

SUPSI

LAVORO DI DIPLOMA DI

ORNELLA LURATI

MASTER OF ARTS IN INSEGNAMENTO NELLA SCUOLA MEDIA

ANNO ACCADEMICO 2014/2015

**IL TESTO LETTERARIO: UN VALIDO
STRUMENTO PER CONOSCERE ED ESPLORARE
LE PAURE DEI PRE-ADOLESCENTI?**

RELATORE

PROF. WOLFGANG SAHLFELD

Nel congedare questo mio lavoro, mi è innanzitutto caro ricordare e ringraziare il mio docente relatore, prof. Wolfgang Sahlfeld, che mi ha guidata e supportata sia durante la realizzazione di questa ricerca, sia nel mio cammino di formazione professionale. La mia più sincera riconoscenza va anche al prof. Miriano Romualdi, al Direttore Roberto Bottani, alla mia docente di riferimento Paola Arduini e agli allievi delle classi 1B e 2D delle scuole medie di Gravesano. Inoltre, vorrei ringraziare sentitamente i colleghi in formazione al DFA per italiano e altre discipline, con cui ho condiviso gioie e dolori. Un pensiero speciale e affettuoso va pure alla mia famiglia e agli amici più cari, che rappresentano dei punti di riferimento importanti nella mia esistenza.

Sommario

1. Introduzione.....	1
2. Quadro teorico	3
L'educazione socio-emotiva a scuola	3
Il ruolo dei testi letterari nella scuola media	4
A scuola di emozioni con il testo letterario.....	6
La paura: che cos'è e come viene generata	7
Le paure nel bambino e nell'adolescente.....	8
3. Quadro metodologico.....	11
La popolazione di riferimento	11
I testi letterari	12
Gli strumenti metodologici.....	12
La tempistica	13
4. La messa in atto del lavoro di ricerca.....	15
Tema in entrata e tema in uscita.....	15
Testi letterari e modalità didattiche adottati in I media.....	15
Testo 1- La volpe e il leone.....	15
Testo 2 - Storia di uno che se ne andò in cerca della paura	16
Testo 3 - Il buio è un cavaliere.....	16
Testo 4 - Il prepotente	17
Testi letterari e modalità didattiche adottati in II media	18
Testo 1- La storia di Dedalo e Icaro.....	18
Testo 2 - Il colombre	19
Testo 3 - Ade e Persefone	20
Testo 4- La paura	20

5. Analisi dei risultati.....	21
Confronto tra tema iniziale e tema finale	21
Le griglie d'osservazione	26
Gli elaborati scritti degli allievi.....	27
Discussione.....	28
6. Conclusioni.....	29
7. Bibliografia	31
8. Allegati.....	33
Allegato 1	33
Allegato 2	33
Allegato 3	33
Allegato 4	33
Allegato 5	33
Allegato 6	33
Allegato 7	33
Allegato 7A	34
Allegato 8	34
Allegato 9	34
Allegato 10	34
Allegato 11	34
Allegato 12	34
Allegato 12A	34
Allegato 13	35
Allegato 13A	35
Allegati 13B, 13C.....	35
Allegato 14	35

Allegato 14A	35
Allegato 15	35
Allegato 15A	35
Allegati 15B, 15C, 15D	35
Allegati 16A, 16B, 16C	36
Allegati 17A, 17B, 17C	36
Allegati 18A, 18B, 18C, 18D, 18E, 18F	36
Allegati 19A, 19B	36

1. Introduzione

Il presente lavoro si propone di conoscere (e far conoscere) e di esplorare (e far esplorare) le paure dei discenti di una I e una II media, attraverso un percorso di letture incentrato su testi letterari che affrontano questo tema. In particolare, si è voluto verificare se la letteratura rappresentasse o meno una risorsa valida per stimolare e aiutare i discenti a riconoscere, nominare, esprimere maggiormente e magari pure gestire meglio le loro paure.

L'interesse che ha mosso tale progetto è stato di carattere didattico e socio-emotivo. Oltre al sapere disciplinare e alle competenze definite nel *Piano di formazione*, è infatti importante che la scuola promuova un'alfabetizzazione emotiva. I ragazzi delle scuole medie si confrontano con numerosi cambiamenti, che possono suscitare in loro delle paure, in grado talvolta anche di comprometterne il benessere, il rendimento scolastico e le relazioni interpersonali. Esse non sono da sottovalutare ed è dunque importante che il docente tenga aperti i canali della comunicazione, per aiutarli a riconoscerle e a gestirle, prestando però attenzione a non farsi carico anche delle loro situazioni familiari.

Per svolgere la ricerca è stato innanzitutto necessario documentarsi per apprendere i principi dell'educazione socio-emotiva e valutare come trasferirli su dei pre-adolescenti, definendo quindi un quadro teorico all'interno del quale muoversi.

In un secondo tempo la ricerca si è spostata direttamente in classe e si è passati a esplorare il "pianeta allievi", grazie all'osservazione e alla stesura di un primo tema sulla paura. Dopodiché, tenendo conto dell'età, degli interessi e delle paure espresse dagli alunni, ci si è interrogati su quali testi letterari e quali attività proporre nelle due classi. Nella fase di interazione vera e propria con il testo, non ci si è avvalsi solo della classica scheda di domande, ma, per incoraggiare i ragazzi a condividere emozioni ed esperienze, si è fatto anche uso di modalità didattiche che promuovessero appunto uno scambio tra compagni. In un paio di occasioni, si sono proposti pure esercizi di riscrittura e scrittura creativa a partire da testi letti, o si è domandato agli allievi di mettere su carta insegnamenti e apprezzamenti riguardo alle letture svolte. Al termine del percorso, per verificare l'efficacia o meno di quanto fatto, alle classi è stato nuovamente chiesto di redigere un tema sulla paura. Infine, si è passati alla catalogazione dei dati e all'analisi dei risultati, ottenuti sia attraverso gli elaborati degli allievi, sia mediante altri strumenti che descriverò a breve.

Il testo letterario: un valido strumento per conoscere ed esplorare le paure dei pre-adolescenti?

2. Quadro teorico

L'educazione socio-emotiva a scuola

La scuola può essere considerata una microsocietà che si prefigge di educare i giovani alla vita, attraverso lo sviluppo di una gamma di abilità (cognitive, educative, strumentali, emozionali, relazionali) da cui dovranno attingere nel corso della loro esistenza. Tra di esse, rientra la cosiddetta “intelligenza emotiva” (IE), una dimensione umana che forse in passato la scuola ha sottovalutato e a cui invece la ricerca pedagogica contemporanea attribuisce un'importanza considerevole.

Secondo gli studi, l'IE si sviluppa con l'età e l'esperienza e si compone di cinque aspetti: conoscenza delle proprie emozioni, gestione dei propri sentimenti, auto-motivazione, riconoscimento delle emozioni altrui e gestione delle relazioni (Goleman, 1995). Essendo il cervello particolarmente plastico durante l'infanzia, lo sviluppo più intenso avviene nel corso di questa fase biologica e ha conseguenze importanti e durature (Goleman, 1995).

A tale proposito, dato che la scuola è un luogo che ha la possibilità di raggiungere ogni bambino in età di scolarizzazione, è essenziale che essa si mobiliti, insieme alla famiglia, per aiutare il discente ad acquisire e potenziare le fondamentali competenze emotive, nonché per prevenire eventuali disturbi che potrebbero compromettere il buon funzionamento delle sue abilità. Da qui dunque l'esigenza di promuovere nelle scuole l'alfabetizzazione emotiva, un insegnamento che corrisponde “quasi punto per punto ai componenti dell'intelligenza emotiva e alle abilità fondamentali consigliate per la prevenzione dei pericoli che minacciano i giovanissimi [...]” (Goleman, 1995, p. 310).

Portare l'alfabetizzazione emotiva nelle scuole non vuol dire aggiungere un'altra materia agli usuali curricoli, ma integrare in essi queste competenze, con la convinzione che “le lezioni emozionali possono fondersi naturalmente con materie quali lettura e scrittura, educazione sanitaria, scienze, studi sociali e altre ancora” (Goleman, 1995, p. 314).

Le emozioni costellano la nostra quotidianità, si manifestano in occasione di ogni apprendimento e possono influire anche sul profitto scolastico: l'attenzione, condizionata a sua volta dall'emozione, indirizza lo studio, la memoria, la motivazione e il comportamento (Brackett e Maurer, 2004). Affinché il discente possa controllare e gestire in modo idoneo le proprie emozioni, è però necessario che le sappia innanzitutto riconoscere.

Il testo letterario: un valido strumento per conoscere ed esplorare le paure dei pre-adolescenti?

Per raggiungere buoni risultati, si raccomanda di proporre questo percorso di scoperta e riconoscimento delle emozioni su un lungo periodo e in modo progressivo e, soprattutto, di accettare di buon grado di dare spazio alle emozioni dei bambini, affinché gli insegnamenti dispensati siano applicati nelle sfide reali della vita (Antognazza e Sciaroni, 2010).

L'importanza di proseguire con l'alfabetizzazione emotiva anche alla scuola media, ha a che fare soprattutto con la "formidabile sfida emozionale" (Goleman, 1995, p. 318) che i diretti interessati vivono in occasione della transizione dall'infanzia all'adolescenza. Occorre dunque sviluppare le abilità emozionali dei giovani, per "vaccinarli" contro la confusione e le pressioni cui si trovano confrontati¹ in questa fase della loro vita.

Come osserva Goleman, "l'alfabetizzazione emotiva va di pari passo con la formazione del carattere, con l'educazione alla crescita morale e con l'educazione civica" (1995, p. 329). Dall'attuale *Piano di formazione della scuola media* (PF) si evince quest'esigenza di promuovere uno sviluppo globale della persona, attraverso una formazione generale e disciplinare che ricopra i campi culturale, umano e sociale. Accanto a un compito didattico prettamente legato al sapere, la scuola ne svolge quindi pure uno educativo, che si propone di aiutare il discente a conoscere se stesso e la condizione umana, a formare il proprio carattere, a inserirsi attivamente nella società e, non da ultimo, ad accettare e valorizzare l'altro (PF 2004).

Il ruolo dei testi letterari nella scuola media

Per lungo tempo, i curricula d'italiano hanno esaltato l'importanza del testo letterario come modello irrinunciabile di buona lingua e stile su cui era doveroso imparare a leggere e, per imitazione, a scrivere.

¹ Secondo una ricerca condotta da Bucher alle nostre latitudini (2007), le emozioni più sentite dai pre-adolescenti la sera prima di cominciare la SM sono l'agitazione e la curiosità, mentre le maggiori preoccupazioni riguardano le verifiche, il timore di non passare la classe, l'idea di ricevere giudizi e note e la possibilità di subire violenze da parte dei ragazzi più grandi. Tutte queste preoccupazioni sembrano più o meno attenuarsi con l'inizio della SM, anche se rimangono ben ancorate quelle legate al rendimento scolastico. Malgrado la presenza di questi ed altri timori, i giovani coinvolti nell'indagine sembrano comunque motivati ad affrontarli e superarli, adottando soprattutto strategie che privilegiano la verbalizzazione dei propri stati d'animo e la ricerca di un supporto presso la sfera affettiva e relazionale.

Con la democratizzazione degli studi e l'avvento dell'educazione linguistica, però, il curriculum d'italiano abbandona la sua impronta esclusivamente letteraria e prescrive pure indicazioni didattiche, per esempio sullo studio dei registri linguistici e delle diverse tipologie testuali, in sintonia con i reali bisogni comunicativi dei discenti. Si mira dunque a far acquisire la padronanza della lingua d'uso quotidiano e a insegnare ad adattarla "in situazione".

Questo cambiamento non significa tuttavia rinunciare all'insegnamento letterario a scuola, del quale infatti il PF ribadisce ancora la centralità (p. 25), ma piuttosto servirsi di altre peculiarità della letteratura per aiutare gli allievi a diventare giovani lettori più competenti non solo tecnicamente, bensì anche (e soprattutto) a livello sociale, etico, morale e affettivo. I testi letterari possiedono infatti una potenzialità educativa e permettono la realizzazione di una formazione globale, poiché «attivano l'immaginazione, costituiscono un canale insostituibile di comprensione della realtà, offrono gli strumenti per entrare in comunicazione con gli altri e per dare forma ed espressione al vissuto degli adolescenti» (PF, 2004, p. 28). Essi soddisfano dunque il bisogno di conoscere del discente e gli offrono nuovi mezzi linguistici e cognitivi per affinare il suo pensiero, le sue emozioni e i suoi sentimenti (Ritter, 2005).

In questo studio, ci si focalizzerà sull'incontro con i testi letterari, quindi sul dialogo instauratosi tra lettore e testo. Affinché tale dialogo incuriosisca, coinvolga e risulti formativo per i discenti, è essenziale che il docente proponga letture che tengano conto "dei valori e delle problematiche sociali ed esistenziali che toccano i ragazzi di questa fascia d'età" (PF, 2004, p. 25), così da riuscire con maggior agio a promuovere in loro il piacere di leggere e la formulazione di inferenze, nonché a favorire lo sviluppo della loro identità. Inoltre, dato che quest'interazione implica la messa in gioco, da parte dell'allievo, delle proprie credenze e concezioni del mondo e di sé, e a volte pure la trasformazione di queste (Giusti, 2011), occorre rispettare il vincolo del diritto del lettore, ossia non forzarlo se in quel momento magari non riesce a entrare nel mondo narrato. Se non c'è interesse verso ciò che si legge, difficilmente ci si attiverà adeguatamente per compiere l'attività complessa della lettura.

L'opera letteraria, per sua natura, non ha un significato univoco e si presta a diverse interpretazioni. Facendo leva su questo aspetto, è perciò possibile accrescere l'apprezzamento del testo e il coinvolgimento dell'allievo, creando una comunità ermeneutica che interagisca direttamente con lo scritto (senza badare alle interpretazioni critiche "autorizzate" su cui tanto insisteva la didattica

Il testo letterario: un valido strumento per conoscere ed esplorare le paure dei pre-adolescenti?

tradizionale) e promuova un confronto arricchente tra discenti, tra alunno e docente, che comprenda anche l'utilizzo delle informazioni contestuali e degli strumenti funzionali all'analisi testuale.

A scuola di emozioni con il testo letterario

La narrazione è una forma d'interazione sociale basata sulla comunicazione di storie che ricopre un ruolo rilevante anche a scuola, per cui si ritiene opportuno far riferimento a questo genere testuale in cui tutti ci sentiamo competenti, per illustrare, sulla scia di Levorato (2000), cosa significhi andare oltre l'atto della comprensione nella lettura di un testo, per vivere quest'esperienza anche emotivamente.

Mentre il processo di comprensione si fonda sul significato generale trasmesso dall'opera, costruito attivamente e in modo inferenziale dal lettore a partire da conoscenze preesistenti (linguistiche, semantiche, lessicali e specifiche sull'argomento), quello interpretativo richiede l'intervento di componenti affettivo-emotive, che conferiscono al testo un significato più personale (ma non del tutto arbitrario) fondato su una valutazione soggettiva. Si capisce quindi come la distinzione tra comprensione e interpretazione assuma particolare valore per i testi letterari, la cui indeterminatezza dà adito a una pluralità di sfumature interpretative.

Ogni emozione umana può essere suscitata dalla lettura e quelle provate dai discenti della scuola media (specie nel I biennio) sono generalmente dovute più al contenuto che a valori estetici o retorici. Nel suo dialogo con il testo narrativo, dunque, l'adolescente produce una risposta emotiva ad eventi e personaggi che egli considera rilevanti e degni di attenzione. In termini di formazione, la narrativa consente quindi all'individuo di esplorare e conoscere se stesso e le proprie emozioni, attraverso il coinvolgimento affettivo (Levorato, 2000). Affinché l'esperienza di lettura lasci segni duraturi, è però necessario che il processo di valutazione avvenga in condizioni di consapevolezza (Levorato, 2000), per cui al docente spetta il compito di aiutare l'allievo a sviluppare le abilità metacognitive e metaemozionali; avere cognizione della propria affettività, significa riflettere sugli stati affettivi provati, riconoscerli ed denominarli.

Pur appartenendo spesso al genere della finzione, i testi letterari hanno come sfondo ciò che è possibile nel mondo reale e trattano di qualità umane generali. Queste prerogative sono essenziali per favorire il coinvolgimento emotivo-affettivo del lettore e permettergli di commisurarsi o identificarsi con i personaggi. La capacità di assumere il punto di vista altrui è già presente a 11-12 anni (soprattutto in presenza di situazioni familiari), strettamente connessa all'abilità di lettura del soggetto (Levorato, 2000). Il processo d'identificazione avviene sia quando il ragazzo considera il

personaggio un modello cui aspirare, sia perché riconosce una somiglianza tra le concezioni del mondo di quest'ultimo e le proprie; inoltre, esso s'intensifica quando il "soggetto di carta" deve affrontare una difficoltà o uno scopo importante (Levorato, 2000).

Grazie a tali risposte partecipatorie, la letteratura consente al discente di conseguire competenze emotive e sociali per crescere anche nelle relazioni e rafforzare la propria consapevolezza emozionale. Vedere come un personaggio si comporta in una data situazione, permette infatti all'allievo di cogliere i nessi tra pensieri e sentimenti, nonché di esplorare diversi modi per gestire un'emozione.

Sempre in un'ottica di alfabetizzazione emotiva, la letteratura può rivelarsi pure un valido strumento per arricchire il bagaglio linguistico del lettore, facendolo ad esempio dialogare con un testo carico di termini inerenti al campo semantico delle emozioni, cui egli attingerà per identificare e verbalizzare i propri stati interiori con maggior precisione e consapevolezza.

La paura: che cos'è e come viene generata

L'etimologia del termine "emozione" (dal latino *e-moveo*) suggerisce un'idea di movimento, quindi "tutte le emozioni sono, essenzialmente, impulsi ad agire [...] piani d'azione dei quali ci ha dotato l'evoluzione per gestire in tempo reale le emergenze della vita" (Goleman, 1995, p. 24). Non fa eccezione la paura, un'emozione di difesa biologicamente primitiva e di rilievo per la sopravvivenza. Essa rappresenta una risorsa molto utile, un campanello d'allarme che viene attivato dalla previsione di un pericolo (reale o immaginario) quando ci troviamo di fronte a un oggetto o una situazione potenzialmente minacciosi².

La paura è un'emozione primaria e universale, poiché comune a tutti gli esseri umani e definita da espressioni facciali riconosciute in ogni cultura, che ricoprono un'importante funzione nella comunicazione tra individui. Alla famiglia della paura appartengono numerose varianti: l'ansia, il timore, il nervosismo, la preoccupazione, l'apprensione, la cautela, l'esitazione, la tensione, lo spavento, il terrore e disturbi psico-patologici come la fobia e il panico (Goleman, 1995). Quest'alto

² Si rimanda a LeDoux (1996) per una più approfondita analisi dei meccanismi biologici che l'organismo mette in atto quando è sottoposto all'emozione della paura. L'amigdala, una piccola regione del proencefalo, è ampiamente coinvolta nella valutazione del significato emotivo dello stimolo percepito come minaccioso, e ricopre dunque un ruolo centrale nelle questioni emozionali.

Il testo letterario: un valido strumento per conoscere ed esplorare le paure dei pre-adolescenti?

numero di emozioni derivate dalla paura, ci fa capire l'importanza che tale concetto ricopre nella nostra vita.

Le situazioni che minacciavano la sopravvivenza dei nostri lontani antenati (animali, buio, acqua, altezza), sebbene oggi non costituiscano più un pericolo come in passato, continuano comunque a destare paura, risultano più facili da attivare e sono resistenti all'estinzione (André 2005, pp. 42-43). Inoltre, nell'intento di conquistare la natura, nel corso dei secoli l'uomo ha generato nuove possibili minacce (mezzi di trasporto, energia nucleare, ascensori, armi, ecc.) che, come afferma l'etologo Eibl-Eibesfeldt, hanno contribuito a renderlo "la creatura più timorosa che ci sia, poiché alla paura elementare dei predatori e dei membri ostili della sua specie, si aggiungono le paure esistenziali, portate dal suo stesso intelletto" (LeDoux, 1996, p. 133).

Le paure nel bambino e nell'adolescente

La paura costituisce un sistema di difesa di fondamentale importanza per la sopravvivenza. Per questo motivo, più un essere umano è fragile, più la paura risulta una risorsa utile e necessaria per proteggerlo. È questo ad esempio il caso del bambino, il quale sperimenta quest'emozione fin dalla nascita e lungo tutta la fase di sviluppo e crescita: la maggior parte delle paure infantili (ansia di separazione dal genitore, timore degli estranei, ecc.) va quindi considerata parte integrante del normale processo evolutivo (Forresi, 2003). Affinché queste restino però qualcosa di transitorio e moderato e non diventino patologiche, non bisogna minimizzarle o drammatizzarle, ma comprenderle ed elaborarle insieme all'infante, aiutandolo a verbalizzarle e regolarle; tutto questo va svolto in un clima di fiducia, che trasmetta un senso di rispetto, protezione e sicurezza.

Le paure del bambino possono essere rinforzate dal contesto educativo e dall'ambiente circostante, in quanto egli osserva le reazioni emotive degli adulti e tende ad imitarle; gli stati d'animo, i comportamenti e lo stile educativo di genitori e docenti ricoprono pertanto un ruolo rilevante per l'emotività del bambino.

Un'indagine italiana condotta da Telefono Azzurro (Forresi, 2003) rivela come nei bambini le paure cambino in base all'età: mentre durante l'infanzia prevalgono quelle "irrazionali" (buio, mostri e fantasmi), con il passare degli anni esse possono cedere il posto ad altre più concrete e razionali (animali, tuoni, incidenti, armi e, a partire dagli otto anni, persino la morte). Durante la pre-adolescenza e l'adolescenza, quando i giovani sono sempre più inseriti in un contesto di relazioni extra-familiari, le preoccupazioni coinvolgono maggiormente la sfera sociale, e si avverte molto il peso del giudizio altrui. Il "bombardamento" televisivo di immagini e fatti di cronaca drammatici e

violenti, cui ci troviamo sempre più di frequente esposti, richiede la necessità di informare il giovane in modo sincero sugli accadimenti, così da aiutarlo ad avere un quadro realistico della situazione. Questo è fondamentale, se si considera che “bambini e adolescenti tendono a personalizzare le notizie che sentono, riferendole alla propria vita privata e sociale” (Forresi, 2003, p. 18).

Anche la scuola, come si è già accennato, può destare timori e ansie. Il questionario di Schmalz (2009) sottoposto a discenti di IV e V elementare, rivela infatti la presenza di diverse paure legate al rendimento scolastico, al proprio ruolo sociale e al mondo delle relazioni.

Il testo letterario: un valido strumento per conoscere ed esplorare le paure dei pre-adolescenti?

3. Quadro metodologico

Tramite questo progetto di tipo descrittivo ed esplorativo, si mira fundamentalmente a rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- **D1:** *In quale modo i principi dell'educazione socio-emotiva sono declinabili all'interno dell'insegnamento dell'italiano?*
- **D2:** *La lettura e l'analisi di testi letterari favoriscono lo sviluppo della capacità di riconoscere e interpretare paure e punti di vista propri e altrui?*

Risulta chiaro che i testi letterari ricoprono un ruolo centrale all'interno di questa ricerca, perché costituiscono la “risorsa pedagogica” tramite cui si vorrebbero far scoprire e comprendere, al campione di riferimento, le paure proprie e altrui. Rimanendo quindi nell'ottica secondo cui “leggere la letteratura ha senso soprattutto quando abbiamo il coraggio di accettare che i testi letterari sono il nostro contributo, quali docenti di italiano, al progetto educativo globale della scuola.” (Sahlfeld, 2012, p. 20), con questo itinerario si mira a trasformare il gruppo (docente compresa) in una “comunità ermeneutica” attenta, attiva, rispettosa e collaborativa.

La popolazione di riferimento

La popolazione di riferimento interpellata per questa ricerca è formata da due classi della Scuola media di Gravesano: la 1B, composta da 22 allievi (di cui 8 maschi e 14 femmine) e la 2D, che consta di 20 alunni (11 maschi e 9 femmine).

In 1B le lezioni si svolgono d'abitudine in modo sereno e proficuo, e le attività proposte sembrano destare un vivace interesse. Anche il rendimento generale della classe è abbastanza positivo, sebbene si registrino dislivelli di una certa rilevanza tra allievi particolarmente ricettivi, e una minoranza più debole e insicura. La 2D invece è un gruppo molto vivace e solidale, in cui non è però sempre evidente destare e mantenere vivi l'interesse e l'attenzione verso l'argomento trattato.

Il testo letterario: un valido strumento per conoscere ed esplorare le paure dei pre-adolescenti?

Il profitto globale è abbastanza buono, nonostante si riscontrino pure qui grandi discrepanze tra poche allieve brillanti e qualche maschio molto fragile.

I testi letterari

Nel selezionare le letture da trattare nelle due classi, si è deciso di tenere conto il più possibile delle prescrizioni formulate nel *Piano di formazione* (2004, p. 31). Con entrambe le popolazioni di riferimento si prediligeranno pertanto le narrazioni, in particolare quelle archetipiche (favole, fiabe, miti), mentre gli strumenti metodologici saranno per lo più gli stessi, così come si cercherà pure di adottare alcune modalità didattiche simili per analizzare le storie e i personaggi, e confrontarsi su di essi.

Gli strumenti metodologici

A questa ricerca condotta sul campo (aula scolastica), la docente ha preso parte in qualità di osservatrice partecipante, essendo questa la tecnica privilegiata per sondare il terreno relazionale nei contesti socio-educativi (Baldacci & Frabboni, 2013, p. 233). Attraverso l'ascolto, il dialogo e l'osservazione, l'insegnante avrebbe quindi condiviso le attività dei partecipanti con l'obiettivo di cogliere il loro punto di vista su quanto accadeva. Gli strumenti metodologici utilizzati in una siffatta ricerca sono esclusivamente qualitativi.

In primo luogo, durante l'intero percorso la docente ha documentato e raccontato aneddoti significativi in merito a ciò che osservava, e l'autoriflessione si è rivelata utile anche per la redazione finale dei risultati.

Per registrare in modo più sistematico quanto è accaduto in classe, è stata inoltre utilizzata una griglia osservativa (cfr. *Allegato 1*), che prende in considerazione criteri come la partecipazione degli allievi, il clima di classe, le competenze socio-emotive dimostrate dai discenti e la loro abilità narrativa.

L'efficacia del progetto di ricerca sarà attestata anche da quanto produrranno ed affermeranno gli allievi stessi. In due momenti chiave dell'itinerario (cioè all'inizio e alla fine), essi dovevano infatti redigere un tema sulla paura. In tal modo, ci si è potuti rendere conto della presenza o meno di un'evoluzione nella loro rappresentazione della paura, nonché nell'uso di una terminologia più precisa e ricercata sull'argomento. In sede di correzione, vista la natura dell'argomento, non si sono formulate critiche negative e ci si è focalizzati soprattutto sul contenuto e i sentimenti espressi.

Inoltre, i ragazzi sono stati chiamati ad affrontare attività di riscrittura o a redigere paragrafi inerenti all'argomento d'indagine, per arricchire un testo d'autore.

La scrittura rappresenta dunque uno strumento metodologico a cui abbiamo fatto ricorso di frequente, ma beninteso non sarà l'unico, dato che abbiamo lasciato spazio anche alla discussione. Vista la dimensione socio-emotiva di questa indagine, è infatti importante che l'allievo interagisca e si confronti con il resto della classe, per provare a riconoscere e a comprendere pure i pensieri e i sentimenti altrui. Ci importava infatti osservare se i discenti tendevano ad aprirsi maggiormente nello scritto o nell'orale.

La tempistica

Visto che questo progetto di ricerca intendeva indagare anche sulla componente socio-emotiva della popolazione di riferimento, si è deciso di non farlo partire subito a settembre, dando così il tempo necessario alla docente di iniziare a conoscere gli allievi (e viceversa), e ai discenti di 1B di ambientarsi nella nuova classe e nella nuova scuola.

L'itinerario didattico è stato condotto con un approccio di tipo "longitudinale", ossia seguendo l'evolversi, nell'arco di quattro mesi, delle concezioni e degli atteggiamenti del campione prescelto, riguardo al tema della paura.

Il testo letterario: un valido strumento per conoscere ed esplorare le paure dei pre-adolescenti?

4. La messa in atto del lavoro di ricerca

Tema in entrata e tema in uscita

Nel mese di novembre, entrambe le classi hanno scritto un tema sulla paura a partire da una traccia espositiva da me assegnata. La traccia richiedeva al discente di fornire una definizione e caratterizzazione personale di quest'emozione, di esporre le proprie paure attuali e passate specificandone anche le cause, di descrivere le sensazioni e le reazioni che vive di solito quando è spaventato, di riferire se confida agli altri le proprie paure e perché, e infine di raccontare se e come sia già riuscito a superare qualche paura. La stessa consegna è stata riproposta nelle due classi a marzo, a conclusione dell'itinerario (cfr. *Allegati 2 e 3*).

Testi letterari e modalità didattiche adottati in I media

Testo 1 – “La volpe e il leone” (cfr. Allegato 4)

Questa favola affronta il tema della paura della diversità, di ciò che non si conosce. Si intende far riflettere l'allievo sulla facilità con cui spesso si tende a giudicare qualcuno esclusivamente dal suo aspetto, costruendosi così un'immagine sbagliata o incompleta, mentre in realtà, per superare paure e pregiudizi, bisognerebbe fare come la volpe, cioè non fermarsi a un'impressione superficiale dell'altro, bensì svilupparne la conoscenza. Il discente è dunque chiamato a rapportare questa tematica alla propria esperienza biografica, confrontandosi pure con il resto della classe.

Dopo la lettura collettiva della favola, i ragazzi hanno ricevuto una scheda con domande di diversa natura da svolgere individualmente, e una traccia riguardante la discussione finale.

Il concetto di paura era beninteso contemplato da più domande. In ambito lessicale, ai discenti è stato chiesto di rintracciare nel testo vocaboli ed espressioni proprie di questo campo semantico.

Durante la messa in comune delle risposte, sono inoltre stati sollecitati a riflettere sulle sfumature di senso presenti in termini come *terrorizzata*, *spaventata*, *impaurita*. Dato che qualcuno per questo esercizio ha riportato anche i verbi *fuggire*, *scappare*, *nascondersi*, si è stabilita insieme la loro appartenenza alla categoria delle “reazioni” e si è poi provveduto ad elencarne altre.

Il testo letterario: un valido strumento per conoscere ed esplorare le paure dei pre-adolescenti?

In un altro punto occorre invece completare una tabella con informazioni su cosa provava e come reagiva la volpe ad ogni incontro con il leone, per cui l'allievo era tenuto a indagare sul rapporto esistente tra pensiero, emozione e comportamento. Quest'esercizio offriva pure tutti gli elementi necessari per esplicitare la morale, premessa fondamentale al fine di rendere più mirata la discussione successiva incentrata sul racconto di possibili episodi in cui gli allievi avevano provato paura di fronte a qualcuno o qualcosa di sconosciuto, sulla reazione avuta in quell'occasione e su come invece reagirebbero ora, alla luce di quanto letto e detto in classe, se dovessero rivivere una situazione simile.

Testo 2 – “Storia di uno che se ne andò in cerca della paura” (cfr. Allegato 5)

Questa lettura, oltre a divertire per il comportamento bizzarro assunto continuamente dal protagonista, consente di constatare quanto sia indispensabile nella nostra vita l'emozione della paura, quindi rappresenta una buona occasione per ribadire che non ci si deve vergognare di esternare i propri timori, né tantomeno bisogna reprimerli.

Per questo testo sono state proposte una scheda di comprensione e analisi e un'attività di scrittura. Data la ricchezza nel racconto di situazioni riferite alla paura, gli allievi hanno dovuto inserire in una tabella strutturata tutta una serie di informazioni, che fungessero anche da punto di partenza per interrogarsi e capire insieme il perché di certe scelte del narratore e per dare loro modo di esprimere impressioni personali su quanto vissuto dal protagonista. Costatare la singolarità degli atteggiamenti e dei sentimenti provati dal giovane, ha dunque permesso ai discenti di capire che in certi casi la paura è un utile segnale che permette di essere prudenti, e ciò ha dato avvio a un'interessante discussione volta ad identificare altre situazioni in cui tale emozione aiuti ad evitare pericoli.

In un secondo tempo, agli allievi è stato chiesto di riscrivere lo sviluppo di una delle prove spaventose vissute dal personaggio, immaginando però che egli fosse stato davvero colto da paura.

Testo 3 – “Il buio è un cavaliere” (cfr. Allegato 6)

Questa fiaba moderna affronta una delle paure più diffuse nell'infanzia: il buio.

Oltre ad offrire agli allievi la possibilità d'identificarsi con un personaggio anagraficamente vicino e di confrontarsi con una paura a loro ben nota, questo testo permette anche di riflettere sulle differenze esistenti tra le paure degli adulti e quelle infantili, nonché di sottolineare quanto possa essere controproducente schernire e umiliare chi prova quest'emozione. Infine, tramite questo

racconto s'intende ribadire come la paura sia un tema trasversale a tutte le età e, com'era già accaduto per *La volpe e il leone*, si vuole rendere ancora attenti i ragazzi su come talvolta quest'emozione possa alterare la visione di ciò che li circonda.

Durante la fase di pre-lettura, agli allievi è stato comunicato il titolo della fiaba e chiesto di fare delle previsioni sul suo contenuto. Molti hanno colto l'aspetto della personificazione del buio, al quale hanno però attribuito una caratterizzazione malvagia, rivelando così indirettamente la loro concezione negativa al riguardo.

La lettura del testo ha permesso ai discenti di cogliere l'indole buona e innocua del buio, nonché di realizzare come questa paura, causata dalla sensazione di una perdita di controllo del mondo esterno, sia spesso fortemente influenzata da ciò che uno si raffigura nella propria mente. A questo proposito, ai ragazzi è stato detto di chiudere gli occhi, dare sfogo alla propria immaginazione e riferire in seguito cos'avevano visto e provato. Nessuna risposta ha rivelato sensazioni negative, ma gioia, divertimento, leggerezza e serenità.

Dopodiché ci si è focalizzati sul comportamento tenuto dai genitori di Giovanni verso il figlio, che è stato considerato dai più come infantile e ingiusto. Com'era già emerso in occasione del tema iniziale, non tutti gli allievi usano confidare i propri timori a mamma e papà, ma chi lo fa sembra ricevere rassicurazioni e consigli pratici. Nel provare a definire le paure degli adulti in rapporto a quelle dei bambini, la classe ha concluso che quelle dei primi sono soprattutto legate alle molte responsabilità di cui si fanno carico e quindi sono state ritenute fondate e più reali rispetto a quelle dei secondi, i quali avrebbero paure più irrazionali, dovute anche a una fervida immaginazione. Qualcuno però ha anche precisato che vi sono cose (es. ragni) che spaventano chiunque.

Testo 4 – “Il prepotente” (cfr. Allegato 7)

L'ultimo testo affrontato è tratto da *L'Inventore di sogni*, libro per ragazzi di Ian McEwan incentrato sul giovane Peter, un sognatore ad occhi aperti. Il fattore età rende più facile l'identificazione degli allievi con questo personaggio, che presenta pure le paure tipiche dei pre-adolescenti (paura dei bulli, dei mostri, del dolore, della morte). Nel capitolo scelto si affronta il fenomeno del bullismo: proprio come i suoi compagni, anche Peter prova un misto di paura e di ammirazione nei confronti di Barry, il prepotente della scuola, quindi inizialmente assiste alle sue bravate con atteggiamento inerte e passivo. In seguito però, grazie alle sue fantasticherie acquista coraggio e si oppone verbalmente alle prevaricazioni del compagno, svergognandolo. La

Il testo letterario: un valido strumento per conoscere ed esplorare le paure dei pre-adolescenti?

consapevolezza di averlo ferito non gli dà però pace, per cui si scusa con Barry, il quale finalmente smette i panni del prepotente.

Con questa lettura si vuole quindi soffermare l'attenzione degli allievi sul bullismo, fare esprimere le loro paure e considerazioni al riguardo e ipotizzare insieme possibili soluzioni per arrestare certe prepotenze, riferendosi magari anche ad episodi biografici.

Gli allievi hanno letto individualmente il testo e poi svolto una scheda di attività, volta sia a verificare la loro comprensione dei modi in cui il bullo manifestava la sua prepotenza e delle reazioni avute dagli altri, sia a conoscere il loro parere sui prepotenti e sulle ragioni che potrebbero spingere qualcuno a diventarlo. Su questi ultimi punti (cfr. *Allegato 7A*) si è poi tornati durante la discussione finale; prima della messa in comune, ogni discente ha però dovuto rispondere individualmente per iscritto alle domande previste per quel momento di condivisione.

Testi letterari e modalità didattiche adottati in II media

Testo 1 – “La storia di Dedalo e Icaro” (cfr. Allegato 8)

Nella prima parte di questo mito, Dedalo è in preda a un crescendo di pensieri e sentimenti sempre più negativi, ed è talmente ossessionato dall'idea che il giovane nipote Talo, grazie alle sue grandi e utili scoperte, possa superarlo in bravura e soprattutto in fama, da ucciderlo con l'inganno.

Queste pagine affrontano dunque il tema del cambiamento che genera paura e mostra come, a volte, tale emozione spinga l'uomo a compiere gesti irrazionali con conseguenze devastanti anche per la propria persona. Oltre a indagare sul rapporto esistente tra i pensieri, gli atteggiamenti e gli stati d'animo di Dedalo, e quindi a dare un nome a questi ultimi, si intende pure far individuare al discente le principali paure del protagonista, per poi chiedergli un giudizio personale in merito e ragionare insieme su cos'avrebbe potuto fare l'uomo per evitare un simile epilogo. Inoltre, per rendere attenti gli allievi anche sullo stile narrativo, si chiede loro di esprimere i sentimenti che la descrizione di un paesaggio infausto suscita in loro, e di estrapolarvi i vari elementi che preannunciano la sciagura.

Dopo la lettura collettiva, i discenti hanno svolto la scheda di attività. Le difficoltà maggiori sono emerse nell'esercizio di abbinamento tra atteggiamenti e sentimenti e, sebbene fossero ammesse più possibilità di risposta, non tutti sono stati in grado di motivare in modo convincente le proprie, né è sembrato che avessero dato peso a certe parole-chiave presenti negli estratti analizzati. Insieme si è

quindi provato a mettere in ordine d'intensità ascendente i sentimenti e gli stati d'animo proposti, per arrivare a una soluzione comune.

Le altre domande hanno destato meno problemi: i ragazzi hanno infatti colto con facilità le paure e l'irrazionalità del gesto omicida di Dedalo, oltre a individuare e interpretare abilmente gli elementi sinistri del paesaggio. Particolarmente interessante è stata la riflessione su ciò che il protagonista avrebbe potuto fare per evitare di uccidere: diversi ragazzi hanno sottolineato l'importanza di agire in modo etico e razionale, proponendo alternative come parlare con Talo per esternare e magari "esorcizzare" le proprie paure, darsi da fare per costruire un oggetto più utile del compasso, o allontanarsi per un po' dal nipote per impedire all'istinto omicida di sopraffarlo.

Testo 2 – "Il colombre" (cfr. Allegato 9)

Tramite questo racconto si vuole principalmente discutere della paura della morte (fondamentale nell'uomo) e provare a definire il concetto di "superstizione", oltre a sottolineare l'importanza di conoscere e affrontare le proprie paure per non diventarne succubi.

Inizialmente il racconto è stato consegnato alla classe privo delle righe in cui si apprendono le vere intenzioni del colombre. Tutti i discenti hanno intuito che l'epilogo sarebbe stato tragico e hanno immaginato scenari molto rocamboleschi, ma solo in due hanno ipotizzato giustamente la presenza di un colpo di scena. La storia è piaciuta molto ai ragazzi, perché coinvolgente e misteriosa.

In genere, la classe non ha avuto grandi difficoltà a svolgere le domande della scheda: la comprensione del testo è risultata buona e anche a livello di analisi, sono state ben identificate sia le relazioni tra sentimento ed evento scatenante, sia le parti testuali in cui il colombre suscitava paura, superstizione, inquietudine o timore negli altri.³

³ L'aver provveduto a chiarire in precedenza il significato di questi concetti, costruendo insieme una definizione per ognuno di essi, sembra aver facilitato lo svolgimento del compito.

Il testo letterario: un valido strumento per conoscere ed esplorare le paure dei pre-adolescenti?

Testo 3 – “Ade e Persefone” (cfr. Allegato 10)

Il timore degli estranei e quello di essere separati dai propri cari, così come la paura della morte e delle malattie (personali o altrui), si riscontrano in diversi ragazzi di 2D; questo racconto affronta i suddetti temi e propone personaggi e situazioni in grado di suscitare una certa immedesimazione, nonché di far ragionare gli allievi sui comportamenti dell'uomo e sulla realtà attuale.

La scheda di lettura, oltre a comprendere quesiti volti a verificare la comprensione del mito e a far lavorare sulle sequenze, includeva pure una domanda sui motivi scatenanti le paure provate da più personaggi in vari punti della narrazione, come ad esempio quando Persefone precipita nell'Ade. Su questo aspetto ci si è soffermati molto anche in vista dell'esercizio di scrittura successivo, durante il quale il discente è stato chiamato a riscrivere una parte testuale dal punto di vista della ninfa e a inserirvi tre sequenze descrittive, di cui una proprio incentrata sulle emozioni da lei vissute nella suddetta scena. Nelle altre due si chiedeva di descrivere il guardiano Ade e il suo regno. Tale esercizio possedeva un forte valore educativo, poiché permetteva all'allievo di immedesimarsi in qualcun altro e di considerare punti di vista anche diversi dal proprio.

Testo 4 – “La paura” (cfr. Allegato 11)

Oltre ad esaminare il concetto di paura e di alcune sue sfumature (panico, angoscia, terrore, timore), questo testo mostra anche come sia facile proiettare le proprie angosce sugli altri, quindi può essere preso come spunto per far riflettere i discenti sulle origini di alcune loro paure.

Nella relativa scheda di attività si è cercato di dare rilevanza al concetto di paura. Considerando l'elevata densità contenutistica e stilistica del testo, si è scelto di partire da domande inerenti alle azioni narrate e alle rappresentazioni dei discenti di concetti come “oscurità”, “tempesta”, “silenzio” e “camera chiusa”, per poi chiedere loro solo in un secondo momento di parafrasare la definizione di paura espressa dal protagonista. Essa è stata compresa bene dalla classe, ma non ha riscontrato l'approvazione di tutti: diversi alunni concordavano sulle sensazioni innescate dalla paura menzionate dall'autore, mentre non condividevano l'idea secondo cui si prova quest'emozione solo di fronte a ciò che non si comprende. Inoltre, secondo un'allieva, dalla spiegazione della parola “paura” data da Maupassant non traspariva la funzione positiva di “campanello d'allarme” che essa rappresenta.

Eccetto due discenti che hanno trovato il racconto noioso o troppo complicato, nel complesso esso è piaciuto e questo proprio perché affrontava e spiegava il fenomeno della paura.

5. Analisi dei risultati

Confronto tra tema iniziale e tema finale

Vengono qui esposti i dati più significativi emersi dal confronto dei due elaborati di ogni allievo.

- 1B

Rispetto al tema iniziale, in cui ben otto allievi definivano la paura con un impreciso “(qual)cosa” e in modo piuttosto vago⁴, in quello successivo si riscontra una maggiore puntualità lessicale: alcuni sostituiscono il suddetto pronome con “sentimento” e “sensazione”, mentre chi lo mantiene si sforza di sviluppare la propria spiegazione, precisando ad esempio l’astrattezza di quest’emozione.

Eccetto tre definizioni rimaste (quasi) inalterate, in genere nelle versioni finali (cfr. *Allegato 13*) se ne trovano di più articolate, sebbene ciò vada a volte a scapito della correttezza e chiarezza espressiva. Gli allievi sembrano inoltre essere più consapevoli dell’esistenza di diversi tipi di paure⁵, nonché dell’universalità di quest’emozione; vi è pure qualcuno che asserisce come essa sia fondamentale per ogni essere umano. Diversi parlano della paura di ciò che non si conosce, aspetto centrale in due letture affrontate. Un altro riferimento letterario esplicito viene portato per mostrare come la paura sia “un qualcosa di astratto che però tormenta concretamente” (cfr. *Allegato 13B*); anche le situazioni atte a suscitare paura dall’allieva 22, ricordano quelle incontrate nella fiaba dei fratelli Grimm.

Dal primo al secondo tema si registra un considerevole aumento di discenti che considerano la paura un’emozione sia positiva sia negativa (dal 50% all’82%). A livello di classe emerge inoltre una maggiore consapevolezza della funzione di protezione propria della paura; a tale proposito, anche gli esempi portati nei testi finali rivelano il tentativo di alcuni di non riferirsi soltanto a paure personali, ma di citare anche situazioni di carattere più generale accennate nelle lezioni.

⁴ Di queste definizioni, solo una appare esaustiva e chiara (13), mentre buona parte delle altre spiegano il concetto di paura riferendo le sensazioni che essa suscita in chi la prova : cfr. *Allegato 12*.

⁵ Una ragazza parla di “paure fantasiose” e “paure normali, giuste”; dagli esempi che porta, se ne deduce che si tratti della distinzione tra paure irrazionali e razionali, citata in classe in occasione di più letture: cfr. *Allegato 13C*.

Le paure di questi pre-adolescenti sono di diverso tipo: accanto a quella del buio, correlata in qualche caso all'altra della solitudine, ne troviamo anche di più concrete e razionali, come la predominante paura degli animali (ragni, api, serpenti, cani) e l'acrofobia. Non mancano inoltre paure di tipo logico-quotidiano legate alla figura di estranei (killer, rapitori, ladri), alle malattie o alla morte, e alla vita scolastica (bulli, ripetizione della prima media, timore di farsi male a educazione fisica). Come si può notare dai grafici, quest'ultima paura in seguito non appare più, sebbene forse il "fallimento personale" citato da qualcuno sia da ricondurre a questo contesto⁶.

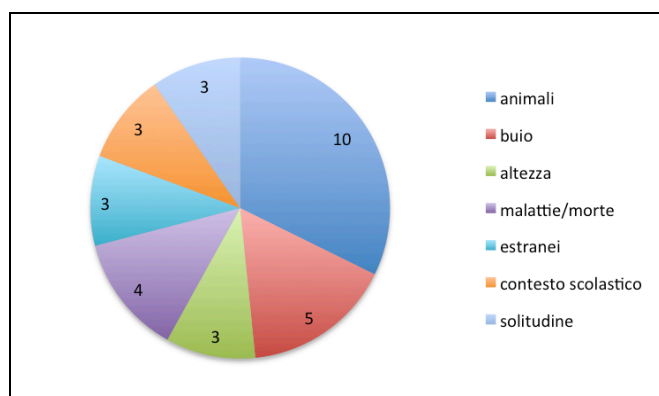


Figura 5.1 – Paure allievi 1B (novembre 2014)

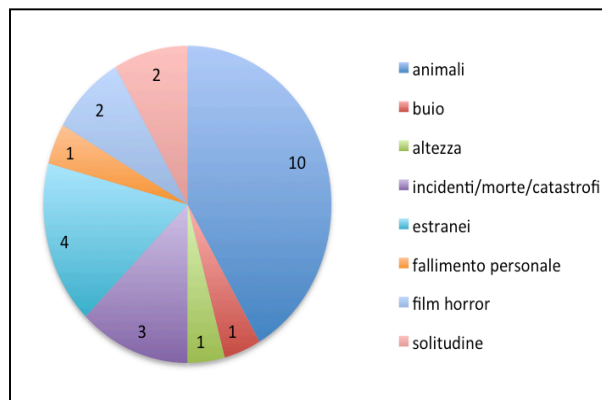


Figura 5.2 – Paure allievi 1B (marzo 2015)

Inoltre, rispetto alla prima occasione si riscontra un netto calo della paura del buio: l'unica ragazza che ne soffre, precisa che si tratta più che altro di fastidio nel non riuscire a vedere ciò che la circonda. In genere, dunque, nel secondo tema la classe menziona meno paure, e tre allievi sostengono persino di non averne più; viceversa vi è pure chi nel primo testo dichiarava di non temere molte cose, mentre poi ne nominava diverse (cfr. *Allegati 12 A e 13A*).

In genere, quando erano più piccoli i discenti avevano paure irrazionali (buio, ombre) e legate a stereotipi sociali (zingari) o a figure della tradizione popolare (orco, streghe, lupi, mostri)⁷. Un'alunna afferma pure che ora trova stupide le sue paure passate, perché immaginarie, mentre quelle attuali sono più concrete.

Riguardo alle sensazioni e alle reazioni riferite alla paura, tra le due versioni di uno stesso allievo non si riscontra una grande differenza a livello di contenuto, seppur capiti che negli elaborati finali

⁶ La paura della valutazione in ambito scolastico è anche tra gli esempi scelti da tre discenti per spiegare la valenza negativa della paura.

⁷ Mentre la paura di orchi, streghe, lupi e mostri è da ricondurre a letture di fiabe e visioni di film, non ci è dato di sapere se quella degli zingari citata da una ragazza sia reale, oppure se lei abusi di questa parola di connotazione perlopiù negativa per dare un nome a una paura che non sa nominare.

di alcuni, esse siano descritte in modo più dettagliato. È inoltre interessante notare che le loro reazioni appartengono soprattutto a tre tipologie: magica, regressiva e logica (Giancane, 1995, p. 36). Più precisamente, due allievi sostengono di aver fissato dei rituali (mezzi “simbolici”) per proteggersi, ben dieci dichiarano di rivolgersi a genitori, fratelli o amici, e quattro affermano di ricorrere a mezzi razionali (accendere la luce, pensare ad altro, ecc.). In diversi reagiscono in modo più istintivo, scappando o urlando.

Infine, in entrambi i temi più di metà classe afferma di confidare agli altri le proprie paure, ma vi è pure chi dichiara di non parlarne con nessuno, portando come motivazione o la paura di essere preso in giro e non creduto, o la timidezza.

- 2D

Già nel primo tema, la maggior parte degli allievi usa termini precisi e pertinenti come “emozione”, “sensazione”, “sentimento” e “stato d’animo” per spiegare la paura, ma vi è pure un discente (8) che la definisce con un vago “qualcosa” e afferma, come il compagno 3, che si tratta di un concetto inspiegabile (cfr. *Allegato 14*). Imprecisione e confusione dominano ancora a tale riguardo nel tema finale del primo alunno, mentre l’altro porta una definizione più esaustiva che riecheggia quella proposta dal protagonista del racconto di Maupassant (cfr. *Allegato 15*).

Inoltre, se nel tema iniziale quattro ragazzi hanno confuso la paura con le varianti “terrore” e “fobia”, non è più così nell’altra versione, dove vi è pure chi precisa che “La paura è un’emozione che si avvicina molto al terrore, anche se è meno intensa” (cfr. *Allegato 15A*).

Fatta eccezione per poche definizioni rimaste identiche o quasi, in genere quelle scritte nel tema in uscita sono dunque più precise e articolate. Sembra che questo miglioramento sia dovuto anche alle letture affrontate in classe, in particolare a *La paura*, dato che alcune risposte contengono immagini-chiave (“decomposizione dell’anima”) o concetti centrali di quel testo, che talvolta vengono pure contestati (cfr. *Allegato 15B*). Vi è inoltre un’alunna che cita il *Colombre* per riferire come la paura attragga e al contempo spaventi (cfr. *Allegato 15C*).

Nel tema iniziale sei persone attribuivano una connotazione positiva alla paura⁸, per altre sei invece essa era negativa e i restanti otto la consideravano a doppia valenza, a dipendenza delle situazioni. Gli stessi risultati emergono anche nella stesura finale, fatta eccezione per una ragazza che alla fine non vede più la paura come un ostacolo, ma come un aiuto. Pure a livello di esempi portati a giustificare il proprio parere non si rilevano particolari cambiamenti: le vertigini, associate al contesto del lunapark, sono ritenute da molti come un limite al proprio divertimento; per gli altri invece la paura è positiva perché aiuta a crescere, fa vivere nuove esperienze e, come scrive un'allieva servendosi di un'espressione incontrata durante una lezione, funge anche da "campanello d'allarme". Vi è poi una ragazza che nel secondo tema menziona l'omicidio di Dedalo nei riguardi del nipote, per sottolineare l'essenza negativa della paura.

In entrambe le occasioni, i discenti citano soprattutto paure di tipo razionale, riguardanti soprattutto la sfera sociale e relazionale.

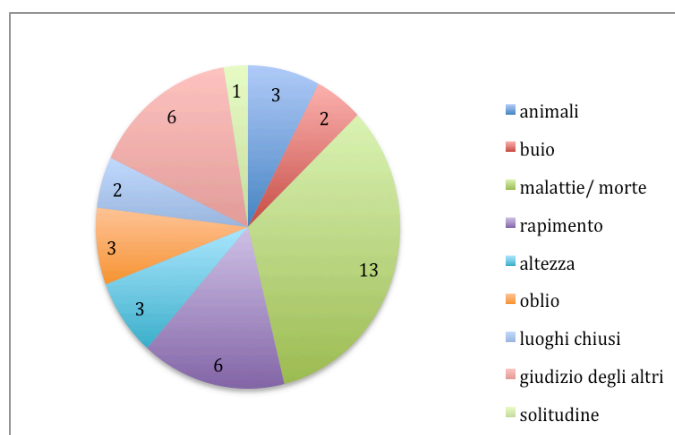


Figura 5.3 – Paure allievi 2D (novembre 2014)

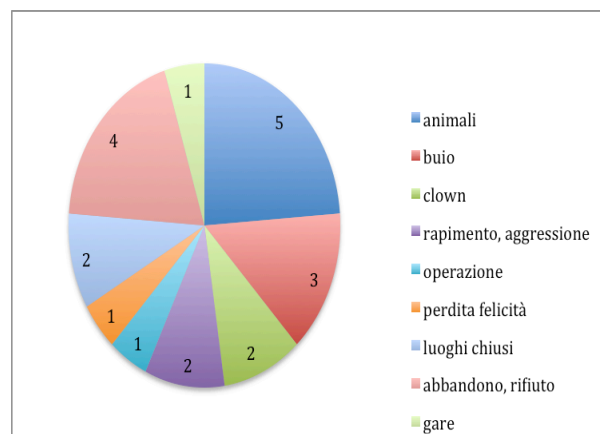


Figura 5.4 – Paure allievi 2D (marzo 2015)

Confrontando i due grafici, si registra un sensibile calo a livello quantitativo di paure citate dalla classe (39 contro 21) e la sparizione di un timore che nella prima occasione appariva in ben 13 allievi (malattie/morte personale o altrui⁹). In quei quattro mesi certe paure sono state effettivamente superate, come precisano alcuni nei loro testi; dato che però una buona parte non avanza spiegazioni al riguardo, per cercare di capire meglio un simile scarto si è creato un momento di discussione comune, durante il quale è emerso che diversi allievi, nel tema finale, hanno preferito

⁸ Un allievo afferma di essere un amante della paura, in quanto essa gli dà tanta adrenalina.

⁹ Nove di questi si sono riferiti al caso specifico dell' "allarme ebola", al centro della cronaca proprio in quel periodo.

referire i timori più attuali e pressanti (es. gara di attrezzistica, operazione medica). Inoltre, le tre ragazze che a novembre avevano citato la paura dell'oblio (perché immedesimatesi nel protagonista del romanzo *Colpa delle stelle* letto in quel periodo), nel secondo scritto non la menzionano più, ma in compenso parlano di quella dell'abbandono.

Citare le paure più recenti, sembra abbia facilitato l'esplicitazione dell'evento scatenante; nel tema iniziale, infatti, buona parte della classe dichiarava di non ricordarne le cause o di non saperle spiegare. Inoltre, anche le letture affrontate potrebbero aver aiutato in tal senso, dato che in tre riconducono l'origine delle proprie paure all'influenza di altre persone (genitori o amici), un punto su cui si era discusso in occasione di *Il Colombre* e *La paura*. Accanto a documentari, film di fantascienza e telegiornale, le cause più comuni sono le esperienze traumatiche vissute.

Rispetto all'inizio, si riscontra pure un incremento nell'utilizzo di termini specifici appartenenti all'ambito della paura: a novembre solo un'allieva parlava di "claustrofobia", mentre in seguito questo tecnicismo è impiegato da entrambi i soggetti che ne soffrono; inoltre, si registra anche un'occorrenza di "aracnofobia", due di "atelifobia"¹⁰ e quattro di "acrofobia".

Interessante pure il caso di una ragazza che a novembre scriveva: "Io ho paura di molte cose, ma non le vorrei elencare tutte, quindi dirò le principali e le meno personali" (cfr. *Allegato 14A*), mentre nel tema successivo narra di quella volta in cui la sua migliore amica, alle elementari, le ha mentito e l'ha usata (cfr. *Allegato 15A*).

Le paure che popolavano l'infanzia degli allievi sono verosimilmente più irrazionali di quelle attuali: il buio era il nemico più ricorrente¹¹, seguito dai giocattoli percepiti come esseri animati e da altre creature misteriose (mostri, fantasmi, uomo nero). Nel tema in uscita alcuni discenti precisano che queste paure sono tipiche di quella fascia d'età e dichiarano quindi di averle superate con il passare del tempo.

Riguardo a reazioni e sensazioni legate alla paura, e alla tendenza o meno di confidare le proprie paure, non si registrano sostanziali mutamenti tra le due stesure. Metà classe non ne parla con altri, per questioni di privacy o per timore di essere giudicata o presa in giro; in sette invece si sfogano

¹⁰ Con questo termine si indica una costante sensazione di imperfezione e di inadeguatezza più tipicamente femminile; le due pre-adolescenti che ne soffrono non la riconducono però a questioni estetiche, ma alla paura di non essere abbastanza per gli altri e quindi di perdere i propri affetti.

¹¹ Un'allieva dichiara di aver superato questa paura proprio grazie alla lettura: cfr. *Allegato 15D*.

Il testo letterario: un valido strumento per conoscere ed esplorare le paure dei pre-adolescenti?

sempre con familiari, amici e in un caso pure con la psicologa, sentendosi poi più leggeri e forti; i restanti dichiarano infine di confidare solo le paure meno imbarazzanti, o quelle più sofferte.

Le griglie d'osservazione

L'altro strumento con dati a disposizione per l'analisi è quello delle griglie d'osservazione. In 1B è stato utilizzato in occasione di tre attività di lettura, mentre in 2D soltanto a inizio e fine percorso.

In quattro occasioni ho compilato personalmente le griglie, invece nel caso del 24 novembre questo compito è stato svolto dall'osservatrice Alessandra Fontana, docente in formazione al DFA.

Le seguenti tabelle offrono una sintesi dei dati raccolti nelle classi (si tratta di 19 voci suddivise in 4 macroaree tematiche)¹²:

Tabella 5.1 – Dati lezioni 1B

Codice tematico	Oss.1 (24.11.14)	Oss. 2 (20.1.15)	Oss. 3 (17.3.15)
Partecipazione allievi	un 2, tre 3, due 4	un 2, quattro 3, un 4	quattro 3, due 4
Clima di classe	tre 3, un 4	un 3, due 4, un /	un 3, tre 4
Competenze socio-emotive	due 2, tre 3, un 4	cinque 3, un 4	due 3, tre 4, un /
Abilità narrativa	due 2, un 3	un 2, due 3	due 3, un 4

Tabella 5.2 – Dati lezioni 2D

Codice tematico	Oss. 1 (21.11.14)	Oss. 2 (6/11.3.15)
Partecipazione allievi	quattro 3, due 4	tre 3, tre 4
Clima di classe	un 2, due 3, un 4	due 3, due 4
Competenze socio-emotive	due 2, tre 3, un 4	due 3, tre 4, un /
Abilità narrativa	due 3, un 4	un 3, due 4

¹² Si mantiene la scala adottata in fase di raccolta dei dati, per cui si veda l'*Allegato 1*.

Le 19 voci, moltiplicate per le cinque ore di lezione osservate, danno origine a 95 occorrenze, a cui però vanno sottratte le 3 mancate registrazioni (segno “/”), per un totale di 92 rilevamenti effettivamente a disposizione del ricercatore. Tra queste voci, 10 appaiono come situazioni negative (11%), 50 offrono un riscontro parzialmente positivo (54%) e 32 totalmente positivo (35%).

Nel complesso, le classi hanno partecipato con curiosità a tutte le attività e anche il clima di lavoro è sempre stato positivo. I contributi degli allievi sono risultati qualificanti e arricchenti; con il passare del tempo, in 1B è sparita pure la tendenza iniziale a divagare nel raccontare aneddoti personali, e gli interventi dei discenti sono diventati più mirati e pertinenti. Un miglioramento si è riscontrato anche riguardo all’abilità narrativa: se infatti in un primo momento alcuni (soprattutto in 1B) risultavano un po’ dispersivi, riferivano episodi biografici facendo un largo uso del discorso diretto, e non usavano argomentare spontaneamente le risposte, in seguito i loro discorsi hanno conosciuto una formulazione più incisiva e corretta. In entrambe le classi, i progressi maggiori si sono ottenuti però in ambito socio-emotivo, specialmente nel riconoscimento e nella denominazione corretta delle emozioni (personali e altrui), e nella messa in rapporto di emozioni, pensieri e atteggiamenti.

Gli elaborati scritti degli allievi

Ogni prova narrata in *Storia di uno che se ne andò in cerca della paura* è stata scelta e riscritta conformemente alla consegna da almeno un allievo di 1B; la più gettonata è risultata quella con gli impiccati, designata anche da molti come la più paurosa.

Tra le reazioni di paura da loro attribuite al protagonista, prevalgono la fuga (riferita anche con espressioni figurate come “darsela a gambe”) e l’attacco, seguiti da immobilità e svenimento; vengono pure citate alcune manifestazioni fisiche classiche (brividi, sudore) e altre più originali (“diventare gelatina”). Un’espressività di tipo anche emozionale emerge dalla grafia di certe parole (es. “SCAPPO”, “Si salviii chiiii puòòòò!”), “C-chi s-sei?”) e dall’uso elevato di punti esclamativi. Infine, si registra un impiego perlopiù corretto di termini propri del vocabolario delle emozioni (su tutti domina “paura”, ma si registrano anche occorrenze di “spavento”, “terrore” e “panico”). Per vedere qualche esempio, cfr. *Allegati 16A, 16B, 16C*.

Nell’attività di scrittura su *Ade e Persefone*, i sentimenti della ninfa citati più spesso dalla 2D in relazione al suo precipitare negli Inferi, sono la paura, il terrore, l’inquietudine e la disperazione. A

Il testo letterario: un valido strumento per conoscere ed esplorare le paure dei pre-adolescenti?

questi qualcuno associa ripercussioni fisiche quali la nausea, i brividi, la voce rotta dalla paura e la dispnea.

Più particolareggiate appaiono le caratterizzazioni del dio Ade, le quali presentano tra di loro anche punti in comune (es. aspetto mostruoso, capelli scuri, barba lunga, sguardo truce, indumenti neri), complice probabilmente l'attivazione di *frames* collettivi ricavati ad esempio da immagini o scene di film. Anche nelle descrizioni dell'inferno vi sono degli elementi ricorrenti (rocce, clima caldo, odore sgradevole, sangue, buio, mostri, lava). Cfr. *Allegati 18A, 18B, 18C, 18D, 18E, 18F*.

Discussione

In entrambe le classi, i momenti riservati alla discussione hanno raccolto un'alta partecipazione e fatto emergere anche aspetti interessanti non rilevati in precedenza. Ad esempio, dopo la lettura di *Il buio è un cavaliere*, più discenti di quanti non lo avessero scritto nel tema iniziale hanno dichiarato di aver avuto paura del buio e hanno riflettuto sull'importanza di non ridere o sminuire le paure altrui, perché ognuno ne ha di proprie.

Riguardo al *Prepotente*, buona parte dei discenti ha detto di non conoscere prepotenti e in pochi hanno dichiarato di esserlo stati verso fratelli o cugini per impossessarsi di un giocattolo. Questa lettura ha soprattutto insegnato alla classe che tale comportamento scorretto intacca le relazioni e porta alla solitudine (cfr. *Allegato 17A*). Un'allieva ha osservato che ciò vale anche per l'egoismo, asserendo però che "Il prepotente picchia per ottenere i giochi, invece l'egoista tiene i giochi per sé". Tra i possibili rimedi enunciati per arrestare le prepotenze, la maggior parte indica il dialogo con il diretto interessato, oppure quello tra la vittima e i genitori, professori o fratelli maggiori (cfr. *Allegato 17B*). Vi è però anche chi afferma che gli altri non possono fare niente in merito, perché il prepotente cambierà solo se sarà lui a volerlo (cfr. *Allegato 17C*).

In 2D, ci si è soffermati molto su *La paura*, perché tale testo, oltre ad offrire numerosi spunti in materia di emozioni, presentava la paura in un modo non sempre condivisibile da alcuni discenti, e ciò ha quindi stimolato la classe a ragionare in merito, considerando anche punti di vista diversi dal proprio (cfr. *Allegato 19A*). Il fatto che il racconto fornisse già una definizione della paura non si è rivelato dunque un limite, ma un punto da cui partire per prendere posizione. Grazie a questa lettura, gli allievi hanno inoltre imparato che la paura, se non arginata, può compromettere duramente la nostra vita e le relazioni con gli altri (cfr. *Allegato 19B*), e hanno perciò capito meglio che essa ha diversi gradi di intensità.

6. Conclusioni

Con questo studio si voleva trovare una risposta alle seguenti domande di ricerca:

- 1) *In quale modo i principi dell'educazione socio-emotiva sono declinabili all'interno dell'insegnamento dell'italiano?*
- 2) *La lettura e l'analisi di testi letterari favoriscono lo sviluppo della capacità di riconoscere e interpretare paure e punti di vista propri e altrui?*

Per quanto concerne il primo interrogativo, si può senza dubbio affermare che le letture rappresentano una possibilità per affrontare il tema delle emozioni. Non esistendo un modello di intervento valido per tutti, diventa però necessario scegliere con cura e criterio i testi da sottoporre a una data classe, considerando fattori importanti come l'età, gli interessi e le peculiarità di ciascun discente, affinché questi viva un coinvolgimento emotivo ed entri in empatia con i personaggi delle storie. Inoltre, è importante che le attività proposte siano generalizzate, cioè che si permetta all'allievo di manifestare le sue emozioni e i suoi stati affettivi ogni volta che lo ritiene necessario, per dimostrare più concretamente ciò che viene espresso a parole.

La messa in atto di questo lavoro di ricerca ha rivelato come talvolta la consapevolezza sociale (comprensione dei pensieri e delle emozioni dei personaggi) possa favorire il riconoscimento e la verbalizzazione delle proprie emozioni e delle loro origini. Il dialogo con i vari testi ha dunque permesso all'alunno di porsi delle domande che lo aiutassero a conoscersi ed esprimersi, ma ancora più proficuo è risultato il confronto all'interno della "comunità ermeneutica", che ha dato modo di condividere senza imbarazzo le proprie paure ed opinioni, cogliendo così anche con maggior concretezza l'importanza di considerare il "sentire" degli altri quando si valutano azioni e situazioni, e apprezzando il valore delle differenze umane.

Anche la scrittura si è rivelata uno strumento utile per esprimere le proprie competenze socio-emotive, come dimostrano le attività ricavate dalle letture, in cui si richiedeva di assumere la prospettiva di un personaggio e descriverne emozioni, pensieri e comportamenti.

Tutto ciò ci consente di rispondere affermativamente anche al secondo interrogativo. Com'è emerso sia dal confronto tra i due temi, sia dalle griglie di osservazione, la lettura e l'analisi dei testi letterari hanno innanzitutto consentito agli allievi di arricchire il loro vocabolario delle emozioni,

Il testo letterario: un valido strumento per conoscere ed esplorare le paure dei pre-adolescenti?

acquisendo una terminologia più precisa per designare le varie sfumature di paura provate. In genere, anche le definizioni e le concezioni personali in merito a tale emozione sono diventate diacronicamente più puntuali ed esaustive, e c'è pure chi vi inserisce riferimenti diretti ai testi letti. Riguardo alle paure personali menzionate dai discenti, da novembre a marzo si registra un calo a livello quantitativo, sebbene ciò non significhi che tutte quelle omesse nella seconda stesura siano scomparse. Non si riscontrano cambiamenti particolarmente significativi legati alla tipologia di appartenenza delle paure citate, ma si ha però un incremento di allievi che ne esplicitano le cause scatenanti.

Il riconoscimento e l'interpretazione di pensieri, atteggiamenti ed emozioni dei personaggi ha talvolta creato nei discenti qualche difficoltà, soprattutto quando la realtà narrata o le paure descritte nei testi si discostavano dall'orizzonte dei pre-adolescenti. In questi casi si è rivelata particolarmente utile la cooperazione con i compagni e la docente per individuare i rapporti esistenti tra i suddetti elementi e, quando necessario, valutare soluzioni etiche ai problemi narrati (es. omicidio di Talo) per promuovere il benessere del personaggio fittizio e, di riflesso, pure quello del lettore.

7. Bibliografia

Antognazza, D. & Sciaroni, L. (2010). Chiamale emozioni: *Psicologia e scuola*, 12, 49-56.

André, C. (2005). *Psychologie de la peur. Craintes, angoisses et phobies*. Paris: Odile Jacob.

Baldacci, M., & Frabboni, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: Tipografia Gravinese UTET.

Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment. The meaning and importance of fairy tales*. New York: A. Knopf. Trad. it. *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Milano: Feltrinelli, 2000.

Brackett, M.A. & Maurer, M. (2004). *Emotional Literacy in the Middle School. A 6-Step Program to Promote Social, Emotional, & Academic Learning*. United States of America.

Bucher, M. (2007). *Cosa ti spaventa della scuola media?*. Lavoro di ricerca presentato all'ASP di Locarno per l'ottenimento della patente di Scuola elementare.

Faloppa, F. (2004). *Parole contro. La rappresentazione del "diverso" nella lingua italiana e nei dialetti*. Milano: Garzanti.

Forresi, B. (2003). Guida per genitori e docenti. Bambini e adolescenti di fronte alle paure: Telefono Azzurro, 4.

Giancane, D. (1995). *Le paure dei bambini: fenomenologia della paura: libri per l'infanzia e paure*. Fasano: Schena.

Il testo letterario: un valido strumento per conoscere ed esplorare le paure dei pre-adolescenti?

Giusti, S. (2011). *Insegnare con la letteratura*. Bologna: Zanichelli.

Goleman, D. (1995). *Intelligenza emotiva. Che cos'è perché può renderci felici*. Milano: BUR Rizzoli, 2005.

LeDoux, J. (1996). *The Emotional Brain. The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. Trad. it. *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*. Milano: Baldini Castoldi Dalai editore, 2003.

Levorato, M. C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: il Mulino.

Miggiano, G. (2013). *Cosa ti fa paura? Le paure e le strategie adottate dai bambini di scuola elementare*. Lavoro di diploma presentato alla SUPSI, Dipartimento Formazione e Apprendimento (Locarno) per l'ottenimento del Bachelor in Insegnamento nella Scuola elementare.

Piano di formazione (2004). *Piano di formazione della scuola media*. Bellinzona: DECS.

Rak, M. (2005). *Logica della fiaba. Fate, orchi, gioco, corte, fortuna, viaggio, capriccio, metamorfosi, corpo*. Milano: Mondadori.

Ritter, R. (2005). Il testo letterario: una risorsa educativa: *Scuola ticinese*, 268, 10-12.

Sahlfeld, W. (2012). La letteratura nel curriculum di italiano. *Scuola e didattica. Problemi e orientamenti per la scuola secondaria di primo grado*, 1, 18-20.

Schmalz, S. (2009). *Andare a scuola può fare paura: differenze e analogie delle paure nelle scuole di città e di valle*. Lavoro di ricerca presentato all'ASP di Locarno per l'ottenimento della patente di Scuola elementare.

8. Allegati

Qui di seguito viene fornita una descrizione sintetica degli allegati inseriti nella presente relazione.

Strumenti di raccolta dati e schede di lavoro

Allegato 1

Griglia d'osservazione utilizzata in cinque occasioni specifiche.

Allegato 2

Traccia del tema iniziale sulla paura sottoposta agli allievi di 1B e 2D nel mese di novembre 2014.

Allegato 3

Traccia del tema finale sulla paura assegnata ad entrambe le classi nel mese di marzo 2015.

Allegato 4

Scheda con testo e attività di *La volpe e il leone* (1B).

Allegato 5

Scheda con testo e attività di *Storia di uno che se ne andò in cerca della paura* (1B).

Allegato 6

Scheda con testo e attività di *Il buio è un cavaliere* (1B).

Allegato 7

Scheda con attività di *Il prepotente* (1B).

Il testo letterario: un valido strumento per conoscere ed esplorare le paure dei pre-adolescenti?

Allegato 7A

Scheda con domande per la discussione collettiva su *Il prepotente* (1B).

Allegato 8

Scheda con attività di *La storia di Dedalo e Icaro* (2D).

Allegato 9

Scheda con testo e attività di *Il Colombre* (2D).

Allegato 10

Scheda con testo e attività su *Ade e Persefone* (2D).

Allegato 11

Scheda con testo e attività relativa a *La paura* (2D).

Elaborati scritti dei discenti

Allegato 12

Trascrizione delle definizioni che gli allievi di 1B hanno formulato in merito al concetto di “paura” nel tema in entrata.

Allegato 12A

Esempio di tema iniziale effettuato da una discente di prima media.

Allegato 13

Trascrizione delle definizioni che gli alunni di 1B hanno espresso riguardo al concetto di “paura” nel tema in uscita.

Allegato 13A

Esempio di tema finale svolto dalla stessa allieva dell'allegato 12A.

Allegati 13B, 13C

Esempi di temi finali eseguiti da due allievi di 1B.

Allegato 14

Trascrizione delle definizioni fornite nel tema iniziale dai discenti di 2D riguardo al concetto di “paura”.

Allegato 14A

Esempio di tema iniziale effettuato da un'allieva di 2D.

Allegato 15

Trascrizione delle definizioni formulate nel tema finale dagli alunni di 2D in merito al concetto di “paura”.

Allegato 15A

Esempio di tema finale redatto dalla stessa allieva dell'allegato 14A.

Allegati 15B, 15C, 15D

Esempi di temi finali svolti da tre discenti di 2D.

Il testo letterario: un valido strumento per conoscere ed esplorare le paure dei pre-adolescenti?

Allegati 16A, 16B, 16C

Tre esempi di attività di scrittura relativi a *Storia di uno che se ne andò in cerca della paura* (1B).

Allegati 17A, 17B, 17C

Schede svolte da tre alunni di 1B in preparazione alla discussione collettiva su *Il prepotente*.

Allegati 18A, 18B, 18C, 18D, 18E, 18F

Produzioni scritte di sei allievi di 2D relative al mito di *Ade e Persefone*.

Allegati 19A, 19B

Scheda con risposte di due discenti di 2D in merito al racconto *La paura*.



Questa pubblicazione, *Il testo letterario: un valido strumento per conoscere ed esplorare le paure dei pre-adolescenti?*, scritta da Ornella Lurati, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.

Il testo letterario: un valido strumento per conoscere ed esplorare le paure dei pre-adolescenti?