

Oscar Brenifier

**Insegnare attraverso
il dialogo**

La relazione con il sapere



IPOC
www.ipocpress.it

Copyright © 2017 IPOC di Pietro Condemmi Milano Italy

Tutti i diritti riservati. Nessuna parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, distribuita o trasmessa in qualsivoglia forma, incluse la fotocopia, la registrazione o altri metodi elettronici o meccanici, senza l'autorizzazione scritta dell'Editore, a eccezione di brevi citazioni incorporate in recensioni o altri usi non commerciali permessi dalla legge sul copyright. Per richieste di permessi, contattare in forma scritta l'Editore al seguente indirizzo:

IPOC

118, corso di Porta Romana

I – 20122 Milano MI

Tel.: +39-0258325362

ipoc@ipocpress.com

Titolo originale: *Enseigner par le débat*, CRDP de Bretagne, 2002

Traduzione di Alice Di Lauro

Stampato in Gran Bretagna (Forest Stewardship Council™ FSC® C084699) e Stati Uniti (Sustainable Forestry Initiative® SFI® Certified Sourcing) su carta esente da acidi

Collana DIALOGOS

diretta da Davide Miccione, Neri Pollastri, Stefano Zampieri

ISBN: 978-88-6772-225-9

Indice

Introduzione di Alice Di Lauro	5
IL DIALOGO E LA RELAZIONE COL SAPERE	
1. Il dialogo come strumento pedagogico	11
La lezione	12
L'immersione totale	13
Magia o prestidigitazione?	15
Dialogare: per fare cosa?	17
Spirito e materia	18
2. Costruzione del sapere	21
Sofisma?	21
Il sapere come pratica	22
La dimensione singolare del sapere	24
Perdere tempo	25
Tutto è già stato detto	26
Viva l'errore!	28
3. Bella e brutta copia	29
Riscattare la bella copia	29
Lavorare la brutta copia	30
Laboratorio permanente	32
Diritto all'errore	33
Il peso delle aspettative	34

4. Critica e cittadinanza	37
La tentazione stoica	38
Il crogiolo del sapere	39
Il ruolo dell'ignoranza	40
Interstizi di respiro	41
Uno contro tutti	43

CONDURRE UN DIALOGO IN CLASSE

5. Introduzione pratica	49
Il ruolo dell'insegnante	49
Gestione del laboratorio	53
6. Interrogazione reciproca	55
7. Lavoro sul testo	65
8. L'esercizio della narrazione	73
9. Interrogare la domanda	83
10. Correzione reciproca	89
11. Difficoltà metodologiche	95
Gli allievi non parlano	95
Il dibattito di opinioni	96
Non andiamo avanti	98
Il timore dell'ignoranza	99
12. Ostacoli e risoluzioni	101

Introduzione

“Insegnare attraverso il dialogo” è innanzitutto un invito rivolto agli insegnanti e agli educatori che si interrogano sulla propria pratica. Un invito, teoricamente fondato e corredato da puntuali esercizi pratici, che può suscitare nel lettore una miriade di immagini “generative” esplicite e implicite: una maschera che cade, un fianco che si scopre, un corpo a corpo, mani che si sporcano e modellano, pesci che fuggono con l’esca, pescatori pazienti e determinati che continuano a pescare fiduciosi e a bocca asciutta, fiori che emergono dal letame. L’invito è quello di rivalutare il dialogo come lo strumento pedagogico d’elezione, dal momento che il sapere è una pratica, una creazione collettiva, e che dunque non vi è nulla di neutro nella sua trasmissione. Così come gli allievi non sono i passivi destinatari di un discorso che vorrebbe veicolare la conoscenza ma al contrario ne fanno parte, ne sono la materia viva, la condizione e il contenuto. Il sapere, scrive l’autore, sprigiona il suo potere quando riconosce finalmente i suoi interlocutori reali. Se questa discesa dall’Olimpo del sapere non si realizza, se l’apprendimento non si nutre degli scarti, degli errori, delle resistenze offerte dalla realtà, il famoso motto che inneggia alla “costruzione collettiva del sapere” si riduce a un vuoto e ipocrita sofisma, a un puro discorso che mai sarà applicato.

L’autore invita l’insegnante a prendere atto dei propri riflessi condizionati, del grado di vitalità insito nel rapporto con la materia che insegna, della propria effettiva capacità di distanziarsi da – e di confrontarsi con – se stesso per far sì che lo stesso processo avvenga nei propri allievi. In questo modo riabilita il potere e al tempo stesso la responsabilità dell’insegnante: potere e responsabilità di mettersi in discussione, di trasformare la propria

pratica con un atteggiamento autoriflessivo e critico, di coniugare impegno e piacere nel gestire il dialogo tra gli allievi, ben consapevole dei propri punti ciechi e tollerante nei confronti delle imprecisioni e delle banalità quotidiane. L'insegnante, per l'autore, se vuole essere all'altezza del suo compito, si deve sporcare le mani: la scuola non è fatta per mantenere o allevare illusionisti da salotto con l'asso nascosto nella manica (in entrambe le schiere degli insegnanti e degli allievi) ma per coltivare apprendisti artigiani ai quali mostrare i "trucchi del mestiere" e nei quali risvegliare la curiosità per il processo attraverso cui si genera conoscenza.

La "pasta" di cui è fatta questo processo è il dialogo. Dialogare in classe significa problematizzare, ossia articolare i problemi che si generano costantemente in ogni autentico processo di apprendimento, problemi che non vanno tanto risolti quanto visti, maneggiati, resi sostanziali. Del resto formarsi, diventare adulti, non significa forse iniziarsi nel maneggiare con sempre maggior arte e piacere ciò che a tutta prima appare scomodo, grezzo, deludente e persino frustrante? Grazie al dialogo l'insegnante impara a saper perdere il proprio tempo: un tempo liberato che serve a ripensare la materia insegnata, senza striminzirla per mezzo di operazioni e procedure riduttive, a identificare le difficoltà dei suoi allievi, a comprenderle, a lavorarle ai fianchi, a impraticarsi nel prendere consapevolezza della natura delle proprie difficoltà e a cogliere l'essenza della materia. Una "zona franca" libera dalla preoccupazione del voto che produce, tra gli altri inconvenienti, le sindromi del "bravo allievo" e del "somaro", il primo troppo occupato a indovinare le aspettative dell'insegnante in modo da fornire i risultati attesi, il secondo oltremodo appesantito dalla sfiducia e dal timore del ridicolo per osare esporsi. Due casi speculari di polli dalle ali mozzate: come sperare che la scuola possa insegnare loro a prendere il volo?

All'insegnante che accetterà il rischio di farsi al tempo stesso apprendista e mastro artigiano della propria materia; all'insegnante che si assumerà la responsabilità di gestire il corpo a corpo "lungo, balbuziente e accidentato" del confronto degli allievi fra loro, all'insegnante che sarà disposto a modellare la materia grezza fatta di resistenze, difficoltà, rifiuti, imbarazzi, false piste, sarà di sostegno la fiducia che la ragione emerge sempre, per quanto fragile e complessa sia, come il frutto più gustoso della lotta amorosa dell'ignoranza con se stessa. A forza di dialogare, si rischia di imparare a ri-

Insegnare attraverso il dialogo

spettarsi, a rispettare l'altro, a essere rispettati dall'altro, a proporre autonomamente le proprie idee incarnandosi nel cuore stesso dell'esercizio di cittadinanza: lo spirito critico.

Il mio grazie a Valentina Sperotto

**IL DIALOGO
E LA RELAZIONE COL SAPERE**

1. Il dialogo come strumento pedagogico

Nel mondo dell'insegnamento, se si può avanzare una simile generalizzazione, il dialogo – o la discussione – ha spesso una cattiva reputazione. Dalla scuola materna all'università, molti insegnanti esitano, quando non evitano completamente, di concepire e soprattutto di utilizzare questo tipo di pratica come modo d'insegnamento. E questo nonostante diverse innovazioni pedagogiche che, da qualche anno, propongono modelli destinati a permettere tutto ciò che favorisce l'espressione orale dell'allievo: “Quoi de neuf”¹ (cerchio di condivisione) nella scuola primaria, “dialogo argomentativo” nelle scuole secondarie di primo grado, metodi attivi per l'insegnamento delle scienze nelle scuole secondarie di secondo grado, per fornire solo qualche esempio. Tuttavia, più si avanza nel livello scolastico, più questo fenomeno di rifiuto sembra esacerbarsi. Al punto che in un buon numero di incontri chiamati “seminari” all'università non vi è traccia di dialogo, perché si tratta di un tradizionale corso magistrale. Quale professore degli IUFM (Istituti Universitari di Formazione dei Maestri)² non si lamenta di fare fatica ad aprire un dialogo con i suoi studenti? Quando sono proprio questi ultimi che dovrebbero negli anni successivi instaurare una pratica di dialogo con i loro futuri allievi! Certo, è difficile credere che l'allievo poco loquace in classe possa diventare improvvisamente un insegnante capace di animare un dialogo.

¹ “Quoi de neuf” (lett. “Cosa c'è di nuovo?”) è una pratica derivante dalla pedagogia Freinet, che interessa in Francia soprattutto gli allievi delle scuole elementari. L'espressione designa un breve momento quotidiano di dialogo e narrazione libera, solitamente il mattino prima dell'inizio delle lezioni, durante il quale emergono avvenimenti e riflessioni che gli allievi desiderano condividere con gli altri.

² In Francia gli IUFM sono gli enti preposti alla formazione degli insegnanti della scuola primaria e secondaria. Dal 2013 sono stati sostituiti dalle ESPE (Scuole Superiori dell'Insegnamento e dell'Educazione).

La lezione

La tradizione francese dell'insegnamento – come quella italiana del resto – è innanzitutto la lezione, termine che deriva dal latino *lectio*, che significa lettura. Ora chi dice lettura – termine che la lingua inglese conserva con il significato di “lezione” – si riferisce all'attenzione portata a un testo già scritto, a un lavoro realizzato; si assiste a una lezione come si legge un libro: viene presentata un'opera compiuta, del professore o di un autore.

Di certo l'opera orale rischia maggiormente di brancolare rispetto all'opera scritta, dal momento che l'autore cerca ancora le sue parole, trasforma ancora le sue idee, mentre l'opera scritta è fossilizzata per sempre. Questa differenza non è innocua, già solo il ritmo è differente; coloro che per esprimersi in pubblico redigono anticipatamente un testo conoscono bene il problema: l'oratore che legge a voce alta tende spesso a leggere velocemente, troppo velocemente. Per diverse ragioni: la mente non è più mobilitata, non deve riflettere dal momento che tutte le parole sono lì, a meno di concentrarsi enormemente sul lavoro stesso di lettura, come farebbe un attore. Ma in generale l'insegnante è – ahimé! – poco naturalmente propenso a lavorare su questo aspetto; particolarmente incline ad assumere l'aria “seria”, limita la varietà dei suoi interventi. Un'altra causa di questa tendenza all'accelerazione è l'impressione di mancanza legata all'assenza di lavoro intellettuale del momento, ansiogena, che precipita le parole le une sulle altre come se ciò potesse procurare più corpo o sostanza al testo, come se si dovesse sempre passare oltre il presente, considerato troppo poco sostanziale.

Oltre al ritmo, è l'atmosfera a essere diversa. Perché si consiglia, nei limiti del possibile, di evitare la conferenza o la lezione scritta anticipatamente quando si fa lezione? Perché una sorta di distanza imbarazzante e persino opprimente interviene tra l'oratore e i suoi uditori, tra il dispensatore di sapere e la massa opaca degli “altri”; assenza di complicità, distanza ancora più critica di quella che accompagna la lettura di un libro, perché leggendo il lettore può interrompersi per riflettere, tornare indietro, fare dei salti, mentre la conferenza o il corso magistrale gli impone una sequenza specifica, un tono dato, un ritmo particolare. L'uditore può trovarcisi, vedere

di abituarci, o nient' affatto. Chi non ha conosciuto queste lezioni in classe o in aula dove, anziché seguire e comprendere, la mano annota meccanicamente, relegando a un'ulteriorità reale o mitica l'ingestione e la digestione delle informazioni e dei processi di pensiero?

Detto in altre parole: non vi è nulla di neutro nella trasmissione del sapere. Al di là dei contenuti trasmessi, al di là dello sforzo di trasmissione e dell'intenzione alla sua origine, questa si presenta con una forma che ha una realtà propria, una natura particolare e di conseguenza specifica. È vero che a seconda degli uditori o dei lettori alcune forme sarebbero preferibili o più efficaci di altre; alcuni percepiscono più agevolmente ciò che è loro presentato in maniera intensiva, condensata, altri in maniera estensiva, esplicativa. La capacità di concentrazione in un dato momento, la sua durata nel tempo, la capacità di memorizzazione, l'importanza variabile attribuita al lavoro in classe e al lavoro a casa; tanti sono i parametri che variano sostanzialmente, a seconda degli allievi, tanti sono i fattori di diversità che non permettono all'insegnante di soddisfare tutti. Senza contare le capacità specifiche e la modalità personale dell'insegnante, poiché così come non è consigliabile a un allievo cambiare radicalmente il proprio modo di agire, non è nemmeno possibile domandare a un insegnante di operare in un modo che gli è completamente estraneo. Fermo restando che la capacità di allontanarsi da se stessi, distaccarsi da se stessi, rimane una delle sfide principali della pedagogia, tanto per l'allievo quanto per l'insegnante.

L'immersione totale

Tutto ciò ci conduce esattamente all'interesse principale del dialogo come metodo di insegnamento: il distacco.

Domandiamoci per un istante su cosa si basa la difficoltà maggiore della pedagogia; sembra innegabile dire che si basa precisamente su questo distacco, su questa capacità più o meno grande che ha l'insegnante di invitare l'allievo a immergersi in un mondo che non è il suo. Che sia l'apprendimento della lettura o quello della matematica, due dei traumi più frequenti che incontra l'allievo nei suoi primi anni di scuola, il problema è lo stesso: come far sì che ognuno abbia accesso a queste conoscenze, a queste competenze? Certi allievi sembrano accedervi nella maniera più naturale

del mondo, altri si scontrano con un universo che appare loro di una estraneità radicale. Se i primi apprendono, qualunque cosa faccia l'insegnante, e quasi senza di lui – se non a volte nonostante lui –, i secondi si trovano completamente sprovveduti: dipendono totalmente dalle sue competenze e dalla sua arte. Ora sono questi che, nonostante loro, sono di diritto i più coinvolti dallo strumento del “dialogo”, anche se l'insegnante, secondo le proprie inclinazioni, non si sente necessariamente attirato da loro; secondo le proprie inclinazioni. perché alcuni insegnanti, al contrario, per diverse ragioni, si rivolgono più facilmente agli allievi in difficoltà che agli altri, cosa che pone altri tipi di problema.

Una volta compreso che ogni materia scolastica, ogni competenza, ogni conoscenza costituisce una sorta di mondo a sé, una scena particolare o addirittura un linguaggio determinato al quale si tratta di iniziare l'allievo – il che presuppone effettivamente un distacco da parte dell'allievo stesso –, occorre assumersi la responsabilità di questa dimensione di distacco, la cui portata – tanto psicologica quanto intellettuale – non può essere minimizzata o nascosta. Ora, se penetrare questa *terra incognita* pone problemi all'allievo, che cosa può fare l'insegnante?

Una modalità di distacco a cui si ricorre di frequente consiste nell’“immersione completa”, per riprendere questa concezione antica dell'insegnamento delle lingue che consiste nell'immergere il discente in un ambiente saturato, dove tutti parlano esclusivamente la lingua da imparare. Costretto dalla necessità, il discente apprende, attingendo da se stesso le risorse psicologiche e intellettuali necessarie a questo apprendimento forzato; non vi è alcuna possibilità di tornare indietro, di sfuggire al contesto: immerso nell'acqua fino al collo, per un periodo stabilito, il discente è costretto ad adattarsi per sopravvivere. Ma qui si gioca, sul piano pedagogico, una sorta di lascia o raddoppia: duramente messo alla prova, l'allievo può mobilitare le forze necessarie, trarre profitto dall'esperienza e uscirne con successo, così come può essere rinviato duramente alle proprie difficoltà, situazione che provocherà delle reazioni di avversione, dei rifiuti irreversibili. Riflessi di protezione che rinforzeranno in lui le resistenze alla materia in questione. Non dimentichiamo la dimensione di dolore associata alle difficoltà nel penetrare l'impenetrabile, dolore che è più facile da schivare evitando decisamente la materia, piuttosto che domandola affrontando la prova; meno

risorse si hanno, meno si è capaci di affrontare questa mancanza di risorse. Anche in natura piove sempre sul bagnato.

Stranamente, forse, l'immersione totale è una delle forme più naturali di insegnamento: la forma più rudimentale di questo tentativo di distacco. Dopotutto il mondo ci si impone senza preamboli né istruzioni per l'uso; si offre a noi, certo, ma in tutta la sua brutalità, e noi possiamo essere colpiti eccessivamente, se non traumatizzati, dalla sua implacabile necessità. Essa è principio di realtà. Ma non sottovalutiamo il grado di tragedia vissuto da un allievo messo di fronte allo scenario della scuola; se qualcuno ne percepisce facilmente la dimensione ridicola, altri non arriveranno a ridere se non il giorno in cui, ridotti all'impotenza, sogghigneranno con una smorfia di fronte a ciò che vorranno decretare impossibile e assurdo. Ancora: di fronte all'implacabile e brutale necessità, al suo realismo, può – o deve – installarsi l'artificio, un artificio che, come tutti gli artifici, non è naturale, se non in quanto artificio. Come tutti gli artifici, quello dell'insegnante serve a produrre un effetto, ma se certi artifici hanno bisogno di nascondersi per farlo – così esige ad esempio l'arte del mago –, quello dell'insegnante serve, al contrario, teoricamente, a svelare ciò che sembrerebbe velato, e dunque non si vede di primo acchito.

Magia o prestidigitazione

Per diverse ragioni, certe pratiche d'insegnamento assomigliano più all'arte del mago che a quella del pedagogo. In effetti, che cosa c'è di più fittizio di una lezione magistrale o di una conferenza? Belle copie della cui "brutta" si è persa ogni traccia. Certo il risultato è bello, l'insieme di grande effetto, ma impressiona più di quanto sia necessario. L'al di qua che è la materia dell'opera sfugge allo sguardo, i fili sono ben nascosti.

Come ha costruito la sua lezione il professore? L'ha concepita egli stesso? Che parte ha l'arte? Che parte hanno le conoscenze acquisite? Il professore stesso ne è cosciente? È pronto a dirlo, a rivelare il rovescio delle carte? Nessuno è fiero di mostrare le sue brutte copie, i suoi errori e le sue cancellature; la scuola ci ha insegnato a dissimularle per bene, a mostrare solamente la bella copia, ben scritta e sottolineata. Un lavoro in corso non è un lavoro compiuto, questo va da sé; tuttavia non è la realtà stessa del la-

voro? Perché il laboratorio del pittore dovrebbe essere meno reale, sul piano artistico, del museo? Il museo è più estetico, più pulito e ordinato, ma è veramente più educativo del laboratorio? La genesi dell'opera è davvero inferiore all'opera compiuta?

La difficoltà riposa anche sulla cattiva reputazione che si attira il problema stesso: il problema in quanto problema. "Non ci sono problemi" dice l'insegnante con le sue parole, con le sue azioni, con i suoi silenzi; ha la coscienza a posto. Per l'allievo un problema c'è, a volte il peggiore dei problemi: quando non comprende, e nemmeno sa esprimere, la natura del problema, se la conoscesse comincerebbe già a risolversi. Per il momento non può che provare un dolore e dire "non mi piace questa materia", o persino "non mi piace questo professore". Riflesso che non può essere più appropriato, difesa dell'integrità territoriale dell'essere: l'altro ci infligge un dolore, è normale che sia percepito come un nemico. Meno l'allievo è capace di esprimere il problema più intenso sarà il dolore e più viva sarà la reazione, che si manifesti attraverso lo scontro oppure l'assenza.

Di fronte a questo, a che serve dialogare? Dialogare serve innanzitutto a problematizzare. Problematizzare non significa inventare un problema, ma articolare uno ben presente, lavoro che non permette necessariamente di risolvere un problema ma almeno di trattarlo. Perché un problema non deve necessariamente essere risolto, sebbene lo possa essere: dev'essere soprattutto percepito, visto, maneggiato, reso sostanziale. La pittura sarà sempre un problema per il pittore, come la matematica per un matematico o la filosofia per un filosofo. L'illusione più catastrofica è quella che lascia credere che non vi sia nulla, quella che lascia credere che l'educatore sia un 'mago' con poteri particolari, invece di mostrare come egli sia un 'illusionista', qualcuno che semplicemente sa come manovrare i fili perché vede come questi si intersecano e si relazionano.

Per fare questo occorre innanzitutto riabilitare il concetto di problema. "Non ci sono problemi!", "Non ho problemi!"... L'orgoglio o la preoccupazione della tranquillità ci obbligano a negare l'idea stessa di problema. Il problema è ciò che ci impedisce di agire, un ostacolo, un freno, un rallentatore di velocità. E se la sua sostanza e il suo interesse si trovassero proprio in questo effetto apparentemente perverso? Non siamo forse sempre tentati a ridurre una materia e il suo apprendimento a un insieme di dati, a delle

operazioni varie, a una serie di elementi pedagogici quantificabili, verificabili e rilevabili? Tuttavia che ne è dello spirito della materia? Certamente lo spirito della materia filtra attraverso le diverse attività proposte, ma perché si dovrebbe abbandonarlo alla sua misera sorte, quella di un fattore aleatorio, accidentale e secondario, che non è una grande preoccupazione in sé? Tanto più che questa conoscenza intuitiva non è data a tutti gli allievi. Se alcuni sono preparati a coglierlo per alcune ragioni e circostanze che non sono di certo competenza dell'insegnante, gli altri, quelli che si scontrano con l'estraneità del percorso, rientrano proprio nel suo campo d'azione. Per questo occorre che la materia sia per l'insegnante un problema, che essa non sia un oggetto riordinato accuratamente in un reparto di articoli per la casa, un riordinamento che l'allievo in difficoltà verrebbe a disturbare.

Le difficoltà dell'allievo fungono a uno scopo ben preciso: ripensare la materia, la sua natura, la sua efficacia, la sua verità e il suo interesse. Anche se tutto questo è evidente, le difficoltà vengono spesso considerate un semplice ostacolo di cui occorre sbarazzarsi al più presto per poter avanzare. Il programma diventa allora l'alibi per eccellenza, il rifugio della preoccupazione e dell'insicurezza: abbiamo tutte queste cose da apprendere, non abbiamo tempo di studiare lo spirito, dobbiamo concentrarci sulla materia. Dimentichiamo un po' troppo velocemente la lezione degli antichi, e ci troviamo con una materia senz'anima, ridotta a una serie di apprendimenti e di prestazioni. Utili certamente, ma assolutamente riduttivi.

Dialogare: per fare cosa?

Dunque: a che cosa serve dialogare in classe? Innanzitutto a porsi il problema in quanto problema; per diverse ragioni, che presentiamo qui in ordine sparso, senza alcuna intenzione gerarchica dal momento che questi diversi punti si implicano reciprocamente.

- In primo luogo perché, come abbiamo visto, il problema è la sostanza stessa delle cose, lo spirito, l'essenza e la vita della materia, per quanto inafferrabili siano. Così, esercitando sul corpo dei problemi incontrati nel corso del tempo, l'insegnante perfeziona la propria pratica della materia.

- In secondo luogo perché si lavora qui sul rapporto dell'allievo con la materia, lavoro che si potrebbe chiamare appropriazione e che non può essere considerato una semplice appendice, minima e secondaria. Se manca il rapporto con la materia non c'è più la materia, ma unicamente delle operazioni puntuali il cui apprendimento non saprà essere né trasposto né proiettato, o potrà esserlo solamente "per miracolo".
- In terzo luogo perché si prenda più intensamente coscienza delle difficoltà incontrate dagli allievi nel loro apprendimento; ciò che era solo vago diventerà per l'insegnante più preciso, ciò che era solo intuitivo si concettualizzerà. Egli assisterà ai tentativi che gli spiegheranno meglio di qualunque analisi o studio teorico i punti nevralgici dell'apprendimento.
- In quarto luogo l'insegnante potrà lavorare direttamente su queste difficoltà, ciò che gli permetterà anche di trattarle e di approfondirne la comprensione.
- In quinto luogo, attraverso lo stesso processo, l'allievo prenderà coscienza della natura delle sue difficoltà, coglierà meglio lo spirito della materia e penetrerà più profondamente la sua sostanza.

Si noterà che, nel corso del processo, l'insegnante si mette alla prova tanto quanto l'allievo; si confronta a se stesso attraverso l'espedito della materia, materia che egli dovrà periodicamente rigenerare nel proprio pensiero. Prospettiva estenuante, certo... L'insegnante si asterrà dall'utilizzare continuamente risposte già date, anche se queste potrebbero evidentemente essere utili, in guisa di artefatti sostitutivi. Durante lo scambio è preferibile mandare a fuoco il bosco intero, essere pronti ad arrischiarsi sui molteplici sentieri che sono offerti, per quanto siano rocciosi e fangosi; certamente lo saranno. Imparare a perdere il proprio tempo, a saper perdere il proprio tempo, perché l'arte della passeggiata richiede un dono che non è accordato d'ufficio a tutti, sebbene ognuno possa iniziarvisi se ne percepisca quantomeno il bisogno.

Spirito e materia

Precisiamo che il dialogo non è il solo strumento che permette di ottenere ciò che abbiamo descritto; ogni insegnamento, e soprattutto ogni pratica, partecipa a suo modo a questo processo. Perché se nonostante tutto la parola

rimane una manifestazione importante, se non privilegiata, della mente, se è rivelatrice di uno stato d'essere, la parola non è l'essere. Ci sono delle pratiche che in sé sfuggono alla parola, come lo sport o la pittura, sebbene queste non la debbano escludere, anzi. La parola serve soprattutto a togliere dei tabù, a rendere esplicito, a rendere visibile; qui la parola è sdoppiamento dell'essere, lo rende visibile a se stesso, in questo è costitutiva dell'essere, sebbene per la sua stessa essenza non è l'essere.

Ma parlare in questo modo assomiglia a filosofare; dunque ogni dialogo deve essere filosofico, con tutta la complicazione che questo implica? Questa modalità particolare non incontra i gusti di tutti, più di un insegnante esprimerà delle reticenze verso quella che viene considerata una materia specifica, che a volte vorrebbe instaurare una sorta di egemonia intellettuale su tutto ciò che tocca. E inoltre una tale opzione pone un certo numero di difficoltà particolari che riguardano l'erudizione specifica e la formazione di ciascuno. Forse si tratta allora di non preoccuparsi del termine filosofia, troppo connotato, troppo caricato di questioni a volte riduttrici. Prendiamo semplicemente coscienza di ciò che abbiamo di fronte, tentiamo di comprenderne il senso, la legittimità, lo svolgimento, cerchiamo di render conto e di rendere percepibile il pensiero che anima la materia. Invitiamo l'allievo a fare del suo apprendimento un oggetto di riflessione, arrischiamoci a penetrare il mistero del pensiero singolare; approfitteremo delle sue intuizioni e delle sue patologie per meglio circoscrivere la sostanza che è in gioco, tanto nella conoscenza stessa quanto nell'apprendimento di cui essa è la posta in gioco.

2. Costruzione del sapere

Sofisma?

Non è un'espressione sorta dalla sofistica pedagogica moderna quella di "costruzione collettiva del sapere"? Espressione del pedagogismo corrente? Non è l'insegnante che detiene il sapere? Non è quest'ultimo a dover trasmettere agli allievi ciò che egli sa e che essi ignorano? Quale sapere andranno dunque a costruire insieme? Di quale costruzione si tratta, dal momento che l'insegnante deve già padroneggiare questo sapere per essere insegnante? Non è questo abuso di termini e demagogia?

La prima questione, che abbiamo già introdotto, è di stabilire se il sapere è una materia solida e neutra, con una forma canonica, oggettiva e universale oppure no. È vero che in un esame, per esempio come il diploma o la laurea, l'esaminatore dovrà utilizzare dei criteri equivalenti o simili per giudicare gli uni e gli altri, senza i quali rischia di trasformare la sua valutazione in una lista di circostanze e di particolarità individuali. La preoccupazione dell'anonimato del candidato serve giustamente a garantire ad allievi e insegnanti questo tipo di valutazione, modellata appositamente. Il problema è determinare se realmente la preoccupazione per l'uguaglianza e per la neutralità che prevale in un tale esercizio meriti di essere esteso all'insieme delle attività della scuola o della classe. Da parte nostra diciamo semplicemente che se la giustizia è un'istituzione utile e necessaria, in una qualsiasi società non può fondare l'insieme dei rapporti tra i membri di questa società; essa non interviene che in alcuni casi limite, come strumento di sanzione, e in alcuni atti fondativi nei quali l'impegno formale e la dimensione contrat-

tuale devono essere articolati in modo preciso. La sua neutralità è al tempo stesso la sua forza e la sua dimensione limitativa. Il suo ruolo è cruciale, cosa che le permette di risolvere bene delle controversie, ma non dimentichiamo che essa opera ricorrendo alla forza, all'esteriorità, e non trattando e risolvendo i problemi dall'interno. Nei conflitti tra gli individui la giustizia interviene in ultima istanza, quando le soluzioni di natura morale e relazionale non funzionano più. L'universalità serve allora a compensare le carenze del singolare e della molteplicità.

Il sapere come pratica

Nel quotidiano il sapere rimane innanzitutto una pratica, una messa in opera, anzi una creazione. Non è qui la sanzione o la valutazione che conduce – o deve condurre – il ballo, anche se lo spettro della verifica rimane presente come orizzonte ineludibile e utile. È d'altra parte cruciale poter affrontare la materia studiata in tutta libertà, senza far pesare in continuazione la spada di Damocle della sanzione che, per diverse ragioni, falsa le carte in tavola. Da una parte le falsa perché questa prospettiva riduce la materia a un dato specifico. dall'altra, con la preoccupazione permanente del voto, provoca la sindrome del “bravo allievo”, colui che cerca principalmente di piacere al professore in vista di un risultato desiderato. Infine introduce una tensione dalle conseguenze nefaste, appesantendo le difficoltà di ordine intellettuale in un contesto già sufficientemente ansiogeno. Alla stregua delle devianze prodotte dal principio della concorrenza, qualunque sia il campo, un tale insegnamento, basato su dei risultati specifici e sulla punizione di una presenza esterna, genera delle reazioni di natura utilitaristica, nelle quali l'individuo e la soggettività cognitiva passano in secondo piano. Quando anche la materia studiata fosse astratta e teorica, anch'essa passerà in secondo piano, dal momento che il primato è accordato incontestabilmente al risultato.

La pratica del sapere, dell'insegnamento o dell'apprendimento, come ogni pratica, è per definizione specifica, personale; un professore di educazione fisica che non si preoccupasse minimamente di conoscere, comprendere e supportare le capacità individuali dei suoi allievi per insegnare la sua materia potrebbe divertirsi a volte, a intermittenza, ma non starebbe insegnando;

vivrebbe nei suoi fantasmatici ricordi, olimpici o d'altro tipo, e la presenza costante dell'allievo assoluto che si è confezionato potrebbe soltanto annuire al suo insegnamento, ostruendo la sua visione e inibendo il suo comportamento. Gli allievi in carne e ossa che incontra nel quotidiano e le loro diverse mediocrità gli ricorderebbero in continuazione l'allievo che avrebbe voluto essere, l'allievo benamato – o addirittura mitizzato o sacralizzato – dotato di tutte le qualità, fantasmi o nostalgie che nutrirebbero la sua amarezza, il suo rancore. Quanto a sapere se la nostra società incoraggi o meno i giovani a diventare degli atleti questo è un timore certamente legittimo, ma che, in un certo modo, è assente dall'ora di lezione. Si tratta di non confondere tra di loro le attività, di non mescolare i conflitti, senza per questo negare la prossimità dei loro legami; se politica e insegnamento possono essere collegati, non necessariamente vanno d'accordo.

Osiamo ancora di più: affermiamo che lanciarsi in una pratica non implica immediatamente conoscenza; è possibile praticare senza sapere, senza conoscere, per la stessa ragione per cui è possibile fare della musica senza conoscere il solfeggio né detenere alcuna conoscenza formale. Questo, beninteso – rassicuriamo immediatamente i professori di musica preoccupati – non significa abbandonare l'insegnamento del solfeggio né ridurne l'importanza, ma semplicemente ridimensionare l'aspetto tecnico che altrimenti fungerebbe da paravento, da capro espiatorio, dunque da ostacolo all'insegnamento della musica. Perché se non è affatto possibile fare economia di un certo formalismo, nella musica come in ogni altro ambito vi è un grande rischio di obnubilare se stessi e l'allievo con l'aspetto più aspro, che diventa rapidamente il più riottoso di questo insegnamento. Bisogna anche riconoscere che questo aspetto più aspro, più astratto e meno immediato, tocca malgrado tutto il cuore stesso di questa materia; in effetti che cos'è la musica senza la sua dimensione matematica, senza il ritmo, senza le note? Ma domandiamoci parallelamente se i ritmi e le note sono sufficienti a comporre la musica; senza l'eco che sgorga dalle pieghe dell'anima, che cosa rimarrebbe alla musica?

La dimensione singolare del sapere

Nessuno negherà la dimensione personale e vissuta della musica, come della letteratura, della matematica o di ogni altra materia. Tuttavia incontriamo con questa dimensione un problema cruciale, quello di ogni vissuto: è singolare. Ora questa singolarità è innanzitutto quella dell'insegnante, dato che è lui a decidere. Si tratta di un vissuto particolare, con tutte le sue idiosincrasie, e se alcuni allievi aderiscono altri non lo fanno. L'insegnante non deve dimenticare che egli è il detentore o l'oggetto di una relazione molto personale con la propria materia; l'ha eletta tra molte altre, ha deciso di consacrare a essa la propria esistenza, per scelta o per necessità. Non deve credere pertanto di possedere l'accesso all'universalità di questa materia; non detiene per nulla l'Occhio di Dio sulla questione. Il suo rapporto è molto particolare, i suoi gusti sono distorti. Certamente è meglio iniziato dei suoi allievi, ha senza dubbio una migliore comprensione della materia, sotto molti aspetti, ma è mosso da una specificità che non può essere automaticamente trasposta, che non può pretendere un'osmosi immediata e legittima. Il professore di letteratura, appassionato, che cerca di manifestare i suoi gusti, i suoi slanci e che sbatte contro un muro, è troppo tentato a gridare all'incomprensione e al sacrilegio, a deplorare la cultura o l'incultura di un'epoca e di un luogo. *O tempora o mores*; l'espressione non è nuova. È forte la tentazione di esser certi della propria dignità, di trovarsi quasi fieri dell'incomprensione dell'uditorio, di fuggire in una buona coscienza mettendo alla gogna l'indifferenza e l'incultura generale del momento. Ma questo insegnante non è egli stesso prigioniero della sua epoca e delle sue inclinazioni?

Allora si alza lo spettro del relativismo, dell'indifferenza e della mancanza di valori. La demagogia che il nostro specialista denuncia – è vero – è sempre un tranello facile, ma né più né meno della buona coscienza. Beninteso, la conoscenza si distingue – fortunatamente! – dall'ignoranza, ma la conoscenza stessa non può essere percepita né lavorata al di fuori di ogni partito preso, al di fuori di ogni soggettività, al di fuori di ogni presupposto. E in ogni caso come procedere diversamente che considerando il luogo in cui sono gli allievi, la situazione in cui sono, il loro modo di essere, le loro risorse e le loro mancanze? Come evitare l'effetto Pigmalione? Pericolo di narcisismo che cerca esclusivamente il bravo allievo, colui che vorrà

compiacerci, colui che saprà compiacerci. Che cosa anima questo bravo allievo? Un mimetismo istrionico o un reale moto dello spirito? È veramente una questione di dettaglio? Tutto dipende da quello che ci aspettiamo. La domanda è importante; può essere l'occasione di chiarire le nostre attese, di esplicitare le nostre motivazioni.

Perdere tempo

Ma tutto questo è così lento... Riusciamo a vedere ora l'importanza di "perdere tempo"? Non è questa forse una competenza che dobbiamo acquisire? Uno strumento cruciale che nessuno ci ha inculcato nel corso della nostra formazione? Ci hanno insegnato a non perdere tempo, desideriamo avanzare per soddisfare le esigenze di un programma, per svolgere il nostro compito, e finiamo così per trascurare gli interstizi, quei momenti di respiro senza i quali niente può vivere. Vogliamo qualcosa di compatto, vogliamo riempire il più possibile al metro quadrato, al secondo quadrato, abbiamo tanto da dire, tanto da vedere. E per fare ciò parliamo, spieghiamo, scriviamo, leggiamo, e quando poniamo delle domande le risposte sono talmente attese che rifiutiamo e tralasciamo ogni parola che non sia conforme a ciò che abbiamo in testa. La nostra competenza ci depista: tutto è costruito, tutto è blindato, persino i nostri migliori sentimenti non lasciano alcuno spazio all'insolito e all'incongruente. Mentre questo insolito e questo incongruente costituiscono il quotidiano dei giganti con i quali ci confrontiamo costantemente. L'insegnante è spesso troppo serio: cade volentieri, con delizia o con sofferenza, in un facile stoicismo, che tuttavia gli richiede troppi sforzi, tanto sul piano intellettuale che su quello psicologico. Non sorprende che egli stimi la propria condizione sottovalutata, la propria funzione sotto-stimata e i propri sforzi insufficientemente ricompensati.

Un lavoro eccessivo soffoca il pensiero, una preparazione eccessiva soffoca l'insegnamento. Si tratta di imparare a diventare pigri. Meno gli allievi comprendono meno gli allievi si espongono, meno gli allievi si arrischiano nella materia meno gli allievi accettano il corpo a corpo, più l'insegnante prepara, spiega e parla, e più l'insegnante è frustrato più prepara, spiega e parla. A meno che non si arrabbi, o che non abbandoni, fisicamente o moralmente, perché ostinarsi in una tale direzione è un cammino impraticabile,

una prospettiva totalmente invivibile. Le risorse personali richieste sono troppo pesanti e troppo penose. A meno che non si rivolga a classi scelte a tavolino, all'infinito. Perché caricarsi così di fardelli impossibili?

Stiamo esagerando con un simile discorso? Senza dubbio, ma come in ogni tragedia si tratta di mettere in evidenza ciò che potrebbe passare inosservato, che non è abbastanza detto, o mai detto, o addirittura proibito... "Non bisogna esagerare!" si obietterà. Da dove scaturisce un tale detto? Come insegnare, come mostrare alcunché senza esagerazione? Com'è possibile, se non si evidenziano i problemi, dare senso a questa materia, alimentare la scintilla senza la quale nulla può aver luogo, se non con l'esclusiva di questi pochi rari allievi che per fortuna possono cogliere naturalmente i temi in questione?

Tutto è già stato detto

A questo punto qualche portavoce dell'istituzione vorrà intervenire, non potrà lasciare passare un simile discorso senza reagire. "Tutto questo è già nei testi", affermerà, "nulla di ciò che affermate è ignorato, tutto è già stato detto." Certo, tutto è stato detto, tutto è stato scritto, ed è proprio qui il punto dolente. Tutto è detto, tutto è scritto: ma perché allora nulla, o così poco o così difficilmente, è messo in pratica nei fatti? Perché la parola – questo potere di sdoppiamento –, per quanto vera sia, è terribilmente menzognera. Perché la parola, anche se non deve essere negata, non è mai altro che una eco dell'essere. Perché nessun decreto sostituirà né provocherà immediatamente la messa in atto di qualunque pratica. Come ogni genitore sa – o dovrebbe sapere –, se le parole possono essere registrate o riprodotte sono soprattutto gli atti e il modo d'essere che saranno copiati. In questa constatazione impietosa si trova la realtà dell'insegnamento: i problemi dei nostri figli, dei nostri allievi, non sono mai altro che il riflesso o la caricatura – cattiva ma quanto reale – dei nostri. Le difficoltà dell'insegnamento non sono che il giusto riflesso e la caricatura appropriata di una società i cui tratti ingranditi e grossolani sono resi ben visibili. Ora la nostra società, come ogni altra, desidera innanzitutto proteggersi da se stessa attraverso precetti, massime, ricette, ancoraggi dai quali essa attende e spera una buona coscienza.

“Ma l’insegnante non è lì per cambiare il mondo!”. Forse sì, forse no... In ogni caso è lì per cambiare l’allievo, per strapparlo a se stesso, alle sue gravosità, alle sue rigidità, alle sue mancanze, e incidentalmente alle sue ignoranze. Cosa che l’insegnante non può fare senza rinviare l’allievo a se stesso, senza affrontare egli stesso questo allievo, senza confrontarsi con se stesso. È per questa ragione che la produzione del sapere non può essere che collettiva: non esistono sapere o competenze senza individui specifici che ne siano i soggetti e gli oggetti.

In questa prospettiva l’allievo, o piuttosto gli allievi, non rappresentano più un fattore esteriore, degli “alieni” del sapere, vale a dire degli alienati: ne sono la materia viva; non sono più degli ostacoli alla lezione: ne sono la condizione stessa, se non il contenuto. E se una simile idea è una verità lapalissiana, domandiamoci perché la lezione – la maggior parte delle lezioni – non è concepita in questo modo. Certamente la materia insegnata non è priva di un’esistenza propria: esiste sempre il pericolo di snaturare le sue esigenze e di occultare le sue questioni per un eccesso pedagogico. La demagogia esiste, a scuola come altrove. Alle volte si esprime un certo scoraggiamento, che tenderebbe a trasformare la scuola in un asilo nido: “È sempre meglio della strada!”. La scuola minimale, termine che non significa altro che un edificio e una struttura amministrativa, appare qua e là, in ogni caso nella mente di alcuni. Ma evitiamo questo gioco inutile che consiste nel far discutere degli estremi, dibattito che non lascia alcun spazio a una visione più dialettica o più circostanziata. Ammettiamo semplicemente che l’interlocutore, l’allievo, fa parte del discorso; le sue lentezze, le complicazioni dei suoi meccanismi, i suoi velati ingranaggi sono parti integranti e costitutive dell’esercizio. Meglio ancora: facilitano l’insegnamento. Cosa c’è di più difficile che parlare senza sapere a chi ci si rivolge? Cosa c’è di più penoso e frustrante che di non rivolgersi a nessuno, nessuno di reale? Per poi picchiare periodicamente la fronte su una dura realtà... Quante intuizioni sulla materia e sul suo insegnamento possiamo ottenere dall’allievo x o y, quello che non ha niente da dire, quello i cui lavori non sopportiamo più di vedere! A condizione di saper leggere, a condizione di aver voglia di leggere.

Viva l'errore!

Andiamo a lezione come andiamo a pesca. Certo ci andiamo con lo scopo di produrre una frittura specifica, e per questo portiamo gli strumenti che ci sembrano più appropriati, le esche che conosciamo, e ci rechiamo in luoghi che ci sembrano di natura adatta. Ma bisogna saper attendere, bisogna imparare ad apprezzare i silenzi e il vuoto, a non sentirsi turbati dagli ami agganciati alle branchie, dalle esche sparite senza ritorno, dalle catture deludenti. La pesca deve essere un piacere in sé: se la frustrazione si installa, meglio andare al mercato a comprare il pesce. Andiamo a lezione come nei campi: non è affatto utile tirare le piante per farle crescere. Si tratta di nutrire i giovani germogli e soprattutto di assecondarli, sebbene alcuni siano molto ingrati e non sempre promettenti. Ci sono sempre delle sorprese, nei due sensi; tanti imponderabili ci privano delle nostre certezze.

Non temiamo l'errore, non temiamo la perdita di tempo. La mortalità e la finitezza sono la nostra realtà quotidiana, non potremmo farne economia senza cadere nella dismisura, nel peccato di *hybris*. Se il sapere è un potere, non può pretendere all'onnipotenza, non può coltivare l'illusione di instaurarsi in una monarchia assoluta. La sua fragilità è la sua cecità, la sua incapacità a far parlare e a far ascoltare il suo uditorio. Se deve imporsi con la forza, questa diventa la sua debolezza: non sa più cosa comandare, ai deboli e ai leccapiedi. Se deve farsi rispettare, se deve esercitare la propria autorità, ciò non può avvenire che di fronte a dei reali interlocutori, per quanto miserabili essi appaiano a prima vista. Sta a noi non escluderli, farli parlare. Sta a noi capirli.

3. Bella copia e brutta copia

Non si tratta di contrapporre la lezione canonica a quella di laboratorio, né di rimpiazzare l'una con l'altro. Ogni professore di fisica o di chimica lo sa. Ma diverse materie “non scientifiche” ignorano questa doppia natura del sapere per diverse ragioni, a volte singolari, rivelatrici di profondi problemi epistemologici. A cominciare dalla filosofia, che vuole ignorare di per sé la nozione stessa di pratica, non importa se il suo passato, le sue origini non facciano che biasimare questo rifiuto, contestare questa ignoranza; rimane stoicamente e scolasticamente teorica. Anche il francese conosce simili incoerenze, tratta di letteratura ma non invita a frequentarla; il programma incalza! È così che si arriva a nascondere l'al di qua della materia studiata, a negare la sua dimensione incoativa e frammentaria. Si conosce o non si conosce, la fabbricazione non interessa affatto, la genesi non è nel programma, la brutta copia non ha diritto di cittadinanza. Un pensiero che non è esatto in sé non è un pensiero degno di questo nome, un pensiero in via di elaborazione non presenta alcun interesse.

Riabilitare la brutta copia

Si tratta dunque – è tempo ormai – di riabilitare la brutta copia, più reale della bella copia; altrimenti l'allievo crederà che la divisione in parti, le parole chiave, le frasi incorniciate e le sottolineature costituiscano la sostanza della conoscenza. La brutta copia tocca da vicino l'attività intellettuale dell'allievo, attività che è il cuore stesso dell'insegnamento. Ed è questa particolare attività che si ritrova nel dialogo, quello che l'insegnante può destare

in classe. Ciò nonostante, la brutta copia rappresenta una difficoltà particolare per l'insegnante, alla quale egli non è preparato, dalla quale occorre districarsi. I meccanismi intellettuali dell'allievo possono trovarsi lontano chilometri da ciò che ci si attende e si esige; che cosa fare allora?

Emerge una preoccupazione: come non perdere l'anima in queste acrobazie, banalizzando l'esercizio al punto di non ritrovarvi più traccia del compito e dei requisiti previsti, oppure perderla imponendo dei formalismi privi di vita. Gli appunti degli allievi mostreranno dei vaghi resti degli elementi della lezione, vestigia di ciò che fu in qualche luogo mitico un pensiero costruito, ma che quaggiù appaiono come dei frammenti di tecnologia sparpagliati su una terra in abbandono. Qui e là qualche piccolo assemblaggio manifesterà l'espressione di una comprensione, ma generalmente l'osservatore attento riconoscerà la disparità, lo scarto, a volte l'abisso tra due funzionamenti o culture che si ignorano reciprocamente.

La brutta copia incarna il tentativo vivente di un corpo a corpo precedente la rappresentazione, quella forma di un inscatolamento in cui dominano gli additivi, i coloranti e i conservanti di ogni specie. La brutta copia è il luogo dove si nascondono i campioni, dove si provocano gli incidenti, dove si accumulano gli imprevisti di ogni sorta. E non dimentichiamo che se la brutta copia non trova il proprio posto in un luogo dedicato emergerà nel mezzo della bella copia, in maniera ancora più confusa, mescolata a dei frammenti di bella forma, provocando un indescrivibile guazzabuglio nel quale sarà ancora più difficile per l'insegnante ritrovare i suoi figlioli; accumulo che potrà solo farlo disperare, come sa fare così bene.

Lavorare la brutta copia

Ci sono diversi modi di lavorare la brutta copia. Qui proporremo diversi schemi di dialogo attraverso i quali sarà possibile costruire un pensiero a partire dalla spontaneità dell'allievo, a partire dalle sue intuizioni e dalle sue difficoltà.

Ma ci sono altri modi, ad esempio per mezzo della scrittura. Attraverso piccoli esercizi, più o meno elaborati, che permettono all'insegnante da un lato di constatare a che punto sono gli allievi e di seguire i loro progressi, al fine di modificare il corso del suo insegnamento, dall'altro di concentrare le

sue spiegazioni là dove queste si dimostrano più necessarie. Ma per fare ciò occorre considerare lo scritto non più come una maniera di valutazione e di punizione dell'allievo, bensì come uno strumento di lavoro che permette di pensare e di fare il punto. Basti osservare il comportamento degli allievi dopo la consegna di un lavoro scritto: solo la valutazione ottenuta li preoccupa. Fenomeno del quale gli insegnanti si lamentano. Ma chi ha instillato questo riflesso negli allievi? Non c'è niente di innato in ciò. Certamente l'insegnante non è l'unico responsabile del *modus operandi* dei suoi allievi: anni passati in classe sin dalla tenera infanzia, una società che funziona secondo uno schema stabilito, un'istituzione scolastica che ha i suoi tic e i suoi difetti e li riproduce senza colpo ferire. Ma al di là del peso della fatalità e del sentimento di impotenza che esso induce è tuttavia possibile intervenire per modificare il corso delle cose, nella misura in cui si effettua una presa di coscienza che permetta di identificare la nostra parte di responsabilità individuale, di osservare i nostri riflessi condizionati e tutti i meccanismi attraverso i quali partecipiamo a perpetuare gli schemi che siamo tuttavia i primi a criticare.

Pertanto gli esercizi di brutta copia non dovrebbero in alcun modo essere valutati; sta a noi trovare il modo di motivare gli allievi, sapendo che in ogni caso l'insegnante non è un taumaturgo. Una tecnica efficace potrebbe essere integrare questi piccoli esercizi alla lezione. All'inizio della sessione per sapere che cosa gli allievi hanno conservato della lezione precedente, per verificare se hanno effettuato le loro letture a casa, o ancora per preparare il terreno in vista della materia del giorno, così da sapere come affrontarla; alla fine della lezione per scorgere ciò che è stato ricordato e assimilato. Uno strumento per fare il punto prima di continuare, creare una rottura e diversificare il processo, al fine di mantenere l'attenzione degli allievi, sempre molto labile. Simili pratiche avranno la funzione di una continua verifica, autorizzando un lavoro più preciso, più vicino alla realtà. Unico ostacolo riscontrato di frequente: l'idea che tutto questo rappresenti una perdita di tempo, tempo perso nel quale non si fa lezione, tempo perso nei confronti del programma, di "cose" che non sarebbero state dette. Troppo spesso l'insegnante, per soddisfare le aspettative della sua coscienza, crede soprattutto di dover dire delle cose, cose delle quali si

sbarazza, cose fatte, piuttosto di assicurarsi che lo spirito della materia metta radici nello spirito dei suoi allievi.

Ogni insegnante sa che nel corso di un anno molti colpi vanno a vuoto; a volte è penoso constatare che non rimane nulla, apparentemente, di ciò che è stato svolto in classe. Apparentemente, perché non è sempre facile distinguere ciò che accade nella testa di un allievo, e il progresso nell'apprendimento non funziona esclusivamente in maniera lineare e progressiva, ma a volte per strati sovrapposti e per cristallizzazioni improvvise, il che implica dei momenti di stagnazione e dei salti. Certi momenti più o meno lunghi, nei quali sembra che non si faccia nulla, non sono meno produttivi e necessari di altri. Sebbene siano più frustranti perché nulla li distingue formalmente da un blocco o da una incomprensione.

Laboratorio permanente

Tuttavia esiste un sapere empirico dell'insegnamento che non potrà mai essere rimpiazzato dalle innumerevoli teorie sui modelli di apprendimento e sulle forme della conoscenza, un sapere che dovrebbe teoricamente condurre l'insegnante a riconoscere un certo numero di sintomi, a prevedere diversi ostacoli classici, che dovrebbe incitarlo a inventare o a sviluppare una panoplia di "trucchi" tecnici, altrettante competenze pedagogiche che rendono più efficace e semplice la vita. Ma poco o nulla nella sua formazione lo incoraggia in questo senso, sono rari i formatori e i formatori di formatori che entrano in questo genere di considerazioni. Si preferiscono ancora delle teorie fatte e finite, secondo i propri desideri, dei fantasiosi accumuli di elastici e pezzi di spago che l'insegnante veterano accumula nel corso degli anni. È vero che niente gli impedisce di rispondere della sua pratica, ma quello tra teoria e pratica è in pedagogia un divario piuttosto consumato. La pratica oscilla dunque tra due possibilità: da un lato una rigida teorizzazione *a priori*, cieca nei confronti dei suoi errori e ai suoi limiti, dall'altro una visione puramente empirica che non si riesamina, o si riesamina malgrado se stessa o a dispetto di se stessa, intuitivamente oppure incoscientemente.

Per queste ragioni la pratica dell'insegnamento ha tutto l'interesse a trasformarsi in laboratorio permanente, cosa possibile solo a due condizioni: in primo luogo occorre che l'insegnante rimanga senza sosta in agguato, al

fine di verificare l'efficacia dei propri mezzi tecnici, in secondo luogo che non esiti a teorizzare o a formalizzare le sue esperienze, i suoi errori, i suoi successi. Ciò implica che egli non minimizzi il valore delle diverse intuizioni e dei tentativi che costellano naturalmente il suo quotidiano. Detto altrimenti: si tratta di non svalutare la brutta copia che costituisce il proprio lavoro di giorno in giorno, anche se appare piccolo o mediocre paragonato alle grandi teorie ufficiali che si trovano sui libri. Perché questa svalutazione, o non valorizzazione, a parte le sue conseguenze immediate sull'insegnante che si ridurrà a cercare in qualche sguardo esterno la valorizzazione del suo lavoro, ha anche delle conseguenze immediate sull'allievo: la svalutazione o non valorizzazione delle sue proprie intuizioni, dei suoi errori, delle sue difficoltà. Ovvero non si trae profitto dal quotidiano. Mentre è proprio questa valorizzazione della brutta copia che può accordare una vera ricchezza al dialogo o alla discussione in classe.

Senza questa idea di usare tutte le risorse disponibili non si vede quale potrebbe essere l'interesse di far parlare gli allievi in classe, salvo per vedere se essi hanno appreso o meno la lezione, concezione piuttosto riduttiva di questa parola.

Diritto all'errore

Ma per compiere ciò che per molti praticanti rappresenta una rivoluzione copernicana tanto della visione della classe quanto dell'azione che vi è condotta, si tratta innanzitutto di tagliare il filo che tiene sospesa al di sopra della nostra testa un'eterna spada di Damocle, sebbene fantomatica e virtuale, una tigre di carta direbbero i cinesi, il peso terribile di una assiologia tanto ufficiale quanto non scritta, una scala di valori più pesante ancora della morale che posa sul bene e sul male: la morale del vero e del falso. "Non abbiamo diritto all'errore."

Sotto questo brillante imperativo categorico si nasconde una pesante responsabilità che trasforma immancabilmente la propria vittima in colpevole. Duro ostacolo che genera uno stato d'assedio permanente: come osare qualsiasi cosa, quando il nemico è alle porte della città? Abbiamo il tempo di dibattere, la libertà di scegliere, quando una scadenza cruciale ci insegue? Dobbiamo far fronte alle cose più urgenti. Ma immaginiamo per un istante,

al di là della nostra lezione di quest'anno, di questo pensiero a breve termine, ciò che gli allievi subiscono in dodici anni di un simile trattamento. Che cosa ci aspettiamo negli anni successivi? Certo, anche noi abbiamo vissuto questo; ma siamo realmente obbligati a riprodurre eternamente l'identica cosa che abbiamo vissuto? Siamo realmente obbligati a vivere così, agli arresti domiciliari, vincolati a estenuanti blocchi di partenza? Perché se lo stress può fino a un certo punto costituire una motivazione, la sua pressione permanente può anche indurre la fatica del combattente, l'abbandono psichico di colui che non riesce più a seguire, ridotto a un automa dai movimenti meccanici. Sarà in classe, avrà l'aria di ascoltare, prenderà degli appunti o non ne prenderà, consegnerà i suoi compiti o non li consegnerà, comprenderà più o meno o non comprenderà per nulla ciò che accade, ma qualcosa di vitale gli mancherà. Ancor più l'allievo non è il solo a rischiare di cadere in questa notte dei morti viventi: il professore non è l'ultimo a tuffarsi in questa via fantasmatica che si riduce a delle mosse, a un funzionamento per abitudine o per mimetismo. Non dimentichiamo che per lui non sono solo dodici gli anni passati dentro questo laminatoio, ma circa quattro volte tanto. Persino se è diventato insegnante perché ha dimostrato più resistenza o capacità di adattamento a questo sistema il tempo e l'accumulo degli avvenimenti provvedono a prosciugare la sua forza vitale.

La brutta copia non è dunque un foglio di carta da nascondere o da gettare, ma un luogo di vita, la zona franca dove tutto è permesso a condizione di giocare il gioco. Esiste uno spazio riservato, lo spazio delle cancellature, quello degli scarabocchi, quello delle idee sparse, quello dei tentativi fruttuosi o infruttuosi, quello dove non si è obbligati a indossare i propri abiti della domenica, il proprio completo da lavoro e altri vestitini e grembiolini che ci impediscono tanto di giocare quanto di lavorare.

Il peso delle aspettative

È sorprendente osservare, quando si desidera intraprendere un dialogo con una classe, fino a che punto è pregnante la paura delle attese, reali o immaginarie. Che sia dei "bravi" o dei "cattivi" allievi, l'inibizione è identica, sotto degli aspetti apparentemente diversi. Bravi allievi che cercano di fornire ciò che è atteso, senza osare domandarsi ed esprimere ciò che pensano ve-

ramente, gioco di telepatia o di indovinelli che pone il problema se l'insegnante non lasci alcun indizio riguardo a ciò che si aspetta, o se non si aspetti nulla di preciso; al punto che si possono sentire completamente spaesati o destabilizzati. Cattivi allievi convinti di non aver nulla da dire, perché hanno totalmente interiorizzato questo giudizio su loro stessi: sono sfasati di fronte alla materia e non ne pensano nulla. Senza accorgersi che questo "niente da dire" non esiste per nulla. Troppi anni passati senza l'autorizzazione di parlare se non per fare un resoconto atteso e preciso, un resoconto che è loro generalmente estraneo, li portano alla sfiducia nel momento in cui improvvisamente si propone loro un altro tipo di parola: la paura del ridicolo, il timore di emergere da un atteggiamento tanto confortevole quanto disagiata.

La brutta copia è sporca, indecente o oscena: meglio non scrivere nulla. Oppure occorre accettare che ogni espressione è un'assunzione di rischio, depurata da ogni certezza.

4. Critica e cittadinanza

La visione che abbiamo descritto ci conduce a trattare un altro aspetto dell'insegnamento, tornato in auge dopo qualche anno di traversata nel deserto: la dimensione cittadina. Ma ci distanziamo fermamente dalla visione che vuole ridurre l'educazione alla cittadinanza, ovvero a un certo numero di conoscenze fattuali sul funzionamento della società e delle sue istituzioni, a un insieme di precetti che, nonostante il loro relativo interesse, rischiano di formalizzare un insegnamento che al contrario merita di essere problematizzato. E che infine accantona la messa in pratica di questa cittadinanza, sebbene molte iniziative innovative nell'attività scolastica manifestino la presenza di una certa presa di coscienza.

La nostra tesi sostiene l'idea che l'essenziale della cittadinanza riposi nello spirito critico, sebbene potrebbe essere necessario rivedere questo concetto di "spirito critico", accomodante per molti aspetti. Etimologicamente criticare deriva dal greco e significava in origine setacciare, in seguito, per scivolamento semantico, discernere, giudicare; come dire: senza niente da passare al setaccio, senza niente da discernere, senza niente da giudicare, non si può parlare di criticare. Senza conoscenza criticare non significa nulla dal momento che non c'è nulla da criticare; criticare implica innanzitutto conoscere, inoltre comprendere, perché senza comprendere non è possibile setacciare né criticare. Apprendimento della discriminazione che conduce all'atto di comprendere così come all'atto di criticare, capacità di scegliere delle procedure e dei concetti sapendo ciò che essi possono e non possono fare, di imparare a utilizzarli e a non utilizzarli. Dimensione doppia della conoscenza, positiva e negativa, troppo spesso dimenticata. Preoccupato dal

contenuto positivo della propria materia e dagli elementi di conoscenza che vuole trasmettere, l'insegnante dimentica di lavorare sul limite, ovvero sull'assurdità di ciò che insegna.

La tentazione stoica

Ma forse l'insegnante percepisce egli stesso una certa difficoltà con la positività della sua materia, con le sue esigenze di contenuto o di forma, difficoltà che egli teme e che di conseguenza lo influenzano, una sorta di fissazione indebita che gli impedisce di conquistare la libertà necessaria al suo insegnamento. Una rigidità più o meno grande intralcia il suo lavoro, e si manifesterà ad esempio attraverso un eccessivo rispetto accordato agli autori, alle procedure, ai concetti, alle idee. E, beninteso, la libertà di cui si priva egli stesso non potrebbe certo essere accordata agli allievi...

L'atteggiamento stoico tende naturalmente a volersi riprodurre, a imporsi su tutto ciò che lo circonda; le resistenze dell'ambiente non lo commuovono affatto, dal momento che esso è innanzitutto una meccanica di imposizione di forme che non deve assolutamente, per definizione, preoccuparsi delle resistenze che le si oppongono. In caso di difficoltà basta insistere, perseverare, continuare a martellare fino a quando il chiodo affonda; se si batte abbastanza forte e abbastanza a lungo il messaggio dovrebbe passare, altrimenti c'è davvero un problema nell'allievo... Un simile atteggiamento è una "garanzia" di buona coscienza, sebbene sul piano emozionale sia alla lunga invivibile.

Ammettiamo tuttavia che un simile atteggiamento possa essere a volte utile; la procedura tramite ripetizione non deve spaventare, sarebbe illusorio affermare che sia sufficiente dire o spiegare una sola e unica volta perché sia tutto chiaro e presente nella mente dell'allievo. D'altra parte, più un concetto, uno schema o un problema è fondamentale, più meriterà di essere rivisto e ripetuto, senza che la necessità di questa insistenza, di questa ripetizione per tutto l'anno spaventi l'insegnante, senza che egli si desoli costantemente per l'inettitudine, la pigrizia, la sordità o l'ignoranza dei suoi allievi. Persino nell'esercito, che non incarna il luogo più alto dell'eccellenza pedagogica, ogni buon ufficiale sa che dare un ordine rappresenta il dieci per cento

del lavoro, assicurare la sua comprensione e la sua messa in pratica ne costituiscono un sostanziale ottanta per cento.

Teoricamente questa competenza – o saggezza – distingue il professore esperto da quello che è appena uscito dai banchi di scuola. Quest'ultimo ha appena assimilato gli elementi di conoscenza utili e indispensabili alla sua futura professione, conserva vivamente inscritte nella sua memoria l'incertezza e l'ansia provate di fronte alle difficoltà di una materia. Sarebbe illecito domandargli di conservare permanentemente una certa distanza di fronte a ciò che deve improvvisamente insegnare, dopo tutti gli anni passati a dubitare, sbagliare, inciampare su quei nodi che sono diventati, per ragioni emozionali, la componente principale della materia in questione.

L'insegnante esperto è invece capace di affrontare il ridicolo di questo percorso da combattente: il ricordo è meno pregnante, non rimangono che aneddoti, racconti di gioventù che riferisce con il sorriso sulle labbra, non è più ossessionato dal concetto stesso di difficoltà. A meno che, bravo allievo fino all'osso, nostalgico a oltranza, alla ricerca di un'identità o immerso nel rimpianto di un livello accademico mai ottenuto, ricordo melanconico o amaro di una carriera "abortita" o "fallita", tenti di mettere in scena le sue mancanze in un luogo totalmente inappropriato. Ambizione fittizia, assurda e, ahinoi, distruttrice, della quale tanto i suoi allievi quanto lui stesso subiranno conseguenze nefaste. Le scuole medie e il liceo non sono l'università, non è lecito approfittare della posizione di potere accordata all'insegnante per vivere i propri fantasmi e le proprie ambizioni insoddisfatte. Inoltre, come abbiamo già affermato, una tale affermazione non può generare per l'insegnante stesso che delle conseguenze catastrofiche. Nemmeno il professore universitario insegna più veramente, quando tenta a guisa di progetto pedagogico di dimostrare qualcosa a se stesso o ai suoi colleghi.

Il crogiolo del sapere

Enunciamo a questo punto la seguente proposizione, valido corollario tanto per l'insegnante quanto per l'allievo: non esiste conoscenza degna di questo nome che non comporti una dimensione critica. La vera conoscenza implica la critica. Tuttavia ciò che è in questione non è quale dei due venga prima, ma che cosa faccia l'uno con l'altro, l'uno nell'altro, e viceversa. La

critica incarna il crogiolo della conoscenza, così come la conoscenza incarna il crogiolo della critica, ma ciò che è in questione è la capacità d'analisi. Ora, questa capacità non si elabora analizzando al posto dell'allievo, ma invitandolo ad analizzare da se stesso. La critica è dunque al cuore del processo di apprendimento. E andiamo ancora più lontano: è l'identità dell'allievo stesso a essere in questione. Chi è? Che cosa gli si domanda? Due domande intimamente legate.

Se è sicuramente vero che l'ignoranza non permette di analizzare, perché non esisterebbe alcuna possibilità di comparazione, essenziale alla critica, tuttavia, come abbiamo visto, il rapporto iniziale dell'allievo con la materia può costituire una base di partenza. Come dire: l'ignoranza, che non è mai vuota, può essere utilizzata a questo scopo. D'altronde non si può fare economia dell'ignoranza, in quanto esigenza del pensiero; dovrebbe anzi essere incoraggiata, incoraggiata a prendere coscienza di se stessa. Alla stregua della conoscenza, l'ignoranza è il fondamento dello spirito critico. La base dello spirito critico può essere concepita come un'ignoranza che prende coscienza del proprio statuto di minorità; essa implica lo stupore, la sorpresa, l'interrogazione, uno stato mentale che crea una domanda, una presa d'aria al pensiero. Ma per questo occorre che questa ignoranza non sia vissuta nella modalità dell'accusa, occorre che non ce ne si debba vergognare. L'accusa di ignoranza è sul piano pedagogico una delle più assurde e delle più inibitorie; è precisamente questo tipo di timore, a proposito della più banale opinione, che impedisce all'allievo di lanciarsi, di prendere dei rischi nella discussione, che lo porta a entrare in conflitto con l'insegnante perché non vede altri mezzi per esistere. Il conflitto, espresso o meno, diventa la sola via d'uscita che gli permette di forgiarsi un'identità, per quanto finta o distruttrice essa sia.

Il ruolo dell'ignoranza

Il faccia a faccia con l'ignoranza che l'insegnante deve vivere ha il dovere di essere reale; se fosse apparente sarebbe immediatamente rilevato dagli allievi, sebbene sia sempre presente in esso una parte di menzogna: come credere all'ignoranza di colui che si presume sappia? Ma come al teatro o al cinema, è facile entrare nel ruolo se la parte è ben recitata, se l'attore è ab-

bastanza distaccato da se stesso per interpretare il suo personaggio. L'insegnante può accettare di arrendersi a quel luogo in cui la sua materia è niente, là dove essa non esiste, là dove essa è ridotta alla sua più semplice espressione? Può ascoltare l'allievo, ricevere con una certa generosità ciò che gli offre? Non temere di ascoltare questa parola prima, prima piuttosto che primitiva o primaria, al fine di accompagnarlo così com'è? Parola fondatrice e critica nella misura in cui egli sappia trarne le fila, nella misura in cui accetti di prestarsi al gioco. Detto altrimenti: l'insegnante può accettare di non fare le cose al posto dell'allievo? Saprà spingere l'analisi dell'allievo e portarla a termine, piuttosto che proporre in guisa di prodotto istantaneo la propria?

Certo, il metodo è lungo, balzubiente e accidentato, ma non si può farne economia se si vuole incoraggiare il pensiero e lo spirito critico. Solo lo spirito critico può generare lo spirito critico. Affossare con una serie di squalifiche ogni stentata ipotesi dell'allievo non permette di far nascere ciò che può solo emergere da una mente vivificata. E ritroviamo qui il classico errore dell'insegnante esperto: colui che ha visto tutto, che ha sentito tutto, colui al quale non la si fa, colui che ha una replica sferzante per ogni inezia, come se le conoscesse tutte anticipatamente, inezie scrupolosamente classificate e repertorizzate. Questo insegnante non conosce il flauto e il violino, ma solo i timpani e la grancassa. Non è sorprendente che i suoi allievi facciano altrettanto: come potrebbero aderire a un simile progetto? Solo coloro capaci di scegliere la materia attraverso o al di là dell'insegnante saprebbero piegarsi all'esercizio; gli altri riprodurrebbero unicamente il cinismo più o meno esplicito o volontario offerto in pasto alla loro impotenza.

Interstizi di respiro

L'educazione alla cittadinanza non può essere altro che una messa in opera, la si realizzerà solo considerando l'allievo come cittadino a tutti gli effetti, con i propri diritti e doveri. Questi diritti e doveri sono ignorati, incompresi, sottostimati, trasgrediti? Il tema è centrale. La ragion d'essere di questa "educazione civica nuova formula" non si fonda sulla constatazione – contestabile o meno – da parte dei poteri pubblici di una mancanza di sentimento di "cittadinanza" tra gli allievi? Preoccupazione che non può essere più pratica. Per alcuni questa mancanza non è né più né meno sorprendente tra i giovani

che nel funzionamento della società presa nella sua totalità. Questi giovani sono sempre i nostri figli, quelli che abbiamo allevato ed educato, quand'anche non ci riconosciamo in loro. Pochi genitori si riconoscono in ogni caso nei propri figli, soprattutto in quell'età incerta di sperimentazione, di incertezza e di ribellione che comincia nella preadolescenza. Oltretutto non è assicurato che gli elementi che ottemperano più immediatamente alle regole stabilite offrano le migliori garanzie di successo in questo campo. Che lavoro principale rimane da compiere? La domanda rimane aperta.

Da parte nostra avanziamo la seguente ipotesi: l'educazione civica in ciò che ha di fondamentale consiste da una parte nel far emergere l'essere sociale dell'essere individuale, dall'altra parte nell'invitare al confronto inevitabile tra queste due dimensioni dell'essere. In questo senso ci sono degli elementi teorici che possono rivelarsi utili, persino indispensabili, ma vi sono soprattutto degli strumenti che permettono di mettere in pratica questa elaborazione dell'essere senza la quale ogni conoscenza particolare risulterebbe vana. L'individuo singolare è dunque incitato o provocato a lavorare su se stesso, nella prospettiva di un'età detta adulta, iniziazione che implica l'affrontare un certo numero di difficoltà esistenziali e sociali. Occorre per questo che l'insegnante stesso sia sensibile a questo tipo di problematiche, cosa non scontata in particolare sul piano pratico, dove poco – se non nulla – nella sua formazione lo prepara a una simile sfida. Se questi elementi culturali mancano nell'insegnante, la loro assenza rischia di essere ancora più eclatante nell'allievo. La mancanza di stima di sé, la carenza di autentica autorità personale, la superficialità del concetto di rispetto, l'entità del senso di arbitrarietà e altri fenomeni derivati conducono alla naturale imposizione di forme rigide e infondate nei rapporti sociali. A seconda delle origini culturali, dei raggruppamenti categoriali e della gerarchia sociale, queste forme si modificheranno, ma l'arbitrarietà rimarrà sempre la caratteristica principale, producendo un conflitto esplicito o latente, freddo o violento, tra gli individui e le varie rappresentanze. Anche se questa dimensione conflittuale rimane difficilmente evitabile in tutte le società.

L'utilizzo della parola e del dialogo, in quanto strumento di confronto e di scambio costruito, generatore di senso, offre una possibilità interessante di trattare il problema anziché di risolverlo, pretesa illusoria e assurda. Per questo l'alterità deve essere esplicitata, non più ignorata o totalmente ri-

gettata. Qui l'analisi, portatrice dello spirito critico, trova la sua utilità non più come semplice strumento accademico e astratto, ma come messa alla prova dell'essere, indispensabile alla vita nella società, alla vita in generale. Il diritto alla critica si intreccia allora a un dovere di critica, diritto che non si dà ma si acquisisce, così come ogni libertà autentica e fondatrice. Certamente in tutto questo risiede una dimensione contrattuale e convenzionale, incarnata tra le altre dalle diverse istituzioni che presiedono all'attività quotidiana di ogni individuo, istituzioni che non si possono ignorare; ma come per l'insegnamento, se lo spirito vivificante non si manifesta né si esprime, la lettera dissecca e muore.

Degli interstizi di respiro devono essere perciò collocati nella materia bruta che costituisce la conoscenza astratta o formale. Spazio di libertà e di indeterminazione nel quale l'insegnante deve avere il coraggio di ascoltare il rifiuto, per quanto arbitrario e infondato sia, per lavorare a partire da questo stato primo delle cose, per domandare di spiegare e di giustificare. Nessun divieto è allora permesso, se non quello che impedirebbe a questo processo di essere realizzato. Processo che non scaturisce naturalmente, ma che deve essere guidato non nella sostanza ma nella forma. Stabiliamo i limiti, il pensiero seguirà. In questa assunzione di rischio, fondata su un atto di fede, si articola l'esercizio di cittadinanza: la ragione prevarrà, per quanto fragile e complessa sia. Troviamo lì la complementarità con la lezione accademica, l'interesse della "brutta copia" che abbiamo già affrontato, che permette lo sviluppo dello spirito critico, l'elaborazione del rapporto con se stessi e con gli altri che fonda il concetto e la pratica della cittadinanza.

Uno contro tutti

Occorre tuttavia affrontare un problema: il timore dell'insegnante, che quando si lancia nel dialogo si vede confrontato a una classe dove regna la sregolatezza di ciascuno, dove le opinioni si fondono senza controllo né riflessione, una situazione d'ebollizione che conduce spesso allo spiacevole corpo a corpo tra l'insieme degli allievi e il loro insegnante. Messo con le spalle al muro, quest'ultimo non trova allora altra risorsa che nell'autorità, autoritarismo non solo di forma, nel tentativo di ristabilire un ordine così danneggiato, ma anche di sostanza, imponendo una verità dall'alto della sua

cattedra, ripiego strategico che rende assurda la totalità dell'esercizio professorale e lascia una certa amarezza, o rabbia, nell'animo dei partecipanti, nutrendo i loro rabbiosi *a priori* che non si aspettavano di arrivare a tanto. Lo spirito critico è allora assente, si ottiene una massa critica nella quale regnano la convinzione, il dogma e l'arbitrarietà, nel loro aspetto più caotico e sterile.

Come il principe di Machiavelli, l'insegnante deve essere astuto, per non dire perfido, piuttosto che incarnare una sorta di "bene" o di "vero" ingenuo e compiacente; non è lui che deve confrontarsi con gli allievi, ma gli allievi tra di loro, confronto che egli deve semplicemente gestire e rendere produttivo. Dal momento in cui agirà in questo modo si renderà conto che gli allievi temono questo confronto molto più di quello con l'insegnante. Non c'è nulla che rafforzi maggiormente i soggetti reattivi di una classe che la situazione nella quale possono fare fronte comune contro l'insegnante. Corroborati dal classico "vecchi contro giovani", ognuno di loro diventa il portavoce incontestato delle aspirazioni di un presunto insieme di giovani, fusione di un gruppo che cancella le contraddizioni più flagranti con l'intento di annegare le insicurezze individuali, intellettuali ed esistenziali in una massa opaca, che attende solo di cristallizzarsi su un punto particolare dove potrà insorgere come un sol uomo contro un'opinione particolare dell'insegnante. Momento estremamente soddisfacente. L'insegnante si trova allora di fronte a un'ondata insostenibile che gli ricade sul capo; non gli rimane che ripararsi, ricorrere a mezzi di eccezione e di urgenza. Per un po' non lo rifarà.

Insegnare agli allievi a dialogare tra di loro, ad ascoltarsi, a riformulare le reciproche prospettive, ad analizzare e a criticare le proprie idee e quelle del vicino; in questo apprendimento, in mezzo ad altri, si mette in opera la cittadinanza, non come dato teorico ma come pratica. Imparare a rispettare se stessi, a rispettare l'altro, a essere rispettati dall'altro, ridare alla parola "rispetto" un vero significato. La parola è allora qualcosa di più che un termine: essa fa essere. Lo spirito critico non è più una minaccia per l'apprendimento: fa nascere il cittadino e lo fa crescere.

Facciamo un esempio per comprendere i benefici di una tale pratica. Durante un dialogo in classe emergono una certa quantità di elementi di riflessione, e gli allievi sono tenuti a prenderne in considerazione alcuni per

analizzare ciò che è accaduto, in modo che l'esercizio non si arresti all'enumerazione di idee sparse. Ma il fatto che l'insegnante non si pronunci in merito al contenuto, il fatto che li obblighi a selezionare da loro stessi le idee portanti nel momento in cui emergono li disturba, causa loro un vero problema di natura intellettuale ed esistenziale. Per decidere che cosa registrare, l'allievo deve valutare ciò che è espresso, dal momento che non va bene annotare tutto, cosa che non vale con l'insegnante del quale ogni parola è "parola di verità", anche quando appare incongrua. Inoltre è difficile ammettere che il nostro simile abbia qualcosa da insegnarci, in particolare quando siamo in disaccordo con lui o quando ci sta antipatico. Ora questo doppio problema si rivela estremamente costruttivo, principalmente perché rivela delle difficoltà cruciali e permette di lavorarle ai fianchi. Esercizi come quello della "correzione reciproca" si rivolgono direttamente alla capacità di giudizio individuale, del quale tanto il cittadino quanto l'allievo non possono fare a meno: si tratta di imparare che l'autorità si merita e si acquisisce, non si impone. Che cosa c'è di più fondamentale nella formazione di un cittadino? È facile accettare o rifiutare ciò che è proposto, ancor più ciò che è imposto, ma proporre autonomamente un'idea rivela ben altro; non è in ciò che si articolano le sfide costitutive di una società?

**CONDURRE
UN DIALOGO IN CLASSE**

5. Introduzione pratica

Il ruolo dell'insegnante

Esiste un principio fondamentale del dialogo in classe: l'insegnante agisce sui vuoti, non sul pieno; il suo ruolo si limita a far lavorare gli allievi, non a lavorare per loro né al loro posto. Il dialogo non deve crearsi tra l'insegnante e gli allievi; questo già avviene nella forma di lezione accompagnata da domande riguardanti esclusivamente dati di conoscenza, una situazione nella quale l'insegnante ha necessariamente l'ultima parola dal momento che difende una tesi che si impone come autorevole, pratica utile ma diversa, da non confondersi con il dialogo formalizzato così come lo descriviamo qui. Le poste in gioco non sono affatto identiche, sebbene si possano intersecare.

Già Platone opponeva il “metodo breve” – più rapido – che consisteva per l'insegnante nell'espone la conoscenza, al metodo lungo o maieutico – più lungo – capace di far emergere il pensiero dell'allievo interrogandolo. In questo aspetto specifico un simile metodo si oppone alla *tabula rasa* di Aristotele, che si fonda sul principio dei vasi comunicanti: il sapere è versato dal pieno verso il vuoto.

La pratica del dialogo in classe implica dunque il guidare gli allievi a discutere tra di loro. Il ruolo dell'insegnante assomiglia dunque a quello di un arbitro o di un facilitatore, sebbene questo termine possa a volte indisporre. Poco importa la designazione, si tratta in ogni caso di cambiare per un po' di cappello, di lasciar lavorare gli allievi allo scopo di produrre ed esaminare un risultato finale piuttosto che di rettificare in ogni momento il contenuto. Proprio come per un tema in classe o un esame, ma un tema collettivo e senza

necessità di voto. Tuttavia sarebbe un errore sottovalutare questo ruolo di arbitro o di facilitatore: è cruciale e delicato. La sua responsabilità poggia su due punti, tanto sulla forma che sul contenuto: da un lato definire le regole e vegliare sulla loro applicazione, dall'altro nel sottolineare e strutturare il contenuto.

Garantire la forma. L'insegnante enuncia le regole del gioco e assicura che siano rispettate. Da una parte le regole generali del buonsenso, che dovrebbero teoricamente essere scontate ma che non sono obbligatoriamente rispettate nella vita quotidiana, in particolare a scuola: non insultare il vicino o criticarlo arbitrariamente, non interromperlo, ascoltare ciò che è detto dagli uni e dagli altri. Dall'altra le regole specifiche dell'esercizio a lezione, che egli dovrà periodicamente definire, spiegare, ridefinire, talvolta modificare a suo piacimento a seconda dei bisogni e delle situazioni.

Per ogni attività possono essere definite rapidamente le regole e uno schema di svolgimento, comunicandoli oralmente o mostrandoli alla lavagna. Tuttavia a volte è più efficace vedere le regole mano a mano che l'esercizio procede, piuttosto che lanciarsi in lunghi preamboli esplicativi dove l'allievo rischia di perdersi, soprattutto le prime volte.

Non è per un semplice scrupolo formale che queste regole devono essere rispettate, ma al fine di assicurare l'effettività dell'esercizio e produrre del senso. È importante essere chiari su questo punto particolare, perché gli allievi, che vivono spesso la regola come un'imposizione arbitraria, superflua e invadente, non sempre capiranno o impiegheranno del tempo a coglierne il vantaggio. Giudicheranno le regole frustranti: "Lei non ci lascia parlare" diranno, anche se state offrendo loro la sola lezione nella quale si tiene un dialogo per tutto il tempo. La difficoltà dipende qui dal fatto che si tratta di condurre ciascuno a sviluppare il proprio pensiero, a prendere il tempo per esprimersi, a differire le sue reazioni al discorso del vicino piuttosto che rispondere di getto, ad analizzare costantemente le questioni che sorgono in qualunque momento piuttosto che prendere posizione immediatamente. Tante condizioni che gravano su una parola che si vorrebbe libera, spontanea, priva di coercizione, ma che di fatto, ansiogena e rosa dall'inquietudine, preferirebbe non ascoltare se stessa per timore del dubbio e dell'errore.

Il tempo è uno degli elementi essenziali della forma. Per una procedura che deve essere lenta un periodo di un'ora rischia di essere troppo corto, meglio prevedere un'ora e mezza o due ore, anche se tutto dipende dalla scelta di lavoro e dai vincoli dell'insegnante. L'altra variabile è il ritmo: quando ci si deve soffermare su un punto particolare? Quando è opportuno tralasciarlo? Si tratta di valutare costantemente l'opportunità di una situazione particolare, se offra delle possibilità di sviluppo. E inoltre ciò che è interessante per un allievo – soprattutto se ha delle difficoltà – non lo è necessariamente per tutta la classe; ma non è più questione di eliminare il singolare, perché proprio questo rappresenta la forma che è necessaria a ciascuno. Occorre fare delle pause? Questo rischia di creare una rottura nella coerenza del lavoro, ma vi sono delle classi nelle quali ciò potrebbe rivelarsi necessario.

Garantire il contenuto. Spetta all'insegnante evidenziare le tesi, incitare a strutturare la loro articolazione e il loro sviluppo. Si tratta di evitare che il dialogo si riduca a una serie di parole più o meno reattive e immediate, che l'interesse generale si perda nel corso del dialogo. Le tesi, chiare e portanti, così come le problematiche chiave, devono essere evidenziate vuoi oralmente che per iscritto, preferibilmente in entrambi i modi, sia per lasciare traccia di ciò che emerge, sia per indicare una direzione alla riflessione generale nella quale l'insieme della classe è coinvolto. Può essere utilizzata una lavagna sulla quale vengono annotate le idee portanti, così da ricordare i punti principali, producendo una visione globale dell'esercizio. Regolarmente l'insegnante dovrà assicurarsi che esista un legame tra i diversi discorsi sia sul piano della realtà che logico, per esempio domandando di esplicitare il rapporto tra due interventi, tra una parola e un'altra.

Se l'insegnante individua in un discorso una possibilità concettuale, può anche interrogare questo discorso, al fine di far emergere più chiaramente le questioni o la problematica. Può anche invitare gli altri partecipanti a farlo, domandando loro di interrogare o analizzare il discorso in questione; eviterà più che può di "completare" egli stesso ciò che non è stato articolato, e se è abituato a riformulare le affermazioni degli allievi lo farà utilizzando gli stessi termini del discorso originale. Queste precauzioni sono importanti perché, coscientemente o meno, per delle ragioni legittime e

altre che lo sono meno, l'insegnante sarà tentato di sostituire il proprio discorso a quello dell'allievo. "Ciò che vuoi dire..." è una espressione pericolosa, perché dice al posto dell'altro e, venendo dall'autorità, rischia di imporsi di fatto.

Delegare. Nel corso dell'anno l'insegnante cercherà di farsi sostituire nel suo lavoro di facilitatore da uno o da alcuni allievi, cosa che aiuterà ognuno ad apprendere meglio i vari aspetti; non dovrà mai dimenticare che lo scopo dell'esercizio è che gli allievi si esercitino il più possibile. Quando si lanceranno ad animare il dibattito, conosceranno diverse esitazioni, cercheranno di imitare formalmente l'insegnante ma non ci riusciranno, perché non detengono certo né esperienza né competenze comparabili. Modificheranno dunque di poco – o di molto – la procedura dimostrata, allo scopo di compensare le proprie carenze o di facilitarsi il compito. Anche qui si tratta di lasciar agire di sua propria iniziativa l'allievo-facilitatore, di lasciarlo risolvere le proprie difficoltà, anche perché il resto della classe non rimarrà muto e si affretterà a rivolgergli diverse osservazioni sulla sua attività. È possibile anche emettere una valutazione una volta che l'esercizio è terminato.

Valutare. È difficile, o più infrequente, valutare un esercizio collettivo, tanto più che, nella molteplicità, i problemi sono necessariamente più diversificati. Nondimeno questo requisito aggiuntivo può essere considerato utile, a meno che non si scelga di considerare il laboratorio come una semplice brutta copia, un preliminare, una prova o una propedeutica che permetta in seguito all'allievo di produrre un lavoro personale che, questo sì, sarà valutato. La questione è di sapere se il laboratorio sia una lezione o un esercizio; in effetti è qualcosa tra i due, dal momento che sia l'insegnante che gli allievi vi partecipano.

La valutazione può anche far parte dell'esercizio, riservando ad esempio un tempo alla fine del laboratorio per un resoconto a opera degli allievi, oppure richiedendo a questi ultimi un lavoro personale scritto di analisi o di rielaborazione. Ma se l'insegnante deve valutare il lavoro in sé dovrà determinare ciò che egli voleva ottenere nel corso dell'esercizio: si trattava di argomentare, di problematizzare, di riformulare, di concettualizzare, di interrogare, di formulare o spiegare delle idee, di concepire o analizzare degli

esempi? Un processo di chiarificazione si impone a lui stesso come alla classe. Solo a partire da questa chiarificazione sarà possibile valutare il progresso della classe o dei singoli individui.

Come strumento d'analisi potrà anche essere utile per la classe rilevare o annotare le difficoltà che sorgono di pari passo con le sessioni. Non dimentichiamo che il principio stesso di una pratica consiste nell'esercitarsi, nel vedere ciò che va e ciò che non va al fine di migliorare il proprio funzionamento. Vedere e comprendere se stessi, procedere a un'analisi critica al fine di uscire da una sorta di immediatezza del discorso, dove prevalgono la sincerità, la convinzione e l'opinione ben radicata.

Gestione del laboratorio

Esistono dunque due timori dai quali ci si deve guardare: il timore della perdita di tempo e il timore dell'errore. Un'intera fase sarà dedicata all'esercizio, qualunque cosa succeda; se emerge un problema deve essere risolto all'interno della pratica, e non per mezzo di un discorso teorico dell'insegnante. Lo ribadiamo: si tratta di una pratica lenta, che necessita di un certo tempo per la sua messa a punto. Per questa ragione è importante la durata – dedicarvi almeno un'ora e mezza, talvolta due ore – per lasciare il tempo agli allievi di risolvere i problemi o di rettificare gli errori, che a volte non sono risolti immediatamente ma a scoppio ritardato. Se l'insegnante desidera introdurre le proprie osservazioni di merito attenderà la fine della fase o la fase successiva, a meno che non gli sembri urgente chiarire un punto preciso, rimanendo ben consapevole di questo senso d'urgenza.

Per cominciare. Alcuni degli esercizi presentati sembreranno piuttosto complessi nelle loro regole e nella loro struttura. È sicuramente possibile, per l'insegnante, se non raccomandabile, cominciare da alcuni aspetti particolari dell'esercizio, per poi renderlo più complesso nel corso degli incontri. Un certo tentennamento, un'impressione di difficoltà o di scacco saranno inevitabili, soprattutto per chi non ha mai praticato il dialogo in classe; si tratterà semplicemente di superare questi momenti di esitazione.

Per facilitare l'avviamento proporremo dunque per ogni attività degli "esercizi preparatori" e delle tracce utili nei primi incontri, o per svolgere con più precisione dei punti specifici del laboratorio.

Aspetti pratici. Per il lavoro con la classe al completo la disposizione ottimale risulta essere la formazione di un semicerchio attorno al facilitatore e alla lavagna. Questo dispositivo permette di evitare i bisbigli e il formarsi di gruppetti, invitando ognuno a guardare in faccia tutti, ad ascoltare chi parla e a rivolgersi all'insieme della classe. Il semicerchio traduce spazialmente l'esercizio intellettuale che ci si aspetta di realizzare. Tuttavia, una volta che gli allievi sono un po' iniziati, è possibile anche lavorare a piccoli gruppi, ognuno provvisto del proprio facilitatore o segretario, con l'insegnante che si muove tra i gruppi per verificare la gestione e lo sviluppo del lavoro.

Se fosse possibile, è inoltre utile collaborare con un altro insegnante, da una parte per scambiarsi informazioni e trucchi, dall'altra per invitare di tanto in tanto uno sguardo esterno e critico.

Ultimo punto, non meno importante: ogni insegnante accomoderà alle proprie esigenze, alla propria personalità e a quella della sua classe la gestione del laboratorio. Alcuni esercizi saranno più formali e meno fluidi, altri privilegeranno di più o di meno la preparazione o un ulteriore lavoro scritto, altri ancora preferiranno una modalità stabilita e familiare alla varietà. A ogni modo si tratterà di diversificare i tentativi al fine di stabilire degli schemi che risultino i più operativi possibile, le dinamiche potendo variare enormemente da una classe all'altra.

6. Interrogazione reciproca

L'interrogazione reciproca è un esercizio piuttosto semplice, dalle molteplici varianti, la cui finalità è esercitare gli allievi a interrogarsi e a sviluppare in seguito delle idee. Nella sua attività intellettuale abituale, la tendenza "naturale" dell'allievo è di rimanere sull'espressione appena abbozzata di un'idea, di rispondere a una domanda in maniera molto concisa, oppure con un semplice sì o no se la domanda vi si presta. Il principio dell'interrogazione reciproca è di lavorare specificatamente sull'interrogare come motore dell'elaborazione delle idee.

- **Svolgimento**

Inizio. Su un tema dato, preferibilmente una domanda di riflessione sufficientemente aperta come le domande poste in occasione di un compito o di un esame, gli allievi sono invitati a presentare un'idea iniziale, più o meno rinforzata dall'esigenza formale determinata dall'insegnante. Il tema può essere scelto anticipatamente in modo che ognuno rifletta e si prepari prima dell'*atelier*, oppure il giorno stesso, in maniera improvvisata. Si può richiedere uno scritto sufficientemente sviluppato oppure breve, appena qualche riga; questo ha il vantaggio di invitare l'allievo a fare fin dall'inizio uno sforzo personale e di cominciare a partire da un'idea relativamente costruita.

Esempi di domande

La violenza ha bisogno di vittime?
Bisogna pensare le cose prima di viverle?
È sempre necessario aiutare gli altri?
Le parole possono cambiare la vita?
Occorre vedere per sapere?

Formulare un'ipotesi. Un primo allievo nominato o volontario presenta ciò che chiameremo un'ipotesi; il temine ipotesi è importante: instaura una certa distanza con le idee, soprattutto le proprie, idee che diventano da questo momento uno strumento di lavoro, modificabile nel corso della riflessione.

Come per ogni discorso, il primo criterio di giudizio, prima ancora di valutarne la validità, è la chiarezza del significato. Per questo, se c'è mancanza di chiarezza, il facilitatore interrogherà l'interlocutore o aspetterà che gli altri partecipanti pongano delle domande, incoraggiandoli in tale senso. Se il discorso è confuso, si potrà utilizzare la lavagna come mezzo di verifica, al fine di annotare in alcune parole l'idea in questione o di riassumere in una frase l'essenziale dell'ipotesi, frase che sarà forgiata dall'autore dell'ipotesi. La "costrizione" della frase incarna in sé un'esigenza di pensiero e di parola, esercizio di brevilocuzione che rinvia i partecipanti alle loro difficoltà di precisione concettuale. Se un allievo fa fatica ad articolare la sua ipotesi, l'insegnante solleciterà i partecipanti ad aiutarlo nella riformulazione, piuttosto che riformularla egli stesso.

Una volta che l'ipotesi è articolata, si domanderà di verificare se essa risponda effettivamente alla domanda; in caso di dubbio, dopo le argomentazioni degli uni e degli altri, la classe determinerà attraverso il voto se l'ipotesi è accettabile o meno.

Interrogare l'ipotesi. Una volta che l'ipotesi espressa è validata, tutti sono invitati a interrogare il suo autore. Le domande devono essere delle vere domande e non delle affermazioni mascherate; dovranno esplicitare dei punti oscuri dell'ipotesi, sviluppare questo o quell'aspetto, sollevare delle contraddizioni di principio o di fatto.

Esempio di ipotesi

L'arte può morire?

No, fino a quando ogni essere esprimerà la sua arte secondo percezione.

Sì, può morire per i non artisti.

Sì, l'arte può morire perché vive in ognuno di noi e noi siamo mortali.

No, l'arte non è biologicamente vivente dunque non può morire.

Esempio di ipotesi

Il progresso è necessario?

Sì, il progresso della Medicina permette di salvare la gente.

No, è all'origine della distruzione di grandi civiltà.

Sì, altrimenti saremmo ancora allo stadio preistorico.

No, rende le persone individualiste ed egoiste.

L'archetipo della falsa domanda è in genere: "Penso che... Cosa ne pensi tu?". Deve invece trattarsi di una critica interna, secondo il concetto di Hegel che esige di penetrare una tesi particolare scavandola dall'interno e non criticandola in relazione a delle premesse differenti. Questo abitua l'allievo a decentrarsi da sé, a lasciare da parte le sue opinioni per approfondire uno schema che non è il suo; si accorgerà con sorpresa della sfida che presenta l'interrogazione, in quanto si distingue dall'affermazione.

Non è facile distinguere una "vera domanda" da una "falsa domanda", una "domanda utile" da una "inutile", non fosse che a causa dell'ambiguità o della finezza di una simile discriminazione. Ma non dimentichiamo che è più importante l'articolazione del processo di decisione piuttosto che la decisione. L'allievo è chiaro su ciò che implica la sua domanda? Diversi criteri di apprezzamento possono essere concepiti e utilizzati, ma cinque di questi ci sembrano dotati di una certa efficacia.

1. Sappiamo o indoviniamo ciò che pensa l'interrogante? Lascia trasparire un'ipotesi attraverso la sua domanda? In questo caso si tratta di una affermazione mascherata.
2. Propone un concetto bell'e pronto? Se nella sua risposta l'autore dell'ipotesi iniziale riprende semplicemente i termini della questione, senza produrre da sé un qualunque concetto, la domanda non è tale, dal momento che propone già un concetto. Le domande devono obbligare la persona interrogata a partorire dei concetti, non semplicemente ad accettare o rifiutare quelli proposti.

3. Le richieste di definizione sono da evitare, diventano una facile strategia per gli interroganti che possono domandare così di definire ciascuno dei termini, senza porre dei reali problemi all'ipotesi.
4. Escludere tutte le domande alle quali l'ipotesi ha già risposto.
5. Rifiutare la domanda fuori tema, che non ha un legame esplicito con l'ipotesi espressa.

Esempi di domande inutili, false, fuori tema e portanti

Ipotesi. I progressi della Medicina permettono di salvare le persone.

Il progresso della Medicina permette di salvare le persone?

Inutile: questa domanda ha già avuto la sua risposta.

Non è vero che i medici si sbagliano delle volte?

Falsa: affermazione mascherata, si capisce ciò che pensa l'interrogante.

La bomba atomica permette di salvare la gente?

Inutile: fuori tema, senza relazione esplicita con l'ipotesi espressa.

Che cos'è il progresso?

Appello alla definizione: da evitare o da non abusare, troppo facile, l'interrogante non si compromette e in questo modo si possono interrogare tutti i termini dell'ipotesi.

L'eutanasia è utile?

Falsa domanda: è l'interrogante a proporre il concetto di eutanasia.

Bisogna sempre salvare le persone?

Domanda portante: incita a pensare i limiti di "salvare le persone".

La Medicina salva sempre la gente?

Domanda portante: interroga l'onnipotenza della Medicina.

Rispondere alla domanda. Una volta che la domanda è posta, l'autore dell'ipotesi determinerà se la domanda gli sembra chiara e se ha una relazione con la sua idea; se pensa che la domanda non abbia queste caratteristiche avrà il diritto di rifiutarla e dovrà farlo. La sua decisione è insindacabile, poiché egli ritiene di non essere in grado di rispondere. È anche possibile prendere la classe a testimone come giuria, per stabilire chi abbia ragione tra i protagonisti, anche se è importante non lanciarsi in un dibattito interminabile. L'impossibilità di comprendersi rileva anche il processo d'apprendimento del pensiero; si crea una certa tensione che obbliga i partecipanti a pesare le proprie proposte, a chiarificare il proprio pensiero e a misurare le conseguenze delle proprie parole su un interlocutore.

Se invece l'autore dell'ipotesi accetta la domanda, risponde giustificando la sua risposta; nell'argomentare dev'essere avanzata un'idea, un concetto che permetta di sviluppare o di approfondire in qualche modo l'ipotesi iniziale.

In maniera analoga anche il moderatore interpella l'interrogante, per verificare da una parte se la risposta è chiara, dall'altra se ha trovato risposta alla sua domanda. Occorre che sia attento a una difficoltà frequente: spesso l'interrogante tende a confondere l'"essere in disaccordo con la risposta" con "la risposta non risponde alla domanda". Per effettuare questa distinzione occorrerà di nuovo che metta da parte le proprie opinioni e verifichi semplicemente se l'autore dell'ipotesi risponde alla domanda o se la eviti, senza sperare che la risposta corrisponda alle proprie attese. In effetti due sentieri diversi possono condurre nello stesso luogo; tutto sta nel sapere se l'uno e l'altro vi ci conducano bene. Parallelamente, dovrà distinguere una risposta dalla quale attende maggiori precisazioni da una non risposta. Se la risposta gli appare insufficiente, avrà la priorità sui suoi compagni per interrogare di nuovo l'autore. Il principio è comunque di lasciare che l'interrogante ponga diverse domande di seguito al fine di ottenere un risultato concreto, a meno che il facilitatore decida che è il momento di passare a qualcun altro; scopo dell'interrogazione è al contempo di permettere lo sviluppo di un'idea e di mostrare i limiti di questa idea, mettendone in luce le eventuali contraddizioni. L'autore di un'idea sarà comunque spesso sorpreso dalle conseguenze delle proprie idee, dai problemi che esse pongono.

Un test interessante, dopo l'articolazione di una risposta, soprattutto se questa appare discrepante con la domanda, consiste nel domandare all'autore

se ricorda la domanda posta e di riformularla; spesso non gli rimarrà che un ricordo frammentato o decisamente falso. Ciò permette agli allievi di rendersi conto di un problema che si presenta tipicamente in occasione di un esame: la domanda è stata letta male. In maniera simile, verificare se si viene compresi dai propri interlocutori permette di prendere coscienza di quanto sia spesso difficoltoso; non basta dire le cose e pensare di essere chiari.

Collegare le ipotesi. Dopo essersi intrattenuti per un certo tempo con una prima ipotesi, un tempo assegnato che il facilitatore determinerà in funzione dell'interesse e delle circostanze, un altro allievo presenterà un'ipotesi. Tuttavia, prima di rispondere alle domande che gli saranno poste, egli dovrà tentare di identificare le implicazioni tra la sua ipotesi e la precedente; è importante non abbandonare il filo del discorso per un seguito disparato di idee. Questo legame concettuale, o problematizzazione, potrà realizzarsi o meno, ma in ogni caso il porre permanentemente il postulato di questo legame inciterà l'allievo a non rimanere prigioniero di una formulazione data, ma piuttosto a tentare di cercarne i presupposti, comparando le idee tra di loro. Questo gli porrà a volte dei problemi, perché dovrà approfondire ulteriormente l'astrazione.

Una volta che la nuova ipotesi è espressa, riassunta e scritta alla lavagna nei suoi punti essenziali, si domanderà al suo autore di verificare se essa si distingue realmente dalla/e precedente/i, allo scopo di determinare se la sua analisi è o meno originale. Sovente, una volta svanita la confusione delle parole, accadrà che l'autore si renda conto di non aver espresso nulla di fondamentalmente nuovo; in tal caso, se non è in grado di distinguere il suo discorso dal precedente, la sua ipotesi sarà cancellata dalla lavagna per assenza di novità, in quanto si rivela riducibile a un'ipotesi già scritta.

Si tratta qui di imparare a distinguere la differenza di idee e la semplice differenza di parole. Una differenza reale dovrà manifestarsi o attraverso un'opposizione in un punto preciso e importante o attraverso una differenza sostanziale di senso. A volte la sostanzialità della differenza potrà essere sottile, oppure insufficiente, e in tal caso un partecipante potrà opporsi allo statuto di novità, obiezione sulla quale ognuno potrà esprimersi; un voto dell'assemblea dirimerà infine la legittimità della nuova ipotesi. Su questo punto il moderatore non esiterà a sollevare periodicamente il problema, senza

puntare a dimostrare nulla, allo scopo di condurre i partecipanti a porsi la domanda e a prendere una decisione.

Problemi

Ipotesi. I progressi della Medicina permettono di salvare le persone.

I progressi della Medicina, come di ogni scienza, possono portare a degli abusi che occorre tenere sotto controllo.

Il progresso sarebbe più necessario in certi settori e meno in altri.

Il progresso morale è necessario al progresso scientifico.

L'uomo deve progredire, ma come per tutto ciò che fa questo ha i suoi rischi e pericoli.

Proseguire il lavoro. Il fatto di scrivere le idee alla lavagna è utile per illustrare visivamente e schematicamente l'insieme delle idee e degli argomenti evocati, al fine di costruire un pensiero, ma è possibile anche domandare agli allievi di redigere un lavoro più completo e conciso a partire da ciò che emerge durante il laboratorio. A meno che l'insegnante non decida di produrre egli stesso la sintesi; in questo senso non è assolutamente necessario che la pratica sia in contrasto con la lezione.

Il risultato finale di ogni lavoro sarà più o meno incentivante, più o meno denso, più o meno ricco; in termini assoluti poco importa, perché si tratta soprattutto di far lavorare gli allievi e di esaminare la loro posizione su questo o quell'argomento. Ciò può altresì servire da preparazione a una lezione successiva, nella quale l'insegnante riprenderà gli elementi evocati precisandoli, arricchendoli e mostrandone le insufficienze. È interessante e formativo per gli allievi stabilire una relazione tra il loro lavoro, le loro idee e gli apporti dell'erudizione; in questo modo hanno la possibilità di confrontarsi con gli autori e i riferimenti in maniera più reale, con il vantaggio ulteriore che questa operazione demistifica la materia insegnata.

Suggerimenti operativi

Come preliminare, possono essere proposti due brevi esercizi.

1. Alla domanda iniziale, ogni allievo deve redigere tre risposte differenti.
2. Per un'ipotesi data, ogni allievo deve redigere tre domande differenti.

Queste diverse proposizioni possono essere comparate e discusse oralmente.

Come introduzione o integrazione può essere proposto un esercizio scritto.

Alla domanda posta dall'insegnante ogni allievo deve rispondere, brevemente, su un foglio. Passa poi il foglio al suo vicino, il quale interroga la sua risposta per poi restituirgli il foglio così completato; l'allievo risponde per iscritto alla domanda del suo vicino. Il foglio passa poi a un secondo vicino, che scriverà una nuova domanda che esige la risposta dell'allievo. La procedura si ripete una terza volta.

Ogni allievo è invitato ad analizzare il risultato di questi scambi sulla propria risposta iniziale: la sua idea è cambiata? È stata precisata? Qual è la natura del cambiamento? Risposte e domande concordano? L'argomento è trattato? Una discussione plenaria avrà luogo alla fine per discutere qualche caso oppure l'insegnante analizzerà lui stesso alcuni casi.

Ogni allievo produce una risposta scritta alla domanda iniziale.

Può essere una risposta personale o la citazione di un autore; ogni allievo legge la sua risposta all'assemblea. Ognuno deve poi porre in forma scritta una domanda a un compagno a sua scelta. Il lavoro sulle domande e sulle risposte si svolge poi oralmente, un allievo alla volta. Oppure ognuno è invitato a scegliere due risposte alla domanda iniziale, che sembrano opporsi, allo scopo di analizzare i problemi.

In queste due diverse ipotesi l'insegnante può scegliere di concentrarsi su un aspetto specifico del lavoro.

Il ricorso allo scritto ha il vantaggio che ognuno deve impegnarsi nella pratica, e l'insegnante non deve aspettare che si alzi una mano "coraggiosa".

Insegnare attraverso il dialogo

L'“interrogazione reciproca” è un esercizio collettivo che consiste nell'approfondire in comune una domanda data, proponendo delle risposte sotto forma di ipotesi, sviluppandole o modificandole grazie a domande pertinenti e comparando queste diverse risposte per estrarne le questioni fondamentali.

Il lavoro da effettuare riguarda i seguenti punti: approfondire una domanda, produrre delle idee, articularle precisamente e chiaramente, produrre delle domande secondarie e rispondervi, ascoltare l'altro, assicurare la presenza di un legame logico o concettuale tra le idee, sintetizzare o analizzare l'insieme del lavoro.

7. Lavoro sul testo

L'esercizio del lavoro sul testo assomiglia certamente a ciò che alcuni insegnanti praticano già con i loro allievi, in maniera più o meno formalizzata. Esercizio di lettura, si basa sull'idea che uno dei fondamenti di ogni insegnamento è imparare a leggere, che sia un libro, il mondo o l'esistenza.

- **Svolgimento**

Inizio. Un testo breve, di una o due pagine, viene distribuito anticipatamente ai partecipanti; può essere un testo d'autore (filosofico, letterario, giornalistico o altro), dell'insegnante o di un allievo; a seconda della natura del testo, i problemi e il lavoro non saranno esattamente gli stessi. I partecipanti devono leggerlo e riflettervi, senza necessariamente conoscere il nome dell'autore né la sua opera o il periodo in cui è stato scritto, sebbene ciò non costituisca necessariamente una regola.

Il testo deve essere abbastanza completo da non doversi riferire a ogni istante a un'autorità o a dei riferimenti esterni. Deve manifestare adeguatamente la propria verità, il proprio contenuto.

Interpretazioni. L'incontro inizia con una lettura ad alta voce, nella quale si cercherà di esigere dal lettore una resa intelligente delle articolazioni, un po' teatralizzata, al fine di dare vita al testo e di avvicinarvisi. Questa lettura non è indispensabile, può anche risultare fastidiosa se il testo è lungo, ma può costituire una buona condizione alla riuscita dell'esercizio.

Segue uno scambio di opinioni, sistematico o meno, nel quale si sentiranno naturalmente una serie di interpretazioni possibili – e impossibili – del testo. Durante questo esercizio, l'insegnante dovrà questa volta trattenere la sua voglia di sbuffare non appena rileverà degli errori di lettura o dei grossi controsensi; l'errore deve esprimersi senza il timore di rappresaglie, al pari dell'opinione, poiché altrimenti non sarà possibile lavorarci sopra. Non dimentichiamo la messa in guardia di Hegel: “La paura dell'errore è il primo errore”; in caso contrario il timore del giudizio esterno impedirà agli

allievi più timidi di esprimersi e inciterà i più furbi a parafrasare ciò che riceveranno come l'articolazione della verità del momento, piuttosto che porsi delle vere domande.

L'insegnante dovrebbe, come per ogni dialogo formalizzato, diventare un facilitatore, una guida; il suo ruolo è di mettere in evidenza al tempo stesso le dichiarazioni di ognuno e quelle dell'insieme del gruppo. Questo sarà reso possibile attraverso i seguenti tipi di intervento.

- Solleciterà delle precisazioni se una particolare lettura non gli sembrerà totalmente chiara o se un aspetto particolare merita di essere sviluppato.
- Esigerà delle spiegazioni se identifica in una determinata lettura delle contraddizioni intrinseche, senza curarsi di ciò che considera la giustizia o la verità delle affermazioni.
- Riformulerà in alcuni casi o sintetizzerà la questione espressa allo scopo di farne risaltare l'essenziale, verificando presso la persona interessata se è esattamente quel che ha voluto dire. In questi momenti deve tener conto dei fatti piuttosto che parlare al posto del partecipante e aiutarlo a precisare la sua intenzione.
- Domanderà di giustificare questa o quest'altra interpretazione per mezzo di citazioni precise del testo, sulle quali potrà essere avviato un dibattito. È necessario mettere in guardia contro l'idea che un'ipotesi di lettura possa essere giustificata dalla totalità del testo, senza il bisogno di citare un passaggio particolare; si tratta dell'affermazione classica dell'allievo che tenta, coscientemente o meno, di evitare di confrontarsi realmente al testo con la scusa di una "globalità" del testo.

Al termine l'insegnante contrapporrà, di volta in volta o al termine del giro di opinioni, le interpretazioni che differiscono in maniera più netta, sottolineandole, al fine di far emergere gli aspetti più contraddittori del processo in corso. Presentata come un gioco, questa situazione può in qualche misura stuzzicare i partecipanti.

L'insegnante-facilitatore avrà cura nell'incitare i partecipanti a prender parte a questo processo autorizzandoli o incoraggiandoli a praticare loro stessi queste diverse interrogazioni, in modo che, con il proseguire del laboratorio, cominceranno a imparare il gioco dell'interrogazione praticandolo

dapprima con i loro compagni, per poi iniziare ad applicarlo a loro stessi, abituandosi a interrogare le proprie stesse articolazioni di pensiero.

Se un partecipante esprime una reale difficoltà con il testo, al punto da non osare dir nulla, l'insegnante gli proporrà di tentare di spiegare questa difficoltà, oppure di prendere una o due frasi qualsiasi – quelle che lo colpiscono particolarmente o quelle che gli sembrano le più ermetiche – e commentarle nei limiti delle proprie possibilità. Gli altri compagni potranno aiutarlo in questo processo.

Gli interventi più esitanti non sono per questo i meno pertinenti; ciò che conta è imparare a porre delle domande aperte per liberare l'allievo dal timore dell'autorità esterna, che sia quella del maestro o quella dei suoi pari. È importante notare che l'insegnante deve imporre al gruppo lo stesso rispetto dell'intervento particolare che impone a se stesso, cosa particolarmente importante – e difficile a volte – con dei giovani adulti, più ansiosi e più impietosi.

Esempi di ipotesi e problemi

Lavoro sul “Mito della caverna” di Platone

Ipotesi. Esiste una verità al di là delle apparenze.

“Alla fine, penso, sarà il sole, non riflesso nell'acqua, né le sue immagini riflesse in qualche altro punto, ma il sole stesso nella propria dimora che egli potrà guardare e contemplare così com'è.”

Ipotesi. È difficile accedere alla verità.

“Se lo si [colui che esce dalla caverna] forzasse a vedere la luce stessa, non credi che gli occhi gli farebbero male e che egli si sottrarrebbe e ritornerebbe alle cose che può guardare?”

Ipotesi. Chi conosce la verità sarà sempre respinto dagli altri.

“Non farebbe [chi ha visto la luce] ridere e non direbbero [di chi è rimasto nell'oscurità] di lui che, per essere salito lì in alto, se n'è tornato con gli occhi viziati?”

Esempi di ipotesi e problemi

Problemi.

L'importante è il fatto che ci sia una verità, che si possa accedervi o che si possa comunicarla?

Confrontare le prospettive. Subito dopo la fine dello scambio di opinioni comincerà il secondo momento, che chiameremo confronto delle prospettive. Sebbene in una certa misura questo aspetto del lavoro potrebbe essere già cominciato, dato che diversi partecipanti avranno approfittato della loro presa di parola iniziale per prendere in contropiede o criticare le idee espresse prima della loro, questa parte servirà a condensare le questioni.

L'insegnante solleciterà i partecipanti a sintetizzare le loro diverse affermazioni allo scopo di affrontare i principali problemi del dialogo, che saranno generalmente quelli del testo, senza per questo impedire l'emergere di nuove problematiche, nella misura in cui queste manterranno un rapporto sufficientemente stretto con il tema. Potrà allo stesso modo tentare l'apertura di alcuni temi portanti che saranno stati sollevati, sui quali il discorso è sorvolato troppo rapidamente. Dovrà tenere gli occhi aperti su ogni abbozzo di pensiero, su ogni intuizione inesplorata; per esempio sottolineerà una frase articolata senza alcuno sviluppo, sollecitando delle reazioni. Farà altrettanto con una prospettiva che gli sembrerà toccare l'essenziale, o con un'altra che gli sembrerà al contrario cadere nel fraintendimento o nell'inesattezza, augurandosi così di provocare delle reazioni.

Una modalità specifica di questo esercizio è la produzione da parte dell'allievo di una frase unica, destinata a riassumere l'essenziale del testo. Questo invita l'allievo a discriminare le idee e a gerarchizzare il proprio pensiero, a separare l'essenziale dall'accessorio. Queste diverse frasi, così come la citazione che le sostiene, saranno scritte alla lavagna e comparate tra di loro, dibattute, al fine di identificare i diversi problemi di interpretazione.

Esempi di sintesi

Lavoro sul “Mito della caverna” di Platone

Esiste una verità al di là delle apparenze.

“Alla fine, penso, sarà il sole, non riflesso nell’acqua, né le sue immagini riflesse in qualche altro punto, ma il sole stesso nella propria dimora che egli potrà guardare e contemplare così com’è.”

È difficile accedere alla verità.

“Se lo si [colui che esce dalla caverna] forzasse a vedere la luce stessa, non credi che gli occhi gli farebbero male e che egli si sottrarrebbe e ritornerebbe alle cose che può guardare?”

Chi conosce la verità sarà sempre respinto dagli altri.

“Non farebbe [chi ha visto la luce] ridere e non direbbero [di chi è rimasto nell’oscurità] di lui che, per essere salito lì in alto, se n’è tornato con gli occhi viziati?”

Questioni

L’importante è il fatto che ci sia una verità, che si possa accedervi o che si possa comunicarla?

L’insegnante domanderà inoltre a ogni partecipante se si ritiene d’accordo o meno con ciò che il testo afferma, per far sì che concepisca la propria posizione e la giustifichi. In caso di disaccordo, il partecipante dovrà immaginare ciò che l’autore avrebbe risposto alla sua obiezione. Questa spola tra l’autore e il suo lettore tira fuori il testo dalla sua parvenza oggettiva e intoccabile, permettendo al tempo stesso una appropriazione personale delle questioni e un distanziamento da sé.

Occorre notare che questo tipo di metodo potrà suscitare una certa angoscia nell’allievo, abituato alle risposte già pronte e alle spiegazioni “ufficiali” del testo, spogliate di ogni ambiguità e contraddizione. Si tratterà tuttavia di mantenere la tensione che è stata generata in questo modo, rimanendo

incoraggianti per dare fiducia alle capacità intellettuali individuali. In un certo modo questa situazione corrisponde meglio di una lezione alla realtà, al tempo stesso quella dell'esame e quella della vita, dato che niente è mai dato in anticipo.

La "verità" del testo. L'insegnante sarà sorpreso – se ne ha la pazienza – di vedere che parecchie false piste si correggeranno da sé attraverso il lavoro del gruppo, correzioni di gran lunga più gratificanti che se le effettuasse egli stesso dall'alto della sua cattedra. Senza contare che le incognite e le deviazioni del dialogo saranno senza dubbio più stimolanti intellettualmente per lui che se si limitasse a sviluppare direttamente le proprie idee sulla questione. Vedrà il testo studiato prendere nuova vita, perché ogni fase di lettura si rivelerà unica e vivificante: il più brillante dei monologhi non sostituirà mai l'aspetto ricco e produttivo della molteplicità e dello scambio. Dovrà per la stessa ragione attingere alla propria creatività e interrogare il grado della propria comprensione del testo, se vuole intraprendere una simile pratica. Ciò potrà generare in lui anche un leggero senso d'angoscia, ma gli procurerà ugualmente delle grandi gioie se è sufficientemente in grado di accettare l'insicurezza legata all'assunzione del rischio.

Il ruolo di insegnante, nel senso tradizionale del termine, non viene mai abbandonato perché, al termine dell'esercizio, il facilitatore troverà l'occasione di rettificare un certo numero di punti che gli appaiano indispensabili per la buona comprensione del testo e dell'autore studiati. Egli può a questo punto introdurre una sorta di breve lezione, che avrà luogo in un ambiente molto più propizio all'ascolto e al coinvolgimento degli uditori. Da una parte l'insegnante avrà colto con più precisione la natura delle difficoltà che il testo studiato presenta per i lettori ai quali è rivolto, e dall'altra gli uditori saranno più inclini ad ascoltare i suoi commenti dal momento che essi avranno stabilito un legame più personale e sostanziale al testo e si sentiranno parte integrante del dialogo in corso. Quanto al contesto, quello dell'autore, della sua epoca, delle correnti che l'hanno influenzato, forse se ne sarà discusso, forse l'insegnante ne avrà fatto menzione nel corso del dialogo, forse alcuni partecipanti più preparati di altri ne avranno parlato; in ogni caso l'insegnante potrà decidere di introdurre un certo numero di ele-

menti al termine dell'incontro, che rimetteranno le cose nella giusta prospettiva e serviranno da conclusione a questa lettura-riflessione.

Suggerimenti operativi

Come preliminare, possono essere proposti due brevi esercizi.

1. Dopo la lettura del testo, ogni allievo deve redigere per iscritto una frase che catturi l'idea principale del testo e due altre frasi che rendano conto di due idee annesse, giustificando le sue scelte.
2. Per una data ipotesi di lettura, ogni allievo deve produrre per iscritto tre domande o obiezioni differenti.

Queste diverse affermazioni vanno poi confrontate e discusse oralmente.

Come introduzione o integrazione può essere proposto un esercizio scritto.

Dopo la lettura del testo, ogni allievo deve rispondere, brevemente, su un foglio, alla domanda "Qual è l'idea principale di questo testo?" e citare un passaggio specifico a titolo di prova. Ognuno passa poi il suo foglio al suo vicino, che deve interrogare la risposta proposta o rivolgerle una obiezione; l'allievo poi riprende il suo foglio e risponde alla domanda o all'obiezione. Un secondo vicino pone una nuova domanda alla risposta iniziale o propone una nuova obiezione; l'allievo risponde. La procedura si ripete una terza volta.

Ogni allievo è invitato ad analizzare il risultato di questi scambi: la sua idea è cambiata? Precisata? Qual è la natura del cambiamento? Risposte, domande e obiezioni concordano? Il testo è analizzato correttamente?

Una discussione plenaria avrà luogo alla fine per discutere qualche caso, oppure l'insegnante produrrà lui stesso alcune analisi dei casi.

Suggerimenti operativi

Ogni allievo produce una risposta scritta alla domanda iniziale, con una citazione a sostegno.

Si effettua un giro nel quale ogni allievo legge la sua risposta. Ognuno deve mettere per iscritto una domanda o un'obiezione a un compagno a sua scelta. Il lavoro sulle domande o sulle obiezioni e sulle risposte si svolge poi oralmente, un allievo alla volta. Oppure ognuno è invitato a scegliere due risposte alla domanda iniziale, che si distinguono o sembrano opporsi, allo scopo di analizzare i problemi.

In queste due diverse ipotesi l'insegnante può scegliere di concentrarsi su un aspetto specifico del lavoro.

Il ricorso allo scritto ha il vantaggio che ognuno deve impegnarsi nella pratica, e l'insegnante non deve aspettare che si alzi una mano "coraggiosa".

Il "lavoro sul testo" è un esercizio collettivo che consiste nell'indagare in comune un testo dato proponendo delle ipotesi di lettura, giustificandole, sviluppandole o modificandole grazie a delle domande pertinenti, e comparando queste diverse risposte per estrarne i problemi fondamentali.

Il lavoro da effettuare poggia sui punti seguenti: approfondire la comprensione di un testo, produrre delle idee, articularle precisamente e chiaramente, produrre delle domande secondarie e rispondervi, ascoltare l'altro, assicurare la presenza di un legame logico o concettuale tra le idee, sintetizzare o analizzare l'insieme del lavoro.

8. L'esercizio della narrazione

Nel lavoro scolastico, che sia dissertazione, analisi o discussione, l'esempio ha spesso uno statuto incerto. Spesso assente, sottostimato o male utilizzato, in fin dei conti non si sa più molto se sia superfluo, se basti a se stesso, se serva da decorazione o da riempimento, se spieghi o se dimostri, se ponga un problema o lo illustri. Si potrà sempre cimentarsi nel dissezionare e comparare questi diversi valori dell'esempio, commentare le loro rispettive importanze, ma nell'esercizio che proponiamo si tratta piuttosto di invitare i partecipanti a mettere le mani in pasta lavorando l'esempio attraverso una procedura specifica di discussione e di analisi che li farà riflettere sulla sua enunciazione, la sua scelta, il suo utilizzo e il suo senso.

- **Svolgimento**

Come per una dissertazione o una discussione più classica, si tratta innanzitutto di scegliere e di articolare un argomento sotto forma di una domanda, di una affermazione o di un semplice tema, scelta che secondo i bisogni potrà essere effettuata dal facilitatore e dai partecipanti – per mezzo di una lista di proposte e di un voto – prima o durante il laboratorio. Ciò comporta anche stabilire se i partecipanti debbano preparare i loro interventi prima di partecipare all'incontro o se ci si accontenti di improvvisare.

Questo esercizio può richiedere più tempo di altri, potrà durare più di un incontro; è anche possibile dedicarsi unicamente ad alcuni specifici aspetti del lavoro.

Inizio. Una volta scelto il tema, tutti i partecipanti saranno invitati a produrre una narrazione destinata a illustrare il tema, a raccontare un avvenimento particolare. Per diverse ragioni, che meglio illustreremo più avanti, la formulazione sarà quella di un caso specifico; il principale vantaggio di questa forma è che permette tra le altre cose di interrogare la coerenza e la legittimità del caso nel suo quadro concettuale. Un modo semplice per realizzarla è

quello di iniziare la narrazione con l'espressione consacrata "C'era una volta..." o anche "In un bel pomeriggio d'estate...".

Nella sua fase iniziale la narrazione deve essere scevra da commenti o spiegazioni; ogni trasgressione di questa regola sarà inizialmente rilevata dall'insegnante e, nella misura del possibile, dai partecipanti. Sin dall'inizio del gioco l'assemblea dei partecipanti è chiamata a formare una sorta di giuria i cui membri garantiranno il rispetto delle regole operative; ogni partecipante potrà obiettare a questa o quella frase che gli sembra non corrispondere all'esigenza del momento, dovrà giustificarla, altre affermazioni saranno formulate confermando o invalidando l'obiezione, e ogni contestazione si concluderà con un voto, poiché la maggioranza prende la decisione di accettare o di rifiutare.

La narrazione verterà, ad esempio, su un avvenimento vissuto dal narratore, un avvenimento vissuto da una terza persona, una finzione basata su un'opera o un film o delle circostanze completamente inventate dall'autore. Il narratore non ha l'obbligo di comunicare l'origine o la natura della sua narrazione, che può essere una mescolanza di realtà e di finzione; egli ne assumerà pienamente le condizioni, nessuno potrà obiettare con dei fatti esterni o un'altra versione della storia qualora questa sia conosciuta. Allo stesso modo, in questa parte dell'esercizio, nessuna obiezione potrà essergli rivolta in merito al contenuto, che sia per dichiarare un fuori tema, un accordo o un disaccordo o persino un'incoerenza.

Le sole due obiezioni legittime, quelle che si effettuano generalmente in questo caso, vertono sullo statuto narrativo di ciò che è raccontato, così come sulla presenza di considerazioni. Queste due obiezioni hanno lo scopo di mettere in rilievo due difficoltà sulle quali si tratta di lavorare: in primo luogo quella di pensare la singolarità piuttosto che la generalità, in secondo luogo quella di narrare l'avvenimento separatamente dalla sua spiegazione e dalla sua conclusione. Queste esigenze, assolutamente arbitrarie, permettono tuttavia ai partecipanti di prendere coscienza della natura del proprio discorso e di determinare volontariamente il suo andamento.

Un timore espresso frequentemente circa questo esercizio consiste nel dubitare della capacità del gruppo di generare diverse narrazioni, dubbio che può essere avanzato tanto dal facilitatore quanto dai partecipanti stessi. Per esperienza, diciamo che su un argomento di interesse generale qualunque

gruppo giungerà inevitabilmente a produrre un certo numero di narrazioni. Beninteso, come sempre, con questo genere di esercizi, si tratta di essere pazienti, di sdrammatizzare la faccenda, di credere alla capacità creatrice dell'essere umano e di non aspettarsi necessariamente cose incredibili e meravigliose; ci si sorprenderà del lavoro che si riuscirà a compiere con una semplice storia di quattro o cinque frasi.

Scelta della narrazione. Si farà una lista da cinque a dieci storie, assegnando a ognuna un titolo scritto alla lavagna oppure annotandone una sintesi. La classe dovrà scegliere quale tra queste corrisponda meglio al tema in questione, quale sia quella che lo mette in luce nel modo più interessante. Si avvierà una discussione nella quale ognuno – o qualcuno, in base al numero di partecipanti e al tempo a disposizione – esprimerà la sua preferenza e le ragioni che la motivano. Si potranno scegliere due o tre narrazioni, se sembrano equivalere.

È importante specificare che i criteri principali di giudizio non sono né l'originalità della storia né la sua dimensione di verità, ma principalmente il suo rapporto al contenuto. I motivi di scelta e di esclusione verteranno principalmente sulla capacità della narrazione in questione di mettere in luce il soggetto studiato, sul significato che essa genera piuttosto che su criteri più estetici. A meno, anche qui, di decidere di orientare il laboratorio in un'altra direzione.

I partecipanti saranno tentati di scegliere la storia più bella, quella per loro più coinvolgente, ma l'obiettivo non è questo. Per meglio orientarli, si domanderà loro quale storia racconterebbero a un bambino per fargli cogliere i problemi del tema in questione, in modo da far emergere dalla sensibilità immediata per entrare nella comprensione e nella concettualizzazione. Al fine di elaborare meglio una scelta collettiva, gli argomenti principali che difenderanno o criticheranno ogni narrazione saranno scritti alla lavagna.

Alla fine di questo scambio di opinioni ci sarà una votazione che servirà a scegliere la storia che si attaglia meglio al tema considerato. Questa parte dell'esercizio avrà permesso di lavorare sul rapporto tra l'esempio e il tema da trattare, mostrando la difficoltà di pensare i problemi concettuali di una narrazione, ciò che si potrebbe chiamare lavorare la meta-narrazione.

Studio della narrazione. Una volta selezionata la narrazione, il suo autore dovrà raccontarla nuovamente in modo che ciascuno possa ricordare gli elementi che la compongono. I partecipanti saranno a questo punto invitati a interrogare il narratore esclusivamente sui dettagli concreti. La “giuria” gioca in questa parte un ruolo importante, che consiste nel sorvegliare in continuazione la natura delle domande e delle risposte; ogni possibile trasgressione dovrà essere segnalata, il rifiuto di una proposta dovrà essere argomentato e sottostare all’approvazione del gruppo.

In questo stadio si tratta principalmente di distinguere i problemi reali dalle opinioni e dai giudizi, le precisazioni legittime da quelle che implicano un cambiamento significativo dei dati, le vere risposte da quelle che semplicemente eludono la domanda, gli interventi che si limitano a rispondere precisamente alla domanda da quelli che ne approfittano per sollevare o introdurre altri elementi. Anche in questo caso, qualsiasi divergenza sarà risolta attraverso un voto di maggioranza dopo una breve discussione.

La difficoltà principale risiede nel fatto che l’autore è responsabile della sua storia, ne sceglie arbitrariamente i termini e per questo è a volte difficile distinguere la dimensione fattuale da quella interpretativa. Su questo punto occorrerà accettare, previa argomentazione, il potere momentaneo del gruppo per quanto riguarda l’accettazione o il rifiuto di un discorso, non perché il gruppo detenga in quanto tale una qualche verità infallibile, ma perché la sfida di una discussione sta proprio nel tentare di limitare ciò che è arbitrario senza per questo pretendere di eliminarlo.

Una volta completata la discussione sugli elementi fattuali, vuoi per l’esaurimento delle domande o per l’interruzione del facilitatore, inizia la fase analitica. Si dà la parola dapprima all’autore della storia, il quale ne analizzerà i problemi, la conclusione e il rapporto al tema in questione. Una volta che la sua analisi è terminata, altri partecipanti saranno invitati a prendere la parola, e potrà realizzarsi uno dei seguenti casi:

- verrà richiesta all’autore una analisi o ipotesi di lettura;
- verranno formulate nuove ipotesi di lettura;
- emergeranno problemi tra diverse ipotesi di lettura.

Prima di esprimersi, ogni partecipante dovrà annunciare la natura del suo intervento: domanda, ipotesi o problema. L'esigenza dell'annuncio preliminare obbliga il partecipante a essere cosciente del discorso che si appresta a tenere, cosa non sempre evidente. Questo impegno evita tra le altre cose l'espressione di un pensiero che non si sente tenuto a determinare il suo scopo, che non pensa il suo ruolo e soprattutto non si pensa nella sua relazione a ciò che è già stato annunciato. Il monologo, il flusso di coscienza o il pensiero associativo devono qui essere esclusi, dato che l'esercizio richiede di pensare assieme attraverso la costruzione di un dialogo. In questo contesto, l'altro deve sempre essere presente nel pensiero e nel discorso; il discorso comune, malgrado la sua molteplicità e la sua relativa frammentazione, si trova al centro della riflessione, costringendo a mantenere una sorta di filo conduttore, esigenza permanente di riorientamento e di concentrazione.

Spesso il partecipante che chiede di intervenire ignora la ragion d'essere del suo discorso; gli è venuta un'idea, vuole esprimerla, ma non sa ancora che cosa ne vuole fare, sia che egli dimentichi le regole del gioco e cominci a parlare senza precisare la natura del suo discorso, sia che parta annunciando una categoria per modificarla nel corso dell'intervento, sia che, una volta concluso, realizzando che non ha rispettato il suo impegno, ricategorizzi il suo discorso. Il gruppo dei partecipanti deve, beninteso, giocare anche qui il suo ruolo di giuria, al fine di obiettare all'occorrenza, se la dichiarazione è stata trasgredita.

La difficoltà principale per colui che interviene è di pensare simultaneamente su due piani: quello del discorso e quello del metadiscorso, ovvero di pensare il suo discorso e al tempo stesso pensare la natura e la ragion d'essere del discorso, o ancora pensare la natura o ragion d'essere prima di articolare il discorso. Le difficoltà che incontrerà lo condurranno a comprendere meglio la propria attività intellettuale.

I problemi. Le distinzioni tra i tipi di discorso non sono puramente formali, ma incarnano delle differenze sostanziali di contenuto e di funzione. Ci siamo già soffermati sulle ipotesi e le domande; esaminiamo adesso la natura e la nascita di quelli che chiamiamo i problemi.

Identificare i problemi tra due o più ipotesi rappresenta il tipo di operazione più difficile perché la più astratta; rappresenta il metadiscorso per eccellenza poiché si tratta di determinare la natura precisa dell'opposizione o del rapporto tra due ipotesi, in ciò che esse detengono di più fondamentale sul piano della loro sostanza. Per esempio segnalare l'opposizione tra due presupposti oggettivi o soggettivi, materialisti o idealisti, metafisici o politici, tra differenti visioni dell'uomo o della società. Tentare l'identificazione di questi presupposti abituerà i partecipanti a distinguere il discorso implicito, il non detto di un'analisi, intravedendo come certi discorsi scaturiscano naturalmente da certi presupposti, presupposti spesso ignorati da coloro che li veicolano.

Il primo a tentare un'analisi dei problemi è colui che esprime una nuova ipotesi; se non vi riesce, sarà invitato a riconoscere la supposta differenza tra il suo discorso (o i suoi discorsi) e il precedente (o i precedenti). Il più delle volte non ci riuscirà immediatamente, nel qual caso il facilitatore passerà a un altro intervento, più spesso saranno gli altri, gli osservatori, che avranno più successo in questo esercizio, per la buona ragione che colui che esprime la sua differenza si trova troppo preso nell'immediato del suo discorso, a causa della convinzione e della sensazione di evidenza che lo animano, e non è abituato a identificare i propri presupposti intellettuali.

Il livello di pensiero e di espressione qui richiesto può anche chiamarsi, per motivi pedagogici, "il primo piano", in opposizione al "piano terra" dell'opinione e dell'analisi abituale. Occorre in effetti risalire fino alla matrice intellettuale, entrare in un processo analogico che permetta di identificare gli schemi strutturali per intravedere una sorta di "spazio delle fasi" della mente individuale.

Talvolta, in un primo esercizio, a seconda dei gruppi, non sarà realmente possibile generare l'identificazione dei problemi; il facilitatore potrà allora scegliere di farlo egli stesso in guisa di conclusione, senza esprimersi, beninteso, sulla validità dei diversi presupposti, cosa che non avrebbe alcun senso. Ad ogni modo dovrà assicurarsi che i partecipanti lo abbiano realizzato, in quale modo i diversi presupposti qualificano diversamente la narrazione, e la sua relazione al tema in questione.

Esempi di narrazioni, analisi, problemi

Domanda. *La trasformazione del mondo passa attraverso la trasformazione di se stessi?*

Narrazione. *Non andavo molto d'accordo con mia sorella quando eravamo piccole, ma ora, essendo cresciute, andiamo d'accordo.*

Prima analisi. Con l'età, sono cambiata e vado d'accordo con mia sorella.

Seconda analisi. Con l'età mia sorella è cambiata e vado d'accordo con lei.

Narrazione. *Prima non mi interessavo molto agli altri. Un giorno mi sono ammalato, mi sono ritrovato all'ospedale per un periodo abbastanza lungo. Ho incontrato delle persone con gravi problemi, che tuttavia aiutavano le altre. Da quel momento sono molto cambiato: sono più socievole.*

Prima analisi. La mia malattia mi ha trasformato e da quel momento mi interessa agli altri.

Seconda analisi. La mia malattia mi ha trasformato, mi interessa agli altri, ma ciò non implica che io trasformi il mondo.

Narrazione. *Mia madre si era fatta licenziare dal suo lavoro e non trovava un altro impiego; si lasciava andare, era depressa. Poi si è decisa ad aiutare se stessa: ha fatto dei corsi, si è presa cura di sé, del suo aspetto e alla fine ha trovato un altro impiego.*

Prima analisi. Mia madre ha deciso di cambiare e il suo contesto è cambiato.

Seconda analisi. Mia madre è cambiata a causa del suo contesto: prima perdendo il suo lavoro, poi perché non riusciva a trovarne un altro.

Problemi

- Che cosa cambia per primo? Noi o il mondo?
 - Il cambiamento dell'uno provoca necessariamente il cambiamento dell'altro?
 - Cambiamo da noi o è il mondo che ci cambia?
-

A eccezione dell'ultima tappa (i problemi), la difficoltà principale alla quale il facilitatore dovrà prestare attenzione sarà la capacità dei partecipanti di seguire le diverse parti di questo esercizio. In effetti si tratta di muovere in qualsiasi momento dal discorso narrativo al discorso analitico, dalla domanda all'affermazione, dall'analisi alla meta-analisi, dall'esempio concreto al tema astratto, dal proprio discorso a quello dell'altro e viceversa; tutto questo in circa due ore, esercizio di vigilanza e di concentrazione molto difficile da soddisfare per alcuni. Per questo l'insegnante non dovrà esitare a ricordare a che punto è la partita. Dovrà tenere bene in mente che è precisamente questa flessibilità del pensiero, questa sua consapevolezza e padronanza di sé che i partecipanti devono praticare e apprendere.

Suggerimenti operativi

Come preliminare, possono essere proposti due brevi esercizi.

1. Alla domanda iniziale, ogni allievo deve redigere un esempio e fornire due analisi possibili di questo esempio.
2. Per ogni esempio dato, ogni allievo deve redigere per iscritto tre analisi differenti e possibili.

Queste diverse proposizioni possono infine essere comparate e discusse oralmente.

Suggerimenti operativi

Come introduzione o integrazione può essere proposto un esercizio scritto.

Per elaborare la domanda posta dall'insegnante, ogni allievo deve redigere su un foglio, brevemente, un esempio specifico, con l'analisi che ne fa, che permetta di rispondere alla domanda iniziale. Ognuno passa poi il suo foglio al vicino, che deve interrogare l'esempio o l'analisi proposta o elaborare un'altra analisi. L'allievo poi riprende il suo foglio e risponde alla domanda o all'obiezione. Un secondo vicino pone una nuova domanda o obiezione all'esempio o all'analisi di partenza. L'allievo risponde nuovamente. La procedura si ripete una terza volta.

Ogni allievo è invitato ad analizzare il risultato di questi scambi sulla propria risposta iniziale: il suo esempio è appropriato? La sua analisi è cambiata? È stata precisata? Qual è la natura del cambiamento? Risposte, domande e obiezioni concordano? L'argomento è trattato? Una discussione plenaria avrà luogo alla fine per discutere qualche caso, oppure l'insegnante produrrà lui stesso alcune analisi dei casi.

Può essere un esempio reale o fittizio. Si effettua un giro nel quale ogni allievo legge la sua risposta. Ognuno deve porre in forma scritta una domanda a un compagno a sua scelta. Il lavoro sulle domande e sulle risposte si svolge poi oralmente, un allievo alla volta. Oppure ognuno è invitato a scegliere due esempi proposti che sembrano opporsi, allo scopo di analizzare i problemi.

In queste due diverse ipotesi, l'insegnante può scegliere di concentrarsi su un aspetto specifico del lavoro. Il ricorso allo scritto ha un vantaggio: ognuno deve impegnarsi nella pratica, e l'insegnante non deve aspettare che si alzi una mano "coraggiosa".

L'“esercizio della narrazione” è un esercizio collettivo che consiste nell'approfondire in comune una domanda data citando degli esempi specifici, che si analizzano al fine di produrre delle risposte sotto forma di ipotesi, sviluppando o modificando queste ipotesi grazie a delle domande pertinenti, e comparando queste diverse risposte per estrarre i problemi più essenziali della domanda iniziale.

Il lavoro da effettuare riguarda i seguenti punti: approfondire una domanda citando degli esempi, analizzare questi esempi, produrre delle idee, articolarle precisamente e chiaramente, produrre delle domande secondarie e rispondervi, ascoltare l'altro, assicurare la presenza di un legame logico o concettuale tra le idee, sintetizzare o analizzare l'insieme del lavoro.

10. Interrogare la domanda

Il presente esercizio conduce più direttamente di altri all'astrazione; in questo senso è forse più formalmente filosofico. Invita i partecipanti a decifrare una domanda piuttosto che a rispondervi. Non esclude le risposte in quanto tali, ma le produce indirettamente, utilizzandole come strumento di verifica o lasciandole allo stato implicito. Allo stesso tempo invita l'allievo a riflettere sulle possibilità di interpretazione di una domanda. Spesso, in occasione di un compito o di un esame, il senso della domanda posta è mal compreso, oppure affrontato in maniera parziale o ridotta. Si tratta dunque di esercitarsi nella lettura di una domanda indagando i presupposti della sua articolazione, il senso dei termini utilizzati, le problematiche che ne costituiscono la sostanza.

- **Svolgimento**

Inizio. Come negli esercizi precedenti, viene posta una domanda, ma anziché rispondervi si tratta di interrogare la pertinenza di questa domanda. Quale domanda occorrerà porsi a proposito di una domanda specifica per potervi rispondere? Ad esempio: per rispondere alla domanda “Posso andare da Parigi a Orléans in un’ora?” è utile o necessario domandarsi “con quale mezzo di trasporto”, oppure “qual è il mio *budget*”, o ancora “sarà o meno nell’orario di traffico”. Ogni insegnante conosce gli errori dell’allievo che, senza rendersene conto, dà per scontato questo o quell’aspetto di una domanda, senza che vi sia nulla nella sua formulazione che lo autorizzi a una tale interpretazione. Pertanto quest’esercizio offre l’occasione di riflettere sui diversi modi di leggere una domanda, allo scopo di problematizzarla, di concettualizzarla e di estrapolarla dalla sua piatta evidenza.

Un primo allievo deve dunque porre una domanda, senza aggiungervi alcun tipo di commento. Tutti sono invitati a determinare se la domanda è utile, e questa dichiarazione di utilità o di inutilità deve essere naturalmente giustificata. Saranno utili le domande che, a seconda della risposta che riceveranno, modificheranno o preciseranno sostanzialmente il senso della do-

manda iniziale. Così, nell'esempio citato sopra, alla domanda sui mezzi di trasporto, rispondere "automobile" o "bicicletta" precisa e restringe il senso della prima domanda, pur conservando il contesto iniziale. Questo si verifica in particolare per il fatto importante che la risposta può essere "sì" nel primo caso, ma decisamente "no" nel secondo. Si noterà che le risposte sono utilizzate qui unicamente come strumento di verifica di un concetto, e non come atto di fede, dal momento che esse sono già collegate, prodotte da una sorta di antinomia.

Esempi di domande e problemi

Domanda iniziale. *È sempre necessario aiutare gli altri?*

Domande preliminari

Aiutare significa sempre aiutare?

Analisi: problematizzazione di "aiutare": è sempre un atto, un fare, o a volte è un lasciar fare?

A chi è necessario aiutare gli altri?

Analisi: problematizzazione di "necessario", interrogando la natura del destinatario; necessario a chi aiuta, per sentirsi bene ad esempio, o a chi è aiutato, che ne avrà bisogno?

Qual è la natura della necessità?

Analisi: problematizzazione di "necessario" interrogando la sua natura; per esempio essa può essere morale, sociale o strumentale.

Si vuole essere aiutati dagli altri?

Analisi: problematizzazione di "gli altri"; il volere di coloro che sono "aiutati" è preso in considerazione? Essi conservano la propria autonomia?

Verificare. Questo esercizio utilizza il principio dell'*esperimento cruciale* di Francis Bacon, quell'esperimento che consiste nel porre un'alternativa e nel verificare la validità delle due strade offerte, oppure nel proporre una scelta multipla. L'immagine contenuta in questa espressione potrà essere utilizzata con gli allievi; si tratta di ritornare all'incrocio delle strade, prima di avere optato per una strada specifica accordando un senso particolare o ristretto alla domanda. Questa operazione rende loro più esplicita e visibile la nozione di presupposto, poiché alcune domande formulate dagli uni sorprenderanno necessariamente gli altri, che non se le sarebbero certamente poste.

Durante la discussione sull'utilità o l'inutilità delle domande i pareri saranno spesso discordanti; alcuni allievi troveranno assurde, ridondanti o fuori tema le domande dei loro compagni, altri al contrario utili o appropriate. Ognuno dovrà esplicitare e giustificare il proprio giudizio al fine di esaminarne la legittimità. Gli argomenti saranno allora comparati, avrà luogo un contraddittorio che la classe dovrà infine dirimere per mezzo di un voto di maggioranza. L'autore della domanda ne giustificherà l'impiego dopo tutti gli altri, a meno che, convinto da diverse argomentazioni, non abbia già rinunciato alla sua domanda. Tuttavia, se il facilitatore pensa che la domanda sia stata liquidata un po' troppo rapidamente, può domandare all'autore di spiegare ugualmente la ragione della sua scelta iniziale.

Un aspetto portante della discussione, a proposito dell'utilità delle domande poste, consiste nell'obbligare l'allievo ad afferrare il legame logico o genetico tra la domanda iniziale e le domande correlate. In effetti si osserva una abituale netta tendenza ad accettare o rifiutare una domanda in base all'interesse che le si attribuisce in maniera generale, tendenza che mostra bene il modo in cui operano gli slittamenti e le riduzioni di significato. Al contrario, nell'esercizio di "interrogare la domanda", occorre mostrare e verificare non se la domanda secondaria sia interessante di per sé, ma se questo interesse comporti una qualunque conseguenza sulla domanda iniziale. Questa messa alla prova sorprenderà più di un partecipante, che si renderà conto di come in certi casi le diverse risposte possibili alla domanda secondaria non alterano il significato della domanda originale, in quanto le risposte date alla domanda effettivamente non variano. Ad esempio: se di fronte alla domanda "Posso andare da Parigi a Orléans in un'ora?" domando "Ho bisogno di andare a Orléans?", quest'ultima domanda, quali siano le

risposte, non ha alcuna conseguenza sulla prima; non ha dunque alcun legame logico con essa.

Giustificare. Occorre rivolgere all'insegnante un avvertimento importante: non è tanto la domanda in sé, così schiettamente formulata, che avrà un interesse o meno, ma la spiegazione che le è collegata. In effetti una domanda può essere utile senza che nessuno sappia spiegare perché, così come può essere inutile senza che la sua inutilità divenga manifesta. Le argomentazioni saranno talvolta argute, e anche l'insegnante potrà essere sorpreso da un legame logico che non gli era saltato agli occhi.

Le domande del tipo “Che cos'è...?” saranno di preferenza proibite. Da una parte perché sono troppo facili – si può senza alcuna fatica porre questa domanda a ciascuno dei termini della domanda iniziale –, dall'altra perché richiedono una definizione astratta anziché porre un'alternativa che possa servire da operatore concettuale. Nell'esempio dato la domanda utile formulata propone il concetto di “mezzo di trasporto” come operatore che può modificare il senso della domanda iniziale; in questo modo l'interrogante si impegna nella riflessione fornendo un elemento, anziché limitarsi passivamente a un “Che cos'è...?” che non aggiunge assolutamente nulla. La difficoltà degli allievi sta nella mancanza d'abitudine nel fornire delle piste di interpretazione e di riflessione su un problema dato.

Mano a mano che l'esercizio procede vengono dunque prodotte alcune domande. È anche possibile comparare i diversi operatori concettuali così forniti, entrando in una metadiscussione; ciò permette di ricapitolare i diversi modi in cui il senso della domanda iniziale può variare, e di considerare come questi modi siano utilizzabili in diverse circostanze. A questo scopo l'insegnante potrà, in questa occasione o nella sessione successiva, commentare il risultato, oppure effettuare dei confronti con diversi autori e diversi aspetti del programma.

Suggerimenti operativi

Come preliminare, può essere proposto un breve esercizio. Per approfondire la domanda iniziale, ogni allievo deve redigere tre domande preliminari differenti; in seguito dovrà analizzare i problemi sollevati da queste domande.

Come introduzione o integrazione può essere proposto un esercizio scritto.

Alla domanda posta dall'insegnante, ogni allievo deve porre una preliminare, su un foglio, sottolineando il concetto (parola chiave) utilizzato nella propria. Ognuno passa poi il suo foglio al suo vicino, che deve determinare se la domanda proposta è pertinente o meno al tema offrendo un argomento a sostegno. L'allievo riprende il suo foglio e commenta l'analisi fornita. Un secondo vicino riceve il foglio e la commenta nuovamente; l'allievo risponde nuovamente. La procedura si ripete una terza volta.

Ogni allievo è invitato ad analizzare il risultato di questi scambi sulla propria risposta iniziale: la sua domanda è cambiata? È stata abbandonata? È stata precisata? Qual è la natura del cambiamento? Risposte, obiezioni e domande concordano? La domanda iniziale è stata approfondita o problematizzata? Una discussione plenaria avrà luogo alla fine per discutere qualche caso, oppure l'insegnante produrrà lui stesso alcune analisi dei casi.

Ogni allievo produce per iscritto una domanda con lo scopo di interrogare la domanda iniziale; si effettua un giro nel quale ogni allievo legge la sua risposta. Ognuno deve analizzare la domanda di un compagno a sua scelta, determinando la sua attinenza alla domanda iniziale. Il lavoro sulle domande e sulle analisi si svolge poi oralmente, un allievo alla volta, senza dimenticare di menzionare i problemi sollevati.

In queste due diverse ipotesi, l'insegnante può scegliere di concentrarsi su un aspetto specifico del lavoro. Il ricorso allo scritto ha un vantaggio: ognuno deve impegnarsi nella pratica, e l'insegnante non deve aspettare che si alzi una mano "coraggiosa".

Oscar Brenifier

“Interrogare la domanda” è un esercizio collettivo che consiste nell’indagare in comune una domanda data proponendo delle domande preliminari che permettano di problematizzarla, nel verificare la pertinenza di queste nuove domande mettendole alla prova grazie a delle interrogazioni e delle analisi, nel compararle per estrapolare i problemi più fondamentali. Il lavoro da effettuare consiste nei seguenti punti: approfondire una domanda, produrre dei concetti sotto forma di domanda e rispondervi, ascoltare l’altro, assicurare la presenza di un legame logico o concettuale tra le idee, sintetizzare o analizzare l’insieme del lavoro.

11. Correzione reciproca

Come correggere le produzioni degli allievi che intraprendono un lavoro di analisi o di riflessione? Da un lato attraverso qualche commento a margine di ogni produzione. Commenti individuali che esigono molto tempo da parte dell'insegnante, che perciò non possono che essere concisi e che non sono sempre compresi dall'allievo. Dall'altro da una correzione standard, che ha il difetto di non esaminare realmente le difficoltà di articolazione e di concettualizzazione degli allievi. Per presentare questo problema, l'esercizio di correzione reciproca propone di erigere la correzione dei lavori degli allievi allo statuto di esercizio in sé, effettuato collettivamente dalla classe intera o da piccoli gruppi. Oltre a permettere una migliore comprensione della correzione, questo esercizio permette di estrarre la valutazione dalla visione arbitraria, soggettiva o ingiusta che gli allievi possono avere di essa. L'elaborazione del giudizio è di fatto introdotta come parte integrante della formazione dell'allievo, anziché essere un atto esteriore e misterioso. Invece di accontentarsi di una semplice valutazione, del cui valore è ossessionato, l'allievo è iniziato al processo stesso della valutazione, situazione più produttiva e nettamente meno infantilizzante.

- **Svolgimento**

Inizio. Come per gli esercizi precedenti, l'insegnante agisce qui in ritirata e non in avanzata, perché deve portare gli allievi a forgiarsi il proprio giudizio personale e a stabilire dei criteri, ignorando la propria opinione istruita, almeno in un primo momento. Gli allievi saranno del resto stupiti, o persino a disagio, di fronte a questa assenza di presa di posizione da parte del loro insegnante. Esprimeranno sicuramente delle riserve, a volte violente, quando si domanderà loro di valutare il lavoro di uno dei loro compagni, per giunta in pubblico. "Non siamo formati per fare questo" diranno ingenuamente, oppure "Non è nostro compito valutare gli esercizi". Più che per altri esercizi, sarà necessario un certo tatto da parte dell'insegnante per far loro giocare questo ruolo di apprendisti correttori. Sarà opportuno ricordare che, in

occasione di un esame, ogni allievo è solo, e che dovrà poter valutare da sé il proprio lavoro per correggere il tiro e modificare ciò che dovrà esserlo nel corso della rilettura.

- Scegliere l'esercizio di un allievo sul quale non appaia alcuna correzione. Può essere quello di un allievo della classe o di un'altra classe, anonimo o meno. Questo esercizio può inoltre effettuarsi su qualunque tipo di esercizio, di qualunque materia.
- Distribuire la fotocopia dell'esercizio agli allievi (se possibile digitarla al computer per migliorarne la leggibilità) avendo con sé l'esemplare già corretto.
- Spiegare che devono valutarne il contenuto. Ciò li metterà a disagio, inizialmente, soprattutto in certe classi dove parlare dell'altro in pubblico è quasi un tabù. Ma, poco a poco, le lingue si scioglieranno, e man mano che la discussione procede il livello di analisi si affinerà.
- Porre di tanto in tanto alcune domande, senza aver l'aria di emettere la propria opinione di professore – cosa non molto facile – con lo scopo di creare una tensione e dare più sostanza al dialogo. Sarà impossibile non constatare a che punto sono gli allievi con la propria comprensione dell'esercizio.
- Quando sembra che la discussione sia durata abbastanza e che si sia analizzato sufficientemente l'esercizio, ognuno al proprio turno, preparandosi per iscritto in qualche minuto o direttamente oralmente, attribuisce un voto e lo giustifica attraverso un commento generale sull'esercizio.
- L'insegnante legge infine la propria correzione, formula i suoi commenti, che egli dovrà confrontare con quelli degli allievi al pari del proprio voto, che sarà raffrontato alla media accordata dalla classe. Si osserverà che la differenza non è in generale così assurda, e se lo è l'insegnante saprà almeno cosa gli rimane da fare.
- Si può infine passare a un altro esercizio.

In una classe intera, analizzare da due a quattro esercizi in una sessione di due ore sembra essere l'obiettivo adeguato. Si tratta dunque di scegliere gli esercizi in funzione del loro interesse pedagogico, sapendo che non si può fare nello stesso modo con tutta la classe; non avrebbe senso. Non è la

quantità che conta, si tratta soprattutto per l'allievo di imparare a correggere anziché essere sempre corretti. Il "mezzo giro di vite" mentale che ciò implica in lui è considerevole per diverse ragioni che possono agevolmente essere immaginate, non foss'altro che per responsabilizzarlo di fronte a se stesso combattendo l'infantilismo legato all'attesa permanente della valutazione del professore, una sorta di "botta e risposta" scolastico.

Può anche rivelarsi utile un lavoro di analisi generale della sessione, al fine di mettere in luce i problemi principali. È possibile domandare agli allievi di effettuare questa ricapitolazione oppure realizzarla in prima persona, subito dopo la sessione o la volta successiva.

L'esercizio può anche essere realizzato dividendo la classe in due gruppi o in piccoli gruppi di tre o quattro. In questo tipo di esercizio, ogni gruppo deve avere un facilitatore che si incarichi di organizzare il lavoro dal momento che l'insegnante deve passare da un gruppo all'altro per supervisionare l'esercizio. Più gruppi possono anche studiare lo stesso lavoro, per comparare poi le loro analisi nella sessione plenaria. Ma prima di accordare una responsabilità di questo tipo agli allievi è consigliabile che l'insegnante abbia già mostrato egli stesso come praticare questo tipo di esercizio. È anche possibile alternare la facilitazione degli allievi a quella dell'insegnante, al fine di ricordare certe regole elementari e rendere l'esercizio più strutturato.

Sulla stessa linea è proficuo anche consegnare a ciascun allievo una copia da correggere a casa oppure organizzare la correzione in piccoli gruppi di lavoro, forma più stimolante ancora. Questa preparazione, che incita l'allievo a una certa autonomia, servirà di base al lavoro ulteriore in classe.

Un altro esercizio integrativo consiste nel domandare agli allievi di rifare il lavoro che è stato corretto, incorporando i commenti apportati durante le sessioni di lavoro. La correzione del lavoro in classe, nella misura in cui tiene conto degli errori o delle lacune trovate nei componimenti degli allievi, è necessaria; è cruciale mostrare più accuratamente agli allievi ciò che ci si aspetta da loro. Non è lo spirito stesso di ogni correzione di esercizi quello di definirsi in rapporto a essi? Si tratta di rettificare, di migliorare, non semplicemente di valutare. Non indagare la correzione significa nutrire il sospetto di parzialità nella mente degli allievi. "Sono un incompreso... meritavo meglio di questo...": quale insegnante non desidererebbe smontare una simile idea?

Suggerimenti operativi

Come preliminare, può essere proposto un breve esercizio.

Viene distribuito il componimento di un allievo. Ogni allievo deve valutarla per mezzo di tre criteri specifici, che egli dovrà determinare da sé o che saranno proposti inizialmente dall'insegnante, oppure una combinazione dei due.

Come introduzione o integrazione può essere proposto un esercizio scritto.

L'insegnante distribuisce il componimento di un allievo e ognuno deve produrre per iscritto su un foglio una valutazione argomentata. Si può scegliere arbitrariamente un numero di osservazioni imposte, scelte per la loro importanza (tre o quattro) al fine di concentrare l'analisi. Ognuno passa poi il suo foglio al suo vicino, che deve commentare l'analisi proposta. L'allievo riprende il suo foglio e risponde ai commenti. Un secondo vicino commenta l'analisi iniziale; l'allievo risponde nuovamente. La procedura si ripete una terza volta. Ogni allievo è invitato ad analizzare il risultato di questi scambi sulla propria risposta iniziale: la sua analisi è cambiata? È stata precisata? Qual è la natura del cambiamento? Quali sono i problemi della discussione?

Una discussione plenaria avrà luogo alla fine per discutere qualche analisi, oppure l'insegnante produrrà lui stesso qualche commento d'analisi.

Ogni allievo produce un'analisi scritta di un componimento dato; si effettua un giro nel quale ogni allievo legge la sua analisi. Ognuno deve commentare l'analisi di un compagno che sceglie egli stesso. Il lavoro si effettua infine oralmente, un allievo alla volta. Oppure ognuno è invitato a scegliere due analisi che sembrano opporsi, allo scopo di confrontarle e di individuare i loro problemi. In queste diverse ipotesi, l'insegnante può scegliere di concentrarsi su un aspetto specifico del lavoro. Il ricorso allo scritto ha un vantaggio: ognuno deve impegnarsi nella pratica, e l'insegnante non deve aspettare che si alzi una mano "coraggiosa".

Insegnare attraverso il dialogo

La “correzione reciproca” è un esercizio collettivo che consiste nel valutare in comune un lavoro dato, proponendo delle analisi sotto forma di ipotesi, sviluppandole o modificandole grazie a delle domande o a delle obiezioni pertinenti, e confrontando queste diverse risposte per estrapolarne i problemi più fondamentali. Il lavoro da effettuare consiste nei seguenti punti: approfondire una lettura, produrre delle critiche e dei criteri di valutazione, articularli chiaramente e precisamente, produrre delle domande secondarie e rispondervi, ascoltare l’altro, assicurare la presenza di un legame logico o concettuale tra le idee, sintetizzare o analizzare l’insieme del lavoro.

11. Difficoltà metodologiche

Diverse difficoltà possono emergere quando l'insegnante si lancia in simili esercizi, in particolar modo quando si è appena avviato alla professione o quando non è abituato a discutere con i suoi allievi – situazione frequente. Non dimentichiamo che la maggior parte degli allievi, che si trovano da anni nella zona di comfort della lezione magistrale, non sono iniziati a una cultura della discussione; ciò spiega le reazioni a volte timorose se non ostili che possono manifestare nei confronti di questi esercizi.

Enumereremo in quest'ultimo capitolo i problemi principali, quelli che tendono invariabilmente a emergere. Proporremo delle soluzioni che potrebbero aiutare a mettere in atto tali pratiche, tuttavia nulla potrà mai sostituire la creatività dell'insegnante, il suo senso di innovazione, tanto più che a seconda dei temperamenti saranno utilizzate vie diverse per risolvere differenti problemi.

Gli allievi non parlano

Questo può accadere per timidezza, per la paura di essere giudicati oppure per inerzia, per un semplice rifiuto di impegnarsi attivamente nel processo d'apprendimento; queste ragioni possono combinarsi e nutrirsi reciprocamente. In ogni caso questo silenzio può costituire, soprattutto se si propaga, un vero muro di pietra.

Una regola d'oro: non farsi spaventare dal silenzio. Soprattutto, non cercare a ogni costo di colmarlo parlando, parlando e parlando come se questo potesse provocare qualcosa; questa via è un fallimento assicurato. Non esi-

tare a giocare la carta del silenzio, ma lasciarlo pesare sulla classe, farne vibrare per un istante l'assurdità; niente di meglio per fare pensare. Rilanciare di tanto in tanto, con una semplice piccola frase, poi interpellare un allievo in particolare o un altro. Se davvero non esce nulla, domandare a tutta la classe di prendere un foglio per rispondere alla domanda, in tre o quattro righe, per tre o quattro minuti; la maggior parte degli allievi avrà davanti a sé una prima idea, che basterà leggere ad alta voce. Questa alternanza di parola e di "piccoli pezzi di carta" dovrebbero essere sufficienti ad avviare il processo. Lo scritto può in ogni caso giocare un ruolo permanente in seno o parallelamente a questi esercizi, come complemento, come approfondimento, come palliativo.

Un problema si porrà comunque anche in una classe in cui il dibattito va bene: gli allievi timidi, quelli che non prendono mai la parola. Per evitare di doverli continuamente sollecitare è possibile organizzare regolarmente i quarti d'ora dei "muti", dove solo coloro che non hanno ancora detto nulla possono prendere la parola. Nel corso dell'anno, quando gli allievi si sentiranno un po' più fiduciosi, questo club si ridurrà ed essi preferiranno intervenire quando si sentiranno ispirati dalla discussione.

In generale animare il dialogo è un processo di oscillazione permanente tra volontarietà, appello alla volontarietà e ricorso all'obbligazione. Certo la volontarietà è più portante, ma non bisogna esitare a utilizzare metodi più coercitivi, rimanendo coscienti che non è il caso di abusare di questa via; anche questa è una trappola. L'importante è creare un clima al tempo stesso di fiducia e di stimolazione intellettuale, dal quale l'espressione individuale possa scaturire naturalmente. Si tratta di drammatizzare simultaneamente il dialogo, per farne percepire i problemi e suscitare le "vocazioni", e al tempo stesso di sdrammarizzarlo perché non opprima i partecipanti, perché la parola emerga in maniera sufficientemente libera e naturale. Lo *humor* rimane una epidurale molto efficace per facilitare il parto.

Il dialogo di opinioni

Così come gli adulti, gli studenti hanno le proprie opinioni e credono in esse; così come gli adulti, non sopportano di non avere ragione, nemmeno di fronte a una qualunque autorità. Il senso dell'onore si aggira continuamente.

Inoltre l'autorità dell'insegnante è faticosa, noiosa o insopportabile, e l'adolescenza un'età difficile. Il muro del silenzio può ugualmente essere o divenire immediatamente il muro della cacofonia.

Per evitare che tutto questo accada, l'insegnante deve limitarsi al massimo al ruolo di arbitro esterno al dialogo, la cui non facile funzione è quella di canalizzare e strutturare il dialogo. D'altra parte, nel momento in cui si cerca di stabilire regole minime, lo spettro della censura emerge: "Lei non ci lascia parlare!"; anche quando il vostro atelier è l'unico luogo in cui gli allievi hanno accesso alla parola. Per l'insegnante, prender parte rischia di polarizzare troppo facilmente il dialogo tra "voi" e "noi", tra i "giovani" e i "vecchi", la maniera più primaria del mondo. Si tratta dunque di portare gli allievi a dialogare tra di loro, a dispetto di lentezze insopportabili e di "cantonate" apparenti che si deve evitare soprattutto di rettificare immediatamente. C'è a volte bisogno di calmare la discussione, per ritornare a gestire il laboratorio. Certi allievi desiderano ardentemente esprimere tutto ciò che hanno da dire, spesso senza realizzare che non è il numero di "idee" espresse che conta bensì la loro qualità, la loro analisi e soprattutto quel che si fa con esse. La sfida importante consiste nel trasformare la propria concezione della parola: essa non è uno sfogo, bensì uno strumento di lavoro.

Come tutti, l'allievo che parla desidera innanzitutto esprimersi. Non ha alcuna preoccupazione pedagogica, non è un insegnante. Certo, preferisce essere compreso, ma desidera innanzitutto non dover guardare in faccia l'incomprensione che ricevono i suoi discorsi, che lo rinviano dolorosamente all'insufficienza e all'oscurità del suo pensiero. Obbligandolo a questa verifica, domandandogli di chiarificare i suoi discorsi, egli si potrà sentire aggredito e reagirà in funzione di questa percezione, proporzionalmente alla sua suscettibilità naturale. Per trattare questo problema, tanto intellettuale quanto emozionale, si tratta di educare l'allievo nel rapporto che egli intrattiene con la propria parola: non investirci la propria identità, non preoccuparsi dell'apparenza, non tentare di aver ragione a tutti i costi, accettare di comprendere il disaccordo dell'altro e potergli dare ragione ecc. Questo si impara. Ma questo apprendimento della distanziamento rappresenta forse una sfida anche per l'insegnante.

Per l'allievo che si incaponisce sistematicamente sulle proprie opinioni, esiste una tecnica interessante: chiedergli di contraddire lui stesso le proprie

idee. “Qual è il migliore argomento che potresti avanzare come obiezione alla tua ipotesi?”. Imparerà così a dialettizzare e a relativizzare il proprio pensiero senza sentirsi umiliato.

Non andiamo avanti

L’aspetto più sconcertante per gli allievi è l’incertezza di fronte ai diversi interventi ascoltati: “Ma che cosa bisogna ricordare?”. Questa preoccupazione tocca in particolare i “bravi allievi”, quelli che rimangono molto accademici, quelli che il laboratorio importuna perché sembra rovesciare i riferimenti e i processi abituali. Normalmente non c’è bisogno di porsi troppe domande: tutto ciò che il professore enuncia è buono da prendere; ma se sono gli allievi a parlare, come discriminare, soprattutto quando affermano il contrario gli uni dagli altri? Chi ha ragione? Dov’è la conclusione? Quando il professore ci dirà ciò che è vero? Il concetto di pratica rimane loro difficile da imparare, ed essi finiranno per concludere: “Non andiamo avanti”. Stranamente, persino gli allievi nascosti in fondo alla classe, quelli che non ascoltano mai le lezioni, rimpiangeranno i metodi più tradizionali; almeno sapevano cosa aspettarsi, non erano immersi nell’incertezza, non erano affatto richiesti.

Anche l’insegnante conosce queste preoccupazioni, per delle altre ragioni. Ha una pesante responsabilità: l’onere del programma. Questo concetto di programma meriterebbe un lungo studio in sé: incarna paradossalmente l’obiettivo e l’ostacolo dell’insegnamento, rappresenta ciò che permette di insegnare e ciò che lo impedisce. “Bisogna vedere tutto!” si dice, e questa volontà tende a occultare ciò che non sarebbe nell’ordine di questo “vedere”, ciò che impedirebbe di “vedere”, ciò che farebbe perdere tempo al “vedere”. Per le raccomandazioni, in mancanza di meglio, proponiamo semplicemente che l’insegnante scriva nella sua agenda dell’anno, come parte integrante del suo insegnamento, il principio della discussione, al tempo stesso concepita come una messa in opera dei concetti e come uno strumento di valutazione della loro appropriazione. Si accorgerà senza dubbio – constatazione ansiogena – che non basta “vedere” il programma, ma che occorre anche che le impostazioni intellettuali si installino nella mente dell’allievo, processo che esige una certa attenzione e un certo lavoro specifico. Per questo si tratta di oscillare dalla modalità estensiva alla modalità intensive; non è più la materia

che si va a “vedere”, ma come la si va a “vedere”, ovvero penetrare nel processo stesso della visione, processo senza il quale, alla stregua di quei turisti ansiosi che pretendono di fare dieci Paesi in sei giorni, si vedrà senza vedere.

Il timore dell'ignoranza

A forza di studiare e di insegnare, attività destinate a combattere l'ignoranza, l'insegnante finisce per dimenticare la potenza dell'ignoranza. Quando pone una domanda all'allievo non può impedirsi di trasformarla in lezione, dunque ricca e complessa, davanti alla quale l'allievo non deve far altro che assentire con il capo, lieto o intimorito che il lavoro sia stato fatto al posto suo. Allo stesso modo, se l'allievo non è chiaro, l'insegnante riformulerà i suoi intenti aggiungendovi tutto il suo sapere, fino a non riconoscere più l'intento iniziale. Per quali ragioni? L'insegnante teme forse di non avere niente da dire e di passare per un ignorante? Se non rettificasse il discorso dell'allievo e un ispettore invisibile, un collega curioso, lo sentisse, che cosa penserebbe? Il timore del ridicolo, quello dell'incompetenza, mina il suo lavoro e la sua libertà, timore che si comunica ai suoi allievi, volenti o nolenti. E si domanda perché gli allievi non parlino, perché si aggrappino disperatamente alla loro piccola opinione...

Se si occulta l'ignoranza non è più possibile generare il desiderio, quello di apprendere, quello di conoscere. Ma esiste una dottrina – si dovrebbe dire un'ideologia? – che consiste nel postulare l'onnipotenza del maestro, la sua perfezione, la sua infallibilità. La saggezza di base, l'ammissione dell'ignoranza di cui Socrate è uno dei principali esempi storici, non trova posto in questi luoghi. L'esame permanente, l'errore di ortografia che fa disordine, l'errore che uccide, tanti archetipi della morale insegnante che gravano pesantemente sul funzionamento intellettuale della classe, ipotecandone la realizzazione. L'ignoranza è una libertà solo nella misura in cui ci lascia apprendere, perché permette di apprendere a spese di una vana conoscenza, di una erudizione privata d'anima. Questa ignoranza ci lascia ancora stupire, ascoltare con nuovi orecchi le idee più banali e porre ingenuamente le domande più semplici, quelle che non si osa più formulare. E a che cosa servono allora la storia e la geografia, qual è il senso della matematica? Dove ci porta la filosofia?

12. Ostacoli e risoluzioni

Questa lista è il risultato di un lavoro di analisi delle difficoltà abituali della riflessione e della discussione. È stata realizzata nel contesto dell'elaborazione di una collana di opere di introduzione alla filosofia, *L'apprendista filosofo*, e può servire da strumento ulteriore per l'insegnante e gli allievi, permettendo di distinguere meglio le esigenze e la costruzione del pensiero. I diversi ostacoli o risoluzioni sono a volte abbastanza prossimi gli uni agli altri; nel corso di una discussione si sovrappongono e possono dunque sostituirsi o accumularsi in uno stesso luogo.

Ostacoli

- *Slittamento di significato*. Trasformazione di una frase o di un'idea effettuata in modo surrettizio o impercettibile attraverso la conversione di questa idea o frase in una formulazione strettamente vicina ma con un significato sostanzialmente differente.

Esempio. Trasformare la frase "ognuno ha le sue opinioni" nella frase "ognuno ha diritto alle sue opinioni". La seconda implica una nozione di legittimità dell'opinione che la prima non contiene necessariamente (vedi *Precipitazione, Sfogo emotivo*).

- *Indeterminazione del relativo*. Rifiuto di rispondere, di spiegare un'idea o di mettere alla prova il suo significato invocando la molteplicità indeter-

minata dei punti di vista soggettivi possibili, spesso indotti da espressioni come “dipende”, “è relativo”, “è più complesso di così”.

Esempio. Alla domanda “la verità è un concetto utile?” rispondere semplicemente che questo dipende da ognuno e dal punto di vista in cui ci si colloca (vedi *Concetto indifferenziato*).

- *Falsa evidenza*. Considerare come indiscutibile un luogo comune, una affermazione banale, giustificati dalla loro apparente evidenza, la quale rivela di fatto prevenzione, pregiudizio e assenza di pensiero.

Esempio. Prendere immediatamente per acquisita l'affermazione seguente: “Non c'è una verità ma diverse verità”. Ci si potrebbe allora domandare perché si utilizzi lo stesso termine di verità (vedi *Certezza dogmatica, Pretesto del numero, Sfogo emotivo, Opinione ricevuta*).

- *Certezza dogmatica*. Attitudine della Mente che giudica incontestabile un'idea particolare e si accontenta di enunciarla precipitosamente, oppure di reiterarla, senza cercare di giustificarla, senza indagare i presupposti e le conseguenze, senza tentare di metterla alla prova né affrontare un'ipotesi contraria. Errore del pensiero che contrasta ogni possibilità di problematizzazione.

Esempio. Quando qualcuno afferma che “L'ignoranza si oppone alla conoscenza” senza tener conto in che cosa “l'ignoranza cosciente permette di apprendere” (vedi *Sfogo emotivo, Falsa evidenza, Opinione ricevuta, Idea riduttiva*).

- *Pretesto del numero*. Dichiarazione di una pretesa molteplicità la cui evocazione dovrebbe confermare indubitabilmente un'affermazione espressa in precedenza.

Esempio. “Tutti sono d'accordo: ognuno ha diritto alle proprie opinioni”. Il numero, nella sua generalità, non prova nulla in sé, a meno di essere giustamente precisato e esplicitato (vedi *Certezza dogmatica, Falsa evidenza, Opinione ricevuta*).

- *Opinione ricevuta.* Ammettere un'idea o un'affermazione per la sola ragione che questa sarebbe convalidata dall'autorità della tradizione, da un'abitudine, dall'ambiente sociale, da uno specialista, riconosciuto o meno, o dall'evidenza di una qualunque "natura eterna".

Esempio. Pronunciare l'affermazione "Ognuno ha la propria verità" giustificandola con le espressioni seguenti: "La storia ci dimostra che...", "Dall'Antichità gli uomini sanno che...", "Il filosofo ... dice che...", oppure "La società è fondata sull'idea che..." al posto di una qualunque spiegazione (vedi *Alibi del numero, Certezza dogmatica, Sfogo emotivo, Falsa evidenza, Idea riduttiva, Precipitazione*).

- *Precipitazione.* Attitudine che consiste nel formulare una risposta frettolosa o poco chiara senza prima essersi presi la pena di identificare i diversi fattori che possono intervenire nella risoluzione della domanda da trattare. Comporta un rischio di confusione e di controsenso.

Esempio. Alla domanda "La verità è un concetto necessario?" rispondere "Ognuno ha la sua verità", senza prendere il tempo di domandarsi in che cosa la verità sarebbe o meno una necessità, in che cosa la sua molteplicità risponderebbe alla domanda (vedi *Slittamento di significato, Certezza dogmatica, Sfogo emotivo*).

- *Sfogo emotivo.* Momento della riflessione in cui le nostre convinzioni ci conducono a rifiutare l'analisi e la messa in discussione delle nostre affermazioni allo scopo di continuare il nostro discorso senza prendere in considerazione altre possibilità di senso.

Esempio. Sostenere l'idea che "Le nostre opinioni ci appartengono" e, lanciati nel discorso, non rispondere all'obiezione "L'opinione ignora le sue origini, è straniera a se stessa". Sia perché ci si rifiuta di rispondere alle obiezioni che vengono poste, sia perché non si prende il tempo di formulare simili obiezioni (vedi *Certezza dogmatica, Concetto indifferenziato, Idea riduttiva, Falsa evidenza*).

- *Esempio inspiegato.* Utilizzo abusivo di un esempio che consiste nel considerare che la sua sola formulazione in forma narrative, o addirittura la sua sola evocazione, sia sufficiente a giustificare un'idea o una tesi, senza che sia fornita l'analisi che permetta di dimostrarne l'efficacia e la portata.

Esempio. Quando, per difendere l'idea che "Noi inventiamo la conoscenza", si fornisce, a titolo di esempio, il nome di Einstein, senza altra forma di spiegazione (vedi *Concetto indifferenziato, Falsa evidenza, Idea riduttiva*).

- *Concetto indifferenziato.* Impiego impreciso e limitato di un concetto che genera di conseguenza un'idea non approfondita fino in fondo, tanto nell'esplorazione dei suoi presupposti impliciti quanto nell'analisi delle sue diverse conseguenze possibili. La posizione adottata non è dunque assunta nella sua completa logica argomentativa.

Esempio. "Non esiste conoscenza senza ragione". Ma il termine ragione rinvia qui all'idea di causa, all'idea di ragionamento, all'idea di senso, all'idea di coscienza? La frase varia enormemente a seconda delle diverse interpretazioni attese, che producono diversi significati che possono opporsi radicalmente.

- *Idea riduttiva.* Il fatto di scegliere arbitrariamente e di difendere un punto di vista unico, che si dimostra incapace di includere l'insieme dei dati di una domanda o di un concetto, amputandolo così dei suoi reali problemi. Giustificazione di un'idea particolare, ma assenza di posizione critica.

Esempio. Alla domanda "Bisogna difendere le proprie opinioni?" rispondere "Sì" e lavorare solo all'elaborazione del proprio punto di vista, senza affrontare in che cosa questa posizione limiti la riflessione (vedi *Certezza dogmatica, Sfogo emotivo, Falsa evidenza, Opinione ricevuta*).

- *Incertezza paralizzante.* Attitudine della mente inibita nel processo della propria riflessione perché le si presentano due o più opzioni contraddittorie, senza che nessuna riesca fin dall'inizio a suscitare l'adesione e senza arrischiare un'analisi delle tesi o ad articolare una problematica.

Esempio. Esprimere inizialmente l'idea che "Bisogna difendere le proprie opinioni", dire più tardi che "L'intelligenza è saper cambiare le proprie opinioni", poi semplicemente dire che si esita tra due affermazioni, per concludere che il problema è difficile e che non si può dirimere (vedi *Concetto indifferenziato, Difficoltà a problematizzare*).

- *Illusione di sintesi*. Rifiuto di considerare separatamente due o più componenti di un'idea mantenendoli in un'unità fittizia, cosa che impedisce di valutarne adeguatamente la dimensione conflittuale e di formulare una questione che assuma questi diversi aspetti. Risoluzione superficiale di una contraddizione.

Esempio. La frase "In ognuno, le opinioni e i sentimenti vanno bene insieme". Si tratta qui di spiegare in che cosa l'uno e l'altro possono concordare, ma anche in che cosa possono essere in contraddizione (vedi *Difficoltà a problematizzare, Perdita dell'unità*).

- *Perdita dell'unità*. Omissione di legame tra i diversi elementi costitutivi di una riflessione a vantaggio di un approccio frammentario e puntinista, e a discapito di una presa in considerazione dell'unità d'insieme del discorso. Rottura di una coerenza nello sviluppo delle idee.

Esempio. Per rispondere alla domanda: "abbiamo il diritto di esprimere ciò che crediamo vero?", trattare l'aspetto giuridico e intellettuale, oppure elaborare una questione a questo riguardo, o ancora trattare la prospettiva morale della domanda senza preoccuparsi di collegare questo nuovo aspetto al lavoro già effettuato (vedi *Difficoltà a problematizzare, Illusione di sintesi, Idea riduttiva*).

- *Paralogisma*. Trasgressione, nel corso di un'argomentazione, delle regole di base della logica, senza averne coscienza né giustificazione.

Esempio. Affermare "Una verità valida per un individuo lo è per tutti" senza mostrare o giustificare perché in questo caso il sigolare diviene d'ufficio

universale, operazione che in sé è contraria alle leggi della logica (vedi *Falsa evidenza*).

- *Difficoltà a problematizzare*. Insufficienza di una riflessione che, quando incontra due o più frasi contraddittorie su un tema dato, esita o si rifiuta di articularle insieme. Oscilla da quel momento dall'una all'altra, oppure semplicemente le attacca, senza cercare di esaminarle e di metterle davvero in relazione producendo una problematica.

Esempio. Si esprimono due frasi in due momenti diversi: "Ognuno ha il diritto di esprimere le sue opinioni" e "L'espressione di certe opinioni dovrebbe essere vietata". Sono espresse a turno, o attaccate, e ne risulta semplicemente un'impossibilità a dirimere, senza articularle insieme, tra le altre sottoforme di una problematica, cosa che permetterebbe di verificare su quale nozione ruota l'opposizione tra le due proposte. Così si potrebbe proporre la formulazione seguente: "Si possono esprimere le proprie opinioni nella misura in cui queste non contravvengano alla legge o all'obbligazione morale di non offendere il prossimo" (vedi *Illusione di sintesi, Idea riduttiva*).

Risoluzioni

- *Sospensione del giudizio*. Messa da parte temporanea di ogni partito preso allo scopo di enunciare e di spiegare le diverse possibilità di lettura di una tesi o di una questione.

Esempio. Anche se si pensa che "Ognuno ha il diritto di esprimere le proprie opinioni", sospendere la propria convinzione al fine di studiare e problematizzare la questione (vedi *Posizione critica, Pensare l'impensabile*).

- *Perfezionamento di un'idea*. Studio e assunzione degli elementi importanti di una tesi, riconoscimento dei suoi presupposti o delle sue conseguenze, spiegazione dei suoi diversi significati o sfumature.

Esempio. Se si esprime l'idea che "La conoscenza libera l'uomo", mostrare le diverse accezioni di "conoscenza", negli ambiti del significato, della ra-

gione, della coscienza o della convenzione, oppure optare per uno di questi significati precisando ed esplicitando le sue conseguenze (vedi *Problematica compiuta, Introduzione di un concetto operativo*).

○ *Posizione critica.* Sottoporre a delle domande o a delle obiezioni una tesi allo scopo di analizzarla e di verificarne i limiti, cosa che permette di precisarne il contenuto, di approfondirne la comprensione dei presupposti e delle conseguenze, di articolare una problematica.

Esempio. Se si esprime l'idea che "La verità è un concetto necessario", obiettare che la verità può rappresentare una negazione del singolare, una negazione del reale, una negazione della soggettività e rispondere a queste obiezioni (vedi *Sospensione del giudizio, Pensare l'impensabile*).

○ *Pensare l'impensabile.* Immaginare e formulare un'ipotesi, analizzando le implicazioni e le conseguenze, anche se le nostre convinzioni *a priori* e il nostro ragionamento iniziale sembrano rifiutare questa possibilità. Accettare un'ipotesi che si impone a noi attraverso la dimostrazione, anche se intuitivamente non ci sembra accettabile.

Esempio. Se l'ipotesi di partenza è l'idea che "La conoscenza libera l'uomo", tentare di giustificare la posizione inversa "La conoscenza è un limite all'esistenza" (vedi *Sospensione del giudizio, Posizione critica*).

○ *Esempio analizzato.* Citare o inventare, in seguito spiegare un esempio mettendo in situazione una problematica o un concetto, al fine di studiarla, di spiegarla o di verificarne la validità.

Esempio. Se si vuole difendere l'idea che "La verità è un concetto pericoloso", si può citare l'esempio dell'integralismo religioso, e mostrare come la verità serva da giustificazione all'imposizione di una ideologia preconfessionata, a discapito del pensiero e della libertà individuale (vedi *Perfezionamento di un'idea, Introduzione di un concetto operativo*).

○ *Introduzione di un concetto operativo.* Introduzione nella riflessione di una nuova nozione o idea che permette di articolare una problematica o di chiarire l'elaborazione di una domanda. Il ruolo di questo concetto è di evitare i relativismi vuoti di significato come “dipende”, di chiarire le ipotesi e di stabilire dei legami tra le idee.

Esempio. Per giustificare l'idea che “La conoscenza libera l'uomo”, introdurre il concetto di “coscienza” e esplicitarlo (vedi *Perfezionamento di una idea, Problematica compiuta*).

○ *Problematica compiuta.* Messa in relazione sintetica di due o più posizioni distinte o contraddittorie su uno stesso argomento, al fine di articolare una problematica o di far emergere un concetto. La problematica può prendere sia la forma di una domanda, sia quella di una frase che esprima un problema, un paradosso o una contraddizione.

Esempio. Per affrontare il tema del bello, formulare due tesi: “La verità è un principio universale” e “La verità è un concetto soggettivo”; in seguito articolare una problematica sotto forma di domanda: “La verità è accessibile all'individuo?” o di affermazione: “Il concetto di verità è per ogni persona l'accesso privilegiato dal singolare all'universale”.

DIALOGOS

OSCAR BRENIFIER

FILOSOFARE COME SOCRATE

TEORIA E FORME DELLA PRATICA FILOSOFICA
CON I BAMBINI E GLI ADULTI

POSTFAZIONE DI DAVIDE MICCIONE

IPOC



