

Dalla progettazione lineare alla co-progettazione condivisa: l'esperienza in un liceo della provincia di Salerno

Achille M. Notti - Annamaria Petolicchio

*Università degli Studi di Salerno - Department of Human Sciences, Philosophy
and Education (Italy)*

DOI: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2017-015-notti>

a.m.notti@unisa.it

annamariapetolicchio@gmail.com

FROM THE LINEAR TO THE CO-SHARED PLANNING:
AN EXPERIENCE IN A HIGH SCHOOL IN THE PROVINCE
OF SALERNO

ABSTRACT

Learning planning, often considered by teacher as a bureaucratic practice, becomes a declination of goals, objectives, methods listed in «Indicazioni nazionali». The prescriptive guidance main programme and the choices made by the anthology authors of textbooks seem to leave little space to realize a planning that, with respect to subject content, can respond to the needs of students as individuals. In «Indicazioni nazionali» for high schools of 2010, it should be noted that at the end of the course of study the student must understand the intrinsic value of reading as a response to a self interest and that the study of literature must be through direct contact with lyrics. How can we combine students interests and disciplinary knowledge? How can we avoid the risk that the choices are fruit tastes teacher's anthology set or authors of textbooks, rather than selections made to convey better the message to those particular students? Starting from these considerations the action-research in progress in two fifth classes of the high school «Alfonso Gatto» in Agropoli, moves. Using the approach of Student Voice, individual students were actively involved in the Italian learning planning. Choosing and motivating some keywords that have become the fil rouge that drove the track selection and authors anthology to be explored. This paper focuses on it.

Keywords: Anthology texts, Disciplinary knowledge, Learning planning, National guidelines, Student Voice.

1. INTRODUZIONE

La progettazione didattica è stata per molto tempo considerata come un'azione di *routine*, una mera pratica burocratica, necessaria per non risultare inadempienti ma finalizzata, esclusivamente, ad una scansione temporale dei contenuti didattici. Come evidenziato da Clark e Yinger (1979), i docenti programmano prevalentemente per ragioni istituzionali, cioè per rispondere alle richieste dell'amministrazione di riferimento, che necessita di dotarsi di progetti e piani scritti. Il concetto di programmazione è entrato nel lessico didattico con la Legge 517 del 1977 (GU 18 agosto 1977, nr. 224, art. 2), che la definisce come una serie di operazioni che gli insegnanti devono compiere per organizzare il loro lavoro didattico in un tempo definito, all'interno della realtà scolastica in cui operano. Dalla definizione si evincono alcuni caratteri peculiari che differenziano la programmazione dal programma: in primis, il ruolo del docente, che diventa figura cardine e non più semplice esecutore; l'organizzazione del lavoro, che precede la sua attuazione; l'attenzione alla realtà in cui la programmazione verrà svolta. Considerando che la programmazione riguarda l'organizzazione del lavoro didattico in una realtà ben precisa, a differenza del programma, che, frutto di scelte di commissioni ministeriali, ha valenza nazionale, è fondamentale la conoscenza di questa realtà, relativamente al contesto socio-economico, alle risorse della scuola, alla situazione di partenza degli allievi. Assume, quindi, fondamentale importanza il rapporto fra la conoscenza della realtà educativa e scolastica e la definizione degli obiettivi, dei contenuti e delle metodologie da utilizzare. Come evidenzia la Nuzzaci (2009), Taylor (1970) è stato uno dei più ferventi sostenitori della «programmazione lineare», caratterizzata dalla codifica di una serie di operazioni finalizzate ad attuare i processi di elaborazione del programma. Secondo questa prospettiva, quindi, affinché la programmazione risulti efficace, è importante che si stabiliscano, nell'ordine, scopi ed obiettivi, contenuti e attività, modalità organizzative e procedure valutative. La rigida sequenzialità della programmazione lineare viene messa in discussione da De Bernardi (1978) e Pellerrey (1994), che evidenziano l'interdipendenza tra le varie fasi della programmazione: analisi dei bisogni, definizione degli obiettivi, predisposizione delle attività, verifica, valutazione, mettendo in luce uno dei caratteri peculiari della programmazione: la flessibilità. I cambiamenti avvenuti in ciascuna delle fasi, infatti, possono indurre

a modificazioni nelle altre. I modelli di programmazione didattica sono molteplici e si susseguono parallelamente allo sviluppo di differenti teorie dell'apprendimento: programmazione per obiettivi, per concetti, per temi, per problemi, per competenze, etc. Baldacci (2005) ritiene che i vari modelli di programmazione possono essere, sostanzialmente, ricondotti a tre tipologie, distinte sulla base delle differenti unità di analisi della progettazione. Afferma che i parametri da tener presenti per riconoscere i tratti peculiari di ciascuna tipologia sono due: uno concerne la struttura progettuale, l'altro, invece, la strategia progettuale. Relativamente alla struttura, individua una dimensione molecolare, che scompone il percorso didattico nelle sue componenti elementari, e una molare, globale, che considera il percorso didattico nella sua interezza. In riferimento alla struttura progettuale, viene fatta una distinzione tra una strategia deduttiva, che parte dall'individuazione degli scopi per trarne le modalità dell'azione didattica, ed una induttiva, che, di contro, parte dalle caratteristiche dell'esperienza didattica per giungere alle finalità che la stessa persegue.

2. INSEGNARE PER COMPETENZE

Il Consiglio Europeo di Lisbona del 23-24 marzo 2000 aveva come scopo quello di concordare un nuovo obiettivo strategico per sostenere l'occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale nell'ambito di un'economia basata sulla conoscenza. Vengono stabiliti tre punti importanti: le persone sono la risorsa più importante dell'Europa; è necessaria una risposta europea alla globalizzazione e al passaggio verso economie basate sulla conoscenza; occorre che vengano definite, in un quadro europeo, le nuove competenze di base da assicurare a tutti i cittadini. Successivamente, il Consiglio Europeo adotta una serie di «parametri di riferimento» necessari per migliorare il livello di istruzione dei cittadini europei e, di conseguenza, la loro capacità di inserimento fruttuoso nel mondo del lavoro. Questi parametri afferiscono alla capacità di lettura, alla dispersione scolastica, al completamento dell'istruzione superiore, alla partecipazione degli adulti a processi formativi e sono strettamente collegati allo sviluppo e al possesso di competenze chiave che tutti i cittadini dovrebbero possedere. Al fine di raggiungere questo obiettivo, il Parlamento Europeo e il Consiglio dell'Unione Europea elaborano una «Raccomandazione», pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea del 30 dicembre 2006, affinché tutti gli stati membri sviluppino e utilizzino le «competenze chiave per l'apprendimento permanente». Anche l'Italia recepisce le indicazioni europee: il Decreto Ministeriale nr. 139 del

22 agosto 2007 fa esplicito riferimento alla «Raccomandazione» e parla, per la prima volta, nell'art. 2, di «acquisizione di saperi e competenze». Nello specifico, vengono indicate otto competenze chiave di cittadinanza (imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare l'informazione) da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria. Le competenze chiave di cittadinanza sono trasversali, per cui al loro raggiungimento deve collaborare ciascuna disciplina o, per essere più precisi, ciascun asse. Il «Documento tecnico» allegato al decreto, infatti, non parla più di «materie» o «discipline», bensì fa riferimento ad «assi», cioè macro ambiti disciplinari, distinti in: asse dei linguaggi, asse matematico, asse scientifico-tecnologico e asse storico-sociale. Per ciascuno di essi, l'allegato 1 al «Documento tecnico» elenca le competenze base che dovrebbero essere possedute dallo studente al termine del percorso formativo dell'obbligo. Le competenze di base, attestate al termine dell'obbligo, trovano il loro compimento nelle competenze che i documenti della riforma individuano per il secondo biennio e il quinto anno. Come viene infatti affermato nelle «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento» per i licei, all'allegato A, «contenuti degli Assi culturali [...] rappresentano un opportuno tentativo di verticalizzazione del curriculum di studi [...] finalizzato al raggiungimento di uno 'zoccolo di saperi e competenze' comune ai percorsi liceali, tecnici e professionali e ai percorsi dell'istruzione e formazione professionale. Uno 'zoccolo comune', dunque, da integrare e declinare a seconda delle specificità dei percorsi» (D.P.R. 89/2010, p. 6). Le impegnative sfide dell'agenda di Lisbona 2000, che hanno ispirato i passi compiuti dal legislatore, tra cui, in particolare, il «Profilo educativo, culturale e professionale dello studente» (D.P.R. 15 marzo 2010), trovano nelle «Indicazioni nazionali» l'opportuna declinazione disciplinare in cui «i docenti costruiscono i propri percorsi didattici e gli studenti sono messi in condizione di raggiungere gli obiettivi di apprendimento e di maturare le competenze proprie dell'istruzione liceale e delle sue articolazioni» (D.P.R. 89/2010, p. 5). Gli allegati delle «Indicazioni nazionali», quindi, si preoccupano, per ogni piano di studi previsto per il sistema dei sei licei, di evidenziare, all'interno di ogni disciplina, le competenze attese e gli obiettivi specifici di apprendimento, articolati per nuclei relativi a ciascun biennio e al quinto anno.

3. L'INSEGNAMENTO DI LINGUA E LETTERATURA ITALIANA PER COMPETENZE NEL SECONDO BIENNIO E NEL QUINTO ANNO

L'acquisizione delle competenze nella disciplina di lingua e letteratura italiana assume un ruolo particolarmente significativo, infatti, come si legge nella normativa, la «lingua italiana rappresenta un bene culturale nazionale, un elemento essenziale dell'identità di ogni studente e il preliminare mezzo di accesso alla conoscenza» (D.P.R. 89/2010, pp. 255, 324). Le competenze di base dell'asse dei linguaggi, certificate al termine del primo biennio, diventano il prerequisito e il punto di partenza da cui impostare il lavoro del secondo biennio e del quinto anno. Dalle «Indicazioni nazionali» per i licei è possibile individuare quattro competenze generali, che devono animare il percorso del triennio di lingua e letteratura italiana: comprendere, interpretare, collegare, esprimere. Grande importanza viene attribuita ai testi; attraverso la lettura, non compromessa «da una indebita e astratta insistenza sulle griglie interpretative e sugli aspetti metodologici» (*ibidem*), ma capace di suscitare gusto personale e approccio critico, lo studente deve venire a contatto con testi e problemi di differenti generi, argomenti e stili; al termine del percorso liceale, l'allievo deve saper comprendere il loro significato profondo. Una simile competenza passa anche attraverso la conoscenza di elementi di «storia della lingua, delle sue caratteristiche sociolinguistiche e della presenza dei dialetti, nel quadro complessivo dell'Italia odierna, caratterizzato dalle varietà d'uso dell'italiano stesso» (*ibidem*). La normativa evidenzia che lo studente deve giungere a comprendere «il valore intrinseco della lettura come risposta ad un autonomo interesse e come fonte di paragone con altro da sé e di ampliamento dell'esperienza del mondo» (D.P.R. 89/2010, pp. 256, 325). Sembra che sia stato parafrasato un concetto già espresso dal francese Daniel Pennac (2000), che, in *Come un romanzo*, scrive: «Così scoprì la virtù paradossale della lettura, che è quella di astrarci dal mondo per trovargli un senso». Per far sì che lo studente raggiunga questa competenza, il docente, in autonomia, dovrà ampliare la scelta degli autori e dei testi, oltre quelli già indicati nelle «Indicazioni nazionali», sulla base della specificità dei singoli indirizzi e degli interessi degli studenti. L'allievo deve acquisire «un metodo specifico di lavoro, impadronendosi via via degli strumenti indispensabili per l'interpretazione dei testi: l'analisi linguistica, stilistica, retorica; l'intertestualità e la relazione fra temi e generi letterari; l'incidenza della stratificazione di letture diverse nel tempo» (*ibidem*). Le «Indicazioni nazionali» per i licei sottolineano anche l'importanza per lo studente di osservare «il processo creativo dell'opera letteraria che spesso si compie attraverso stadi diversi di elaborazione» (*ibidem*), cioè giungere alla consapevolezza che l'opera letteraria non è un prodotto dato di per sé, ma che essa nasce dalla risultanza di un

percorso compiuto dall'autore sia nella sua riflessione personale sia nella sua realizzazione pratica. Continuando ad analizzare le «Indicazioni nazionali» per i licei, leggiamo che, al termine del percorso, lo studente deve aver acquisito «stabile familiarità con la letteratura, con i suoi strumenti espressivi e con il metodo che essa richiede» e «con le caratteristiche della nostra lingua letteraria» (D.P.R. 89/2010, pp. 256, 325). Proprio da questa «familiarità», dalla frequentazione curiosa e intelligente con la letteratura, con la lettura di intere opere o di ampie sezioni, deve nascere nello studente la capacità di riconoscere l'interdipendenza fra le esperienze letterarie incontrate, saper cogliere quelle domande che sono contestualizzabili in una determinata epoca o contesto culturale, ma anche quelle domande di senso che appartengono all'uomo in quanto tale. Lo studente, in possesso di «una chiara cognizione del percorso storico della letteratura italiana dalle origini ai nostri giorni» (*ibidem*), sa cogliere inferenze, individuare continuità o rotture fra momenti letterari differenti, confrontare testi, problemi e generi. Questa competenza, in particolare, si manifesta su un piano interdisciplinare e pluridisciplinare perché porta lo studente ad avere una «adeguata idea dei rapporti con le letterature di altri Paesi» (*ibidem*), ad approfondire «le relazioni fra letteratura ed altre espressioni culturali, anche grazie all'apporto sistematico delle altre discipline che si presentano sull'asse del tempo (storia, storia dell'arte, storia della filosofia)» (*ibidem*). Proseguendo la nostra analisi delle «Indicazioni nazionali», leggiamo: «Al termine del percorso liceale lo studente padroneggia la lingua italiana» (D.P.R. 89/2010, pp. 255, 324). Questa competenza si potrebbe definire «di risultanza», perché trova la sua completa realizzazione grazie all'acquisizione delle competenze precedenti: la comprensione dei testi e dei fenomeni letterari, la loro interpretazione critica, la capacità di instaurare legami con altri contesti e discipline consentono allo studente «un arricchimento anche linguistico, in particolare l'ampliamento del patrimonio lessicale e semantico, la capacità di adattare la sintassi alla costruzione del significato e di adeguare il registro e il tono ai diversi temi, l'attenzione all'efficacia stilistica» (D.P.R. 89/2010, pp. 256, 325). Questa competenza estende la sua efficacia anche ad altre discipline, infatti si può applicare ai differenti ambiti di sapere, siano essi di carattere storico, culturale, scientifico o tecnico. Anche se nelle «Indicazioni nazionali» per i licei, per quel che concerne la lingua e la letteratura italiana, non si fa esplicito riferimento all'applicazione in ambito multimediale della competenza comunicativa, è chiara la rilevanza che essa assume per le nuove generazioni.

4. DESCRIZIONE DELLA RICERCA

Da quanto finora esposto, risulta evidente l'importanza che le «Indicazioni nazionali» attribuiscono al ruolo della lettura e ai testi quali mezzi necessari per veicolare il messaggio letterario. Ma come coniugare gli interessi degli allievi e gli obiettivi specifici di apprendimento evidenziati dalle «Indicazioni»? Come evitare il rischio che le scelte antologiche siano frutto dei gusti precipui del docente o degli autori dei libri di testo, invece che selezioni operate per veicolare meglio il messaggio a quei determinati studenti? Questi i problemi di ricerca che hanno dato vita alla ricerca-azione in corso in due classi quinte del liceo statale «Alfonso Gatto» di Agropoli. Gli studenti coinvolti, in tutto 40, frequentano le classi V C del liceo scientifico e V B del liceo linguistico; comune denominatore è la docente di lingua e letteratura italiana. Gli obiettivi specifici di apprendimento, elencati nelle «Indicazioni nazionali», per il quinto anno del liceo scientifico e del liceo linguistico sono gli stessi; infatti, leggendo l'allegato D (D.P.R. 89/2010, pp. 255-259), disciplina lingua e letteratura italiana, in cui sono riportati quelli relativi al liceo linguistico, e l'allegato F (D.P.R. 89/2910, pp. 324-328), afferente al liceo scientifico, non riscontriamo alcuna differenza. Questa è stata una prima considerazione che ha spinto la docente, all'inizio del corrente anno scolastico, a riflettere sulla pratica della programmazione: stessa scuola, per cui medesime risorse sia materiali che umane, identico contesto socio-culturale, considerando il bacino di utenza; identiche le direttive espresse nelle «Indicazioni nazionali», sia per quel che concerne il profilo in uscita che rispetto agli obiettivi specifici di apprendimento; molto simili le scelte antologiche operate dagli autori dei libri di testo. Si poteva pensare di scrivere un'unica programmazione di lingua e letteratura italiana e poi modificare l'intestazione per differenziare le classi; così facendo, però, si adempiva una pratica burocratica, ma si rischiava di non cogliere gli interessi precipui degli studenti, di non progettare secondo la prospettiva che vede nell'analisi dei bisogni dell'utenza, nel *hic et nunc*, il punto di partenza indispensabile per una programmazione riflessiva. Da qui le domande problema della ricerca, che convergono su un unico focus: lo studente, con i suoi interessi, le sue passioni, le sue curiosità, la sua unicità. Il problema da cui nasce la ricerca-azione può essere considerato nelle sue due parti: una prevalentemente formale, che fa riferimento alla progettazione disciplinare; l'altra più motivazionale, che si focalizza sul come giungere ad una progettazione efficace ed efficiente che possa portare gli allievi a conseguire quelle competenze richieste nel Profilo in uscita dei licei («Indicazioni nazionali», allegato A). Seguendo lo schema classico di una ricerca-azione, PIANIFICARE-AGIRE-MONITORARE-RIFLETTERE (Trincherò, 2002), si è passati ad individuare gli obiettivi della ricerca: (1) definire linee guida per costruire

una progettazione condivisa di lingua e letteratura italiana; (2) individuare strategie efficaci per motivare gli studenti alla lettura e raggiungere le competenze in uscita dal percorso liceale, relativamente alla disciplina in oggetto, enucleate nelle «Indicazioni nazionali». In fase di pianificazione, sono state formulate le ipotesi di ricerca: (1) una progettazione condivisa deve essere frutto di scelte condivise con gli allievi; (2) le ragioni che fanno sì che gli studenti siano poco motivati alla lettura sono: scelte antologiche calate dall'alto; difficoltà a non considerare la lettura come un obbligo e un esercizio scolastico. La formulazione del piano di intervento ha evidenziato una strategia che poteva rispondere alle ipotesi individuate: coinvolgere gli allievi, non farli sentire soggetti passivi, ascoltare «la loro voce». All'inizio dell'anno scolastico 2016/2017, la docente di italiano delle classi V C del liceo scientifico e V B del liceo linguistico «Alfonso Gatto» di Agropoli non ha illustrato ai suoi allievi la programmazione disciplinare annuale, come generalmente faceva, ma ha letto ed analizzato le «Indicazioni nazionali», per la precisione, l'allegato A, comune a tutti gli indirizzi, e gli allegati D (liceo linguistico) e F (liceo scientifico), relativamente alla disciplina lingua e letteratura italiana e al quinto anno. Si evidenzia che la progettazione di letteratura italiana dovrà rispondere ad alcune prescrizioni espresse nelle «Indicazioni nazionali», relativamente al profilo d'uscita e agli obiettivi di apprendimento; gli studenti, quindi, entrano in relazione con i documenti tecnici e normativi che guidano la progettazione degli interventi formativi, comprendono quelle che sono le possibili scelte da poter effettuare sulla base dell'autonomia e quelle che, invece, sono rese obbligatorie dalla normativa. Facendo riferimento alla pratica dello *Student Voice* (Fielding, 2006; Grion & Manca, 2015) si ritiene che gli studenti, protagonisti della vita scolastica, sentendosi coinvolti e partecipi, siano in grado di offrire importanti spunti di riflessione ed informazioni utili per modificare e migliorare le pratiche formative. Viene invitato ciascun allievo a scrivere una parola per lui densa di significato e ad esporre al resto della classe la motivazione che soggiace alla scelta. L'insegnante illustra come verrà organizzata la progettazione condivisa: le tematiche scelte dagli allievi diventeranno il *fil rouge* che legherà le indicazioni prescrittive a livello nazionale (gli autori considerati imprescindibili, le competenze da acquisire, i generi da trattare, il periodo storico-artistico-letterario da prendere in considerazione, etc.) agli interessi precipui degli allievi. Le opere degli autori, quindi, vengono selezionate in modo differente rispetto al passato: sono gli stessi allievi che, sulla base della tematica prescelta, ricercano, all'interno della produzione letteraria degli autori più significativi del periodo oggetto di studio, liriche, prose, saggi che possano essere ricondotte all'argomento da essi stessi indicato. Le parole/tematiche scelte dalla classe V C sono state 15, infatti, in tre casi si è verificato che gli studenti abbiano scelto tematiche

già precedentemente espresse da altri compagni. Nella classe V B, invece, su 22 alunni, le tematiche scelte sono state 16, infatti la parola «mare» è stata scelta da tre studenti, mentre su altre tre tematiche l'interesse non è stato univoco. Riportiamo, in tabella, le parole/tematiche scelte dalle due classi e la loro frequenza (*Tabella 1*).

Tabella 1. – Parole chiave e loro frequenza.

CLASSE V C - SCIENTIFICO		CLASSE V B - LINGUISTICO	
<i>Parole/Temi</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Parole/Temi</i>	<i>Frequenza</i>
Amicizia	1	Amore	1
Amore	1	Casa	1
Bellezza	1	Donna	1
Complicità	2	Famiglia	1
Emozioni	1	Ignoto	2
Famiglia	2	Luce	1
Forza	1	Luna	1
Musica	1	Mare	3
Natura	1	Musica	1
Occhi	1	Natura	1
Odio	1	Notte	1
Omertà	1	Passione	1
Parole	1	Psiche	1
Paura	1	Silenzi	2
Tempo	2	Strada	2
		Vento	1

Stabilite le parole/temi che avrebbero guidato la progettazione didattica, occorre scegliere i contenuti. Si è passati, quindi, ad una successiva fase, ancora in essere, che vede protagonisti gli studenti. Dall'analisi delle «Indicazioni nazionali» sono stati individuati gli autori da studiare durante l'anno scolastico, a cui ne sono stati aggiunti altri che, non specificatamente indicati, sono risultati caratterizzanti per il contesto ed i gruppi classe: Leopardi, Verga, Baudelaire, Pascoli, D'Annunzio, Pirandello, Svevo, Ungaretti, Quasimodo, Saba, Montale, Gatto, Pavese, Calvino, Primo Levi, Pasolini, Sciascia, Dante, per la classe V C del liceo scientifico; Leopardi, Verga, Baudelaire, Pascoli, D'Annunzio, Pirandello, Svevo, Ungaretti, Saba, Montale, Gatto, Pavese, Calvino, Primo Levi, Carlo Levi, Pasolini, Moravia, Sciascia, Merini, Eco,

Dante, per la classe V B del liceo linguistico. Per la scelta dei testi e dei contenuti antologici, ciascun allievo, partendo dalla tematica prescelta, è stato invitato a ricercare, nelle opere degli autori, quei brani, quelle liriche, quei romanzi attinenti alla parola guida da loro evidenziata. La progettazione delle due classi, quindi, per quel che concerne i contenuti, è *in fieri*; a mano a mano che si sta procedendo con lo studio degli autori, ciascun allievo inserisce la parte antologica condividendola con il gruppo classe. Ad oggi, in entrambe le classi, si è giunti a D'Annunzio, anche se, in accordo con gli studenti, si è ritenuto opportuno anticipare lo studio di Primo Levi in concomitanza con il 27 gennaio, «Giorno della memoria»; per quel che concerne lo studio della *Divina Commedia*, in ciascuna classe sono stati letti, parafrasati, commentati ed analizzati 6 canti del *Paradiso*.

5. CONCLUSIONI

Dall'analisi di quanto finora svolto e dall'osservazione sistematica dei comportamenti degli studenti si possono trarre importanti considerazioni. Partiamo dalle parole/tematiche prescelte nelle due classi: solo quattro parole («amore», «famiglia», «musica», «natura») sono risultate comuni ad entrambi i gruppi classe; anche laddove la scelta della tematica è stata la stessa, la motivazione che soggiace a tale scelta è risultata differente. Riportiamo un caso come esempio: la parola «complicità» è stata indicata da due allievi della classe V C, ma mentre uno studente ha evidenziato la sua accezione negativa, complicità come omertà, l'altra studentessa ha attribuito alla parola il significato di intesa. Le scelte antologiche operate nelle due classi, inoltre, hanno evidenziato numerose differenze anche in presenza delle medesime parole-chiave. Ad esempio, relativamente alla parola «amore», in riferimento alla produzione di Giacomo Leopardi, la studentessa della classe V C ha individuato la lirica *Il primo amore*, mentre quella della classe V B *Aspasia*; in relazione all'opera di Baudelaire, poi, in entrambe le classi è stata scelta la lirica *Il gatto*, ma mentre la studentessa della classe V C l'ha collegata alla parola «amore», lo studente della classe V B l'ha messa in relazione alla parola «donna». Tra i numerosi esempi che si potrebbero fare, particolarmente significativo appare l'abbinamento che le due classi hanno operato relativamente alla produzione di Verga e alla parola «famiglia»: nella classe V C, seguendo una scelta che potremmo definire tradizionale, si è fatto riferimento al primo romanzo del ciclo dei Vinti, *I Malavoglia*; differentemente, nella classe V B si è indicata la novella *La lupa*, da cui emerge una concezione di famiglia problematica, amorale, non convenzionale. Altra considerazione che sembra

opportuno riportare concerne la scelta degli autori non precipuamente indicati nelle «Indicazioni nazionali»: entrambi i gruppi classe hanno ritenuto significativo lo studio del poeta salernitano Alfonso Gatto, a cui è intitolato il loro istituto, riconosciuto dalla critica nazionale ed internazionale come una delle voci principali della corrente dell'Ermetismo e Leonardo Sciascia; a questi due autori, la classe V C ha ritenuto importante aggiungere lo studio di Quasimodo, mentre la classe V B ha richiesto di trattare più autori, legati a loro interessi precipui: Carlo Levi, per la letteratura meridionalista; Moravia, per il Neorealismo; Ada Merini, per la lirica contemporanea; Umberto Eco, scrittore, semiologo, saggista. Anche la scelta dei dieci canti della cantica del *Paradiso* ha evidenziato delle lievi differenze tra le due classi coinvolte nella ricerca-azione. Le progettazioni, che stanno mano a mano prendendo vita, risultano molto diverse tra loro e frutto dei reali interessi degli allievi, delle loro individualità, del loro background. Comparando le progettazioni delle due classi con quella della classe V B del liceo scientifico, elaborata dalla stessa docente lo scorso anno scolastico, numerose sono apparse le differenze, sia nella scelta degli autori che dei brani antologici. Ad esempio, per quel che concerne D'Annunzio, quest'anno sono state studiate liriche tratte dalla raccolta d'esordio del poeta abruzzese, *Primo Vere*, generalmente non presenti nelle scelte antologiche dei libri di testo, in cui si tende a dare spazio alle opere più note e appartenenti alla maturità artistica degli autori. Fino a questo momento la ricerca-azione messa in essere sta producendo i risultati auspicati, ma si rilevano anche delle criticità. *In primis*, il tempo dedicato a ciascun autore si è dilatato rispetto agli anni precedenti; la selezione effettuata dall'insegnante, infatti, prevedeva fino a un massimo di cinque liriche e/o testi in prosa per ciascun autore, quest'anno, invece, la parte testuale è molto più ricca e, per ogni autore, sono stati studiati e analizzati 18 liriche e/o brani in prosa per la classe V C e 22 per la classe V B. È indubbio, però, che l'arricchimento della parte antologica risponde in modo più preciso a quelli che sono gli obiettivi inseriti nelle «Indicazioni nazionali», nella fattispecie quando si fa riferimento al valore intrinseco della lettura, alla necessità che lo studente, al termine del suo percorso di studio, abbia compiuto letture dirette di testi (opere intere o porzioni significative di esse, in edizioni filologicamente corrette), alla lettura di testi considerata come veicolo da privilegiare per l'arricchimento linguistico, lessicale, semantico. È altresì da evidenziare che giungere ad una progettazione condivisa è stato possibile nelle classi quinte, in quanto gli studenti sono già in possesso di prerequisiti afferenti all'analisi testuale, sono in grado di utilizzare in maniera critica le risorse della rete, hanno già familiarizzato con l'approccio dello *Student Voice*. Il carico di lavoro dell'insegnante è notevolmente aumentato, sia per la ricchezza dei contenuti che per l'unicità dei due piani di lavoro; risulta differente anche la modalità di verifica, in

quanto ciascun allievo, esponendo, commentando e analizzando la sua scelta antologica alla classe, deve dimostrare la coerenza tra la tematica scelta e il testo selezionato, oltre a padroneggiare l'analisi stilistica, retorica, lessicale. Il momento della verifica cammina, quindi, di pari passo all'elaborazione della progettazione. Gli studenti appaiono visibilmente più motivati, pronti a condividere le proprie scelte con il resto della classe. Un allievo della classe V C, ad esempio, ha intitolato il file della propria scelta antologica su D'Annunzio «cose belle»: il carico di lavoro quadruplicato per la docente è ampiamente ripagato! La ricerca-azione, come si è detto, è in corso, per cui i dati finora acquisiti sono solo parziali; si prevede di riprenderne e divulgarne l'analisi alla fine dell'anno scolastico, quando giungerà a completamento.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baldacci, M. (2005). *Unità di apprendimento e programmazione*. Napoli: Tecnodid.
- Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1979). Three studies of teacher planning. *Research Series*, 55.
- De Bernardi, B. (1978). Curriculum e valutazione. In P. Boscolo (a cura di), *Obiettivi e valutazione nel processo educativo*. Padova: Laviana.
- Fielding, M. (2006). Leadership, radical student engagement and the necessity of person centred education. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 299-313.
- Grión, V., & Manca, S. (2015). Editoriale dossier Student Voice. *TD65*, 23(2), 68.
- Nuzzaci, A. (2009). La riflessività nella progettazione educativa. Verso una riconcettualizzazione delle routine. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 2/3, Dicembre, 59-71.
- Pellerey, M. (1994). *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*. Torino: Società Editrice Internazionale.
- Pennac, D. (2000). *Come un romanzo*. Trad. it. di Y. Mélaouah. Milano: Feltrinelli.
- Taylor, P. H. (1970). *How teachers plan their course: Studies in curriculum planning*. Slough: National Foundation for Educational Research in England and Wales.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Decreto Ministeriale 139 (2007). *Regolamento recante norme di adempimento dell'obbligo di istruzione*. http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml
- Decreto Presidente della Repubblica 89 (2010). *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti*

compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010

Legge 517 (1977). *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.* In *Gazzetta Ufficiale* 18 agosto 1977, nr. 224. http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/handicap_new/allegati/legge517_77.doc

Parlamento Europeo (2000). *Consiglio Europeo di Lisbona.* http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm

Raccomandazione 2006/962/EC (2006). *Competenze chiave per l'apprendimento permanente.* [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=URI&SERV:c11090&from=IT](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=URI&SERV=c11090&from=IT)

RIASSUNTO

La progettazione didattica, vissuta molto spesso dai docenti come mera pratica burocratica, tende a ridursi ad un'iterata declinazione di obiettivi, finalità, metodologie enumerati nelle «Indicazioni nazionali». Le indicazioni prescrittive del programma centrale e le scelte antologiche operate dagli autori dei libri di testo sembrano lasciare poco spazio alla realizzazione di una progettazione che, relativamente ai contenuti disciplinari, possa realmente rispondere ai bisogni degli allievi, intesi come individualità. Nelle «Indicazioni nazionali» per i licei del 2010, si evidenzia che al termine del percorso di studio lo studente deve aver compreso il valore intrinseco della lettura come risposta ad un autonomo interesse e che lo studio della letteratura deve avvenire attraverso il diretto contatto con i testi. Come coniugare gli interessi degli allievi e i saperi disciplinari? Come evitare il rischio che le scelte antologiche siano frutto dei gusti precipui del docente o degli autori dei libri di testo, invece che selezioni operate per veicolare meglio il messaggio a quei determinati studenti? Da queste considerazioni nasce la ricerca-azione in corso in due classi quinte del liceo statale «Alfonso Gatto» di Agropoli, illustrata in questo contributo. Utilizzando l'approccio dello Student Voice, i singoli allievi sono stati fattivamente coinvolti nella progettazione didattica di Italiano, scegliendo e motivando alcune parole chiave, che sono diventate il fil rouge che ha guidato la selezione dei brani antologici e degli autori da approfondire.

Parole chiave: Brani antologici, Indicazioni nazionali, Progettazione didattica, Saperi disciplinari, Student Voice.

How to cite this Paper: Notti, A. M., & Petolicchio, A. (2017). Dalla progettazione lineare alla co-progettazione condivisa: l'esperienza in un liceo della provincia di Salerno [From the linear to the co-shared planning: An experience in a high school in the province of Salerno]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 15, 171-183. doi: 10.7358/ecps-2017-015-nott