

## La scrittura, la narrazione, la laboratorialità

Istituto Comprensivo del Chiese

### 1. UN QUESTIONARIO PER INIZIARE IL LAVORO DI FORMAZIONE E RICERCA

Durante il primo incontro in plenaria coi docenti di italiano ho presentato le possibili articolazioni del tema “curricolo verticale di italiano”, che mi era stato proposto dal dirigente scolastico a primavera, come oggetto di particolare interesse per i colleghi.

Dall’interlocuzione con i colleghi sono emerse due esigenze:

- approfondire innanzitutto l’argomento “scrittura” (in particolare l’avvio della scrittura in classe prima e la didattica per gli anni successivi).
- Trattare il tema “narrazione nella scuola primaria” dal punto di vista didattico.

Ho deciso pertanto di focalizzare l’attenzione sulla scrittura, e di porre le basi per la definizione di un curricolo possibile distribuito sugli otto anni del primo ciclo d’istruzione.

Affinché i docenti potessero conoscersi e confrontarsi utilizzando un lessico comune, ho proposto la compilazione di un questionario sulle pratiche didattiche e sulle convinzioni dei docenti riguardo allo scrivere e all’insegnare a scrivere.

Il questionario era composto di due parti nettamente distinte; intitolate rispettivamente “L’inizio della scrittura” e “Scrivere testi”, la prima evidentemente indirizzata ai docenti di scuola primaria, la seconda ad entrambi i gruppi.

Ho chiesto, tuttavia, ai docenti, di rispondere a tutte le domande, indipendentemente dalla classe in cui insegnavano, poiché era molto importante che tutti esplicitassero compiutamente il loro pensiero. Le convinzioni, infatti, ispirano sia le pratiche didattiche sia il giudizio che ciascuno formula sull’operato di colleghi che l’hanno preceduto e le aspettative che nutre nei riguardi di chi lo seguirà.

### 2. LA SCRITTURA IN CLASSE PRIMA: LE PRATICHE, LE CONVINZIONI, I NUCLEI PROBLEMATICI (Restituzione con analisi dei dati ricavati dal questionario)

Nella prima parte dell’incontro ho presentato l’ambito problematico concernente l’apprendimento insegnamento della scrittura nella scuola primaria.

Non mi soffermo su questo tema, perché si è trattato di un’esposizione di interrogativi e di elementi di criticità, più che di argomentazioni.

Ricordo soltanto, per sommi capi, che si è accennato a:

- aspetti abilitativi, motivazionali, educazionali dell’insegnare a scrivere.

- Studi sui modi con cui la mente apprende le abilità/conoscenze linguistiche (oralità e scrittura).
- La grafia, l'ortografia, la regola in riferimento all'età evolutiva.
- Punti di forza e di debolezza dei metodi d'insegnamento più praticati.
- Il contesto (caratteristiche dei bambini, aspettative delle famiglie, obiettivi attesi...).
- Il contesto (compiti della scuola dell'infanzia, abilità e conoscenze pregresse dei bambini...).
- Il contesto (lo spazio per l'italiano nel curriculum di scuola primaria; la frammentazione del curriculum).
- Il contesto (il lavoro comune degli insegnanti come base per la sperimentazione e il monitoraggio delle pratiche didattiche).
- Le indicazioni legislative.
- Le innovazioni tecnologiche e gli interrogativi per la scuola.
- I risultati a lungo termine (consolidamento delle abitudini positive e negative/margini di superabilità, atteggiamento verso la scrittura, abilità conseguite...).

Più interessante è la rielaborazione di quanto prodotto dagli insegnanti sullo stimolo di un breve questionario che hanno compilato.

Questi i punti di attenzione:

1. Pratiche di insegnamento della scrittura in classe prima.
2. Convinzioni che supportano le pratiche.
3. Modalità di costruzione delle convinzioni.
4. Aspetti positivi sul piano abilitativo, motivazionale, educativo.
5. Aspetti negativi sul piano abilitativo, motivazionale, educativo.
6. Temi su cui si vorrebbe informarsi o avviare momenti di riflessione comune.

Hanno inviato materiali 12 insegnanti. Hanno utilizzato forme espositive diverse, con prevalenza del racconto d'esperienza.

Ciò non permette di rielaborare i prodotti secondo un approccio quantitativo, e, del resto, non era questa l'intenzione.

Darò dunque un resoconto in forma di descrizione, nel quale, inevitabilmente, avrà spazio anche il mio intervento interpretativo.

## **2.1 Pratiche didattiche: i metodi, le attività propedeutiche, la cura del contesto**

La maggior parte dei colleghi dichiara di utilizzare il metodo analitico-fonemico, con una varietà di percorsi e frequenti prestiti anche da altri metodi, quali il globale, o il fonologico sillabico.

Potrei dire che in realtà si adottano metodi "misti", in ragione dei risultati ottenuti in anni di insegnamento, di scambi con colleghi, nonché di osservazioni attente delle caratteristiche dei bambini e delle loro preconoscenze.

Dai racconti dei docenti si deduce che i bambini scrivono a lungo in stampato maiuscolo, poi minuscolo, poi corsivo. Non ho riscontrato traccia di contemporaneità tra le varie forme di scrittura, ma ciò non toglie che i docenti la propongano, benché non l'abbiano menzionata nella loro esposizione.

Da segnalare le attività preliminari e la cornice entro la quale sono collocate le attività di scrittura.

Alcuni docenti sottolineano la necessità di allestire l'aula in modo che sia accogliente, altri svolgono molte attività preliminari per l'accertamento preciso dei prerequisiti, altri ancora inseriscono l'approccio alla scrittura dentro una storia, con personaggi che guidano i bambini nel percorso verso il saper scrivere.

Tutto ciò denota molta attenzione per gli aspetti motivazionali ed educazionali, nonché per le caratteristiche psicologiche dei bambini nell'età della prima primaria.

Il confronto tra le varie pratiche, molto probabilmente, porterebbe alla rilevazione delle più efficaci, e ancor più dei metodi che i docenti adottano per introdurle, monitorarle, verificarle: questo lavoro di confronto e riflessione potrebbe condurre alla strutturazione non tanto di un percorso nuovo, quanto del percorso "migliore" per l'istituto.

## **2.2 Convinzioni che supportano le pratiche e modalità di formazione delle convinzioni**

I docenti ritengono che:

- i percorsi che propongono supportino la forte motivazione all'apprendimento della letto/scrittura presente in tutti i bambini di prima.
- Il metodo fonemico, nelle varie interpretazioni che ne danno, renda più facile l'apprendimento della scrittura anche per i bambini che manifestano difficoltà iniziali.
- Le loro pratiche siano sostanzialmente efficaci.
- I metodi "misti" consentano di coinvolgere tutti i bambini, sia coloro che sanno già, leggere e scrivere, sia coloro che lo imparano a scuola.
- Tutti i metodi presentino aspetti positivi e negativi; il problema sia trovare strategie personalizzate (la gamma delle situazioni è sempre più ampia e varia), utili per i più deboli, coinvolgenti per i più dotati, riconosciute come valide dalle famiglie, dal forte valore abilitativo (per quanto riguarda, ad esempio, la manualità fine, la precisione del tratto, l'impugnatura della penna), ed educativa (accettazione della regola e dell'errore, cura dei materiali, rapporto con gli insegnanti...).

La maggior parte dei docenti ha costruito le proprie convinzioni sull'esperienza, sulla consultazione di testi, sul confronto con colleghi più esperti. Qualcuno ha seguito corsi di formazione su tematiche specifiche, attinenti, in particolare, a condizioni di disagio dei bambini.

### 2.3 Aspetti positivi e negativi dei vari metodi utilizzati

Il metodo fonemico sembra dare buoni risultati sul piano abilitativo: i bambini imparano a scrivere in corsivo, con buona grafia, e con accettabile correttezza ortografica.

Il metodo facilita l'esatta discriminazione dei suoni, rende graduale, ordinato e veloce l'apprendimento della lettura e della scrittura.

Crea motivazione perché implica la scoperta e la conoscenza del corpo come strumento di emissione di suoni; dà sicurezza al bambino perché consente di consolidare via via le conoscenze; sviluppa nei bambini la capacità di lavorare con ordine, precisione e pazienza.

Consente anche ai bambini con difficoltà di imparare in tempi ragionevolmente brevi e incontra l'approvazione delle famiglie.

Tra gli aspetti negativi si indicano il fatto che esiga esercitazioni lunghe e, talvolta, aride, che non dia molto spazio alla scrittura come comunicazione e lasci in secondo piano la parte creativa del lavoro. Anche il passaggio dallo stampato maiuscolo al minuscolo al corsivo, che taluni (ma non tutti) collocano alla fine della classe prima, sembra essere un momento problematico.

Più o meno le stesse osservazioni si fanno per quanto concerne metodi, come il fonologico-sillabico, o l'alfabetico (per la verità citato solo come pratica del passato), poco praticati, ma presenti nelle forme "miste".

Riguardo al metodo globale, si nota come sostenga fortemente la motivazione alla scrittura, collochi l'esperienza all'interno di un sistema di comunicazione molto coinvolgente, presenti lo scrivere non come fatto meccanico, ma come strumento per l'espressione di sé e la relazione con gli altri.

Per converso, sembra essere un metodo poco adatto per i bambini in difficoltà o stranieri, per i quali è difficile partire da testi dei quali spesso non conoscono l'esatto significato.

E ancora, tutti i bambini sono poco stimolati alla precisione, al controllo dello spazio, alla distinzione di lettere e suoni simili.

Molti colleghi sottolineano il fatto che si stia riducendo sempre più il tempo da dedicare alle attività di lettura e scrittura, e come ciò renda difficile valutare l'efficacia dei percorsi proposti, qualsiasi sia il metodo adottato.

### 2.4 Nuclei problematici

Elenco le proposte dei colleghi:

- approfondire le teorie sull'apprendimento della lettura e della scrittura.
- Approfondire la didattica del corsivo.

- Confrontarsi sul problema dell'ortografia e della sua irrilevanza nella percezione dei bambini.
- Affrontare il problema degli alunni in difficoltà (tenendo conto delle risorse della scuola).
- Affrontare il tema del rapporto con i genitori e del loro coinvolgimento anche quando e se i loro figli non manifestano particolari difficoltà.
- Confrontarsi sul problema della relazione tra richieste della scuola in ordine alla corretta grafia, al rispetto delle regole ortografiche, e realtà sociale, "che fa dell'eccezione un elemento di forza e di distinzione, affidando alla macchina l'ordine e la precisione cui non si è più abituati dalla pratica".
- Approfondire il tema della scrittura come comunicazione e come produzione spontanea (non so se per spontanea si intenda creativa o altro).
- Studiare percorsi che portino il bambino a produrre testi "autonomamente".
- Studiare il tema della motivazione alla scrittura, in quanto strumento di comunicazione.
- Confrontarsi sulla validità delle strategie "sintetiche" che si devono adottare, visti i tempi sempre più ridotti dell'insegnamento dell'italiano.
- Formarsi sulle strategie per insegnare la scrittura ai bambini stranieri, anche in un'ottica di rispetto della loro lingua.
- Assumere il confronto sistematico tra colleghi come elemento di autoformazione personale e di gruppo.

## 2.5 Alcune considerazioni di sintesi

Uno sguardo d'insieme sui testi dei colleghi restituisce una notevole ricchezza di proposte didattiche, e una grande varietà di esperienze.

La descrizione di alcune pratiche, precisa e dettagliata, permette di percepire un lavoro didattico condotto con attenzione e rigore.

Infine, i riferimenti alle convinzioni e le valutazioni espresse, permettono di dedurre che tutti i problemi inerenti l'insegnamento/apprendimento della letto/scrittura siano ben presenti ai docenti dell'istituto.

Ho parlato di sguardo d'insieme non per caso.

Sono convinta, infatti, che il valore aggiunto in una scuola sia dato dalla capacità dei docenti di lavorare assieme e dalla riflessività, individuale e di gruppo, che riescono ad esprimere.

I due aspetti vanno di pari passo: se io lavoro da solo posso anche permettermi di "non riflettere su ciò che faccio", se lavoro in un gruppo di pari, devo imparare a descrivere le mie pratiche per poterle comunicare ad altri, trovare argomenti per difenderle, prendere coscienza delle mie convinzioni e di come le ho costruite nel tempo.

Questo si traduce in un'acquisizione di competenze che posso spendere anche quando lavoro da solo, mi relaziono con le famiglie, decido di un progetto, interpreto le leggi o organizzo un orario scolastico.

Lavorare in gruppi di pari richiede, però, competenze per le quali non è prevista formazione specifica; anche il saper praticare la riflessività sul proprio lavoro e su quello del gruppo di appartenenza non è scontato.

Che fare, dunque?

Nel prossimo incontro cercheremo di rispondere.

### **3. LA SCRITTURA IN CLASSE PRIMA: TEMI ORGANIZZATIVI, PROFESSIONALI, DIDATTICO-METODOLOGICI** (Restituzione del secondo incontro sul tema con i docenti di scuola primaria)

Dalle scritture dei docenti, impostate nell'incontro precedente e a me pervenute, emergono dati molto interessanti:

- una notevole varietà di pratiche didattiche considerate efficaci;
- molti comportamenti e convinzioni comuni;
- bisogni di formazione su contenuti disciplinari e metodologie;
- richieste esplicite di utilizzare un metodo di lavoro basato sulla collegialità.

e segnalazioni in merito a 3 ordini di problemi:

- organizzativo (segnalato da pochi per iscritto, ma sentito dai più come molto condizionante);
- professionale (appena sfiorato, ma percepito come “questione trasversale” a tutte le altre);
- metodologico-didattico (indicato da tutti come ambito fondamentale di ricerca; in realtà già ampiamente frequentato dai docenti, che attuano molte buone pratiche), articolato in:
  1. temi riguardanti il contesto (caratteristiche dei bambini; rapporti con le famiglie);
  2. urgenze di carattere abilitativo;
  3. aspetti motivazionali;
  4. aspetti educazionali.

Ora cercherò di articolare ogni ordine di problemi, esplicitando il pensiero dei colleghi, aggiungendo considerazioni mie personali, e indicando le possibili piste di ricerca.

#### **3.1 Ambito organizzativo: tra frammentazione e tempo che non c'è**

I colleghi segnalano che:

- il tempo a disposizione per insegnare italiano (così come matematica), è sempre più ridotto, a causa delle numerose discipline inserite nel curriculum

della primaria fin dalla prima primaria, dei progetti, delle attività facoltative e quant'altro;

- la frammentazione degli apprendimenti è giunta ad un parossismo tale che rende difficile progettare l'intervento didattico per ambiti e per competenze;
- la suddivisione in discipline, induce al cambio frequente di docenti, all'adozione di molti quaderni (un collega ne segnalava 15 per un bambino di prima!), ad una valutazione per obiettivi specifici non comprensibile da parte dei bambini;
- la frammentazione eccessiva crea notevoli difficoltà sia ai bambini, che accedono al sapere fundamentalmente attraverso l'esperienza, sia agli insegnanti che sono chiamati da un lato a progettare percorsi trasversali, tendenti a presentare l'unitarietà del sapere, dall'altro a declinare obiettivi disciplinari.

Le possibilità di modificare la situazione non sono molte, perché gli ordinamenti prescrivono il monte ore minimo da assegnare a ciascuna disciplina, e tuttavia qualche correttivo si potrebbe apportare, studiando una organizzazione per moduli, che collochi alcune discipline all'interno di momenti ben precisi dell'anno scolastico e le presenti ai bambini come apprendimenti di esperienza.

Ad esempio si potrebbe lavorare soprattutto sull'organizzazione del primo ciclo e introdurre il concetto di ambito per quanto riguarda l'italiano, la storia (studio della settimana, dei mesi e delle stagioni), la geografia (osservazione e rappresentazione dello spazio vicino), le scienze (osservazione degli esseri animati e inanimati che lo abitano). Le esperienze, l'osservazione e la descrizione dovrebbero portare ad acquisire in particolare abilità linguistiche, ma anche obiettivi specifici delle tre discipline.

Si dovrebbero enucleare gli obiettivi e i contenuti disciplinari che possono essere acquisiti anche in ambito "trasversale" e progettare un curriculum di educazione linguistica che li contenga e li collochi nello spazio e nel tempo opportuni, con metodologia adeguata.

Si dovrebbe adottare uno strumento valutativo ad hoc, comparabile con altri predisposti per le stesse classi di età, ma anche strutturato su questo modello organizzativo.

Naturalmente quanto sopra esposto dovrebbe essere approfondito e meditato, progettato da un gruppo di docenti, presentato alle famiglie e così via. L'Istituto, nella sua autonomia, può farlo, utilizzando tutti gli strumenti a sua disposizione e chiedendo, se lo ritiene, l'assistenza dell'IPRASE e del Dipartimento. Sta al collegio decidere.

### **3.2 Ambito professionale: la collegialità, questa sconosciuta**

Un buon numero di insegnanti lamenta il fatto che ci sia poco scambio tra colleghi, non ci si confronti sui risultati, non si decida e progetti assieme.

Dicono: ci vorrebbe più collegialità; lo affermano come osservazione ultima, suggerimento metodologico, non di contenuto. In sostanza quasi tutti dichiarano di voler approfondire la conoscenza delle teorie e delle pratiche d'insegnamento dell'italiano, e aggiungono che "si dovrebbe lavorare assieme", non considerando quest'ultimo ambito, come uno degli oggetti possibili di formazione.

Invece, a mio parere, questo è uno degli elementi su cui maggiormente si dovrebbe lavorare.

Mi permetto alcune considerazioni personali, suggerite soprattutto dalla ormai lunga esperienza come docente e come formatore.

Inizierò con una apparente digressione.

Per molte ragioni, la formazione e l'aggiornamento dei docenti non può più passare soltanto attraverso corsi tenuti da esperti: l'età, la preparazione, le esperienze, dei docenti sono le più diverse; inoltre, essi sono degli adulti ai quali occorre dare la formazione di cui essi stessi riconoscano la necessità. Difficile progettare il corso che va bene per tutti!

Le nuove tecnologie permettono di accedere, o almeno di conoscere, tutti i prodotti di ricerca quasi in tempo reale con un approccio personalizzato: perché, dunque, rivolgersi all'esperto?

I contesti cambiano rapidissimamente e spesso la comunicazione dell'esperto, il corso, il materiale prodotto viene superato prima ancora di poter essere rielaborato e utilizzato per la mediazione didattica.

Il problema vero, per i docenti, non è accedere alle scoperte scientifiche, quanto a contestualizzarle, tradurre in progettazione e prassi didattica quanto l'intervento esterno può suggerire, e imparare a contestualizzare non è facile, soprattutto se si lavora da soli.

Ciò che funziona è l'accompagnamento, da parte di un conduttore/osservatore esterno, di gruppi di docenti in ricerca. Ciò che funziona sono i gruppi di docenti che, riconosciuto un bisogno, decidono di ricercare assieme, formarsi, sperimentare, valutare.

Poiché nessuno sa tutto, nessuno sa fare tutto, (né la lettura dei bisogni, né il monitoraggio, né l'autovalutazione), o almeno non lo sa fare col massimo della competenza possibile, ma tutti sanno e sanno fare qualcosa, il gruppo è più forte del singolo, sia perché mette insieme i saperi di tutti, sia perché il singolo, alle sue competenze personali, deve aggiungere quella del collaborare con altri.

Il saper lavorare assieme in gruppi di pari diventa una competenza fondamentale: la collegialità è elemento fondante, non accessorio del profilo docente.

Se si impara a lavorare in gruppo, si assumono modelli che possono essere trasferiti nelle classi e nel rapporto con le famiglie; se si lavora in gruppo, si diventa quasi naturalmente "professionisti praticanti riflessivi", perché si è costretti non solo a descrivere ad altri (quindi in primo luogo a se stessi) il proprio lavoro, ma anche a difenderlo, ad esplicitare le convinzioni che lo supportano, ad osservare i risultati, a dichiarare gli strumenti di verifica, a prospettare soluzioni ai problemi.



E il modello del praticante riflessivo sembra essere quello più coerente con i bisogni di una scuola capace di gestire la complessità.

Al docente oggi si chiede infatti di:

- saper fare sintesi tra molti saperi e contributi specialistici;
- progettare contestualizzando;
- legittimare le sue scelte per studenti e famiglie;
- realizzare percorsi da solo o in collaborazione;
- monitorare costantemente le situazioni;
- valutare risultati prodotti processi;
- autovalutarsi;
- individuare e colmare scoperti;
- produrre nuova sintesi e mediazione;
- gestire efficacemente la performance didattica.

Alcune di queste pratiche possono essere svolte individualmente, altre collegialmente.

I docenti delle primarie di Storo rappresentano un classico gruppo che ancora non si riconosce come tale.

Gli insegnanti hanno espresso singolarmente contenuti, la cui somma produce una notevole ricchezza; hanno segnalato problemi la cui soluzione spesso sta nelle pratiche dell'uno o dell'altro, e altre soluzioni potrebbero facilmente trovarle assieme; hanno dimostrato che le attenzioni di carattere abilitativo, motivazionale, educativo, di legittimazione sono ben presenti a tutti.

Pertanto, se trovano il modo di:

- descrivere le proprie pratiche ai colleghi;
- esporre le convinzioni che le sorreggono;
- approfondire alcuni temi;
- decidere e progettare percorsi e comportamenti comuni;
- lavorare collegialmente;

possono trovare le soluzioni ai problemi segnalati e avviare sperimentazioni.

Non si tratta dunque di portare nuove pratiche nella scuola, ma di esplicitarle, condividerle, migliorarle, attraverso il confronto e la progettazione comune. I docenti dovrebbero diventare un vero gruppo di ricerca, un gruppo di pari che lavorano insieme.

Se decidono di puntare sulla collegialità, a mio parere, hanno però bisogno di:

1. approfondire la conoscenza delle tecniche di lavoro di gruppo con corsi teorico-pratici ad hoc;
2. costituire all'inizio gruppi "possibili", per affinità elettive, per contiguità, per riconoscimento di problemi comuni;
3. affrontare il problema della conduzione del gruppo, della documentazione del lavoro, della restituzione;

4. scegliere un tema, in questo caso potrebbe essere la letto/scrittura in classe prima, da trattarsi in tutti i gruppi, decidendo anche il tipo di contributo esterno che serve a ciascuno di essi.

N.B. In questo momento l'IPRASE può supportare l'Istituto per quanto riguarda i punti 2, 3, 4; per quanto riguarda il punto 1 potrebbe segnalare gli esperti del settore.

### 3.3 Ambito didattico-metodologico: una metodologia per ciascun bambino?

I docenti hanno indicato alcuni nodi problematici concernenti l'insegnamento della scrittura:

- i rapporti con le famiglie, le aspettative dei genitori riguardo alla scrittura, gli interventi nell'età prescolare;
- la necessità di approfondire le conoscenze sui temi del corsivo, del rapporto lettura/scrittura, della scrittura come produzione "spontanea", e come comunicazione;
- il bisogno di trovare pratiche didattiche motivanti;
- le strategie per insegnare la scrittura ai bambini stranieri e/o in difficoltà;
- la relazione tra ortografia-regola-corretta grafia e realtà sociale che punta all'eccezione, all'esaltazione della diversità-divergenza-originalità.

Esaminerò ciascuno di questi punti, articolando gli argomenti e facendo ipotesi di lavoro.

#### 1) Le famiglie e la scrittura

Il tema rientra nell'ambito generale dei rapporti tra scuola e famiglia, ma si carica di aspetti particolari, perché l'avvicinarsi alla scrittura coincide con l'ingresso del bambino nella scuola, e l'apprendimento della scrittura non avviene in modo "naturale".

Oggi niente è scontato, non esiste una univocità di aspettative rispetto ai compiti e all'autorevolezza della scuola, una condivisione a priori di obiettivi e valori; eppure tutti riconosciamo la necessità di una vera condivisione.

Se così è, tutto deve essere negoziato, fin dall'inizio.

I docenti dell'Istituto hanno elencato una lunga serie di iniziative che la scuola mette in campo per illustrare alle famiglie metodi, contenuti, traguardi. Vi sono inoltre incontri con la scuola dell'infanzia per la continuità e attività di accertamento dei prerequisiti, che mirano a descrivere alla scuola, ma anche alle famiglie, il contesto da cui si parte.

In sostanza la scuola è "trasparente" e non esita a mostrare se stessa alle famiglie.

Alcune piste di lavoro possibili.

*Una strada parzialmente nuova per i rapporti con le famiglie.* Poiché a negoziare occorre essere in due, e la trasparenza dovrebbe essere reciproca, anche i genitori dovrebbero essere invitati a dichiarare, attraverso colloqui individuali e di gruppo, cosa sanno già fare-desiderano-amano i bambini e quali difficoltà incontrano, quali attenzioni possono suggerire, quali aspettative nutrono nei confronti dei figli e della scuola.

I docenti potrebbero poi presentare a tutti i genitori della classe il quadro delle loro dichiarazioni e discutere insieme ai genitori di come si possa conciliare la complessità con la mediazione didattica, la personalizzazione con i diritti di tutti, i compiti della scuola con le aspettative.

La legittimazione del percorso didattico possibile discenderebbe anche da questo quadro d'insieme, oltre che dal sapere del docente, dalle decisioni del team, dai compiti che le istituzioni assegnano alla scuola.

In tal modo si espliciterebbe la necessità di andare oltre gli interessi e le opinioni del singolo, e il ruolo di mediatore che solo l'insegnante può interpretare (cosa che, peraltro, già fa).

La famiglia accompagnerebbe il percorso avendo contribuito a definirlo e conoscendone, dall'interno, la legittimazione. Forse potrebbe fare la sua parte con maggior convinzione. La scuola, dal canto suo, assumerebbe anche dichiaratamente, ufficialmente, il ruolo dell'ascoltatore.

*La lettura dei prerequisiti.* La lettura dei prerequisiti può arricchirsi anche di ciò che i bambini dicono di sé, dall'esposizione di ciò che sanno fare (tutti sapranno fare qualcosa, ma tutti riconosceranno di avere molto da imparare); momenti di metacognizione per il singolo e per la classe che si possono ripetere qualche volta nell'anno.

*La legittimazione delle scelte.* Dalle dichiarazioni dei colleghi emerge la convinzione che la legittimazione debba essere sostanzialmente di 3 tipi: abilitativo, motivazionale, educazionale. I bambini di prima debbono imparare a scrivere, essere motivati a farlo, essere educati anche attraverso il percorso di apprendimento della scrittura.

## **2) Approfondimento delle teorie sull'apprendimento della lettura e della scrittura**

Se i docenti vorranno percorrere questa strada, fornirò una bibliografia.

## **3) Alunni stranieri, alunni in difficoltà**

Come sopra. Ci sono anche molti materiali operativi, a Millevoci, al Dipartimento, all'IPRASE, al centro Erickson.

## **4) Motivazione alla scrittura**

Elenco alcuni temi desunti dalle pratiche descritte dai docenti dell'Istituto, nelle quali c'è già moltissimo.

I docenti sostengono che i bambini sono motivati a scrivere se:

- l'attività è inserita in una cornice di fantasia, con personaggi immaginari che lasciano messaggi, viaggi che si intraprendono insieme e così via.
- Si sottolinea la funzione comunicativa (scrivere per qualcuno fin dall'inizio è motivante).
- Si dà spazio alla scrittura creativa.
- Si punta sull'autonomia del bambino, sulla sua volontà di migliorarsi e correggersi.

##### 5) La didattica del corsivo

I docenti riconoscono al corsivo, e al corsivo scritto bene, molteplici valenze abilitative ed educazionali.

Educazionali: la lingua è un codice e ha le sue regole; quando si scrive occorre farsi capire da chi legge, dall'altro da sé; la precisione del tratto, l'ordine grafico abituano alla precisione e all'ordine; conciliare il codice, la regola, con l'espressione di sé è possibile, purché si accettino alcune convenzioni.

Abilitative: il corsivo sostiene la percezione che solo il collegamento tra le lettere compone la parola e che ogni parola, per essere tale, deve essere separata dall'altra; il corsivo esprime la personalità di chi scrive; il corsivo permette una scrittura veloce ed è ancora molto utile in tantissime occasioni.

I docenti conoscono perfettamente le teorie contrarie all'uso del corsivo e le conseguenti pratiche didattiche, ma non le condividono. Qualcuno suggerisce di proporre l'apprendimento delle lettere da subito nei 3 caratteri (corsivo, stampato maiuscolo e minuscolo), ma le parole solo in corsivo. Lo stampato, infatti, non consentirebbe al bambino di comprendere che parole e singole lettere vanno separate tra loro in modo più o meno accentuato.

E, ancora, di rinviare piuttosto alla classe seconda l'apprendimento delle difficoltà ortografiche, non del carattere corsivo.

##### 6) Grafia e ortografia

Grafia e ortografia sono strettamente collegate. Per ortografia intendiamo il modo in cui va scritto un testo, il che implica sapere come va scritto, conoscere sapere e applicare le conoscenze; non esiste la non ortografia in scrittura, perché non si danno modi "non corretti" di scrivere; pertanto la grafia è accettabile finché il segno è comprensibile e rispettoso dell'ortografia.

Le regole valgono tanto per scrivere una semplice lettera, quanto per le doppie o gli accenti; le regole costringono a misurarsi con un "altro modo per", con l'altro da sé in termini grafici; la regola rappresenta un principio di realtà che fa crescere. I docenti sostengono che occorre far partecipi sia i bambini sia le famiglie di queste loro convinzioni.

##### 7) Originalità, eccezione dell'individuo; precisione dell'esecuzione affidata alla macchina.

**Ovvero, "dalla spontaneità alla creatività attraverso la regola"**

Alcuni spunti di riflessione.

La spontaneità è espressione dell'assoluto individuale, senza mediazioni.

La regola è espressione di convenzione sociale, ma rispetto all'individuo è anche l'espressione del vero altro da sé, del diverso da sé, in quanto non incarnabile in nessuna individualità; per quanto riguarda la lingua, potremmo dire che ne costituisce la natura stessa, essendo la lingua appunto un codice; per la scrittura è la grafia corretta, uguale per tutti coloro che la utilizzano.

L'originalità non va confusa con la spontaneità, perché implica il confronto, e si esprime relativamente a qualcosa. Rispetto alla regola, alla normalità rappresenta un passo avanti, qualcosa di nuovo, positivo o negativo che sia. Per la scrittura può essere accettato fin quando le consente di essere quello che è, ovvero un mezzo per comunicare e un codice grafico.

Il bambino che "spontaneamente" esprime ciò che pensa può non essere affatto originale, così come il geniale che non accetta il confronto con la regola, la norma, il già pensato, può agire in modo per nulla costruttivo, mentre il timido può produrre pensiero divergente che non riesce a comunicare.

L'evoluzione del bambino riferita all'apprendimento della scrittura può essere concepita anche come un percorso dalla spontaneità alla conoscenza della regola all'originalità personale. Nella grafia si passa da segni spontanei a segni convenzionali, a segni personalizzati identitari (in questo senso si può dire, ad esempio, che il corsivo può essere originale e comprensibile nel medesimo tempo).

L'uso della macchina per ottenere la precisione dovrebbe essere una scelta, non una costrizione: se io sono costretto ad usare il computer perché non saprei scrivere correttamente o in modo comprensibile, dipendo dalla macchina, mentre dovrebbe accadere il contrario, cioè dovrei essere io a scegliere la macchina perché mi facilita il lavoro e so cosa chiederle. E in ogni caso si può fare un uso creativo della macchina, e si può essere meccanici pur utilizzando la manualità.

Se i colleghi intendono sviluppare un percorso di ricerca in ambito metodologico - didattico, con riferimento ai temi sopra esposti, possono:

- lasciare tutto com'è e affrontare un dei temi con le modalità che ritengono più adatte (studio per gruppi, individuale...).
- Confrontarsi sulle loro pratiche e, in ordine ai vari esempi esplicitati, scegliere quello più efficace per coinvolgere le famiglie, motivare alla scrittura, abilitare alla corretta grafia/ortografia, abilitare alla scrittura spontanea/autonoma/originali; progettare un percorso che li comprenda tutti, sperimentarlo, monitorarlo e, se funziona, modellizzarlo per tutto l'Istituto.

Se i colleghi lo desiderano, l'IPRASE può accompagnare il gruppo di colleghi nelle ricerche e sperimentazione del percorso.

#### 4. COME SI IMPARA E SI MIGLIORA LA SCRITTURA?

(Restituzione dei dati ricavati dalla seconda parte del questionario)

La seconda parte del questionario sulla scrittura aveva come oggetti l'insegnabilità e la migliorabilità della scrittura.

Di seguito riporto sia le domande, sia le valutazioni conseguenti all'analisi delle risposte: in nero le mie elaborazioni personali, in rosso quelle aggiunte dai colleghi durante la discussione sui dati che ho presentato; in corsivo nero i miei commenti e/o interrogativi, in corsivo rosso i commenti o le risposte dei colleghi.

##### 1) Si può imparare a scrivere? Se sì, come si impara e fino a quale età?

Tutti i colleghi sono convinti che imparare a scrivere si possa e che insegnare a scrivere sia compito della scuola. Si impara a scrivere facendolo, iniziando da piccoli, e si può progredire all'infinito, per tutta la vita, in coerenza con le tappe evolutive della vita e (quindi) del linguaggio.

Prima si impara a scrivere frasi elementari, poi testi più complessi; prima esprimendosi in modo spontaneo, informale, "inconsapevole", poi utilizzando le tecniche che via via si apprendono.

Si impara:

- ascoltando persone che raccontano storie;
- utilizzando libri graduati;
- parlando "bene", vivendo in un ambiente che comunica in modo corretto;
- leggendo e imitando gli scrittori;
- apprendendo le caratteristiche delle varie tipologie testuali e producendo testi con tali caratteristiche;
- vivendo in un ambiente culturalmente stimolante;
- dovendo scrivere, se le necessità della vita lo richiedono.

Un collega sostiene che "prima si impara meglio è", un altro che si impara almeno fino alla terza secondaria di primo grado, affermazioni che richiedono forse un approfondimento, per capirne l'esatto significato.

Secondo i docenti si impara fino in terza secondaria di primo grado perché, in seguito, "più nessuno ti spiega come migliorare".

A proposito dell'ambiente comunicativo e culturale in cui si vive, pongo un interrogativo: per "ambiente di vita", si intende anche la scuola? Sì, rispondono i colleghi, che aprono immediatamente una riflessione su "come si comunica a scuola", su cosa significhi "fare cultura a scuola" e non solo, ovviamente, nelle ore di italiano.

## 2) La scrittura si può migliorare? Se sì, come e fino a quale età?

In genere i colleghi ritengono che la scrittura sia un'attività molto complessa, e che, per migliorarla, sia necessario agire su più fronti diversi: per questo pongono interrogativi, più che dare risposte.

Pensano che per alcuni aspetti sia migliorabile sempre, per altri invece fino ad una certa età, per altri mai o raramente (fanno il caso degli errori ortografici, che non si potrebbero più correggere dopo la terza secondaria di primo grado).

Si può imparare sia l'efficacia che la creatività nella scrittura.

Una scrittura semplice, essenziale ed efficace, è un punto d'arrivo, ma troppa semplicità può tradursi in banalizzazione, standardizzazione ingiustificata.

Si impara a scrivere in modo creativo se ci si cimenta in scritture libere, spontanee, con scelta sia dell'argomento sia dello stile.

Una collega introduce il tema della differenziazione delle proposte in ragione dell'età degli studenti: a suo parere, in seconda o terza secondaria di primo grado, è più utile proporre la scrittura di testi che chiedano di osservare, descrivere, interpretare la realtà, piuttosto che testi di fantasia. I ragazzi hanno bisogno di prendere coscienza della realtà, di misurarsi col mondo possibile, non col mondo immaginato dell'infanzia.

La riflessione su questo punto induce a distinguere tra tipologie di testi e finalizzazione degli stessi: si possono leggere e scrivere testi di fantasia, o nei quali l'elemento di invenzione e rappresentazione sono prevalenti, e utilizzarli per riflettere sulla realtà; viceversa da testi descrittivi della realtà si possono trarre spunti per scritture d'immaginazione.

La scrittura di fantasia talvolta può suggerire molte più osservazioni, per due ragioni fondamentali: costringe i lettori ad uno sforzo interpretativo che raffronti la narrazione o la poesia con l'argomento di cui trattano, e crea una zona franca, che consente ad ogni studente di rapportarsi con il contenuto, libero da implicazioni di carattere personale.

Ancora, ci si confronta sulla necessità di distinguere tra creatività nello stile e soggetto della scrittura: un soggetto di fantasia (ad esempio la trama di un racconto) può essere scritto in modo banale, per nulla creativo, mentre un soggetto di realtà (un fatto di cronaca, ad esempio), può essere presentato in modo innovativo e inaspettato. Si riconosce che spesso termini come creatività, spontaneità, originalità, autenticità, fantasia, immaginazione si usano come fossero sinonimi, in particolare quando si attribuiscono a produzioni degli studenti, e alternativi a banalizzazione e standardizzazione. Tuttavia sinonimi non sono e la combinazione tra essi ce lo rivela: un testo può essere spontaneo ma non originale, autentico ma banale, di fantasia ma non creativo... La spontaneità può coincidere con la libertà di espressione, ma anche con l'incapacità di modificare stile e registro adeguandoli alle richieste o ai codici. La fantasia può essere condizionata da sollecitazioni esterne (si fa l'esempio delle produzioni molto influenzate dai programmi televisivi).

Sostengono che si migliora leggendo, informandosi sugli argomenti, cercando di ampliare il proprio lessico, esercitandosi, riflettendo sugli errori; aggiungono che è possibile migliorare se si segue una traccia predisposta dall'insegnante, se si tratta di argomenti discussi in classe, se si parla di sé e delle proprie esperienze.

Si migliora imitando testi ben scritti, di spessore e di buona fattura.

Si migliora se ci si può cimentare in scritture libere, senza eccessive costrizioni.

### 3) Quali sono i fattori che favoriscono l'apprendimento e/o il miglioramento della scrittura?

Tra i fattori i colleghi annoverano:

- la predisposizione naturale.
- l'appartenenza di genere (le ragazze sarebbero più naturalmente dotate dei maschi);
- la lettura;
- la curiosità e la voglia di migliorare;
- il metodo e l'esercizio;
- il considerare la scrittura come un oggetto che può essere manipolato, revisionato, trasformato;
- le correzioni degli elaborati con indicazione degli errori e correzione da parte dei ragazzi;
- la costanza nell'esercitazione;
- le raccolte di idee collettive per costruire la scaletta del testo;
- il dare senso alla scrittura;
- le attività di osservazione, riflessione, immaginazione...;
- la motivazione personale legata al senso dello scrivere;
- il bisogno reale, vero, o percepito come tale, della comunicazione scritta;
- la partecipazione emotiva alla scrittura;
- la gratificazione esterna;
- il riconoscimento dei progressi compiuti;
- una valutazione che faccia emergere il positivo;
- il fatto che la scrittura permetta di esprimere un interesse profondo;
- l'inserire la scrittura in un compito di realtà.

### 4) Quali fattori sono d'impedimento nell'apprendimento e/o nel miglioramento della scrittura?

Queste le condizioni avverse indicate dai colleghi:

- far scrivere di argomenti di cui non si è mai trattato in classe;
- tempi limitati per le produzioni;
- classi numerose;
- poca pratica della lettura personale;
- troppa esposizione televisiva, (perché la televisione non presenta programmi culturali, ma reality e via dicendo);



- le informazioni insufficienti su un argomento;
- la scarsa volontà nel voler migliorare;
- la banalità e la ripetitività di taluni esercizi, che non vengono capiti né servono.

*Com'è ovvio, ciascuno di questi indicatori dovrebbe essere articolato e discusso; inoltre, probabilmente, molti tra i fattori indicati alla domanda 3, se rovesciati, potrebbero figurare nella domanda 4. A questo punto, potrebbe risultare utile stilare una sorta di graduatoria tra i vari elementi (quali più di tutti, quali meno di tutti), ma anche definire quali, tra gli elementi positivi, si possono promuovere come dipartimento di italiano, quali tra i negativi si possono rimuovere.*

##### **5) Quando e cosa fa scrivere ai suoi alunni?**

Le risposte dei colleghi presentano una vasta gamma di pratiche didattiche, anche molto diverse tra loro per metodologia e obiettivi.

Ecco l'elenco:

- Si organizza un "laboratorio di scrittura", nel quale si scrivono prima riassunti, poi fiabe, favole, testi descrittivi...
- Agli alunni si chiede di scrivere una produzione con cadenza settimanale (riassunti o sintesi, commenti a letture, classici temi, relazioni su esperienze, pensieri personali su un argomento).
- Agli alunni si propongono un'esercitazione in classe (di 45 minuti) e una a casa con cadenza settimanale; entrambe vengono preparate su testi e/o conversazioni svolte in classe.
- Ogni due settimane si fa scrivere un testo a casa (tema collegato a esperienze personali, ad argomenti affrontati, a testi letti sulle antologie; riassunti, testi di fantasia).
- Si organizzano produzioni a piccoli gruppi.
- Si chiede di rispondere a domande di comprensione su brani dell'antologia.
- Si propongono esercitazioni guidate sulle varie tipologie testuali (testo narrativo, espositivo, descrittivo) offerte e proposte dall'antologia; e ancora, componimenti su traccia, riassunti su argomenti letti, spiegati e trattati in classe, relazioni su visite, pagine di diario, lettere formali e non, cronache, riflessioni personali.
- In terza secondaria di primo grado si realizza la produzione di testi narrativi, introspettivi, argomentativi, relazioni di studio, verbali di assemblee di classe; si chiede anche di rispondere a domande, compilare sintesi, esercitarsi nell'arricchimento lessicale.

Come si può osservare, per alcune pratiche non si indica la cadenza o la collocazione nel curriculum triennale; inoltre, in nessuno dei casi sembra (dico sembra, perché coi dati in possesso non posso esserne sicura) sia prevista l'ora di scrittura nell'orario settimanale delle lezioni, per quanto il termine laboratorio possa essere indicativo di un'attività che si svolge in uno spazio/tempo ad essa specificamente dedicato.

I colleghi rievocano l'esperienza dei gruppi di lettura, dai quali poi è derivata l'esperienza dei laboratori di scrittura.

Erano gruppi di livello, che in seguito sono stati abbandonati perché ritenuti poco produttivi: i ragazzi, benché stimolati dalle letture comuni in classe, non proseguivano il lavoro a casa; inoltre il fatto di essere inseriti in gruppi omogenei non li induceva a migliorarsi.

La suddivisione delle classi in gruppi di livello era sembrata uno strumento efficace per ovviare alla difficoltà di valorizzare i talenti dei ragazzi meno dotati e di attivare percorsi didattici efficaci. Il proporre attività mirate per gruppi particolari di studenti avrebbe dovuto, nelle intenzioni, permettere a tutti di esprimersi senza il timore del confronto, e sviluppare o consolidare le abilità di ciascuno.

Così non è stato e l'esperienza ha indotto i colleghi a ritenere che il gruppo di livello di per se stesso sia destinato al fallimento perché appiattisce il confronto e inibisce un apprendimento prossimale che faccia tesoro della diversità dei contributi individuali. I colleghi manifestano un preciso interesse per l'individuazione di metodologie che incrocino la positività del lavorare in gruppi disomogenei, come sono le classi, con la necessità di far conseguire a tutti il massimo dell'apprendimento possibile.

*Mi permetto di indicare alcuni oggetti di approfondimento: la gestione della comunicazione in classe, le tecniche di gestione dei gruppi, il cooperative learning, le teorie costruttiviste, i percorsi consapevoli dall'esperienza alla concettualizzazione al linguaggio specifico.*

*Ciò che si vorrebbe/dovrebbe trovare è un tipo di didattica che renda esplicito ai ragazzi quanto il contributo di tutti sia indispensabile per la costruzione del sapere individuale e di classe.*

#### **6) Quali pratiche didattiche, tra quelle da lei sperimentate, hanno indotto un miglioramento nella scrittura dei suoi alunni? Come se lo spiega?**

Tutti i colleghi hanno dato risposta alla prima domanda; due hanno espresso le proprie convinzioni, seppur in modo sintetico, anche alla seconda (le riporto, sottolineate tra parentesi).

Tra le pratiche utili a migliorare la scrittura si annoverano:

- partire da una traccia, scrivere subito in bella copia, revisionare il giorno dopo tutti insieme in classe, valorizzare gli aspetti migliori, correggere i 2, 3 errori più frequenti;
- documentare gli alunni sull'argomento di cui dovranno scrivere;
- abituare alla raccolta di idee per predisporre la scaletta;
- dare tracce di testi piuttosto articolate, da cui emergano i punti chiave da affrontare;
- utilizzare forme di autocorrezione, che, benché macchinose, inducono alla consapevolezza dell'errore e, per questo, funzionano (solo una correzione che renda attivo chi scrive ha senso);

- scrivere testi destinati alla pubblicazione (la motivazione ed il confronto tra alunni giocano un ruolo positivo);
- sollecitare a rileggere concentrandosi sugli errori ortografici che si immagina di poter fare, perché già reiterati più volte (questo sembrerebbe confliggere con una risposta data in precedenza, secondo la quale gli errori ortografici, dopo la terza secondaria di primo grado, non si possono più correggere; non c'è contraddizione perché il collega precisa che, a suo parere, dopo la terza secondaria di primo grado gli errori non si correggono più perché i docenti non danno più indicazioni su come farlo);
- riflettere sugli errori, coinvolgere l'alunno (credo si intenda renderlo consapevole e partecipe del processo di apprendimento della scrittura).

*Nelle risposte vi sono le tracce di convinzioni non espresse: probabilmente si tratta di intuizioni o considerazioni frutto di osservazione non sottoposta a verifica, che i colleghi sono restii ad esplicitare. Sarebbe importante articolarele, perché da un lato possono far emergere la necessità di approfondimenti teorici, dall'altro possono condurre ad un miglioramento delle pratiche stesse.*

*Nell'incontro finale non ci si è soffermati su questo punto; si è solo condivisa l'opinione che il momento del confronto tra docenti è il più adeguato per far emergere le convinzioni, oltre che per descrivere le pratiche di ciascuno.*

#### **7) Quali sono le cause del successo o dell'insuccesso nell'apprendimento della scrittura?**

Questa domanda è, con tutta evidenza, contigua alle domande 3 e 4 e le risposte vanno lette in parallelo. La formulazione permette di approfondire ulteriormente la questione dei fattori che intervengono a favore o a sfavore dell'apprendimento della scrittura.

I colleghi, infatti, hanno aggiunto altre considerazioni a quelle già espresse; hanno indicato tra le cause di successo la significatività dello scrivere e la motivazione all'impegno (che nasce anche dalla fondata speranza che il risultato potrà essere positivo), tra quelle di insuccesso la convinzione di non poter migliorare e il fatto che la scrittura sia considerata un'attività che richiede troppo tempo.

A conclusione di questo segmento, noto come i colleghi pongano l'accento sia sugli aspetti educazionali sia su quelli abilitativi: gli uni sono sempre strettamente intrecciati agli altri. Tra le righe si legge il desiderio di trovare una metodologia che consenta agli alunni di acquisire l'abilità di scrittura in modo non forzoso, puntando sulla consapevolezza, sulla volontà, sulla percezione che la scrittura rappresenta un sapere costitutivo dell'identità.

Emerge la convinzione che l'educazione sia trasversale alle discipline e le discipline siano strumenti per far acquisire competenze trasversali.

#### **8) Cosa fa per aiutare i suoi alunni a migliorare la scrittura?**

Anche questa è una domanda contigua ad altre. Le risposte contengono comunque considerazioni interessanti.

I colleghi affermano di:

- Affrontare con gli alunni tematiche di attualità e del mondo adolescenziale invitandoli poi a scrivere riflessioni nelle quali, oltre alla presentazione dell'argomento, devono esporre il loro pensiero (qui si può aprire un ambito di riflessione: parlare di attualità per interessare i ragazzi, senza contemporaneamente offrire loro esempi di altri "mondi possibili" non comporta il rischio di appiattirli sulla realtà? E davvero temi o fatti del passato non possono essere indagati in sé e implicitamente utilizzati per capire il presente, in una ricerca "libera da coinvolgimenti personali diretti"? La domanda sui mondi possibili appare generativa di ulteriori riflessioni, quali quelle che attengono alle scoperte scientifiche, ai temi della bioetica, all'uso della scienza, ma anche alla capacità di immaginare un futuro migliore...).
- Far nascere sempre la produzione scritta da situazioni che vengono discusse e presentate in classe; i testi sono corredati dalla scaletta delle idee, dalla mappa concettuale, dai suggerimenti per raggiungere gli obiettivi personali proposti, dalla riflessione sugli errori commessi.
- Motivare i ragazzi, fare tutti i tentativi possibili, fornire esempi chiari.
- Organizzare laboratori di scrittura.

#### 9) Quali sono le caratteristiche di un testo ben scritto?

Un testo ben scritto deve essere:

- rispondente al compito;
- aderente alla traccia;
- strutturato in modo organico;
- chiaro, logicamente coeso, coerente;
- corretto dal punto di vista ortografico e sintattico;
- equilibrato nella varie parti;
- costituito da pensieri semplici e scorrevoli;
- originale.

Deve, inoltre:

- presentare una punteggiatura "sicura" e corretta (interessante il termine "sicura", da articolare meglio);
- presentare un lessico vario e appropriato.

Su sei, tre colleghi hanno indicato la correttezza formale come una delle caratteristiche fondamentali di un testo ben scritto, due non vi hanno fatto cenno, uno non ha risposto alla domanda, probabilmente per mancanza di tempo. *Sul tema occorre tornare, perché nelle risposte precedenti tutti hanno espresso valutazioni sulla scrittura in quanto abilità nell'usare un codice, oltre che nell'esprimere contenuti, quindi potrebbe esserci una contraddizione tra le pratiche didattiche utilizzate per far apprendere la scrittura e il giudizio sugli elaborati, tra la percezione di che cosa si intende per abilità di scrittura e gli strumenti di verifica o i criteri di valutazione che si adottano.*

**10) Come si è costruito le sue convinzioni riguardo all'insegnabilità e alla migliorabilità della scrittura?**

Quattro colleghi hanno indicato l'esperienza di insegnamento come la maggior fonte di costruzione delle convinzioni, uno l'esperienza personale, due i corsi d'aggiornamento, uno il confronto coi colleghi, uno gli studi personali. Un collega non si è espresso (credo, ancora una volta, per mancanza di tempo).

**11) Quali oggetti concernenti l'insegnamento/apprendimento della scrittura Lei vorrebbe approfondire?**

Questi li desiderata:

- trasmettere un metodo efficace e praticabile all'interno dell'odierna organizzazione scolastica;
- studiare le tecniche di insegnamento dei vari generi testuali;
- apprendere modalità nuove di insegnamento/apprendimento centrate sul lavoro di gruppo e il cooperative learning;
- strutturare il laboratorio di scrittura.

La lettura di questi materiali e la revisione degli appunti presi durante l'ultimo incontro, mi portano ad alcune conclusioni e ad una proposta.

Il gruppo appare sufficientemente omogeneo da potersi trasformare in nucleo dipartimentale di italiano con compiti di ricerca-azione.

La prima attività potrebbe consistere nell'esaminare un modello di laboratorio di scrittura fondato sulla co-costruzione delle abilità e dei saperi da parte di un gruppo classe. Il modello dovrebbe essere analizzato dal punto di vista sia educativo sia abilitativo, adattato alla situazione delle varie classi in cui operano i colleghi e sperimentato.

Propongo l'esperienza laboratoriale di co-costruzione perché mi sembra quella su cui, possono convergere tutti i bisogni espressi in questo momento dai colleghi.

Strutturando un laboratorio infatti, si può:

- lavorare sulla motivazione finalizzandolo ad un compito di realtà;
- puntare sulla coscientizzazione dei percorsi utilizzando strumenti di supporto all'autoanalisi;
- rinforzare l'autostima registrando i progressi;
- valorizzare i contributi personali, l'originalità, la creatività;
- costruire il gruppo classe attraverso la co-costruzione del sapere comune;
- scegliere più tipologie testuali e approfondirne la conoscenza;
- scegliere un contenuto significativo per gli alunni;
- praticare il confronto tra pari, che fa prendere coscienza delle regole a partire dalla necessità di far capire e accettare i propri scritti dal gruppo (si parla di regole non perché imposto dall'esterno, ma perché richiesto dal tipo di lavoro che si fa);
- assegnare obiettivi individuali di miglioramento della scrittura;
- curare la forma e il contenuto;

- suggerire tecniche per il miglioramento dei testi e per sviluppare la creatività.
- praticare l'autocorrezione;
- revisionare e manipolare più volte i testi;
- circoscrivere “un momento della scrittura” nella pratica didattica.

L'esperienza laboratoriale rende leggibile anche ai ragazzi il fatto che la competenza di scrittura si può costruire e che la scrittura è un prodotto della soggettività che deve diventare “oggetto” per il lettore (e il primo lettore è lo scrivente stesso).

È espressione di una metodologia efficace e collocabile all'interno dell'attuale organizzazione oraria, senza troppi sconvolgimenti.

Qualora la proposta di lavoro fosse accettata dai colleghi, si potrebbe declinarla con precisione nel prossimo incontro, e adottare strumenti di monitoraggio che permettano di valutare sia il percorso che il risultato.

I colleghi accettano la proposta di lavoro; propongono di mantenere il gruppo di ricerca che si è formato quest'anno e di proseguire l'attività a settembre.

Una collega chiede di poter iniziare con l'esame del laboratorio di scrittura che ha realizzato nel corrente anno scolastico: lo ha progettato e condotto a termine da sola, senza confronto con altri e ritiene che possa rappresentare la base su cui costruire un percorso di sperimentazione in comune con gli altri colleghi.

Il lavoro di ricerca consisterà anche nell'approfondimento delle teorie che possono supportare la sperimentazione, e nell'elaborazione di strumenti di monitoraggio e valutazione dell'esperienza.

## 5. LA NARRAZIONE NEL PRIMO CICLO D'ISTRUZIONE

(Comunicazione predisposta per l'incontro con i docenti di scuola primaria)

L'incontro aveva come oggetto specifico la narrazione nel primo ciclo ed è costituito essenzialmente nella comunicazione e successivo confronto sui temi nei quali è possibile articolare l'argomento.

Ne presento la sintesi, con l'intenzione di richiamarli, non certo di trattarli in maniera esaustiva.

### 1) Ambito problematico: narrazione e conoscenza

La narrazione come strumento di conoscenza non è un concetto molto frequentato nella cultura europea e di conseguenza nella didattica.

La narrazione è (ancora) considerata “divertimento”, nel senso proprio del termine: di-vertire, di-vergere, ossia andare altrove, portare altrove l'attenzione e il pensiero, allargare la ricerca ad oggetti non scontati, non usuali, diversi appunto da quelli che la norma, la realtà, chiede di indagare.

Quindi espressione della lingua come arte, sapere estetico, accessorio, o espressione di cultura in senso lato, secondo la visione umanistica.

La conoscenza vera, o del vero, avviene attraverso l'approccio logico-deduttivo (potremmo dire da Aristotele in poi!).

Al contrario, la narrazione come struttura cognitiva è fondamentale nella costruzione dell'identità personale.

La costruzione dell'identità avviene infatti attraverso la narrazione di sé, della propria storia, della collocazione di sé nel mondo, con le relazioni che si stabiliscono e i ruoli che ciascuno ricopre.

Anche il percorso di apprendimento appartiene alla storia personale di ciascuno, è una storia nella storia ed è costitutivo dell'identità: se la persona costruisce in modo consapevole, ri-costruisce la propria storia di apprendimento collocandola all'interno della propria storia (io sono anche in quanto ho imparato determinati saperi e posso impararne altri), il sapere, il conoscere diviene parte integrante della propria identità. Anche le classi hanno la loro storia, come classi, e come insieme di individui che sono anche in quanto appartengono ad una classe in un determinato momento della loro vita. Normalmente si lascia al singolo alunno e al caso, la percezione della storia della classe, e della sua collocazione nella classe, e ancor di più la storia di apprendimento della classe. Eppure, se noi dovessimo dare una definizione di classe, diremmo che è esattamente una comunità in apprendimento. Se il processo di elaborazione dell'identità della classe avvenisse attraverso la costruzione consapevole di una storia collettiva di apprendimento che si dipana lungo tutti gli anni in cui si sta assieme, ogni individuo che ne fa parte avrebbe la percezione di questo divenire, del suo appartenere ad un gruppo, delle relazioni e dei ruoli che assume in quel contesto.

La narrazione è perfettamente coerente col nostro modo di strutturarci come persone e come persone collocate nel mondo. Più impariamo a narrarci consapevolmente la nostra storia, più siamo capaci di definirci come persone e di pensare e ripensare il nostro ruolo nel mondo.

Per un giovane ciò significa attribuire senso alla sua breve storia passata, ma soprattutto immaginare la sua lunga storia futura.

Ma quali sono gli oggetti di conoscenza che passano attraverso la narrazione?

Innanzitutto occorre ricordare che le storie sono rappresentazioni della vita: hanno un inizio, uno sviluppo, una fine; parlano di personaggi-persone che agiscono in base a percezione di bisogni, sentimenti, aspirazioni, operano valutazioni e scelte, assumono comportamenti, esprimono valori.

Pertanto il primo oggetto di conoscenza è il fatto che la vita è una storia, il secondo che il suo svolgersi è determinato sia da condizioni esterne al soggetto sia da scelte personali.

Le storie, implicitamente o esplicitamente, presentano modelli di vita: mentre si legge o si ascolta una storia ci si allena ad analizzare situazioni e a scegliere. Oggetto

di apprendimento sono i modelli di vita che ci vengono presentati e la competenza dello scegliere.

E ancora, ciò che influenza i nostri atteggiamenti e comportamenti non è tanto, o non è solo, la vita che effettivamente conduciamo, quanto la rappresentazione che ne abbiamo: potremmo dire che la vita è come ce la rappresentiamo, pertanto è importante imparare a rappresentarci consapevolmente la nostra vita da un lato, dall'altro a distinguere tra realtà e rappresentazione.

Le storie sono riferibili a modelli culturali ben precisi, in quanto nascono all'interno di una comunità che attraverso di esse rappresenta se stessa: accostarsi alle narrazioni significa far proprio, ma anche svelare il modello culturale che le ispira.

Significa confrontarsi con figure archetipiche che traducono orientamenti psichici e modalità di organizzazione della realtà: oggetti di conoscenza sono allora il viaggio verso l'ignoto, la terra promessa, il bene il male, il dovere e l'amore, l'uomo e l'animale, la legge e la trasgressione e così via. Non espressi in forma di trattato, ma interpretati da uomini che agiscono sulla scena del mondo e sono tanto più reali di qualsiasi disquisizione teorica.

Anche il fatto che le storie siano lette o ascoltate, quindi siano meno realistiche di un film o di un video, lungi dal renderle meno efficaci, consente di attivare una zona franca, libera da rappresentazioni altrui, aperta alla riflessione personale, un'area di decantazione nella quale esercitare la capacità di immaginare mondi, modi e vite. L'esercizio dell'immaginazione può rafforzare l'abilità di immaginare anche la propria vita.

Oggetti di conoscenza sono poi le idee e i concetti, gli argomenti di cui si parla nelle storie, i modi di dire le cose, ed infine, ma non ultimo, il narrare e il narrarsi.

N.B.: Per l'approfondimento di questi temi si suggerisce di consultare i testi di Bruner, Moscato e Dallari.

## 2) Quale rapporto tra scuola e narrazione?

Nella scuola la narrazione è sempre stata presente, e l'uso delle storie in chiave didattica è stato variamente giustificato con argomentazioni quali:

- i bambini hanno bisogno di sentirsi raccontare delle storie, sono motivati ad ascoltarle.
- Attraverso la lettura si impara la lingua, in particolare la lingua scritta.
- Le storie riproducono la tradizione e la cultura di un popolo (del nostro popolo).
- Le storie presentano exempla, sono educative.
- L'analisi delle storie permette di acquisire abilità di comprensione dei testi.
- Sulle storie si possono fare numerose operazioni di rielaborazione scritta, quindi si impara a scrivere.
- ...

Solo da (relativamente) poco tempo si è giunti o, forse, tornati a riflettere sulla peculiare conoscenza che passa attraverso la narrazione, e sul fatto stesso che la narrazione è un potentissimo strumento di conoscenza.



Basta citare Bruner, Vigotsky, i fenomenologi, ma anche pedagogisti più vicini a noi, come M.T. Moscato, o Dallari, o esperienze didattiche come quelle descritte da Paola Calliari, per evidenziare quanto il tema della narrazione stia oggi diventando uno degli ambiti più interessanti del dibattito sull'insegnare e sull'insegnare la lingua.

Il rinnovato interesse per una tipologia testuale così antica e per le sue caratteristiche cognitive non nasce da speculazioni accademiche, bensì da bisogni che sono ad un tempo della vita e della scuola.

Il fatto che il nostro vivere quotidiano sia un frenetico intrecciarsi di frammenti, e lo stesso apprendimento a scuola sia caratterizzato da un susseguirsi sempre più parossistico di materie, progetti, moduli e segmenti, riduce il tempo della riflessione che, solo, può permettere a ciascuno di noi di scegliere, tra le infinite esperienze, quelle collocabili dentro la trama della nostra vita perché congruenti e sensate, e ai bambini di costruirsi, di avere una storia.

Non è un caso che si stiano affermando, tra le pratiche didattiche della formazione universitaria, i diari e le autobiografie cognitive, strumenti che aiutano gli studenti a ricostruire la propria storia di apprendimento, e a tenere continuamente sotto controllo gli oggetti di conoscenza e i modi con cui entrano in rapporto col sé, modificandolo. Ed ancora, gli esercizi di metacognizione che inducono gli alunni a interrogarsi su “quanto sapevo, quanto e come ho imparato, cosa so e so fare ora”, e i vari portfolii, non sono forse mezzi per renderli più abili nel riconoscere il percorso di apprendimento che stanno compiendo e più consapevoli di quanto sia costitutivo della loro identità personale?

### **3) Quali metodologie per proporre la narrazione?**

Domanda conseguente: quali metodologie possono permettere alla narrazione di dispiegare tutte le sue potenzialità per il soddisfacimento dei bisogni sopra enunciati? E, ancora: come imparano i bambini a narrare se stessi, a costruire la propria identità, collocando l'uno accanto all'altro i tasselli dell'esperienza, (e dell'esperienza di apprendimento), in una storia, nella loro storia?

Risposte: i bambini imparano innanzitutto sentendo storie, leggendo storie, scrivendo e disegnando storie.

Ma quali tipologie testuali sono più efficaci e soprattutto come proporle alle varie classi di età?

Fermo restando che una storia è tale se viene letta o ascoltata tutta intera, in quanto rappresentazione e non riproduzione della realtà, essa mantiene un grado molto elevato di ambiguità, una zona oscura che si presta alle interpretazioni più varie. Benché i due piani di lettura siano indivisibili (comprendere è, di fatto, sempre interpretare), nella pratica didattica è opportuno distinguere le due operazioni e spiegare agli studenti che comprendere significa essenzialmente capire quello che il testo dice, interpretare significa ricostruire da più punti di vista il senso della storia per l'autore e per il lettore.

Attengono maggiormente alla comprensione esercizi quali la ricostruzione della trama, l'analisi dei contenuti e dei legami tra le sequenze, l'esame dello stile e del lessico; attengono più all'interpretazione la definizione di tema, opinione dell'autore, ruolo assegnato ai personaggi, ragioni delle scelte stilistiche, messaggi e quant'altro.

I bambini e i ragazzi devono imparare a non inventare i contenuti dei testi, a porsi il problema della comprensione, a confrontarsi con il testo e con altri lettori del medesimo prima di esser certi di aver capito. Essi imparano a incontrare l'altro da sé, ad uscire dalla loro soggettività, anche quando leggono un testo, ma debbono essere spronati a distinguere tra ciò che dice il testo e le emozioni, le opinioni, i pensieri che suscita in loro. Per gli insegnanti ciò significa scegliere le tipologie di testi e di esercizi, i modi e i momenti in cui si può presentare il tema della distinzione tra comprensione e interpretazione, e interrogarsi sul grado di consapevolezza che si può sollecitare in coerenza con lo sviluppo psicologico dei bambini.

#### 4) Le riflessioni dei colleghi

Questi i risultati del giro d'opinioni tra i docenti del corso.

Per quanto il tempo a disposizione sia stato limitato, dalla discussione sono emerse considerazioni molto interessanti e traducibili in suggerimenti di tipo didattico. Ne propongo la riorganizzazione in paragrafi che non corrispondono esattamente alle domande stimolo da cui sono scaturite, bensì ai temi intorno ai quali si è focalizzata l'attenzione dei docenti.

#### Considerazioni di contesto

I tempi dell'insegnamento della lingua italiana sembrano destinati a diminuire ulteriormente, e ciò pone problemi di riorganizzazione del curriculum, di tagli ai contenuti e agli obiettivi, di priorità da stabilire.

Per i docenti di scuola primaria sarebbe molto utile accordarsi coi colleghi della secondaria di primo grado, in ordine a:

- scelta delle tipologie testuali (quali sono irrinunciabili, quali sono utili, quali coerenti con i bisogni e le motivazioni delle varie classi di età...).
- Scelta delle attività di comprensione dei testi (quali tipi di analisi testuale nella primaria, quali nella secondaria, quali scritture di sintesi e rielaborazione...).
- Scelta delle attività di interpretazione dei testi.
- Scelta delle attività di lettura (dell'insegnante, degli allievi...).
- ...

Gli insegnanti hanno espresso dubbi sulla reale volontà dei colleghi della secondaria di confrontarsi sulle metodologie (su questo si può aprire un momento di riflessione all'interno del dipartimento).

Si sono poi interrogati sulla correttezza dell'appaltare all'esterno, ad "esperti", la gestione della lettura: molte sono le iniziative che vedono entrare nella scuola lettori, attori, bibliotecari con l'obiettivo di rendere la lettura accattivante, ma la straordinarietà dell'esperienza induce davvero il piacere della lettura, o non lo inibisce proprio a causa del suo essere considerata un evento non replicabile all'interno del "normale lavoro scolastico"?

Hanno osservato come gli alunni facciano sempre più fatica a distinguere tra realtà e fantasia, tra fatti accaduti o immaginati: per questo chiedono ai bambini di scrivere storie di realtà, narrare di sé, descrivere più che inventare.

E ancora, a causa della velocità con cui si susseguono le proposte didattiche, della riduzione dei tempi di lavoro, ritengono sia sempre più difficile per i bambini avere lo spazio per riflettere e per rendersi conto autonomamente di capire o non capire i testi: che fare dunque per far sì che capiscano di non capire?

Infine hanno lamentato il fatto che i libri di lettura presentino testi poveri, brevi, segmenti più che storie, con la conseguenza che ben difficilmente i bambini possono trovarvi motivi di interesse.

### **Gli interrogativi/le risposte**

I docenti hanno esplicitato alcuni dubbi, che ripropongo in forma di domande:

- le analisi dei testi non rischiano di far perdere il gusto della storia, del leggere e dell'ascoltare?
- È giusto fermarsi nella lettura per spiegare il significato di un termine?
- Scegliere la lettura silenziosa o ad alta voce?
- Lettura dell'insegnante o degli alunni?
- Come far nascere la curiosità per la lettura, la motivazione, il piacere del leggere?
- Con quali criteri scegliere il libro di testo?
- Leggere a scadenza un capitolo di un libro, o un testo breve per intero?
- Come aiutare i bambini a capire di non capire?
- Scegliere letture di fantasia o testi di realtà?

Nel corso della discussione hanno esposto riflessioni e osservazioni, che possono essere considerate una prima risposta agli interrogativi elencati.

1. Sì, le analisi dei testi possono far perdere il gusto della storia, ma soprattutto possono togliere alla storia il suo essere una rappresentazione della vita, quindi parte del suo valore conoscitivo. Ciò non significa che non si debbano mai fare: forse si possono alternare ad altre esercitazioni sui testi di tipo interpretativo e rielaborativo, o si possono proporre in forme non ossessive.
2. Fermarsi a spiegare il significato di un termine è quasi sempre disturbante e distraente; molto meglio che l'insegnante cerchi di prevedere le difficoltà di comprensione del lessico "prima di proporre una lettura" e spieghi il significato dei termini che immagina difficili "prima di iniziare a leggere". In tal modo eviterà interruzioni e avrà eliminato un elemento di ambiguità nella diagnosi della comprensione da parte dei bambini. È noto, infatti, che le difficoltà di comprensione non sono dovute tanto all'ignoranza dei significati, quanto all'incapacità di stabilire nessi logici o di operare inferenze tra le varie parti di un testo; gli insegnanti, tuttavia, proprio perché lettori esperti che "non capiscono solo quando non conoscono il significato di un termine", tendono

ad attribuire anche ai loro alunni la medesima difficoltà. Se, preventivamente, spiegano tutti i termini difficili, si renderanno conto più facilmente se i bambini hanno reali problemi di comprensione della logica interna ai testi.

3. Sia la lettura silenziosa che quella ad alta voce presentano molteplici valenze; la lettura ad alta voce fa giungere informazioni alla mente anche attraverso il canale uditivo, riproponendo una modalità abituale per tutti i parlanti e gli udenti fin dalla nascita (la percezione dei testi avviene soltanto attraverso l'udito e non attraverso la vista per tutta la prima infanzia ed è per questa ragione che le persone non molto abili nella lettura tendono a leggere pronunciando i suoni e non "a mente!"); la lettura silenziosa costringe ad una maggior concentrazione e a sviluppare il canale visivo.
4. La lettura dell'insegnante è molto efficace, sia perché fluida e avvincente, sia perché stabilisce un legame emotivo e attribuisce una qualità nuova alla relazione tra docenti e alunni; nella pratica didattica può essere utile distinguere i momenti in cui i bambini si addestrano, si allenano alla lettura (lettura dei bambini) da quelli nei quali si ascoltano storie (lettura dell'insegnante). L'atteggiamento dell'insegnante nei confronti della lettura è sempre determinante.
5. La curiosità, la motivazione alla lettura nasce innanzitutto se i testi trattano soggetti interessanti per i bambini. Ad esempio ai maschi piacciono molto i polizieschi, gli horror, i racconti d'avventura e di azione, alle femmine le biografie, le avventure sentimental-psicologiche, le storie di ragazzi e ragazze, a tutti le storie comiche. La lettura può essere seguita da giochi di comprensione che valorizzino la narrazione.
6. Nella scelta dei testi di lettura si dovrebbe tener conto dei gusti e delle predilezioni dei bambini, e valutare aspetti come la ricchezza/la varietà delle proposte, la completezza dei testi, la presenza di letture specifiche per le varie classi e di testi non banali, che permettano di sperimentare varie tipologie di approfondimento.
7. La lettura di un testo lungo, fatta a puntate, ha valenze diverse rispetto alla lettura di una storia che inizia e termina in una lezione; la prima crea un appuntamento per la classe, chiede ai bambini di ricordare e dà loro il tempo di rielaborare, di immaginare il seguito, di incuriosirsi; la seconda allena la capacità di cogliere l'insieme e di misurarsi con una realtà decisa da altri, perché "finisce in un certo modo, non modificabile dal lettore", perché è in sé conclusa.
8. Per far sì che i bambini autonomamente capiscano di non capire, mi permetto di suggerire il metodo di Lucia Lumbelli, che considero molto efficace, da un lato perché non snatura i testi narrativi con analisi cavillose quanto sfinenti, dall'altro perché consegna agli alunni uno strumento per rafforzare la loro capacità di operare collegamenti e inferenze.
9. Una forma narrativa utile per riflettere coi bambini sul rapporto tra immaginazione e realtà può essere la leggenda, storia che nasce da eventi o fatti reali e li reinterpreta. Anche i racconti di fantascienza, o le storie di ragazzi, possono costituire il terreno su cui esercitarsi a distinguere tra realtà e finzione, e indurre gli

alunni a prendere coscienza che ci si deve porre il problema del rapporto tra due dimensioni tanto diverse e tanto intrecciate nella letteratura come nella vita.

### **Il rapporto tra lettura e scrittura**

Molto fuggacemente i docenti hanno affrontato il tema del rapporto tra lettura e scrittura, in particolare tra la lettura di testi narrativi e la scrittura di storie.

Qualcuno ha osservato come spesso i bambini e i ragazzi parlino di sé, raccontino di sé, con strumenti che la scuola non considera ortodossi: messaggini, disegni e immagini sui diari, comunicazioni via internet, è un continuo raccontarsi a frammenti, immediato, irriflesso, gergale e stereotipato, metaforico e simbolico.

Forse si può partire dall'osservazione/descrizione di queste forme narrative, molto vicine alla realtà di vita dei bambini, per proporre in seguito la sperimentazione di altre possibili scritture, con narrazioni di sé prima, di altro da sé poi.

In questo modo si stabilirebbe un legame molto stretto tra esperienza di realtà e scuola, tra narrazione spontanea ed esercitazione "imposta".

Altri colleghi si sono chiesti se sia più efficace lasciar scrivere i bambini secondo il flusso spontaneo dei pensieri, o guidarli con griglie e scalette. Non si è data risposta, ma forse non esiste una risposta valida per tutti i casi e tutte le circostanze.

Tutti sono apparsi convinti che l'esperienza di scrittura di storie debba partire dalla narrazione di sé, considerata più semplice rispetto all'invenzione di testi, e più rispondente al bisogno di far riflettere i bambini sulla realtà.

## **6. PROGETTARE E RIPROGETTARE UN PERCORSO DI FORMAZIONE E RICERCA**

(Rapporto sulle prime fasi di lavoro all'inizio di un nuovo anno scolastico)

Al termine dell'anno scolastico 2006/2007, dopo una serie di incontri con i colleghi della scuola primaria, ho formulato alcune proposte per la prosecuzione del lavoro di formazione nel corrente anno 2007/2008. Tra queste, i colleghi hanno scelto di sviluppare quella attinente la narrazione come problema didattico.

Inizialmente avevo immaginato di poter strutturare il percorso come segue:

- incontro 1: analisi del testo "I bambini pensano con le storie", di Calliari e Degasperis, in quanto contiene la descrizione di pratiche didattiche efficaci, ampiamente testate nella scuola primaria, e dei presupposti teorici su cui si basano.
- Incontri 2/3: presentazione delle teorie sulla comprensione della lettura di Lucia Lumbelli, con esercitazioni laboratoriali su testi scelti per tutte le classi della scuola primaria.
- Incontro 4: elencazione e analisi delle varie letture possibili di un testo narrativo, al fine di trasformare gradualmente il bambino "lettore ingenuo" in "lettore esperto"; presentazione di un modello di U.D.A. sul testo narrativo ("La prima secondaria di primo grado") per esplorare la possibilità di uno sviluppo a spirale delle abilità di lettura.

A maggio 2007 avevo inviato un testo di restituzione del lavoro svolto nell'anno scolastico 2006/2007, nel quale era contenuta una prima articolazione dei temi "narrazione nella scuola", e "approccio narrativo alla conoscenza", con l'auspicio che potesse servire da base per l'approfondimento dell'argomento.

Nel primo incontro del 2007/2008 abbiamo constatato che la composizione del gruppo era mutata: dei docenti dell'anno precedente qualcuno era andato in pensione o si era trasferito, e altri erano subentrati. Non tutti erano a conoscenza delle riflessioni sintetizzate nel documento sopraccitato, pertanto si è ritenuto più opportuno rileggere insieme il documento stesso e modificare l'impostazione dell'intero percorso.

Questa la riprogettazione della proposta e la declinazione in fasi di lavoro:

- 1° Incontro: rivisitazione teorica del tema "narrazione e approccio narrativo alla conoscenza" nel primo ciclo d'istruzione, attraverso la lettura del documento di restituzione sul lavoro dell'anno scolastico 2006/2007. (in allegato il testo del documento esaminato).
- 2° Incontro: analisi di un modello di U.D.A sulla narrazione, in quanto esemplificativo di una metodologia progressiva, tesa a presentare le varie tipologie di lettura cui è possibile sottoporre un testo narrativo, in ragione delle sue caratteristiche, e del peculiare utilizzo abilitativo e formativo che se ne può fare. (in allegato il testo dell'U.D.A. esaminata).
- 3° Incontro: approfondimento teorico sulla narrazione come problema didattico e sui due fondamentali compiti del docente, trasformare un lettore ingenuo di storie in un lettore esperto, e promuovere nei bambini la capacità di narrare storie, narrarsi la propria storia. (in allegato la sintesi della comunicazione).
- 4° Incontro: confronto tra contenuti della riflessione sulla narrazione e curriculum di lingua italiana dell'Istituto, per quanto attiene alla lettura e scrittura di testi narrativi.

Questa seconda proposta, più rispondente ai nuovi bisogni presentati dai colleghi, è stata poi quella praticata.

Per la ripresa del lavoro, ho pertanto predisposto una traccia che facilitasse la riflessione comune, indirizzandola verso temi didattici.

Nel corso dei vari incontri si è dato largo spazio alle riflessioni dei colleghi, che hanno manifestato preoccupazioni e formulato ipotesi di riorganizzazione del curriculum, delle quali darò conto nella pagine che seguono.

A seguire il testo della traccia.

### La narrazione come problema didattico: proposta di lavoro

*Nel primo incontro abbiamo focalizzato l'attenzione sul tema "narrazione come struttura cognitiva", approfondendo in particolare gli oggetti di conoscenza che passano attraverso la narrazione di storie (si vedano a tal proposito la comunicazione sulla narrazione sopra riportata).*

*Ora si tratta di interrogarci sul rapporto scuola/narrazione e sulle metodologie didattiche che permettono alla narrazione di dispiegare tutte le sue potenzialità educative e abilitative.*

*Molto schematicamente, potremmo articolare il problema didattico "narrazione" in due fondamentali compiti:*

- trasformare un lettore ingenuo di storie (qual è ogni bambino che inizia il suo percorso scolastico), in un lettore esperto, cioè in una persona capace di ricavare dalle storie tutte le conoscenze, gli insegnamenti, le abilità, i piaceri che le storie possono dare;*
- costruire, o rafforzare, nei bambini la capacità di raccontarsi la propria storia (e la propria storia di apprendimento), la storia della classe (la storia di apprendimento della classe).*

*Al primo compito attengono alcune scelte didattiche:*

- quali tipologie testuali proporre nelle varie classi;*
- quali attività di comprensione dei testi coerenti con letà evolutiva dei bambini;*
- quali attività di interpretazione dei testi;*
- quali modalità di lettura, quali metodologie.*

*Al secondo compito attengono altre scelte, che si collegano alle prime, ma anche all'insieme delle attività scolastiche:*

- quando, con quali strumenti, attività..., far assumere ai bambini la percezione che stanno vivendo una storia (e una storia di apprendimento), in sintesi quale narrazione metacognitiva è proponibile ed efficace nella scuola primaria;*
- quali momenti e strumenti di riflessione per far sì che la costruzione della propria storia diventi un'operazione consapevole, diventi identitaria.*

*Ciascuna delle scelte enunciate richiede un approfondimento.*

*Ne darò oggi una prima declinazione, riservandomi di ritornare sui vari temi in ragione degli interessi dei docenti, ed a partire dalla rilettura degli interrogativi espressi già lo scorso anno.*

*Trento, 10 dicembre 2007*

## 7. LA NARRAZIONE DALLA LETTURA ALLA SCRITTURA

(Restituzione del primo e secondo incontro con i docenti della scuola primaria)

La lettura comune del documento sulla narrazione, oggetto del primo incontro, ha permesso la condivisione, la rivisitazione e l'ulteriore approfondimento del tema già trattato nell'anno scolastico 2006/2007.

È stata fornita una bibliografia e si sono distribuite dispense.

Tra tutti i testi indicati, mi sento di ribadire il valore, scientifico e didattico, del volume "I bambini pensano con le storie", che, a mio parere, costituisce un luminoso esempio di come i contributi teorici di varie discipline possano essere portati a sintesi in una attività didattica motivante ed efficace.

Nel corso del secondo si è esaminata una macro unità di apprendimento sui testi narrativi, più volte sperimentata in una prima secondaria di primo grado.

Benché non fosse stata progettata per una classe di scuola primaria, l'Unità poteva risultare interessante perché composta da fasi di lavoro focalizzate ciascuna su un genere letterario, con proposte di lettura diversificate per ognuno dei generi, allo scopo di esaltarne il valore sia cognitivo sia formativo.

I generi letterari di cui tratta, favola, fiaba, leggenda, mito, poema epico, sono gli stessi che si studiano nella scuola primaria e ciò ha consentito al gruppo di operare una riflessione per confronto:

- quale lettura degli stessi testi si deve fare nelle classi di primaria, quale nella secondaria, perché siano coerenti con gli stili cognitivi e con gli stadi di sviluppo della personalità dei ragazzi?
- Quali metodologie sono più efficaci per far apprendere la lettura selettiva, per rendere utile il passaggio dalla lettura alla scrittura?
- Quali metodologie per perseguire obiettivi educazionali (motivazione al leggere, sostegno alla strutturazione consapevole dell'identità personale, costruzione del gruppo classe...)?

I colleghi certamente hanno una ricostruzione personale delle riflessioni operate durante l'incontro.

Io mi limito a quelle sulle quali ci si è soffermati maggiormente.

Riguardo al genere "favola", si è sottolineato come sia utilizzabile anche per rendere consapevoli i bambini che ogni racconto, ogni storia *dice molte cose, ma ne tace altrettante*, e che al lettore si richiede di immaginare, ricostruire, inferire per capire e interpretare.

*La favola è una storia ridotta all'osso*, che ha bisogno di essere contestualizzata, e nel contempo può essere collocata in molteplici contesti: è *quasi un manifesto del rapporto tra scrittore e lettore* di storie, il primo impegnato a comunicare un pensiero, il secondo impegnato a capirlo e rigenerarlo.



Nel passaggio dalla lettura alla scrittura, *la favola può servire da traccia/scaletta, exemplum di scrittura sintetica* che può essere ampliata, quasi fosse un indice.

Noi docenti sappiamo quanto è difficile far comprendere ai bambini/ragazzi che, prima di accingersi a scrivere, è **opportuno pianificare il testo, indicizzare gli argomenti o le sequenze** di cui si vuol trattare.

Spesso proponiamo un **approccio logico - razionale a questo problema: presentiamo una traccia data e su quella chiediamo di elaborare un testo**, talvolta utilizzando categorie astratte per definire i contenuti dei paragrafi (ad, esempio i concetti di introduzione, sviluppo, conclusione, oppure protagonista - antagonista - intervento magico e così via). **Questo certo non è proibito né dannoso, anzi, ma nella scuola primaria, potremmo mantenerci dentro l'approccio narrativo alla conoscenza e dentro l'apprendere dall'esperienza e dall'immaginazione.**

In sintesi, potremmo leggere favole, proponendo letture globali più che analitiche, perché il testo, molto breve e dalla struttura semplice, si presta più alle prime che alle seconde, potremmo poi farle raccontare o rappresentare, come di norma si fa (col teatro di parola, il disegno, la musica, il gioco, il mimo, la danza, il mascheramento...): questo permetterebbe ai bambini di comprendere la narrazione, di acquisire conoscenze, di rinforzare la capacità di inventare storie.

**Se poi volessimo utilizzare le favole anche per sostenere la capacità di scrivere**, il considerare la favola quasi una traccia per elaborare un testo più ampio e dettagliato, farebbe interiorizzare alcuni concetti base: da un testo breve si può ricavarne uno più lungo, partire da una "sintesi" può essere molto utile per strutturare un testo, una stessa storia può essere raccontata in più o meno brevemente, una storia può essere narrata in molti modi diversi, tutti corretti.

Ciò è ben diverso dal proporre a un bambino una traccia per punti e chiedergli di svilupparla: la favola, infatti, è già di per sé un racconto compiuto e consente quella riscrittura da storia a storia, che da un lato rende esplicito ciò che sempre si fa quando si legge una narrazione (si immagina ciò che non dice), dall'altro utilizza la narrazione stessa per "spiegare" come si può costruire un racconto, dopo aver strutturato una scaletta.

In fase di ricostruzione del percorso svolto, i bambini stessi potrebbero essere guidati a "ragionare" sull'esperienza e a riconoscere che al testo originario sono state aggiunte parti mancanti, che queste parti sono descrizioni - dialoghi - pensieri/opinioni e che il testo iniziale può essere ritenuto lo scheletro per un altro testo, una traccia appunto, che ciascuno ha sviluppato secondo la sua immaginazione.

In tal modo i bambini potrebbero comprendere il significato del leggere e scrivere storie, facendone esperienza; il passaggio dal pianificare la scrittura allo scrivere sarebbe vissuto prima che descritto e la descrizione stessa risulterebbe un dire di sé, di qualcosa che è proprio, e di un conoscere strettamente intrecciato al fare.

Ovviamente sto riassumendo un discorso che dovrebbe essere molto più approfondito, stante la ricchezza del genere favola sia sul piano letterario, sia sul piano formativo e abilitativo

**E, naturalmente, in ogni genere letterario si possono trovare infiniti stimoli e per ciascuno si possono inventare infinite proposte didattiche.**

Quand'anche ci soffermassimo soltanto sul tema "lettura - scrittura", le esercitazioni di passaggio dall'una all'altra, potrebbero variare ogni volta, in ragione del genere scelto, e delle sue caratteristiche, nonché in ragione dell'età dei discenti. Diverso sarebbe, ad esempio, se lavorassimo sulle fiabe, che, di norma, sono più lunghe e complesse, e comprendono ambientazioni più precise, parti descrittive molto sviluppate, personaggi delineati.

Diverso ancora se presentassimo leggende, o miti, o altre forme di narrazione. Ciascun genere potrebbe essere più utile per mettere a fuoco un particolare aspetto del processo di scrittura dei testi: dalla pianificazione alla revisione, dal descrivere all'argomentare, dall'ampliare al riassumere, e così via.

E sullo sfondo, per un insegnante del primo ciclo, resterebbero le domande più importanti di tutte: quale significato ha per un bambino un mito, una leggenda, una favola, quale significato per un preadolescente? Quali approcci sono più coerenti con i bisogni, le aspettative, gli stili di apprendimento dell'uno e dell'altro?

In un insegnamento a spirale, che riproponga gli stessi generi più volte nella storia scolastica di un ragazzo, su quali elementi puntare la propria attenzione, nel progettare le attività di lettura e scrittura?

## 8. LA NARRAZIONE COME PROBLEMA DIDATTICO

(Restituzione del terzo e quarto incontro)

**Il terzo incontro è stato utilizzato per esaminare, secondo la scaletta fornita (si veda il testo in allegato), il tema "narrazione come problema didattico".**

Si sono rievocati due compiti fondamentali per l'insegnante:

- trasformare un lettore ingenuo di storie in un lettore via via più esperto.
- Sostenere nei bambini la capacità di narrare/narrarsi.

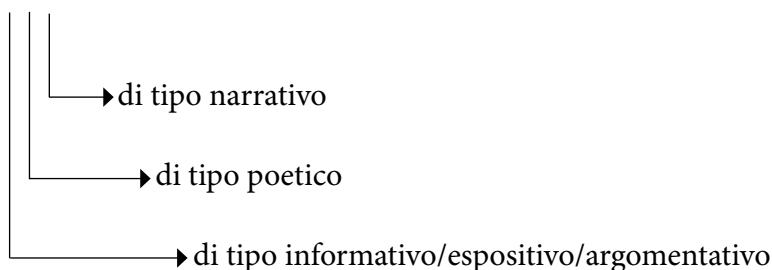
Si è proceduto ad una problematizzazione dei compiti, per cercare innanzitutto la condivisione di alcune linee di ricerca.

Di seguito ripropongo l'impianto predisposto per la riflessione comune, anche se, nel corso degli incontri, la discussione non si è svolta in modo sequenziale, cosa, del resto, ampiamente prevedibile.

Ritengo che la traduzione dei due compiti in interrogativi possa tornare utile ai colleghi, qualora volessero riprendere l'argomento, per "rendere *agito* il *dichiarato*", cioè per tradurre nella prassi quanto affermato nel curriculum d'istituto e, possibilmente, per migliorare il curriculum stesso.

**Il primo compito** può essere declinato secondo alcune direttrici principali, che corrispondono ad altrettante domande:

- La scelta delle tipologie testuali da proporre nelle varie classi, con attenzione alle forme e ai contenuti dei testi. Quindi, quali testi?



- Le attività di comprensione dei testi (potremmo dire le tipologie di letture, globale, analitica ...) coerenti con le tappe dell'età evolutiva dei bambini, i loro bisogni formativi.
- Le attività di interpretazione dei testi, coerenti con ...
- Le metodologie più efficaci da mantenere o sperimentare.
- I sistemi di valutazione dei risultati.

**Il secondo compito** può essere tematizzato nel modo che segue. I docenti dovrebbero:

- ...scegliere quando, con quali attività, supporti, mediazioni ecc. far assumere ai bambini la percezione che stanno vivendo una storia (ad esempio, si potrebbe scandire il trascorrere del tempo con piccoli riti, che, secondo un approccio condiviso dai vari insegnanti, circoscrivano e rendano riconoscibili i momenti dello stare insieme in classe).
- ...interrogarsi su come introdurre la metacognizione narrativa nella scuola primaria (tenere un diario di classe? Accompagnare ogni attività con l'elaborazione di storie che la ricostruiscano? Rappresentare teatralmente un'esperienza? Trasformare i racconti in dialoghi?)
- ...adottare strumenti e ritagliare momenti per la riflessione, per far sì che la costruzione (prima guidata, poi via via più autonoma) della propria storia diventi un'operazione consapevole, un tassello significativo dell'identità del singolo, e della classe.

Su questi temi troviamo molti contributi scientifici, ma non proposte preconfezionate: un'impostazione dell'insegnamento basata sulla metacognizione e sulla narrazione/narrazione di sé, è tutta da discutere e condividere tra i co-protagonisti del processo formativo.

## 9. IL CURRICOLO DI LETTURA DALLA PRIMA PRIMARIA ALLA TERZA CLASSE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Tra il terzo e il quarto incontro ho cercato di esaminare il curriculum di italiano, in particolare di lettura, elaborato dall'istituto, **per evidenziare quali dei temi inerenti i due compiti fossero già stati enucleati e quali interrogativi avessero già trovato risposta.**

Ho osservato che nel curriculum di Istituto:

- Si elencano i traguardi di apprendimento della lettura per le varie classi e si indicano i generi letterari che tutti i docenti dovrebbero impegnarsi a proporre. Pertanto si può assumere che il primo tema, “quali tipologie testuali”, sia già stato trattato dai docenti dell'istituto negli anni scorsi e, semmai, debba essere semplicemente aggiustato (ad esempio non è chiaro il motivo per cui alcune tipologie testuali siano previste solo per una classe e non per quelle che seguono, come accade per le classi *quinta e prima secondaria*; nella terzultima pagina si parla di testi narrativi, ma non si specifica il genere...).
- Lettura e scrittura, lettura e ascolto in alcune situazioni sono abbinati, in altre no.
- Leggere per il piacere di leggere compare solo alle secondarie di primo grado.
- Il come/quando leggere dà indicazioni più all'alunno che al docente; non si fa riferimento a strategie e metodologie.
- C'è qualche discrasia tra il curriculum di scrittura e quello di lettura (*in particolare nella di scuola secondaria di primo grado*).
- Non sono presenti indicazioni sui sistemi di verifica delle competenze.

In sintesi, nel curriculum di lettura possiamo trovare **parte delle risposte ai nostri interrogativi** (si veda la prima osservazione).

**Altre risposte devono invece essere cercate altrove. Ad esempio,** nel momento in cui ci chiediamo **quali letture di comprensione e quali di interpretazione** siano più efficaci e motivanti, dovremmo innanzitutto chiarire che cosa significhi per ciascuno di noi “comprendere testi”, e “come intervenire per far comprendere testi, per rendere consapevoli dei meccanismi mentali che presiedono alla comprensione dei testi”, e, ancora, quale sia la nostra opinione riguardo al rapporto tra comprendere e interpretare testi.

Non solo. Se, come pensiamo, la narrazione ha anche un profondo valore conoscitivo e formativo, dovremmo confrontarci sulle metodologie da utilizzare per dispiegarne tutta la potenzialità.

Sono interrogativi di ampio respiro, che richiederebbero, essi soli, percorsi di formazione e condivisione ad hoc.

In ogni caso, vista l'articolazione e la sistematicità del curriculum, che documenta un serio e imponente lavoro di riflessione sulle abilità linguistiche compiuto dagli estensori, più che analizzare ogni singola parte, mi sono posta il problema dell'utilizzo che ne fanno i docenti dell'istituto.

Pertanto, nel quarto e ultimo incontro ho chiesto ai docenti:

- quanto fosse conosciuto il testo del curriculum;
- se venisse consegnato a tutti i docenti dell'istituto nel momento in cui prendono servizio;
- se fosse seguito nella redazione dei piani di lavoro individuali;
- se si fosse tentata l'applicazione sistematica delle indicazioni contenute nel curriculum, con relativo monitoraggio dei risultati.

Le riflessioni dei colleghi presenti consentono di trarre alcune conclusioni.

Con tutta evidenza, i docenti che hanno partecipato alla stesura si sono interrogati a lungo ed hanno condiviso pratiche, opinioni, visioni della materia. È presumibile che si attengano al curriculum, che conoscono e di cui possiedono sicuramente una copia. Tra coloro che non hanno partecipato alla stesura, alcuni ne hanno ricevuto copia, o l'hanno richiesta, altri no. Non è detto, quindi, che lo condividano o che lo seguano. L'applicazione sistematica con monitoraggio dei risultati non è stata effettuata, se non da singoli docenti.

**Nel corso della discussione, peraltro, i colleghi hanno sottolineato più volte la necessità di trovare strumenti, tempi, modi per incardinare nella prassi quanto affermato nei documenti**, ed hanno evidenziato il sentimento di frustrazione che prende chi ha tanto pensato e prodotto, immaginando di fare un servizio alla scuola, oltre che a se stesso, quando non vede utilizzato il lavoro profuso. (Tra parentesi, come ben si sa, è questo un problema comune a tutte le scuole, ma questo non ci consola, anzi!).

**E, ancora, hanno osservato come talvolta sia la nomenclatura che pone ostacoli alla condivisione.** Può accadere che due docenti propongano le stesse attività, ma le chiamino in modi diversi, o che un docente, di fatto, si ponga gli stessi obiettivi indicati nel curriculum, ma li definisca traguardi e così via. In effetti, anche nel curriculum d'italiano dell'istituto, la nomenclatura non è sempre sicura e rigorosa. (Anche qui nessuno scandalo: negli ultimi 10, 15 anni, la scuola è stata sommersa di nominalismo, che ha impegnato i docenti più a capire il significato dei termini che a tradurre le proposte in innovazioni didattiche.)

**Potrebbe essere utile, pertanto, rivedere il curriculum, proprio per rendere la nomenclatura più appropriata, ma soprattutto più aderente a ciò che effettivamente si fa, con la conseguenza di avvicinare il dichiarato all'agito.**

Solo di sfuggita e a fine incontro si è accennato a quello che, a mio parere, potrebbe essere, invece, un tema molto interessante da approfondire, e da incrociare con lo sviluppo verticale del curriculum di lettura.

Mi riferisco alla "narrazione come approccio alla conoscenza", come struttura cognitiva fondamentale per lo sviluppo armonico della persona e come strumento irrinunciabile per la costruzione dell'identità individuale e di gruppo.

Se siamo convinti di questo, rendere più concreto il curriculum, **significa interrogarsi sulle scelte da adottare perché la narrazione accompagni tutto il percorso di**

**apprendimento degli studenti, sullo spazio da riservare alla strutturazione narrativa delle cognizioni, sui modi e i tempi del passaggio dalla narrazione all'argomentazione sia nella lettura, che nell'esposizione orale e scritta.**

N.B. Al termine dell'ultimo incontro una collega mi ha consegnato copia di alcuni progetti per "laboratori di scrittura", che sono stati effettivamente realizzati nelle scuole primarie dell'Istituto. I progetti testimoniano di una prassi comune ai due ordini di scuola: sia alle secondarie di primo grado che alle primarie si crede nella validità delle metodologie attive per l'insegnamento della lingua scritta, e si attua una sorta di curriculum verticale di fatto, basato sulla laboratorialità, che varrebbe senz'altro la pena di sistematizzare.

## **10. LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE IN ITALIANO TRA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO E SECONDO GRADO**

(Restituzione degli incontri con i docenti della scuola secondaria di primo grado)

I temi trattati negli incontri con i docenti della scuola secondaria di primo grado sono stati fondamentalmente tre:

- la valutazione delle competenze in lingua italiana tra fine scuola secondaria di primo grado e inizio scuola secondaria di secondo grado;
- la pratica laboratoriale per l'insegnamento della scrittura;
- le condizioni in cui avviene l'insegnamento dell'italiano.

Per ciascuno di essi cercherò di dare un resoconto di quanto emerso dalla discussione, e di presentare proposte per dare risposta ai problemi sollevati.

Inoltre, poiché contemporaneamente al gruppo di scuola secondaria di primo grado, ho seguito anche quello della scuola primaria, cercherò di mettere a confronto le due esperienze per individuare gli ambiti di convergenza e di possibile lavoro comune.

Buona parte del primo e secondo incontro è stata dedicata ad interrogarsi sull'opportunità e, soprattutto, utilità, di proporre test per accertare le competenze linguistiche degli studenti.

La collega che si occupa di continuità con la scuola secondaria di secondo grado ha riferito dello sforzo che stanno compiendo gli insegnanti dei due gradi di scuola secondaria per individuare criteri comuni di valutazione degli apprendimenti in uscita dalla scuola secondaria di primo e in ingresso nelle scuole secondarie di secondo grado di riferimento (sostanzialmente l'Istituto superiore di Tione). I colleghi hanno proposto di sottoporre gli studenti di terza secondaria di primo grado test di conoscenza e abilità concernenti l'ortografia, la sintassi, il lessico, l'analisi grammaticale e logica nell'ultimo mese di scuola, e di ripetere lo stesso test nel primo mese di scuola secondaria di secondo grado.

La correzione e la valutazione dei risultati avverrà sulla base di indicatori predefiniti e concordati tra i docenti.

La pratica è ritenuta positiva in quanto costituisce un importante momento di confronto tra scuole sul curricolo verticale di italiano e sui traguardi di competenza che è lecito attendersi al termine del primo ciclo di istruzione, ma suscita alcune perplessità in ordine agli esiti del test, al tipo di indicatori scelti, all'uso degli indicatori che ciascun docente può fare.

Per una materia tanto difficile da trattare com'è il valutare le competenze linguistiche, può essere utile tentare una problematizzazione, più che cercare risposte esaustive e contributi scientifici.

Fermo restando che l'unica strada corretta è proprio parlarsi tra docenti e lavorare insieme, proviamo ad entrare nel merito.

### **Primo tema: gli esiti del test**

In premessa occorre dire che una rilevazione effettuata una tantum ha scarso valore statistico: solo se il test viene ripetuto per un numero congruo di anni, nelle stesse condizioni e con le stesse caratteristiche, può dirci qualcosa di utile, perché mette a confronto più popolazioni di studenti e ci permette di capire quali dati rappresentino delle costanti e quali siano indicativi di mutamenti in atto, quindi come possiamo ricavarne suggerimenti per intervenire sui processi.

Per quanto riguarda il caso specifico, una prova presentata due volte agli stessi studenti, a distanza di alcuni mesi, senz'altro può darci alcune informazioni preziose. Può rivelare:

- quanto alcuni apprendimenti siano consolidati;
- quali cambiamenti si osservino negli studenti, anche in un tempo molto circoscritto;
- quali differenze sia possibile registrare sia nel modo in cui eseguono il test (attenzione, cura, precisione e così via), sia nei risultati, nel momento si attua una discontinuità nel percorso scolastico e avviene una sorta di presentazione di sé ad nuovo gruppo di docenti e compagni;
- quale relazione vi sia tra la competenza in italiano rivelata nel test, il voto di italiano riportato nella scheda di valutazione in terza secondaria di primo grado, il voto globale di merito con cui lo studente è stato licenziato;
- come si distribuiscono gli studenti tra i vari indirizzi di scuola secondaria di secondo grado in relazione alle loro competenze in lingua italiana;
- ...

Ma può accadere che:

- Il ripetere lo stesso test induca alcuni automatismi, o attenzioni/disattenzioni a particolari quesiti, quindi modifichi il risultato non in base alle maggiori o minori competenze in lingua, quanto in riferimento ad altre componenti, come la memoria o i diversi atteggiamenti nei confronti del "già visto".

- Se il test viene ri-proposto a due gruppi, non coincidenti (qualora non tutti gli studenti di terza si iscrivano all'Istituto superiore di Tione, ne giungano altri anche da altre scuole secondarie di primo grado, o vi siano ripetenti, e diminuisca la percentuale di stranieri o di ragazzi diversamente abili o con disagio...), vi sia la necessità di adottare procedure di elaborazione dei dati molto laboriose e di difficile gestione.
- L'utilizzare gli stesi indicatori senza concordare il peso che si attribuisce all'uno o all'altro, e gli standard ai quali devono uniformarsi i giudizi di merito, renda inservibile lo strumento di rilevazione, a meno che chi valuta non sia una sola persona e sempre la stessa, indipendentemente dal tipo di scuola cui appartengono gli studenti. (Ad esempio, se uno degli indicatori di valutazione è la correttezza ortografica, occorre preventivamente decidere quali siano gli errori classificabili come ortografici, quale rilevanza dare all'ortografia rispetto ad altri indicatori, quanti e quali errori siano ammissibili per assegnare il giudizio di sufficiente, o buono, o eccellente e così via. Se non si concorda tutto, nel momento in cui si valuta, si rischia una forchetta troppo ampia di giudizi).
- I colleghi dei due gradi di scuola si pongano obiettivi diversi e abbiano, gli uni (scuola secondaria di primo grado) lo sguardo prevalentemente sui processi, gli altri (scuola secondaria di secondo grado) prevalentemente sui risultati e che ciò li induca a valutare diversamente un errore, anche qualora abbiano le medesime convinzioni riguardo ai traguardi di competenza.

Queste sono solo alcune delle riflessioni emerse nel corso del dibattito e molte altre se ne potrebbero aggiungere. Come sempre accade in questi casi, se non si condividono e si dichiarano gli obiettivi realmente perseguibili con il tipo di test scelto, nonché l'uso che si intende fare dei dati, si corre il rischio che tutta l'esperienza si risolva in una frustrazione, fatto che non migliorerebbe i rapporti tra i due gradi di scuola, né modificherebbe i processi di insegnamento/apprendimento.

#### **Secondo tema: ampliamo la discussione**

E tuttavia, prima di abbandonare una pratica, può essere utile sottolineare alcuni aspetti ed estendere la riflessione ad **ambiti più larghi, quali quelli di cui abbiamo discusso nel corso del secondo incontro.**

**Innanzitutto quello legislativo.** Il Nuovo documento sull'obbligo emanato dal ministro Fioroni, prevede che si conseguano le competenze chiave al termine del biennio di scuola secondaria di secondo grado, e indica traguardi intermedi al termine della terza primaria, quinta primaria, terza secondaria di primo grado, pertanto rende non più derogabile il raccordo tra primo e secondo ciclo.

Difficilmente il nuovo governo potrà scostarsi da questa impostazione, tenuto conto delle Raccomandazioni che vengono dall'Europa in merito all'età di compimento dell'obbligo scolastico, **pertanto qualsiasi occasione di lavoro comune tra**



scuola secondaria di primo grado e secondarie di secondo grado deve essere coltivata e valorizzata.

Il secondo ambito attiene all'elaborazione stessa di un test che, oltre alle conoscenze, tenti di accertare anche l'uso che se ne fa nella scrittura, impresa difficilissima anche per gli esperti del settore, tant'è vero che sono stati prodotti test per la scuola primaria, mentre non ne esistono, a livello nazionale e locale, per la scuola secondaria. Questo non significa, tuttavia, che non si debbano costruire strumenti comuni di valutazione delle competenze, in primo luogo perché questo permette di esplicitare e confrontare convinzioni, pratiche didattiche, aspettative dei docenti, in secondo luogo perché ogni test, ogni verifica, può darci informazioni sugli alunni. Importante sarà, pertanto, decidere gli oggetti sui quali vogliamo indagare e considerare il grado di attendibilità dei dati che raccoglieremo.

Un terzo ambito di riflessione riguarda un tema a lungo dibattuto e sul quale forse non è il caso di farsi eccessive illusioni: **l'oggettività del giudizio sui testi scritti**. È probabilmente un obiettivo irraggiungibile e per questo, ma non solo, anche un falso problema. La scrittura è un mezzo di comunicazione tra due o più persone e, per quanto cerchiamo di definire con precisione gli standard di accettabilità e i criteri di, giudizio, non potremo mai eliminare l'elemento di soggettività della lettura che, come ampiamente dimostrato, è sempre un intervento attivo sul testo. Quand'anche avessimo trovato un accordo su indicatori considerati indiscutibili, concetti come l'originalità o la stessa scorrevolezza difficilmente troverebbero una declinazione unanimemente condivisa.

Noi docenti abbiamo tentato innumerevoli strade per adottare criteri oggettivi, ed elaborare giudizi non modificabili, qualsiasi fosse il giudice, con risultati in genere poco soddisfacenti. O, meglio, la ricerca ci ha portato sicuramente a circoscrivere con maggiore precisione gli oggetti di osservazione e di correzione. Oggi, nella maggior parte dei casi, non ci limitiamo a scrivere "testo scorrevole, esaustivo e corretto", al contrario elenchiamo una serie di voci (ortografia, sintassi, punteggiatura, scelta dei vocaboli, uso dei tempi verbali, uso dei connettivi...) che consentono agli studenti sia di verificare se effettivamente vi siano gli errori che dichiariamo, sia di focalizzare la propria attenzione su alcuni aspetti e non su un tutto, quindi di poter effettivamente utilizzare le correzioni per migliorare la scrittura.

E tuttavia noi sappiamo che esistono ampi margini di ambiguità nel considerare il valore complessivo di un testo.

Ciò che è importante è, tuttavia, l'uso che si fa delle correzioni dei compiti di scrittura, così come dei test.

Nel caso citato dai colleghi (test fine secondarie di primo grado inizio secondarie di secondo grado), **il test può comunque rappresentare uno strumento molto utile per circoscrivere e concordare tra i due ordini di scuola gli obiettivi verso i quali gli uni e gli altri vogliono tendere; su obiettivi precisi e dichiarati con largo anticipo, si può più facilmente verificare se e quali risultati si raggiungono.**

Ad esempio, se si decide che la corretta ortografia è una competenza importante per la fine della terza secondaria di primo grado, i colleghi potranno chiarire tra loro che cosa intendono per errore ortografico e mettere in atto strategie didattiche ritenute efficaci: le verifiche di fine terza potranno testare se, di anno in anno, vi siano miglioramenti. I docenti della scuola superiore sapranno, nel contempo, che, viste le difficoltà attuali, se nel primo ciclo ci si concentra sull'ortografia, si dovranno trascurare altri aspetti dell'apprendimento della lingua, i quali dovranno essere maggiormente curati nel biennio.

Una buona riflessione comune tra docenti di tutti i gradi di scuola potrebbe concernere i tempi e i modi con i quali è più utile e opportuno proporre agli studenti l'obiettivo correttezza ortografica: alle primarie? E come? alle secondarie di primo grado? E che fare al biennio, se la competenza non è ancora acquisita?

Ho portato l'esempio dell'ortografia, perché è un aspetto sul quale si potrebbero più facilmente trovare accordi e verificare abilità, ma anche perché ritengo che sia decisamente più utile testare per molte volte una singola competenza, piuttosto che una sola volta un numero elevato di abilità. Nel primo caso l'obiettivo è circoscritto, ma le probabilità di successo sono molto elevate, nel secondo caso l'obiettivo è molto alto, ma il risultato è incerto, al punto tale che rischia di vanificare l'intera operazione.

Quindi, se posso permettermi un consiglio, pochi obiettivi significativi e concordati con precisione (uso dei relativi, uso dei pronomi in generale, verbo avere, tempi e modi dei verbi...) molte rilevazioni nel corso degli anni.

Per i giudizi sugli scritti e le correzioni, valgono più o meno le stesse considerazioni. Il docente certamente deve porsi il problema dell'oggettività e dell'imparzialità del giudizio, ma in riferimento alla classe con la quale sta lavorando: è per quei ragazzi che deve risultare chiaro il senso delle sue valutazioni.

Più che impegnarsi sulla ricerca chimerico criterio oggettivo, il docente dovrebbe essere in grado di descrivere l'abilità della quale sta verificando l'acquisizione, di spiegare perché la ritiene importante, e di indicare le strategie che lo studente deve mettere in atto per conseguirla. L'oggettività si gioca sulla coerenza tra il dichiarato e l'agito, anche perché il tutto è sempre inserito in un processo e in una relazione tra studente e insegnante, tra singolo allievo e gruppo dei pari.

L'attività dello scrivere (e del leggere!) è talmente complessa che difficilmente un aspetto sarà valutato allo stesso modo da due persone diverse, e, del resto, è anche abbastanza difficile che errori eclatanti non siano considerati tali, se cambia il lettore. Credo che questo sia uno dei classici casi in cui, tra il tutto (l'oggettività piena) e il niente (la soggettività assoluta), valga molto di più l'ampia gamma dei comportamenti intermedi, proprio perché si collocano nella sfera peculiare dell'istruire e dell'educare, cioè nella relazione tra docente e studenti. Ciò che è importante è che questi ultimi si capiscano tra loro, ben sapendo che, se cambia uno dei protagonisti della relazione, cambia, in parte, anche il risultato del lavoro comune.

## 11. L'ITALIANO LABORATORIALE E IL PREADOLESCENTE

La riflessione sui laboratori di scrittura attivati nella scuola secondaria di primo grado di Storo, conformemente alla proposta di lavoro presentata ai docenti, ha privilegiato due aspetti: l'avvio dell'attività laboratoriale e l'accompagnamento attraverso momenti di metacognizione narrativa.

Rimando in "Appendice" al testo "Il laboratorio di scrittura: spunti di riflessione" per la ricostruzione delle osservazioni e degli esempi che abbiamo analizzato.

I colleghi concordano sulla valenza educativa, abilitativa e motivazionale dei percorsi didattici che:

- muovono dalle conoscenze e convinzioni degli studenti;
- si snodano attraverso momenti di lavoro individuale e cooperativo;
- si concludono con la ricostruzione e valutazione delle esperienze.

Riprendo brevemente alcuni concetti.

Quando i ragazzi arrivano in prima secondaria di primo grado, hanno già alle spalle una storia di apprendimento scolastico che si intreccia con la loro storia personale; sono in una fase della loro vita in cui iniziano a costruire consapevolmente la loro identità, a partire dalla ricognizione di ciò che sanno, desiderano, prediligono, per giungere a ciò che pensano di poter diventare.

Assumono la dimensione della possibilità, accanto a quelle dell'esperienza e dell'immaginazione, e di conseguenza cambiano lo stile d'apprendimento, il modo di rappresentarsi la realtà, in sintesi l'approccio al sapere e ai linguaggi che lo definiscono.

Il processo di cambiamento è lungo e non privo di contraddizioni, con frequenti ritorni al passato e fughe in avanti.

Per la scuola questo potrebbe essere il momento ideale, per strutturare un'organizzazione del curricolo e una proposta di contenuti, metodi, strumenti peculiari, coerenti col processo di sviluppo della personalità preadolescenziale, giocati sul giusto bilanciamento tra discontinuità e continuità con la scuola primaria. I laboratori di scrittura attivati dalla scuola secondaria di primo grado di Storo possono rappresentare una pratica ideale per tradurre in sintesi didattica le considerazioni sopra accennate.

Se il momento di avvio dell'attività consiste nella ricognizione di quanto gli studenti fanno, sanno fare e pensano riguardo ad un certo tema, e si chiede loro di descriverlo con "le loro parole", si ottiene un triplice risultato: si dimostra che quanto si andrà a fare si inserisce nella storia del ragazzo, si sostiene la capacità di analizzare le proprie abilità e difficoltà, si valorizza il sapere e il saper dire di ciascuno.

Se, in un secondo tempo, si mette a confronto l'analisi individuale con quella di tutti gli altri compagni, si dimostra che, a fronte di un'esperienza comune, ciascuno ne ha riportato impressioni diverse o ha trovato soluzioni impensate ad un problema, e che il sapere del gruppo è qualcosa di più e di diverso rispetto al sapere del singolo: il gruppo classe si costruisce anche, soprattutto, mettendo in comune i saperi,

imparando insieme. D'altra parte una classe è proprio un gruppo di studenti che stanno insieme, non per giocare a calcio o per gestire un'azienda, ma per imparare.

Se, ad un certo punto del lavoro, riscontrate difficoltà e dubbi, o rilevata la necessità di estendere lo sguardo al di là della propria esperienza personale, si cercherà nei testi degli studiosi o nei teorici della materia un aiuto per risolvere i propri problemi, i contenuti, le categorie interpretative, i linguaggi della discipline non saranno percepiti come un sapere calato dall'alto, ma come un contributo fondamentale per chiarire, suggerire, approfondire.

Se, alla fine del percorso laboratoriale, individualmente e in gruppo, si ripercorrerà l'esperienza fatta attraverso una sorta di autobiografia cognitiva, e si cercherà di utilizzare il lessico specifico imparato nel frattempo, ogni studente potrà verificare quanto sapere ha acquisito e quanto la disciplina italiano, coi suoi contenuti e linguaggi, coi suoi autori e le sue metodologie di indagine sulla realtà, abbia contribuito ad arricchire e sostenere la ricerca personale.

Nel contempo, l'esercizio della metacognizione, rafforzerà l'abitudine e la capacità di riflettere, renderà più consapevoli dei risultati e dei processi, esplicherà una metodologia utile per imparare ad imparare.

Nel corso della riflessione coi colleghi si è insistito anche su concetti quali "la verbalizzazione delle esperienze", "il lavoro sul curricolo relazionale", "le valenze formative e abilitative del diario e dell'autobiografia", concetti guida per molte proposte didattiche, ma in particolare per l'attività laboratoriale.

**Per molte ragioni, dunque, i colleghi ritengono che i laboratori vadano non solo mantenuti, ma estesi a tutte le scuole dell'istituto, implementati e arricchiti di nuove pratiche.**

**Naturalmente, se l'Istituto come tale, decidesse per l'assunzione della laboratorialità come metodologia da sviluppare nell'insegnamento dell'italiano, tutti i temi accennati dovrebbero essere ripresi e articolati più approfonditamente.**

La griglia di analisi, presentata a pagina 1 di "Il laboratorio di scrittura: spunti di riflessione" e non esaminata durante gli incontri di questo anno scolastico, potrebbe rappresentare una base di partenza per la riflessione comune tra scuole secondarie di primo grado e tra secondarie di primo grado ed primarie.

## 12. IL CONTESTO E L'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO

Il terzo tema su cui ci si è soffermati a lungo nel corso del terzo incontro con i docenti di scuola secondaria di primo grado, riguarda il contesto in cui avviene l'insegnamento dell'italiano, come di altre discipline.

1. I colleghi hanno evidenziato una situazione di oggettiva difficoltà, dovuta innanzitutto all'organizzazione scolastica, che prevede **un numero sempre più elevato di materie obbligatorie, corsi facoltativi, progetti, interventi di esperti, interruzioni del "normale" svolgimento delle lezioni.** In un

curricolo sempre più frammentato, **i tempi dell'italiano si sono ridotti, in senso inversamente proporzionale all'importanza che viene attribuita alla competenza** di comprensione e produzione di testi in lingua materna, e ai test di verifica della qualità della scuola, che contemplanò immancabilmente una prova di conoscenza dell'italiano.

La frammentazione eccessiva e i tempi sempre più ristretti rendono estremamente difficile praticare metodologie attive, dare spazio alle comunicazioni spontanee degli studenti, personalizzare gli interventi e prevedere momenti di riflessione individuale e collettiva. Soprattutto non favoriscono il consolidamento delle conoscenze e l'acquisizione piena, consapevole, sicura, delle abilità.

2. **Il fenomeno accomuna scuola secondaria di primo grado e scuola primaria, con il risultato che talvolta arrivano in prima secondaria di primo grado ragazzi che stentano ad usare il corsivo, o non sanno impaginare un testo, o ancora, scrivono con una grafia incomprensibile anche a loro stessi.**

È il parossismo che porta ad utilizzare schede preconfezionate da completare o colorare, mentre si dovrebbero esercitare gli alunni nell'organizzare autonomamente lo spazio della pagina, disegnare, scrivere, riscrivere. Ciò, nonostante sia chiaro a tutti che imparare a organizzare un testo nella pagina, "vedere" il pensiero disposto nello spazio secondo un criterio preciso, è propedeutico alla rappresentazione mentale e alla pianificazione del testo stesso.

Nessuna critica ai colleghi della scuola primaria, anzi, la massima comprensione per la situazione paradossale in cui si trovano: mentre sono sollecitati a sostenere il protagonismo dei bambini, considerato la condizione prima per un apprendimento autentico, vedono ridotta, di fatto, la possibilità di farlo esercitare nella scrittura di testi, cioè nell'attività che più di ogni altra caratterizza l'ingresso stesso dei bambini nella scuola.

3. Come già detto, l'Istituto del Chiese ha elaborato negli anni scorsi un intero e dettagliato **curricolo verticale** d'italiano, con obiettivi di abilità e conoscenza per ogni classe di età. Tale curricolo però è poco conosciuto dai colleghi, in particolare da coloro che non hanno partecipato alla stesura, ed è utilizzato soprattutto in sede di programmazione delle attività ad inizio anno.

I colleghi ritengono che **si dovrebbe riprenderlo**, non tanto e non solo per migliorarlo e adeguarlo alle nuove Indicazioni, quanto **per renderlo concreto sulla base dei problemi che sono emersi negli ultimi anni.**

Tra questi indicano, per quanto riguarda gli studenti, **le difficoltà di lettura e scrittura, di generazione del pensiero, di produzione di testi organizzati e consequenziali**; per quanto riguarda le metodologie, **la ricerca della coerenza tra il curricolo di lettura e quello di scrittura, la qualità dei compiti assegnati, la necessità di percorsi verticali concordati su alcuni nuclei specifici.**

Sono del parere che ci si **debba interrogare sul curricolo educativo** e che si debba aprire un nuovo confronto anche con le famiglie sui temi educativi e sulla funzione della scuola.

4. Infine una sollecitazione a riflettere come collegio sul **senso dell'autonomia scolastica, che dovrebbe essere meglio utilizzata a favore dei ragazzi, per fare scelte organizzative e didattiche che rispondano a bisogni reali.**

### 13. ELEMENTI CHE ACCOMUNANO I DOCENTI DEI DUE ORDINI DI SCUOLA TRA RIFLESSIONI E PROPOSTE

Nell'anno scolastico 2007/2008, i docenti di italiano dell'Istituto del Chiese hanno deciso di lavorare in gruppi separati, primarie e secondarie di primo grado, allo scopo di concentrare l'attenzione su temi relativi alle problematiche specifiche dell'uno e dell'altro ordine di scuola.

Ne è risultata una riflessione ricca e articolata, che ha messo in luce, tra l'altro, preoccupazioni, convinzioni e pratiche comuni ai docenti sia di scuola primaria sia di scuola secondaria di primo grado.

Entrambi i gruppi di insegnanti, infatti:

- ritengono che la frammentazione del curricolo e la numerosità delle materie -progetti - attività compromettano gravemente l'apprendimento e il consolidamento delle conoscenze;
- lamentano la riduzione del tempo dedicato all'italiano, a fronte di una richiesta sempre più pressante di competenze di comunicazione nella lingua materna;
- auspicano una nuova organizzazione che permetta un graduale approccio alle discipline e ne riduca il numero, almeno nei primi anni della scuola primaria;
- considerano che tutti i docenti di classe debbano curare l'acquisizione delle abilità linguistiche;
- **ritengono si debba confrontarsi sul curricolo verticale di italiano, non tanto per indicare obiettivi (che sono già peraltro presenti nelle indicazioni di legge), quanto per puntare a risolvere problemi concreti, analizzando insieme le situazioni, studiando strategie, sperimentando e valutando;**
- sono convinti che si debbano trovare luoghi e momenti per discutere coi genitori di curricolo educativo e delle priorità della scuola;
- si interrogano su quali siano le metodologie più efficaci per sviluppare nei ragazzi l'autonomia, il senso di responsabilità, la capacità di costruire buone relazioni, la consapevolezza di sé...;
- ritengono si possano rendere più costruttive le relazioni coi colleghi dei gradi di scuola precedente e seguente il primo ciclo;

- **credono nel valore della didattica laboratoriale, che praticano per quanto possibile e che vorrebbero migliorare e implementare;**
- **pensano che nel collegio dei docenti si dovrebbe ragionare di autonomia della scuola e di come utilizzarla in favore dei ragazzi.**

In questo anno scolastico, i due gruppi hanno lavorato rispettivamente sulla narrazione come struttura cognitiva e sul laboratorio di scrittura, ma, inevitabilmente, la discussione è caduta spesso sulle condizioni dell'insegnamento, sulle reciproche aspettative, su altri temi concernenti il curriculum d'italiano.

Tra questi non trascurerei d'un canto la preoccupazione per il continuo mutamento del quadro legislativo, e per i decreti dell'ultima ora che piovono sulla scuola senza alcun preavviso, vanificando ogni tentativo di produrre vera progettualità, dall'altro la speranza che l'autonomia provinciale metta la scuola trentina, almeno in parte, al riparo dalle improvvisazioni e che l'elaborazione dei Piani di studio provinciali sia l'occasione per coinvolgere i docenti.

Dovendo tradurre le riflessioni in proposta, ritengo di poter suggerire ai docenti di italiano dell'Istituto del Chiese un lavoro comune in **due direzioni**:

- **l'una volta a modificare il contesto in cui si svolge l'insegnamento dell'italiano;**
- **l'altra a valorizzare e rilanciare la laboratorialità nella scrittura (in coerenza con la lettura), dalla prima primaria alla terza secondaria di primo grado.**

Nel primo caso si tratterebbe di approfondire la conoscenza della normativa nazionale e locale, e di formulare proposte al collegio in ordine alla riduzione della frammentazione, ai tempi dell'italiano, ai rapporti con le famiglie e i colleghi degli altri ordini di scuola.

Nel secondo caso si potrebbe considerare tutta la gamma delle valenze educative e abilitative della metodologia laboratoriale, e ricollocare le esperienze laboratoriali già sperimentate in un curriculum verticale coerente, tenendo ciò che funziona, modificando ciò che dà risultati inferiori alle attese, introducendo nuove esperienze laddove se ne colga la necessità.

**Se i colleghi della scuola primaria volessero, invece, riprendere il tema narrazione**, credo che si dovrebbe ampliare la riflessione avviata quest'anno: ripartire dai due compiti (fare di un lettore ingenuo di storie un lettore più esperto e consapevole, offrire ai ragazzi strumenti per imparare a narrare/narrarsi), ma **concentrare la ricerca su aspetti che ci consentano di entrare nel vivo dell'attività didattica ed, eventualmente, di attuare qualche piccola sperimentazione.**

- **Per far questo, si potrebbero trattare due argomenti che abbiamo solo sfiorato, cioè la comprensione dei testi come intervento attivo del lettore, e il significato della metacognizione narrativa, (con l'approfondimento del genere diaristico e autobiografico).**

- **Molto interessante potrebbe essere anche l'indagine sulle metodologie che permettono di valorizzare la narrazione in quanto struttura cognitiva, e di progettare percorsi che dalla narrazione conducano all'argomentazione passando attraverso il dialogo e il gioco di ruolo, per sostenere i ragazzi nel difficile processo di costruzione dell'abilità di argomentare.**

In questo caso, tuttavia, sarebbe importante che entrambi gli ordini di scuola trattassero lo stesso argomento: al termine del lavoro, infatti, si potrebbe riprendere il curricolo d'istituto, implementandolo con le parti concernenti la narrazione su cui si è concordato: avremmo un curricolo che non nasce dalla dichiarazione delle nostre convinzioni, bensì dalla sistematizzazione delle attività che realmente siamo in grado di programmare. L'eventuale revisione consisterebbe sostanzialmente in una riscrittura che lo renda più vicino alla pratica.

- **Un altro percorso formativo potrebbe portarci, invece, all'interno delle leggi, europee, nazionali e provinciali. Potremmo innanzitutto analizzarle alla luce delle problematiche che in questi due anni abbiamo evidenziato: la frammentazione del curricolo, la riduzione del tempo dedicato alla lingua, la secondarizzazione degli insegnamenti nella scuola primaria, altro ancora. Rispetto a questi temi, che cosa ci dicono le leggi? Questa potrebbe essere la nostra domanda guida.**
- **O, ancora, potremmo tentare di elaborare un nostro contributo per la definizione dei Piani Provinciali per quanto concerne la lingua italiana: l'esito della riflessione comune dovrebbe essere un documento nel quale i docenti di lingua italiana dell'istituto del Chiese esprimono le loro "proposte, raccomandazioni, osservazioni" sull'insegnamento dell'italiano nella loro realtà.**

Tutte le proposte che interessano entrambi i gruppi di docenti, potrebbero essere attuate con un primo momento di lavoro comune tra docenti delle primarie e delle secondarie di primo grado, proseguire con incontri a gruppi separati e terminare con un incontro di condivisione in plenaria.

A seguire la bibliografia che mi è stata chiesta; in allegato l'U.D.A su cui abbiamo lavorato quest'anno.



**BIBLIOGRAFIA CONSIGLIATA**

- Aa.Vv.** (2006), *Metacognizione ed educazione. Processi apprendimenti strumenti*, Franco Angeli, Milano, (3 ristampa)
- Boscolo P.** (1997), *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Torino, UTET
- Boscolo P.** (2002), *La scrittura nella scuola dell'obbligo*, Laterza, Bari
- Bruner J.** (1988), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari
- Bruner J.** (1991), *La costruzione narrativa dell'identità*, in Ammanniti, Stern, *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari
- Calliari P. e Degasperì M.** (2007), *I bambini pensano con le storie*, IPRASE, Trento
- Cambi F.** (2002), *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Bari
- Dallari M.** (2000), *I saperi e l'identità*, Guerini Studio, Milano
- De Boni e Pazzaglia** (1995), *La comprensione dei testi*, UTET, Torino
- De Mauro T.** (1994), *Capire le parole*, Laterza, Bari
- Demetrio D.** (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano
- Demetrio D.** (1999), *Pedagogia della memoria: per se stessi con gli altri*, Meltemi Editore, Roma
- Farello P. e Bianchi F.** (2001), *Laboratorio dell'autobiografia*, Erickson, Trento
- Giusti M.** (1999), *Il desiderio di esistere*, La Nuova Italia, Firenze
- Melucci A. e Fabbrini F.** (1992), *L'età dell'oro: adolescenti tra sogno ed esperienza*, Feltrinelli, Milano
- Moscato M.T.** (1998), *Il sentiero nel labirinto. Miti e metafore nel processo educativo*, Editrice La Scuola, Brescia
- Pennac D.** (2003), *Come un romanzo*, Feltrinelli, Milano
- Smorti A.** (1994), *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze
- Smorti A.** (1997), *Il sé come testo*, Giunti, Firenze



## **Appendice**



## Il laboratorio di scrittura: spunti di riflessione

Proposte per il secondo incontro con i docenti della scuola secondaria di primo grado

*Premessa.* Al termine del primo incontro i colleghi mi hanno consegnato i fascicoli che descrivono i percorsi laboratoriali per le 3 classi in riferimento a precise abilità e generi testuali:

- Il riassunto e la pianificazione del testo.
- La relazione e il racconto d'avventura per la seconda.
- L'articolo di cronaca e il testo argomentativi per la terza.
- La lettera.

Li ho letti con attenzione, cercando di coglierne tutti gli elementi di forza, ma anche, come richiesto esplicitamente dai colleghi, gli ambiti di migliorabilità.

Quelle che seguono sono, dunque, le proposte che ritengo possano andare in questa direzione.

A. Innanzitutto avvierei una riflessione comune sulla valutazione sia del percorso laboratoriale sia dei risultati conseguiti dagli studenti.

Utilizzerei una semplice griglia di indicatori.

Per quanto attiene ai risultati:

1. Quali risultati si sono ottenuti sul piano abilitativo? I ragazzi hanno aumentato le loro competenze di scrittura? Se sì, quali e per quali generi testuali in particolare?
2. Sia in caso di successo, sia di insuccesso, quali potrebbero essere le cause?
3. Si sono conseguiti risultati sul piano motivazionale? Gli studenti sono apparsi più motivati verso la scrittura? Terminati i laboratori, hanno mantenuto la motivazione anche in altre circostanze?
4. Si sono conseguiti risultati di tipo educativo? Gli studenti sono apparsi più consapevoli dell'importanza della scrittura, della necessità di curarla, prestarvi attenzione? Si sono rivelati più ordinati, organizzati, precisi nel lavoro? Hanno saputo valorizzare e utilizzare le abilità dei compagni di classe? La metodologia laboratoriale ha prodotto cambiamenti nel rapporto con l'insegnante?
5. Hanno percepito i miglioramenti fatti, le difficoltà incontrate? Hanno riconosciuto e trasferito in altri ambiti i saperi e le abilità acquisite? In sintesi, hanno conseguito una vera competenza?

Per quanto attiene al percorso laboratoriale:

1. Come hanno accolto le proposte di lavoro gli studenti? Quali hanno suscitato fin dal primo momento il loro interesse?
2. A che cosa si attribuisce il maggiore o minore entusiasmo?
3. Nel corso del lavoro, quali attività sono apparse difficili o noiose, quali accattivanti, o motivanti? Perché?
4. Quali tra gli studenti hanno manifestato interesse, impegno, tenuta? Perché?
5. Vi sono stati mutamenti nell'atteggiamento degli studenti durante le attività laboratoriali? In quali occasioni? Come si può spiegare?
6. Al termine dell'attività, come l'hanno valutata gli studenti?

#### Valutazioni conclusive

1. I docenti ritengono che l'impegno da loro profuso abbia un sufficiente riscontro nei risultati ottenuti?
2. Dovendo rifare l'esperienza, che cosa eliminerebbero e che cosa manterrebbero?

B. In secondo luogo si dovrebbe ragionare insieme sulla partenza dei laboratori.

Se un'esperienza didattica prende avvio da un bisogno avvertito dagli studenti e si presenta come un problema da risolvere, o un'impresa da compiere, è molto più motivante.

- Poniamo che in una prima si decida di lavorare sul riassunto. L'avvio può consistere nell'organizzare un brainstorming per accertare le convinzioni degli studenti riguardo al riassumere, e le esperienze di scrittura sintetica o del riassumere che essi hanno compiuto.  
Si può far dichiarare la funzione e gli aspetti positivi della scrittura sintetica, e, a seguire, gli aspetti negativi.  
Ancora, si può chiedere di indicare quali sono le operazioni facili e quali difficili nel produrre una scrittura di sintesi.  
Al termine, si può chiedere loro di sintetizzare la discussione, o farlo direttamente e poi trascrivere il tutto come "lezione zero del laboratorio", non trascurando di esplicitare le operazioni fatte dal sintetizzatore per produrre il resoconto della discussione.  
In questa fase è molto importante non dare giudizi sulle comunicazioni degli studenti, ma registrarle tutte, parafrasarle per renderle più chiare agli stessi ragazzi, valorizzarle.
- Un altro avvio possibile può consistere nel far leggere, a coppie, o individualmente, o a piccoli gruppi, testi via via più brevi, ponendo il problema di tro-

vare uguaglianze e differenze, operazioni svolte da coloro che hanno ridotto i testi, eventuali scelte che gli studenti avrebbero o non avrebbero fatto.

Al termine del lavoro, ognuno o ogni gruppo deve esporre quanto ha trovato, argomentare, confrontarsi con gli altri sostenendo le proprie ragioni; a seguire la sintesi come sopra.

- Un'altra attività iniziale può consistere nel far eseguire riassunti a singoli o a coppie, senza dare alcuna indicazione, facendo poi esporre i riassunti prodotti e avviare una analisi critica, su indicatori precisi, del tipo “che cosa funziona e che cosa non funziona nel riassunto del compagno”, “che cosa salveresti del tuo e che cosa copieresti dal compagno e perché”, “quali difficoltà hai incontrato e che cosa invece ti è risultato facile”; “come hai risolto i problemi incontrati”, e così via.

La sintesi finale, fatta con i metodi sopradescritti, permetterà senz'altro di individuare le caratteristiche di un buon riassunto e anche i metodi più utili per produrlo.

- E ancora, poiché oggi i ragazzi utilizzano spesso la scrittura di sintesi negli SMS e nelle mail che scrivono, si può partire dall'esame delle loro scritture per aprire la riflessione sul sintetizzare e sui vari tipi di sintesi; si può, altresì, iniziare dall'esperienza dello studiare, che richiede la capacità di cogliere gli argomenti centrali di un testo, di distinguere le parti...

Un'impostazione di questo genere ha il pregio di assecondare il naturale processo evolutivo delle nostre modalità di apprendimento: osserviamo e rileggiamo la nostra esperienza in un settore, la descriviamo con le parole del linguaggio quotidiano, proviamo ad interpretarla e sistematizzarla attraverso categorie logico razionali e modellizzazioni, poi ritorniamo a fare esperienza utilizzando i modelli assunti.

La proposta didattica che va dal modello teorico all'esercitazione può forse andar bene per studenti degli ultimi anni delle superiori, difficilmente per i preadolescenti, che stanno faticosamente costruendo il pensiero ipotetico e la capacità di imparare attraverso il linguaggio simbolico riproduttivo.

Se al termine del lavoro facciamo ricostruire ai ragazzi il percorso svolto, essi stessi possono rendersi conto del processo di apprendimento che hanno vissuto: sono passati da poche a molte conoscenze, hanno utilizzato strumenti e metodi nuovi, hanno imparato a descrivere e analizzare criticamente l'esperienza, hanno riconosciuto dei vuoti, hanno acquisito nuovi saperi e nuove abilità, ora sanno, sanno fare, sanno di sapere molto di più. Hanno imparato e conosciuto tecniche per imparare.

Poiché il lavoro si è svolto in classe e in modo cooperativo, hanno capito che si può apprendere dai compagni e che il sapere che si costruisce assieme agli altri è più ampio e sicuro perché nutrito anche dalle argomentazioni che si devono usare per convincere gli altri della validità delle nostre.

C. Alla riflessione sull'avvio dei laboratori e sulla ricostruzione finale dei percorsi, altre potrebbero seguire, in relazione a:

- coerenza tra curriculum di scrittura "ordinario" e esperienze "straordinarie";
- rapporto tra curriculum di lettura e di scrittura;
- rapporto tra attività il cui fine è dichiarato, volto a far conseguire abilità esplicitate agli studenti e altri momenti di scrittura;
- coerenza tra metodologia dei laboratori e metodologia delle altre lezioni.

Propongo, però, di affrontare prima le questioni accennate a pag. 2, poi di scegliere il tema per il prossimo incontro.

*Trento, 14 febbraio 2008*

#### **Breve report sul secondo e terzo incontro con i docenti di italiano della scuola secondaria di primo grado**

Nel corso del secondo incontro si è ritornati sulla questione dei test comuni di valutazione delle competenze da proporre agli studenti di terza media e poi delle superiori in prima.

Nel corso del terzo incontro con i docenti di scuola media, si è riflettuto sui laboratori di scrittura attivati dalla scuola.

In avvio di seduta i colleghi hanno chiarito alcuni dubbi che mi erano sorti nella lettura delle programmazioni.

Il laboratorio di pianificazione del testo è rivolto alla classe prima e si esercita sul testo descrittivo, considerato la base su cui avviare il processo di analisi logico-razionale della scrittura.

L'esercitazione sul genere "lettera" è riservato alla seconda e/o alla terza.

In un secondo momento hanno esaminato le considerazioni e i suggerimenti contenuti a pagina 2 del secondo report, rinviando alla lettura individuale l'esame della griglia di osservazione proposta a pagina 1.

La riflessione si è concentrata su due temi: la fase di avvio dei laboratori, e la ricostruzione metacognitiva dell'esperienza, da effettuarsi in itinere e in conclusione del lavoro.

*Aprile 2008*



## **La narrazione e i ragazzi di prima “media”: una proposta per coniugare competenze, motivazione, educazione**

(O, forse, il progettare per competenze con la nostra tradizione culturale e pedagogico - didattica)

Elvira Zuin

Negli ultimi dieci anni di insegnamento, dopo vari tentativi e sperimentazioni, ho suddiviso il programma di italiano in quattro macro aree: comprensione di testi narrativi (favola, fiaba, leggenda, mito, poema epico, altre storie); scrittura di testi descrittivi e cronache; analisi grammaticale (nomi, aggettivi, verbi di forma attiva, pronomi, preposizioni, interiezioni); poesia prima parte.

L'orario è diviso, classicamente, in tre momenti: grammatica, narrativa, “antologia” (in realtà comprensione dei testi, scrittura e oralità), ed è la metodologia a collegare le parti, mentre gli argomenti sono proposti in modo che si intreccino e si rinforzino a vicenda.

Così, quando gli alunni avranno lavorato sugli aggettivi, li utilizzeranno (e sarà dichiarato), per descrivere con originalità i personaggi del mito, oppure nel laboratorio di scrittura creativa per migliorare i loro testi.

Il rimando da un segmento all'altro potrà avvenire spontaneamente, ma alcuni incroci sono voluti e decisi prioritariamente dall'insegnante, perché funzionali all'apprendimento.

Alla base c'è la convinzione che gli alunni debbano essere guidati, per gradi e secondo una strategia precisa, ad addentrarsi nelle profondità e nelle ambiguità della lingua, per acquisirne una conoscenza ricca, “raffinata”, flessibile.

Di norma gli alunni di prima media conoscono un po' tutti i generi letterari, a parte il romanzo.

Hanno letto favole, fiabe, racconti e novelle ed hanno eseguito su di essi tanti diversi esercizi di comprensione. In particolare hanno imparato a riconoscere gli elementi fondamentali, a dividere il contenuto in sequenze, a riassumere, a lavorare sul lessico, a riscrivere finali di storie, a rielaborare.

“Sanno tutto”.

Perciò le antologie propongono le stesse analisi, con qualche raffinatezza in più, e le fanno precedere dalle definizioni di genere (la favola è...; la fiaba è...), corredate da excursus storici.

Forse si può fare di meglio, tenendo conto di quanto quasi tutti i ragazzi già conoscono e indicando una pista di ricerca che li porti più in là.

I ragazzi hanno bisogno di capire che c'è ancora molto da scoprire e che ci sono tipi di indagine che non hanno mai svolto. L'incontro col testo può avvenire attraverso una lettura scorrevole, continua, che li conduca dentro la storia in modo quasi naturale, e/o attraverso una lettura che, all'opposto, porti alla luce il “mistero” che

le storie custodiscono: da un lato una lettura che li lasci liberi di immaginare, interpretare, immedesimarsi nei personaggi, dall'altro una metodologia che, per gradi, faccia conoscere la distanza tra la finzione letteraria e la realtà, e i molti significati che la abitano.

Personalmente sono convinta che sia più utile approfondire pochi testi, o uno solo, piuttosto che leggerne molti con superficialità.

Sembra una banalità, ma educare all'approfondimento è molto difficile, perché richiede pazienza, concentrazione, disponibilità alla ricerca. L'abilità nell'approfondire si acquisisce come tutte le altre, provando e riprovando con tenacia, e utilizzando tecniche corrette.

Diventa più semplice quando gli alunni hanno la consapevolezza del percorso che stanno compiendo e della sua importanza. Si rinforzano quando sono invitati a ricostruire quanto via via stanno imparando: ogni tappa raggiunta è incentivo a conquistarne un'altra. Il valore della metacognizione sta anche nel fatto che sostiene fortemente la motivazione ad apprendere.

## FAVOLE

Si può iniziare leggendo **favole** e chiedendo semplicemente di ripeterle. Dopo alcune letture si suggerisce un'analisi "più adulta": che cosa non dice l'autore, che cosa sottintende, che noi dobbiamo sapere per capire la favola?

In "la volpe e l'asino" ad esempio si sottintende che la volpe è astuta e l'asino sciocco, ma senza queste due nozioni è impossibile capire il senso del racconto. Qualche alunno dirà che "queste sono cose che si sanno" e da lì potrà partire una riflessione su quando e come si apprendono queste conoscenze. Ancora si potrà riflettere sul perché della morale in fondo a ogni storia e si faranno ipotesi sullo scopo della scrittura di favole, oppure sui tipi umani rappresentati dagli animali e sul perché siano stati scelti animali per parlare di uomini: forse abbiamo bisogno di finzioni per parlare di noi con sincerità?

Si potranno ricostruire gli ambienti, i tempi, le caratteristiche dei personaggi e riscrivere la favola arricchendola di tutto ciò che l'autore non ha voluto dirci.

Si cercherà di immaginare il narratore e il momento in cui ha deciso di scrivere, invece che raccontare oralmente una storia.

Al termine si sintetizzerà per iscritto tutta la discussione, avendo cura di citare anche i nomi degli alunni che hanno suggerito le varie interpretazioni e degli altri che erano d'accordo con loro.

Nel repertorio dei generi, si scriverà una definizione di favola elaborata dalla classe e poi si andrà a verificare se il dizionario o l'antologia possano aggiungere qualcosa, perché c'è sempre da imparare dai libri!

Così si sarà costruito insieme il sapere della classe sulle favole, il "nostro" sapere, suscettibile di arricchimenti e ridefinizioni, in un'altra classe o da soli, o con ulteriori approfondimenti.

Il sapere non è mai posseduto del tutto ed è più vasto e ricco quanti più siamo a costruirlo.

Non è leggere tutte le favole del mondo, ma imparare ad ascoltare ciò che ciascuna ci dice ed anche quello cui allude o nasconde.

## FIABE

Si può passare poi alle fiabe e proporre, dopo alcuni esercizi di comprensione, un approccio nuovo.

Posto che le fiabe, di norma, presentano un protagonista che parte per un'avventura e, dopo una serie di fatti avversi, realizza la sua impresa, si può ragionare sui comportamenti dei personaggi.

Ad esempio: la mamma di Cappuccetto Rosso fa bene o male a mandare la figlia da sola nel bosco? E Cappuccetto ha fatto bene a trasgredire gli ordini ricevuti? Ci sono fiabe nelle quali il protagonista si salva perché non obbedisce e tenta strade diverse dalle solite, perciò, quando si deve obbedire e quando no? Per quali imprese è giusto partire?

Le fiabe consentono un'immedesimazione diretta da parte dei preadolescenti, così impegnati a costruire la propria identità e ad allontanarsi dal loro mondo di bambini.

L'insegnante, però, dovrebbe rifuggire dalla tentazione di collegare la fiaba al vissuto degli alunni esplicitando il possibile confronto: i ragazzi devono credere in quello che fanno e non sentirsi ingannati, perciò quella sperimentata deve essere semplicemente una delle letture possibili di una fiaba, non un espediente per farli parlar di sé e fargli dire che è giusto (o sbagliato) obbedire ai genitori.

Certo qualcuno farà il collegamento, ma sarà una sua conquista, che l'insegnante può chiosare sottolineando come le fiabe, in effetti, sembrano parlare proprio di noi.

E qui, inevitabilmente alcuni diranno che non è vero e perché, altri che è vero e perché: emergerà dalle stesse parole dei ragazzi che una fiaba, o una storia qualsiasi, narra una vicenda ben precisa, ma esemplare, e forse vuole ottenere scopi diversi dal farci addormentare tra le braccia della mamma. Ci fa riflettere sulla nostra vita in modo curioso, ci allontana da noi trasportandoci in un mondo lontanissimo nel tempo e nello spazio, per consentirci di osservare noi stessi da un punto di osservazione inaspettato...(assicuro che queste sono tutte osservazioni che miei alunni hanno formulato!)

“Ci fa pensare senza che ce ne accorgiamo”, concluse un giorno M. P. e questa divenne, per decisione unanime della classe, la frase riassuntiva di quella che chiamammo un'esperienza “fiabesca”.

Le riflessioni possono portare veramente lontano, anche al confronto tra fiabe di tradizioni diverse, o a chiedersi quando sono nate e perché, e quando sono state scritte, infine in che rapporto stanno con le favole.

La discussione ha un grande valore emotivo e conoscitivo, se avviene in modo “naturale”, con un susseguirsi di ragionamenti inanellati l’uno nell’altro; l’insegnante, però, deve tenere saldamente in mano il filo del discorso, evitare che si disperda in rivoli divergenti, valorizzare tutti gli interventi, riassumere e parafrasare.

A seguire si procede alla rielaborazione orale, con invito agli alunni a trascrivere, a casa, tutte le riflessioni.

Dopo qualche giorno, i ragazzi diranno che a casa si sono dimenticati qualcosa, che non “riuscivano a ricordare”. Insieme si ricostruirà il tutto e si scriverà anche la definizione di fiaba, ma poi si rifletterà sulla necessità della scrittura e del fissare appunti.

## LEGGENDE

La **leggenda** permette di fare un ulteriore passo avanti nella ricerca di una comprensione più ricca, e ad un tempo, esperta, del testo narrativo.

Le leggende nascono, in genere, da una verità storica facilmente intuibile, ma non necessariamente certificata da fonti o documenti.

Dopo averne lette scorrevolmente alcune, si può puntare direttamente alla ricerca della “verità”.

“Che cosa sarà veramente accaduto?” I ragazzi esporranno le loro ipotesi e saranno invitati a difenderle argomentando. Si finirà con una grande incertezza generale e qualcuno pronuncerà la domanda faticosa: “Chi ha ragione? Prof., ce lo dica lei!”

Ma la prof., non lo dirà. Al contrario, suggerirà di cercare, nei libri di storia, nelle enciclopedie, in internet.

I ragazzi ritorneranno con varie soluzioni, anche opposte.

La verità difficilmente si trova, anche perché la storia è morta, non c’è più e noi possiamo solo ricostruirne una visione parziale e imperfetta.

Le leggende, invece, sono vive e sono arrivate fino a noi dalla notte dei tempi. Trasformate, raccontate, rilette, tradite, ma vive e parlanti.

Sono finzione e sono vive, la realtà è vera ed è morta. Strani casi, o forse no, perché anche chi non c’è più continua a vivere nella nostra mente e nel nostro cuore in forma di idea!

All’inizio del lavoro i ragazzi diranno quello che scrivono le antologie: gli uomini hanno creato le leggende quando non sapevano dare spiegazioni scientifiche ai fenomeni o avevano perso la memoria della loro storia.

Al termine qualcuno rifletterà sul bisogno che hanno gli uomini di spiegare, ma anche di trasfigurare e reinventare il mondo naturale e umano. La realtà non ci basta, anzi, talvolta è più importante per noi quello che vi aggiungiamo di nostro, che non la realtà stessa.

Tanto è vero che le cose passano, le idee restano.

Le leggende ci dicono gli avvenimenti, ma anche lo sforzo che gli uomini hanno compiuto per interpretarli, le loro emozioni, i sentimenti che hanno provato, i ricordi che ne hanno serbato.

Quando si scriverà la definizione collettiva di leggenda, gli alunni potranno in evidenza tutti questi aspetti, assai più importanti e suggestivi di qualsiasi suddivisione in sequenze.

Potranno anche inventare una leggenda su temi che li interessano particolarmente: come è nata la scuola, perché sono stati inventati i telefonini, i grattacieli, internet....

## MITI

Il passaggio dalla leggenda al **mito** è quasi naturale. Qui, però, si può adottare una procedura più complessa. I ragazzi sono ormai esperti nella ricerca dei significati nascosti, pertanto è opportuno coinvolgerli in operazioni che presentino elementi di difficoltà e novità. Nello stesso tempo, alcuni devono consolidare le abilità e altri acquisirle compiutamente.

Il termine “mito”, tra l’altro, è di uso comune tra i giovani. Mito e mitico fanno parte del loro vocabolario quotidiano e non sarà difficile, per loro, scrivere sul quaderno che cosa ne pensano, che cos’è per loro un mito, quale esperienza ne hanno.

Questa sarà la prima fase del lavoro, che si concluderà con la decisione di andare indietro nel tempo, fino al momento in cui il termine è stato inventato, in un dialogo ideale con uomini come noi: le parole sono meravigliose, perché ci permettono di fare incredibili viaggi nel tempo, oltre che nello spazio e di conoscere persone che mai avremmo potuto incontrare. Alcune nascono con noi, o muoiono durante la nostra vita, ma la maggior parte ci precede e ci sopravvivrà, arricchendosi con gli anni di significati sempre diversi, spesso senza perdere gli originali.

Quello con le parole è un incontro “mitico”.

Un mito che entusiasma i ragazzi è quello di Teseo e Arianna.

La fanciulla che per amore tradisce le sue leggi e il suo popolo, l’eroe che la dimentica sull’isola, mentre vola verso il suo destino di re, il vecchio padre che muore di dolore, sono personaggi estremamente coinvolgenti sul piano emotivo e suscitano appassionate discussioni.

La storia è talmente ricca che permette di soffermarsi a lungo sui vari aspetti, senza che nessuno si annoi.

Una prima lettura può essere veloce, tesa a far comprendere la vicenda, di per sé semplice: una lettura per conoscere o per ripassare la storia.

Può concludersi con un invito a continuarla: che cosa sarà accaduto ad Arianna dopo l’abbandono di Teseo? E Teseo divenuto re avrà ripensato a lei, a Creta e al Minotauro? Si sarà trovato anche lui nella condizione di dover scegliere tra la legge e i sentimenti?

Una seconda lettura può approfondire le caratteristiche dei personaggi, lavoro già conosciuto dagli alunni, sul quale si possono innestare esercitazioni nuove.

Ad esempio si può chiedere di riraccontare la storia dal punto di vista di uno dei protagonisti, con i sentimenti e le emozioni provate, i pensieri formulati...

Una terza lettura può sondare la verità storica che si nasconde nel mito.

Che cosa può essere accaduto tra Creta e la Grecia? Si consulta un libro di storia sui rapporti tra le due realtà e su come la Grecia percepiva l'eredità cretese.

Si confrontano le due storie ricostruendo i punti di contatto e facendo ipotesi sulle ragioni che possono aver indotto i Greci a ricordare solo alcuni aspetti e a reinventarne altri.

In questa fase molto interessante è la descrizione dei luoghi e la ricostruzione delle etimologie (il palazzo di Cnosso e la trasformazione dell'ascia *labir* in labirinto, Dedalo e il dedalo ecc).

Una quarta lettura può studiare gli archetipi rappresentati dai personaggi e dalla vicenda: Minosse che dà le leggi al suo popolo e sancisce che non c'è umanità senza legge; Pasifae che testimonia il nostro legame con l'animalità e il fatto che la fecondità precede la cultura; il Minotauro che ci ricorda la parte animale di noi, quella da controllare senza negarla; Arianna che incontra il diverso da sé e agendo per amore contro le leggi vede lontano, guarda a chi porterà più avanti il processo di civilizzazione...

Il mito ci parla di temi eterni: mentre ci presenta la nascita di un popolo ci induce a interrogarci sull'origine di tutte le civiltà e sul senso profondo dell'essere uomini, sul valore della legge, sulla forza dei sentimenti. Se non ci accontentiamo di una lettura superficiale, possiamo trovarvi la chiave per collegarlo a noi e alle domande fondamentali della vita.

Troppo difficile per dei ragazzini di 12 anni? Assolutamente no, anzi. A quell'età si comincia a chiedersi grandi perché.

Si può proseguire il lavoro leggendo altri miti fondativi: la creazione biblica, la nascita di Roma, miti di altre civiltà.

Per non diventare noiosi, si può passare dalla prima alla terza e quarta lettura, o proporre una/due letture per ogni mito.

Riflettendo sul modo con cui i miti si sono formati, si può ritornare all'etimologia del termine, per scoprire quel suo essere, "parola detta" e non scritta, non logos, quindi non ragionamento, bensì narrazione, "racconto orale".

Il mito si presta ad un approfondimento sul valore dell'esposizione orale, con le sue ricchezze (ogni persona che racconta aggiunge o toglie qualcosa), e le sue problematicità (senza scrivere si rischia di dimenticare, ad esempio).

I ragazzi potrebbero fingersi aedi e raccontare miti alla classe. Come ricordare le trame?

Si possono costruire scalette e tracce per il racconto e provare a narrare seguendo: così si elimina il problema del ricordare e ci si può concentrare sul tenere desta l'attenzione dell'ascoltatore.

Si rafforza l'abilità del parlare, si adottano strumenti per aiutare la memoria, si imparano tecniche di sintesi dei testi utili anche per lo studio.

Un lavoro interessante può essere quello di ricostruire i miti fondativi del popolo italiano: i ragazzi elencheranno la storia di Roma, ma anche la Bibbia, e poi il Cristianesimo, per taluni aspetti la storia greca o delle civiltà antiche, o l'America.

Se stimolati a cercare, troveranno che alcuni miti appartengono anche ad altri popoli europei o agli Ebrei, agli Arabi e così via.

Non solo. Di confronto in confronto scopriranno che popoli lontanissimi nel tempo e nello spazio, si sono posti le nostre stesse domande e hanno dato risposte molto simili: hanno immaginato l'intervento di un dio che ha voluto la nascita della loro civiltà, o sono giunti nella terra promessa dopo un lungo peregrinare, o si ispirano nella loro vita quotidiana a personaggi idealizzati che incarnano virtù e valori nei quali credono.

Utilizzeranno parole chiave per ricordare quanto discusso in classe e rielaboreranno il tutto per iscritto, in modo semplice, del tipo "oggi abbiamo discusso di..., siamo giunti a queste conclusioni..., io penso che...".

Un'ultima tranche di lavoro può consistere nel riflettere sui miti dei ragazzi d'oggi, invitando gli allievi a descrivere i propri e le ragioni per cui sono diventati tali.

Infine si elabora la definizione di mito che la classe ritiene corretta, la si mette a confronto con quella formulata da ciascun alunno all'inizio del percorso e si scrive tutto.

## POEMI EPICI E ALTRE STORIE

Diversamente si può passare ai **poemi epici**, che sono una naturale continuazione del mito, per contenuti, per origine e/o per forma espressiva.

Qui gli dei intrecciano strettamente la loro vita con quella degli uomini, e spesso assumono sembianze umane, mentre gli uomini-eroi sono dotati di virtù superiori, quasi divine.

Senza insistere troppo sulle trame, che sono assai complicate, si può invece soffermarsi utilmente sui personaggi e su ciò che rappresentano. La descrizione delle loro caratteristiche, il parteggiare per l'uno o per l'altro, il voler assomigliare all'uno o all'altro, il confronto con eroi del presente reale o immaginario sono tutte operazioni che coinvolgono moltissimo gli alunni.

Anche la parafrasi di qualche brano significativo può rafforzare la percezione che abbiamo a che fare con vicende alte, lontane, alle quali non possiamo accostarci se non elevandoci un po', facendo una certa fatica. Del resto non si può parlare di imprese grandiose con linguaggio quotidiano, né dialogare con gli eroi pretendendo che siano loro a imparare la nostra lingua: siamo noi che dobbiamo avvicinarci a loro.

Non considero fondamentale, né opportuna, la parafrasi in sé e per sé, in una prima media, di norma composta anche da ragazzi con qualche difficoltà, stranieri

o nomadi. Credo si possa lasciare alle secondarie di secondo grado il compito di insegnare a parafrasare, ferma restando l'importanza di questo tipo di scrittura e analisi dei testi poetici.

Invece Ettore che saluta il figlio prima di andare a morire interroga e appassiona: sono più importanti i suoi doveri di padre o le responsabilità verso il suo popolo? I suoi doveri di padre comprendono o no l'essere di esempio al figlio, l'indicargli come deve comportarsi un buon cittadino?

E Achille che vendica la morte dell'amico Patroclo che cosa ci dice dell'amicizia?

E il cane Argo, che muore dopo aver rivisto il suo padrone, è l'emblema di tutti i rapporti tra uomo e animale, commuove e consola.

“Che cosa vuoi dirci, Adnan?” “Io ho un pappagallo in Pakistan; sta coi nonni; non ho potuto portarlo qui.” E questa fu la prima volta che Adnan, persona riservata e riflessiva, prese spontaneamente la parola in classe, dopo tre mesi di scuola. Fu anche la prima volta che i suoi compagni parteciparono, sinceramente e con affetto, della sua vita, ponendogli domande sul pappagallo e su quanto gli mancasse, sulla sua casa, sugli amici che aveva lasciato.

Nei loro resoconti scritti trasferirono lo stupore di un incontro inaspettato tra la Grecia di 3000 anni fa e l'Asia di oggi, e tra loro ed il compagno appena giunto da un altro paese.

Incontro non forzoso, né preordinato attraverso lo studio di miti Pakistani, ma indotto, semplicemente, dalla riflessione sul senso di una antichissima storia di dei e di eroi.

Storia occidentale, storia concepita alle origini di una civiltà sepolta, storia di un piccolissimo popolo, dunque punto di vista parziale, anzi, minimale.

E tuttavia, immortale e universale come la vera poesia: parla di tutti e di ciascuno, come se ci conoscesse intimamente, parla a tutti e ad ognuno di noi, come se volesse interrogarci e risponderci di persona.

Io, insegnante di italiano con alunni che appartengono a 4/5 etnie diverse, posso tentare la strada dell'intercultura attraverso la lettura di testi delle varie letterature (che peraltro non conosco e non conoscerò mai come la mia), oppure procedere per successivi approfondimenti della nostra, fino alla scoperta delle questioni fondamentali di cui tratta: il senso della vita, l'amore, la morte, l'amicizia, la fedeltà, la legge degli uomini, la verità di fede....

Trovo molto difficile, se non impossibile, fare l'uno e l'altro.

Dovendo scegliere, ritengo che il secondo percorso sia il più fecondo e il più utile per i ragazzi d'oggi: essi hanno bisogno di capire che più si va alla radice delle cose, più si scopre il legame che esiste tra tutti gli uomini della Terra, in qualsiasi epoca siano vissuti; hanno bisogno di apprendere che, se vogliono davvero conoscere la cultura altrui, devono fare come con la propria, non fermarsi alla superficie, ma approfondire sempre.

Tra l'altro, io non vorrei mai dare l'impressione dell'onniscienza e della capacità di valutare oggettivamente dall'alto, con lo stesso sguardo, tutte le culture. Sarebbe un atto di superbia e un inganno imperdonabile.



Troppo alto l'obiettivo? La mia esperienza mi dice di no.

I ragazzi di dodici anni vivono ancora immersi in un mondo nel quale fantasia e realtà si intrecciano continuamente, ma stanno per fare il grande balzo verso l'approccio razionale-realistico all'esperienza.

Imparano ancora attraverso la narrazione di storie, ma alzano uno alla volta i veli che, dentro le storie, coprono, sfumano, lasciano trasparire, trasfigurano la verità.

Noi possiamo accompagnarli in questo percorso, senza ridurre le storie ad un insieme arido di elementi stilistici o strutturali (se non per quel tanto che serve a capire la vicenda), senza preoccuparci di creare degli esperti di ermeneutica o semiologia, ma usando con loro un metodo di lettura coerente col loro sviluppo psicologico e i loro bisogni e, nel contempo, in grado di avvicinarli correttamente alla letteratura.

Troppo forte il rischio di dare interpretazioni soggettive?

Ancora una volta no.

Se tutte le opinioni sono accettate e poi si impara, attraverso il confronto, a costituirne una condivisa, se il metodo è quello della co-costruzione del sapere, neppure la versione dell'insegnante avrà le caratteristiche del dogma e sarà accolta per quello che è, cioè il parere di un esperto, nulla di più, perché l'importante è cercare, e farlo insieme ad altri.

Questo lungo lavoro sulle storie ha impegnato almeno tre mesi di scuola. I ragazzi sono passati dal mondo della magia a quello della realtà, dagli dei agli uomini, dal lontano al vicino, dalla letteratura alla vita di ogni giorno, con rimandi continui da un piano all'altro.

Al termine di ogni segmento hanno elaborato insieme la definizione del genere letterario, una definizione che ha tenuto conto dell'esperienza fatta.

Così il mito è un racconto che..., e qui hanno scritto certo tutte le affermazioni canoniche (perché dopo l'esperienza fatta le trovano facilmente da soli), ma anche quel "deve essere letto bene, altrimenti uno non sa che era fatto per essere recitato"; il poema epico è anche "la storia di uomini che qualcuno di noi vorrebbe essere o non essere per niente"; la fiaba è stata pensata "quando non c'erano i libri né i cartoni animati" e le favole "forse sono state inventate da persone molto ingenui, perché parlano di animali, ma si capisce subito che vogliono dire qualcosa degli uomini".

Hanno svolto molteplici esercizi di scrittura, per sintetizzare, rielaborare, commentare i testi.

Hanno avuto indicazioni bibliografiche per poter leggere, se vogliono, altre storie simili a quelle che si sono studiate assieme.

Ora possono rivedere tutta l'attività svolta e riflettere su ciò che hanno imparato. Lo fanno rispondendo a semplici domande: che cosa ho imparato? Che cosa ho imparato a fare bene? Che cosa vorrei sapere o saper fare meglio? Come ho lavorato? Come hanno lavorato i miei compagni? Che cosa ho imparato dai miei compagni?

Ciascuno scrive da solo le sue osservazioni, poi a turno le legge a voce alta, in modo che i compagni le confrontino con le proprie e le aggiungano, se gli fossero sfuggite precedentemente.

In questa fase, l'insegnante può far parlare per primi coloro che, di norma, non intervengono mai spontaneamente; gli stessi saranno stati invitati ad esporre su scaletta durante l'unità didattica sul mito, nel segmento dedicato all'oralità.

Tutta l'unità di apprendimento, infatti, molto centrata sulla riflessione, l'esposizione di considerazioni personali, la discussione, può aver lasciato in ombra i più riservati o i più deboli.

E questo, nonostante la conduzione attenta del docente, il quale deve, a mio parere, sollecitare tutti, ma anche evitare le forzature e non costringere mai nessuno a prendere la parola. Occorre perciò sfruttare i momenti più strutturati per dare spazio ai ragazzi che, per timidezza, o perché pensano a lungo prima di parlare, o per altre ragioni, intervengono raramente o mai.

La ricostruzione metacognitiva può risultare sorprendente, per la capacità che hanno i ragazzi di cogliere aspetti procedurali o abilitativi, o ancora, relazionali o valoriali.

Molto frequenti sono affermazioni del tipo "ho imparato a non fermarmi alla prima impressione", "il mio compagno x sembra sempre distratto, ma non è vero", "non sono tanto sicura che farei come Penelope", "ora so fare una scaletta utile per esporre", "metto i titoli e le date", "ho imparato ad ascoltare attentamente i compagni", che intercettano tutte le valenze formative dell'esperienza.

La ricognizione degli apprendimenti gratifica, motiva, rende coscienti dei risultati e delle difficoltà.

Al termine, la scelta dei materiali da collocare nel portfolio, può risultare quasi la naturale conseguenza di un processo del quale ciascuno è stato protagonista.