

LANFRANCO ROSATI

Parole e significati

I traguardi dell'azione



Indice

Prefazione	7
Introduzione	11
<i>1. Fare</i>	<i>21</i>
<i>2. Creare</i>	<i>25</i>
<i>3. Dire</i>	<i>29</i>
<i>4. Narrare</i>	<i>33</i>
<i>5. Leggere</i>	<i>37</i>
<i>6. Parlare</i>	<i>43</i>
<i>7. Ricordare</i>	<i>47</i>
<i>8. Imparare</i>	<i>51</i>
<i>9. Stupirsi</i>	<i>55</i>
<i>10. Formarsi</i>	<i>59</i>
<i>11. Matematizzare</i>	<i>65</i>
<i>12. Disciplinarietà</i>	<i>69</i>
<i>13. Amare</i>	<i>75</i>
<i>14. Produrre</i>	<i>79</i>
<i>15. Inventare</i>	<i>83</i>
<i>16. Socializzare</i>	<i>87</i>
<i>17. Giocare</i>	<i>93</i>
<i>18. Pensare</i>	<i>97</i>
<i>19. Osservare</i>	<i>101</i>
<i>20. Domandare</i>	<i>105</i>
<i>21. Credere</i>	<i>109</i>
<i>22. Accettare</i>	<i>113</i>
<i>23. Sorridere</i>	<i>117</i>
<i>24. Sperare</i>	<i>123</i>
<i>25. Flessibilità</i>	<i>127</i>
Epilogo	133

Prefazione

Un libro agile, senza una pletora di citazioni dotte - peraltro superflue se a questo libro se ne aggiungono altri che rendono esplicito il discorso didattico che si sviluppa in un corso accademico -, può essere di grande utilità allo studente e all'operatore professionale che, all'atto di intraprendere quella che chiamiamo, per lo sfondo educativo in cui si colloca, "azione didattica", è alle prese con i traguardi da individuare e fissare, poi, per valutare, alla fine, se la fatica è stata premiata o si è rivelata utile e se l'intervento dell'adulto ha prodotto un apprendimento significativo e, comunque, un cambiamento.

I segmenti che lo ordinano sono essenziali. C'è bisogno estremo, difatti, di essenzialità, di stringatezza, di operazioni di sintesi davanti ad una letteratura troppo spesso inutile perché dispersiva, soprattutto davanti ad un eloquio referenziale, fatto di luoghi comuni, quando non anche di frasi stereotipate.

Per questo ogni parola veicola un significato, addirittura un messaggio che possono suscitare quel processo che non ha mai fine e che piuttosto nobilita

tutti coloro che lo compiono assieme, aprendo spazi nuovi all'inventiva e all'originalità degli atti.

La didattica domanda alla pedagogia indicazioni precise circa i fini dell'azione. La pedagogia fornisce risposte che spesso si aggrovigliano tra loro, con rinvii ad altri saperi disciplinari dai quali trae teorie e modelli, principi e regole, difficilmente esperienze che al contrario si possono assumere dalla storia della scuola e delle istituzioni educative.

La legittimazione delle affermazioni non è mai gratuita, però, perché i rimandi alla filosofia illuminano i percorsi e danno spessore ai principi che presiedono ad ogni intervento. La filosofia, ancora, fornisce il quadro teorico dal quale l'uomo ricava gli elementi che gli consentono di definirsi per quello che è, forte sui propri principi, signore di sé, cosciente delle proprie potenzialità, aperto alla cultura come anche alla relazione con gli altri.

Le parole non sono semplice emissione di suoni. Né grafi materiali senz'anima. Sono custodi di significato, addirittura capaci di conservarne parecchi che a mano a mano si specificano a seconda dei contesti e dell'uso che della parola si fa, rispetto allo spazio e al tempo che sono categorie concettuali pregnanti, capaci di coprire le distanze e di protrarsi a lungo, in quanto a durata.

La parola, si sa, è simbolo. Scritto o parlato, esso veicola significati che il soggetto conoscente fa propri, adattandoli alle circostanze, vivificandoli di nuove energie, esaltandoli nei luoghi di applicazione, restituendoli a nuova vita una volta che essi sono stati confinati nell'oblio.

Il libro raccoglie queste parole. Le ripropone per la carica operativa che le nutre, dando finalmente senso concreto alle finalità dell'educazione. Sono parole che formano, nella loro essenzialità ma anche nelle combinazioni sintattiche, i contenuti della didattica. Più spesso sono forme verbali.

Sono parole mai definitive. Capaci di amplificarsi, ma anche di spegnersi, in ragione dell'uso funzionale che gli attori intendono farne. Sono anche la risposta al bisogno di un'organizzazione programmatica dei contenuti dell'istruzione che, senza ricalcare le trame discorsive dei vecchi documenti ministeriali, può assicurare gli operatori educativi, siano essi insegnanti, comunque professionisti impegnati, itinerari concretamente percorribili per raggiungere traguardi concreti ed utili.

Il titolo compendia mirabilmente i contenuti del libro che il sottotitolo, casomai, rende ulteriormente espliciti. L'ho scritto per evitare, al momento della programmazione didattica, di ripetere espressioni consunte e forme verbali sulle quali sono state costruite le cosiddette "tassonomie" di tipo anglosassone che spesso rimangono lettera morta.

C'è, nelle intenzioni, uno spirito radicato nella lunga tradizione educativa europea. Quello delle Scuole Nuove, svizzere, francesi, tedesche ed italiane. Forse la loro matrice culturale può coinvolgere più di quanto non abbiano fatto i riti programmatici in uso nella scuola italiana, una volta che venga riconosciuta la loro nazionalità e la loro matrice europeistica.

Introduzione

In principio era il verbo – Mettiamo che sia così, che cioè la prima forma linguistica esprima la tendenza all'azione. Non il nome con il quale si designano gli oggetti, ma le cose che s'intendono fare. C'è qui l'eco della "saggezza pratica" e della "seconda natura" di cui parla McDowell, con la quale il filosofo analista va oltre il "Mito del Dato" per affermare che l'esperienza "ci permette di distinguere le nostre elaborazioni intellettuali dai sogni e dalle fantasie". Grazie all'attrito dell'esperienza (A. Masarenti, in *Sole 24 Ore* del 23.5.99) noi non soltanto abbiamo ragione di costruire pensieri – i quali pure sempre, hanno bisogno di qualcosa che dia da pensare – ma anche di giustificarli, cioè di darcene una spiegazione. "L'esperienza è permeata di concetti".

Questa convinzione ci avvicina fortemente alla forza pratica espressa dalla forma verbale. Il verbo, difatti, dice l'azione e dell'azione. Predica modalità attuative, caratteristiche e finalità. Con i nomi diamo senso agli oggetti, ne descriviamo implicitamente le somiglianze, le generalità, ma essi, qualunque lo si voglia, appaiono statici, definiti, anzi finiti. Il verbo, al contrario, riassume una selva di concetti che si intersezionano tra loro, che rinviano a

concezioni etiche, che hanno una forza operativo-pratica indubbia.

Se ciò è sostenuto dai nuovi analisti, abbiamo buona ragione per dire che semplicemente con il verbo possiamo rappresentarci il senso dell'azione, il dover essere d'essa, la sua piena realizzazione, secondo itinerari non discutibili e consequenziali.

Ecco perché i verbi che designano altrettante azioni sono posti nell'Indice in forma definitoria. Ognuno d'essi denota un impegno che sul piano didattico obbliga all'assunzione di una proceduralità conseguente, scandisce percorsi, definisce i traguardi che l'azione persegue e stabilisce, in maniera rigorosa, le tappe che debbono essere seguite perché i risultati siano tangibili e le operazioni efficaci e valide. Si può rilevare, piuttosto, che con le forme verbali che qui designano le azioni si riaffermano le finalità della didattica, quasi, per così dire, il suo paradigma teorico che, tuttavia, si situa sul piano dell'immediatezza e della prassi mai cieca, ma sempre chiarita dalle ragioni che la legittimano.

Potenza, quindi, del verbo che non è soltanto il Verum, in senso ovviamente scientifico, non teologico, anche se il riferimento ad Agostino rafforza il convincimento che si tratti di verità certe, non assumibili sul piano epistemologico.

Ad ogni modo un raffronto tra l'elemento teorico, legittimato sul piano educativo, e l'elemento prassico, perciò dell'esperienza, fa avvertiti che dopo il verbo, vennero i fatti che costituiscono il più ampio contesto di riferimento per una didattica che, muovendo dalla concretezza delle situazioni, conduce

inevitabilmente al superamento delle stesse, fino a nutrire l'uomo di idealità che danno significato alle procedure adottate.

Poi vennero i fatti. Tanto che soltanto ciò che avrebbe potuto corrispondere al dato reale acquistava senso. Così, per dare la percezione di una cosa astratta, quindi non presente all'esperienza sensoriale del soggetto, appariva allora quanto mai necessario affidarsi a semplificazioni empiriche, evidenziando relazioni e dipendenze, contiguità e implicazioni.

Ad aver significato, tuttavia, era e poteva essere soltanto l'esperienza provata. L'approccio con l'universo conoscitivo esige il contatto con le cose, di cose, al contrario dei discorsi sulle cose, in ciò riaffermando il principio didattico emergente dalla lezione rousseauiana. Difatti il bambino che apprende s'incontra con l'universo simbolico della cultura umana attraverso l'azione che non è mai un fare per il fare, ma un fare per cambiare, per incidere e modificare la realtà materiale.

Ma i fatti, prima di essere compresi, venivano subiti. La loro determinazione sfuggiva al controllo degli attori che allora facevano ricorso a soluzioni mitiche e magiche, attribuendo a forze oscure ogni accadimento. La cultura greca è carica di queste rappresentazioni mitologiche, al punto che da essa è derivata una religione magica, non rivelata, esorbitante di paganesimo e lontana dalle volontà individuali perché depositaria d'essa potevano essere soltanto i sacerdoti del tempio.

I fatti medesimi potevano essere mitizzati e intessuti di un'aurea magica; diventavano rivelatori di altri fatti attesi e temuti.

Comunque, sebbene ogni accadimento fosse in qualche modo spiegato, tuttavia la capacità di astrazione, quindi il distacco dal mondo della realtà, diveniva difficile se non impossibile. Tant'è che la soluzione gnoseologica poteva trovare una spiegazione in Platone, mediante l'intervento di un mediatore occulto, il Demiurgo, che si poneva tra il dato, il fatto, le cose, insomma l'esperienza e le idee che pure avevano una loro collocazione trascendente in un mondo iperuranio, distante dall'uomo, popolato, per ciò stesso, di elementi di valore: appunto le idee astratte.

La significatività dell'atto esperienziale, tuttavia, riusciva di rara efficacia, perché richiamava l'attenzione sui fatti, sul dato quantificabile e circoscrivibile dalla capacità intellettuale dell'uomo. Di qui l'apertura ad un altro mondo che il filosofo austriaco Karl Popper chiama Mondo 3 per distinguerlo dal mondo dell'esperienza e della datià, così come da quello oggetto di narrazione.

Il Mondo 3 di Popper. Non a caso il mondo che conferisce all'uomo la più alta considerazione di sé è sicuramente quello che Popper considera essere tipico della razionalità e della capacità concettuale.

Il concetto, d'altra parte, è il massimo elemento d'astrazione che consente di ri-conoscere la realtà materiale attraverso l'applicazione delle categorie pure che noi compiamo per capire il mondo che cade sotto la nostra esperienza. Le categorie che au-

torizzano la definizione di porzioni di realtà, quali sono quelle che assumiamo concettualmente e confrontiamo con i dati dell'esperienza, sono molteplici, naturalmente. Quella della quantità apre la strada all'investigazione geometrica e matematica della realtà, quella della qualità conferisce a ciò che valutiamo una somma di elementi che ne specificano la bellezza, la funzionalità, la ragione, quella della modalità consente di fissare percorsi pratici che conducono alla conoscenza e quindi al possesso pieno del dato empirico, procurando certamente in ogni persona sentimenti di ammirazione e di contemplazione, quella infine di relazione regola rapporti tra gli uomini e tra loro e le cose, quindi fa da autentica cerniera tra il mondo della realtà e quello immateriale, adesso reso più affascinante dalla creazione tecnologica che introduce al virtuale.

In breve le categorie concettuali, quelle che trovano sedimento nel Mondo 3 di Popper, aiutano la persona ad elevarsi oltre la soglia del contingente e dell'immediato.

La nuova prospettiva didattica. Aperta dal gran parlare delle riforme strutturali della scuola italiana, di quella dell'obbligo così come di quella universitaria, la prospettiva che ci si pone davanti è quella di una scuola che forma aiutando ogni soggetto a ritrovare il proprio *ubi consistam*, cioè gli elementi della propria personalità che conferiscono alla persona il suo stile, cioè una serie di atteggiamenti e di comportamenti che differenziano soggetto e soggetto e che autorizzano ciascuno a realizzare quello che potenzialmente è.

Sicché gli elementi istruttivi, ossia le informazioni, i dati raccolti, acquisiti, finiscono per essere fondamentali una volta che si voglia dare al sapere il carattere della più piena funzionalità.

E' quello che in fondo vuole la proposta didattica esplicitamente contenuta nella riforma della scuola dei cicli e dell'università italiana, sicuramente allineandosi a quella delle istituzioni similari del continente e del mondo in cui la spendibilità del sapere, cioè il suo carattere funzionale, è ormai consolidato.

In fondo una quantità pressoché inutile di informazioni è destinata a creare soltanto disorientamento nei professori e nei ragazzi, al contrario di un programma di cose, come affermavano Postman e Weingartner, che vale la pena di sapere.

Si dice a buona ragione perciò di saperi fondamentali, di saperi irrinunciabili a dispetto di una brutta dizione, contenuta nei Programmi Didattici della vecchia scuola, che invita a privilegiare "minimi culturali", come se la cultura, che è poi il punto di riferimento obbligato per ogni sapere, possa essere frammentata in piccole dosi alcune delle quali ritenute importanti.

La funzionalità dei saperi è spiegata e spiegabile soltanto alla condizione che si recuperi la natura della cultura e si stabilisca la genesi del sapere medesimo che è, come abbiamo scritto molte volte, nelle forme simboliche della cultura umana. Così in ragione dell'uso che delle forme culturali, dopo averne evidenziata la genesi, l'uomo fa, è possibile stabilire ciò che è essenziale da ciò che non lo è, ciò che è

pertinente da ciò che è accessorio e inutile, cioè che è indispensabile da ciò che è superfluo.

Sarà possibile allora ricostruire i nuclei fondamentali del sapere, come anche la struttura che esso assume una volta che si specifichi nelle discipline di studio e d'insegnamento, una volta cioè che saranno viste le feconde intersezioni tra le forme primigenie della cultura umana dalla quali le discipline derivano.

Il gioco delle combinazioni tra la lingue e la storia, tra la scienza e l'arte, tra la storia e la religione, tra la lingua e l'arte, tra la scienza e la lingua, con una moltiplicazione ad albero delle discipline che da queste intersezioni derivano e che formano i curricula scolastici, dà ragione della genesi dei saperi disciplinari che sono quelli con i quali hanno a che fare gli studenti. La riflessione su questi elementi è non soltanto utile a comprendere l'origine del sapere, soprattutto a giustificarne la funzionalità richiesta ed assicurata dai corsi di studio.

Davanti alla scuola dei cicli. Per questa ragione le riforme in atto, nella scuola primaria con i tre cicli biennali e nella secondaria con i due cicli triennali, ma anche all'università con il triennio iniziale e con il biennio che conferisce il titolo, così come il biennio successivo di dottorato di ricerca – stando ad un modello generalizzato ed ormai in uso nella più parte dei paesi europei -, queste riforme, si diceva, comporteranno la revisione completa dei curricula e dei contenuti programmatici, per conferire ai saperi il massimo della funzionalità e ai giovani studenti il massimo della preparazione, peraltro mai definitiva,

ma aperta ad uno sviluppo autonomo e differenziato nel quale è fatta consistere la formazione permanente.

La scuola dei cicli intende difatti allargare il tempo di apprendimento individuale, facilitando i passaggi e polarizzando alcune attività all'interno di ciascuno dei cosiddetti cicli formativi. La continuità tra loro è congenita, cioè istituzionalmente reale, non da cercare o da costruire, attraverso abilità pratiche, formule metodologiche, affinità contenutistiche propri degli anni-ponte: è una continuità nei fatti, anzi nelle strutture curriculari se quello che uno studente deve apprendere è ciò che chiede, ciò che vuole, ciò che gli dovrà assicurare, come scriveva Cousinet, un certo potere, dunque la forza della volontà.

Gli impegni che ci attendono per il futuro. Sono sicuramente molteplici i compiti che ci aspettano. Ma uno è fondamentale: quello della chiarezza delle proposizioni. Dobbiamo saper dire senza tentennamenti che la scuola e la formazione di domani non sono belle utopie, ma realtà da testimoniare attraverso una serie di atti che non possono essere elusi o delegati ad altri.

Dobbiamo sapere dove vogliamo arrivare con la nostra azione didattica; dobbiamo aver chiari i traguardi della formazione; dobbiamo chiederci come vogliamo raggiungerli, cioè attraverso quali itinerari da segnalare e da percorrere, ed infine come potremo accertare di averli raggiunti.

In altri libri abbiamo indicato elementi di discussione e di guida. Qui vogliamo rispondere soprattutto a quella esigenza di chiarezza che si potrà sostenere anche nella essenzialità della proposta.

Per questo abbiamo fatto ricorso a sole e semplici formule verbali, con leggere variazioni che scaturiscono dalla impossibilità di tenere fede all'impegno, appunto formale, assumendo espressioni, anch'esse tuttavia semplici, che nella loro singolarità possano dare la misura di un compito da svolgere. Non soltanto e semplicemente a livello di legittimazione teorica, soprattutto sul piano della operatività.

Sono parole, quelle alle quali abbiamo fatto ricorso, per dare risposte esaustive all'impegno che ci siamo assunti. Ma sono, come tutte le parole, in quanto simboli significanti, pregne di significato.

La sensibilità e la cultura del lettore potranno conferire ad esse non uno soltanto dei significati che sicuramente custodiscono, ma anche quelli che ad un'analisi più attenta, possono emergere con chiarezza ed esemplarità.

Si deve dire, tuttavia, che la forza del verbo è evidente, perché induce all'azione, esige in assoluto che si verifichino le condizioni enunciate dalla radice semantica, chiamando in causa varie componenti, talora intersoggettive. Soprattutto conferisce all'azione che ne consegue i caratteri della efficacia e della vitalità, facendone emergere, quand'anche indicandone, le operazioni.

Perciò la pragmaticità del verbo segnala una serie di atteggiamenti e di comportamenti che connotano l'azione in maniera da essere consistente e duratura. Le proceduralità dell'azione sono sempre scandite dalle operazioni che, quindi, si specificano in relazione ai contesti culturali, alle finalità da per-

seguire, ai contenuti da privilegiare e, naturalmente, alle modalità realizzative.

Come si vede tornano qui a farsi valere le “categorie”.