



L'apprendimento come esperienza. Un metodo di orientamento fenomenologico per comprendere l'apprendimento: la ricerca sulle "scene di senso"

Learning as experience. A phenomenological oriented research approach for understanding learning: the Vignette-Research

Karl Hans Peterlini

Università di Klagenfurt

HansKarl.Peterlini@aau.at

ABSTRACT

The research approach presented in this article was developed within the scope of a research project at the University of Innsbruck in Austria and is now being carried on by other universities too (Free University of Bolzano, Faculty of Education Sciences in Bressanone, and University of Klagenfurt in Austria). The primary interest addresses processes of learning understood as lived experience. Paradoxically, despite the numerous results gathered from a wide variety of disciplines, learning is still considered an inexplicable phenomenon. It is generally analyzed by putting the initial moment and its effects out of play, and with this, it is empirically comprehensible only on the results. The research on the "Vignettes" or "scenes of sense" (in German "Vignettenforschung") is led by a phenomenological oriented perspective and based on observation of phenomena of learning in school classes and other learning groups with particular regard to bodily expressions and interaction. The observation is more focused on actions and interactions by children and pupils than on interventions and efforts aimed by teachers. This does not imply a lack of consideration of the teachers' work, but tries to bring out phenomena that normally escape not only to teachers, but also to other research methods (which in turn make other aspects of learning evident). In this way, the approach presented does not intend to outplay other approaches, but rather seeks to enrich the study of learning with an additional point of view.

Il metodo illustrato nell'articolo è stato sviluppato muovendo da un progetto di ricerca dell'Università di Innsbruck in Austria, ed è poi continuato in altre sedi universitarie (Libera Università di Bolzano, Facoltà delle Scienze dell'Educazione a Bressanone e Università di Klagenfurt in Austria). L'interesse primario è qui rivolto ai processi di apprendimento che si configurano all'interno dell'esperienza formativa. Paradossalmente, nonostante cioè i numerosi risultati raccolti da un'ampia varietà di discipline, l'apprendimento è ancora considerato un fenomeno inspiegabile. Esso viene in genere analizzato mettendo fuori gioco il momento iniziale e i suoi effetti, e con ciò risultando empiricamente comprensibile solo sulla base dei risultati. La ricerca sulle "scene di senso" (formula con la quale traduciamo il corrispettivo tedesco "Vignettenforschung") è di orientamento fenomenologico e tenta un'osservazione di fenomeni scolastici con particolare riguardo alle espressioni corporee e di interazione, concentrandosi più sulle azioni e le interazioni degli scolari/delle scolare, che non sugli interventi e gli sforzi rivolti all'insegnamento. Questo non implica una mancata considerazione del lavoro dei docenti, ma vorrebbe far emergere fenomeni che normalmente sfuggono non solo agli insegnanti, ma anche ad altri strumenti di ricerca (che a loro volta rendono evidenti altri aspetti di apprendimento). In questo modo, l'approccio presentato non intende sovrapporsi agli altri metodi decretandone l'inferiorità epistemologica, ma cerca piuttosto di dotare lo studio dell'apprendimento di un punto di vista supplementare.

KEYWORDS

Learning – experience – phenomenological observation – vignettes – methodology.
Apprendimento – esperienza – osservazione fenomenologica – scene di senso – metodologia.

1. Introduzione: il progetto di ricerca

Giselle, Gudrun e Gitti stanno facendo un lavoro libero e devono produrre una scheda sul tema “Il cane”. Per questo scopo utilizzano un libro sugli animali domestici. Felicissima, Giselle racconta che lei possiede un cane. È la più piccola del gruppo e porta il libro sugli animali domestici sempre con sé. Quando non lo utilizza, ci tiene una mano sopra, ci giocherella, oppure lo sfoglia anche per rispondere alla domanda su cosa sia importante fare quando si possiede un cane. Gudrun propone per esempio che i cani vadano “spazzolati ogni giorno”. Giselle sfoglia il libro e trova qualcosa che poi legge ad alta voce alle altre due: “cura abituale”. Posa il libro, ci appoggia sopra la mano sinistra e con la destra scrive la risposta sul foglio: “cura ebituale”. Nota l’errore di ortografia e ride. Poi legge altre parole chiave: “lavare”, “pettinare”. Gudrun esclama ancora: “tagliare le unghie!”. Gitti commenta: “logico, questo lo sapevo anch’io”. Gudrun, rivolgendosi a Giselle, risponde a Gitti leggermente contrariata: “Gliel’ho detto”. Giselle legge ancora qualcosa dal libro: “non tossisce”. Le tre ragazze si guardano. Giselle ripete: “Il cane non tossisce”. Dopo essersi scambiate un cenno di assenso, sotto la parola “Caratteristiche” cominciano a scrivere: “Il cane...”. Siccome la cosa mi stupisce, chiedo loro: “Interessante, ma perché è così?”. Gitti scuote le spalle: “Un cane ha i polmoni”. Io rispondo: “Anche noi essere umani li abbiamo, però tossiamo. Se i cani non tossiscono bisogna capirne il motivo”. Giselle indica col dito il punto dove ha trovato l’informazione: “Qui c’è scritto che i cani non tossiscono!”. Comincia a leggere a voce alta: “Respirazione... non tossisce... c’è scritto qui!”, ripete, e mi fa vedere la frase in cui c’è scritto. Io guardo, mi rendo conto dell’errore e porgendo di nuovo il libro a Giselle le pongo la domanda: “E cosa c’è scritto sopra?”. Giselle legge ad alta voce: “Quando il cane è in salute...”. Si ferma e ride. “Ah, quando è in salute non tossisce!”. Adesso ridono anche le altre due. Giselle posa il libro e comincia a scrivere. (BG2_05)

Il breve testo descrive in una narrazione densa e focalizzata delle sequenze di lavoro libero in una lezione scolastica. Si tratta di una “scena di senso”¹, in tedesco “Vignette”, che costituisce lo strumento centrale di un approccio di ricerca fenomenologica sull’apprendimento, in fase di collaudo da alcuni in anni in Austria e nella Provincia di Bolzano. La domanda iniziale per il progetto di ricerca “Processi formativi personali in gruppi di apprendimento eterogenei” – progetto sviluppato con diversi accenti in tre tappe, dal 2010 all’Università di Innsbruck (Austria), dal 2012 presso la facoltà di Scienze della Formazione di Bolzano e dal 2014 all’Università di Klagenfurt – era semplice: come si manifesta l’apprendimento a scuola? In ciò veniva reso evidente l’approccio fenomenologico, secondo il quale l’aspetto rilevante non riguarda tanto l’essenza delle cose (vale a dire che cos’“è” l’apprendimento), quanto piuttosto la loro “molteplicità percettiva” (Husserl 2010, p. 172), ovvero come l’apprendimento si mostra.

La ricerca, per quanto riguarda la parte del progetto compiuta in Provincia di Bolzano (Alto Adige/Südtirol), è stata eseguita mediante il coinvolgimento di 14 scuole medie in lingua tedesca e due in lingua ladina nell’anno scolastico 2012/2013 (cfr. Baur 2016). Tale scelta non aveva una motivazione etnica, ma soltanto operativa, visto che il progetto era stato allestito in Austria e il team di ri-

1 In tedesco il metodo si autodefinisce “Vignettenforschung”, per una migliore comprensione viene proposto la traduzione di “Vignette” con “scena di senso”

cercatori era esclusivamente di lingua tedesca e ladina, rendendo con ciò anche più agevole la comunicazione e lo scambio dei dati tra i ricercatori sudtirolesi e austriaci.

Il target prescelto era costituito da allievi e allieve della prima media, in quanto il passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria è caratterizzato da un aumento dei fenomeni di eterogeneità sociale e culturale (i bambini convergono dalla periferia – sia scolastica che urbanistica – in zone più centrali, e con ciò avviene l'incontro con paradigmi di insegnamento e apprendimento afferenti a diversi sistemi scolastici). La scelta delle scuole ha poi cercato di rispecchiare in modo equilibrato la distribuzione territoriale degli istituti e la rappresentatività delle varie occorrenze economiche, culturali e linguistiche (cfr. *Ibid.*).

L'aspetto centrale della ricerca – orientato ad indagare i tratti fondamentali dei processi di apprendimento – aveva lo scopo di verificare se gli aspetti riguardanti l'individualizzazione e la personalizzazione (così come stabiliti dalle linee quadro per la scuola elementare e media in Alto Adige-Südtirol elaborate nel 2009 dalla Giunta della Provincia Autonoma di Bolzano) erano stati recepiti nel senso di una lezione tesa realmente all'evoluzione delle competenze da parte dei discenti. Questo concetto, formulato da Michael Schratz (Schratz 2009), postula un cambio di prospettiva nella ricerca pedagogica, secondo la quale l'attenzione non viene posta tanto sull'introduzione dell'apprendimento mediante interventi didattici, ma sull'apprendimento come esperienza (cfr. Meyer-Drawe 2003).

2. Apprendimento come esperienza

“In una prospettiva pedagogica e in senso rigoroso, apprendere significa fare un'esperienza. Questa è la tesi centrale [...]. Per quanto una tale formulazione possa risultare semplice, la sua tendenza è sovversiva e anacronistica. Mentre infatti i disturbi, le difficoltà e altri fenomeni di inadeguatezza vengono giudicati come estremamente impopolari – poiché l'ideale del tempo privilegia processi privi di attrito e un veloce adeguamento risolto in un'atmosfera priva di tensione – una teoria pedagogica dell'apprendimento suscita una significativa irritazione che deriva dal dispendio di tempo”. (Meyer-Drawe 2012, p. 15)

Una tale comprensione dell'apprendimento si oppone ai discorsi contemporanei sulla formazione, per i quali esso è visto come un concetto provvisto di una visione tanto ottimistica quanto inflazionata: come qualcosa di ambivalente, in quanto poco rassicurante programma obbligatorio per un “apprendimento che dura tutta la vita” (cfr. OECD 1996), in modo da adattarsi alle esigenze in rapido mutamento di un mercato del lavoro moderno e globalizzato; come promessa, spesso non mantenuta, di emancipazione e autorealizzazione nell'equazione “apprendere è vivere” (Peterlini 2012); quindi di nuovo come rigida concezione dell'obbligo di fornire prestazioni, mediante le quali non vengono sollecitati soltanto i discenti sottoposti ai vari test, ma anche gli insegnanti, le loro scuole, i sistemi educativi e le intere comunità nazionali (cfr. Weinert 2001). La bacchetta del raddomante con la quale cerchiamo l'essenza dell'apprendimento risulta così indicare direzioni contrastanti: da un lato verso pressioni ed obblighi, test che cercano di certificare prestazioni e la necessità di esibire risultati per tutta la vita, dall'altro puntando alla felice circostanza di un processo che si svolgerebbe quasi spontaneamente in una mente infuocata, se solo fossimo capaci di liberarlo dalle pressioni che genitori e società esercitano sulla scuola (cfr. Stern & Plorin 2013).

L'apprendimento non ha sempre goduto di una tale attenzione euforica. Sebbene dall'antichità in poi sia stato considerato oggetto di un'intensa esplorazione poetica, filosofica, teologica, e più tardi di trattazione psicologica e neuroscientifica, l'apprendimento è sempre stato visto anche (e lo è ancora) all'ombra dell'insegnamento e dell'attività formativa (cfr. Meyer-Drawe 2012, pp. 18-24), e nei discorsi attuali è ricoperto dalla pervasiva concezione delle competenze (cfr. Schratz 2012, p. 17). Qui si esprime ancora la vecchia e sempre risorgente credenza secondo la quale, in fondo, apprendere sia possibile adottando specifiche tecniche e strumenti didattici (cfr. Ibid.).

Il modo con il quale i bambini, i ragazzi, le scolare e gli scolari, ma anche gli adulti apprendono viene perciò ancora visto in prevalenza adottando la prospettiva dell'insegnamento. E ciò presuppone che apprendere – sia pure elevando i costi e adottando metodi, artifici, abilità e dispositivi sempre più raffinati – sia considerato in sostanza come qualcosa di adattabile e insegnabile. L'immutata credenza nel potere totalizzante della didattica, certo, non è che l'esposizione contraria dell'impotenza di insegnanti e discenti formulata in modo scarno e disilluso da Luhmann come "deficit tecnologico" dell'educazione (Luhmann & Schorr 1982).

3. Azioni ed interazioni in classe: esempi di scene di senso

Come esempio, consideriamo questa scena di senso tratta dal progetto di ricerca:

Nell'ora d'italiano le allieve e gli allievi devono leggere con attenzione tutti i testi che vengono presentati loro su un foglio di lavoro e poi disegnare i passaggi che desiderano ricordare. Mentre gli altri cominciano a leggere, Ivan guarda davanti a sé. Quando la maestra Iolanda dice alla classe "adesso prendete la penna", lui prende l'astuccio, ne estrae una penna e continua a guardare davanti a sé. La maestra, che nel frattempo sta passando tra i banchi, lo vede e gli chiede: "Ivan, hai capito che devi colorare?". Ivan annuisce e comincia ad eseguire con lentezza dei tratti avanti e indietro, finendo continuamente fuori dagli spazi che avrebbe dovuto colorare. Irene è la prima a terminare il compito: "Ho finito". "Brava", le dice la maestra. Vorrebbe già dare le indicazioni successive ("allora possiamo continuare"), però si ferma e chiede a Ivan se è pronto. Lui alza lo sguardo disorientato. La professoressa Iolanda dice: "aspettiamo un attimo". Attende che ci sia silenzio, poi dice agli allievi che adesso devono leggere a voce alta le frasi che si sono appuntate nei loro quaderni. Ivan guarda fuori dalla finestra, nel parcheggio è entrata una macchina con una luce blu. La maestra si pone dietro di lui, guarda nel suo quaderno e gli chiede se non ha capito la frase appena letta. Prima che Ivan possa parlare, Irene prende la parola: "Maestra, non è chiaro neanche a me". La maestra spiega a tutta la classe il significato della frase, poi chiede a Ivan di leggere quella successiva, mentre intanto si avvicina a Igor, il quale anche lui sta guardando davanti a sé. Ivan legge la frase in modo corretto, ma la professoressa Iolanda non ha sentito bene. "Scusa", gli dice. Lui ripete la frase, anche stavolta correttamente. La maestra si china sul quaderno di Igor. Ha scritto con caratteri grandi e rozzi solo qualche parola, perlopiù sbagliata: "Forza Igor, che cosa aspetti?", cerca di spronarlo. Lui prende la penna in mano, ma non appena la maestra si volta verso la classe per spiegare la frase successiva, lascia cadere di nuovo la penna che rotola sul quaderno, la guarda, la riprende, la pone tra due dita e la agita di qui e di là. Poi si china sul quaderno, si rialza e guarda fuori dalla finestra. La maestra è di nuovo vicino a Ivan, anche lui sta guardando fuori dalla finestra, sebbene la

macchina con la luce blu sia scomparsa. “Stai sognando?”, gli chiede. Lui chiude il quaderno e disegna qualcosa sul bordo dei fogli. La professoressa torna da Igor e controlla i compiti assegnati per l'indomani, indicandogli quello che deve copiare e dicendogli “bravo” quando ha scritto qualcosa di giusto. Nota che alcuni passaggi sono scritti molto piccoli, si scusa, dice che si è trattato di un suo errore, che avrebbe dovuto usare lettere più grandi, e poi osserva: “Può scrivere per te anche la Mamma, basta che tu le dica cosa deve scrivere”. Igor annuisce. La professoressa si rialza e chiede a che punto è la classe. “Già finito”, dice qualcuno. La professoressa si gratta la testa: “O mamma, stavo con Igor!”. Va velocemente verso Ivan, ma suona la campanella. Mentre i bambini corrono a fare la pausa, la maestra spiega a Ivan cosa deve fare per casa. Igor, che aveva già preso la giacca, torna nuovamente al suo posto e scrive qualcosa nel quaderno. (B11_08)

Momenti d'impotenza nell'insegnamento e squarci di ciò che può essere l'apprendimento si mescolano nei resoconti delle esperienze raccolte dal progetto di ricerca. Nell'atteggiamento fenomenologico, mettere tra parentesi una tendenza consolidata consente l'apertura a ciò che si mostra in modo innovativo e porta alla descrizione di “esperienze vissute” (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter 2012, p. 17). A tal proposito ecco altri esempi:

I bambini siedono in semicerchio sul sofà nell'angolo degli animali, dove cioè da qualche tempo si trovano animali in gabbia e piccole vetrinette, diversi tipi di insetti, una cavia domestica, insetti stecco e blatte fischianti del Madagascar. La maestra Jennerwein è davanti ai bambini e mostra loro un insetto morto. La maggior parte di loro muove i piedi e si sporge in avanti, mentre Jakob si tiene tutto indietro e guarda senza muoversi la maestra. Quando lei chiede “chi vuole accudire le chioccioline giganti (achatina) che abbiamo appena ricevuto”, tutti i bambini alzano la mano. Jakob però non si muove. “Jan, lo farai tu”, dice la maestra, “devi assicurarti che abbia abbastanza umidità, cibo a sufficienza e che tutto sia sempre pulito”. Jan annuisce. Julia permette alla chiocciola di strisciare nella manica del suo stretto maglione, i ragazzi che le siedono accanto ridono come pazzi, e Julia riesce solo con qualche difficoltà a tirare nuovamente fuori la chiocciola. Assumendo un tono serio, la maestra Jennerwein pone fine alle risate: “vorrei farvi perdere la paura ma che conserviate il rispetto. Se qualcuno ha paura non c'è problema”. Julia restituisce la chiocciola con il viso tutto arrossato e tiene una mano davanti alla bocca, per smorzare le sue risate. Mentre l'animale passa di mano in mano e, tra le risate della classe, di tanto in tanto emette fischi e sibili, la maestra spiega in che modo questa specie si riproduce. Il prossimo animale che viene esibito è un rospo, l'ululone dal ventre rosso. La maestra ne spiega le fattezze dicendo che si tratta di “una creatura dotata di respirazione cutanea, umida, viscida, e logicamente può fare un po'...”. Schifati e nuovamente pervasi da ilarità i bambini si sbarazzano velocemente dell'animale. Julia sta per prenderlo, ma il rospo salta verso Jasmin, la quale emette un gridolino - “ehhhh” e la passa a Jakob. Lui apre la mano e guarda il rospo con grande calma, sorride impercettibilmente e dice: “che piacevole”. (B11_11)

La professoressa Hunter, come nell'ora di inglese del giorno prima, è di nuovo alle prese con la spiegazione della differenza tra “leave” e “live”. Stavolta si tratta della pronuncia. Nei banchi di fondo Hannelore gioca con un elastico di gomma. La professoressa la veda e chiede: “What's that, a chewing

gum?”. “No”, dice Hannelore imbarazzata e mette via l’elastico. Improvvisamente la signora Hunter esclama: “Take it again!”. Hannelore la guarda stupita, riprende in mano l’elastico e guarda nuovamente la professoressa. Con le mani alzate, lei finge di tendere un invisibile, immaginario elastico e poi dice: “liiiiiv... have you seen? And now you!”. Rivolge ad Hannelore uno sguardo incoraggiante. La ragazza sorride imbarazzata, tende il suo elastico e ripete “liiiv”. La signora Hunter annuisce con soddisfazione: “And now live!”. Hannelore fa schizzare l’elastico e ripete: “live!”. Il vicino di banco afferra l’elastico, lo tende e lo fa a sua volta schizzare sibilando la parola “live”. La professoressa lo loda: “Exactly”. A questo punto numerosi studenti tirano fuori i loro elastici, ma lei li blocca: “No, stopp it! No chance!”. Gli studenti ridono. (BH2_20)

Nel laboratorio si lavora con dei modellini di particelle per costruire molecole. Isidor tiene un modellino di una molecola in mano. La professoressa Inthaler chiede: “Cosa accade quando questa materia diventa un gas?”. Isidor la guarda e solleva ancora di più il modello. La professoressa guarda Ingo, che siede accanto a Isidor: “Allora bisogna scomporla”, dice con difficoltà, perché è molto raffreddato e a causa di una tosse persistente non riesce quasi a parlare. A questo punto Isidor smembra con un gesto violento le parti che compongono il modello di molecola. (BI3_02)

La professoressa Galvan sta scrivendo delle parole alla lavagne quand’ecco che Gilbert, che siede vicino alla finestra, salta su tutto eccitato e chiede: “Professoressa”, dice indicando fuori, “che uccello è quello?”. La professoressa esita, poi va alla finestra: “Una gazza... un po’ arruffata”, dice. “Eccone un’altra”, esclama ancora Gilbert. “Sì”, sorride la professoressa, “a loro piace essere in tante”. Gilbert è raggiante: “Le ho osservate, vengono sempre a mezzogiorno” (BG2_07)

4. L’attenzione per le espressioni del corpo

Durante la lezione, l’approccio della ricerca è contrassegnato dallo sforzo di avvicinarsi al bambino (cfr. Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter 2012, p. 17). Questo rivolgersi all’apprendimento, che talvolta implica anche che venga tralasciata in modo consapevole l’attenzione rivolta all’insegnamento e alla valutazione, produce quella vicinanza che rende possibile esercitare un reale coinvolgimento. Lo sguardo critico e distanziato sul bambino, su ciò che accade durante la lezione, sugli insegnanti o sui risultati dell’apprendimento non permette quel disporsi a incontrare davvero ciò che accade nello spazio, e dunque inibisce la condivisione di quelle esperienze (Peterlini, 2016a, p. 11) che – secondo il modello di ricerca qui proposto – in parte le differenziano da metodi ad esse prossimi o comparabili. Già Beekman (1987), sulla base del suo lavoro con i bambini, ha posto in evidenza il concetto di un’esperienza partecipata rispetto a quello di una mera osservazione partecipata (Ibid., p. 16), vale a dire una “disposizione fondamentale che produce straniamento” (Stieve 2010, p. 27).

Contrariamente all’osservazione di alcuni ricercatori che studiano le funzioni cerebrali, intenti cioè a “studiare il cervello durante il processo di apprendimento” (Spitzer 2002, p. 165), la ricerca fenomenologica non muove dalla pretesa di conoscere l’apprendimento nella sua forma pura. Secondo Meyer-Drawe – che qui si richiama a Walter Benjamin (1980) – l’apprendimento è caratterizzato strutturalmente da una tendenza a compiersi “ritraendosi in una porzione d’oscurità” (Meyer-Drawe 2003, p. 509). Mentre facciamo esperienza di aver ap-

preso qualcosa, ecco che l'apprendere stesso diventa sfuggente: "Quando comincio a camminare non posso più *imparare* a camminare" (Benjamin 1980: 267, sottolineatura dell'autore). Ovviamente restano delle tracce, che possono essere registrate o indagate (cfr. Buck 1989, p. 145). Secondo la terminologia di Husserl si potrebbe parlare di "ombreggiature" (Husserl 2010, p. 165), da dischiudere mediante un costante esercizio di ricerca, senza poter mai essere del tutto rese disponibili.

Nel quadro della ricerca qui esposta, le tracce inerenti il fenomeno dell'apprendimento riguardano le espressioni corporee, avendo cioè di mira non ciò che si svolgerebbe nella testa del bambino, ma quello che si può vedere e ascoltare. Prendendo spunto dalla fenomenologia del corpo fondata da Merleau-Ponty (2009) – ripresa e approfondita in Italia da Bertolini (2001), Gamelli (2011), Tarozzi (2013) ed altri, dalla pedagogia in lingua tedesca da Meyer-Drawe (2012) – la ricerca sulle scene di senso presta particolare attenzione "al linguaggio del corpo, all'esperienza incarnata" (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter 2012, p. 36). Ciò offre al contempo una possibilità e un limite. Il corpo si sottrae ad una chiara definizione che lo fisserebbe come "cosa" o "idea" (Merleau-Ponty 2004, p. 199). Esso rappresenta il nostro accesso al mondo in generale e al contempo esprime una "ambivalenza incarnata" (Meyer-Drawe 2000, p. 105). Waldenfels parla di corpo animato (cfr. Waldenfels 2000, p. 14). Non è possibile fondare su di esso un sapere sicuro, ma lo si può raggiungere mediante continue approssimazioni, illuminando come le cose giungono a mostrarsi in sempre nuovi aspetti: "L'accadere di queste differenze viene mantenuto in movimento proprio non potendo toccare le cose stesse. Proprio perché in ultima istanza le identificazioni non sono possibili, abbiamo così la possibilità di fare sempre nuove esperienze delle cose" (Meyer-Drawe 2000, p. 79). Le esperienze dell'apprendimento non si mostrano in sé, ma "come qualcosa" (Meyer-Drawe 2010, p. 14) che solo in un secondo momento si concede alla comprensione, alla riflessione e all'approfondimento mediante una "lettura", attraverso un leggere inteso nel senso etimologico del "raccogliere".

5. La "lettura" come strumento interpretativo e di riflessione per la formazione degli insegnanti

La "lettura", come strumento interpretativo sviluppato dalla scena di senso, risulta aperta a dispiegare una moltitudine di possibili significati in base all'orizzonte d'esperienza dei lettori. Lo scopo non è, per l'appunto, quello di scoprire o ricostruire la "verità" della scena, quanto piuttosto comprendere – su un piano generale, astratto e riflessivo – qualcosa sull'apprendimento e i suoi processi così come essi si eventvano durante la lezione e in base all'accadere rappresentato nella scena. Quanto precede può essere illustrato – nella ridotta cornice a nostra disposizione – mediante la seguente scena e la sua corrispondente lettura:

L'ora di lezione (nella materia storia) comincia con una ammonizione riguardante alcune firme dimenticate nel libretto. Quando Gundolf alza la mano, la professoressa Guggenberg lo apostrofa così: "Non mi dire che ti sei scordato la firma!". Gundolf: "Ehm... volevo chiedere se posso uscire". La professoressa lo nega con veemenza: "Stiamo cominciando la lezione, non la pausa". La classe rumoreggia, l'insegnante alza la voce: "Sentite, siete appena tornati dalle ferie, non ci posso credere!". I ragazzi che si sono scordati la firma sono invitati a deporre i loro libretti sulla cattedra, "così registriamo quelle che mancano". L'insegnante detta a tutti: "Tre settimane per l'esercizio con l'atlante, chi non ha finito deve finire a casa". Fa il conteggio del tem-

po concordato già utilizzato dalla classe per svolgere il compito e poi scrive sulla lavagna a grosse lettere: "TEMPO". Tenendo le mani sui fianchi adesso chiede agli studenti se ricordano quello che avevano promesso di fare durante le vacanze, e ruota su di loro lo sguardo. Interviene Gundula: "Nel lavoro libero mi ero ripromessa di lavorare in modo concentrato". L'insegnante: "E quindi? Hai già notato una differenza?". Gundula sorride imbarazzata: "Non in questo modo...". Georg, che siede accanto a lei, preme più volte un pollice di una mano sul palmo dell'altra, poi sfilta il cappuccio dell'evidenziatore, preme anch'esso sulla sua mano, posa l'evidenziatore, afferra con due mani l'astuccio e lo strizza forte, allenta la pressione, la esercita di nuovo, posa l'astuccio e si preme tutte e due le mani davanti al viso. Poi abbassa lentamente le mani, una la fa diventare un pugno e lo preme sul palmo dell'altra mano, fino a racchiudervelo. (BG1_04)

La scena, già dalla prima frase, suggerisce alcune domande: dove comincia l'azione che vi è condensata? Per ogni racconto vale il principio secondo il quale l'inizio rappresenta una decisione, la posizione di un punto tra il prima e il dopo nel fiume degli eventi, a partire dal quale il racconto prende avvio, e con ciò è anche ovviamente deciso come e cosa verrà raccontato. La stessa cosa vale per la fine: il modo con il quale termina una storia determina il suo corso risalendo all'inizio. La brusca reazione dell'insegnante alla domanda di Gundolf – che le aveva chiesto se poteva uscire – potrebbe essere letta in modo diverso se, per ipotesi, da quanto precede la scenetta sapessimo che lui pone questa domanda ogni volta all'inizio della lezione, oppure da quanto potrebbe accadere dopo, poniamo, la diagnosi di un'infezione alla vescica formulata il giorno successivo. Questa rinuncia alla ricerca e al racconto di tutto ciò che è accaduto prima o sarebbe potuto accadere dopo rappresenta una sottrazione che deve essere attribuita alla percezione del qui e ora dell'accadimento. Alla possibile critica, secondo la quale la percezione fenomenologica "trascura la cornice sociale e storica" (Böhme 2003, p. 48), rispondiamo dicendo che le scenette non hanno lo scopo di ricostruire la verità del "caso" descritto, alla quale verremmo condotti muovendo dall'anamnesi alla diagnosi e alla prognosi. Piuttosto, la ricerca in base alle scenette approccia i fenomeni in tentativi sempre nuovi, che si mostrano nell'accadere descritto e quindi sui quali può essere esercitata una riflessione estesa da ulteriori possibilità di comprensione.

Una "lettura" della scena – per nominare solo una possibilità tra le altre – potrebbe portarci a riflettere sul fenomeno della pressione, che nella descrizione emerge in modo evidente. I movimenti della mano operati da Georg, il suo esercitare pressione in un ambiente in cui la pressione è visibile, tangibile, udibile, quando viene rivolta attenzione alle voci e ai gesti o alle accelerazioni e rallentamenti del parlare, rivelano alla percezione dei ricercatori un fenomeno che influenza in modo molto forte l'apprendimento scolastico e lo espone a numerose sollecitazioni: pressione sul piano temporale, linguistico, dei risultati, dell'ordine e, come si è visto, anche sulla vescica. Si tratta di fenomeni che oltrepassano quanto è attestabile in quel particolare spazio, in quel particolare giorno e con quei particolari allievi: eventuali antecedenti o retroscena inerenti il permesso di andare in bagno richiesto da Gundolf, o il movimento delle mani di Georg, non rientrano nel potenziale conoscitivo della scenetta. Se a Georg, dopo la lezione, venisse chiesto di spiegare perché si è comportato così, probabilmente non capirebbe neppure la domanda. È il corpo a parlare, senza implicarne una precisa coscienza. In ciò si compie momento patico che si sottrae al controllo cosciente. Le esperienze ci accadono, anche mentre le stiamo facendo, le esperienze non chiedono (almeno non sempre) se abbiamo l'intenzione di farle.

Cercando di rendere proficua la lettura delle scene di senso al fine di delineare l'esperienza dell'apprendimento si mostra però un dilemma: come possiamo qui parlare di apprendimento se – riferendoci al caso di Georg – non si ha traccia di una riflessione sulle esperienze appena fatte? Secondo Dewey (1993) le esperienze conducono a processi di apprendimento solo se esse non raggiungono in modo cieco “lo scopo” (Ibid., p. 194), ma se consentono, una volta trovata la soluzione, di ripensare al problema. Solo mediante questa riflessione sui problemi affrontati chi apprende può approdare a nuove idee (Ibid., p. 206). Ma questo è esattamente ciò che Georg non fa – perlomeno in modo visibile. Quello che si mostra sono solo i movimenti della sua mano. Che cosa esprime la sua pressione, se Georg non riflette in modo consapevole su ciò che sta facendo? Il dilemma può essere risolto solo se, interpretando ciò che accade, smettiamo di concentrarci sull'esperienza dell'apprendimento di Georg o sulla verità di questa storia. La componente riflessiva sulle esperienze in oggetto pertiene il lavoro dei ricercatori che interpretano le descrizioni palesate dalla scena di senso attivando da diverse prospettive una lettura di ciò che è descritto. La scena di senso non rende conto dell'apprendimento di Georg, ma in base alle espressioni del corpo rende possibile una riflessione sul contesto di apprendimento, sui suoi presupposti e sulla situazione in cui esso si manifesta a partire dal retroterra di esperienze apportato dai ricercatori e dai lettori. La lettura non può tentare di ricostruire il senso delle azioni di Georg dal “suo” punto di vista, ma può accostarsi al suo linguaggio corporale per spiegarne – mediante instancabili differenziazioni – i possibili significati, e con ciò contribuire al chiarimento delle situazioni di apprendimento e alla sensibilizzazione della pratica pedagogica.

La scena di senso non mostra né l'esperienza né l'apprendimento come pura essenza, ma solo ombreggiature di ciò che avviene in un determinato campo – in questo caso durante una lezione. Questo non è per forza qualcosa in più, ma neppure meno, di quel che si viene a sapere sull'apprendimento utilizzando test, metodi di misurazione, questionari, indagini mirate, riprese video o audio e tomografie computerizzate. Si tratta di qualcosa di diverso rispetto a ciò che viene in genere visto, misurato o testato, e proprio per questo, mediante la lettura e la riflessione, attraverso il dialogo e lo scambio, può rivelarsi fruttuoso per il “discorso dell'apprendimento” (Meyer-Drawe 2012). Le scene di senso spostano l'attenzione su ciò che a un insegnante – il quale deve concentrarsi su una moltitudine di scolari – necessariamente sfugge. Per questo motivo, allora, il confrontarsi in modo attento con le scene di senso potrebbe assumere una grande rilevanza nella formazione degli insegnanti.

Durante l'ora di musica il professor Hitt interroga gli allievi uno alla volta. Heiner vede che Holger, davanti a lui, tagliuzza della gomma. Allora prende un tagliabalde e comincia a raschiarsi della pelle sulla parte superiore del braccio. Poi, con un foglio, raccoglie e ammucchia accuratamente sul banco i frammenti di pelle staccati e li dispone in una lunga linea. Ha sempre lo sguardo concentrato sul professore, così quando lui gli chiede qualcosa risponde sparato. Non appena il professore rivolge l'attenzione sugli altri, Heiner riprende a scagliarsi la pelle del braccio, quindi si lecca la parte arrosata. Quando vede che è osservato guarda annoiato davanti a sé. Poggia la testa sul banco, sbadiglia, si tiene la testa con una mano e con la lama del tagliabalde percorre il bordo del banco. Alla fine si rialza, comincia a scagliare la parte esterna della colla Pritt e mescola frammenti di plastica e pelle. Nuovamente nota che viene osservato e stavolta sorride. (BH1_06)

Il confronto degli insegnanti con momenti di disagio durante la lezione, con esperienze di vergogna e malessere nelle quali possono essere stati coinvolti, non serve ad evidenziare un contesto punitivo o una dinamica dall'alto in basso. Secondo Oser (2006), aver a che fare con errori ed esperienze negative ci fa capire "che i sistemi di norme diventano coscienti, che le delimitazioni diventano possibili, che possiamo proteggerci, che l'ampiezza dell'agire può essere meglio controllata e che i ricordi degli sbagli diventano una parte dell'identità umana" (Ibid., p. 218). Ad essere "ostile al mutamento" (Ibid.) non è il confronto con gli errori, per quanto si possa parlare di errori, ma la loro denuncia moralizzante o anche la loro rimozione. Chi non ha il coraggio o la possibilità d'indagare non cambierà mai nulla; chi è messo in uno stato di accusa non ha più alcuna opportunità di "correggersi mediante la ripetizione o di intraprendere una nuova strada" (Ibid.). Che la scena di senso costituisca un momento narrativo e con ciò, come risulta per ogni racconto, contribuisca a ridurre il gap gerarchico (Cfr. Peterlini 2011, pp. 169-170), è qualcosa che l'indagare deve rendere possibile, liberando i suoi protagonisti sia dalle accuse che dall'obbligo di difendersi. Occupandosi di scene di senso, gli insegnanti (ad esempio nei corsi di formazione) possono ampliare il loro sguardo sulle irritazioni e le esperienze negative, affinando la propria sensibilità. Assieme alle esperienze fallimentari, il momento narrativo rende ricostruibili anche quelle di successo. (Cfr. Peterlini 2016b, p. 31).

6. Conclusione: una proposta aggiuntiva alla ricerca sull'apprendimento

Proprio perché in ultima istanza – e indipendentemente dagli sforzi che possono compiere durante la lezione – "non esiste alcuna garanzia riguardo a ciò che gli studenti possono apprendere individualmente" (Korte 2006, p. 209), la "ricerca dei processi di apprendimento di successo e fallimentari" è un compito centrale della ricerca pedagogica (Ibid.). La "modalità del vedere, ascoltare, pensare e sentire individuale", che include le "ferite comunicative, le abitudini e le attitudini" (Ibid., p. 206-207), fa sì che i ricercatori percepiscano i ragazzi in un modo completamente diverso rispetto a come vengono percepiti dagli insegnanti. L'accadere della trasmissione e dell'apprendimento scolastico pone in essere una differenza tra ciò che è trasmesso e ciò che è appreso, differenza che Korte ha definito "un intervallo, forse addirittura una frattura o un abisso" (ibid., 207). Questa differenza non si lascia cogliere soltanto in modo cognitivo, ma ha bisogno di quella esperienza condivisa dalla quale le scene di senso emergono e a loro volta – mediante la lettura, nella riflessione collettiva – vengono stimolate.

Dei tre compiti centrali che la pedagogia, in quanto pensiero sull'educazione, ritiene di dover svolgere, il filosofo D'Arcais (1995) nomina al primo posto la percezione delle situazioni concrete, seguito dalla loro riflessione critica. Solo stabilito ciò – come terzo compio pedagogico – possono essere ricavati gli orientamenti normativi per il futuro agire educativo. Il progetto di ricerca presentato qui si sforza, sulla base dei microprocessi in atto nell'apprendimento, di appurare il primo e il secondo passo sul piano micro del paesaggio formativo, nella speranza che essi possano dare origine ad un mutamento di paradigma (cfr. Schratz 2009) anche ad un livello superiore, investendo cioè nel suo complesso la scuola e la politica della formazione.

Contrapponendosi al paradigma dominante dell'apprendimento come prestazione misurabile, la fenomenologia delle scene di senso svolge in sostanza il ruolo irritante della provocazione, cercando così di scalfire le concezioni consolidate e aprire un varco per rimettere al centro della percezione le esperienze nei processi di formazione.

Riferimenti bibliografici

- Baur, S. (2016). Zum Projekt. Einleitung. In S. Baur, H.K. Peterlini (a cura di), *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht* (pp. 9-14). Erfahrungsorientierte Bildungsforschung 2. Innsbruck-Vienna-Bolzano: Studienverlag.
- Beekman, T. (1987). Hand in Hand mit Sasha: Über Glühwürmchen, Grandma Millie und andere Raumgeschichten. Im Anhang: teilnehmende Erfahrung. In W. Lippitz & K. Meyer-Drawe (a cura di), *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik* (5. Ed.) (p. 11-25). Hochschulschriften Erziehungswissenschaft 19. Francoforte: Athenäum.
- Benjamin, W. (1980). Berliner Kindheit um Neunzehnhundert. In W. Benjamin, *Gesammelte Schriften* (pp. 235-304), Vol. IV, ed. da T. Rexroth. Francoforte: Suhrkamp, 235-304.
- Bertolini, P. (2001). *Fenomenologia e pedagogia. Genesi, sviluppi, orizzonti*. Milano: La nuova Italia.
- Böhme, G. (2003). *Leibsein als Aufgabe. Leibphilosophie in pragmatischer Hinsicht*. Kusterdingen: Graue Edition.
- Buck, G. (1989): *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion* (3. ed.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- D'Arcais, P. F. (1995). Pädagogik - warum und für wen? In W. Böhm (Hg.): *Pädagogik - wozu und für wen?* (pp. 24-42). Stoccarda: Klett-Cotta.
- Dewey, J. (1993). *Demokratie und Erziehung: eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Herausgegeben und mit einem Vorwort von J. Oelkers. Nachdruck*. Weinheim-Basilea: Beltz.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Roma: Meltemi.
- Husserl, E. (2010). Die phänomenologische Fundamentalbetrachtung. In E. Husserl, *Die phänomenologische Methode. Ausgewählte Texte I. Mit einer Einleitung herausgegeben von Klaus Held* (3. ed.) (pp. 131-195). Stoccarda: Philipp Reclam.
- Korte, P. (2006). Aneignung - Vermittlung - (Unterrichts-)Kommunikation. Allgemeinpädagogische Facetten einer Allgemeinen Didaktik. In J. Ruhloff & Bellmann J. (a cura di), *Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag* (pp. 203-213). Weinheim-Basilea: Beltz.
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K.-E. Schorr, *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (pp. 11-40). Francoforte: Suhrkamp.
- Merleau-Ponty, M. (2009). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Studi Bompiani.
- Merleau-Ponty, M. (2004). *Das Sichtbare und das Unsichtbare. Gefolgt von Arbeitsnotizen* (3. ed.). Monaco: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2000). *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich* (2. Ed.). Monaco: P. Kirchheim.
- Meyer-Drawe, K. (2003). Lernen als Erfahrung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4, pp. 505-514.
- Meyer-Drawe, Käte (2010): Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. *Filosofija* 18/3, pp. 6–17.
- Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens* (2. Ed.). Monaco: Wilhelm Fink Verlag.
- OECD (a cura di) (1996). *Lifelong Learning for All*. Parigi: OECD Publishing.
- Oser, F. (2006): Zum Schweigen gebracht. Politischer Skandal und moralische Folter als erziehungsuntaugliche Instrumente. In J. Ruhloff & J. Bellmann (a cura di): *Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag* (pp. 215-227). Weinheim-Basilea: Beltz.
- Peterlini, H. K. (2011). *Heimat zwischen Lebenswelt und Verteidigungspsychose. Politische Identitätsbildung am Beispiel Südtiroler Jungschützen und -marketenderinnen*. Innsbruck-Vienna-Bolzano: Studienverlag.
- Peterlini, H. K. (Hg.) (2012). *Lernen ist Leben. Chancen und Grenzen des Lernens in Weiterbildung und Bibliotheken*. Merano: Edizioni Alpha Beta Verlag
- Peterlini, H. K. (2016a). *Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit*. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung 1. Innsbruck-Vienna-Bolzano: Studienverlag.

- Peterlini, H. K. (2016b). Im Scheitern gelingen – im Gelingen scheitern. Wahrgenommene und übersehene Momente von Lernen diesseits und jenseits der Unterrichtsplanung. In S. Baur & H. K. Peterlini (a cura di), *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht* (pp. 31-54). Erfahrungsorientierte Bildungsforschung 2. Innsbruck-Vienna-Bolzano: Studienverlag.
- Schratz, M. (2009). „Lernseits“ vom Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen. In *Lernende Schule* 12, pp. 16-21.
- Schratz, M. (2012). Alle reden von Kompetenz, aber wie!? Sehnsucht nach raschen Lösungen. *Lernende Schule* 15, pp. 17-20.
- Schratz, M., Schwarz, J. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck-Vienna-Bolzano: Studienverlag.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Stern, A. & Plorin E. (2013). *Und ich war nie in der Schule: Geschichte eines glücklichen Kindes*. Freiburg: Herder.
- Stieve, C. (2010). Sich von Kindern irritieren lassen. Chancen phänomenologischer Ansätze für eine Ethnographie der frühen Kindheit. In G. E. Schäfer & R. Staeger (a cura di): *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung*. Weinheim-Monaco: Juventa.
- Tarozzi, M. (2013). Fenomenologia dell'esperienza e della realtà. *Paideutika* 9/17, pp. 103-122.
- Weinert, F. E. (2001). Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Schüler? In F. E. Weinert (a cura di): *Leistungsmessungen in Schulen* (pp. 73-86). Weinheim-Basiliea: Beltz.
- Waldenfels, B. (2000). *Das leibliche Selbst*. Francoforte: Suhrkamp Taschenbuch.