

Università degli Studi di Catania

Facoltà di Lettere e Filosofia

Anno Accademico 2003/2004

Simulazione di intervento didattico
basato sulla lettura de
***I modi di amare Sophia* di Alessandra Risso**

A cura di **Davide Dell'Ombra**,
per il corso di *Didattica generale*
del Prof. **Ignazio Donato**

SOMMARIO

- Uno.** Premessa p. 3
Vengono chiariti: la situazione dell'apprendimento scolastico e il motivo della scelta, le difficoltà riscontrate e il motivo della scelta del testo di riferimento.
- Due.** Una strategia teorico-pratica "spontanea" p. 5
Viene sostanzialmente esposto il processo formativo mettendo in risalto tre punti: la molteplicità senza esclusività degli interventi, la fusione di teoria e pratica e la caratteristica di spontaneità del processo messo in atto.
- Tre.** A cosa è servito e cosa è servito p. 16
Avviandosi alla conclusione, si espongono le ipotetiche reazioni al e realizzazioni del progetto, oltre i mezzi che sono stati necessari per la progettazione dell'intervento.
- Quattro.** Conclusione e bibliografia p. 19
Vengono esposte sinteticamente le considerazioni finali accompagnate da una bibliografia essenziale.

Uno.

PREMESSA

La presente relazione si pone l'obiettivo di esporre il rapporto didattico che avverrebbe tra lo scrivente e un soggetto o un gruppo di soggetti, nel caso in cui lo scrivente avesse l'opportunità di instaurare tale rapporto. Si tratterebbe sicuramente non solo di un "esame" ma anche di una sfida e di una idea; in questo caso l'esame è di Didattica Generale col Professore Donato, la sfida è con me stesso e con le mie capacità di apprendimento e di sintesi pratica degli insegnamenti, infine l'idea è quella riguardante il, o meglio un, modo di mettere in pratica il suddetto rapporto didattico.

Le difficoltà sono ovvie, poiché la mia preparazione è sicuramente insufficiente per essere catapultato nella reale situazione che qui si ipotizza. Eppure al tempo stesso credo che non esista preparazione migliore della stessa esperienza concreta dell'insegnamento, che esso sia formale (istruzione) o informale (educazione)¹. In entrambi i casi si tratterebbe di formazione. Insegnare è "lasciare un segno", formare è "dare una forma", ma entrambe le cose mettono in relazione chi riceve il segno con chi dona una forma, senza poter distinguere chi guadagna da chi no.

Riguardo alla scelta della situazione specifica di apprendimento scolastico, essa è prettamente connessa con la scelta del testo di riferimento (il contenuto della "lezione") in quanto il testo argomenta sulla didattica platonico – socratica. Del testo parleremo avanti, ma importa che l'argomento venga affrontato a scuola, secondo i programmi ministeriali, al terzo anno di liceo, ovvero, per i Licei – ginnasi, alla "Prima liceale".

¹ Intendo "informale" non nel senso che specifica la modalità dell'azione (fuori del contesto espressamente formativo e istituzionalizzato a tale scopo), ma nel senso che chiarisce il compito dell'informalità, ovvero occuparsi non di contenuti teorici ma di prassi; l'educazione è dunque qui intesa come «capacità autonoma e costante di seguire norme». E l'educazione può dunque avvenire in contesti di diverso tipo (sia espressamente formativi che non) quanto l'istruzione. La formazione non ha luoghi ma soggetti.

Dunque l'allievo è un gruppo di soggetti dell'età orientativa di sedici anni iscritta al terzo anno del Liceo, poniamo quello Classico.

Il testo di riferimento per l'«unità didattica programmata» che ho scelto è di Alessandra Rizzo, “*I modi di amare Sophia*”.² Tratta di come Platone, per bocca di Socrate (ma si potrebbe dire anche il contrario senza mutare il contenuto dell'affermazione), si sia soffermato sulle implicanze psico-affettive dell'educazione, soprattutto quando questa è resa tramite il dialogo. Difatti fondamentale è la differenza tra scrittura e dialogo per la *paideia* greca nell'ottica platonica.

Il testo è pedagogico e didattico duplicemente: si può rendere modello di studio per approfondire la *paideia* greca trattando filosofia antica, e al tempo stesso tratta, nei contenuti, proprio del modo di studiare e trattare un qualsiasi argomento.³ Contenuto e metodo insieme. Il contenuto è diretto a noi, il metodo era usato dai greci, ma è inutile dire quanto sia valido anche per noi.

E' stato preso in considerazione, come argomento della lezione, il primo capitolo della prima parte del testo,⁴ intitolato “La dialettica della *paideia* tra *dialogos* e scrittura”. In meno di trenta pagine è già raccolta tale infinità di nozioni e tematiche che sono stato costretto a non andare oltre con la selezione del testo da trattare. Dunque la lezione si terrà sul metodo socratico dell'interrogazione maieutica, sulla divergenza pratica e attuale tra oralità e scrittura nella formazione e infine sul punto di vista platonico in merito a questa divergenza.

² Si tratta di A. Rizzo, *I modi di amare Sophia. La paideia strutturale del dialogo platonico*, La Nuova Italia, 1996.

³ La stessa Rizzo parla di «curiosa ma non casuale reciprocità tra metodologia d'indagine e messaggio lanciato dallo stesso oggetto d'indagine» a pag. XII del testo citato.

⁴ Da pag. 3 a pag. 29 del testo citato. La prima parte titola “*La relazione descritta attraverso il logos*”. Le altre due sono: “*La filosofia. Scoperta della condizione esistenziale*” e “*L'aporia. Un contrappeso alla sistematizzazione dell'ordine logico*”.

Due.

UNA STRATEGIA TEORICO-PRATICA “SPONTANEA”

Jean Jacques Rousseau, nell’*Emile*, opera che diede vita alla pedagogia moderna, illustra un rapporto assolutamente fondamentale tra l’allievo, con la sua inquietante domanda «A che serve tutto ciò?», e “le cose” che sono nel mondo che lo circonda. Il rapporto non è dunque con il maestro, guida e mediatore tra ogni Emile e il mondo, poiché la *verbosità*, di cui il maestro può diventare portatore, deve essere l’ultima delle caratteristiche di una lezione: bisogna «dire solo ciò che non si sa fare». Trovare il modo di rispondere all’inquietante domanda dell’allievo senza ricorrere ad una dimostrazione che faccia uso di rappresentazioni (parole) che distolgono la sua attenzione dalle cose (come ricorda Rousseau⁵) è impresa ardua ma l’unica forse che permetta di essere efficaci. Il metodo rousseauiano mi affascina ed è incontrovertibile che la curiosità di conoscere il mondo sia difficile da suscitare in un bambino; tanto meno in un giovane che da bambino non abbia avuto la fortuna di essere stimolato alla curiosità. David R. Olson ha sottolineato, nei suoi studi cognitivisti,⁶ la tendenza grossolana ad utilizzare eccessivamente forme rappresentative, come il testo o la lezione verbale, nella scuola e negli apparati formativi in genere; lo studioso analizza infatti le forme iconica (apprendimento tramite l’esempio e non per spiegazione verbale) e attiva (personale e pratica, in ogni senso) concludendo che siano produttive ed efficaci quanto la simbolica (per rappresentazione orale e scritta).⁷

Applicare concretamente i principi rousseauiani che regolano una lezione ad una classe di una scuola di oggi è quanto mai difficile. Non-

⁵ «Il segno assorbe l’attenzione del bambino e gli fa dimenticare la cosa rappresentata», dice Rousseau, citato da M. Fabre in *Epistemologia della formazione*, Clueb 1999, p. 157.

⁶ Mi riferisco, tra le altre opere, soprattutto a *Linguaggi, media e processi educativi*, Loescher 1979.

⁷ C. Pontecorvo ha messo in rilievo delle aporie in questa suddivisione di Olson mutuata da Bruner, in op. cit. nella nota precedente.

stante vengano tenuti in larga considerazione i suddetti principi, verrà qui esposta dunque una strategia, appunto teorico – pratica, che si limiterà ad essere svolta in classe, venendo incontro alla tradizionale forma di concepire la lezione e soprattutto la scuola nella società di oggi, forma ormai molto radicata e difficile, non dico da estirpare ma, perlomeno, da modificare.

Sono convinto che non esista un modo di intervenire “in situazione” basato sulla didattica come metodo (o come anche sulla pedagogia) che possa ritenersi vero, nel senso che possa e debba escludere altri eventuali modi. Penso che sia valido, e questo è già molto. Valido significa ovviamente che si accetta la molteplicità degli interventi senza determinarne l’esclusività: se per come insegnare, formare, istruire o educare esistesse una regola che andasse oltre il metodo generale o le varie “scuole di pensiero”, sicuramente non esisterebbero né l’uno né le altre. Gli interventi detti didattici possono essere visti, affrontati e interpretati in vario modo e tutti sono possibili e capaci d’efficienza, se così vogliamo chiamarla. Detto ciò, va precisato quanto poco senso abbia intendere la suddetta molteplicità d’intervento come la libertà totale di esercitare un’attività di formazione senza avere dei requisiti che lo permettano. Quali questi requisiti debbano essere è compito di ogni professionalità seria decretare; ma è indubbio che lo spontaneismo inteso come giustificazione e «convincione che chiunque può fare educazione»⁸ è da evitare.

Ho parlato di spontaneismo proprio perché una delle caratteristiche dell’intervento didattico da me ipotizzato e qui analizzato è proprio la spontaneità. Spontaneo qui vale per “improvvisato”, ovvero quando si considerano velocemente le caratteristiche della situazione che si presenta e senza predeterminare l’esito finale dell’esperimento didattico.

⁸ Così P. Bertolini si esprime riguardo allo spontaneismo, citato da A. Criscenti Grassi in *Pedagogia critica e complessità sociale*, CUECM 1996, p. 105.

Spontaneo non significa dunque che finché non si presenti il momento formativo non si debba preparare una “strategia” della lezione, bensì vuol dire che bisogna basarsi molto più sulla situazione contingente e sugli allievi, con le loro doti e con i loro caratteri, piuttosto che sulle riflessioni “a tavolino” o sul come improntare la lezione secondo schemi rigidi e preconcezioni. Praticità, dunque, e contingenza più che “stile d’insegnamento”, che porta spesso ad associare un insegnante con un semplice e grezzo stereotipo. Il vero stile è l’efficacia.

Sembra proprio di imbattersi nell’acuto paradosso comunicativo che Paul Watzlawick denuncia, ovvero il «Sii spontaneo!» che caratterizza molte forme di costrizione velate di libertà.⁹ Nel nostro contesto si può dunque precisare che la spontaneità dell’azione educativa non è da intendersi come una pretesa di immediatezza che non può aver luogo proprio perché paradossale, bensì è da intendersi come una caratteristica che determina, come abbiamo visto, il modo di affrontare la situazione e non di programmarla con statuti o regole.

La fusione di teoria e pratica, inserita nel contesto di spontaneità sopra specificato, costituisce le fondamenta della strategia. Ma come procedere riguardo alla lezione da svolgere? La lezione si articola in otto *fasi*, qui schematizzate.

- I. Identificazione degli alunni con Alcibiade e del docente con Socrate, seguendo il testo;
- II. Prova sperimentale (pratica) degli alunni ovvero si tenta di invertire i ruoli (tentativo da svolgersi in più lezioni);
- III. Chiarificazione del metodo socratico secondo il *personale metodo didattico* (più avanti esposto), estrapolando dal testo un inse-

⁹ Mi riferisco al testo di P. Watzlawick, *Istruzioni per rendersi infelici*, Feltrinelli 2000, dove si tratta della spontaneità costretta dunque paradossale, da pag. 69 a pag. 75.

gnamento pratico (capire che non si deve apprendere dalla massa, come per Socrate);

- IV. Differenziazione di dialogo e scrittura in senso attuale e concreto, sempre seguendo il *personale metodo didattico* di cui sopra, e racconto del mito di Teuth e Thamus;
- V. Esercitazione veloce per capire la differenza tra oralità e scrittura;
- VI. Seguendo sempre il *metodo*, far capire Platone nei suoi aspetti, didattico (dell'interrogare in stile socratico) e metodico (della differenza tra insegnamenti orali e scritti), integrando entrambi gli aspetti con la concreta differenza tra orale e scritto in senso lato;
- VII. Ricapitolazione e verifica della comprensione alla fine della lezione (se la comprensione non è completa si ripete la fase che ha avuto scarso successo);
- VIII. Lavoro a casa: 1. scegliere un argomento e discuterne con un genitore o un fratello o un amico, 2. studiare dal testo solo gli aspetti marginali e non trattati a lezione, 3. sapere riepilogare la lezione e i suoi insegnamenti (sapere raccontare il mito e saper discutere su come la massa può influenzare le nostre conoscenze, per esempio, o sviluppare temi al riguardo, sapere interrogare e rispondere in stile socratico – almeno un tentativo – e saper discutere della differenza tra oralità e scrittura nel mondo di oggi).

Adesso passiamo ad enucleare le fasi per ora enunciate in maniera solo sommaria del progetto didattico o unità programmata.

Fase I. Ne *I modi di amare Sophia* viene chiarito come Platone racconti del dialogo che avviene tra Socrate e Alcibiade.¹⁰ Il primo è attratto dalla bellezza e dall'intelligenza del secondo anche se lo ritiene ancora non pronto ad entrare in politica, ovvero ritiene che Alcibiade non abbia ancora alcuna conoscenza di ciò che crede di sapere. Ha qui inizio il

¹⁰ L'autrice si riferisce all'opera platonica *Alcibiade I*.

tentativo (alla fine riuscito) condotto da Socrate di dimostrare maieuticamente (senza impartire nozioni ma inducendo l'interlocutore a dedurle dai propri ragionamenti) ad Alcibiade la sua ignoranza. Così nella lezione viene illustrata la situazione descritta nel testo e viene proposto di immedesimarsi nel dialogo dividendosi le parti, quasi teatralmente: il maestro domanda e gli allievi, uno per volta o assieme, rispondono come meglio credono.¹¹

Fase II. Il maestro alla fine dell'esperimento li invita molto informalmente a fare lo stesso tra due di loro o, dividendo la classe in due, fa fronteggiare le due parti in modo che dialoghino secondo il metodo socratico, intervenendo nell'aiutare o incoraggiare o consigliare ora l'una ora l'altra parte. Diventa un gioco.¹² Per fare in modo che col gioco si raggiunga una buona capacità di tutti di apprendere ed usare il metodo socratico sono necessarie in realtà più lezioni; è necessario infatti molto esercizio fattibile solo in due o tre lezioni.

Fase III. E' il momento di chiarire in maniera formale tutto quanto si è finora appreso per via informale: si cerca di trasmettere l'aspetto più concreto, moderno (attuale) e interessante per l'allievo che si possa riscontrare nell'argomento trattato (il metodo socratico), chiarendo così gli aspetti più importanti. In questo caso l'insegnamento pratico che Socrate fornisce è capire che non si deve apprendere dalla massa («i più» di Platone) ma dal ragionamento personale.¹³ Si spiega come un ragiona-

¹¹ Qui non si vede il gioco dei ruoli come autoaffermazione di superiorità nei confronti degli alunni da parte del maestro, bensì come strumento per dialogare e confrontarsi. Si tratterà più avanti della formazione del maestro durante la lezione, e riguardo a ciò il testo citato afferma a pag. 4: «Nel centro del giovane Socrate immagina l'insoddisfazione e la ricerca più che la placata perfezione». Ciò sta a indicare come i due poli maestro-dubbio e allievo-autosufficienza debbano essere superati tramite l'azione del docente.

¹² Della funzione del gioco in ambito formativo parleremo più avanti.

¹³ Riguardo a sviluppare un metodo critico della conoscenza, Risso afferma a pag. 6 del suo testo: «Non c'è stato momento nella vita in cui Alcibiade sia stato insicuro sul giusto e l'ingiusto: e non perché, come deve riconoscere, li abbia scoperti da solo, ma perché piuttosto li ha appresi "dalla massa" (παρά τῶν πολλῶν). E apprendere dalla

mento personale abbia più valore di una nozione appresa senza valida critica ovvero appresa dal senso comune. Insegna l'originalità e l'impegno nel capire bene e meglio le cose stimolando la creatività (col gioco). Chiariamo il *personale metodo didattico*: non è un'enunciazione gloriosa di un nuovo e sconcertante metodo di spiegare la lezione, ma solo una sigla per definire quanto segue. Consiste nel leggere il testo insieme agli alunni verificando la loro attenzione di tanto in tanto – rattivandola, nel caso scemasse, con vari espedienti ma senza distrarli –, dunque spiegare i concetti chiave per poi dare la possibilità ad ogni singolo alunno di ricordarli quando, magari a casa, rilegge il testo e di comprendere così tutto il resto autonomamente. Dunque si tratta di lavoro personale dell'allunno a seguito di una "spinta", di una traccia segnata dal maestro centrando argomenti o parole che vanno sottolineati e sui quali va concentrata la comprensione finale dell'allievo.

Fase IV. Platone scrive trentasei opere ma nel *Fedro* (anche in altre opere ma soprattutto in questa) dice come certe conoscenze non possano essere trasmesse se non oralmente («con molto tempo e fatica»), ci dice insomma che la scrittura è inutile per un certo grado di formazione. Socrate, suo maestro, non ha scritto nulla: per lui la scrittura è l'uccisione della formazione; infatti la formazione di Alcibiade (e di ogni altro suo "allievo") è solo dialogica, e per Socrate questa è l'unica via possibile. Platone, dice Risso, si difende dall'accusa di aver scritto dicendo che la scrittura è solo uno svago o una *rimemorazione* (un "appunto" diremmo noi) per i «momenti d'oblio»; anche se poi ammette che l'oralità, il dialogo, sia l'unico mezzo per raggiungere una formazione concreta e totale.¹⁴ Citando il Platone delle *Lettere*: «La conoscenza di queste cose non è affatto comunicabile come le altre conoscenze, ma dopo molte discus-

massa senza filtrare al vaglio della coscienza critica non corrisponde certamente, per l'universo di senso socratico, a "conoscere"».

¹⁴ Cfr. Risso *op. cit.* da pag. 22 a pag. 25.

sioni fatte su queste cose, e dopo una comunanza di vita, improvvisamente, come luce che si accende da una scintilla che si sprigiona, così nasce nell'anima, e da se stessa si alimenta»¹⁵. Già Platone in poche righe dà un'idea precisa di come avvenga la conoscenza per esperienza diretta, diversamente da quella tramite lettura. Prima di procedere con lo spiegare tutto questo contesto alla classe (che avverrà nella fase VI), in questa fase si tenta di discutere in classe della differenza che può esserci oggi, nel contesto sociale degli alunni e del docente, tra un dialogo e un messaggio scritto. Si fanno esempi concreti e si dibatte su più aspetti, soprattutto dal punto di vista degli alunni seguendo, con letture di testi ed esempi, il *personale metodo didattico* prima esposto. E' fondamentale in questo contesto l'aiuto del *mito*. In Platone il mito «cerca una chiarificazione nel *logos*, e il *logos* cerca un completamento nel mito. Platone, insomma, affida alla forza del mito il compito, quando la ragione sia giunta ai limiti estremi delle sue possibilità, di superare intuitivamente questi limiti, elevando lo spirito ad una visione, o almeno ad una *tensione trascendentale*»¹⁶. Secondo me questa elevazione dello spirito ad una visione è un passaggio chiave della comprensione di un concetto, che inizialmente si forma solo per immagini. Dunque per fare capire agli alunni la questione socratico – platonica della distanza tra dialogo e scrittura si espone, in maniera informale e divertente magari (in modo da interessare il più possibile il discente), il mito che Risso cita a pag. 21: *il mito di Teuth e Thamus*. In breve narra di come il re Thamus non si convinca della bontà del dono offertogli dal dio Teuth: la scrittura. Essa è, per il re, contro la memoria e determinerà un oblio profondo in quanto fornisce un'*apparenza di sapienza, non sapienza vera*; aggiunge inoltre che con coloro che saranno eruditi per mezzo della scrittura si avrà diffi-

¹⁵ Cfr. G. Reale – D. Antiseri *Il pensiero occidentale dalle origini ad oggi* vol. I, La Scuola 1994 a pag. 94 che cita le *Lettere VII* di Platone.

¹⁶ Cito G. Reale – D. Antiseri *op. cit.* a pag. 96, corsivi miei.

coltà ad instaurare una relazione, dato che sono presunti sapienti e non sapienti. Raccontato in maniera favolistica, il mito *colpisce* e resta impresso in modo tale da essere difficilmente dimenticato e potrà così essere la base su cui costruire ogni conoscenza futura in merito.¹⁷ Dunque raccontare il mito può essere la più banale ma anche la più efficace, forse, delle soluzioni per avvicinare il discente alla materia che si sta per trattare.

Fase V. Abbiamo visto che capire una nozione con l'esperienza personale è diverso dal capirla con una spiegazione. Così ci insegna Platone, così continuiamo a fare. E' il momento infatti di esercitare nuovamente quanto appreso, con esempi proposti dalla classe di come un dialogo sostituisca un messaggio (un *sms* o un altro tipo di esperienza scritta di relazione e di comunicazione).

Fase VI. Come anticipato nella fase *IV*, è questa la fase in cui si procede con lo spiegare concretamente, seguendo sempre il *personale metodo didattico*, gli aspetti didattico e metodico di Platone. La spiegazione si struttura con un certo ordine, ovvero si deve conferire maggiore importanza all'insegnamento pratico (la differenza concreta, colma di implicanze sociali, tra un dialogo e un testo), in minor misura al metodo socratico e ancora in misura minore a questi aspetti in Platone. Certo non si intende proporre di trascurare gli aspetti contenutistici di una lezione sulla filosofia antica in I^a liceale, ma si vogliono solo accentuare quegli aspetti sociali, pratici e interessanti per i quali un argomento si studia a scuola. Perché a scuola non si studia per studiare ma per capire il mondo, come è stato e dunque com'è.

¹⁷ Per Olson e Bruner la conoscenza non è possibile se non come riorganizzazione e ristrutturazione di una o più conoscenze già acquisite in precedenza. In questo senso di seguire questo modo di interpretare le capacità epistemiche umane quando, per mezzo del mito, stabilisco un ponte tra conoscenze già acquisite degli allievi e nuovi concetti che il mito rappresenta ma che ancora non contiene, concetti che andranno ad essere spiegati dal docente da lì a breve. Cfr. D. R. Olson, *op. cit.*

Fase VII. Sul finire della lezione è bene ricapitolare i punti fondamentali della suddetta e verificare la comprensione che la classe ha degli argomenti trattati, anche in pochi momenti. Ma questi momenti sono fondamentali per una proficua ripresa (dopo la lezione) delle nozioni finora intuite e abbozzate. Se nella verifica si constata che non è stato recepito o, il più delle volte, non è stato ben spiegato un argomento, si passa a riprenderlo velocemente (che senso avrebbe una verifica altrimenti?).

Fase VIII. Nota dolente di ogni lezione è sempre il momento in cui si assegnano i *compiti per casa*. Lo scopo qui non vuol essere caricare sulle spalle dei ragazzi la totale comprensione (a partire dai concetti chiave fino alla sperata comprensione totale, per non parlare delle ripetizioni pedissequa del testo da “sapere”); lo scopo è capire i concetti chiave in classe e insieme, per poi doverli solo ricordare, enucleare e portare da uno stato intuitivo ad uno cosciente. Questo è *sapere*.¹⁸ Dunque la fase finale prevede di incitare e invogliare la classe a svolgere determinati *lavori* che vanno visti come vere e proprie esercitazioni ma che al tempo stesso sono studio. Lavori: 1. scegliere un argomento e discuterne con un genitore o un fratello o un amico, cercando di essere *più socratici possibile* (è ovvia la componente ludica in questo “lavoro”, oltre la funzione consistente nel coinvolgere l’ambiente familiare nella formazione anche contenutistica dell’allievo); 2. studiare dal testo solo gli aspetti marginali e non trattati a lezione, dato che i punti chiave sono stati enucleati e non resta che il, non dico semplice ma, conseguente lavoro di collegarli e ampliarli con l’aiuto del testo; peraltro non è da considerarsi lavoro da svolgere in maniera costrittiva, pena qualche sanzione in termini di voto, ma si tratta di invogliare e non minacciare l’allievo, che da

¹⁸ Sapere è qui inteso secondo il principio che la cultura sia sapere interiorizzato e che la cultura, fine di ogni formazione, sia l’«insieme delle rappresentazioni mentali che si esprimono e agiscono in una personalità, in un determinato periodo storico e in uno specifico contesto sociale», seguendo il senso delle lezioni tenute dal Prof. Donato.

solo decide se apprendere o no; il compito del docente è darne la voglia stimolando la curiosità; 3. sapere riepilogare la lezione e i suoi insegnamenti ovvero sapere raccontare il mito, saper discutere su come la massa può influenzare le nostre conoscenze, dato che si è parlato di ciò, o sviluppare temi al riguardo (è importante secondo me dare varie e alternative proposte di lavoro all'allievo in modo che egli possa scegliere la più consona ai propri desideri o alle proprie caratteristiche, ovvero quella dove si sente a proprio agio)¹⁹; 4. sapere interrogare e rispondere in stile socratico, almeno un tentativo; serve soprattutto come gioco da riprendere la lezione successiva e a ricordare i concetti in pochi istanti; 5. sapere discutere della differenza tra oralità e scrittura nel mondo di oggi; per fissare bene il concetto principale che a lezione si è discusso, concetto che fa ricordare tutti gli altri legati alla filosofia antica.

Con una visione d'insieme si possono cogliere i molti aspetti di questa strategia sintetizzandoli in quella specifica lezione che chiameremo *multilivello*. Essa si fonda sul presupposto che non si debba avere un solo argomento per lezione e che non si debba restare in un solo ambito durante la trattazione di un argomento. Abbiamo infatti visto come, nel nostro caso del testo di Riso preso in esame, si siano considerati vari argomenti e si siano raggiunti vari livelli di comprensione: si è discusso in classe sì di Platone ma anche di un modo di pensare (quello socratico) e di filtrare le informazioni che giungono dai *media* (la coscienza critica delle opinioni “di massa”), oltre il fatto che si è discusso della differenza oggi e nell'antichità tra oralità e scrittura; tutto ciò a più livelli, ovvero quello storico – filosofico non perdendo di vista i contenuti essenziali dei programmi ministeriali e collegiali, quello sociale con collegamenti

¹⁹ Va differenziato da questo il caso in cui si debba insegnare a svolgere determinate forme di lavoro (tema, saggio, etc.). In questo caso si sta concentrando l'attenzione su un modo come altri di riflettere su un argomento e di capirlo, per cui ogni mezzo è proficuo.

all'attualità degli argomenti trattati, e quello relazionale quando si dialoga e ci si confronta in classe esprimendo idee e pareri che la lezione suscita immancabilmente. La *lezione multilivello* serve a: 1. non barricare le nozioni dentro compartimenti separati gli uni dagli altri;²⁰ 2. riscoprire la “vitalità” della conoscenza, prestando attenzione il docente a rendere curiosi gli allievi e interessanti gli argomenti, passando da uno all'altro senza difficoltà; 3. non annoiare gli allievi rendendo faticoso seguire la lezione; 4. favorire la cultura del gioco e del racconto mitologico – favolistico nella lezione; 5. inserire interventi “pratici” come l'interrogazione socratica tra i ragazzi o tra uno di loro o più col docente; 6. non appesantire di particolari (trascurabili e facilmente dimenticabili) l'apprendimento degli alunni, la cui attenzione è preziosa e da tenere sempre sveglia e attiva.

Aspetto fondamentale è quello della formazione reciproca del docente e degli allievi, in quanto la formazione non investe il “ricevente” (se ancora se ne può distinguere uno) ma anche lo strumento di essa, ovvero il docente. Socrate lo mette in risalto,²¹ ma nel senso che non è mai troppo tardi per imparare. Invece, nel nostro contesto, la duplice formazione vuole assumere il senso che in Fabre assume²²: «il maestro, interpellato, trae dall'insuccesso della lezione la lezione dell'insuccesso».

²⁰ Cfr. Franco Frabboni *Il libro di pedagogia e didattica* vol. 2, Laterza, 1998 a pag. 78, dove afferma, riguardo ai modelli tradizionali di scuola secondaria, che «la scuola tradizionale, prevalentemente nozionistica – verbalistica – enciclopedica, non prevede, in questa fase di alfabetizzazione disciplinare, il coinvolgimento motivazionale dell'allievo».

²¹ A parte il senso delle lezioni tenute dal Prof. Donato durante il corso, cfr. Riso, *op. cit.* a pag. 11, dove si cita Socrate che risponde ad Alcibiade: «è insieme che dobbiamo consigliarci su come diventare migliori. Io infatti non dico che la necessità di formazione sia solo tua, e mia no»; e più avanti a pag. 19 dove si afferma che anche da adulti si deve avere il coraggio di cercare un «maestro il migliore possibile, soprattutto per noi stessi – ne abbiamo bisogno – e poi anche per i ragazzi».

²² Mi riferisco all'*op. cit.*, a pag. 156, dove l'autore tratta dell'opera di Rousseau.

Tre.

A COSA È SERVITO E COSA È SERVITO

Ogni intervento didattico si pone degli obiettivi da raggiungere. Il nostro, di cui qui si è descritta una simulazione, si pone i seguenti: *A.* sviluppare nei discenti la capacità di confrontare il mondo storico con la società attuale; *B.* fornire ad ogni alunno la possibilità di relazionarsi con i compagni, per formare un gruppo compatto in qualsiasi operazione che li coinvolga ma anche per sapersi confrontare in ogni operazione che li divida; *C.* stimolare la creatività nei ragazzi; *D.* stimolare la curiosità dei ragazzi, con un grande sforzo da parte del docente (come Rousseau con *Emile*), nei confronti della conoscenza; *E.* apprendere anche e soprattutto per intuizioni, che possono essere procurate visivamente (con dipinti o raffigurazioni), acusticamente (musiche), o *logicamente*, cioè per immagini mentali, come per esempio per mezzo del racconto di un mito, di una favola.²³

Le difficoltà riscontrabili lungo il procedere della strategia messa in opera sono numerose; prima fra tutte quella comportata da una eventuale *disparità intellettuale* di una parte della classe e poi l'assenza di *prerequisiti* nella formazione dei ragazzi. Entrambe le difficoltà però sono superabili con qualche sforzo. E' possibile innanzitutto stabilire un rapporto "speciale" con chi presenti difficoltà senza dover "rallentare" l'apprendimento degli altri compagni e non facendo sentire colpevole di alcun disagio alcun membro della classe. In secondo luogo si possono colmare lacune nozionistiche in poco tempo grazie a specifici programmi di recupero redatti dal collegio dei docenti; magari da svolgere insieme ad altri ragazzi in condizioni simili.

²³ Frabboni, in *op. cit.*, a pag. 81 propone un modello scolastico alternativo dove «la ricerca sul presente storico tende a considerare l'ambiente come un "libro di lettura" da leggere capitolo per capitolo, nella sua interezza» e dove «la creatività trova espressione nella pluralità dei suoi linguaggi: da quello grafico – figurativo, a quello mimico – gestuale, manipolativo, costruttivo, sonoro – musicale, ludico».

Abbiamo visto come l'unità didattica programmata sia stata progettata per avere luogo all'interno di un'aula scolastica. Con ciò non si vuole assolutamente escludere un progetto di lezione "all'aperto", intesa nel senso che Rousseau dava all'*orientarsi nella foresta*.²⁴ Qui non si è sviluppata una strategia in spazi più ampi e più naturali di un'aula anche perché l'argomento richiedeva tanto "orientamento" quanto ne può offrire il resto della giornata oltre le mura scolastiche, in mezzo agli altri, in società. L'alunno è lasciato da solo ma non abbandonato (vedi nota 24) dato che durante la lezione seguente verranno ripresi i legami con la precedente e verrà verificato il "comportamento" dell'allievo una volta solo.

Le funzioni ludica e creativa sono considerate, nella strategia presentata, un'unica cosa. Difatti quando si gioca si deve necessariamente essere creativi e il creare racchiude un aspetto senza dubbio ludico. Nel gioco si apprende e nella creatività si impiegano tutte le capacità che si possiedono, dunque quando il ragazzo riesce a giocare impara e se riesce a essere creativo sta dando tutto se stesso. Non si chiede altro alla scuola come progetto formativo. A lezione si è cercato di interagire con l'alunno in vari modi: dal coinvolgimento nel dialogo socratico al racconto del mito di Teuth e Thamus, dal dibattito sui *media* (come la *tv* o *internet*) e sui testi (come *sms* o altro) alla "gara" in classe a chi interroga meglio in stile socratico (quando si è divisa in due la classe). Tutti questi espedienti servono sì a giocare ma a giocare per imparare, mettendo tutto se stessi come solo giocando e creando è possibile fare. Aspetto non meno importante dei precedenti è quello riguardante l'ambiente scolastico in cui

²⁴ Rousseau è spiegato così da Fabre in *op. cit.* a pag. 156 (corsivo mio): «Lezione all'aperto. Ecco Emile perso nella foresta: Pollicino senza sassolini e che piange! Lo si smarrisce, ma senza abbandonarlo. E' l'occasione di imparare non con il filo d'Arianna, ma con i segni che il maestro propone e che l'allievo compone. *Il senso del sapere appare, ora, nella spiegazione, dalle cose per le cose e dal cammino infine ritrovato. Quello che bisognava dimostrare!*».

la lezione qui esposta si inserisce. «*Vorrei una scuola senza registro, ma che aiuti a reinventare il mondo*»²⁵ è un desiderio condivisibile, e da me condiviso, che esplica il nesso tra scuola e registro. Ovvero non basta eliminare l'uso del registro (inteso come strumento di giudizio e non, come dovrebbe essere, di cancelleria) nel progettare una strategia didattica ma bisogna coordinare un assetto dell'intera istituzione scolastica idoneo per quella strategia.

²⁵ La frase è di D. Starnone, 1994, citata in A. Criscenti Grassi, *op. cit.*, a pag. 8.

Quattro.

CONCLUSIONE E BIBLIOGRAFIA

Giunti alla conclusione di questa personale simulazione di intervento didattico, è doveroso ringraziare il docente che l'ha in qualche modo commissionata durante il corso tenuto. La presente si è svolta nel modo sperò più fluido possibile, trattando argomenti di ordine generale e introduttivo nella parte iniziale, chiarendo schematicamente prima e passo dopo passo poi la strategia nella seconda parte, aggiungendo particolari e precisazioni nella terza parte e ora riassumendo e concludendo. La strategia è personale ma si avvale di un supporto che colgo l'occasione di ringraziare: l'insegnante Maria L'Abbate, alla quale ho chiesto di visionare e commentare lo scritto. Non ha rifiutato di suggerire o favorire qualche modifica, che la sua esperienza ha reso inestimabile.

Premesso che questa relazione abbia presentato i testi laddove utilizzati, citandoli per esteso nelle note, vengono riportati qui di seguito. F. Frabboni, *Il libro di pedagogia e didattica* vol. 2, Laterza 1998; M. Fabre, *Epistemologia della formazione*, Clueb 1999; A. Riso, *I modi di amare Sophia. La paideia strutturale del dialogo platonico*, La Nuova Italia, 1996; A. Criscenti Grassi, *Pedagogia critica e complessità sociale*, CUECM 1996; P. Watzlawick, *Istruzioni per rendersi infelici*, Feltrinelli 2000; G. Reale – D. Antiseri, *Il pensiero occidentale dalle origini ad oggi* vol. 1, La Scuola 1994; D. R. Olson, *Linguaggi, media e processi educativi*, Loescher 1979».