

ALESSANDRO CESAREO

DIDATTICA MODULARE

TRA S.S.I.S., TFA E FIT

Alcuni modelli applicativi

Morlacchi Editore

*A Elda Fainella
con stima e gratitudine*

ISBN / EAN: 978-88-9392-015-5

copyright © 2018 by Morlacchi Editore, Perugia. Tutti i diritti riservati.

è vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la copia fotostatica, non autorizzata. Finito di stampare nel mese di agosto 2018, per conto dell'Editore Morlacchi, presso la tipografia "Digital Print-Service", Segrate, Milano.

Mail to: redazione@morlacchilibri.com | www.morlacchilibri.com

INDICE

CAPITOLO I	
<i>1.1 Preambolo</i>	7
<i>1.2 Un approccio empirico</i>	9
<i>1.3 Identità e tipologia della classe</i>	12
<i>1.4 Un'ipotesi di piano di lavoro annuale?</i>	13
<i>1.5 Alcune strutture didattiche di carattere modulare</i>	16
<i>1.6 Metodi e strategie didattiche. Alcuni strumenti di lavoro</i>	18
<i>1.7 Possibili sistemi di verifica e criteri di valutazione</i>	22
<i>1.8 Importanza ed efficacia del tirocinio didattico extra aula</i>	26
CAPITOLO II	
<i>2.1 Macrotema 1. Letteratura italiana del primo '900: ipotesi di percorsi operativi</i>	29
<i>2.2 Macrotema 2. Il mondo classico: temi e valori a confronto</i>	99
<i>2.3 Macrotema 3. Percorsi di carattere storico e storiografico</i>	150
<i>2.4 Macrotema 4. Approfondimenti monotematici su Umanesimo e Rinascimento</i>	207
CAPITOLO III	
<i>Il Tirocinio attivo in ambito letterario: alcune riflessioni sulle sue più importanti componenti di carattere metodologico e sulle sue più significative modalità operative di realizzazione</i>	267
CAPITOLO IV	
<i>Immersione in un'esperienza didattica diretta tramite la narrazione-descrizione completa di un percorso di tirocinio attivo</i>	281
CAPITOLO V	
<i>Esempio di percorso di approfondimento didattico-disciplinare realizzato nel corso di uno dei laboratori posti in essere e realizzati durante il secondo anno della S.S.I.S. ed all'interno del corso di letteratura latina</i>	319
CAPITOLO VI	
<i>La relazione finale di tirocinio redatta a conclusione del secondo anno della S.S.I.S. e discussa in sede di esame di stato conclusivo per conseguimento dell'abilitazione: alcuni esempi</i>	341
<i>Bibliografia generale</i>	433

CAPITOLO I

1.1 Preambolo

Habent sua fata libelli, verrebbe da scrivere in apertura di questo nuovo contributo che, oltre a riassumere e a presentare in maniera sinottica le modalità applicative ed i contenuti maggiormente significativi posti in essere all'interno delle varie fasi di esercizio e di sviluppo della didattica modulare, punta a riproporne la validità e l'efficacia anche alla luce dei nuovi sviluppi legislativi e delle rinnovate modalità d'intendere l'approccio « canonico » allo statuto epistemologico delle discipline di carattere letterario e storico.

Potrebbe forse risultare proprio questa un'utile chiave di lettura tanto delle esperienze didattiche, peraltro già maturate nel corso degli anni e qui illustrate e riportate, quanto del nuovo che si va via via profilando e che, lungi dal provocare inquietudine o affanno, concorre invece a definire un orizzonte completamente mutato, ovvero il contesto dell'ambito scuola, eternamente sospeso tra il tentativo di conservare quanto di buono la tradizione ed il classico hanno sempre trasmesso e suggerito e quanto, invece, si presenta come reale frutto di un'azione innovativa, soprattutto dal punto di vista metodologico ed organizzativo.

Si è dunque pensato di fornire, già in apertura del volume, una riflessione articolata sull'esperienza maturata all'interno della S.S.I.S., al centro della quale inserire e collocare delle indicazioni operative, a loro volta foriere di chiavi di lettura indirizzate al raggiungimento di una visione destinata a risultare omogenea e completa, anche perchè a sua volta venutasi a sviluppare e a concretizzare all'interno dello schema di lavoro e di conduzione di un laboratorio didattico previsto dai percorsi didattici posti in essere all'interno del TFA e già proiettati verso la realizzazione di alcune dinamiche educative preventivate per il FIT.

Il seguente schema di lavoro, al cui interno sarà possibile individuare anche alcuni moduli didattici interdisciplinari di carattere operativo ed intesi in modalità trasversale, con un asse portante di ambito storico-letterario, intende pertanto proporsi come un'effettiva proposta di tipo didattico, caratterizzata da criteri di applicabilità e di verificabilità che contribuiscono, di fatto, a rendere la stessa immediatamente utilizzabile all'interno di un dato contesto di scolarizzazione e di formazione concepito in base ad una prospettiva di carattere curriculare, extracurriculare e metacurriculare.

Alla descrizione iniziale e necessariamente stringata del percorso segue dunque l'articolazione, dettagliata ed analitica, del progetto, al cui interno il docente interessato potrà trovare alcune schede operative e descrittive, le quali potranno essere concretamente utilizzate ai fini della stesura di una progettazione didattica cogestita e fondata su criteri operativi di funzionalità, chiarezza. Linearità e, soprattutto,

applicabilità pressochè immediata e comunque riconducibile ad un'idea centrale di didattica modulare concepita nella concretezza e nell'effettualità dell'azione docente. Il « professore della tale materia », altresì definito « il docente dell'atale disciplina », avrà pertanto modo di operare delle scelte e, cosifacendo, di rendere le stesse immediatamente operative, in quanto concorrenti ed afferenti ad un'idea, primaria e centrale, di scuola e di formazione, attorno alla quale è opportuno che verta l'intero discorso qui concepito e sviluppato.

Ecco perché è parso degno di nota far caso al reciproco, proficuo intrecciarsi di evidenti motivazioni professionali, molte delle quali finalizzate ad un'estrinsecazione progressiva e crescente, da cogliersi e verificarsi attraverso l'articolazione e lo sviluppo di un vero e proprio itinerario didattico, al cui interno è possibile realizzare una delle finalità essenziali della didattica modulare, ovvero quella della flessibilità, del progettare *in fieri*, del tener conto delle esigenze emerse nel rapporto docente-studente (bisogni formativi individuali, necessità pedagogiche di vario genere) e tutto ciò che concorre, in ragionevole misura, alla stesura di un contratto formativo che risulti connotata da chiarezza e validità.

Allo stesso modo, questa modalità d'intendere la progettazione didattica e di coglierne gli aspetti maggiormente discutibili e controversi, consentirà al docente di fornire una panoramica dei principali eventi che riguardano il contesto storico, politico e culturale sotteso al *leit motiv* di ciascuna progettazione concepita nell'ambito della modularità e, quindi, anche della flessibilità.

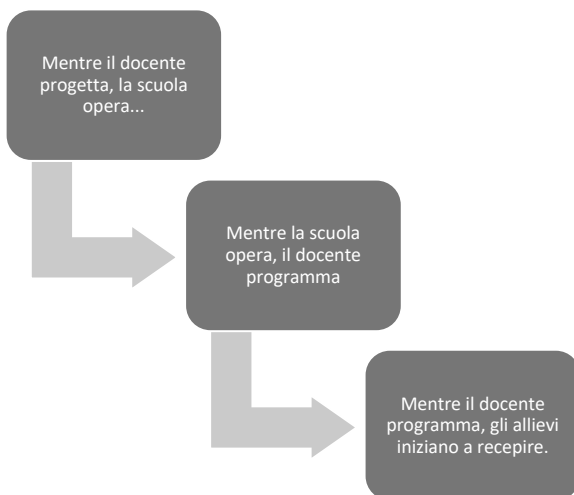
Parallelamente, il graduale processo di esercizio, così come anche di estrinsecazione, delle varie motivazioni didattiche più o meno palesemente sottese a tale progetto didattico, consentirà anche di realizzare un significativo momento di insegnamento-apprendimento, tramite il quale il docente guiderà la classe all'interno delle principali problematiche di tipo storico, politico, sociale e culturale che caratterizzano l'epoca di riferimento. In particolare, tale, particolare modalità di concepire, così come anche di sviluppare, l'identità, la struttura, l'articolazione e le rispettive modalità di espansione e sviluppo del progetto, consentirà senza dubbio di favorire lo sviluppo individuale degli studenti coinvolti. Le tematiche prescelte dal docente e messe a tema come oggetto preliminare di approfondimento, costituiranno pertanto, nella pratica, una concreta opportunità formativa, della quale il docente si servirà per creare un intenso clima motivazionale e per facilitare il graduale innerscarsi di graduali e proficui processi apprendimento disciplinare e di arricchimento-potenziamento delle competenze di base, colte e studiate nel loro stesso e specifico ambito d'individuazione e di riferimento.

1.2 Un approccio empirico

Strategie, metodologiche prese in esame: approccio didattico mediato e configurato tramite attività didattiche articolate in base agli spazi didattici previsti ed ai tempi utilizzati. Eventuali attività residue verranno opportunamente rinviata ad una fase successiva del lavoro in corso.



Ne deriverebbe, pertanto, viste anche le premesse già enunciate, il seguente schema di riferimento:



Descrizione sommaria del contesto didattico: Nella classe II y l’insegnante svolge il programma di italiano e quello di geostoria, per un totale di 7 ore settimanali, così ripartite: 1 ora di grammatica italiana, 2 ore dedicate alla lettura e al commento de *I Promessi Sposi*, 2 ore dedicate allo studio dei diversi tipi di testo (narrativo, poetico, argomentativi), 2 ore di storia.

La classe è formata da 12 maschi e 6 femmine; sono presenti 3 alunni extracomunitari provenienti dall’ America Latina (2 ragazze e 1 ragazzo).

Le prime 2 mostrano una discreta padronanza della lingua italiana sia per quanto riguarda la forma scritta che l’esposizione orale, mentre il ragazzo rivela incertezze soprattutto nella forma scritta.

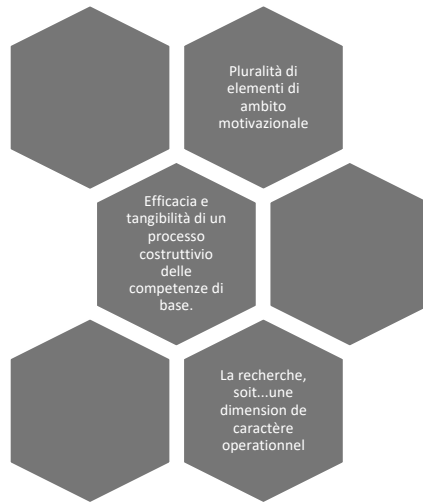
Gli alunni, nonostante la vivacità tipica dell’adolescenza, hanno un comportamento corretto e rispettoso e la classe nel suo insieme appare unita.

Tale gruppo classe, inoltre, pur non presentando gravi e diffuse insufficienze, rivela pur sempre un livello di apprendimento palesemente inadeguato rispetto alle reali capacità dei ragazzi.

Nonostante il rapporto con l’insegnante sia ottimo e risulti visibilmente caratterizzato da una grande confidenza e simpatia, scarso appare l’interesse nei confronti delle materie umanistiche, ritenute poco significative ai fini della preparazione professionale. Le ore di italiano e storia, pertanto, appaiono come una fatica “inutile ma inevitabile”.

Una delle difficoltà più gravi evidenziate dai ragazzi riguarda la capacità espressiva: la maggioranza di essi fatica infatti ad articolare un discorso fluido e completo, dimostrando invece di preferire, anche all’interno di un determinato contesto di tipo

didattico, l'utilizzo di un intercalare dialettale. I ragazzi non sono pienamente consapevoli di questo limite; le loro conversazioni vertono su argomenti così semplici che il lessico di cui dispongono è sufficiente a mantenere viva la comunicazione. Essi hanno una vaga percezione che lo studio della lingua e della letteratura italiana possano offrire preziosi stimoli per una comprensione più significativa della realtà umana in cui la condivisione delle idee risulta una parte fondamentale che si realizza pienamente se si riesce a dar voce ai propri pensieri. Purtroppo, però, ed è quanto accade, in realtà, nella maggior parte dei casi, la percezione è così debole da non sfociare effettivamente in un interesse reale.



E' inoltre evidente la difficoltà, dovuta allo scarso impegno e non ad altri problemi, a riordinare tutte le informazioni che vengono proposte e a procedere con un certo ritmo nello svolgimento del programma, ivi compresa l'evidente necessità di ripetere gli stessi argomenti innumerevoli volte, così come potrebbe accadere, ad esempio, con la lettura de *I Promessi Sposi* che, dovendosi in effetti concludere subito dopo le vacanze di Natale, si è invece protratta sino a fine febbraio. Tutta la classe è risultata preparata sull'argomento soltanto durante la seconda esercitazione orale in classe in vista della verifica riepilogativa scritta.

C'è da dire, poi, che, al termine della lettura del capolavoro del Manzoni, i ragazzi hanno mostrato il loro totale disappunto quando hanno scoperto che le ore precedentemente dedicate al romanzo manzoniano sarebbero state destinate ad approfondire il testo poetico.

Quest'ultimo è risultato particolarmente ostico ai ragazzi sin dal primo approccio, soprattutto per la difficoltà di comprensione degli aspetti formali e strutturali che lo

caratterizzano, ma la sublimità dell'opera e l'innegabile valenza educativa che la caratterizza costituisce, di fatto, il motivo più valido per realizzare questo tipo di attività didattica.

Il motivo principale che li rende insensibili alla poesia sta nella convinzione che essa non esprima sentimenti e pensieri interessanti e condivisibili dai giovani. Questa idea scaturisce ovviamente da riflessioni superficiali e da una sorta di chiusura e di rifiuto a priori nei confronti degli stimoli che provengono dalla scuola.

Questo atteggiamento immaturo, tipico dell'età, nasce dal desiderio di emanciparsi dagli adulti e da ciò che essi propongono, ma anche dalla difficoltà di trovare interessi personali attraverso scelte consapevoli.

Il tumulto di emozioni, di sentimenti, di idee che si agita dentro di loro è così forte che spesso non si riesce a dar voce al caos interiore, che coinvolge cuore e mente, per cui, a parte la musica, ed un particolare tipo di musica, neppure la poesia riesce a coinvolgere questi ragazzi, dato che la stessa giunge ad essere letta e concepita vista come qualcosa di accademico, di antiquato, di difficile comprensione, riservato esclusivamente a chi è dotato di particolari doti intellettuali, per cui troppo spesso essa non riuscirebbe, anche a causa di questa sua, particolare natura, a toccare i cuori dei giovani.

1.3 Identità e tipologia della classe

La classe nella quale si suppone sia stato svolto il percorso di tirocinio cui si fa costante riferimento in questa sede il tirocinio è una terza superiore d'indirizzo non liceale ed è caratterizzata dal sussistere di un certo grado di affinità con la classe parallela, soprattutto per quanto attiene il contesto socio-relazionale e tale, possibile analogia si riscontra anche nello svolgimento della medesima programmazione, il che ha forse contribuito, in un certo senso e da un determinato punto di vista, ad incrementare, rendendola effettivamente possibile, una conoscenza significativa dei ragazzi, soprattutto per la grande apertura che essi hanno manifestato fin dall'inizio nei confronti del docente, il quale ha in realtà "ereditato" la classe quest'anno riscontrando negli alunni una preparazione deficitaria risalente alle scuole medie; inoltre tale situazione si è ulteriormente aggravata lo scorso anno per uno svolgimento dei programmi di italiano frammentato e incompleto a causa delle continue assenze dell'insegnante che, non avendo chiesto il congedo, ha impedito la nomina di un supplente. Anche per questa classe è stato convocato a fine febbraio un consiglio straordinario dal quale è emerso che, fatta eccezione un piccolo gruppo, la gran parte degli alunni manifesta difficoltà nell'apprendimento.

Nel suo insieme, la classe appare dunque spaesata, dimostrando un interesse per la disciplina in sostanza altalenante, caratterizzato da un coinvolgimento improvvisi seguiti da repentini cali di interesse. La preparazione di base molto carente, le difficoltà logiche e i tempi di concentrazione brevissimi impediscono alla maggior

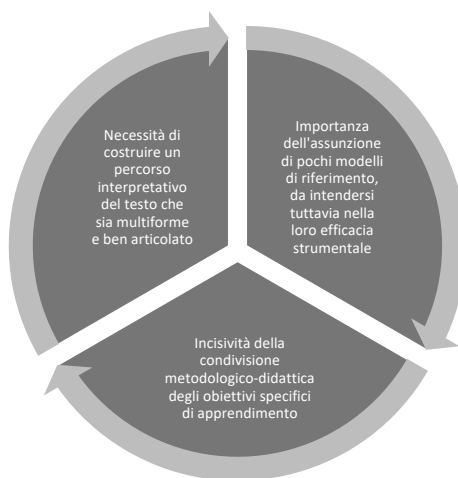
parte degli alunni un apprendimento significativo. Gli argomenti che riescono a catturare maggiormente il loro interesse sono quelli più vicini alla loro esperienza diretta, per esempio il rapporto genitori – figli, la condizione degli adolescenti, l'influenza dei mass-media sulle scelte dei giovani. La quasi totalità dei ragazzi partecipa con interesse alle discussioni accalorandosi nell' esprimere la propria idea. Il loro coinvolgimento riguardo agli stessi argomenti risulta minore nelle prove scritte nelle quali le riflessioni appaiono superficiali. Forse, il vero motivo del loro pressappochismo sarebbe da ricercare nella difficoltà che essi hanno di rielaborare i loro pensieri nella forma scritta: esprimono le loro considerazioni di getto e non riescono a svilupparle in modo articolato ed esauriente, manca la capacità di approfondire il problema oltre le apparenze, non per insensibilità, ma, credo, per la mancanza di strumenti linguistici necessari ad attuare una comunicazione valida ed incisiva.

Per quanto sopra illustrato, la programmazione volta al potenziamento del linguaggio scritto e orale deve, necessariamente, operare il recupero degli elementi fondamentali dell'analisi grammaticale, logica e del periodo. Il possesso dei requisiti di base è infatti indispensabile per cimentarsi in modo proficuo nell'analisi del testo narrativo e poetico e nell'elaborazione di prove scritte e complesse quali i testi argomentativi.

Per gli studenti delle seconde classi è inoltre previsto il progressivo conseguimento delle quattro abilità (saper ascoltare, saper parlare, saper leggere, sapere scrivere) ad un livello più elevato rispetto alle classi prime.

4. Un'ipotesi di piano di lavoro annuale?

Ma risulta a questo punto necessario riflettere in maniera approfondita su quanto segue:



...onde poter dunque pervenire, ed in tempi rapidi, alla stesura di un Piano di lavoro annuale che risulti valido, poniamo, per le classi seconde. e che abbia come disciplina portante l'italiano.

Obiettivi

- Finalità formative del piano di studi e del P.O.F.
- Obiettivi trasversali della programmazione di classe
- Obiettivi della disciplina

Organizzazione dei contenuti

MODULI DIDATTICI PLURIDISCIPLINARI

- Educazione alla lettura e all'interpretazione
 - a- ripasso dell'analisi del testo letterario narrativo
 - b- lettura individuale di romanzi con analisi del testo

c- completamento capitoli de *I Promessi Sposi*

d-analisi del testo poetico in tutti i suoi livelli: metrico, fonetico, lessicale, sintattico, tematico e delle figure retoriche

e- il quotidiano in classe

- Laboratorio di scrittura: l'argomentazione; riconoscere, analizzare e produrre testi argomentativi

- Grammatica: sintassi della frase semplice e complessa

- Laboratorio teatrale

- Cineforum

PIANO DI LAVORO ANNUALE PER LE CLASSI SECONDE, DISCIPLINA: STORIA.

Obiettivi

Razionalizzare il senso del tempo e dello spazio; acquisire la memoria del passato, orientarsi sulla complessità del presente; conoscere e comprendere fatti e problemi; conoscere le fonti di documentazione e il loro uso; usare il linguaggio settoriale con la dovuta e necessaria competenza.

Organizzazione dei contenuti

- Modulo 3: Roma dalla crisi della repubblica all'impero

- Modulo 4: dal principato di Augusto alla nascita del cristianesimo

- Modulo 5: il mondo del tardoantico: scansioni temporali e dimensioni interpretative

- Modulo 6: Occidente e Oriente nell'alto Medioevo

- Modulo 7: la formazione dell'Europa medievale

- Modulo 8: in sintesi alcuni nuclei tematici

Ne deriveranno, pertanto, alcune, possibili tipologie applicative di moduli didattici di riferimento e comunque soggetti a possibili fasi di rivisitazione-adattamento e di modifica-riformulazione, così come potrebbe peraltro risultare necessario a seguito di una progettazione didattica collegiale e marcatamente curvata in senso interdisciplinare e multidisciplinare.



1.5 Alcune strutture didattiche di carattere modulare

Ecco, in sintesi, almeno alcune delle possibili strutture modulari che troverebbero senso e valore all'interno di un laborioso percorso didattico-formativo così concepito:

1. Modulo analitico monotematico: dato un tema iniziale, oppure individuato un nucleo concettuale centrale e caratterizzato da un interesse didattico prevalente, il docente fornirà materiali ritenuti idonei allo svolgimento di tale attività didattica, con particolare riferimento al contesto classe individuato.
2. Modulo analitico interdisciplinare (definizione a cura del docente):

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

3. Modulo storico-letterario comparato di carattere prevalentemente interdisciplinare (definizione a cura del docente):

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

4. Modulo di approfondimento pluritematico interdisciplinare (definizione a cura del docente):

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

Scheda descrittiva del modulo:

(la stessa è da ritenersi valida ed applicabile per tutte le varie tipologie di modulo appena indicate).

Descrizione del contesto

.....

Fasi, tempi e modalità di svolgimento e di articolazione del modulo

.....

Indicazione dei contenuti

.....

.....

Indicazione di: prerequisiti, obiettivi e finalità educative

.....

.....

Segnalazione dei testi che verranno utilizzati

.....

.....

Tipologia di prove

.....

.....

Criteri di valutazione formativa e sommativa

.....

.....

Autovalutazione da parte del docente

.....

.....

1.6 Metodi e strategie didattiche. Alcuni strumenti di lavoro

Se concordiamo – almeno in parte - sull’assunto di riferimento, in base al quale lo scopo precipuo (?) della scuola di oggi non dovrebbe essere quello di impartire sempre e soltanto nozioni ma, semmai, ed in maniera assi più realistica e funzionale, riuscire a dare ad ognuno la possibilità e il gusto di apprendere, di costruire

autonomamente la propria cultura e, quindi, consentire anche ai nostri giovani di crescere davvero e di poter attingere ad un accettabile livello di maturità, tipico, ad esempio, di individui creativi, attivi e critici nei confronti della società, e se davvero “Educare significa mettere in grado l’individuo di adattarsi rapidamente e sicuramente alla crescente complessità della vita collettiva, di prepararlo cioè ad una vita di complessi rapporti sviluppandone ogni facoltà”⁸, non serve aggiungere molte altre parole per capire che “Parlare di creatività è oggi tanto più importante in una società complessa e dinamica quale quella odierna, in cui veramente il valore dell’uomo sta nella sua capacità di padroneggiare il cambiamento, di gestire la complessità del sistema senza snaturarsi, portandovi anzi il contributo di una capacità positiva e costruttiva. La creatività non è privilegio di pochi, bensì preziosa potenzialità insita nel nostro essere persona che si autorealizza nella capacità di capire, volere e promuovere la vita in modo autonomo e che sa costruire un’unità e un’unicità personale, volta all’azione nel mondo e alla relazione con l’altro. Si può e si deve non solo riconoscere, ma anche valorizzare, in ciascuno la dimensione creativa attuando un’educazione che, muovendo dal rispetto profondo per la persona, individui precise strategie didattiche, volte a rispettare e realizzare la personalità di ciascuno”.⁹

“L’Insegnante” o, meglio ancora, il docente, è colui che incide in maniera significativa e proficua sulla formazione dell’altro utilizzando dei segni (=significanti che ogni disciplina possiede e che rappresentano un certo significato). Ogni scienza ha un suo linguaggio e l’insegnante deve conoscerlo. E’ indispensabile la padronanza del proprio sapere disciplinare, la conoscenza dei nuclei centrali (concetti chiave, non solo nozioni) della disciplina e delle relazioni che legano questi concetti tra loro e la nostra disciplina alla realtà e alle altre discipline. Solo in questo modo diventa poi possibile un insegnamento che sia veramente interdisciplinare. Purtroppo però, quasi tutti abbiamo avuto esperienza sulla nostra pelle di studenti che “saper e “saper insegnare” non necessariamente coincidono e che esistono insegnanti competenti e padroni della propria “materia” che, però, non riescono ad appassionare nessuno studente.

Superato, anzi forse “archiviato” il tradizionale modello trasmissione – acquisizione del sapere, ovvero la vecchia concezione che vedeva l’insegnamento come *trasmissione* di conoscenza in cui l’allievo aveva la parte passiva di un “vaso vuoto” da riempire con saperi preconfezionati, è diventato invece di somma importanza tentare di realizzare un approccio sistemico alla cosiddetta *dimensione coeducativa*, che vede l’allievo parte attiva nel processo di insegnamento – apprendimento, per cui ecco che, almeno in questo, specifico caso, l’insegnante deve essere in grado di

⁸ G. Broccolini, *Dottrens, La Scuola*, ,Brescia, 1976, p. 98

⁹ F. Falcinelli, *L’individualizzazione dell’insegnamento. Aspetti pedagogici e didattici*. Perugia, 1993, pp.27-28

svolgere una significativa ed altamente incisiva azione di mediazione con un soggetto che ha già con sé vissuti personali, emozionali, nonché propri schemi concettuali.

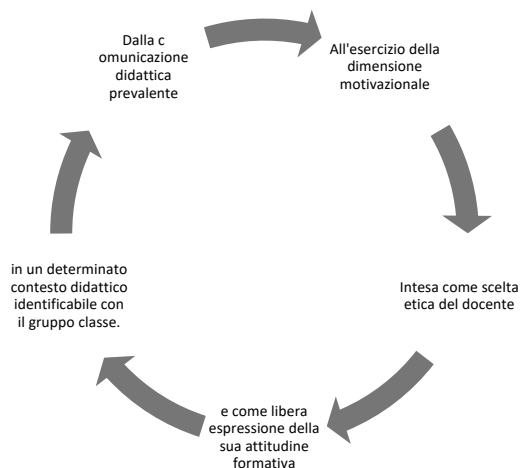
Il buon insegnante, dunque, deve essere in grado di costruire un “clima di classe” positivo, un clima relazionale sereno che permetta di lavorare in collaborazione deve riuscire ad essere autorevole senza mai apparire autoritario.

E’ infatti solo ed esclusivamente tale, importante tipologia di competenze che permette comunque al docente di saper gestire positivamente qualsiasi altro tipo di lavoro d’equipe, quello svolto con altri colleghi nell’ambito della stessa classe, ma anche interclasse, nella dimensione più ampia dell’Istituto.

Particolare importanza riveste, inoltre, l’adattamento dell’organizzazione dell’insegnamento ai bisogni degli alunni (si presuppone quindi una chiara definizione degli obiettivi degli alunni): un buon insegnante, infatti, dovrebbe saper individualizzare l’intervento didattico in relazione ai profili cognitivi dei ragazzi e ai loro personali stili di apprendimento, utilizzando le modalità più motivanti, utilizzando non metodi rigidi ma strategie flessibili a seconda dei contenuti disciplinari e dei contesti. Fondamentali sono, ancora, le capacità progettuali, decisionali e organizzative dell’azione didattica. E’ infatti molto importante saper scegliere in modo appropriato, e fralo di volta in volta, i contenuti di apprendimento (perché è impossibile oggi padroneggiare l’intero universo dei saperi disponibili), gli strumenti didattici (*medium*, alfabetico, iconico, multimediale) più idonei in quel determinato contesto e la tipologia dei metodi e degli strumenti di valutazione degli apprendimenti.

Inoltre, possedere questo tipo di competenze presuppone anche saper gestire bene il tempo, spesso considerato il peggior nemico dell’azione didattica, considerato anche il fatto che davvero non si può insegnare senza comunicare. E non si può comunicare senza che da parte dell’allievo ci sia disponibilità all’ascolto attivo, interazione, il tutto anche in base ad una dimensione circolare della *comunicazione didattica*. Avvalendosi delle proprie competenze comunicative, l’insegnante deve dunque saper promuovere negli allievi l’ascolto attivo.

Tutto ciò non può avvenire senza la *motivazione*. Si può avere “comunicazione” (e successivo apprendimento) e non semplice (ed inutile) “trasmissione” solo se si ha a che fare con persone motivate ad ascoltare e a reagire con un feedback. A questo scopo per prima cosa va valutato l’interesse degli allievi per l’argomento da spiegare. Gioca un ruolo essenziale, poi, la scelta del codice. Occorre, infatti, che l’insegnante abbia una piena padronanza del linguaggio disciplinare e poi lo sappia tradurre nel linguaggio del ragazzo. Il tutto è reso ancora più efficace se la “lezione” (da non intendersi come una presentazione intellettualistica di informazioni) viene preparata (entro certi limiti) con accuratezza ed esposta con chiarezza verbale.



Non dimentichiamo però, che *comunicare* è anche saper ascoltare i ragazzi e far sì che questi si ascoltino tra loro. Ecco perché l'insegnante dovrebbe stimolare la discussione e il confronto tra gli allievi e promuovere la partecipazione, fungendo anche da facilitatore .

Nelle tre classi normalmente le lezioni si aprono con la ripetizione degli argomenti svolti la volta precedente: un alunno è chiamato a ripetere dal posto e, qualora la sua esposizione sia insufficiente, la docente chiama un compagno ad integrare oppure fa intervenire il resto della classe per alzata di mano. Spesso si rende necessario spiegare nuovamente gli argomenti che risultano non essere stati compresi dalla maggior parte della classe oppure vengono integrati alcuni argomenti con approfondimenti.

L'insegnante predilige la lezione frontale, illustra i concetti chiave della tematica in oggetto avvalorandola con esempi. Nelle seconde classi, per introdurre gli allievi alla comprensione dalla specificità del linguaggio poetico, ha proposto la lettura di alcune liriche non comprese nel testo, ritenute più adatte per l'esercizio della parafrasi. Successivamente si è rivolta l'attenzione allo studio della poesia italiana seguendo un ordine cronologico che ha inizio con San Francesco d'Assisi; ad una esposizione introduttiva sull'autore e sulla sua opera segue la lettura del testo da parte della docente.

Le lezioni di grammatica si caratterizzano per l'evidente fatica che gli studenti manifestano nel lasciarsi coinvolgere e ciò richiede da parte della docente uno sforzo considerevole per cercare di catturare la loro attenzione. L'insegnante integra la spiegazione con numerosi esempi e per verificare la comprensione da parte degli allievi solitamente procede con domande a tutti i membri della classe e poi chiamandone uno alla lavagna ad eseguire un esercizio. Questa prassi è particolarmente utile ai ragazzi per interiorizzare e, quindi, anche per assimilare, quelli che potremmo con buona approssimazione ritenere i concetti più ostici.

L'utilizzo dei testi in classe è minimo: il manuale viene usato come una sorta di guida che cadenza la successione degli argomenti da trattare; risulta comunque lo strumento fondamentale per lo studio a casa. Ai ragazzi è chiesto di annotare, sul libro o sul quaderno, i concetti salienti, una sintesi dell'argomento trattato, una specie di "semplificazione" che certamente la docente suggerisce temendo che alcune trattazioni proposte libro possano risultare di difficile comprensione. Queste annotazioni sono particolarmente importanti perché spesso sono l'oggetto principale delle interrogazioni. A volte la docente, prendendo spunto dalle tematiche affrontate, assegna degli argomenti da approfondire a casa consultando l'enciclopedia o internet. Le ore dedicate a lettura del capolavoro del Manzoni sono quelle in cui come è ovvio, la lettura del testo risulta essere l'elemento fondamentale della lezione. Anche in questo caso la fase preliminare consiste in un ripasso generale che verifica la comprensione delle parti esaminate precedentemente, a ciò fa seguito la lettura la lettura del brano da parte dell'insegnante.

Qualora, e soprattutto nell'edizione antologica, un capitolo venga presentato in forma forse eccessivamente sintetica, la docente provvede a colmare eventuali mancanze affinché gli alunni abbiano delle vicende narrate un quadro il più dettagliato possibile. Durante la lettura invita i ragazzi sottolineare le frasi più significative o quelle particolarmente poetiche di cui spesso, viene sollecitato il ricordo durante le verifiche orali, il tutto mentre via via appare con forza sempre maggiore l'inderogabile necessità di tempi più lunghi per l'approfondimento di alcune tematiche che certamente favorirebbero un interesse maggiore nei confronti della storia. L'esiguità delle ore a disposizione determina invece una "stratificazione" delle conoscenze che, il più delle volte, non permette una rielaborazione critica delle problematiche più significative, con il risultato che in poco tempo le nozioni apprese si disperdono.

Nel mese di febbraio possono inoltre essere attivati i corsi di sostegno allo studio per gli studenti stranieri, successivamente estesi a tutti gli studenti della scuola in condizioni di difficoltà, ma l'esiguità delle risorse finanziarie ha purtroppo costretto gli addetti ai lavori ad operare delle scelte che, seppur prese in considerazione all'interno del grado di necessità che le caratterizza, sarebbe un eufemismo definire dolorose.

1.7 Possibili sistemi di verifica e criteri di valutazione

La valutazione è uno dei momenti più delicati della professione dell'insegnante perché al successo o all'insuccesso scolastico di un ragazzo concorrono una moltitudine di fattori non sempre facilmente individuabili e valutabili. Rilevare i progressi fatti dallo studente è uno dei momenti fondamentali del processo di

insegnamento/apprendimento perché chiama il docente non solo a verificare la maturazione del profilo culturale degli alunni, ma, di conseguenza, ad un'autovalutazione della propria azione didattica.

Si definisce pertanto *sommativa* la valutazione che interviene al termine di una parte significativa dell'attività didattica svolta dall'insegnante. La caratteristica saliente di questa valutazione è dunque quella ricollocarsi alla fine di un ciclo di attività didattiche e di porsi pertanto al di fuori del processo vero e proprio di insegnamento – apprendimento. In questo, specifico caso la funzione prevalente assegnata alla valutazione è quella di accertare il livello delle competenze e conoscenze possedute ad un dato momento del processo di istruzione, ossia il profitto conseguito dagli alunni. Ne deriva che mediante la valutazione *sommativa* non è possibile acquisire, se non in misura ridotta e in maniera globale, tutte le informazioni per una efficace comprensione dei risultati ottenuti mediante il processo di insegnamento – apprendimento. Manca cioè quella continua ricaduta di informazioni che consente all'insegnante di controllare in maniera tempestiva l'efficacia dell'intervento formativo e, allo stesso tempo, di modificare in itinere strategie e obiettivi.

Posta all'interno dello stesso processo di insegnamento-apprendimento, la valutazione *formativa* si caratterizza soprattutto per la sua funzione diagnostica e per la ricchezza delle implicazioni didattiche che essa offre. Con l'espressione *valutazione formativa*, si intende in effetti una valutazione che interviene di norma, alla fine di ciascun compito di apprendimento con lo scopo di offrire informazioni analitiche sul grado di competenza raggiunto da ciascun alunno e, allo stesso tempo, individuare la presenza di eventuali difficoltà di apprendimento al fine di porre nuove e più appropriate strategie che consentano il superamento.¹⁰

La valutazione formativa deve avere le seguenti caratteristiche: legittimità pedagogica; completezza; partecipatività/collaborazione; promozionalità /fiducia ottimistica; continuità; significatività; oggettività; orientatività.

La valutazione è *legittima* se pedagogicamente motivata: cioè se serve per migliorare la formazione dell'alunno: *valutare per educare*. Deve essere *completa*: cioè deve avere come oggetto l'alunno in tutte quelle caratteristiche, che sono rilevanti per l'azione formativa della scuola, gli obiettivi perseguiti e l'azione educativa e didattica nei suoi vari aspetti. L'esigenza di completezza va realizzata gradualmente e flessibilmente, in modo utile e funzionale alla programmazione, soprattutto in relazione alle difficoltà più rilevanti e agli obiettivi più importanti, in modo selettivo, evitando l'accumularsi farraginoso di prove e utilizzando, dove possibile, i dati offerti dalle stesse esperienze di apprendimento, sia come processi, che nei loro prodotti.

Nella valutazione l'insegnante deve *coinvolgere* il più possibile gli alunni, permettendo loro di conoscersi e autovalutarsi sempre meglio. Collaborando con i colleghi, inoltre potrà approfondire le sue capacità di valutare, sia gli alunni, sia gli

¹⁰ P. Magri *Le parole della valutazione in ricerche pedagogiche* n° 98, 1991.

obiettivi e le procedure didattiche usate, per migliorarle. La valutazione deve *evidenziare e promuovere i lati positivi*, le capacità e le potenzialità educative degli alunni, perché acquistino fiducia in se stessi, accettando anche serenamente i loro limiti, e cercando disperarli coinvolgendosi responsabilmente nell'opera formativa.

L'insegnante osserva e valuta *continuativamente* e intelligentemente gli alunni, gli obiettivi e la sua azione, per migliorarla costantemente. La valutazione è *significativa* se consente di capire quali sono gli obiettivi e le attività – esperienze importanti per una valida formazione degli alunni e adeguate alle loro capacità.

Per quanto possibile, la valutazione deve essere *oggettiva e serena*. Se avrà le caratteristiche elencate, essa non potrà che essere autenticamente *orientativa* aiutando gli alunni a maturare una propria personalità e una propria identità, un proprio giudizio critico, acquistando un'equilibrata fiducia in se stessi, accettandosi serenamente per sapersi orientare e operare autonomamente nella vita, compiendo scelte responsabili e realistiche.¹¹

Di regola, le verifiche scritte e orali sono proposte a intervalli regolari come stabilito dal P.O.F.. Le prove scritte effettuate nelle tre classi sono di diversa

.....
.....

tipologia, come previsto dalla programmazione stilata dai rispettivi Consigli di Classe ad inizio anno scolastico.

In particolare, per italiano sono previste lo svolgimento di composizione scritte a partire da una traccia (tema), che può essere unica o a scelta tra diverse proposte; verifiche di grammatica, che solitamente consistono nel riconoscimento delle diverse strutture morfologiche o sintattiche all'interno di un testo o di alcune frasi. La verifica più frequente risulta essere l'analisi del testo (in primo esclusivamente quello narrativo, nelle seconde alternato al testo poetico).

Per il testo narrativo le domande vertono sugli elementi della narrazione: la struttura del racconto, i personaggi, il tempo, lo spazio, l'autore, il narratore, il punto di vista. A volte può essere richiesto di esplicitare la morale della storia. La verifica sul testo poetico prevede la parafrasi e domande relative agli elementi specifici della poesia in esame.

Per le seconde classi sono invece contemplate ulteriori tipologie di verifica quali la recensione e il saggio breve; queste prove consentono agli studenti di potenziare le capacità critiche di ragionamento argomentando in maniera efficace la propria tesi.

Per le prove citate sono previste griglie di valutazione specifiche: quella per l'analisi testuale verifica la comprensione complessiva, l'aderenza ai contenuti richiesti, la padronanza della lingua; per il tema ed il saggio oltre alle competenze linguistiche rilevanza particolare è data alla capacità di elaborazione critica e agli approfondimenti personali.

¹¹ E. Molnachesi *I metodi della valutazione* – n° 2 in *I diritti della scuola*, n°17 -1991.

L'assegnazione del voto non è mai strettamente vincolata al risultato matematico indicato dalla griglia di valutazione; un'attenzione particolare è infatti riservata agli studenti stranieri e all'impegno profuso nella prova dallo studente. Le griglie di valutazione esprimono una votazione in quindicesimi e sono adottate già dalla prima classe. Tuttavia nel biennio viene effettuato una sorta di compromesso tra la votazione in decimi e quella in quindicesimi per non generare nei ragazzi troppa confusione passando in modo repentino ad un sistema di valutazione a cui non sono abituati.

Oltre alle composizioni svolte in classe, normalmente ai ragazzi è assegnato un tema o una relazione al mese da sviluppare a casa e consegnare, poi, alla docente.

Per quanto riguarda la storia, una verifica scritta agile, efficace, di agevole somministrazione e di rapida revisione è quella che prevede tre diversi esercizi: la risposta breve (direttamente sulla fotocopia distribuita dall'insegnante, quindi in uno spazio limitato) ad una serie di quesiti, la risposta multipla e l'individuazione della risposta esatta tra una vera e una falsa.

Per lo svolgimento della prova agli alunni è fatto assoluto divieto di utilizzare qualsiasi strumento, tranne il vocabolario della lingua italiana ammesso nelle composizioni di italiano, ma ho osservato che gli studenti non ritengono importante la sua consultazione, né per quanto riguarda chiarimenti ortografici, né per verificare il significato di un vocabolo.

Al momento della restituzione delle verifiche viene fatta la correzione orale: il docente spiega, anche utilizzando la lavagna, come gli allievi avrebbero dovuto svolgere il compito assegnato, soffermandosi in particolare sugli argomenti nei quali i ragazzi hanno mostrato maggiori incertezze. Chiede poi dal posto ad alcuni alunni quali errori abbiano commesso e di spiegarne il perché, accertandosi che abbiano capito e sappiano correggersi. A volte, il docente riconsegna all'alunno il suo elaborato nel quale ha evidenziato gli errori senza, però, proporre la forma corretta in modo che egli possa procedere all'autocorrezione. Ho osservato che ai ragazzi interessa quasi esclusivamente il voto e non la comprensione degli errori; sfugge loro completamente il fatto che le verifiche siano concepite per favorire l'apprendimento, per renderlo più efficace. Essi vedono nelle prove soltanto un mezzo utilizzato per giudicarli e non riescono a cogliere l'effetto positivo che ogni verifica induce, o dovrebbe indurre, non comprendono cioè che questo momento viene in loro aiuto per potenziare ciò che è debole e chiarire ciò che è oscuro.

In generale, gli elaborati svolti nelle tre classi sono caratterizzati da un utilizzo sbagliato della punteggiatura, da periodi lunghi, sospesi con tante subordinate che però i ragazzi non riescono ad organizzare in modo corretto, molto frequenti sono gli errori di ortografia. Vi è in molti una ricerca di vivacità argomentativa ma pochi la raggiungono. Qualcuno, comunque, scrive in modo corretto, puntuale e scorrevole alla lettura, in maniera non banale e contenutisticamente valida.

Attraverso le verifiche orali *in itinere*, la docente realizza un'osservazione permanente dell'apprendimento, infatti come ho accennato in precedenza la parte iniziale di ogni lezione è dedicata ad appurare la comprensione da parte degli alunni

degli argomenti proposti . Le domande sono rivolte a tutti i ragazzi, ma viene sollecitato soprattutto l'intervento dei ragazzi più timidi e silenziosi alcuni dei quali, pur mostrando risultati discreti nelle prove scritte manifestano difficoltà nell'esposizione orale. A queste verifiche collettive l'insegnante non attribuisce voti, ma se l'intervento dello studente risulta particolarmente brillante o, al contrario, manifesta una totale mancanza di impegno ma provvede ad annotare sul registro segno positivi o negativi. Le interrogazioni ufficiali possono avvenire con gli studenti al banco o alla cattedra; sono graditi i volontari ed ammessi gli interventi degli altri membri della classe. A volte le interrogazioni sono programmate , a volte scaturiscono in seguito alla correzione di una prova scritta (non necessariamente negativa).

1.8 Importanza ed efficacia del tirocinio didattico *extra aula*

A tutto ciò si aggiunga inoltre, un po' come corollario, un po' ambito preferenziale d'indagine e di selezione dei contenuti culturali "forti", l'importanza dell'esperienza di tirocinio didattico, frutto di un sapiente accordo di tessitura e d'interscambio tra una metodologia formativa già venutasi a consolidare nel corso del tempo e le innegabili novità, frutto di un rinnovato approccio al sistema scuola, di cui il docente osservatore-mediatore non può essere né ignaro, né semplicemente informato.

Il tirocinio diretto extra aula, per esempio, e questo tanto per evidenziare uno dei molteplici aspetti formativi della pratica in oggetto, ha ripetutamente consentito ai futuri docenti di osservare e di prendere parte ad una serie di attività collaterali all'azione didattica svolta in classe, indispensabili per un buon funzionamento della scuola.

La partecipazione al collegio docenti, e soprattutto nei momenti salienti dell'anno scolastico, ha infatti permesso in molti casi di afferrare in maniera adeguata e consapevole l'importanza della corresponsabilità degli organi collegiali in tutte le fasi di impostazione ed attuazione dell'attività didattica in senso lato, dato che il collegio si esprime riguardo alle attività educative e didattiche, all'orario, all'offerta formativa, alla personalizzazione dei percorsi formativi, al modello delle schede di valutazione da adottare e vista anche la messa a regime della scuola dell'autonomia ha fatto sì che tale organo assumesse, con il trascorrere del tempo, sempre più valore e potere decisionale in merito a tutte le questioni riguardanti la scuola, sia dal punto di vista organizzativo e burocratico che pedagogico-didattico. *Idem* per quanto potrebbe ad esempio riguardare, ma anche e soltanto a titolo informativo, i documenti fondamentali della scuola, quali, ad esempio, i programmi ministeriali di riferimento, le varie programmazioni di classe e disciplinari, nonché i libri di testo adottati nelle diverse classi, sia per quanto riguarda la struttura e i contenuti.

Altrettanto interessante e formativa può inoltre rivelarsi, sempre in tal senso, la partecipazione ai Consigli di Classe, tanto intermedi che scrutinanti. L'analisi degli

alunni presentata dai vari insegnanti, infatti, risulta sempre e particolarmente utile per una conoscenza significativa di ogni singolo studente. Spesso, infatti, si rimane sorpresi nel venire a conoscenza di atteggiamenti o aspetti della personalità di un ragazzo che contrastano con l'immagine che di lui ci si era fatti.

Un altro tassello essenziale è da ritenersi, all'interno di un sistema formativo così complesso ed articolato, quello che consente di stabilire un'efficace serie di contatti tra docenti e genitori, onde questi ultimi possano effettivamente prendere coscienza dei comportamenti tenuti in classe dai figli. Questa difficoltà, del tutto legittima, è per lo più causata dal fatto che gli alunni vivono un'età in cui sono portati ad assumere atteggiamenti diversi a seconda del contesto in cui si trovano; in particolare quando sono nel gruppo dei coetanei molti di loro tendono ad adattarsi, almeno in parte, alle "regole del gruppo". Alcuni genitori, poi, lamentano una chiusura da parte dei figli per quanto riguarda il dialogo in famiglia; altri, i cui figli non sono ben inseriti nel gruppo classe, chiedono alla docente di intervenire, parlando ai ragazzi e cercando di aiutarli a risolvere i problemi di relazione con i compagni. La scuola, quindi, è considerata da alcune famiglie l'unica agenzia in grado di intervenire concretamente e con forza nei disagi dei figli, quando i genitori stessi si sentono completamente impotenti¹², ma è forse proprio in seno a tale, particolare debolezza, che è possibile reperire ed esplicitare tutte le più importanti ed incisive risorse didattico-formative realmente poste in essere dal docente di oggi, mediatore e formatore di elevato livello.

¹² Cfr. L.Fischer, *Lineamenti di sociologia della scuola*, Bologna 2007, pp 67-77.