

## La lezione

di Claudia Piccardo

**P**remessa  
In questo lavoro è presentata una tipologia di lezioni osservate e utilizzate da chi scrive nel corso della propria esperienza di docente di management.<sup>1</sup> Non-

ostante in questo ambito educativo siano raccomandati metodi più attivi e meno tradizionali, la lezione resta comunque un momento fondamentale dell'attività formativa, pur se intercalata con situazioni più coinvolgenti e responsabilizzanti i partecipanti. Non è raro, peraltro, vedere utilizzare i casi quali "pretesti" per fare una lezione oppure vederli gestire così rigidamente dal docente, sulla base di un suo chiaro e prepotente piano di classe, da fare fatica a distinguerli da una lezione vera e propria.

Fare lezione, inoltre, è il test fondamentale dell'abilità retorica di un docente e anche il momento emotivamente più ricco perché è nel corso della preparazione di una lezione – così come di una dispensa o di un articolo – che si fanno i conti con il proprio sapere e si vive l'esperienza, a volte esaltante e a volte deprimente, di raccogliarlo, ordinarlo, sistematizzarlo nonché di sfidarlo, metterlo in discussione e arricchirlo. Ci si imbatte, cioè, in alcune "questioni" fondamentali di una lezione.

Come suggerisce la parola inglese *question*, si viene a contatto sia con i problemi che con le domande: fare lezione, infatti, significa rispondere alle domande che un ideale uditorio potrebbe rivolgere a un relatore in relazione ai contenuti attesi sul tema.

Le domande cui si cercherà di dare una risposta sono:

- Quali sono i diversi tipi di lezione? E quale contesto rende l'uno più appropriato dell'altro?

- Come si può insegnare con il metodo della lezione, ovvero quali sono le strategie per assicurarsi di produrre apprendimento? E, più in dettaglio, che cosa un docente deve fare e cosa non fare per progettare e realizzare una buona lezione?

Rispetto alla prima domanda sarà presentata una tipologia che comprende tre tipi di lezione; successivamente saranno esplicitati i criteri di scelta dell'una rispetto all'altra in funzione

del contesto di riferimento e saranno descritte le regole generali che, indipendentemente dal tipo di lezione, un docente dovrebbe sempre tenere presenti.

### Tre modi di fare lezione

L'obiettivo fondamentale di una lezione consiste nel trasferimento di sapere a chi si suppone ne sappia meno o nella sistematizzazione di una conoscenza spesso implicita in chi agisce operativamente senza razionalizzare o teorizzare. I tre tipi di lezione, quindi, non differiscono in termini di finalità, quanto in termini delle condizioni in cui questo trasferimento avviene e delle modalità per raggiungere questa stessa finalità.

Il primo tipo è la lezione *frontale*: il docente è una specie di attore, in piedi o seduto, di fronte a un suo pubblico, con un suo "copione già scritto". Potrebbe conoscere la sua lezione a memoria, o a volte addirittura leggerla. In quest'ultimo caso ci troviamo confrontati con l'idea originale indicata dall'etimo della parola: "lezione", infatti, deriva dal latino *lectio* che significa, appunto, lettura.

Nella lezione frontale, in un certo senso, il docente legge il suo "scritto" commentando le sue note o i suoi lucidi.

Agli studenti è assegnato un ruolo sostanzialmente passivo, ciò che non significa che abbiano poco da fare: devono ascoltare, prestare attenzione e prendere appunti, se vogliono ricordare. In questo caso l'obiettivo della lezione è precisabile nei termini di un trasferimento di sapere dal docente all'allievo attraverso illustrazioni, spiegazioni, dimostrazioni.

Il secondo tipo di lezione è quella *attiva*. Essa affonda le sue origini nel primo modello di apprendimento proposto da Socrate, quello del dialogo: anche in questo caso possiamo rintracciarne l'origine etimologica nel termine latino *quaestio* o *disputatio*, ovvero discussione tra un docente e i suoi allievi. L'assunto, in questo caso, è che lo studente già sa, ha una sua esperienza di ciò di cui si parla e che, in virtù di questa conoscenza, può giocare un ruolo più attivo, inizialmente o durante la lezione, e non solo alla fine, nel caso della classica discussione finale, che generalmente segue una lezione

frontale. Il docente chiede ai suoi allievi un ruolo attivo nella discussione, nell'ottica di trarre, dal sapere non esplicitato o dall'esperienza debolmente razionalizzata, il sapere che è in loro e che lui sa riconoscere, valorizzare (a partire dal proprio sapere e, a volte, lasciandosi sorprendere da un nuovo sapere, da nuove possibilità non presenti nel suo repertorio). In questo caso, a parlare per primi sono i partecipanti, sollecitati dalle domande del docente studiate per far emergere (nel senso più profondo dell'*educere*) dai loro pensieri il sapere informale e frammentato che è presente in essi e che lui provvederà a ricomporre, ordinare e arricchire. Si tratta quindi di un'attività volta a chiamare in causa l'esperienza dei partecipanti e la realtà in cui operano.

Il terzo tipo di lezione è quella *riflessiva*. Si tratta di quel particolarissimo tipo di lezione che viene svolta dopo aver privato per lungo tempo l'allievo del "sollevio" che può dare il sapere. Tale lezione trova la sua origine nell'ambito di una concezione pedagogica davvero attiva che pone il partecipante al centro di un processo formativo che tende non a fornire risposte sicure e definitive ma che piuttosto lo allena a porsi domande intelligenti e a sostare nell'incertezza e nella ricerca personale delle risposte. Siamo cioè collocati all'interno di quella concezione della formazione che educa a definire correttamente i problemi più che a somministrare ricette e soluzioni dei problemi. È quel tipo di lezione che i docenti, i quali aderiscono a questo modello pedagogico, prediligono, pur impauriti dal fatto che essa possa suggerire l'idea di una risposta finale, definitiva ai problemi.

L'idea sottesa a questo terzo tipo di lezione è espressa molto bene all'inizio di una lezione del professor Hower<sup>2</sup> nell'ambito dell'Advanced Management Programme della Harvard Business School:

"In passato ho evitato consapevolmente di fare lezione perché ho sempre pensato che toccasse a voi parlare. Come sapete, la finalità principale di questo approccio didattico consiste nello sviluppare la vostra capacità di pensare e non la mia (nonostante che anche la mia possa svilupparsi nel processo). La discussione dei casi ci ha

lasciato con un sacco di frammenti sparsi che dovrebbero essere messi insieme e composti in modelli. Ciò che dirò consiste in realtà, per la più parte, nella sintesi di tutto quello che è stato detto da molti di voi nel corso delle nostre discussioni. Certamente, ogni tentativo di mettere insieme i pezzi riflette inevitabilmente le visioni personali di chi lo fa. Sfortunatamente, questo sforzo mi pone in una posizione di autorità che fornisce risposte come se ci fossero conclusioni generali valide in tutte le situazioni e in tutti i tempi. Come sapete, la mia posizione consiste nel mettere sempre in discussione ogni conclusione..." e termina: "Nel predisporre questa lezione ho forse fatto qualcosa di poco saggio e pericoloso. Poco saggio perché ho cercato di dire troppe cose e pericoloso perché i miei modelli potrebbero indurvi a smettere di pensare. Spero davvero che userete questo materiale, se mai lo userete, come un rozzo schema di riferimento, quale è, e continuerete a lavorare su questi temi e a pensarci sopra..."

Nonostante i timori di Hower, può essere fondamentale fornire un sollevio alla sete di sistematizzazione che cresce e tormenta quando diventano eccessive e ansiogene le incertezze create da un metodo veramente attivo: c'è un momento in cui è necessario non lasciare soli gli allievi e provare a gettare un fascio di luce sulla strada buia in cui ci si è incamminati e dare senso alle incertezze, ai problemi e alle difficoltà che si sono incontrati.

La descrizione di ciascuno dei tre tipi di lezione sarà approfondita sulla base dei seguenti assunti, più o meno impliciti:

- il modello di formazione da parte del docente;
- l'idea di soggetto sottesa a tale modello;
- le aspettative da parte dei partecipanti e la relativa immagine del docente e del suo ruolo;
- le relazioni di potere;
- i processi di apprendimento supposti;
- l'attribuzione di responsabilità per l'apprendimento.

Inoltre, saranno analizzate le emozioni che possono essere provate dal docente e dall'allievo durante l'erogazione delle diverse lezioni e i tipi di prepa-

razione richiesti per mettere a punto ciascun tipo di lezione.

### La lezione frontale

Nella lezione frontale il modello implicito della formazione fa riferimento alla nozione di conformità/uniformità. Gli studenti sono chiamati cioè ad assumere, rispetto all'oggetto tema della lezione, la posizione ufficiale o scientifica, o semplicemente quella proposta dal docente.

L'allievo è visto come un contenitore vuoto da riempire, una materia malleabile da plasmare, un individuo affamato di conoscenza e pronto ad assorbirla passivamente, una sorta di "tabula rasa", un foglio bianco su cui cominciare a scrivere.

A tale visione ideale corrisponde specularmente quella dell'allievo che chiede al docente una risposta esauritiva, sicura e immediata a ogni sua domanda. In questo caso il docente è visto quale persona onnisciente, chiamato a trasferire questa sua conoscenza nei suoi allievi, bisognosi di verità e certezze che lui può e deve dispensare, un vero e proprio "tutore", un adulto completo, una sorta di rappresentazione della maturità e della completezza.

I sentimenti che si possono nutrire, dai due poli della relazione, sono duplici: per gli studenti, da un lato, un sentimento di soddisfazione per il fatto di sentirsi "nutriti", alimentati e saturi del sapere loro consegnato, forti del fatto di aver trovato una sorta di scorciatoia per la conoscenza, grazie alla pre-masticatura fatta dal docente. D'altro canto, però, può esserci anche il sentimento di frustrazione per non aver potuto trovare uno spazio espressivo: ciò può provocare sentimenti di schiacciamento, così come di grande ammirazione, mista a invidia, per il docente e di inadeguatezza personale rispetto alla "perfezione" supposta nel docente.

A volte si nota anche una sorta di richiesta infinita, di avidità aggressiva, di timore che il docente non stia mettendo a propria disposizione tutto il proprio sapere: da qui lo stare sempre all'erta, e cogliere tutte le occasioni per abbeverarsi alla fonte della conoscenza, con atteggiamenti di grande dipendenza che possono peral-

tro slittare nell'estremo contrario, di segno uguale, quello della contro-dipendenza dando luogo a richieste impossibili o ad attacchi svalutativi (critiche, pettegolezzi etc.).

Gusto di stupire, esibizionismo, narcisismo, così come bisogno di essere apprezzati e amati, sono le emozioni del docente "frontale": a volte, invece, il docente è attraversato da sentimenti di paura per l'uso del potere enorme che si sente di poter esercitare sullo studente.

Si può, cioè, provare paura così come gusto e piacere per la posizione di dipendenza nella quale la lezione frontale pone lo studente; imbarazzo così come soddisfazione per la distinzione tra chi sa e chi non sa, tra chi è sopra e chi è sotto, tra chi rappresenta il modello da imitare e chi deve riprodurre quel modello.

Ci sono, ad esempio, discenti quali forse il nostro professor Hower, timorosi di abusare del proprio potere, impauriti dal fatto di porre lo studente in una situazione di dipendenza, privandolo della sua libertà e creatività, facendolo sentire ignorante. A questi sentimenti può peraltro accompagnarsi la paura di perdersi al giudizio altrui, di essere criticati, la paura di fare errori o di non essere all'altezza delle aspettative, proprie o di quelle degli allievi.

In questo tipo di lezione il docente si assume tutta la responsabilità dell'apprendimento che verificherà successivamente, in genere con la prova dell'esame. Spesso infatti non ci sono verifiche intermedie: al docente il compito di ben trasferire il sapere, all'allievo quello di incamerarlo e riprodurlo. La preparazione di una lezione frontale richiede quasi una "scrittura" di ciò che si intende dire, delle tesi che si vogliono dimostrare.

La concentrazione è quindi sulla raccolta e sulla definizione dei contenuti scientifici e, successivamente, l'investimento consiste nella loro organizzazione e articolazione. Lo sforzo è quello di essere completi ed esaustivi già in partenza, in modo che nel proprio dire siano già presenti tutte le risposte alle ipotetiche domande che potrebbero nascere dall'uditorio, a volte anche per ragioni pratiche (mancanza di tempo per la discussione o eccessivo numero di allievi in aula).

### La lezione attiva

La lezione attiva intende ordinare, catalogare, sistematizzare e razionalizzare il sapere che, in nuce, è già presente nell'esperienza e nella mente dei partecipanti.

Il livello di controllo rispetto ai contenuti che si intende erogare può essere più o meno elevato: a volte è molto forte, là dove le idee espresse dai partecipanti vengono manipolate al fine di farle collimare perfettamente con il modello concettuale già preparato; altre volte il controllo è più debole, là dove le idee e i suggerimenti dei partecipanti che non rientrano nello schema preconcetto, trovano comunque una loro collocazione e un diritto di cittadinanza. È la situazione in cui lo stesso docente si autorizza a scoprire qualcosa di nuovo o a vedere lo stesso contenuto sotto un'altra luce. L'idea del partecipante non è più quella di un contenitore vuoto bensì di una mente piena, già formata, di un viaggiatore con una sua mappa mentale con la quale sino a ieri si è orientato, trovando un modo per portare avanti il suo viaggio manageriale. La visione è quella di un adulto responsabile che ha in passato, più o meno consapevolmente, appreso dalla sua esperienza, selezionando il sapere che gli è risultato più utile.

Il problema, per tale docente, si configura più in termini di apprendimento a partire dal punto in cui il sapere si è consolidato e, a volte, di disapprendimento, là dove le abitudini e le routine concettuali costituiscono il vero ostacolo allo sviluppo professionale. Il docente, consapevole che l'apprendimento c'è già stato, fa allora emergere questo sapere e cerca di inserirsi su di esso, di riallacciarsi a esso, dopo averlo riordinato, dopo avergli restituito una "buona" forma. Il suo ruolo è quindi quello di una risorsa e di una guida verso nuove idee, accanto al ruolo del partecipante che può giocare una parte significativa nel verificare e nell'elaborare la conoscenza.

La concezione di ruolo di tale docente è ben espressa dalle parole del poeta Kahlil Gibran che, parlando dell'insegnamento, dice: "Nessuno può insegnarvi nulla, se non ciò che in dormiveglia giace nell'alba della vostra conoscenza. Il maestro che cammina all'ombra del tempio, tra i discepoli, non

dà la sua scienza, ma il suo amore e la sua fede.

E se egli è saggio non vi invita a entrare nella casa della sua scienza, ma vi conduce alla soglia della vostra mente".

Il sentimento prevalente del partecipante, all'interno di questa relazione, è quello della corresponsabilità; presente può anche essere il sentimento esaltante di contribuzione alla costruzione di un nuovo ordine così come, per converso, il sentimento di essere totalmente utilizzato, e di fatto, manipolato per far emergere nient'altro che quello che è già nella testa del docente e nel suo piano preconcetto. In questo caso la domanda che attraversa la mente del partecipante è: "Perché mi fai fare tutta questa fatica per arrivare là dove sai già di dover arrivare? Perché non cominci subito dai tuoi modelli concettuali e non mi chiedi di confrontarmi con essi per verificarli alla luce della mia esperienza?"

La preparazione di una lezione di questo tipo è assai delicata in quanto, oltre alla messa a punto dei contenuti che si intendono comunque trasferire, si tratta di riuscire a identificare le modalità attraverso le quali non solo far affiorare ma rendere utilizzabile il materiale di conoscenza già in possesso dell'aula.

Esiste inoltre il problema di prevedere la modalità con cui i singoli possono mettere in comune con i colleghi di corso le loro esperienze in modo da rendere possibile il trasferimento e lo scambio di sapere anche fra i partecipanti, oltre che con il docente. L'abilità consiste nel mettere a punto le domande giuste, capaci di risvegliare l'esperienza dei partecipanti, stimolarne l'interesse e l'attenzione, promuovere risposte non ovvie ma "vive" e nuove anche agli occhi di chi potrebbe dare per scontata la risposta: le domande, cioè, capaci di far riflettere, di far pensare in modo non stereotipato e ripetitivo e di far venire il gusto di conoscere le opinioni degli altri. L'abilità del docente è inoltre quella di essere in grado di reggere l'ansia derivante dal non avere una struttura obbligatoria dei contenuti da trasferire e di riorganizzare in tempo reale i propri contenuti, agganciandoli ai frammenti di sapere forniti dai partecipanti.



CONTENUTI

Schema di sintesi dei tre tipi di lezione

| Tipi di lezione  | Frontale   | Attiva  | Riflessiva   |
|--|--|---|--|
| Assunti  |  |   |  |
| Modello della formazione   | Formare= insegnare<br>(Conformità/ Uniformità<br>rispetto alla forma ideale)                       | Formare= educare<br>(Trasformazione a partire<br>dalla forma esistente)                   | Formare=ricercare insieme  |
| Concezione del partecipante  | Contenitore vuoto, tabula<br>rasa, attivo nel prendere<br>appunti e ricordare                      | Viaggiatore dotato di una<br>mappa mentale da esplicitare e<br>arricchire                 | Esploratore coraggioso,<br>disposto a "viaggiare" durante<br>la formazione                         |
| Ruolo atteso del docente<br>(da parte sia del docente che<br>del partecipante)             | Tutore onnisciente<br>Dispensatore di sapere, di<br>verità e di certezze                           | Guida e risorsa per<br>condividere e organizzare il<br>sapere                             | Garante della possibilità<br>di ricerca/sperimentazione e<br>della gestione dell'ansia             |
| Relazione di potere  | One up-one down,<br>(dissimmetria molto alta)  | Compresenza di simmetria e dissimmetria   |  |
| Attribuzione di responsabilità<br>per l'apprendimento                                      | Separazione di responsabilità<br>(Il docente prepara la lezione,<br>il discente ascolta e ricorda) | - Corresponsabilità +   |  |
| Sotto-obiettivo (all'interno<br>dell'obiettivo generale di<br>trasferimento di conoscenza) | Incremento/Acquisizione<br>di conoscenza   | Sistematizzazione della<br>conoscenza e nuovi approdi a<br>partire dal sapere consolidato | Invito a costruire le proprie<br>mappe mentali e a verificare/<br>mettere in discussione il sapere |

La lezione riflessiva

Lo scopo principale della lezione riflessiva consiste nel ricucire i pezzi di sapere rimasti dispersi nel corso dell'erogazione del programma formativo. Ciò significa dare una risposta alle domande rimaste aperte, dare un senso alle difficoltà e ai dubbi sorti nel corso dell'esperienza educativa. Si tratta di una lezione costruita su questi pezzi, questi dubbi, queste difficoltà, assai personalizzata e circostanziata; in essa sono riportati e utilizzati episodi, frasi, espressioni che fanno parte del patrimonio e del linguaggio intersoggettivo e contingente di quello specifico gruppo. In tal caso la lezione si configura nei termini di una restituzione al gruppo del sapere che ha attraversato quell'esperienza didattica e di un suo conferimento di senso e valore. Il tipo di partecipante presunto dal docente può essere descritto attraverso l'immagine del viaggiatore assetato di esperienze e di conoscenze, desideroso di esplorare il mondo anche al di là dei confini conosciuti. È l'Ulisse consapevole delle sue capacità e delle sue forze, che sfida il sapere ed è pronto a tollerare ansie e incertezze, diso-

rientamento e confusione in cambio di una conoscenza non trasferita ma conquistata personalmente per il tramite dell'esperienza sofferta personalmente, per quanto in laboratorio. Il ruolo del docente, in questo caso, è quello di garante di un processo di ricerca e di elaborazione, che costituisce, per costui, il mezzo più adeguato per apprendere. Egli rappresenta, agli occhi degli studenti, la rassicurazione dall'eventuale sentimento di abbandono e dal timore che l'ordine possa non essere ristabilito e che essi possano essere lasciati soli con le proprie ansietà e i propri interrogativi. In questa situazione pedagogica non sempre contrattata (perché difficilmente negoziabile, non essendo facile per i partecipanti prefigurarsi tale tipo di esperienza formativa, senza averla mai vissuta), i sentimenti che attraversano la relazione pedagogica possono essere assai forti e ambivalenti. Possono cioè oscillare dall'ebbrezza dell'esperienza di una ricerca autonoma, forte della presenza di una risorsa che guida e protegge (e che, infatti, a un certo punto, decide di interrompere l'approccio sperimentale,

per sistematizzare e fare ordine con una lezione), al sentimento di persecuzione e di abbandono di chi si sente lasciato solo e disarmato troppo a lungo rispetto al momento in cui il docente, bontà sua, decide di "centellinare" il suo sapere di cui è stato tanto avaro in precedenza. Ecco quindi il docente oggetto, di volta in volta, di sentimenti ostili e aggressivi per la privazione cui sottopone i suoi allievi e per la dipendenza che fa loro avvertire, facendoli sentire così bisognosi e incapaci, così come di sentimenti di gratitudine, ammirazione, mista a invidia, per il sollievo che egli può procurare, là dove interviene per sistematizzare e "nutrire" nei momenti di confusione e incertezza. In quest'ultimo tipo di lezione la preparazione è assai lunga e laboriosa: si tratta, infatti, come nella lezione frontale di elaborare una sorta di "scrittura" che si andrà poi a recitare facendo ricorso, oltre al sapere consolidato e reso disponibile sul tema oggetto della lezione, a tutti gli appunti, le memorie e le sensazioni dell'esperienza formativa pregressa. Il lavoro è quindi duplice: consiste dapprima nella selezio-

ne di quel sapere pertinente rispetto alle esperienze simulate (vuoi attraverso casi, autocasi, esercitazioni o Action Learning) e, successivamente, nel rendere il materiale pre-confezionato ricco di tutti quegli agganci, parole chiave, episodi in cui i partecipanti possano riconoscersi e riconoscere il senso dell'itinerario percorso fino a quel momento. [Schema di p. 85]

### La scelta del tipo di lezione

La scelta, da parte del docente, di un tipo di lezione piuttosto che dell'altro spesso non è una vera scelta ma è il frutto di preferenze personali, di abitudini e di ideologie consolidate nell'ambito delle proprie istituzioni di appartenenza. Cercando di fare uno sforzo di razionalità e di ricerca di coerenza si può sostenere che:

1. La lezione *frontale* è la scelta necessaria e spesso felice nella situazione di grandi numeri di partecipanti, di tempi molto stretti, di bassi o inesistenti livelli di sapere o nelle fasi iniziali di un programma, dove è necessario costituire un minimo zoccolo di base da cui partire per sollecitare poi una partecipazione più attiva. Una buona lezione frontale può essere peraltro un momento di grande soddisfazione e utilità per chi si sente nutrito da essa quale scorciatoia rispetto allo sforzo di lettura e di sistematizzazione di molti testi o quale mappa per orientarsi poi in letture più personalizzate.

2. La lezione *attiva* non può prescindere dalla presenza di un'esperienza, più o meno significativa, sul tema in esame; richiede tempi più lunghi e un grande dominio del sapere da parte del docente per orientarsi con disinvoltura nel materiale "grezzo" che il partecipante può fornire e per poter poi elaborarlo e arricchirlo del sapere che si vuole comunque trasferire.

3. La lezione *riflessiva* è una lezione particolarissima che non può che collocarsi all'interno di un processo formativo che ha eletto il metodo dell'"apprendere dall'esperienza" quale condizione fondamentale per l'apprendimento degli adulti.

Viene realizzata nel momento in cui il docente o il coordinatore di un processo vede la necessità di fornire un contributo strettamente cognitivo o di sistematizzazione, fornendo griglie teo-

riche di lettura utili a inquadrare le esperienze vissute e dare senso ai comportamenti agiti. È quindi lasciata alla discrezione del docente o del tutor del processo se, quando e come organizzarla. È, in genere, collocata in corsi di durata sia breve che lunga nei quali la persona è messa al centro del processo di apprendimento e il docente e il tutor, così come il partecipante, ben sopportano l'ansia di una progettazione *in itinere*, in funzione dei bisogni che il gruppo o i singoli manifestano strada facendo.

### Le strategie per produrre apprendimento

Indipendentemente dal tipo di lezione scelta, in relazione ai diversi obiettivi che ciascuna di esse persegue, ci sono una serie di domande che ogni docente che si appresta a fare una lezione dovrebbe chiedersi per riuscire comunque ad attirare l'attenzione, creare interesse e curiosità, essere ascoltato. Si tratta infatti in prima battuta di motivare se stessi e sintonizzarsi sul tipo di situazione con cui si verrà in contatto. Diventano cruciali le seguenti domande, corredate da un reale interesse nei confronti di chi si va a incontrare:

Chi sono i miei interlocutori? Che età hanno? Che tipo di esperienza sul tema hanno? Quali conoscenze hanno accumulato? Quale ruolo attualmente svolgono? Quale atteggiamento possono avere rispetto al mio tema? Che cosa c'è stato prima di me? Che cosa verrà dopo? Quale momento emotivo stanno attraversando? Che cosa dovrò fare soprattutto? Trasferire le mie esperienze o le mie convinzioni? Pormi in modo più asettico, esplicitando le diverse griglie concettuali attraverso le quali possono guardare allo stesso tema? Voglio o no persuaderli della preferibilità di un modello rispetto all'altro? Voglio cambiare i loro atteggiamenti oltre che le loro conoscenze? Come voglio che escano da questa lezione? Qual è l'obiettivo che ho deciso di dare a questa lezione? Che cosa voglio che assolutamente ricordino usciti da qui?

Si tratterà poi di dare una struttura al proprio materiale e chiedersi quale è il sapere da ritagliare per quella specifica lezione.

Più in particolare occorrerà:

- decidere come iniziare;
- identificare (ed etichettare con un termine-chiave) i punti centrali del discorso, le relazioni e i passaggi tra di essi;
- mettere a punto una sintesi della lezione;
- scegliere come concludere.

Può essere utile presentare, specie nel caso della lezione frontale, la struttura dell'esposizione onde permettere di seguire più facilmente lo sviluppo del discorso e ricordarne i punti fondamentali.

Occorre sempre ricordare che si riceve sia con l'orecchio che con l'occhio: è stato infatti dimostrato che alcune persone ricordano soprattutto attraverso l'ascolto uditivo e altre hanno invece bisogno del supporto visivo. Per quanto è possibile l'esposizione dovrebbe essere sia orale che scritta. Anche se tutti siamo d'accordo sull'affermazione di Lewin circa la grande utilità delle buone teorie, dovremmo mettere in luce la strumentalità operativa di ciò che stiamo esponendo: ciò è facilitato dal ricorso a esemplificazioni e a storie "esemplari". È inoltre molto utile, là dove possibile, ricorrere ad esempi tratti dal contesto organizzativo nel quale sono collocati gli allievi e nel quale ci si trova a parlare. Nell'arte di parlare è compresa anche quella di tacere: consapevoli del fatto che ascoltare richiede più tempo che parlare, occorre tenere sotto controllo il ritmo con cui la lezione è erogata. Preziosa può rivelarsi la presenza di pause e silenzi che consentano di "prendere fiato", sia al relatore che all'uditorio (ciò è particolarmente utile quando si è disturbati dal chiacchiericcio di qualche partecipante. A meno che - come diceva Steve Martin - dopo aver consigliato spassionatamente qualcuno di fare qualche pausa, quelle pause non si rivelino le parti più interessanti del discorso!).

Non è male ribadire in modo diverso lo stesso concetto, usando altre parole, facendo citazioni (non troppe!), raccontando aneddoti (meglio se personali).

È raro trovare docenti attenti all'orologio e capaci di terminare all'ora prevista, senza dover ridurre lo spazio per le domande e la discussione o essere obbligati, dopo una discussione

protrattasi eccessivamente, a far "ingurgitare" in pochi minuti, come uno sciroppo amaro, quindici lucidi sistematizzanti il tema discusso.

È sempre apprezzato lo spessore intellettuale abbinato a semplicità e chiarezza, nonché l'utilizzo della lingua italiana, salvo le parole assolutamente intraducibili, e l'entusiasmo per ciò di cui si sta parlando. Bisognerebbe smettere di fare lezione quando si è disamorati dei propri temi.

Il momento della lezione è forse il momento più teatrale del mestiere di docente: ogni aula è in fondo un palcoscenico che ospita uno spettacolo, un'esibizione: come a teatro, la prima domanda che le persone portano è di stare bene, di divertirsi, di provare piacere di essere stimolati. A chi non possiede l'ineffabile dote dello humour non è consigliabile tentare di essere divertenti: nulla è più triste che vedere qualcuno che cerca di essere diverso da quello che è.

Un buon docente dovrebbe inoltre assicurarsi sempre del setting fisico in cui la sua lezione ha luogo, nonché del funzionamento degli strumenti del mestiere: è un investimento che rende sempre! Non è raro sventare il rischio di dover scrivere con un pennarello giallo (non si vedrebbe!) o quello di scrivere con un pennarello diabolica-mente incancellabile o di avere in dotazione non più di due fogli di flip-chart. Qualcuno legge la sua lezione ed è davvero tragico: in quei casi, farsi tornare alla mente il titolo di un libro di Sottsass - *C'est pas facile de vivre*. *C'est plus facile de lire* - può produrre grande tolleranza per il relatore: ma è quest'ultimo un sentimento sempre meno diffuso nei confronti dei docenti e di questa modalità di gestire la loro ansia e la loro pigrizia.

Esistono, infine, una serie di altre cose mal sopportate:

- la dimostrazione di falsa modestia;
- il voler esaurire a tutti i costi l'argomento (a questo proposito vale la raccomandazione di Voltaire: "Il segreto di annoiare la gente consiste nel desiderio di dire tutto");
- l'utilizzo di termini arcaici, di gergo o di parole non familiari all'uditorio;
- la collusione con i partecipanti e l'eccesso di valorizzazione di un input fornito da un partecipante;
- il riferimento a dispute private fra

autorità scientifiche al di fuori dell'ambiente frequentato dagli studenti o che riguardano solo pochi tra loro;

- la manifestazione di affettazione e manierismo;
- il perdere di vista l'obiettivo principale, divagando su punti non essenziali.

### Conclusioni

Al di là dell'attenzione a tutte le regole per fare una buona lezione, saper fare lezione è un'arte ineffabile, legata allo stile, alla personalità, ai valori e alla più generale cultura del docente, al di là di quella specifica collegata al contenuto scientifico della lezione.

Quello che è comunque alla base della competenza distintiva di chi fa una buona lezione non è tanto la sua vis teatrale, ovvero la capacità di intrattenere piacevolmente, facendo stupire o divertire la platea, quanto la capacità di parlare per metafore, di far immaginare e ragionare, di far risuonare visioni e suoni finalizzati alla possibilità che si compia un percorso mentale ed emotivo che sviluppi nel partecipante la capacità di pensare e di ragionare, oltre che le sue conoscenze.

Si dice che una buona lezione non si possa non concludere se non con una sintesi e che l'articolazione di una buona sintesi consente sempre di scrivere un buon articolo... (come in questo caso?)



### Note

1. L'occasione di questa sistematizzazione coincide con una "lezione sulla lezione" nell'educazione manageriale, preparata nell'ambito dell'Itp (International Teachers Programme). Queste pagine sono fondate sulla riflessione circa il modo personale di fare lezione e quelli dei colleghi Istud e traggono spunto da alcune considerazioni sviluppate su questo tema da Cesare Kaneklin, nell'ambito del Ciclo Biennale dello Studio APS.

2. La lezione è riportata nel libro di Kenneth R. Andrew (Ed.), *The Case Method: Human Relations and Administration*, Harvard University Press, 1956 (traduzione a cura dell'autore).

### Bibliografia

- Andrew K.R. (Ed.), *The Case Method: Human Relations and Administration*, Harvard University Press, 1956.
- Bailes J.C., *Lectures versus Personalized Instruction: an Experimental Study in Elementary Managerial Accounting*, "Accounting Review", vol. 54:1, 1975, pp. 147-154.
- Binsted D.R., Snell R., *The Tutor-Learner Interaction in Management Development*, "Personnel Review", vol. 11:2, 1982, pp. 3-14.
- Burgoyne J., Stuart R., *Teaching and Learning Methods in Management Development*, "Personnel Review", vol. 7:2, 1978, pp. 53-58.
- Canonici A. (a cura di), *La formazione e lo sviluppo del personale*, F. Angeli, Milano 1988.
- Castagna M., *La lezione. Metodi e idee per la formazione degli adulti*, Unicopli, Milano 1988.
- De Landsheere E.G., *Come si insegna*, Lisciani e Giunti Editori, Firenze 1980 (ed. orig. 1974).
- Gist M., *The Influence of Training Methods on Self-Efficacy and Idea Generation among Managers*, "Personnel Psychology", Winter 1989, vol. 42, pp. 767-805.
- Morelli U., *Lezione e relazione. Apprendimento e costruzione di significati sulla base di una storia*, manoscritto, 1989.
- Quaglino G.P., *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna 1985.
- Sclavi M., *A una spanna da terra*, Feltrinelli, Milano 1989.
- Stabile A., *I buoni maestri*, Mondadori, Milano 1988.

Veduta  
acc. solo