

In Orizzonte scuola [9 GEN 2023 - 15:22](#)

## Per un elogio, in controtendenza, della lezione frontale

Antonio Calvani

Ex professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale

Direttore scientifico dell'Associazione S.Ap.I.E ([www.sapie.it](http://www.sapie.it))

Capita spesso di vedere il dibattito sulle metodologie didattiche contrarsi all'interno di slogan generici, che diventano fonte di banali fraintendimenti se non sottoposti ad una valutazione critica che ne metta in luce le possibili deformazioni e implicazioni negative (Calvani, Trincherò, 2019). Lo stesso concetto di "innovazione" che pervade da decenni il blogging educativo richiederebbe una maggiore consapevolezza storica e critica: un profondo conoscitore del cambiamento della scuola, Fullan, già diversi decenni addietro sottolineava come non è con la resistenza all'innovazione che ce la dovremmo prendere ma contro la frammentazione, il sovraccarico, e l'acritica accettazione di troppe innovazioni incoerenti e disordinate (Fullan, Stiegelbauer, 1991). Nella visione ingenua innovare significa migliorare ma, stando alla storia della didattica, sono davvero pochi i casi in cui vale l'identificazione di questi termini; per l'Italia in particolare basta uno sguardo al passato per comprendere come si siano avute dagli anni '70 ad oggi migliaia di "innovazioni" (sperimentazioni negli anni '70-'90, seguite da progettazioni dal '90 ad oggi) con un impiego sterminato di risorse ma mai accompagnate da serie rendicontazioni; da noi l'innovazione si accompagna da sempre ad una particolare disattenzione a valutare i risultati e a far tesoro degli errori precedenti.

Nell'ambito degli slogan più ricorrenti, da oltre cinquant'anni, il primato come bersaglio degli impropri che vengono mossi dal fronte degli innovatori riguarda la "lezione frontale"; il suo auspicato superamento si ripropone a cicli decennali, oggi anche nella versione più moderna del suo "ribaltamento" attraverso la cosiddetta flipped classroom; nonostante ciò la lezione frontale rimane in ogni parte del mondo il modello didattico nettamente dominante, aspetto che già di per sé richiederebbe un'attenzione maggiore per comprendere la meccanica ed i motivi interni, gestionali, ergonomici o di altro tipo, del suo successo intramontabile, prima di sentenziare superficialmente la liquidazione.

Oggi l'efficacia dei metodi e dei programmi didattici si valuta attraverso comparazioni tra molteplici sperimentazioni a livello internazionale e impiego di metadati (evidence-based education); ciò permette di superare, o quanto meno limitare, la dipendenza da opinioni personali sempre fortemente condizionate da ideologie preconcepite e mode di turno. Collocandoci in quest'ottica ci si rende conto che la ricerca ha acquisito molte conoscenze sugli interventi didattici che funzionano/non funzionano/potrebbero funzionare nei diversi contesti, che sarebbe prudente consultare prima di schierarsi a favore di un qualunque orientamento didattico, per quanto suggestivo possa apparire.

Una critica alla lezione frontale è senza dubbio legittima, se la si identifica con quel tipo di lezione astratta e retorica nella quale il docente recita un lungo monologo dinanzi ad alunni che stanno

solo ad ascoltare, anche se è da chiedersi quanto e dove questo modello che dominava nettamente alcuni decenni addietro sia oggi ancora diffuso.

La lezione frontale è però un complesso dispositivo dai molteplici risvolti, che può (e deve) includere al suo interno dinamiche essenziali per lo sviluppo degli apprendimenti che è opportuno conoscere e valorizzare; nelle abilità per la sua conduzione si riassumono i tratti fondamentali dell'expertise didattica, le competenze di base che tutti gli insegnanti dovrebbero possedere. La frontalità, da questo punto di vista, non è un disvalore da cui occorre allontanarsi, all'opposto è un riferimento da mettere al centro della organizzazione didattica, il fulcro da cui far dipendere tutto il resto delle altre attività, che pur sono necessarie (laboratoriali, di studio autonomo, ecc.); la scuola italiana è deficitaria in primo luogo proprio nella capacità dei suoi insegnanti di saper svolgere buone lezioni, cioè lezioni interattive, strutturate e ben finalizzate (Fondazione Agnelli, 2021).

Un'enormità di dati raccolti nei decenni (Hattie, 2009, 2012) lascia emergere che laddove il superamento della lezione abbia significato una riduzione della guida istruttiva e di interazioni orientate al conseguimento di chiari obiettivi, favorendo invece attività autonome degli alunni in spazi decentrati, apprendimento per scoperta o per progetti, si generano dispersione, tempi morti, percorsi di apprendimento meno coerenti e strutturati, in breve, nel tempo, si producono clamorosi disastri educativi; questa è una risultanza condivisa nella ricerca evidence-based che tutti coloro che si occupano di didattica dovrebbero tenere ben presente; è anche curioso osservare come risultanze a cui si giunge con procedure sofisticate, corrispondano alla fine a quanto può essere il punto di arrivo di un semplice buon senso didattico.

Nella sua versione migliore la lezione significa, da un lato la capacità dell'insegnante di saper organizzare un percorso razionale e gradualizzato di contenuti e di dimostrazioni guidate, intervallate da attività degli alunni, feed-back e riflessioni metacognitive che va dalle loro prenosce sino ad un traguardo chiaramente indicato e condiviso, dall'altro quella di interagire con scambi continui, non solo linguistici ma anche fisionomici e gestuali, volti ora alla classe, ora al singolo, per veicolare e regolare richiami all'attenzione, all'autocontrollo, approvazioni, rinforzi e messe a fuoco di aspetti importanti, indispensabili per tenere gli alunni continuamente impegnati verso il focus specifico dell'attività (SApIE - Scheda n. 2).

Hattie, uno degli autori più noti nell'ambito dell'evidence-based education, trova proprio nella complicità degli sguardi e nel feed-back che l'insegnante riceve soprattutto guardando gli occhi dei propri alunni durante le attività in classe, il fattore più importante, quello che rende visibile che l'apprendimento è veramente in atto.

Tra tutte le strade possibili, quella allo stesso tempo più efficace ed efficiente consiste nell'investire nell'aiuto agli insegnanti a migliorare la loro capacità di mettere in atto buone lezioni interiorizzandone la "grammatica" interna; del resto il non star bene in aula è anche il fattore principale della loro frustrazione e del burn out e gran parte di questo disagio dipende dal non riuscire a dar vita a lezioni efficaci e coinvolgenti.

Sono molti i paesi che mettono al primo posto della formazione la dimostrazione su come si devono tenere le lezioni in aula: queste sono oggetto di esperienze condivise (lesson study), di tutoring guidato e persino di dimostrazioni e competizioni pubbliche, anche con impiego di video utili per far intuire come modelli e strategie efficaci possano essere applicati e dunque per

favorirne l'interiorizzazione (microteaching, SApIE -Scheda n. 4).

È solo riportando la formazione, oggi troppo frammentata per il sovraccarico di sollecitazioni, su questa dimensione fondamentale, che investe trasversalmente ogni disciplina o contenuto insegnato, che la scuola potrà riscontrare reali miglioramenti: non è a caso che lo stesso Hattie (2012) riporta alla struttura basica di una lezione (come prepararla, avviarla, svolgerla, concluderla) la maggior parte delle meta-analisi sulle strategie efficaci da lui sintetizzate. Chiunque si occupi di didattica e intenda proporre innovazioni dovrebbe abbandonare formule generiche e mettersi in gioco mostrando concretamente come nel modello ipotizzato si riescano a gestire le interazioni in classe e come queste si possano integrare in percorsi didattici durevoli di cui sia valutabile l'efficacia e sostenibilità, nel confronto con quanto avviene nelle prassi ordinarie. Per quanto riguarda più specificatamente l'approccio flipped, che questo possa risultare efficace prima del livello universitario, se pur teoricamente non impossibile, rimane un'ipotesi di assai dubbia percorribilità su larga scala per la complessità di prerequisiti che si rendono necessari per ben funzionare, in particolare con soggetti più giovani e meno capaci di autoregolazione (SApIE - Scheda n. 6); è più ragionevole lasciare questa partita all'università o ad altri contesti in cui si possa presumere un livello pregresso più alto di competenze metacognitive, tecnologiche e di motivazione nei soggetti coinvolti. E in generale occorre ricordare che le evidenze sui risultati di possibili miglioramenti degli apprendimenti degli alunni tramite l'impiego di tecnologie vedono risultati modesti se non deludenti; sono i metodi e gli atteggiamenti degli insegnanti che fanno rilevanti differenze.

Calvani A., Trincherò R. (2019), *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Carocci, Roma.

Fondazione Agnelli (2021), *L'insegnamento-strutturato-e-le-strategie-per-sostenere-l'apprendimento\_Gerard-Ferrer-Esteban\_Feb2021.pdf*

Fullan M., Stiegelbauer S., (1991), *The new meaning of educational change*, Cassell, London.

Hattie J. (2009), *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*, Routledge, London - New York.

Hattie J. (2012), *Visible Learning for Teachers, Maximizing impact on Learning*, Routledge, London - New York.

SApIE -Scheda n. 2, *La lezione frontale funziona o non funziona*, Url Microsoft Word url SApIEschedelalezione.docx

SApIE -Scheda n. 4, *Quale modello per lo sviluppo professionale degli insegnanti? Il focus sul Lesson study*, Url SApIE-Scheda lesson study.pdf

SApIE -Scheda n. 6, *La flipped classroom funziona?*, Url SApIE-scheda-flipped-classroom.pdf

