

Lettere in classe

Percorsi didattici del TFA di area letteraria della Sapienza

a cura di

Paola Cantoni e Silvia Tatti



Collana Manuali 12

STUDI UMANISTICI
Serie Formazione

Lettere in classe

Percorsi didattici del TFA di area letteraria
della Sapienza

a cura di

Paola Cantoni e Silvia Tatti



SAPIENZA
UNIVERSITÀ EDITRICE

2014

Copyright © 2014

Sapienza Università Editrice

Piazzale Aldo Moro 5 – 00185 Roma

www.editricesapienza.it

editrice.sapienza@uniroma1.it

Iscrizione Registro Operatori Comunicazione n. 11420

ISBN 978-88-98533-28-2

DOI 10.13133/978-88-98533-28-2



Quest'opera è distribuita con licenza Creative Commons 3.0
diffusa in modalità *open access*.

Distribuita su piattaforma digitale da:

DigitLab

Centro interdipartimentale di ricerca e servizi
Settore Publishing Digitale

In copertina: Ivan Macculi, *Aula I, Facoltà di Lettere e Filosofia* (2014), Sapienza - Università di Roma.

Indice

Presentazione <i>Roberto Nicolai</i>	1
PARTE I	3
Lettere in classe <i>Paola Cantoni e Silvia Tatti</i>	5
L'italiano a scuola <i>Luca Serianni</i>	15
Le lingue classiche <i>Stefano Quaglia</i>	27
La letteratura, oltre la didattica <i>Carlo Albarello</i>	43
PARTE II - PERCORSI DIDATTICI	53
SEZIONE I - ITALIANO, STORIA ED EDUCAZIONE CIVICA, GEOGRAFIA NELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO a cura di <i>Paola Cantoni e Paola Spinelli</i>	55
Presentazione <i>Paola Spinelli</i>	57
La nazione nei luoghi, nelle immagini e nelle parole <i>Vincenzo Caporale</i>	61
La fantasia di Andrea <i>Tommaso Testaverde</i>	75
SEZIONE II - MATERIE LETTERARIE NEGLI ISTITUTI DI ISTRUZIONE SECONDARIA DI SECONDO GRADO a cura di <i>Raffaella Giammarco e Monica Storini</i>	89

Presentazione	91
<i>Raffaella Giammarco</i>	
Le piante si coltivano, gli uomini si educano. Memoria e scritture del sé	93
<i>Cristiana D'Ercoli</i>	
Educazione 2.0: logos, storytelling e pubblica istruzione	105
<i>Federico Gurgone</i>	
SEZIONE III - MATERIE LETTERARIE E LATINO NEI LICEI E NELL'ISTITUTO MAGISTRALE <i>a cura di Carlo Albarello, Francesca Romana Berno, Francesca Romana Sauro, Silvia Tatti</i>	
Presentazione	117
Percorsi di latino	119
<i>Francesca Romana Sauro</i>	
Percorsi di italiano	121
<i>Carlo Albarello</i>	
Il pensiero di Leopardi: un percorso dentro e fuori lo <i>Zibaldone</i>	123
<i>Valerio Camarotto</i>	
Incontro con la poesia di Giovanni Pascoli	135
<i>Benedetta Conversi</i>	
Lessico e famiglie di parole nella civiltà latina	149
<i>Samanta Marchegiani</i>	
Primi poeti del dopo Montale	163
<i>Carmelo Princiotta</i>	
Tacito tra etnografia e futurismo	175
<i>Sara Trulli</i>	
SEZIONE IV - MATERIE LETTERARIE LATINO E GRECO NEL LICEO CLASSICO <i>a cura di Maria Letizia Pesce, Maurizio Sonnino e Eleonora Tagliaferro</i>	
Presentazione	189
<i>Maria Letizia Pesce</i>	
Epigrafi dalla Grecia	195
<i>Gabriele Massa</i>	
Pax Augusta e propaganda augustea	209
<i>Lara Mastrobattista</i>	

Presentazione

Questo volume, che inaugura la nuova serie "Formazione" all'interno della collana "Manuali" della Sapienza Università Editrice, ha per la nostra Facoltà un'importanza che arrivo a definire politica. In questi ultimi decenni la scuola e l'università hanno visto susseguirsi provvedimenti legislativi, pomposamente presentati come riforme, che in realtà sono intervenuti soltanto sui meccanismi di gestione o hanno mascherato tagli e maldestri tentativi di ridurre le risorse a un settore già in difficoltà. Non è questa la sede per analizzare un complesso di norme tanto poderoso sul piano quantitativo quanto debole dal punto di vista dell'impianto culturale e didattico. Mi limiterò a qualche considerazione su un tema centrale: quello della selezione e della formazione degli insegnanti di scuola secondaria. A partire dagli anni 80 il concorso, fino ad allora principale strumento di reclutamento degli insegnanti, è stato prima affiancato, poi in gran parte sostituito da immissione in ruolo ope legis, variamente organizzate e camuffate. La nascita delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario ha introdotto per la prima volta l'idea che i futuri insegnanti avessero bisogno di un periodo di formazione dedicata non tanto all'approfondimento disciplinare quanto all'apprendimento di metodologie pedagogiche e didattiche. La stessa concezione è alla base dei Tirocini Formativi Attivi, recentemente introdotti e per ora limitati all'esperienza del primo ciclo. Non mi soffermo sull'ennesima sanatoria messa in opera con i Percorsi Abilitativi Speciali, che conferma la tendenza di chi governa la scuola a favorire la creazione di sacche di precari, poco o nulla selezionati, che finiscono presto o tardi per entrare in ruolo. È quasi superfluo dire che i meccanismi di reclutamento dovrebbero essere selettivi e regolari e, inoltre, mirati non tanto a risolvere problemi occupazionali quanto a garantire alla scuola un corpo docente preparato ai suoi compiti.

I Tirocini Formativi Attivi sono partiti, come spesso accade, nell'incertezza normativa e tra mille problemi, ma hanno avuto una conseguenza importante: dopo molti anni scuola e università hanno ripreso a dialogare e a collaborare. Se in precedenza il tema del rapporto tra formazione secondaria e formazione universitaria era oggetto di analisi per lo più astratte, con l'istituzione dei Tirocini docenti di scuola secondaria e di università si sono trovati fianco a fianco a progettare una didattica specifica per i tirocinanti e a riflettere in concreto su quello che serve per formare un insegnante.

L'esperienza maturata durante il primo anno di Tirocinio nelle classi di materie letterarie (A043, A050, A051, A052) presso Sapienza Università di Roma ha prodotto le riflessioni e i percorsi didattici che hanno trovato spazio in questo volume. E questa è la forma con cui un gruppo di docenti di scuola e di università hanno voluto intervenire attivamente nel campo della formazione degli insegnanti. Per i motivi che ho sinteticamente esposto rivendico quindi il valore politico della nostra iniziativa, attribuendo all'aggettivo 'politico' quel significato alto che l'attuale temperie ha fatto spesso perdere di vista.

*Roberto Nicolai*¹

¹ Preside della Facoltà di Lettere e Filosofia Sapienza.

Lettere in classe

Paola Cantoni, Silvia Tatti

Il TFA alla Sapienza

Il volume raccoglie alcuni dei percorsi elaborati dai tirocinanti come prova finale dell'anno di TFA ordinario svoltosi alla Facoltà di Lettere della Sapienza; le classi coinvolte sono tutte quelle di materie letterarie, dalla scuola media inferiore ai licei e istituti tecnici e professionali. L'anno di TFA ha avuto un esordio difficile perché l'iter per la costituzione del gruppo di lavoro composto da docenti universitari, tutor delle scuole secondarie, rappresentanti dell'Ufficio scolastico regionale non era collaudato e ha incontrato diversi ostacoli. I tutor provenienti dal mondo della scuola sono intervenuti quando il percorso era già avviato e hanno lavorato con tempi molto ristretti. I moduli disciplinari erano già stati svolti dai docenti di linguistica italiana, letteratura italiana, lingua e letteratura latina e greca della Sapienza che hanno lavorato quindi senza il supporto dei tutor cercando di mettere a frutto esperienze personali e di calare le competenze disciplinari in un percorso didattico funzionale alla formazione dei docenti.

Nonostante tutte le difficoltà e i ritardi di un'iniziativa avviata nell'anno accademico 2012-2013 in via sperimentale, i risultati sono stati in certi casi eccellenti e hanno compensato in positivo i problemi organizzativi, superando gli ostacoli che un percorso nuovo come questo presentava; il gruppo di lavoro di docenti universitari e scolastici e di tirocinanti ha raccolto la sfida di una costruzione in itinere, anche come scommessa per recuperare un nuovo modo di lavorare tra scuola e università.

L'emergenza della perdita di centralità delle discipline umanistiche, a scuola e all'università, e la crisi complessiva dell'insegnamento superiore richiedono nuove strategie formative e il TFA ha rappresentato una tappa utile per sperimentare, all'interno di una modalità istituzionale, una dimensione di ricerca comune sui temi della didattica che non ha avuto l'obiettivo di approdare a esiti risolutivi e compiuti ma che si è aperta alla possibilità di un'interrogazione continua e pragmatica.

Dal punto di vista della componente universitaria, cui apparteniamo, l'occasione si è rivelata preziosa per ripensare il nostro ruolo nei termini di una continuità di obiettivi e metodologie che riguardano concretamente la didattica e il ruolo dell'insegnante. L'università è stata coinvolta nel TFA come garante dell'aspetto scientifico ma si è messa in gioco su un terreno più concreto grazie all'incontro con i docenti strutturati e in formazione e con la loro esperienza sul campo che si confronta con le eterogenee esigenze della scuola. I docenti universitari si sono dovuti interrogare anche sul senso del loro lavoro che è quello di specialisti che accolgono studenti dalla scuola e formano insegnanti operando per lo più sprovvisti di indicazioni comuni, basandosi sulla sensibilità individuale e sulle esperienze personali.

Questo coinvolgimento attivo e non rigidamente strutturato, ha rimesso in moto interrogativi legati alla motivazione dell'insegnamento della lingua e della letteratura italiane e alle difficoltà che si pongono nell'università e nella scuola ogniqualvolta si affronta il problema della formazione dei futuri insegnanti.

Il docente di italiano, una sintesi complessa

Esiste innanzitutto un problema specifico, quello della compresenza, nella figura del docente di "lettere", di più ruoli e competenze, secondo la situazione configurata nelle classi disciplinari qui rappresentate, che riguardano gli insegnamenti di materie letterarie in tutti gli ordini della scuola secondaria di primo e secondo grado. Per motivi di sintesi ci limiteremo ad esaminare il profilo dell'insegnante di *italiano*, cui ognuno potrà sommare (ma più che una somma si tratta, in effetti, di una moltiplicazione di ruoli), quello da acquisire come insegnante di *storia*, di *geografia*, di *latino*, di *greco*. La complessità di tali profili non è sperimentabile se non nella pratica scolastica ma ognuno di noi sa

come sia impossibile che tale complessità (e contemporaneità di ruoli) diventi materia specifica di studio e del resto è un dato di fatto che l'Università abbia finora dato poco spazio (in alcuni casi per nulla) anche alla "semplice" didattica disciplinare.

E' noto come l'insegnante di italiano si trovi a dover riassumere in sé competenze diverse e complesse, e a dover a sua volta attivare negli studenti la stessa sfaccettata e poliedrica eterogeneità di saperi e competenze. L'insegnamento dell'italiano, inoltre, non esaurisce la sua dimensione nell'ambito della disciplina stessa, ma sconfinava, per obiettivi e ricadute, in tutte le altre discipline oggetto di studio; tale sconfinamento investe anche il ruolo dei diversi docenti, e infatti «la competenza linguistica nell'uso dell'italiano» è ormai stata assunta come «responsabilità condivisa e obiettivo trasversale comune a tutte le discipline, senza esclusione alcuna (*Indicazioni nazionali* del 2010 per i percorsi liceali, p. 7). La «padronanza dei lessici specifici, la comprensione di testi a livello crescente di complessità, la capacità di esprimersi ed argomentare in forma corretta e in modo efficace sono infatti competenze che le Indicazioni propongono come obiettivo di tutti» (*ib.*). L'assunzione di responsabilità di tutti i docenti rispetto alla formazione di una competenza complessa come quella dell'utilizzo attivo e passivo della lingua materna per i suoi diversi scopi e nelle sue diverse realizzazioni, è necessaria nella scuola di oggi e rischia tuttavia di far perdere la specificità del ruolo dell'insegnante di italiano che, nei fatti, resta comunque il vero depositario di un compito così delicato per la formazione degli studenti.

Nella pratica didattica l'insegnante di italiano organizza e gestisce le sue ore di lezione (e i relativi contenuti) in un intreccio di micro-discipline, che attraversano i diversi canali della comunicazione, dagli usi orali a quelli scritti e con attenzione sempre maggiore rivolta agli usi "trasmessi" e alle forme della videoscrittura e della comunicazione multimediale, richiamati esplicitamente all'interno degli Obiettivi specifici di apprendimento previsti per la Lingua Italiana nel primo biennio *Indicazioni nazionali* appena citate.

Se guardiamo agli Obiettivi specifici di apprendimento della Letteratura italiana (pp. 10-11), l'incontro con l'autore e con l'opera letteraria si configura come momento fondamentale per «individuare i caratteri principali della tradizione letteraria e culturale» e dovrebbe privilegiare «opere fondative per la civiltà occidentale e radicatesi - magari in

modo inconsapevole - nell'immaginario collettivo, così come è andato assestandosi nel corso dei secoli»; il disegno storico della letteratura italiana, pur attento ad un percorso diacronico, eviterà i rischi insiti in un «generico enciclopedismo» che non restituisca «il senso e l'ampiezza del contesto culturale, dentro cui la letteratura si situa» e saprà «giovarsi dell'apporto di diversi domini disciplinari» (e qui lo sguardo si estende alla storia, alla filosofia, alla storia dell'arte, alle discipline scientifiche).

Provando a sintetizzare e a semplificare quanto enunciato nelle *Linee generali e competenze di Lingua e Letteratura italiana*, l'insegnante di italiano dovrebbe condurre lo studente a: assumere la lingua italiana come un bene culturale nazionale, un elemento essenziale della propria identità e come preliminare mezzo di accesso alla conoscenza, padroneggiare la lingua italiana in tutti i suoi usi e scopi comunicativi, affrontare testi anche complessi attraverso l'osservazione delle strutture linguistiche e la riflessione metalinguistica, assumere la coscienza della storicità della lingua italiana, delle sue caratteristiche sociolinguistiche e della presenza dei dialetti, oltre che della complessità del quadro linguistico italiano contemporaneo nelle sue varietà d'uso; nello stesso tempo l'insegnante deve anche spingere lo studente a sviluppare il gusto per la lettura che è obiettivo primario dello studio della letteratura, a riconoscere il valore intrinseco della lettura «come risposta a un autonomo interesse e come fonte di paragone con altro da sé e di ampliamento dell'esperienza del mondo», ad acquisire un metodo di analisi del testo, a recepire un testo letterario nei termini di un arricchimento anche linguistico in vista delle competenze di scrittura.

Si tratta di obiettivi sostanzialmente riconducibili alle due componenti della formazione di un docente, quella letteraria e quella linguistica, approcci e prospettive (e talvolta oggetti di studio e metodi) diversi ma concorrenti ad uno stesso fine, in termini didattici.

Difficile, però, nella pratica quotidiana, tenere insieme tutti i fili, l'articolazione dell'orario interno (lasciata generalmente al buon senso e all'esperienza dell'insegnante) non garantisce un'armonica distribuzione dei tempi e delle priorità ma, ancor prima dell'ingresso in aula, lo stesso percorso di formazione universitario concorre a realizzare uno sbilanciamento di competenze nell'una o nell'altra direzione, ed è questo sbilanciamento che il futuro insegnante si trova, suo malgrado, a riprodurre nella proposta didattica che porterà in classe. A orientare

non giovano certo i manuali scolastici, che sono caratterizzati tutti (e in tutte le discipline) da una ipertrofia cui la nuova linea delle versioni con espansioni on-line ha dato ulteriore linfa e che, a fronte di una grandissima ricchezza e varietà di scelta, determinano nello studente e nel docente un senso di smarrimento.

Abbiamo tuttavia sperimentato come proprio l'Università possa diventare lo spazio privilegiato perché le diverse discipline e i diversi docenti (diversi per materia e diversi per ruolo e funzioni) lavorino su un progetto comune: la formazione professionale dell'insegnante. L'Università si presta, in virtù del livello specialistico che offre nelle diverse discipline, a costruire quella rete di saperi e di competenze che dovrà convergere e attivarsi nel futuro insegnante e il ruolo del docente tutor è (anche) quello di garantire che quella rete si esprima nella concretezza di proposte didattiche efficaci. L'Università, nel caso specifico della "Sapienza", è diventata così, per lo spazio brevissimo del primo anno di TFA, un *laboratorio* nel quale sono nate esperienze reali di insegnamento. I risultati ottenuti sono stati ottimi, soprattutto nella realizzazione di quella sintesi di ruoli, obiettivi, competenze, di cui si diceva.

Di qui la volontà di proporre alcune delle proposte didattiche nate all'interno di questo *laboratorio*, per condividerle non solo nei contenuti ma anche e soprattutto nei metodi, nei tagli, nella pratica operativa e per fornire un elemento di discussione anche per i prossimi percorsi formativi degli insegnanti, rientrino essi o meno in un nuovo ciclo di TFA ordinario.

Lettere in classe

La didattica disciplinare si è mossa da un lato su un ambito tecnico più facilmente circoscrivibile (la competenza scritta, i problemi della comunicazione anche orale, l'insegnamento linguistico di latino e greco) dall'altro sul terreno spinoso ma fondamentale della funzione formativa della letteratura e della centralità dello studio delle culture classiche.

Ci siamo posti su un piano pragmatico e abbiamo formulato la domanda: cosa fare per coinvolgere in un processo formativo attivo e sti-

molante studenti e docenti che devono passarsi il testimone della conoscenza della lingua e della letteratura italiana e delle lettere classiche in un momento di crisi delle discipline umanistiche? e soprattutto come recuperare la passione di docenti e discenti, necessaria per avviare ogni percorso formativo in modo non passivo e per approdare a dei risultati davvero utili per ridare forza alla scuola?

Nessuno di noi aveva delle ricette pronte e i risultati conseguiti non ambiscono certo a fornire delle risposte assolute.

L'università compie da sempre, in modo istituzionalizzato attraverso i test di ingresso ma anche basandosi sull'esperienza dei singoli, un'azione di monitoraggio degli studenti che escono dalla scuola secondaria; i giudizi personali in genere convergono e coincidono a grandi linee con i risultati dei test dell'Ocse-Pisa: gli studenti hanno una diminuita capacità di comprensione dei testi, si esprimono con un lessico poco raffinato, non sanno scrivere testi complessi. Dai migliori di questi studenti, l'università dovrebbe formare dei docenti in grado a loro volta di comunicare un sapere assai composito agli studenti di scuola media e superiore.

L'università ha riflettuto assai poco finora sulle modalità con cui questo processo così complesso si compie e sulle prerogative necessarie affinché dagli studi universitari esca un buon insegnante o comunque un laureato in grado di affrontare le problematiche legate all'insegnamento delle materie umanistiche. Questo è dovuto in parte alla frammentarietà dei sistemi di formazione insegnanti, che hanno coinvolto in modo non incisivo l'università e che non sono stati continuativi negli ultimi anni dopo periodi di assenza totale di programmazioni, e tuttavia influisce su questa carenza anche una difficoltà obiettiva di individuare delle strategie: alcuni docenti pensano ancora che la funzione insegnante sia una qualità innata, che la capacità di comunicare sia una competenza spontanea, oppure, al contrario, cercano di formalizzare eccessivamente processi che coinvolgono diverse componenti non tutte immediatamente e rigorosamente certificabili e incasellabili.

Dall'esperienza del TFA è emersa una casistica di problemi dai quali partire. Innanzitutto appare ineludibile la necessità di un incontro sistematico tra università e scuola sul tema specifico della formazione insegnanti che parta dalle discipline e che si radichi nell'esperienza della scuola, con l'obiettivo di trasmettere saperi specifici e complessi.

Inoltre è emersa anche l'opportunità di fare fronte comune per evitare semplificazioni e riduzione della complessità dell'insegnamento linguistico-letterario: la crisi della disciplina non si risolve abbassando il livello qualitativo e diminuendo la richiesta di obiettivi elevati ma individuando strategie e sollecitando motivazioni, utili a riqualificare nel suo complesso l'insegnamento delle materie letterarie a scuola e all'università. I processi infatti vanno di pari passo e la centralità delle discipline umanistiche deve affermarsi parallelamente nella scuola e all'università, il collegamento tra i diversi gradi dell'istruzione è fondamentale non solo per la formazione insegnanti ma anche per tutelare la specificità dell'insegnamento italiano che se da un lato non consegue risultati eccellenti secondo gli standard europei, dall'altro deve far valere una componente umanistica che dovrebbe essere misurata con altri strumenti.

L'esperienza del TFA ha anche dimostrato che la partenza del percorso deve essere assolutamente disciplinare e puntare a un livello alto di formazione specifica; è da una conoscenza approfondita e specialistica che arrivano le sollecitazioni a esplorare le discipline, a sperimentare percorsi finalizzati alla trasmissione del sapere. Ed è proprio da una conoscenza raffinata, articolata, ricca di intersezioni e di rapporti tra le discipline, che emerge quella vocazione al dialogo, quell'istanza comunicativa, quella passione per la conoscenza senza la quale non è possibile diventare insegnanti. La componente centrale dunque della formazione insegnanti deve essere disciplinare, il coordinamento con le discipline pedagogiche è materia sulla quale riflettere, anche per i prossimi TFA, per cercare di costruire percorsi davvero spendibili in cui le competenze peculiari non rimangano scisse o a un livello di astrazione; è proprio sul fronte della didattica disciplinare che si devono raffinare metodi e strategie che puntino a formare i futuri docenti.

I percorsi didattici dei tirocinanti

Quanto detto è dimostrato dai percorsi qui raccolti che nascono da interessi individuali in certi casi molto specifici e complessi che servono però proprio ad attivare quell'entusiasmo e quello stimolo motivante che innesta il circolo virtuoso del processo di acquisizione delle conoscenze.

I percorsi non sono improntati a criteri omogenei e non ambiscono certo a suggerire delle ricette valide in assoluto per risolvere il problema del coinvolgimento degli studenti nello studio della lingua e della letteratura italiane, nemmeno intendono porsi come ipotesi di organizzazione della didattica che presenta problemi di tempi, rapporto con le classi, valutazione, ecc. molto complessi. Non sono però dei percorsi astratti e slegati dalla didattica effettiva che si fa in classe, per lo più sono stati effettivamente verificati a lezione dai tirocinanti che hanno avuto modo di sperimentarne l'efficacia con le classi cui erano stati affidati. Nascono però non da esigenze di programmazione rigida ma da interessi e passioni specifici e questo è uno dei motivi della loro originalità.

In certi casi provano, se non altro, a smentire alcuni luoghi comuni che la didattica a volte ripropone per inerzia. Come studiare Leopardi? La prima cosa da fare è liberarsi di stereotipi che la storiografia tramanda e non rinunciare alla complessità, che non allontana il lettore dal testo letterario ma lo esalta in tutta la sua autenticità, l'unico vero aspetto che può entrare in contatto con l'esperienza reale dei giovani studenti. Da un caso specifico si acquisisce dunque un metodo critico generale che ha una alta valenza formativa spendibile come esperienza generale e non solo come acquisizione critico-letteraria. Ma gli esempi potrebbero essere numerosi. I laboratori di scrittura? Il processo di scrittura e riscrittura di un testo può fare i conti con la libera fantasia dei ragazzi e portarli alla scoperta delle tante soluzioni che la scrittura rende possibili. La sperimentazione è aperta per permettere agli studenti, anche ai più giovani, di riappropriarsi di una abilità che si sta perdendo, come possiamo confermare anche dal nostro osservatorio universitario, ma che recupera valore quando la si eserciti non solo per la sua necessità strettamente comunicativa e funzionale ma anche recuperando il suo *sensu* in termini di creatività, confronto reciproco e condivisione. Le epigrafi greche? Il loro studio permette una lezione di

educazione civica che coinvolge gli studenti per la sua attualità e nello stesso tempo li invita a riflettere sul presente e sui rapporti proficui con l'insegnamento del passato. Così anche l'identità italiana diventa occasione di riflessione e possibilità di crescita trasversale in quanto a contenuti e discipline, nel confronto tra linguaggi diversi, dalla lingua e letteratura italiana, attraverso la storia, nella storia dell'arte. La originalità e anche la specificità dei percorsi che trattano a volte temi che esulano da qualsiasi canone scolastico mostra che la soluzione non è banalizzare, ridurre, semplificare le conoscenze, ma sollecitare interessi, acquisire un metodo, esercitare lo spirito critico.

Qui ritorna il discorso sulla funzione della letteratura nella scuola, la scommessa è far funzionare la letteratura come reagente contro la tendenza alla perdita di comprensione di testi complessi che è una costante delle nuove generazioni di nativi digitali. La scommessa è dimostrare la funzione di stimolo della letteratura che permette non solo di acquisire un diritto di cittadinanza e rafforzare una coscienza civile, ma che consente anche agli studenti di collocarsi nel mondo ed elaborare la loro esperienza, comprendendo il presente anche alla luce del radicamento nel passato della storia comune.

I percorsi sono pubblicati in sezioni che rispecchiano le classi di concorso (043, 050, 051, 052) e sono introdotti dai relativi docenti tutor per contestualizzarne l'origine e l'utilizzo ma, come si vedrà, non esauriscono il loro valore e la loro spendibilità in quella specifica classe di concorso offrendosi quasi sempre a letture e applicazioni di volta in volta più circoscritte o più estese, a integrazioni, a sviluppi, proposte tutte caratterizzate da una apertura e da una problematicità di fondo che garantiscono un vantaggioso scambio di esperienze. Attraverso le introduzioni possiamo anche ascoltare la voce dei docenti tutor senza i quali questa esperienza non avrebbe avuto quel senso di efficace concretezza e di radicamento nell'esperienza scolastica quotidiana che la formazione professionale di un insegnante richiede.

Ad introdurre i percorsi abbiamo voluto proporre alcuni contributi di sintesi su questioni generali in relazione all'insegnamento dell'italiano e delle lingue classiche: *L'italiano a scuola* di Luca Serianni, *Le lingue classiche* di Stefano Quaglia, *La letteratura oltre la didattica* di Carlo Albarello.

Gli autori di questi preziosi contributi documentano la pluralità di voci e di competenze cui ha attinto il TFA: Luca Serianni, professore di

Linguistica Italiana alla "Sapienza", ha sempre dedicato grande attenzione al mondo dell'istruzione e alla didattica dell'italiano, partecipando anche alla stesura delle Indicazioni nazionali; Stefano Quaglia, dirigente dell'Ufficio scolastico regionale per il Veneto e membro del Comitato Nazionale dei Garanti per la cultura classica del Miur, è fra i più qualificati esperti dell'insegnamento delle lingue e letterature classiche; Carlo Albarello, docente di Italiano e Latino al Liceo Classico "Virgilio" di Roma è membro del progetto ministeriale Compita, sulle Competenze di italiano nella scuola.

Questo volume non si sarebbe realizzato senza la collaborazione di tutti i professori universitari che come referenti o docenti hanno partecipato assieme a noi all'esperienza del TFA: Eleonora Tagliaferro e Maurizio Sonnino, per lingua e letteratura greca, Monica Storini, per letteratura italiana, Francesca Romana Berno, per letteratura latina.

Il dialogo tra esperti, di natura, formazione e ruoli diversi, ci consente di riavviare la comunicazione scuola-università-ministero, di cui vogliamo sottolineare l'importanza anche al di là dei percorsi istituzionali di formazione degli insegnanti; si tratta di una comunicazione vitale e produttiva di cui abbiamo sperimentato il valore e che intendiamo tenere aperta anche con iniziative concrete e permanenti di formazione e confronto all'interno della Sapienza che ha una lunga tradizione di collaborazione con la scuola. Nelle nostre intenzioni questo volume vuole produrre indicazioni utili da spendere per i prossimi cicli di TFA, se saranno effettivamente ripristinati, o in ogni caso per tutti i percorsi di formazione insegnanti che il Ministero attiverà nei prossimi anni. Intendiamo dunque davvero offrire dei materiali di lavoro e rilanciare il discorso, determinante per la scuola e per l'università, su come formare i futuri insegnanti. Si tratta di un investimento necessario al quale devono concorrere in sinergia tutte le istituzioni, in quanto l'attenzione alla formazione insegnanti significa assunzione di un'idea di scuola come momento centrale della crescita della società. L'esperienza del TFA, di cui si riportano qui i primi risultati, mostra come il lavoro da fare sia complesso ma anche enormemente stimolante e conferma il ruolo guida che in questa fase le facoltà di Lettere di tutta Italia devono assumere in stretto contatto con la scuola e i suoi operatori.

DICHIARAZIONE DI PERTINENZA

Roma, 24 settembre 2017

Dichiariamo, ai fini della legge sulle autocertificazioni, che del saggio

CANTONI P., TATTI S., *Lettere in classe*, in Paola Cantoni, Silvia Tatti (a cura di), *Lettere in classe. Percorsi didattici del TFA di area letteraria della Sapienza*, Roma, Sapienza Università Editrice, 2014, pp. 5-14

nell'unicità di una concezione comune, le pp. 5-9 (*Il TFA alla Sapienza e Il docente di italiano, una sintesi complessa*) del testo pertengono specificamente a PAOLA CANTONI e le pp. 9-14 (*Lettere in classe e I percorsi del tirocinanti*) a SILVIA TATTI.

In fede

(prof. Paola Cantoni)
Linguistica Italiana
Università "La Sapienza" di Roma



(prof. Silvia Tatti)
Letteratura Italiana
Università "La Sapienza" di Roma

