

QUELLO CHE LE SLIDE NON DICONO

di Carlo M. Fedeli*

L'uso delle slide è attualmente una pratica didattica molto diffusa a scuola. L'autore guarda in profondità sia l'esperienza del docente che le concepisce, le costruisce e le utilizza come strumento principe della comunicazione con gli studenti sia l'esperienza dello studente che osserva, ascolta e su di esse studia per imparare. Analizza poi i molti aspetti problematici che da questa forma di didattica derivano in ordine alla perdita dell'oralità e della relazione docente-studente. «Oralità, relazione personale e tempo» sono i fattori costitutivi della narrazione, esperienza fondamentale e irrinunciabile per l'insegnamento grazie alle valenze conoscitive ed educative in essa implicate.

* Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'educazione, Università di Torino.

Questo contributo intende proseguire la riflessione avviata ne *La serietà ontologica dell'ora di lezione*¹, concentrandosi su uno degli interrogativi emersi in alcuni intensi dialoghi con la redazione e diversi collaboratori della rivista.

Le cifre sintetiche della didattica prevalente nella scuola italiana, già prima del COVID-19

Se ci domandassimo attorno a quali principi ideali e pedagogici ha preso forma – nel corso degli ultimi venticinque anni, attraverso il combinarsi di molte spinte culturali, accademiche, politiche ed economiche – la didattica oggi prevalente nella scuola italiana, potremmo rispondere indicando i due costrutti teorici della «competenza» e delle «competenze chiave di cittadinanza». Entrambi affondano la loro ideazione e legittimazione in una visione dell'istruzione e della formazione che si vuole sempre più funzionale alle trasformazioni in corso: più nello specifico, a quanto richiesto dai mondi del lavoro, della comunicazione e della governance della società e delle istituzioni. Tale visione ha trovato la sua massima espressione nelle teorie formulate dal movimento della *School Effectiveness Research*, largamente diffuse dagli Stati Uniti agli altri paesi a economia avanzata, e ha ispirato in larga misura i disegni di trasformazione dei sistemi scolastici e formativi, non solo su scala internazionale ma anche nel nostro Paese, a partire dalle riforme avviate dai ministri Berlinguer e Moratti e poi ridimensionate dai governi successivi.



Non posso in questa sede entrare nel dettaglio in tali processi, per la ricostruzione dei quali rinvio all'ampia letteratura disponibile². Mi limito a evidenziare la conseguenza principale che essi hanno avuto sulle modalità d'intendere e di praticare l'insegnamento e l'apprendimento:

«Il progressivo spostamento del lavoro formativo a scuola verso un apprendimento centrato sulle competenze si riflette inevitabilmente anche sulle metodologie di insegnamento. L'espressione «didattica laboratoriale» sintetizza un insieme di proposte metodologiche orientate verso la costruzione attiva del proprio apprendimento da parte dell'allievo, in sintonia con gli orientamenti più recenti della ricerca psicopedagogica. Prendendo a prestito un'espressione affermatasi in campo internazionale possiamo sintetizzare gli attributi chiave del paradigma socio-costruttivista con l'espressione *CSSC learning* (De Corte, 2000), per sintetizzare i caratteri che lo contraddistinguono: costruttivo (*constructive*), autoregolato (*self-regulated*), situato (*situated*) e collaborativo (*collaborative*)»³.

Una riflessione critica su tale evoluzione, sui suoi guadagni e sulle sue aporie e, più in là, da un lato sul paradigma socio-costruttivista, dall'altro sulla traslazione del baricentro della formazione scolastica dall'insegnamento all'apprendimento richiederebbe molto spazio. Vorrei brevemente enunciare due dei principali *focus* attorno ai quali, a mio giudizio, essa va sviluppata.

Il primo è la critica avveduta delle mode e delle false credenze affermatesi contestualmente a questa evoluzione e gravide di conseguenze sulla prassi didattica. Nella sua ricognizione, Antonio Calvani ne ha individuate cinque. Nell'ordine: «l'apprendimento attivo e significativo è quello basato sull'apprendimento diretto»; «bisogna abolire la lezione frontale»; «più tecnologia significa più apprendimento»; «per favorire l'assimilazione delle conoscenze bisogna partire dagli stili di apprendimento»; il metodo migliore «per fare apprendere la lettura [è quello] globale»⁴.

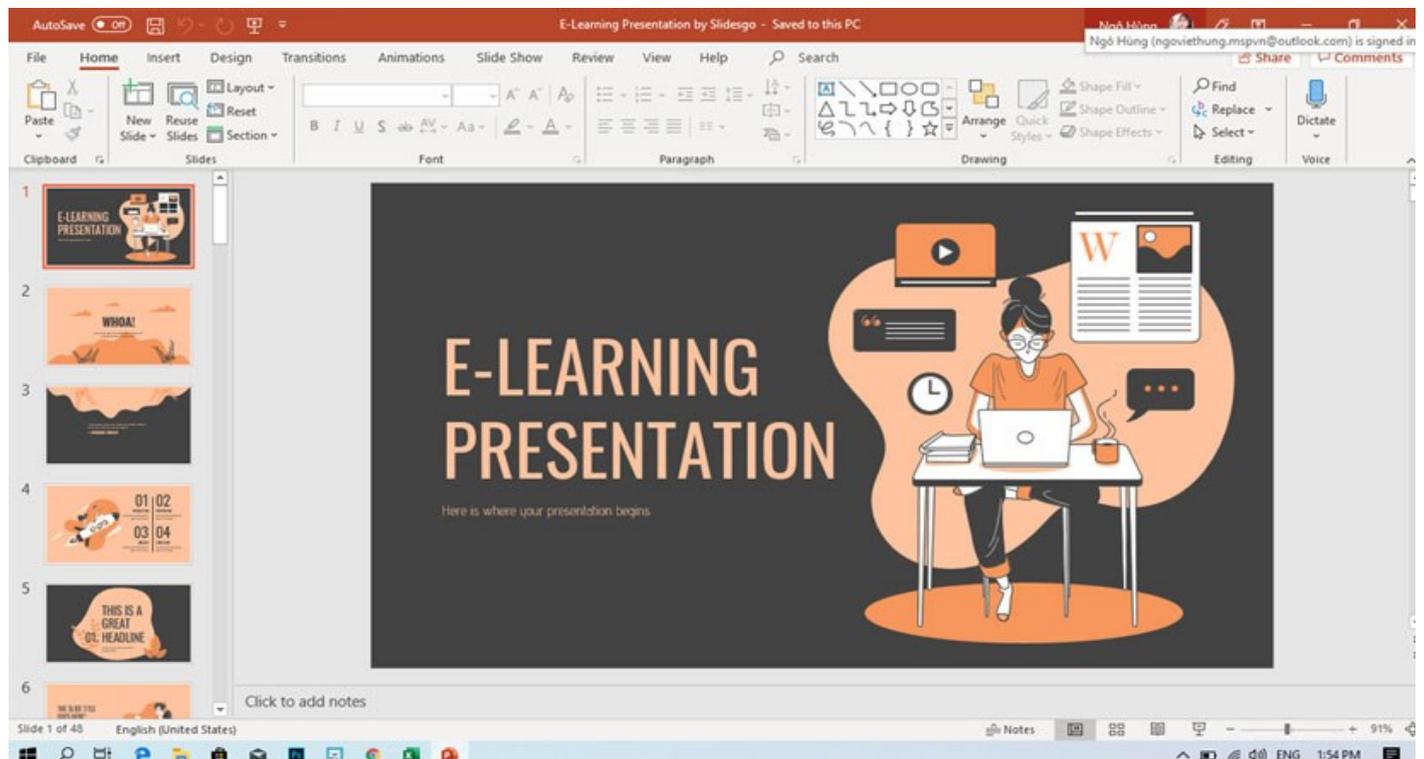
Il secondo *focus* è l'evoluzione interna alla *cultura della competenza*, che ha condotto negli ultimi anni da una parte alla revisione del concetto stesso di competenza, verso una sua ridefinizione in termini più globali e comprensivi, dall'altra allo sviluppo della ricerca nel campo delle *non cognitive skill* e alla sottolineatura della loro rilevanza educativa e pedagogica – quanto meno pari, se non maggiore di quella attribuita alle competenze intese in senso strettamente cognitivo o funzionale⁵.

Nello scenario così delineato lo *tsunami* planetario del COVID-19 ha prodotto i suoi effetti sia come acceleratore e moltiplicatore esponenziale del ricorso alle tecnologie, sia come dolorosa sospensione o contrazione e riduzione ai minimi termini di quella quotidiana e reciproca frequentazione che la tradizione occidentale documenta fin dall'antichità come il carattere più ricorrente e distintivo delle molte forme di *scuola* succedutesi nella storia. Si tratta di effetti che continuano oggi, mentre scrivo, e che continueranno a incidere per un tempo *x* sul modo d'intendere e di praticare l'insegnamento, suscitando problematiche e questioni sia già note che nuove, rispetto alle quali, proprio per l'imprevisto sconvolgimento determinato dall'emergenza pandemica e dal suo perdurare, sarà prudente e utile seguire il criterio di metodo suggerito da Hanna Arendt: guardare il fenomeno di una crisi (tanto più quella presente) come occasione per un'esperienza e una conoscenza più attenta e profonda, tanto della realtà che della crisi stessa. Con le sue parole:

«Una crisi ci costringe a tornare alle domande; esige da noi risposte nuove o vecchie, purché scaturite da un esame diretto; e si trasforma in una catastrofe solo quando noi cerchiamo di farvi fronte con giudizi preconcepiuti, ossia pregiudizi, aggravando così la crisi e per di più rinunciando a vivere quell'esperienza della realtà, a utilizzare quell'occasione per riflettere, che la crisi stessa costituisce»⁶.

Presentazioni (e tecnologie) multimediali e insegnamento

In questa prospettiva vorrei provare a riflettere sulla prassi corrente di utilizzazione sempre più diffusa, nella didattica, a tutti i livelli, dall'infanzia all'università, e certo con le debite differenziazioni, delle tecnologie multimediali, in particolare delle presentazioni⁷.



Scandisco la riflessione in quattro passaggi. Il primo è una domanda: a quali finalità conoscitive ed educative (e non solo comunicative) vuol essere funzionale la presentazione multimediale che intendo creare? Per quale motivo o motivi, al di là della necessità imposta da una situazione emergenziale, scelgo di inserirla nel mio far scuola?

Nella mia esperienza ho trovato che queste finalità sono sostanzialmente di due tipi. La prima è euristica e maieutica: suscitare negli allievi osservazioni, commenti, domande, problemi riguardo a un determinato fenomeno, testo o argomento, in avvio della sua esposizione e/o durante la sua trattazione. La seconda è sistematica e critica: esporre e poi compendiare in termini essenziali e in forma organica e riflessa, man mano che la si sviluppa, una determinata porzione di sapere, più o meno compiuta in sé stessa e, ciò nondimeno, aperta, cioè ricca di nessi con altre porzioni e dimensioni del sapere medesimo.

Questi due tipi di finalità comandano fin nei particolari l'ideazione, la creazione e la messa in atto dell'artefatto multimediale. Nel primo caso la selezione dei contenuti e la loro presentazione dovranno preferire immagini, parole, interrogativi, testi, video in grado di accendere i dinamismi conoscitivi dei sensi e dell'intelligenza. Per questo sarà necessario che i contenuti selezionati presentino per un verso un'adeguata correlazione all'esperienza delle cose di cui gli allievi già dispongono, per l'altro sollecitino metodicamente sia in loro che nel docente l'«allargamento del [...] concetto di ragione e dell'uso di essa» divenuti dominanti nella cultura moderna e contemporanea – tecnologia compresa⁸. Senza tali requisiti, con tutta probabilità l'insegnamento resterà mera riproduzione o trasmissione nozionistica, e l'apprendimento qualcosa di passivo, meccanico, stereotipato: entrambi non varcheranno la soglia della significatività⁹. Nel secondo caso, la graduale ricomposizione in unità del sapere, man mano

che lo si espone e lo si svolge analiticamente, richiederà nell'insegnante sia un esercizio adeguato della capacità di astrazione, concettualizzazione e sintesi dell'argomento (e della materia), sia un'attenta percezione e obbedienza allo svilupparsi nell'allievo della padronanza delle varie forme del conoscere (da quello sensorio-motorio fino a quello logico-discorsivo), senza della quale le nozioni comunicate e condivise non potranno essere attivamente recepite e riorganizzate, e diventare così patrimonio personale.

Quest'ultimo rilievo circa la consapevolezza che accompagna il docente nell'insegnamento e la sua intonazione eminentemente riflessiva¹⁰ suggerisce un'osservazione di metodo circa la padronanza degli strumenti tecnologici, padronanza diventata nell'ultimo decennio un *must* della formazione iniziale e in servizio e sulla quale sono state e continuano a essere investite ingenti risorse. Essa può risultare preziosa sotto il profilo conoscitivo ed educativo già nel suo livello più elementare, senza dover necessariamente richiedere il raggiungimento di particolari virtuosismi o livelli di *performance*. Per fare solo un paio di esempi assolutamente basilari: tanto l'opzione per la comparsa immediata o differita del contenuto di una *slide* quanto la scelta di che cosa posizionare in essa e della sua formattazione secondo l'uno o l'altro *layout* sono tutt'altro che indifferenti o irrilevanti rispetto alle finalità euristico-maieutiche oppure analitiche e sistematico-critiche sopra ricordate.

Ho precisato in nota, poco fa, la necessità di tener conto delle condizioni d'esperienza che concorrono, insieme all'intenzionalità e alla saggezza pedagogica del docente, a definire la progettazione, l'utilizzazione e il valore aggiunto delle presentazioni multimediali nell'insegnamento. Tra le molte, vorrei richiamarne due, particolarmente incidenti e significative. Una è l'effettiva efficacia delle tecnologie in ambito non solo comunicativo (nel quale possono senz'altro facilitare il contatto e la presa dell'insegnante sulle generazioni più giovani, dai *digital native* in su: per dirla con un motto, *non bastano, ma aiutano*), ma anche e propriamente cognitivo ed educativo: che effetti produce, rispetto alle tecnologie tradizionali della scrittura e del libro, l'utilizzazione e la fruizione delle nuove tecnologie nel far lezione, nello studio individuale, nell'apprendimento, nella stima per la scuola e per l'intera esperienza di conoscenza, di relazione e di creazione che in essa si realizza?¹¹ Una seconda condizione riguarda le sempre possibili, e molto spesso anche reali distorsioni della conoscenza e della formazione alle quali l'introduzione massiccia delle tecnologie multimediali può esporre o concorrere, dentro e fuori la scuola: solo per fare un cenno alle criticità più macroscopiche, penso alla mole e alla sovrabbondanza dei flussi informativi da cui siamo quotidianamente investiti, alla diffusione delle *fake news* o del *cyberbullismo* e alla polarità *reale-virtuale* nel modo di rapportarsi (di tutte le generazioni) con se stessi, con gli altri e con la realtà che ci circonda.

Ai margini e sullo sfondo delle *slide*

Quando la presentazione è pronta, che cosa resta ai margini e sullo sfondo delle *slide*? L'esperienza compiuta durante il *lockdown* più restrittivo, nella primavera del 2020, suggerisce come prima risposta: resta anzitutto quel momento o fattore, di cui si è reso ben conto chiunque abbia dovuto rendere disponibile ai propri allievi delle presentazioni per la fruizione in modalità asincrona. È stato necessario incorporare alle *slide* e ai rispettivi contenuti la loro esposizione, mediante la registrazione di un commento. Per rendere l'artefatto multimediale realmente comunicativo ed efficace, è stato necessario iscriverlo nella dimensione della *oralità*: dimensione assolutamente rilevante sul piano educativo e formativo, ben di più e ben oltre qualsiasi forma, anche la più perfetta, di testo o di scrittura – come Platone ha posto per primo e per sempre in rilievo nella sua filosofia, non a caso generata nella frequentazione di Socrate e nel dialogo con lui¹².

Ora, però, l'oralità non è l'unico momento o fattore che sta ai margini e sullo sfondo delle *slide*. Il secondo asse cartesiano, per dir così, che disegna il piano effettuale dell'utilizzazione di una presentazione (come peraltro di ogni altro strumento didattico) è rappresentato da una seconda dimensione altrettanto essenziale e cruciale, che costituisce la radice e la fonte dalle quali fiorisce l'ora di lezione come evento reale: la *relazione personale*. Senza di essa, nella pienezza dei suoi fattori, come abbiamo potuto constatare nei diversi periodi di DAD, sia l'insegnamento che l'apprendimento sono stati di fatto vissuti in maniera difficoltosa e depotenziata – oltre che dipendente, in varia proporzione, dalla presenza di genitori che potessero assumersi vicariamente parte delle funzioni dei docenti, oppure dalla disponibilità di spazi domestici adeguati e di *device* e connessioni efficaci, o ancora dalla variabile combinazione e sinergia di queste e altre condizioni di possibilità.



La reciproca implicazione di *oralità* e *relazione personale* conduce al terzo momento e fattore costitutivo dell'insegnamento e dell'apprendimento: il *tempo*. Abbiamo fatto tutti, prima come studenti e poi come insegnanti, l'esperienza di ore di lezione o di studio che non passano mai o volano via rapidissime, che una volta assomigliano all'arrancare su sentieri impervi e un'altra si svolgono con una felicità e leggerezza quasi miracolose. Ore di lezione o studio, cioè, nelle quali si rende personalmente evidente che, anche (e forse soprattutto) nel campo della conoscenza e della crescita, il divenire non è solo una grandezza misurabile e quantificabile, ma anche e soprattutto un processo per certi versi incommensurabile e perfino misterioso, rispetto sia alle potenzialità che può far emergere e attuare, sia ai risultati tangibili riscontrabili al termine delle sue partizioni – anche scolastiche¹³.

Oralità, *relazione personale* e *tempo*, presi insieme, conferiscono all'insegnamento e all'apprendimento una cifra complessiva che si può designare come "narrativa", nel senso in cui il termine è usato da Alasdair MacIntyre nel suo capolavoro, *Dopo la virtù*. Vediamo che cosa ciò significa, e quali virtualità conoscitive ed educative ne discendono per l'insegnare.

La dimensione *narrativa* della soggettività, dell'agire e del vivere

In *Dopo la virtù* il filosofo s'interroga sulle possibilità che restano aperte all'uomo contemporaneo per vivere un'esistenza che abbia dignità morale, dopo che Nietzsche, il nichilismo e altre correnti di pensiero del Novecento hanno posto radicalmente in discussione le teorie etiche e i modelli di virtù elaborati da Platone e Aristotele in poi nella cultura e nella tradizione occidentale.

Nella sua riflessione egli propone il costrutto di «io narrativo» come risposta alla domanda se oggi sia ancora «giustificabile razionalmente il concepire ciascuna vita umana come un'unità, in modo tale da poter tentare di determinare ciascuna vita del genere come dotata del proprio valore»¹⁴.

Dopo aver recensito gli ostacoli che tale ricerca incontra nella mentalità contemporanea – l'abitudine a suddividere la vita umana in una molteplicità di segmenti, a considerare in modo atomistico le singole azioni dell'uomo e a rappresentare la sua vita come una serie di episodi non collegati fra di loro – MacIntyre sviluppa una prima argomentazione che s'interroga su come si possa leggere, conoscere e comprendere adeguatamente un'azione o una condotta umana. Ciò non risulta possibile se non risalendo dalla loro descrizione fattuale all'intenzione o alle intenzioni

che le hanno mosse, e da queste ai «contesti che le rendono intelligibili, tanto ai soggetti agenti stessi quanto agli altri». Emerge qui come decisiva la nozione di contesto: «Uso qui la parola 'contesto' come termine relativamente comprensivo. Un contesto sociale può essere un'istituzione, può essere [...] una pratica, o un ambiente umano di qualche altro genere. Ma fondamentale per il concetto di contesto come lo intenderò è che il contesto ha una storia, una storia al cui interno le storie dei singoli soggetti non soltanto sono, ma devono essere collocate, appunto perché senza il contesto e i suoi mutamenti attraverso il tempo la storia del soggetto individuale e dei suoi mutamenti attraverso il tempo sarebbe inintelligibile»¹⁵.

La comprensione dei fattori che entrano a costituire un contesto e la collocazione in esso dei vari soggetti e delle loro interazioni implicano necessariamente, come si vede, la considerazione della dimensione del tempo e della storia, rispetto alle quali comincia a emergere l'importanza del narrare:

«L'azione ha di per sé un carattere fondamentale storico. È perché noi tutti viviamo delle narrazioni e intendiamo la nostra vita in base alle narrazioni che viviamo, che la forma della narrazione è adatta per comprendere le azioni [sia nostre che] degli altri»¹⁶.

Oltre a quello della loro contestualizzazione, la comprensione di una condotta e di un'azione ha bisogno di un ulteriore criterio di lettura e di giudizio, che il filosofo formula con la coppia di termini (ermeneuticamente complementari e perciò non scindibili) *imprevedibilità* e *teleologia*. Il primo richiama il fatto che ogni nostra azione, per quanto ponderata e consapevole, non è in grado di prevedere in termini esaurienti quello che accadrà mentre la poniamo in essere o una volta attuata. Il secondo permette invece una previsione realisticamente fondata, seppure solo parziale, degli effetti e delle conseguenze dell'azione stessa, sulla base dell'immagine del futuro atteso che è entrata a costituire e a dar forma all'agire, e che propriamente proviene dal nostro passato, vale a dire dall'esperienza e dalla storia proprie di ciascuno, costituite sia di fattori ed elementi condivisi con altri, sia di tratti e processi propriamente individuali e personali.

Prima di proseguire con l'approfondimento della dimensione intrinsecamente storica e sociale del fenomeno dell'identità, MacIntyre sottolinea ancora due aspetti che è utile richiamare per la nostra riflessione.

Il primo è costituito dal fatto che, in ragione dell'intreccio indistricabile che si verifica all'interno di un determinato contesto tra la vita e la storia di ciascuno dei soggetti in esso implicati e coinvolti, «io non sono soltanto responsabile [di me], sono anche uno che può sempre interrogare gli altri circa la loro responsabilità, che può mettere gli altri in questione. Faccio parte della loro storia come essi fanno parte della mia. La narrazione della vita di chiunque fa parte di un insieme di narrazioni interconnesse»¹⁷. Il secondo aspetto è costituito dalla prima risposta che si può dare, a questo punto della riflessione, al quesito di apertura:

«L'unità [di ciascuna vita umana] è l'unità incarnata in una singola vita [...]. L'unità di una vita umana è l'unità di una ricerca narrativa»¹⁸.

Detto diversamente: l'unità, come tratto distintivo della soggettività di un essere umano, è «l'unità di una narrazione che collega la nascita alla vita e alla morte, come l'inizio di un'opera letteraria è collegato al suo centro e alla sua fine»¹⁹.

A questo punto MacIntyre prosegue con una seconda ampia argomentazione, che focca il tema del bene e della virtù come contenuti propri di questa «ricerca narrativa» e della tradizione come alveo in cui essa si svolge, conducendo ogni persona alla formazione della sua propria e più originale identità. Non posso inoltrarmi in essa: tuttavia, sulla base di quanto detto fin qui risulta già possibile cogliere le prime valenze conoscitive ed educative che il narrare può avere per l'insegnamento.

La dimensione *narrativa* dell'insegnare e le sue valenze conoscitive ed educative

Così come MacIntyre lo intende, l'atto del narrare costituisce, per tutti e a ogni età, la prima e più immediata modulazione di quella elementare esperienza di «transazione umana»²⁰ che è la conversazione con gli altri e la comunicazione di sé a un'altra persona. A pensarci bene, ogni insegnante incomincia la lezione, qualsiasi sia la sua configurazione, riannodandola, per mezzo di un atto narrativo, a ciò che è successo in quella che l'ha preceduta: è dall'interno di questo primo atto e nesso che si sviluppa poi il contenuto della nuova lezione e il rapporto con gli allievi, già in certo modo avviato nel momento dell'ingresso in aula e della reciproca attenzione. Ed è dall'interno dell'orizzonte che così si apre, e della sua distensione nel tempo, che si svolge e matura gradualmente nel docente la consapevolezza del percorso formativo che sta compiendo con quei precisi e determinati alunni, lungo le distinte partizioni della programmazione e dell'attività didattica e nel perseguimento delle varie finalità educative. Un percorso che poi si trasformerà in narrazione ponderata al termine dell'anno, nel momento della sua rilettura e rendicontazione²¹.

In questa prospettiva non c'è forse unità di tempo che documenti meglio dell'ora di lezione la fecondità della combinazione fra imprevedibilità e teleologia, tipica del narrare. La loro essenziale correlazione e tensione conferisce a ogni ora e giorno di scuola, secondo una geometria variabile, da un lato la stabilità, l'ordine e in certa misura anche la prevedibilità di un'attività didattica ed educativa che si svolge in un luogo conosciuto e familiare; dall'altro, il fascino di un'avventura di ricerca e di positività, di verità e di bene, che si dipana anche oltre il previsto nella frequentazione quotidiana, nel divenire dei rapporti, nel far lezione e nello studiare, nella vita della classe e della scuola, nel crescere come persone da tutti e due i lati della cattedra. Di che cosa può rivelarsi capace un insegnante, il cui sguardo agli studenti e al proprio lavoro nasca, nel suo punto sorgivo, dalla combinazione tra il senso di ciò che permane e l'apertura a ciò che si presenta ogni volta come nuovo?



Una terza valenza conoscitiva ed educativa del narrare come dimensione dell'insegnare si manifesta quando riflettiamo su quanto è impegnativa la conduzione effettiva della lezione. Spetta infatti al docente il compito, la responsabilità di innescare e di condurre il processo che in essa si verifica, anche nel caso in cui l'attività in calendario sia di tipo laboratoriale e richieda una più esplicita e autonoma iniziativa degli allievi (che in ogni caso andrà coordinata, orientata, valutata). A meno di ricorrere a *diktat* più o meno imperativi o a retoriche di vario genere, snaturando la fisionomia specifica dell'aula e di ciò che costituisce la sua natura più propria come luogo e spazio di formazione²², l'insegnante dovrà conferire all'ora di lezione una forma sia discorsiva – tale cioè da attribuire un ruolo da protagonisti, come «ascoltatori attivi»²³, anche agli allievi – che narrativa. Il narrare, infatti, come si vede già dalle sue forme più semplici, tipiche dell'infanzia, è di per sé, proprio come l'insegnare, un atto conoscitivo a un tempo puntuale, complesso e unitario. Puntuale, perché ogni suo momento porta all'attenzione, letteralmente, uno alla volta, un solo e determinato aspetto particolare della realtà; complesso, perché tale particolare vive però del nesso che, man mano che il discorrere procede, si scopre lo unisce a ogni altro particolare già descritto o che sta per entrare in scena; unitario, perché ciò che così viene rivelandosi è il disegno entro il quale i particolari via via illustrati vanno a comporsi

in modo significativo. Da questo punto di vista, l'atto d'insegnare e l'atto di apprendere condividono con quello del narrare il fatto di essere anch'essi, sia nel loro momento analitico che nella forma del loro attuarsi, una vera e propria avventura di graduale esplorazione e conoscenza della realtà, che vive dell'esercizio di una peculiare modalità di accostamento e conoscenza delle cose: di un'intelligenza anzitutto contemplativa e intuitiva, prima che logico-discorsiva o pratico-operativa. La seconda forma d'intelligenza entrerà in azione nel momento riflessivo e architettonico dell'insegnamento e dell'apprendimento, quando cioè l'intenzione di fondo del discorrere (verbale o mentale che sia) prenderà la direzione della sintesi organica attraverso i distinti processi dell'astrazione e della concettualizzazione e l'entrata in gioco delle categorie proprie della logica formale e del singolo ambito disciplinare.

Una quindicina di anni fa, in un libro-intervista sul rapporto tra infanzia, educazione e nuovi media, Philippe Meirieu notava nei bambini e negli adolescenti di allora (e sarebbe interessante verificare se tale giudizio valga anche per l'oggi) una preoccupante «incapacità di articolare i momenti della propria vita in una storia coerente. La loro storia ha l'aspetto di un videoclip in cui tutto si compenetra e nulla crea un legame o ha un senso. Questa disarticolazione [...] è devastante per lo sviluppo della persona. L'incapacità di trasformare dei fatti in avvenimenti appiattisce il mondo e mi assoggetta ad esso, impedendomi di affermare il mio "io", di mettermi in gioco rispetto ad esso e di riconoscermi in rapporto con gli altri»²⁴.

Il pedagogista francese continuava sottolineando il valore da un lato della lettura delle storie e dei racconti, dall'altro della fruizione di un buon film come esperienze generative di tale attitudine. Se vedo bene, questa capacità (ecco una quarta, e molto importante, valenza conoscitiva ed educativa del narrare come dimensione dell'insegnare, in quanto creazione di nessi significativi) è la stessa di cui anche un docente ha bisogno per trasformare in avvenimenti i distinti dati di fatto²⁵ che si presentano durante lo svolgersi della lezione, portandoli poi a sintesi in modo consapevole e riflesso man mano che essa volge al termine. Trasformare i fatti in avvenimenti: cioè in qualcosa che abbia tutta l'intensità e la portata di un accadere significativo per quanti sono lì presenti. Se così non fosse, perché Massimo Recalcati potrebbe affermare che un bravo insegnante «è quello che crede ancora che un'ora di lezione possa cambiare la vita»²⁶ e Daniel Pennac osservare stupito che un bambino o un adolescente possono incontrare, a scuola, «molto più di frequente di quel che si dica, [...] un adulto che si rivelerà [per loro] decisivo»²⁷?

Questioni aperte

La riflessione svolta fin qui è ben lontana dall'aver esaurito l'esplorazione della dimensione narrativa come coordinata dell'insegnamento, dell'apprendimento e delle relative prassi. Vorrei provvisoriamente concluderla, elencando brevemente alcune questioni che rimangono aperte, sulle quali sarà necessario tornare, e suggerendo un primo passo per approfondirle.

La prima riguarda il rapporto fra *oralità*, *scrittura* e *lettura*. Sono partito dalle *slide* come testo scritto, frutto dell'opera di ideazione, astrazione, concettualizzazione e sintesi del docente, per mostrare come esse rimangono lettera morta se non vengono inserite e vivificate nelle dimensioni della oralità e della relazione. Le *slide*, tuttavia, potrebbero contenere non solo un elenco puntato più o meno ramificato, in cui il docente ha ordinato nozioni, concetti, leggi, principi o formule, ma anche un testo vero e proprio, tratto per esempio da un'opera di un letterato o da un saggio di uno studioso o dagli scritti di uno scienziato. In questo caso si apre un problema non ancora considerato, ma egualmente rilevante, e cioè quello della effettiva capacità di *lettura* di un testo, tanto da parte dell'insegnante che dell'allievo. Quando è vissuto e sperimentato come atto propriamente umano, il leggere è un atto estremamente intenso, profondo e fecondo, senza del quale la conoscenza e la comprensione

finiscono semplicemente per essere costruite sulla sabbia. Che ne è, oggi, della capacità di lettura degli insegnanti e degli allievi, nonché della loro consapevolezza del valore conoscitivo ed educativo (e non solo informativo) della lettura stessa? Siamo sicuri che si fa il bene degli allievi, della cultura e della società quando a scuola e in università si opta di dare agli studenti, da studiare, non testi e manuali, ma solo *PowerPoint* e artefatti multimediali?

La seconda questione verte sulla *dimensione dialogica dell'educazione* e sulla necessaria proporzione a essa della narrazione realizzata dal docente nel proprio insegnamento. Soprattutto in un'epoca nella quale è molto facile, come si dice popolarmente, suonarsela e cantarsela da sé, incombe sulla prassi dell'insegnante il rischio che la narrazione, da atto eminentemente dialogico che vive della continua tensione fra chi parla e chi ascolta (e questi ruoli si scambiano continuamente in un'ora di lezione realmente tale, perché anche l'ascoltare non è un atto *passivo*, come il parlare non è soltanto un *fare*), si trasformi in una specie di monologo autoreferenziale dell'insegnante, più o meno percepito dallo studente come lontano o irrilevante, e comunque come qualcosa che non lo riguarda. In questo caso, la narrazione – magari realizzata in forma anche di video – potrebbe anche risultare la più perfetta e fascinosa, ma avrebbe completamente fatto fuori i propri interlocutori.

Un terzo interrogativo che resta da svolgere è quello che concerne la pertinenza della dimensione narrativa dell'insegnamento nelle discipline scientifiche a forte vocazione sperimentale, che vivono in gran parte dell'attività di laboratorio, di per sé basata su elementi e fattori diversi da quelli tipici della lezione frontale o dialogata. Per formulare la questione nel modo più sintetico ed essenziale: è possibile correlare dimensione narrativa e dimensione sperimentale dell'insegnamento? In caso affermativo, come si può intendere e praticare tale correlazione?

Il suggerimento di lettura è semplice. Esattamente vent'anni fa, veniva pubblicata su questa rivista una bella conversazione con il professor Eddo Rigotti, intitolata *La «bottega» della scienza*²⁸. Perché non tornare a leggerla, come occasione per riprendere, approfondire e inscrivere in un orizzonte più grande quanto esposto in questo contributo?

Carlo M. Fedeli (Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'educazione, Università di Torino)

NOTE

- ¹ C.M. Fedeli, *La serietà ontologica dell'ora di lezione*, in "Emmeciquadro. Scienza Educazione E Didattica", n. 77, gennaio 2021: http://emmeciquadro.euresis.org/mc2/77/mc2_77_fedeli_ora-lezione.pdf
- ² Si può per questo prendere le mosse da M. Castoldi-G. Chiosso, *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*, Seconda edizione rivista e ampliata, Mondadori Università, Milano 2021, che riporta una vasta e aggiornata bibliografia.
- ³ M. Castoldi, *Dalla scuola dell'insegnamento alla scuola dell'apprendimento*, in M. Castoldi-G. Chiosso, *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e ...*, op. cit. pp. 134-272, qui p. 154.
- ⁴ A. Calvani, *Come fare una lezione inclusiva*, Carocci, Roma 2018, pp. 77-79. Lo studioso formula questa recensione dall'interno di un orientamento della ricerca pedagogica – l'*Evidence Based Education* (EBE) – oggi ampiamente accreditato e diffuso.

- ⁵ Per la revisione in atto del concetto di competenza rimando a G. Chiosso, *In cammino oltre la competenza*, in "Rivista di Scienze dell'Educazione", LVI, 3 - settembre/dicembre 2018, pp. 317-329. Per lo *status quaestionis* della ricerca sulle *non cognitive skills* si veda Fondazione per la Scuola, *Viaggio nelle Character Skills. Persone, relazioni, valori*, a cura di G. Chiosso, A.M. Poggi, G. Vittadini, Il Mulino, Bologna 2021.
- ⁶ H. Arendt, *Tra passato e futuro*, Vallecchi, Firenze 1970, p. 190.
- ⁷ Naturalmente occorrerebbe, in una prospettiva analitica, descrivere e differenziare le condizioni d'esperienza in cui viene proposta una presentazione multimediale, condizioni che variano dal primo all'ultimo ordine e grado del nostro sistema formativo. Diverso è, per molti aspetti, l'utilizzo di un *PowerPoint* nella scuola primaria o in università, a cominciare dal numero degli allievi che compongono la classe e dal loro grado di crescita e maturazione intellettuale e relazionale. Nel seguito mi riferisco a quanto ho sperimentato nelle mie lezioni accademiche, rivolte a classi che oscillano tra le 25 e le 150 (e più) unità.
- ⁸ Benedetto XVI, *Fede, ragione e università. Ricordi e riflessioni*, Ratisbona, 12 settembre 2006. Sull'incidenza della tecnica nella ideazione e configurazione della cultura e della mentalità contemporanea e sul rischio incombente di un vero e proprio «assolutismo della tecnica», si veda, oltre che questa prolusione, anche il capitolo sesto, *Lo sviluppo dei popoli e la tecnica*, di *Caritas in Veritate*, in particolare il numero 77, nel quale è svolta concisamente un'acuta descrizione del conoscere come atto pienamente umano, eccedente l'autochiusura funzionalista e immanentista della ragione.
- ⁹ La questione della significatività dell'apprendimento è stata lungamente approfondita da D.P. Ausubel, tra i più autorevoli psicologi di orientamento cognitivista del Novecento. Rimando in particolare a quanto egli afferma in uno studio dedicato allo sviluppo intellettuale e morale degli adolescenti: D.P. Ausubel, *Theory and Problems of Adolescent Development*, Grune and Stratton, New York 1954. Un estratto molto significativo di questo testo è reperibile nella sezione antologica di G. Chiosso, *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*, Mondadori Università, Milano 2009, alle pp. 159-161.
- ¹⁰ Sull'intonazione riflessiva della professionalità docente sia permesso rinviare al mio *L'attimo vincente. Saggio sull'insegnamento*, Prefazione di G. Chiosso, con un'antologia di testi per l'autoformazione, FrancoAngeli, Milano 2020.
- ¹¹ Per una prima istruttoria della questione, fondata su una ricerca rigorosa ed espressamente focalizzata sull'esperienza scolastica, si veda M. Gui, *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?*, Il Mulino, Bologna 2019.
- ¹² Sul rapporto fra oralità e scrittura in Platone e il suo significato per l'intera storia del pensiero occidentale si veda G. Reale, *Introduzione generale al pensiero di Platone*, in *Platone, Tutti gli scritti*, a cura di G. Reale, Rusconi, Milano 1994⁴.
- ¹³ Sono debitore della presa di coscienza della rilevanza nell'insegnamento e nell'apprendimento di questa dimensione immateriale del divenire a un episodio accaduto molti anni fa, in un consiglio di classe di liceo, a inizio settembre. Nella consueta ricognizione delle aspettative sul lavoro della classe nel nuovo anno, una collega espresse la convinzione che tutto sarebbe ora andato per il meglio, dopo la bocciatura a giugno (da lei fortemente proposta e voluta) di un paio di studenti, considerati del tutto irrecuperabili e, per di più, come una palla al piede per tutti. A questo punto la preside – la professoressa Nella Doderò, sui manuali di matematica e geometria della quale si sono formate generazioni di studenti – le chiese quanto tempo durasse un anno scolastico. La collega rispose prontamente: «Da settembre a giugno». «Niente affatto», replicò Doderò, aggiungendo che, con la bocciatura a giugno, non si era tenuto adeguatamente conto del fatto che

- un anno scolastico «va da settembre a settembre», e perciò si era sottratta a quei due allievi la possibilità di un responsabile recupero negli esami di riparazione.
- ¹⁴ A. MacIntyre, *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, Feltrinelli, Milano 1993², p. 243.
- ¹⁵ A. MacIntyre, *Dopo la virtù. Saggio...*, op. cit., p. 247. In questa accezione di 'contesto' rientra a pieno titolo anche la classe come ambiente umano tipicamente caratterizzato.
- ¹⁶ A. MacIntyre, *Dopo la virtù. Saggio...*, op. cit., p. 253.
- ¹⁷ A. MacIntyre, *Dopo la virtù. Saggio...*, op. cit., p. 260. Quando MacIntyre ha formulato questa osservazione, il fenomeno dei *social* era di là da venire. Esso mi sembra documenti *ad abundantiam* la sua verità e pertinenza anche nel presente.
- ¹⁸ A. MacIntyre, *Dopo la virtù. Saggio...*, op. cit., p. 261.
- ¹⁹ A. MacIntyre, *Dopo la virtù. Saggio...*, op. cit., p. 246.
- ²⁰ A. MacIntyre, *Dopo la virtù. Saggio...*, op. cit., p. 252.
- ²¹ Quanto detto qui del docente vale egualmente, sull'altro versante, anche per l'allievo.
- ²² Su che cosa costituisca il *proprium*, lo specifico dell'aula cfr. M. Zambrano, *Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione*, a cura di A. Buttarelli, Marietti, Genova-Milano 2008, pp. 61-66 (i capitoli *La vita delle aule* e *Lo specchio delle aule*) e 182-185 (il capitolo *L'aula*). In *La serietà ontologica dell'ora di lezione* ho citato una porzione de *La vita delle aule*, suggerendo l'opportunità di eleggere la riflessione della Zambrano sull'aula e sul maestro come contenuto di formazione specifica per gli insegnanti.
- ²³ E. Raimondi, *L'esperienza della lezione*, in Id., *Le metamorfosi della parola. Da Dante a Montale*, Bruno Mondadori, Milano 2004, p. 3.
- ²⁴ P. Meirieu - J. Liesenborghs, *Infanzia educazione e nuovi media*, Erickson, Trento 2008, p. 122.
- ²⁵ In dettaglio: ciò che è stato programmato e preparato; il modo in cui l'insegnante lo propone; il modo in cui ciascun allievo effettivamente risponde; quanto avviene fattualmente nell'aula; le circostanze di tempo, luogo e clima relazionale uniche di quella determinata ora o giornata. Con una formula: tutto ciò che di previsto, imprevisto e contingente viene a comporsi nell'ora di lezione.
- ²⁶ M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014, p. 8.
- ²⁷ D. Pennac, *Una lezione d'ignoranza*, trad. it. di Y. Melaouah, Astoria, Milano 2015, p. 1.
- ²⁸ M. Gargantini - R. Manara (a cura di), *La «bottega» della scienza. Conversazione con Eddo Rigotti*, in "Emmeciquadro. Scienza Educazione E Didattica", n. 16 dicembre 2002, pp.6-10: <https://www.ilsussidiario.net/news/emmeciquadro/emmeciquadro-n-16/2002/12/20/scienzainatto-la-bottega-della-scienza-conversazione-con-eddo-rigotti/794768/>

