

Che vuol dire insegnare Italiano?

Questo lavoro ha innanzitutto lo scopo di fare una ricognizione, a partire dalle “Indicazioni nazionali”, delle competenze esercitate con l’insegnamento dell’Italiano nella scuola secondaria.

In secondo luogo intende evidenziare in che modo i “Quadri di riferimento Invalsi” contribuiscano a definire le competenze per l’Italiano e ad indirizzare la progettazione dell’attività didattica.

La ragione di fondo è infatti quella di utilizzare le convergenze di Indicazioni e Quadri per una progettazione didattica coerente con gli obiettivi di apprendimento definiti in termini di competenze.

Tutto ciò richiede un impegno a riattraversare e interpretare il quadro delle competenze secondo un definito approccio metodologico, in stretto rapporto con le attività educative svolte in classe.

Le competenze nelle “Indicazioni”

Che vuol dire insegnare Italiano nella scuola secondaria? Perché insegniamo Italiano? Proverò a rispondere partendo dagli obiettivi di apprendimento previsti dalle “Indicazioni nazionali”¹.

Nel documento è possibile individuare due competenze: una propriamente linguistica, di “padronanza della lingua italiana”; una seconda di “lettura di testi letterari”, legata cioè alla lettura e alla interpretazione degli autori e delle opere della nostra letteratura².

Con alcune brevi integrazioni (evidenziate in corsivo) ed omettendo o sostituendo alcuni verbi che non indicano azioni osservabili e sono perciò inservibili in didattica (“ha coscienza”, “ha compreso”, “ha acquisito”, “ha chiara cognizione”, “ha preso familiarità”...), ecco come risultano descritte le due competenze nelle Indicazioni nazionali.

Qui non si pretende di dare risultati validi per ognuno, ma di mostrare come sia possibile cercare una propria via alla didattica per competenze in ambito linguistico e letterario. Ciascuno potrà compiere da sé questa trasformazione in comportamenti osservabili delle competenze (meglio se insieme ai propri studenti), partendo dalle “Indicazioni nazionali”, o da altro testo autorevole sul tema.

La mia ipotesi è che l’individuazione e l’analisi delle competenze a cui l’insegnamento dell’Italiano tende sia indispensabile al docente per la sua progettazione didattica e sia uno strumento essenziale per studenti e docenti per avviare e sostenere l’attività di insegnamento-apprendimento.

¹ Si tratta del D.I. 7 ottobre 2010 n. 11 - Regolamento recante “Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all’articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89”.

La redazione della prima bozza, come chiarito nella *Nota introduttiva alle Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento* (Allegato A), è stata il frutto di un lavoro svolto da un gruppo tecnico coordinato da Max Bruschi. La redazione finale, a seguito delle consultazioni successive e del lavoro di un più ampio gruppo individuato dal ministro Gelmini, è stata affidata ad Alessandro Schiesaro.

Prendo come riferimento gli obiettivi di un Liceo, ma le considerazioni che seguono sono utilizzabili per tutta la scuola secondaria di secondo grado.

² Benché alcune delle operazioni che descrivono questa competenza riguardano la lettura di qualsiasi testo, se ne discute in un paragrafo denominato “Letteratura”, esplicitamente dedicato alla lettura dei testi letterari.

1. Competenza linguistica (padronanza) - L'allievo/a si esprime, in forma scritta e orale, con chiarezza e proprietà, variando - a seconda dei diversi contesti e scopi - l'uso personale della lingua.

Questa è la prima competenza per l'Italiano nelle Indicazioni nazionali, che può essere descritta attraverso una serie di comportamenti indicati nel documento ministeriale. Prima di elencarli, un'avvertenza. Se non siete docenti e non siete abituati a maneggiare la descrizione di abilità e competenze, potreste essere tentati di saltare l'elenco puntato che segue. Vi invito ad immaginarvi (o ad immaginare i vostri figli) impegnati nelle operazioni descritte: vi aiuterà ad assumere il punto di vista di chi è protagonista (da allievo o da docente) della relazione educativa e ad intuire l'importanza didattica di una chiara individuazione degli obiettivi e dei comportamenti che li descrivono.

L'allievo/a che si esprime, in forma scritta e orale, con chiarezza e proprietà:

- organizza e motiva un ragionamento
- *affronta con i compagni un problema - sorto dall'attualità o affrontato nel corso dello studio delle discipline - individua gli elementi essenziali del problema e documenta lo scambio³*
- *costruisce il racconto di una esperienza, il report di un incontro o di una conversazione, riassume e parafrasa un testo*
- illustra e interpreta in termini essenziali un fenomeno storico, culturale, scientifico
- utilizza un patrimonio lessicale adeguato ai problemi da affrontare
- adatta la sintassi alla costruzione del significato e adegua il registro e il tono ai diversi temi
- distingue i diversi livelli (ortografico, interpuntivo, morfosintattico, lessicale-semantic, testuale) e li utilizza *per l'interpretazione dei testi* e nella costruzione ordinata del discorso
- distingue differenze di tempi, di luogo, di ambiente sociale individuando fasi storiche diverse, caratteristiche sociolinguistiche e differenze dialettali.

2. Competenza di lettura dei testi letterari - L'allievo/a legge, interpreta e commenta testi letterari in prosa e in versi.

Ecco, di seguito, come questa seconda competenza viene descritta nelle "Indicazioni nazionali". Anche in questo caso, mi sono limitato a inserire qualche verbo che rendesse subito evidente che si tratta di operazioni che ci aspettiamo di osservare negli studenti e nelle studentesse.

L'allievo o l'allieva che interpreta e commenta testi letterari:

- pone ai testi domande personali e paragona esperienze distanti con esperienze presenti nell'oggi, ampliando la propria esperienza del mondo
- evidenzia informazioni esplicite e implicite, e individua il tema e l'intenzione comunicativa
- individua gli archetipi e le forme simboliche

³ In corsivo per segnalare che si tratta di comportamenti non presenti nel testo delle "Indicazioni". Così anche per il comportamento successivo e, più avanti, per altre piccole integrazioni.

- utilizza strumenti di analisi linguistica (caratteristiche di lessico e sintassi), retorica (uso di figure di suono e di pensiero), stilistica (stilemi ricorrenti), l'uso estetico e retorico delle forme letterarie e la loro capacità di contribuire al senso
- fa ricorso a riferimenti intertestuali
- istituisce relazioni fra temi e generi letterari
- coglie la dimensione storica intesa come riferimento a un dato contesto e inserisce il testo nel percorso storico della letteratura italiana
- individua i movimenti culturali, gli autori di maggiore importanza e le opere di cui si è avvertita una ricorrente presenza nel tempo
- evidenzia l'incidenza degli autori sul linguaggio e sulla codificazione letteraria (nel senso sia della continuità sia della rottura)
- istituisce relazioni fra letteratura ed altre espressioni culturali
- individua rapporti con le letterature di altri Paesi, e degli scambi reciproci fra la letteratura e le altre arti.

Il quadro complessivo fornisce un'idea chiara delle operazioni compiute dagli allievi nell'esercizio delle loro competenze durante le attività previste dall'insegnamento di Italiano nelle nostre nostre scuole.

Queste formulazioni, tratte dalle "Indicazioni", provano ad articolare ciascuna delle due competenze in comportamenti osservabili. Lo scopo è di rispondere alla necessità di individuare e dichiarare in modo esplicito gli obiettivi di apprendimento da raggiungere e di consentire pertanto una compiuta programmazione. Una programmazione che dopo aver dichiarato gli obiettivi, preveda come valutare i risultati raggiunti, con quali attività promuovere l'esercizio delle competenze individuate, a quali contenuti disciplinari attingere.

Una corretta formulazione delle competenze da raggiungere merita perciò una piccola fatica iniziale che sarà fondamentale, intanto, per impedire che gli insegnamenti si riducano ad un elenco di argomenti da memorizzare e ripetere, e, soprattutto, per favorire una consapevole partecipazione degli studenti ad una relazione educativa, orientata alle competenze: lo studente deve sapere che cosa ci si aspetta da lui e partecipare consapevolmente al risultato (di prodotto e di formazione) e alla sua valutazione.

Le poche integrazioni proposte, sopra evidenziate in corsivo, valgono a segnalare alcune operazioni ampiamente attestate nelle nostre aule che afferiscono alle dimensioni dell'ascolto reciproco e dell'interazione, dimensioni necessarie per avviare qualsiasi attività, ed essenziali per la definizione della padronanza linguistica e per la costruzione di fondamentali competenze sociali (collaborare, progettare, risolvere problemi) inscindibili dalla competenza linguistica.

Essere in grado di partecipare ad uno scambio comunicativo (ce lo ricordano anche i "Quadri di riferimento" della prova di Italiano di Invalsi) concorre alla formazione della padronanza linguistica. Occupiamoci allora dell'importanza dell'ascolto e dell'oralità per meglio delineare il significato della padronanza linguistica.

Ascolto e parlato

Abbiamo finora individuato nelle “Indicazioni nazionali” due competenze (padronanza linguistica e competenza di lettura di testi letterari) da esercitare nel corso del quinquennio liceale, ed abbiamo evidenziato una loro articolazione in comportamenti osservabili. Costituiscono una guida per la nostra programmazione delle attività, che prevederanno quasi sempre, in qualunque fase del percorso (al biennio come al triennio), una fase di ascolto/parlato, una fase di lettura e interpretazione e una fase di produzione scritta⁴.

Per i “Quadri di riferimento Invalsi”, le dimensioni che afferiscono alla padronanza linguistica sono: ascolto; produzione e interazione orale; lettura e comprensione; scrittura; lessico; riflessione sulla lingua. Le operazioni che, sulla scorta delle “Indicazioni nazionali” per la scuola secondaria di secondo grado abbiamo sopra descritto, alludono a tutte senza fermarsi su nessuna. Ed è giusto così perché le diverse dimensioni non sono separabili, se non astrattamente, nella padronanza linguistica. Il professionista dell’educazione deve tuttavia avere consapevolezza di questa articolazione ed essere pronto a dare a ciascuna dimensione un rilievo maggiore ogni volta che si dimostri necessario.

Nelle “Indicazioni per la scuola secondaria di secondo grado”, non trovano però, attualmente, esplicita trattazione le dimensioni dell’ascolto e del parlato⁵. Di esse si occupano invece diffusamente le “Indicazioni per il primo ciclo d’istruzione”, alle quali conviene far riferimento⁶.

Si tratta di indicazioni preziose su dimensioni che vanno costantemente esercitate anche nel corso degli studi liceali, e segnatamente nel primo biennio, nell’ambito dell’assolvimento dell’obbligo formativo.

A chi fosse tentato di leggere distrattamente le descrizioni che segue voglio ricordare quanto sia frequente sentir parlare dei nostri allievi o dei nostri figli come di persone potenzialmente capaci ma di fatto poco partecipative, perché timide o insicure, distratte o passive. Si tratta di considerazioni che ci portano nel campo degli atteggiamenti e delle disposizioni individuali e ci sollecitano ad una attenta valutazione di questi aspetti nella costruzione delle competenze e della relazione educativa. Tuttavia, prima di entrare in questo delicato campo, non deve sfuggire la semplice necessità di creare condizioni per esercitare fondamentali abilità di base relative alla qualità dell’ascolto e alla prontezza della interazione orale che troppo spesso diamo, a torto, per scontate.

Riguardo l’**ascolto**, già al termine della scuola secondaria di primo grado, l’allievo/a:

- ascolta testi prodotti da altri individuando scopo, argomento, informazioni principali e punto di vista dell’emittente

⁴ Nel sesto dei “Principi dell’educazione linguistica democratica” contenuto nelle *10 tesi per l’educazione linguistica democratica* del gruppo Giscel promosso da Tullio De Mauro, si legge: «Nelle capacità sia produttive sia ricettive va sviluppato l’aspetto sia orale sia scritto, stimolando il senso delle diverse esigenze di formulazione inerenti al testo scritto in rapporto all’orale, creando situazioni in cui serva passare da formulazioni orali a formulazioni scritte di uno stesso argomento per uno stesso pubblico e viceversa».

⁵ Occorrerà rimediare a questa assenza, vista la *centralità del linguaggio verbale nell’educazione linguistica democratica*: È questa infatti la prima delle 10 tesi per l’educazione linguistica: «Il linguaggio verbale è di fondamentale importanza nella vita sociale e individuale perché, grazie alla padronanza sia ricettiva (capacità di capire) sia produttiva di parole e fraseggio, possiamo intendere gli altri e farci intendere (usi comunicativi); ordinare e sottoporre ad analisi l’esperienza (usi euristici e cognitivi); intervenire a trasformare l’esperienza stessa (usi emotivi, argomentativi, ecc.)».

⁶ D. M. 254 del 16 novembre 2012 “Indicazioni nazionali curriculum scuola infanzia e primo ciclo”.

- ascolta testi applicando tecniche di supporto alla comprensione: prende appunti durante l'ascolto (parole chiave, brevi frasi, segni convenzionali) che rielabora dopo l'ascolto
- interviene in una conversazione con pertinenza e coerenza
- narra esperienze, eventi, trame selezionando informazioni significative in base allo scopo, ordinandole in base a un criterio logico-cronologico, esplicitandole in modo chiaro esauriente e usando un registro adeguato all'argomento e alla situazione
- descrive oggetti, luoghi, persone e personaggi, espone procedure selezionando le informazioni significative in base allo scopo e usando un lessico adeguato all'argomento della situazione
- argomenta la propria tesi su un tema affrontato nello studio del dialogo in classe con dati pertinenti e motivazioni valide.

Quando ci si lamenta delle “carenze di base” (spesso ingiustamente ricondotte solo a lacune grammaticali) potrebbe essere opportuno riflettere sull’effettivo esercizio di abilità di base dell’ascolto e nella produzione orale prima ancora che nella lettura e nella scrittura, e della necessità, anche per queste, di costruire “situazioni per apprendere”.

Segnalo due aspetti della dimensione del parlato presenti nelle precedenti Indicazioni⁷ che non compaiono più nelle nuove Indicazioni per il primo ciclo, ma che potrebbero utilmente ritornare nelle prossime Indicazioni per la scuola secondaria di secondo grado. L’allievo/a, nel corso delle sue interazioni in classe:

- produce argomentazioni come forma di ragionamento che parte da un problema, formula ipotesi di soluzione, scarta quelle insostenibili, formula una tesi basandosi su prove
- intervenire nelle discussioni usando argomentazioni per formulare e validare ipotesi, per sostenere tesi o confutare tesi opposte a quella sostenuta; per giustificare, persuadere, convincere, per esprimere accordo e disaccordo, per fare proposte.

Mi piace riportarle anche perché rappresentano una introduzione ai processi di interpretazione che presiedono alle dimensioni di lettura e di scrittura.

La lettura e la interpretazione dei testi letterari

Dopo questa ricognizione delle dimensioni dell’ascolto e del parlato, fondamentali per attivare la comunicazione ed esercitare le competenze linguistiche, possiamo tornare alle altre dimensioni della competenza linguistica, a partire dalla lettura e, più specificamente, dalla competenza che concerne la lettura, l’interpretazione e la valutazione dei testi letterari.

Propongo, in questo caso, di partire direttamente dalle formulazioni degli obiettivi alla fine della secondaria di primo grado, per poi approfondire con le suggestioni dei “Quadri di riferimento” Invalsi e tornare ad una ridefinizione della competenza di lettura dei testi letterari che sopra abbiamo dato.

⁷ D. L. 59 del 19 febbraio 2004, *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola secondaria di primo grado*.

Il traguardo per lo sviluppo della **competenza di lettura** alla fine del primo ciclo così è formulato nelle nuove Indicazioni nazionali⁸: «legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi». Negli obiettivi di apprendimento, si declina quindi la competenza secondo le diverse tipologie di testo. Chi legge, «ricava informazioni esplicite e implicite da testi espositivi»; individua gli elementi della descrizione nei testi descrittivi; nei testi argomentativi, «individua tesi centrali e argomenti a sostegno, valutandone la pertinenza e la validità».

Riguardo la letteratura, già al termine del primo ciclo, lo studente:

- legge testi letterari di vario tipo e forma (racconti, novelle, romanzi, poesie, commedie) individuando il tema principale e intenzioni comunicative dell'autore
- formula in collaborazione con i compagni ipotesi interpretative fondate sul testo.

Utilizza il manuale e altre fonti, mettendo in campo strategie di annotazione e riformulazione:

- ricava informazioni sfruttando le varie parti del manuale di studio: indice, capitoli, titoli, sommari, testi, riquadri, immagini, didascalie, apparati grafici
- confronta, sullo stesso argomento, informazioni ricavabili da più fonti, selezionando quelle ritenute più significative ed affidabili
- riformula in modo sintetico le informazioni selezionate e le riorganizza in modo personale (lista di argomenti, riassunti schematici, mappe, tabelle).

Di grande interesse due abilità che si danno spesso per scontate dopo il primo ciclo, ma che conviene invece esercitare di continuo e che, non di rado, è opportuno affidare ad esplicita esercitazione anche nella scuola secondaria di secondo grado:

- legge ad alta voce in modo espressivo testi noti raggruppando le parole legate dal significato e usando pause e intonazioni per seguire lo sviluppo del testo e permettere a chi ascolta di capire
- legge in modalità silenziosa testi di varia natura e provenienza applicando tecniche di supporto alla comprensione (sottolineature, note a margine, appunti).

Tre dimensioni della competenza di lettura

Anche per i “Quadri di riferimento” delle prove Invalsi, comprendere, interpretare e valutare un testo significa «essere in grado di individuare *specifiche informazioni*, ricostruire il *senso globale* e il *significato di singole parti*, cogliere l'*intenzione comunicativa* dell'autore, lo *scopo* del testo e il *genere* cui esso appartiene»⁹.

Vengono distinte tre dimensioni costitutive della competenza complessiva di lettura: pragmatico-testuale, lessicale, grammaticale¹⁰. È soprattutto la dimensione pragmatico-testuale a fornirci

⁸ D. M. 254 del 16 novembre 2012.

⁹ Un modo di intendere il processo di lettura che è quello sotteso anche alle indagini internazionali sulla lettura promosse dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) e dall'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*).

¹⁰ Viene chiaramente sottolineato che nel processo di comprensione del testo le competenze lessicale, pragmatico-testuale e grammaticale interagiscono fra loro e non sono facilmente e nettamente distinguibili l'una dall'altra.

indicazioni utili per la descrizione delle operazioni che contribuiscono ad individuare la competenza di lettura.

La **dimensione pragmatico-testuale** sottesa alla lettura, nell'analisi dei "Quadri di riferimento", si articola nelle abilità di:

- cogliere e tener conto dei fenomeni di **coesione testuale**, cioè dei segnali linguistici che indicano la struttura e i legami del testo, in particolare catene anaforiche, connettivi e segni di interpunzione
- cogliere e tener conto dell'organizzazione generale del testo (titolazione, scansione in paragrafi e capoversi, rilievi grafici, componenti specifici dei testi non continui, ecc.) e dei fenomeni locali che contribuiscono alla **coerenza testuale**: in particolare la modalità di successione e la gerarchia delle informazioni (sia nei testi continui sia in quelli non continui) e i legami logico-semantici tra frasi e tra capoversi (ad esempio legami di conseguenza, opposizione, similarità, generalizzazione, esemplificazione ecc.)
- operare **inferenze**, ricavando informazioni lasciate implicite nel testo, pertinenti alla sua comprensione
- riconoscere **il tipo e il genere testuale** e fare motivate ipotesi sui destinatari del testo
- riconoscere **il registro linguistico e lo stile**, determinati dalle scelte morfosintattiche, lessicali e retoriche dominanti
- valutare il testo sia dal punto di vista della **validità e attendibilità delle informazioni** (anche provenienti da diversi testi a confronto) sia dal punto di vista **dell'efficacia comunicativa**, in rapporto al destinatario e al contesto.

La descrizione della dimensione lessicale fornisce poi altre indicazioni utili all'analisi della competenza di lettura. Per **dimensione lessicale** della competenza non si intende semplicemente la conoscenza del significato delle parole ma piuttosto «la capacità di ricostruirne il significato di un vocabolo in un determinato contesto e di riconoscere le relazioni di significato tra vocaboli»¹¹.

La successiva descrizione chiarisce, ancor di più della definizione, che la dimensione lessicale della competenza di lettura consiste nel ricavare dal testo il significato delle parole, quelle che non si conoscono ancora, e quelle che si conoscono già, ma di cui occorre riconoscere la particolare accezione che il termine assume in un testo, comprenderne il significato nell'ambito di lessici specialistici (scientifico, economico, artistico), cogliere le implicazioni e le sfumature di significato delle parole in rapporto alla tipologia dei testi, allo scopo comunicativo, al contesto storico-culturale.

Altre operazioni che definiscono la dimensione lessicale della competenza di lettura sono: comprendere l'uso figurato di parole ed espressioni; riconoscere l'appartenenza di parole a

¹¹ Nei *Quadri di riferimento delle prove invalsi di Italiano*, da cui è tratta la definizione della dimensione e la descrizione degli aspetti che la caratterizzano, si segnala S. Ferreri, *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma 2005. Si fa poi riferimento esplicito agli studi linguistici sul lessico di Jezek e De Mauro: T. De Mauro, *La fabbrica delle parole. Il lessico e problemi di lessicologia*, Utet, Torino 2005. E. Jezek, *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, il Mulino, Bologna 2011. Si rimanda inoltre agli studi di Barni e Troncarelli, Bagna, Corrà, Corda e Marelli, Prat Zagrebelsky.

determinati registri; riconoscere i rapporti di significato fra le parole, quali sinonimia (anche sinonimia testuale), antinomia, iperonimia/iponimia¹².

Per **dimensione grammaticale** relativa alla comprensione del testo si intende il ricorrere alla grammatica (implicita ed esplicita) per capire il testo e per risolvere dubbi di comprensione.

La dimensione grammaticale sottesa alla comprensione del testo si articola soprattutto nelle abilità connesse alla coesione e alla coerenza indicate a proposito della dimensione pragmatico-testuale:

- coglie gli elementi linguistici di coesione (ad esempio connettivi, catene anaforiche) e il loro apporto alla costruzione dei significati del testo
- riconosce l'organizzazione gerarchica delle frasi complesse (ad esempio periodi costituiti da più frasi subordinate e coordinate).

Ci sono almeno altre tre operazioni della dimensione grammaticale della competenza di lettura che è bene considerare:

- identifica tempi, aspetti e modi verbali nelle loro specifiche funzioni pragmatiche e testuali (modalità, concordanza, messa in rilievo, ecc.)
- comprende il significato dell'ordine "marcato" - cioè differente dalla convenzione abituale (soggetto, verbo, complementi) - delle parole nella frase
- riconoscere i valori prosodico-intonazionali, sintattici, espressivi dell'interpunzione.

È importante osservare che una simile formulazione della dimensione lessicale e grammaticale della competenza riveli con chiarezza come non sia possibile esercitarle al di fuori di autentiche esperienze comunicative. Momenti di riflessione grammaticale e lessicale sono senz'altro possibili e necessari, ma sempre a partire dai messaggi, orali o scritti, che costituiscono la struttura dell'interazione educativa.

La scrittura

Nella descrizione di partenza della padronanza linguistica abbiamo incontrato aspetti della competenza relative alla scrittura, dai quali converrà ripartire per una analisi di questa dimensione.

L'allievo/a che si esprime in forma scritta con chiarezza e proprietà:

- organizza e motiva un ragionamento, articola una narrazione e una descrizione utilizzando strategie per la coesione e la coerenza del testo
- adatta la sintassi e il lessico alla costruzione del significato e adegua il registro e il tono ai diversi temi e agli scopi della comunicazione
- distingue i diversi livelli (ortografico, interpuntivo, morfosintattico, lessicale-semantico, testuale) e li utilizza nella costruzione ordinata del discorso.

¹² Trattandosi di un aspetto di base nella ricerca di informazioni nel testo che potrebbe essere necessario affidare a specifica esercitazione, l'analisi che ne viene fatta nei "Quadri" risulta di grande utilità.

Si tratta di operazioni caratterizzanti ogni performance di scrittura¹³ che vanno pertanto unite all'esercizio di costruzione di forme diverse. La prima operazione da descrivere, con riferimento alle forme più frequentate, è pertanto:

- costruisce il racconto di una esperienza, il report di un incontro o di una conversazione, riassume e parafrasa un testo, produce una analisi del testo, un testo argomentativo in forma di articolo...

Si tratta delle tipologie più usate, ma non sono le sole. Come già per *parlato, ascolto e lettura*, anche per la **scrittura**, è utile consultare le Indicazioni relative al ciclo di studi precedente. Già al termine della scuola secondaria di primo grado, infatti, l'allievo/a:

- applica le procedure di ideazione, pianificazione, stesura revisione del testo a partire dall'analisi del compito di scrittura. Si serve di strumenti per l'organizzazione delle idee (ad es. mappe, scalette); utilizza strumenti per la revisione del testo in vista della stesura definitiva; rispetta le convenzioni grafiche
- scrive testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) corretti, coerenti e coesi, adeguati allo scopo e al destinatario
- scrive sintesi, anche sotto forma di schemi, di testi ascoltati o letti in vista di scopi specifici.
- utilizza nei propri testi, sotto forma di citazione esplicita e/o di parafrasi, parti di testi prodotti da altri e tratti da fonti diverse.

Tutte operazioni che si continuano a frequentare nel ciclo della scuola secondaria (ed oltre) e risultano rilevanti per l'esercizio e il consolidamento della competenza di scrittura. Nell'analisi della competenza non possono mancare, in ogni caso, le tre operazioni descritte in apertura del presente paragrafo riguardanti coerenza e coesione, sintassi e lessico, ortografia e interpunzione.

Le fasi del processo e i loro diversi aspetti

In che modo la nostra analisi delle competenze ci aiuta nella progettazione didattica e nella costruzione della attività di insegnamento-apprendimento? Nella mia esperienza, l'analisi della competenza risulta utile se mi consente di preparare una rubrica di valutazione della competenza bersaglio a partire dalla quale individuare attività, approccio metodologico e contenuti disciplinari.

Comincerò quindi con l'individuare una sola delle dimensioni della competenza: la competenza di lettura del testo letterario, scelta come obiettivo dell'attività.

Occorre quindi ordinare l'analisi della competenza proponendo una sequenza delle principali operazioni che conducono alla interpretazione del testo, ed evitando di appesantire la rubrica con un elenco troppo esteso di abilità e microabilità. Può risultare utile ricondurre le diverse operazioni individuate ad una semplice sequenza di poche voci.

I Quadri di riferimento Invalsi, nella più recente versione, ordinano i diversi aspetti in tre macro-aspetti:¹⁴

¹³ Come per la competenza di lettura, anche in questo caso si tratta di operazioni chiaramente riconducibili alle dimensioni pragmatico-testuali, lessicale e grammaticale.

¹⁴ Si legge nei *Quadri* che «la letteratura sulla comprensione della lettura e i quadri di riferimento delle indagini internazionali individuano tre fondamentali macro-aspetti ai quali è possibile ricondurre i processi cognitivo-linguistici che un lettore pone in atto nella lettura di un testo».

- 1) localizzare e individuare informazioni all'interno del testo
- 2) ricostruire il significato del testo, a livello locale o globale
- 3) riflettere sul contenuto o sulla forma del testo, a livello locale o globale, e valutarli.¹⁵

Risulta interessante questa proposta di riordinare i diversi aspetti individuati in tre macro-aspetti. Tuttavia, la minuta analisi degli aspetti (22 nell'ultima versione, contro gli 8 della versione precedente) e la loro sequenza non risultano una guida efficace per le operazioni che portano alla comprensione del testo.

Si annota nei "Quadri" che PISA parla ormai di processi e non più di aspetti, ma, nonostante questa precisazione, non sembra che Invalsi li consideri davvero processi: non li ordina in modo da rispettare le operazioni che l'allievo compie nel suo percorso di interpretazione¹⁶. Il fatto non sorprende, visto l'intento dichiarato di non far riferimento ad un approccio metodologico, e di volere orientare la descrizione non direttamente alla didattica ma ad esplicitare «i riferimenti teorici e i criteri operativi che si utilizzano per la costruzione della prova INVALSI di Italiano». Lo scopo è quindi di «fornire un punto di riferimento per la costruzione della prova» e di chiarire ciò che la prova intende verificare. In questo i "Quadri" risultano chiari ed efficaci. Altra cosa sarebbe utilizzare la descrizione dei processi come analisi della competenza da utilizzare in didattica.

Penso che la selezione degli aspetti e la loro organizzazione in macro-voci che scandiscano il processo di interpretazione vada fatta guardando alle concrete caratteristiche del percorso didattico, con la sua precisa impronta metodologica. Ciascun docente la costruirà in modo che gli aspetti selezionati e ordinati corrispondano ai processi effettivamente attivati nel corso dell'attività didattica. Quel che segue è perciò solo un esempio di ciò che è possibile fare procedendo in modo coerente dall'analisi precedente.

Le voci che ho individuato ripercorrendo le letture con gli allievi sono le seguenti:

- Argomento e ipotesi interpretativa (le domande al testo che portano alla identificazione del tema e la formulazione dell'ipotesi interpretativa sulle intenzioni comunicative)
- Analisi (il complesso delle operazioni con cui si evidenziano le strategie dell'autore e si traggono gli elementi che confermano, integrano, correggono l'ipotesi interpretativa)
- Approfondimento/consolidamento: il riferimento a testi, esperienze, espressioni culturali di vario tipo che definiscono il contesto culturale con cui il testo dialoga.
- Valutazione: del testo e della propria performance valutativa

Si tratta di quattro momenti che caratterizzano, nella pratica didattica, il percorso di interpretazione di un testo.

¹⁵ «Localizzare e individuare informazioni implica il rintracciare all'interno del testo informazioni date in maniera esplicita. Ricostruire il significato del testo coinvolge tutti i processi con cui il lettore costruisce una rappresentazione del significato letterale del testo (nel suo insieme o in sue singole parti). Infine, riflettere sul contenuto o sulla forma del testo e valutarli comporta una presa di distanza dal testo e un guardare ad esso dal di fuori per comprenderne il contenuto andando al di là del suo significato letterale, o per apprezzarne le caratteristiche stilistiche e formali».

¹⁶ Indicativo che pur non chiamandoli più "aspetti" li raggruppi tuttavia in "macro-aspetti". È appena il caso di annotare che entrambi i nomi sono utilizzabili: sono "aspetti" nell'ambito dell'analisi della competenza, sono "processi" nella descrizione del percorso di interpretazione, sono abilità dal punto di vista dello studente che le esercita: preferisco per questa ragione quest'ultima denominazione e chiamerò "abilità" i comportamenti attesi che definiscono le diverse dimensioni della competenza.

È anche possibile aggregare i diversi aspetti in macro-processi facendo riferimento alla struttura profonda di ogni competenza, costituita dalle strategie d'azione messe in campo per affrontare qualsiasi problema¹⁷:

- **Messa a fuoco del problema:** i processi di interpretazione del compito da affrontare, per mettere a fuoco la situazione problematica su cui attivarsi. Nel caso che stiamo considerando, la competenza di lettura del testo letterario, la messa a fuoco avviene tramite le domande per individuare tema, emittente e destinatario e formulare l'ipotesi interpretativa
- **Strategia risolutiva:** i processi di azione, le strategie operative che il soggetto deve attivare per rispondere al compito richiesto. Nel caso della competenza di lettura, le strategie di analisi del testo e gli approfondimenti.
- **Regolazione e controllo:** i processi di autoregolazione, le modalità di controllo e di revisione attivate. Nel caso considerato, la valutazione del testo e l'autovalutazione della performance interpretativa (alle quali concorrono alcune delle voci di approfondimento, che chiamiamo per questo anche "consolidamento"¹⁸).

Proverò ad utilizzare entrambe le macro-voci articolando le abilità messe in campo nel corso della lettura secondo le fasi del processo di interpretazione.

Dall'analisi della competenza alla rubrica

Vediamo allora come è possibile articolare una **analisi della competenza** *Legge ed interpreta un testo letterario* (tabella 1), ordinando le diverse abilità individuate secondo i quattro momenti del percorso di interpretazione sopra indicati: argomento e ipotesi interpretativa, analisi, approfondimento/consolidamento, valutazione e autovalutazione (indicando le corrispondenze alle tre dimensioni fondamentali di ogni competenza, le strategie d'azione che descrivono le diverse fasi del processo: messa a fuoco della situazione problematica, strategia di soluzione, controllo/consolidamento dei risultati).

Ho Preferito chiamare, come di consueto, "abilità" i comportamenti degli allievi impegnati nel processo di interpretazione con cui scomponiamo la competenza e riservare il termine "aspetti" alle macro-voci corrispondenti ad alcune fasi individuabili nel processo.

Da questa analisi della competenza, è possibile trarre una rubrica di valutazione che evidenzii i diversi livelli per ciascuna dimensione (tabella 2).

¹⁷ M. Castoldi, *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma 2016. Id., *Progettare per competenze*, Carocci, Roma 2011.

¹⁸ I riferimenti intertestuali costituiscono spesso una conferma della correttezza della interpretazione, mentre le corrispondenze con altre esperienze culturali vicine o lontane nello spazio e nel tempo rappresentano spesso una conferma della validità del testo e della sua capacità di dare espressione efficace a contenuti culturali che corrispondono a problemi del tempo dell'autore e, in certa misura, di ogni tempo.

Tabella 1. Analisi della competenza *L'allievo/a legge e interpreta un testo letterario*

Aspetti (fasi del processo)*	Abilità
Messa a fuoco - Argomento e ipotesi interpretativa	• pone al testo domande e individua informazioni e gli elementi costitutivi del messaggio • opera inferenze ed anticipazioni di senso • raccoglie le informazioni in una breve sintesi che dichiara l'argomento • riconduce il testo ad un tipo e ad un genere testuale e fa motivate ipotesi sui destinatari del testo • formula un'ipotesi interpretativa sulle intenzioni comunicative
Strategia di soluzione - Analisi	• Individua le sequenze, evidenziando i segnali che indicano la struttura e i legami che determinano coesione e coerenza. • utilizza strumenti di analisi linguistica (caratteristiche di lessico e sintassi), retorica (uso di figure di suono e di pensiero), stilistica (stilemi ricorrenti), l'uso estetico e retorico delle forme letterarie e la loro capacità di contribuire al senso • evidenzia il ricorso all'ordine "marcato" • individua il registro linguistico e lo stile • individua le forme simboliche • conferma, integra, corregge la propria ipotesi interpretativa
Approfondimento/consolidamento	• fa ricorso a riferimenti intertestuali • delinea la dimensione storica del testo, intesa come riferimento a un dato contesto, e inserisce il testo nel percorso storico • istituisce relazioni fra temi e generi letterari • individua i rapporti con le letterature di altri Paesi, e gli scambi reciproci fra la letteratura e altre arti ed espressioni culturali • paragona esperienze distanti con esperienze presenti nell'oggi, ampliando la propria esperienza del mondo
Controllo - Valutazione/ autovalutazione	• esprime una valutazione del testo sia dal punto di vista della validità e attendibilità delle informazioni (anche provenienti da diversi testi a confronto) sia dal punto di vista dell'efficacia comunicativa, in rapporto al destinatario e al contesto. • ripercorre e valuta la propria performance sulla base dell'analisi della competenza di lettura condivisa e della eventuale rubrica di valutazione

<i>Messa a fuoco (Argomento e ipotesi interpretativa)</i>	<i>pone al testo domande e individua informazioni individua l'argomento</i>	<i>pone al testo domande e individua informazioni individua l'argomento formula un'ipotesi interpretativa</i>	<i>pone al testo domande e individua informazioni esplicite ed implicite opera inferenze ed anticipazioni individua elementi di coesione e di coerenza individua genere e desinarnari formula un'ipotesi interpretativa</i>	<i>pone al testo domande e individua informazioni esplicite ed implicite opera inferenze ed anticipazioni individua elementi di coesione e di coerenza individua genere e desinarnari formula un'ipotesi interpretativa</i>
<i>Strategia di soluzione (Analisi)</i>	<i>Individua le principali sequenze utilizza, se guidato, alcuni strumenti di analisi linguistica e retorica</i>	<i>individua le sequenze e gli elementi di coesione e di coerenza utilizza strumenti di analisi linguistica, retorica, stilistica individua le forme simboliche conferma, integra, corregge la propria ipotesi interpretativa</i>	<i>individua le sequenze e gli elementi di coesione e di coerenza utilizza strumenti di analisi linguistica, retorica, stilistica evidenzia il ricorso all'ordine "marcato" individua il registro linguistico e lo stile individua le forme simboliche conferma, integra, corregge la propria ipotesi interpretativa</i>	<i>individua le sequenze e gli elementi di coesione e di coerenza utilizza strumenti di analisi linguistica, retorica, stilistica evidenzia il ricorso all'ordine "marcato" individua il registro linguistico e lo stile individua le forme simboliche conferma, integra, corregge la propria ipotesi interpretativa</i>
<i>Strategia di soluzione (Approfondimento/ consolidamento)</i>		<i>paragona esperienze distanti con esperienze presenti</i>	<i>fa ricorso a riferimenti intertestuali delinea la dimensione storica del testo paragona esperienze distanti con esperienze presenti</i>	<i>fa ricorso a riferimenti intertestuali delinea la dimensione storica del testo istituisce relazioni fra temi e generi letterari individua i rapporti con le letterature di altri Paesi e con altre arti e espressioni culturali paragona esperienze distanti con esperienze presenti</i>
<i>Controllo) (Valutazione/ autovalutazione)</i>		<i>Esprime il proprio gradimento dell'esperienza di lettura</i>	<i>Ripercorre e valuta la propria performance</i>	<i>Esprime una valutazione del testo Ripercorre e valuta la propria performance</i>

Tabella 2: Rubrica di valutazione della competenza *L'allievo/a legge e interpreta un testo letterario*.

Risulta evidente come la rubrica si costruisca attingendo all'analisi della competenza. L'una e l'altra vanno costruite insieme agli studenti, selezionando per ciascun livello le abilità che lo definiscono.

Comincio chiedendo quale sia il livello base, il livello minimo di competenza per poter dire che sono in grado di leggere un testo, e, a partire da questa domanda, attingo alla scheda di analisi per riportare in rubrica le abilità selezionate (riportando formulazioni sintetiche: per ogni chiarimento sul significato di ciascun momento del processo si potrà sempre ricorrere al testo della scheda di analisi).

Procedo poi con il livello avanzato, che potrà contenere tutte o gran parte delle abilità individuate nell'analisi.

È quindi il momento di descrivere il livello intermedio, che è semplice determinare selezionando abilità che per numero e qualità evidenzino una gradualità nel passaggio dal livello base al livello avanzato.

Da ultimo mi dedicherò alla descrizione del livello iniziale, che conterrà le voci necessarie a descrivere quel che l'allievo/a sa comunque già fare, anche se non raggiunge ancora il livello di base. Si tratterà forse di poche voci, saranno forse accompagnate dalla locuzione "se guidato", e non indicheranno una mancanza, ma, come suggerisce il nome del livello, un punto di inizio.

La Rubrica va completata con due fondamentali dimensioni, le conoscenze e le disposizioni ad agire di cui al successivo paragrafo e alla tabella 3.

Dimensioni	Livello iniziale	base	intermedio	avanzato
<i>Padronanza delle risorse cognitive</i>	<i>Utilizza solo alcune delle informazioni e procedure proposte</i>	<i>Utilizza le conoscenze e le abilità di base proposte</i>	<i>Utilizza in modo appropriato buona parte delle risorse cognitive proposte</i>	<i>Utilizza con sicurezza e proprietà le risorse cognitive acquisite nello scambio e con la propria indagine</i>
<i>Atteggiamento verso il lavoro</i>	<i>Lavora se stimolato</i>	<i>Si applica con attenzione al lavoro</i>	<i>Lavora in modo autonomo mostrando interesse al risultato</i>	<i>Lavora in modo autonomo coinvolgendo gli altri alla partecipazione</i>

Tabella 3: Le conoscenze e gli atteggiamenti individuali che completano l'analisi della competenza e integrano la rubrica di valutazione.

Di fronte ad una simile rubrica, c'è chi chiede in che modo trasformarla in voti. In realtà, quando ci si sarà impadroniti della valutazione delle competenze non si sentirà più il bisogno dei voti. Tuttavia, nella fase di transizione (e finché saranno richiesti dalla normativa vigente) possiamo convenire che il livello base equivale alla sufficienza, il livello avanzato a 9-10, il livello intermedio a 7-8.

La didattica per competenze non prevede valutazioni negative, c'è solo un livello iniziale dal quale ciascun alunno va progressivamente condotto al livello di base e ai successivi.

Conoscenze e disposizioni ad agire

Nella rubrica non possono mancare due fondamentali dimensioni¹⁹: le risorse cognitive e le disposizioni ad agire.

I contenuti della disciplina, indispensabili per il lavoro di interpretazione dei testi, sono gli autori, le correnti, le opere e i generi letterari, nozioni di grammatica e di retorica, di narratologia e di linguistica... di cui si trovano ampie proposte sui libri di testo ed elenchi per orientarsi nelle Indicazioni nazionali²⁰. Sono soprattutto i contenuti culturali, i problemi che in ogni tempo sugli autori hanno posto e affrontato.

Le disposizioni ad agire sono gli atteggiamenti individuali, nelle loro componenti emotive, motivazionali e volitive: ciò che muove all'apprendimento, la conferma nello slancio iniziale che viene dalla percezione di potercela fare, la scelta di portare a termine i propri impegni²¹. Propongo la dimensione "atteggiamento verso il lavoro" per far sinteticamente riferimento agli atteggiamenti individuali con uno sguardo al comportamento degli allievi nel corso delle attività.

Siamo così pronti a cominciare un viaggio di scoperta di autori e di opere con cui affrontare le grandi questioni che gli artisti di ogni tempo hanno saputo porre alla coscienza contemporanea e alle generazioni successive.

Precisato l'obiettivo e il criterio di valutazione, potremo infatti chiarire il compito (quale prodotto, quale performance?), l'approccio metodologico (in che modo attivare e condurre la ricerca?), i contenuti disciplinari (a quali informazioni, concetti, teorie, procedure attingere?)²².

¹⁹ Nel contesto dell'analisi per la costruzione di una rubrica di valutazione chiamo "dimensioni", con Mario Castoldi, le strategie d'azione, le risorse cognitive e le disposizioni individuali che caratterizzano ogni competenza, utilizzate come macro-voci secondo cui ordinare le diverse abilità esercitate. Sopra, con i "Quadri di riferimento" dell'Invalsi, ho usato il termine dimensione in due significati diversi per due diversi contesti.

- Dimensioni della padronanza linguistica: i diversi modi in cui si manifesta la padronanza linguistica a seconda del modo della comunicazione (fonazione o scrittura) e dell'atteggiamento ricettivo o produttivo dei messaggi (ascolto e lettura, parlato e scrittura), e il livello meta: la riflessione sulla lingua.
- Dimensioni della competenza di lettura: pragmatico-testuale, lessicale, grammaticale. Sono i punti di vista disciplinari nell'analisi della competenza di lettura (Linguistica testuale e Pragmatica della comunicazione, Grammatica normativa, Lessicologia).

²⁰ Non possiamo occuparci qui dell'importanza delle conoscenze e dei criteri di selezione, ma è il caso di osservare almeno due cose. La prima è che senza chiarezza sulle competenze da esercitare e raggiungere, non è possibile nessuna sensata selezione dei contenuti. La seconda è un invito alla consapevolezza che ciascuna materia di insegnamento è il risultato di una aggregazione di parti di molte discipline diverse, risultato di scelte che cambiano nel tempo. Rispondere consapevolmente alla domanda iniziale "perché insegniamo Italiano" significa sapere che maneggiamo concetti, metodi, teorie di Narratologia, Linguistica, Storia della letteratura, Grammatica, Semiotica, Antropologia culturale... Rimando al mio *A proposito di Analisi disciplinare. Due distinzioni per (ri)cominciare*, «OPPIinformazioni», N. 108, 2010, pp 20-23.

²¹ Rimando a M. Pellerey, F. Orio, *Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni* (QPCC), Edizioni Lavoro, Roma 2001; L. Gilberti, *Modelli di sperimentazione di una progettazione per competenze*, in "OPPIinformazioni" 113, luglio-dicembre 2012, pp. 45-50; F. Cortimiglia, *Il docente in aula virtuale*, Edizioni della Fondazione Ezio-Allmayer, Palermo 2021, e, segnatamente il capitolo I, 4 Gli irrinunciabili della formazione e il profilo del docente, alle pp. 65-78.

²² Si tratta dei quattro elementi della progettazione per competenze per i quali rimando al mio *I modelli di progettazione e la mappa di Kerr*, in "Teorie pedagogiche e pratiche educative", Bollettino della Fondazione "Vito Fazio-Allmayer", Anno XLVIII, n. 2, luglio-dicembre 2019, ora in *Il docente in aula virtuale* cit. pp. 119-128.

A cosa potrà servire la rubrica?

Quali sono i vantaggi di una progettazione che prenda le mosse da una analisi della competenza da raggiungere e dalla costruzione di una rubrica di valutazione? I principali vantaggi a me sembrano tre: accogliere l'allievo/a, attivare una ricerca di gruppo, innestare in questa ricerca comune la ricerca di senso di ciascuno.

La rubrica di valutazione fornisce strumenti per accogliere l'allievo, evidenziando nel livello iniziale, quel che sa fare, e chiarendo che cosa ci si aspetta di imparare insieme per progredire verso livelli superiori di competenza.

La sollecitazione delle capacità linguistiche, come delle connesse capacità logico-argomentative, retoriche, dialogico-relazionali, «deve partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo», ci raccomanda il documento Giscel sulla educazione linguistica «non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiamente gradualità»²³. Una gradualità che si realizza attraverso traguardi successivi di un percorso che l'allievo riconosce e decide di intraprendere per almeno tre motivazioni: ne comprende l'utilità, si sente riconosciuto nel suo bisogno di apprendere, si percepisce in grado di farcela con il sostegno dell'insegnante e dei compagni.

Anche la didattica che sanziona le prove con voti negativi per far percepire l'insufficienza dei risultati e la gravità degli errori e intende per questa via stimolare l'impegno puntando sulla percezione dell'inadeguatezza deve, e con attenzione ancora maggiore, lavorare per precisare cosa ci si attende dallo studente e dalla studentessa e come si intende guidarlo per progredire verso risultati migliori²⁴.

L'analisi della competenza e la costruzione della rubrica di valutazione facilita gli insegnanti che spesso si disperano per le "carenze di base" dei loro allievi. Risulta infatti più facile mettere a fuoco che cosa gli allievi non sono ancora in grado di fare e recuperare abilità e contenuti nell'unico modo possibile: nel contesto di un'azione condivisa che dia senso a quei contenuti²⁵.

Attivata una ricerca comune su autori, testi e problemi della letteratura italiana, il compito del docente di Italiano è di creare condizioni favorevoli perché ciascuno si inserisca con la sua personale ricerca di senso.

È questo il compito di ogni educatore: riconoscere ed accogliere e la persona che si ha di fronte, con le sue domande sul mondo e su se stesso, ed offrire situazioni per apprendere in cui il percorso attivato da quelle domande trovi alimento e sostegno.

²³ Si tratta del secondo principio contenuto nella tesi VIII.

²⁴ Persino chi per abitudine o per scelta percorre la strada dell'intimidazione e della paura deve esser attento a indicare la strada per reagire alla difficoltà. Quale che sia il nostro approccio alla relazione educativa, se ci sottraiamo alla fatica di definire traguardi di competenza e di indicare il percorso per raggiungerli, ci ritroveremo ad essere, consapevolmente o inconsapevolmente, «esecutori del progetto politico della perpetuazione e del consolidamento della divisione in classi vigente in Italia», nella schiera di quanti, forse senza volerlo e saperlo, «hanno concorso ad estromettere precocemente dalla scuola masse ingenti di cittadini (ancora oggi 3 su 10 ragazzi non terminano l'obbligo, e sono figli di lavoratori)» Dalle *10 tesi per l'educazione linguistica democratica* del gruppo Giscel, Tesi VII: Limiti della pedagogia linguistica tradizionale.

²⁵ Senza analisi delle competenze e conseguenti situazioni per apprendere, sarà inevitabile sentir dire "spiego 100 volte la stessa cosa senza risultato".

È una caratteristica dell'educazione che fa riferimento alla qualità morale della relazione educativa di cui tutti siamo consapevoli²⁶, ma che rischia di essere un'idea vaga condita di buoni sentimenti se non ricorre a strumenti professionali come l'analisi delle competenze, le rubriche di valutazione e la conseguente progettazione educativa.

²⁶ Sappiamo che tutte le discipline influenzano la nostra potenzialità di leggere e di trasformare il mondo, e parlano alla coscienza dei giovani studenti impegnati nella ricerca della propria identità. Il docente entra in questa sfera morale e deve farlo a partire dalla cura delle persone, facendosi carico del bisogno di ciascuno di collocarsi nel mondo. Cfr. H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 1993.