altri tre elementi in ordine di peso decrescente, ossia acqua, aria (una bolla d'aria nell'acqua sale in superficie, dunque l'aria tende a disporsi al di sopra dell'acqua), fuoco (esso fiammeggia sempre verso l'alto, tende cioè a ricongiungersi alla sua sfera che è al di sopra dell'aria).

Quindi, tornando all'interpretazione dei versi, elaboriamo assieme il seguente schema:



Un allievo si stupisce che la terra sia più pesante dell'acqua, è però sufficiente fargli notare, banalmente, che una manciata di terra in un secchio d'acqua si deposita sul fondo. Un altro rimarca, giustamente, che anche l'acqua calda spegne il fuoco, quindi non c'entra la temperatura; lo conduco a osservare che il poeta si vale dell'espedito retorico dell'antitesi (*caldo-freddura*) per accresce la forza oppositiva tra fuoco e acqua e, fuor di metafora, tra nobiltà vera e fasulla.

- **Una nuova concezione di nobiltà.**

Fere lo sol lo fango tutto 'l giorno:
vile reman, né 'l sol perde calore;
dis' omo alter: «Gentil per sclatta torno»;
lui semblo al fango, al sol gentil valore:
35 ché non dé dar om fé
che gentilezza sia fòr di coraggio
in degnità d'ere'
sed a vertute non ha gentil core,
com'aigua porta raggio
40 e 'l ciel riten le stelle e lo splendore.

Dopo una lettura espressiva, il docente proporrà la parafrasi: “Il sole colpisce il fango tutto il giorno, eppure esso rimane vile e il sole non perde il suo calore. L’uomo superbo dice: «Risulto nobile per stirpe»; lui lo assimilo al fango, al sole invece la vera nobiltà: perché non si deve credere che esista nobiltà al di fuori del cuore, nella dignità ereditaria, se non si ha un cuore nobile incline alla virtù, così come l’acqua si lascia attraversare dai raggi, mentre il cielo trattiene le stelle e la luminosità”. In altre parole: vile è chi crede che la nobiltà derivi dal lignaggio (il fango rimane uguale anche se riscaldato dal sole e l’acqua lascia passare il raggio luminoso senza trattenerlo): infatti la nobiltà e la virtù sono inseparabili come il cielo e lo splendore delle stelle.

Come sempre, la classe dovrà “colorare” il testo, distinguendo cromaticamente i vari campi semantici presenti, poi si costruirà collettivamente un grafo strutturale. Gli allievi non avranno a questo punto difficoltà a riconoscere la gerarchia di valori rapportata alla gerarchia degli elementi naturali (seguendo l’ordine delle sedi della fisica aristoteliche).

Trova scioglimento solo in questa stanza il quesito lasciato in sospeso fin dall’inizio: in cosa consiste la gentilezza del cuore? Qual è la nuova ontologia della nobiltà proposta da Guinizelli? I fulcri della spiegazione, che coinvolgerà frequentemente i discenti per saggiare il possesso dei prerequisiti di carattere storico, saranno i seguenti:

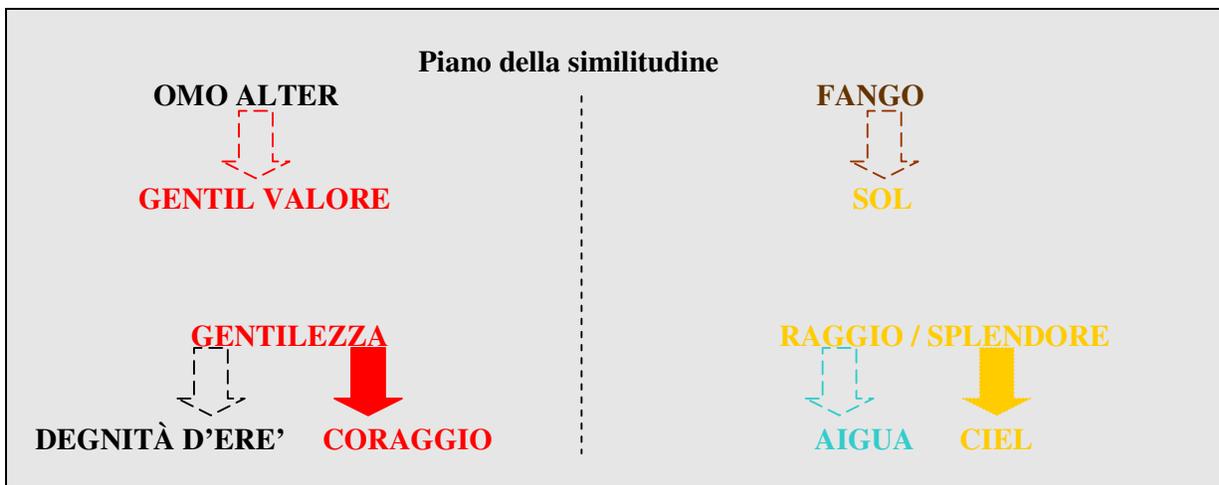
- Riflessione sulla nuova concezione di nobiltà: la “gentilezza” per Guinizelli e i successivi poeti stilnovisti non risiede più nell’appartenenza ad una particolare classe sociale (l’aristocrazia), ma nelle doti morali e intellettuali, nella superiorità interiore⁵⁷.
- Contestualizzazione socio-politica (volta a chiarire la connotazione sociologica dell’aggettivo *gentile*): la civiltà comunale vede delinarsi una concezione meritocratica, la borghesia mercantile, in competizione con il ceto aristocratico, legittima la sua ispirazione ad una egemonia politica attraverso la superiorità culturale. Le *élites* cittadine si propongono come classe emergente in contrapposizione alla nobiltà di sangue, che vede decadere il suo ruolo storico nel tessuto urbano. Es. di domande poste alla classe: consultate nuovamente le biografie di Guinizelli, Cavalcanti e Dante e desumete lo *status* sociale di ciascuno e il mestiere svolto dai rispettivi padri.
- Riflessione sul carattere raffinato ed elitario della poesia stilnovista: questi autori non mirano ad un allargamento del pubblico, bensì alla sostituzione di una *élite* sociale con un’altra *élite* basata sulle virtù morali.

Infine, per ricevere *feedback*, un alunno sarà sollecitato a rifare la parafrasi dei versi.

⁵⁷ Secondo Maria Corti, lo slittamento di significato subito dai lessemi *nobiltà* e *gentilezza* fu dovuto all’influsso dell’*Etica Nicomachea* aristotelica, non a caso l’autrice individua in essi un “campo semantico mobile”, ossia un campo di tensione prodottosi in una fase intermedia tra la vecchia cultura (la tradizione feudale) e la nuova (la diffusione in Occidente di opere scientifiche e filosofiche greche e l’assorbimento dell’aristotelismo da parte della teologia). Cfr. M. CORTI, “Campi di tensioni” e “campi semantici mobili” nella cultura del Duecento, in ID., *La felicità mentale. Nuove prospettive per Cavalcanti e Dante*, Einaudi, Torino 1983, pp. 38-71.

La situazione si ripresenta sempre uguale: difficoltà a comprendere la parafrasi e buona collaborazione nelle fasi successive. Qualche intralcio in più, questa volta è rappresentato dalla seconda similitudine, ciascuno dei cui termini contiene una *correctio*, dopo un confronto tra varie proposte, si sceglie di visualizzarla come segue:

Fere lo sol lo fango tutto 'l giorno:
vile reman, né 'l sol perde calore;
dis' omo alter: «Gentil per sclatta torno»;
lui semblo al fango, al sol gentil valore:
35 ché non dé dar om fé
che gentilezza sia fôr di coraggio
in degnità d'ere'
sed a vertute non ha gentil core,
com' aigua porta raggio
40 e 'l ciel riten le stelle e lo splendore.



Dalla verifica orale dei prerequisiti emerge che la classe conosce molto bene il contesto storico della civiltà comunale: si tratta di un argomento che è stato affrontato all'inizio del presente anno scolastico. Quando invece parlo del pubblico, un'allieva constata con pertinenza che il realtà non si può essere certi che il pubblico per il quale Guinizzelli scriveva fosse effettivamente quello che lo leggeva: l'intervento mi gratifica in quanto rivela che l'attenzione è ancora alta nonostante la seconda ora a mia disposizione volga ormai al termine. Pur precisando che quel che desideravo veicolare era la concezione elitaria della poesia stilnovista, argomento brevemente l'osservazione: esiste un pubblico virtuale (quello a cui il poeta rivolge le proprie opere) e un pubblico reale (quello che effettivamente le legge). Chiedo quindi alla classe quali caratteristiche avrà avuto il pubblico di Guinizzelli: tutti suggeriscono che sarà stato un pubblico colto, qualcuno rileva che doveva anche essere ricco, in proposito aggiungo che i manoscritti erano oggetti costosissimi (occorreva sterminare un gregge intero, ossia 7-8 capi, per ottenere la pergamena necessaria per un codice; a ciò va sommato il lavoro delle botteghe cittadine ove gli amanuensi ricopiavano i libri, li corredevano di immagini, li rilegavano). Occorre inoltre considerare che nel Medioevo esisteva un doppio canale di fruizione: quello orale (nelle piazze, di fronte ad un pubblico ampio ed eterogeneo, venivano lette opere didattico-divulgative come laudi religiose, *exempla*, poemetti allegorici, oppure opere d'intrattenimento come i romanzi cavallereschi) e quello scritto (si tratta della lettura individuale svolta privatamente); sicuramente la poesia stilnovista rientrava in questo secondo canale. Memore della scarsa sensibilità della classe al lato fonico della poesia, dimostrata l'incontro precedente, inserisco ancora un dettaglio che suscita la curiosità degli allievi: anche la lettura

individuale solitaria non era silenziosa, ma comportava la dizione del testo⁵⁸, si leggeva insomma ad alta voce, la lettura non era un'attività puramente ottica, il senso circolava dalla bocca all'orecchio. Gli alunni sono increduli e stupiti del fatto; li sprono ad adottare, almeno per le poesie, questo tipo di lettura "medievale", che consente di fruire anche della sonorità dei versi.

Suona la campanella molto prima che io abbia concluso quanto avevo previsto; la programmazione di questa lezione è stata evidentemente mal tarata, mi rendo conto che era impossibile leggere e commentare adeguatamente l'intera canzone guinizelliana, a meno che non si fosse optato per una conduzione massicciamente frontale, scelta che tuttavia avrebbe incrinato la significatività degli apprendimenti. Già solo per affrontare le prime quattro stanze, il ritmo è stato veramente sostenuto, ho addirittura sforato di qualche minuto, in attesa che arrivasse il docente dell'ora successiva.

- **La donna-angelo.**

	Splende 'n la 'ntelligenza del cielo
	Deo criator più che 'n nostr'occhi 'l sole:
	ella intende suo fattor oltra 'l cielo,
	e 'l ciel volgiano, a Lui obedir tole;
45	e con' segue, al primero,
	del giusto Deo beato compimento,
	così dar dovria, al vero,
	la bella donna, poi che 'n gli occhi splende
	del suo gentil, talento
50	che mai di lei obedir non si disprende.

L'insegnante leggerà e parafraserà la quinta strofe: "Dio creatore splende davanti all'intelligenza angelica che muove il cielo, più che il sole davanti ai nostri occhi: l'intelligenza angelica riconosce il suo creatore al di là del cielo e prende a obbedirgli, facendo girare il cielo. E come, immediatamente, consegue un perfetto compimento di quanto voluto dal giusto Dio, così, in verità, la bella donna, una volta che splende agli occhi del suo nobile innamorato, dovrebbe comunicargli un desiderio che non smetta mai di ubbidirle". In altre parole: la luce di Dio, preclusa alla diretta visione da parte delle altre creature, risplende di fronte agli angeli che intendono Dio e muovono il cielo per obbedirgli; a questa conformazione alla volontà divina consegue la piena beatitudine delle intelligenze angeliche. Non diversamente la donna dovrebbe concedere l'immediato appagamento della beatitudine.

Anche di questa strofe si costruirà un grafo strutturale alla lavagna, sollecitando la cooperazione dei discenti; in seguito si farà notare come mutino i termini di riferimento: dall'ambito naturale terreno (la beatitudine della donna infonde nel cuore gentile dell'uomo il desiderio di sottomettersi) ci si trasferisce in un ambito sovranaturale, celeste (Dio, le intelligenze angeliche, i cieli). Imprescindibile qui il riferimento alle teorie cosmologiche medievali, di matrice tolemaico-aristotelica ma riadattate alla fede cristiana, secondo le quali la terra, immobile al centro dell'universo, è circondata da nove cieli concentrici rotanti, costituiti da immense sfere trasparenti ove sono incastonati gli astri, messe in movimento dalle intelligenze angeliche per volere di Dio; il nono cielo è quello più vicino a Dio. Sarà vantaggioso, a questo punto, inserire un veloce *excursus* sul carattere della cultura filosofico-scientifica medievale, che si fonda su una commistione tra cultura classica (es. Aristotele) e credenze religiose (il cristianesimo): non sempre la conciliazione risulta agevole, che fare in caso di contrasto? In modalità frontale il docente introdurrà i concetti di tomismo e averroismo, riconducendo Guinizelli al primo filone, Cavalcanti al secondo.

⁵⁸ Su questo argomento cfr. P. ZUMTHOR, *Semiologia e poetica medievale*, Feltrinelli, Milano 1973, p. 40.

Prima di analizzare l'ultima stanza, un allievo sarà invitato a riparafrasare la strofe appena esaminata.

Donna, Deo mi dirà: «Che presomisti?»,
s'ando l'alma mia a lui davanti.
«Lo ciel passasti e 'nfin a Me venisti
e desti in vano amor Me per semblanti:
55 ch'a Me conven le laude
e a la reina del regname degno,
per cui cessa onne fraude.»
Dir Li porò: «Tenne d'angel sembianza
che fosse del Tuo regno;
60 non me fu fallo, s'in lei posi amanza».

Dopo la lettura espressiva dell'ultima strofe, sarà compito del docente presentare la parafrasi: “O donna, quando la mia anima sarà davanti a lui, Dio mi dirà: «Quale presunzione hai avuto? Hai attraversato il cielo e sei giunto fino a me e hai preso me come termine di paragone per un amore profano: soltanto a me e alla regina del paradiso (la Madonna) per la quale è dissolto ogni peccato spettano le lodi». Gli potrà dire: «Aveva l'aspetto di un angelo appartenente al tuo regno; non commisi alcuna colpa se rivolsi a lei il mio amore». In altre parole: quando Dio chiederà conto all'anima del poeta della sua audacia nell'aver trasposto in termini divini la propria passione terrena, egli potrà giustificarsi con l'apparenza angelica della donna amata.

L'insegnante condurrà quindi una riflessione circa la sostituzione, in quest'ultima stanza, della tecnica dell'analogia con una tecnica narrativo-drammatica. Verrà poi introdotto il tema dell'amore profano visto come atto di idolatria, perché usurpa le lodi e la venerazione destinate a Dio e alla Vergine; la donna, attraverso il suo potere beatificante, concilia il contrasto tra l'amore divino e quello umano. Puntando sulla dissonanza cognitiva, si sottolineerà il rinnovamento dell'immagine angelica rispetto alla tradizione precedente; non si tratta di una trita metafora, dall'idealizzazione cortese si passa alla sublimazione religiosa: la donna s'iscrive entro una prospettiva provvidenziale, s'innalza ad un ruolo salvifico di mediatrice tra il poeta innamorato e Dio. La figura femminile contribuisce all'ordine morale⁵⁹ muovendo, in ottemperanza alla volontà divina, il cuore dell'uomo verso il bene, al cui vertice si trova appunto Dio. Sarà inoltre necessario precisare agli studenti che la somiglianza più che nell'immagine risiede nell'affinità di natura e che “tenne d'angel sembianza” non significa solo che la donna era bella come un angelo, ma soprattutto che ella operava beneficamente sul cuore del poeta, allo stesso modo in cui l'Intelligenza motrice opera sul cielo a lei affidato: la vera bellezza è in sostanza solo una forma di bontà, “bellezza morale”⁶⁰. L'amore per la creatura angelica coinvolge infatti la sfera emotiva e la sfera psichica in un percorso conoscitivo che ha come obiettivo supremo Dio. Il docente, ancora, dovrà rimarcare la sensibilità religiosa di cui era pervasa la società del tempo e l'importanza che ebbe nelle cultura urbana (solo economicamente laica ma fortemente spiritualizzata) la Chiesa, attraverso il centro propulsore delle Università e la predicazione degli ordini mendicanti.

• **Considerazioni generali.**

La lezione si avvierà alla conclusione con alcune considerazioni generali: si tratta di una lunga riflessione teorica, dunque un testo argomentativo, una canzone dottrinaria più che lirica; essa viene considerata il manifesto dello Stilnovo dal momento che ne enuncia alcune idee-guida con andamento ragionato e programmatico. Es. di domande poste alla classe: quali sono queste idee-guida? Leggendo tutte le strofi, sottolineate le occorrenze del sostantivo *amore* e delle voci del

⁵⁹ Su questo argomento, cfr. M. MARTI, *Storia dello Stil nuovo*, Milella, Lecce 1973, pp. 162-165.

⁶⁰ Questa organica sistemazione filosofica del concetto d'amore si basa su una definizione tomistica: “Contemplatio spiritualis pulchritudinis vel bonitatis est principium amoris spiritualis” (*Summa theologiae*, I, II, quaestio 27, art. 2).

verbo *amare*: in base a quanto potete desumere da tale ricerca, si tratta di un componimento di azione o di meditazione?

Prima di prendere congedo dal testo, esso verrà ripercorso integralmente per chiarire alcune difficoltà presentate dal suo tessuto linguistico. Questa lingua così strana e così ardua agli occhi di un adolescente, si distanzia dal lessico attuale (oltre al fatto che si tratta di uno stadio antico della lingua italiana, con frequenti latinismi) principalmente per tre motivi:

- presenza di provenzalismi⁶¹, riconducibili direttamente al modello dei poeti d'oltralpe oppure mediati dalla Scuola siciliana (*rempaira*, *ausello*, *clarità*, *aigua*, *semblo*, *coraggio* = cuore, *sembianza*, *amanza*);
- presenza di sicilianismi (mancanza del dittongamento, forma siciliana del condizionale);
- presenza del fondo dialettale del poeta.

Ovviamente sarà l'insegnante ad indicare le varie occorrenze, che gli allievi segnaleranno con un colore diverso su una fotocopia della medesima canzone consegnata a ciascuno (impossibile lavorare proficuamente sul testo del manuale, ormai già notevolmente "colorato").

Un ultimo sguardo andrà alla struttura metrica del componimento: concetto di stanza, fronte e sirma, *coblas capfinidas*. Es. di domande poste alla classe: qual è lo schema metrico adottato? Qual è la misura dei versi impiegati? Osservate l'ultima parola di ciascuna stanza e la prima della stanza successiva: cosa notate?

Sarebbe auspicabile un momento di confronto finale tra gli allievi, sollecitati dalle seguenti domande: vi è piaciuta questa lettura? Cosa vi ha particolarmente colpito? Avete notato qualche affinità con il vostro stile di vita? In cosa sentite questo testo lontano da voi? Lo consigliereste ad un vostro amico? Perché?

Tutte queste attività vengono rimandate all'incontro successivo.

• **Ripresa dei concetti fondamentali.**

Il docente sintetizzerà ed evidenzierà gli elementi essenziali dell'argomento trattato e li schematizzerà alla lavagna, attraverso l'attiva partecipazione degli allievi.

Non resta spazio per un riepilogo conclusivo, il suono della campanella mi interrompe nel bel mezzo della trattazione digressiva sui fruitori dei testi medievali.

⁶¹ Si preferisce non distinguere i provenzalismi dai gallicismi, dato il livello dell'uditorio cui il discorso viene presentato. La mancanza dei requisiti di base imporrà inoltre di evitare il confronto della lingua degli stilnovisti con quella dei siculo-toscani (dal quale risulterebbe, nei primi, un minor coefficiente di provenzalismi e sicilianismi rispetto ai secondi). Cfr. B. MIGLIORINI, *Storia della lingua italiana*, Sansoni, Firenze 1960, pp. 141-143 e I. BALDELLI, *Dai siciliani a Dante*, in L. SERIANNI / P. TRIFONE (a cura di), *Storia della lingua italiana. I luoghi della codificazione*, Einaudi, Torino 1993, pp. 584-589.

TERZA LEZIONE: 13 dicembre 2006 (2 ore)

- **Verifica formativa orale.**

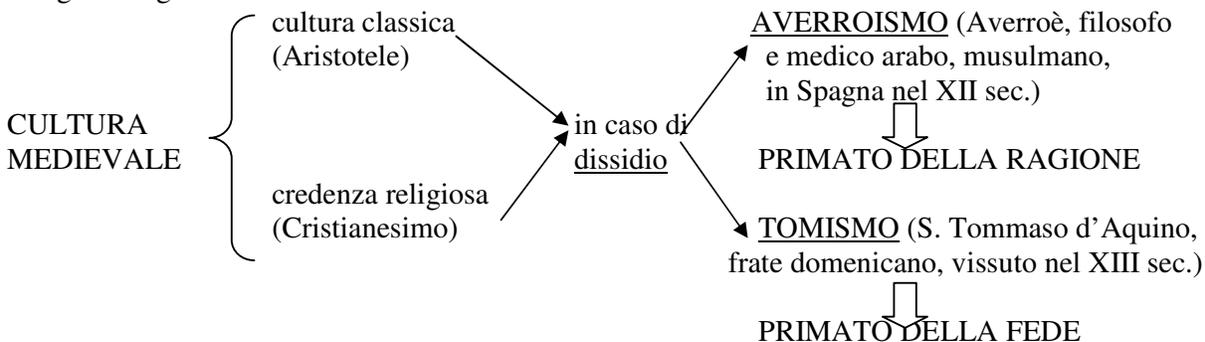
A campione il docente inviterà alcuni allievi a rispondere a puntuali quesiti, in modo tale da ripercorrere brevemente la materia precedentemente trattata ed avere conferma o disconferma della validità delle metodologie applicate.

Durante la verifica sommativa orale riscontro che la classe padroneggia con certa sicurezza i concetti esposti nell'incontro precedente, maggiori incertezze permangono sulla parafrasi del testo. Coinvolgo i discenti in un breve esercizio consistente nel rinvenire un titolo per ogni strofe di *Al cor gentil*, nel quale sia sintetizzato il concetto fondamentale espresso in quella stanza: permetto agli allievi di consultarsi velocemente a coppie prima di passare ad un confronto collettivo. Devo però constatare una diffusa incapacità di sintesi: spesso gli allievi adducono come titolo un solo verso parafrasato oppure inseriscono nei titoli proposti anche le similitudini, senza badare al fatto che i paragoni sono strumentali a veicolare il concetto, non sono essi stessi il concetto.

Mi restano ancora da svolgere alcuni punti che avevo previsto per la scorsa lezione. Passo dunque immediatamente alla lettura della penultima stanza di *Al cor gentil*, ne propongo la parafrasi e invito la classe a collaborare nella costruzione dei soliti grafi strutturali. Subito qualcuno si accorge che è stata saltata la fase di sottolineatura del testo; chiedo allora se siano sufficienti i colori già impiegati, i discenti individuano così la presenza di un nuovo campo semantico.



Procedo speditamente sulle teorie cosmologiche dell'epoca, argomento che la classe ha già affrontato con la docente titolare, durante la presentazione generale della *Divina Commedia*; mi rendo conto, invece, che la distinzione tra averroismo e tomismo risulta di difficile comprensione, non posso però tralasciarla, dal momento che il manuale impiega questi concetti dandoli pressoché per scontati. Cerco di agevolare la comprensione attraverso dei facilitatori grafici, traccio alla lavagna il seguente schema:



Dopo aver letto l'ultima strofe, durante la parafrasi cerco di coinvolgere i discenti, che mostrano buone doti intuitive nello sciogliere le perifrasi, ma uno scarso impegno nel memorizzare i termini già incontrati (come *talento*, che ricorreva anche in *Guido i' vorrei*). Avvio quindi il commento in modalità dialogata; anche il questo caso interviene un allievo domandandomi se non costruiamo nessun grafico, rigiro la domanda al resto della classe, che dopo alcuni tentennamenti perviene alla conclusione corretta: non ci sono similitudini.

Scelgo di inserire qui, prima di passare alle considerazioni "tecniche" sul componimento, il momento di confronto tra gli allievi per la valorizzazione del testo; la partecipazione è abbastanza elevata. Le opinioni su cui concorda il maggior numero di studenti sono le seguenti:

- come sostiene l'autore, la nobiltà risiede nelle qualità morali di un individuo;
- a differenza di quanto sostiene Guinizzelli, la nobiltà non è una predisposizione naturale, le qualità morali si possono affinare nel corso della vita;
- l'amore comporta un processo di perfezionamento, ma non solo interiore, anche esteriore (ad es. quando si è innamorati ci si cura di più, si bada di più al proprio aspetto);
- l'associazione amore / sfera religiosa è alquanto estranea alla cultura moderna;
- il testo, pur interessante, è però molto complicato, sarebbe impossibile un approccio ad esso fuori dall'esperienza scolastica, senza la mediazione di un insegnante.

Quando consegno la fotocopia della stessa canzone, gli allievi si stupiscono di ritrovarsi tra le mani il testo che hanno appena analizzato, sorridono e parlottano tra loro, pensando che si tratti di un errore. Invece annuncio che riprenderemo l'analisi dello stesso testo di nuovo dall'inizio, ma sotto un altro profilo. L'operazione di evidenziare sul testo provenzalismi e sicilianismi li diverte, ma se si leva la preoccupazione di non riuscire a ricordare una simile mole di nozioni: li rassicuro sul fatto che non verrà loro richiesto di ricordare se *rempaira* è un provenzalismo o cos'altro, ma semplicemente che il tessuto linguistico della poesia stilnovistica è composito e aperto agli influssi delle precedenti esperienze poetiche.

Al **cor** gentil **rempaira** sempre amore
 come l'**ausello** in selva a la verdura;
 né fe' amor anti che gentil **core**,
 né gentil **core** anti ch'amor, natura:
 5 ch'adesso con' fu 'l sole,
 sì tosto lo splendore fu lucente,
 né fu davanti 'l sole;
 e prende amore in gentilezza **loco**
 così propiamente
 10 come calore in **clarità** di **foco**.

Foco d'amore in gentil **cor** s'aprende
 come vertute in **petra** preziosa,
 che da la stella valor no i discende
 anti che 'l sol la faccia gentil cosa;
 15 poi che n'ha tratto **fore**
 per sua forza lo sol ciò che li è vile,
 stella li dà valore:
 così lo cor ch'è fatto da natura
asletto, pur, gentile,
 20 donna a guisa di stella lo 'nnamora.

Amor per tal ragion sta 'n cor gentile
 per qual lo **foco** in cima del doplero:
 splendeli al su' diletto, **clar**, sottile;
 no li **stari** altra guisa, tant'è **fero**.

25 Così prava natura
recontra amor come fa l'**aigua** il **foco**
caldo, per la freddura.
Amore in gentil **cor** prende rivera
per suo consimel **loco**
30 com'adamàs del ferro in la minera.

Fere lo sol lo fango tutto 'l giorno:
vile reman, né 'l sol perde calore;
dis' **omo** alter: «Gentil per sclatta torno»;
lui **semblo** al fango, al sol gentil valore:
35 ché non dé dar **om** fé
che gentilezza sia fòr di **coraggio**
in degnità d'ere'
sed a vertute non ha gentil **core**,
com'**aigua** porta raggio
40 e 'l ciel riten le stelle e lo splendore.

Splende 'n la 'ntelligenzia del cielo
Deo criator più che 'n nostr'occhi 'l sole:
ella intende suo fattor oltra 'l cielo,
e 'l ciel volgiando, a Lui obedir tole;
45 e con' segue, al primero,
del giusto Deo beato compimento,
così dar **dovria**, al vero,
la bella donna, poi che 'n gli occhi splende
del suo gentil, talento
50 che mai di lei obedir non si disprende.

Donna, Deo mi dirà: «Che **presomisti?**»,
siando l'alma mia a lui davanti.
«Lo ciel passasti e 'nfin a Me venisti
e desti in vano amor Me per **semblanti**:
55 ch'a Me **conven** le laude
e a la reina del regname degno,
per cui cessa onne fraude.»
Dir Li porò: «Tenne d'angel **sembianza**
che fosse del Tuo regno;
60 non me fu fallo, s'in lei posi **amanza**».

Legenda: **provenzalismi**, **sicilianismi**, **forme bolognesi**

La classe partecipa volentieri alle attività proposte e mostra di aver prestato attenzione anche alle fasi precedenti: ad esempio durante il conteggio delle occorrenze di *amore* e *amare*, un allievo domanda se *amanza* vada annoverato tra le occorrenze di *amore*. Entusiasmo suscita anche la scoperta della presenza di *coblas capfinidas* (faccio solamente notare l'espedito e cito il termine per curiosità, ma non esigo assolutamente che venga ricordato). Mentre illustro la struttura della canzone, più di un alunno mi chiede di dettare lentamente le definizioni, affinché possano annotarle; accolgo la richiesta, ricordando comunque che questo genere di informazioni è reperibile sul manuale sia nella *Nota metrica* a fondo pagine, sia nel *Glossario* a fine volume.

Da ultimo sprono gli studenti a ripercorrere i concetti fondamentali emersi durante l'analisi, sia contenutistica che formale, della canzone guinizzelliana; all'esercizio orale segue una sistematizzazione grafica alla lavagna:

GUIDO GUINIZZELLI

(Bologna, 1240 ca – 1276)

Al cor gentil

CONTENUTI	FORMA E STILE
<ul style="list-style-type: none"> • Nuovo concetto di nobiltà: di spirito, non di sangue • Impossibilità di provare amore per un cuore non nobile • Impossibilità di non provare amore per un cuore nobile • Superamento dell'aspetto sensuale e spiritualizzazione del sentimento amoroso • Amore come percorso di perfezionamento morale interiore • Donna angelicata e sublimazione religiosa 	<ul style="list-style-type: none"> • Canzone (forma metrica di origine provenzale, già impiegata dai siciliani) • Presenza di provenzalismi, sicilianismi, nonché di una "patina bolognese" (es. <i>presomisti</i>) • Fitto intrecciarsi di similitudini • Andamento argomentativo • Forte dimensione filosofica

L'intervallo interrompe questa operazione; per "recuperare" tempo, mentre gli allievi escono dall'aula per la ricreazione, io continuo a scrivere alla lavagna le conclusioni a cui siamo giunti. Qualche allieva, rientrando in aula anzitempo, comincia già a trascrivere lo schema, il resto della classe vi provvede all'inizio dell'ora successiva.

L'analisi di questa canzone ha richiesto un notevole dispendio di tempo, unito all'esigenza di un rilevante impegno da parte dei discenti; forse si sarebbe potuto trascurare alcune strofi, leggendo unicamente, o conferendo un peso maggiore alla prima, alla quarta e alla sesta stanza, che contengono i nuclei fondamentali della teoria d'amore guinizzelliana.

• **La concezione tragica dell'amore**

Il terzo incontro avrà per oggetto l'analisi del sonetto cavalcantiano *Tu m'hai sì piena di dolor la mente*. L'insegnante ricorderà alla classe che l'autore di questa poesia è il Guido cui Dante si rivolge nel sonetto letto durante il primo incontro.

GUIDO CAVALCANTI
Tu m'hai sì piena di dolor la mente

Tu m'hai sì piena di dolor la mente,
che l'anima si briga di partire,
e li sospir' che manda il cor dolente

4 mostrano agli occhi che non può soffrire.

Amore, che lo tuo grande valor sente,
dice: «E' mi duol che ti convien morire
per questa fiera donna, che niente

8 par che piatate di te voglia udire».

I' vo come colui che fuor di vita,
che pare, a chi lo sguarda, ch'omo sia

11 fatto di rame o di pietra o di legno,

che si conduca sol per maestria
e porti ne lo core una ferita
14 che sia, com'egli è morto, aperto segno.

Subito dopo la lettura espressiva eseguita dall'insegnante, gli allievi saranno invitati a confrontarsi sulle loro impressioni immediate, basate sulla comprensione emozionale. Verrà quindi fornita una mediazione linguistica, volta a sciogliere difficoltà lessicali e sintattiche, lo scarto dalla lingua attuale è infatti tale da richiedere numerose e puntuali precisazioni. Il testo inoltre appare utile per riprendere alcuni concetti di educazione linguistica (che si presume già trattati durante il biennio), ad es. apocope, elisione, dittongo. L'insegnante farà di nuovo notare anche in questa sede che gli influssi della lirica provenzale e siciliana non sono unicamente tematici e stilistici, ma anche di tipo linguistico.

Tu: l'allocuzione è rivolta alla donna amata

piena: riempito (è una forma accorciata di participio passato)

si briga: si ingegna, si sforza, studia

sospir': sospiri (forma poetica apocopata)

soffrire: sopportare

E': egli (forma poetica apocopata), pleonastico

ti convien morire: tu debba morire

fiera: feroce, spietata, insensibile

niente: per nulla

piatate: pietà (forma antica non apocopata)

I' = io (forma poetica apocopata)

vo: vado (variante propria dell'uso toscano, divenne tipica della tradizione letteraria)

sguarda: guarda

omo: uomo (forma non dittongata, per influsso siciliano)

si conduca sol per maestria: si muova solo in virtù di un marchingegno meccanico

core: cuore (forma non dittongata, per influsso siciliano)

aperto: chiaro, evidente

Il sonetto sarà poi riletto da un allievo, al fine di verificare se la lettura procede sicura e con la corretta intonazione; si inciterà il resto della classe ad esporre eventuali dubbi.

Il commento e l'interpretazione del testo si avvarranno in alcune fasi di una conduzione interattiva, es. di domande che si potranno rivolgere ai discenti: Qual è il campo semantico prevalente? Sottolineate sul testo tutte le occorrenze di termini che appartengono al dominio della sofferenza. Quali personaggi intervengono? Compare una descrizione della donna? Cosa viene descritto? Il verbo *morire* è usato in senso proprio o figurato (iperbole)? Quale concezione di rapporto tra i due sessi traspare? Si tratta di una situazione paritaria oppure viene dichiarata la superiorità di uno dei due sessi? Tale concezione vi sembra in linea con quella attualmente dominante?

Avverrà invece in modalità prevalentemente frontale la storicizzazione del testo: si farà riferimento all'influenza esercitata sull'autore dall'aristotelismo averroistico e dalla filosofia medica⁶² da esso propugnata. Si chiariranno i seguenti termini, specificando che all'epoca erano considerati tecnicismi scientifici:

⁶² Sulla necessità di conoscere il *background* culturale del poeta per una corretta interpretazione, ha scritto Gagliardi: "Il poeta Guido Cavalcanti riceve dal filosofo e dal medico quelle teorie che gli permettono di rielaborare una difficile rappresentazione dell'amore e dell'uomo in preda alla passione. Penetrando nella interiore caverna buia dell'anima dove le passioni e i desideri si annodano e si intrecciano con le pulsioni biologiche, il medico osserva la natura umana sospesa tra la vita e la morte quando un qualche impedimento non permette il raggiungimento dei suoi fini. Il poeta trasforma quella caverna in una scena teatrale sulla quale avviene la metamorfosi linguistica e immaginaria. Il lettore che si inoltra nel cammino dell'interiorità, deve porsi anche come spettatore e imparare a guardare attingendo sia nella biblioteca filosofica che in quella poetica, nell'enciclopedia dei saperi e in quella delle allegorie e dei simboli" (A. GAGLIARDI, *Guido Cavalcanti. Poesia e filosofia*, Edizioni dell'Orso, Alessandria 2001, p. 20).

- *Spiriti vitali* = elementi immateriali che agiscono nell'organismo umano e presiedono al funzionamento del corpo; essi sono dotati di un movimento circolare dal cuore alla periferia e viceversa, l'interruzione di tale movimento provocherebbe la morte. Anche i *sospiri* di cui parla Cavalcanti sono oggettivazioni di dati fisici e fisiologici.
- *Cuore* = sede dei sentimenti (anche Guinizzelli, come si è visto, impiega il termine con questo significato).
- *Mente* = parte razionale della psiche.
- *Anima* = parte istintiva della psiche.

La sofferenza, secondo le conoscenze dell'epoca, insorgeva a causa del disaccordo tra queste tre componenti.

Si farà inoltre consultare agli allievi la scheda biografica dell'autore alla ricerca di elementi che confermino l'indole battagliera e incline allo scontro dell'autore, un parallelo, sul piano esteriore e concreto, dello scontro tutto interiore tra anima, mente e cuore.

I punti focali della trattazione saranno i seguenti:

- il processo di spiritualizzazione: la donna non è rappresentata nei suoi tratti fisici, ma solo attraverso le conseguenze (tutte interiori) che provoca sul poeta;
- il processo di interiorizzazione: la donna non è una persona da amare e desiderare concretamente, bensì un'occasione di riflessione e analisi interiore per l'innamorato; la poesia esordisce con un *tu*, ma il discorso si svolge in assenza, non in presenza della donna⁶³;
- la concezione tragica dell'amore cavalcantiano: l'innamoramento viene presentato come evento traumatico, il turbamento non nasce esclusivamente dalla bufera passionale che genera nell'uomo la perdita del dominio razionale, ma dal fatto che la donna sia un essere tanto superiore che la mente del poeta, nella sua "drammatica trasparente ottusità"⁶⁴, non è in grado di concepire. L'Assoluto è sentito come un approdo inattuabile, nonostante la presenza di una aspirazione fideistica (si richiamerà l'averroismo dell'autore per descrivere la sua incapacità ad affidarsi ad una fede solida che compensi le deficienze dell'intelletto umano). Tale concezione pessimistica dell'amore derivava al poeta dal pensiero averroista;
- il procedimento di disgregazione dell'io e la drammatizzazione del conflitto interiore: l'io del poeta appare come lacerato, disgregato in un insieme di elementi che divengono autonomamente protagonisti sulla scena della poesia ove si danno battaglia; il dramma viene recitato nell'immaginazione del poeta dalle funzioni della fisiologia travestite da maschere tragiche;
- l'impiego di concetti e di un lessico filosofico: il processo introspettivo è guidato dalle concezioni filosofiche; si tratta di una cifra del gusto letterario stilnovista che assimila Cavalcanti a Guinizzelli, e che rappresenta una delle novità dello Stilnovo rispetto alla poesia d'amore delle generazioni precedenti;
- l'irrealtà dell'esperienza amorosa: la riflessione di cavalcanti non si appoggia a fatti reali e concreti, bensì artificiali; ha un carattere filosofico, si basa cioè su un'elaborazione intellettuale della tematica amorosa. Non si tratta pertanto di un documento autobiografico, ma di un'esperienza universale, spersonalizzata. Il fatto amoroso non va riferito all'individuo empirico ma ad un esemplare universale di uomo, questo spiega perché il poeta stilnovista, lungi dall'affermarsi, si dissolve nel coro dell'amicizia e quest'amicizia, oltre ad essere la possibilità di quella tale poesia, sia addirittura assunta a motivo poetico (si richiamerà il sonetto *Guido i vorrei*).

⁶³ "All'assente, io faccio continuamente il discorso della sua assenza; situazione tutto sommato strana; l'altro è assente come referente e presente come allocutore" (R. BARTHES, *Frammenti di un discorso amoroso*, Einaudi, Torino 1979, p. 35).

⁶⁴ L'espressione è di Mario Luzi (M. LUZI, *Sulla poesia di Guido Cavalcanti*, in ID., *L'inferno e il limbo*, Il Saggiatore, Milano 1964, pp. 89), il quale argomenta: "un verso come 'Tu m'hai sì piena di dolor la mente', per quanto si sappia che il termine dugentesco avesse un significato assai più vasto del nostro, per effetto poetico del linguaggio riesce a suggerirci il gelo, il vuoto e lo sperdimento che avevano reciso alle radici ogni sua possibilità di pensare e di recepire la varietà delle cose della terra" (*Ivi*, pp. 88-89).

Si lasceranno invece in ultima battuta le considerazioni metriche e stilistiche: Cavalcanti costruisce questo sonetto in maniera da creare una struttura perfettamente armoniosa e calibrata: ogni quartina corrisponde ad un periodo e la poesia è quasi del tutto priva di *enjambements*; anche sul piano delle scelte lessicali, l'autore evita le consonanti aspre alla ricerca di una raffinata dolcezza espressiva.

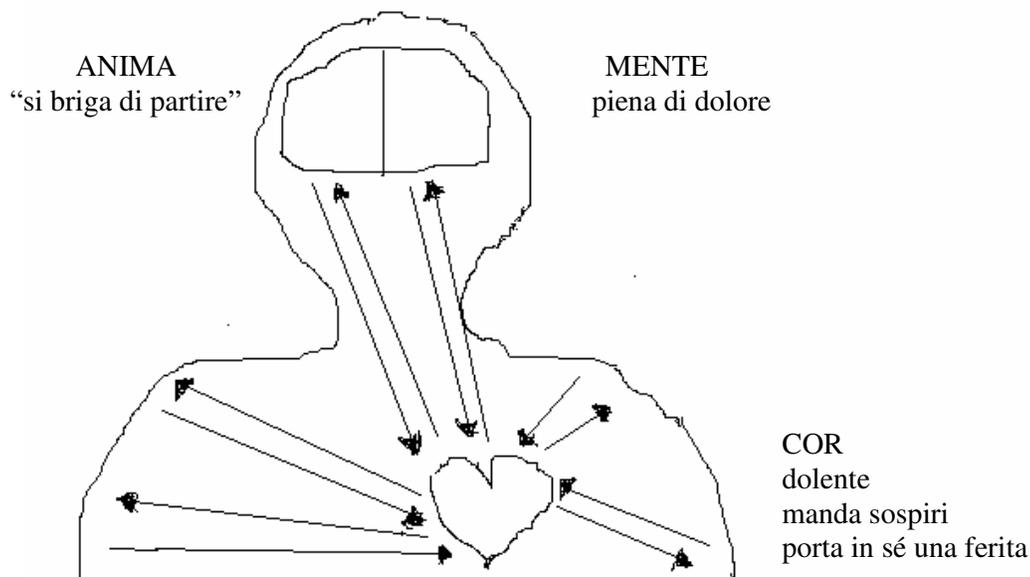
Per agevolare l'organizzazione concettuale di quanto fin qui esposto, si ripercorreranno a questo punto, incentivando l'attiva partecipazione degli allievi, i nodi fondamentali, che verranno riportati alla lavagna.

Infine, per permettere la valorizzazione del testo appena letto, si innescherà una discussione collettiva mediante opportuni quesiti: vi è piaciuta questa lettura? Cosa vi ha particolarmente colpito? Avete notato qualche affinità con il vostro stile di vita? In cosa sentite questo testo lontano da voi? Lo consigliereste ad un vostro amico? Perché?

Mi trovo a dover condensare in un'ora la materia che avevo previsto di trattare nel doppio del tempo che ho a disposizione; non mi perdo d'animo, valutando che comunque la programmazione per il terzo incontro è molto meno densa di quella dell'incontro precedente, inoltre potrò eventualmente alleggerire la trattazione del testo contemporaneo che ho intenzione di esaminare.

Prima ancora di leggere il testo domando quale sia la forma metrica, fidando ormai sulle competenze della classe (già dimostrate durante il primo incontro, quando si è esaminato il sonetto *Guido, i'vorrei*) e pensando di toccare l'argomento solo *en passant*, al contrario il riconoscimento è molto difficoltoso: devo suggerire di contare il numero delle strofe, il numero dei versi per strofa, il numero delle sillabe per verso. Mi sorge il dubbio che durante il primo incontro gli allievi abbiano semplicemente letto la *Nota metrica* in calce al testo per rispondere al mio quesito; questa volta però la *Nota metrica* si trova nella pagina precedente del manuale e nessuno vi ha fatto ricorso, palesando chiaramente la difficoltà a riconoscere la struttura del sonetto, che richiamo brevemente.

Dopo la prima lettura, allorché sono le immediate impressioni degli allievi, la classe mostra già di aver capito il tema di fondo del sonetto e si rallegra della maggior semplicità di questo testo rispetto alla canzone guinizzelliana: "Almeno non serve conoscere Aristotele per capirla!" Colgo al volo questa esclamazione per sfruttare la dissonanza cognitiva che creerà la trattazione dei tecnicismi medici contenuti nei versi letti, che antepongo quindi alla parafrasi. Si tratta infatti di un argomento un po' ostico e vale la pena cogliere la momentanea disponibilità della classe; all'esposizione di carattere frontale segue l'elaborazione collettiva di un disegno esplicativo (lo schizzo che traccio alla lavagna diventa motivo di ilarità tra gli alunni, che vantano sicuramente abilità artistiche migliori delle mie; le divertite osservazioni non scivolano comunque nella mancanza di educazione o rispetto).



La richiesta di consultare la scheda biografica dell'autore in cerca di qualche prova dell'indole battagliera del poeta, non incontra resistenze, anzi la classe appare soddisfatta di riuscire a ricondurre il contesto storico di Cavalcanti ad argomenti da poco affrontati in Storia; particolare interesse suscita la scoperta che Cavalcanti fu esiliato proprio dal suo amico Dante. L'esame della scheda biografica procede autonomamente da parte dei discenti, anche oltre quanto da me richiesto: uno di loro è infatti incuriosito dal fatto Cavalcanti abbia lasciato una cinquantina di componimenti, vorrebbe sapere quanti ne ha lasciati Guinizelli. Lo rimando alla rispettiva scheda biografica, per avvalorare un tipo di apprendimento per scoperta. Sfrutto l'occasione per verificare il possesso di alcuni prerequisiti e domando prima se effettivamente Cavalcanti scrisse solo 50 poesie e Guinizelli 25 e poi perché di alcuni componimenti si conoscano solo dei frammenti. La classe appare consapevole che oggi si legge solo una parte di quanto questi autori scrissero, solo ciò che ci è stato tramandato attraverso i codici superstiti delle varie antologizzazioni. Sconosciuta invece la ragione dell'esistenza di frammenti.

A questo punto è la classe stessa a sollecitare la parafrasi di alcune espressioni poco chiare. Mi accorgo che alcuni prerequisiti grammaticali non sono completamente posseduti: gli allievi faticano a fornire una definizione di dittongo, non sanno cosa sia l'apocope e incontrano notevole difficoltà a riconoscere nel *piena* del v. 1 un participio. Illustro allora come i participi accorciati siano forme di participio passato senza suffisso, frequenti nell'italiano arcaico e nella lingua poetica, e come alcuni di essi siano tutt'ora in uso, ma adoperati in funzione di aggettivi qualificativi, accanto alla forma usuale di participio con valore verbale (*colmo-colmato, guasto-guastato, domo-domato*).

Accertata la piena comprensione da parte di tutti, procedo proponendo l'esercizio di campionatura del campo semantico del dolore:

Tu m'hai sì piena di **dolor** la mente,
che l'anima si briga di partire,
e li **sospir** che manda il cor **dolente**
4 mostrano agli occhi che non può soffrire.

Amore, che lo tuo grande valor sente,
dice: «E' mi duol che ti convien **morire**
per questa fiera donna, che niente
8 par che piatate di te voglia udire».

I' vo come colui che **fuor di vita**,
che pare, a chi lo sguarda, ch'omo sia
11 fatto di rame o di pietra o di legno,

che si conduca sol per maestria
e porti ne lo core una **ferita**
14 che sia, com'egli è **morto**, aperto segno.

Domando quindi agli allievi se anche nel loro immaginario sia normale associare l'amore alla sofferenza: ingenuamente, in base ai ricordi della mia adolescenza, mi sarei aspettata una risposta negativa, al contrario tutta la classe concorda su questa associazione. Continuo domandando le cause di tale sofferenza e di nuovo resto stupita: pensavo ad una diffusa riservatezza su tematiche tanto intime e personali e invece sono tutti desiderosi di intervenire per raccontare il loro caso. Data la tirannia del tempo a mia disposizione, li sprono ad una brevità estrema; alla fine tutti gli interventi appaiono riconducibili a due casistiche: l'amore non corrisposto e la disillusione sulle qualità della persona amata. Quando chiedo per quali motivi soffrisse Cavalcanti, i discenti avanzano queste due motivazioni; gioisco poiché ho di nuovo la possibilità di creare un incidente critico, ma la trattazione si rivela molto più faticosa del previsto. I discenti non riescono in alcun modo a concepire che il poeta possa soffrire per l'impotenza degli strumenti conoscitivi dell'uomo

nel razionalizzare l'esperienza d'amore, in quanto la perfezione della donna è inattuabile ed inaccessibile. Pensando allora che sia meglio ricorrere ad un tipo di apprendimento induttivo, leggo e parafraso l'ultima terzina del sonetto *Chi è questa che vèn*:

GUIDO CAVALCANTI
Chi è questa che vèn

[...]

Non fu sì alta già la mente nostra
 e non si pose 'n noi tanta salute,
 che propriamente n'aviàn conoscenza.

Gli allievi continuano a palesare il loro invincibile scetticismo. Passo a descrivere la fenomenologia dell'amore cavalcantiano: il sentimento amoroso provoca un'agitazione degli spiriti vitali, tale passione è subita soprattutto dall'anima che vorrebbe staccarsi dal corpo; Morte fisica? Morte morale? Ottenebramento dei sensi? Innesco qui un nuovo dibattito: alla fine tutti concordano che non si tratta di una morte fisica, poiché non è scientificamente possibile morire per amore, a meno che non ci si suicidi. Anche l'espressione idiomatica "amare da morire" è in realtà un'iperbole. Dunque si tratta di una devitalizzazione, il poeta è apparentemente vivo, ma si sente interiormente morto. L'amore si manifesta come una diminuzione di vitalità che avvicina l'uomo alla morte e lo riduce alla condizione di automa, non più padrone di sé: questo il senso della sentenza di morte decretata da Amore. La classe è davvero molto partecipe; nuovo fulcro della discussione collettiva diventa la meditazione sul rapporto gerarchico fra uomo e donna presentato da Guinizzelli e Cavalcanti (nonché dalle precedenti scuole poetiche): si discute in particolare sull'inversione di questa gerarchia nella società attuale. L'attenzione continua a rimanere alta anche quando parlo del carattere non autobiografico dell'esperienza descritta dall'autore: il fatto agli allievi risulta inconcepibile. Mi propongo di spiegare meglio il concetto attraverso la lettura di una poesia contemporanea, prima però (considerando che al termine dell'ora non manca moltissimo) invito i discenti a ripercorrere i concetti cardine fin qui incontrati a proposito di Cavalcanti. Elaboriamo assieme la seguente tabella:

GUIDO CAVALCANTI
 (Firenze, 1255 ca – 1300)
Tu m'hai sì piena di dolor la mente

CONTENUTI	FORMA
<ul style="list-style-type: none"> • Spiritualizzazione e interiorizzazione dell'amore • Perfezione della donna inattuabile e inaccessibile • Amore come passione dolorosamente distruttiva • Amore come esperienza spersonalizzata 	<ul style="list-style-type: none"> • Sonetto (forma metrica di origine siciliana) • Presenza di sicilianismi e forme arcaiche.

• **Sfondamento cronologico: Luzi.**

Poiché gli stessi motivi dell'amore come passione dolorosamente distruttiva ma del tutto spersonalizzata si rinvergono anche in un autore contemporaneo, Mario Luzi, si attuerà un'operazione di sfondamento cronologico con la lettura di parte di una poesia luziana (distribuita agli allievi in fotocopia). Il testo, che impiega proprio Cavalcanti come fonte, potrà inoltre

testimoniare la vitalità dell'opera cavalcantiana e la suggestione che essa continua a esercitare anche nel nostro tempo.

Alla classe saranno fornite solo generiche informazioni sull'autore, glissando sull'enorme quantità di raccolte poetiche, testi teatrali, opere saggistiche e sulla gran varietà di stagioni poetiche attraversate (il suo lungo itinerario poetico ha infatti avuto tali esiti di molteplicità da non trovare eguali nel nostro secolo). Autore contemporaneo vissuto tra il 1914 e il 2005, fu candidato al Nobel nel 1999 e nominato senatore a vita nel 2004. Nel 1945, nei primi mesi di pace e di diffuso entusiasmo per la fine del secondo conflitto mondiale, la sua poesia si apre all'improvviso ad una stagione amorosa, molto diversa dagli esempi delle poesie giovanili: è un amore impossibile e frontale, che si dibatte tra esaltazione ed angoscia. Nasce da qui la raccolta *Quaderno gotico* (pubblicata nel 1947), un breve canzoniere di quattordici poesie di varia misura e struttura. Quello che si esaminerà è il componimento di apertura.

MARIO LUZI

L'alta, la cupa fiamma ricade su di te
vv. 1-20, 26-30.

5 L'alta, la cupa fiamma ricade su di te,
figura non ancora conosciuta,
ah di già tanto a lungo sospirata
dietro quel velo d'anni e di stagioni
che un dio forse si accinge a lacerare.

10 L'incolume delizia, la penosa ansietà
d'essere ci brucia e incenerisce
ugualmente ambedue. Ma quando tace
la musica fra i nostri visi ignoti
si leva un vento carico d'offerte.

15 Pari a due stelle opache nella lenta vigilia
cui un pianeta ravviva intimamente
il luminoso spirito notturno
ora noi ci leviamo acuminati,
febbrili d'un futuro senza fine.

20 Così spira ed aleggia nell'anima veemente
un desiderio prossimo a sgomento,
una speranza simile a paura,
ma lo sguardo si tende, entra nel sangue
fertile il respiro della terra.

[...]

30 L'immagine fedele non serba più colore
e io mi levo, mi libero e mi tormento
a far di me un Mario irraggiungibile
da me stesso, nell'essere incessante
un fuoco che il suo ardore rigenera.

L'insegnante darà una lettura espressiva di tutto il testo, quindi sonderà le prime impressioni degli allievi. L'italiano contemporaneo, il lessico consueto e la sintassi piana permetteranno una

comprensione della “lettera materiale” pressoché autonoma da parte degli studenti. Alla mediazione dell’insegnante spetterà tuttavia il compito di sciogliere alcune espressioni figurate:

la... fiamma ricade su di te: il sentimento d’amore (*fiamma*) del poeta ha prescelto come oggetto del proprio affetto la donna cui è indirizzata la poesia

dietro quel velo d’anni e di stagioni: in passato

un dio: il dio Amore

L’immagine fedele non serba più colore: l’immagine riflessa dallo specchio gli rimanda un viso più pallido

e io mi levo, mi libro e mi tormento: mi sollevo al di sopra di me, m’innalzo a volo e mi sforzo disperatamente

un fuoco che il suo ardore rigenera: uno stato di innamoramento che si autoalimenta

Nell’interpretazione si baderà a ricondurre sempre la presente lettura, per analogia o contrasto, alla poetica e agli stilemi cavalcantiani; i nodi cruciali su cui ci si soffermerà (sul primo in modalità frontale, sui rimanenti in modalità interattiva) sono i seguenti:

- come quella di Cavalcanti, anche questa poesia non nasce da esperienze autobiografiche precise, ma dalla concezione stessa dell’amore che il poeta esprime nei suoi versi. Tant’è che l’autore dichiara apertamente che la donna cui si rivolge non esiste nella realtà, o per lo meno non l’ha ancora conosciuta (“figura non ancora conosciuta”, “i nostri visi ignoti”). A ciò si aggiunga che Luzi, all’altezza di questo componimento era felicemente sposato da tre anni e aveva un bambino di due (in proposito non si pensi che la tematica amorosa sia interpretabile come un inconscio desiderio di fuga extra-coniugale). Il poeta si rivolge ad un *tu*, tanto coinvolgente quanto inafferrabile, introyettato nell’anima. Proprio perché questa donna non trova alcun concreto referente nella realtà ella è più che mai smaterializzata: impossibile una sua descrizione fisica, la donna è puro spirito. Il canzoniere *Quaderno Gotico* si presenta proprio come una organica descrizione di una storia d’amore irreali, in cui si riflette la concezione sull’amore dell’autore: si parte dal desiderio di una donna non ancora conosciuta, poi la gioia dell’incontro ma anche le sofferenze della relazione, infine la rottura e la separazione.

Si richiederà a questo punto un breve esercizio, cui la classe sarà ormai abituata, quello di rintracciare e segnalare sul testo con vari colori alcuni campi semantici: dolore, felicità, luce-fuoco, oscurità, verticalità.

- Come per gli stilnovisti, l’amore è elevazione spirituale: il vortice amoroso tende ad una verticalità a guglia (cfr. *acuminati*, v. 14), come dichiara lo stesso titolo *Quaderno gotico*. Al *mi levo* del v. 22 si unisce il *ci leviamo* del v. 14, dunque il processo di elevazione riguarda sia l’uomo che la donna. Il rapporto non è gerarchico, come si è visto in Cavalcanti e Guinizzelli, ma paritario: uomo e donna sono associati nella stessa similitudine (v. 11, *Pari a due stelle...*) e irretiti nelle stesse esperienze, *ugualmente ambedue* (v. 8).
- L’amore, così come in Cavalcanti, si configura come esperienza dolorosa; tale concezione si traduce sul piano retorico nel corto circuito prodotto dalle continue antitesi tra lemmi appartenenti a campi semantici opposti. Si consideri l’opposizione felicità-dolore: *L’incolume delizia, la penosa ansietà* (v. 6), *un desiderio prossimo a sgomento* (v. 17), *una speranza simile a paura* (v. 18), *mi libro e mi tormento* (v. 27); oppure l’opposizione luce-oscurità: *cupa fiamma* (v. 1, ossimoro), *brucia e incenerisce* (v. 7), *stelle opache* (v. 11), *luminoso spirito notturno* (v. 13). Tuttavia il dolore non avrà il tragico risvolto cavalcantiano, l’esito della sofferenza, nelle successive stagioni poetiche di Luzi non sarà la devitalizzazione ma, al contrario, la serena e consapevole accettazione della vita, in tutte le sue declinazioni, anche nel male.
- Si può inoltre rinvenire una rivisitazione degli “spiriti vitali” di matrice aristotelica, con richiamo diretto a Cavalcanti, nell’espressione *spira ed aleggja nell’anima* (v. 16). Questo movimento interiore si comunica al paesaggio circostante nella forma del vento, vero e proprio *topos* nella poesia di Luzi. Va subito precisato che si tratta di un simbolo ambiguo, nel quale confluiscono istanze opposte: esso è un turbine incessante che trascina con sé bene e male, gioia e dolore; le sue volute sono metafora del continuo mutamento, del divenire eterno, dunque esso si configura come l’immagine ossimorica per eccellenza cui vengono attribuite connotazioni divergenti

(*vento carico d'offerte*, v. 10; *spirito notturno*, v. 13). Il vento è “movimento disincarnato, non più legato a dati fisici quanto piuttosto a immagini di lontananze inaccessibili di cieli, e insieme evocante il senso di una forza non eludibile che volge il divenire”⁶⁵; un movimento circolare che relaziona l'uomo alla natura e viceversa, i sospiri umani si fanno vento e il vento si fa respiro umano (*entra nel sangue più fertile il respiro della terra*, vv. 19-20).

- La disgregazione dell'io non avviene attraverso la drammatizzazione del conflitto interiore, bensì mediante la scissione, la frammentazione del sé, che diviene un'entità plurima, decentrata e schizomorfa (*un Mario irraggiungibile da me stesso*, vv. 28-29).

Il poco tempo rimasto non lascia spazio alla trattazione interattiva che avrei auspicato, opto pertanto per una ben più veloce esposizione frontale, la classe viene coinvolta unicamente con la richiesta di individuare sul testo con colori diversi i campi semantici di **dolore**, **felicità**, **luce-fuoco**, **oscurità**, **verticalità**:

5 L'**alta**, la **cupa** **fiamma** **ricade** su di te,
figura non ancora conosciuta,
ah di già tanto a lungo sospirata
dietro quel velo d'anni e di stagioni
e un dio forse si accinge a lacerare.

10 L'incolume **delizia**, la **penosa** **ansietà**
d'esistere ci **brucia** e **incenerisce**
ugualmente ambedue. Ma quando tace
la musica fra i nostri visi ignoti
si leva un vento **carico d'offerte**.

15 Pari a due **stelle** **opache** nella lenta vigilia
cui un pianeta ravviva intimamente
il **luminoso** **spirito** **notturno**
ora noi **ci leviamo acuminati**,
febbrili d'un futuro senza fine.

20 Così spira ed aleggia nell'anima veemente
un **desiderio** prossimo a **sgomento**,
una **speranza** simile a **paura**,
ma lo sguardo si tende, entra nel sangue
fertile il respiro della terra.

[...]

30 L'immagine fedele non serba più colore
e io **mi levo**, **mi libro** e **mi tormento**
a far di me un Mario irraggiungibile
da me stesso, nell'essere incessante
fuoco che il suo **ardore** rigenera.

Benché non solleciti la collaborazione dei discenti, essi, ormai abituati a cooperare nella costruzione delle conoscenze, in più casi intervengono anticipando quando sto per dire: osservano ad esempio la presenza di varie “contraddizioni” (antitesi o ossimori), la persistenza del motivo del vento, il cui sibilo pare richiamato dall'allitterazione del v. 15. Solo una ragazza afferma di conoscere Luzi, di averlo visto al telegiornale quando divenne senatore a vita, e cerca di descriverne l'aspetto fisico ai compagni, nei quali però non riesce a ridestare nessun ricordo.

⁶⁵ G. BÀRBERI SQUAROTTI, *Poesia e narrativa del secondo Novecento*, Mursia, Milano 1961, p. 56.

Al termine dell'analisi, condotta a dire il vero molto frettolosamente, gli studenti dichiarano di aver compreso bene il testo, che è risultato utile anche per rimeditare e penetrare meglio il sonetto cavalcantiano.

- **Riepilogo conclusivo.**

La lezione si concluderà con un sommario finale nel quale si richiameranno gli aspetti salienti del sonetto cavalcantiano. A partire dalla schematizzazione grafica che si attuerà collettivamente alla lavagna, verranno altresì richiamati elementi convergenti e divergenti rispetto alla poesia di Luzi.

Il riepilogo è stato anteposto alla lettura di Luzi, per evitare che non rimanesse tempo a sufficienza per questo prezioso momento di ristrutturazione delle conoscenze.

QUARTA LEZIONE: 20 dicembre 2006 (2 ore)

- **Verifica formativa orale.**

Per testare l'efficacia della propria azione didattica e richiamare quanto svolto nella lezione precedente, ricapitolando altresì il percorso complessivo, il docente interrogherà brevemente alcuni allievi, a campione.

Durante il momento di verifica formativa iniziale, devo prendere atto della disomogeneità di livelli presente nella classe: gli allievi che già le volte precedenti manifestavano difficoltà continuano a presentare parecchie incertezze, altri invece seguitano a dimostrare di avere sufficientemente acquisito la materia trattata.

- **La democratizzazione dantesca.**

Tanto gentile e tanto onesta pare
la donna mia quand'ella altrui saluta,
ch'ogne lingua deven tremando muta,
e li occhi no l'ardiscon di guardare.

5 Ella si va, sentendosi laudare,
benignamente d'umiltà vestuta;
e par che sia una cosa venuta
da cielo in terra a miracol mostrare.

10 Mostrasi sì piacente a chi la mira,
che dà per li occhi una dolcezza al core,
che 'ntender no la può chi no la prova:

 e par che de la sua labbia si mova
 un spirito soave pien d'amore,
 che va dicendo a l'anima: sospira.

Dopo la lettura espressiva eseguita dall'insegnante (particolarmente volta a sottolineare a livello immediatamente auditivo le peculiarità di intensa musicalità), gli allievi saranno invitati a confrontarsi sulle loro prime impressioni sintetiche alla lettura globale e ancora immediata del testo, esplicitando la loro comprensione emozionale nonché i richiami a conoscenze pregresse (ad es. gli alunni selezioneranno facilmente un termine tipico convenzione stilnovista, come *gentile*).

Sarà quindi necessaria l'esegesi linguistica dell'insegnante, volta alla corretta decifrazione di un testo apparentemente semplice ma che in realtà nasconde parecchie insidie semantiche; concomitantemente si puntualizzeranno alcune evoluzioni semantiche subite diacronicamente dalla lingua italiana (*gentile, donna, cosa, spirito...*).

gentile = non indica il garbo della donna, ma la nobiltà di spirito di cui parlava Guinizzelli

onesta = decorosa; l'onestà è la manifestazione esteriore della gentilezza interiore

pare = non significa "sembra", né soltanto "appare" (a questo proposito l'insegnante contrapporrà l'apparizione pubblica della donna nel contesto comunale alla latenza femminile del sistema cortigiano), bensì "appare evidentemente", "è e si manifesta nella sua evidenza".

donna = signora, padrona [sott. del mio cuore] (latinismo semantico), ossia la donna amata da Dante, Beatrice.

altrui = gli altri

ardiscon = osano

benignamente d'umiltà vestuta = l'umiltà è la manifestazione esteriore della benevolenza interiore
cosa = non è, come oggi, un termine che indica ciò che sta al di sotto del livello ontologico della persona, bensì un essere che causa sensazioni ed impressioni.

dà per li occhi = infonde attraverso gli occhi

labbia = non significa "labbra" come la somiglianza fonetica potrebbe suggerire, ma "fisionomia", "aspetto del volto"

spirito = termine tecnico della filosofia che personifica una attività vitale.

A questo punto verrà chiesto, come al solito, ad un allievo di rileggere il sonetto; questa maniera di procedere permette ai discenti di prendere confidenza con la propria vocalità e di assumere coscienza della varietà di possibili esecuzioni del medesimo testo.

Il commento avverrà in modalità dialogata, alla classe verranno posti i seguenti quesiti, per rispondere ai quali gli allievi potranno consultarsi brevemente a coppie:

- Quali sono le qualità morali attribuite a Beatrice? Viene descritta la sua bellezza fisica? Durante la discussione collettiva l'insegnante farà osservare come la gentilezza che veniva considerata da Guinizzelli un requisito maschile per provare amore, viene attribuita da Dante anche alla donna che suscita amore. Inoltre è importante far rilevare come non si faccia alcun cenno all'aspetto fisico di Beatrice, donna smaterializzata e quasi incorporea⁶⁶: la sua bellezza è data per scontata, non viene descritta.
- Beatrice si evidenzia attraverso segni quasi indiretti della sua presenza (sguardo, saluto, lento avanzare...) che la isolano in qualche modo dalle azioni dei presenti e la pongono su un piano più elevato. Questa caratteristica si riflette anche sul piano metrico-sintattico: sottolineate tutti i verbi che designano gli atteggiamenti e i gesti di Beatrice e indicate in quali posizioni versali essi sono prevalentemente collocati. L'esercizio consente agli allievi di comprendere "per scoperta" le posizioni forti del verso, ossia l'inizio e la fine. Si potrà anche far notare che l'inizio e la fine dei versi sono le parti di maggiore persistenza nella memoria, infatti quando non si ricorda bene una poesia le incertezze solitamente risiedono nella parte centrale dei versi.
- C'è un forte rallentamento dell'azione: individuate le forme verbali progressive che trasmettono questa sensazione di lento e morbido movimento che accresce la solennità dell'immagine femminile.
- In cosa consiste la dimensione pubblica della donna? In quale spazio si muove Beatrice? Come anche nel componimento di Cavalcanti *Tu m'hai sì piena (agli occhi, v. 4; a chi lo guarda, v. 10)*, il sonetto non individua una dimensione solo intimistica di innamoramento, ma innesca un processo universalizzante che coinvolge chiunque veda Beatrice (*chi la mira, v. 9*). La cornice ambientale è quella urbana, tuttavia essa rimane estremamente vaga e indefinita, tendendo così a smaterializzare l'evento e a sottolinearne l'astrattezza.
- Elencate gli effetti estasiati che la vista della donna provoca sul poeta e su quanti assistono al suo passaggio, che si configura come un evento inaspettato, superiore, celeste, miracoloso. Al v. 3 si dice che tutti zittiscono, al v. 5 però si parla delle lodi che Beatrice si sente rivolgere: come si può risolvere questa apparente contraddizione?

⁶⁶ Beatrice si contrappone alle donne della lirica cortese, ove risulta evidente la componente sensuale e l'attenzione per il corpo femminile, si pensi alla *Canzone di primavera* di Bernart de Ventadorn ("mai vidi corpo meglio modellato e colorito", v. 23; "so che potrei rimirare la più gentile, / ed i suoi occhi belli e il fresco viso, / e baciarle la bocca per davvero", vv. 37-39). Va tuttavia osservato che anche in questo caso non si tratta di vere e proprie descrizioni fisiche, inconcepibili per la mentalità dell'uomo medievale, come ha scritto G. Duby: "Le dame di quei tempi lontani non hanno né un volto né un corpo [...]. Di fatto gli artisti, esattamente come i poeti, non si preoccupavano allora di essere realisti. Rappresentavano dei simboli e si attenevano alle formule convenute. Non speriamo dunque di scoprire la vera fisionomia di queste donne [...]. Per noi saranno solo ombre incerte, prive di contorno, di profondità, di accento" (G. DUBY, *Donne nello specchio del Medioevo*, Laterza, Roma-Bari 1995, pp. VII-VIII). Ieri come oggi, la società mostra di sé solo ciò che ritiene opportuno esibire (si consideri la natura extraconiugale degli amori cantati dai poeti provenzali e la forte cristianizzazione operata dalla Chiesa).

Sarà l'insegnante a far notare che la predilezione per le proposizioni consecutive (*tanto.. che; sì... che*) accentra stilisticamente l'attenzione proprio sul rapporto simmetrico tra la causa e l'effetto, dislocati nelle due proposizioni componenti i periodi.

L'ultima domanda di questo punto abitua gli studenti ad una lettura meno dogmatica ed alla consapevolezza che ogni interpretazione è solo un'ipotesi fra le tante possibili (ad es. potrebbe trattarsi di due momenti successivi, prima un silenzio gestante di pensiero e poi la verbalizzazione oppure potrebbe trattarsi di una lode muta⁶⁷, fatta solo di sguardi e atteggiamenti). L'insegnante aggiungerà inoltre che l'esortazione finale al sospiro può considerarsi una variante del tema dell'ineffabilità e solo apparentemente chiude il sonetto sul tema uditivo: tale sospiro è fonicità prelinguistica (o, meglio, postlinguistica), emozione pura inarticolabile in parole.

- In cosa consiste, secondo voi, il miracolo di cui Dante parla al v. 8?
Durante la discussione il docente sfrutterà l'espedito della dissonanza cognitiva: gli allievi infatti probabilmente supporranno che si tratti della prodigiosa bellezza di Beatrice, al contrario il miracolo risiede nella sua sacrale epifania, capace di suscitare amore (e quindi condurre verso un superiore stato di perfezione spirituale), non solo in chi è già predisposto a tale processo di affinamento etico-spirituale, (ossia chi ha un "cor gentile"), ma in tutti⁶⁸. Il miracolo è Beatrice stessa, che, come Cristo, porta a tutti la salvezza, senza distinzioni, la sua singolare forza virtuosa genera amore negli animi a prescindere dalla loro nobiltà. Il miracolo è questa creazione di amore dal nulla: si tratta di un'idea tanto sconvolgente nei confronti del piccolo mondo chiuso degli stilnovisti e della loro aristocratica concezione dell'amore e dell'amicizia, che viene rappresentata come un salto di qualità, un elemento di rottura; con Dante si ha dunque un superamento della teoria guinizzelliana.

- Il motivo tematico dell'amore che viene suscitato in prima istanza dalla vista della donna e successivamente continua ad albergare nel cuore ricorreva già precedentemente in un poeta siciliano. Quale?

In questo modo i discenti sono indotti a consolidare la coscienza che la letteratura si nutre di altra letteratura, non si crea sul nulla ma radica nelle tradizioni precedenti. Il testo cui si vuole rimandare l'attenzione degli studenti è *Amor è uno desio che ven da core* di Jacopo da Lentini.

- Osservate gli ultimi due versi: SPIRto SOAve è l'anagramma decontratto di un'altra parola qui presente, quale? Spiriti e sospiri: quale autore vi richiamano alla mente?

Facendo leva sull'interesse che gli adolescenti spesso nutrono per i giochi enigmistici, si tenta di incentivare il gusto per gli artifici poetici e lo studio dei significanti. Si incentiva inoltre la formazione di una conoscenza reticolare rimandando a Cavalcanti ed alla fisiologia umana medievale, trattati nell'incontro precedente.

Per quanto riguarda gli aspetti formali e stilistici, ci si concentrerà sui seguenti punti:

- Analisi metrica: investigazione della struttura rimica di questo sonetto.
- Rilevazione della frequente presenza di liquide e sibilanti e di fonemi privi di asprezza.
- Rilevazione della semplicità dell'organizzazione sintattica, che alterna con equilibrio coordinate e subordinate.
- Riscontro di latinismi fonetici (es. *laudare*), morfologici (es. *per li occhi, de la sua labbia*), semantici (*donna*) e sintattici (posizione del verbo a fine frase).

⁶⁷ Alla comparsa di Beatrice quale ipostasi del divino, corrisponderebbe l'abolizione del canone logico e dunque linguistico, dal momento che ogni linguaggio risulterebbe vaniloquio, codice elusivo; la creatura dovrebbe dunque attenersi al silenzio *coram Deo* (su questo argomento cfr. L. BISELLO / S. STROPPA, "Nel tacere formar parole", in G. L. BECCARIA / C. MARELLO, a cura di, *La parola al testo*, Edizioni dell'Orso, Alessandria 2002, tomo II, pp. 735-743). Il *topos* dell'ineffabilità ha avuto due distinte tradizioni: una retorico-letteraria (l'affettazione di modestia), l'altra mistico-teologica (l'impossibilità di raccontare l'esperienza teopatica); fino allo Stilnovismo la poesia profana è stata debitrice della prima tradizione, con Dante e Cavalcanti cominciano ad insinuarsi nella poesia d'amore elementi attinti alla seconda tradizione (su questo argomento cfr. M. COLOMBO, *Dai mistici a Dante: il linguaggio dell'ineffabilità*, La Nuova Italia, Firenze 1987).

⁶⁸ Si segue l'interpretazione di Marco Santagata. Cfr. M. SANTAGATA, *Amate e amanti. Figure della lirica amorosa fra Dante e Petrarca*, Il Mulino, Bologna 1999.

- Osservazione dell'uso generalizzato del tempo presente: una sorta di presente acronico che suscita, nella sua fissità e genericità, un'idea di astrazione extratemporale ed extrabiografica.

Al termine della trattazione, se non emergono ulteriori questioni o dubbi nella classe, si procederà ad una sistematizzazione dei concetti; fidando sul contributo attivo degli alunni, si allestirà uno schema riassuntivo alla lavagna.

Come d'abitudine, infine, ci si impegnerà a valorizzare il testo letto, sollecitando l'intervento degli allievi sui seguenti punti: vi è piaciuta questa lettura? Cosa vi ha particolarmente colpito? Avete notato qualche affinità con il vostro stile di vita? In cosa sentite questo testo lontano da voi? Lo consigliereste ad un vostro amico? Perché?

Dopo aver indicato a che pagina del manuale si trovi il testo che ho intenzione di esaminare, un allievo mi chiede se leggeremo la poesia intitolata *Il saluto di Beatrice*; d'istinto gli rispondo che non esiste nessuna poesia dantesca con quel titolo, l'allievo allora ribatte che sul manuale compare proprio quel titolo. A grande fatica riesco a dissuaderlo dalla sua errata convinzione e ad accettare che si tratti solo del titolo che gli autori del manuale hanno assegnato a quel paragrafo. Poiché anche i compagni appaiono scettici, introduco una veloce trattazione sulle titolazioni: all'epoca le poesie non erano individuate da un titolo (fatto che suscita enorme stupore nella classe), esse venivano indicate col primo verso (dunque possiamo considerare come titolo per questo sonetto il verso "Tanto gentile e tanto onesta pare"); solo a partire dal Seicento le poesie vengono corredate da un titolo, così come lo si intende oggi, ossia una sorta di riassunto che esplicita in breve il contenuto del testo oppure ne indica il soggetto o l'occasione che ha generato il componimento. Nel Novecento il titolo è stato sede di accesi sperimentalismi (può rimandare alla modalità metrica, ad una forma musicale, ad una porzione del testo o configurarsi come provocazione, es. *Senza Titolo* di Caproni); talvolta sarebbe addirittura impossibile comprendere una poesia se non se ne conoscesse il titolo, si pensi a Ungaretti "Si sta come / d'autunno / sugli alberi le foglie" (*Soldati*). Conclusa la digressione, torno al sonetto dantesco.

Per abitudine, quando leggo una poesia alla classe, per conferire un tono il più naturale possibile a quanto dico, cerco di gettare solo rapide occhiate al testo, in questo caso, conoscendo molto bene il sonetto, recito la poesia senza neppure tenere il manuale a portata di mano. Gli allievi appaiono vistosamente incuriositi dal fatto, ancor più perché una loro compagna, dall'ultima fila, inizia a recitare sottovoce il sonetto assieme a me, chiudendo il libro. Colgo l'occasione per innescare un dibattito circa la memorizzazione dei versi: la ragazza intervenuta, cui vanno i miei complimenti, afferma di aver già esaminato questo sonetto alla Scuola Secondaria di primo grado e di averlo imparato a memoria spontaneamente, senza alcuna costrizione da parte del docente d'allora. Ne conveniamo infine che sedimentano più facilmente nella memoria quei versi che ci coinvolgono di più emotivamente e che valorizziamo esteticamente, non quelli che siamo obbligati a studiare per imposizione esterna alla nostra volontà.

Come prevedevo, la prima impressione della classe è che il testo sia molto semplice, di facile comprensione. Un'accurata parafrasi, che svolgo coinvolgendo i discenti, li dissuade da questa convinzione: ad esempio c'è chi riteneva che "la donna mia" fosse la moglie di Dante, che "no l'ardiscon di guardare" significasse "non riescono a smettere di guardarla" e che "labbra" indicasse le "labbra".

Gli allievi collaborano proficuamente al commento e all'interpretazione del testo, rispondendo prontamente alle mie sollecitazioni; in alcuni casi propongono autonomamente le loro osservazioni, ad esempio riscontrano la presenza dello stesso procedimento di ripresa di un termine tra una strofe e l'altra (*coblas capfinidas*) incontrato nella canzone di Guinizzelli. Come sempre alcuni punti risultano un po' problematici, la comprensione non è istantanea: è il caso della bellezza di Beatrice, che viene solo affermata ma non descritta, oppure della natura del suo miracolo consistente nel generare amore in tutti. Qui gli allievi, soprattutto i maschi, si stupiscono che non ci sia una preoccupazione, da parte del poeta, di essere il solo a beneficiare delle virtù della donna amata, al contrario i pregi di Beatrice presentano una forza diffusiva, la sua virtù soprannaturale si riversa su tutti gli astanti. Altrettanto dissonante, rispetto ai canoni attuali, risulta la sublimazione, operata

dagli stilnovisti, degli impulsi istintuali e il soddisfacimento non materiale del desiderio amoroso: oggi invece l'amore è generalmente visto come passione o attrazione erotica, non come sentimento profondamente interiorizzato, caricato di valori religiosi e filosofici.

Per rimarcare meglio la differenza rispetto alla poesia di Cavalcanti, mi soffermo sul sintagma "dolcezza al core" (contrapposto al "cor dolente" cavalcantiano), segno dell'armonia che provoca la visione della donna.

È la docente accogliente a suggerire alla classe il titolo del sonetto di Jacopo da Lentini che ho vanamente tentato di richiamare; poiché la classe appare confusa, faccio prendere il testo sotto gli occhi. Ritengo comunque già una conquista il fatto che adesso venga riconosciuta con sicurezza la struttura metrica del sonetto.

Per quanto riguarda gli aspetti stilistici, mi trovo inoltre costretta, per ragionevoli limiti di tempi, a trattare questa parte in modalità prevalentemente frontale, senza tuttavia rinunciare a coinvolgere i discenti nella ricerca dell'anagramma contratto *sospira*, un gioco che suscita un'improvvisa accensione, benché tutti si siano dichiarati inesperti di enigmistica.

Al termine dell'analisi, com'è ormai consuetudine, ricapitoliamo assieme e costruiamo la seguente tabella:

DANTE
(Firenze, 1265- 1321)
Tanto gentile

CONTENUTI	FORMA
<ul style="list-style-type: none"> • Comparsa della donna come causa di turbamento • Contemplazione estatica ed afasia • Lode della donna • Gentilezza, onestà, umiltà, benevolenza della donna • Origine divina della donna: sublimazione religiosa del sentimento • Spiritualizzazione e interiorizzazione del sentimento • Miracolosa capacità di suscitare amore in tutti, democratizzazione del sentimento amoroso • Potenza salvifica della donna 	<ul style="list-style-type: none"> • Sonetto (forma metrica di origine siciliana) • Presenza di provenzalismi, sicilianismi e forme arcaiche.

• **Il valore salvifico dell'esperienza amorosa.**

L'indagine si allargherà quindi al contesto-opera (*Vita Nova*) da cui è tratto il sonetto *Tanto gentile* appena esaminato; la conduzione sarà prevalentemente frontale, pur non escludendo la possibilità di coinvolgere di tanto in tanto i discenti. Es. di domande poste alla classe: cos'è secondo voi un'autoantologia? Cosa vi suggerisce il termine *prosimetro*? Quali caratteristiche avrà questo genere letterario? Il docente avrà il compito di fare chiarezza su un punto: si potrebbe credere che le rime sottintendano alla ragione narrativa, mentre questa è in effetti, come tutte le cornici, un supremo adattamento, un esercizio *post factum* rispetto alla poesia, una misura squisitamente letteraria.

Dopo tale introduzione, la lezione proseguirà con l'analisi di alcune parti in prosa dell'opera. La lettura sarà eseguita dall'insegnante, che si interromperà al termine di ogni periodo per procedere immediatamente alla parafrasi del segmento; la parafrasi non verrà più fornita dal docente, ma di volta in volta dai vari allievi, che si alterneranno nel tentativo di decodificazione, supportati dai suggerimenti del docente, dai consigli dei compagni e dalle informazioni contenute nelle note al testo. Per quanto riguarda le parti in latino esse verranno immediatamente tradotte dall'insegnante

(specificando l'intertestualità biblica ed evangelica). Il commento e l'interpretazione dei passi saranno condotti in maniera interattiva.

Vita Nova (cap. II)

Nove fiate già appresso lo mio nascimento era tornato lo cielo de la luce quasi a uno medesimo punto, quanto a la sua propria girazione, quando a li miei occhi apparve prima la gloriosa donna de la mia mente, la quale fu chiamata da molti Beatrice, li quali non sapeano che si chiamare. Ella era in questa vita già stata tanto, che ne lo suo tempo lo cielo stellato era mosso verso la parte d'oriente de le dodici parti l'una d'un grado, sì che quasi dal principio del suo anno nono apparve a me, ed io la vidi quasi da la fine del mio nono. Apparve vestita di nobilissimo colore, umile ed onesto, sanguigno, cinta e ornata a la guisa che a la sua giovanissima etade si convenia. In quello punto dico veracemente che lo spirito de la vita, lo quale dimora ne la secretissima camera de lo cuore, cominciò a tremare sì fortemente che apparia ne li mènimi polsi orribilmente; e tremando, disse queste parole: «Ecce deus fortior me, qui veniens dominabitur mihi». In quello punto lo spirito animale, lo quale dimora ne l'alta camera ne la quale tutti li spiriti sensitivi portano le loro percezioni, si cominciò a maravigliare molto, e parlando spezialmente a li spiriti del viso, sì disse queste parole: «Apparuit iam beatitudo vestra». In quello punto lo spirito naturale, lo quale dimora in quella parte ove si ministra lo nutrimento nostro, cominciò a piangere, e piangendo, disse queste parole: «Heu miser, quia frequenter impeditus ero deinceps!». D'allora innanzi dico che Amore segnoreggiò la mia anima, la quale fu sì tosto a lui disponsata, e cominciò a prendere sopra me tanta sicurtade e tanta signoria per la virtù che li dava la mia imaginazione, che me convenia fare tutti li suoi piaceri compiutamente. Elli mi comandava molte volte che io cercasse per vedere questa angiola giovanissima; onde io ne la mia puerizia molte volte l'andai cercando, e vedèala di sì nobili e laudabili portamenti, che certo di lei si potea dire quella parola del poeta Omero: *Ella non pareo figliuola d'uomo mortale, ma di Deo.*

Punti focali della spiegazione:

- Ricorso a lunghe e complicate perifrasi astronomiche per indicare l'età di Dante e Beatrice al loro primo incontro. Qui l'insegnante richiamerà alcune nozioni sull'astrologia dantesca, argomento che in genere affascina gli adolescenti: cieli e astri sono composti da energia divina cristallizzata, non soggetta alle leggi di usura e di distruzione che dominano il mondo terreno; attraverso la rotazione dei cieli attorno alla Terra, Dio distribuisce su di essa le virtù e le qualità che ha impresso in ciascun cielo.
- Simbologia numerica: i dati non sono realistici, il racconto trasfigura i fatti biografici, al fine di associarvi una funzione allegorica. Divinità matematica di Beatrice: con il linguaggio dei numeri Dante ribadisce il tema dell'origine divina della donna, Beatrice è un miracolo la cui radice è solamente la Santa Trinità. Cenni sulla numerologia medievale e sulla mistica dei numeri dantesca.
- Simbologia del nome. Cenni sullo studio delle etimologie nel Medioevo (false-etimologie, in realtà, che non si basavano su criteri filologici attendibili).
- Prevalenza del valore simbolico degli eventi su quello realistico: trasfigurazione dei dati biografici, il racconto oltrepassa i confini dell'esperienza individuale per assumere un significato esemplare universalmente valido (tutti gli eventi terreni sono improntati all'armonia divina).
- Principio di personificazione, aspetto viscerale della mentalità medievale: l'intimismo viene plasticizzato e drammatizzato attraverso le voci degli "spiriti" alla stregua di una sacra rappresentazione, gli stati d'animo concretizzati si traducono nel teatro mentale degli "spiriti". Richiamo a Cavalcanti ed alla scienza medica dell'epoca.

Es. di domande poste alla classe (prima di rispondere gli allievi potranno consultarsi brevemente a coppie):

- Individuate sul testo le occorrenze della voce verbale *apparve*. Quante sono? Con quale significato viene impiegato questo verbo?
- Quali sono gli elementi che inquadrano Beatrice in una dimensione di sacralità?

- Rintracciate gli elementi di analogia tra questo passo e il sonetto *Tanto gentile*.

Vita Nova (cap. III)

Poi che furono passati tanti die, che appunto erano compiuti li nove anni appresso l'apparimento soprascritto di questa gentilissima, ne l'ultimo di questi die avvenne che questa mirabile donna apparve a me vestita di colore bianchissimo, in mezzo a due gentili donne, le quali erano di più lunga etade; e passando per una via, volse li occhi verso quella parte ov'io era molto pauroso, e per la sua ineffabile cortesia, la quale è oggi meritata nel grande secolo, mi salutò molto virtuosamente, tanto che me parve allora vedere tutti li termini de la beatitudine. L'ora che lo suo dolcissimo salutare mi giunse, era fermamente nona di quello giorno; e però che quella fu la prima volta che le sue parole si mossero per venire a li miei orecchi, presi tanta dolcezza, che come inebriato mi partio da le genti, e ricorsi a lo solingo luogo d'una mia camera, e puòsime a pensare di questa cortesissima.

Punti focali della spiegazione:

- Simbologia numerica.
- Simbologia dei colori (richiamo al colore del vestito del primo incontro).
- Contrasto tra il superlativo *gentilissima* riferito a Beatrice e il grado neutro che l'aggettivo assume quando qualifica le amiche di lei (Beatrice non può che accompagnarsi con donne *gentili*, ma tra tutte lei è la più gentile).

Es. di domande poste alla classe (prima di rispondere gli allievi possono consultarsi brevemente a coppie):

- Rintracciate gli elementi di analogia tra questo passo e il sonetto *Tanto gentile*.

Vita Nova (cap. V)

Uno giorno avvenne che questa gentilissima sedea in parte ove s'udiano parole de la regina de la gloria, ed io era in luogo dal quale vedea la mia beatitudine: e nel mezzo di lei e di me per la retta linea sedea una gentile donna di molto piacevole aspetto, la quale mi mirava spesse volte, maravigliandosi del mio sguardare, che pareva che sopra lei terminasse. Onde molti s'accorsero de lo suo mirare; ed in tanto vi fue posto mente, che, partendomi da questo luogo, mi sentio dicere appresso di me: «Vedi come cotale donna distrugge la persona di costui»; e nominandola, eo intesi che dicea di colei che mezzo era stata ne la linea retta che movea da la gentilissima Beatrice e terminava ne li occhi miei. Allora mi confortai molto, assicurandomi che lo mio secreto non era comunicato lo giorno altrui per mia vista. E mantenenente pensai di fare di questa gentile donna schermo de la veritade; e tanto ne mostrai in poco tempo, che lo mio secreto fue creduto sapere da le più persone che di me ragionavano. Con questa donna mi celai alquanti anni e mesi; e per più fare credente altrui, feci per lei certe cosette per rima, le quali non è mio intendimento di scrivere qui, se non in quanto facesse a trattare di quella gentilissima Beatrice; e però le lascerò tutte, salvo che alcuna cosa ne scriverò che pare che sia loda di lei.

Punti focali della spiegazione:

- Contestualizzazione storico-sociale: le celebrazioni religiose come momento di aggregazione e frequentazione per la gioventù fiorentina dell'epoca.
- Le regole fondamentali del codice amoroso medievale: non far trapelare la passione verso la donna amata, non rivelare al mondo la sua identità, creando un paravento fittizio (lo *schermo*) per depistare i sospetti.
- Possibilità che si tratti di un espediente di Dante per giustificare la presenza nel suo *corpus* poetico di liriche dirette a donne diverse da Beatrice.

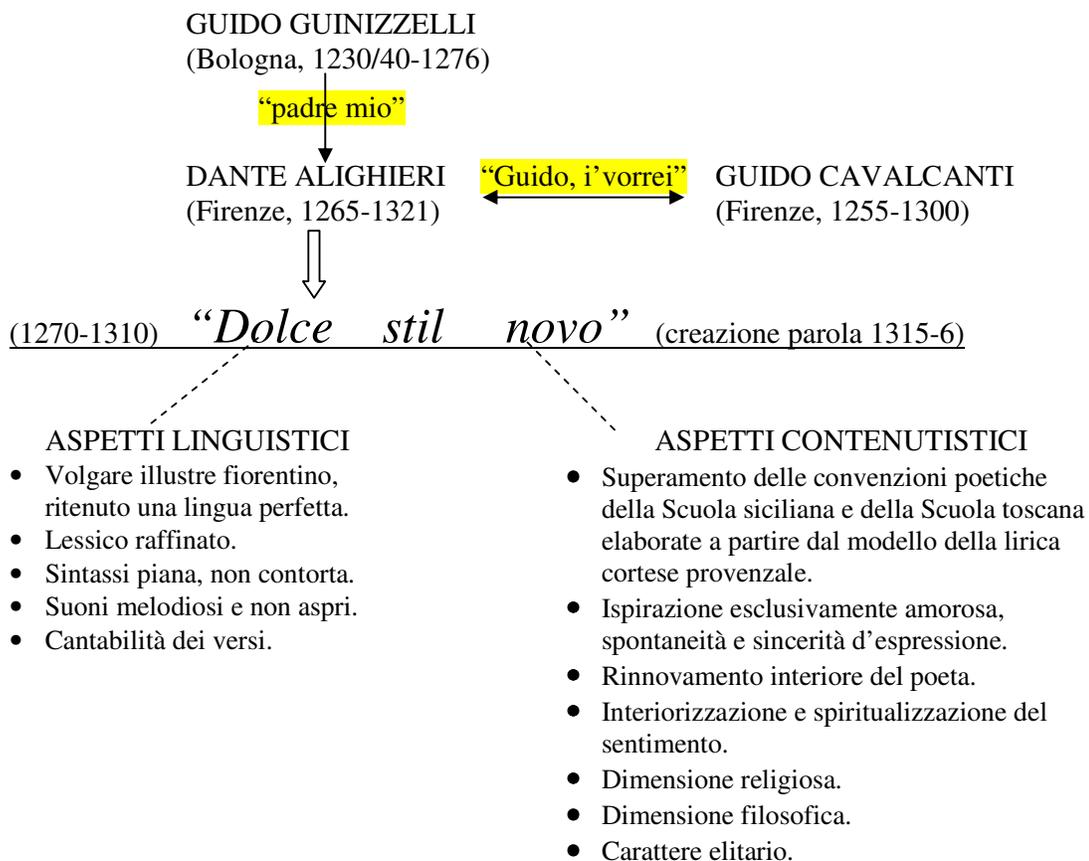
Es. di domande poste alla classe (prima di rispondere gli allievi possono consultarsi brevemente a coppie):

- Chi indica la perifrasi “la regina de la gloria”? Questa perifrasi è inglobata all’interno di un’altra perifrasi: circoscrivetela e decodificatela.
- “La mia beatitudine” è una maniera traslata per indicare Beatrice, sostituendo effetto alla causa: come si chiama questa figura retorica?

A questo punto il docente presenterà una sintesi dei contenuti di tutti i successivi capitoli della *Vita Nova*: poiché è già stata stimolata la curiosità dei discenti attraverso alcune letture dirette, si suppone che il loro atteggiamento mentale sia favorevole nonostante la presentazione, in modalità frontale, del seguito. Si applica, in sostanza, un approccio induttivo, passando dall’analisi di singole porzioni dell’opera ad una panoramica generale. Sarà necessario sottolineare l’inconsistenza della trama dei fatti e, ancora, la trasposizione su un piano simbolico della materia autobiografica.

Punti focali della spiegazione:

- La lode disinteressata senza attesa di ricompensa: superamento dei luoghi comuni della logica amorosa del dare-avere.
- Il lutto come elemento nuovo della poesia in volgare: il codice lirico anteriore e coevo a Dante non prevedeva poesie dedicate all’amata defunta; la poesia cortese provenzale ammetteva l’amore da lontano o quello per una sconosciuta, ma non un rapporto fondato sulla memoria e sulla fedeltà ad un fantasma. Nella *Vita Nova* l’assenza fisica causata dalla morte non costituisce affatto la fine del rapporto tra donna e poeta, ma anzi ne chiarisce la natura soprannaturale, che supera i limiti corporei: dall’alto dei cieli Beatrice raggiunge Dante per mezzo di sogni e visioni. La morte, da elemento di estrema consunzione, si trasforma in elemento positivo, rivalorizzato in quanto esperienza attraversata da Beatrice.
- Il significato del titolo dell’opera: vita rinnovata dall’amore, un amore che trascende la fisicità ed eleva il poeta verso la beatitudine eterna; anche la morte di Beatrice si colloca sotto il segno della rinascita. Si richiederà a questo punto di aggiungere questa considerazione (la novità dello Stilnovo è riconducibile anche all’icona dell’uomo rinnovato nell’intimo) e le altre informazioni acquisite a proposito dello Stilnovo allo schema elaborato nel corso del primo incontro:



Si procederà quindi alla costruzione collettiva, alla lavagna, di un grafo esplicativo del seguente concetto: a Dante, Beatrice appare come un angelo sceso dall'alto a suscitare amore in tutti gli uomini e a fornire al poeta, con l'amore, la materia e la giustificazione del canto che lo celebra; riverendo lei, gli uomini e il poeta si sottomettono alla volontà di Dio e intraprendono un percorso di purificazione ed elevazione verso il Creatore. Beatrice è un dono che dona.

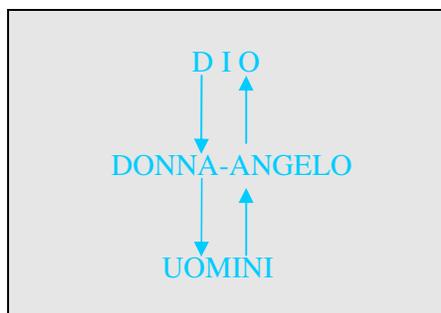
La riflessione conclusiva verterà sul confronto tra il pessimismo cavalcantiano (l'amore è portatore di angoscia tormentosa) e l'ottimismo dantesco (l'amore è portatore di gioia); gli allievi saranno chiamati ad esprimere la loro personale posizione sul tema.

Estendo la trattazione al contesto-opera, rispondendo ad una curiosità espressa da un allievo, che mi chiede se “il pezzo sopra” (la cui lettura ho tralasciato) faccia parte della poesia. Gli faccio innanzitutto notare che la parte precedente non è scritta in versi e dunque non è poesia, in secondo luogo che il sonetto è una misura metrica “chiusa”. Dopodiché lo gratifico con la risposta che si attendeva: “il pezzo sopra” è stato effettivamente scritto da Dante, descrivo quindi la struttura, le ragioni e i contenuti della *Vita Nova*.

Dopo pochi istanti di lettura, decido, poiché mi accorgo che gli allievi tendono a distrarsi e parlottare tra loro, di far leggere direttamente gli studenti (salvo le parti in latino). La scelta risulta particolarmente fruttuosa, infatti, dal modo più o meno spedito di procedere e dall'intonazione conferita a quanto letto, ottengo subito un primo *feedback* circa il livello di comprensione letterale del testo e di lì paro per fornire le delucidazioni linguistiche. È anche vero che talvolta capita che l'incespicare del lettore su una parola sia motivo di riso per i compagni, in quei casi cerco di sdrammatizzare da un lato ricordando che si tratta di una lingua arcaica, non semplice, dall'altro domandando ai compagni il significato della parola in questione.

Il commento ai passi procede a ritmo serrato seguendo molto fedelmente l'*iter* che avevo programmato, poiché, in questo caso, la classe dimostra di padroneggiare molto bene i requisiti di base. Il simbolismo medievale, concetto indispensabile ad una corretta interpretazione, è già stato infatti affrontato dalla docente titolare in una precedente unità didattica e, considerati i ricordi molto vividi che i discenti manifestano, deve aver riscosso un vasto interesse. Nessuno si sottrae alle consegne, anzi, la ricerca degli elementi di intertestualità tra questi passi e il sonetto *Tanto gentile* avviene con una velocità che mi lascia stupita. È il cap. V a suscitare le maggiori curiosità: se era sconveniente che la società fiorentina conoscesse la passione di Dante per Beatrice, non era altrettanto sconveniente che Dante rendesse nota la sua passione per un'altra donna? Invito gli studenti a tentare di interpretare il fatto attraverso i canoni e il codice amoroso dell'epoca, non attraverso quelli attuali.

L'attenzione non scema neppure verso la fine della lezione, quando espongo frontalmente i contenuti e le tematiche dei capitoli successivi; gli allievi prendono diligentemente appunti. Concludo costruendo il seguente grafico alla lavagna e invitando poi discenti ad interpretarlo. Attraverso l'apporto di tutti, si va addirittura oltre questo semplice grafico: gli allievi individuano infatti un dinamismo metafisico verticale (la discesa sulla terra dell'angelo-Beatrice), cui segue un dinamismo fisico orizzontale (l'apparizione di Beatrice per le vie di Firenze), che produce un dinamismo metafisico verticale (l'elevazione spirituale di chi la vede e se ne innamora).



- **Riepilogo conclusivo.**

Il docente riprenderà per sommi capi la materia trattata, affinché i discenti assumano consapevolezza del percorso svolto in questo incontro e delle logiche interne alla distillazione disciplinare.

Assegnando i compiti domestici, oltre allo studio di quanto trattato in classe e delle pagine del manuale indicate durante questo incontro, si richiede esplicitamente ai discenti un accurato ripasso dei contenuti dell'intera unità didattica, in vista della prova di verifica scritta.

Non resta tempo per il riepilogo finale; in questo caso il fatto non mi appare particolarmente grave dal momento che la lezione è già stata impostata secondo una logica ricorsiva (gli stessi motivi tematici sono stati analizzati prima nel sonetto *Tanto gentile* e poi nelle parti prosastiche della *Vita Nova*), inoltre il prossimo incontro sarà esclusivamente dedicato al ripasso dell'intero percorso.

QUINTA LEZIONE: 10 gennaio 2007 (1 ora)

- **Ricapitolazione dell'intero percorso.**

Il quinto incontro, che, a differenza dei precedenti, ha la durata di una sola ora, sarà interamente dedicato al ripasso generale della materia trattata, finalizzato a sciogliere eventuali dubbi manifestati dai discenti e a consolidare la strutturazione cognitiva dei concetti appresi. Al termine di questa lezione gli alunni dovranno dunque muoversi con certezza all'interno del percorso svolto, padroneggiandone una mappatura mentale. Si farà ricorso al manuale (questa volta con lettura di campionature significative) e a tutti i materiali precedentemente impiegati o prodotti (appunti, mappe cognitive, schemi grafici); non sono da escludersi ulteriori sistematizzazioni grafiche delle informazioni, anche diverse da quelle precedentemente ideate. Infatti ogni perfezionamento delle conoscenze avviene attraverso l'evoluzione di processi mentali di carattere dinamico, che coinvolgono l'allievo in continue riaggregazioni e ricostruzioni delle sue mappe semantiche e cognitive, le quali si integrano costantemente tra loro in una processazione continua di informazioni.

Il docente dovrà inoltre fornire informazioni precise circa la data e la tipologia della prova ed esplicitare nuovamente agli studenti gli obiettivi perseguiti, al fine di attenuare l'ansia da prestazione nei confronti della verifica conclusiva (la classe infatti conoscerà esattamente quali obiettivi ci si attende che abbia raggiunto e non si sentirà smarrita di fronte a pericoli "ignoti").

Appena entrata in aula, prima ancora di prendere la parola, vengo assalita da una serie affannosa di domande: quali argomenti compariranno nella verifica? quale sarà la tipologia di domande? durante l'incontro di oggi la classe sarà interrogata? verranno assegnati giudizi? Concedo subito tutte le informazioni richieste, rendendomi conto di non poter confidare nella disponibilità ad apprendere degli allievi, se prima non placò la loro apprensione.

Rassicurati sul fatto che quella odierna sarà solo una verifica formativa, gli studenti si dimostrano immediatamente collaborativi, ancora più del solito, dal momento che tutti annotano forsennatamente nei loro appunti quanto dico, anche coloro che abitualmente non scrivono molto; segno che un moderato livello stress (determinato dall'imminenza della prova scritta) favorisce l'attenzione. Un ripasso generale della materia trattata durante tutto il percorso didattico da me svolto si rende oltremodo necessario dal momento che tra questo e il precedente incontro sono intercorsi ben venti giorni, a causa dell'interruzione delle lezioni per le vacanze natalizie. Per agevolare maggiormente il recupero dei ricordi procedo con un riepilogo regressivo, ossia comincio dagli ultimi argomenti trattati per risalire a ritroso verso i primi e ancora oltre, ricollegandomi all'amor cortese e ai testi di autori siciliani o siculo-toscani che la classe ha esaminato nel corso della precedente unità didattica. Nel fare ciò, questa volta, sfoglio costantemente il manuale per indicare con precisione quali parti dovranno essere fatte oggetto di uno studio accurato e per enucleare qua e là i concetti fondamentali (che convergono con quelli già individuati nel corso delle lezioni precedenti); sotto gli occhi tengo anche il testo della prova di verifica, in modo tale da conferire maggior risalto agli argomenti su cui verteranno i quesiti (così infatti mi ha consigliato la docente accogliente). Poiché l'attività di sintesi e riaggregazione dei contenuti è un'operazione complessa, scelgo di condurla in modalità frontale (anche in ragione del poco tempo a disposizione). Agli allievi richiedo comunque sempre *feedback*, invitandoli altresì ad esporre eventuali esigenze di delucidazione; nessuno, tuttavia, avanza richieste. La classe viene inoltre coinvolta in brevi esercizi, nei quali demando l'interpretazioni dei vari grafici e delle tabelle che sono state prodotte nel corso delle precedenti lezioni: complice forse la possibilità di disporre degli appunti, non emergono grandi difficoltà.

Al termine del riepilogo, alcune ragazze dichiarano spontaneamente di aver trovato molto utile l'attività e paiono affascinate nello scoprire le ragioni per cui si è seguito quel determinato itinerario.

SESTA LEZIONE: 17 gennaio 2007 (2 ore)

- **Prova scritta di verifica sommativa.**

La verifica sommativa finale consisterà in una prova scritta individuale con quesiti misti. Alcuni *items* saranno infatti di tipo strutturato (stimolo chiuso / risposta chiusa), vero/falso o risposte a scelta multipla; per evitare il tentativo di una compilazione casuale e non meditata si introdurranno, in quasi tutti i casi, alcuni correttivi: ad esempio gli allievi dovranno giustificare brevemente la risposta fornita ai vero/ falso, nelle domande a scelta multipla compariranno più risposte esatte e la scelta di una risposta errata comporterà una detrazione di punteggio. Tuttavia, poiché spesso questo tipo di *items* richiede unicamente conoscenze meccaniche, riproduttive, e risulta inadeguato a rilevare processi cognitivi più elevati e complessi, con una troppo semplicistica scomposizione dei contenuti e una mortificazione dello spirito critico individuale dell'allievo, si farà altresì ricorso a quesiti di tipo semi-strutturato (stimolo chiuso / risposta aperta): lo studente dovrà formulare autonomamente le risposte componendo un breve testo espositivo, strutturato in base a una griglia di quesiti, nel rispetto di un ulteriore vincolo prescrittivo, ossia un numero massimo di righe da non superare. Verranno richieste risposte puntuali e rigorose, al fine di evitare un altro rischio, opposto al precedente, rappresentato dai quesiti non strutturati, che avvantaggerebbero chi ha buone capacità di sintesi, sfavorendo tutti gli altri, e comporterebbero difficoltà nella correzione, dal momento che le tracce, liberamente interpretate dagli allievi, potrebbero dare origine a trattazioni molto eterogenee. Con la scelta attuata, invece, l'allievo viene "guidato" nella risposta, cui resta comunque un certo grado di libertà. Inoltre, a differenza degli *items* strutturati, in questi casi risulta scoraggiata la copiatura dai vicini e inattuabile il tentativo di rispondere casualmente.

I diversi quesiti presenteranno vari indici di difficoltà: alcuni saranno decisamente semplici, se non banali, essi funzioneranno come "incoraggiamento" al fine di non incrementare eccessivamente lo *stress* da verifica; altri saranno più impegnativi, con un alto potere discriminante.

Considerato l'indirizzo di studi, per il quale la letteratura non è una disciplina caratterizzante, si opererà deliberatamente per una prova di verifica più semplice rispetto all'offerta didattica: in sostanza non verranno sondate le acquisizioni relative agli argomenti ritenuti più ostici, inoltre non saranno richieste in questa sede capacità di rielaborazione personale della materia affrontata. Non si esigerà una conoscenza mnemonica dei testi esaminati, tutte le richieste di analisi testuale saranno infatti ancorate alla citazione di versi, strofi o intere poesie (prive però dell'apparato di note e commenti): tale strategia permette di adottare un approccio induttivo anche nel momento della verifica, nonché di continuare a conferire al testo la centralità che gli spetta. Per agevolare i discenti si farà infine ricorso agli stessi materiali impiegati o costruiti durante il percorso didattico (fonti iconografiche, mappe semantiche).

Prima dell'inizio della prova l'insegnante provvederà a una descrizione delle varie tipologie di quesiti, accertandosi che le consegne vengano recepite da tutti; quindi esplicherà i criteri che adotterà per la correzione: la prova darà luogo ad una valutazione valida per l'orale, tuttavia nello stimare ciascuna risposta il docente terrà conto non solo della correttezza e della completezza dei contenuti e dell'impiego di una terminologia specifica appropriata, ma anche della forma espressiva impiegata. I punteggi massimi saranno comunque specificati per ogni quesito sul foglio della prova, nel rispetto del principio della trasparenza, così come stabilito nel POF dell'Istituto⁶⁹.

Durante la prova non è consentito tenere nulla sul banco (portapenne, diario, quaderni, libri, cartelline, fogli di brutta...). Le risposte dovranno essere scritte sul foglio della verifica, ove l'insegnante avrà predisposto, per ciascun *item*, un congruo numero di righe che non va superato. I banchi saranno distanziati per evitare tentativi di copiatura dai vicini. Gli allievi dovranno osservare un rigoroso silenzio.

⁶⁹ Cfr. POF dell'Istituto, p. 29 (Allegato E).

COGNOME e NOME

Alba, 17-01-2007

PROVA DI VERIFICA DI LETTERATURA ITALIANA

CLASSE 3^a A

1) Nella canzone di Guido Guinizzelli *Al cor gentil rempaira sempre amore* si leggono le seguenti affermazioni:

- "prende amore in gentilezza loco"
- "foco d'amore in gentil cor s'aprende"
- "Amor per tal ragione sta 'n cor gentile"
- "Amore in gentil cor prende rivera"

Cosa sostiene l'autore in questi versi? Quale nuovo concetto di nobiltà viene proposto? Tale concetto riflette il superamento della società feudale a vantaggio di quale tipo di civiltà? (/ 1)

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2) I primi due versi di questa poesia recitano "Al cor gentil rempaira sempre amore / come l'ausello in seno a la verdura": di quale figura retorica si tratta? Questa figura retorica è impiegata sovente nel resto del componimento oppure di rado? Qual è il campo semantico più ricorrente come secondo termine di paragone? (puoi osservare in proposito la seguente miniatura tratta da un codice che riporta il testo della medesima canzone guinizzelliana) (/ 1)



.....
.....
.....
.....
.....
.....

3) Questa canzone riesce a coniugare il sentimento amoroso con la verità della "scienza", ovviamente la scienza dell'epoca. Indica con una crocetta quali riferimenti alla cultura medievale sono rinvenibili in essa (Attenzione! Le risposte esatte sono più d'una; crocettare una risposta sbagliata implica una detrazione di punteggio): (/ 0,6)

- alla numerologia alla fisica aristotelica alla cosmologia

all'etimologia alla mineralogia

4) Questa canzone ha un carattere argomentativo.

L'affermazione è: (/ 0,5)

Vera

Falsa

Perché?

.....
.....

5) L'espressione "mai di lei obedir non si disprende" indica la dedizione e obbedienza assolute che, secondo Guinizzelli, l'uomo deve alla sua amata. A quale tradizione lirica risale questa visione, che divenne un modello non solo per gli stilnovisti ma anche per la scuola siciliana e per i poeti siculo-toscani? (/ 0,2)

.....

6) L'espressione "Tenne d'angel sembianze" non è altro che un logoro paragone sul quale Guinizzelli non innesta nessuna novità: anche per lui la donna è simile ad un angelo, la somiglianza risiede esclusivamente nella bellezza esteriore.

Questa affermazione è: (/ 1)

Vera

Falsa

Perché?

.....
.....

7) Leggi e parafrasa i seguenti versi (indica anche a chi si riferisce il *tu* iniziale): (/ 1,5)

"Tu m'hai sì piena di dolor la mente,
che l'anima si briga di partire,
e li sospir che manda il cor dolente
mostrano agli occhi che non può soffrire."

.....
.....
.....
.....

8) Quale poeta scrisse questi versi? La tragicità espressa nasce da esperienze autobiografiche precise oppure da una elaborazione concettuale dell'amore? (/ 0,4)

.....
.....

9) Il suo pessimismo si contrappone alla concezione ottimistica dell'amore presente in un altro stilnovista, per il quale la donna amata riesce a infondere gioia anche dopo la propria morte. Di quale poeta stiamo parlando? (/ 0,2)

.....

10) L'impiego di concetti filosofici rappresenta una novità dello Stilnovismo rispetto alla poesia d'amore delle generazioni precedenti.

Questa affermazione è: (/ 0,8)

Vera

Falsa

Individua nei versi riportati sopra 3 termini appartenenti alla scienza medica dell'epoca:

11) Questa famosa lirica di Dante è un sonetto.

L'affermazione è: (/ 0,2)

Vera

Falsa

12) Il sonetto è una forma metrica che presenta una struttura fissa. Sapresti descriverla?

Chi si ritiene sia stato l'inventore del sonetto? A quale scuola poetica apparteneva questo poeta?

(/ 0,8)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

14) In questa poesia Dante descrive l'aspetto fisico di Beatrice, in particolar modo la sua bellezza.

L'affermazione è: (/ 1)

Vera

Falsa

Perché?

.....

.....

15) Quali sono gli effetti provocati dall'apparizione di Beatrice sui presenti? (/ 1)

-
-
-
-

16) Leggi la seguente strofa tratta da un sonetto di Jacopo da Lentini e rintraccia quale motivo tematico ricorre sia in questi versi sia in *Tanto gentile e tanto onesta pare* di Dante: (/ 0,2)

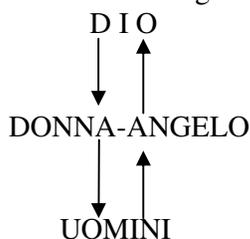
Amor è un desio che ven da core
per abbondanza di gran piacimento;
e li occhi in prima genera[n] l'amore
e lo core li dà nutrimento.

.....

.....

.....

17) Commenta il seguente schema, relativo alla concezione dantesca della donna: (/ 1)



.....

.....

.....

.....

.....

.....
.....
18) In cosa consiste il miracolo di cui parla Dante al v. 8 di *Tanto gentile e tanto onesta pare*? Qual è la differenza rispetto all'ideologia amorosa di Guinizzelli? (/ 1)

.....
.....
.....

19) La *Vita nova* di Dante è un prosimetro.

Questa affermazione è: (/ 1)

Vera

Falsa

Perché? Descrivi la struttura e il contenuto dell'opera.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

20) I poeti stilnovisti furono accomunati da una consonanza di stile, gusti e contenuti. Quale relazione intercorreva tra di loro? (/ 0,4)

Una cortese stima e ammirazione reciproca, benché non si conoscessero di persona.

Un'accesa rivalità.

Un'autentica amicizia.

Dove si trova, ad esempio, testimonianza di questa relazione?

.....

21) La formula "dolce stil novo": (/ 0,2)

è invenzione degli attuali manuali scolastici.

fu coniata da Guinizzelli, caposcuola del movimento.

è una formula postuma creata da Dante.

22) Qual è il significato dell'aggettivo *dolce* in questa formula? A cosa si riferisce? (/ 0,8)

.....
.....
.....

La costruzione della prova è stata lunga e laboriosa, forse a causa della mia inesperienza. Su richiesta della *tutor*, ho inserito anche alcuni quesiti (*items* 12 e 16) relativi alla materia della precedente unità didattica, che non era ancora stata oggetto di verifica sommativa. I criteri di valutazione sono stati stabiliti in collaborazione con la docente accogliente, la quale mi ha invitata ad attenermi alle sue abitudini e alle necessità della classe: poiché gli allievi manifestano diffuse fragilità nella comunicazione scritta, è necessario che ogni loro prova scritta riceva una valutazione anche per la forma espressiva impiegata, in modo tale che il continuo monitoraggio stimoli il miglioramento. La prof.ssa Morando mi ha inoltre raccomandato di distanziare parecchio le righe riservate alle risposte (alcuni alunni presentano una grafia molto grande) e di stampare ciascuna prova (complessivamente quattro facciate A4) in un unico foglio formato A2, per evitare disordine sul banco o passaggi di fogli tra un allievo e l'altro. Per poter impiegare le griglie di valutazione elaborate dal dipartimento di Lettere⁷⁰, ho infine dovuto assegnare alla prova un punteggio in quindicesimi, da convertire poi in decimi seguendo una scala ordinale (sempre fornitami dalla docente accogliente). Per l'allievo disabile è stata invece approntata una prova differenziata⁷¹ dalla docente di sostegno.

Il giorno della verifica mancano ben quattro studenti, poiché mai durante le precedenti lezioni si erano contati così tanti assenti, domando alla *tutor* se sia ipotizzabile qualche assenza "strategica"; ne ricevo piena disconferma: la classe è molto diligente e sa che comunque l'Istituto contatta i genitori per chiedere conto delle mancate presenze degli alunni in aula (una delle allieve mancanti è tra l'altro ricoverata in ospedale da giorni), dunque l'ipotesi è da escludere.

Mentre gli studenti provvedono a separare i banchi (benché non sia possibile distanziarli molto, date le esigue dimensioni dell'aula), la docente titolare fornisce alcune informazioni "tecniche": dal momento che la prova si svolge nelle due ore a cavallo della ricreazione, la classe dovrà rinunciare all'intervallo, nel senso che non si può uscire nell'orario previsto neppure per andare in bagno (se qualcuno ha necessità può uscire prima dell'inizio della verifica), si può comunque bere e mangiare. L'imposizione non viene accolta con dissenso, la classe vi è già abituata e approva il vantaggio di poter usufruire anche dei dieci minuti di intervallo.

Distribuisco quindi le copie e commento brevemente la struttura della prova, i contenuti e quanto si richiede ai discenti; porto inoltre l'attenzione sul fatto che compaiono anche i testi, talvolta per intero: la caratteristica riscuote un notevole consenso e appare piuttosto insolita, considerando che alcuni continuano a chiedere a che pagina si trovino i testi. Consiglio di leggere prima tutta la prova per accertarsi che tutte le consegne siano chiare e, in caso contrario, domandare subito spiegazione, al fine di evitare di disturbare tutta la classe in seguito.

Dal momento in cui ha inizio la prova, gli alunni si applicano diligentemente, non si percepisce alcuna voce o rumore, nessuno tenta di conservare materiali sospetti sopra il banco. Dopo circa dieci minuti la classe comincia a rivolgermi le prime richieste di delucidazioni:

- A quali versi si riferisce la domanda del punto 10? L'incertezza è giustificabile, avrei dovuto essere più chiara nel predisporre questo quesito, specificando che ci si riferisce al testo riportato al punto 7.
- Che cos'è un *campo semantico* (punto 2)? Fornisco per l'ennesima volta la definizione che avevo già ribadito durante le lezioni e che, sinceramente, consideravo ormai scontata.

Dopo circa quindici minuti, un'altra *tranche* di interventi:

- Cosa significa *argomentativo*? Anche questo termine era stato definito a lezione, in questo caso non posso dare indicazioni, poiché rischierei di svelare parzialmente la soluzione del quesito 4.
- Al punto 15 occorre citare i versi oppure darne una parafrasi? Mi accorgo solo ora che quel che per me è scontato, non può esserlo anche per i discenti, ho sbagliato a non specificare che viene richiesta la parafrasi.
- Per etimologia si intende la natura? Non posso rispondere a questa domanda, gli studenti, sia in base ai loro prerequisiti, sia in base a quanto esposto a lezione, dovrebbero sapere cos'è un'etimologia. Purtroppo mi rendo conto solo ora che, durante i miei interventi didattici, i

⁷⁰ Cfr. Allegato B.

⁷¹ Cfr. Allegato D.

discenti non si preoccupavano di comprendere appieno la terminologia, neppure quando si trattava di concetti di una certa importanza. Se continuassi ad insegnare in questa classe, presterei maggiore attenzione a questo aspetto.

- Si può rispondere ai quesiti seguendo un ordine diverso? Ovviamente si può (al termine nessuno sarà in grado di ricostruire l'ordine seguito dall'allievo nel dare le risposte), occorre però farlo intelligentemente, poiché le domande sono accorpate per argomento, dunque è più semplice prendere in considerazione un blocco per volta, anziché saltare indistintamente qua e là.

Alcuni rispondono direttamente sul foglio predisposto, ma i più preferiscono elaborare prima le risposte in brutta copia, altri ancora redigono la risposta a matita e poi la ripassano a biro: si tratta di una consuetudine instillata dalla docente accogliente, con lo scopo di permettere ai discenti, tornando una seconda volta sui loro elaborati, di accorgersi di eventuali errori formali e autocorreggersi.

Gli allievi si mostrano molto rispettosi dei compagni e si impegnano a non arrecare disturbo a chi magari è concentrato su una risposta; le richieste di chiarimento, infatti, tendono ad aggregarsi tutte: non appena un allievo interviene, tutti gli altri seguono a ruota, poi si torna a lavorare in silenzio. Dapprincipio intervengono coloro che anche durante gli incontri precedenti si erano rivelati più loquaci, poco a poco si fanno coraggio anche i più timidi. Tutte le richieste si concentrano nel corso della prima ora e sono veramente tante:

- Al punto 18 occorre spiegare perché Dante sceglie di scrivere un prosimetro? No (in effetti ho posto la domanda in modo un po' ambiguo), occorre spiegare perché la *Vita Nova* è un prosimetro.
- Al punto 10 qualsiasi termine fisico può essere considerato un tecnicismo medico? Anche in questo caso la mia domanda è stata ambigua, invito allora i discenti a ricordare il discorso che era stato fatto circa la fisiologia umana dell'epoca.
- Nel quesito 7, dove va specificato a chi si riferisce il *tu*? Lo si può specificare tra parentesi all'interno della parafrasi oppure lo si può indicare al termine della parafrasi.
- L'esercizio 22 è composto da due domande che richiedono la stessa risposta? In sostanza sì, la seconda domanda è una riformulazione della prima e dovrebbe agevolare l'individuazione di una risposta pertinente.
- Perché al punto 17 le righe per la risposta sono suddivise in due colonne? È semplicemente un problema di impostazione grafica, gli allievi possono tranquillamente considerare le righe come continue.
- La domanda 15 richiede di elencare le azioni di Beatrice o degli altri? Non faccio altro che rileggere espressivamente il testo della domanda.

Talora qualche allievo palesa lo stesso dubbio già esternato da un compagno, in questi casi rispondo nuovamente, senza rimproverarlo di disattenzione, al contrario il fatto dimostra la loro capacità di estraniarsi dal contesto circostante per concentrarsi unicamente sulla prova. Per ricevere invece consigli "personalizzati", gli allievi richiamano la mia attenzione mentre giro tra i banchi e mi parlano a volume di voce molto basso per non disturbare i compagni:

- Se non ci si ricorda il nome è sufficiente citare il cognome dell'autore (quesito 8)?
- Al punto 20, come si fa a citare il titolo di una poesia se all'epoca le poesie non avevano titolo?
- È corretto dire *defunto* anziché *morto*?
- Se, al punto 20, non ci si ricorda il titolo della poesia, si può richiamare il testo con una breve descrizione?
- Rispondendo FALSO alla domanda 14, non si rischia di creare una contraddizione con la risposta alla domanda 16?

In tutti questi casi, ho badato di non suggerire assolutamente nulla a chi domandava chiarimenti, dal momento che avrei favorito solo alcuni.

Oggi l'allievo disabile appare più inquieto del solito: complice forse lo *stress* da verifica, continua ad agitarsi nel banco e ad emettere lunghi sospiri dal suono gutturale particolarmente rumorosi; i compagni non sembrano stupirsi, qualcuno talvolta sorride ma nulla più.

Quando suona la campanella che segnala l'inizio dell'intervallo, nonostante il forte vociare proveniente dal corridoio, nessuno si distrae; molti estraggono la merenda dallo zaino e la consumano continuando a tenere gli occhi fissi sulla prova, talora persino continuando a scrivere.

Non ho colto nessuna manovra di copiatura né da materiali propri né dai compagni; l'onestà di questo gruppo-classe mi era già stata preannunciata dalla *tutor*, d'altro canto gli allievi (appena 13 in quest'occasione) erano troppo rigidamente sorvegliati per attuare qualunque tentativo di broglio: la docente accogliente è rimasta per tutto il tempo seduta in fondo all'aula, la docente di sostegno si è invece posizionata frontalmente rispetto ai banchi, mentre io mi muovevo tra gli studenti fermandomi talora alla cattedra per annotare le informazioni che avrei inserito nel presente diario di bordo. Solo verso la fine, sfruttando la confusione ingenerata dal fatto che alcuni allievi si alzano per consegnare e poi per andare in bagno, un'alunna domanda un suggerimento ad una compagna in piedi: intercetto subito il tentativo e rimprovero le due studentesse, in maniera da dissuadere ulteriori tentativi.

La prima allieva ad ultimare il compito consegna con quasi mezz'ora d'anticipo, dopo alcuni minuti seguono altri tre. Il resto della classe invece ha bisogno di più tempo per finire; a mano a mano che gli allievi terminano la prova si avvicinano nell'uscire dall'aula per andare ai servizi o al distributore automatico di cibi e bevande, chi resta in classe controlla sul manuale o negli appunti l'esattezza delle risposte date, oppure studia un'altra disciplina, in ogni caso mantenendo un educato silenzio, nel rispetto dei compagni che non hanno ancora concluso. Tutti comunque consegnano cinque minuti prima della fine dell'ora: concedo pertanto la possibilità di riposarsi dal momento che non hanno avuto diritto all'intervallo.

Mi accorgo però che quasi tutti sono intenti a confrontarsi sulle risposte della prova di verifica, sono gli allievi stessi ad invitarmi a sciogliere i loro dubbi: raccolgo volentieri l'invito, conscia che svelare subito le chiavi di correzione sia una strategia estremamente proficua, a causa della disponibilità che i discenti di solito manifestano immediatamente dopo la prova. Ciascuno è infatti curioso di conoscere quale fosse la soluzione esatta dei quesiti che lo hanno messo in difficoltà; ovviamente, in soli cinque minuti, non è possibile ripercorrere l'intera prova.

SETTIMA LEZIONE: 24 gennaio 2007 (1 ora)

• Antefatti: la correzione delle prove.

Prima di procedere all'esame delle prove di verifica, l'insegnante dovrà aver predisposto precise chiavi di correzione e descrittori per l'attribuzione dei punteggi, per esigenze di oggettività e imparzialità (evitando così i vari effetti alone, di contrasto, di stereotipia, Pigmalione).

Tabella riassuntiva dei punteggi totali per *item*:

<i>Item</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Punteggio massimo	1	1	0,6	0,5	0,2	1	1,5	0,4	0,2	0,8	0,2	0,8

<i>Item</i>	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	TOT.
Punteggio massimo	0,2	1	1	1	0,2	0,2	1	0,4	0,2	0,8	15

Ovviamente i quesiti strutturati (*items* 3, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 16, 20 e 21) non riceveranno una valutazione degli aspetti formali, richiedendo come risposta solo una crocetta oppure una parola. Per quanto riguarda i quesiti semistrutturati, in essi la forma impiegata influirà diversamente a seconda della lunghezza della risposta che si richiede:

- *items* 1, 2, 6, 14, 17, 18 e 19: ai contenuti di queste risposte viene attribuito un punteggio massimo di 0,6, alla forma (per la quale si valuta la correttezza ortografica, l'adeguatezza lessicale, la precisione morfologico-sintattica e la coerenza logica) attribuito un punteggio massimo di 0,4.
- *items* 4, 12, 15 e 22: alla forma viene attribuito un punteggio massimo di 0,2.
- *items* 7: richiedendo una parafrasi è impossibile scindere gli elementi contenutistici da quelli formali (data la complessità dell'operazione e considerate le grandi difficoltà manifestate dagli allievi nel parafrasare, a questo *item* viene attribuito il punteggio più alto dell'intera prova).

Tabella relativa alle proporzioni tra voto e punteggio (scala ordinale fornitami dal dipartimento⁷²):

Punteggio complessivo	1	2,8	4,6	6,4	8,2	10	11,25	12,5	13,75	15
Voto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Benché avessi preventivamente redatto (in forma schematica) delle risposte criterio cui attenermi, la correzione ha richiesto tempo ed energie decisamente superiori a quanto immaginavo. Ad un primo momento di analisi individuale, è seguito un momento di confronto con la docente accogliente, la quale non ha disapprovato nessuna mia correzione, lasciando inalterati i punteggi che avevo stabilito⁷³.

- *Item* 1

Nessuno ha avuto problemi a rilevare il concetto di contiguità tra amore e gentilezza di cuore (era sufficiente ricordare o intuire la parafrasi di almeno uno dei versi citati), non tutti però hanno individuato correttamente la nuova concezione di nobiltà: la nobiltà d'animo contrapposta a quella di stirpe (in alcuni casi appariva una certa confusione tra "ricchezza" e "nobiltà dinastica"). Pochi, infine, hanno saputo ricondurre tale concezione all'affermarsi degli ideali borghesi della civiltà comunale.

- *Item* 2

Un solo alunno non ha risposto a questo punto. Alcuni allievi mostrano di non conoscere ancora la differenza tra similitudine e metafora, nonostante il ripasso compiuto a lezione. Spesso i

⁷² Il documento completo è riportato nell'Allegato B.

⁷³ Nell'Allegato C sono presenti quattro campioni di prove di verifica corrette.

discenti, travisando la domanda, citano il primo termine di paragone; pochi precisano che il campo semantico che ricorre con maggior frequenza è quello della luce, in fase di correzione decido di ritenere corretto anche il campo semantico della natura (che non avevo previsto nella chiave di correzione, ma comunque non può considerarsi errato). Ero convinta che la classe non avrebbe avuto dubbi su quest'ultimo sottoquesito, dal momento che negli schemi elaborati collettivamente il colore predominante era il giallo, impiegato appunto per indicare il campo semantico del luminoso; anche la miniatura, ove compare l'immagine del sole in posizione rilevante, che a mio avviso avrebbe dovuto facilitare l'individuazione della soluzione corretta, è stata in realtà fuorviante.

- *Item 3*

Quasi tutti hanno riconosciuto correttamente i riferimenti alla fisica aristotelica ed alla mineralogia (segno della positiva ricaduta didattica della visualizzazione grafica delle teorie aristoteliche e della lettura in classe di un frammento di lapidario medievale); quello che gli allievi hanno stentato maggiormente a cogliere è stato il riferimento alla cosmologia. Nessuno, giustamente, ha citato la numerologia; solo due hanno crocettato la voce *etimologia* (entrambe queste voci erano dei distrattori, che avrebbero potuto indurre in errore poiché riferimenti a questi ambiti culturali si sono visti a proposito della *Vita Nova*). Crocettare una risposta sbagliata comportava una detrazione di punteggio pari a quella accreditata dall'individuazione di una risposta corretta: l'esplicitazione di questo criterio di correzione è stata proficua in quanto gli studenti si sono effettivamente astenuti dal rispondere casualmente.

- *Item 4*

Un solo allievo ha lasciato in bianco la risposta, tutti gli altri hanno correttamente barrato VERO, anche se spesso poi la spiegazione è stata piuttosto confusionale; in due casi la spiegazione è mancata del tutto, ciò ha implicato l'assegnazione di un punteggio molto basso (0,1 su 0,5), in considerazione del fatto che la risposta potrebbe anche essere stata casuale.

- *Item 5*

Si tratta di uno di quei quesiti "incoraggianti", pressoché banale, dal momento che il testo stesso della domanda menzionava già tutti i movimenti poetici esaminati dalla classe (Stilnovo, Scuola Siciliana, poeti siculo-toscani), eccetto della lirica cortese provenzale, che quindi poteva facilmente venire individuata anche solo per esclusione. A questa domanda infatti tutta la classe ha risposto correttamente.

- *Item 6*

A questa domanda ben cinque allievi hanno erroneamente risposto VERO, a riprova di quanto sia difficile, per un adolescente d'oggi, concepire un tipo d'amore esclusivamente spirituale, per il quale la bellezza della donna non sia altro che il riflesso di virtù tutte interiori.

- *Item 7*

Come prevedevo, la classe ha incontrato notevoli difficoltà nel parafrasare la quartina cavalcantiana. Un solo studente non ha elaborato la parafrasi. Questi i punti in cui gli allievi si sono incagliati:

- Un'alunna ha interpretato il *Tu* iniziale come rivolto al dio Amore.
- Alcuni hanno reso con un presente ("tu mi riempi") il passato prossimo *m'hai sì piena* (v. 1).
- In qualche caso è mancato il riconoscimento della natura consecutiva della frase del v. 2.
- *Anima, mente, sospir, cor* sono stati attribuiti da un discente alla donna, anziché all'uomo.
- *Si briga di partire* è stato sciolto in varie spropositate maniere: "sta velocemente scomparendo", "mi fai patire", "ne patisce", "si sbriga a partire".
- Gli *occhi* (v. 4) quasi sempre sono stati intesi come quelli del poeta, non degli astanti.
- Di *soffrire* (v. 4) nessuno ha riconosciuto l'impiego nell'accezione di "sopportare". Dunque nessuno ha raggiunto il punteggio massimo.

- *Item 8*

Due allieve attribuiscono il sonetto *Tu m'hai sì piena* a Guinizzelli. Un solo studente lascia completamente in bianco la risposta; solo uno attribuisce la concezione tragica dell'amore

elaborata dal poeta ad esperienze personali (questo positivo risultato riflette l'efficacia del confronto collettivo attuato in classe su questo tema e della lettura di un testo contemporaneo affine, *L'alta, la cupa fiamma* di Luzi).

- *Item 9*
Tranne un allievo (che non ha risposto al quesito), tutti hanno chiara la contrapposizione tra la tragicità di Cavalcanti e l'ottimismo di Dante. Nessuno sbaglia questa risposta.
- *Item 10*
La chiave di correzione di questo quesito non era stata adeguatamente predisposta, essa prevedeva infatti che l'allievo inserisse nei tre spazi i termini *mente, anima e cor* (richiamandosi al disegno che era stato abbozzato a lezione e che una ragazza ha riportato anche sul foglio della prova); in realtà in sede di correzione mi sono resa conto che erano parimenti accettabili anche *dolor e sospir*. Due allievi hanno barrato VERO, senza poi specificare i termini. Uno studente ha inserito *soffrire*, in linea con l'errata parafrasi che aveva fornito.
- *Item 11*
Tutti hanno riconosciuto che la lirica dantesca *Tanto gentile* è un sonetto.
- *Item 12*
Il quesito risultava enormemente facilitato dal fatto di poter disporre di un sonetto; lungi dal richiedere un tipo di apprendimento meccanico e mnemonico, ho preferito che la classe potesse sfruttare anche il momento della verifica per riflettere ulteriormente sulle questioni metriche (argomento di per sé non troppo stimolante). Tutti, con descrizioni più o meno complete, hanno risposto esattamente. L'unico suggerimento-trabocchetto che si poteva inferire dal testo dantesco riportato era quello di pensare che tutti i sonetti avessero quel medesimo schema rimico, tuttavia solo tre alunni sono incorsi in questo errore.
Un allievo ha indicato come inventore del sonetto Guinizelli, un altro (bizzarramente) S. Tommaso d'Aquino.
- *Item 13*
Tutti hanno parafrasato "appare", risposta che ho considerato corretta. Solo un'allieva è stata più precisa, parafrasando "appare ciò che lei è".
- *Item 14*
Solo due sono state le risposte completamente errate, in cui gli allievi hanno barrato VERO.
- *Item 15*
Anche in questo caso ho dovuto apportare lievi modifiche alle chiavi di correzione, nelle quali avevo accorpato le reazioni di tipo verbale (ossia il silenzio e la lode): qualche allievo ha dissociato queste due reazioni, tralasciando poi una delle altre (la reverenze del gesto di abbassare lo sguardo, la dolcezza che pervade gli astanti, i sospiri d'amore) in quanto le righe a disposizione erano solo quattro; in questo caso la risposta è stata ugualmente considerata completa. Nessuno ha tralasciato il quesito e quasi sempre le risposte sono state corrette ed esaurienti. A volte sono ricomparse le stesse incertezze già manifestate a lezione, ad es. *li occhi no l'ardiscon di guardare* viene parafrasato come "non si riesce a smettere di guardarla, è impossibile non ammirarla".
- *Item 16*
Solo due allievi non hanno individuato il motivo dell'amore che scende al cuore attraverso una sollecitazione della vista; ho ritenuto ugualmente corretta la risposta di uno studente che ha semplicemente citato la terza strofe di *Tanto gentile*.
- *Item 17*
La maggior parte delle risposte sono state corrette, spesso però hanno peccato di incompletezza.
- *Item 18*
Solo tre allieve hanno risposto correttamente a questa non facilissima domanda.
- *Item 19*
Tutti dimostrano di sapere che la *Vita Nova* è un prosimetro, le spiegazioni però risultano generalmente vaghe (pochi accennano alla funzione delle parti prosastiche), soprattutto per quanto riguarda i contenuti dell'opera: chi si limita a parlare dei primi capitoli, chi riprende il

contenuto del sonetto *Tanto gentile*, chi parla di quest'ultima poesia riportando però il titolo del paragrafo che compariva sul manuale *Il saluto di Beatrice* (nonostante su questo punto si fosse ampiamente discusso in classe), nessuno riferisce della natura simbolica degli eventi narrati.

- *Item 20*

Il distrattore “Una cortese stima e ammirazione reciproca...” ha ingannato un solo allievo; un altro studente, pur indicando correttamente la relazione di amicizia che legava gli autori stilnovisti, ha poi accennato al passo del Purgatorio in cui Dante si rivolge a Guinizzelli con l'allocuzione “padre mio”. Ho ritenuto corrette anche quelle risposte che non riportavano il titolo del sonetto *Guido i' vorrei*, ma lo richiamavano attraverso una descrizione dei suoi contenuti.

- *Item 21*

Nessuna incertezza sul fatto che la formula *Dolce stil novo* sia stata coniata retrospettivamente da Dante.

- *Item 22*

Due alunni hanno ricondotto erroneamente la *dolcezza* ad un aspetto contenutistico, ossia la tematica amorosa; tutti gli altri hanno invece colto il riferimento alla lingua impiegata, benché molte siano state le risposte non esaustive (ad es. veniva indicato l'impiego del volgare illustre fiorentino, ma non la predilezione per i suoni non aspri e la sintassi piana).

Per quanto riguarda la valutazione della forma espressiva impiegata dagli allievi, l'attribuzione dei punteggi non è sempre stata pacifica: alcuni allievi hanno fornito risposte succinte e laconiche, senza magari incappare in nessuna sbavatura formale, altri si sono invece impegnati nel formulare testi ampi e articolati, incorrendo però in qualche imperfezione grammaticale. Mi è subito parso evidente di dover tener conto anche di questo aspetto.

Le scorrettezze ortografiche di maggiore ricorrenza sono state *da* (voce verbale, senza accento), *è* (congiunzione, accentato) ed *e* (voce verbale, non accentato). Frequenti anche le imprecisioni lessicali: “l'amore invade il cuore”, “l'amore fiorisce nel cuore”, “l'amore arriva in un cuore”, “la figura retorica trattata è...”, “questa figura retorica è riportata spesso nel componimento”, “la descrizione di Beatrice non è fisiologica”, “una poesia dove Dante parla”, “Dante la (*la lingua*) battezza «dolce»”. Alcuni allievi inoltre hanno citato gli autori esclusivamente per nome, ad es. “Jacopo”, “Guido”, “Lapo”. Ho poi potuto rilevare alcune inadeguatezze sul piano morfologico-sintattico, come la neoformazione dell'avverbio “soventemente”, l'adozione dell'indicativo in luogo del congiuntivo, l'impiego di *lui* pronomi soggetto. Infine mi sono più volte imbattuta in alcune incoerenze logiche: alcuni allievi hanno riscritto la formula “nei seguenti versi”, riprendendo il testo della domanda (rispetto al quale i versi sono citati dopo) anche nella risposta (rispetto alla quale i versi citati compaiono prima); infine, spesso i discenti si sono serviti di congiunzioni conclusive per introdurre proposizioni che non avevano affatto un valore conclusivo. Nel complesso, ho effettivamente riscontrato nella classe le difficoltà espressive palesatemi dalla docente accogliente.

• **Restituzione delle verifiche.**

La riconsegna delle verifiche avverrà in ordine alfabetico e non meritocratico, per evitare che i risultati abbiano ricadute negative sulla percezione della classe, categorizzando i discenti. Come previsto dal POF⁷⁴, si punterà sul valore formativo del momento della verifica, nell'intento di individuare gli aspetti positivi della prestazione dello studente, attivando strategie di incoraggiamento⁷⁵. Durante la correzione collettiva, per ogni quesito, il docente interpellerà un

⁷⁴ Cfr. POF dell'Istituto, p. 29 (Allegato E).

⁷⁵ “L'incoraggiamento viene a configurarsi come un processo di cooperazione tra educatore ed educando, indirizzato a infondere in quest'ultimo la fiducia di poter affrontare le diverse esperienze relative a se stesso e al proprio relazionarsi al mondo. [...] Il principio di sottolineare gli aspetti positivi segue il detto secondo il quale una persona migliora di più se viene incoraggiata piuttosto che rimproverata. Tale principio, infatti, evidenzia il valore, in educazione, di apprezzare gli elementi di positività anziché combattere quelli di negatività. L'insegnante che segue tale principio preferisce riconoscere gli sforzi e i tentativi degli allievi nel conseguimento delle mete desiderate, piuttosto che rilevare le loro manchevolezze o insuccessi. L'apprezzamento dello sforzo e dell'impegno manifestati incrementa la fiducia negli allievi circa la possibilità di controllare le situazioni scolastiche; al contrario l'evidenziazione degli errori produce

allievo che ha risposto in maniera buona o eccellente (badando ad una equa turnazione, affinché tutti si sentano positivamente discriminati e dunque valorizzati). Quindi l'insegnante illustrerà l'andamento generale della classe nel rispondere a quell'*item* e le difficoltà incontrate. A questo punto, si inviteranno gli alunni che hanno fornito risposte sbagliate ad una riflessione parlata: questi dovranno riferire ad alta voce i ragionamenti che li hanno condotti ad elaborare quella risposta durante la prova di verifica; l'intento è quello di indagare i processi mentali che hanno indotto il discente in errore⁷⁶. Si incentiverà una visione positiva dell'errore come momento formativo, sostenendo gli studenti a tollerare la frustrazione per i propri sbagli, in quanto il vero apprendimento non è apprendere al volo, ma approssimarsi progressivamente alla conoscenza riducendo via via gli errori (che possono essere eliminati solo se riconosciuti).

Poiché ogni processo di valutazione autenticamente formativo mira a promuovere l'autovalutazione, i discenti saranno stimolati a confrontarsi con se stessi più che con i compagni: si richiederà loro di riflettere sul risultato ottenuto in rapporto ai loro livelli di prestazione nei mesi precedenti. L'intento è non è solo quello di puntare sulla funzione motivazionale della gratificazione esterna (godere della soddisfazione per i traguardi raggiunti, impegnarsi per conseguirne di più elevati), ma soprattutto quello di rendere gli studenti capaci di autoregolarsi indipendentemente dal controllo esterno.

Infine si inviteranno i discenti ad esternare le loro impressioni, curiosità, interessi suscitati; si richiederà altresì un parere in merito al gradimento dell'argomento proposto e delle modalità di trattazioni; ancora, si caldeggeranno eventuali critiche negative e suggerimenti per il futuro.

Avvio quest'ultimo incontro, della durata di una sola ora, ridefinendo i criteri adottati per la correzione e facendo osservare che gli aspetti formali, in alcune risposte, arrivavano a influire addirittura per il 40% sul punteggio previsto. La penalizzazione delle scorrettezze espressive non risulta minimamente impopolare, anzi, quasi tutti mostrano di apprezzare questa strategia; un'allieva interviene osservando che, nel suo precedente iter scolastico (alle Scuole Secondarie di primo grado e durante il biennio del Liceo Artistico), i docenti non erano soliti tener conto della forme espressive impiegate nei compiti in classe, cosicché lei non si è mai sentita adeguatamente stimolata a prestare attenzione a questo aspetto.

Distribuisco quindi le verifiche corrette, non in ordine alfabetico, come pensavo di fare, ma in ordine del tutto casuale, poiché nell'ora precedente io e la docente titolare abbiamo ancora discusso dell'andamento della prova, soffermandoci sui casi particolari di alcuni allievi, e abbiamo rimescolato i fogli, senza avere poi il tempo di riordinarli. Gli studenti intuiscono comunque subito che l'ordine di consegna non è meritocratico; manca infatti una gelosa rivendicazione della *privacy*, non appena un alunno viene a conoscenza del voto che gli è stato assegnato, lo comunica immediatamente ai vicini di banco, i quali si complimentano se il risultato è positivo oppure lo rincuorano se il risultato è negativo. Contemporaneamente la docente di sostegno consegna all'allievo disabile la verifica da lei corretta⁷⁷.

Prima di analizzare nel dettaglio i vari *items*, mi permetto un'osservazione che riguarda più di un allievo: alcuni hanno cercato di sfruttare le informazioni contenute in una domanda per rispondere a un altro quesito, si tratta di una tecnica che non sortisce effetti positivi, in quanto le verifiche sono appositamente costruite per evitare che il testo di un quesito suggerisca le soluzioni degli altri. Il mio intento è solo quello di dispensare un consiglio per il futuro, senza colpevolizzare

scoraggiamento" (A. R. COLASANTI, *Star bene a scuola: la promozione di comportamenti sociali positivi*, in «*Orientamenti pedagogici*», vol. 49, n. 4 (292), luglio-agosto 2002).

⁷⁶ Vale la pena ricordare quanto ha affermato il sociologo francese Edgar Morin: "Ogni conoscenza comporta in sé il rischio dell'errore e dell'illusione. L'educazione deve affrontare questo problema a due facce della conoscenza. L'errore più grande sarebbe quello di sottovalutare il problema dell'errore; l'illusione più grande sarebbe quella di sottovalutare il problema dell'illusione. Il riconoscimento dell'errore e dell'illusione è tanto più difficile in quanto l'errore e l'illusione non si riconoscono affatto come tali" (E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001, p. 17).

⁷⁷ Cfr. Allegato D.

eccessivamente gli interessati, che comunque mostrano di riconoscere il proprio sbaglio con cenni del capo accompagnati da un sorriso pentito.

Procedendo nella correzione collettiva, chiamo a leggere le proprie risposte chi so già essere stato, in quell'*item*, corretto ed esauriente; a volte gli allievi si sentono onorati di poter intervenire quale esempio di eccellenza (soprattutto coloro che hanno sempre avuto scarsi risultati in questa disciplina); altre volte manifestano timidezza ed eccessiva modestia, ad esempio una ragazza (alla quale è stato assegnato il voto più alto di tutta la classe) obietta: “ma è sicura che devo leggere la mia risposta? guardi che ho solo preso 0,8 su 1”. Immediatamente, per ogni quesito, passo all'analisi delle risposte scorrette, tuttavia dopo la prima domanda, decido di cambiare strategia. Mi accorgo infatti che, interpellando direttamente gli interessati, li mortifico e discrimino negativamente; così nelle domande successive cito “i peccati ma non i peccatori”: poiché spesso il medesimo errore è stato commesso da più persone, si dichiarano per primi i meno timidi, trascinando poi spontaneamente nella discussione tutti i compagni che si riconoscono nei medesimi sbagli. Anche in questa occasione la classe si mostra collaborativa, stimolata dal fatto che ciascuno, di volta in volta, si sente protagonista. Tuttavia, durante le riflessioni parlate, più che inferire difficoltà procedurali, mi accorgo che molto spesso gli allievi manifestano lacune cognitive, dovute ad uno scarso impegno (talora apertamente dichiarato) nello studio domestico.

Nonostante mi premuri sempre di domandare se vi siano obiezioni ai punteggi assegnati ad ogni singolo *item* oppure se le mie correzioni abbiano ingenerato qualche dubbio, nessuno si fa mai avanti, un sintomo, questo, che i discenti non sono abituati all'autovalutazione o che, forse, nutrono un reverenziale rispetto verso l'insindacabile giudizio dei docenti. Li sprono allora ad intervenire in proposito, adducendo che mi potrei essere sbagliata, penalizzando risposte che non meritavano di essere penalizzate: niente. Interviene solo l'allievo disabile, con un'uscita fuori luogo che fa sorridere il resto della classe: “Il pagellino lo firma lei, la professoressa Morando o l'insegnante di sostegno?”

Anche quando domando se il voto conseguito corrisponda a quanto ciascuno si attendeva, nessuno osa obiettare nulla: tutti sono d'accordo con le attribuzioni, nessuna protesta; addirittura, le due allieve che hanno conseguito i voti migliori confidano che non prevedevano di ottenere un risultato così buono.

Conclusa la correzione, allorché invito gli studenti ad esternare il loro giudizio sulle lezioni svolte assieme, sia per quanto riguarda i contenuti, sia per quanto riguarda le metodologie adottate, nessuno osa avanzare critiche negative: tutti si dichiarano soddisfatti e mostrano di avere apprezzato, nonostante la difficoltà di alcune letture, la maniera in cui la tematica è stata trattata, soprattutto perché essa è stata raffrontata all'immaginario moderno ed alle concrete esperienze degli allievi.

• **Ripresa dei concetti non acquisiti e consolidamento degli apprendimenti.**

Per superare eventuali difficoltà incontrate dagli studenti si potranno promuovere attività di recupero e sostegno, secondo varie modalità:

- nel caso di problemi diffusi, ma non troppo gravi, il docente potrà riservare spazio, in orario curricolare, al ripasso e all'esercizio guidato volti al consolidamento di conoscenze e competenze;
- nel caso di problemi non gravi circoscritti a singoli soggetti, l'insegnante potrà proporre agli allievi in difficoltà attività domestiche supplementari, cui seguirà la correzione da parte dell'insegnante e una discussione con l'interessato;
- nel caso di una situazione fortemente eterogenea, con gravi difficoltà palesate solo da una parte della classe, si potranno realizzare, in orario extracurricolare (come previsto dall'Istituto), interventi didattici integrativi mirati ad affinare le abilità di studio autonomo;
- qualora la disponibilità di tempo lo permetta, in orario curricolare si potranno organizzare attività di *cooperative learning* con gruppi di lavoro distinti per livelli di competenza, alcuni dei

quali impegnati nel recupero degli obiettivi non raggiunti, altri nell'approfondimento⁷⁸. Una soluzione, quest'ultima, che permetterebbe di attuare una didattica personalizzata, rispettosa dei diversi ritmi (eterocronia) di assimilazione degli allievi e dei diversi stili di apprendimento (dal momento che il confronto con gli altri favorisce la riflessione metacognitiva sul proprio stile cognitivo e la possibilità di migliorarlo), nonché della molteplicità dei bisogni formativi dei soggetti (interessi, inclinazioni, esperienze di vita, zona di sviluppo prossimale).

A coloro che hanno conseguito un esito negativo, la prof.ssa Morando offrirà, come sempre, la possibilità di rimediare l'insufficienza sostenendo un'interrogazione orale; non è invece previsto il recupero della prova per gli assenti (in quanto sono necessari solo due voti per quadrimestre, che gli allievi in questione hanno già).

Il consolidamento degli apprendimenti avverrà nel corso delle successive unità didattiche: ogni volta che se ne proporrà l'occasione, verranno richiamati i concetti dell'unità didattica da me svolta.

⁷⁸ Appare infatti vantaggioso proporre agli allievi una molteplicità di itinerari formativi attraverso una pluralità di metodologie, sussidi e percorsi personalizzati all'interno della medesima istituzione educativa. Martinelli, sulla scorta di Meirieu, distingue due forme di differenziazione: "differenziazione successiva, che consiste nel conservare, introdurre, alternare diverse modalità di insegnamento, strumenti e sussidi didattici, metodi di lavoro, situazioni di apprendimento e così via; differenziazione simultanea, che consiste nel far svolgere studi ed esercitazioni particolari, alunno per alunno, in relazione ai suoi bisogni specifici: recupero, sostegno, chiarimento, approfondimento" (M. MARTINELLI, *La personalizzazione didattica*, La Scuola, Brescia 2004, p. 84).

GLI ASPETTI RELAZIONALI SPERIMENTATI

Il mio inserimento in questa classe è stato sicuramente agevolato dal sereno clima di collaborazione e costruttiva interazione creato dalla docente accogliente, per cui mi sono trovata ad operare in un ambiente (non per mio merito) già favorevole al processo di insegnamento-apprendimento.

Fin dalla prima lezione, la classe non ha mai manifestato forme di disagio nei miei confronti, sono anzi stata accolta calorosamente, forse proprio in forza dell'elemento di novità che rappresentavano la mia presenza in aula e il mio ruolo. I discenti hanno sempre tenuto un comportamento rispettoso e corretto nei miei riguardi, rari sono stati i richiami al silenzio e all'ordine. Il grado di partecipazione è quasi sempre stato soddisfacente; l'interazione diretta con gli allievi, che ho sempre cercato di mantenere costante al fine di incentivare un approccio attivo alla disciplina, ha avuto tre diverse declinazioni: richieste di *feedback*, sollecitazioni ad aderire ai dibattiti collettivi innescati, spontanei interventi da parte degli alunni. Poiché la classe si presentava suddivisa tra una parte (esclusivamente femminile) attenta e partecipe ed una più taciturna, per disinteresse (reale o probabilmente ostentato) oppure per una scarsa fiducia nelle proprie possibilità, mi sono impegnata a coinvolgere anche quegli allievi timidi e meno brillanti, sostenendoli con piccole forme di gratificazione e approvazione. Si è dunque instaurato un clima di reciproca fiducia, che ha permesso di superare le barriere della riservatezza: come dicevo, sono rimasta persino stupita della facilità con cui gli allievi riportavano le loro opinioni o le loro esperienze personali, nei momenti di attualizzazione delle tematiche.

Non ha creato particolari problemi la costante presenza in aula dell'allievo disabile: la classe ha mostrato una capacità di integrare il compagno ed una maturità nel relazionarsi con lui davvero lodevoli. I continui movimenti di questo allievo non hanno mai distratto gli altri discenti, i suoi versi bizzarri e improvvisi non hanno mai catalizzato l'attenzione degli altri (se non per qualche fulmineo sorriso), i suoi interventi banali e spesso fuori luogo non sono mai stati oggetto di critiche da parte dei compagni. Da parte mia, mi sono dimostrata disponibile a soddisfare le sue richieste di chiarimento (benché l'allievo fosse seguito da un'insegnante di sostegno la quale gli dettava dei riassunti delle mie spiegazioni, ha sempre continuato a domandarmi ulteriori delucidazioni) e a valorizzare le sue qualità: abilissimo nei calcoli aritmetici e nel memorizzare le date, a lui mi rivolgevo per chiedere ad esempio quanti anni Guinizelli avesse in più di Dante, a che età Dante avesse composto il sonetto *Guido, i' vorrei*, quanti anni avesse Dante quando morì Beatrice.

La docente accogliente, infine, si è posta come una preziosa mediatrice tra le mie supposizioni e le effettive conoscenze pregresse della classe, guidando gli allievi a fornire risposte corrette alle mie domande, attraverso un consapevole recupero dei percorsi precedentemente affrontati, in modo tale che le nuove acquisizioni non aggallassero dal nulla, ma si annodassero significativamente alle reti di conoscenze già strutturate.

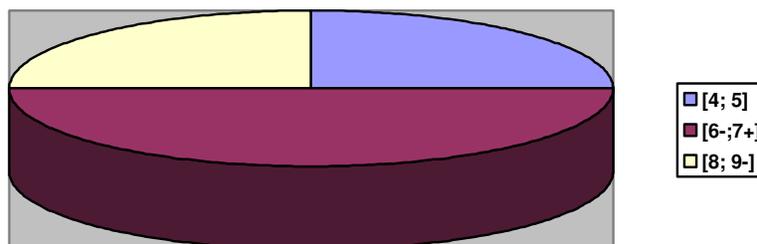
ANALISI CRITICA DEI RISULTATI

Nel complesso, dall'analisi dei dati della verifica emerge una conferma dell'andamento generale della classe: i voti attribuiti sono sostanzialmente in linea con i due conseguiti nel corso di questo primo quadrimestre, con lievi scarti dovuti, secondo il parere della *tutor*, al maggior o minor impegno profuso di volta in volta nello studio. I discenti hanno certamente dimostrato di aver affrontato con serietà il momento della verifica finale, benché l'impegno nello studio domestico non sia stato, nella maggior parte dei casi, altissimo. I concetti più ardui stentano ad essere compresi, salvo rare eccezioni di soggetti eccellenti. Alcuni allievi continuano ad incontrare difficoltà a legare in un percorso unico le micro-tematiche affrontate nei vari incontri e ad operare confronti critici tra gli autori. Emergono diffuse incompetenze grammaticali.

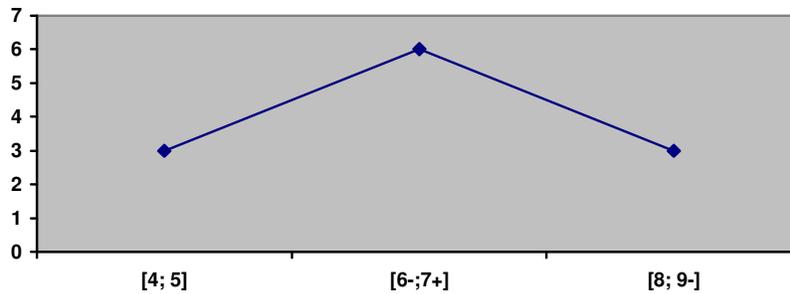
Per quanto riguarda, più nel dettaglio, le votazioni attribuite, si sono registrate tre insufficienze, di cui due non gravi; il resto della classe si attesta invece su due fasce: una maggioritaria comprensiva di sei votazioni discrete e una minoritaria formata da tre votazioni buone. Sono invece mancate prestazioni dai risultati estremi, sia verso il basso che verso l'alto. I risultati migliori sono stati appannaggio della componente femminile della classe, che già durante le lezioni appariva più partecipante e recettiva (i quattro ragazzi hanno conseguito i seguenti voti: 4, 6-6½, 6½). Poiché, come si diceva, non è stata impiegata una scala ad intervalli nel convertire i punteggi in votazioni, è impossibile calcolare una media circa l'andamento generale della prova. Si può comunque constatare che la mediana si attesta sul 6½. In tabella vengono riportate le votazioni assegnate ed il loro indice di frequenza:

VOTO	FREQUENZA
4	1
5-	1
5	1
6-	2
6½ Mediana	2
7	1
7+	1
8	1
8+	1
9-	1

La distribuzione delle votazioni può essere agevolmente visualizzata attraverso il seguente aerogramma:



Rappresentando i medesimi dati mediante diagramma cartesiano, si evince che la curva di rendimento è perfettamente congruente a quella di Gauss. La valutazione non è stata comunque falsata da una distribuzione forzata dei risultati, in quanto l'analisi dei dati è avvenuta in un momento successivo all'attribuzione dei voti.



Confrontando gli obiettivi che mi ero proposta di far raggiungere alla classe e la documentazione dei reali apprendimenti fornita dalle prove di verifica, si può affermare che tali obiettivi sono stati conseguiti in maniera piuttosto eterogenea dai vari componenti della classe. Talora ho dovuto constatare che il possesso dei requisiti di base che avevo supposto, fondandomi sui colloqui avuti con la docente accogliente, non era così scontato: la classe ha dimostrato una buona conoscenza del contesto storico (studiato da poco), sia dal punto di vista politico che socio-culturale, ma si è rivelata carente nella conoscenza degli autori precedentemente affrontati; ha inoltre palesato grandi difficoltà nell'esame degli aspetti formali, come ad esempio la struttura del sonetto oppure le figure retoriche. Buona la conoscenza della cosmologia medievale, molto scarsa quella delle teorie della fisica aristotelica. I discenti hanno comunque partecipato attivamente al dialogo formativo, mostrando di essere in grado di cooperare in modo autenticamente collaborativo anche al fine della costruzione collettiva di facilitatori grafici; è emersa tuttavia una certa incapacità di prendere appunti significativi durante la lezione (accadeva magari che gli allievi non riuscissero a ripetere la parafrasi di un testo analizzato durante l'incontro precedente).

Il raggiungimento di alcuni degli obiettivi prefissati è stato esclusivamente investigato, mediante verifiche formative orali, nel corso delle lezioni. Si tratta di una serie di competenze quali la capacità di collocare il testo in un quadro di relazioni con espressioni letterarie contemporanee e di recuperare e valorizzare l'immaginario medievale in base a confronti critici con la cultura contemporanea, la sensibilità collettiva attuale e l'esperienza personale. Sarebbe infatti problematico sondare l'acquisizione di tali competenze attraverso quesiti strutturati e semi strutturati. Ancora, non sono state fatte oggetto di verifica sommativa, concordemente con il parere della *tutor*, la capacità di riconoscere i caratteri specifici del testo letterario che lo rendono polisemico e oggetto di svariate letture, la capacità di confronto interno a una stessa opera (*Tanto gentile* / sequenze prosastiche della *Vita nova*), la capacità leggere criticamente fonti iconografiche esaminate in classe (la miniatura tratta dal *Canzoniere Palatino*). I risultati delle rispettive esercitazioni sono stati abbastanza positivi, ma la classe necessita ancora dello *scaffolding* dell'insegnante, non sarebbe in grado muoversi autonomamente in quest'ambito. Buona è stata la cooperazione tra pari e la capacità di confronto e costruzione collettiva delle conoscenze. Ha raggiunto discreti risultati anche il tentativo di disporre la classe ad un uso integrato e non sequenziale del manuale: esso veniva infatti percepito negativamente dalla classe, come una zavorra a cui istintivamente l'allievo riconduce la pesantezza dello studio domestico; al contrario i discenti si sono divertiti nel compulsare il manuale per rinvenire le informazioni da me richieste.

Anche alcune conoscenze, che erano inizialmente state poste come obiettivi, non sono poi state investigate durante la prova scritta sommativa, dal momento che, già in sede di verifiche formative orali, la classe mostrava di non possedere adeguati livelli di preparazione. Si tratta della struttura metrica della canzone e dei rudimenti di filologia romanza (l'influsso di provenzale e siciliano sul toscano letterario, a livello lessicale e fonetico) di cui si è parlato a lezione.

Per quanto concerne gli obiettivi sondati dalla verifica sommativa scritta, essi vengono qui di seguito analiticamente scomposti ed associati ai vari *items*.

OBIETTIVO SONDATO	STIMOLI	CONSEGUIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> Consolidamento dei prerequisiti (la lirica cortese provenzale). 	<ul style="list-style-type: none"> Item 5 	Molto buono.
<ul style="list-style-type: none"> Consolidamento dei prerequisiti (la Scuola siciliana). 	<ul style="list-style-type: none"> Item 12 	Buono.
<ul style="list-style-type: none"> Consolidamento dei prerequisiti (la struttura metrica del sonetto). 	<ul style="list-style-type: none"> Item 11, 12 	Buono.
<ul style="list-style-type: none"> Consolidamento dei prerequisiti (le principali figure retoriche di parola e di pensiero). 	<ul style="list-style-type: none"> Item 2 	Discreto.
<ul style="list-style-type: none"> Consolidamento dei prerequisiti (concetto di intertestualità). 	<ul style="list-style-type: none"> Item 16 	Molto buono.
<ul style="list-style-type: none"> Concetto di “dolce stil novo”: genesi della formula e significato. 	<ul style="list-style-type: none"> Items 21, 22 	Abbastanza buono.
<ul style="list-style-type: none"> Caratteri generali del movimento. 	<ul style="list-style-type: none"> Items 1, 6, 8, 10, 14 	Buono ma eterogeneo.
<ul style="list-style-type: none"> Nozioni biografiche sugli autori: Guinizzelli, Cavalcanti e Dante. 	<ul style="list-style-type: none"> Item 20 	Buono.
<ul style="list-style-type: none"> Informazioni sui contesti specifici dei testi analizzati (<i>Guido, i' vorrei / Al cor gentil / Tu m'hai sì piena / Tanto gentile</i> / alcune sequenze prosastiche della <i>Vita nova</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> Item 19 	Abbastanza buono.
<ul style="list-style-type: none"> Parafrasi dei testi esaminati in classe. 	<ul style="list-style-type: none"> Items 6, 7, 13, 15 	Eterogeneo.
<ul style="list-style-type: none"> Impraticarsi nell'esame autonomo dei testi, sapendone disaggregare le componenti per analizzare forma e contenuto comunicativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Items 1, 2, 4, 8, 14, 15, 17, 18 	Eterogeneo.
<ul style="list-style-type: none"> Impiegare una terminologia specifica appropriata. 	<ul style="list-style-type: none"> Tutti gli items a risposta aperta. 	Scarso.
<ul style="list-style-type: none"> Introdursi alla capacità di confronto-contrasto fra testi della letteratura italiana e testi di altre letterature, analoghi per genere e temi (poesia stilnovista / poesia cortese provenzale). 	<ul style="list-style-type: none"> Item 6, 14 	Scarso.
<ul style="list-style-type: none"> Introdursi alla capacità di confronto-contrasto fra testi della letteratura italiana: in quanto contemporanei, analoghi nelle scelte stilistiche e per intertestualità (<i>Al cor gentil / Tu m'hai sì piena / Tanto gentile</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> Items 9, 18 	Eterogeneo.
<ul style="list-style-type: none"> Collocare i testi nella tradizione letteraria e nel contesto storico 	<ul style="list-style-type: none"> Items 1, 3 	Buono.

di riferimento.		
<ul style="list-style-type: none"> • Sviluppare la capacità di porre in relazione un testo col proprio contesto socio-culturale. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Item 1, 10</i> 	Scarso.
<ul style="list-style-type: none"> • Acquisire consapevolezza del processo storico di formazione e sviluppo della civiltà letteraria italiana, in relazione alle condizioni culturali e socio-politiche generali dell'Italia. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Items 1</i> 	Scarso.

IPOTESI DI RIPROGRAMMAZIONE

Dall'analisi dei risultati emerge che la classe ha raggiunto gli obiettivi proposti, nel complesso, in maniera sufficiente. Tuttavia colpisce la mancanza di omogeneità tra i vari obiettivi: alcuni sono stati conseguiti in forma decisamente scarsa, altri in forma buona o addirittura molto buona. Se si scende nel dettaglio, si scopre che:

- i confronti fra i testi e fra le ideologie degli autori sono stati recepiti laddove individuassero delle invarianti (tematiche, linguistiche, etiche, ecc.), mentre hanno ingenerato larghe confusioni laddove si relazionassero per contrasto;
- sono state acquisite quelle conoscenze teoriche e procedurali a cui si è dedicato molto tempo in classe, magari perché si manifestava l'esigenza di recuperare taluni prerequisiti non ancora posseduti; al contrario le informazioni esposte più frettolosamente e poi delegate allo studio domestico non sono state sufficientemente acquisite;
- il principale scoglio, per allievi che faticano ad esprimersi, a livello scritto, in un italiano corretto, è stata sicuramente la lingua di questi poeti delle origini, troppo distante dall'uso attuale foneticamente, lessicalmente e, soprattutto, semanticamente.

Nella consapevolezza del fatto che l'oggetto della valutazione non è l'alunno, bensì l'insegnamento, si propongono qui nuove calibrature d'intervento. Per ovviare alla prima difficoltà, si potrebbe pensare, in una futura applicazione didattica, in una classe affine, di un simile percorso tematico avente per oggetto i medesimi autori qui trattati, di sostituire il sonetto *Tu m'hai sì piena* con un altro testo cavalcantiano, ad esempio *Chi è questa che vèn*. Scegliere di presentare alla classe solo questa lirica di Cavalcanti, glissando quindi sugli effetti negativi (dolore, sgomento, angoscia...) che l'eccesso di valore della donna produce sul poeta, produce il positivo effetto di legare tutti i testi presentati nell'unità didattica in un percorso coerente e unidirezionale, pur nella consapevolezza di rinunciare ad un ritratto completo e rigoroso dell'autore. La preferenza accordata a questo testo dipende dalle intertestualità che si potranno rilevare con il sonetto dantesco *Tanto gentile* che si leggerà successivamente.

Chi è questa che vèn, ch'ogn'om la mira,
che fa tremar di chiaritate l'âre
e mena seco Amor, sì che parlare
null'omo pote, ma ciascun sospira?

5 O Deo, che sembra quando li occhi gira,
dical' Amor, ch'i' nol savria contare:
cotanto d'umiltà donna mi pare,
ch'ogn'altra ver' di lei i' la chiam' ira.

10 Non si poria contar la sua piagenza,
ch'a le' s'inchin' ogni gentil vertute,
e la beltate per sua dea la mostra.

Non fu sì alta già la mente nostra
e non si pose 'n noi tanta salute,
che propiamente n'aviàn conoscenza.

Mediazione linguistica fornita dall'insegnante:

vèn = viene (forma apocopata, non dittongata per influsso siciliano)

om = uomo (forma apocopata, non dittongata per influsso siciliano)

chiaritate = chiarezza (forma non apocopata), splendore
âre = aria (forma sincretica di aere)
mena = conduce
seco = con sé (calco latineggiante)
sì = così
null'omo = nessun uomo (latinismo)
pote = può (forma non apocopata, non dittongata)
Deo = Dio (influsso siciliano)
li = gli (forma antica)
dical' = lo dica (forma enclitica elisa)
nol = non lo (forma enclitica apocopata)
savria = saprei (condizionale siciliano)
contare = raccontare, esprimere
cotanto d'umiltà donna = donna di tanta umiltà
pare = appare chiaramente, si manifesta, si mostra oggettivamente (e non “sembra”: questo verbo non viene qui impiegato, come si fa per lo più oggi, assumendo un vertice di osservazione soggettivo)
ver' = verso (forma apocopata)
ver' di lei = al suo confronto
i' la chiam' ira = io la chiamo ira, la reputo superbia sdegnosa
poria = potrebbe (condizionale siciliano)
piagenza = piacevolezza, bellezza (influsso provenzale)
le' = lei (forma poetica apocopata)
vertute = virtù (forma antica non apocopata)
la beltate per sua dea la mostra = la beltà (forma antica non apocopata) la indica come sua dea (complemento predicativo dell'oggetto)
alta = acuta
'n = in (forma aferetica per sinalefe)
salute = capacità
propriamente = propriamente, in modo adeguato
n'aviàn = ne abbiamo
canoscenza = conoscenza

Per rimediare agli scadenti risultati ottenuti nello studio domestico, poi, non si dovrà delegare troppo all'applicazione individuale autonoma: il processo di apprendimento dovrà svolgersi il più possibile in classe, ove il docente ha la possibilità di monitorare la situazione ed intervenire per recuperare eventuali carenze. Potrebbe essere utile proporre attività di *cooperative learning*, anche, ad esempio, per il commento e l'interpretazione del testo riportato sopra. Ipotizzando che il contesto lo permetta, ossia che gli studenti siano in grado di formare gruppi di apprendimento autenticamente collaborativi, l'apprendimento cooperativo appare come un *setting* che permette di ottenere risultati migliori di quelli che ciascun allievo otterrebbe se lavorasse individualmente: la cooperazione fra pari infatti non favorisce soltanto coloro che si trovano in difficoltà, ma anche coloro che ottengono successi scolastici, poiché proprio questi ultimi rischiano una precoce fissazione su un unico stile cognitivo⁷⁹. La classe verrà suddivisa in gruppi composti da 3-4 persone ciascuno (con più elementi la collaborazione diverrebbe troppo caotica e ingestibile la negoziazione del conflitto; con meno sarebbe eccessivamente limitata la possibilità di aiuto e integrazione). Tali gruppi dovranno presentare al loro interno una disomogeneità di livelli (ad esempio un allievo di buone capacità, uno o due di medi risultati e uno con difficoltà o ritardi di apprendimento), per questo la loro formazione non sarà lasciata all'aggregazione spontanea, ma sarà pilotata dal docente che, in tale operazione avrà cura di rispettare le relazioni amicali

⁷⁹ Cfr. D. W. Johnson / R. T. Johnson / E. J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento 1996.

naturalmente instauratesi tra gli allievi (facendo in modo che ogni studente sia inserito in un gruppo assieme ad almeno un “amico” e nessuno si senta mai “rifiutato” da tutti i componenti). Il materiale (una scheda di domande-guida predisposta dall’insegnante) sarà distribuito a ciascun allievo. A disposizione degli studenti resteranno i manuali e gli appunti di ciascuno; gli allievi potranno inoltre consultare una *Bibbia*, necessaria per rispondere alla quarta domanda. Prima di procedere col lavoro autonomo, durante il quale l’insegnante svolgerà comunque una funzione di supervisione intervenendo a dare consigli laddove necessario, sarà indispensabile che il docente descriva chiaramente gli obiettivi comuni cui gli appartenenti ai vari gruppi dovranno pervenire. Inoltre, per sollecitare maggiormente l’impegno dei discenti, l’insegnante potrà decidere, dichiarandolo esplicitamente, di riproporre alcuni dei quesiti presenti nella scheda-guida nella verifica scritta finale: avere coscienza di ciò creerà un’interdipendenza positiva tra gli allievi chiamati a cooperare coi compagni. Ogni gruppo lavorerà alla stessa scheda degli altri gruppi. La scheda-guida, riprodotta qui di seguito, ha lo scopo di guidare l’osservazione sugli aspetti fondamentali del testo, stimolando lo studente a decodificarlo e interpretarlo criticamente; in tal modo se ne favorisce un esame attento e non casuale, contribuendo all’educazione mentale degli allievi che spesso sono indotti ad accostarsi alla letteratura in maniera irriflessa. Una simile esercitazione risulta più efficace della lettura di una lunga analisi testuale, richiedendo un comportamento attivo da parte dei discenti e dunque un apprendimento “per scoperta”.

SCHEDA-GUIDA

Rispondete oralmente, discutendone assieme, alle seguenti consegne:

- 1) In questo sonetto si nota una particolare insistenza sulle qualità positive femminili. Rintracciatele e discutetene tra di voi il significato. Si tratta di qualità fisiche o morali? Riscontrate consonanza o contrasto rispetto all’immagine di donna presentata da Dante nel sonetto *Guido, i’ vorrei?*

Gli allievi dovranno individuare e commentare le seguenti parole-concetto: “chiaritate”, “umiltà”, “piagnenza”, “vertute”, “beltate”. Saranno inoltre indotti a riflettere sull’intenzione comunicativa dell’autore e a confrontare il testo con quello letto precedentemente, il sonetto dantesco Guido, i’ vorrei (ci si basa infatti sulla convinzione che la conoscenza non debba essere addittiva bensì organizzatrice).

- 2) Rintracciate nel testo tutte le espressioni che descrivono le reazioni degli astanti e dello stesso poeta alla comparsa della donna:
 - Contemplazione estatica
 - Ineffabilità
 - Inconoscibilità della donna

- 3) Individuate le frasi negative presenti nel componimento. Esse trasmettono tutte un’idea di limite. A chi si riferiscono? Quale concezione di rapporto tra i due sessi traspare? Si tratta di una situazione paritaria oppure viene dichiarata la superiorità di uno dei due sessi? Tale concezione vi sembra in linea con quella attualmente dominante?

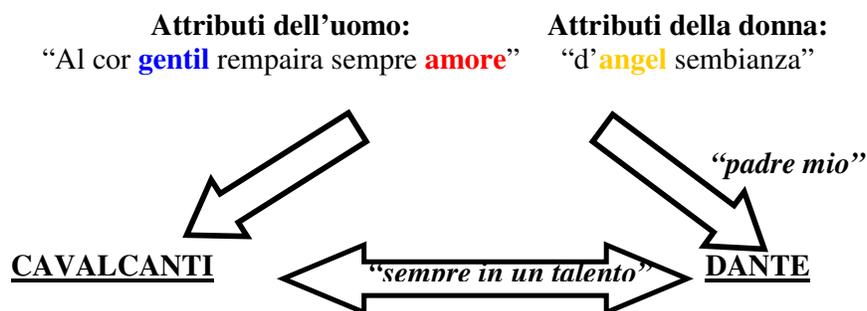
- 4) L’apertura del componimento è di ispirazione biblica, riecheggiando il *Cantico dei cantici* (6,9) e il libro di *Isaia* (63,1): cercate conferma di questa intertestualità consultando i passi indicati. La poesia è percorsa da altri riferimenti sacri: specificateli. A vostro parere, sussiste ancora oggi questo legame tra sentimento d’amore e sacralità?

- 5) Individuate sul testo tutti i casi di elisione, facendo attenzione a non confondere l’elisione con l’apocope.

L’esercizio è volto a verificare il possesso di alcuni pre-requisiti di educazione linguistica; esso richiede inoltre un sapere operativo, ossia una competenza, non solo la conoscenza delle definizioni dei concetti di sinalefe, elisione e apocope.

Al lavoro cooperativo seguirà un confronto dialogico tra i vari gruppi e tra i gruppi e l'insegnante, che dovrà sciogliere eventuali dubbi. Si avrà cura di far partecipare al dialogo didattico, a turno, tutti i componenti dei gruppi e non solo un unico portavoce. Inoltre il docente, in questa fase, potrà valersi dei dibattiti innescatisi (e dunque della disponibilità ad apprendere della classe) come grimaldello per introdurre ulteriori considerazioni. Al termine del percorso, sarà quindi agevole, rimarcare le consonanze tra gli autori esaminati, già a partire da persistenze linguistiche. Dopo aver coinvolto gli studenti nella ricerca di precisi elementi di intertestualità, si potranno schematizzare le conclusioni nella seguente maniera:

GUINIZZELLI



Attributi dell'uomo:
 "ogn'om la mira"
 "parlar null'omo pote"
 "sospira"
 "i' nol savria contare"
 "non si poria contar"
 "non [...] sì alta [...] la mente"
 "non [...] tanta salute"

Attributi della donna:

- **fisici:**
 "chiaritate"
 "piagenza"
 "beltate"
 "umiltà"
- **morali:**
 "mena seco **Amor**"
 "**gentil** vertute"

Attributi dell'uomo:
 "ogne lingua deven tremando muta"
 "li occhi **no l'ardiscon di guardare**"
 "laudare"
 "dolcezza al core"
 "**Sospira**"

Attributi della donna:

- **fisici:**
 "onesta"
 "d' **umiltà** vestuta"
 "**piacente**"
- **morali:**
 "**gentile**"
 "benignamente"
 "venuta **da cielo in terra**"
 "**miracol**"
 "spirto soave pien d' **amore**"
 ("ragionar [...] d' **amore**")

Per quanto concerne le difficoltà linguistiche correlate ai testi esaminati, si potrà approfondire perlomeno alcuni lemmi testuali per poi raffrontare le aree semantiche suggerite dalla testualità storica con quelle variamente attualizzate. In proposito si potrà proporre un'attività di confronto tra il lessico amoroso della lirica stilnovistica e quello della canzone contemporanea⁸⁰, essendo la musica il riferimento culturale principale degli adolescenti. Va infatti considerato che la scuola oggi non è più l'unica agenzia formativa secondaria, si assiste bensì ad una pluralità di

⁸⁰ Lorenzo Renzi ha sostenuto che quella dei cantautori sia la prima "poesia" con la quale vengono in contatto i giovani d'oggi: "I nostri studenti, dunque, non sono ignari di poesia. Possiedono la funzione poetica e la soddisfano, nelle loro occasioni deputate. La scuola gli offre però un'altra poesia" (L. RENZI, *Come leggere la poesia*, Il Mulino, Bologna 1991, p. 70).

concorrenze fra diversi strumenti di formazione, primo fra tutti quello televisivo e audiovisivo. Si assiste alla progressiva erosione dell'italiano letterario da parte di forme comunicative rapide e funzionali, alla seduzione esercitata dai *media* con la conseguente marginalizzazione dei testi letterari. Occorre accettare la sfida. Per invogliare alla lettura e alla letteratura può servire qualsiasi testo, anche non artistico; senza tuttavia dimenticare che la funzione degli insegnanti non è restare al livello degli studenti, ma portare questi ultimi alla comprensione di testi più complessi, seguendo il naturale *iter* mentale che procede dal noto all'ignoto, dal vicino al lontano, dal semplice al difficile. Come compito domestico si richiederà pertanto a ciascuno studente di compilare individualmente una scheda fornita dall'insegnante: l'allievo in sostanza dovrà individuare un testo di una canzone di musica leggera attuale che instauri con le poesie lette di volta in volta in classe un rapporto di analogia o contrasto relativamente ad almeno un elemento tematico; dopo aver giustificato la propria scelta l'alunno dovrà analizzare i campi semantici dell'amore nei due testi, riportando i rispettivi lessemi nelle due colonne della tabella (i lessemi del testo stilnovistico andranno parafrasati); infine lo studente sarà tenuto a riportare le proprie conclusioni. Il docente da subito comunicherà alla classe che la valutazione complessiva delle varie schede elaborate dagli allievi verrà conteggiata (media ponderata) ai fini di stabilire la valutazione sommativa della prova scritta finale.

GUINIZZELLI <i>Al cor gentil</i>
COR GENTIL = FANGO = ANGEL = _____ _____ _____ _____	
<ul style="list-style-type: none"> • Giustificazione della scelta: • Riflessioni personali: 	

CAVALCANTI <i>Chi è questa che vèn</i>
CHIARITATE = UMILTÀ = IRA = _____ _____ _____ _____	
<ul style="list-style-type: none"> • Giustificazione della scelta: • Riflessioni personali: 	

DANTE <i>Tanto gentile</i>
GENTILE = ONESTA = PARE = _____ _____ _____ _____	
<ul style="list-style-type: none"> • Giustificazione della scelta: • Riflessioni personali: 	

RIFLESSIONI FINALI

Al termine dell'esperienza del tirocinio osservativo svolto nel corso del primo anno, avevo maturato alcune posizioni personali su quanto osservato e mi ero proposta di tradurle operativamente nei miei futuri interventi didattici. Non sempre sono stata in grado di farlo, il passaggio dalla teoria alla pratica si è rilevato in qualche caso difficoltoso. In sostanza, ritengo comunque di aver messo a frutto gran parte delle linee d'azione che mi ero prefissata.

Le ripercorro qui, in maniera schematica, alla luce di questa esperienza di tirocinio attivo.

<ul style="list-style-type: none">• Non è vantaggioso instaurare un rapporto eccessivamente informale con gli allievi: il prerequisito fondamentale alla buona riuscita di qualsiasi intervento didattico è la disciplina, pertanto occorre stabilire fin dal primo ingresso in aula una netta distinzione di ruoli. Sarebbe demagogico non riconoscere che la relazione tra docente e discenti è necessariamente asimmetrica (impiegando la terminologia inglese si direbbe <i>one up / one down</i>); pur senza incorrere nell'errore opposto di un eccesso di severità e distacco, credo che esista tra i due estremi del permissivismo e dell'autoritarismo un'<i>aurea medietas</i> rappresentata dall'autorevolezza.	<ul style="list-style-type: none">• Il rapporto instaurato con la classe non è stato per nulla informale: nonostante la mia giovane età, gli allievi si sono sempre rivolti a me con rispetto. Ritengo di aver aggirato sia il rischio del permissivismo, sia quello dell'autoritarismo, entrando inoltre in sintonia empatica con la classe.
<ul style="list-style-type: none">• La vocalità dell'insegnante è un elemento fondamentale per mantenere desta l'attenzione degli studenti: un volume troppo basso o un tono mai variato ostacolano la ricezione della materia esposta, mentre una voce impostata ed espressiva agevola la comprensione dei contenuti veicolati.	<ul style="list-style-type: none">• L'impostazione e l'espressività della voce è risultata preziosissima per catalizzare l'attenzione durante le letture, valga l'esempio dell'allieva che, spronata dal mio esempio, ha iniziato a recitare assieme a me i versi di <i>Tanto gentile</i>.
<ul style="list-style-type: none">• Anche la prossemica ha una sua importanza: l'insegnante che resti trincerato dietro la cattedra frapponendo una barriera sia fisica che psicologica tra sé e gli allievi, disincentivandone l'interazione, al contrario l'insegnante che abolisce questa distanza "scavalcando" la cattedra stimola maggiormente la partecipazione della classe; se poi l'insegnante passeggia tra i banchi ha la possibilità di cogliere i problemi individuali e risolverli personalizzando di volta in volta i suoi interventi.	<ul style="list-style-type: none">• Ho costantemente cercato di valicare la barriera-cattedra, tale comportamento ha effettivamente avuto benefici sul coinvolgimento e sulla partecipazione dei discenti.

<ul style="list-style-type: none"> • Gli strumenti espressivi impiegati dall'insegnante devono essere pienamente accessibili dagli allievi: ciò non significa che la sua elocuzione debba adeguarsi all'impoverimento lessicale e alle semplificazioni morfo-sintattiche tipiche del sottocodice giovanile, bensì che è necessario accertarsi mediante continue richieste di <i>feedback</i> che quanto detto sia stato recepito e in caso contrario soffermarsi a ridefinire ciò che risulta oscuro. Una particolare cura andrà riservata agli studenti di origine straniera, da poco residenti in Italia, che potrebbero non conoscere anche termini di uso comune o locuzioni idiomatiche. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il linguaggio da me impiegato ha talora posto problemi di fruibilità, non sempre è stato accessibile a tutti, come dimostra il fatto che durante la verifica parecchi mi abbiano domandato cosa fosse un <i>campo semantico</i>.
<ul style="list-style-type: none"> • Senza voler denigrare la modalità frontale, utilissima come introduzione per inquadrare gli argomenti, la lezione dialogata è senz'altro più motivante per gli allievi che si sentono in questa maniera attivi costruttori della loro conoscenza. Importante è la valorizzazione dell'esperienza individuale e della realtà quotidiana che diventa non solo terreno di scambio di informazioni, ma contenuto formativo, portato allo stesso livello delle conoscenze formalizzate. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ho sperimentato sul campo la validità di tale affermazione: la classe è stata il più possibile invitata a partecipare al dialogo didattico, premiando con incentivi e segnali di gratificazione ogni intervento. I richiami alle esperienze personali ed alla realtà attuale sono stati accolti con particolare entusiasmo.
<ul style="list-style-type: none"> • Molto efficace la tecnica del rinforzo: poiché <i>repetita iuvant</i>, ripetere i concetti più volte nel corso della stessa lezione e ripercorrere tutta la materia esposta in un breve sommario al termine della lezione ne facilita la memorizzazione. Altrettanto importante è richiamare i concetti argomentati nelle lezioni precedenti, tale operazione è ancor più efficace se delegata agli allievi, le cui <i>performances</i> diventano così oggetto di valutazione formativa da parte dell'insegnante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Effettivamente i concetti che erano stati ripresi più volte hanno goduto di una maggiore persistenza nella memoria degli allievi; quelli sui quali mi sono affrettata, senza puntare su tecniche ricorsive, hanno spesso dato luogo, nella prova di verifica, a risposte incomplete o sbagliate.

<ul style="list-style-type: none"> • Limitarsi ai manuali in adozione come unico strumento didattico sarebbe fortemente riduttivo: si può fare appello alla memoria visiva dei discenti mediante la costruzione di grafici e mappe concettuali alla lavagna, attraverso l'impiego di carte geografiche, la proiezione di diapositive, la visione di film e documentari; si può fare appello alla memoria emotiva con la visita guidata ai musei, la partecipazione a spettacoli teatrali, i giochi di simulazione. Tenendo conto dei diversi stili cognitivi, occorre variare non solo i metodi didattici ma anche i materiali, in maniera da favorire il più largamente possibile l'incontro delle differenti matrici cognitive con il contenuto dell'apprendimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ho spesso fatto appello alla memoria visiva (impiego della lavagna, lettura di un'immagine), finendo però col trascurare il manuale. Le mie lezioni seguivano infatti un mio personale canovaccio e proponevano un percorso diverso da quello del manuale: per gli studenti è stato disagevole integrare gli appunti annotati in aula con i paragrafi letti a casa.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Flessibilità</i> è la parola d'ordine per ogni insegnante: il docente deve adeguare contenuti, metodologie e strumenti agli interessi e alle capacità della classe giacché la riuscita di qualunque intervento didattico dipende dalla disponibilità di chi lo riceve. È necessario che l'insegnante abbia la sensibilità di capire quando è possibile attuare un certo intervento didattico e soprattutto che esso sia tarato in base alla zona di sviluppo prossimale degli allievi poiché stimoli troppo semplici non produrrebbero apprendimento, stimoli troppo complessi ingenererebbero uno stato di frustrazione. Per stabilire la zona di sviluppo prossimale occorre sondare costantemente gli allievi attraverso verifiche formative. 	<ul style="list-style-type: none"> • Su questo punto ho mancato di coerenza: ho adeguato i contenuti agli interessi degli allievi, ma forse non ai loro ritmi. Mi accorgevo che la mia scansione era serrata, non sempre ottemperante alle loro esigenze. Grandi energie ho speso per stabilire la zona di sviluppo prossimale: ogni tirocinante, così come ogni supplente, si trova sempre a dover accuratamente stabilire di volta in volta i livelli di partenza di una classe e dei suoi singoli componenti.
<ul style="list-style-type: none"> • È meglio evitare di sottoporre gli allievi a verifiche sommative (sia scritte che orali) non preannunciate, al fine di escludere che l'esito delle prove sia inficiato da uno <i>stress</i> eccessivo. Per poter valutare l'apprendimento, l'insegnante deve predisporre verifiche scritte <i>ad hoc</i>, tenendo conto dei propri interventi didattici e del livello della classe (nel caso di evidenti eterocronie nell'apprendimento, al fine di rispettare i tempi di ciascuno, si può fare ricorso a prove differenziate). Servirsi di prove di verifica preconfezionate, estrapolate dai manuali, rischia di disorientare gli allievi per l'incongruenza tra le conoscenze richieste e quelle fornite a lezione, oppure rischia di indurre l'insegnante a calibrare le proprie lezioni in funzione di tale prova. 	<ul style="list-style-type: none"> • La verifica scritta è stata preannunciata con precisione con ampio anticipo. Ho preparato io stessa la prova di verifica, senza avvalermi di nulla di "preconfezionato" e predisponendo i quesiti nella maniera il più possibile attinente, nei contenuti e nelle metodologie, al percorso seguito. Nessun allievo ha infatti obiettato che la prova non fosse coerente con l'offerta didattica.

<ul style="list-style-type: none"> • La valutazione deve considerare non solo le acquisizioni finali, il cosiddetto “prodotto” o risultato, ma deve prendere in esame anche i “processi”, ossia le operazioni mentali e le strategie applicate nel corso dell’apprendimento. Di grande valore è l’autovalutazione poiché sollecita la dimensione metacognitiva dell’allievo, stimolandolo ad esternare i propri modi di conoscere, ad approfondire i punti di forza e intervenire sulle difficoltà. È necessario che ai discenti siano sempre esplicitati i criteri in base ai quali saranno valutati: una tale trasparenza infatti responsabilizza gli allievi e promuove un apprendimento mirato, in linea con gli obiettivi del docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ho dovuto adeguarmi alle abitudini della <i>tutor</i>, la quale non suole valutare il “processo” (gli esiti delle verifiche formative possono però incidere sulle medie finali, nel caso queste fossero incerte tra due votazioni). Difficile è stato incentivare l’autovalutazione da parte dei discenti, che, forse per modestia, forse per timidezza, si sono in sostanza sottratti alla mia richiesta, professandosi tutti d’accordo con le mie valutazioni. Come previsto dal POF dell’Istituto e com’è abitudine della docente accogliente, ho palesato chiaramente agli alunni i criteri di correzione e i punteggi attribuiti ai singoli quesiti della prova.
	<ul style="list-style-type: none"> • Da ultimo, l’esperienza di questo tirocinio attivo ha incentivato ulteriori riflessioni: ho infatti potuto constatare l’importanza di una didattica centrata sui testi (ed i confronti testuali) e sui meccanismi di induzione. Una tale impostazione, oltre a coinvolgere proficuamente gli alunni, ha permesso di ottimizzare i tempi, poiché si è evitato di creare prima ampi apparati teorici astratti da calare in seguito nella concretezza dei testi (con il rischio di sacrificare la lettura dei passi d’autore). Purtroppo, talvolta, sono stati gli apparati teorici a venire, se non sfrondatai, comunque trattati con rapidità.

Parte IV

Conclusioni

ASPETTI METACOGNITIVI DELL'ATTIVITÀ SVOLTA

Lo svolgimento di questo tirocinio attivo è stata un'esperienza nodale, che mi ha permesso di tradurre operativamente quell'insieme di conoscenze maturate durante il biennio formativo della SIS, conoscenze che sarebbero rimaste a livello teorico, se non avessi avuto la possibilità di saggiarle "a caldo" a livello procedurale. Inutile negare che si sia trattato di un difficilissimo banco di prova, dal momento che fin dal primo ingresso in aula, nonostante i timori e la soggezione, le gambe tremanti e la voce incerta, all'*homo docens* è richiesta la capacità olistica di saper conciliare una congerie di competenze e assolvere contemporaneamente a tutte le funzioni di carattere disciplinare, didattico, relazionale, burocratico... Non si possono purtroppo scindere analiticamente i vari fattori e prima, ad esempio, testare le proprie conoscenze della disciplina insegnata, poi collaudare le metodologie didattiche, quindi verificare il rapporto umano coi discenti: il neo-insegnante deve tenere a mente tutte le carte del mazzo se vuole riuscire nel suo gioco di prestigio. Il rischio, grave, è quello che il prestigiatore s'ingarbugli nelle sue carte e l'esperienza di insegnamento-apprendimento fallisca. Oltre all'istanza di sintonizzare contenuti e mediatori, si pone al tirocinante la necessità di far fronte agli imprevisti, programmare adeguate reazioni alla casualità, gestire le ambiguità, dipanare le tortuosità, improvvisare al momento; si tratta insomma, come diceva Perrenoud, di "agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude"⁸¹. Fortunatamente il tirocinio, per sua natura, è un'attività a basso rischio: il neo-insegnante dispiega per la prima volta le sue ali e si cimenta nel volo, con la sicurezza, però, che in caso di pericolo, dispone dei paracadute di riserva. In primo luogo il tirocinante è costantemente assistito, già nella fase pre-attiva della progettazione, da un supervisore e da un *tutor*, in secondo luogo si tratta di un'esperienza temporalmente limitata, in terzo luogo il tirocinio si offre alla possibilità di una rimediazione metacognitiva, al fine di riflettere sugli aspetti positivi del proprio intervento e sugli eventuali errori didattici commessi, indagandone le cause e proponendo nuove ipotesi di soluzione, applicabili negli interventi successivi. Il quadro metodologico da cui muove l'istituzione del tirocinio stesso è infatti la Ricerca-Azione⁸²: introdotta nei lontani anni '40 dallo psicologo tedesco Kurt Lewin, essa supera la contrapposizione tra teoria e prassi e prevede una mutua e continua collaborazione tra ricercatore (in questo caso il supervisore e i docenti dei corsi) e insegnante (in questo caso lo specializzando), promuovendo un sapere riflessivo e condizionale sulla propria esperienza, attraverso correzioni e aggiustamenti del percorso sulla base dell'analisi critica dell'esperienza precedente.

Si tenta pertanto qui di ripercorrere le tappe fondamentali di questo fecondo dialogo instauratosi tra la formazione teorica e la sperimentazione didattica attuata nel corso di questo tirocinio.

Grazie al corso di *Pedagogia generale* (prof.ssa Anna Mariani) mi sono resa conto che la situazione di insegnamento-apprendimento non può prescindere dalla finalizzazione educativa sottesa a qualsiasi intervento didattico, ossia che non è ipotizzabile un'istruzione senza educazione.

⁸¹ PH. PERRENOUD, *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, ESF, Paris 1996.

⁸² Cfr. S. MANTOVANI (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione*, Bruno Mondadori, Milano 1998 (in particolare il cap. *Un nuovo rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione*, pp. 163-201).

E l'educazione va intesa come *bildung*, come una progressiva acquisizione da parte del soggetto in formazione, attraverso l'accesso alla cultura, della propria identità. Si tratta dunque di un processo che dura tutta la vita: nell'iceberg formativo, l'educazione formale impartita dalla scuola rappresenta la punta visibile ma minoritaria (10%) in rapporto alla parte sommersa e preponderante dell'educazione informale. Compito dell'educatore è allora quello di insegnare ad apprendere dall'esperienza, avviando gli allievi ad una auto-educazione permanente (solo dopo un significativo processo formativo il soggetto è in grado di trarre autonomamente insegnamento dalle proprie azioni); l'*in-segnante* deve lasciare un segno nella vita dei suoi studenti, costruire ponti verso la realtà ed assistere i discenti durante la traversata, ma poi deve anche saper tramontare, cedere il testimone affinché il giovane, reso adulto, sia autonomo protagonista della propria formazione. Questo corso mi ha altresì profilato l'eventualità della presenza di disagio in classe: disagio avvertito dal docente, che lo potrebbe condurre al *burn out*; disagio avvertito dallo studente, col rischio di demotivazione e dispersione scolastica. Va osservato che moderati livelli di stress non sono negativi, purché esso sia inserito in una dinamica di recupero e si sviluppi la capacità di resilienza degli allievi; l'educatore non deve eliminare *in toto* le frustrazioni, deve semmai allenare gli educandi ad accettare quelle "piccole" frustrazioni "assistite", affinché da adulti non si sentano poi sopraffatti dalle "grandi" frustrazioni della vita.

Al corso di *Didattica generale* (prof. Mario Martinelli) ho imparato a distinguere vari modelli didattici, centrati sui risultati (es. didattica per contenuti, didattica per obiettivi), centrati sui processi (es. didattica per strutture, didattica per problemi, didattica per ricerca), centrati sui significati (es. didattica narrativa o per sfondo integratore), oppure modelli didattici circolari o di sintesi (es. didattica per concetti) che coniugano il valore dei risultati con quello dei processi e dei significati. Proprio a quest'ultimo modello mi sono ispirata per l'ideazione del mio intervento, pur nella consapevolezza che un modello didattico non è che una rappresentazione generale e astratta della pratica di insegnamento, un'impostazione puramente teorica che necessita di essere riadeguata al contesto situazionale. Questo corso mi ha inoltre introdotta alla meditazione sui concetti di personalizzazione della didattica, flessibilità e tempestività dell'azione didattica, apprendimento cooperativo, interdisciplinarietà, media-education, e mi ha fornito le basi per comprendere le innovazioni dell'autonomia scolastica (previste dalla legge 59/1997, art. 21 e attuate dal decreto 275/1999). Ma, soprattutto, grazie a queste fondamentali lezioni ho cominciato a percepire l'insegnamento come un *continuum* tra arte (creatività, intuizione, improvvisazione, espressività) e scienza (abilità specifiche definite da regole e procedure basate su constatazioni di natura scientifica).

Il corso di *Docimologia* (prof. Mario Castoldi) mi ha permesso di riflettere con rigore sul processo di valutazione: scelta dell'oggetto da valutare (disciplinare o trasversale? cognitivo o emotivo? relativo al processo o al prodotto?), modalità di attribuzione del giudizio (standard assoluto, standard relativo a più soggetti, standard relativo al singolo soggetto), modalità di rilevazione dei dati e criteri di classificazione delle prove (funzione valutativa, momento d'impiego, tipologia della prestazione, caratteristiche metrologiche), requisiti delle prove (validità e affidabilità), rischi di distorsione (effetto alone, effetto di contrasto, effetto di stereotipia, effetto della distribuzione forzata dei risultati, effetto Pigmalione). Ulteriori indicazioni in questo settore mi sono state fornite dal corso di *Pedagogia sperimentale* (prof. Roberto Trinchero) che mi ha introdotta ai concetti di media ponderata, moda, mediana, indice di difficoltà, indice di selettività, potere discriminante.

Durante il corso di *Psicologia dello sviluppo* (prof. Claudio Longobardi) ho appreso che esistono due diversi approcci psicologici allo studio dei processi di apprendimento, il comportamentismo (Pavlov, Thorndike, Skinner, Bandura) e il cognitivismo (Piaget, Vygotskij, Bruner): tra questi ho scelto di seguire il secondo approccio. Le mie conoscenze in ambito psicologico si sono poi incrementate grazie agli apporti del corso di *Psicologia sociale* (prof. Giorgio Blandino): esso mi ha imposto una non ingenua meditazione sul fatto che la pre-condizione di qualsiasi vero insegnamento sia la capacità di gestire la relazione con la classe, poiché il lavoro educativo comporta un alto tasso di relazionalità; questo corso mi ha inoltre aperto la prospettiva di

un rimarginamento della scissione tra cultura intellettuale e cultura emozionale, palesandomi quanto il processo di apprendimento sia un'impresa in primo luogo emotiva (si pensi al timore legato all'incontro con l'ignoto, alla confusione iniziale, alla paura di non capire, all'interiorizzazione di *inputs* esterni attraverso proprie immagini mentali, alla paura di sbagliare, alla frustrazione dell'errore). Spetta dunque al docente attivare la funzione psicoterapica della mente: la responsabilità educativa richiede innanzitutto una matura capacità emotiva di essere in contatto con le forze e le ambivalenze che si agitano nel proprio intimo e possono distorcere la percezione della realtà della classe; l'insegnante, poi, deve porsi, nei confronti degli allievi, come una figura genitoriale di contenimento, egli deve aiutare i discenti a pensare le proprie emozioni, restituendo loro le emozioni che provano mediate dalla sua tolleranza e dalla sua riflessione.

Il corso di *Sociologia della scuola* (prof. Lorenzo Fischer) mi ha offerto preziose indicazioni a proposito del rapporto tra la scuola ed altre agenzie di socializzazione, come la famiglia, il gruppo dei pari, i *media*. Ho inoltre apprezzato particolarmente l'indagine relativa all'immagine professionale degli insegnanti, che mi ha stupita per l'alta percentuale di docenti insoddisfatti, i quali dichiarano di non sentire una "vocazione" verso il mestiere che svolgono e di non impegnarsi particolarmente in esso. La situazione risulta particolarmente allarmante via via che si sale di ordine e grado, registrando il picco alle scuole secondarie di secondo grado.

Stimoli interessanti sono venuti anche dai corsi disciplinari: durante gli incontri di *Problemi, metodi e didattica della letteratura italiana e di letterature comparate* (prof.ssa Barbara Zandrino) e *Problemi, metodi e didattica della lingua italiana e delle sue varietà* (prof.ssa Elisabetta Soletti e prof.ssa Francesca Geymonat) sono state presentate alcune procedure per l'approfondimento contenutistico che deve stare a monte di qualunque intervento didattico, giacché la quantità e la qualità delle informazioni possedute dal docente devono essere sempre maggiori di quelle trasmesse ai discenti. Preziosissimi sono poi stati i laboratori *Strumenti e modelli didattici di letteratura italiana e di letterature comparate* (prof.ssa Maria Luisa Jori), *Strumenti e modelli didattici della lingua italiana e delle sue varietà* (prof. Giovanni Ronco), *Modelli di trattazione didattica di letteratura italiana e di letterature comparate* (prof. Sergio Blazina), *Modelli di trattazione didattica della lingua italiana e delle sue varietà* (prof. Giuseppe Noto). In questo spazio ci si è infatti confrontati (col docente e coi colleghi) su possibili attuazioni di percorsi didattici di lingua o letteratura italiana; qui sono inoltre venuta a conoscenza della rivista bimestrale di didattica disciplinare «*Chichibio*», ricca di spunti e riflessioni sulla scuola d'oggi sotto vari profili (didattico, disciplinare, pedagogico, politico...). La stessa elaborazione delle unità didattiche previste come prova sommativa finale dei vari corsi prevedeva l'opportunità di intrecciare un rapporto sussidiario con le attività del tirocinio: essa infatti poteva sovrapporsi alla fase di programmazione dell'intervento in classe, oppure poteva intersecare la fase di metariflessione e riprogrammazione, come è stato nel mio caso, grazie all'assistenza della prof.ssa Jori e del prof. Ronco.

Nella fase di progettazione è stato invece indispensabile il confronto col supervisore, che ha provveduto a fornirmi un'adeguata bibliografia in merito all'argomento ed ai suoi possibili formati didattici, guidandomi poi in ipotetiche modellizzazioni dei contenuti. Una seconda, imprescindibile, mediazione è stata quella offerta dalla *tutor*, che mi ha permesso di contemperare le mie esigenze e quelle degli allievi, dei quali occorreva necessariamente tenere in conto prerequisiti e bisogni formativi.

Posso dunque concludere affermando che l'occasione del tirocinio ha realizzato un proficuo raccordo tra le conoscenze teoriche impartitemi ai corsi e laboratori SIS, sia disciplinari che trasversali, e la loro concreta applicazione nella realtà scolastica. Tuttavia non posso negare che abbiano agito, sulla costruzione e sull'attuazione di questo percorso didattico, influenze dovute ad esperienze precedenti rispetto alla mia iscrizione alla SIS.

Per quanto riguarda l'ispirazione che ho tratto dai modelli didattici rappresentati dagli insegnanti che ho incontrato durante il mio percorso di studi liceali, devo ammettere che essa ha influito più per contrasto che per imitazione. Non è mia intenzione sfruttare questo spazio per recriminare antiche colpe e dispiegare vecchi rancori, e di certo influisce la maggior permanenza nella memoria delle esperienze negative. Sta di fatto che ho sperimentato in prima persona, in

qualità di allieva, gli effetti deleteri dovuti alla discontinuità didattica causata da un'eccessiva precarizzazione del corpo docente. Così, dalla girandola di supplenti avvicendatisi fuggacemente in cattedra, mi sovengono l'assenteismo che mi ha costretta a prepararmi da autodidatta all'esame di maturità; i voti assegnati alle verifiche orali senza che all'allievo fosse posta neppure una domanda (oggetto di valutazione era l'espressione del viso); il regime di terrore e lo scempiamento del senso di autoefficacia dei discenti; l'impiego massiccio di una conduzione frontale in cui si pretendeva di travasare conoscenze dalla mente del docente alle menti degli studenti attraverso l' "imbuto didattico"⁸³; la predilezione per un approccio deduttivo che rendeva periferica l'attenzione riservata ai testi; l'imposizione di mappe concettuali del tutto estranee ai processi cognitivi degli alunni, che obnubilavano i contenuti che avrebbero voluto chiarire.

Al contrario, di grande utilità si sono rivelate le competenze acquisite durante un corso biennale di *Dizione, recitazione e arte scenica*: devo a quell'esperienza infatti l'impostazione della voce ed il controllo delle strategie vocali in genere, nonché la dimestichezza con la lettura espressiva.

Infine, ha senz'altro influito anche il mio percorso di studi universitari, in particolare l'elaborazione della tesi di laurea in *Storia della lingua italiana (La retorica del dolore nell'opera poetica e teatrale di Mario Luzi)*, la quale denunciava già la mia predilezione per un approccio tematico alla letteratura. Proprio dai lunghi studi dedicati ad approfondire le opere di Mario Luzi e insieme dall'interesse per l'autore ha avuto origine l'idea di accostare alla lettura dei poeti stilnovisti, attraverso un'operazione di sfondamento cronologico, l'esame di un componimento luziano.

Ma le opportunità offerte dal tirocinio, come dicevo, non si sono esaurite nella sperimentazione pratica di acquisizioni teoriche: esso ha trasformato la scuola in un laboratorio per l'esercizio della funzione riflessiva al fine di apportare progressive modifiche in relazione agli obiettivi perseguiti. E se d'ora in poi mi mancherà il supporto dei docenti della SIS, dei supervisori e dei *tutors*, resto fiduciosa del fatto che non mancheranno costruttivi confronti coi colleghi che incontrerò e non mancheranno ulteriori momenti formativi "formali" come i corsi di aggiornamento (con i quali il tirocinio indiretto del primo anno mi ha già dato modo di venire in contatto, permettendomi di assistere ai convegni *Dopo Babele: la traduzione e Podcast a scuola*). Questo, in sostanza, ciò che voglio conservare, del tirocinio svolto, quale viatico alla mia futura professione di insegnante: la propensione ad accogliere ogni situazione empirica come continuo stimolo a pormi nuovi interrogativi e a scandagliare nuove soluzioni, ad approfondire con entusiasmo gli aspetti didattico-disciplinari e le problematiche socio-psico-pedagogiche, al riparo da ogni sguardo meduseo che pietrifici le esperienze didattiche in un'assurda, poco gratificante *routine*.

⁸³ La metafora è mutuata da Ivan Illich (cfr. I. ILLICH, *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano 1979, p. 74).

Bibliografia

Bibliografia per gli allievi:

A. DENDI / E. SEVERINA / A. ARETINI, *Moduli di letteratura italiana ed europea*, Signorelli, Milano 2001, vol. I.

Bibliografia disciplinare:

I. BALDELLI, *Dai siciliani a Dante*, in L. SERIANNI / P. TRIFONE (a cura di), *Storia della lingua italiana. I luoghi della codificazione*, Einaudi, Torino 1993, pp. 581-609.

G. BÀRBERI SQUAROTTI, *Poesia e narrativa del secondo Novecento*, Mursia, Milano 1961.

R. BARTHES, *Frammenti di un discorso amoroso*, Einaudi, Torino 1979.

G. L. BECCARIA, *L'autonomia del significante. Figure del ritmo e della sintassi. Dante, Pascoli, D'Annunzio*, Einaudi, Torino 1975.

L. BISELLO / S. STROPPA, "Nel tacere formar parole", in G. L. BECCARIA / C. MARELLO (a cura di), *La parola al testo*, Edizioni dell'Orso, Alessandria 2002, tomo II, pp. 735-743.

M. COLOMBO, *Dai mistici a Dante: il linguaggio dell'ineffabilità*, La Nuova Italia, Firenze 1987.

M. CORTI, *La felicità mentale. Nuove prospettive per Cavalcanti e Dante*, Einaudi, Torino 1983.

M. CORTI, *Lo stile di Cavalcanti*, in L. CARETTI / G. LUTI (a cura di), *La letteratura italiana per saggi storicamente disposti*, Mursia, Milano 1972, pp.140-145.

G. CONTINI, *Dolce Stil Novo*, in G. CONTINI (a cura di), *Poeti del Duecento*, Ricciardi, Milano-Napoli 1960, tomo II, pp. 443-446.

G. CONTINI, *La filosofia dell'amore*, in G. CONTINI (a cura di), *Poeti del Duecento*, Ricciardi, Milano-Napoli 1960, tomo II, pp. 447-449.

G. CONTINI, introduzione a DANTE ALIGHIERI, *Rime*, Einaudi, Torino 1939, pp. LIII-LXX.

G. DUBY, *Donne nello specchio del Medioevo*, Laterza, Roma-Bari 1995.

A. GAGLIARDI, *Guido Cavalcanti. Poesia e filosofia*, Edizioni dell'Orso, Alessandria 2001.

A. GAGLIARDI, *Guinizelli, Dante, Petrarca. L'inquietudine del poeta*, Edizioni dell'Orso, Alessandria 2003.

S. GUGLIELMINO / H. GROSSER, *Il sistema letterario. Guida alla storia letteraria e all'analisi testuale*, Principato, Milano 1987, vol. I.

M. LUZI, *Dante, scienza e innocenza*, in ID., *Dante e Leopardi o della modernità*, Editori Riuniti, Roma 1992, pp. 21-32.

M. LUZI, *L'opera poetica*, Mondadori, Milano 1998.

M. LUZI, *Sulla poesia di Guido Cavalcanti*, in ID., *L'inferno e il limbo*, Il Saggiatore, Milano 1964, pp. 83- 89.

M. MARTI, *Storia dello Stil nuovo*, Milella, Lecce 1973.

B. MIGLIORINI, *Storia della lingua italiana*, Sansoni, Firenze 1960.

B. MORTARA GARAVELLI, *Manuale di retorica*, Bompiani, Milano 2002.

B. NARDI, *Dante e la cultura medievale. Nuovi saggi di filologia dantesca*, Laterza, Roma-Bari 1942.

E. PASQUINI, *Il "dolce stil novo"*, in E. MALATO (a cura di), *Storia della letteratura italiana*, Salerno, Roma 1995, vo. I, pp. 649-720.

M. PERUGI, introduzione a DANTE ALIGHIERI, *Rime* (a cura di G. Contini), Einaudi, Torino 1995.

G. PETROCCHI, *Vita di Dante*, Laterza, Bari 1997.

G. PETROCCHI, *Il Dolce stil novo*, in E. CECCHI / N. SAPEGNO, *Storia della letteratura italiana*, Garzanti, Milano, vol. I (*Le origini e il Duecento*), pp. 755-797.

M. SANTAGATA, *Amate e amanti. Figure della lirica amorosa fra Dante e Petrarca*, Il Mulino, Bologna 1999.

N. SAPEGNO, *La "Vita Nova"*, in E. CECCHI / N. SAPEGNO, *Storia della letteratura italiana*, Garzanti, Milano, vol. II (*Il Trecento*), pp. 48-55.

A. VITALE BROVARONE, *La civiltà letteraria francese nei secoli medievali*, in L. SOZZI (a cura di), *Storia della civiltà letteraria francese*, UTET, Torino 1991, pp. 1-175.

P. ZUMTHOR, *Semiologia e poetica medievale*, Feltrinelli, Milano 1973.

Bibliografia didattica:

G. M. ANSELMINI, *Letteratura italiana: secoli ed epoche*, Carrocci, Roma 2001.

D. P. AUSUBEL, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, F. Angeli, Milano 2005.

R. BARTHES, *Variazioni sulla scrittura / Il piacere del testo*, Einaudi, Torino 1999.

M. BLANCHOT, *Lo spazio letterario*, Einaudi, Torino 1967.

J. BRUNER, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 2003.

J. BRUNER, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1983.

- A. CALVANI, *Elementi di didattica. Problemi e strategie*, Carocci, Roma 2000.
- F. CIAMPOLINI, *La didattica breve*, Il Mulino, Bologna 1993.
- L. CISOTTO, *Didattica del testo. Processi e competenze*, Carocci, Roma 2006.
- A. R. COLASANTI, *Star bene a scuola: la promozione di comportamenti sociali positivi*, in «*Orientamenti pedagogici*», vol. 49, n. 4 (292), luglio-agosto 2002.
- A. COLOMBO (a cura di), *La letteratura nel triennio. Proposta di un curriculum modulare*, Cappelli, Bologna 1990.
- M. COMOGLIO, *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Fabbri, Milano 2003.
- E. DAMIANO (a cura di), *Insegnare con i concetti. Un modello didattico fra scienza e insegnamento*, Società Editrice Internazionale, Torino 1994.
- J. DERRIDA, *La scrittura e la differenza*, Einaudi, Torino 1971
- L. FESTINGER, *Teoria della dissonanza cognitiva*, F. Angeli, Milano 1998.
- D. C. HOY, *Il circolo ermeneutico. Letteratura, storia ed ermeneutica filosofica*, Il Mulino, Bologna 1990.
- I. ILLICH, *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano 1979.
- R. JAKOBSON, *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano 1966.
- D. W. JOHNSON / R. T. JOHNSON / E. J. HOLUBEC, *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento 1996.
- M. LICHTNER, *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*, F. Angeli, Milano 2002
- R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce 2002.
- S. MANTOVANI (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione*, Bruno Mondadori, Milano 1998.
- M. MARTINELLI, *La personalizzazione didattica*, La Scuola, Brescia 2004.
- P. MASTROCOLA, *La gallina volante*, Guanda, Parma 2000.
- E. MORIN, *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, EDUP, Roma 2002.
- E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001.
- E. MORIN, *La testa ben fatta*, Cortina, Milano 2000.
- A. PALMONARI (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna 1993.
- PH. PERRENOUD, *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, ESF, Paris 1996.
- J. PIAGET *et alii*, *Pedagogia strutturalista*, Paravia, Torino 1982.

C. PONTECORVO / A. M. AJELLO / C. ZUCCHERMAGLIO, *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carrocci, Roma 1999.

L. RENZI, *Come leggere la poesia*, Il Mulino, Bologna 1991.

L. B. RESNICK, *Psicologia della matematica e apprendimento scolastico*, Società editrice internazionale, Torino 1987.

P. RICOEUR, *Dal testo all'azione*, Jaca Book, Milano 1989.

L. RUSSO, *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?*, Feltrinelli, Milano 1998.

G. SAVAGNONE, *Ragione e dialogo. Insegnare e apprendere nel cambiamento*, in «Chichibò», Palumbo editore, n° 34, anno VII, settembre-ottobre 2005, pp. 4-5.

C. SEGRE, *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino 1985.

L. S. VYGOTSKIJ, *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino 1992.