

Vorremmo iniziare questo lavoro con delle riflessioni di Pietro Lombardo che invitano ad andare oltre le barriere della nostra vita, a spingersi oltre i confini della desolazione o della sfiducia del compito educativo, e invitano alla speranza dell'incontro con l'intima umanità di ogni essere umano.

Ogni giorno è aprire una porta nuova, un sacrificarsi ma anche un far luce.

Agli Educatori quindi un invito ad andare oltre le barriere...

<< Non guardare i limiti che la vita ti propone, come un ostacolo per la tua realizzazione, perchè ogni limite è una prova per imparare a vivere e ad essere migliore. Non guardare i limiti dei tuoi colleghi e dei tuoi allievi, come se fossero la loro ultima verità, perchè ogni limite è un frutto di un qualcosa che non hanno saputo affrontare.

Non fermarti di fronte all'egoismo, perchè questo è il limite di chi non sa amare.

Non disprezzare chi non sa gioire ed esultare per il dono della vita, perchè questo è il suo limite e il suo dolore: non saper vivere.

Non pensare: "Quest'uomo non vale niente", perchè il suo niente è frutto della sua cecità interiore, ma il suo spirito vive e risplende di luce.

Non scommettere sul fallimento dei tuoi allievi, perchè sono parte di te e così facendo, scommetti sul tuo stesso fallimento.

Piuttosto aiutali a togliere, con dolcezza ed umiltà, le nuvole dal loro sole e sia la tua stessa vita, il modello per educarli alla loro verità.

Non essere elemento di divisione fra i tuoi colleghi, anche solo con il pensiero, perchè saresti caduto nella trappola di pensare di essere il migliore.

Può forse un'orchestra suonare con soavità ed armonia una melodia, se manca uno strumento qualsiasi, anche il più piccolo?

E così sia per te la tua vita, una strada per arrivare oltre le barriere che offuscano la bellezza e la luce di ogni uomo>>>.

Presentazione: “il coraggio di innovare”

Queste pagine parlano spesso di cambiamento. È il cambiamento che la realtà giovanile di oggi richiede con forza perché la nostra scuola possa continuare a svolgere il suo prezioso ruolo educativo. È il cambiamento che non può essere imposto dall'esterno, ma che è sempre realtà personale di soggetti che accettano di mettersi in gioco nella loro professione e nella loro storia di uomini. È il cambiamento, infine, che non si dà mai come un fatto improvviso ma sempre come un processo.

Quando si entra nella traiettoria di un processo di cambiamento, ci si incardina in un contesto segnato dalla sfida e dal paradosso. La sfida è rappresentata dal desiderio di coniugare valori perenni, istanze di trasformazioni profonde, urgenze sia personali sia storiche che non permettono indugi. Il paradosso è generato dal fatto che i percorsi di trasformazione, che dovrebbero accogliere e accompagnare il cambiamento, sono sempre gradualità – per stato di necessità della natura umana – e molto spesso troppo lenti – per abitudine e pigrizia. Dopo uno slancio iniziale nella direzione delle sollecitazioni ricevute e l'interesse per qualcosa che può essere pensato in termini di maggiore attualità ed efficacia, il cammino viene spesso frenato dalla tentazione di restare nell'alveo protettivo e rassicurante delle proprie collaudate abitudini e di sottrarsi alla fatica di pensare e agire in termini di novità e di creatività.

Il “coraggio di innovare”, al contrario, è realmente un forte impeto della mente e del cuore e per ciò stesso è portatore di una straordinaria valenza culturale e pedagogica. Esso costituisce, infatti, l'atteggiamento profondo, intellettuale e motivazionale, di tutti coloro che nella storia dell'umanità hanno lasciato il segno attraverso la letteratura, l'arte, la scienza. Senza questo coraggio l'uomo non avrebbe camminato nel tempo e nello spazio e il suo potenziale positivo non sarebbe sempre e comunque avanzato rispetto ai suoi limiti e alle sue negatività. È questo coraggio che ha generato la cultura e ha educato l'umanità. Sotto la spinta di questa consapevolezza, la nostra scuola è fortemente interpellata ad accelerare i suoi passi e a raccorciare le distanze.

Di fronte a un universo giovanile esposto a modificazioni generazionali contratte entro l'arco di tre-cinque anni, l'educatore ha sempre meno tempo per dare soluzioni e risposte adeguate ai suoi bisogni più profondi. È per questa ragione che la scuola non può cedere a compromessi, non può fare sconti a se stessa, né fraporsi indugi. I docenti, nell'adempimento del loro compito culturale ed educativo, non possono abbandonarsi alla debolezza di versare vino nuovo in otri vecchi, ma devono invece sentirsi interpellati, alla radice della loro professione, che è missione e

servizio formativo, a mettere in gioco se stessi e a sprigionare le loro risorse più preziose, affinché i giovani gustino, attraverso il loro lungo cammino scolastico, il piacere di crescere come persone al meglio di loro stessi. Docenti e alunni potranno in tal modo entrare insieme nel senso forte della provocazione di Eraclito all'umanità: *ci sono coloro che vivono da dormienti e coloro che vivono da desti; i primi si lasciano trascinare dal flusso delle cose, i secondi le governano e ne comprendono il senso. L'appartenere agli uni o agli altri non è un destino o una casualità, ma una scelta: spetta al singolo prendere la sua decisione.*

Questo lavoro vuole essere un contributo alla fiducia nella possibilità che la scuola sia un luogo di occhi aperti sulla vita e sul mondo con uno sguardo a trecentosessanta gradi.

Il manuale si dividerà in tre parti: la prima parte, di natura tecnica e metodologica tratterà soprattutto di didattica breve e di strumenti utili per ottenere un recupero di tempo che ci consentirà di lavorare a trecentosessanta gradi sugli studenti. Si creeranno, dunque, le condizioni per poter applicare ciò che verrà trattato nella seconda e terza parte di questo lavoro, dove utilizzeremo il tempo recuperato con l'applicazione della DB, per l'erogazione di una didattica personalizzata e allo stesso tempo che formi i ragazzi a trecentosessanta gradi. Per la realizzazione di un obiettivo così alto, non si può prescindere da un'analisi seria delle motivazioni di ciascuno di noi e dal verificare se le nostre energie di educatori sono volte nella stessa direzione. Per agevolare questa analisi saranno forniti quindi, in via prioritaria, nella seconda parte di questo lavoro, degli strumenti formativi per i docenti, con lo scopo di facilitare l'analisi personale delle proprie motivazioni e del proprio modo di educare, da una parte, e di favorire la formazione di un'equipe didattica, che lavori uniformemente e nella stessa direzione, dall'altra. Gli strumenti forniti serviranno altresì a favorire una comprensione profonda del contesto proprio e dell'allievo, preparando così una efficace erogazione del servizio didattico.

Si passerà, infatti, nella terza parte all'esame dettagliato di un modo di erogare la didattica desiderata, ovvero personalizzata, che tenga conto, delle diverse situazioni in cui versano i ragazzi presenti in una stessa classe, e che abbia, allo stesso tempo, come obiettivo, lo sviluppo integrale dello studente, e ponga lo studio al servizio della realizzazione della vita dell'allievo. Per il primo aspetto verrà proposta una metodologia che tenga conto dell'obiettivo indicato; per l'aspetto della formazione integrale verranno sottoposti all'attenzione dei docenti varie proposte di progetti realizzabili. Lo scopo non vuole essere quello di organizzare le lezioni dei docenti e ancor meno di limitarne la libertà di insegnamento.

La sfida consiste proprio in ciò: rendere massima la libertà di insegnamento e il rispetto della diversità di ciascun docente, senza sacrificare lo stesso importante e irrinunciabile obiettivo.

Riteniamo, infatti, che questo tipo di obiettivo non può essere raggiunto individualmente da ciascun docente, come emergerà in più parti di questo lavoro, e non si può, quindi prescindere, per la realizzazione dello stesso, da una erogazione di una didattica uniforme. L'apporto personale e originale, sarà molto gradito e prezioso ma dovrà andare nella direzione di trovare insieme, fra le tantissime proposte, contenute in questo manuale, quelle che, secondo tutti e tenendo conto delle caratteristiche personali di ciascun docente, ci porteranno più agevolmente all'erogazione del servizio voluto.

L'obiettivo è molto ambizioso, ma qualsiasi cosa che sia inferiore a ciò, per noi, non può che essere mediocre.

**PARTE PRIMA:
INTRODUZIONE ALLA DIDATTICA BREVE!**



Che cos'è la Didattica Breve

Può talvolta essere lusinghiero per l'insegnante rilevare che i suoi allievi sono orgogliosi di lui. Ma il vero insegnante deve desiderare, piuttosto, di poter essere orgoglioso dei suoi allievi. Se si vuole che l'opera del discepolo renda lode al maestro, è necessario che un giorno l'allievo diventi, a sua volta, maestro.

Theodor Reik

Per Didattica Breve si intende «il complesso di tutte le metodologie che, agli obiettivi della didattica tradizionale (rispetto del rigore scientifico e dei contenuti delle varie discipline), aggiunge anche quello della drastica riduzione del tempo necessario al loro insegnamento e al loro apprendimento».

E' importante sottolineare che la definizione introduce una sostanziale parità di condizioni fra DB e didattica tradizionale per quanto concerne il rigore della trattazione e il rispetto dei programmi: la DB non è quindi una didattica frettolosa o tirata via, magari puramente divulgativa; al contrario, come emergerà nel seguito, è una didattica giocata tutta sulla pulizia dei ragionamenti e sulla loro essenzialità.

La definizione della DB non sarebbe però ancora chiara se non precisassimo un po' meglio che cosa intendiamo per riduzione drastica del tempo di insegnamento. Non è facile dire a priori di quanto si possa contrarre il tempo di insegnamento di una disciplina tramite l'impiego della DB, anche perché l'entità di questa contrazione dipende da tanti fattori, non ultimo il tempo di ricerca preliminare che a tale contrazione si dedica. Di questo si dirà ampiamente nel seguito; volendo tuttavia fornire almeno un ordine di grandezza orientativo, possiamo dire che sulle discipline fin qui elaborate in DB si può ritenere che il risparmio medio conseguito rispetto alla didattica tradizionale, si aggiri intorno al 50%.

Si tratta dunque di contrazioni temporali assolutamente inconsuete e forse addirittura impensabili nell'ambito della didattica tradizionale.

Come si fa la Didattica Breve

La definizione di DB, come si è visto, è amplissima in quanto è l'obiettivo (la drastica contrazione della durata dell'insegnamento) ciò che caratterizza la DB stessa: l'idea che il tempo, variabile abbastanza trascurata nella scuola di oggi, debba al contrario avere un'importanza fondamentale oggi che viviamo l'era del cambiamento. Ma a conseguire un tale obiettivo possono e debbono concorrere mille metodi diversi capaci di combinare efficacemente elementi pedagogici generali, elementi pedagogici specifici delle singole discipline, fatti empirici, fatti organizzativi ecc. La DB non è dunque una ricetta miracolosa che, data una volta per tutte, consente poi di attuare il processo in modo univoco. Al contrario, va chiarito subito che tutto ciò che il manuale offre in più dell'idea di DB, ha valore di esemplificazione e di stimolo, al massimo di proposta che può (non deve) essere accettata; fino a che non subentri qualcosa di migliore.

Come non si fa Didattica Breve

Se è difficile dire come si fa la DB, è invece abbastanza facile dire come sicuramente *non* la si fa. Non la si fa con una didattica fondata esclusivamente sul talento naturale del docente, con quella didattica cioè che nei fatti è l'unica praticata nel nostro Paese.

Con il talento naturale si possono fare molte cose: si può rendere interessante una lezione, si può motivare uno studente e indurlo a studiare di più e meglio, si può radicare nell'allievo (magari per tutta la vita) un buon ricordo della disciplina studiata ecc... difficilmente però si riesce a guadagnare tempo nell'insegnamento. Basterebbe osservare che un po' di talento nel senso suddetto (o quantomeno un po' di sano mestiere) tutti noi docenti finiamo con l'acquistarlo man mano che l'esperienza cresce con gli anni di insegnamento.

E' ormai perfettamente noto che se non facciamo in tempo a preparare una lezione, questa quasi sicuramente risulterà più brillante (e quindi più piacevole ed attraente per gli studenti) di quella che avremmo fatto con un'accurata preparazione. E' però anche noto il prezzo che gli studenti pagano a loro insaputa: una sensibile riduzione (spesso dell'ordine del 50%) della quantità di cose che avremmo potuto insegnar loro nello stesso tempo, forse affaticandoli un poco di più, ma senza per questo far loro rischiare una crisi di rigetto. Orbene se questo accade una volta ogni tanto, non pensiamo vi sia nulla di male: un po' di relax per gli allievi può essere una buona cosa, magari da programmare consapevolmente!

Se invece il fatto diventa sistematico e il talento stesso, interagendo con la gratificante risposta degli studenti, porta il docente a dimenticare la programmazione che si era data, allora il prezzo

di una esposizione brillante e gradita, ma troppo diluita, non è più accettabile. Su questo dovrebbero riflettere molti insegnanti, quasi sempre appartenenti alla folta categoria di coloro che lamentano di non avere un numero di ore sufficienti per svolgere il programma previsto per la loro materia.

Dal nostro punto di vista ciò che si vuole evidenziare è che il talento, quando esiste, non può certo risolvere da solo i problemi della DB: il rischio è quello che, quando non sia adeguatamente controllato da chi lo possiede, i tempi dell'insegnamento, anziché contrarsi, si allungano.

Tre parole-chiave per la Didattica Breve

E allora? Quale la via per realizzare la DB? Rifiutata la via dello spontaneismo, la DB prende in considerazione la via esattamente opposta ad essa, ossia quella di una didattica estremamente meditata nella sua fase progettuale, una didattica profondamente radicata sulla ricerca.

Ricerca è infatti la prima e indubbiamente la più importante fra le parole-chiave a cui allude il titolo di questo paragrafo. E' infatti del tutto ovvio immaginare che obiettivi così ambiziosi come quelli che la DB si propone (contrazioni dell'ordine del 50%) non si possano raggiungere se non modificando in modo essenziale qualcosa nel modo stesso di insegnare: questo non può non richiedere ricerca. Ma di quale tipo?

La risposta è: di tipo *metodologico-disciplinare*. Si completano così nella sigla RMD (Ricerca Metodologica Disciplinare) le tre parole-chiave che costituiscono la sostanza della DB. La ricerca deve essere innanzitutto metodologica, ossia ricerca di metodi di insegnamento o di studio. Una ricerca che non deve però frettolosamente identificarsi con quella pedagogica da sempre praticata nelle facoltà di Magistero: una ricerca che deve coinvolgere praticamente tutti i docenti qualunque sia la loro formazione di base. Ciò è implicito nell'ultima parola-chiave (disciplinare): una ricerca quindi, intimamente legata alla singole discipline in quanto parte direttamente dai contenuti delle medesime.

In particolare occorre che la didattica si faccia lunga prima ancora di diventare breve. La vera ricerca infatti è sempre lunga. In questo senso la didattica breve può essere paragonata a una sorta di iceberg ove la parte sott'acqua che non si vede (ossia il lavoro di ricerca) è molto più grande della parte emergente (la disciplina presentata in forma contratta).

La logica-tipo della RMD si sintetizza nella sequenza «contenuti-metodi-contenuti». Essa sta a significare che sono i contenuti di una disciplina gli elementi di base che devono suggerire i

metodi innovativi per la DB; tali metodi, riapplicati poi ai contenuti, li contraggono nella versione DB, ossia nella forma che realizza forti guadagni temporali.

Quanto appena detto è tuttavia sufficiente a comprendere come difficilmente si possa fare DB senza una sicura e approfondita conoscenza dei contenuti della disciplina sulla quale si sta operando. E questo il motivo per il quale si deve subito chiarire che la ricerca DB deve innanzitutto coinvolgere gli esperti della disciplina: nella piena consapevolezza da parte di tutti che l'origine delle forti contrazioni temporali che si vanno cercando, è nascosta all'interno della disciplina in questione o di altre molto affini ad essa.

Una professionalità nuova per il docente

Nasce così l'idea che ciascun insegnante, prima ancora che essere ripetitore e chiarificatore di cose note, debba essere un ricercatore di metodologie nell'ambito della propria disciplina o, quantomeno, un conoscitore di metodologie elaborate da altri che attendono il suo contributo di adattamento e personalizzazione nei confronti dei propri allievi.

Si delinea dunque un nuovo tipo di professionalità del docente, ad acquisire la quale è necessario un vero e proprio cambiamento di mentalità da parte dei docenti. La scuola dovrà essere pensata come una continua trasformatrice del sapere: affinché il «vecchio» sappia far posto al «nuovo» senza esserne scalzato; affinché il nuovo sappia rapidamente trovare le proprie metodologie senza quella baldanza un po' arrogante con cui talvolta viene introdotto nella scuola; affinché vecchio e nuovo insieme, sappiano esprimere in tempo reale forme armoniche di equilibrio nelle quali la cultura si identifichi.

L'equazione «didattica = ricerca metodologica disciplinare» non può non essere alla base di procedimenti del genere, anche prescindendo dalle esigenze specifiche della DB. Noi crediamo che questa consapevolezza debba rapidamente estendersi a tutti i docenti, i quali devono avvertire che mai, come oggi la società ha avuto bisogno di una scuola che sappia rapidamente rinnovarsi nella propria identità per dare alla società stessa quelle risposte di cui ha bisogno, in tempi oltretutto piuttosto ristretti.

Non comprendere questo oggi, potrebbe significare non riuscire ad offrire il servizio che ci viene chiesto e che promettiamo.

Motivazioni, nascita e sviluppo della Didattica Breve

Il principale difetto con cui grandi masse di studenti escono dalle Superiori è costituito da una notevole incapacità a ragionare in forma pulita e ad esprimersi in forma corretta. Con questo non si vuol dire che vi sia carenza di intelligenza negli allievi, ma grande carenza, questo sì, a livello di allenamento delle proprie capacità logico-espressive, al punto che in non pochi casi tali capacità possono apparire quasi atrofizzate o inesistenti. Se questo accade in ragazzi che non hanno abbandonato la scuola (ma che poi hanno notevoli probabilità di abbandonare l'università, ove la dispersione continua a livelli veramente impressionanti), è facile immaginare lo stato in cui si sono venuti a trovare coloro che addirittura hanno difficoltà ad arrivare al diploma.

Il principale motivo di una situazione del genere pensiamo vada ricercato, nel fatto che si insegnano troppe cose, scarsamente adatte all'età dei ragazzi, e di conseguenza mal capite e male assimilate. Occorre in proposito avere il coraggio di fare qualche passo indietro proprio perché dobbiamo fare urgentemente molti passi in avanti. Occorre ritornare un poco al vecchio detto: «**la scuola deve insegnare a scrivere e a far di conto**» che, interpretato con linguaggio più moderno, significa «la scuola insegni a esprimersi e a ragionare correttamente».

Di ciò è massimamente convinto chi pratica la DB. Proprio perché sa che nessuna DB è possibile fare se viene rivolta a studenti che si trovano in difficoltà sull'uso delle capacità basilari suddette; mentre, al contrario, sa pure quali notevolissime accelerazioni si possono imprimere all'insegnamento e all'apprendimento se su tali capacità si può contare.

Tutto questo è però possibile se la scuola diventa pienamente consapevole che le grandi velocità di avanzamento nello studio sono realizzabili solo da chi abbia precedentemente realizzato basse velocità, concentrandosi su pochi contenuti che devono essere visti soprattutto come pretesto per acquisire un metodo di studio. Ciò non significa naturalmente eliminare materie di insegnamento, in quanto tutte le materie, se svolte privilegiando il metodo rispetto ai contenuti, possono risultare altamente formative; significa però sfoltirne il programma negli anni in cui si rivolgono a studenti di idoneità. Si tratta quindi di realizzare una scuola a densità di contenuti fortemente crescente solo nell'ultimo anno delle superiori: una scuola che si renda ben conto di quanto poco convenga studiare male oggi ciò che si può studiare bene (e molto più in fretta) domani.

Per realizzare ciò possono essere utilizzati metodi, per lo più empirici e ispirati dal comune buon senso, ma forse, proprio per questa loro semplicità concettuale (che li rende immediatamente acquisibili da docenti e studenti), molto promettenti sul piano di una rapida ricaduta sulla scuola.

Questi metodi si riconducono in massima parte alla cosiddetta «distillazione» di una disciplina: una operazione che riteniamo molto utile, seppur per motivi diversi, sia agli studenti che ai docenti.

Allo stato attuale quindi la DB è normalmente intesa come l'insieme di due fasi successive: la *distillazione* (DST) e la già considerata *ricerca metodologica disciplinare* (RMD).

IL METODO DB

Già è emerso che la DB è soprattutto un invito rivolto a tutti gli insegnanti ad assumere mentalità da ricercatori di metodi, a cominciare dalla propria disciplina. Un invito alla ricerca non può non essere che un invito alla libertà di insegnamento, accompagnata però dal dovere di ricercare, di confrontarsi, di scegliere nel rispetto del passato senza condizionamenti suggeriti da un malinteso spirito reverenziale, consapevoli che, in un mondo che cambia, ciò che era bene ieri non è detto che continui ad esserlo oggi.

In sostanza un invito ad inserirsi in una dinamica nuova che costringa a rimetterci continuamente in discussione, mostrandoci ai nostri studenti non come depositari di certezze assolute, ma piuttosto come perennemente attratti dall'esigenza di costruire equilibri culturali sempre nuovi per meglio aderire alla realtà che cambia. In una dinamica di questo tipo non vi è spazio per calare dall'alto metodi che abbiano la presunzione del definitivo e dell'immutabile.

Quando dunque parliamo di «metodo DB», non abbiamo la minima intenzione di presentarlo come un procedimento rigido che il docente deve seguire scrupolosamente, pena il mancato raggiungimento degli obiettivi prefissati. Intendiamo molto più semplicemente dire questo: nelle numerose ricerche e sperimentazioni che in questi ultimi anni sono state condotte nell'ambito della DB si possono riconoscere alcuni procedimenti tipici che hanno assunto una sufficiente indipendenza dagli argomenti trattati, nonché una buona stabilità temporale, tanto da farci concludere che essi, nel loro complesso, possono essere visti allo stato attuale come metodo: il cosiddetto «metodo DB».

La struttura del metodo DB

Le prime due fasi del metodo (la «distillazione» DST e la «ricerca metodologica disciplinare» RMD), già introdotte come concetti generali nel capitolo precedente, costituiscono il cuore della DB, la terza (VDR, ad indicare un impiego sistematico e non convenzionale della videoregistrazione) non è didattica breve in senso stretto, potendosi applicare anche a forme diverse di insegnamento: è tuttavia strumento importante del metodo DB.

La distillazione totale di una disciplina

Distillare una disciplina o una sua parte, significa porre in evidenza le logiche fondamentali presenti nell'insegnamento dell'intera disciplina o della parte in questione. Ciò può farsi in molti modi diversi e corrispondentemente più d'una sono le classificazioni possibili (DST macrologica, micrologica, verticale, orizzontale ecc.).

Per introdurre il docente rapidamente all'argomento, si ritiene opportuno presentargli la cosiddetta «scheda di distillazione totale» di una disciplina, che è anche un modo per esemplificare sinteticamente vari tipi di DST. La scheda è anonima in quanto si riferisce a una materia generica.

n. argomento	prerequisiti?	connessioni logiche?	Ore
01	Argomento		
02	Argomento		
03	Argomento		
04	Argomento		
05	Argomento		
06	Argomento		
07	Argomento		
08	Argomento		
09	Argomento		
10	Argomento		
11	Argomento		
12	Argomento		
13	Argomento		
14	Argomento		
15	Argomento		
16	Argomento		
17	Argomento		
18	Argomento		

Distillazione verticale

Iniziamo il commento alla scheda dalla seconda colonna e quindi dalla «distillazione verticale» della disciplina in questione. Essa consiste nell'elenco di «tutti» gli argomenti che il docente intende svolgere durante il corso, sequenzialmente disposti in modo tale che la trattazione di un argomento possa razionalmente «dipendere» solo da argomenti che lo precedono e non da

argomenti che lo seguono nella sequenza stessa. Si precisa che il termine «argomento» sta qui ad indicare ogni singolo ragionamento, ogni singola dimostrazione, ogni singola osservazione, definizione, interpretazione ecc. che il docente giudichi opportuno proporre ai propri allievi durante l'effettivo svolgimento delle sue lezioni. Si va dunque ben oltre un sia pur molto dettagliato indice di un libro dedicato alla materia in questione, suddividendo di fatto anche i singoli paragrafi in tante parti quanti sono i ragionamenti, le dimostrazioni, le osservazioni ecc. che si vogliono evidenziare. Così facendo, il numero degli argomenti da porre in sequenza, anche se non rigidamente univoco (resta infatti un margine di discrezionalità al docente nell'identificare quelle parti della sua esposizione che si possono considerare «argomenti»), è comunque elevato: la distillazione verticale è pertanto da considerare di regola una micro-distillazione, nel senso ovvio del termine.

In proposito è molto probabile che il docente che non abbia mai fatto un'operazione di micro-distillazione verticale sulla propria materia, ritenga l'operazione stessa improponibile, in quanto si aspetta che il numero degli argomenti sia così elevato (forse dell'ordine delle migliaia di voci) che poco agevole risulterebbe stenderne l'elenco e ancor meno, una volta steso, consultarlo.

In realtà se, superando questa sfiducia iniziale, il docente procede ugualmente nella DST suddetta, generalmente scopre che il numero degli «argomenti» è sorprendentemente inferiore a quello atteso: per una materia di durata annuale, raramente si superano le 200-250 voci. Un numero dunque, sufficientemente elevato, da poter trascurare il margine di indeterminatezza di cui prima si è detto, ma al tempo stesso abbastanza basso da rendere utilizzabile, come riferimento costante, la «fotografia» che la distillazione verticale fa della materia.

Ritornando allo schema di figura, esso è volutamente anonimo per la disciplina oggetto di DST, per gli argomenti, per le parti in cui la disciplina stessa è suddivisa. Inoltre, per ovvie ragioni di compattazione-grafica, il numero degli argomenti è limitato (a solo diciotto argomenti): ciò non impedisce di comprendere ugualmente il significato della scheda di DST in ogni sua parte e in termini del tutto generali.

La DST verticale della disciplina va fornita dal docente entro l'appuntamento mensile di settembre, alla direzione, che a propria volta la fornisce allo studente all'inizio del corso, se si vuole che gradualmente egli impari a considerarla, non come un semplice indice seppur molto dettagliato, ma piuttosto come la visualizzazione di un percorso didattico razionalmente costruito. Qualcosa che contribuisca a motivarlo nel suo studio, non soltanto perché gli consente in ogni momento di sapere in quale punto del cammino si trova, ma soprattutto perché gli tiene

costantemente in evidenza la logica del corso. La DST verticale contribuisce in tal modo a realizzare un insegnamento, per così dire «a carte scoperte», nel cui ambito lo studente diventa partecipe della strategia formativa adottata dal docente e da ciò trae quasi sempre forte incentivo per migliorare il proprio metodo di studio.

La DST verticale è fondamentale anche per il docente, perché segna lo stato attuale dell'insegnamento che egli impartisce sulla disciplina in questione, evidenziandone sia la logica di fondo (*macrologica*) sia il dettaglio minuto (*micrologica*). Fare costante riferimento ad essa serve: sia a rendere possibile allo studente un uso efficace della DST stessa nel senso che si è detto, sia a migliorare di anno in anno la suddetta DST, continuamente trasformandola in un processo di ottimizzazione della medesima.

La DST orizzontale

Come si è detto, la DST verticale illustra fondamentalmente la sequenza degli argomenti trattati dal docente, spinta all'elencazione di dettaglio dei vari passi (ragionamenti, dimostrazioni, ecc.) che caratterizzano l'esposizione del corso. Non si va però oltre; non si entra cioè nell'analisi di dettaglio dei ragionamenti, delle dimostrazioni, delle osservazioni ecc., ciò che invece può farsi con una ulteriore distillazione: la DST orizzontale, è cosiddetta perché di regola si affianca, su righe orizzontali, a ciascun titolo della DST verticale.

Questo tipo di DST si spinge a un livello di approfondimento micrologico maggiore rispetto alla precedente. Essa è simile, sotto un certo profilo, alla analisi logica usata nello studio linguistico: infatti, così come quest'ultima suddivide il periodo nelle sue parti fondamentali (soggetto, predicato, complementi ecc.), altrettanto fa la DST orizzontale che suddivide, ad esempio, un ragionamento in «passi elementari» sequenzialmente disposti secondo l'ordine con cui il ragionamento stesso ce li propone. Una differenza sostanziale sta però nel fatto che, mentre l'analisi logica è praticamente univoca, la DST orizzontale presenta larghi margini di arbitrarietà, cosicché è assai raro che due persone diverse distillino lo stesso argomento in modo perfettamente identico. Questa constatazione a prima vista disorienta e può lasciare dubbiosi sull'utilità di una operazione che, a causa della difficoltà a definire univocamente ciò che si intende come «passo elementare», risulta di fatto molto soggettiva. In realtà, un pò paradossalmente forse, proprio questa mancanza di univocità finisce col conferire notevole efficacia all'operazione stessa, come vedremo quando tra breve ci occuperemo delle finalità della DST.

Qualsiasi argomento può essere oggetto di DST e varie sono le modalità e i gradi di approfondimento micrologico con cui ciò si può fare. La DST che di solito si affianca a ciascun argomento è quella che visualizza le *connessioni logiche* esistenti fra i vari argomenti.

Il docente così, magari in vista di un suo maggiore impegno nella successiva ricerca (RMD) sul proprio corso, preliminarmente ne verifica la coerenza logica in ogni suo passaggio interno; evitando di sorvolare con disinvoltura sui passaggi delicati della disciplina stessa, cosa assai frequente nella didattica tradizionale, molto meno vincolante in proposito.

La «DST per connessioni logiche» non si spinge di solito a dettagli molto fini: il suo scopo è infatti quello di evidenziare una rete, a maglie abbastanza larghe, di connessioni primarie per importanza. Quando siano necessari approfondimenti micrologici maggiori (ad es., volendo distillare una dimostrazione, non semplicemente elencando sequenzialmente gli «ingredienti» che vi intervengono, ma chiarendo ogni singolo passaggio elementare) allora può risultare utile fare ricorso a strumenti analoghi ma un pò diversi rispetto alla scheda sopra considerata.

Visualizzazione di macrologiche

Fin qui abbiamo considerato distillazioni verticali o orizzontali, tutte però di tipo sostanzialmente micrologico, in quanto relative a suddivisioni minute della materia. Interessa spesso evidenziare anche le logiche di fondo di una disciplina o di una sua parte: parliamo allora di DST macrologiche, o più semplicemente di macrologiche, di regola visualizzate per mezzo di schemi a blocchi o cose del genere.

Finalità della DST

La DST (sulla quale l'esperienza è ormai ampia) trae singolare efficacia dalla sua semplicità e generalità, nonché dalla sua flessibilità.

La semplicità rasenta quasi la banalità, ma insegna in un tempo brevissimo, anche a studenti molto giovani, a fare cose importanti senza spaventarli.

La generalità è amplissima e va intesa in senso duplice: nel senso delle discipline a cui si applica; nel senso dell'utenza, ossia di coloro che possono trarre vantaggio ad applicarla.

Per quanto attiene al primo punto, si osserva che la DST si applica ovunque vi sia una logica da evidenziare, e poiché la logica non è certo patrimonio esclusivo delle sole materie scientifiche, la DST è applicabile praticamente a tutte le discipline.

Per quanto attiene al secondo punto, è opportuno sottolineare ancora una volta che la DST è adatta sia per i docenti che per gli studenti. Per i primi è strumento di verifica della logicità del

proprio e dell'altrui insegnamento: occasione quindi per migliorarsi e occasione per essere prudenti (per esempio nella compilazione delle dispense o nella scelta dei libri di testo, molti dei quali non sopporterebbero indenni una DST seppur sommaria). Per i docenti poi la DST è spesso il primo passo verso la ricerca metodologica, ma di questo diremo meglio parlando di RMD.

Per gli studenti è uno strumento elementare che insegna loro a studiare, rallentandone il ritmo quando sono ancora inesperti (e devono quindi riflettere a lungo senza preoccupazioni di tempo), per poi accelerarlo sempre di più quando saranno in possesso di un metodo di studio sicuro.

La flessibilità della DST infine, è da intendersi come la non-univocità nel modo di distillare, per cui due persone che distillano lo stesso argomento, possono farlo entrambe in modo corretto pur con distillazioni anche sensibilmente diverse.

La Ricerca Metodologica Disciplinare

Come già si è avuto occasione di dire, questa fase è il cuore della DB: è indubbiamente l'attività principe, quella a cui è affidato il forte guadagno di tempo nell'insegnamento e nello studio, quella che richiede al docente un notevole impegno e soprattutto, ancor più notevole, un cambiamento di mentalità molto significativo rispetto alla tradizione.

Nonostante l'importanza della Ricerca Metodologica Disciplinare (RDM), che sul piano concettuale si pone sicuramente al primo posto ben davanti alla DST (che in fondo è solo preparazione per poter fare DB vera e propria), sulla RMD in realtà non c'è molto da dire rispetto a quanto già detto.

In effetti quando si parla di ricerca (e la RMD è ricerca), implicitamente si parla di fantasia, di originalità, di impegno, di disponibilità psicologica al nuovo, di esperienza, di studio paziente e tenace, ecc., ma non di regole su come si deve fare, ... che, se esistessero, rischierebbero di condizionare e quindi di limitare la ricerca stessa. Il discorso sarà dunque necessariamente breve e riepilogativo di cose sostanzialmente già note.

Il rimontaggio nuovo di una disciplina

Accingendoci dunque a ribadire con qualche ampliamento quanto già detto possiamo intanto osservare che così come la DST punta sostanzialmente alla ricostruzione rapida di una disciplina, altrettanto fa la RMD puntando a un rimontaggio nuovo della disciplina stessa. Analogia quindi di obiettivi, ma al tempo stesso grandissima differenza fra i medesimi per quanto attiene alla capacità e all'impegno da approfondire per il loro raggiungimento. Oltretutto il secondo obiettivo si può considerare comprensivo del primo se si riflette che la DST è in effetti

una fase propedeutica rispetto alla RMD, come del resto lo schema generale del metodo DB chiaramente indica.

Analizzando con maggiore dettaglio la questione, possiamo dire che, qualunque sia l'obiettivo che ci si pone (e nella scuola si pongono entrambi), è comunque opportuno procedere preliminarmente allo smontaggio della disciplina in esame in tutte le sue parti, similmente a quanto spesso si fa su una macchina che si voglia revisionare per renderla più efficiente. Successivamente si procede alla pulitura e alla revisione fine dei singoli pezzi e questo, ritornando dalla macchina al nostro argomento, è compito specifico della DST nei modi che si sono visti.

A questo punto la DST ha davanti a sé due possibilità:

- rimontare il corso esattamente come era prima, avendolo semplicemente arricchito di una notevole pulizia logica e quindi di una apprezzabile maggiore chiarezza di idee, ma sostanzialmente lasciandolo inalterato come struttura e quindi anche come durata temporale;
- modificare alcuni pezzi e riprogettare le loro connessioni prima di procedere a un rimontaggio del corso secondo uno schema sostanzialmente nuovo, che può conferire al corso stesso proprietà del tutto diverse rispetto a quelle originarie.

Fra le due possibilità suddette vi è la stessa differenza, in termini di difficoltà, che può esservi fra revisionare una macchina e riprogettarla per costruirne un prototipo nuovo. Questo nuovo progetto è il compito specifico della RMD, finalizzata soprattutto a guadagnare in termini di tempo, senza nulla perdere in termini di rigore e di contenuti.

Di tale ricerca vogliamo qui ricordare che:

- a) parte dai contenuti (o, se preferiamo, dalla materia *smontata* in tutti i suoi contenuti), che analizza minutamente sotto il profilo logico;
- b) dai contenuti si fa suggerire i metodi con i quali contrarre la materia. Ove possibile, trasforma i metodi in strumenti metodologici interdisciplinari;
- c) dai metodi ritorna ai contenuti, ossia rimonta la materia dando ad essa la veste breve.

Naturalmente la segmentazione suddetta ha solo un valore indicativo, essendo spesso, nella pratica della ricerca, le tre fasi continuamente mescolate fra loro.

Si intende dire che noi ci aspettiamo che, continuando ad analizzare i contenuti, questi prima o poi ci suggeriscano la idea buona da trasformare in metodo, ma come e quando ciò avverrà nessuno può dirlo a priori. Esattamente come nessuno può dire a priori, nell'ambito di una

ricerca di tipo tradizionale, se e quando un ricercatore che continui ad analizzare i dati della propria ricerca, sarà in grado di dedurre risultati innovativi.

La video-registrazione: terza fase del metodo DB

La terza fase del metodo DB fa parte del metodo ma non necessariamente della DB. Si intende dire che l'impiego di lezioni video-registrate può riferirsi a qualsiasi tipo di didattica tradizionale o meno: esso diventa effettivamente DB quando, associato a un particolare tipo di organizzazione dei corsi, finisce col produrre notevole risparmio di tempo.

La gestione temporale di un corso di Didattica Breve

Se il tempo nell'insegnamento è importante (e chi si dedica alla DB non può non ritenerlo tale), allora occorre gestirlo anche nel dettaglio, non limitandosi a considerarlo soltanto come una quantità globale che si deve cercare di minimizzare, a parità di altre condizioni. Questo anche perché, se si vuole far maturare una mentalità adatta allo sviluppo della DB, è necessario dare maggiore oggettività ai confronti fra varie soluzioni didattiche di un medesimo problema e, per quanto concerne l'aspetto temporale, ciò significa misurare il tempo per associare a ogni argomento una durata ben definita. Forse in questo la scuola dovrebbe prendere ad esempio lo sport, dove il cronometro è strumento essenziale per l'oggettività di una valutazione. Naturalmente a noi non servono i centesimi di secondo e nemmeno i secondi, ma le ore e forse le decine di minuti sì!

Nessuno di noi è abituato a dare troppa importanza al tempo, salvo poi accorgerci verso la fine di un corso che quelle 4-5 ore che spesso ci mancano, forse non ci mancherebbero con un diverso atteggiamento nei confronti del tempo e una più oculata amministrazione del medesimo.

L'insegnamento a «carte scoperte»

Si parla spesso della necessità di rendere gli studenti motivati nel loro studio: se questa esigenza è avvertita nella didattica tradizionale, ancor più la si deve tenere presente nell'ambito della DB ove le difficoltà intrinseche sono ovviamente notevoli e non si può quindi trascurare nulla che possa concorrere al loro superamento.

Limitando, nella prima parte di questo lavoro, la nostra attenzione alle modalità puramente tecniche volte a motivare l'allievo, noi crediamo che la più importante sia quella di farlo studiare «a carte scoperte». Con questo termine già usato e già almeno in parte chiarito, si intende dire che l'allievo deve conoscere il progetto didattico dell'insegnante, relativo alla materia che

studia, per essere in grado in qualsiasi momento di capire esattamente: in quale punto del corso si trova, se si sta rispettando la tabella di marcia prevista, se si sta studiando un argomento di capitale importanza ovvero un'applicazione di minore interesse ecc. Questo non certo per ridurre l'impegno quando l'argomento non è di primaria importanza, ma piuttosto per forzarlo al massimo quando lo è, evitando così allo studente errori di valutazione sulla gerarchia dei concetti, che invece sono assai frequenti in molta parte della didattica tradizionale, quando lo studente, condotto per mano dal docente un passo dopo l'altro, si muove in una logica da «libro giallo» ove l'assassino e tutte le cose importanti si capiscono solo alla fine.

La teoria degli esercizi

A proposito degli esercizi, è molto diffusa l'opinione che «più lo studente ne fa e meglio è !» La DB non è totalmente d'accordo con questa opinione.

Certamente, non si può negare che un numero abbastanza alto di esercizi, non sia soltanto utile, ma indispensabile. Quello che qui si vuol dire è però che un numero anche molto elevato di esercizi a poco serve se non approda a quella che qui viene chiamata la «teoria degli esercizi». Intendiamo indicare con questo termine un complesso di metodologie messe a punto e classificate in modo tale da potere associare a ciascuna categoria di esercizi, la metodologia risolutiva presumibilmente «migliore» (sotto i vari profili che si possono considerare in proposito), anche se non certamente l'unica in grado di risolvere i problemi in questione.

Se non ci si pone un obiettivo del genere, può paradossalmente accadere che, al di là di un certo limite, continuare a fare esercizi possa risultare addirittura controproducente, soprattutto sotto il profilo psicologico. Si rischia infatti di distruggere (o quantomeno ridurre) nello studente quel senso di unitarietà della disciplina, che uno studio corretto avrebbe dovuto produrre, infondendogli la convinzione che, assimilati pochi principi essenziali, il più è fatto. Se invece si insinua il sospetto che ogni esercizio richieda un atto di «genialità» (o anche solo di intelligenza fuori del comune), molti allievi che conoscono i propri limiti (e ciò fa loro onore), si demoralizzano e si arrendono!

Tutto ciò non deve essere frainteso: capita talvolta al docente di trovare qualche allievo che, come si suol dire, ha una marcia in più rispetto ai compagni. Ciò deve rallegrare il docente che, pur senza dar troppo nell'occhio, deve aiutare quel giovane a non essere «frenato» dalla scuola, a non montarsi la testa, ma anche a svilupparsi pienamente. Soprattutto per capire (il docente e lui stesso) se quella marcia in più è frutto di una maturazione precoce e rappresenta quindi un vantaggio temporaneo sui compagni o è invece qualcosa di più consistente e duraturo. A ciò

potranno servire anche esercizi particolarmente «intelligenti» assegnati nell'ambito di quello studio «personalizzato» che è parte fondamentale dello SG.

Detto questo però, il docente non deve identificarsi in una sorta di «talent-scout», che a tutti i costi vuol dare della sua materia una immagine «frizzante», quasi a sottintendere che essa non è pane per tutti i denti e che quindi l'essere, come i giovani dicono, un «cervellone» è condizione, se non proprio indispensabile, quasi, per poterla capire. Il docente è lì dove si trova, non tanto, riteniamo, per educare gli allievi al culto dell'intelligenza (che, si sa, è fondamentalmente un dono di natura), quanto piuttosto a quello del metodo che tutti possono acquisire e che serve a tutti: a quelli meno brillanti, perché affinino nello spirito critico le capacità naturali che hanno, magari scoprendo che sono molto migliori di quanto essi stessi a priori pensavano (non dimentichiamo che, così come esistono quelle «anticipate», esistono anche le maturazioni «ritardate» che nascondono talvolta intelligenze notevolissime); agli allievi più dotati, facendo loro capire che una intelligenza senza metodo spesso finisce nel nulla.

In una logica di questo tipo si colloca anche quella che abbiamo prima chiamato la «teoria degli esercizi»: un punto di sintesi che deve orientare rapidamente lo studente sulla scelta del metodo più adatto a risolvere una data categoria di esercizi. Naturalmente senza dare allo studente certezze sbagliate e in particolare quella che non esistono eccezioni e che tutto è inquadrabile in modo rigoroso e preciso. Una sintesi intelligente quindi, aperta anche all'imprevisto, ma tuttavia importante perché anch'essa contribuirà alla trasparenza della disciplina e alla sua rapida ricostruibilità. Un conveniente (ma non eccessivo) numero di esercizi, fatti inizialmente senza orientamenti particolari, potrà stimolare gli studenti a individuare da soli i metodi ottimali. Alla fine però, trovati o non trovati tali metodi da parte degli allievi, sarà il docente a completare il tutto, ratificandolo appunto nella «teoria degli esercizi», senza la quale tutto resta nel vago e rapidamente si estingue nel tempo quando si passi a studiare altre cose.

Si è parlato di esercizi, relativi a materie scientifiche, ma, naturalmente, la maggior parte delle considerazioni fatte valgono per tutte le discipline.

LO STUDIO GUIDATO E IL RECUPERO SCOLASTICO

*Ciò che non possiamo raggiungere volando,
lo dobbiamo raggiungere zoppicando...
La Scrittura dice che non è peccato zoppicare.*

Citato da Freud

(Opere di Sigmund Freud, vol. 9)

Il recupero degli studenti è certamente una delle più importanti applicazioni per la DB, e una delle più attuali ed urgenti, visto che il problema della «dispersione scolastica» (giovani che non concludono gli studi) è sicuramente il più gravoso per la scuola del nostro Paese e nella scuola privata deve accadere solo in casi estremi, dopo aver fatto davvero tutto il possibile per evitarlo. Va subito detto che, quando parliamo di recupero di studenti non intendiamo però riferirci soltanto alle situazioni estreme: di recupero metodologico, più o meno intenso, ha infatti bisogno la maggioranza dei nostri giovani. La forte contrazione che la DB è in grado di produrre rende disponibili significativi spazi, una parte dei quali possono essere dedicati al recupero metodologico, ossia a promuovere nei nostri allievi l'acquisizione di un metodo di studio efficace. Ma come? Con il cosiddetto «studio guidato» (SG).

Lo SG vede ancora il docente in prima fila, impegnato ad insegnare allo studente come si studia. Lo SG indica, infatti, lo studio che si fa a scuola sotto la guida diretta del docente.

Il suo legame con la DB è strettissimo in un rapporto molto intenso di reciproca dipendenza: si intende dire che lo SG non si può realizzare senza una DB che gli metta a disposizione i tempi necessari; similmente non possono giungere alla DB grandi masse di studenti senza un prolungato SG che abbia consentito a tutti di attrezzarsi con un metodo di studio efficace.

Un modello di tipo familiare

Riguardo allo SG, il problema della *personalizzazione dello studio* può tendere più di una insidia. Sulla necessità di personalizzare lo studio, nel senso di far sì che ogni singolo studente riesca ad adattarlo alle proprie caratteristiche, crediamo che ormai molti (per non dire tutti) convengano.

Il modello più significativo in proposito, quello che a prima vista può sembrare il più banale e il più ovvio è il modello che nel titolo di questo paragrafo è stato indicato come «familiare», a significare che esso trova prevalente attuazione nell'ambito di quelle famiglie (per la verità oggi



non molto numerose) ove genitori, che abbiano una formazione culturale sufficiente (non occorre che sia elevatissima), seguono i figli per insegnar loro a studiare. Chiarire i dubbi, far loro ripetere, correggere i difetti dell'esposizione, abituarli alle sintesi, controllarli nei tempi, sono gli ingredienti che servono, insieme a tante altre cose ancora: tutte quelle cose che, sostenute dall'amore e da tanta ostinata pazienza, e nel massimo dell'attenzione a non creare plagio, finiscono col dare un «metodo di studio», dopodiché i figli spiccano il volo e non hanno

generalmente più bisogno di nulla. Il metodo si convertirà ben presto in «autonomia critica» che li aiuterà a gestire anche altri tipi di autonomie, diversamente abbastanza fasulle e proprio per questo molto pericolose.

Facile a dirsi ma non a farsi... penserà più di un docente a questo punto. E in effetti non si può dar torto a chi la pensa così, ma proprio per questo è necessario che la scuola privata subentri, generalizzando il modello e dando a tutti quel babbo e quella mamma che, sotto il profilo scolastico, oggi mancano in moltissime famiglie. E questo concretamente il vero modo per cercare di avvicinarci a una *parità di condizioni* che tutti giustamente reclamano, come premessa fondamentale di una scuola privata di qualità.

Può la nostra scuola seguire il modello suddetto nei confronti di tutti i propri allievi? E in che modo?

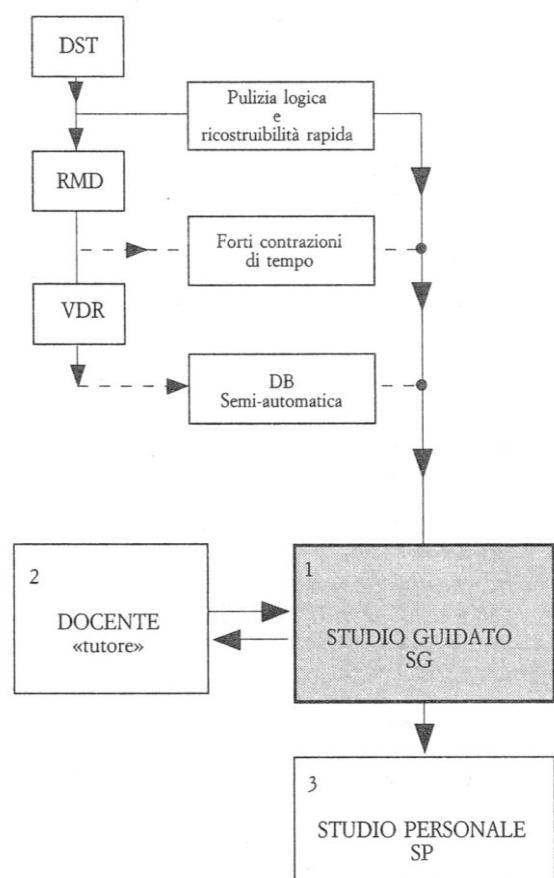
Certo non si può pretendere che essa ami tutti i suoi studenti con la stessa intensità con cui un genitore ama un proprio figlio. In compenso però quello che non riuscirà a fare per amore, potrà farlo per convinzione: la convinzione che l'obiettivo indicato non è utopistico se accompagnato da una grande professionalità dei docenti. Individuare le caratteristiche fondamentali di tale professionalità è in pratica lo scopo principale dei successivi paragrafi che trattano dello SG sotto il profilo strettamente tecnico.

Sul piano psicologico una sola, ma importantissima, è l'indicazione che si può dare al docente per potenziare la professionalità suddetta: egli deve sempre più imparare a separare la fase della collaborazione con lo studente (durante lo SG), da quella del giudizio sul medesimo. Durante la

prima dovrà volere, per ogni studente, il risultato positivo almeno tanto quanto lo vuole lo studente stesso; poi verrà il giudizio, ma non richiederà grande sforzo perché maturato giorno per giorno, e non frutto di una scansione periodica spesso aleatoria, come quella tipica delle interrogazioni tradizionali.

Lo studio guidato e le sue connessioni con il metodo della Didattica Breve

In proposito osserviamo che, delle due parti in cui si suddivide la DB (la DST e la RMD), solo la



seconda richiede una maturazione notevole nello studente affinché lo studente stesso possa essere in grado di accettarne utilmente il prodotto, ossia il corso DB; la prima invece non pone alcun problema di trasferibilità immediata all'allievo, ancorché molto giovane e immaturo possa essere. Non dimentichiamo infatti che la DST è stata introdotta proprio per questo: per favorire la maturazione dello spirito critico nei ragazzi e quindi non può ipotizzarla come già acquisita.

In conclusione il collegamento a tratto intero in fig.1 (fra DST e SG) deve intendersi sempre presente (la capacità tecnica del *distillare* è infatti un prerequisito che gli allievi acquisiscono al massimo in un paio d'ore di esercizio); il collegamento rappresentato invece in tratteggio (fra la seconda uscita del metodo

DB e lo SG) andrà progressivamente attivandosi,

fig. 1 Le connessioni esterne dello SG.

man mano che, migliorando la capacità critica dello studente, lo SG si applicherà direttamente a materiale elaborato in DB, in tutto o in parte. Anche la connessione fra VDR e SG dovrà andare progressivamente attivandosi, essendo necessaria per il video-ascolto di una lezione, una maturità che in genere i ragazzi con difficoltà non hanno.

Modalità di interazione docente-studenti

Passiamo ora ad analizzare nel dettaglio il blocco SG, ed evidenziare i tre tipi fondamentali di interazione che lo SG mette a disposizione del docente e degli studenti: «cattedratica», «tutoriale», «valutativa». La prima ha il carattere di un flusso di informazione prevalentemente unidirezionale dal docente verso lo studente, le altre due sono chiaramente bi-direzionali con alternanze di verso più o meno frequenti a

Interazioni di tipo cattedratico

Indichiamo con il termine cattedratico tutto ciò che si può considerare lezione tenuta dal docente, a prescindere dalle modalità che caratterizzano la lezione stessa (forma tradizionale, VDR ecc.). Non è il caso di soffermarci a lungo su questo tipo di interazione perché sotto il profilo concettuale del come insegnare, essa verrà ampiamente discussa nella seconda parte di questo lavoro.

Interazioni di tipo tutoriale

Rientrano in questo termine anche molte attività che i docenti svolgono da sempre (chiarimento dubbi, lezioni integrative ecc.). Non si tratta quindi di inventare niente da zero: semmai soltanto di auspicare che questa attività venga sempre più valorizzata e potenziata nella direzione della personalizzazione dell'insegnamento, ossia di un insegnamento adatto a ciascun singolo allievo e non semplicemente tarato sul valore medio della classe. Le disomogeneità di preparazione e di maturazione, sempre presenti in una classe, sono le vere difficoltà da superare. Individuare e mettere a punto tecniche tutoriali vincenti, significherebbe in pratica avere imboccato la via maestra per prevenire e debellare la dispersione scolastica. Non è ovviamente un problema di facile soluzione certo, uno strumento può essere dato *dallo smistamento selettivo*.

Intendiamo indicare con questo termine lo smistamento che il docente può fare di vari gruppi, in cui di volta in volta, la classe può essere suddivisa in relazione all'argomento trattato, indirizzandoli su strade diverse. Se, ad esempio, il docente ha intenzione di soffermarsi in prima persona su un dato argomento, adatto per un gruppo A, prematuro per un gruppo B, inutile per

un gruppo C che ha già le idee chiare in proposito: tratterrà con sé A, affiderà a B un lavoro di gruppo su approfondimenti di argomenti già trattati, e a C un lavoro, per esempio, per approfondire questioni facoltative o per anticipare lezioni future.

Naturalmente il docente dovrà fare attenzione a non etichettare i suoi studenti in gruppi fissi, ma cercare al contrario che la selezione avvenga di volta in volta in base all'argomento. In ogni caso l'insegnante dovrà non stancarsi mai di coltivare quella sensibilità psicologica



(senza la quale è meglio non fare l'insegnante) con cui si riesce sempre a non umiliare i più deboli e a non fare insuperbire i più forti.

Interazioni di tipo valutativo

Con riferimento alle interazioni di tipo «valutativo» veramente lo SG può introdurre sostanziali innovazioni, in aggiunta alle due forme classiche dell'interrogazione orale e del compito scritto.

I difetti di queste prove sono prevalentemente legati alla loro periodicità, quasi sempre tale da distanziare troppo ciascuna prova dalla successiva. A questa periodicità delle prove quasi tutti gli allievi rispondono con analoga periodicità nello studio.

Dalla parte dello studente, ne deriva un modo di studiare discontinuo, caratterizzato da sgobbate concentrate immediatamente a ridosso della data presunta o fissata della interrogazione, il tutto spesso in un'atmosfera di paura, alimentata dalla consapevolezza che, se le prove sono poche, altrettanto poche sono, in caso di insuccesso, le occasioni per rimediare. Se poi moltiplichiamo questa situazione per il numero di materie che lo studente deve studiare contemporaneamente, ne esce fuori un modo di studiare complessivo, tutto sommato un po' ridicolo (e forse un po' drammatico), nel quale ogni materia danneggia l'altra, perché mentre stai studiando l'una, non riesci a seguire utilmente il professore che ti sta spiegando l'altra e viceversa. Una sorta di mancato appuntamento continuo e generalizzato, fra il momento in cui si frequenta e il momento in cui si studia: mancato appuntamento che, se non arriva ai livelli talvolta aberranti dell'università, gli va però abbastanza vicino.

Dalla parte del docente, ne deriva invece un modo di valutare esso pure discontinuo, il cui aspetto negativo è abbastanza bene riassunto in una risposta classica che spesso i genitori si sentono dare, quando chiedono come va il loro figliolo: «non lo so, non l'ho ancora interrogato». In ciò non vi è né critica, né tanto meno polemica nei confronti dei docenti, i quali hanno dalla loro una giustificazione validissima: «il tempo a disposizione è poco». In questa situazione è oggettivamente difficile, per non dire impossibile, staccarsi molto dalla tradizione che vede, nella interrogazione e nel compito scritto classici, i perni portanti di un modo di valutare.

Ecco perché la DB, nel momento in cui rende disponibile tempo per lo SG, implicitamente promuove la ricerca di vie nuove per la valutazione, che, non solo pongano fine a fenomeni oscillatorii perversi come quello descritto (studio A, non seguo B — studio B, non seguo A, ecc.), ma che soprattutto evitino allo studente di radicarsi sempre più in una visione distorta del modo stesso di studiare.

In questa logica e in questo spirito passiamo a commentare, fra i vari tipi di interazione valutativa, quelli che presentano elementi di novità. L'ideale è allora quello di prevedere 15/20

minuti circa di valutazione giornaliera, dal momento che come vedremo è assolutamente inutile spiegare ininterrottamente per 50/60 minuti, e un'interrogazione generale (il venerdì), una volta al mese circa, privilegiando l'interrogazione di gruppo, che può svolgersi secondo le modalità di seguito indicate.

Interrogazione multipla («time sharing»)

L'interrogazione multipla è uno strumento che, a parità di tempo, permette al docente di interagire a livello valutativo con un numero di studenti molto maggiore di quello relativo a una sequenza di interrogazioni tradizionali, ove il docente non passa ad interrogare l'allievo successivo se non dopo avere completamente terminato l'interrogazione del precedente.

In proposito osserviamo che l'interrogazione tradizionale non è fatta soltanto di dialogo tra insegnante e allievo: esistono anche tempi morti durante i quali il docente è inattivo in quanto lo

studente sta meditando sulla risposta da dare, richieste di chiarimenti ecc., poste dal docente in tempo reale, ovvero sta svolgendo un calcolo che ha momentaneamente sospeso la bi-direzionalità del dialogo stesso.

Ai tempi morti suddetti si deve poi aggiungere quella vera e propria *dissipazione di tempo* che si ha quando il dialogo degenera in quel penoso «tira e molla» che tutti i docenti conoscono, trattandosi purtroppo di un fenomeno frequentissimo. Alludiamo a interrogazioni, fatte di continui

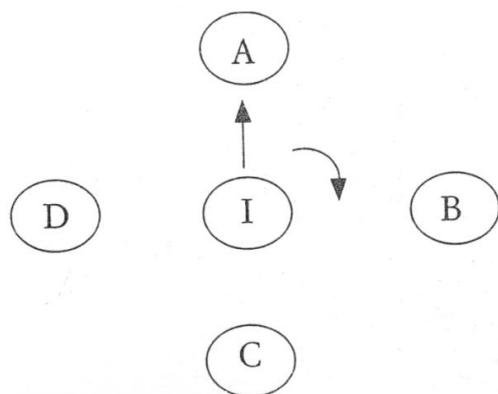


tentativi da parte del docente di imboccare la risposta giusta allo studente, spesso infruttuosi e in ogni caso seguiti da risposte incerte e quasi monosillabiche da parte dell'allievo. In questo caso chi interroga è molto attivo (forse troppo), ma sarebbe meglio che non lo fosse perché, al termine di una interrogazione così condotta, a parte la fatica improba del docente sul piano

psico-fisico, diventa arduo stabilire quanto di positivo è attribuibile allo studente e quanto invece al docente stesso.

Ritornando all'interrogazione multipla, essa si fonda sull'utilizzo da parte del docente dei suddetti tempi morti e dissipati nell'interazione con ogni singolo allievo: essi possono servire al docente per interagire ciclicamente con altri allievi, in attesa che l'allievo in pausa risolva i suoi problemi. In tal modo lo studente vede suddiviso il tempo della propria interazione con il docente in intervalli bi-direzionali o attivi, durante i quali vi è dialogo con il docente, e intervalli uni-direzionali (o pause), durante i quali il dialogo è sospeso e lo studente va avanti per conto proprio, preparando in forma scritta la ripresa del dialogo stesso nella fase attiva successiva. Ciò giustifica l'altra denominazione equivalente, adottata per indicare l'interrogazione multipla: interrogazione «a divisione di tempo» o, volendo usare un termine tipico dell'informatica, a *timesharing*.

Fig. 3. Schema di interrogazione *time-sharing*



Organizzazione del «*time-sharing*»

L'idea del *time-sharing* non è certamente molto originale: qual è infatti il professore che in vita sua non ha provato almeno qualche volta a interrogare più allievi contemporaneamente? In casi del genere però, se non si mette a punto una organizzazione ben precisa, che non debba essere reinventata ogni volta che si interagisce con gli

studenti, quasi sempre si conclude che il gioco non vale la candela e si ritorna alla interrogazione classica. Ecco perché, pur consapevole di stare trattando di cose che rasentano la banalità, è opportuno descrivere in dettaglio una organizzazione possibile per una interrogazione multipla.

Essa è rappresentata dallo schema di fig. 3 e si articola come segue:

- 1) l'insegnante («I») interroga più allievi contemporaneamente (l'esempio di figura ne considera quattro: A, B, C, D) in forma mista (scritto e orale).
- 2) Distribuisce a ognuno un foglio standardizzato («scheda di interazione»), sui quale l'allievo dovrà dare la risposta scritta alla domanda che gli verrà posta. La scheda di interazione può essere fatta in molti modi e il docente inventerà ciò che gli è più congeniale: si tratta semplicemente di suddividere i fogli in zone riservate (alla prima domanda, alla seconda,... a eventuali annotazioni del docente, ecc.) in modo che risulti facile per il docente stesso riorientarsi immediatamente ogni volta che, a intervalli regolari, dovrà riesaminare l'elaborato nei suoi vari stati di avanzamento.

3) L'insegnante assegna la prima domanda, diversa da allievo ad allievo, alla quale si deve dare risposta scritta molto sintetica. Nel caso di una dimostrazione, ad esempio, l'insegnante raccomanda di ridurre a zero o quasi, la parte relativa al commento linguistico, che potrà essere aggiunto a voce durante la interazione bidirezionale: in questo modo la risposta assume l'aspetto di una lavagna costituita di sole formule e figure, la cui correttezza l'occhio esperto del docente è in grado di valutare praticamente di colpo.

4) A questo punto, dopo qualche minuto dall'assegnazione della domanda, ha inizio il processo interattivo vero e proprio, dell'insegnante con A, B, C, D, disposti intorno a un medesimo tavolo, in modo che l'insegnante stesso possa tenerli sott'occhio tutti quanti contemporaneamente e interagire agevolmente con loro in sequenza ciclica e in forma orale.

3) «I» (ossia l'insegnante) esamina rapidamente quanto A fino a quel momento ha scritto (mentre B, C, D continuano a lavorare per conto proprio). Se la risposta è completa e corretta, la domanda è conclusa: si assegna una seconda domanda ad A, ovvero lo si rimanda a posto, rimpiazzandolo con un altro allievo che così entra in ciclo. Se la risposta presenta errori, il docente li evidenzia sull'elaborato dello studente e li annota su un «taccuino personale» classificandoli per tipologia (vedi *infra*). Segue un breve dialogo fra I ed A, durante il quale il docente indica allo studente la posizione ove emergono errori, chiede chiarimenti sugli eventuali punti dubbi, fa semplici domande generalmente ispirate da quanto lo studente ha scritto fino a quel momento (alle quali può seguire una risposta immediata, se l'allievo è in grado di farlo, o, in caso contrario, rinviata al successivo incontro con I) ecc. In sostanza questa fase non differisce troppo da una interrogazione orale di tipo normale, con la differenza però che non si pretende il «botta e risposta», avendo avuto lo studente qualche minuto di tempo per pensarci sopra e per predisporre un testo sintetico al riguardo. Nelle materie umanistiche, generalmente, la parte di discussione orale è molto più ampia rispetto ai quesiti che vengono proposti in forma scritta.

6) Esaurita questa prima interazione «faccia a faccia» fra A ed I, A riprende il lavoro per conto proprio, correggendo gli errori evidenziati, completando la domanda ed eventualmente passando alla successiva; I invece passa ad occuparsi dell'allievo B, con il quale instaura un tipo di interazione analoga a quella appena illustrata.

7) Di questo passo, terminato il giro (e quindi dopo avere interagito anche con C e D), l'insegnante I ritorna di fronte ad A e riprende il dialogo della prima interazione. Il docente stesso, dopo un po' di sperimentazione in proposito, metterà a punto sia la scheda di interazione su cui lavora lo studente, sia il proprio taccuino personale, adattandoli alle proprie esigenze e ai propri gusti. A questo punto I esamina se i vecchi errori sono stati corretti, se altri ne sono stati aggiunti, se la domanda è terminata e così via..., passando poi agli allievi B, C, D, il procedimento continua sempre allo stesso modo cumulando tanti giri completi quanti il docente ne ritiene opportuni, in relazione soprattutto al carico di lavoro inizialmente assegnato agli studenti.

8) Terminata la interazione globale, il docente ha sott'occhio tutta la storia delle risposte a ogni singola domanda, risposte che appaiono distillate minutamente con il conteggio dei vari tipi di errori e di incertezze. Da essa trae elementi oggettivi per un giudizio.

Esemplificazione. Per chiarire meglio quanto si è detto, proponiamo il seguente schema che simula un possibile taccuino di un docente che abbia interagito per 3 giri completi con i quattro studenti A, B, C, D.

A ₁	λ	si	SI	**	si		
A ₂	SI	**	c	si	SI	**	
A ₃							
B ₁	δ	δ	si	c	si	le	
B ₂	λ	λ	SI	**	ε	he	
B ₃	si	SI	**	he	no	NO	**
C ₁	λ	ε	si	le			
C ₂	SI	**	SI	**	ε	he	
C ₃	no	he	si	SI	**		
D ₁	λ	λ	le				
D ₂	λ	SI	**	ω	**	le	
D ₃	μ	he	he	he	?	**	

Legenda

- δ errore lieve;
- errore di calcolo;
- μ errore grave;
- λ errore di linguaggio;
- ε errore;
- ω argomento omissivo;
- he aiuto da parte del docente;
- le lentezza-
- ** passaggio alla domanda successiva-
- si auto-correzione;
- no riconferma dell'errore;
- SI conclusione positiva della domanda;
- NO conclusione negativa della domanda;
- ? conclusione incerta della domanda.

A breve commento del taccuino suddetto, osserviamo che esso riepiloga al docente tutta la storia dell'interazione favorendo la ripresa di una fase attiva dopo ogni pausa, nonché la valutazione finale. Naturalmente in tutto ciò il docente è anche aiutato dalla scheda di interazione dove è evidenziato ogni punto che ha dato origine a una annotazione sul taccuino, in modo tale che sia facile associare immediatamente le correzioni sulla scheda con le corrispondenti indicazioni del

taccuino stesso. Vediamo ora come il taccuino possa essere letto anche da chi non l'ha direttamente compilato, tenendo presente la legenda riportata sotto lo schema. Ad esempio, considerando l'allievo A nelle sue tre fasi attive, la tabella (ossia il taccuino) ci permette di desumere che:

- Durante il lavoro precedente alla prima fase A ha commesso un errore di linguaggio che però ha corretto da solo subito dopo la segnalazione del docente, dopodiché la prima domanda si è conclusa correttamente. Nella prima fase attiva il docente ha esaminato anche una parte già svolta da A relativa alla seconda domanda e l'ha trovata corretta. Nella seconda fase attiva il docente ha trovato conclusa correttamente tale domanda. Ha trovato inoltre svolta interamente anche la terza domanda, comprendente un errore di calcolo che però è stato corretto immediatamente dallo studente. Lo studente A, che appare piuttosto ben preparato, non ha avuto bisogno della terza fase di interazione attiva con il docente.

Consideriamo ora gli studenti B, C, D:

- Nella prima interazione attiva lo studente B si è visto segnalare due errori lievi, il secondo dei quali è stato in grado di autocorreggere in tempo reale. Stessa cosa ha fatto per un errore di calcolo. Risultando ancora piuttosto indietro nello svolgimento della prima domanda, è stato giudicato «lento». Nella seconda fase attiva la prima domanda si è conclusa positivamente, seppur con due errori di linguaggio. Sempre in questa fase a B è stato segnalato un errore, che però non è stato in grado di correggere in tempo reale nonostante l'aiuto del docente. Nella terza fase, dopo la meditazione di B durante la pausa, l'errore di B appare finalmente corretto e la seconda domanda si conclude positivamente. Della terza domanda invece la parte svolta durante la pausa, è risultata insufficiente e, nonostante l'aiuto del docente, tale è rimasta. L'esito della terza domanda è quindi da considerarsi negativo;
- Lo studente C si presenta alla prima fase di interazione attiva non avendo ancora terminato la prima domanda. Nella parte svolta emergono un errore di linguaggio e un errore prontamente autocorretto. Viene annotato il procedere piuttosto «lento» dello studente. Nella seconda fase la prima domanda appare completata correttamente, come pure tutta la seconda domanda che non dà luogo a nessuna osservazione da parte del docente. Nella risposta alla terza domanda invece è presente un errore che C non è in grado di correggere in tempo reale nonostante l'aiuto del docente. L'errore permane anche dopo la pausa, ma con un successivo aiuto da parte del docente alla fine C approda alla conclusione corretta;
- L'ultimo allievo D si presenta alla prima fase attiva con due errori di linguaggio nella risposta alla prima domanda, risposta non ancora completata (viene annotata una

penalizzazione per «lentezza»). Nella seconda fase attiva la risposta viene completata, includendo un altro errore di linguaggio. Sempre in questa fase si constata che sulla seconda domanda D fa scena muta e dichiara di avere omesso lo studio dell'argomento in questione. La risposta alla terza domanda è ancora abbastanza lontana dalla conclusione (v. la indicazione «le»). Dopo la pausa lo sviluppo appare progredito ma contiene un errore grave, al quale D non sa porre rimedio nonostante ripetuti aiuti del docente. La conclusione è incerta, ciò che può significare (occorre ovviamente consultare la scheda di interazione elaborata da D per chiarire il significato dell'indicazione «?») che il risultato è giusto, ma la dimostrazione è sbagliata.

Naturalmente quanto sopra riportato è solo un esempio, utile a far comprendere ciò di cui si tratta. Dopo un pò di esperienza il docente potrà personalizzare il proprio taccuino, modificando e integrando le indicazioni da porre sul medesimo in base ai propri criteri di valutazione.

La staffetta auto-interattiva

Mentre il docente effettua una interrogazione multipla, il resto della classe è opportuno che faccia altre cose in una logica di «smistamento» che abbiamo già considerato.

Se vogliamo mantenere omogeneità di attività per l'intera classe, anche gli studenti non direttamente impegnati con il docente, possono fare cose analoghe a quelle che stanno facendo A, B, C, D senza però che il docente debba intervenire in tempo reale. In pratica si può procedere come segue (vedi tab. 3):

1) il resto della classe è suddiviso in gruppi («staffette auto-interattive»), ad esempio di 3 studenti per gruppo (in tab. 3 ne è rappresentata una composta dagli studenti E, E, G). Il termine *auto-interattivo* vuole indicare che l'interazione avviene fra gli studenti, all'interno del gruppo senza l'intervento diretto del docente, che è previsto eventualmente solo alla fine.

2) Ogni staffetta (seguiamo ad esempio la EFG) riceve dal docente tre domande. «E» deve rispondere alla prima, «F» alla seconda, «G» alla terza. Per far questo «E, F, G» hanno a disposizione la prima fase, che è la più lunga delle tre successivamente previste: può durare ad esempio 20'.

Le fasi 2 e 3, generalmente più brevi (ad esempio, 10, l'una) sono invece prevalentemente fasi di *correzione* di quanto è stato fatto nella prima fase.

3) In queste fasi ciascun componente la staffetta diventa correttore di risposte elaborate da compagni. Più dettagliatamente (vedi tab. 3), nella fase 2: «F» corregge (direttamente sul foglio che, nel passaggio fra le fasi 1 e 2, «E» gli avrà passato) la risposta di «E» stesso; analogamente farà «G» nei confronti di «F» (correzione della domanda n. 2), ed «E» nei confronti di «G» (correzione della domanda n. 3).

4) La fase 3 è analoga. Eseguito ancora uno scambio di fogli: «G» si porta a correggere la prima domanda (convalidando, contestando, integrando la precedente correzione già fatta da «F»); analogamente fa «E» sulla seconda domanda (già precedentemente corretta da «G») e «E» sulla terza (già corretta da «E»).

5) Al termine della terza fase si disporrà di tre risposte che hanno subito il filtro di due correzioni ciascuna. A questo punto il docente ritirerà il materiale che potrà esaminare, se crede, con tutto suo comodo come se si trattasse di un compito scritto tradizionale, per trarne dementi di valutazione sullo stato attuale di preparazione dei singoli. Siccome però prove di questo genere dovrebbero essere molto frequenti nello SG, il più delle volte si limiterà a convalidare o a contestare le correzioni degli allievi (senza cercare eventuali altri errori che possano essere sfuggiti alle correzioni suddette): l'intervento del docente sarà quindi molto meno faticoso di una correzione tradizionale, diventando in realtà un semplice chiarimento di dubbi che i suoi allievi implicitamente gli richiedono tramite la segnalazione di punti su cui non vi è accordo unanime fra i componenti la staffetta.

Tab. 3. Esempio di staffetta auto-interattiva

3	G	E	E
5	E	G	E
1	E	E	G
	I	5	3
domanda	sgg		

Quanto è stato detto chiarisce, riteniamo, lo scopo di una staffetta auto-interattiva che non è solo quello di tenere impegnato il resto della classe, mentre il docente è impegnato in una interrogazione *time-sharing*, ma anche e soprattutto quello di avere la possibilità di valutare in ogni momento lo stato di preparazione dei singoli, senza che questo debba costargli uno stress psicofisico enorme. A questo fine è necessario che il materiale elaborato dalla staffetta gli risulti di immediata comprensione, con un semplice colpo d'occhio. Ciò è possibile solo se togliamo alla staffetta i gradi di libertà propri del disordine, nel quale gli studenti presentano spesso grande fantasia. La scheda proposta in fig. 4 può servire allo scopo (non si esclude che se ne possano immaginare altre migliori). Di schede del genere ve ne è una per ogni domanda: quella di fig. 4 è relativa alla domanda n.1. Essa, di dimensioni piuttosto grandi (ad esempio come quelle di un foglio protocollo aperto), è così suddivisa:

1) i settori rettangolari siglati con E, E, G rappresentano gli spazi a disposizione per la risposta alla domanda. Quello di «E» è più ampio, perché in teoria la risposta la dovrebbe dare soltanto «E». Tuttavia nella ipotesi che la risposta di «E» sia incompleta, ed «E» e «G» vogliano aggiungere qualche integrazione, hanno lo spazio per farlo;

2) i settori siglati con ϵ C G sono riservati alle correzioni (C) che «E» e «G» sono chiamati successivamente a fare. Le correzioni vanno allineate, quanto più è possibile, ai rispettivi errori, in modo che risulti facile, guardando la scheda l'eventuale supervisione del docente alla fine;

3) la scheda è corredata sul lato destro di tre colonne E, E, G, ove il docente, qualora intenda procedere a una supervisione finale, potrà elencare, classificandoli (con lo stesso codice usato per il *time-sharing*), i vari errori attribuibili ai singoli componenti della staffetta.

La figura, nella quale le zone punteggiate stanno a simboleggiare le parti scritte dagli studenti, mostra anche un esempio che si presta al seguente commento:

— «F» scopre (durante la seconda fase) due errori (o presunti tali) nell'elaborato di «E»: li evidenzia (classificandoli secondo il codice solito) direttamente sull'elaborato, e li corregge nell'apposito spazio (Ci). Aggiunge inoltre una integrazione (rettangolo «E»), giudicando incompleta la risposta di «E».

Domanda 1			E	F	G
E	ϵ_F	C _F	C _G		
I	I		ϵ		
	ϵ_F		ϵ		
	I				
	ϵ_G		ϵ	ϵ	
F	ϵ	G			ϵ
G					

Fig. 4. Scheda per staffetta auto-interattiva

— «G», durante la terza fase, condivide i due errori scoperti da «F» (in quanto non scrive nulla nelle corrispondenti righe della propria zona *CG*), allineate agli errori suddetti. «G» scopre invece un altro errore che era sfuggito alla correzione di «F»: lo evidenzia e lo corregge in *CG*. Inoltre scopre anche un errore nella integrazione di «E»: lo evidenzia e lo corregge come sopra. Infine «G» aggiunge anche una sua personale integrazione che non sarà corretta da compagni.

Nell'esempio è indicata anche una correzione finale da parte dell'insegnante, che conferma (apponendo la propria sigla «I»), contesta (non apponendola), integra le precedenti correzioni, senza però procedere alla scrittura della risposta giusta che darà a voce.

Ciò gli consente la classificazione e il conteggio degli errori da collocare nelle tre colonne laterali «E, F, G».

I vantaggi offerti dalla interazione multipla

Prima di esaminare un po' più da vicino le opportunità che questo tipo di interazione offre, è opportuno precisare che le modalità fin qui descritte in proposito, hanno alle spalle sperimentazioni significative ma relativamente recenti. Non si pretende quindi che esse abbiano già un significato ottimale: anzi ci si aspetta che il graduale contributo di coloro che continueranno a sperimentare, possa introdurre ulteriori miglioramenti, anche tenuto conto dei numerosi gradi di libertà su cui si può far leva (numero di studenti simultaneamente interagenti, tempo di una generica iterazione, tipi di domande particolarmente congeniali al metodo ecc.).

Ciò che preme in questa sede è soltanto l'idea, non la messa a punto dei parametri che ne ottimizzano l'applicazione. E l'idea è sostanzialmente quella già detta e che qui ribadiamo: di trasformare i tempi morti, necessari allo studente per riflettere, da tempi morti anche per il docente (tempi di attesa) in tempi attivi per il docente stesso che nel frattempo si occupa di un altro studente.

Limitandoci quindi a considerare dapprima la cosa dalla parte dello studente, pensiamo che i vantaggi offerti dall'interazione multipla nelle sue varie forme, siano considerevoli ed emergano con chiarezza fin dalle prime battute di una qualsiasi sperimentazione, purché essa sia accuratamente organizzata e realizzata.

Metteremmo al primo posto il *numero molto accresciuto di valutazioni* dello studente rispetto alla didattica tradizionale: il fatto del docente che resta sempre in presa diretta, già di per sé significa circa un raddoppio del numero suddetto, a parità di tempo totale dedicato alle interrogazioni. Osserviamo poi che lo SG è realizzabile in pieno solo in un contesto di DB, ove la contrazione della parte cattedratica mette a disposizione del docente molto più tempo da dedicare alle interazioni con lo studente: se ne deduce che il numero delle interazioni complessive con ciascun

studente durante l'intero anno cresce ancora di più. Altro fattore di crescita di questo numero è il fatto ovvio che, quando la interazione docente/studente è molto frequente, non è necessario che sia lunga quanto lo è una interrogazione tradizionale che deve far luce su un periodo di black-out nelle comunicazioni studente-docente spesso piuttosto lungo: talvolta anche una sola domanda è più che sufficiente per comprendere se lo studente è al passo oppure no. Non ultima la tecnica delle domande rivolte alle staffette auto-interattive che, seppur non necessariamente sempre seguite dalla correzione immediata da parte del docente, tengono comunque costantemente in pressione lo studente, consapevole di poter essere valutato anche attraverso questo strumento.

In definitiva è evidente che tecniche del genere portano a una valutazione praticamente continua dello studente, e rendono possibile tracciare una «curva di rendimento» dell'allievo, ottenuta con punti molto ravvicinati nel tempo. Un allievo che si sente controllato quasi giornalmente, deve per forza interrompere quel meccanismo perverso che abbiamo già descritto, di uno studio a singhiozzo: pausa, sgobbata — pausa, sgobbata ecc; Questo si riflette immediatamente anche sul rendimento dell'insegnamento, in quanto il docente parlerà sempre a studenti in grado di capirlo.

Al secondo posto, nella lista dei vantaggi connessi all'interazione multipla, metteremmo il fatto che lo studente, superata una breve fase iniziale nella quale solitamente avverte un po' di disagio nel sentirsi così strettamente «marcato» (per usare un termine calcistico!), gradatamente comprende che quel marcato significa in realtà seguito e quindi aiutato dal docente. Sì, è vero, è valutato quasi ogni giorno, ma questo lo tranquillizza perché sa che anche un eventuale insuccesso parziale non è così irreparabile come può esserlo una delle poche interrogazioni tradizionali andata male. In sostanza scompare molto presto l'emotività che tanti studenti associano all'interrogazione, e questo non è cosa da poco nello studio, che dovrebbe essere sempre un'attività da associare a uno stato di serenità e di tranquillità interna.

Un altro vantaggio attiene alla molto maggiore trasparenza e oggettività nella valutazione dello studente. Non intendiamo riferire questa osservazione allo studente (il quale solitamente non ha particolari dubbi sull'oggettività del docente), quanto piuttosto al docente stesso che, quando riflette sul proprio operato come giudice, spesso avverte l'insidia sempre presente di un'influenza connessa al proprio stato: di buono o cattivo umore, di stanchezza, di fretta ecc. Contare i singoli errori (deducendoli dall'apposito taccuino connesso alla scheda di interazione), e separarli nei vari tipi (ben più numerosi dell'errore blu e di quello rosso di storica memoria), fornisce alla valutazione dati molto meglio sottratti all'insidia suddetta, ed inoltre tali da consentire di tenere costantemente sotto controllo l'allievo sotto vari punti di vista (capacità di ragionare, proprietà di linguaggio, grado di allenamento ecc.).

Infine si può ancora segnalare il clima che si viene a creare nella classe. Che, se all'inizio può alimentare una competitività fra gli studenti forse maggiore di quella tradizionale (ma entro certi limiti si tratta di una sana competitività), in seguito fa anche scattare uno spirito di grande cooperazione fra tutti, dando alla classe una notevole coesione. A ciò provvede soprattutto l'attività delle *staffette auto-interattive*, ove gli studenti vengono coinvolti, quasi come se si trattasse di una gara sportiva, in una crescita di responsabilità, non solo verso se stessi ma anche verso gli altri (chi fa molti pasticci mette un pò in crisi il compagno successivo che deve correggerlo). L'esperienza mostra che, dopo prove di questo tipo, si assiste spesso a discussioni fra i componenti del gruppo, simpatiche (perché mai polemiche), di conseguenza distensive, ma soprattutto autoeducative (perché chi sa una cosa la spiega a un altro che non la sa).

Lo SG crea dunque una atmosfera costruttiva, piuttosto gratificante sia per il docente che vede migliorare di giorno in giorno l'intera classe, sia per gli studenti che avvertono l'importanza di questo lavoro che coinvolge tutti. Gratificante anche per chi, pur trovandosi in posizione arretrata, trae stimolo dalla fotografia giornaliera dei propri errori (non bollata con un due o con un tre dal sapore punitivo, ma leggibile come un insieme: di un certo numero di errori di ragionamento, di imprecisioni di linguaggio, di lentezze nella risposta ecc.) in una logica di speranza, non di avvilitamento e di timore, crescenti nel tempo. Situazione, quest'ultima, ben diversa da quella che, in ambito tradizionale, troppo spesso degenera in un penoso tira e molla fra il docente che cerca la scusa per arrivare a una stiracchiata sufficienza, e lo studente che, tenacemente barricato in un gioco di difesa a catenaccio, eroga faticosamente una parola per volta, nell'intimo convincimento che una parola di troppo può destabilizzare di colpo l'interrogazione, a suo danno irreparabile.

In questa convinzione, che il processo sia sostanzialmente da personalizzare, da parte di ciascun docente, come più volte ribadito, non c'è spazio per ulteriori suggerimenti troppo dettagliati; al più per un orientamento di carattere generale. E l'orientamento è quello che si può indicare come la astuzia del «servosterzo» (per usare un linguaggio di tipo automobilistico), ove il comando lo dà il guidatore (e nello SG il termine appare appropriato), ma la forza, e quindi la fatica, la mette qualcun altro. Nel caso specifico questo qualcun altro possono essere gli studenti nel loro complesso.

Il ripasso regressivo

Si tratta di uno strumento metodologico, applicabile soprattutto nelle materie scientifiche, che è stato collocato in questa sede per sottolineare la sua efficacia (ormai abbastanza a lungo sperimentata) come tecnica utile nella interazione valutativa; una tecnica, tra l'altro, molto

economica per quanto concerne il dispendio psicofisico del docente e quindi adatta anche alla interazione multipla. Il procedimento con cui si realizza il «ripasso regressivo» è il seguente:

- 1) il docente pone allo studente una domanda alla quale si risponde con un enunciato o con una formula;
- 2) a partire da quell'enunciato e/o da quella formula, lo studente esegue il *primo livello di regressione*, che consiste nel definire tutte le grandezze e tutte le operazioni (salvo ovviamente quelle elementari) che vi figurano;
- 3) nelle definizioni che così vengono date, si introducono ovviamente altre grandezze e altri tipi di operazioni, le cui definizioni lo studente è tenuto a dare, realizzando il *secondo livello di regressione*;
- 4) a questo punto si procede come prima, compaiono nuove grandezze che richiedono ulteriori definizioni, nelle quali si evidenziano ancora nuove grandezze ecc. lungo tutta una sequenza di livelli di regressione successivi;
- 5) la *regressione* si arresta quando lo studente, di *livello in livello*, arriva ad esaurire tutte le definizioni che gli si presentano restando nell'ambito della disciplina in questione.

Quella descritta è una *regressione per definizioni*, in quanto lo studente è chiamato a dare soltanto delle definizioni. Il metodo si può estendere ad altre forme di regressione, tra cui sono di particolare importanza quella «per ingredienti logici» e quella «per dimostrazioni». La prima invita lo studente a regredire dall'enunciato o dalla formula assegnati, indicando progressivamente, non le definizioni, ma invece gli altri argomenti suscettibili a loro volta di dimostrazione, dai quali quanto assegnato all'inizio, dipende. La seconda non è che una espansione della prima in quanto richiede, non soltanto l'indicazione degli ingredienti (ossia gli argomenti suddetti), ma anche gli enunciati e le dimostrazioni relativi. Nel complesso queste due «regressioni» si possono considerare come operazioni di distillazione condotte in verso opposto rispetto a quello della DST ordinaria, aventi diverso grado di approfondimento micrologico.

È evidente la utilità di una regressione, qualunque sia il criterio che la pilota (per definizioni, per dimostrazioni ecc.): svolta in forma scritta, è tra le prove più significative per la valutazione; svolta in sede di studio personale a casa (anche solo in forma orale), è strumento efficacissimo nel processo di progressiva acquisizione di un metodo di studio. Nell'un caso una regressione completa dà al docente la misura di quanto lo studente si preoccupi di consolidare l'intelaiatura generale della disciplina che sta studiando; nell'altro lo studente si allena continuamente lungo itinerari che, percorsi alla rovescia, contribuiranno poi a sviluppare in lui la capacità di una ricostruzione rapida della disciplina.

Osserviamo infine che lo studente che pratica con costanza questo tipo di esercizio, allena se stesso in senso generale, e quindi oltre i limiti della materia particolare che sta studiando. Infatti abituare se stessi a chiedersi sempre il significato delle parole che si usano (definizioni) e il perché degli enunciati che si applicano (dimostrazioni), significa marciare con sicurezza verso l'acquisizione di un solido spirito critico.

Visualizzazioni del ripasso regressivo Quanto abbiamo fin qui detto sul ripasso regressivo si presta ad essere rappresentato graficamente.

In proposito osserviamo che assegnare allo studente il compito di un *ripasso regressivo*, significa assegnare un argomento di ingresso alla regressione e un criterio per eseguirla: per definizioni, per dimostrazioni o altro. E naturalmente sottintesa, come riferimento, anche la *sequenza espositiva* dell'intera disciplina nel cui ambito si inserisce la regressione.

A partire da questi elementi lo studente evidenzia una «pista», detta anche «albero di regressione», che lui stesso percorrerà all'indietro (dal punto di ingresso alla regressione verso il punto iniziale del corso), soffermandosi su tutti gli argomenti che a tale pista appartengono in base al criterio selettivo adottato. La fig.5 visualizza la cosa in termini del tutto generici. In essa i punti evidenziati in corrispondenza di allineamenti orizzontali, rappresentano argomenti richiamati dal livello regressivo immediatamente precedente (in figura, sottostante). Così, ad esempio, i punti A, B, C costituiscono il primo livello regressivo; i punti D, E, F, G, il secondo ecc. Risalendo l'albero si raggiungono punti (che possono trovarsi in qualsiasi livello) corrispondenti ad «argomenti primi», regredendo ulteriormente dai quali si uscirebbe dalla materia in questione.

Tali argomenti sono indicati con punti maggiormente evidenziati in figura, al termine dei vari rami dell'albero di regressione.

È interessante comunque osservare che, anche con alberi di estensione modesta come quello della

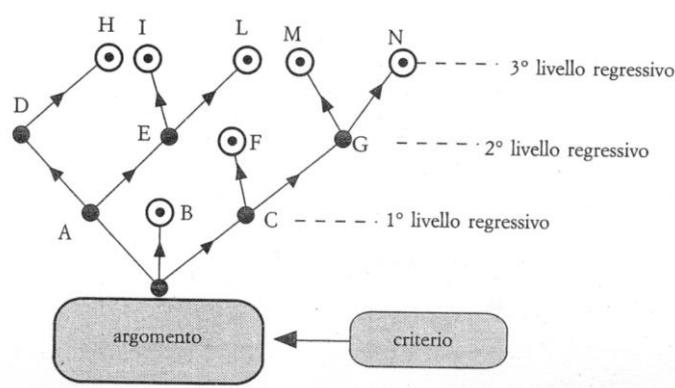


fig.5, il numero di domande che lo studente si pone autonomamente, è sempre piuttosto elevato. Ciò conferma il basso dispendio di energia richiesto al docente.

fig. 5 Albero di una regressione

Argomenti per l'interazione docente-studente

Esaminati nei paragrafi precedenti i modi con cui il docente può interagire con i propri allievi, vediamo ora gli argomenti su cui conviene interagire:

Definizioni ed enunciati

Argomenti questi certamente non ignorati dalle interazioni tradizionali, che vanno però molto maggiormente enfatizzati sotto il profilo della loro importanza. Vi è oggi infatti una diffusa tendenza a non dare troppo peso a questioni del genere. Infatti, il difetto più comune e più grave riscontrato nelle matricole di facoltà scientifiche, e non solo, è la incapacità a definire le grandezze che comunemente si usano nel descrivere i fenomeni, e la analoga incapacità ad enunciare in forma corretta, leggi, teoremi ecc. Ciò sta ad indicare, non solo gravi carenze nell'uso del linguaggio (scientifico e non), ma anche una sottovalutazione di fondo del problema. Che va corretta se non vogliamo continuare ad avere di fronte legioni di studenti che sostanzialmente non sanno di che cosa stanno parlando.

La correzione passa sia attraverso l'insistenza con cui il docente richiede continuamente questi argomenti, sia per il grado di approfondimento con cui li pretende. In proposito *micro-distillazioni* applicate a definizioni, risultano molto utili e riportano rapidamente in carreggiata anche ragazzi da lungo tempo disallenati a definire e ad enunciare. Per quanto concerne in particolare gli enunciati, un esercizio molto utile per gli studenti è quello della lettura della DST verticale di una disciplina, enunciando uno dopo l'altro tutti gli argomenti suscettibili di enunciazione. Ciò può farsi anche senza aver svolto tutte le dimostrazioni, ma semplicemente avendone capito gli enunciati: in questo modo vi è anche l'opportunità di svincolare fra loro le dimostrazioni assegnando agli studenti in difficoltà dapprima le più facili, solo in un secondo momento le altre.

Macro-inquadramenti

L'esposizione di macrologiche totali o parziali di una disciplina è esercizio molto educativo per lo studente, in quanto contribuisce a radicare in lui la struttura della disciplina stessa e quindi a favorirne la ricostruzione rapida in sede di ripasso, eventualmente anche a distanza di tempo. Naturalmente una macrologica di questo tipo non deve ridursi a un semplice indice di capitoli successivi che in qualche modo lo studente deve ripetere a memoria. Al contrario, l'allievo deve evidenziare i collegamenti logici fra le varie parti, secondo le scelte fatte dal docente nell'impostazione del corso; scelte che il docente stesso, in una logica di trasparenza totale, gli avrà a suo tempo illustrate.

Dimostrazioni

Costituiscono la palestra logica più impegnativa per lo studente. Anche su questo argomento la preparazione di molti studenti lascia straordinariamente a desiderare. Alle imprecisioni di linguaggio tipiche nelle definizioni e negli enunciati, si aggiunge spesso grande trascuratezza e confusione nella precisazione delle ipotesi, dei postulati, dei dati sperimentali, delle approssimazioni, della sequenzialità dei ragionamenti successivi ecc. Tutte cose ben note a tutti i docenti, anche nell'ambito dell'insegnamento tradizionale e quindi cose su cui è superfluo insistere. Insistiamo invece sul tipo di correzione che, a nostro avviso, è la più efficace: distillazione orizzontale, della quale a lungo già si è detto, spinta ai necessari livelli micrologici.

Regressioni e progressioni

Argomento questo di cui a lungo si è già discusso: unisce ai pregi di una indagine macrologica (relativa alla pista di regressione o di progressione), i vantaggi di una DST micrologica (quando si dettagliano i vari argomenti lungo la pista). E adatto anche alle interazioni multiple perché implica metodi di bassa energia richiesta al docente.

Esercizi

Su questo argomento già molto si è detto sotto il profilo generale, soprattutto per evidenziare la necessità di quella che abbiamo chiamato la «teoria degli esercizi».

LO STUDIO PERSONALE

Il capitolo è sostanzialmente un insieme di suggerimenti proposti con il fine di aiutare gli studenti, alcuni dei quali possono già avere amare esperienze alle spalle, a trovare «un» metodo di studio da personalizzare sulle proprie esigenze, che loro consenta di guardare con maggior fiducia il proprio futuro, «recuperando» laddove vi sia da recuperare e «migliorando» laddove non si sia già al massimo. La logica che si seguirà è quella illustrata nello schema di fig.6.

Da esso chiaramente appare che lo studente non è un sistema isolato. Al contrario, ha relazioni con tutto un mondo esterno che lo circonda e lo condiziona non poco, talvolta in senso positivo, altre volte in senso negativo, rispetto ai fini che cerca di realizzare attraverso lo studio. Questi condizionamenti in parte lo studente li eredita e li deve quindi accettare così come sono, in parte se li procura attraverso scelte sulle quali deve fare molta attenzione.

Considerarsi al centro di un sistema di relazioni, in parte volute, in parte no, è già per un giovane un primo atto di consapevolezza intelligente che lo porterà, attraverso un processo razionale e

ragionevole, a gestire con altrettanta intelligenza le relazioni stesse, e quindi a realizzare gli obiettivi prefissati. Con impegno, ma senza drammi, con molto studio che all'inizio sembrerà talvolta piuttosto noioso, ma che alla fine potrà risultare perfino piacevole.

A questo punto continuiamo il discorso lasciandoci guidare dallo schema-pilota riportato in figura e procedendo all'analisi delle varie relazioni che interessano lo studente, esaminando solo quegli elementi rispetto ai quali il nostro intervento, come scuola privata, è molto importante.

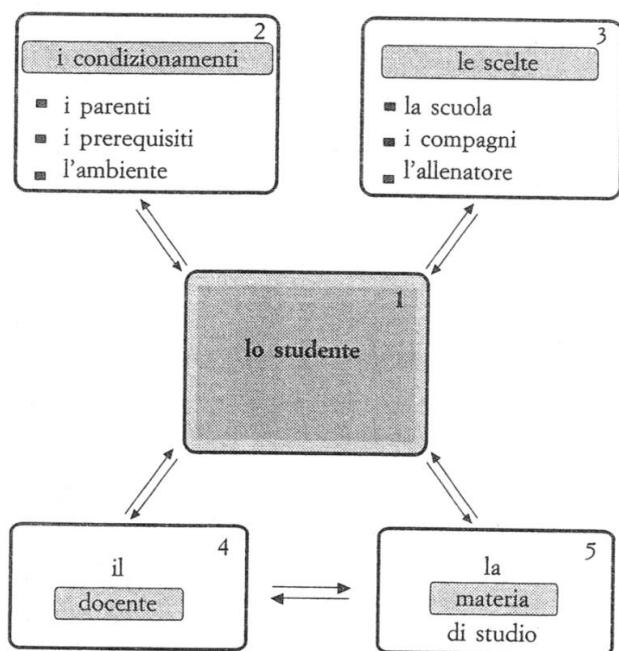


Fig. 6. Le interazioni dello studente

I prerequisiti

Lo studente che, in qualunque punto della sua carriera scolastica si trovi, decida di darsi una regolata per vedere se questa carriera può migliorare decisamente ed essere sottratta a tante ansie e pericoli, deve sapere che affinché questo si possa realizzare, occorrono due condizioni: la volontà di impegnarsi e il possesso dei prerequisiti culturali necessari per andare avanti.

La prima condizione è di tipo psicologico e può effettivamente scattare anche di colpo. Lo studente che dice «oggi comincio a studiare», effettivamente può farlo, solo che lo voglia veramente. Questo però può non servire a nulla e, al limite, diventare perfino pericoloso, se non è verificata anche la seconda condizione. Intendiamo dire che, se lo studente si impegna a fondo ma gli mancano le basi (e lui questo magari lo avverte confusamente ma non lo sa fino in fondo), continua ad andare male... si demoralizza ancor di più (perché questa volta ci ha provato seriamente)... e pian piano si convince che non c'è niente da fare. E' questa la premessa per la catastrofe definitiva che porta, nei casi più gravi, all'abbandono degli studi.

E qui che deve entrare in ballo qualcuno del mestiere, che faccia una accurata diagnosi della situazione effettiva in cui si trova lo studente: un docente che, non solo conosca la disciplina oggetto di accertamento, ma abbia anche la capacità di «recuperare» il giovane in tempi brevi. Questo docente deve:

- 1) scavare in profondità nella preparazione dell'allievo fino a trovare la <<roccia>>, sulla quale fondare i prerequisiti che mancano;
- 2) in questa operazione, non essere medico pietoso (una diagnosi bonaria non servirebbe che a peggiorare la situazione);
- 3) pianificare l'azione di recupero e realizzarla in tempi i più brevi possibili.

Se è facile trovare chi è perfettamente in grado di rispettare i primi due punti elencati, per il terzo occorre una mentalità non comune a tutti i docenti.

Applicare il terzo punto, non sarà facile ad esempio per quei docenti che, poco abituati a considerare la propria disciplina come un tassello (importante, ma pur sempre un tassello) da collocare in un ambito culturale più vasto, finiscono col farne un idolo. Per cui qualsiasi taglio, qualsiasi approssimazione, qualsiasi «inquinamento» sia pur provvisorio, della propria materia, è sofferto come un delitto di «lesa maestà». Sono spesso gli stessi che non trovano mai sufficiente il tempo che la scuola mette a loro disposizione per l'insegnamento: non sono quindi le persone più adatte a progettare e realizzare recuperi rapidi, dove frequentemente gli anni devono diventare mesi, i mesi settimane e così via.

Occorrono invece docenti che siano molto convinti della «didattica iterativa» e che magari già nel loro insegnamento ordinario anticipino il cosiddetto «zoccolo duro» della loro disciplina. Docenti che sappiano disegnare «piste di recupero» agili, in modo da impedire all'allievo di perdersi nella selva intricata di molte nozioni tradizionali che, nel grigiore di una presentazione uniforme, finiscono col coprire di nebbia la gerarchia dei concetti. Docenti infine che, esperti di «studio guidato», non dichiarino concluso il recupero semplicemente perché hanno indicato la pista all'allievo, ma perché lo hanno preso per mano e lo hanno aiutato a percorrerla.

Scelta delicata dunque quella del «recuperatore» del proprio allievo, ma che proprio per questo non può scendere a compromessi. Perché è questo che i genitori vogliono per i propri figli, quando si rivolgono a noi; e se, una volta trovata la scuola giusta e quindi i docenti giusti, l'operazione dovesse costare un po' di soldi, saranno soldi spesi bene, ... molto meglio di quelli che tante volte si spendono in ripetizioni fatte in clima di emergenza per tappare buchi che, una volta tappati, quasi sempre si riaprono subito dopo.

Il miglioramento delle capacità logiche

Un punto abbastanza dolente per molti giovani che escono dalla scuola superiore, è il mancato possesso di un sicuro spirito critico, ossia della capacità di ragionare in modo «pulito» e completo sotto il profilo logico.

Gli strumenti per procedere al disinquinamento sono gli stessi che in più parti di questo manuale sono stati ampiamente discussi come strumenti efficaci nel prevenire l'inquinamento stesso: sostanzialmente quelli propri della distillazione, sia micro che macrologica.

La DST micrologica, se si tratta di sistemare logiche molto traballanti nell'allievo, è indubbiamente lo strumento più importante.

Altra forma di DST, fondamentalmente micrologica seppure in senso verticale, è quella del ripasso regressivo, argomento già ampiamente trattato.

Ricordiamo come, assegnato un argomento di partenza e un criterio per regredire, questo tipo di ripasso obblighi lo studente a percorrere una pista praticamente obbligata, lungo un ampio arco di materia. Questo taglio in verticale che ogni ripasso regressivo suggerisce in modo diverso (a seconda del criterio adottato) è molto utile anche ai fini della visione complessiva della disciplina e quindi della sua ricostruzione rapida.

Tra i tipi di ripasso regressivo più utili ricordiamo quello per definizioni che obbliga lo studente a dare tutte le definizioni che, a partire dall'argomento assegnato si incontrano lungo l'albero che collega l'argomento stesso agli inizi della disciplina. La sua funzione è duplice: da un lato

evidenziare l'importanza delle definizioni (importanza assolutamente ignorata da una gran massa di studenti); dall'altro quella di allenare alla precisione del linguaggio (altro punto estremamente dolente nella preparazione di molti allievi).

Quando invece il ripasso regressivo è svolto per connessioni logiche, allora assume più la veste di una macrologica. In questo caso il contributo di utilità è da vedersi soprattutto nel rendere più rapida l'acquisizione della visione di assieme della disciplina sotto il profilo logico. Se poi si considerano ripassi regressivi per connessioni logiche + dimostrazioni, ossia ripassi che non richiedano soltanto l'elenco delle dimostrazioni che concorrono a dimostrare l'argomento assegnato, ma anche le dimostrazioni stesse, allora la pista verticale è macro- e micrologica al tempo stesso: il suo ripasso impegna l'allievo a fondo su una considerevole porzione della disciplina ed acquista quindi un particolare significato.

Tra le forme di DST più ovvie, ma non per questo meno utili, vi è quella verticale dell'intera disciplina; DST che deve costituire il riferimento costante dello studente durante tutto il suo studio. Sulla DST verticale a sua disposizione, lo studente dovrà frequentemente allenarsi nel ripasso della disciplina, questa volta in avanti a differenza di quanto accade nel ripasso regressivo. La forma più semplice di allenamento consisterà nel ripetere, uno dopo l'altro, tutti gli argomenti che compongono la sequenza verticale, provvedendo a dare di ognuno di essi l'enunciato corretto, corredato dalle formule conclusive che all'enunciato corrispondono. In tal modo si migliora la comprensione del significato dei vari argomenti, pur senza dimostrarli; si migliora la precisione del linguaggio relativo agli enunciati stessi; si consolida la visione d'insieme della disciplina. Se si tratta di discipline scientifiche e, a quanto sopra, si aggiungono le dimostrazioni dei vari argomenti, si ha il ripasso per intero della materia.

Il miglioramento delle capacità espositive

Altro punto assai dolente per una moltitudine di giovani è la grande incertezza che essi manifestano nell'espone quanto hanno appreso. Incertezza sia per quanto attiene alla precisione dei termini usati, sia anche per quanto si riferisce alla fluidità complessiva del discorso. Non infrequentemente le risposte che il docente si sente dare sono un insieme di parole elargite con molta prudenza da uno studente che se le fa cavare di bocca una per volta (secondo una tecnica ispirata a un «ferreo catenaccio» di tipo calcistico), e da esse il docente stesso dovrebbe capire se lo studente è preparato oppure no. Su quanto siano «stressanti» (per non dire «strazianti») situazioni del genere per il professore, non c'è bisogno di insistere, essendo questa una

esperienza che la maggior parte dei docenti vive quotidianamente con qualcuno almeno dei propri allievi.

Sul pericolo che situazioni del genere costituiscono per lo studente interessato, è pure inutile soffermarsi più di tanto essendo altrettanto noto che pochi docenti riescono a sopportare a lungo il «tira e molla» suddetto che lo studente impone di fatto a chi lo sta interrogando e quindi sono molti i docenti che, anche per salvare il proprio sistema nervoso, risolvono rapidamente il tira e molla stesso, il più delle volte a danno della controparte.

E' dunque opportuno passare direttamente ai rimedi che in pratica si riducono a uno solo, banale se si vuole, ma fondamentale: ripetere ad alta voce durante il ripasso. E questa un'attività quasi sconosciuta per una moltitudine di studenti. I ragazzi si accorgono solo al momento dell'esame di quanto facilmente il loro discorso si inceppi e di quanto incerta appaia di conseguenza la loro preparazione. Ciò non accadrebbe se i medesimi inceppamenti si fossero precedentemente evidenziati a casa nel corso di ripassi ad alta voce, suggeriti da un'abitudine che bisognerebbe insegnare ai ragazzini molto giovani affinché, cresciuti, non ne abbiano più bisogno.

Se dunque l'allenamento delle capacità logiche, si sintetizza nella esortazione a distillare, distillare, distillare..., l'allenamento per il miglioramento dell'esposizione si sintetizza in ripetere, ripetere, ripetere..., ad alta voce, tante volte quante ne occorrono perché il discorso, non solo non si interrompa per quegli inceppamenti che un ripasso silenzioso non rivelerebbe, ma acquisti anche grande fluidità e sicurezza.

Un allenamento di questo tipo si fa prevalentemente da soli: tuttavia, almeno le prime volte, è bene che qualcuno che conosce la materia, controlli lo studente. Può essere un suo compagno, meglio ovviamente un docente: al fine di verificare che il linguaggio, oltre che scorrevole (questo lo capisce anche uno da solo), sia corretto. Ciò, come già si è avuto occasione di dire, è, non soltanto un fatto formale, ma anche decisamente sostanziale, perché dietro a parole giuste stanno quasi sempre concetti giusti.

Concludiamo osservando che, una volta acquisita fluidità nell'esporre, occorre stare attenti che questa non degeneri in discorsi verbosi e prolissi: la capacità di sintesi è di regola ovunque apprezzata. Un modo per allenarsi alla sintesi, è quello della cosiddetta «scaletta»: un breve sommario di titoli sequenzialmente disposti (e quindi potremmo dire una DST verticale), in grado di guidarci nella esposizione vera e propria. In questa logica anche argomenti che si sa di sapere, vanno ripetuti frequentemente: non solo per evitare il decadimento mnemonico che è sempre in agguato, ma anche per migliorare la sintesi dell'esposizione.

Un traguardo molto significativo in proposito è rappresentato dall'acquisizione della capacità di saper ripetere «tutto, tutti i giorni». Si intende il ripetere ogni giorno tutto quanto di una data materia si è studiato fino a quel giorno. E' un esercizio che si può fare in quei periodi di studio in cui ci si dedica a pieno tempo allo studio di una sola materia. E' ovviamente un esercizio non molto difficile agli inizi, quando la materia accumulata è ancora poca; assai impegnativo verso la fine quando l'insieme degli argomenti da ripetere coincide in pratica con l'intera disciplina. Naturalmente in questa fase finale è di grande aiuto l'intenso allenamento precedente che consente di compensare la crescita della materia da ripetere, con la crescita della capacità di sintesi che si è venuta man mano acquisendo.

Riduzione dell'emotività

Molti studenti adducono come giustificazione di risultati non proprio brillanti l'emotività di cui soffrono in sede di interazione con il docente, sia allo scritto che all'orale (c'è chi teme più l'uno, chi più l'altro, chi entrambi più o meno allo stesso modo). Nessuno nega che l'emotività



esista (tanto più che un po' tutti l'abbiamo provata in qualche misura, almeno in alcune delle occasioni più importanti della nostra carriera scolastica) e che possa produrre effetti negativi: va però affermato con chiarezza che, salvo casi patologici eccezionali per i quali occorre l'intervento di un medico specialista o di uno psicologo, lo studente non deve farsene un alibi,

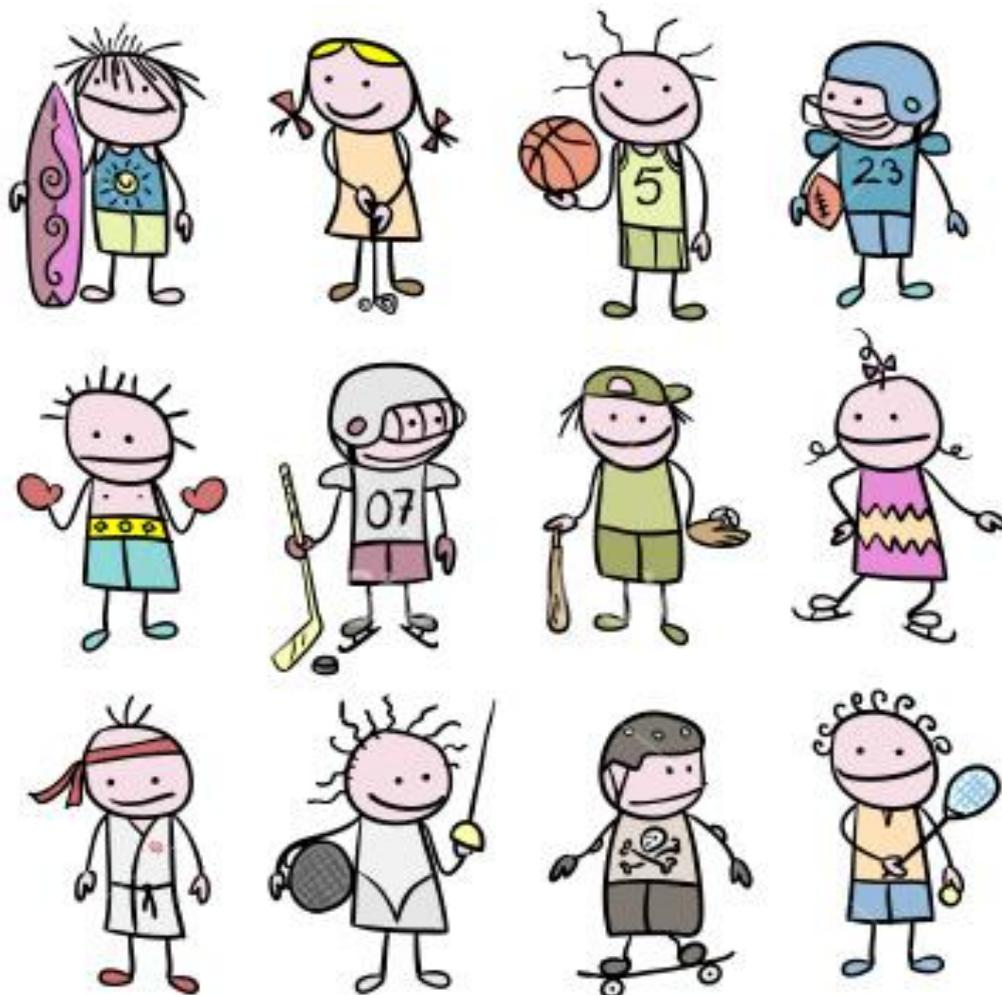
rassegnandosi ad essa come a un qualche cosa che è impossibile vincere. Al contrario, dalla emotività si esce così come si esce da una qualsiasi situazione precaria in cui lo studente si venga a trovare nei confronti dello studio. Le tecniche per uscirne sono praticamente le stesse che abbiamo fin qui indicato per risolvere appunto eventuali situazioni difficili nello studio: solo

le dosi di applicazione di queste tecniche dovranno essere un po' maggiorate in relazione al grado di emotività che affligge lo studente.

Così lo studente un po' più emotivo dei suoi compagni, dovrà: allenarsi un po' più a lungo di loro nel ripetere; non stancarsi mai di esporre ad alta voce, farsi verificare abbastanza spesso dal suo «allenatore»; elaborare a casa griglie di domande «forti», un po' più fitte per ridurre il fattore sorpresa in sede di interrogazione; assumere, negli scritti, margini temporali di sicurezza un po' maggiori ecc... insomma dovrà lavorare un po' di più di altri, applicando un adeguato fattore maggiorativo al proprio allenamento. Questo durerà di regola poco perché dopo i primi successi, lo studente constaterà con piacere che l'emotività sta scomparendo e il fattore suddetto potrà tornare tranquillamente alla normalità.

Seconda parte: educare il cuore

E io... come educo?



il copione del docente

INTRODUZIONE

A tutti coloro che sono convinti dell'inutilità di questa seconda parte:

Spiegate mi perché a scuola si debba formare solo la mente e non il cuore. Perché questa riduzione? Perché questa lacuna? Perché questa indifferenza verso l'intelligenza del cuore? A cosa serve conoscere molte nozioni di tipo scientifico e letterario e non conoscere niente delle emozioni del proprio cuore? A che serve studiare tanto e poi non saper leggere le emozioni degli altri? È autentica quella educazione che trascura la consapevolezza di sé, l'empatia, la solidarietà? Le guerre nel mondo derivano dal fatto che non si conoscono le formule di matematica e di chimica o nascono piuttosto dalla mancanza di giustizia, di solidarietà, di empatia, di amore? Perché queste emozioni sono assenti nella formazione scolastica? Perché non sono previste dai programmi e dai curricoli? Perché?

Alcuni rispondono: «*La scuola non si deve interessare di queste cose*».

Perché non se ne deve interessare? Non serve l'educazione alla solidarietà? Dite di no? Allora questa vostra scuola non serve. Non serve alla vita. Non serve all'umanità. Questa vostra scuola è inutile.

Quante volte avete usato nella vita il teorema di Pitagora? Mai o quasi mai. Eppure, quanto hanno insistito i nostri insegnanti su di esso? Molto.

Quante volte avete dovuto ricorrere all'empatia per affrontare difficili situazioni interpersonali? Molte volte al giorno. Quanto ci hanno educato i nostri insegnanti gestire in modo costruttivo i nostri conflitti? Poco o per niente.

Qual è il costo di un'insufficiente intelligenza emotiva? Qual è il costo dell'autostima ferita? Qual è il costo dell'identità personale frantumata? Qual è il costo dell'incomprensione e della diffidenza reciproca?

Quali sono le conseguenze?

Cattiverie quotidiane. Violenze crudeli. Intolleranza, odio, guerre.

Possiamo fare qualcosa per evitare tutta questa sofferenza assurda ed inutile?

La risposta è sì. Cosa? Educare il cuore dei nostri figli e dei nostri studenti. Dove cominciare? Dalla famiglia e dalla scuola. La famiglia come luogo di crescita emotiva comunitaria. La scuola come comunità di apprendimento.

CONOSCERE NOI STESSI E I NOSTRI ALLIEVI PER FACILITARNE L'APPRENDIMENTO

L' Adolescenza

L'adolescenza è il complesso periodo compreso tra il tredicesimo e il diciottesimo anno di età, nel corso del quale avviene il processo di maturazione affettivo-cognitiva, di costruzione dell'identità e di individuazione del progetto di vita, che consentono alla persona l'ingresso nel mondo degli adulti. Questo periodo può essere complessivamente distinto in due fasi: prima adolescenza o pubertà, fino al sedicesimo anno di età, contrassegnata in particolare da appariscenti cambiamenti fisici; seconda adolescenza, caratterizzata dalla progressiva conquista della coscienza di sé e dalla apertura verso gli altri.

È un difficile periodo di trasformazione che legittima questo gioco di parole: l'adolescenza è una «fisiologia patologica», infatti è un inevitabile tempo di crescita, ma è un carico di contraddizioni, nel corso del quale ogni esperienza può essere vissuta con il massimo dell'entusiasmo o il massimo della demotivazione. Ed è una «patologia fisiologica», una «malattia» necessaria affinché dopo la guarigione la persona stia ancor meglio di prima, sia più forte, possa vivere in condizioni migliori, come nel caso delle malattie esantematiche dell'infanzia che potenziano le risorse immunitarie dell'organismo.

Nel corso dell'adolescenza il ragazzo ricerca e addirittura rivendica l'indipendenza affettiva dai genitori: è un modo per affermare la propria personalità, che frequentemente si manifesta attraverso comportamenti oppositivi, addirittura di ribellione acritica, di contraddizione ad oltranza delle proposte e del punto di vista dell'interlocutore adulto fino a raggiungere l'insolenza. L'adolescente mantiene, però, contemporaneamente un profondo, anche se non dichiarato, bisogno di percepire accanto a sé la presenza dei genitori costante, attenta, vigile e, quando necessario, critica. Il conflitto rappresenta una rassicurante condizione di crescita e di certezza di poter continuare a far conto sull'appoggio del padre e della madre.

Sono invece ricercati come interlocutori ambiti e privilegiati i coetanei, soprattutto quelli caratterizzati da tratti di trasgressività, e gli adulti cui viene riconosciuto un ruolo carismatico, modelli da imitare. In questo caso si può trattare di qualche professore, o di un giovane adulto con un ruolo riconosciuto come significativo da parte del ragazzo, o altra persona che egli consideri particolarmente degna di stima e di ammirazione. In poche parole, il panorama umano, accessibile fuori dalla porta di casa, è quello considerato degno di attenzione e gratificante.

Le caratteristiche intellettive dell'adolescente possono essere descritte attraverso la maturazione delle seguenti capacità: capacità di discutere, manifestando sentimenti e dichiarando opinioni personali; capacità di formulare ipotesi di fronte alla lettura di una situazione o alla necessità di dare soluzione ad un problema; capacità di concepire l'esistenza del mistero e dell'infinito; capacità, se educato a farlo, di motivare comportamenti e convinzioni; capacità di analizzare rapporti complessi.

Dal punto di vista educativo, per quanto riguarda il periodo adolescenziale, il docente potrebbe tenere utilmente presenti alcuni bisogni affettivi e cognitivi del ragazzo.

Il pubere, ancora in parte legato al mondo emotivo della terza infanzia, ha bisogno di sicurezza (guida precisa), di rasserenamento (proposta di visione positiva delle cose) e di normatività (criteri di comportamento e di giudizio chiari e fermi).

L'adolescente ha bisogno di essere aiutato, attraverso esperienze adeguate e tempi di riflessione sulle esperienze, a interiorizzare uno stile di vita: ha bisogno di essere stimolato all'attività personale e all'impegno: ha bisogno di sentirsi l'interlocutore di un accompagnamento personalizzato per conoscersi e per progettarsi (orientamento).

Un'adeguata analisi della realtà del mondo giovanile richiede, oltre alla lettura degli indicatori evolutivi, anche l'attenzione a quanto le riviste specializzate, o le inchieste di organismi competenti, rilevano periodicamente circa i progressi di trasformazione della condizione giovanile, a livello sia nazionale sia internazionale. Tali risultati sono letti con attenzione da chi produce macchine o vestiti, per adeguare la propria produzione al variare dei gusti delle persone; a maggior ragione vanno letti anche dall'educatore, per comprendere chi sia realmente il suo interlocutore, e quali variazioni di linguaggio e di sottolineature debbano essere apportate nella proposta formativa.

IL RILEVAMENTO DEGLI STILI DI APPRENDIMENTO

La persona, nell'apprendimento, pone in atto tre attività sensoriali: la visiva, l'uditiva e la cinetica: si impara ascoltando, si impara osservando (vedendo, scrivendo, annotando, schematizzando, ecc.), si impara compiendo movimenti (scarabocchiando, masticando la penna, dondolando un piede, camminando per il corridoio). Di fatto, ogni soggetto in fase di apprendimento, soprattutto sotto la spinta di luoghi e circostanze, pone in atto tutte e tre queste modalità, ma ve ne sono una o due che sono più propriamente rispondenti al suo modo di essere e che ne favoriscono l'itinerario cognitivo e l'appropriazione di nuovi contenuti.

Per questa ricerca sono disponibili un test per la riflessione, prima individuale e successivamente in gruppo, da parte dei docenti, e alcuni test di autovalutazione, similmente strutturati, per docenti e per alunni. Ancor prima che il test sia somministrato agli alunni, è opportuno che ogni singolo docente lo pratichi su se stesso, allo scopo di individuare le sue linee di tendenza nell'apprendimento e, conseguentemente, nell'insegnamento. Infatti, una volta che i test saranno stati somministrati agli alunni di una classe (preferibilmente all'inizio di un corso di studi) e sarà stata ricavata dai risultati dei singoli la mappa degli stili di apprendimento del gruppo, il docente dovrà verificare se la sua didattica tiene conto del suo proprio modo di apprendere o piuttosto di quello dei singoli e del gruppo-classe con i quali interagisce.

Sono quindi proposti:

- un questionario per docenti sull'attenzione agli stili di apprendimento (il docente è invitato dapprima a svolgere il questionario individualmente e successivamente a confrontarsi con uno o più colleghi);
- un questionario per la comparazione tra gli stili di apprendimento dell'alunno e suoi comportamenti nell'ambito dello studio e delle varie attività della vita quotidiana;
- due test tra di loro analoghi (docenti, alunni della Secondaria di 2° grado) per il rilevamento degli indici dei propri stili di apprendimento.

Questionario. Il docente e lo stile di apprendimento dell'alunno

1. A quale tipo di apprendimento sono inclini gli alunni di questa classe e in che proporzione si suddividono grosso modo nelle tre categorie? Quale riscontro puoi addurre? (indagini, test, osservazioni...)
2. Il tuo modo di insegnare quale tipo di apprendimento favorisce? Quali problemi incontri nel proporre il tuo tipo di insegnamento a questa classe?
3. Racconta ai tuoi colleghi qualche iniziativa da te presa per “agganciare” quegli alunni che sono caratterizzati da uno stile di apprendimento che non è sintonizzato con il tuo stile di insegnamento.
4. Quali accorgimenti, tra quelli possibili, pensi di assumere a partire da oggi, per gestire questo problema? (verifica dell'applicazione?)

Questionario. Apprendimento e comportamento dell'alunno

Se sei... visivo/a = 1

Se sei... uditivo/a = 2

Se sei... cinestetico/a = 3

Come apprendi:

1. vedendo, osservando le dimostrazioni;
2. ascoltando le istruzioni verbali;
3. facendo le cose, coinvolgendoti direttamente?

Come leggi:

1. ami le descrizioni: alle volte ti fermi e sogni. La tua concentrazione è intensa;
2. ami il dialogo; leggendo muovi le labbra e mormori parole;
3. non sei avido lettore o lettrice e preferisci racconti di azione?

Come pronunci (parole della tua lingua, o di una lingua straniera):

1. riconosci le parole dalla forma, cioè se le vedi scritte;
2. riconosci i suoni (ma non sempre li sai scrivere);
3. hai spesso problemi per riprodurre i suoni; riconosci le parole che ti fanno “simpatia”?

Come scrivi:

1. tendi ad avere una scrittura chiara, con gli spazi ben distribuiti e regolari;
2. hai avuto qualche difficoltà nell'imparare a scrivere, ma ora tendi a scrivere chiaramente;
3. la tua grafia, inizialmente buona, si è un po' deteriorata, quando lo spazio per scrivere si è ridotto?

Come fai funzionare la tua memoria:

1. ricordi i volti ma dimentichi i nomi; prendi nota, scrivi le cose per ricordarle;
2. ricordi i nomi ma sei poco fisionomista; memorizzi ripetendoti le cose;
3. ricordi solo quello che hai fatto?

Come esprimi la tua immaginazione:

1. la tua immaginazione è viva; ricostruisci facilmente scene e immagini fino ai dettagli;
2. sai ripetere suoni e tonalità: i dettagli non sono molto importanti per te;
3. la tua immaginazione non è grande; le immagini che crei sono sempre associate a un movimento?

Come e perché ti distrai:

1. i suoni non ti disturbano: ti distrae il disordine e il movimento;
2. sei facilmente distratto/a dai rumori;
3. ti basta dover ascoltare un discorso, che ti distrai?

Come affronti i problemi:

1. fai piani in anticipo, fai liste di problemi, organizzi il piano di soluzione, scrivendo;
2. apri il dialogo sui problemi: ne parli e ne discuti;
3. aggredisci i problemi impulsivamente; ti agiti molto per risolverli, e tenti e ritenti prima di riflettere?

Come ti comporti in caso di inattività:

1. sfogli un giornale; fai scarabocchi, disegni, osservi qualcosa;
2. canticchi, parlotti, cerchi di conversare con qualcuno;
3. ti dimeni, ti stiracchi, cerchi qualcosa da fare (anche dispetti)?

Come ti comporti di fronte a oggetti nuovi:

1. li guardi bene, ne esami la struttura;
2. esprimi opinioni sugli oggetti, sulla loro utilità, ecc.;

3. li tocchi, li provi, li smonti e li rimonti?

Come esprimi le tue emozioni:

1. tendi a reprimere le tue emozioni e le comunichi soprattutto con le espressioni del volto e del corpo;
2. dai un nome alle tue emozioni e le descrivi con precisione;
3. si vede subito che cosa provi: saltelli per la gioia, gridi, fai gesti di vittoria; oppure piangi, ti disperisci, rompi gli oggetti quando ti va male?

Come comunichi:

1. sei calmo/a: non parli a lungo e racconti l'essenziale; diventi impaziente quando ti si richiede un lungo ascolto. Usi spesso verbi come "vedere, osservare, guardare"....;
2. ti piacerebbe ascoltare, ma non vedi l'ora di intervenire; racconti anche i dettagli. Usi frequentemente verbi come "sentire, ascoltare, udire"
3. gesticoli, non ascolti molto; parlando ti avvicini all'interlocutore; perdi facilmente l'interesse se il discorso diventa troppo lungo. Usi spesso i verbi "fare, prendere, andare"....?

Come ti presenti nell'aspetto:

1. sei ordinato/a, metodico/a, non appariscente;
2. non ti preoccupi troppo di combinare le parti del vestito, però sai spiegare bene perché ti vesti così;
3. ti trovi a tuo agio sia quando sei in ordine e pulito/a, sia quando l'attività ti riduce in uno stato pietoso?

Come metti in esercizio la tua comprensione delle cose:

1. metti a fuoco i dettagli piuttosto che il lavoro nel suo insieme;
2. sei in grado di mostrare verbalmente la relazione tra le diverse parti dell'argomento, o tra le diverse materie;
3. metti a fuoco ciò che sei in grado di sperimentare; crei associazioni di sensazioni?

Che cosa ti aiuta nello studio:

1. il video, le diapositive, i lucidi, gli schermi, i diagrammi, il computer;
2. i dischi, i nastri, le melodie, lo stereo, i testi recitati;
3. i gesti, i movimenti, l'attività?

Primo test: i docenti e il loro stile di apprendimento

Istruzioni:

- Il questionario ha la finalità di aiutarti a scoprire qual è la tua maniera preferita di imparare. Il foglio è tuo e non sei obbligato/a a mostrarlo.
- rispondi secondo quello che vivi attualmente, e non secondo ciò che pensi che dovrebbe essere la cosa giusta da fare.
- metti un cerchietto attorno al valore corrispondente:

1 = mai 2 = raramente 3 = ogni tanto 4 = spesso 5 = sempre

compila la scheda di p. 54

- | | |
|---|-----------|
| 1. Fisso i concetti chiave scrivendoli. | 1 2 3 4 5 |
| 2. Elaboro meglio ascoltando una conferenza che leggendo un libro. | 1 2 3 4 5 |
| 3. Preferisco discutere su un libro letto che su una conferenza ascoltata. | 1 2 3 4 5 |
| 4. Mentre lavoro al tavolino ho bisogno di muovermi o masticare qualcosa. | 1 2 3 4 5 |
| 5. Quando ascolto una relazione non ho bisogno di prendere appunti. | 1 2 3 4 5 |
| 6. Se non annoto subito i miei impegni, li dimentico. | 1 2 3 4 5 |
| 7. Risolvo con facilità i rompicapo. | 1 2 3 4 5 |
| 8. Sono in grado di riferire senza problemi il contenuto di una relazione. | 1 2 3 4 5 |
| 9. Per capire un argomento mi aiuta vedere figure, disegni e/o proiezioni. | 1 2 3 4 5 |
| 10. Ricordo meglio le cose lette che quelle ascoltate. | 1 2 3 4 5 |
| 11. Per ricordare i numeri di telefono che mi interessano, in genere li devo scrivere. | 1 2 3 4 5 |
| 12. Preferisco che una storia mi venga raccontata, piuttosto che leggerla nel libro. | 1 2 3 4 5 |
| 13. Mentre lavoro al tavolino mi piace tenere in mano qualcosa (penna, righello). | 1 2 3 4 5 |
| 14. Ho bisogno di prendere appunti, per esaminarli più tardi. | 1 2 3 4 5 |
| 15. Preferisco ascoltare una spiegazione senza grafici alla lavagna. | 1 2 3 4 5 |
| 16. Preferisco i libri tecnici con figure e schemi: li capisco di più. | 1 2 3 4 5 |
| 17. Se devo interiorizzare un testo, mi aiuta accendere il registratore. | 1 2 3 4 5 |
| 18. Devo sempre scrivere l'elenco delle cose da fare per ricordarmele. | 1 2 3 4 5 |
| 19. Posso correggere da solo/a le mie relazioni trovandovi la maggioranza degli errori. | 1 2 3 4 5 |
| 20. Mi piace di più leggere un libro per conto mio, che sentirmi raccontare una vicenda. | 1 2 3 4 5 |
| 21. Perché io ricordi un numero di telefono, basta che me lo dicano. | 1 2 3 4 5 |
| 22. Mi piace ogni tipo di attività manuale. | 1 2 3 4 5 |
| 23. Quando scrivo qualcosa, è necessario che legga a voce alta per sentire come "suona." | 1 2 3 4 5 |
| 24. Ricordo meglio le cose se mi posso muovere mentre le interiorizzo
(es.: camminare mentre studio o penso...). | 1 2 3 4 5 |

Secondo test: gli alunni della scuola Secondaria di 2° grado e il loro stile di apprendimento

Istruzioni:

- Il questionario ha la finalità di aiutarti a scoprire qual è la tua maniera preferita di imparare. Il foglio è tuo e non sei obbligato/a a mostrarlo.
- rispondi secondo quello che vivi attualmente, e non secondo ciò che pensi che dovrebbe essere la cosa giusta da fare.
- metti un cerchietto attorno al valore corrispondente:

1 = mai 2 = raramente 3 = ogni tanto 4 = spesso 5 = sempre

compila la scheda di p. 54

01. Imparo più facilmente se scrivo quello che devo studiare.	1 2 3 4 5
02. Imparo più facilmente quando ascolto i miei professori, che quando leggo i libri.	1 2 3 4 5
03. Preferisco essere interrogato su quello che ho letto nel libro che sulle spiegazioni.	1 2 3 4 5
04. Mentre studio ho bisogno di muovermi o di masticare qualcosa.	1 2 3 4 5
05. Quando ascolto una lezione non ho bisogno di prendere appunti.	1 2 3 4 5
06. Se non annoto subito i compiti e le lezioni, li dimentico.	1 2 3 4 5
07. Risolvo con facilità i rompicapo.	1 2 3 4 5
08. Sono in grado di riferire senza problemi il contenuto di una lezione.	1 2 3 4 5
09. Per capire un argomento mi aiuta vedere figure, disegni e/o lucidi.	1 2 3 4 5
10. Ricordo meglio le cose lette di quelle ascoltate.	1 2 3 4 5
11. Per ricordare i numeri di telefono che mi interessano, in genere li devo scrivere.	1 2 3 4 5
12. Preferisco che una storia mi venga raccontata, piuttosto che leggerla.	1 2 3 4 5
13. Mentre studio mi piace tenere in mano qualcosa (penna, righello).	1 2 3 4 5
14. Ho bisogno di copiare gli esempi alla lavagna per esaminarli più tardi.	1 2 3 4 5
15. Preferisco che il professore spieghi senza scrivere alla lavagna.	1 2 3 4 5
16. Preferisco i libri con molte figure e molti schemi: li capisco di più.	1 2 3 4 5
17. Se devo imparare un testo, mi aiuta accendere il registratore.	1 2 3 4 5
18. Devo sempre scrivere l'elenco delle cose da fare per ricordarmele.	1 2 3 4 5
19. Posso correggere da solo/a i miei compiti trovandovi la maggioranza degli errori.	1 2 3 4 5
20. Mi piace di più leggere un libro per conto mio, che sentirmi raccontare una storia.	1 2 3 4 5
21. Perché io ricordi un numero di telefono, basta che me lo dicano.	1 2 3 4 5
22. Mi piace ogni tipo di attività manuale.	1 2 3 4 5
23. Quando scrivo qualcosa, è necessario che legga a voce alta per sentire come "suona."	1 2 3 4 5
24. Ricordo meglio le cose se mi posso muovere mentre le imparo (es.: camminare mentre studio o penso...).	1 2 3 4 5

Risultati dei tre test sugli stili di apprendimento: scheda comune

Istruzioni:

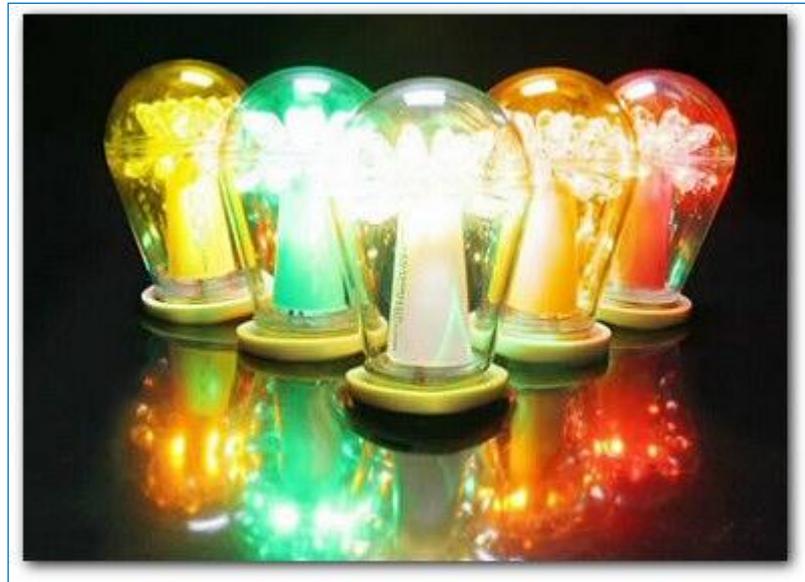
* riporta nello spazio apposito il valore che ti sei assegnato, domanda per domanda.

* dopo aver riportato correttamente tutti i numeri, sommane i valori colonna per colonna.

I totali delle tre colonne mostrano la linea di tendenza dell'apprendimento personale.

	VISIVO	UDITIVO	CINETICO
1	-----	-----	-----
2	-----	-----	-----
3	-----	-----	-----
4	-----	-----	-----
5	-----	-----	-----
6	-----	-----	-----
7	-----	-----	-----
8	-----	-----	-----
9	-----	-----	-----
10	-----	-----	-----
11	-----	-----	-----
12	-----	-----	-----
13	-----	-----	-----
14	-----	-----	-----
15	-----	-----	-----
16	-----	-----	-----
17	-----	-----	-----
18	-----	-----	-----
19	-----	-----	-----
20	-----	-----	-----
21	-----	-----	-----
22	-----	-----	-----
23	-----	-----	-----
24	-----	-----	-----

La teoria delle intelligenze multiple



H. Gardner, docente di neurologia alla facoltà di medicina di Boston, sostiene che ci sono sette tipi fondamentali di intelligenza e che la maggior parte degli alunni, soprattutto se stimolati, emergono almeno in uno di essi. I test per il quoziente di intelligenza (QI) si limitano a valutare due tipi di intelligenza: quella linguistica e quella logico-matematica; le altre vengono dimenticate. E' un esempio di accompagnamento personalizzato tentare di cogliere le reali capacità dell'alunno nella loro completezza.

L'intelligenza verbale-linguistica è la forma dell'intelligenza umana più evidente e conseguentemente più studiata. E' anche quella maggiormente sollecitata sia nel contesto familiare sia nel contesto scolastico. Uno studente dotato di questo tipo di intelligenza, infatti, è molto stimolato da chi lo circonda; i genitori lo valorizzano, gli insegnanti apprezzano questo suo dono e lo coltivano.

L'intelligenza musicale è una capacità che si manifesta molto presto: il bambino che è particolarmente dotato di questo tipo di intelligenza rimane incantato dai suoni in generale, non necessariamente e subito dalla musica. Non tutti gli educatori, però, manifestano di apprezzare, o, prima ancora, di saper cogliere il valore di questo tipo di intelligenza.

L'intelligenza logico-matematica è la capacità di lavorare con simboli, categorie, insiemi, strutture, formule, sillogismi; è altresì la facoltà che consente di sviluppare la riflessione e di elaborare concetti astratti a partire dall'esperienza.

L'intelligenza spaziale è la capacità dell'artista che vede nel marmo la statua che potrà ricavarne ed è propria di persone di grande creatività e immaginazione.

L'intelligenza corporea-cinestetica è la capacità di muoversi con grazia e naturale destrezza. Sportivi, atleti, indossatrici hanno questo dono, ma anche molti tecnici e artigiani lo posseggono; i ballerini la coniugano in modo elettivo con l'intelligenza musicale.

L'intelligenza intrapersonale è un tipo di intelligenza che si riconosce più per la sua assenza che per la sua presenza. La sua assenza si manifesta ogni qualvolta è possibile osservare un alunno disorientato, agitato, preoccupato nell'affrontare una situazione nuova, che con ansia chiede moltissime informazioni e ricorre continuamente all'opinione del docente.

L'intelligenza interpersonale è la capacità di conoscere gli altri, di intuirne i sentimenti e la realtà interiore, Spesso è una capacità più dichiarata che reale, poiché nella forma elettiva coincide con la capacità di relazione empatica, che è frutto di un cammino di crescita personale e relazionale più che di una spontanea predisposizione.

E' opportuno concludere che non è possibile eccellere in tutti i tipi di intelligenza. In genere la persona presenta due o tre punti di forza, che vanno stimolati e valorizzati, senza mai trascurare il ventaglio complessivo delle intelligenze multiple.

La scuola ha avuto, fino ad oggi, una prevalente tendenza a valorizzare soprattutto l'intelligenza linguistica e quella logico-matematica. Invece pensiamo sia necessario che essa diventi il luogo che promuove la persona nell'esprimere al meglio tutte le sue capacità e le sue attitudini. Scuola e famiglia sono chiamate a collaborare affinché la persona si senta valorizzata e riconosciuta nei suoi talenti specifici e aiutata a porre in esercizio anche quelle potenzialità che appaiono in lei meno incisive, ma sono tuttavia presenti. Il compito dell'educazione è sempre ed anzitutto quello di favorire una crescita integrale e integrata.

Test per il rilevamento delle intelligenze multiple nella Scuola Secondaria di 2° grado

1. Imparo a memoria con facilità poesie, slogan pubblicitari, ecc.
2. Mi accorgo subito se gli altri sono tristi o allegri.
3. Faccio spesso domande sull'origine dell'universo, sui suoi confini, sull'inizio del tempo, ecc.
4. Mi oriento con facilità per le strade e nel raggiungere luoghi diversi.
5. I miei movimenti sono disinvolti e uso con facilità gli attrezzi da ginnastica.
6. Sono intonato/a.
7. Faccio spesso domande sui fenomeni naturali (inondazioni, terremoti, previsioni del tempo...).
8. Mi piace imparare parole nuove, anche difficili e usare sempre un linguaggio corretto e preciso.
9. Ho imparato presto ad allacciarmi le scarpe da solo/a.
10. Mi piace recitare e drammatizzare.
11. Quando viaggio, ricordo luoghi e punti di riferimento precisi.
12. Quando ascolto musica, riconosco gli strumenti dal loro suono.
13. Descrivo sempre con precisione gli oggetti e i luoghi.
14. Mi piace imitare le persone.
15. Sistemo i miei oggetti — libri, giochi — secondo la loro forma o il loro colore.
16. Sono portato/a spontaneamente a riflettere sulle motivazioni del mio comportamento (“Ho fatto così perché dovevo, perché mi piaceva, perché ero arrabbiato/a...”).
17. Mi piace raccontare storie e fatti successi.
18. Sono sempre attento/a ai diversi suoni della musica e della natura.
19. Riconosco con facilità anche persone che ho incontrato una sola volta.
20. So capire quando una cosa la posso fare e quando invece supera le mie possibilità.
21. Quando parlo degli altri, sottolineo anche il loro stato d'animo (per es., dico di una persona che “era serena...; era di cattivo umore...”).

Valutazione dei risultati

Se ha risposto “sì” a tutte e tre le domande riguardanti una qualsiasi delle forme di intelligenza che seguono, il ragazzo è *probabilmente* forte in quel campo.

- affermazioni 1, 8, 17: intelligenza linguistica
- affermazioni 6, 12, 18: intelligenza musicale
- affermazioni 3, 7, 15: intelligenza logico-matematica
- affermazioni 4, 11, 13: intelligenza spaziale
- affermazioni 5, 9, 14: intelligenza corporea-cinestetica
- affermazioni 10, 16, 20: intelligenza intrapersonale

Le intelligenze caratterizzanti e la vita scolastica

- Se la mia intelligenza è di tipo linguistico, mi fa bene leggere, scrivere, colloquiare. Posso arricchire con facilità il mio vocabolario e anche imparare bene le lingue straniere.
- Se la mia intelligenza è di tipo musicale, sono sensibile ai suoni e a tutto ciò che è armonia. Posso dedicarmi con buoni risultati al canto e al suono di uno strumento musicale.
- Se la mia intelligenza è di tipo logico-matematico, numeri e problemi sono la mia passione. Alle volte sono di poche parole, ma rifletto molto, sono intuitivo/a; sono preciso/a nei miei ragionamenti.
- Se la mia intelligenza è di tipo spaziale, ho un buon rapporto con gli oggetti che mi circondano. So muovermi con disinvoltura in direzioni diverse e ho bisogno di ordine e di armonia intorno a me.
- Se la mia intelligenza è di tipo corporeo-cinestetico, il movimento è la mia dimensione naturale, qualsiasi cosa io faccia (mangiare, come studiare). Svolgo con disinvoltura qualsiasi attività sportiva. Ho un buon rapporto con il mio corpo.
- Se la mia intelligenza è di tipo intrapersonale, sono una persona riflessiva. Sono facilmente consapevole dei miei comportamenti. Può essermi utile avere un diario personale ed essere sollecitato anche nello studio con molte domande.
- Se la mia intelligenza è di tipo interpersonale, sono una persona capace di instaurare con gli altri rapporti gioiosi, e capace anche di cogliere negli altri sentimenti e stati d'animo.

Contesto personale del docente: le condizioni previe

L'attenzione al contesto del docente implica, un lavoro personale di presa di coscienza che è insieme di formazione sugli elementi caratterizzanti della propria professionalità/identità. L'esercizio della professione, infatti, richiede da parte della persona una chiarezza sulle convinzioni fondamentali che la orientano, sia in modo implicito sia in modo dichiarato, una padronanza della sua identità (consapevolezza e direzione progettuale) nonché delle sue dinamiche relazionali nella complessa sistemica dell'esercizio della professione (alunni, genitori, colleghi, dirigenza). Tutte queste componenti potrebbero essere considerate come le condizioni previe dell'essere docente-educatore sulle quali la persona è invitata a riflettere in opportuni momenti formativi.

Sono qui indicati alcuni strumenti di formazione, che verranno utilizzati, in momenti successivi di questo lavoro, come modalità di lavoro sulle condizioni previe del docente:

L'Orizzonte Teorico (OT). È una dinamica finalizzata a far emergere le convinzioni profonde e fondamentali del docente che sorreggono il suo impegno professionale, mettendolo in relazione alle scelte educative compiute dall'Istituto Carducci.

L'OT dedicato al docente si sviluppa intorno a cinque idee fondamentali: *idea di uomo, idea di cittadino, idea di scuola, idea di educazione, idea di società*. In altri termini, questo significa che il docente è portato ad interrogarsi con riferimento al quadro assiologico personale e della scuola in cui opera.

Contenuti ed esercizi di Analisi Transazionale. Si tratta di strumenti rivelativi-formativi finalizzati alla professionalità del docente, all'esplorazione della sua identità e dei suoi comportamenti. I contenuti e gli esercizi di analisi transazionale forniscono ai docenti la possibilità di un'approfondita riflessione sul loro campo affettivo, sui passi fondamentali della loro storia psicologica, sulle relazioni intercorrenti tra struttura e funzionalità dell'Io e dinamiche comportamentali. Lo scopo di questo lavoro è soprattutto quello di favorire una presa di coscienza della necessaria integrazione tra gli aspetti costitutivi dell'identità personale e quelli dell'identità professionale. Temi fondamentali di questo lavoro sono:

- la specularità che si instaura tra lo stile comportamentale del docente e lo stile comportamentale del singolo alunno e della classe;
- le ripercussioni della qualità delle relazioni interpersonali, che si vive all'interno dell'équipe didattica, sulla classe di riferimento.

- il gioco delle dinamiche relazionali docente/genitore nell'accompagnamento educativo del ragazzo.

Elementi di formazione alla relazione di aiuto. Si tratta di strumenti formativi finalizzati a qualificare la relazione educativo-didattica. La centralità dell'aspetto relazionale nella professione educativa implica, in sede di contesto, un'adeguata attenzione a strumenti formativi che possano dare coscienza della propria capacità relazionale e svilupparla in modo adeguato. Gli strumenti predisposti per la relazione di aiuto (RA, nozione elaborata da Carl Rogers) paiono particolarmente pertinenti. Infatti, può indicarsi come RA ogni forma di rapporto basato su un atteggiamento di servizio e di accompagnamento da parte di uno dei due interlocutori e una situazione di crescita e maturazione umana globale da parte dell'altro. Gli atteggiamenti di base della RA, in particolare *l'empatia* e il *rispetto caloroso*, possono essere oggetto di momenti formativi specifici, utilizzabili in questa sede ancora una volta per sondare le condizioni previe del docente.

Elementi di psicologia della comunicazione. Si tratta di strumenti formativi idonei a decodificare e, conseguentemente, a qualificare modalità ed esiti della comunicazione. Tutto il complesso intreccio di relazioni in verticale e in orizzontale (alunni, docenti, famiglie, dirigenza) vissuto in una scuola. Pertanto, un'adeguata lettura del contesto personale e professionale del docente può essere favorita dalla conoscenza di alcuni aspetti chiave della comunicazione e della sua perturbazione.

Questionario conclusivo (sul contesto personale e professionale del docente). A conclusione di questa sezione è proposto un questionario che sollecita l'attenzione del docente su diversi aspetti del proprio contesto orientandone una lettura integrata.

Questionario sul contesto del docente

Leggere il proprio contesto professionale e personale

1. Ciò che mi motiva ad andare in classe tutti i giorni è
2. Le condizioni ideali in cui vorrei insegnare sono
3. Il mio alunno lo vedo così
4. Dal mio lavoro con loro vorrei che i miei alunni apprendessero soprattutto
5. Secondo me, gli alunni apprendono con maggiore facilità quando

Leggere il proprio contesto di docente-educatore

1. La nostra scuola enfatizza la centralità dell'alunno.
 - Cerchi di personalizzare le tue strategie dell'apprendimento adattandole alle esigenze del singolo alunno?
 - Quali sono o possono essere le maggiori difficoltà?
2. Sono chiari a tutti i molti condizionamenti cui oggi sono sottoposti i giovani?
 - Che cosa stai facendo per portare i giovani alla libertà da questi condizionamenti?
 - Come li educi a sviluppare atteggiamenti di riflessione, a prendere le distanze dall'opinione di massa e ad imparare l'autonomia?
3. In particolare, come cerchi di formare il giovane:
 - all'impegno?
 - alla disciplina?
 - alla libertà di parola?
 - alla democrazia?
4. Promuove nei tuoi alunni l'esercizio di autocritica e di accettazione della propria realtà. In quale modo?

Leggere il contesto dei propri alunni

1. Quali sono le caratteristiche salienti del rapporto degli alunni con la scuola?
2. Quali sono gli indici più significativi del rapporto degli alunni con la famiglia?
3. Quali sono gli aspetti educativi cruciali (quelli che rendono più problematica l'attività educativa e che sono d'altra parte irrinunciabili) che la tua scuola vive?

Strumenti di formazione per il docente

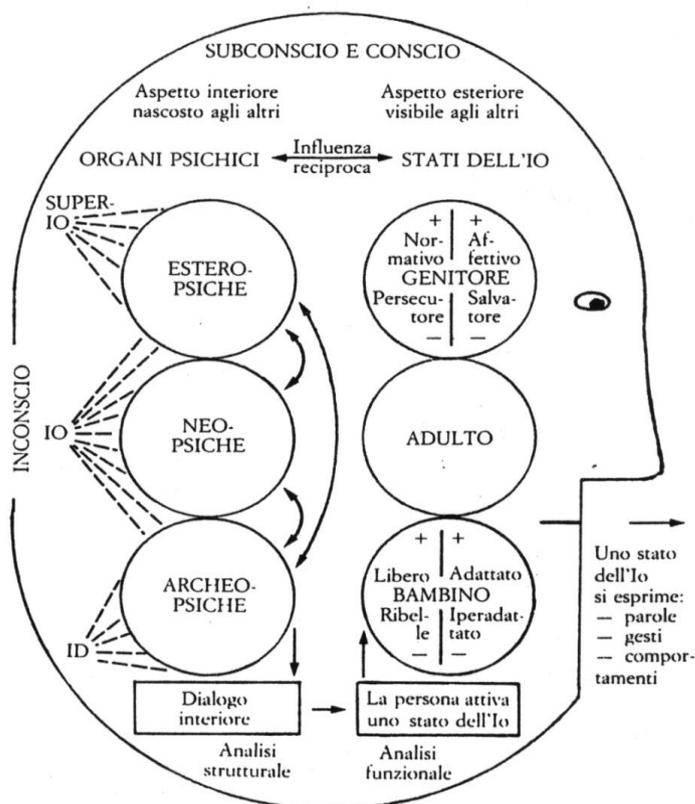
Solo chi non smette di crescere può aiutare a crescere...

Applicazione dell'A.T. al ruolo dell'educatore

TRE MANIFESTAZIONI DELLA PERSONALITÀ: GLI STATI DELL'IO

Come si è visto, L'A.T. distingue tre livelli di analisi che permettono di conoscere meglio, dalla sua origine alla sua manifestazione, la storia del comportamento di un individuo:

L'analisi strutturale si fonda sullo studio del livello interiore, nascosto agli osservatori, che si situa ai margini di quell'abisso che è l'inconscio e che si immerge in parte nel subconscio. Questa analisi distingue tre organi psichici derivati dalle tre istanze freudiane (Super Io, Io, Id) e li chiama: esteropsiche, neopsiche, archeopsiche, centro e organizzatore degli stati dell'io. Questi tre organi dialogano in continuazione fra di loro.



L'analisi funzionale osserva il funzionamento di quelli che l'A.T. chiama i tre stati dell'Io: Genitore, Adulto, Bambino¹ manifestazioni esteriori degli organi psichici, che risultano dal loro dialogo interno. Tutti abbiamo, in noi, questi tre stati che attiviamo alternativamente per rispondere alle sollecitazioni dell'ambiente sociale che ci circonda.

L'analisi transazionale poi, che ha dato il proprio nome a questo metodo psicologico, si interessa più particolarmente delle transazioni, cioè degli scambi attuati tra gli stati dell'Io e gli altri.

Grazie a questi tre livelli possiamo capire quello che avviene dentro di noi; così, immaginiamo un insegnante in azione di fronte alla classe. La lezione si svolge, monotona.

A domanda, risposta insolente... Come reagirà l'insegnante a questa aggressione?

Gli organi psichici tratteranno per primi il problema: la neopsiche registra l'insolenza, l'arceopsiche prova istintivamente collera e irritazione, l'esteropsiche gli impedisce di perdere la calma; si instaura il dialogo, prosegue per un momento. In seguito al dialogo la persona energizza uno stato dell'Io, il Genitore, che con calma metterà a posto l'allievo senza eccedere. Lo stato dell'Io Genitore si è manifestato al termine della transazione ed è stato scelto dopo un dialogo interiore rapido e appena cosciente.

OGNUNO DI NOI E' ALLO STESSO TEMPO GENITORE, ADULTO, BAMBINO

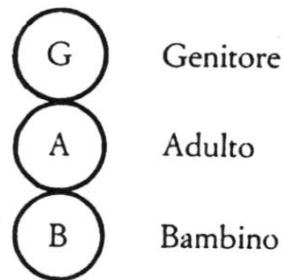
Anche gli insegnanti sono dei bambini

Noi assumiamo atteggiamenti tipici di Genitori, Adulti o Bambini, qualunque sia la nostra età, la nostra condizione, il nostro sesso... Gli alunni sono spesso dei Genitori o degli Adulti e gli insegnanti sono a volte dei Bambini, come al primo giorno di scuola.

ALLA SCOPERTA DEI TRE STATI DELL'IO

Abbiamo costruito dentro di noi i tre stati dell'Io che sono tre sistemi giustapposti, fatti da sentimenti, atteggiamenti, stati d'animo che si manifestano attraverso comportamenti specifici. L'A.T. li rappresenta graficamente così:

¹ In AT i tre stati dell'Io sono espressi con la triplice abbreviazione: G.A.B.



Il Genitore è costituito dall'insieme degli atteggiamenti, dei sentimenti, dei comportamenti rilevati, per la maggioranza di noi tutti, nelle persone importanti del proprio ambiente, cioè i genitori. Il Genitore si esprime spesso, a livello di comportamento, con il dito puntato, a livello verbale con giudizi morali e un vocabolario perentorio, con poche sfumature.

Lo stato dell'Io Genitore

Il Genitore si esprime con quattro tipi di comportamenti.

- È un *Genitore Normativo*, custode delle norme, delle regole, e rappresenta un aspetto necessario in ogni uomo, e nell'insegnante in particolare, il quale deve avere un sistema coerente di regole; è il custode dei sistemi di valore e della morale.

- Questo Genitore può diventare, se sviluppa eccessivamente tale tendenza, un *Genitore Persecutore*, diffidente, che svaluta e favorisce per contro, negli altri, reazioni di ribellione e un iperadattamento. Di fronte a un insegnante troppo severo, gli allievi “stanno in guardia” ma pensano ad altro; di fronte a un insegnante che svaluta insorgono, rispondono con insolenza o, ancora, si manifestano incapaci e non fanno sforzi.

- Il Genitore può rivelarsi in un altro modo, più accondiscendente, prendendosi cura degli altri: è il *Genitore Affettivo* che dà permessi, evita di vessare, di proibire. Concretamente si esprime con una voce calda e rassicurante, un sorriso invitante, un atteggiamento comprensivo e generoso e con espressioni di incoraggiamento: «Va bene, vi apprezzo, mi siete simpatici». È quel Genitore che i ragazzi reclamano a gran voce; questo tipo di Genitore deve svilupparsi tra i docenti ma è bene precisarne le tendenze negative, gli eccessi.

- Il Genitore Affettivo può mutarsi in un *Genitore Salvatore*, che aiuta gli altri perché li ritiene incapaci di agire, di eseguire un lavoro da soli, senza un sostegno. Il Genitore Salvatore ostacola lo sviluppo di coloro che lo circondano e impedisce loro di evolversi e di progredire. Certi insegnanti usano di preferenza questo stato dell'Io con i ragazzi quando accettano di sopravvalutarne i compiti, nascondendo le loro opinioni per agevolare l'ammissione degli studenti alla classe successiva, accusando la società per scusare le loro difficoltà. Gli studenti

non si lasciano abbindolare e si sentono colpevoli di andare avanti in questo sistema e di non trovare la forza per uscirne.

Gli allievi, che hanno anch'essi un G.A.B. elaborato, esprimono a volte questo Genitore Salvatore. Ecco due esempi:

«Ci vuole un bel coraggio a sopportare gli studenti».

«I professori cercano di capirci come possono».

Quale Genitore può avere successo con gli studenti? Lo stato dell'Io Genitore deve essere sviluppato dagli insegnanti per rispondere alla domanda degli allievi, ma un buon insegnante dovrà essere in grado di equilibrare in sé il - Genitore Affettivo e il Genitore Normativo ed eliminare il Genitore Persecutore e il Genitore Salvatore che nuocciono agli studenti impedendo loro di accedere all'autonomia.

Lo stato dell'Io Bambino

Come noi tutti abbiamo un Genitore più o meno attivo e sviluppato, così possediamo un Bambino che è costituito da tutti i bisogni e i sentimenti che si manifestano naturalmente in noi e vi rimangono sino alla morte; esso è energizzato più o meno frequentemente secondo la personalità di ognuno. Anche questo stato si esprime in più modi e si possono distinguere quattro tipi diversi di espressione del Bambino.

- Il *Bambino Libero* si manifesta con una voce forte ed energica, dei gesti spontanei, un atteggiamento disteso, rilassato e delle espressioni rotte da esclamazioni un po' eccessive.

È proprio questo Bambino Libero che i ragazzi ricercano nel loro insegnante, richiedendo dei professori allegri, pieni di spirito, distesi, non severi, non austeri e sono gli allievi "Bambini Liberi" ai quali numerosi insegnanti impediscono di esprimersi perché i loro interventi disturbano la tranquillità delle lezioni. E' un aspetto positivo della personalità che bisogna cercare di sviluppare.

- Il Bambino può ancora manifestarsi cercando di piacere il più possibile ai propri interlocutori; cerca di essere in armonia con gli altri, di somigliare a quello che gli altri desiderano che egli sia; è molto vulnerabile perché non ricerca la propria autonomia, ma spende tutta l'energia per piacere agli altri. Questo Bambino è caratterizzato da espressioni innocenti o talvolta un po' tristi, da una voce impostata male, spesso lamentosa o anche rilassante, da atteggiamenti sfuggenti, poco netti, che lo rendono ambiguo, e da parole educate, piene di promesse. Egli cerca così di piacere e di anticipare i desideri, che legge sulle labbra del proprio interlocutore e precede, sillabando, le parole che stanno per essere pronunciate... il

Bambino Adattato è il più frequentemente attivato da quegli insegnanti, bravi ragazzi, studenti ammodo, professori per bene, dediti alla famiglia, alla scuola, all'istituzione.

Gli allievi sviluppano anche loro questo *Bambino Adattato*; ecco qualche esempio caratteristico, dalle risposte all'inchiesta: «Tutti i professori che ho conosciuto mi hanno aiutato molto negli studi». «Il loro insegnamento era molto valido». «I rapporti insegnanti-allievi avvenivano senza difficoltà». «Non potrei dire dei difetti perché l'anno scorso, e quelli prima, ho avuto dei bravi insegnanti».

- Ma questo *Bambino Adattato*, positivo, può manifestarsi come un *Bambino Iperadattato*, negativo, sottomesso, pronto a dire il contrario... di quello che pensa, come questo ragazzo di seconda dichiara: «Trovo che i professori non sono poi così severi, così noiosi, spesso in ritardo e non danno mica sempre mucchi di compiti».

- Il *Bambino* può anche diventare un *Bambino Ribelle*, negativo, che sottrae l'energia al *Bambino Libero* e la svia per utilizzarla in modo sterile contro di lui, contro gli altri, correndo rischi sproporzionati contestando sistematicamente tutto e senza tregua. Insegnanti e studenti utilizzano spesso questo aspetto del loro *Bambino*. Qualche *Ribelle*, si esprime senza remore:

«Cominci a non prendere gli studenti per degli animali da tiro, ma per degli esseri umani che hanno difficoltà a capire, ad adattarsi, a ricordare».

Pregi: «Impegnato, ma nell'insieme i pregi sono così rari...».

Difetti: «Essere un militare in pensione, dirigere gli studenti con la bacchetta, sbraitare in continuazione, non saper capire i ragazzi e considerarli come bestie».

«Le abitudini dei professori, le loro manie, diventano dei tic, insomma è terribile».

Queste diverse manifestazioni dello stato dell'Io *Bambino* possono essere utilizzate una dopo l'altra in pochi secondi e sorprendere gli osservatori ingenui.

Chi non ricorda un collega, noto per «accendersi come un fiammifero», passare dalla correttezza più ammirevole alla collera devastatrice per un fatto incidentale? Lui è passato dal *Bambino Adattato* al *Bambino Ribelle* e tutti ne sono sorpresi.

Eppure, la maggioranza degli insegnanti si lascia dominare dal proprio *Bambino Iperadattato* o dal *Bambino Ribelle*.

Insegnanti dominati dal Bambino Negativo: Iperadattato o Ribelle. Nella scuola, in genere, è più stimato il povero del ricco. Nell'ambiente degli insegnanti si crea spesso un atteggiamento di pregiudizio nei confronti dei loro allievi "ricchi", dei "figli di papà". Se si è molto indulgenti, se si sopportano bene gli studenti di modeste condizioni sociali, che ne fanno di tutti i colori, al contrario si è intransigenti con i loro compagni che adottano il loro

medesimo atteggiamento, ma che hanno scritto sulla scheda compilata a inizio anno: - padre: presidente direttore generale; amministratore delegato; imprenditore; architetto; avvocato; chirurgo; notaio, o che so io ancora: una posizione che lascia intuire una discreta sommetta al mese! In casi come questi, gli insegnanti concordano tutti nel giudicare severamente il malcapitato.

Nelle comunicazioni con gli altri, noi utilizziamo lo stato dell'Io Genitore come lo stato dell'Io Bambino; e l'Adulto? Quale posto occupa?

Lo stato dell'Io Adulto: il più realista

L'Adulto assume obiettivamente i dati della realtà; per arrivarci, raccoglie, registra e utilizza le informazioni di qualsiasi origine: interna ed esterna. Si serve di queste informazioni per enunciare fatti che non eleva a verità assolute e per valutare probabilità. L'Adulto accetta quindi la contraddizione perché non si crede infallibile. Adotta una voce piana, gesti senza eccessi, un atteggiamento sicuro e sereno e delle parole precise, semplici, dirette. Lo stato dell'Io Adulto non ha un aspetto negativo; è lo stato più incline ad avere un atteggiamento realistico di fronte alla vita. E perciò quello che dobbiamo cercare di sviluppare in noi; ecco perché daremo parecchi esempi di situazioni nelle quali viene esercitato questo stato dell'Io. Gli studenti assumono un atteggiamento realistico di fronte alle conoscenze molteplici che cerchiamo di inculcare loro; fanno una scelta, sono in torto?

Studenti Adulti che sviluppano le capacità di scelta. «Non sanno più niente! La scuola produce degli zucconi! Il livello si abbassa!».

Queste critiche si sentono tutti i giorni alla radio, si leggono sui giornali e corrispondono all'opinione di uomini e donne di ogni età, di ogni condizione, di ogni credo politico. Tutti si allarmano e cercano una soluzione al problema:

«Bisogna cambiare il sistema», urlano alcuni; «Bisogna migliorare i maestri», gridano altri; «Bisogna interessare i ragazzi», strillano gli ultimi. A forza di magie pietose, ognuno spera di far prevalere la propria idea e di tirare acqua al suo mulino. Mentre il dibattito sull'insegnamento va avanti, il vero problema viene appena sollevato e ognuno si batte con la stessa arma che uccide l'insegnamento, per salvarlo: la parola. Siamo sommersi da discorsi. I più giovani, piccoli e fragili, sono già quasi annegati, mentre quelli che vomitano parole a fiotti potenti e insipidi non sono coscienti del pericolo perché hanno la suola delle scarpe appena inumidita.

La minaccia si fa più incalzante, più precisa da vent'anni a questa parte, perché ai discorsi recepiti nell'ambiente familiare e scolastico degli anni trascorsi, viene ad aggiungersi un discorso diffuso, continuo, simultaneo che si impone senza permettere contestazioni esplicite e si radica insidiosamente in noi.

Il dialogo è diventato impossibile e l'unica scappatoia per l'individuo messo di fronte a questa aggressione rimane la rottura della comunicazione con il mondo esterno, sia girando il pulsante della radio o della televisione, sia rifiutando l'accesso dei discorsi esterni al cervello. Questo secondo sistema, che aiuta a proteggersi in modo efficace dall'aggressione dei mass-media, viene generalizzato per tutti i discorsi verbali, scritti o per immagini. Inoltre ognuno sceglie con cura quello che può registrare, che può ingurgitare e respinge quello che gli pare superfluo o inutile. Ognuno si protegge dal discorso che lo minaccia e seleziona quello che gli è favorevole! Sotterra così tutto il resto nel proprio inconscio dal quale riemergerà forse un giorno o vi rimarrà per sempre sepolto.

La scelta è vastissima, la parola è data con generosità visto che anche i muri, che già avevano orecchie, sono stati muniti di parola. Gli studenti spesso scelgono di privilegiare l'informazione data dalla televisione; sedotti dall'immagine, privati del contatto diretto dei responsabili delle trasmissioni, la contestazione diventa loro impossibile e la pressione ne risulta ancor più rinforzata. Ma là, ancora una volta, loro selezionano e non ritengono che i fatti, le immagini che vengono a consolidare un sistema di riferimenti stabili, personali, che non arricchiscono, se non con circospezione, dopo una cernita accurata.

Per loro il discorso dell'insegnante non è diverso da quello dei mass-media, anche se diffonde una tecnica difficile da acquisire altrove. Come davanti al televisore, gli allievi selezionano ciò che è loro indispensabile per completare il loro sistema e usano gli insegnanti alla stregua dell'apparecchio televisivo, o meglio come un transistor che diffonde un rumore di fondo mentre ci si occupa d'altro ma che vi richiama all'ordine di tanto in tanto con una musica, un'informazione, una storia appassionante.

Da questi insegnanti-transistor, gli studenti ricevono quello che loro decidono di ricevere e si creano le conoscenze che vogliono acquisire.

Ecco perché mettere in causa l'insegnamento dato è sterile; ciò che bisogna cercare di scoprire sono le ragioni del rifiuto di questo insegnamento da parte degli studenti, le ragioni del rifiuto del discorso da parte dell'individuo. Protezione? Paura? O piuttosto un realistico senso di inutilità? Perché accumulare tante informazioni quando basta una rapida consultazione del dizionario, di una guida, di un manuale per ottenere il medesimo risultato? Perché accumulare

tante conoscenze che, finita la scuola, non serviranno? Inutilità tanto più vivamente sentita in quanto la massa di conoscenze pratiche, indispensabili alla vita quotidiana, aumenta ogni giorno ed è più intelligente utilizzare le proprie capacità per apprendere quelle nozioni, piuttosto che riempirsi di altre superflue.

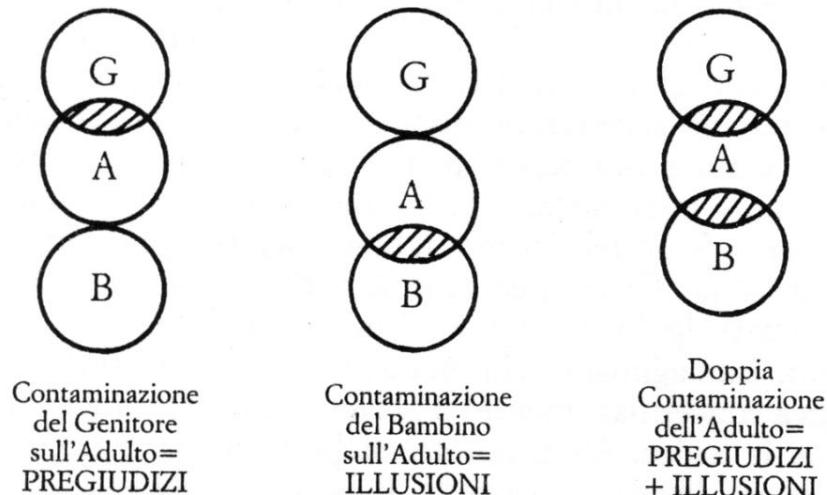
Non hanno forse ragione i ragazzi agendo selettivamente? In ogni caso la loro scelta non è compresa dai responsabili dell'insegnamento e dai familiari.

Quando la comprensione migliorerà, gli allievi Adulti collaboreranno di più.

LA CONTAMINAZIONE DEGLI STATI DELL'IO

Pregiudizi e illusioni ostacolano l'espressione dell'Adulto

I tre stati dell'Io sono in ognuno di noi e li utilizziamo al fine di adattarci alla situazione presente o piuttosto credendo di adattarci a quella situazione. Lo stato dell'Io Adulto è il più efficace e quindi il più adatto per risolvere i problemi che si pongono a noi. Tuttavia capita, in perfetta buona fede, che noi siamo persuasi di utilizzare lo stato Adulto eppure ci esprimiamo col Genitore o col Bambino. L'A.T. chiama questo fenomeno Contaminazione e lo rappresenta così:



Nel caso di contaminazione del Bambino sull'Adulto, la persona che si esprime dà alle proprie illusioni il valore di verità provate.

Nel caso di contaminazione del Genitore sull'Adulto, la persona esprime come verità verificate le convinzioni intime che non ha controllato, i pregiudizi al posto delle leggi da tutti

riconosciute. Per esempio, certi possono sostenere che tutti gli studenti di origine armena, ebrea e asiatica sono più intelligenti e acuti degli altri; si tratta solo di una credenza che non ha nulla di scientifico.

La doppia contaminazione è la più frequente; la persona crede di esprimersi con il proprio Adulto; ora sono i suoi due stati dell'Io Genitore e Bambino che le dettano il comportamento.

Certe persone, certi insegnanti dedicano tutta la vita alle loro illusioni; disattendono la vita familiare e, stabiliscono dei rapporti con altri che sono condizionati dall'adesione alle loro convinzioni; se si aderisce alloro sistema, si ha diritto alla loro amicizia e alloro interessamento, in caso contrario gli allievi, i colleghi sono respinti.

In realtà, l'A.T. non è oppressiva, accetta che ognuno abbia un'opinione ideologica, delle credenze personali, un sistema di valori, ma rifiuta la generalizzazione; non accetta le informazioni deformate, esagerate, distorte. L'A.T. non condanna queste persone per la scelta e l'organizzazione della loro vita, ma per l'atteggiamento categorico di fronte a coloro che non la pensano allo stesso modo e che essi perseguitano in nome di un giusto diritto, il loro giusto diritto.

Questo genere di fenomeno è frequente e dev'essere identificato con attenzione da ognuno di noi perché ogni contaminazione diminuisce l'efficacia degli stati dell'Io, porta alla confusione e fa diminuire quindi le capacità intellettuali.

ESCLUSIONE DI UNO STATO DELL'IO E PERICOLI CONSEGUENTI

Possiamo anche decidere inconsciamente di escludere dalla nostra personalità uno degli stati dell'Io; tale esclusione può essere passeggera oppure definitiva e restano così altri due stati da energizzare; è anche possibile escludere due stati dell'Io e comunicare solamente con uno.

L'assenza dello stato dell'Io Genitore si osserva in persone completamente prive di sistema di valori e di morale; l'esclusione dello stato dell'Io Bambino crea degli individui duri, severi, moralisti e, se si usa costantemente l'Adulto, separato dagli altri due stati dell'Io, si funziona come una macchina, senza manifestare alcun sentimento.

L' "IMPASSE": CONFLITTO NON RISOLTO TRA GLI STATI DELL'IO

Abbiamo visto che i nostri organi interni sono costantemente in dialogo e che informano gli stati dell'Io e che da quelli dipende la scelta e l'attivazione. di questi ultimi per comunicare con l'esterno. A volte il dialogo è semplice e rapido, ma può anche essere arduo e il conflitto può continuare all'infinito senza che si presenti una soluzione; è ciò che l'A.T. chiama *impasse*, vicolo cieco, cioè un conflitto non risolto.

L'“impasse” di sopravvivenza

L'A.T. chiama “G.A.B. primitivo” la costruzione, all'interno dello stato dell'Io Bambino, di un G.A.B. influenzato quasi unicamente dall'ambiente familiare che ha origine dal giorno della nascita, e senza dubbio anche nel periodo prenatale, e che funziona da solo fino alla costruzione dello stato dell'Io Genitore, verso i due o tre anni, e a quella dell'Adulto verso i dodici anni. Questo G.A.B. primitivo diventa il nostro Bambino ed entra in conflitto con i due stati costruiti più tardi; c'è conflitto tra l'Adulto del Bambino primitivo e l'Adulto perché le astuzie che il primo aveva trovato per sopravvivere non sono più accettate dal secondo: è quella che viene chiamata “*impasse* di sopravvivenza

L'“impasse” morale

Vi è conflitto tra il Bambino del Bambino primitivo e il Genitore perché le pulsioni del primo ostacolano e sono proscritte dalla morale del secondo: è ciò che si chiama “*impasse* morale”.

UN G.A.B. COMPLETO OVVERO IL BUON INSEGNANTE

Per l'Analisi Transazionale, la felicità, il successo nella vita non possono essere assicurati che con uno sviluppo armonioso di tutti gli stati dell'Io dentro di noi, limitando, per quanto possibile, l'influenza degli aspetti negativi degli stati dell'Io e valorizzando quelli positivi. E il solo modo per raggiungere una vera autonomia nei confronti degli altri e della vita e per dotarsi di una personalità equilibrata e felice. Per un insegnante, lo sviluppo di un G.A.B. armonico è una condizione necessaria per stabilire delle relazioni e delle transazioni efficaci con gli studenti. Lo scopo di ogni pedagogo dev'essere quello di sviluppare un G.A.B. autonomo nei giovani che gli sono affidati e ciò non può avvenire se l'insegnante non ha coscienza del funzionamento del proprio G.A.B., se non cerca con l'Adulto di valorizzare il Genitore Normativo equilibrandolo con il Genitore Affettivo e rendendo entrambi accetti con l'intervento del Bambino Libero.

Il professor Montajour è un insegnante che sviluppa nel modo migliore possibile gli aspetti positivi del suo G.A.B. Negli studenti d'altra parte egli favorisce l'impegno e una buona evoluzione dei loro G.A.B.

7,30 precise, la piccola utilitaria verde mela del signor Montajour, professore di storia e geografia, passa davanti alla portineria ed egli solleva automaticamente gli occhi per controllare il suo orologio e va a parcheggiare nella zona riservata agli insegnanti.

Il professor Montajour ha trenta minuti per mettere a punto il materiale e i particolari che assicurano la buona riuscita delle quattro ore di lezione: è sufficiente ma necessario.

Giunto in classe, si appropria di due dossier, di gessi, si volta verso la lavagna e comincia a scrivere, a destra lo schema della prima lezione, sulla geografia fisica del Canada, a sinistra quello della seconda, sul Consolato.

Poi si affretta verso le ultime file, si gira e scruta per verificare che gli schemi siano leggibili e senza errori. Contento del lavoro, lascia l'aula per recarsi nel gabinetto degli insegnanti che si trova lì accanto. Gli rimangono tre cose da fare prima che la sua prima classe arrivi.

Prima di tutto ciclostilare una carta muta del Canada con il duplicatore, così i suoi allievi potranno sistemare gli elementi del rilievo. Tirandosi su le maniche fa subito questo lavoro perché bisogna lasciar asciugare i fogli.

Le copie riescono perfette - il professor Montajour è un esperto in materia e conosce la macchina -, ora bisogna cercare le carte occorrenti per l'illustrazione delle lezioni. Le due carte sovrapposte sono messe in modo tale da impedire di vedere lo schema della lezione della seconda ora. La carta del Canada, messa sopra, nasconde la seconda che non sarà scoperta che alle 9, poi fatta scivolare verso destra così da far vedere lo schema. Tutto è predisposto, in ordine. Il professor Montajour è soddisfatto ma deve ancora fare una cosa, verificare e preparare il carrello degli audiovisivi. Gli audiovisivi? Sono il suo cavallo di battaglia e ce ne ha messa di pazienza, di ostinazione e di molta perseveranza per ottenerli; ha usato anche il suo ingegno perché è riuscito a costruire uno schermo con una somma irrisoria, grazie a una tela plastificata retta da due bacchette ed ha soppresso l'impiego dei rulli di plastica per la lavagna luminosa sostituendoli con uno spesso vetro. Egli dispone ora di un carrello a due ripiani sempre pronto, con lavagna luminosa, proiettore per diapositive, giradischi, registratore a cassette; non può concepire una lezione senza l'uso di questi strumenti.

Ore 7,50, il professore è pronto; tranquillo, aspetta i suoi allievi.

Ha riflettuto molto e ha fissato una linea di condotta basata su principi pedagogici semplici e realistici che gli hanno dettato un metodo efficace nel lavoro in classe. Sul piano psicologico, il professor Montajour sa che gli allievi hanno bisogno di trovare nell'insegnante autorità e una linea di condotta coerente; è il motivo per cui egli fissa delle regole, mai più rimesse in discussione. Gli studenti dalla prima alla quinta sono assegnati a un posto che non cambieranno per tutto l'anno scolastico; sanno che al minimo sgarro saranno puniti con una lettera inviata ai genitori seguita da una convocazione degli stessi per un colloquio con l'insegnante. Tuttavia il professor Montajour non ha mai fatto ricorso a questo sistema; lui evita i contrasti servendosi di una pedagogia che rifiuta ogni rapporto di privilegio dell'individuo rispetto al gruppo. Per lui la classe è una comunità, una collettività unita e indissolubile, impedisce a se stesso di lasciarsi "agganciare" da uno studente magari più in gamba, di rispondere a domande che possono deviare dall'argomento della lezione. D'altra parte lui si immerge volontariamente nel gruppo proibendo nel modo più assoluto l'uso di frasi del tipo: «Potete dirmi» oppure «(Io) affronterò», per sostituirle con frasi contenenti un *noi* collettivo, riflesso della reale esistenza del gruppo. Ma questo gruppo egli lo sa tenere con disciplina, evita perciò di fare delle domande collettive e sanziona con severità ogni risposta che avviene disordinatamente; la parola viene data a coloro che la chiedono alzando la mano. Questa pratica eccellente permette di effettuare un lavoro efficace e di realizzare delle lezioni vive, anche se a volte si pensa il contrario. Ecco perché il professor Montajour è soddisfatto tanto delle sue lezioni che dell'ordine che vi fa regnare: anche in questo ambito ha dei principi e, nonostante le apparenze, le sue lezioni non sono così tradizionali come si potrebbe immaginare ma rispondono a due esigenze: da una parte gli studenti hanno delle capacità di assorbimento molto limitate, dall'altra parte si lasciano andare a una naturale passività, come Annibale agli ozi di Capua. Il professor Montajour ha adattato l'insegnamento tenendo conto di questi due handicap e per combattere contro la passività; rifiuta energicamente ogni "lezione-riassunto del libro" e prepara dei corsi ben organizzati, rifiniti e completi, dove il tempo dedicato ai lavori intellettuali prodotti dagli allievi è maggiore di quello in cui l'insegnante "celebra il rito". Egli sorridendo dice: «Le lezioni esistono perché l'insegnante si riposi, lavora già a sufficienza per prepararle... In classe sono gli studenti che devono sostituirlo». Dopo aver riunito con metodo la documentazione per informare correttamente gli allievi, il professore deve scegliere le proprie conoscenze perché gli studenti conservino solo l'essenziale che dovranno poi utilizzare da soli. Fatto questo, egli deve ancora cercare il migliore dei modi per presentare la lezione e gli esercizi più adatti. La presentazione varia secondo l'argomento; può consistere in esercizi

scritti, lettura di immagini, riassunti, discussioni, ricostruzioni storiche con uso del registratore e anche lavoro manuale, per rompere la monotonia. Gli studenti imparano sul medioevo tanto costruendo loro stessi una vetrata di cattedrale quanto ascoltando una lezione ex cathedra sulla chiesa e la fede... Proprio perché concepisce il lavoro in questo modo, il professor Montajour è un insegnante felice, soddisfatto e confessa modestamente di non aver mai dubitato, come certi suoi colleghi, del proprio mestiere. Per lui l'insegnamento è una professione appassionante, molto avvincente, che, quando è ben realizzata, può essere all'origine di vere soddisfazioni, come ogni altra professione. Il signor Montajour è un uomo felice, utilizza con successo gli stati dell'Io G. e A.; il solo consiglio che l'A.T. potrebbe dargli è di far intervenire più spesso il suo Bambino, un po' troppo ridotto al silenzio.

Per avere successo con i propri studenti bisogna usare simultaneamente i tre stati dell'Io al fine di stimolare e suscitare in loro il ricorso al G.A.B.

Per esempio, davanti a una classe agitata, poco impegnata e chiaramente decisa ad opporsi, un'insegnante ci ha raccontato che è riuscita a rovesciare la situazione tenendo questo discorso:

«Voi siete agitati e mancate di impegno, io sono scontenta di questa situazione e vi invito a pensarci insieme con me (G).

«Io sono la vostra insegnante e noi dobbiamo passare l'anno scolastico insieme, la sorte ci ha condannati, voi non mi avete scelta e io non ho scelto voi, vediamo di intenderci (A).

«E possibile che fra noi non vi sia mai un po' di simpatia? Sarebbe un vero peccato per voi come per me, perché è sempre molto più piacevole lavorare in modo disteso (B).

«Ciononostante il mio ruolo di insegnante comporta impartire lezioni e valutare le vostre capacità (A).

«Non crediate che io sopporti la cagnara e l'indisciplina durante le lezioni e che al momento del consiglio di classe dichiaro poi che va tutto bene e che il lavoro si svolge correttamente! No! Io non faccio demagogia e ho delle esigenze sia nei confronti di me stessa, sia nei confronti del mio ruolo (G).

«Penso che da parte vostra, voi abbiate uno scopo preciso, ben presente, il superamento della maturità e passare senza difficoltà agli studi universitari (A).

«Allora, perché non andare d'amore e d'accordo fin da ora, conciliando i nostri obiettivi e lavorando nella serenità? E pur sempre piacevole! (B).

«Questo tanto più che, se l'ambiente è buono, io sarò meno nervosa, mentre dei rapporti tesi mi obbligheranno invece a moltiplicare i rimproveri e le interrogazioni scritte (A)».

A questo discorso G.A.B., gli studenti hanno reagito con il G.A.B.: hanno accettato le regole dell'insegnante perché essi aderivano alle sue argomentazioni sugli obiettivi e hanno preferito la buona intesa all'opposizione, in quanto anche loro preferiscono gli ambienti distesi.

CONOSCERE I PROPRI STATI DELL'IO PER SVILUPPARE GLI ASPETTI POSITIVI

I tre stati dell'Io devono aiutarci ad essere più felici e a condurre una vita professionale più soddisfacente. Dobbiamo imparare a riconoscere con umiltà i comportamenti corretti e gli aspetti positivi dell'Io: coloro che sono Persecutori devono allenarsi a diventare Normativi e Affettivi; chi è Salvatore deve esercitarsi a sviluppare in sé il Genitore Normativo e quello Affettivo e tutti quanti gli insegnanti devono permettersi di essere Bambini Liberi e non svalutare coloro che si esprimono, trattandoli come Bambini Ribelli. Infatti il Bambino Libero è uno stato che molto spesso è fatto tacere e atrofizzato, mentre è una fonte di gioia e di rapporti felici.

Ma per valorizzare i nostri stati dell'Io positivi, impariamo a conoscerci meglio, realizzando il nostro egogramma.

Realizzare il proprio egogramma

Per un certo periodo di tempo ognuno utilizza ciascuno degli stati dell'Io. Quando uno stato è attivato, gli altri non sono in funzione. Quando si decide di attivare sempre meno uno stato dell'Io, gli altri ne prendono il posto.

La quantità di energia psichica in un individuo è costante, essa si mobilita al servizio di uno o dell'altro degli stati dell'Io.

L'egogramma di ciascuno varia secondo le situazioni, ciononostante esiste una ripetizione e una stabilità nell'impiego degli stati dell'Io che sono specifici per ognuno. Ogni individuo ha tendenza a usare certi stati più degli altri.

Queste constatazioni possono tradursi in uno schema che consente di apprezzare il peso rispettivo dei nostri stati dell'Io.

Per realizzare tale schema sono necessarie tre tappe:

I. - Rispondere al questionario qui proposto; ciò permette di conoscersi meglio e di distinguere con chiarezza a quali stati dell'Io noi siamo abituati a lasciare i comandi nelle nostre comunicazioni. Si raccomanda di rispondere alle domande nel modo più spontaneo

possibile: se il comportamento descritto vi pare piuttosto vero, mettete una croce nella colonna relativa; in caso contrario, mettete la crocetta nell'altra colonna: piuttosto falso.

11. - Tabulate le risposte aiutandovi con la griglia, al fine di raggrupparle secondo gli stati dell'Io.

III. - Realizzate la rappresentazione grafica degli stati dell'Io e otterrete così una fotografia della personalità, servendovi dell'esempio di egogramma.

Questionario

		piuttos to vero	piuttosto falso
1	Davanti ai genitori ho presto la sensazione di essere un cattivo insegnante.		
2	Non ho difficoltà di relazioni umane con i miei allievi.		
3	Ero un/a buon/a alunno/a.		
4	Insisto con i genitori perché capiscano la responsabilità che hanno nell'insuccesso dei loro figli.		
5	I miei genitori davano una grande importanza al successo scolastico.		
6	Informo con precisione i genitori sui risultati del figlio e dialogo con loro.		
7	Rassicuro i genitori sul futuro del figlio perché so che non possono accettare la verità.		
8	Durante il consiglio di classe mi capita spesso di provare rabbia.		
9	Ho avuto dei genitori calorosi.		
10	Amo l'avventura: durante le vacanze, giro per il mondo andando il più lontano possibile e in condizioni fisiche e materiali disagiati.		
11	Pur rischiando di apparire sguaiato/a, devo confessare che i miei allievi mi fanno "sputare sangue".		
12	Mi sento a mio agio con i genitori degli allievi e dico loro ciò che penso.		
13	Dichiaro spontaneamente la mia idea politica e sindacale.		
14	Occupo molto tempo libero a lavorare per le mie classi.		
15	I miei genitori non si interessavano del mio lavoro a scuola, guardavano i risultati e ne discutevano con me.		
16	Nei consigli di classe intervengo il meno possibile, ma quando si richiede la mia opinione mi adeguo alla maggioranza.		
17	Le circostanze attenuanti nei confronti degli allievi non mi riguardano, sono severo/a, l'indulgenza non si usa più.		
18	I miei genitori erano severi ed esigenti.		
19	Io so vivere, quando non sono con i ragazzi non penso a loro.		
20	Do del tu ai miei studenti, ma a volte sono un po' imbarazzato/a quando devo salutarli.		
21	Devo dire che mi lascio un po' andare al "regolamento di conti verso gli studenti"		

		piuttos to vero	piuttosto falso
22	Penso che bisogna essere solidali con i colleghi e la direzione.		
23	Ho rapporti regolari con i genitori per dare loro le informazioni necessarie.		
24	Nel valutare gli allievi, quasi sempre seguo il mio metro, ma mi permetto delle eccezioni per fidarmi dell'intuizione.		
25	Perché preparare con cura le lezioni? Sarebbe come gettare delle perle in pasto ai porci.		
26	La cosa più antipatica del mio mestiere è valutare gli studenti		
27	Sono coscienzioso/a e preparo con serietà le lezioni		
28	Collaboro volentieri e con facilità con il preside.		
29	I miei genitori si sono molto interessati a me e mi aiutavano a fare i compiti e a studiare.		
30	Valuto i compiti per quel che valgono; è dando voti meritati che spingo gli studenti ad impegnarsi		
31	È più forte di me, confesso che critico spesso i miei colleghi, sono una malalingua.		
32	Ero un/a allievo/a piuttosto indisciplinato/a.		
33	Ho paura di fare sbagli che nuocciano ai ragazzi, ecco perché, quando si parla di loro, preferisco astenermi.		
34	Ho avuto un'infanzia libera e felice.		
35	Ho messo a punto, dopo sperimentazione, un sistema molto efficace per preparare le lezioni.		
36	Stabilisco dei rapporti di fiducia con gli studenti, così posso fare un buon passo.		
37	I miei allievi sono un po' come i miei figli, sono loro affezionato/a e faccio tutto quel che posso per aiutarli.		
38	Quando un collega mi chiede un piacere, io sono incapace di rifiutare, anche se mi sembra esagerato.		
39	Uso dati e grafici che permettono di conoscere la situazione e i progressi di ogni allievo; tengo conto dei voti e dell'atteggiamento in classe, tutti questi elementi mi permettono di valutare oggettivamente.		
40	Non mi fido degli studenti; ecco perché non lascio che prendano il sopravvento, perché devo finire il programma.		
41	Sono spontaneo/a con gli allievi e le cose vanno bene.		
42	È incredibile vedere come certi genitori si disinteressino completamente dei loro figli.		
43	Io alzo i voti per incoraggiare i miei studenti.		
44	Io sono uno/a di quelli che pensano che l'insegnante debba stare al suo posto; non stabilisco alcuna relazione amichevole con gli studenti.		
45	Io do sistematicamente il 6 "politico" perché non riesco a dare insufficienze.		
46	Esigo silenzio assoluto durante la lezione, non posso lavorare altrimenti.		
47	Mi arrangio per piacere agli allievi.		

		piuttos to vero	piuttosto falso
48	Ho tre obiettivi: interessare gli studenti, curare le lezioni e svolgere il programma.		
49	Quando il preside mi convoca, mi chiedo sempre che cosa ho fatto...		
50	Sono troppo sincero/a, a volte questo mi crea dei problemi.		
51	Questo mestiere mi annoia, l'unico interesse sono le vacanze.		
52	Le relazioni con i colleghi sono innanzi tutto relazioni di lavoro, eventualmente possono diventare amichevoli.		
53	Mi fisso come obiettivo lo svolgimento del programma e mi ci attengo.		
54	In effetti io non ho contatti con i miei allievi al di fuori delle lezioni.		
55	Il sistema selettivo è inutile, perciò lascio aperte ai miei studenti tutte le possibilità.		
56	Ho tutta una gamma di lezioni già pronte e mi adatto all'ambiente. Il programma passa in secondo piano.		
57	Io giustifico i voti che metto con dei giudizi verbali che scrivo sui compiti.		
58	Do dei consigli ai genitori per assicurare il successo dei loro figli e traccio loro un quadro preciso della situazione quando vengono per incontrarmi		
59	Parlo volentieri male del preside. Quando si presenta l'occasione non me la lascio scappare.		
60	Io ho degli indici di valutazione e li applico.		
61	Con il preside faccio quel che devo ma non di più, in una parola: mi industrio perché mi vada bene.		
62	Non mi immischio negli affari dei miei colleghi, non ci tengo ad avere problemi.		
63	Mi piace molto preparare le lezioni.		
64	Io non voglio sentire chiasso. Non voglio crearmi dei problemi a scuola. Do un giro li vite, svolgo il programma e tanto meglio per quelli che seguono.		
65	Io difendo i diritti degli insegnanti contro vento e contro corrente e a qualunque costo.		
66	Mi piace dividere le mie esperienze pedagogiche con gli allievi.		
67	Quando i miei allievi non hanno seguito la lezione con attenzione, preparo loro delle interrogazioni, scritte per incastrarli.		
68	Io ho per principio la buona intesa con tutti e fondo le mie relazioni sul rispetto reciproco.		
69	Scendo a patti con il preside e giungo a compromessi realistici.		
70	Non oso dire ai genitori ciò che realmente penso dei loro figli mentre dovrei farlo.		
71	Preparerei con cura le lezioni, con esercizi vivi, di partecipazione, ma sono sicuro/a che non funzionerebbe.		
72	Accetto un brusio leggero durante le lezioni; i ragazzi sono più rilassati e rendono di più.		
73	Svolgo liberamente il programma, l'essenziale è interessare gli studenti e loro se la caveranno bene il giorno dell'esame.		

		piuttos to vero	piuttosto falso
74	Occupo molto tempo nella preparazione di esercitazioni attive per interessare gli studenti.		
75	Vengo intimidito/a dagli allievi.		
76	Faccio di tutto per aiutare il preside nel loro difficile compito, a volte anche a mio scapito.		
77	Abbasso i voti quando la presentazione, l'ortografia o l'ordine lasciano a desiderare.		
78	Accetto di andare più adagio perché tutti gli allievi progrediscano, anche i più lenti, senza per ciò perdere di vista il programma.		
79	Mi informo dai colleghi per sapere qual è il loro sistema di valutazione e mi allineo.		
80	Ho una vita equilibrata tra famiglia, scuola e hobby.		
81	Da giovane ero molto bravo e facevo degli sforzi.		
82	Durante i consigli di classe sono rilassato/a ed esprimo il mio parere senza mezzi termini e, se è il caso, scherzando.		
83	Approfitto delle vacanze per perfezionarmi e seguire dei corsi formativi o per migliorare le mie lezioni.		
84	Ho contatti con tutti i miei colleghi indistintamente; io non ho preferenze con alcuno.		
85	Esprimo il mio parere tenendo conto dei voti e della mia opinione personale sull'allievo, senza "regolamento di conti" e impegnandomi per trovare delle soluzioni ai problemi che possono presentarsi.		
86	Preparo le lezioni come si deve perché vadano bene, non mi aspetto miracoli.		
87	Con i colleghi io sono come sono, a volte meglio, a volte peggio...		
88	Non sopporto le critiche del preside, e glielo dico in faccia; mi capita anche di perdere il controllo. Gli istituti hanno un regolamento; penso che bisogna piegarsi alla disciplina collettiva.		
89	Ho delle relazioni abbastanza libere con il preside; non ho problemi.		

Tabulazione del questionario

Guardate la seguente griglia: ogni domanda è stata collocata nella colonna corrispondente al relativo stato dell'Io.

Non tenete conto delle risposte "piuttosto falso". Segnate un punto per risposta "piuttosto vero", nella colonna dove è indicato il numero della frase corrispondente. Per esempio se avete risposto «piuttosto vero» alla domanda n. 60, segnate un punto nella colonna Adulto.

Addizionate il numero di punti in ogni colonna. Non potete calcolare un punteggio superiore a dieci per ogni colonna

Una volta conteggiati, questi risultati devono essere riportati sull'egogramma vuoto (p. 78) annerendo tante caselle quanti sono i punti totalizzati come nell'egogramma della pagina 79.

Lo schema completato dà un'immagine della vostra personalità.

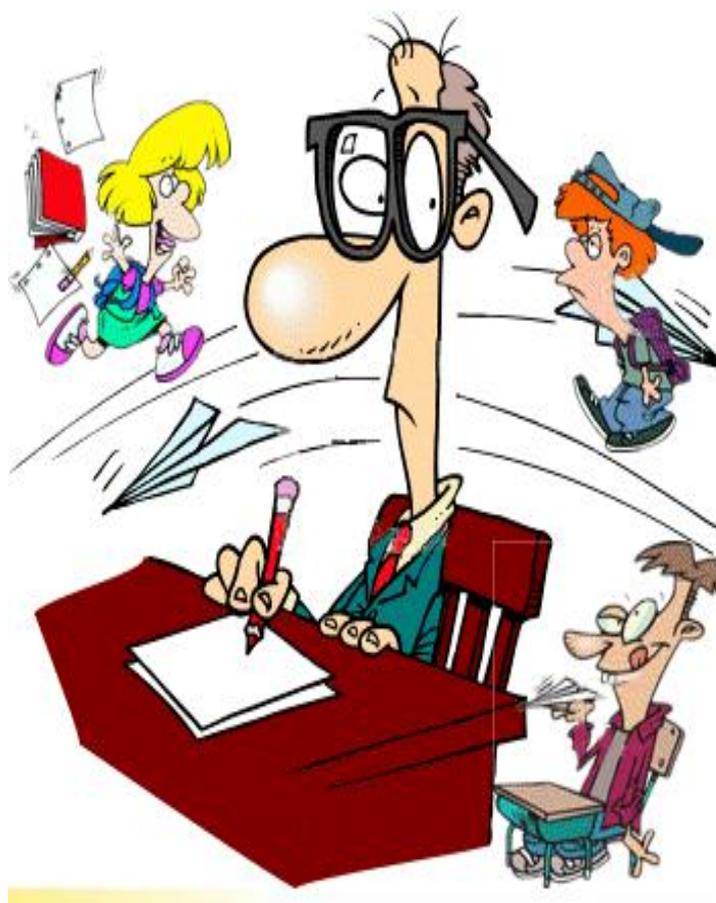
Genitore Persecutore	Genitore Salvatore	Genitore Normativo	Genitore Affettivo	Adulto
4	7	5	6	2
10	20	17	9	15
18	29	27	19	23
21	38	30	28	35
31	43	44	37	39
46	55	53	57	48
54	56	58	66	52
59	65	68	74	60
67	73	83	78	69
77	76	89	85	80
/10	/10	/10	/10	/10
Totale genitore (diviso per 4) (*):			Totale Adulto:	

	Bambino Libero	Bambino Adattato	Bambino Ribelle	Bambino Iperadattato
	12	3	8	1
	13	16	11	14
	24	22	25	26
	34	36	32	33
	41	47	42	40
	63	61	45	49
	72	70	50	62
	82	79	51	71
	87	84	64	75
	90	86	88	81
	/10	/10	/10	/10
Totale bambino (diviso per 4)				

	ASPETTO NEGATIVO		ASPETTO POSITIVO				ASPETTO NEGATIVO		
10									
9									
8									
7									
6									
5									
4									
3									
2									
1									
0	persecutore (-)	salvatore (-)	normativo (+)	affettivo (+)	(+)	libero (+)	adattato (+)	ribelle (-)	iperadattato (-)
GENITORE				ADULTO	BAMBINO				

	ASPETTO NEGATIVO		ASPETTO POSITIVO				ASPETTO NEGATIVO		
10									
9									
8									
7									
6									
5									
4									
3									
2									
1									
0	persecutore (-)	salvatore (-)	normativo (+)	affettivo (+)	(+)	libero (+)	adattato (+)	ribelle (-)	iperadattato (-)
GENITORE				ADULTO	BAMBINO				

COME STABILIRE DELLE RELAZIONI POSITIVE CON I PROPRI STUDENTI?



L'A.T., scuola di realismo, ci insegna che è vano voler cambiare gli altri e che, in una comunicazione che ci coinvolge, è più efficace guardare a se stessi e preoccuparsi del proprio cambiamento.

L'insegnante che soffre per un rapporto può imparare a minimizzare questa sofferenza e deve vedere i risultati del cambiamento individuale.

Se lui cambia un po', gli allievi non avranno lo stesso atteggiamento nei suoi confronti.

L'analisi delle transazioni permetterà a ciascuno di vivere più armonicamente. Bisogna sempre avere presente che ci sono tre regole di comunicazione:

- La comunicazione può durare all'infinito se le transazioni sono parallele e complementari;
- La comunicazione cessa quando le transazioni non sono più parallele, cioè sono incrociate;

- La comunicazione, nelle transazioni ulteriori, vede il livello psicologico che domina sistematicamente il livello sociale.

Ecco perché bisogna tentare, almeno nel proprio ambiente di lavoro, di basare la comunicazione su delle relazioni complementari, senza impedirsi tuttavia di ricorrere alle transazioni incrociate per mettere fine a una transazione complementare che durerebbe all'infinito e sarebbe inconcludente; inoltre, bisogna evitare ad ogni costo le transazioni ulteriori, per ottenere relazioni che mettono uno stato dell'Io positivo in comunicazione con uno stato dell'Io positivo del proprio interlocutore.

L'insegnante che stabilisce delle relazioni sane e positive con gli studenti esce di classe felice e contento, stanco ma contento, soddisfatto per aver fatto un buon lavoro. Quello che ha comunicato zigzagando con le transazioni ulteriori esce di classe triste, disfatto ed esaurito; fa fatica a raccogliere le idee, si ostina a rimuginare continuamente un pensiero fisso: «Come lasciare l'insegnamento? Che fare? Tutto... piuttosto che continuare in condizioni simili».

Coloro che subiscono certe crisi di dubbio possono ritrovare un certo gusto per l'insegnamento sdrammatizzando le comunicazioni professore-studenti, come le sensazioni che le accompagnano.

Identità professionale del docente e dinamiche relazionali

Elementi di formazione alla relazione educativo-didattica come relazione di aiuto

Nella logica della relazione educativo-didattica, fondata sulla centralità della persona dell'alunno, appare evidente che la funzione di accompagnamento e di promozione dei processi di crescita, assolta dal didatta; si configura in modo peculiare come una funzione di aiuto da parte dell'adulto nei confronti di chi, piccolo o giovane, sta compiendo i suoi graduali passi nel cammino della vita. In questa prospettiva, è possibile considerare tale relazione come una forma privilegiata e delicata di relazione di aiuto.

Il termine relazione di aiuto (di qui in avanti RA) indica originariamente il tipo di relazione interpersonale che si instaura tra una persona in difficoltà (ad esempio il paziente) e il suo interlocutore (ad esempio il terapeuta), al quale essa si rivolge per risolvere il proprio

problema. In realtà la RA può, molto opportunamente, indicare ogni forma di rapporto basato su un atteggiamento di servizio e di accompagnamento da parte di uno dei due interlocutori e una situazione di crescita e maturazione umana globale da parte dell'altro, come di fatto avviene nella scuola. In questa prospettiva, l'educazione, nel senso più ampio della sua accezione, è una forma privilegiata di RA.

Chi intende vivere questa qualità di rapporto, a partire dal ruolo di chi aiuta, ha bisogno di essere capace di assumere alcuni atteggiamenti indispensabili, cioè una predisposizione a pensare, sentire, percepire e agire in un certo modo in rapporto alla persona aiutata e di utilizzare alcune tecniche, ovvero comportamenti esterni, che si possono apprendere, modificare, sostituire o abbandonare a seconda che siano ritenuti opportuni o no.

Anzitutto, nella RA esiste un orientamento fondamentale che non dovrebbe mai mancare: esso consiste nel concentrare l'attenzione più sulla persona che sui problemi della persona. Infatti, non esistono paure, sofferenze o angosce, ma persone impaurite, sofferenti o angosciate. Come il medico non si deve preoccupare soltanto dell'evolversi fisiologico della malattia, ma anche di tutti i contraccolpi emotivi che la malattia determina nell'infermo, allo stesso modo chi aiuta non deve concentrare la propria attenzione sul problema, ma sul portatore del problema.

In seconda istanza, la RA è caratterizzata da sei atteggiamenti fondamentali: *empatia, rispetto caloroso, autenticità, precisione e specificità del linguaggio, confronto, immediatezza*. Nel presente lavoro saranno affrontati in modo più specifico l'empatia e il rispetto caloroso, poiché imprescindibili in ogni rapporto educativo, mentre verrà riservato agli altri aspetti solo un breve cenno.

L'empatia e il rispetto caloroso

L'empatia, in riferimento alla RA, ne costituisce l'atteggiamento cardine e si esprime come la capacità di comprendere non tanto il contenuto oggettivo di una comunicazione («L'interrogazione è stata un fiasco!»), ma piuttosto le emozioni soggettive («Mi sento frustrato e umiliato!») veicolate più o meno esplicitamente dal messaggio. L'empatia è una qualità di comprensione centrata sul mondo emotivo dell'interlocutore e sulla percezione soggettiva che questi ne ha. È un modo di ascoltare che non porta a provare gli stessi sentimenti o emozioni dell'altra persona (questo atteggiamento si chiamerebbe piuttosto simpatia), ma a cogliere l'universo emotivo altrui, senza farsi coinvolgere e conservando la propria oggettività. Questa specie di simpatia fredda, come a volte è stata chiamata, è ciò che

permette di aiutare l'altro: si immagina un adolescente che manifesta tutta la sua rabbia contro un compagno da cui ha subito un torto; se l'adulto, che lo ascolta, entra in simpatia con lui, comincerà a sua volta ad inveire – e questo non risolve il problema. Se, al contrario, l'adulto assume un atteggiamento di empatia, capirà quanto profondamente il ragazzo abbia sofferto per l'avvenimento, riuscirà a farlo ragionare e a ricondurlo a una maggiore oggettività.

L'empatia è quindi la capacità di vedere le cose attraverso gli occhi e i sentimenti dell'altro, mettendo tra parentesi (non cancellando) la propria personale visione. Questa operazione mentale e psicologica è molto impegnativa e difficile, perché istintivamente si è indotti a scambiare il proprio punto di vista con “il” punto di vista e ci si sorprende quando altri sentono gli avvenimenti e i problemi con risonanze diverse dalle proprie. L'empatia pertanto non è istintiva, ma diventa mentalità, cioè modo spontaneo di agire, soltanto in virtù della convinzione e dell'esercizio. A motivo di ciò, può essere utile tener presenti gli ostacoli più frequenti all'atteggiamento empatico:

□ *la tendenza a giudicare è a valutare*, che imprigiona l'interlocutore nell'orizzonte di chi lo ascolta, ignorando perfino il fatto che per giudicare una persona bisognerebbe essere a conoscenza di moltissimi fattori difficilmente raggiungibili, come le motivazioni più segrete, storia più intima, il grado di libertà e di consapevolezza del soggetto. La comprensione empatica non manifesta né accordo né disaccordo con quanto l'interlocutore dice: è piuttosto concentrata nel cogliere ciò che egli manifesta del suo mondo emotivo, mentre comunica in modo verbale o non verbale;

□ *la tendenza a proporre soluzioni già confezionate*: questo significa che – più o meno esplicitamente – si ritiene l'interlocutore incapace di affrontare in modo costruttivo e autonomo le sue difficoltà e si finisce per creare in lui una situazione di minorità, di dipendenza, di scarsa stima. Al contrario, l'empatia è un atto di fiducia nelle risorse dell'interlocutore, è un impegno ad aiutarlo a recuperare la sua piena capacità di dominare le situazioni e di trovare autonomamente la soluzione ai propri problemi;

□ *la tendenza ad attivare il “terzo orecchio”* nell'ascolto: non si tratta, ovviamente, di una deformità fisica, ma di una distrazione emotiva, sollecitata dal fatto che l'interlocutore risveglia in chi lo ascolta ricordi carichi di emozione o tocca argomenti sui quali chi aiuta è vulnerabile, o angustiato. Accade, per esempio, quando un adolescente parla al proprio educatore dei suoi problemi affettivi: se questo è stato o, ancor più, è un problema anche per l'adulto, è facile che

questi si distraiga, pensi alle sue difficoltà e dia poi dei suggerimenti che varrebbero per lui, ma non per l'altro.

□ Superare gli ostacoli ed esercitare l'empatia, significa diventare più compiutamente se stessi, nella propria vocazione umana e nel proprio compito educativo, e più realisticamente efficaci nell'aiuto dedicato all'altro.

Il rispetto caloroso, detto anche accoglienza incondizionata, è l'atteggiamento interiore – espressione quindi di una mentalità, di un modo di essere e di pensare che consiste nel considerare l'interlocutore una persona accettabile, degna di stima, prima ancora di conoscerlo. Una tale stima previa, che prescinde dall'apparenza stessa dell'interlocutore, viene comunicata anzitutto attraverso il calore umano, che spesso privilegia il linguaggio non verbale del corpo: il sorriso, la cordiale stretta di mano, l'abbraccio, la prossimità... Tale atteggiamento traduce la convinzione profonda che ogni essere umano ha una sua dignità, che sopravvive a tutti i disastri, e che fonda il suo diritto a prendere decisioni libere e a gestire la propria vita conformemente al suo progetto.

Anche il rispetto caloroso non è un atteggiamento istintivo: è piuttosto frutto di riflessione e di decisione consapevole, ed è ostacolato, inoltre, da alcune tendenze che, al contrario, sono istintive:

□ *la tendenza a dare ordini e direttive*: l'interlocutore sente che chi lo aiuta lo considera incapace di prendere decisioni da solo;

□ *la tendenza a fare il moralista*, richiamando ad ogni momento i pericoli, la preoccupazione di ciò che potranno dire gli altri: l'interlocutore sente che non si ha fiducia in lui;

□ *la tendenza a fare elogi paternalistici*: certi «Bravo!» o «Coraggio! Vedrai che ce la fai!», sono detti con un tono di voce che trasuda superiorità, commiserazione, forse anche un po' di disprezzo; il rispetto non è commiserazione: la commiserazione induce un atteggiamento di superiorità, che non libera. Inoltre, chi si sente commiserato, può essere indotto a pensare di se stesso ciò che gli altri, i “grandi”, pensano e quindi a credere di esserne veramente meritevole;

□ *la tendenza a banalizzare* quanto viene detto dall'interlocutore, il quale invece vive il proprio problema o la propria esperienza come molto importanti e unici al mondo;

□ *la tendenza a fare troppe domande*, ad inquisire sui sentimenti e sulle intenzioni (come in certe interviste televisive, alla caccia della lacrima): l'interlocutore si sente violentato, a disagio, e finisce per chiudersi in se stesso.

Il rispetto, quando è sincero, libera la persona, ma la liberazione è un processo lento e graduale e passa attraverso periodi in cui coesistono atteggiamenti vecchi e risoluzioni nuove, rimpianti e determinazioni: mostrare che si continua a credere nella capacità di recupero della persona, nelle sue reali potenzialità, diventa un potente alleato della sua buona volontà e della fiducia in se stessa.

A questo punto, è possibile concludere con una sobria sintesi dei restanti atteggiamenti propri della RA:

- ***l'autenticità***: è l'esatta corrispondenza tra ciò che si sente e si pensa interiormente e ciò che si dice all'interlocutore: questi si sente sicuro, rispettato, trattato da adulto, non circuito, incoraggiato ad essere ugualmente autentico;
- ***la precisione di linguaggio***: è la chiarezza della comunicazione verbale. Per capirne l'importanza, basti pensare che spesso chi cerca aiuto lo fa proprio perché confuso, incerto, e che il più delle volte può essere risolutorio dare un nome a problemi, emozioni, o fantasmi;
- ***il confronto***: è l'atteggiamento con cui si denunciano, nell'interlocutore, le incoerenze che egli si ostina a conciliare nel proprio comportamento e che spesso sono all'origine delle sue difficoltà. Se usato insieme all'empatia ed al rispetto, questo atteggiamento non rischia di suscitare meccanismi di difesa, che potrebbero intralciare la relazione e la risoluzione vera del problema;
- ***l'immediatezza***: consiste nella capacità di riformulare all'interlocutore il suo vissuto nei confronti di chi lo aiuta. È forse la forma più alta di comprensione empatica e aiuta l'interlocutore a vivere consapevolmente il momento presente, contro la tentazione di rifugiarsi nel passato o di fuggire verso il futuro. Lo aiuta anche a prendere coscienza della qualità della relazione che vive: lo aiuta ad essere più vero.

Elementi di psicologia della comunicazione

La scuola, con il suo complesso intreccio di relazioni in verticale e in orizzontale (alunni, docenti, famiglie, personale non docente, dirigenza) si configura come luogo privilegiato di comunicazione. La qualità della comunicazione, con le sue alternanze di trasparenza - fluidità - ambiguità - conflittualità, ne determina fortemente il clima nonché la credibilità dell'efficacia formativa e didattica. Dedicare pertanto adeguata attenzione ad alcuni aspetti chiave della comunicazione, con particolare riferimento ai fattori di perturbazione, è un passo necessario

per fornire strumenti di valutazione e di autovalutazione sia a livello istituzionale sia a livello personale.

Uno dei rischi ai quali la persona oggi è esposta è quello di ritrovarsi al centro di un ampio circuito di informazioni, e di input, provenienti dai mezzi di comunicazione di massa (televisione, stampa, pubblicità) o di comunicazione virtuale (Internet). Anche là dove la fluidità della comunicazione dovrebbe caratterizzare la dinamica dei rapporti interpersonali (famiglia, gruppo di amici, realtà di coppia, scuola, università), l'interferenza della cultura del rumore e del parlare senza ascoltare produce un grande frastuono e una sostanziale solitudine.

Ricostruire, anche attraverso la realtà della scuola, il valore delle relazioni interpersonali e offrire strumenti formativi per promuoverne la qualità, significa dare un contributo alla riscoperta, del rapporto umano.

I livelli della comunicazione

La pienezza della comunicazione, quella di cui la persona ha più profondamente bisogno, è rappresentata dalla rivelazione, ossia dal momento nel quale la persona riesce in forma più o meno radicale a parlare al suo interlocutore di se stessa. Questa qualità di rapporto è comunque un approdo, un momento di arrivo nell'evolversi e nell'intensificarsi della comunicazione: non può mai essere, quanto meno a livello spontaneo e senza costrizione, un punto di partenza. Sviluppare la consapevolezza di questa gradualità è una condizione basilare per qualificare la comunicazione rispettando e graduando i suoi livelli di profondità, dei quali si propongono in sintesi le caratteristiche.

È definito *livello neutro* della comunicazione quello nel quale gli interlocutori si incontrano attraverso i loro ruoli e le loro immagini sociali: «Buongiorno Professore, Ciao Rossi». È la forma di comunicazione in cui non si incontra la persona, ma il personaggio; è la comunicazione della conoscenza debole, spesso occasionale, all'interno della quale il contenuto verbale è molto limitato e si manifesta in genere una gestualità molto contenuta: il cenno del capo, il sorriso cortese. E anche la comunicazione per mezzo della quale si può interagire con un'intera classe senza la distinzione affettiva degli alunni che la compongono. E, infine, la comunicazione delle condotte automatiche, delle norme di comportamento, ma può anche divenire il contenitore dei pregiudizi e della presunta conoscenza della realtà dell'altro. Può produrre giudizi di valore solo a partire dal tipo di vestito indossato, dal colore della pelle, dall'accento, dal constatare il possesso o il non possesso di un determinato oggetto, da disturbi del comportamento, da situazioni di disagio e d'insuccesso scolastico non diagnosticate.

Il *livello esterno* della comunicazione è invece quello che denomina lo scambio che si nutre di molte parole, che possono veicolare sia contenuti banali (il tempo e la salute, ecc.) sia quelli più impegnativi (cultura, politica, religione, attualità, o, in modo più specifico, i contenuti di una lezione frontale o interattiva). Gli interlocutori mantengono comunque il loro anonimato, nel senso che non solo non dicono nulla di se stessi, ma possono conversare a lungo (in treno, in aeroporto, in coda davanti ad uno sportello, in classe) senza arrivare a dirsi il loro nome o a superare la soglia del cognome, come frequentemente avviene nella vita scolastica. Il livello esterno è praticabile anche con un buon numero di interlocutori compresenti: si pensi ad esempio ad un conferenziere o ad un docente con i suoi alunni. Il risvolto problematico di questo livello è che a volte la persona lo mette in atto come meccanismo di difesa per impedire all'interlocutore di avvicinarsi troppo alla sua intimità. È la tecnica tipica dello svicolare, del sottrarsi, quando si vuole evitare un confronto a viso aperto.

Una qualità di comunicazione più significativa è quella che viene raggiunta al *livello personale* cosiddetto *periferico*. Non si tratta di arrivare all'intimità della persona, ma di toccarne i contorni. A questo livello risiedono le comunicazioni relative alle esperienze, ai problemi di lavoro, agli interessi e ai gusti personali, ai rapporti familiari. Questo livello è più attivato di quanto si possa pensare. In una conversazione occasionale, anche con sconosciuti, la persona può abbandonarsi a piccole confidenze: «Perché, vede, io sono una persona che...; deve sapere che ho due figli ormai grandi; mi piace moltissimo andare al cinema...; a me, cui piace tanto l'ordine, è difficile sopportare che...». Accogliere queste rivelazioni, riformularle all'interlocutore, manifestandogli in tal modo di rispettare la sua persona e la sua esperienza, fa progredire il dialogo verso una maggiore conoscenza reciproca e, quindi, verso una maggiore intensità. Questo livello di comunicazione, in genere, è raggiungibile quando il numero degli ascoltatori è complessivamente ristretto. Spontaneo con una persona, può essere praticato anche alla presenza di tre o quattro interlocutori. La consuetudine della vita scolastica può rendere nel tempo la comunicazione a questo livello molto ricca tra gli alunni e, nelle migliori condizioni di rapporto, anche tra alunni e docenti. Questo livello dovrebbe avere un suo margine di espressione tra i docenti per rendere caldo e accogliente il clima della scuola e tra docenti e genitori per alimentare le condizioni di una ricerca comune e proficua del bene del rispettivo alunno e figlio.

La comunicazione realizza il massimo della rivelazione personale a *livello intimo*, quando la persona riesce a dire ciò che sta *intus*, “dentro” di lei, manifestando in tal modo i sentimenti e le emozioni che prova, i valori nei quali crede, i desideri e le speranze che nutre, le fatiche e le

sofferenze affrontate e subite, in ultima analisi le esperienze radicali, quelle vitali. Il livello intimo è praticabile in presenza di un solo interlocutore, al massimo due. Questo non vuol dire che la persona, nella rete delle sue relazioni, abbia uno o due soli interlocutori intimi. Significa piuttosto che nel momento della comunicazione intima, la persona è in grado di rivelarsi a non più di due persone per volta. Il livello intimo, in particolare, rispetto agli altri, non è necessariamente reciproco tra due persone: un figlio può rivelarsi totalmente ai genitori, senza che essi facciano altrettanto con lui. In particolare, l'alunno può arrivare a raggiungere il livello intimo nella sua comunicazione con il tutore, ma il ruolo del tutore esclude la reciprocità. Quando tra due persone la comunicazione intima avviene, invece, in condizioni di reciprocità, il rapporto che si stabilisce tra loro sarà realmente di intensa comunione.

Ognuno dei livelli della comunicazione usa linguaggi verbali e non verbali diversi. Il linguaggio dell'intimità non è evidentemente praticabile con chi viene visto solo attraverso il suo ruolo. Viceversa non sarebbe sopportabile portare maschere nella sfera dell'intimità.

Per concludere, si potrebbe paragonare la dinamica della comunicazione a un condominio nel quale la persona è in grado di ospitare tutte le persone di sua conoscenza in piani diversi, corrispondenti al grado di comunicazione che vive con loro. Il piano terra risulterebbe così occupato dalle molte persone alle quali quotidianamente vengono rivolti il saluto e alcune poche parole di convenienza. Il primo piano sarebbe invece occupato dal numero più limitato dei conoscenti; il secondo piano dal numero selezionato e ristretto degli amici. Infine, nel piano attico sarebbe ospitato l'unico interlocutore privilegiato dell'intimità più totale e profonda.

Occorre infine ricordare che la persona e lei soltanto ha il diritto di decidere a quale livello di comunicazione situare i propri interlocutori. Qualunque iniziativa di maggiore approfondimento questi ultimi prendessero senza il suo consenso, sarebbe vissuta da lei come una violazione della sua intimità e una violenza contro la sua autonomia affettiva.

Con particolare riferimento alla vita relazionale di un gruppo classe, è possibile descrivere nel seguente modo l'approfondimento della qualità comunicativa nel progredire della consuetudine quotidiana.

Livello di comunicazione

Ruoli e funzioni

I RAGAZZI sono ALUNNI

Gli ADULTI sono DOCENTI

Lo SPIRITO che regna è competitività (tra alunni) e autorità (dei docenti)

La CONSUETUDINE QUOTIDIANA e il LAVORO COMUNE favoriscono:

- una conoscenza gradualmente, approfondita
- una modificazione di ruoli e funzioni

I DOCENTI diventano EDUCATORI e acquisiscono AUTOREVOLEZZA;

I RAGAZZI diventano COMPAGNI, maturano una coscienza di classe e imparano la collaborazione.

Un gruppo classe è chiamato ad essere anzitutto un gruppo di lavoro, costituito da compagni solidali e affiatati e non un gruppo di amici, anche se al proprio interno le amicizie sono legittime, purché non attivino circuiti di esclusione è preclusione alla collaborazione con la restante parte del gruppo.

La piramide di Maslow ⁶

Le necessità basilari e di maturazione della piramide di Maslow sono state utilizzate per esemplificare in modo esauriente la categoria 3 della catalogazione di Flanders. Potrebbe pertanto risultare utile al lettore una presentazione più articolata delle sue caratteristiche, allo scopo di renderne meglio comprensibile l'utilizzazione come chiave di lettura della relazione didattica.

La trappola dell'ovvietà molte volte fa perdere di vista il fatto che la persona cresce e si sviluppa ricevendo risposte ad alcuni bisogni fondamentali (legati alla sopravvivenza fisica e all'integrità psicologica) e ad alcuni bisogni di maturazione (propri della capacità di relazione, dell'espressività e dell'autorealizzazione). Viene in tal modo banalizzata la natura dei nostri rapporti interpersonali, ignorando che essa è sempre motivata dall'urgenza dei bisogni e dalla pressione in atto di alcuni di essi rispetto agli altri.

Un'affermazione capitale della piramide di Maslow sottolinea che il mancato soddisfacimento dei bisogni fondamentali dell'essere umano preclude l'accesso agli stadi superiori della realizzazione personale. Alla base della piramide – ricordiamo – risiedono i bisogni fisiologici o di sopravvivenza e quelli psicologici o di sicurezza affettiva. Più in alto si situano quelli sociali o di relazione nel senso più ampio del termine; compaiono successivamente i bisogni

⁶ La piramide di Maslow è un lucido strumento per analizzare il comportamento umano, a partire dalle sue esigenze fondamentali che pilotano la ricerca di una sempre più ampia e profonda soddisfazione, fino all'autorealizzazione. Trattandosi di concetti ormai molto diffusi anche a livello divulgativo, la teoria di Abraham Maslow, antropologo nordamericano viene qui supposta già nota, nella sua sostanza, al lettore.

personali o di riconoscimento del proprio valore personale; in cima alla piramide, infine, si collocano i bisogni spirituali dell'autorealizzazione e della progettualità.

Il bambino “abita” nei primi due gradini della piramide, l'adolescente scopre gradualmente il secondo e il terzo; l'adulto, che li vive tutti, “frequenta” anche il quarto e il quinto. Se il vertice della piramide (stadio dell'individuo autorealizzato) è raggiungibile dopo avere percorso gli stadi precedenti, la soglia dell'autorealizzazione resterà stabile se i bisogni precedenti continueranno a restare soddisfatti.

Il desiderio di soddisfare le necessità fondamentali della persona influisce sulla qualità dei rapporti, come possiamo intuire: se si cerca un partner a partire dall'esuberanza delle necessità fisiologiche, il rapporto sarà molto diverso che se la ricerca fosse effettuata a partire dal bisogno di comunicazione, di stima, di creatività condivisa. La dinamica potrebbe essere descritta in questo modo:

- le *necessità fisiologiche* (bisogno di aria, di acqua, di cibo, di riparo e, con l'avvento della maturazione sessuale, bisogno di comunicazione sessuale) sono quelle che esprimono l'istinto di sopravvivenza e di mantenimento della specie, proprie degli esseri viventi. Esse trovano risposta in un *rapporto di dipendenza*: è necessario cioè che ci sia qualcuno in grado di dare alla persona ciò che da se stessa non possiede o non è in grado di procurarsi: dipendenza dall'ecosistema per tutta la vita, dipendenza dagli adulti quando si è piccoli, dagli altri in genere quando si è malati, dipendenza dalla presenza e dall'accoglienza di un altro per il bisogno sessuale. La mancata soddisfazione di queste necessità arriva a produrre la morte del singolo e l'estinzione della specie;
- le *necessità psicologiche*, che sono di natura eminentemente affettiva, esprimono il bisogno di attenzione, di tenerezza, di proiezione, di rassicurazione. Richiedono cioè quel tipo di rapporto che è tipico tra il bambino e i suoi genitori. Si appagano in un *rapporto parentale* (uno ha bisogno di affetto, l'altro lo dà), la cui mancanza blocca lo sviluppo cognitivo e affettivo del soggetto in crescita, impedendogli di accedere a bisogni di livello superiore e determinando processi patologici di involuzione e di chiusura;
- le *necessità sociali* cominciano ad essere caratterizzate dalla reciprocità paritaria, dallo scambio. Trovano soddisfazione nel senso di appartenenza al gruppo, sia, esso il gruppo familiare, o amicale o associativo. Tali necessità trovano appagamento in un rapporto gratificante, che dà soddisfazione a tutti gli interlocutori del rapporto. E sulla base di queste necessità che la persona si apre, oltre che al valore dell'appartenenza, a quello dell'amicizia e dell'amore. La dinamica relazionale della coppia umana parte generalmente da questo contesto;

- le *necessità personali* sono contrassegnate dal *rapporto gratuito* vissuto per il piacere della reciproca presenza, che si alimenta di valori sostanziali quali il rispetto e la stima. Vissuti nella reciprocità del rapporto questi valori fortificano l'immagine positiva di sé e motivano fortemente la persona verso processi di autorealizzazione;
- le *necessità spirituali*, che in psicologia esprimono la dimensione propria della spontaneità, della creatività dell'auto-realizzazione, sono caratterizzate dal *rapporto fecondo*, che promuove nei due interlocutori il meglio di se stessi, anche in relazione alla capacità di donazione agli altri. E il rapporto di una fecondità non solo fisiologica, propria della coppia coniugale, ma anche intellettuale, artistica, di ricerca, sino a quella delle diverse forme del servizio all'umanità. A questo livello di *necessità spirituali / rapporto fecondo*, la persona vive tutto lo spessore di valori quali la verità, la bontà, la bellezza, la vitalità, l'ordine, l'individualità, l'autonomia, l'autosufficienza, l'oblatività

Le caratteristiche del gruppo e le perturbazioni della comunicazione

La complessità delle relazioni umane che animano il gruppo in genere, e il gruppo classe in particolare, e le motivazioni che li sottendono costituiscono delle preziose piste di maturazione e di crescita. Attraverso il gruppo la persona impara a conoscere se stessa e gli altri, soprattutto attraverso la dinamica relazionale del conflitto e del suo superamento, e la conquista della collaborazione. La collaborazione, in particolare, è la spinta ideale primaria del costituirsi di un gruppo, ma è soprattutto l'obiettivo finale del suo processo di aggregazione.

Sia nel caso del gruppo preconstituito, quale una classe di alunni, sia in quello di libera aggregazione, la consuetudine del rapporto, la frequenza degli scambi verbali e affettivi, il gioco delle emozioni, le circostanze in cui si devono prendere delle decisioni comuni, provocano inevitabilmente *situazioni di contrasto e di conflitto*. Questo non nasce mai per caso, ha invece cause precise e perfettamente individuabili, riconducibili nel loro insieme al sistema delle perturbazioni della comunicazione. A riguardo, potrebbe essere utile una precisazione nell'uso dei termini: il contrasto è una divergenza di opinioni e di sensibilità relativamente a un argomento preciso (avvenimenti, valutazioni, opportunità...). Il conflitto invece è un'opposizione, di opinioni e di sentimenti che tocca i rapporti tra le persone. Il contrasto suscita sorpresa, irritazione, desiderio di mostrare con prove il proprio punto di vista; il conflitto genera amarezza, delusione, desiderio di ripicca, talvolta odio. I contrasti sono segnali di salute del gruppo, manifestano l'esistenza di autonomia di pensiero e di robusto dialogo; i conflitti sono segnali di divisione, di parzialità.

La consapevolezza delle perturbazioni, delle loro conseguenze e dei modi per superarle, rappresenta una tappa fondamentale del cammino di maturazione personale e collettivo: smontando il meccanismo delle perturbazioni, infatti, il clima del gruppo si riqualifica positivamente.

Tra le numerose forme di perturbazione della comunicazione nei gruppi, saranno esaminate solo quelle che toccano maggiormente il dialogo e l'autenticità dei rapporti e si configurano, inoltre, come un ambito privilegiato della tutoria di classe e del gruppo-docenti. Si tratta, in particolare, della diversa percezione della realtà, della distorsione della comunicazione, dell'interpretazione della realtà, dell'attivazione dei ruoli psicologici.

La diversa percezione della realtà

La comprensione che la persona ha della realtà è sempre parziale ed è sempre effettuata da un particolare punto di vista, come quando si guarda un panorama da angolature diverse. Questo non significa che ciò che la persona vede non sia vero: significa che è solo una parte di una totalità più complessa.

È possibile approfondire la tematica a partire da un esempio, facilmente proponibile al gruppo classe: l'osservazione del *prisma multicolore*. Se si colloca un prisma dalle facce policrome su una base di appoggio sopraelevata, di fronte a un gruppo di osservatori situati a semicerchio, alcuni di loro ne vedono le facce frontali, altri le due serie laterali; solo chi si trova in piedi può scorgere anche, la faccia superiore, mentre, nessuno può vedere la base del prisma. La gamma completa dei colori può essere nota a tutti solo attraverso un dialogo che metta a confronto le diverse percezioni e che renda possibile uno scambio di posizioni, sapendo tuttavia che una faccia del prisma rimarrà sempre nascosta.

La realtà è come questo prisma: ognuno è in grado di conoscerne solo una parte e il dominio della coscienza su di essa si allarga in proporzione alla sua capacità di dialogo e di confronto. E anche importante maturare la consapevolezza che una parte della realtà si sottrae sempre al controllo della conoscenza; è la parte di mistero che ogni cosa possiede. Quando il mistero è la parte più intima di una persona, è conoscibile solo se la persona decide di rivelarlo: ogni altro tentativo di penetrare il mistero è violenza e sopruso.

Si può evitare che il contrasto derivante da una diversa percezione della realtà diventi, conflitto tra le persone? E possibile in diversi modi:

- *alcuni non costruttivi*, come il *dogmatismo* (imporre la propria opinione come se fosse l'unica legittima), o il *relativismo* un po' qualunquista o rassegnato (va bene tutto, tutti hanno ragione e tutti hanno torto, non vale la pena di cercare la verità);
- *alcuni costruttivi*, come l'ascolto attento del punto di vista altrui, della parte di verità di cui tutti sono portatori; o anche l'integrazione, cioè la capacità di cogliere la complementarità dei punti di vista, per una comprensione più organica e complessa della realtà.

La diversa percezione della realtà è un meccanismo che tende a produrne altri due: la *distorsione* e l'*interpretazione*.

La distorsione della comunicazione

Questa perturbazione interviene quando un fatto o una notizia viene riferita da una persona all'altra, passa di bocca in bocca, subendo in rapporto alla prima versione omissioni, aggiunte, distorsioni, fino alla comunicazione di un messaggio finale che spesso ha poco o nulla in comune con la realtà oggettiva. I danni recati sono molto seri:

- *se l'argomento è un'informazione*, la distorsione può generare disorientamento, informazioni errate, sbagli nell'esecuzione delle indicazioni (si provi ad immaginare, per un momento, una situazione tragicomica: il treno si ferma in mezzo alla campagna; un passeggero chiede informazioni al capotreno, viene a sapere che c'è stato un principio di incendio nei freni del locomotore e sparge la voce: che notizia potrà arrivare, verosimilmente, all'ultima carrozza?).

Nella vita scolastica, la distorsione delle informazioni è un fenomeno frequente sia a livello istituzionale, sia nei gruppi classe, sia nella collegialità docente;

- *se l'argomento della comunicazione è il comportamento di una persona*, la distorsione può alimentare il pregiudizio, il pettegolezzo fino a giungere alla diffamazione e alla calunnia.

Il modo migliore per evitare la distorsione consiste nell'accogliere il messaggio di altri con la consapevolezza che è solo una delle molte possibili percezioni della realtà, nel ricercare la fonte diretta per compiere un confronto di informazioni, nell'impegnarsi a rispettare il valore delle persone e la loro dignità al di sopra di ogni diceria.

L'interpretazione della realtà

La percezione della realtà non è mai totale, dunque, ma non è neppure mai pienamente oggettiva: viene infatti filtrata dall'insieme di esperienze antiche e recenti, dall'influsso della cultura ambientale, dalle paure personali, dalla competenza acquisita, dalle opzioni di vita che

ciascuno ha maturato negli anni. Tutto questo finisce per costituire una *precomprensione* della realtà, cioè un modo spontaneo di interpretarla, di spiegarsi il perché delle cose.

Accade pertanto che di ogni percezione della realtà si dia a se stessi e ai propri interlocutori la propria personale interpretazione, nella convinzione però di elaborare dati oggettivi. Per esempio, quando si afferma: «Ieri sera ho visto un bellissimo film», si crede di trasmettere una notizia oggettiva; di fatto si mescolano due realtà: il *fatto oggettivo* di avere visto un film e il *fatto soggettivo* che il film è piaciuto. Il risultato del messaggio, però, è un giudizio di valore affermato come universalmente condivisibile.

L'interpretazione inquina le relazioni all'interno del gruppo, in modo particolare quando si riferisce al modo di essere o di fare di una persona. Se invece di riportare esattamente un fatto avvenuto («L'alunno oggi non ha lavorato bene!») viene riportata, più o meno consapevolmente, la propria interpretazione («Quello sfaticato non ha concluso niente di buono!»), si causano sentimenti negativi, fino a provocare chiusura, emarginazione, condanna prima ancora di conoscere la realtà nel modo più ampio possibile. L'interpretazione si traduce spesso in una mancanza di ascolto delle ragioni altrui: è il contrario dell'empatia, di cui si è detto in precedenza.

Certamente è necessario avere un'opinione sugli avvenimenti e i comportamenti delle persone, ma questo non dovrebbe mai esimere nessuno dal prestare attenzione a ciò che si riferisce ad altri, dall'analizzare con attenzione le cause dei comportamenti e non solo le supposizioni, dal riconoscimento di una certa legittima pluralità di opinioni e di sentimenti anche se diversi dai propri.

L'attivazione dei ruoli psicologici (attribuzione di etichette)

È possibile constatare ogni giorno che la stessa persona si comporti in un modo diverso secondo le circostanze in cui si trova, l'ambiente che la circonda, il 'compito' che le spetta in un gruppo, il grado di responsabilità o di autorità che le viene attribuito.

Per esempio, vestire la tuta sportiva è legittimo in palestra, ma non opportuno a un pranzo ufficiale; oppure, il dirigente scolastico è un'autorità per gli alunni mentre stanno a scuola, ma non nella loro vita privata.

In sintesi, possiamo affermare che il comportamento di una persona dipende dal ruolo che essa riveste in quel momento, nel contesto sociale in cui sta. Un tale ruolo si definisce a partire dal sistema di aspettative ambientali, familiari, personali, che premono su di esso.

Schematicamente, possono essere indicate così:

Aspettative

- ambientali
- familiari
- personali → RUOLO → COMPORTAMENTO
- di clan
- di copione

Lo schema potrebbe indurre a credere che il ruolo sia sempre una realtà condizionante o limitativa. È opportuno allora compiere una distinzione tra il ruolo sociale e il ruolo psicologico o etichetta:

- il *ruolo sociale* ha di fatto una valenza positiva: esso è funzionale alla convivenza e all'individuazione delle diverse relazioni interpersonali. Una stessa persona, infatti, nella rete dei suoi rapporti si può configurare come figlio, genitore, fratello, docente, cittadino..., e a partire da queste diverse connotazioni vive legittimamente comportamenti diversi. Il ruolo sociale, quindi, è perfettamente integrato nell'identità del soggetto, anzi è veicolo della sua espressività e delle varie dimensioni della sua realizzazione. Esso, infine, è necessario come punto di riferimento per comportamenti adeguati in situazioni determinate (il professore e l'alunno in classe, il medico in ospedale, il genitore in famiglia, il leader nel gruppo...);
- il *ruolo psicologico*, al contrario, ha una valenza negativa: esso è il prodotto di un atteggiamento di non accettazione da parte di un gruppo di uno o più di uno dei suoi membri. Tale atteggiamento normalmente caricaturizza la persona, attribuendole un'etichetta, un nomignolo, un ruolo negativo. In alcuni casi è il singolo stesso che si costruisce un ruolo, per essere riconosciuto dal gruppo e gratificato della sua attenzione. Un caso tipico è rappresentato dal ruolo del buffone della classe, qualcuno che si incarica, quasi ossessivamente, di far ridere i compagni sempre, in ogni circostanza, con una totale mancanza del senso di opportunità e di discrezione. In questo caso, il soggetto accentua un aspetto del suo carattere e lo sottolinea nella maggior parte dei suoi comportamenti pubblici. Avviene che, nel gioco delle parti, o il singolo accetta il ruolo attribuitogli dal gruppo o il gruppo alimenta il ruolo del singolo per strumentalizzarlo. Questo ruolo è identificabile nella vasta gamma di etichette come "lo scemo del villaggio", "lo spaccone", "il buffone del gruppo", "il secchione della classe", "la primadonna della compagnia"... In ultima analisi, la caratteristica del ruolo psicologico è quella di essere alienante sia per il singolo sia per il gruppo: per il singolo, perché la persona non è

riconosciuta o non si propone nella sua totalità ma solo attraverso uno dei suoi comportamenti; per il gruppo, perché questo non si relaziona a una persona, ma a una maschera.

I ruoli psicologici caricano la dinamica di un gruppo di una gamma di sentimenti tutti negativi: diffidenza, paura, risentimento, rifiuto, umiliazione, prepotenza, egocentrismo. Questo produce meccanismi di difesa, processi di emarginazione, fenomeni di aggressività, impedimento all'uso delle qualità personali per un arricchimento comune. Il ruolo sociale, invece, soprattutto se vissuto all'interno di un gruppo di lavoro, permette di porre a disposizione di tutti le proprie abilità e competenze. Per esempio, la capacità di dare un obiettivo al gruppo, di produrre una documentazione adeguata, di puntualizzare gli interventi, di fare sintesi delle diverse idee, sono «ruoli di compito» che facilitano il lavoro comune. Così come la capacità di incoraggiare, di ricomporre le tensioni, di mediare, di mantenere viva nel gruppo la coscienza della sua identità, sono «ruoli di mantenimento» che conservano l'aggregazione affettiva del gruppo, in particolare nella vita di classe, sia da parte del docente nei confronti dei suoi alunni, sia da parte degli alunni tra loro.

La conquista della collaborazione

La scuola è luogo elettivo di collaborazione, nel quale le persone si ritrovano a lavorare insieme in vista di un obiettivo culturalmente e socialmente basilare" qual è la formazione della persona. La collaborazione, la modalità comunicativa che fa dei docenti un'equipe pedagogica e fa degli alunni dei compagni, ovvero persone che nel quotidiano conquistano insieme il pane che nutre...

La componente individualistica e autoaffermativa, nonché la paura del confronto sono il maggior ostacolo alla capacità e alla possibilità di collaborare: questo fa sì che la collaborazione non si configuri come una condizione, di partenza, bensì come un traguardo di crescita e maturazione da raggiungere sempre di nuovo nel corso della vita: è una conquista, un obiettivo da perseguire, una capacità da sviluppare..

Collaborare significa uscire dal recinto dell'io per aprirsi al gusto della fatica condivisa e della creatività, generata dallo scambio e dall'integrazione delle opinioni e delle idee. Docenti capaci di collaborare riescono ad accompagnare gli alunni verso questo importante obiettivo della crescita cognitivo-affettiva, offrendo un contributo fondamentale alla formazione di una mentalità sociale e planetaria nutrita di rispetto, di condivisione e di solidarietà.

La realtà dell'esistenza, le conquiste dell'umanità, sono spesso frutto di una collaborazione: la vita stessa nasce dall'incontro di due persone.

Se la percezione della realtà, essendo differenziata, esige la comunicazione, allo stesso modo la realizzazione di qualcosa che vada al di là della propria persona esige il contributo del gruppo. Questo significa che la collaborazione è il valore che dà stabilità e completezza alla realizzazione di qualsiasi progetto.

Riflettendo sulla collaborazione, dopo averlo fatto sulle perturbazioni del comunicare, si prende consapevolezza del fatto che essa nasce dal superamento dei contrasti e si irrobustisce attraverso la bonifica dei ruoli psicologici e il potenziamento dei ruoli sociali. La collaborazione, infatti, è un valore vivibile solo all'interno di una situazione di relazioni positive. Per questa ragione diventa una forte motivazione per la coesione del gruppo classe e cresce di pari passo con il lavoro che esso va sviluppando.

Essa possiede inoltre un dinamismo interno, fondato su due certezze: la convinzione di operare per un obiettivo comune, la consapevolezza che il risultato del singolo coincide con il risultato del gruppo.

La collaborazione trova sulla propria strada due ostacoli molto frequenti: il primo è vissuto da chi interpreta il gruppo in genere, e il gruppo classe in particolare, come una specie di supermercato, o stazione di erogazione di "servizi", quali un certo calore umano, alcune ore di serenità, l'opportunità di sentirsi utili o di non restare soli. Lo spirito di collaborazione, invece, educa la persona a comprendere che il gruppo è una specie di cooperativa, che si regge e prospera solo attraverso il coinvolgimento diretto e personale di tutti i soci. Un secondo ostacolo è rappresentato dalla tendenza di alcuni a vivere il gruppo come il palcoscenico delle loro personali esibizioni, dove, ancora una volta, il vantaggio che si cerca non è il progresso del gruppo, ma il proprio tornaconto in termini di prestigio, di potere, di successo.

Strumentazione educativo-didattica

Il metodo del «pensare insieme»

Potrebbe essere utile disporre nell'attività didattica di strumenti di lavoro che garantiscano sia l'ordine e la sistematicità del metodo frontale (apprendimento organizzato: **comunicazione di sola andata**), sia la spinta motivazionale del metodo personalizzato (apprendimento significativo e apprendimento interiorizzato: comunicazione di andata e ritorno), sia il ventaglio di opportunità suggerite dal metodo creativo (ricorso alla libera ideazione e all'iniziativa spontanea). Questa situazione privilegiata potrebbe essere favorita dall'uso integrato di due metodi di lavoro: il metodo del «pensare insieme» è finalizzato a favorire l'*apprendimento cooperativo*, basato sull'integrazione delle abilità, delle competenze, della creatività e della stimolazione dell'apprendimento attraverso il circuito orizzontale (da alunno ad alunno o da docente a docente).

Il *metodo del pensare insieme* ha lo scopo di favorire una corretta conduzione del lavoro di gruppo ed è fondato su una capacità e su una condizione. La capacità è quella del pensare, non come pensa un sognatore che insegue le proprie fantasie, ma come pensa una persona che pone in esercizio la sua intelligenza e produce una riflessione a partire dal contatto con la realtà. La condizione è rappresentata dal fatto di essere in gruppo e dalla consapevolezza che il confronto con gli altri è l'unica possibilità che la persona ha di verificare se l'atto della sua riflessione è una vera presa di contatto con la realtà oppure no. Il lavoro di gruppo, infatti, rende possibile cogliere insieme *i nuclei essenziali dei contenuti disciplinari* e aprire prospettive su nuove forme di riflessione. Esso richiede però due atteggiamenti basilari: il primo è quello dell'ascolto di colui che parla e del fatto che questo ascolto deve avvenire con una piena adesione della mente e del cuore da parte dell'ascoltatore; il secondo è quello del parlare, di un parlare "consapevole", ovvero con una partecipazione piena del proprio campo cognitivo-affettivo e con un reale impegno e un'autentica responsabilità circa ciò che si dice. Dati questi presupposti, il metodo del pensare insieme prevede le seguenti condizioni: occorre anzitutto che gli alunni o i docenti riflettano previamente e in modo personale sul tema previsto per il lavoro di gruppo. A questo scopo il docente, che nel contesto specifico funge da direttore dei lavori o la direzione nel caso do consiglio dei docenti, avrà presentato al gruppo, l'argomento sul quale si dovrà lavorare. Ogni membro del gruppo maturerà una sua personale riflessione, in modo da dare alla domanda una risposta proveniente dallo studio personale e dalle sue risonanze allo studio condotto. A motivo di ciò, la provocazione iniziale del docente deve

essere solo uno stimolo, quindi non deve contenere soluzioni o presentare alternative. Dopo il lavoro di riflessione individuale, in seno al gruppo, i partecipanti devono procedere in modo costruttivo; l'obiettivo di partenza è un atteggiamento unanime di fronte al problema. Si interviene uno per volta, ricevendo l'invito alla parola da parte del moderatore. L'ascolto è la prima regola: i punti di dissenso vanno espressi liberamente, aspettando il proprio turno di intervento o di replica, senza togliere la parola a chi sta parlando. Gradualmente, il gruppo stesso cerca di armonizzare i diversi punti di vista, non sul piano diplomatico o della sottomissione, ma su quello più costruttivo della ricerca condivisa, a partire dalla diversa percezione iniziale di ognuno.

TERZA PARTE:



Il processo di apprendimento e la strategia della domanda

Le forme del pensiero

La nostra scuola punta su una qualità di apprendimento che attivi nella persona non solo un processo di crescita da un punto di vista cognitivo, ma anche una interiorizzazione così profonda dei passi compiuti da renderla capace sia di nuove abilità sia di un modo nuovo di relazionarsi alla vita.

A partire da questi obiettivi, si cercherà di indicare le linee di un percorso formativo che prenda anzitutto in esame il pensiero e le forme attraverso le quali esso si esprime. Successivamente, si presenterà la strategia della domanda, come strumento didattico per attivare il pensiero in tutte le sue potenzialità.

Il pensiero esprime se stesso in tre possibili modalità: il pensiero convergente, divergente, creativo. Ogni soggetto cosciente è in grado di muoversi in queste tre direzioni e, nella misura in cui le percorre tutte, esprime in modo compiuto se stesso ed espande progressivamente il proprio campo di coscienza e di abilità.

Il *pensiero convergente* è quello che si manifesta soprattutto come consequenzialità. Di fronte a un qualsiasi tipo di problema esso individua una soluzione. Per le sue caratteristiche, il pensiero convergente assolve una funzione fondamentale nel regolare la vita pratica, la comunicazione, lo scambio e l'appartenenza a un gruppo sociale. Se occorre favorire il fluire del traffico in un'arteria stradale, il pensiero convergente stabilisce le regole appropriate e la corrispondente segnaletica; all'interno della comunicazione di un gruppo sociale, stabilisce le convenzioni linguistiche: per es. che la parola *signora* indica lo stato civile di una donna coniugata e la parola *signorina* quello di una donna nubile; infine, ancora a titolo esemplificativo, la parola *muratore* e un certo tipo di abbigliamento e attrezzatura caratterizzano l'appartenenza di un uomo a un gruppo sociale che svolge un certo tipo di attività lavorativa.

Dal punto di vista più squisitamente cognitivo, spetta al pensiero convergente il merito di produrre il rigore metodologico e l'individuazione degli strumenti necessari a qualsiasi ulteriore avventura dell'intelligenza umana. Per questo motivo esso sta alla base delle produzioni creative ad alto livello, sia nella scienza sia nell'arte.

Il *pensiero divergente*, invece, è aperto a soluzioni imprevedibili e apparentemente irrazionali. Esso è capace di ricercare tutte le soluzioni possibili in diverse direzioni e di combinare elementi o fatti che i più considerano indipendenti. Attraverso il mito e l'immaginazione

poetica, il pensiero divergente ha dato origine a una varietà di raffigurazioni simboliche; ne indichiamo alcune a titolo esemplificativo: il minotauro (l'uomo-toro simbolo di un potere nascosto forte ed insidioso), i centauri (gli uomini-cavallo, signori dei boschi e rapitori di fanciulle), l'ippogrifo (il cavallo dalle ali di aquila del poema di Ariosto, che rende possibile ad Astolfo il viaggio verso la luna per recuperare il senno smarrito di Orlando). Il pensiero divergente è anche la capacità dell'intelligenza che consente alla persona di muoversi attraverso punti di vista diversi, di rompere gli schemi precostituiti, di usare un cacciavite come apriscatole o di intuire, attraverso la caduta di una mela matura da un albero, la legge di gravitazione universale.

Infine, il pensiero è anche *pensiero creativo*. Straordinaria sintesi di razionalità e di fantasia, di pensiero convergente e di pensiero divergente, il pensiero creativo fa sì che la persona si riveli capace di attivare profondi processi di trasformazione nella realtà. Nelle sue manifestazioni più poderose, il pensiero creativo è quello che ha fatto sì che Michelangelo, coniugando le leggi dell'architettura, quelle della prospettiva, le tecniche del colore e la sua forza immaginativa, affrescasse in modo impareggiabile la Cappella Sistina. Il pensiero creativo è quello che, a partire dall'intuizione di un principio attivo in un certo tipo di minerale, ha consentito ai coniugi Curie di scoprire e di isolare la radioattività.

Il potenziale creativo è frequentemente ostacolato da tre agenti educativi con ruolo primario e ineliminabile: la famiglia, la scuola e il gruppo sociale. Spesso la famiglia tende ad ostacolare il potenziale creativo del pensiero, suscitando nella persona la paura di essere diversa e di dover rischiare lo scontro con il giudizio scettico degli altri. La scuola si pone come un ostacolo, poiché nella maggior parte dei casi, nello svolgimento del curriculum accademico, tende a privilegiare l'attivazione del pensiero convergente, scoraggiando l'immaginazione. E infine il gruppo sociale produce, oggi più che mai, attraverso i circuiti subliminali della globalizzazione, meccanismi di omologazione comportamentale, di conformismo, e stereotipi di opinione, rispetto ai quali il singolo ha difficoltà a distaccarsi per timore della diversità e dell'emarginazione.

L'apprendimento e alcune sue caratteristiche

Le forme del pensiero trovano la loro espressione più costruttiva nel processo di apprendimento, che determina, nel soggetto che lo vive, un cambiamento reale da una condizione A di partenza a una condizione A' di arrivo. Questo significa che nel processo di apprendimento la persona conserva la propria identità, ma la vive crescendo e perfezionandosi, attraverso l'acquisizione di nuove conoscenze e di nuove abilità. L'apprendimento avviene sempre attraverso l'interazione con l'ambiente e la captazione — con la conseguente elaborazione — degli stimoli che da esso il soggetto riceve. La caratteristica sostanziale dell'apprendimento — come è già stato sottolineato e come, altrove, sarà richiamato — è l'acquisizione non semplicemente di un sapere, ma di un saper essere e di un saper fare. L'apprendimento, infatti, è un processo che presuppone una motivazione interiore della persona, un'incidenza profonda e reale sul suo vissuto, una partecipazione totale del suo orizzonte cognitivo e affettivo. Di conseguenza, comporta una modificazione stabile del suo modo di essere, di pensare, di sentire e di agire. A motivo di ciò, è necessario che il docente vada sviluppando una pianificazione accurata degli esiti, ma anche le strategie più idonee al loro conseguimento: mezzi e metodi devono essere pienamente consoni non solo alla situazione reale del discente, ovvero al suo contesto personale, ma anche ai traguardi di abilità e di competenza ai quali si intende orientarlo.

In questa prospettiva, il processo di apprendimento può essere attivato attraverso tre stili didattici: lo *stile ricettivo* o della lezione frontale, che si effettua quando il didatta trasmette al discente un sapere in rapporto al quale lo considera totalmente estraneo; lo *stile partecipativo* o della scoperta guidata, per mezzo della quale il didatta accompagna (indicando strumenti e sussidi) il discente a scoprire quanto possiede dentro di lui e quanto sta intorno a lui, in vista di obiettivi precisi; lo *stile attivo* o della scoperta autonoma, per mezzo del quale il didatta assume un ruolo di orientatore, indicando un metodo di lavoro, promuovendo nel discente il discernimento in ordine all'individuazione di priorità cognitive e di valori pratici.

In ogni caso, il processo di apprendimento porta a un risultato misurabile, che corrisponde sia al potenziale cognitivo e motivazionale dell'alunno sia allo stile di accompagnamento che il didatta ha scelto.

Pur non ignorando il valore dell'*apprendimento mnemonico*, che assume l'importante funzione di registrare informazioni e di riprodurle, è importante puntare *sull'apprendimento significativo* e su quello *interiorizzato*. L'apprendimento significativo è quello che coglie il rapporto profondo tra il contenuto proposto e il significato di cui è portatore in rapporto a un'esperienza

di vita. L'apprendimento interiorizzato è quello che produce processi di elaborazione autonoma dei contenuti e favorisce il cambiamento.

Alcune caratteristiche proprie dell'apprendimento significativo e dell'apprendimento interiorizzato possono essere così descritte:

Il processo di apprendimento

- **L'apprendimento significativo**, tradizionalmente *praelectio*, muovendo dal vissuto esperienziale e coinvolgendo affettivamente il soggetto, lo motiva all'apprendimento dell'informazione e lo porta a memorizzarla comprendendone il contenuto. In questo modo la conservazione dell'informazione si rivela più duratura e l'alunno è ulteriormente motivato a vivere la fatica di imparare.
- **L'apprendimento interiorizzato**, tradizionalmente *repetitio*, che mette in gioco, come si vedrà più oltre, le forme di pensiero superiore, nasce da un'interiorizzazione personale della sostanza dell'informazione. Determina in tal modo la capacità di correlare conoscenze nuove con quelle già acquisite, attraverso la riflessione critica, la capacità di strutturare logicamente nuovi dati e nuovi concetti, producendo, in tal modo, la base concettuale per passi ulteriori. In ultima analisi, l'apprendimento interiorizzato crea le condizioni affinché ciò che è stato appreso venga utilizzato per altri apprendimenti, producendo così progressivi e profondi cambiamenti nella struttura cognitiva (di apprendimento in apprendimento A diventa A', A'', A''', ...).
- È necessario ricordare che il processo di apprendimento necessita anche del momento della lezione frontale, che è riconducibile a quella fase dell'apprendimento che può essere definito come organizzato: **l'apprendimento organizzato**, tradizionalmente *lectio*, rappresenta quella tappa dell'apprendimento per mezzo della quale sotto la guida del docente l'alunno allarga il suo campo cognitivo acquisendo nuove conoscenze, correggendo errori di apprendimento, integrando passaggi cognitivi già realizzati. Questa fase è gestita dal docente, che nello svilupparla può alternare modalità frontali e modalità interattive, puntando sullo stile di apprendimento uditivo (ascolto da parte dell'alunno) e su quello dell'apprendimento visivo (schematizzazioni alla lavagna, utilizzo di materiale grafico, i strumenti audiovisivi o multimediali che favoriscano la concentrazione l'attenzione all'ascolto).

Occorre comunque ricordare che, nella didattica dell'apprendimento, la *lectio* non è dominante, bensì è interagente e dovrebbe essere controllata in rapporto alla capacità di attenzione di chi ascolta (20/25' circa).

I passi dell'apprendimento

**L'insegnamento creativo
reperisce strategie di apprendimento
non dice cose, ma le fa scoprire dentro e intorno a sé**

**Apprendimento
significativo→**

**campo dei vissuti e
delle esperienze**

**Lezione: correzione, organizzazione,
→estensione, integrazione**

**Apprendimento
interiorizzato→**

**campo delle consapevolezze
riflesse**

**Caleidoscopio delle strategie didattiche: strategia della domanda, gara, dilemma,
drammatizzazione, lavoro di gruppo, ricerca, classi aperte**

La strategia della domanda

Un noto esercizio proiettivo intitolato *Il sogno del saggio*, suggerisce l'immagine di un giovane che ha saputo che sulla montagna che gli sta dinanzi vive un saggio capace di dare risposta a tutti gli interrogativi che gli vengono posti. Il giovane decide di affrontare la salita per incontrare il saggio e lungo il percorso, mentre i suoi passi si susseguono l'uno dopo l'altro, dentro di lui vanno definendosi le domande da rivolgere all'uomo.

Sembra di poter affermare che oggi il saggio non è più colui che attende il giovane pellegrino per ascoltare le domande che abitano il suo cuore e dargli delle risposte; il saggio è piuttosto un provocatore di interrogativi. Il didatta, infatti, è colui che pone delle domande per suscitare la ricerca e far nascere domande ulteriori. L'arte della maieutica, del porre domande per educare e favorire l'incontro con la verità, appartiene a una saggezza antica, che ha bisogno di non essere mai dimenticata. La domanda, usata con sapienza e metodo, offre molteplici spunti e modalità per attivare forme di pensiero sempre più ricche e arricchenti, che sviluppano capacità di approfondire, paragonare, dedurre, valutare, discernere, intuire, ampliare, applicare, risolvere problemi, cercare soluzioni creative e innovative. Queste idee saranno sviluppate nel paragrafo seguente. Qui è ribadita una convinzione, che accompagna tutto il presente lavoro: è necessario partire dal contesto dell'interlocutore per aiutarlo a crescere e ad andare oltre, guardandosi attorno (consapevolezza della realtà), guardandosi dentro (consapevolezza delle proprie motivazioni), guardando al di là (consapevolezza del progetto di vita, senso del mistero).

Sin dall'antichità, le più collaudate acquisizioni pedagogiche suggeriscono che la ricerca abbia come punto di partenza l'interrogazione, o per meglio dire *l'interrogarsi*. In un certo senso, il fulcro dell'apprendimento non sta tanto nel porre delle domande e nel ricevere delle risposte, ma nel *porsi* delle domande e nel *darsi* delle risposte. In questa prospettiva, è chiamata "strategia della domanda" lo strumento con il quale il didatta esprime la capacità di porre all'alunno una sequenza di domande che lo portino a compiere la fatica di guardare dentro di sé, esercitando al meglio la propria capacità di pensare.

La domanda

- porta a definire il contesto: "Che cosa sai già su questo tema? In quale situazione lo hai imparato?";
- produce la consapevolezza dell'esperienza: "Quali interrogativi suscitano, quali sentimenti provocano in te questi fatti o queste idee? Quali certezze tue già acquisite mettono in discussione?";
- induce alla riflessione: "Quale senso e quale valore hanno per la tua vita le cose che hai imparato? Di quali ulteriori approfondimenti o informazioni pensi di avere bisogno?";
- orienta all'azione trasformatrice: "Questa nuova consapevolezza ti porta a cambiare qualcosa nella tua realtà personale (abitudini, decisioni, ...) o collettiva? Quale sfida ti sta proponendo la realtà nella quale vivi?";
- educa alla valutazione: "Ti rendi conto di come queste realtà che vai conoscendo stiano trasformando il tuo modo di essere, di pensare e di agire?".

Quando il didatta sa usare la strategia della domanda, predispose l'alunno all'esercizio del pensiero logico o convergente che reperisce soluzioni univoche e rende possibile l'organizzazione sociale, del pensiero divergente che consente il superamento degli schemi convenzionali e la scoperta di soluzioni alternative, e di quello creativo per mezzo del quale la persona diventa capace di processi di trasformazione del mondo umano e naturale, attraverso la scienza, il sapere umanistico e letterario, l'arte, l'impegno politico e sociale.

È chiaro che il problema non sta nel fare domande, ma nel come fare domande, sollecitando il pensiero in tutte le sue direzioni. Questo richiede che il didatta ancora prima di porre domande, *si ponga* delle domande, verificando il ventaglio di opportunità che dà anzitutto a se stesso di interrogarsi per saper interrogare.

La strategia della domanda è un metodo di studio — perché insegna all'alunno a pensare, interrogando se stesso — ed è una pedagogia, perché educa a passare dall'atteggiamento della ripetitività e del dogmatismo a quello della riflessione articolata e della ricerca interiore. Essa si configura, in tal modo, come un iter di educazione: il docente educa ed organizza il proprio

pensiero per poter educare e orientare quello del discente. In ultima analisi, l'obiettivo pedagogico e didattico della strategia della domanda è quello di formare una persona che pensi e si esprima autonomamente, nel modo più ampio e profondo possibile, divenendo desiderosa di ulteriori apprendimenti, senza accontentarsi dei traguardi di consapevolezza raggiunti, ma rimettendosi ogni volta in cammino, in discussione, in ricerca.

La famiglia delle domande

Si propone ora, in termini di operatività formativa, la classificazione delle domande che è possibile porre, con riferimento alle diverse operazioni cognitive, offrendo al docente anche qualche indicazione esemplificativa.

È possibile individuare quattro costellazioni di domande: domande su fatti, domande di esplorazione, domande di approfondimento, domande divergenti. Ognuna di esse promuove in modo specifico l'attività del pensiero e ne potenzia l'espressività attraverso un'articolazione di possibilità molto ricca.

Mappa strategica della famiglia delle domande

1. **Le domande su fatti o di natura descrittiva** sono quelle che vengono poste per saggiare la memoria dell'alunno. Per mezzo di esse il docente può verificare contenuti minimi irrinunciabili di apprendimento che potrebbero essere ulteriormente verificati e approfonditi.
2. **Le domande di esplorazione** sono finalizzate sia ad ovviare a dichiarazioni superficiali o affrettate da parte del discente, sia ad accompagnare quest'ultimo ad esprimere il meglio di quanto ha acquisito, favorendo in tal modo una qualità apprezzabile di dialogo culturale. Un abile uso delle tecniche esplorative permette al docente di *tirar fuori (educere)* dall'alunno il meglio di sé e del suo apprendimento.
3. **Le domande più approfondite** sono quelle che esigono da parte dell'alunno una riflessione di analisi e di sintesi per esprimere la quale non è sufficiente l'uso della memoria. È necessario infatti che l'alunno sia in grado di cogliere i nessi logici, di stabilire le somiglianze e le differenze, di compiere delle scelte concettuali, di risolvere dei problemi. Sono le domande che provocano il pensiero a produrre valutazioni ed elaborazioni autonome, base ideativa dell'abilità e della competenza.
4. **Le domande divergenti** sono quelle alle quali non è possibile rispondere con la semplice affermazione di "vero" o di "falso". Il loro compito, infatti, è quello di condurre l'alunno dalla riflessione alla creatività. La funzione didattica delle domande divergenti può essere anche

quella di provocare la motivazione dell'alunno debolmente coinvolto, facendogli sperimentare che il dialogo didattico non è strettamente vincolato allo scambio sui contenuti culturali, ma può essere anche un divertente esercizio dell'intelligenza, senza schemi di riferimento e con una libera espressione della fantasia. E chiaro che le domande divergenti da sole non possono supportare la verifica del profitto, ma possono essere un modo molto efficace per eliminare alcune paure, promuovere l'autostima e dare prova della possibilità di un *gioioso apprendimento*.

È opportuno sottolineare che non c'è un tipo di domande migliore dell'altro. E invece di fondamentale importanza applicare in ogni momento del dialogo didattico il tipo di domanda conveniente. Per questo è necessario saper padroneggiare tutti i tipi, anche in rapida successione, per guidare l'alunno nell'espressione ricca e spontanea del suo pensiero.

In questa prospettiva, fatta eccezione ovviamente per le **domande di fatto** (1), si esaminano più esplicitamente le diverse costellazioni.

(2) *Domande di esplorazione*

Il didatta può evitare in due modi la risposta superficiale dell'alunno: o facendo domande alle quali non è possibile rispondere mnemonicamente, oppure partendo dalla risposta insoddisfacente o incompleta del discente, per stimolare degli approfondimenti. Per esempio:

- chiedendo chiarimenti (*Che cosa vuoi dire con la parola...?*)
- chiedendo che l'alunno giustifichi la risposta (*Quali argomenti adduci?*)
- allargando il significato della risposta (*Se questo è vero, allora...*)
- riprendendo la domanda, ed estendendola ad altri alunni.

(3) *Domande di approfondimento*

Non è possibile rispondere a memoria. Queste domande esigono una elaborazione di concetti astratti e una generalizzazione. Spingono l'alunno a utilizzare le idee, piuttosto che limitarsi a ricordarle, a inventare le risposte, piuttosto che a ripeterle. Ecco sei modi di porre questo tipo di domande.

a) *Domande di valutazione*: assomigliano alle domande divergenti, perché non suppongono una risposta corretta. Si tratta di sollecitare un giudizio, un fare riferimento a valori, non solo nel senso della norma oggettiva, ma anche dell'apprezzamento estetico e del confronto tra realtà diverse. Queste domande hanno sempre qualcosa di soggettivo: è il soggetto stesso che deve porsi dei punti di riferimento.

- *Quale di questi due libri pensi che contribuisca di più a far comprendere la storia del Risorgimento?*
- *In base alle informazioni storiche non di parte, ritieni che sia stato più abile il feldmaresciallo Rommel o il generale Montgomery?*

b) *Domande di inferenza*: le inferenze comprendono sempre una deduzione o un'induzione. La deduzione parte dal principio generale e lo applica al caso particolare. L'induzione scopre un principio generale a partire da fatti specifici.

— *Abbiamo visto le qualità che i diversi leader del mondo hanno in comune: che cosa possiamo concludere circa le qualità che un leader dovrebbe avere?*

— *Prese in esame le cause che hanno determinato i conflitti bellici nel mondo occidentale dalla seconda rivoluzione industriale fino allo scoppio della seconda Guerra Mondiale, quale causa di base attribuiresti alle guerre del nostro tempo?*

È opportuno sottolineare che tra le domande di inferenza occupano un ruolo specifico quelle di inferenza empirica, basate sulla supposizione che il futuro somiglierà al passato, del tipo: “*Se non verrà modificata in modo efficace la situazione urbanistica di alcune popolazioni delle aree sismiche del mondo, che cosa ci possiamo aspettare da un eventuale serie di terremoti, nell’America Centrale?*”.

c) *Domande di paragone*: permettono all'alunno di stabilire analogie, di cogliere somiglianze e differenze. E possibile individuarne tre tipologie.

— Il primo tipo è quello che chiede se due realtà distinte sono identiche oppure no: “*Indicibile e ineffabile vogliono dire la stessa cosa?*”

— Il secondo tipo è quello che consente di constatare il grado di somiglianza tra le idee o gli oggetti: “*Quali differenze cogli tra i fondamenti della Società delle Nazioni e quelli dell’ONU?*”

— Il terzo tipo consente di stabilire dei rapporti su aspetti simili di realtà diverse: “*Quali punti in comune trovi tra la crisi economica mondiale del '29 e i fenomeni di recessione attuali?*”

d) *Domande di applicazione di concetti o di principi*: sono quelle rispondendo alle quali l'alunno mostra di avere realmente capito, poiché è in grado di applicare il contenuto culturale in un contesto diverso da quello in cui l'ha appreso.

— *Quando accade che nella vita di tutti i giorni vivi una situazione simile a quella che abbiamo analizzato ora?*

e) *Domande di soluzione di un problema*: richiedono che l'alunno usi le conoscenze acquisite per risolvere un problema nuovo per lui. È necessario perciò che gli siano ben chiare le relazioni tra le conoscenze acquisite e il problema proposto. Queste domande esigono un certo grado di creatività; esigono pure che si sappia scegliere tra le diverse conoscenze quelle che sono più pertinenti al problema (questo è anche uno dei principi della competenza).

— *Data questa informazione, come immagini che si potrebbe affrontare il problema della mancanza di acqua nel Sahel?*

f) *Domande relative alla causa e all'effetto*: sono le domande che orientano a cogliere le connessioni causali tra avvenimenti, comportamenti, oggetti, idee,

— *Se scaldo questa barra bimetallica, quale risultato ottengo?*

(4) *Domande divergenti*

Sono poste con poca frequenza in classe. Si chiamano anche domande creative. Per queste domande *non* esiste una risposta corretta. Sono domande aperte, dove è importante cercare una risposta creativa, uscendo dal rassicurante sistema già noto e andando verso il non ancora detto.

— *Che cosa succederebbe se la benzina fosse dichiarata fuori legge perché inquinante?*

— *Quali provvedimenti bisognerebbe prendere se i mari si alzassero di un metro?*

A completamento della *mappa strategica*, aggiungiamo due annotazioni: la prima, relativa ad alcune attenzioni nell'utilizzare la strategia della domanda; la seconda, relativa alle modalità di coinvolgimento del gruppo classe. Queste annotazioni valgono quando il didatta è convinto della loro utilità.

Relativamente alla prima, ogni qualvolta l'alunno pone delle domande, il didatta faccia attenzione a non mostrare, con l'atteggiamento, che egli considera stupida la domanda, la quale rappresenta, in ogni caso, un livello di reale coinvolgimento motivazionale nel lavoro comune. Banalizzare o criticare la domanda scoraggia altri ad intervenire. Anche la domanda più inopportuna può trasformarsi, nelle mani del docente, in una efficace occasione formativa.

La domanda dell'alunno è un prezioso alleato del didatta, poiché gli fornisce informazioni sul ritmo del processo di apprendimento, sul grado di partecipazione al lavoro comune, sulle ansie

e gli stati emotivi in genere, sulle aree privilegiate di interesse. In tal senso il silenzio del gruppo, quando non vuol dire coinvolgimento o sorpresa, è un segnale di pericolo per il docente, poiché può indicare uno stato di deconcentrazione causato dall'inadeguatezza dell'approccio didattico. A motivo di ciò, è importante tener presente il fatto che la motivazione ad ottenere una risposta innalza grandemente il livello di attenzione e di memorizzazione dell'informazione: pertanto le domande non solo vanno sempre favorite, ma devono anche trovare una risposta contestuale. Occorre inoltre ricordare che quando il dibattito diventa conflitto, sposta l'attenzione dal contenuto didattico al contenuto emotivo; è necessario quindi che, se la domanda è pertinente, si risponda subito; se anticipa un argomento in programma, si dia una risposta rapida e si rimandi a più tardi l'approfondimento; se è fuori tema, lo si dichiari; se è polemica, si riporti l'attenzione sul contenuto formativo e non ci si lasci catturare da quello emotivo.

Gestire con accortezza le domande dell'alunno non solo favorisce l'attenzione, ma lo stesso processo di apprendimento, riconfermando ancora una volta il già citato valore della maieutica: *vale di più una cosa scoperta da sé che cento dette da altri.*

Affinché ciò avvenga, è necessario *preparare la lezione accuratamente.* Occorre inoltre *porre domande per focalizzare l'attenzione:* la domanda posta, alla quale si dà subito una risposta, crea una sorta di tensione intellettuale, attiva il pensiero; *rilanciare la domanda,* chiedere agli alunni di esprimersi, di fare degli esempi, di prendere posizione circa quanto è stato detto. Per raggiungere questo obiettivo, il clima deve essere positivo, affinché ci sia il coraggio di esprimersi; il rilancio deve essere reale e non formale, lasciando il tempo necessario per riflettere: è indispensabile che ci sia una reale disponibilità al dialogo.

È opportuno, infine, non dimenticare che l'intervento didattico va spezzato in sottosistemi di circa 10 minuti ciascuno, per utilizzare al massimo l'attenzione. Si tenga tuttavia presente che questo modo dilata i tempi, espone il docente a possibili contestazioni, ancorché permetta di verificare all'istante il grado di comprensione. Inoltre, l'interruzione spezza la monotonia e le domande degli altri permettono al singolo di chiarirsi le idee.

Esempi di strategia della domanda

Si offrono ora all'attenzione del lettore i risultati di alcuni laboratori didattici attivati sulla strategia della domanda.

Dall'ampio materiale prodotto nei laboratori didattici della Scuola Primaria e della Scuola Secondaria di 2° grado sono state tratte quattro batterie di domande, scelte per l'efficacia e la precisione esemplificativa. Per ogni batteria è stata mantenuta la legenda adottata da ogni singolo docente.

Scuola Primaria: batteria di domande sulla figura di Carlo Magno

- Chi era Carlo Magno? (d.f.)
- Dove era il suo regno? (d.f.)
- Sai indicarlo sulla cartina? (d.e.)
- In che periodo è vissuto? (d.f.)
- Qual era la situazione politica in Italia? E in Oriente? (d.e.)
- Cosa si proponeva questo Re dei Franchi? (d.e.)
- Perché fu chiamato Imperatore? (d.e.)
- Sai mostrarmi i territori conquistati sulla cartina? (d.e.)
- Come si chiamano attualmente questi territori? (d.a.)
- Quali somiglianze e quali differenze cogli tra il comportamento di Carlo Magno e di Attila? (d.a.)
- Perché il Papa chiama Carlo Magno? (d.e.)
- Quando e da chi è stato incoronato? (d.f.)
- Perché si fa incoronare dal Papa? (d.e.)
- Anche nel mondo romano c'erano gli imperatori. Che cosa ricordi? (d.a.)
- Perché uno si chiamava Sacro Romano Impero e l'altro Impero Romano (d.e. e d.a.)
- Se tu avessi a disposizione l'Italia, come la suddivideresti tra i tuoi compagni? (d.d.)
- Se il Papa si fosse rifiutato all'ultimo momento di incoronarlo, cosa sarebbe potuto accadere? (d.d.)
- 'Magno' vuol dire "Grande": perché, secondo te, Carlo Magno è stato definito così? Solo perché ha conquistato tante terre? (d.a.)
- Che cosa significa per te "essere grande"? (d.a.)
- Conosci persone che tu consideri "grandi"? (d.a.)
- Tra gli uomini e le donne più conosciuti nel mondo, chi definiresti "grande"? (d.a.)

Legenda:

d.f. = domande di fatto

de. = domande di esplorazione

da. = domande di approfondimento

d.d. = domande divergenti

Scuola Secondaria di 2° grado: batteria di domande sull'ablativo assoluto

Domande di:

- fatto* — Che cosa è un ablativo assoluto?
- Quali sono le possibili traduzioni?
- esplorazione* — Di quali costrutti alternativi e paralleli possiamo servirci per tradurre lo stesso tipo di proposizione?
- Inferenza* — Se l'ablativo assoluto è espresso in questi termini, quale tipo di rapporto con la proposizione principale dobbiamo dedurre?
- paragone* — Quali dati emergono dal confronto tra l'ablativo assoluto latino e il genitivo assoluto greco?
- divergenza* — Se l'ablativo assoluto non fosse riconosciuto come tale, con quale tipo di complemento potrebbe essere confuso e tradotto?

Scuola Secondaria di 2° grado: batteria di domande sul “mito della caverna” di Platone

Domande di:

- fatto* — Che cosa narra e che cosa rappresenta il mito della caverna in Platone?
- esplorazione* — Quali sono le possibili interpretazioni del mito?
- inferenza* — Da quali immagini si evince la concezione gnoseologica di Platone?
- paragone* — Quali termini di confronto è possibile stabilire tra la concezione della dialettica di Platone e quella di Eraclito, di Zenone, dei sofisti?
- divergenza* — Come sarebbero i dialoghi di Platone senza i miti?

Scuola Secondaria di 2° grado: batteria di domande su Defoe

Domande di:

- fatto* — What are Defoe's stylistic features?
- esplorazione* — What do you mean with “realistic” style?
— Do you give examples quoting from the texts?
- inferenza* — Reading *Tess of the D'Urbervilles* and *Jude the Obscure* what can you infer about Th. Hardy's ideas about religious and social conventions?
- paragone* — Comparing Defoe's with Richardson's realistic styles, which are the similarities and differences between them?
- divergenza* — What would have happened if Angel had not rejected Tess after listening to her story?

A conclusione di questa proposta esemplificativa è opportuno sottolineare come, nel dialogo didattico, la strategia della domanda sostituisca accuratamente ogni forma di locuzione imperativa del tipo: «dimmi... descrivi... elenca... definisci... fai!». Non si tratta di un mero esercizio stilistico, al contrario è una scelta relazionale intenzionalmente finalizzata a centralizzare il ruolo dell'alunno, favorendo la decantazione dei circuiti di ansia

prestazionale, il recupero autonomo di informazioni a volte non immediatamente presenti nella memoria e promuovendo la capacità di riflessione, di elaborazione, di creatività.

L'esperienza

Poste le premesse teoriche del processo di apprendimento e indicata la strategia della domanda come uno strumento privilegiato per favorirlo, ci si addentra ora nell'area dell'esperienza, considerata come fase necessaria per promuovere l'apprendimento significativo.

Perché l'apprendimento prenda avvio, è indispensabile che il soggetto cosciente si senta affettivamente motivato nei confronti del contenuto da apprendere. Ciò che suscita nella persona una motivazione affettiva è la percezione di un rapporto significativo tra il fatto che accade o il contenuto che viene proposto e la totalità del suo campo interiore. A motivo di ciò, ricorrere ad esperienze vissute o creare campi di esperienza, diventa un momento indispensabile per far nascere nell'alunno prima l'attenzione all'apprendere, poi il desiderio di apprendere, infine il gusto di apprendere.

L'area dell'esperienza si sviluppa attraverso una strategia cardine che è quella della *praelectio*: il termine appartiene a un'antica tradizione didattica, affermata e riconosciuta già in Quintiliano, che la presenta come una lettura preliminare atta a sollecitare da parte del didatta l'attenzione del discente sul contenuto da apprendere. La *praelectio* si configura come un procedimento molto articolato nelle sue modalità e nelle sue strategie attraverso l'utilizzazione di tutti gli strumenti offerti dalla nostra cultura didattica: lettura preliminare di un testo, proposta di un questionario secondo la strategia della domanda, presentazione di materiale audiovisivo, uso dello strumento elettronico, contatto con la natura, ricerca in biblioteca, scoperta della propria città e visite guidate in genere...

Al di là degli strumenti attuali utilizzati, preferiamo conservare il termine classico di *praelectio* e non sostituirlo con il termine prelezione, poiché la *praelectio* non è una semplice introduzione alla *lectio*, ma è una vera e propria reazione didattica tra docente e discente.

La *praelectio* si configura inoltre come un circuito didattico entro il quale poter attivare la motivazione e l'emulazione, nonché la strategia del lavoro di gruppo che attraverso l'apprendimento cooperativo sollecita, in modo peculiare, non solo l'ideazione ma anche l'affettività.

Esperienza o fase dell'apprendimento significativo: area dei vissuti, della motivazione allo studio e dell'emulazione

- L'impostazione della *praelectio* e le sue modalità (strategia della domanda...);
- motivazione ed emulazione;
- il lavoro di gruppo e l'apprendimento cooperativo.

La *praelectio* e le sue strategie

La *praelectio* è una delle chiavi del metodo che stiamo illustrando. È un modello di approccio che prepara l'alunno dandogli gli strumenti per farlo diventare effettivamente attivo. Essa consiste in una visione previa del lavoro futuro, diretta dal docente con la collaborazione attiva di tutta la classe.

La *praelectio* si prefigge, infatti, di suscitare l'interesse sull'argomento della ricerca, stabilire obiettivi precisi e realizzabili per il lavoro proposto, segnalare le parti più difficili e complicate del lavoro, stimolare la riflessione personale sul senso di ciò che si studia.

La *praelectio*

È una chiave del metodo formativo-didattico finalizzata a:

- motivare all'apprendimento
- focalizzare il ruolo attivo dell'alunno.

Non si improvvisa:

- va preparata.

E' utilizzabile in ogni disciplina:

- è una strategia interdisciplinare.

È un'anticipazione della lezione:

- diretta dal docente con la collaborazione attiva della classe;
- non una lezione, ma un intervento che genera cooperazione.

Coniuga il punto di vista logico e psicologico.

Insegna agli alunni un metodo di studio.

Rivela una certezza: l'alunno è protagonista.

Vantaggi:

- motiva e alimenta il lavoro personale;
- suggerisce all'alunno un metodo per utilizzare al meglio le risorse personali;
- aiuta l'assimilazione di ciò che si è imparato.

Offre pertanto all'alunno alcuni vantaggi fondamentali: alimenta il suo lavoro personale e lo motiva, gli suggerisce un metodo di studio, lo aiuta ad assimilare ciò che studia.

A motivo del basilare ruolo didattico che esplica, la *praelectio* non può essere frutto di improvvisazione, bensì di una preparazione accurata. Essa pertanto deve comprendere:

- l'esplicitazione dei risultati attesi dal lavoro degli alunni;
- il rapporto della lezione presente con le precedenti;
- i problemi propri del lavoro in atto, che esigono spiegazioni, definizioni, illustrazioni;
- le idee principali da evidenziare;
- il metodo di lavoro suggerito agli alunni;
- i difetti dei precedenti lavori o i problemi che bisognerà evitare in quello in atto;
- i criteri di autovalutazione affinché l'alunno possa capire se avrà fatto un buon lavoro.

Per realizzare la *praelectio* il docente può utilizzare diverse strategie a seconda del suo obiettivo e dell'insieme della sua azione didattica. Egli non si affida al caso, ma, sulla base del cammino progettato, sceglie la strategia più consona.

Le strategie di apprendimento non sono infatti casuali, ma sono piuttosto degli atti consapevoli con cui si selezionano argomenti e procedimenti in base alla situazione concreta degli alunni. Esse sono riconducibili a 4 costellazioni: le strategie di ripetizione, di elaborazione, di organizzazione e di regolamentazione.

Le strategie di ripetizione sono quelle che mirano a mantenere in forma integrale e letterale le informazioni registrate. Esse sono: copiatura, riproduzione, ripetizione. Sono utili quando la tematica è nuova per l'alunno ed esige alcune informazioni di base, sulle quali poi collocare altri apprendimenti.

Le strategie di elaborazione sono quelle che si propongono come tecniche specifiche per ristabilire connessioni tra la nuova informazione e le conoscenze anteriori, per esempio: sottolineare, prendere appunti, elaborare schemi, riassunti, diagrammi, ...; esse risultano particolarmente utili quando si vuole che l'alunno impari ad elaborare e interpretare in forma personale i contenuti.

Le strategie di organizzazione sono quelle che sono usate per ordinare e catalogare dati e fatti, dal punto di vista spaziale, temporale o procedurale (principi, modelli, diagrammi, gerarchie...).

Le strategie di regolamentazione sono quelle che strutturano il procedimento consapevolmente seguito: sono molto utili per l'apprendimento ulteriore e per l'autovalutazione. Esse rendono possibile la comprensione non solo delle emozioni, ma anche del metodo con cui procedere.

Alcune indicazioni pratiche

Come si è detto, all'inizio dell'anno scolastico è opportuno preparare la distillazione della disciplina. Lungo l'itinerario didattico gli obiettivi devono essere sempre molto precisi ed espliciti: gli alunni devono sapere con chiarezza ciò che ci si attende da loro, in modo da poter avere un chiaro criterio di autovalutazione.

Un buon punto di partenza per la *praelectio* (soprattutto per motivare) è ciò che il professore dice per richiederla. Esaminiamo al riguardo tre esempi:

— *“Per domani leggete il cap. 6 di storia, sulla Costituzione italiana “.* Una proposta così debole provocherà probabilmente una risposta debole.

— *“Per domani leggete il cap. 6 di storia, e venite in classe pronti a discuterne “.* Va già meglio, ma gli alunni hanno bisogno di molte altre informazioni:

su che cosa si discuterà? quali sono i punti più difficili?

— *“Immaginate di essere dei coloni giunti in una terra ancora disabitata. Vi dovete organizzare per vivere insieme. Quali principi riterreste indiscutibili, quali proposte concrete di costituzione avvanzereste? Preparatevi e discutiamone domani ‘.* Dopo la discussione potrebbe essere più facile spiegare i principi della nostra Costituzione.

- Un esempio di *praelectio* può essere costituito dal creare una situazione di attesa e di curiosità anticipando i risultati che si vogliono conseguire con il lavoro comune (è la motivazione che si premette in genere alle dinamiche di gruppo: si dice che cosa si vuole ottenere, si crea un po' di *suspence...*).

Un esempio di *praelectio* sull'Olocausto

Questa *praelectio* è stata presentata in pubblico a Genova da una classe di V ginnasio in occasione della presentazione di un libro sull'argomento. Di questa esperienza hanno scritto sulla stampa: *«sei minuti di proiezione di due film drammatici sul nazismo: Schindler's List e La vita è bella: agli spezzoni, la professoressa di storia e filosofia fa seguire domande che sembrano casuali e non lo sono perché costituiscono un itinerario che tocca tutte le fibre della personalità degli studenti (mente, cuore, memoria, fisicità). I ragazzi rispondono, interrogati da una verità che non avrebbero certamente portato alla luce, sottolineando qualche cosa sul manuale di storia: ora la prenderanno in mano con una curiosità e una passione ben più forti. E non per il voto. Ecco, quello che abbiamo appena finito di raccontare è un esempio di praelectio che potremmo definire in termini moderni l'aperitivo della spiegazione: qualcosa che stimola l'appetito ma è anche un piccolo campione del pasto che verrà».*

Modalità di *praelectio*

La *praelectio* presentata utilizza a scopo esemplificativo varie modalità:

il riferimento a strumenti audiovisivi, la lettura in fonte di testi significativi sull'Olocausto e la sofferenza umana, la strategia della domanda.

1. Presentazione di materiale audiovisivo (spezzoni dei film *La vita è bella* e *Schindler s' List*)

Il ricorso ai linguaggi mass-mediali può suscitare motivazione e interesse. In questo caso, è evidente che la diversa lettura dell'Olocausto da parte dei due film aiuta a percepire le possibilità di diversi modi di porsi rispetto a un medesimo evento tragico.

2. Lettura preliminare di un testo con sottofondo musicale

I tre condannati salirono insieme sulle loro seggiole. I tre colli vennero introdotti contemporaneamente nei nodi scorsoi.

— Viva la libertà! — gridarono i due adulti. Il piccolo, lui, taceva.

— Dov'è il Buon Dio? Dov'è? — domandò qualcuno dietro di me. A un cenno del capo del campo le tre seggiole vennero tolte. Silenzio assoluto. all'orizzonte il sole tramontava.

— Scopritevi! — urlò il capo del campo. Quanto a noi, noi piangevamo.

— Copritevi!

Poi cominciò la sfilata. I due adulti non vivevano più. La lingua pendula, ingrossata, bluastra. Ma la terza corda non era immobile: anche se lievemente il bambino viveva ancora...

Più di mezz'ora restò così, a lottare fra la vita e la morte, Agonizzando sotto i nostri occhi. E noi dovevamo guardarlo bene in faccia. Era ancora vivo quando gli passai davanti. La lingua era rossa, gli occhi non ancora spenti. Dietro di me udii il solito uomo domandare: — Dov'è dunque Dio? Ed io sentivo in me una voce che gli rispondeva: — Dov'è? Eccolo: è appeso lì, a quella forca... Quella sera la zuppa aveva sapore di cadavere.

(La notte di Elie Wiesel)

Non vi è più posto per fedeltà e infedeltà, fede e agnosticismo, colpa e pena, o per termini come testimonianza, prova, e speranza di salvezza e neppure per forza o debolezza, eroismo o viltà, resistenza o rassegnazione. Di tutto ciò non sapeva nulla Auschwitz che divorò bambini che non possedevano ancora l'uso della parola e ai quali questa opportunità non fu neppure concessa... Coloro che vi morirono, furono innanzitutto privati della loro umanità in uno stato di estrema umiliazione e indigenza; nessun barlume di dignità fu lasciato alla soluzione finale... Quindi chi non intende rinunciare *sic et simpliciter* al concetto di Dio, deve pensare questo concetto in modo del tutto nuovo e cercare una risposta all'antico interrogativo di Giobbe. Ove decidesse di farlo, dovrebbe anche lasciar cadere l'antica concezione di Dio signore della storia: perciò, quale Dio ha permesso che ciò accadesse?

(Il concetto di Dio dopo Auschwitz di Hans Jonas)

La lettura di due tipi di testi diversi costituisce a sua volta un momento esperienziale significativo. I testi scelti sono altrettante praelectiones alle attività poi svolte nelle singole discipline.

3. Questionario secondo la strategia della domanda

DOMANDE RELATIVE AI FILM

1. Quali le tue prime impressioni sui film?
2. Quali differenze cogli tra i due film? (domanda di paragone)
3. Quale dei due pensi che contribuisca di più a far comprendere l'Olocausto? (domanda di valutazione)

DOMANDE SUI TESTI LETTI

1. Quali consonanze tra le parole di Wiesel e Jonas? (domanda di paragone)
2. Cosa chiederesti a Wiesel se oggi fosse qui a parlare con noi di ciò? (domanda divergente)

DOMANDE GENERALI

1. Che cosa hai provato davanti alle immagini dei film e alle letture proposte? (per partire dal vissuto e dai sentimenti dei ragazzi)
2. Quali riscontri hai con ciò che già sai sull'Olocausto? (per verificare il contesto dal quale si parte — le conoscenze previe)
3. Cosa ti aspetti dall'attività che stiamo per cominciare? (per stimolare un apprendimento significativo esprimendo in prima persona desideri e interessi)

ESEMPLIFICAZIONE DEI DIVERSI TIPI DI DOMANDE

1. (dopo una prima domanda sui "fatti" — contenuti espressi dal film e dalle letture). Queste immagini, queste parole quali interrogativi suscitano in te? (domanda di esplorazione)
2. Quali elementi comuni ci sono tra tutte le testimonianze proposte? (domanda di paragone)
3. Nella vita intorno a te ci sono esperienze simili a quella che abbiamo presentato ora? (domanda di applicazione di concetti o di principi)
4. Come pensi che ti saresti comportato? (domanda divergente)

I vari tipi di domande sono costruiti in modo tale da attivare la partecipazione di tutta la persona a partire dai sentimenti. Si cerca di stimolare tutte le forme del pensiero, sia quello convergente che è sottoposto alle regole della logica, sia quello divergente, aperto invece a soluzioni imprevedibili. Per fare questo si utilizzano tipologie di domande che vanno dalle domande sui fatti (per verificare l'apprendimento di una nozione) a domande di esplorazione (per verificare l'interiorizzazione o la consapevolezza del contenuto appreso), a domande di approfondimento per verificare la capacità di elaborazione autonoma e a domande divergenti (che non hanno una risposta, ma sono aperte ed esigono creatività). Nell'esempio si è cercato di fare uso un po' di tutte le tipologie (con particolare riferimento anche alle ulteriori specificazioni delle domande approfondite: domande di valutazione, di paragone, di applicazione...).

Attività successiva

La *praelectio* rimanda sempre a un'ulteriore attività (sviluppo del processo di apprendimento) che in questo caso riguarda discipline diverse. Si riporta l'attività svolta per dare un esempio dell'efficacia di questa strategia didattica.

Italiano: Lettura del libro *La notte* di E. Wiesel con recensione.

Antologia di testi letterari che mostrano come vari autori si confrontano con il tema.

Filosofia: Approfondimento filosofico *Il concetto di Dio dopo Auschwitz* di Jonas.

Lo scandalo di Auschwitz e la domanda “dov’era Dio?”

Obiettivi di una *praelectio* vissuta:

- obiettivi generali di una *praelectio*;
- mostrare l’interdisciplinarietà su di un tema comune umanamente rilevante;
- evidenziare i diversi sguardi che si possono avere su uno stesso evento;
- suscitare interesse su questo tema coinvolgendo anche materie non ancora di studio (la filosofia), per studenti dei corsi ITG e ITC.

La motivazione e l'emulazione nel processo di apprendimento

E' stato precedentemente affermato che scopo della praelectio è quello di motivare nell'alunno il processo di apprendimento. Possiamo altresì affermare che uno degli esiti educativi della praelectio è quello di suscitare nei singoli la spinta emulativa come opportunità di migliorarsi attraverso il confronto e di realizzare al meglio le proprie possibilità. Potrebbe essere pertanto utile proporre agli educatori scolastici alcuni criteri di riferimento sia per autointerrogarsi sulle condizioni della motivazione, divenendo in tal modo guida efficace per motivare gli alunni, sia su quelle dell'emulazione, per creare quelle condizioni che spingano l'alunno a crescere al meglio di se stesso.

Circa la motivazione allo studio si sottolineano condizioni che valgono per la motivazione in quanto tale e che richiedono quindi di essere specificamente contestualizzate in rapporto all'apprendimento.

Si sottolinea pertanto che la motivazione si configura anzitutto come risposta affettiva a uno stimolo che può essere o positivo o negativo. Sia il primo sia il secondo possono provenire o dall'esterno o dall'interno.

Lo stimolo negativo proveniente dall'esterno può essere la coercizione che suscita, per esempio, paura o desiderio di evitare rimproveri, oppure il ricatto affettivo che induce il desiderio di compiacere l'altro o anche di ricercare elogi.

Lo stimolo positivo esterno, dal canto suo, può essere costituito o dall'impatto con un evento significativo o dall'incontro con una persona significativa. Queste due realtà possono produrre entusiasmo, desiderio, incoraggiamento, direzione di ricerca e, come si dirà meglio, emulazione.

Lo stimolo negativo che proviene dall'interno può essere frutto di ricadute dell'immagine negativa di sé o, di contro, della sopra-valutazione di sé, di sensi di colpa, di processi compensatori...

Lo stimolo positivo interno è, invece, soprattutto il piacere, il gusto di fare una cosa, la curiosità, il desiderio di migliorarsi, la passione per un progetto, l'aspirazione all'autorealizzazione.

Nel processo di crescita della persona l'obiettivo è che essa raggiunga la condizione per la quale arrivi a tradurre in stimolo positivo interno anche ciò che proviene dall'esterno: "Non cambio perché una persona significativa mi ha proposto il cambiamento, ma cambio perché dall'incontro con quella persona sono giunto gradualmente a maturare il desiderio autonomo di cambiare".

Dal punto di vista didattico, nell'ambito degli stimoli esterni negativi, si possono collocare gli effetti dell'autoritarismo o del paternalismo del docente. L'alunno non è motivato all'apprendimento, ma reagisce semplicemente per paura o per compiacenza.

Nell'ambito degli stimoli interni negativi è possibile individuare la convinzione di non essere capace o il perdurare dello stato emotivo prodotto da un insuccesso precedente... L'esito di tutto questo può essere la deconcentrazione nello studio fino alla rinuncia a studiare. Nel caso della sopravvalutazione di sé, il punto di debolezza è rappresentato dal fatto che la persona si impegna non per conseguire un obiettivo di autorealizzazione e di condivisione, ma solo per avere un ritorno di immagine predominante.

Nell'ambito degli stimoli positivi quelli esterni possono essere una efficace *praelectio*, che consenta alla persona di sentirsi integralmente coinvolta, o l'incontro con un professore a sua volta esplicitamente motivato nel suo rapporto con propri alunni, manifestamente desideroso di condividere con loro il gusto della vita e del sapere, capace di farlo utilizzando strumenti che li aiutino a camminare da soli e ad autoriconoscersi nelle loro capacità.

Lo stimolo positivo interno, infine corrisponde al fatto che la persona scopra lo studio come desiderio di apprendere e quindi come possibilità di crescita e di autorealizzazione come persona.

Sarebbe pertanto utile che il docente, sulla base della propria esperienza didattica si domandasse quali sono le ragioni per le quali gli alunni si motivano o non si motivano allo studio e inoltre fino a che punto egli stesso è motivato nell'esercizio della propria professione.

Un'altra chiave di lettura utile al docente per comprendere la spinta motivazionale è quella di tener presente il fatto che il comportamento umano è sempre motivato da uno stato di necessità; in particolare in soggetti in crescita come gli alunni è prevalentemente presente la motivazione affettiva attraverso tre caratterizzazioni:

- la necessità di sicurezza fisica (ambiente gradevole);
- la necessità di sicurezza affettiva (essere accolto);
- la necessità di sicurezza di apprezzamento (essere riconosciuto e stimato).

Il lavoro di gruppo e l'apprendimento cooperativo

Nell'ambito *dell'esperienza*, un intervento didattico particolarmente efficace si rivela quello dell'utilizzazione del lavoro di gruppo (in particolare nella fase della *praelectio*). Creare attività di gruppo. nel momento in cui prende avvio il processo di apprendimento, costituisce infatti una modalità particolarmente efficace di *praelectio*.

Il clima di relazionalità, di scambio, di creatività ideativa che la condizione di gruppo favorisce, tocca in modo particolare la dimensione soprattutto affettiva che caratterizza il circuito della *praelectio*. In questo tipo di lavoro il piacere di coinvolgersi e mettersi in gioco evidenziano anche tutto il valore cognitivo e meta-cognitivo dell'apprendimento cooperativo. Esso si basa, come è noto, sulla convinzione che l'idea dell'altro, il traguardo dell'uno coniugato al traguardo dell'altro estendono per entrambi l'orizzonte dell'esperienza, della conoscenza e della creatività.

La situazione di collaborazione che costituisce l'apprendimento cooperativo si configura come momento motivazionale molto forte, anche perché nelle situazioni di collaborazione riuscita si sprigiona quel tanto di forza emulativa che produce il piacere di gareggiare nel conseguimento di nuovi obiettivi.

In questo modo l'utilizzo del gruppo finisce per assolvere ad altri importanti compiti educativi:

- far sperimentare nella fase del lavoro individuale l'importanza della responsabilità personale in rapporto a una collettività;
- far vivere attraverso il lavoro comune il valore della collaborazione;
- orientare, attraverso l'esecuzione dei ruoli di funzionamento del gruppo, a una leadership che non sia competitiva, ma che si configuri piuttosto come una funzione a servizio dell'efficacia del lavoro e più in generale della società.

Il metodo del lavoro di gruppo ha bisogno di essere ben preparato e sperimentato.

La riflessione

La riflessione, altra parola-chiave del metodo presentato, rappresenta la fase del processo affettivo-cognitivo che consente la maturazione delle consapevolezze a partire dalle esperienze vissute. Nell'ambito della riflessione si collocherà, pertanto, una strategia educativa di rilevante significato: la *repetitio*, che riguarda la tappa dell'apprendimento interiorizzato.

La *repetitio* e le sue modalità

La *repetitio*

La strategia didattica, che favorisce l'apprendimento interiorizzato, è rappresentata dalla *repetitio*. Allo stesso modo della *praelectio*, la *repetitio* ritrova la sua valenza didattica già in Quintiliano, che la propone come ricapitolazione del cammino percorso, allo scopo di consentire al discente un'appropriazione riflessa e rielaborata dei contenuti. Anche in questo caso sarà mantenuta la dizione latina per evitare fraintendimenti con l'uso attuale del termine ripetizione, vuoi la mera riproposizione da parte del discente dei contenuti presentati dal didatta, vuoi un intervento didattico di sostegno o di recupero extrascolastico.

La *repetitio* è la sequenza finale nel processo di apprendimento e fa in modo che il discente giunga a padroneggiare compiutamente la materia trattata. Essa comporta una visione più ampia della disciplina, una nuova prospettiva dei rapporti tra le parti, una percezione più profonda del senso. Inoltre è finalizzata al perseguimento di specifiche abilità: saper fissare le nuove conoscenze, saper organizzarle in un ordine logico, saper sviluppare abitudini intellettuali volontarie, saper scoprire nuovi rapporti tra le idee studiate in precedenza, saper operare una sintesi personale di ciò che si è imparato.

E' possibile individuare tre indicazioni strategiche per la *repetitio*:

- il breve ripasso dopo la lezione
- il controllo accurato di ciò che era stato dato da studiare all'inizio della successiva lezione
- il ripasso a spirale al termine della settimana, al termine di ogni mese, al termine dell'anno.

La *repetitio* non va pertanto considerata come puro ripasso della materia, ma come ripasso collegato sempre all'idea di apprendimento nuovo, di scoperta, di integrazione in profondità, momento per analizzare ciò che già imparato e per promuovere capacità di riflessione di livello più elevato.

Esempi di strategie didattiche per l'apprendimento interiorizzato

Proprio per la specularità tra *praelectio* e *repetitio* e per l'unità del processo di apprendimento non è possibile fare degli esempi di *repetitio* senza evidenziare tutto il cammino percorso per giungervi. Si indicano pertanto a titolo esemplificativo due percorsi elaborati da consigli di classe della scuola secondaria di primo grado, dando particolare spazio al momento della *repetitio*.

Protocollo formativo didattico con riferimento a Cristoforo Colombo

<i>Apprendimento significativo</i>	<i>Apprendimento organizzato</i>	<i>Apprendimento interiorizzato</i>
• Praelectio:	• Lectio:	• Repetio:
- lettura del brano tratto dal diario di bordo Cristoforo Colombo	- collocazione nel periodo storico;	formazione di gruppi eterogenei all'interno della classe per riflettere ed esprimersi con linguaggi diversi sull'argomento;
- pioggia di idee.	- individuazione dei luoghi sul mappamondo.	- schema;
	- richiami alle scoperte scientifico-geografiche del tempo.	- disegno;
		- batteria di domande.

Batteria di domande per l'apprendimento interiorizzato:

- a. D. di fatto: chi era Cristoforo Colombo?
- b. D. di esplorazione: che cosa spinse Cristoforo Colombo a intraprendere un viaggio verso Ovest?
- e. D. di valutazione: ritieni che Cristoforo Colombo abbia avuto una buona intuizione? Perché?
- d. D. di inferenza: Cristoforo Colombo ha saputo prevedere i rischi cui andava incontro?
- e. D. di paragone: i viaggi di oggi presentano le stesse difficoltà di quelli del passato?
- f. D. di applicazione: ti è mai capitato di fare un viaggio rivelatosi avventuroso?
- g. D. di soluzione di un problema: come avete risolto le difficoltà?
- h. D. di relazione causa-effetto: l'esperienza vissuta in quella situazione che cosa ti ha insegnato? Quali consapevolezza ha fatto maturare in te?
- i. D. divergente: se ti trovassi su un' isola deserta con solo una penna in tasca, come penseresti di poter sopravvivere?

Protocollo formativo-didattico con riferimento alla II guerra mondiale

• *Praelectio:*

— parole chiave (nazionalismo, guerra, imperialismo, antisemitismo...);

- film-documentari;
- interviste ai propri genitori e nonni;
- mappa concettuale.

• *Lectio*:

- lezione;
- partendo dalla mappa concettuale si introduce l'argomento dalle cause all'entrata in guerra dell'Italia.

• *Repetitio*:

- *r. brevis*: al termine della prima lezione viene posta una domanda di esplorazione;
- *r. media*: al termine dell'esposizione dell'argomento vengono poste alcune domande di approfondimento;
- *r. magna*: ricerca di canti d'epoca corredati da commento critico personale; produzione di mappe concettuali e realizzazione di tabelloni relativi alla vita di personaggi celebri della politica, della letteratura, della scienza e dell'arte, che hanno rappresentato il periodo della guerra; scelta di brani d'epoca, per esempio su temi della genetica relativi alla purezza della razza.

Batteria di domande per l'apprendimento interiorizzato

- D. di fatto: quali sono le cause remote e prossime della guerra?
- D. di paragone: quali sono le caratteristiche comuni e le differenze dei leader coinvolti?
- D. di esplorazione: come hanno vissuto questo momento storico gli intellettuali?
- D. di fatto: quali furono le grandi scoperte scientifiche?
- D. di paragone: puoi stabilire un confronto tra le dittature di destra e di sinistra?
- D. di inferenza: potrebbe verificarsi oggi una terza guerra mondiale?
- D. di valutazione: ritieni che una conseguenza della seconda guerra mondiale quale la creazione dello stato ebraico sia stata impostata bene già all'origine?
- D. di soluzione di problema: quali soluzioni alternative avresti dato?
- D. divergente: se avesse vinto il totalitarismo di destra, quale sarebbe stata la situazione in Europa?

Riflessione attraverso la strategia della *repetitio*

Obiettivi:

- sviluppare abitudini intellettuali consapevoli;

- scoprire nuovi rapporti tra le idee studiate;
- fare sintesi personale di quanto appreso;
- fissare nuove conoscenze;
- organizzare in ordine logico.

Teoria dell'intelligenza multipla e *repetitio*

La *repetitio* offre l'opportunità di attingere ad altri tipi di intelligenza oltre a quelli direttamente attivati dalla singola disciplina. Howard Gardner, come è stato precedentemente esposto, avverte che ognuno di noi ha un certo grado dei sette tipi di intelligenza. Nelle scuole che applicano le teorie gardneriane ogni settore disciplinare ricorre ai sette tipi di intelligenza, in modo tale che il voto complessivo sia determinato in base a tutti i tipi di intelligenza, non soltanto in base a uno o due di essi, cioè quelli ai quali si rivolge quel settore disciplinare.

La *repetitio* è l'occasione ideale per coinvolgere nel processo di apprendimento i tipi sottoutilizzati di intelligenza. Al momento della *repetitio*, infatti, discipline come matematica e italiano, per loro natura puntate principalmente a interessare una sola forma di intelligenza, la logico-matematica e la linguistica, possono coinvolgerne altre. L'inclusione del massimo numero possibile di queste sette forme di intelligenza porta a una più ampia comprensione e acquisizione della materia stessa. Per di più, l'utilizzazione del massimo numero possibile di tipi di intelligenza favorirà una maggiore creatività da parte degli alunni.

Teoria dell'elaborazione secondo Reigeluth e *repetitio*

È evidente che il processo intellettuale-affettivo dell'apprendimento interiorizzato avviene per elaborazioni personali delle esperienze e dei contenuti: mente e cuore li metabolizzano. Sono indicati a riguardo, come contributo interpretativo e come possibili spunti per il dialogo didattico, i principi della teoria della elaborazione di Reigeluth:

- il *principio della sintesi iniziale*: presentazione sintetica dell'argomento, che servirà da ancoraggio per tutta la lezione;
- il *principio della elaborazione graduale*: dagli aspetti generali al dettaglio, dal semplice al complesso;
- il *principio dell'elemento familiare*: introdurlo, significa aiutare l'alunno a rapportare il nuovo a concetti già noti;
- il *principio dell'anzitutto la cosa più importante*: il più importante è ciò che favorisce nell'alunno la comprensione;

- il *principio delle dimensioni ottimali*: ogni spiegazione deve essere sufficientemente succinta da essere ricordata e sufficientemente ampia da approfondire il concetto;
- il *principio della sintesi periodica*: è necessario ogni tanto tirare le fila i mostrare il rapporto di quello che si dice con tutto il resto.

Strategie del pensiero visivo: *metafora e fantasia*

In genere tutte le strategie fondate sul pensiero visivo forniscono delle soluzioni in più per attuare la *repetitio*. Infatti attraverso di esse si realizza, nel processo di apprendimento, una maggiore incidenza dell'emisfero destro, creativo e immaginativo. In questo modo si migliora l'apprendimento e si raggiunge lo scopo della *repetitio*, ovvero la possibilità di comprendere la materia da imparare, gustandola e andando in profondità. È possibile indicare almeno due modalità di attivazione del pensiero visivo: l'uso della *metafora* e la sollecitazione della *fantasia*.

La prima è costituita dalla *metafora*. Mentre le metafore introduttive sono generalmente prodotte dal docente, quelle usate nella *repetitio* porteranno più vantaggio se saranno prodotte dagli alunni, orientati a farlo attraverso la strategia della domanda: "Che cosa già conosci di simile a _____?". "In quali aspetti risulta simile a _____?". "In quali aspetti risulta diverso da _____?". Con l'uso delle metafore, il docente aiuta il discente a integrare la materia con i vari e diversi aspetti della propria vita e a realizzare la comprensione più profonda e l'integrazione più completa della materia già imparata.

La seconda modalità è costituita dalla sollecitazione della *fantasia*. La fantasia è la facoltà dell'emisfero destro che può venire usata nella *repetitio* per far sì che gli alunni acquisiscano una *prospettiva nuova* nei confronti del materiale proposto. Essa è nel contempo rilevante ai fini della soluzione di problemi (*problem solving*) e, in genere, di tutte le applicazioni creative. La *repetitio*, sfruttando la fantasia, mira al conseguimento di almeno due obiettivi della didattica: la padronanza della materia e l'esercizio del pensiero divergente.

L'uso della mappa concettuale

È stato evidenziato, precedentemente, come la *repetitio* comporti la visione ampia dei contenuti, dei rapporti tra le parti, nonché la comprensione profonda del significato.

Questo traguardo cognitivo viene raggiunto proprio perché la *repetitio* produce, in virtù dell'attivazione delle forme di pensiero superiore, l'interiorizzazione delle nuove conoscenze,

la loro organizzazione logica, la possibilità di correlazione con acquisizioni precedenti e infine la sintesi personale del processo di apprendimento.

L'insieme di questi fattori fa sì che la mappa concettuale si riveli un efficace strumento di *repetitio*.

L'azione

In una società complessa, il ruolo della proposta educativa diventa sempre meno quello di accumulare nozioni o informazioni (che cambiano con crescente velocità) e sempre più quello di suscitare atteggiamenti e criteri che abilitino a prendere decisioni in una grande varietà di



situazioni. Come è già stato affermato, il traguardo non è un mero sapere, ma un saper fare e un saper essere. E in questa prospettiva che, nel percorso del processo di apprendimento segnato dall'itinerario da A ad A' la tappa finale è rappresentata dalla realtà di un soggetto, il quale, avendo acquisito delle nuove abilità e maturato delle competenze, può metterle in gioco nella sua realtà personale e sociale.

Questo lavoro ha lo scopo, pertanto, più che orientare a un sapere, fa sperimentare un

sapere, un assaporare le cose nel loro significato più profondo che si traduce in uno stile di vita sia per il docente sia per l'alunno.

Il docente, infatti, può perfezionare e affinare sempre di più la sua professionalità attraverso atti educativi che accompagnano l'alunno verso traguardi di crescita e di costruzione della sua progettualità. E può fare questo inserendosi in un circuito di formazione permanente che gli consenta, da un lato, di arricchire le sue competenze metodologiche in vista di processi di apprendimento rispondenti alle attitudini e ai bisogni dei suoi alunni e, dall'altro, di curare adeguatamente la relazione educativa con loro allo scopo di promuovere in modo efficace non solo la motivazione allo studio, ma anche la motivazione a mantenere viva una tensione alla crescita in modo costante e bene orientato.

L'alunno, dal canto suo, è aiutato dalla scuola a diventare protagonista della propria vita, attraverso la gestione consapevole e responsabile del lavoro scolastico e la graduale individuazione dei propri obiettivi di vita, quelli capaci di tradursi nell'esercizio di un lavoro e di una professione vissuti non solo per il vantaggio personale, ma anche come qualità di presenza nel mondo con gli altri e per gli altri.

Nel presente capitolo, dopo alcune considerazioni sull'orizzonte pedagogico dell'azione, si fa riferimento, nella prima parte, al docente in azione e nella seconda all'alunno in azione.

Azione: area della capacità di esprimere atteggiamenti e comportamenti nuovi

Docente:

- identità umana e professionale
- piani di studio personalizzati (PSP) e unità di apprendimento
- decodificazione del disagio giovanile

Alunno:

- decisioni per il successo scolastico
- decisioni per il successo formativo

Considerazioni sull'orizzonte pedagogico dell'azione: un modello formativo-creativo

Lo scopo di questo lavoro è di non presentare una semplice didattica; esso infatti si fonda su un orizzonte pedagogico e su un modello antropologico che sfocia naturalmente nell'azione e le cui convinzioni prioritarie sono state esplicitate fin dall'introduzione del presente manuale:

- formare uomini e donne intellettualmente ed affettivamente equilibrati, secondo una visione integrale della persona, in un mondo segnato da fenomeni di frammentazione della personalità;
- formare uomini e donne capaci di senso critico e di elaborazione progettuale in una società regolata dalle logiche semplificatrici e massificanti della globalizzazione;
- formare uomini e donne capaci di servizio alla collettività, di discernimento politico, di promozione della giustizia, di impegno per gli altri in un orizzonte segnato da marcati fenomeni di individualismo e di relazioni virtuali veicolate dal mezzo multimediale.

Non possiamo quindi ridurre il nostro lavoro semplicemente ad applicare una metodologia: esso implica l'interrogarsi responsabilmente sulla visione del mondo e della persona umana che si vuole contribuire a formare. Il suo obiettivo è caratterizzato da una certa ampiezza: la crescita globale della persona, che porta all'azione, al tradursi in storia dell'itinerario formativo, in una esistenza autonoma, responsabile, solidale. Com'è noto, il modello informativo è quello secondo il quale il docente dice all'alunno che cosa deve fare; in tal modo l'alunno si adatta alle esigenze dei protocolli didattici precostituiti.

Il modello formativo-creativo, al contrario, premia la capacità di iniziativa dell'alunno, accompagnando il suo itinerario di crescita in modo più integrato e globale. Ciò implica che la scuola:

- sviluppi competenze di apprendimento più complesse (comprensione, applicazione, analisi, sintesi, valutazione) rispetto al semplice apprendimento di nozioni;
- faccia riflettere e comprendere l'importanza umana di ciò che si studia, le sue molteplici implicazioni etiche e le sue valenze, umanizzanti o disumanizzanti, rispetto allo sviluppo del mondo;

- aiuti a integrare questo significato, per poter maturare delle persone competenti, consapevoli, sensibili alla compassione e alla solidarietà umana.

Dal canto suo, l'azione, così intesa, necessita che si completino prima le fasi dell'esperienza (stadio affettivo - forza motivante) e della riflessione (stadio cognitivo-introspettivo). Solo successivamente essa potrà concretizzarsi sia in una decisione interna (opzioni concrete — mediante discernimento — circa valori, atteggiamenti, convinzioni, priorità...), sia in una decisione esterna (riguardo al metodo di studio, all'applicazione a una disciplina, a scelte che approdano anche all'esterno della scuola e che riguardano l'esistenza dell'alunno nella sua globalità).

È opportuno sottolineare che non tutte le azioni presentano le caratteristiche qui richiamate; alcune sono delle mere attività. Affinché l'azione sia entro questo orizzonte pedagogico-didattico, si richiede che essa sia espressione delle potenzialità della persona, che costruisca atteggiamenti, chiarisca priorità, interiorizzi valori, infine che sia il risultato di una crescita interiore.

La seguente scheda sinottica sintetizza quanto tematizzato nella precedente esposizione.

Due modelli pedagogici a confronto

	Modello formativo creativo	Modello informativo
	Intervento non direttivo	Intervento direttivo
Azione educativa	L'intervento non impone atteggiamenti: è personalizzante, fa riferimento alla persona.	L'intervento impone atteggiamenti: fa riferimento alla norma.
Convinzione	L'alunno può crescere, imparare.	Solo il professore sa.
Finalità	Favorire una trasformazione nei rapporti sociali ed economici.	Perpetuare l'attuale schema di rapporti sociali ed economici.
Valori proposti	Libertà, autonomia, capacità di elaborare decisioni e di assumere la responsabilità, impegno, collaborazione, solidarietà, creatività, tolleranza, valorizzazione delle risorse personali, spontaneità.	Obbedienza, impegno personale, produttività, competitività, conformismo, uniformità, valorizzazione dei "migliori", sanzioni, importanza data ai segni del successo: diplomi, albi d'onore, ecc.
Strategia didattica e sue conseguenze	Insegnamento personalizzato: l'alunno è portato a scoprire, a conquistare il sapere; ogni alunno è diverso dagli altri: l'alunno è protagonista; l'apprendimento può essere differenziato e diventa fattore di promozione.	Insegnamento frontale: il messaggio passa dal docente all'alunno verticalmente; il docente parla all'alunno "medio"; l'alunno è passivo; l'apprendimento è livellato ed è fattore di selezione.
Possibili effetti sociali	Sviluppo e valorizzazione delle differenze personali; rapporti interpersonali ricchi; distribuzione delle responsabilità; adattamento delle tecniche pedagogiche e delle istituzioni alle aspirazioni della persona.	Normalizzazione delle persone entro parametri precostituiti; rapporti interpersonali poveri; centralizzazione delle istituzioni; dominio di una minoranza ed emarginazione dell'alunno in difficoltà.



Il docente in azione

Identità umana e professionale del docente

Poiché una reale qualità educativa si veicola attraverso modelli di comportamento, il “saper fare” (l’azione) di un alunno non passa soltanto attraverso la competenza professionale-didattica dei suoi docenti, ma anche attraverso le caratteristiche della loro identità personale e la cura che dedicano per riflettere e formarsi a questa dimensione umana e interiore del loro compito.



Identità professionale tra sapere disciplinare e relazione educativa

Già a livello di identità professionale, i cambiamenti epocali della scuola mettono il docente sempre più chiaramente di fronte a un duplice livello della sua professionalità. La tradizionale monoliticità dell’identità di professore tutta polarizzata sul suo sapere disciplinare viene a spezzarsi. Da un lato c’è il piano del suo sapere disciplinare, che attiene specificamente al ruolo e alle competenze professionali in questione, dall’altro c’è il livello relazionale dove si gioca l’efficacia dell’azione educativa. Questo livello, pertanto, non può essere ridotto ad elemento accessorio dell’azione didattica né tanto meno essere ignorato. Il processo di apprendimento, infatti, avviene all’interno dell’interazione tra il docente e l’alunno, la fluidità di questo rapporto determina in ogni momento la disponibilità di quest’ultimo ad accogliere i messaggi culturali trasmessi con gli attuali strumenti della pedagogia e della didattica. Quando la relazione alunno-docente è faticosa o bloccata, si innesca un meccanismo negativo che fa

fallire sia l'obiettivo di apprendimento sia quello formativo. La consapevolezza dell'esistenza sia del livello disciplinare o contenutistico, che attiene alla materia insegnata, sia del livello relazionale nella comunicazione educativa, fa già parte di un percorso di interiorizzazione della professionalità del docente, che ne investe la complessità e la ricchezza.

Sembra superfluo insistere sul primo livello di esistenza della professione di docente, mentre può essere utile soffermarsi sugli aspetti relazionali come propri della sua azione educativa, elemento centrale dell'identità del docente.

È proposto, a questo riguardo, un noto ed efficace strumento di decodificazione della relazione educativo-didattica, analizzata sia a partire dal modo di porsi del docente, sia a partire dal modo di reagire dell'alunno. La struttura è stata elaborata da Flanders, che la presenta individuando dieci categorie di riferimento. Il numero che accompagna ogni categoria diminuisce in proporzione all'intensità relazionale-emotiva che la categoria medesima esprime.

Le categorie di Flanders ⁸ nella relazionalità docente-alunno

Situazione di “normalità” (normalità in senso statistico)

Categoria 5: il docente informa, spiega.

È la categoria più usata. È l'insegnamento frontale, necessario per completare l'informazione in possesso dell'alunno, per orientare le sue risposte, per aprire piste di ricerca...

Verso una maggiore interazione tra professore e alunno

Categoria 1: il docente accetta i sentimenti dell'alunno.

È una forma piuttosto rara, perché i sentimenti non sono manifestati con disinvoltura nel nostro ambiente culturale; al contrario, sarebbero espressioni di questa categoria:

- cogliere stati d'animo nel linguaggio del corpo;
- far formulare i sentimenti con domande, anche e soprattutto i sentimenti riguardo alla scuola, alla classe, al professore;
- praticare un minimo di empatia, valorizzando i sentimenti;

Categoria 2: il docente rinforza, loda, incoraggia l'alunno.

È noto il valore pedagogico dell'approvazione: rassicura l'alunno con la condizione che si tratti di una lode reale e non di un “va bene” detto per distrazione. Sarebbe pedagogicamente determinante lodare o incoraggiare la persona in tutti i suoi diversi stati dell'io, come insegna

⁸ Cfr. N.A. Flanders, *Interaction Analysis in the classroom: a manual for observers*, University of Michigan, Ann Arbor, 1960.

l'analisi transazionale, o per ciascuna delle sue necessità fondamentali, così come sono indicate da Maslow.

Per esempio:

- necessità biologiche: “Coraggio! Fra poco andiamo a ricreazione”,
- necessità di sicurezza: “Bravo! Se continui così avrai bellissimi voti”;
- necessità di essere amato: “Bravo! Sono orgoglioso di te”;
- necessità di stima e di valorizzazione: “Bravo! Studi proprio bene; sei un alunno in gamba
- necessità di autorealizzazione: “Bravo! Hai capito perfettamente...”.

Categoria 3: il docente accetta e utilizza idee dell'alunno.

Quando il docente riesce a integrare nelle proprie lezioni parole, idee, ricerche degli alunni, li gratifica con un atteggiamento di rispetto e ne è gratificato con un migliore clima di classe.

Alcuni atteggiamenti del docente in questa categoria potrebbero così configurarsi:

- lasciare spazio agli alunni affinché si manifestino, con domande, osservazioni, variazioni sul tema;
- apprezzare i contributi degli alunni, sintetizzarli, cercare di sistamarli nell'insieme di ciò che egli stesso dice, completare l'informazione, precisare i termini;
- utilizzare, quando possibile, la nuova idea proposta dall'alunno, mostrare la relazione con le altre.

Categoria 4: il docente domanda.

La domanda rappresenta il punto alto dell'interazione tra docente e alunno. L'atto di interrogare occupa molto spazio a scuola. Come già tematizzato nella sezione dedicata alla strategia della domanda, questa può essere utilmente usata per aiutare a riflettere, per richiamare l'attenzione su un dettaglio dimenticato, per suscitare curiosità, per saggiare il grado e la qualità della memorizzazione, per verificare l'evolversi dei sentimenti degli alunni mentre studiano...

Verso una maggiore direttività

Categoria 6: il docente dà ordini (dice all'alunno come fare).

Questa categoria descrive l'atteggiamento del docente che assegna con precisione compiti, limiti, suggerisce metodi. Al negativo, questo modo di procedere potrebbe creare dipendenza. Al positivo, potrebbe creare rigore nello studio e suscitare atteggiamenti di impegno costruttivi.

Categoria 7: il docente critica l'alunno e giustifica la propria autorità.

La categoria esplicita la preoccupazione del docente di salvaguardare il suo ruolo ed evidenzia il fatto che l'attenzione del docente è incentrata su se stesso.

La critica, spesso necessaria per correggere comportamenti scolastici ed etici errati o non opportuni negli alunni, è un compito educativo ingrato: bisognerebbe che almeno non fosse mai cattiva, aggressiva, ma costruttiva e documentata.

Le categorie di Flanders nella relazionalità alunno-docente

Categoria 8: l'alunno a domanda risponde.

La categoria 8 si attiva soprattutto quando il docente attiva la categoria 4.

Categoria 9: l'alunno prende l'iniziativa.

Rappresenta la situazione di creatività, di partecipazione e di interesse dell'alunno. Tale situazione ha bisogno di essere gestita con cautela:

- per evitare di prendere come espressione di creatività e di iniziativa una pura verbosità;
- per evitare di innescare un gioco psicologico, dove l'iniziativa dell'alunno prende esclusivamente l'aspetto di un'opposizione sistematica a tutto ciò che il docente afferma e propone;
- per permetterne lo sviluppo in termini soprattutto positivi: quando si attiva, infatti, è segno che il docente ha usato frequente attenzione alle iniziative degli alunni (cat. 1 e 3): ciò li rassicura e li incoraggia a partecipare di più.

Categoria 10: una situazione ambigua di silenzio e confusione durante la lezione.

È la categoria che si applica ai momenti di silenzio o di grande confusione: entrambe le situazioni possono essere lette in termini positivi (riflessione dell'alunno nel silenzio, oppure confusione quale segno di creativa partecipazione), oppure in termini negativi (interruzione della comunicazione con il docente, rifiuto di un modo di procedere o del contenuto proposto). A volte può essere utile un intervento che reprima la confusione, altre volte è bene lasciare che cresca la tensione. Come nelle partite di calcio, potrebbe essere utile al docente calcolare i minuti di gioco effettivo e quelli di gioco fermo e valutare con gli alunni i pro e i contro della situazione.

Categorie di Flanders in sintesi

PROFESSORE

1. Accetta i sentimenti:

accetta e chiarisce, senza che gli alunni si sentano minacciati, sentimenti e stati d'animo; pratica l'empatia.

2. Loda, incoraggia:

loda il comportamento e la condotta dell'alunno; sa dire la battuta giusta al momento giusto; è attento ai diversi tipi di intelligenza degli alunni e li sa coltivare e orientare.

3. Accetta e utilizza idee dell'alunno:

sa valorizzare il contributo dell'alunno, ciò che sa già, o ciò che dimostra di apprendere; chiarifica, struttura e sviluppa idee e collegamenti proposti dagli alunni.

4. Domanda:

fa domande agli alunni su contenuti e procedimenti e si aspetta una risposta adeguata.

5. Spiega:

riferisce fatti, dati, idee, opinioni; corregge informazioni e le completa con altri dati; fa domande che attivano l'attenzione.

6. Dà istruzioni:

indica all'alunno norme, compiti, comportamenti e si aspetta che l'alunno esegua tali istruzioni.

7. Critica l'alunno e giustifica la propria autorità:

usa frasi che mirano a far cambiare atteggiamento all'alunno; spiega i motivi per cui ritiene di dover assumere questo atteggiamento direttivo; si pone come modello.

ALUNNO

8. Risposta dell'alunno:

l'alunno risponde alle domande del docente.

9. L'alunno prende l'iniziativa:

chiede il permesso di parlare, esprime le proprie opinioni, va oltre a ciò che gli si chiede, fa di più del semplice compito assegnato.

SILENZIO

10. Silenzio e confusione:

pause e periodi di silenzio; periodi di comunicazione non intelligibile.

Test per il docente sulle categorie di Flanders

a)

Autoanalisi

i:

prendi in considerazione una serie (breve) di lezioni tue e cerca di quantificare la frequenza con cui usi le categorie di Flanders:

Categoria	Frequenza
1... (accetta sentimenti)
2... (loda)
3... (accetta idee)
4... (domanda)
5... (spiega, insegna)
6...(dirige il lavoro)
7... (critica, si giustifica)

Identità umana del docente: la responsabilità dell'atto educativo

Già a partire da questa indagine sul doppio livello di esistenza della professione-docente ci si rende conto (se scaviamo un po') che alla base della professionalità si situa la dimensione personale del docente, la consapevolezza della sua identità, l'integrazione con la propria storia, il senso del proprio progetto di vita, la forza delle spinte motivazionali che sono state alla base delle decisioni fondamentali (tra le quali quella della professione) e l'atteggiamento interiore con il quale esercitare non solo il ruolo didattico ma anche quello più ampiamente educativo. Emerge così, in tutta la sua centralità, la responsabilità dell'agire educativo, che implica e richiede una fondamentale dimensione etico-spirituale nel senso più ampio possibile della parola. I termini *educare* e *formare* (trarre dalla persona tutto il suo potenziale umano ed orientano verso obiettivi di maturazione integrali ed autorealizzativi), frequentemente usati accanto al termine insegnare, stanno a indicare il fatto che il docente non è il trasmettitore di un sapere preconfezionato. Egli si configura piuttosto come un accompagnatore del processo di crescita dell'alunno, come educatore, formatore in vista di azione (un saper fare), promossa nel contesto progettuale di una scuola non polarizzata sulla trasmissione di un contenuto, ma sulla formazione della personalità e del carattere secondo tutta la tradizione umanistica, occidentale. Si percepisce con immediatezza la grande responsabilità etica che riveste la sua figura nella crescita della persona e come sia opportuno un lavoro di riflessione e di approfondimento sulle caratteristiche della propria identità e della propria prassi educativa.

La seguente scheda sinottica tenta di offrire all'attenzione del lettore alcune delle caratteristiche essenziali del docente-educatore. La scheda presenta, evidentemente, un orizzonte di riferimento ideale, elaborato per dare dei criteri orientativi e stimolanti in vista dell'esercizio di quella autocritica costante che sta alla base di un inesauribile processo di autoeducazione. Del resto è anche vero che nella misura in cui un educatore sfida serenamente, fiduciosamente ed equilibratamente se stesso, diviene capace di essere propositivo ed efficace nell'educare i giovani a obiettivi di realizzazione umana fortemente impegnativi.

Ritratto di un docente-educatore in azione



DIMENSIONE UMANA

Solo una persona formata ne può formare un'altra.

DIMENSIONE PROFESSIONALE

Un buon educatore forma, un buon insegnante informa.

DIMENSIONE INTERIORE - ETICA

Non c'è vita senza interiorità, senza spazi dedicati alla cura del significato umano ed etico di quello che si sta compiendo.

a livello personale;

si accetta e si stima. Sa comunicare, evitando sia l'inibizione che l'aggressività. Aperto al nuovo; ha un progetto di vita. È creativo. Ha una visione positiva della vita e della libertà;

a livello interpersonale:

presenta un tratto maturo e personale; rispetta le caratteristiche individuali sa dare appoggio, stimolo. Sa lavorare con gli altri.

È competente nella sua disciplina; aggiornato. Crea (esercizi, riflessioni, ecc.) e pone in comune con i colleghi. Si informa sulla realtà pedagogica. Conosce le nuove linee di pensiero relativo ai processi educativi. Manifesta un'etica professionale. Pratica la ricerca e la promuove. Conosce la problematica della valutazione e i diversi metodi di studio.

È coerente con la sua adesione profonda: la vive nella sua vita personale, familiare, professionale. La professione per lui non è solo un investimento lavorativo, ma una scelta che comporta un investimento identitario a vantaggio dei ragazzi e della società. Egli alimenta questa dimensione di senso della sua professione con adeguati tempi di riflessione anche insieme ad altri colleghi. Trasmette agli alunni le

sue convinzioni, nei gesti concreti. Non vive dicotomie tra testimonianza di vita e cultura. Ricerca una dimensione di senso e di interiorità della sua professione.

Conosce e rispetta i diritti umani; orienta gli alunni verso la difesa e l'esercizio degli stessi. Assume un atteggiamento consapevole e critico di fronte alla realtà. Manifesta sensibilità sociale, senso della giustizia. Traduce in azioni le sue convinzioni. Educa alla democrazia.

Intende passare da una cultura dell'interpretazione a una cultura della trasformazione.

Orienta l'alunno verso la scoperta, lo sviluppo e l'accettazione della propria struttura personale.

Cura la propria formazione attraverso:

- seminari di studio;
- laboratori...
- Corsi di aggiornamento nella propria disciplina;
- seminari;
- riunioni di colleghi;
- letture orientate alla competenza professionale;
- corsi, seminari, riunioni orientate alla competenza pedagogico-didattica e all'approfondimento della relazione educativa...
- Giornate di riflessione, esperienze di gruppo con altri docenti che si interrogano anch'essi sulla dimensione interiore del proprio insegnamento

La Formazione Permanente

L'identità del docente, richiede un continuo lavoro su se stessi, che non può risolversi nella logica del solo aggiornamento. L'aggiornamento, infatti, è finalizzato a far sì che i saperi specifici e le tecniche didattiche siano al passo con il progresso culturale e scientifico e con le acquisizioni metodologiche più recenti, ma tutto questo non è sufficiente per garantire una revisione critica e un perfezionamento di uno stile di docenza a valenza formativa. Essi fanno parte, ma non esauriscono il cammino della formazione permanente.

Il docente in azione è il docente che non si siede, che non smette mai di interrogarsi: la FP, centrata sull'efficacia dell'azione educativa, si manifesta come una graduale maturazione della coscienza critica che si confronta con i cambiamenti storici e le nuove necessità della persona umana. In questa prospettiva, la consapevolezza dell'identità e dei comportamenti, la convinzione che la maturità è il frutto di positivi anche se faticosi processi di cambiamento, diventano passaggi obbligati per l'educatore. Solo chi non smette di crescere può aiutare a crescere. In tal senso, la FP è uno strumento finalizzato a fare di un docente-professionista della conoscenza anche un educatore professionista della formazione umana. Al primo sono richieste la competenza e l'aggiornamento, al secondo quell'autocritica e quella trasformazione di sé che producono coerenza e affidabilità.

La FP si propone, infatti, come un continuo cammino lungo il quale la persona pone periodicamente in discussione se stessa in rapporto al proprio modo di pensare, all'esercizio della propria professionalità, alla qualità degli strumenti che utilizza nel proprio lavoro. È un modo per non permettere che il tempo sopravvanti rispetto alla persona, che deve essere sempre in grado di dare risposte adeguate ai processi di trasformazione, soprattutto in campo educativo, lì dove nell'ultimo decennio i mutamenti generazionali sono stati sempre più rapidi. Essa richiede, però, una forte motivazione al cambiamento, che frequentemente contrasta col desiderio di restare adagiati in collaudate sicurezze e di non compiere la fatica di intraprendere nuovi percorsi.

A motivo di ciò, è responsabilità etica di ogni educatore avere cura non solo dell'aggiornamento, ma anche della formazione permanente. Questo processo richiede non solo l'iniziativa della dirigenza scolastica, che in qualche modo ottempera a un obbligo che le è proprio, ma deve essere una corresponsabilità che riguarda tutti gli agenti di formazione coinvolti.

Formazione permanente è: IMPEGNARSI IN UN PROCESSO DI CAMBIAMENTO

Presuppone:

- **ESERCIZIO DI AUTOCOSCIENZA**
“Chi sono?”, “Che cosa voglio?”, “Dove sto andando?”
- **COSCIENZA CRITICA**
“Come leggo il mondo di oggi?”, “Come vedo me stesso nel mondo?”, “Come vedo il mio interlocutore?”
- **INTERROGATIVO E DECISIONE**
SUL CAMBIAMENTO
“Quanto sono disposto a cambiare?”

Che cosa favorisce il cambiamento...:

- la disponibilità ad immaginare una realtà diversa per se stessi, a mettersi in questione, a perdere certe forme del proprio edificio culturale;
- il vivere in prospettiva: la persona sappia cioè valutare che cosa succederà quando tornerà cambiata nella realtà (relazioni, impegni, interessi nuovi...);
- la pianificazione di comportamenti e di attività: sarà utile stilare un programma concreto, per passare dalle intuizioni alle buone abitudini;
- un punto di riferimento significativo: strutture, appoggi, persone, compagni di strada, un supervisore... importante, perché il cambiamento si vive in un contesto;
- il feed-back e l'apprezzamento: il feed-back su come il gruppo vede ora la persona; l'apprezzamento del gruppo per i risultati raggiunti: questo fa sentire accettati e motiva molto a ulteriori percorsi di formazione.

A favore della FP possono essere addotte almeno tre ragioni fondamentali: *ragioni sociologiche* determinate dall'accelerazione dello sviluppo tecnologico e dalla conseguente necessità di aggiornarsi; *ragioni antropologiche* generate dal fatto che l'uomo matura in forma permanente; *ragioni psicologiche* fondate sul fatto che una caratteristica dell'uomo è l'evoluzione, che produce sempre nuove motivazioni, alle quali devono corrispondere nuove strategie di apprendimento.

Questo miglioramento, in genere, si esprime nel seguente modo:

- nell'avere coscienza delle finalità dell'insegnamento-apprendimento;
- nel delineare obiettivi formativi e di apprendimento, pianificando il processo;
- nell'armonizzare le condizioni dell'apprendimento, con scelte di metodo e strategie.

Da queste tre azioni ne procedono altre di particolare rilevanza educativa e didattica:

motivare:

- incentivare il bisogno conoscitivo;
- far valutare i propri progressi (non solo gli errori);
- spiegare le ragioni (lo scopo) di un compito;

indirizzare alla percezione dello stimolo:

- aiutare a cogliere quello che si dice in classe e “quindi...”;
- richiamare l’attenzione, informare sui risultati futuri;
- stabilire l’aggancio con il già noto;
- usare strategie opportune;
- dare all’alunno una chiara percezione del suo compito;

offrire rinforzo, sia positivo che negativo:

- occorre che l’alunno conosca i risultati del proprio apprendimento;
- tale apprendimento può essere immediato o differito...;
- fare in modo che l’alunno conosca il perché dell’errore;

facilitare la conservazione:

- la memoria è fattore attivo di strutturazione; occorre provocare un apprendimento organizzato: non c’è memorizzazione se la nuova nozione non si aggancia a una struttura;
- distinguere tra memoria episodica (eventi, date...) e semantica (eventi strutturati);

controllare i mutamenti intervenuti e i risultati ottenuti:

- attività indispensabile al processo e fattore di regolazione dell’apprendimento;
- attività che deve essere realizzata in ogni fase dell’apprendimento.

A conclusione, è opportuno sottolineare alcuni problemi che restano aperti:

- occorre prestare attenzione al campo affettivo dell’alunno: ogni persona registra solo quello che ha senso per il suo mondo interiore;
- se il 75% del tempo di interazione in classe è destinato al dare informazioni (dal docente all’alunno), l’attenzione dell’alunno (l’attenzione della persona ha una durata di 20/25’) e la sua capacità di ascolto cadono. È indispensabile, quindi, che il tempo dell’apprendimento organizzato non sia superiore a quello della capacità di attenzione;
- occorre gestire adeguatamente l’attribuzione del voto negativo, affinché non sia vissuto dall’alunno come una valutazione della sua persona, ma solo come l’esito di un lavoro svolto, considerato come una possibilità tra altre, che potranno essere sicuramente migliori.

La prassi formativo-didattica del docente

L'azione formativo-didattica secondo il presente lavoro è riconducibile ai seguenti passi:

- centralità della persona/alunno
- rilevanza del contesto
- processo di apprendimento
- piano di studi personalizzato
- unità di apprendimento (sviluppata secondo le modalità indicate)
- La tematizzazione di questa strategia di azione potrebbe essere opportunamente introdotta da una focalizzazione propedeutica di alcuni concetti chiave, che caratterizzano l'agire didattico.

La prassi docente: dichiarazione dei termini

- *insegnamento/apprendimento*: il binomio cardine della vita scolastica è l'oggetto della rivoluzione copernicana in atto nella vita della scuola. Assodata certezza di tutto il percorso di riflessione e sperimentazione condotto nel campo della scuola negli ultimi quarant'anni è che tale rivoluzione comporta un decentramento dal didatta che insegna al discente che apprende. Nella logica dell'insegnamento, il docente stabilisce le sue condizioni e l'apprendimento è commisurato alla maggiore o minore capacità che il discente manifesta di memorizzare-interiorizzare il contenuto disciplinare trasmesso. Nella logica dell'apprendimento, l'insegnamento e il contenuto disciplinare sono funzionali al processo di apprendimento, inteso come cammino di crescita e di maturazione dell'essere della persona, che attraverso il sapere e il saper fare trasforma ed esprime sempre di più le sue caratteristiche cognitivo-affettive, le sue attitudini,¹ e sue capacità;
- *competenza*: la competenza esprime un livello di crescita e di maturazione che indica il punto di trasformazione che la persona/alunno ha raggiunto in ordine alle sue capacità cognitive (per es. attivazione delle forme di pensiero superiore) e alle sue capacità affettivo-relazionali (per es. interiorizzazione di valori, assunzione di atteggiamenti positivi e costruttivi nei confronti di se stesso, degli altri, delle diverse interpellanze della realtà). La persona competente è quella che sa mettere in gioco la sua autorealizzazione progettuale in modo creativo e responsabile, gestendo con equilibrio e rispetto il suo rapporto con gli altri, dimostrando di saper attivare percorsi di collaborazione con accoglienza ed equità. La competenza conseguita può essere considerata come l'indicatore dell'esito di un processo formativo;

La persona competente sa utilizzare le sue abilità con creatività, efficienza ed efficacia in rapporto alla diversità e all'imprevedibilità delle situazioni;

- *interdisciplinarietà*: l'interdisciplinarietà è un modo di procedere, secondo un metodo pedagogico-didattico (per es. il paradigma pedagogico didattico) che accomuna tutte le discipline, senza negarne lo statuto epistemologico e la metodologia specifica, ma rendendole funzionali a un processo di apprendimento in vista della realizzazione di un percorso formativo. L'interdisciplinarietà, in genere, per sua natura è trasversale e in quanto tale dovrebbe garantire il percorso formativo anche in verticale;

- *multidisciplinarietà*: la multidisciplinarietà è una strategia didattica che coinvolge più saperi in vista dell'acquisizione di un saper fare più sinergico, creativo e completo, capace di proiettarsi verso un livello di competenza con caratteri di eccellenza cognitivo-affettiva.

Il piano di studio personalizzato (PSP) e l'unità di apprendimento (UDA)

Può essere utile, al riguardo, produrre un confronto specifico fra le tre azioni didattiche del programmare, del pianificare e del progettare, dedicando ad esse un confronto che consenta al lettore una visione di insieme, la più chiara possibile, circa la rivoluzione copernicana operata nel passaggio **da una scuola dell'insegnamento (programmazione) a una scuola dell'apprendimento (piano di studio personalizzato)**.

Programmazione

- attenzione centrata sul contenuto disciplinare da insegnare (ruolo centrale del didatta) da imparare (ruolo del discente)
- in quale modo? (prevede la lezione frontale)
- verifica sulla quantità di contenuti trasmessi.

Il piano di studio personalizzato

- dichiara il contesto e individua gli obiettivi formativi (OF)
- è centrato sulla persona piuttosto che sugli argomenti da trasmettere
- si sviluppa secondo un ritmo proporzionato alle capacità personali dell'alunno e/o della classe e alle caratteristiche della sua personalità
- prevede la lettura previa del contesto e si configura come risposta formativa ai bisogni rilevati dal contesto medesimo

L'agire educativo integrale, da noi auspicato, fonda soprattutto se stesso sulla convinzione che esso debba esprimersi attraverso il riconoscimento e la valorizzazione delle differenti tappe dello sviluppo intellettuale affettivo dell'alunno. Questo fa sì che il piano degli studi incentrato

sulla persona piuttosto che sugli argomenti da trasmettere, debba essere articolato in base a un ritmo proporzionato alle sue capacità e alle sue caratteristiche personali, in modo tale da rendere possibile ed efficace il processo di apprendimento che, in quanto tale, deve avere caratteristiche di autonomia deve essere strutturato sulla base di un atteggiamento di riflessione. In questo contesto esso dovrebbe essere scandito da tre passi, propri del ruolo attivo dell'alunno: lo studio personale, le occasioni di ricerca, la creatività personale.

Com'è noto, il PSP compie il suo atterraggio nell'UDA che costituisce il punto nodale dell'agire creativo e collaborativo dell'équipe pedagogico-didattica.

L'UDA infatti si configura come protocollo specifico del processo di apprendimento a struttura interdisciplinare e trasversale che rende possibile, attraverso le sue progressive fasi di elaborazione, il conseguimento degli obiettivi formativi.

Spetta all'UDA il compito, pedagogicamente delicato e fondamentale, di dichiarare il livello di crescita e di maturazione (essere della persona) al quale accompagnare l'alunno attraverso il conseguimento delle competenze e di individuare gli obiettivi specifici di apprendimento, finalizzati al, conseguimento di quelle abilità che nel progressivo processo di integrazione reciproca si traducono in competenze.

L'UDA, pertanto, nella sua piena articolazione:

- definisce le abilità rispondenti al contesto della tappa maturativa cognitivo-affettiva;
- determina le scelte delle strategie di apprendimento significativo e interiorizzato più idonee al contesto personale alunno-classe (tipi di intelligenza e stili di apprendimento);
- individua i contenuti disciplinari, funzionali al processo di apprendimento;
- indica i percorsi multidisciplinari;
- definisce gli standard di apprendimento;
- individua le strategie di verifica;
- dichiara i criteri di valutazione interdisciplinari.

Obiettivi di crescita umana e indicatori di competenza del processo formativo

I PSP e le UDA richiedono la focalizzazione previa di alcuni criteri cardine, che orientino l'elaborazione di percorsi trasversali, il cui punto di approdo consista nella formazione di uomini e donne consapevoli, competenti e in sintonia con il proprio tempo. In questa prospettiva, è possibile evidenziare anzitutto alcuni obiettivi inerenti alla crescita integrale della persona e in grado di orientare la scelta degli obiettivi formativi. Tali criteri, già richiamati precedentemente nel presente lavoro, possono essere così rappresentati:

Criteri di crescita integrale

Uomini e Donne:

2. equilibrati e preparati alla vita;
3. consapevoli della radicale positività del mondo;
4. capaci di essere costruttivamente presenti nella comunità umana;
5. consapevoli dei valori fondamentali;
6. capaci di entrare nel senso della realtà;
7. impegnati a sviluppare le proprie qualità e le proprie attitudini a vantaggio dell'umanità;
8. intellettualmente formati attraverso uno studio attento e critico delle scienze umane, naturali, tecnologiche e sociali;
9. capaci di immaginazione, affettività, creatività, comunicazione (relazionale e multimediale);
10. capaci di senso critico;
11. aperti al dialogo tra le diverse culture e le diverse forme di sapere;
12. promotori di giustizia;
13. leader nel servizio,
14. eccellenti in umanità e sapere, ovvero competenti.

In seconda istanza, è possibile indicare nelle capacità di pensiero superiore delle efficaci chiavi di volta sia per la scelta degli aspetti cognitivi degli OF, sia per l'individuazione degli obiettivi specifici di apprendimento.

La seguente sintesi indica la gerarchia che caratterizza le capacità di pensiero superiore, che muovono da capacità di livello più basso verso capacità di livello sempre più alto. Ciascuna delle modalità, attraverso le quali le singole capacità si esprimono, costituisce delle abilità, ovvero un saper fare:

- memoria: richiamare, definire, citare, identificare, riprodurre, riconoscere, nominare;
- traduzione concettuale: rappresentare, simbolizzare, estrapolare, riesporre, sostituire, abbreviare, rielaborare, riferire con parole proprie;
- interpretazione: estendere, risistemare, distinguere, confrontare, individuare, collegare;
- applicazione: relazionare, simulare, intervistare, abbozzare, dipingere, sperimentare, costruire, provare;
- analisi: dedurre, raggruppare, classificare, categorizzare, separare, confrontare, contrapporre, sezionare;
- valutazione: apprezzare, valutare, consigliare, giustificare, dimostrare, decidere, giudicare.

L'elenco proposto non è in alcun modo esaustivo e i verbi (abilità) correlati ai rispettivi livelli hanno l'unico intento di presentare alcune delle modalità per attingere a quella particolare capacità. È opportuno sottolineare che così come le capacità si presentano progressivamente nello sviluppo cognitivo della persona, allo stesso modo le corrispondenti abilità, nella elaborazione dei PSP e delle UDA, vanno individuate in base al livello di crescita dei singoli e del gruppo classe.

Il docente della secondaria superiore e il disagio giovanile

Nell'attenzione alla crescita integrale della persona, il docente incrocia il cammino personale dell'alunno e i suoi fattori di problematicità e di disagio. La scuola diviene una sorta di cartina di tornasole, un luogo dove questo disagio si esprime e può essere rilevato. Certamente la scuola non può tutto e deve saper lavorare insieme ai servizi specializzati nei diversi campi del disagio giovanile.

Tuttavia è opportuno ricordare come la scuola possa svolgere un essenziale ruolo di prevenzione primaria rispetto al disagio comportamentale, alla problematica delle dipendenze, al disagio mentale... Una tale prevenzione consiste soprattutto nel favorire la creazione di un clima di benessere relazionale e di attenzione alla persona che ne permettano uno sviluppo il più armonico possibile.

La scuola fornisce poi sempre di più per poter svolgere anche un ruolo di prevenzione secondaria, che consiste essenzialmente nel rilevare in tempo il disagio in modo da poter intervenire (anche attraverso i servizi). In questo senso potremmo parlare del "docente in azione" come decodificatore di questo disagio.

Il ruolo della scuola si gioca così tra prevenzione primaria e secondaria. Si dedicherà ampio spazio alla prevenzione primaria presentando un progetto relativo all'abuso di sostanze.

Il docente in azione e la prevenzione primaria

La scuola dovrebbe prestare una sostanziale attenzione al disagio giovanile, anche nelle sue espressioni più quotidiane, sapendolo innanzitutto ascoltare e cogliendone il senso globale. Da quest'ampiezza data al concetto di disagio deriva l'importanza del tema della prevenzione anche primaria. Una tale impostazione nasce dal rifiuto di considerare il disagio giovanile come un fatto da affidare solo agli specialisti, in una sorta di liberatoria collettiva per la società, per chi esperto non è, per chi comunque sfiora la vita di adolescenti passando spesso oltre.

Un docente potrebbe ritenere e dire, rispetto alle problematiche legate al disagio adolescenziale, che questo non è compito della scuola e nei casi più difficili che si tratta di casi estremi rispetto ai quali la scuola non deve né può farci niente o che nella scuola c'è ben altro da trattare. La tendenza alla rimozione o alla psichiatrizzazione del disagio serve solo a delegare ad altri il compito di occuparsi di questi problemi, trascurando l'azione importantissima che la scuola può svolgere.

Al contrario il ruolo che essa può rivestire, a titolo preventivo, è fondamentale, anche se è un ruolo ostacolato dal fatto che la scuola, in particolare nella fascia più alta (la secondaria superiore), ha la tendenza ad autocomprendersi come luogo di trasmissione di un sapere piuttosto che di formazione della persona. La scuola italiana ha ragionato a lungo per programmi, per nozioni che i ragazzi dovevano sapere, piuttosto che sentirsi impegnata a proporsi come un luogo in cui il ragazzo può essere accompagnato nella sua crescita; essa così frequentemente non ha saputo incrociare il disagio giovanile. La ritrovata ampiezza del suo compito – espressa in questo lavoro- è una premessa necessaria ed è una premessa nella direzione della prevenzione primaria delle espressioni, anche le più traumatiche, del disagio adolescenziale. Ci si augura che questo orizzonte ideale non rimanga un semplice auspicio.

In tal modo riflettere sul disagio può diventare, ancora una volta, occasione privilegiata per riflettere sulla rivoluzione che si chiede alla scuola: di comprendersi non come passaggio di nozioni e contenuti, quanto piuttosto come luogo di formazione ed educazione dei ragazzi (si potrebbe dire che “il vero problema della scuola è quello della sua capacità di accogliere e contenere la soggettività degli allievi, che prima di essere tali sono adolescenti e giovani adulti bisognosi di autonomia e di riconoscimento...”).

Gli approcci che tematizzano un taglio più chiaramente educativo e complessivo hanno oggi almeno teoricamente accesso alla scuola. Lo si è sottolineato un po' dovunque in queste pagine: l'aspetto relazionale a scuola, il gusto di apprendere, la rilevanza dello studio per la propria vita, il benessere a scuola, la possibilità di sviluppare autonomia e di fare scelte, trovano una sottolineatura che può essere gravida di buone conseguenze. Infatti sono elementi da non trascurare o da prendere con troppa leggerezza le ferite che aprono, nella costruzione del sé, l'insuccesso scolastico, la posizione di un docente che promuove dipendenza invece che autonomia, che lancia messaggi di giudizio piuttosto che di apprezzamento della singolarità dell'alunno.

Di fronte a una difficoltà, che spesso si traduce in un processo di apprendimento difficile e/o carente, di fronte a un crescente stato di difficoltà, a una condotta deviante, la scuola non può e non deve rispondere in modo rigido e preconstituito fermandosi a una considerazione semplicistica di profitto. Di fronte a queste difficoltà occorre chiedersene il “perché”, per scovare dietro l'epifenomeno comportamentale la natura del disagio; in questo modo l'alunno è guardato, ascoltato, capito con occhi e orecchi diversi da quelli che tendono troppo frettolosamente a classificarlo e giudicarlo. La prevenzione primaria deve restituire ai docenti la loro possibilità di essere parte attiva nell'accompagnamento del giovane che soffre, data la

loro possibilità di rendersi conto di alcuni segnali di malessere psicologico e relazionale, anche grave, che può portare a comportamenti estremi. In questa prospettiva, tra i contenuti qualificanti di un programma di prevenzione primaria, occupa una posizione prioritaria il problema dell'autostima e dell'autoaccettazione e quello della presa di coscienza delle proprie potenzialità di fronte agli inevitabili insuccessi e alle difficoltà della vita. Solo la consapevolezza delle risorse e dei limiti personali consente di rompere la sensazione di non avere via d'uscita dalla sofferenza lancinante che si sperimenta.

In generale nella scuola si gioca molto sull'autostima e le difficoltà di apprendimento o i problemi comportamentali in classe non possono essere liquidati in modo troppo rapido. Se nelle storie degli alunni si rintraccia spesso una cattiva immagine di sé, è pur vero che essa talvolta è sostenuta da un atteggiamento poco promuovente da parte dei docenti. Una grande attenzione al clima relazionale all'interno della scuola è di vitale importanza, non solo affrontando eventi negativi ma, in positivo, costruendo una rete di solidarietà e di fiducia reciproca.

È evidente come il discorso si allarghi e vada a cogliere il bisogno di ogni adolescente nel suo percorso di crescita, di trovare un clima di ascolto, rispetto del disagio, attenzione e promozione di sé e delle sue possibilità.

Molte psicologie, ad esempio quelle umanistiche (in particolare l'analisi transazionale), sottolineano le potenzialità tipiche dell'adolescenza come tessuto all'interno del quale inserire l'azione terapeutica ed educativa. Esse evidenziano le possibilità che nell'adolescenza si hanno rispetto alla riorganizzazione dell'Io e, in particolare, le possibilità di un buon lavoro sulla genitorializzazione (o più precisamente rigenitorializzazione) che possa trasmettere accoglienza, immagine positiva di sé, autostima, insistendo su di un lavoro non solo esplicitamente clinico, ma anche più semplicemente educativo.

Senza alcuna pretesa di caricare ulteriormente il ruolo dei docenti, in ogni caso è necessario fornire loro, attraverso circuiti di FP, strumenti adeguati affinché possano assolvere anche questa funzione, per la parte che può loro competere, favorendo nel contempo il costituirsi di una rete sempre più efficiente scuola-famiglia-servizi.

Come parlare di disagio a scuola, in famiglia, sui media

L'assunzione di un ruolo di prevenzione primaria certamente comporta anche un donare delle informazioni chiare sul disagio, soprattutto nelle sue forme più estreme. Certamente una buona conoscenza serve a superare i numerosi luoghi comuni che sull'argomento possono circolare sia nel mondo dei ragazzi, sia nel mondo dei media (lo si vedrà a proposito dell'uso di sostanze) e serve per ampliare le possibilità di una scelta responsabile. In sede di prevenzione primaria occorre ricordare che le importantissime informazioni vanno collocate all'interno di un processo di accompagnamento più globale.

La prevenzione alla tossicodipendenza, per esempio, fatta nella scuola si era per un certo periodo attestata sull'informazione delle sostanze tossiche, con un taglio di tipo medico-scientista. Gli studi recenti e le sperimentazioni hanno dimostrato che questo tipo di prevenzione non è sufficiente e finisce per non ascoltare adeguatamente il disagio complessivo dell'adolescente e ciò che comporta il ricorso alla sostanza nel suo itinerario di sviluppo. A motivo di ciò, si è constatato come sia maggiormente efficace un'azione preventiva, che non operi direttamente sulla tossicodipendenza ma tenda a promuovere il benessere nel mondo relazionale del giovane, affinché egli sviluppi l'autostima e una percezione positiva degli altri.

In ultima analisi, non è sufficiente dare nozioni e informazioni, ma anche attraverso di esse è indispensabile aiutare il giovane a produrre un confronto serio e appropriato con il proprio disagio e con il disagio della vita di chi gli sta accanto, un confronto a tutto campo che instauri anche una dialettica costruttiva tra il mondo adulto e il mondo dell'adolescente: l'informazione va collocata in tal modo, in un più ampio contesto formativo.

Un esempio di prevenzione primaria

Un comportamento giovanile che si è andato progressivamente diffondendo nel corso degli ultimi 40 anni di storia e che ha sempre più massivamente coinvolto il mondo della scuola, è quello relativo all'assunzione delle sostanze stupefacenti.

Così uno degli aspetti con cui una scuola "formativa" ha da confrontarsi è certamente quello dell'uso di sostanze da parte dei ragazzi. La scuola può e dovrebbe, nell'ambito della sua attività, predisporre degli itinerari formativi ad hoc. Essi devono tenere insieme una parte di informazioni e una parte di formazione (sulla propria identità, sul proprio benessere...).

Prima di passare alla descrizione di un esempio di itinerario formativo per gli alunni è utile un lavoro previo di informazione per i docenti. Infatti per intervenire, sia dal punto di vista preventivo, sia dal punto di vista educativo, occorre ben comprendere le ragioni che spingono i

giovani a questo tipo di comportamento. Occorre altresì conoscere gli effetti farmacologici delle diverse droghe sullo stato emotivo e prestazionale della persona e conseguentemente sulla illusoria *performance* che, può produrre in un soggetto esposto alle fragilità e alle insicurezze dell'adolescenza e della giovinezza. E opportuno anzitutto individuare la classificazione tecnica delle droghe attualmente diffuse.

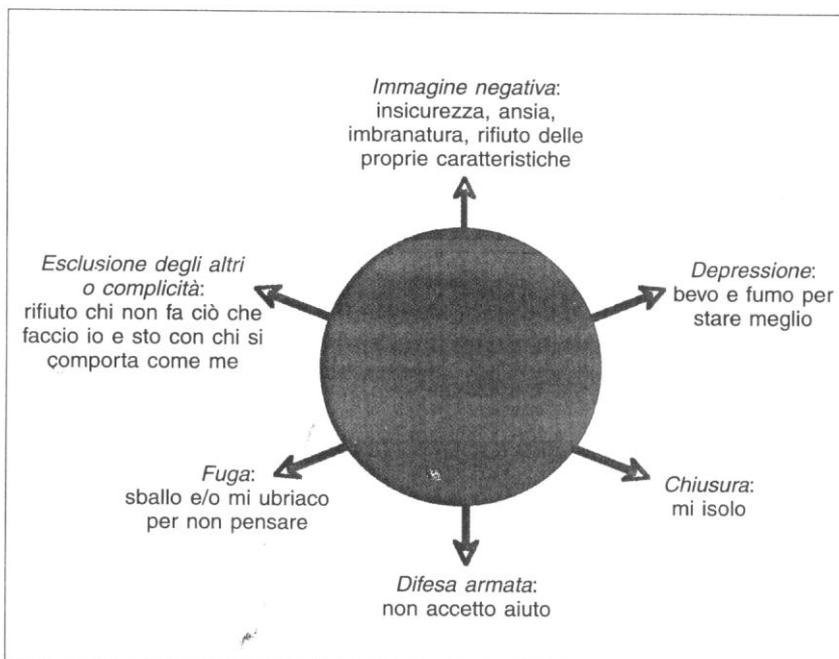
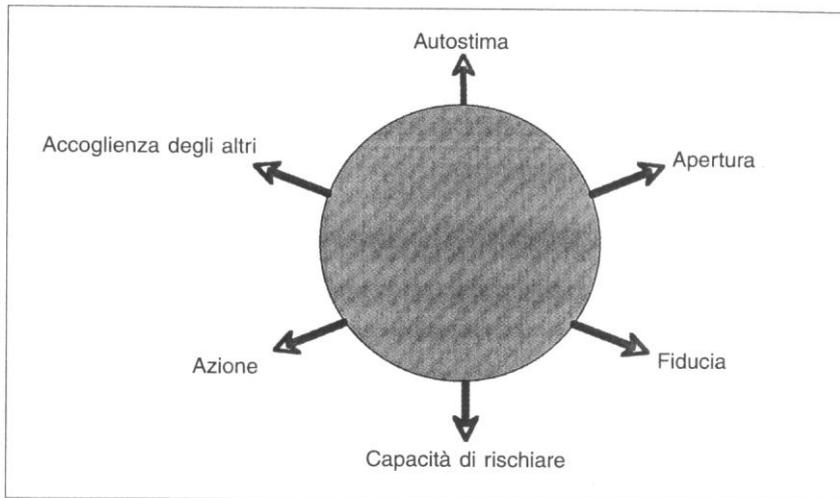
Esempio di itinerario formativo-informativo su alcool e droghe leggere

Gli strumenti offerti in questo esempio di itinerario di informazione-formazione per gli studenti sono molto semplici ed essenziali ma scientificamente rigorosi. L'obiettivo è quello di dare agli alunni sia le motivazioni psicologiche che portano all'assunzione dell'alcol e della droga (si usa soprattutto lo strumento dell'immagine di sé), sia le loro caratteristiche, sia i loro effetti.

Parte formativa

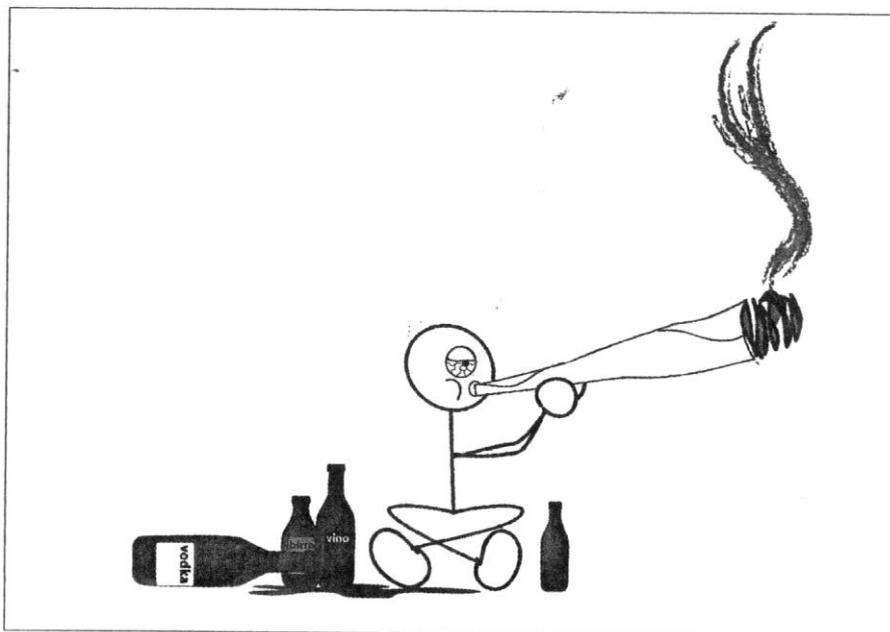


Non è facile volersi bene: il circolo virtuoso
e il circolo vizioso dell'immagine di sé

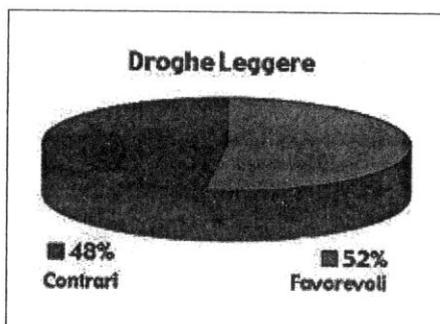


I punti oscuri:

I punti oscuri:



La trappola chimica:



Sondaggio condotto su un campione di 81 studenti

Parte formativa

Effetti dell'alcol sull'organismo:

non esiste organo che non venga danneggiato:

- *cervello*: intossicazione e distruzione delle cellule (ogni ubriacatura uccide circa 100.000 cellule cerebrali).
- *carattere*: si modifica nel tempo negativamente, cadono gli interessi, si perde la memoria.
- *fegato*: si ingrossa fino ad essere colpito da cirrosi epatica (19.000 persone muoiono in media ogni anno).
- *fibre nervose periferiche*: polineuropatie tossiche che possono portare fino alla paralisi.
- *stomaco*: gastriti, duodeniti, ulcere, cancro.
- *intestino*: coliti, diarree, cattivo assorbimento.
- *cuore o muscoli*: cardiopatia e miopatia alcolica.
- *organi genitali*: amenorrea, frigidità, atrofia dei testicoli, impotenza nel 90% dei casi.

L'uso dell'alcol durante la gravidanza è stato sconsigliato fin dall'antichità. Dal 1968 la scienza medica ufficiale ha descritto chiaramente la sindrome feto-alcolica: durante la gravidanza l'alcol bevuto dalla madre passa, attraverso la placenta, nel sangue del feto e lo danneggia.

Alla nascita il bambino potrà presentare:

- deficit dell'accrescimento;
- ritardo mentale più o meno grave;
- smorfie facciali;
- malformazioni di vari organi.

Tali danni sono presenti in un neonato su mille e i rischi sono tanto maggiori quanto più la madre beve. Poiché non esiste una dose di alcolici che sia sicuramente priva di pericoli il Consiglio Nazionale per l'Alcolismo degli Stati Uniti ha proposto nel 1980 “che la donna dovrebbe rispettare per l'intero periodo della gravidanza l'astinenza assoluta”.

N.B.: studi recenti hanno appurato che anche l'alcolismo del padre ha gravi ripercussioni genetiche sui figli.

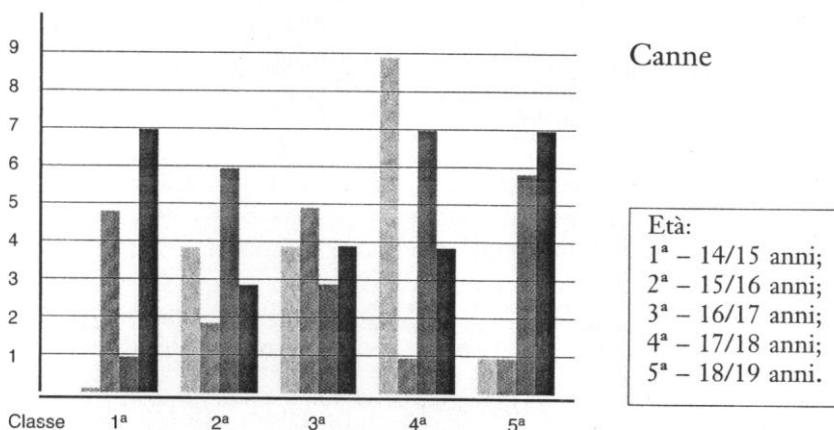
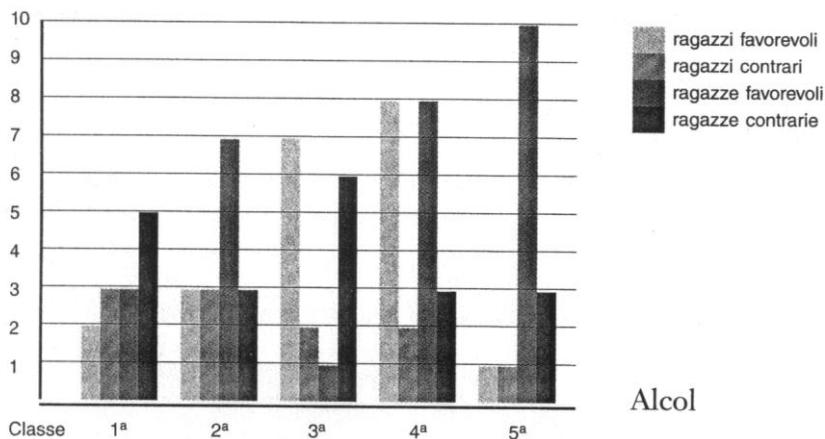
Lo scenario dell'alcol:

- 17.000 morti circa ogni anno: 2 ogni ora;
- dipendenza;
- tolleranza;
- problemi di astinenza
- modificazioni del carattere e dell'umore: all'inizio allegria e socievolezza, successivamente sospettosità, violenza, gelosia eccessiva;
- dopo la sbronza: nausea, vomito e il giorno dopo violento mal di testa;
- le ragazze si sbronzano prima dei ragazzi per fattori metabolici;
- sotto l'effetto dell'alcol possono essere compiute azioni gravi con esiti irreparabili.

Lo scenario delle droghe leggere:

la cannabis deriva dalla canapa indiana. Si può presentare come:

- materiale scuro, compatto, aromatico (hashish: fumo);
- foglie secche (marijuana, erba).



Effetti (compaiono in 15 minuti e durano per qualche ora):

- sensazione di rilassamento, euforia, leggere allucinazioni;
- accentuazione della fame;
- dilatazione del senso del tempo;
- rallentamento dei riflessi con l'impressione contraria di essere più reattivi;
- nausea, ansia, cali di pressione fino allo svenimento;
- dipendenza psico-fisica, insorgenza di disturbi psichici;
- sindrome di demotivazione: distrazione, difficoltà progettuale, difficoltà a studiare, abulia, incapacità di risolvere i propri problemi.

Tecniche di taglio:

e paraffina;

- fango;
- pomata per le scarpe;
- ammoniaca per accelerare i tempi del raccolto;

Effetto del taglio:

e sensazione di un forte peso al petto con difficoltà respiratorie.

L'alunno in azione

Lo stile di questo lavoro può essere letto come un itinerario lungo il quale le potenzialità dell'alunno sono sviluppate attraverso le seguenti tappe:

L'alunno in azione secondo il progetto presentato

rapporto con se stessi e con gli altri:

- conoscenza di sé e delle proprie qualità e dei propri limiti;
- superamento dell'egocentrismo;
- disponibilità al confronto;
- sviluppo dei propri interessi;
- valorizzazione delle proprie attitudini;
- eccellenza come stimolo a dare il meglio di sé;
- preminenza dell'essere sull'apparire;

rapporto con la realtà:

- scoperta del positivo presente nella realtà;
- coraggio delle proprie azioni;
- apertura al proprio tempo e al futuro;
- conoscenza del contesto sociale;
- atteggiamento di accoglienza e di tolleranza;
- capacità di ascolto e di discernimento;
- impegno efficace attraverso conoscenze adeguate;
- autonomia di scelte;
- sviluppo della capacità creativa;
- capacità di analisi critica della società;
- superamento dell'interpretazione magica della realtà;
- critica delle situazioni di disparità;
- abbandono dei preconcetti stereotipati per operare scelte realistiche;
- analisi delle soluzioni tentate e inefficaci;
- produzione di soluzioni alternative;
- intelligente gestione delle risorse disponibili al fine di promuovere un mondo più umano e più giusto;
- educazione alla solidarietà, locale e internazionale;

- superamento di una mentalità assistenzialistica e promozione di una giustizia strutturale: passaggio dall'interpretazione alla trasformazione della realtà;

rapporto con l'umanità:

- educazione alla gratuità;
- eccellenza non solo nel rendimento scolastico, ma anche nei porsì a servizio della società;
- capacità di collaborare con gli altri;
- cura della dimensione interiore della vita: rapporto con la verità, il bene e la bellezza;
- apertura e impegno per i valori universali;
- coerenza di vita con le proprie convinzioni profonde.

Alcune decisioni per il successo scolastico

Nell'ottica del progetto presentato il successo scolastico non va certo inteso come un carrierismo competitivo, vissuto all'interno della classe, ma come l'espressione del proprio impegno personale in vista di una costruzione responsabile e positiva della propria progettualità. Un *alunno in azione* è una persona che progressivamente interiorizza uno studiare per la vita e che quindi modella il percorso in base alle sue proprie esigenze formative. Nel suo percorso dovrebbe registrarsi un'assunzione progressiva di responsabilità e, in parallelo con il suo processo di crescita umana, una separazione o autonomia dal docente, che sempre più assume il ruolo di un accompagnatore discreto. L'alunno assume, in questo modo, un ruolo di responsabilità attiva rispetto alla sua vita scolastica; egli può prendere delle decisioni rispetto ad essa ed ha anche la possibilità di ridecidere qualora nel suo percorso scolastico si siano verificati dei momenti di *impasse* (per esempio, se scopre le ragioni del suo insuccesso nel lavoro scolastico, può decidere di migliorare i suoi ritmi di studio per evitare il ripetersi degli insuccessi). A lui va ridata costantemente la responsabilità della sua vita scolastica ed è cura del docente di attivare, grazie al suo accompagnamento attento, le capacità positive di progettualità dell'alunno.

È possibile pertanto individuare alcune condizioni cardine della buona riuscita nell'ambito dell'apprendimento e descriverle nel seguente modo:

circa la motivazione, è necessario riconoscerla e/o inventarla secondo necessità; le condizioni per raggiungerla in grado elevato sono:

- avere fiducia in se stessi;
- credere nel valore dello studio;
- fare un contratto con se stessi;

- preparare un piano di attività;

circa l'organizzazione, occorre:

- scegliere con attenzione tempi e spazi per lo studio;
- studiare con altri: l'altro sia scelto con criteri di produttività, non solo di simpatia;
- affrontare prima lo studio con cui si ha minore dimestichezza;
- studiare prima la teoria e poi fare gli esercizi proposti;
- dedicare alcuni momenti alla valutazione dello studio realizzato (diario);
- imparare a fare domande al professore e ad altri;

circa l'attenzione è necessario ricordare che essa:

- è alla base dell'apprendimento ed è un esercizio della volontà;
- è messa in azione dall'interesse e dalla motivazione;
- è frutto di allenamento;
- ha bisogno di focalizzare un obiettivo alla volta;
- è favorita dal frazionare i momenti di studio in unità di attenzione (20' circa);

circa la memoria si sottolinea che essa è facilitata:

- dall'interesse;
- dall'attenzione;
- dalla comprensione dell'informazione;
- dall'intenzione (desiderio di ricordare, impegno per);
- dalla fiducia (avere la convinzione che riusciremo a ricordare);
- dall'associazione (collegamento con altre informazioni);
- dalle mnemotecniche:

— osservazione: figure, parole, numeri;

— visualizzazione: associare nomi concreti o astratti a immagini, suoni, colori;

— associazione: creare campi semantici (associazione attorno a un termine);

— sostituzione: lo schema ad acronimo è una tecnica mnemonica e consiste nell'usare le iniziali di una parola significativa come base per ricordare una sequenza di termini e di concetti. Per esempio: la parola felicità può diventare un acronimo, cioè una sigla per ricordare altre parole, concetti o sequenze di caratteristiche inerenti alla definizione di felicità: f = fiducia in se stessi; e = equilibrio interiore; l = libertà interiore i = interesse; e = conosci te Stesso; i = integrazione personalità; t = trasformazione interiore; a = autorealizzazione.

Verso le decisioni circa il successo formativo

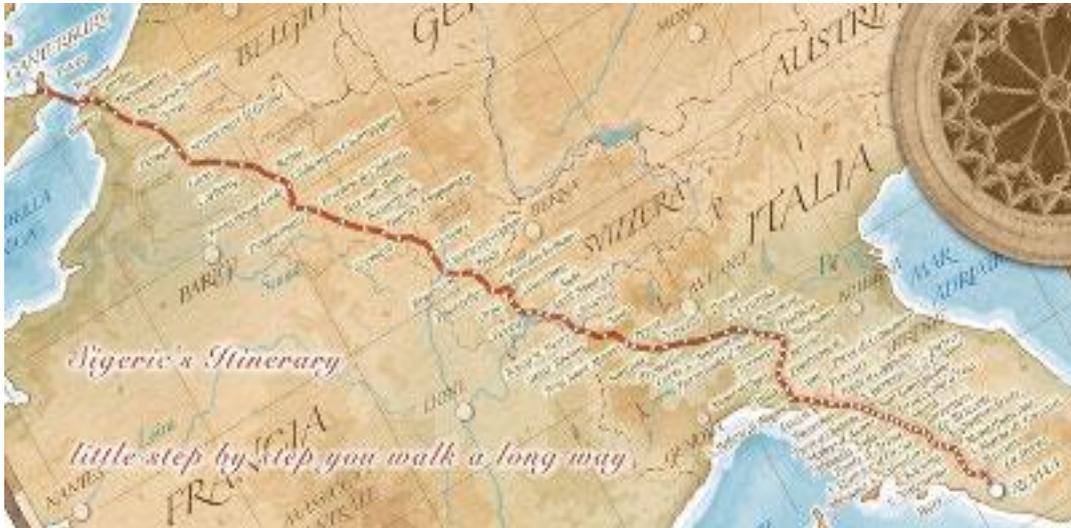
Nella logica del progetto presentato l'alunno può prendere delle decisioni che non attengono solo all'aspetto scolastico ma possono riguardare l'intero itinerario formativo. Si potrebbe, pertanto, parlare di decisioni per il successo formativo accanto a decisioni per il successo scolastico. Questo sguardo complessivo sull'itinerario formativo potrebbe essere inteso come una pianificazione o, meglio, una prefigurazione del successo formativo stesso e quindi come una proiezione sul futuro più ampio del progetto esistenziale della persona.

Poiché la proiezione sul successo formativo tocca soprattutto la sfera delle decisioni e delle scelte personali è chiaro che questo impegno non può essere gestito in toto dalla scuola, la quale però conserva una sua responsabilità educativa nel favorire o meno l'apertura del campo di coscienza dell'alunno su queste dimensioni fondamentali della vita.

Questo aspetto ripropone la tematica basilare dell'accompagnamento delle scelte e di una scuola che accompagna alle scelte. Si intercettano qui la dimensione tutoriale della scuola e la sua apertura all'azione (alla vita, a un'azione nel mondo). Un'attenzione globalmente educativa, infatti, non può non tematizzare la responsabilità educativa ad abilitare l'alunno alle scelte e, in particolare, a quella scelta che riguarda fundamentalmente la sua qualità di uomo. La scuola, da un lato, ha il compito di far intravedere all'alunno possibilità di vita sensate per se stesso e per il mondo che è invitato a costruire e, dall'altro, ha quello di educarlo a compiere tali scelte in una temperie storica nella quale la capacità decisionale e progettuale si è andata via via indebolendo. Tutto questo fa della scuola un luogo di aiuto alla formulazione di decisioni e di progetti.

Proposta di un progetto formativo

“Siena...città medioevale ed europea”



Il Progetto ha lo scopo di recuperare a livello scolastico alcune esperienze significative per la costruzione di contenuti culturali, che attraverso l'interiorizzazione dei loro significati aprono gli alunni a delle scelte di vita consequenziali.

La programmazione dell'attività vuole essere:

- Un nuovo modo di fare scuola e cultura agganciandolo al vissuto, sviluppando su di esso una riflessione che utilizza le varie materie e aprendo la possibilità di azioni-scelte consequenziali nella propria vita.
- Un progetto didattico con un'attenzione formativa globale, che utilizza la multidisciplinarietà attorno a un tema comune e ricostruisce un percorso organico. Le materie coinvolte nel progetto sono: inglese, spagnolo, francese, italiano, filosofia, storia, arte, fisica, matematica e scienze.
- Un progetto rispondente alla dimensione europea sia nella competenza linguistica, sia nella possibilità di incontro e scambio, sia nel richiamo a radici culturali e valoriali comuni.

Il Progetto si chiama: “Siena...città medioevale ed europea”, studia Siena tra antichità e modernità, e si prefigge lo scopo di fornire ai ragazzi l'opportunità di conoscere e valorizzare il proprio patrimonio attraverso lo studio di come la città antica vada conosciuta in profondità per

renderla viva e attuale ancora oggi...ma allo stesso tempo di come vada conosciuto anche il nuovo per integrarlo armonicamente con il “vecchio”. Allo stesso tempo si prefigge di conoscere da vicino aspetti importanti della cultura di alcuni paesi stranieri europei, dal punto di vista civile e letterario.

In un primo tempo viene condotto uno studio guidato su cosa vuol dire essere cittadini europei e quali sono le radici culturali e valoriali comuni e su come viene vissuto l'essere cittadini europei in alcuni dei più importanti Paesi che fanno parte dell'UE.

In un secondo tempo si tratta di passare all'esperienza concreta con una visita guidata da esperti su alcuni aspetti caratteristici e unici della nostra città, che la rendono città antica ma viva e affascinante più che mai....

Esperienza

- Alcuni luoghi del centro storico di Siena: visita ai luoghi cateriniani per conoscere una donna, S.Caterina da Siena che più di chiunque altro può rappresentare il legame fra Siena, sua città natale e l'Europa di cui è stata proclamata patrona, donna che è stata un grande esempio di passione politica e civile. Visita, guidata da esperti, nei bottini e in luoghi significativi come sulla “Pietra dell'Amore” sita in Piazza del Campo, citata da Dante nella Commedia e che ha un messaggio molto importante per noi tutti e per i giovani in particolare.
- Fotografie, fatte dai ragazzi, di luoghi particolari della nostra città che parlano di “passato” e di luoghi che fanno di Siena una città europea.
- Interviste realizzate nel centro storico e in alcune sedi universitarie e scolastiche, sia ad esperti che a gente comune, sull'identità europea di Siena e dei cittadini senesi.
- Visite a case di cura per una giornata di solidarietà, che facilita lo scambio generazionale e consegna ai giovani una “memoria antica e preziosissima, mentre aiuta gli anziani a percepire la loro preziosità oggi più che mai...

Riflessione

- Centro storico e luoghi visitati: discussioni su relazioni effettuate dai ragazzi, su fotografie di luoghi particolari della città e su dvd fornito ai ragazzi su alcuni dei luoghi visitati.

Azione

- Vengono preparati insieme ai ragazzi dei lavori su power point, frutto delle nozioni acquisite, delle esperienze e delle riflessioni effettuate (in modo che questa sia anche un'occasione per facilitare negli studenti l'acquisizione di competenze tecniche che

potranno utilizzare per la compilazione della tesina e per la propria vita universitaria o lavorativa futura).

A conclusione del progetto una bellissima esperienza che fa fare ai ragazzi un affascinante tuffo nel Medioevo, dal power point ai manoscritti medioevali. Con la sapiente dimostrazione e guida di Francesco Mori, storico dell'arte ed esperto di scrittura medioevale potranno fare l'affascinante esperienza di scrivere con penne d'oca e inchiostro preparato con tecniche medioevali.

Secondo progetto:

Il problema dell'orientamento di tipo formativo

Quando si parla di azione e dunque di scelte e decisioni o formulazione di progetti relativi al successo formativo ci si scontra, oggi, con uno stato di difficoltà che attraversa la generazione attuale nei confronti della elaborazione progettuale. La grande complessità del mondo attuale e le molteplici e quasi indefinite possibilità che, si presentano davanti al giovane, finiscono per provocare disorientamento, difficoltà a individuarsi come persona e ad integrare tutta questa complessità.

Una scuola che tenga conto delle specifiche problematiche del mondo di oggi si sente impegnata ad avviare un'azione educativa volta a rendere l'alunno capace di assumere responsabilmente il suo compito e la sua statura di uomo. La problematica della scelta è dell'aiutare a scegliere va a toccare nell'ambito della scuola quella dell'orientamento. Certamente, infatti, quando si parla di orientamento si parla di un'educazione alla scelta.

Se già l'attività di orientamento alla secondaria di 2° grado è un momento in cui si mette a tema il meccanismo della scelta, quella relativa all'uscita dal mondo della scuola per l'accesso al mondo dell'università o a quello del lavoro costituisce un tempo privilegiato di educazione alle scelte. Se la scuola non ne tenesse conto in modo adeguato rischierebbe di disattendere ad un compito essenziale e forse di sintesi di tutto il suo significato di esistere come agenzia educativa.

La nostra scuola prende di una lacuna della vecchia impostazione e propone più chiaramente una scuola che orienta alle scelte.

Negli ultimi anni della scuola secondaria di 2° grado generalmente si organizzano corsi o attività di orientamento universitario e professionale. Nella logica del progetto proposto un'attività di orientamento non può risolversi solo in una serie di informazioni o sulla scuola

secondaria (nel momento di passaggio tra il 1° e il 2° grado) o sulle facoltà universitarie al momento della conclusione dell'iter scolastico. Tutto questo è molto importante, ma non è sufficiente.

Limitando l'orientamento a un circuito di informazioni, si rischia la perdita del senso globale di quello che il giovane vive nel passaggio dagli studi liceali a quelli universitari non solo in termini di futuro professionale, ma anche e forse soprattutto di identità personale. Senza sminuire il valore delle informazioni che gli alunni ricevono attraverso le giornate di orientamento tradizionalmente intese o altre occasioni di conoscenza, occorre ribadire che il processo che porta alla scelta che il ragazzo compie in ordine al suo futuro professionale e umano, non può ridursi a un accumulo di formazioni e un'istituzione (la scuola) che si occupa della sua educazione non dovrebbe limitarsi a curare solo questo aspetto. Un approccio di *counseling* scolastico ed educativo più globale esige, perciò, un orientamento professionale strutturato in maniera formativa, non centrato cioè sulle informazioni, ma sulla formazione, sulla persona (le sue capacità, le sue potenzialità...), sulle pressioni e possibilità che entrano in gioco in un momento di scelta.

In questa sede si presenta una sperimentazione relativa a un'attività orientamento per alunni che terminano gli studi liceali e si orientano a seguire degli studi universitari. È evidente che si tratta di un esempio che vuole evidenziare una possibilità di un orientamento formativo, in tutte le situazioni in cui esso si declina.

Un giovane, al termine dei suoi studi superiori (è questo il caso che prende in considerazione), porta dentro di sé una domanda sul proprio futuro (universitario o lavorativo o di scelte di valore esistenziale in genere) in un'ottica soltanto scolastica (trasmissione di contenuti e conoscenze) rischia di risolversi nella mera valutazione del rendimento in termini di risultato quantitativo ("È bravo in tutte le materie, può fare tutte le facoltà" o portato per le materie letterarie perché in matematica ha 2", o viceversa per le materie scientifiche, o "Non è bravo in nessuna materia, meglio che vada lavorare", non senza un senso di disprezzo) che per sua natura ignora la comprensione profonda delle attitudini, delle motivazioni, delle ragioni teoriche degli stati di eventuale difficoltà. Così facendo il giovane non è accompagnato in un senso più globale in un momento importante del suo cammino di crescita personale, non gli si forniscono stimoli e strumenti per il progetto di vita che man mano andrà definendosi nella sua esistenza di persona. È di questo che intende invece occuparsi (almeno come proposta e umile tentativo) l'attività di orientamento in un'ottica educativa strutturata, secondo l'AT, oggetto

della presente argomentazione. In una prima approssimazione, tutta ancora da motivare, essa si propone di dare strumenti per mettere in condizione di fare scelte tendenzialmente autonome.

Un accompagnamento, nel momento della scelta, esige che esso prenda avvio dal suscitare sia una consapevolezza delle attitudini sia una consapevolezza delle motivazioni. Si tratta inoltre di far emergere le condizioni dell'autostima, su cui si fonda la capacità di rischiare, per mettere in gioco se stessi al meglio delle proprie possibilità: il coraggio di proiettarsi il più possibile, la capacità di pensare in grande per poter arrivare a realizzare quello che è possibile realizzare ed evitare il pericolo di attuare delle scelte piccolo cabotaggio (che non sono la piena espressione delle proprie potenzialità umane)... In un momento di grandi incertezze, è di vitale importanza storica aiutare i giovani a vincere la paura del futuro, che li porta a circoscrivere, almeno in una logica tradizionale, l'ambito delle proprie decisioni in tre obiettivi: la salute, il benessere economico e la famiglia, e orientarli, al contrario, verso dimensioni che non sono planetarie solo dal punto di vista geografico, ma ancor più dal punto di vista antropologico dei valori e delle sfide autorealizzative.

Sono già state sottolineate la delicatezza anche esterna della situazione, la fragilità istituzionale di un passaggio tra mondo della scuola e mondo dell'università che rimane privo di riferimenti spesso di aiuti alla fine della scuola secondaria di 2° grado. In relazione a questo contesto, viene qui riportato il piano di due giornate di formazione e di orientamento all'interno di una classe di V anno, dove in realtà il più ampio campo dell'orientamento professionale si restringe all'accompagnamento alla scelta della facoltà universitaria.

Nel tentativo di fornire strumenti utili per una scelta, calibrati sulla realtà di alunni adolescenti, vengono utilizzati alcuni elementi di analisi transazionale. Poiché si tiene conto del fatto che la proposta formativa è rivolta a utenti non competenti in rapporto agli aspetti teorico-pratici loro offerti, l'utilizzo fatto dell'AT è molto semplificato e consente di apprezzarne una delle caratteristiche più proprie, che non vuole rinchiudere le sue acquisizioni all'interno di un tecnicismo esasperato, ma intende offrire una terminologia e alcuni mezzi semplici, con i quali tutti possono lavorare⁵

⁵ L'analisi transazionale, infatti, «offre uno schema di riferimento che è facile per tutti comprendere e utilizzare». Questo è uno degli obiettivi della scuola ed esprime l'intenzione del suo fondatore. «Berne voleva che l'AT fosse accessibile a tutti. Scelse di utilizzare parole semplici per descrivere il proprio pensiero» (I.Stuart – V.Joines, *L'analisi transazionale. Guida alla psicologia dei rapporti umani*, Milano, 2000). Egli si opponeva al linguaggio criptico della psicoterapia nella convinzione che una semplificazione nel linguaggio e nella strumentazione avrebbe aumentato la possibilità di cambiamento nelle persone, ritenendo che ciascuna persona potesse camminare verso una sempre maggiore autonomia. L'efficace chiarezza concettuale degli strumenti interpretativi e la convinzione che la persona può ridecidere la propria vita, rendono l'AT un agevole mezzo di formazione e di educazione in genere. Questa voluta semplicità, come sarà possibile constatare, consentirà di trovare un linguaggio semplice e comune con cui parlare anche di aspetti molto profondi della persona e le

Si riporta qui di seguito la sequenza delle giornate di formazione nei loro differenti passaggi.

Un esempio di giornata di formazione all'orientamento

Presentazione delle giornate (intervento di apertura del formatore)

«E' prevista un'attività formativa che vuole essere una preparazione alle scelte della vita, di cui quella universitaria ne costituisce una. Le informazioni sulle diverse facoltà certamente sono utili, ma per scegliere non basta farne una carrellata, per quanto esaustiva essa possa essere. Si è immaginata allora un'attività che possa darti strumenti di comprensione di voi stessi in questo momento così importante del vostro percorso, così che possiate scegliere in modo responsabile e adulto.

L'obiettivo di questo seminario può essere così sintetizzato: fornire semplici strumenti di discernimento sulle condizioni interne relative al passaggio Liceo-Università. Può essere un tempo di conferma, di messa a punto o anche di nuove scoperte relative al futuro professionale, ma anche a voi stessi e alla vostra vita più in generale. Si tratta di un tempo dedicato al vostro futuro.

Non esauriremo il discorso e non risolveremo tutti i dubbi relativi alla scelta della futura facoltà o i problemi che vediamo collegati a noi stessi. Tanto meno con gli strumenti psicologici che utilizzeremo potremo arrivare a una piena conoscenza di noi stessi, delle nostre caratteristiche.

L'obiettivo non è quello di uscire da qui con tutti i problemi risolti, ma piuttosto quello di uscire avendo qualche strumento in più di comprensione di noi stessi per decidere del nostro futuro in modo adulto e maturo.

Per fare questo utilizzeremo qualche test o semplice esercizio ispirato a una scuola psicologica di tipo umanista: l'analisi transazionale, l'AT. Lo utilizzeremo in modo che queste giornate possano essere partecipare da tutti e speriamo anche divertenti.

Proprio perché l'obiettivo è quello di dare semplici strumenti, i materiali elaborati rimarranno a voi, in modo anche che possiate tornarci su e potranno essere ripresi anche successivamente, se lo vorrete, in colloqui individuali.

(A questo punto si possono dare informazioni essenziali su che cosa sia L'AT)

consentirà di comprendere e di apprendere molto di se stessa. Per tutti questi aspetti cfr. più ampiamente il cap. 8 dove viene proposto un itinerario di FP secondo l'AT.

Una prima considerazione quasi ovvia è che nel processo di decisione giocano diversi fattori sia esterni sia interni, alcuni dei quali possiamo definirli come aspettative o attese provenienti dall'ambiente, dalla famiglia, dal gruppo sociale, ma anche dalla persona. È evidente che, per esempio, su una scelta universitaria premono aspettative familiari (e ambientali) che possono rischiare di indurci ad agire preoccupati per ciò che gli altri si aspettano da noi piuttosto che in base alla nostra autodeterminazione. In qualche modo attraverso l'AT potremo andare a vedere alcuni di questi fattori e condizionamenti e la possibilità che abbiamo di divenirne consapevoli e di acquistare libertà rispetto ad essi verso una decisione adulta e matura. In questa direzione sarà utile confrontarsi con quello che in AT è il modello degli stati dell'Io e il copione che proveremo se non altro ad accennare almeno alla fine di questo lavoro.»

Proposta di un brainstorming su cosa significa scegliere (verso una scelta adulta e matura)

La domanda è: Quando una scelta può dirsi adulta e matura? Oppure, in altri termini: Cosa fa di una persona una persona adulta e matura?

In generale possono venir fuori le seguenti caratteristiche: una scelta matura e adulta è una scelta autonoma (non condizionata), motivata (ne so dire il perché), responsabile (questo è quello che ho scelto di fare, lo faccio, mi assumo anche tutto il carico di impegni). Si tratta di coniugare autocoscienza e progettualità: prendere in considerazione chi sono e che cosa voglio.

Breve presentazione del modello degli stati dell'Io

«L'AT ci presenta un possibile modello, una griglia di lettura della personalità. Il comportamento, l'identità, le relazioni con gli altri sono descritti utilizzando il modello degli stati dell'Io. Uno stato dell'Io è un modello costante di comportamenti, pensieri e sentimenti tra di loro correlati.

In ciascuno di noi esistono tre diversi livelli che sono fonti diverse del comportamento: stato dell'Io genitore, adulto e bambino.

Quando agisco, penso e sento come quando ero bambino si dice che sono nello stato dell'Io Bambino.

Quando invece mi comporto, penso e sento in base a pensieri e sentimenti appresi dai genitori, messaggi e tutto quello che ho introiettato da figure genitoriali (in altre parole copio dai genitori o da figure genitoriali) sono nello stato dell'Io genitore.

Quando mi comporto in modo adeguato al qui e ora, a contatto con la realtà, elaborando le informazioni e prendendo decisioni adeguate alla situazione, utilizzando tutte le risorse che ho da persona adulta sono nello stato dell'Io adulto.

Analisi strutturale degli stati dell'Io vuol dire come siamo fatti, quale è la struttura della personalità e può essere così sintetizzata»:

Analisi strutturale degli stati dell'Io

Stato dell'Io GENITORE: Comportamenti, pensieri ed emozioni copiati dai genitori o dalle figure genitoriali

Stato dell'Io ADULTO: Comportamenti, pensieri ed emozioni che sono una risposta diretta al qui e ora

Stato dell'Io BAMBINO: Comportamenti, pensieri ed emozioni riproposti dall'infanzia

«Si parla invece di analisi funzionale per indicare il processo, il modo in cui vengono utilizzati gli stati dell'Io.

Nell'analisi funzionale possiamo vedere allora delle funzionalità differenziate degli stati dell'Io che indichiamo nel modo seguente»:

Analisi funzionale dei diversi stati dell'Io

GN	Genitore Normativo	positivo (GN+) negativo (GN -)
----	--------------------	-----------------------------------

GA	Genitore Affettivo	positivo (GA+) negativo (GA -)
----	--------------------	------------------------------------

A	Adulto	
---	--------	--

BL	Bambino Libero	positivo (BL+) Negativo.(BL-)
----	----------------	-----------------------------------

BA	Bambino Adattato	positivo(BA+) negativo (BA -)
----	------------------	----------------------------------

«Lo stato del Genitore può essere suddiviso in normativo (GN) e affettivo (GA) che indica come la persona può usare questo stato dell'Io o per controllare, dirigere o criticare o per dare affetto, prendersi cura, aiutare.

Il Genitore Normativo al negativo (GN-) attiva atteggiamenti preconcepiuti, il dogmatismo, la recriminazione, i comportamenti aggressivi persecutori, arroganti o sarcastici, l'attenzione puntigliosa ai difetti piuttosto che alle qualità altrui. Al positivo, invece, il GN (GN+) garantisce la coerenza della persona ai principi e la capacità di dichiararli e di ricordarli agli altri, quando necessario.

Il GA attivato al positivo (GA+) accoglie, perdona, consola, incoraggia, scusa. Attivato negativamente (GA-), si lascia andare all'eccesso di permissività, scusa senza far prendere coscienza dell'errore, esercita il paternalismo, alimenta la dipendenza.

Lo stato del Bambino si esprime anzitutto nella direzione del Bambino Libero (BL), che è la sua parte vitale, pulsionale, creativa, la zona non arginata dall'educazione, non sottoposta alle regole e ai limiti genitoriali, che è presente in ogni persona (intuizione, curiosità, gioco, spontaneità, affetto). Ci sono ovviamente circostanze e situazioni in cui esprimere emozioni non censurate non è positivo. Il BL può esibire atteggiamenti egocentrici o aggressivi (BL-).

La persona si manifesta anche come Bambino adattato, quando esprime l'adattamento dell'impulso all'educazione, alle regole o alle esigenze sociali. L'adattamento è positivo (BL+) quando è funzionale al benessere della persona, è invece negativo (BL-) quando è di blocco e finisce per limitare le energie personali e le possibili alternative nelle scelte, le opzioni da adulto riproponendo schemi vecchi non adeguati alla situazione. L'attivazione del BA fa sì che la persona provi preoccupazioni, spesso non motivate, ma la rende anche capace di essere fedele e costante, affidabile nei propri impegni.

In base all'attivazione dello stato dell'Adulto, infine, la persona raccoglie informazioni, le elabora, discerne con attenzione, insomma agisce in risposta alla situazione qui e ora utilizzando tutte le risorse di adulto della persona.

Senza fare riduzioni semplicistiche dell'AT occorre precisare che l'ideale è arrivare a un'attivazione globalmente equilibrata dei diversi stati dell'Io».

Compilazione e analisi degli egogrammi

Viene proposta la compilazione del proprio egogramma personale secondo un questionario che può essere il seguente.

Questionario per l'egogramma personale

Osservazione: segnala con una crocetta posta accanto al numero, l'affermazione che ti sembra essere, nel tuo caso, più vera che falsa.

01. Faccio solo quello che mi va di fare.

- 02. Se “fanno tutti così”, mi comporto così anch’io.
- 03. Sono consapevole delle mie responsabilità.
- 04. Nelle mie attività mi diverto abbastanza.
- 05. So valutare bene che cosa posso fare e che cosa no.
- 06. Ci tengo a che gli altri pensino bene di me.
- 07. Temo che mi succeda qualcosa se non sto alle regole.
- 08. Mi piace sempre aiutare chi ha bisogno.
- 09. Approfitto di tutte le occasioni per informarmi, capire.
- 10. Io sono stato educato così e così devo fare.
- 11. Lavoro (studio) con metodo.
- 12. Chiedo sempre ai professori se vado bene o no.
- 13. Assumo volentieri compiti difficili e ingrati.
- 14. Davanti a certe decisioni, seguo soprattutto il mio dovere.
- 15. Le critiche altrui mi fanno sempre soffrire.
- 16. Mi ricordo ancora delle brutte figure che ho fatto anni addietro.
- 17. Nella vita bisogna soprattutto sapersi impegnare sul serio.
- 18. Gli altri mi trovano mi po’ troppo vivace, ma non cattivo.
- 19. Aspetto sempre l’ultimo momento per fare un compito.
- 20. Prima di prendere decisioni mi informo sempre per bene.
- 21. Sono stato abituato ad ascoltare sempre opinioni diverse.
- 22. Mi piace scherzare e dire qualche battuta spiritosa.
- 23. Mi piacciono i lavori ben fatti, precisi, puntuali.
- 24. Mi irrita quando vedo debolezza o indecisione.
- 25. So essere indulgente con gli errori degli altri.
- 26. Aiuto volentieri chiunque me lo chieda.
- 27. Preferisco fare le cose io, perché non mi va come lavorano gli altri.
- 28. Complimento sempre i compagni che ottengono buoni risultati.
- 29. Sono spesso indeciso tra punti di vista differenti.
- 30. L’attività fisica mi piace moltissimo.
- 31. In genere sono puntuale ed evito di far aspettare.
- 32. Programmando un’attività, valuto sempre se ho le condizioni per farla.
- 33. Ho uno spirito curioso: mi interesso facilmente.
- 34. Mi piace confortare qualcuno che passa un brutto momento.

□ 35. Do una mano un po' a tutti, anche se non ho molto tempo.

TABELLA DI SINTESI

Attenzione:

- metti una crocetta accanto ai numeri che hai segnalato nel foglio precedente;
- somma poi, colonna per colonna, il numero di crocette;
- infine, nel diagramma in fondo alla pagina annerisci — partendo dal basso — un numero di caselle corrispondente alle somme delle crocette.

10	08	03	01	02
14	13	05	04	06
17	25	09	18	07
23	26	11	19	12
24	28	20	22	15
27	34	21	30	16
31	35	32	33	29
GN __	GA__	A__	BL __	BA __

VISUALIZZAZIONE DELLA SINTESI

Analisi degli egogrammi

«L'analisi degli egogrammi offre la possibilità di visualizzare facilmente quale stato dell'Io viene usato con maggiore frequenza e quale meno..., e questo ci può dare delle indicazioni sulla persona e sulla sua scelta professionale. Infatti il vissuto concreto di una persona, le sue esperienze remote e recenti, le relazioni che hanno caratterizzato il suo stare con gli altri, tutto questo porta inevitabilmente a privilegiare l'attivazione di certi stati dell'Io in rapporto agli altri. Tali stati dell'Io detti costanti rappresentano un predominio attuale e netto di uno di essi sugli altri: da questa situazione di costanza si può ricavare una prevedibile inclinazione a un certo comportamento conseguente.»

Può essere utile a questo punto un intervento formativo su quello che si potrebbe chiamare *l'egogramma ideale*. L'espressione può apparire impropria poiché esiste il proprio egogramma personale e i cambiamenti progettati rispetto ad esso. Essa intende semplicemente indicare che sintetizzando una positiva attivazione di tutti gli stati dell'Io (recuperandone cioè tutte le parti positive) sarebbe possibile ottenere una certa condizione di equilibrio personale e comportamentale, rappresentabile nel seguente modo.

Principi, valori	Equilibrata disponibilità	Lucida consapevolezza	Legittimo amore di sé	Fedeltà, affidabilità
GN+	GA+	A	BL+	BA+

- *Intervento formativo su stati dell'Io e professioni: una esemplificazione di indicatori*

Si prova dunque a proporre uno schema in cui diversi stati dell'Io diventano indicatori per delle scelte professionali.

«A partire dai diversi stati dell'Io si può anche vedere quale può essere la tendenza rispetto ad un partner o a dei partner di lavoro. In effetti l'AT è così chiamata perché lavora sulle transazioni, che comportano una relazione tra il mio stato dell'io e quello degli altri.

Tradotte in linguaggio molto semplice vogliono dire che nel momento in cui io attivo uno stato dell'Io il mio interlocutore mi risponderà da un altro.»

Esercizio: un processo di discernimento in base all'AT

Continuando a lavorare sugli stati dell'Io, si propone un piccolo esercizio che si potrebbe chiamare processo di discernimento. Prima di farlo e adesso che conosciamo come si muovono e cosa dicono i diversi stati dell'Io, proviamo a farli parlare uno per volta su di un nostro ipotetico agire.

Motivazione dell'agire e stati dell'Io

Bisogna assolutamente fare così!	GN-
E qualcosa da fare	GN+
Lo faccio per te	GA-
Ciò che faccio ti è utile	GA +

Valutando tutto, è adeguato alla situazione fare così A

Oggi mi va di fare così	BL-
Mi piace moltissimo	BL+
Eseguo gli ordini se no cosa mi succede	BA-
Agli sono impegnato a fare così	BA +

Proviamo a fare questo *esercizio di discernimento*.

a) Chi ha due opzioni relativamente alla sua scelta futura (opinioni diverse) le metta una di fronte all'altra... e facciamo una miniesperienza di un processo di discernimento.

b) Chi ha preso una decisione provi a verificarla con questo metodo.

c) Chi ha un orientamento più vago immagini di avere già scelto e verifichi cosa succede all'interno dei suoi stati dell'Io.

Quello che si propone è di instaurare un dialogo interno tra i diversi stati dell'Io, che è poi quello che abitualmente succede nella nostra vita. E utile anche qui sgombrare la mente da

false aspettative. L'interesse non è quello di risolvere un problema, ma di trasmettervi uno strumento che vi può essere utile nella vostra vita.»

Processo di discernimento

Immagina di avere già scelto:

- che cosa direbbe del tuo G A?
- che cosa direbbe del tuo G E?
- che cosa direbbe del tuo B L?
- che cosa direbbe del tuo B A?

Valuta quindi tutte le risposte con il tuo A.

Aggiungi l'opinione di chi ti conosce e ti vuole bene.

Studia con lo stesso metodo l'alternativa.

Principio: la scelta che regge è quella che soddisfa la maggior parte degli stati dell'Io.

«Come ricorderete, descrivendo il modello teorico, abbiamo detto che è proprio dell'Adulto raccogliere le informazioni, fare sintesi e decidere in modo adeguato al qui e ora e abbiamo anche detto come è importante che tutti gli stati dell'Io partecipino al meccanismo decisionale. Ora proviamo a vedere applicato tutto questo, usando un esempio.»

Es. immagino di aver deciso per la matematica e mi domando: che cosa direbbero i diversi stati dell'Io?

GN +: è fondamentale nella vita fare ciò per cui ci si sente predisposti

GN -: bisogna continuare la tradizione di famiglia

GA +: Brava, fai matematica

GA -: Se fai questa scelta, la mamma ci rimane malissimo. Poverina!

BL +: A me la matematica piace moltissimo

BL —: il/la se poi di calcolo in calcolo mi annoiassi?

BA +: Come in tutte le cose della vita ci vuole impegno, e va bene!!!

BA —: E se poi non ce la faccio? Mio padre e mia madre non vogliono.

«Raccolti i dati, il mio Adulto cosa conclude?»

Alla conclusione bisognerebbe aggiungere l'opinione di qualcuno che mi vuole bene e mi conosce bene.

Per una scelta è importante utilizzare in maniera positiva tutti i livelli degli stati dell'Io. L'Adulto fa sintesi in base al qui e ora, ma utilizza tutte le informazioni provenienti dagli altri stati dell'Io e soprattutto risulta molto proficua la sintonia tra adulto e BL (forza vitale...).

Ogni alunno può fare l'esercizio che può essere anche ripreso e analizzato nel gruppo classe. Si può utilmente utilizzare la tecnica gestaltica della sedia (ciascun stato dell'Io parla da una sedia differente) e quella del *role-play* attivando nei diversi ruoli diversi alunni e favorendo il dialogo tra di loro. Può essere opportuno un intervento finale (di riflessione e valutazione):

«Avete visto quante cose si giocano in una scelta di questo tipo e quanti conflitti non solo esterni tra noi e la nostra famiglia, ma anche interni a noi stessi.

Spero che al di là del piccolo esercizio fatto questi possano essere degli strumenti per una gestione del conflitto che produce il condizionamento. Quello su è importante orientare l'attenzione è proprio il conflitto interno, quelle voci che abbiamo cercato di dire nell'esercizio.

Si potrebbe concludere dicendo che non siamo educati al dialogo con noi stessi. Le generazioni sono stimolate da un'educazione esterna, che rischia di essere concepita un po' come qualcosa che viene da fuori di noi. Sarebbe molto importante che vi restasse dentro la percezione che si può dialogare con se stessi.»

Breve presentazione del copione e del progetto autonomo di vita

Un'altra tappa dell'itinerario, che sviluppa alcune riflessioni sulle condizioni che maturano nella persona la capacità di passare dal condizionamento all'autonomia e le fanno conquistare la sua reale statura di soggetto adulto e libero, è la riflessione su quello che l'AT chiama il copione. Insieme ai modelli degli stati dell'Io è una delle idee centrali dell'AT. Un'esplicazione più esaustiva richiederebbe il passaggio da altre nozioni (immagine di sé, posizione esistenziale...);

«Abbiamo fin dall'inizio cercato di capire quando una scelta si possa dire matura, adulta, libera. Un altro modo di dire la stessa cosa: “passare dal copione a un autonomo progetto di vita”.

Ciascuno di noi si costruisce un suo *copione* a cui si lega a partire da messaggi ricevuti dall'infanzia da lui elaborati poi in un trama che può essere anche molto complessa. Essa ha un inizio, dei personaggi, un finale che può essere anche negativo.

Berne sostiene che noi in molti casi tendiamo a modellare anche la realtà, gli avvenimenti esterni a noi in modo che possano confermare il nostro copione e portare avanti quelle decisioni che abbiamo preso nell'infanzia.

Questo rischia di rendere il nostro comportamento meccanico, ripetitivo, non libero nel leggere la situazione presente. Invece di decidere in base a una valutazione del qui e ora riprendiamo schemi ormai sorpassati e li riproduciamo quali che siano le situazioni esterne.

Questo avviene in particolari condizioni di stress (o che riproducono quelle situazioni iniziali nelle quali abbiamo deciso quel nostro copione) e certamente quella della decisione universitaria è una delle cause di stress che possono indurre a riprendere un vecchio schema del passato, riducendo l'ansia di decidere, piuttosto che aprire a una valutazione adulta e matura del proprio futuro e della propria vita.

Un effetto importante di questo modo di procedere è che il dover rispondere all'imperativo categorico del copione riduce tutta la vasta gamma di possibilità che abbiamo nella vita di decidere e di agire in modo nuovo; comprime in maniera evidente le nostre possibilità, quello che noi siamo in tutte le nostre potenzialità e capacità. La ricchezza del nostro essere viene un po' ridotta e viene impedita la sua crescita armonica e la sua realizzazione autentica.

Quando invece dico *progetto di vita* parlo di qualcosa che mi riguarda e nel quale non recito una parte già scritta da altri e da me e che mi lega a uno schema di comportamento, ma che invece riprende e valorizza appieno le mie possibilità, risorse, energie a servizio di ciò che desidero diventare. Potremmo dire che il progetto di vita coincide con ciò che ciascuno desidera diventare realizzando l'irripetibile individualità personale.

Ci limitiamo semplicemente al concetto di copione, perché mi sembra che esso ci dia una chiave di lettura interessante per il momento che stiamo vivendo, ci dia delle luci su cui, se vogliamo, potremo lavorare in altro contesto e in altro modo.

E interessante anche perché ci fa capire come mai si può agire in modi autolesionistici o dolorosi, e mi spiego!

Ci sarà capitato, anche rispetto alla vita professionale, di veder mettere in atto delle scelte che apparentemente proprio non si capiscono e non sembrano rispettare le caratteristiche della persona e le sue potenzialità: persone più grandi, nostri amici..., la persona non è contenta, sembra farsi del male. Sorge la domanda: come mai si comporta così? Che cosa la spinge ad

agire in quella maniera apparentemente così incomprensibile? L'analisi del copione ci offre una possibile strada per capire questi comportamenti.

Anche noi possiamo fare, rispetto alla vita professionale, una scelta di copione piuttosto che una scelta autonoma. Alcune implicazioni le vedremo subito.

Certamente il copione l'avrete anche incontrato nella vita scolastica. Non so se l'avete chiamato così, ma certamente a scuola avrete avuto modo di soffermarvi su alcuni comportamenti ripetitivi che influiscono sul rendimento scolastico anche al di là dello studio o che comunque vanno ad incidere su di esso.

Qualcuno può aver deciso di andare male a scuola e qualcun altro di andare bene (per esempio non in modo libero, ma con grande preoccupazione, se ciò non avviene). Vi sarà capitato di vedere persone che al liceo non andavano granché esplodere all'università, trovando gusto e motivazione per quello che facevano e cambiando le decisioni appartenute alla vita scolastica. Non vogliamo semplificare troppo le cose, ma può essere un altro esempio di vita per capire.

Rimanendo in questo campo scolastico e proiettandoci al futuro possiamo fare una precisazione che mi pare utile. La lettura che i professori hanno dato del vostro curriculum scolastico certamente ha un significato informativo importante, che va però filtrato dall'adulto. Se ho trovato difficoltà nell'apprendimento, questo può darmi un'informazione che mi porta a non scegliere il percorso in cui ho difficoltà, andrei verso un finale chiaramente negativo (anche se occorrerà che vada a vedere bene le mie difficoltà nell'apprendimento).

Tuttavia, sintonizzandomi sulle mie capacità più profonde, se mi accorgo di avere dentro di me una passione, questa passione non può essere messa in discussione dal giudizio di nessuno.

Ripetiamo: il copione è paragonabile al canovaccio di un'opera teatrale, perché porta la persona a ripetere gesti e atteggiamenti con un sorprendente meccanicismo e mancanza di spirito critico, specie se poi essi finiscono per provocare comportamenti dolorosi o autodistruttivi.

Infatti, nella vita adulta, in maniera spesso inconsapevole, si finisce per seguire fedelmente il canovaccio scritto fin dall'infanzia, e a livello inconsapevole si cerca di avvicinarsi anche alla scena finale che abbiamo programmato sin da allora.

Focalizzando l'attenzione sulla scelta professionale, il copione si presenta con una grande promessa: eliminare, attraverso una condotta automatica, l'ansia di dover prendere delle decisioni (abbiamo parlato in genere di un diminuire l'ansia, di quella promessa con cui esso si propone alla persona condizionandone il comportamento, impedendo il pieno sviluppo delle sue capacità e la possibilità di vedere altre opzioni e di percorrerle). Può essere più difficile

fermarsi e valutare attentamente dati e fatti, potenzialità e prospettive, cioè attivare il proprio stato A dell'Io; è molto più facile fare automaticamente quello che ci hanno sempre detto di fare o che a noi sembra tale, lasciando spazio solo al BA.

Si è nel copione quando si ripetono strategie infantili non vedendo le opzioni che ci lascerebbero uscire e sarebbero più adeguate al qui e ora. Talvolta l'obiettivo dell'AT si sintetizza come uscita dal copione verso l'autonomia. Abbiamo detto dal copione al progetto di vita, dal condizionamento all'autonomia, dal copione all'autonomia.

Del copione si possono dare diverse classificazioni; esso si presenta infatti con diverse sfumature:

- copione "culturale", tipico cioè di una certa area etnica. Si manifesta spesso in proverbi, in affermazioni drastiche. "A casa mia si dice: moglie e buoi dei paesi tuoi". "In casa chi porta i pantaloni è il maschio";
- copione sottoculturale: prodotto dal primo, si caratterizza soprattutto per i pre-concetti: "la gente del sud non ha voglia di lavorare, quelli del nord sono freddi come ghiaccioli, non fidarti mai delle rosse...";
- copione familiare: "noi Bianchi abbiamo prodotto un medico a ogni generazione". "Non si discute: da noi il primogenito ha sempre preso in mano l'azienda", ecc.;
- copione psicologico individuale: che è quello che ormai dovrebbe esserci familiare avendolo già descritto in vari modi precedentemente.

Pensando alla scelta professionale, possiamo riprendere questi copioni e renderci immediatamente conto come essi premono sulla nostra decisione. Pensate per esempio in passato, ma anche oggi quante professioni siano precluse in base al copione culturale o sottoculturale alle donne... pensate a quanto possa incidere un copione familiare.

Certamente in una scelta professionale, per voi, è di fondamentale importanza arrivare a chiedersi: "Ciò che io sono oggi, è frutto delle mie decisioni o delle attese degli altri? La mia professione è il risultato della mia progettualità o la semplice conseguenza di necessità esterne?"

In sintesi in questo momento della nostra vita di scelta professionale, la domanda che possiamo portare con noi la possiamo formulare così: mi sto orientando ad agire in maniera autonoma o sto rispondendo ad un copione riproponendo vecchie strategie non adeguate all'oggi?».

Conclusione del formatore

«Questa attività è stata pensata anche avendo presente il brusco passaggio che esiste oggi tra scuola e mondo dell'università. L'anno prossimo uscite dal contesto comunque protetto della

scuola in cui alla fine i professori rompono anche le scatole, ma si interessano di voi. Questo, all'università non c'è più.

Se avete le paturnie ve le tenete, nessuno vi chiederà come state, spesso fermandosi ad atteggiamenti molto esterni di voi. Non ci sarà più una rete di protezione, all'inizio vi appoggerete ai vostri ex compagni, ma vi accorgerete che arriva il tempo di allargare il circuito dei rapporti.

Si tratta di passare da un contesto in cui gli altri si preoccupano per voi a un contesto in cui dovrete cominciare ad autogestirvi, ad occuparvi dell'impatto che produceste sugli altri, ad assumervi responsabilmente le conseguenze di quello che dite e fate.

C'è un passaggio dal momento in cui si è educati al momento in cui ci si educa. Il docente liceale è ancora un educatore, uno che ti prepara a vivere (si potrebbe discutere se sufficientemente, ma questo è un discorso di politica scolastica che in questo momento non c'entra); il docente universitario certamente non si percepisce così, ma come uno che ti prepara a una professione. Personalmente credo che sia un passaggio un po' troppo brusco, che in teoria potrebbe essere mediato e accompagnato in maniera utile, ma certamente un passaggio di questo tipo è necessario nella vita nella progressiva assunzione di responsabilità. Tutti gli strumenti che abbiamo usato, potranno tornarvi utili in questa nuova situazione per comprendere voi stessi nella relazione con gli altri, per cambiare gli atteggiamenti che vorrete cambiare, per affrontare in modo positivo la vostra vita e scoprire il gusto di poterla prendere nelle vostre mani con responsabilità. E... così si apre una nuova fase di vita e per questa da parte mia vi rivolgo un caro augurio.»

La valutazione

Si è cercato di evidenziare, fino a questo punto, come la praticabilità di questo progetto si realizzi, necessariamente, attraverso i passi della pianificazione e si concretizzi di conseguenza come un *modo di procedere*. In questo modo di procedere, la valutazione si situa come atto privilegiato della coscienza, necessario per sviluppare tre livelli di consapevolezza: il livello dei risultati ovvero degli esiti in termini tecnico-istituzionali, il livello del processo che ha condotto ai risultati, il livello della progettazione attraverso l'individuazione di percorsi di cambiamento/perfezionamento.

La valutazione si configura quindi come diagnosi, terapia e prognosi: lettura dei dati emergenti positivi e/o negativi e individuazione delle cause, ricerca di modalità e strumenti di risanamento/risoluzione dei fattori di difficoltà, previsione dei tempi di realizzazione di un nuovo percorso progettuale, quale sviluppo del positivo e correzione del negativo, in modo coerente alle scelte pedagogiche della scuola e alla modalità con cui queste scelte devono sintonizzarsi con i rapidi cambiamenti generazionali.

I parametri di qualità non possono esaurirsi in termini di efficienza, produttività, quantità di servizi, ma devono tener conto dei bisogni profondi della persona, del suo cammino di crescita e delle risposte realmente efficaci che la scuola è in grado di dare a tali bisogni.

Il momento della valutazione consente inoltre di prendere atto delle condizioni di trasversalità e di verticalità del processo formativo, in ordine sia al perseguimento degli obiettivi sia alle scelte metodologiche. Consente pertanto di cogliere lo stile e l'efficienza della scuola in ogni ordine e grado, secondo la sua peculiarità.

Valutazione: area della coscienza del percorso compiuto

DOCENTE

- autovalutazione del rapporto con l'alunno;
- autovalutazione delle abilità e delle competenze professionali.

ALUNNO

- valutazione umana e formativa;
- autovalutazione delle motivazioni, degli atteggiamenti, delle abilità e delle competenze.

DIREZIONE

- valutazione mensile del lavoro svolto dai docenti e autovalutazione;
- capacità di lettura del contesto socio-culturale per la qualificazione del servizio.

Valutazione e autovalutazione del docente e dell'alunno

Esperienza sulla valutazione

Per iniziare a trattare del tema della valutazione, viene proposto come esperienza un esercizio che utilizza la logica della strategia della domanda allo scopo di favorire nel collegio dei docenti un atteggiamento di attenzione al problema della valutazione scolastica a partire da un'autovalutazione dell'esercizio della professionalità,

Questionario: 20 domande per pensare in équipe

1. Ritieni importante conoscere a fondo ciascuno degli alunni della sua classe, o pensi che sia sufficiente vedere come reagiscono durante le lezioni?
2. Attraverso la valutazione raccogli informazioni per migliorare l'apprendimento dei contenuti disciplinari o ti limita a misurare oggettivamente i risultati ottenuti dagli alunni?
3. Ha l'abitudine di spiegare agli alunni le ragioni delle valutazioni di profitto che attribuisce loro?
4. Quali sono i fattori che fanno crescere o calare i tuoi parametri valutativi?
5. Quale ti sembra essere l'elemento più importante da tener presente nella valutazione? .
6. Ritieni che i compiti che assegni esercitino e sviluppino nell'alunno la capacità di riflessione e di ricerca autonoma della risposta più adeguata?
7. Modifichi le tue strategie di insegnamento/apprendimento quando i risultati di una valutazione non sono buoni?
8. Hai dato qualche volta ai tuoi alunni la possibilità di esprimere una loro valutazione nei tuoi confronti? Che uso hai fatto delle loro osservazioni?
9. Ti è mai successo di usare il voto come arma...?
10. Verifichi se, prima di dare avvio a una nuova tappa del processo di apprendimento, gli alunni hanno sviluppato le condizioni per compierla?
11. Potresti affermare, a conclusione delle tue valutazioni, che gli alunni a cui hai insegnato hanno imparato a pensare autonomamente (es. hanno cominciato a cercare fonti di informazione anche diverse da quelle delle tue lezioni)?

12. Quando valuti, presti attenzione soprattutto al risultato finale o anche al processo che lo ha determinato?
13. Modifichi le tue strategie di insegnamento/apprendimento nel passaggio da un anno di corso all'altro, in base agli esiti conseguiti di volta in volta?
14. In quale considerazione pratica tieni il fatto che i tuoi alunni presentano stili diversi di apprendimento e tipi diversi di intelligenza?
15. Ritieni che l'eliminazione del "brutto voto" indurrebbe l'alunno a non studiare più? Perché?
16. Valuti l'alunno anche al di fuori del rendimento scolastico (per es.: capacità di amicizia, sincerità, solidarietà...?)
17. Utilizzi gli errori commessi dagli alunni in vista del loro processo di apprendimento?
18. Ti è mai accaduto di coinvolgere i tuoi alunni nell'elaborazione dei test di valutazione?
19. Sei disposto a rimettere in discussione apertamente i criteri di valutazione che utilizzi?
20. Le indicazioni contenute in questo manuale suggeriscono di modificare e in quale modo la tua maniera abituale di valutare gli alunni?

OSSERVAZIONE: queste domande non esigono una risposta "pubblica", ma creano le condizioni psicologiche per un confronto con i colleghi, prima in piccoli gruppi e poi in assemblea, sulla base della condivisione di esperienza.

Riflessione sulla valutazione

Il livello del rapporto alunno-docente e del processo di apprendimento

Dopo aver suscitato l'interesse sull'ampiezza della tematica della valutazione, si passa ora ad esplicitarne gli elementi essenziali.

I docenti sanno che periodicamente è necessario valutare i progressi dell' alunno nel processo di apprendimento. Le verifiche orali e scritte sono strumenti ben noti e insuperati per determinare il grado raggiunto dal percorso formativo, la qualità del metodo di studio, i punti di debolezza da sostenere. Questi momenti valutativi consentono al docente di rendersi conto se è necessario reperire altre strategie didattiche e sono ottime occasioni per creare un dialogo con l'alunno, motivandolo per mezzo di incoraggiamenti e indicazioni pratiche personalizzate di incoraggiamento.

La pedagogia di questo lavoro punta su una formazione che, senza dubbio include ma che va oltre il risultato accademico. Intende infatti promuovere la crescita dell'alunno come persona capace di impegnarsi per gli altri. Ne consegue che la valutazione periodica di atteggiamenti, priorità, azioni coerenti con l'essere persone responsabili e solidali è essenziale. Una valutazione formativa globale non potrà probabilmente farsi con la stessa frequenza con la quale si valutano i risultati scolastici, ma dovrebbe comunque essere pianificata dall'équipe pedagogico-didattica secondo intervalli ragionevoli e regolari. Un docente attento noterà poi molto più frequentemente segni di crescita o di mancanza di crescita nelle discussioni di classe, nella disponibilità degli alunni a rispondere alle necessità dei compagni.

Vi sono molti modi per valutare questa crescita umana. Occorre, anzitutto, prestare attenzione al contesto personale di ogni alunno: età, attitudini, livelli. Il rapporto di mutua fiducia e di rispetto, che dovrebbe esistere tra l'alunno e i suoi docenti, favorisce il dialogo sulla crescita ed è in questo contesto, che si comprende il valore formativo della tutoria, della revisione sia didattica sia tutoriale degli appunti personali degli alunni, così come dell'orientare l'alunno a sviluppare capacità di autovalutazione in base ai suoi parametri di crescita, alla sua gestione del tempo libero, al suo eventuale impegno in forme di volontariato.

Questo contesto di dialogo può essere per il docente un momento privilegiato per congratularsi con l'alunno per i suoi progressi e per incoraggiarlo, come anche per stimolarlo a una riflessione più approfondita di fronte alle carenze o alle lacune. Il docente può stimolare il necessario ripensamento con domande prudenti, proponendo nuovi punti di vista, offrendo le necessarie informazioni e suggerendo altre prospettive.

A tempo debito, gli atteggiamenti, le priorità, le decisioni dell'alunno possono essere nuovamente analizzate alla luce di nuove esperienze, di cambiamenti avvenuti nel suo contesto, di sfide da parte dei mutamenti culturali o sociali. Le domande del docente possono suggerire la necessità di decisioni e di impegni più adeguati, nella direzione dell'eccellenza umana e accademica.

L'insieme di queste modalità educative, pur appartenendo ai compiti professionali di ogni docente, esprime funzioni specifiche del maestro-tutore e del coordinatore-tutore.

La valutazione si configura pertanto come la presa di coscienza, da parte sia dell'alunno sia dei suoi docenti, del progresso che egli sta realizzando nella sua crescita integrale e nel processo di apprendimento. Poiché è una valutazione sia di conoscenze sia di atteggiamenti, essa è più diagnostica che classificatoria.

La sua importanza è determinata dal fatto che il percorso formativo indicato non vuole favorire la memorizzazione o la mera assimilazione di conoscenze, ma vuole formare uomini e donne aperti agli altri. Questo traguardo finale viene raggiunto stabilendo le tappe e il ritmo dell'alunno nel conseguimento degli obiettivi proposti.

Scheda sinottica sulla valutazione

Indicatori di qualità della scuola

Centralità dell'alunno

Accompagnamento personalizzato

Eccellenza dell'insegnamento

Apprendimento

- Come viene curato l'apprendimento significativo: con quali strategie, con quali esiti (*praelectio*)
- Come viene garantita la trasmissione l'organizzazione e l'ampliamento dei saperi essenziali (*lectio*).
- Come viene curato l'apprendimento interiorizzato: con quali strategie, con quali esiti
- Come viene monitorato il rapporto tra insegnamento e apprendimento

La valutazione umana e la valutazione accademica

Come è già stato evidenziato, compito peculiare dei docenti è produrre:

- la valutazione accademica degli alunni con riferimento al profitto scolastico realizzato a compimento del processo di apprendimento (perseguimento degli obiettivi specifici);
- la valutazione umana con riferimento al cammino educativo percorso in vista dell'interiorizzazione e della realizzazione dei valori, che la scuola considera peculiari del suo progetto educativo (perseguimento degli obiettivi formativi).

La lettura integrata delle due valutazioni risponde alla visione di un uomo il cui sapere e il cui saper fare si traducono in una qualità della vita e delle relazioni interpersonali.

Per la valutazione accademica è opportuno proporre a questo punto cinque connotazioni e i corrispettivi oggetti valutativi:

- la valutazione normativa è quella che paragona il rendimento dell'alunno con la "norma o "media" del rendimento del gruppo classe;
- la valutazione diagnostica è quella che, una volta realizzate le fasi del processo di apprendimento, verifica la validità dei diversi elementi per poter introdurre le correzioni di rotta necessarie sia nell'apprendimento degli alunni, sia nella didattica del docente;
- la valutazione personale è quella che verifica i risultati pianificati per ogni alunno, in base alle sue caratteristiche cognitivo-affettive;
- la valutazione sommativa è quella che si esprime attraverso i voti, relazionando il grado di apprendimento al passo pianificato compiuto;
- la valutazione finale è quella che viene realizzata alla fine del processo e serve ad analizzare il suo sviluppo in maniera globale.

La valutazione accademica

In questo modo sono valutati:

- i cambiamenti ottenuti (apprendimento) dagli alunni;
- in funzione di alcuni scopi espliciti (obiettivi formativi e di apprendimento);
- a partire dalla proposta e dallo sviluppo di determinati contenuti;
- e attraverso la realizzazione di determinate attività, organizzate dal docente, con appropriata metodologia, stimoli adeguati, in un ambiente preciso (scuola), sottoponendo a continuo controllo e revisione la validità della propria azione.

Per quanto riguarda la valutazione umana, l'ispirazione di fondo della progettualità di questo lavoro consente di individuare alcuni criteri per valutare il processo di crescita dell'alunno. Tali criteri possono essere così definiti:

- criterio di eccellenza, quello che descrive l'alunno che impegna tutte le sue capacità nelle azioni che compie e manifesta il desiderio di migliorarsi sempre di più;
- criterio della positiva accettazione di se stessi e degli altri e di un sano rapporto sia con le persone sia con l'ambiente, quello che descrive l'alunno cosciente delle proprie qualità e dei propri limiti, in grado, anche di riconoscere qualità e limiti degli altri, capace di rispettare e di aver cura delle persone e delle cose;
- criterio dell'impegno per gli altri, quello che descrive l'alunno che attraverso un processo educativo graduale e sempre più consapevole è diventato capace di impegnarsi a favore degli altri, senza ricercare il vantaggio personale e appagato dallo stesso servizio compiuto. È chiaro che in un alunno in formazione l'impegno per gli altri è espresso più da comportamenti occasionali che non da un atteggiamento permanente, possibile solo in una personalità adulta e matura. I comportamenti, però, sono già segno della linea di tendenza di una mentalità e di una consapevolezza.

Ai tre criteri è possibile ricondurre alcuni parametri valutativi:

- il *livello di crescita ottimo* è proprio dell'alunno che impegna nello studio tutte le sue capacità (indipendentemente dalla loro consistenza); che vive il rispetto e la cura delle persone, dell'ambiente e delle cose; che sa rizzare la collaborazione e il servizio. Questo alunno può essere di temperamento esuberante e vivace, ma è capace di autocontrollo in rapporto alle circostanze;
- il *livello di crescita buono* è proprio dell'alunno che presenta complessivamente le caratteristiche precedenti, ma non ha ancora maturato atteggiamenti di servizio e di gratuità. I suoi bisogni e la sua vivacità tendono a predominare rispetto ai comportamenti richiesti dalla situazione, ma sensibile al richiamo educativo, è capace di autocritica;
- il *livello di crescita medio* è proprio dell'alunno che presenta delle intermittenze nell'impegnare le sue capacità. Ha bisogno di essere periodicamente richiamato alle norme del vivere comune e si controlla solo se l'autorità è direttamente presente;
- il *livello di crescita debole* è proprio dell'alunno che può avere anche notevoli capacità, ma non si impegna. Nella vita comune alimenta situazioni di complicità e provoca azioni di

disturbo. Nel rapporto con l'educatore si sottrae al contratto educativo, anche se immediatamente dichiara di accettarlo.

È opportuno sottolineare che il livello di crescita debole potrebbe essere sintomo di problemi dell'affettività e conseguentemente va letto come segno di qualcosa che va ricercato e capito. Se il risultato dell'indagine educativa dovesse coincidere con la constatazione che l'alunno, più o meno consapevolmente, si ribella alla situazione scolastica nella quale vive o si sente appesantito eccessivamente dalle richieste del corso di studio, è bene aiutarlo a capire tutto questo e a fare una scelta più rispondente alla sua realtà.

La valutazione formativa e la strategia della domanda

Per facilità espositiva la valutazione dell'eccellenza accademica e dell'eccellenza umana sono state distinte, ma è opportuno ricondurle ora al loro punto di integrazione che è di fatto costituito dal momento della valutazione formativa che tocca quell'unità della persona alla cui costruzione la scuola vuole contribuire.

«Posso ascoltare Bach e leggere Goethe la sera ed essere comandante di un lager di giorno» (Steiner): non a caso un processo formativo degno di questo nome enfatizza la necessità di coniugare la crescita intellettuale e la crescita umana dell'alunno. Una mente colta e raffinata senza il cuore capace di sentire e vivere i valori fondamentali della persona umana è predisposta a tutte le contraddizioni e alle più pericolose ambiguità. Per queste ragioni il "profitto" di un alunno, nel senso più pieno della parola, riguarda un percorso globale al termine del quale l'abilità acquisita è una sintesi concreta, esperienziale, di abilità scolastica e di abilità esistenziale.

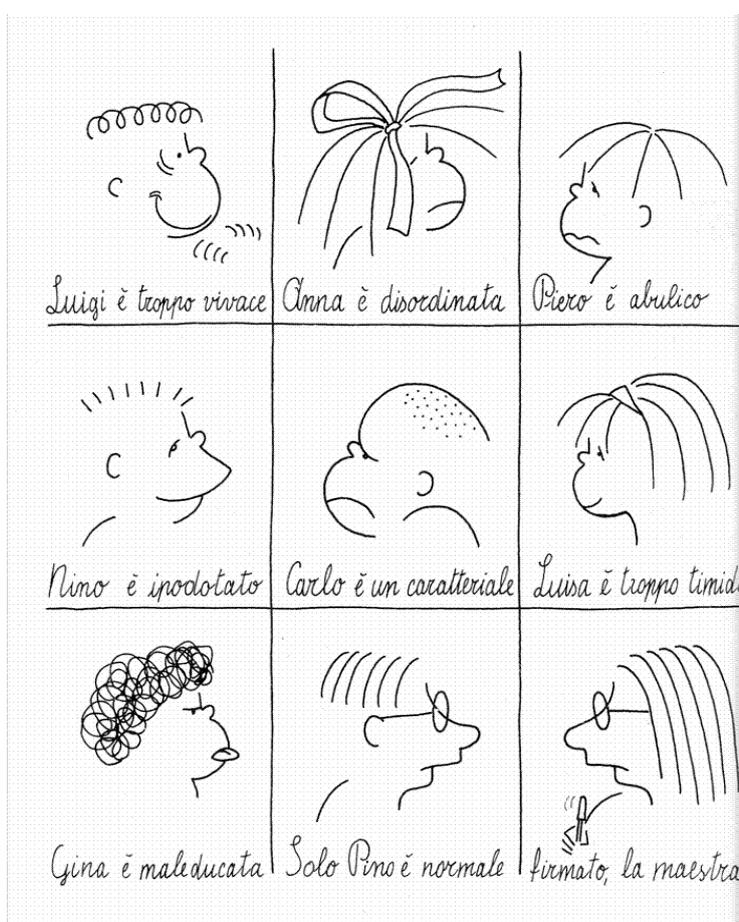
La valutazione formativa può essere, quindi, proficuamente supportata da un dialogo educativo nutrito di domande. Se la proposizione assertiva ("dimmi.....", "paragona...", "calcola...") può ben esercitare la mente nel gioco della logica e delle conoscenze, la proposizione interrogativa ("come? quando? perché? secondo te...? come giudicheresti...? come valuteresti...?") educa il cuore a ricercare in se stesso, nell'elaborazione dei suoi vissuti, nella sintesi delle sue consapevolezze, nell'intuizione delle certezze fondamentali, il modo con cui coltivare e vivere i valori.

Per questa ragione, il momento dell'apprendimento interiorizzato si configura come un momento privilegiato di valutazione formativa e la strategia delle domande si offre come lo strumento più adeguato per realizzarla. In un processo didattico realmente efficace, è fondamentale che il didatta sappia stimolare l'attenzione o promuovere la consapevolezza su

quanto sta avvenendo nel processo di apprendimento. Questo fa sì che, nello stesso fluire del dialogo educativo-culturale, si creino occasioni efficaci di valutazione, da parte del docente, del percorso che il singolo e/o il gruppo stanno realizzando, e, da parte del singolo alunno, di autovalutazione delle consapevolezze che sta maturando e della capacità che va acquisendo di correlarle, di comunicarle, di viverle.

L'autovalutazione

Nello spirito Di questo progetto, il processo di valutazione comporta anche quello di autovalutazione sia da parte del docente sia da parte dell'alunno. Anche sulla scorta del



questionario esperienziale precedentemente proposto è possibile individuare, tra, le operazioni autovalutative del docente almeno le seguenti:

- gestione equilibrata della propria realtà personale nell'esercizio della professionalità;
- efficacia della propria didattica in rapporto al processo di apprendimento della classe;
- qualità del proprio aggiornamento su contenuti e metodi;
- qualità dell'approccio relazionale con il dirigente scolastico, i colleghi, gli alunni, i genitori e il personale non docente;

• utilizzazione, nell'esercizio della professione, dei percorsi di FP e di aggiornamento compiuti.

In seno a un contesto di adulti aperti all'autovalutazione, gli alunni saranno più significativamente abilitati ad autovalutarsi puntando su alcuni indici basilari:

- la consapevolezza delle proprie qualità e dei propri limiti;
- l'incidenza delle .une e degli altri nei rapporti interpersonali;

- l'incidenza delle une e degli altri nel processo di apprendimento, nella qualità della motivazione, nello stile dell'emulazione, nella gestione della rete di tutti i rapporti umani in seno alla scuola;
- l'uso che viene fatto degli ambienti e degli oggetti della scuola individualmente e/o in gruppo.

Educare l'alunno all'autovalutazione è un contributo fondamentale per la conquista della consapevolezza e dell'autonomia.

Azione per l'autovalutazione

Indichiamo a questo punto tre esercizi di autovalutazione: il primo è un questionario finalizzato ad aiutare il docente a rivisitare criticamente alcuni passaggi chiave del suo stile pedagogico-didattico; il secondo e il terzo sono due test, che hanno lo scopo di promuovere nell'alunno della Scuola Secondaria di 1° e di 2° grado una presa di coscienza della qualità del proprio lavoro nei tre punti sostanziali dell'autonomia, della preparazione e della motivazione.

Questionario di autovalutazione del docente

Con riferimento all'orizzonte teorico.

1. Ritieni di avere pienamente assunto le finalità pedagogiche della scuola nella quale opera?
2. Ritieni che su queste finalità vi sia una convergenza significativa tra tutti coloro che, come te, operano in questa scuola?

Con riferimento allo sviluppo dell'indipendenza e della responsabilità degli alunni.

1. Ritieni che con il progredire del lavoro educativo-didattico i tuoi alunni acquistino una crescente autonomia, diventando meno dipendenti da te relativamente al metodo di studio, all'accesso a fonti di informazione, all'iniziativa nel compiere percorsi di ricerca, alla libertà di giudizio...?
2. Questo obiettivo formativo è contemplato tra gli obiettivi del tuo corso e determina scelte precise in rapporto al tuo metodo di insegnamento/apprendimento?
3. Consideri importante trasmettere agli alunni un metodo, che consenta loro di continuare ad apprendere in modo autonomo nell'ambito disciplinare di tua competenza?
4. Attraverso la tua disciplina, gli alunni stanno sviluppando la capacità di riflettere non solo in termini di interesse personale, ma anche alla luce degli aspetti più ampi della realtà e delle necessità degli altri, soprattutto di coloro che subiscono ingiustizia sociale?

Con riferimento alla varietà delle tecniche.

1. Ritieni di essere attento allo sviluppo e al progresso dei metodi pedagogici e didattici e ti senti libero, nonostante la fatica che il cambiamento comporta, di adottare quelli che potrebbero migliorare la qualità della tua proposta formativa?
2. Ritieni opportuno attivare con colleghi di altre discipline esperienze multidisciplinari e di interclasse affinché gli alunni possano cogliere nessi tra le diverse parti del sapere, i valori umani che vi sono coinvolti?

Con riferimento al percorso formativo degli alunni.

1. Ritieni che gli alunni concludano il loro corso consapevoli dell'importanza scientifica, valoriale e formativa degli argomenti trattati?
2. Ritieni che ne abbiano acquisito una visione tecnicamente completa e significativamente motivante? Ritieni che possano provare il desiderio di continuare questo tipo di studio?
3. In quale modo il tuo corso ha contribuito a far crescere gli alunni come uomini impegnati per gli altri? Puoi fare alcuni esempi?

Test di autovalutazione dell'alunno della Scuola Secondaria di 1° grado

Il test si propone di promuovere nell'alunno una presa di coscienza della qualità del suo lavoro nei tre aspetti sostanziali dell'autonomia, della preparazione scolastica e della motivazione.

NB: nel segnare le risposte, tieni presente che:

3 = è sicuramente vero

2 = è abbastanza vero

1 = è raramente vero

0 = non è vero

Capacità di autonomia

1. So organizzarmi da solo nel lavoro scolastico
2. Cerco sempre di portare a termine un lavoro prima di passare a un altro
3. Faccio molti tentativi prima di arrendermi di fronte a un problema
4. Solitamente non mi aspetto molto aiuto dagli insegnanti
5. Porto sempre a scuola tutto l'occorrente per il lavoro
6. Se prendo un brutto voto, faccio il possibile per rimediare

7. Affronto novità e situazioni impreviste senza spaventarmi
8. Lavoro in gruppo senza difficoltà
9. In un gruppo mi piace prendere l'iniziativa
10. Mi organizzo facilmente nelle attività extrascolastiche

Preparazione scolastica

1. Leggendo un testo scritto, individuo facilmente le idee importanti
2. Ho discrete capacità di memoria
3. So fare un riassunto scritto o orale (di un testo, di un film...)
4. Sono capace di prendere appunti durante le lezioni
5. Sono in grado di stendere la relazione di un lavoro svolto a scuola
6. Scrivo senza commettere errori in italiano
7. Svolgo senza sforzo i temi assegnati dal professore
8. Sono in grado di sostenere una semplice conversazione in lingua straniera
9. Comprendo il senso dei brani di lingua straniera che trovo nel testo
10. Risolvo da solo i problemi di matematica e geometria assegnati

Motivazione allo studio

1. Studiare mi piace
2. Mi propongo di arrivare ad avere un elevato livello di istruzione
3. Per me è importante ottenere buoni risultati a scuola
4. Mi interessa lo studio di parecchie materie del programma
5. Accetto volentieri che ogni tanto ci diano dei compiti difficili
6. Sono disposto a dare ai compiti tutto il tempo che richiedono
7. Sopporto senza problemi verifiche ed esami
8. Penso che una persona istruita abbia più possibilità nella vita
9. I miei genitori sono d'accordo che io continui a studiare
10. Ho già deciso che proseguirò i miei studi

Interpretazione dei dati

Calcola il totale dei punti assegnati per ciascun settore (autonomia, capacità, motivazione);

• per ognuno dei tre settori conta quante volte hai dato risposta 1 oppure 0, e segnala nel riquadro qui sotto, calcolando poi il totale.

Autonomia risp. 1: risp. 0: totale:

Preparazione scolastica risp. 1: risp. 0: totale:

Motivazione allo studio risp. 1: risp. 0: totale

Osservazioni:

1. se i totali di quest'ultimo esercizio sono 0, non ci dovrebbero essere problemi per gli studi;
2. se i totali dei primi due settori (autonomia e preparazione scolastica) dovessero essere superiori allo zero:

consulta il tuo tutore, per verificare se hai dato valutazioni o troppo pessimiste o troppo ottimiste su te stesso;

ritorna ai primi due questionari e sottolinea tutte le situazioni alle quali hai assegnato il punteggio 1 oppure 0; riportale nello schema riassuntivo sottostante e indica nella parentesi a fianco qual è la materia alla quale si riferiscono;

Capacità di autonomia:

capacità non raggiunte	materia
a.
b.
c.
d.

Preparazione scolastica:

capacità non raggiunte	materia
a.
b.
c.
d.

analizza con il tutore i dati raccolti e prepara il tuo piano di battaglia, indicando:

- quali sono gli aspetti dove vuoi migliorare;
- perché vuoi migliorare;
- che cosa farai di concreto per migliorare;

- quali momenti di verifica ti proponi;
- e con chi.

Test di autovalutazione per l'alunno della scuola secondaria di 2° grado

Nel corso della propria crescita è importante non solo produrre comportamenti, ma sviluppare anche la consapevolezza delle loro motivazioni e delle loro caratteristiche. Questo aiuta a sviluppare sia la conoscenza di se stessi sia la comprensione del perché gli altri sono portati a valutarci in un modo piuttosto che in un altro.

Il test proposto ha lo scopo di suscitare l'attenzione dell'alunno su se stesso in riferimento alla scuola, al rapporto con lo studio, ai risultati ottenuti.

Ad ogni domanda puoi rispondere: 1) sempre, 2) quasi sempre, 3) quasi mai

Durante le lezioni comprendo senza difficoltà quello che i docenti dicono

Durante le lezioni, se non comprendo bene qualcosa, so chiedere chiarimenti

Ascolto con attenzione anche le richieste di chiarimento dei miei compagni

In situazione di difficoltà particolare, chiedo colloqui individuali ai miei professori per essere orientato

In classe so ascoltare con attenzione e raccogliere con cura gli appunti

Imparo anche in occasione delle interrogazioni dei compagni e della correzione dei compiti

So organizzare i miei tempi di lavoro scolastico a casa

Ho un metodo preciso sia per i lavori scritti, sia per i lavori orali

Nel lavoro pomeridiano sono consapevole dei contenuti che mi sono più congeniali e di quelli che lo sono meno

Sono in grado di utilizzare, nel lavoro a casa, il lavoro svolto in classe

Il lavoro a casa è per me un'occasione di ampliamento e di ricerca, relativamente agli argomenti proposti in classe

Nel lavoro a casa, prima di chiedere aiuto telefonico ai compagni cerco da solo tutte le soluzioni possibili alle difficoltà

Riesco ad essere adeguatamente preparato ogni giorno, su tutte le materie previste

Sono in grado di intervenire costruttivamente nel corso delle lezioni e nei dibattiti in classe

In genere partecipo alle iniziative proposte dalla scuola.

In generale faccio con cura le letture proposte dai professori.

So scegliere autonomamente buone letture e utilizzarle nel dialogo culturale in classe

Nella vita scolastica il mio» comportamento è in genere disinvolto ma garbato

Valutazione e autovalutazione dell'istituzione

Il dirigente soggetto di valutazione

La scuola italiana, nell'arco degli ultimi venti anni, ha attinto per quanto riguarda la valutazione istituzionale ai metodi di valutazione gestionale e di efficacia di servizio del modello aziendale; può essere quindi utile proporre una mappatura dei percorsi valutativi ed autovalutativi a partire dai ruoli e dalle funzioni che si intrecciano al suo interno. A questo scopo viene assunto come ruolo di riferimento quello del dirigente scolastico con le sue responsabilità amministrative e didattiche e, a partire da esso, è disegnata una mappa valutativa che coinvolge tutte le componenti della scuola.

Il dirigente, infatti, si configura come il responsabile della politica educativa dell'istituzione e della sua progettualità. Certamente fa parte degli ambiti della sua azione valutativa la valutazione della qualità umana e accademica degli alunni come indice dell'azione formativa globale della scuola.

Sulla scorta di un'eccellenza umana e di un'eccellenza accademica richiesta non solo agli alunni ma anche ai loro educatori, il dirigente scolastico ha la responsabilità di leggere l'operato professionale dei docenti, la sua congruenza con la qualità di servizio che la scuola si sente impegnata ad offrire e lo stile relazionale con colleghi, alunni, genitori e personale non docente, poiché .è attraverso di esso che si alimenta un clima educativo capace di trasmettere valori oppure incapace di farlo.

Dal canto suo, il dirigente è agente di autovalutazione in rapporto all'assolvimento del suo compito di coordinamento dell'attività scolastica, della sua capacità di intervenire risolutoriamente e positivamente nella dinamica complessa delle relazioni e della scuola e nel saper leggere bisogni e dare risposte adeguate.

Valutazione e autovalutazione della direzione

Valutazione del Collegio dei Docenti

Indicatori del livello di collaborazione:

- incidenza nel curriculum occultum: posizioni ideologiche, posizioni pregiudiziali, sistemi di alleanze, stati emotivi contingenti e permanenti;
- capacità di comunicazione in area libera: assertività, trasparenza, propositività, capacità di confronto, capacità di negoziato (i predetti indicatori potrebbero anche essere letti al negativo: passività, aggressività, dogmaticità, predominanza ...);
- gestione e bonifica delle relazioni umane: decodificazione del sistema delle alleanze, decodificazione delle dinamiche di ruolo, decodificazione dei conflitti di ruolo, azioni di facilitazione e/o di blocco;
- propositività e creatività nella politica istituzionale; per esempio: percorsi formativi, forme di presenza nel territorio, gestione delle risorse umane, economiche e strutturali.

Autovalutazione

Indicatori della qualità e degli esiti della propria presenza nella scuola:

- modalità di governo: predominanza burocratica, predominanza autoritativa e direttiva, predominanza di coordinamento e promozione delle competenze e delle risorse presenti nell'istituzione;
- progettualità di governo: definizione della politica di istituto e tempi di realizzazione (obiettivi relativi alla formazione del corpo docente, obiettivi relativi all'assetto economico istituzionale, obiettivi relativi alla gestione delle strutture, obiettivi relativi a cambiamenti o modifiche in vari ambiti dell'istituzione);
- gestione delle relazioni interpersonali: disponibilità di tempo, predisposizione all'ascolto, stile del feedback, rielaborazione personale dei contenuti della comunicazione, capacità di relazione empatica con riferimento agli alunni, ai docenti, alle famiglie, al personale non docente.

Valutazione dell'eccellenza umana del singolo docente

Indicatori del livello di eccellenza umana:

- assunzione delle teorie pedagogiche e delle linee direttive proprie della scuola: interesse manifesto e condivisione non solo teorica ma anche pratica delle sue finalità;
- equilibrio personale (stabilità dell'umore, autocontrollo delle emozioni, capacità di ricomposizione delle tensioni relazionali);
- doti di equilibrio nella gestione delle relazioni interpersonali sia in verticale sia in orizzontale: rapporti con la direzione, con i colleghi, con gli alunni, con i genitori, con il personale non docente;
- capacità di collaborazione con la direzione in relazione alla politica educativa dell'istituzione e al perseguimento delle sue finalità;
- disposizione all'autocritica e all'autovalutazione sia in rapporto agli atteggiamenti personali, sia in rapporto alle competenze professionali.

Indicatori del livello di eccellenza accademica:

- competenza pedagogico-didattica secondo gli aggiornamenti delle scienze umane: gestione dei protocolli di apprendimento;
- apertura all'aggiornamento delle competenze attraverso la partecipazione a corsi e convegni;
- eventuale attività scientifica attestata da pubblicazioni e/o da interventi in seminari, convegni, conferenze;
- creatività nella didattica testata da prodotti di ricerca realizzati dagli alunni;
- abilità nel lavorare in équipe con padronanza metodologica e consapevolezza delle dinamiche relazionali;
- efficienza nella gestione degli strumenti tecnici di lavoro;
- interiorizzazione e attuazione dei criteri del presente progetto.
- fruizione nella didattica della formazione permanente e dell'aggiornamento;
- qualità della DST e puntualità nella elaborazione della medesima;
- efficienza interdisciplinare e multidisciplinare dell'équipe pedagogico-didattica;
- capacità di produrre percorsi personalizzati per il recupero delle diverse modalità di svantaggio scolastico;
- modalità di gestione e di cura del materiale tecnico-burocratico e della rubrica in particolare;

Valutazione dei percorsi di formazione e aggiornamento permanente dei docenti

Indicatori della qualità dei percorsi:

- realizzazione di una programmazione prospettica della scuola per l'aggiornamento e la formazione;
- individuazione dei percorsi formativi conformi alle teorie pedagogiche individuate dal collegio dei docenti;
- criteri di scelta degli esperti e delle tematiche di aggiornamento e formazione;
- effettiva fruizione nel contesto accademico dell'aggiornamento e della formazione permanente;
- ricaduta delle occasioni di riflessione sull'identità docente e delle altre proposte di crescita personale, interiore sul clima istituzionale e sul modo di procedere dei soggetti istituzionali nei vari ambiti di competenza.

Valutazione dell'eccellenza umana degli alunni

Indicatori del livello di incidenza dell'azione educativa sugli alunni:

- consapevolezza delle regole e delle loro motivazioni: atteggiamento di presa di coscienza quando la regola non viene rispettata, rispetto dell'orario, gestione delle assenze, correttezza comportamentale nei diversi ambienti logistici della scuola (corridoi, scale ...), rispetto delle scadenze previste dal calendario interno di classe e dal calendario disciplinare; .
- correttezza del comportamento: il saluto, la postura, il tono di voce, il rispetto per il personale docente e non docente, il rispetto e la solidarietà per i compagni (l'indicatore potrebbe essere letto anche al negativo attraverso il rilevamento di comportamenti di bullismo, la mandata cura delle strutture, l'uso inadeguato delle cose).
- apertura al servizio e al volontariato e ad altre iniziative di crescita personale e di gruppo: qualità di comportamento e di profitto nelle ore di lavoro, assunzione di impegno in ambiti extra scolastici, partecipazione alle iniziative di servizio e volontariato presenti nella scuola con riferimento alla realtà del territorio, partecipazione ad attività di crescita personale (organizzate dalla scuola...);
- correttezza comportamentale e rispetto nei confronti di ogni docente in quanto persona e indipendentemente dalla disciplina insegnata;
- consapevolezza della differenza tra essere compagni nel lavoro di classe e l'essere amici secondo la selettività affettiva: controllo del sistema delle alleanze, capacità di lavoro cooperativo, mutuo sostegno nell'impegno scolastico;

- schiettezza e trasparenza nel giustificare assenze e impreparazioni;
- controllo degli atteggiamenti consumistici e dei comportamenti;
- disponibilità a farsi aiutare nella risoluzione dei conflitti;
- rispetto e cura degli ambienti (dalle aule ai servizi igienici).

Rilevamento della qualità dell'azione didattica sugli alunni:

- scelte metodologico-didattiche funzionali ai processi di apprendimento;
- qualità degli esiti in itinere e degli esiti finali: verifica delle competenze acquisite in correlazione all'elaborazione della DST;
- sintonia, tra l'individuazione degli obiettivi, specifici delle pratiche didattiche e degli obiettivi formativi coerentemente alle teorie pedagogiche della scuola
- produzione di saggi (attraverso il giornale d'istituto o altro) di genere creativo, letterario, scientifico;
- forme espressive varie (musica, teatro, sport) a dimensione pubblica.

Esperienza

- capacità di lavoro in fase di apprendimento significativo (*praelectio*);
- capacità di risolvere i problemi - imparare a scoprire;
- capacità di lavorare in gruppo e di mutuo sostegno;
- capacità di gestire l'emulazione nell'apprendimento.

Riflessione

- capacità di lavoro in fase di apprendimento interiorizzato (*repetitio*);
- qualità dell'elaborazione degli appunti personali;
- capacità di gestire dilemmi dibattiti e di interpretare ruoli culturali;
- capacità di gestione e di organizzazione dei seminari di integrazione;
- capacità di utilizzazione dei diversi percorsi tutoriali.

Azione

- qualità dei lavori personali,
- capacità di correlazione tra lavoro didattico ed esperienze di servizio;
- capacità di progettazione e applicazione;
- capacità di profittare dei percorsi di orientamento alla scelta degli studi e della carriera.

Valutazione

- capacità di produrre autovalutazione in riferimento ai percorsi di apprendimento, al metodo di studio, all'utilizzazione delle opportunità formative, allo stile di comportamento personale.

Capacità della direzione di leggere il contesto socio-culturale per la qualificazione del servizio

Uno degli aspetti essenziali per l'autovalutazione della direzione è la sua capacità di lettura del contesto nel quale essa è inserita. La ricorrente necessità di qualificare il servizio istituzionale, del modo sempre più rispondente ai bisogni formativi e alle richieste dell'utenza (alunni e genitori), richiede infatti da parte della direzione una lettura periodica del contesto nel senso più ampio e articolato del termine: quello personale dell'alunno (la storia familiare, la condizione ambientale, la realtà storico-sociale, il tipo di intelligenza, il suo stile di apprendimento, ecc.); quello personale del docente (l'identità professionale, lo stile educativo, la realtà in cui opera, ecc.).

Il riferimento al contesto dell'alunno è indispensabile in quanto costituisce il punto di partenza del processo formativo; il riferimento al contesto del docente è fondamentale nella misura in cui la trasparenza dell'atto valutativo è garantita dall'assunzione consapevole delle caratteristiche positive della personalità dell'educatore e dall'esercizio dei livelli alti della sua competenza professionale.

Viene presentata in tal senso una mappa riepilogativa dei diversi ambiti di contesto. La mappa ha lo scopo di favorire nel docente una riflessione conclusiva sulle sfide educative del III millennio con l'attenzione a non perdere mai di vista l'attuale vertiginosa rapidità dei processi di trasformazione della realtà giovanile.

Letture del contesto dell'alunno

CONTESTO SOCIO CULTURALE:

- il dominio del pragmatismo e l'assenza di utopie valoriali;
- la planetaria interdipendenza delle logiche di potere tra i diversi circuiti internazionali che ostacola il sano esercizio del senso critico ed espone pesantemente alla manipolazione mass-mediale;
- la pluralità di beni di consumo;
- più "avere" che "essere";
- le "cose" sostitutive dei rapporti;
- la tecnologia che prevarica sulla fantasia;
- la TV e la play-station accudiscono;
- la comunicazione a una sola via induce bisogni, orienta desideri, provoca emozioni e sentimenti senza dialogo di appoggio;
- le sale *games*, le sale scommesse, suscitano l'illusione del denaro facile che fa sentire importanti;
- i giochi di ruolo fanno evadere dalla vita concreta sentita come demotivante;
- la navigazione in Internet e la comunicazione per *chat* creano circuiti di esperienza e di comunicazione virtuale e compensano vuoto di senso e di relazioni forti nella realtà, assorbendo per di più il tempo in modo massivo;
- lo stato di precarietà e di belligeranza mondiale, le nuove forme di terrorismo internazionale, la profonda crisi economica che stiamo attraversando alimentano la paura del futuro e ostacolano lo slancio progettuale;
- i rapidi processi di trasformazione e il bombardamento delle immagini e dei messaggi relativi, impediscono la riflessione sulle esperienze frammentano la coscienza;
- il bisogno di divertirsi, opportunamente stimolato dalla mentalità dei consumi, assorbe buona parte delle energie personali e progettuali: l'organizzazione del divertimento si trasforma in impegno!

CONTESTO FAMILIARE:

I genitori spesso oscillano tra conservatorismo e permissivismo, iperprotettività e delega;

- non offrono un quadro assiologico di riferimento e frequentemente propongono il circuito complesso della famiglia aperta;
- la loro insicurezza relazionale determina una debolezza della proposta normativa;
- la gestione non corretta di separazioni e divorzi è costantemente esposta al rischio della strumentalizzazione dei figli;
- anche sui genitori domina la paura del futuro e questo li induce a proporre obiettivi pragmatici e remunerativi, piuttosto che obiettivi di autorealizzazione e di valori.

CONTESTO SCOLASTICO:

- la didattica progredisce dal punto di vista teorico, ma nella realizzazione pratica si registrano ancora fratture tra obiettivi, strategie e modalità attuative;
- si evidenzia la necessità di una maggiore chiarezza nel rapporto tra orientamento normativo e stimolazione creativa, in vista della loro integrazione e della loro efficacia formativa;
- nei fatti, le logiche del pensiero convergente sono ancora dominanti rispetto a quelle del pensiero divergente e creativo;
- i previsti tempi lunghi di attuazione del cambiamento situano la scuola in una fase di transizione, esponendola al pericolo di ridurre ulteriormente il suo già basso livello di incidenza educativa;
- la coscienza di creare una scuola di respiro europeo si stempera nelle difficoltà di gestire il cambiamento.

CONTESTO PERSONALE DELL'ALUNNO DEL SECONDO CICLO

12 anni:

- tempesta ormonale
- curiosità ed energia, ma anche suscettibilità e sconforto per le sconfitte;
- esordio della ricerca di se stessi e della propria identità;
- oppositività nei confronti dell'ambiente e frequente stato di conflittualità;
- resistenze nei confronti dei genitori;
- capacità di apprendimento fortemente potenziata: si sviluppa il ragionamento dal concreto all'astratto;
- comparsa in forma conclamata di fenomeni di bullismo.

CONTESTO PERSONALE DELL'ALUNNO DEL QUINQUENNIO

13-18 anni - adolescenza:

- periodo complesso del processo di maturazione affettivo-cognitiva e di costruzione dell'identità;
- periodo oppositivo nei confronti dell'autorità genitoriale: fenomeno di ribellione acritica e di contraddittorio ad oltranza nei confronti dell'interlocutore;
- compresente bisogno di sentire la vicinanza vigile e discreta dei genitori e le loro critiche costruttive;
- periodo di ricerca di interlocutori ambiti fra i coetanei o tra adulti vissuti come modelli;
- periodo di maturazione di alcune caratteristiche intellettuali;
- capacità di discutere manifestando sentimenti e dichiarando opinioni personali;
- capacità di formulare ipotesi di fronte a situazioni e/o problemi;
- periodo di conclamazione delle patologie psichiche non diagnosticate o curate in precedenza;
- depressione giovanile;
- collassi psicotici;
- schizoparanoia;
- fobia sociale;
- fobia scolastica;
- disturbi di personalità;
- disturbi del comportamento;
- disordini del comportamento alimentare (bulimia, anoressia).

13-16 anni – prima adolescenza:

- appariscenti cambiamenti fisici;
- crisi dell'autostima psico-fisica;
- primi comportamenti di fuga nell'alcol e nella droga;
- esplorazione della sessualità attraverso comportamenti etero ed omosessuali.

17-18 anni – seconda adolescenza:

- progressiva conquista della coscienza di sé e dell'apertura verso gli altri;

- capacità di concepire l'esistenza del mistero e dell'infinito; e capacità, se educata e formata, di motivare comportamenti e convinzioni;
- capacità se debitamente orientata di produrre progettualità affettiva, di scelte universitarie e post-universitarie.

Il docente

CARATTERISTICHE DESIDERABILI DELLA SUA PERSONALITA':

- identità integrata;
- motivazione all'assunzione delle scelte educative della scuola;
- equilibrio normativo-affettivo;
- competenza didattica;
- esercizio del discernimento e dell'autovalutazione;
- disponibilità alla collaborazione con la dirigenza, i colleghi e le famiglie;
- capacità di monitorare la capacità dei cambiamenti generazionali e di saper interagire con essi.

CARATTERISTICHE DELLE SUA RELAZIONE CON IL GRUPPO CLASSE:

- situazione di agio/disagio rispetto al numero degli alunni (numero adeguato numero/eccessivo);
- sua capacità di attenzione a tipologie temperamentali e intellettuali;
- impatto emotivo con il gioco delle alleanze tra gli alunni;
- suo eventuale impatto emotivo e sua capacità di gestione pedagogico didattica di alunno/alunni in situazione di svantaggio (insuccesso scolastico, handicap e malattia mentale);
- suo livello di equanimità ed equità nei rapporti con gli alunni;
- capacità di gestione dell'azione di controllo e/o di collaborazione da parte delle famiglie.