

La comunicazione educativa nell'azione didattica

Michele Pellerey

Il mio intervento è articolato in tre parti. La prima parte affronterà il problema dell'identità dell'azione didattica, vista nella sua complessità. L'azione di insegnare (o azione didattica) è una realtà presente in modo pervasivo nella vita culturale e sociale delle persone, fin dalla nascita, sia dal punto di vista delle conoscenze che vengono trasmesse, sia dei valori che vengono proposti, sia dei comportamenti che vengono indotti. Nella scuola e nella formazione professionale tale agire è costitutivo della loro identità stessa; esso, però, assume in tal caso una specificazione particolare, in quanto si tratta di istituzioni che esplicitamente intendono conseguire certi obiettivi educativi e cercano di farlo in modo continuo e sistematico. Ogni azione umana d'altra parte, e in particolare quella didattica, è strutturalmente caratterizzata da due dimensioni fondamentali: una detta pratico-poietica (*pòiesis* o *recta ratio factibilium*); l'altra detta oggi etico-sociale (*praxis* o *recta ratio agibilium*). Nei decenni passati si è accentuata la dimensione pratico-poietica o tecnico-pratica dell'azione didattica. Oggi si sottolinea in particolare la sua dimensione etico-sociale. Le modalità che l'azione didattica può assumere sono molteplici. In modo assai generale si tratta di «in signo ponere» i contenuti formativi che si intendono promuovere e di promuovere una valida piattaforma comunicativa interpersonale. L'impegno principale di chi insegna sta, dunque, nell'orchestrare da questo punto di vista in maniera valida e produttiva l'ambiente educativo sia di classe che di scuola. La comunicazione educativa nell'azione didattica viene di conseguenza reinterpretata in questa prospettiva.

Le altre due parti approfondiranno in questo contesto le due dimensioni sopra ricordate: quella pratico-poietica e quella prassica, rileggendo e riproponendo il modello formativo dell'apprendistato, allargandone l'applicazione dal campo pratico a quello cognitivo, affettivo e morale. Il concetto di apprendistato implica la compresenza di esperti e principianti in ambiente che assume la forma di laboratorio formativo nel quale si vive e si interiorizza non solo una cultura e una professionalità, ma anche una visione etica e abiti morali positivi.

La conclusione, che spero potremo raggiungere insieme, andrà nella direzione di una migliore identificazione delle responsabilità e delle esigenze di chi dirige una scuola o un centro di formazione professionale e di chi partecipa alla sua organizzazione e alle sue attività educative, facendo particolare riferimento a una scuola cattolica e salesiana.

1. La struttura dell'azione didattica e l'organizzazione di uno spazio formativo

1.1 La struttura dell'azione didattica

L'azione educativa scolastica messa in atto dall'insegnante, o dagli insegnanti, come ogni azione umana significativa, sembra doversi descrivere tenendo conto di due suoi aspetti, o dimensioni fondamentali.

Il primo e più evidente aspetto è *la costruzione di uno spazio di apprendimento valido ed efficace, cioè di un insieme di condizioni nelle quali gli allievi possano e vogliano apprendere quanto inteso da parte del docente e della scuola.* Tale apprendimento, d'altra parte, può essere definito come un cambiamento nelle disposizioni e nelle capacità umane che persiste nel tempo e non è semplicemente ascrivibile al processo di crescita. All'origine di questo cambiamento viene sempre con più insistenza segnalato il ruolo attivo e costruttivo dell'alunno: ruolo insostituibile che è sostenuto e guidato dal docente inizialmente in forme più determinate e continue e, poi, via via in forme più deboli e occasionali.

Il secondo aspetto dell'azione educativa scolastica è dato dalla *qualità delle scelte, dei comportamenti, dei giudizi, delle relazioni che tale azione racchiude in sé.* È qualcosa di intrinseco all'azione stessa e costituisce per l'allievo un riferimento importante sia come esempio di atteggiamenti e di condotte, sia come atmosfera interpretativa e valutativa di quanto viene attuato nella classe. Anche questo secondo aspetto ha un ruolo centrale nell'apprendimento scolastico, pur se spesso è meno esplicitamente inteso e considerato. Dal

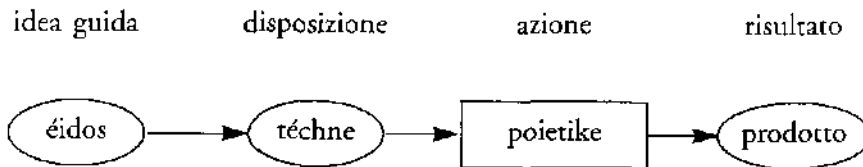
punto di vista di una crescita progressiva nella conoscenza e soprattutto nella competenza relativa a un certo ambito del sapere, del saper fare e, soprattutto del saper essere, è essenziale che l'insegnante non solo sia in grado di diventare, ma di fatto costituisca, un modello per gli allievi. Questi hanno bisogno di interiorizzare, mediante l'osservazione, il comportamento dei più competenti, o degli adulti, per evocarlo quando si trovino in analoghe circostanze e utilizzare così il loro esempio come orientamento e mediazione interna nell'organizzare la propria condotta.

Lo spazio educativo nel quale si esplica l'azione didattica è, dunque, in primo luogo costituito da un insieme valido e produttivo di condizioni che stimolino, guidino, sostengano l'acquisizione significativa e stabile di conoscenze, di capacità e di atteggiamenti positivi da parte degli allievi in un settore specifico del sapere e del saper fare. Tuttavia gran parte di questa validità e produttività dipende da alcune qualità più generali dell'azione dell'insegnante. Egli con le sue attese, le sue scelte, i suoi comportamenti, i suoi atteggiamenti, la sua testimonianza viva, il suo modo di rapportarsi agli allievi, di conversare e discutere con essi, di accettarli e di consigliarli, crea un contesto vivo di dialogo educativo, nel quale l'apprendimento acquista senso e direzione.

Il fondamento teorico di questa impostazione può essere fatto risalire alla distinzione introdotta da Aristotele tra agire umano orientato alla produzione di oggetti (*poiesis*) e agire umano etico-politico (*praxis*).

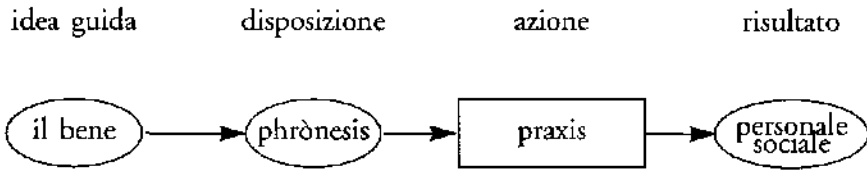
L'agire pratico-poietico, oggi diremmo tecnico, secondo Aristotele, è per sua natura diretto alla produzione di oggetti precisi. Esso è guidato dall'idea (*éidos*) o modello dell'oggetto da produrre e trova la sua perfezione nell'abilità (*téchne*) operativa posseduta. Il risultato di questo tipo di azione è il prodotto inteso (fig. 1).

Fig. 1



L'agire etico-politico (*praxis*) è anch'esso guidato da un ideale (il bene, nel caso della *polis* il bene comune) e può realizzarsi tramite una particolare disposizione interiore: la *phrónesis*, o capacità di decisione prudente e responsabile. Il risultato di questo tipo d'azione è da una parte una crescita dell'agente nella capacità di cogliere il bene e dall'altra una immagine percepibile e interiorizzabile di azione buona (fig. 2).

Fig. 2



Oggi si preferisce parlare più che di agire etico-politico di agire etico-sociale, e vedremo perché, e si insiste sul suo carattere interattivo e dialogico. Viene, inoltre, sottolineato come la razionalità pratica che fonda e guida l'agire umano cresca in due direzioni. La prima permette una più valida e coerente fondazione di una visione del bene personale e sociale, una sorta di filosofia morale e politica, e si muove attraverso la ricerca comune fondata sul discorso e l'argomentazione. La seconda direzione facilita l'identificazione delle strade attraverso cui l'uomo può giungere ad agire «bene», cioè a portare a compimento decisioni prudenti e responsabili sia nella vita quotidiana, sia nei momenti cruciali della vita, ed è promossa dalla partecipazione a una comunità eticamente fondata e ricca di esperienze morali positive.

La distinzione aristotelica tra *téchne* e *praxis* è oggi assai valorizzata nell'ambito della riflessione critica che studia l'agire umano in ambito educativo. In questo stesso contesto viene fortemente rivalutato il ruolo del rapporto dialogico, dell'interscambio sociale, sia nella costruzione della conoscenza, sia nello sviluppo della capacità di autoregolazione, sia nell'interiorizzazione di valori.

1.2 Lo spazio educativo scolastico e professionale

Lo spazio educativo scolastico e professionale sopra ricordato costituisce, dunque, in questa prospettiva il campo nel quale l'azione di insegnamento si esplica, e dal quale dipende la sua validità e fecondità. Esso è però anche, e potremmo aggiungere soprattutto, il campo d'azione del discente e, più in generale, lo spazio dell'interazione tra insegnante e allievi e degli allievi tra di loro.

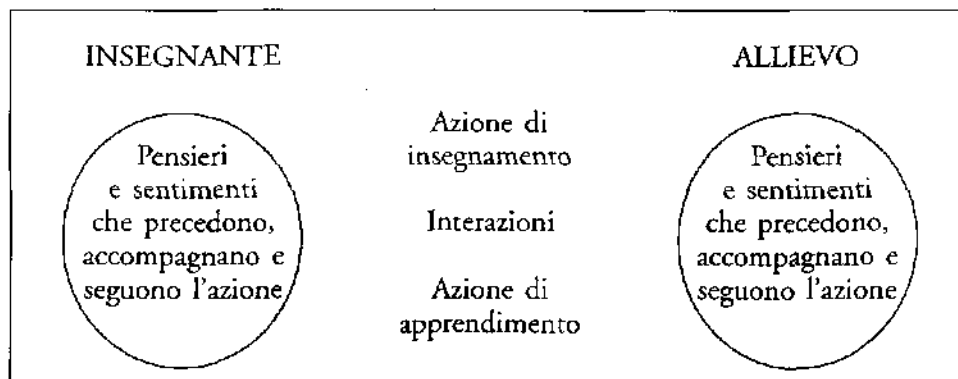
Lo slittamento di attenzione dai comportamenti esterni e relative tecniche di controllo e la modifica di matrice comportamentista ai processi interni di natura cognitiva ed affettiva, ha portato progressivamente a considerare sempre più da vicino il ruolo di tali processi nell'acquisizione e uso della conoscenza. È stato così riconosciuto che lo scenario entro cui si esplicano le azioni dell'insegnante, quelle degli allievi, e le relative interazioni, non può essere descritto, compreso e spiegato se non si tiene conto dei pensieri e dei sentimenti che precedono, accompagnano e seguono tali azioni; queste, in definitiva, sono influenzate, mediate e controllate, dai loro pensieri e dalle loro emo-

zioni, cioè dal complesso di percezioni, attese, motivazioni, credenze, strategie di insegnamento e di apprendimento conosciute, intenzioni, consapevolezza e capacità di controllo attivate, ecc., proprie sia degli insegnanti che degli allievi.

Gli studi sui pensieri dei docenti hanno spesso utilizzato due categorie di analisi, concernenti da una parte i pensieri che precedono l'azione di insegnamento o che la seguono (pensieri preattivi o postattivi) e, dall'altra, quelli che l'accompagnano (pensieri interattivi). A queste è stata aggiunta la categoria che include le concezioni e credenze che essi hanno del proprio ruolo di insegnanti e di educatori e della propria disciplina di insegnamento. Alla prima categoria appartengono la progettazione e l'organizzazione concreta delle attività di apprendimento e le riflessioni interne che le seguono; alla seconda, i pensieri e le decisioni che hanno luogo nel corso dell'azione didattica. La terza categoria costituisce come il quadro di riferimento che guida le attribuzioni di significato e di valore nel corso dei pensieri preattivi e postattivi e di quelli interattivi (Fig. 3).

Questo mondo interiore si rende visibile e osservabile tramite i comportamenti che insegnanti e alunni manifestano in classe e tramite i risultati da questi ultimi conseguiti. La tradizione comportamentistica si limitava allo studio di questi elementi esterni, evidenziando correlazioni od eventuali rapporti causali; oggi con tecniche anche assai raffinate si cerca di risalire all'origine cognitiva dei comportamenti esterni.

Fig. 3: *Spazio delle azioni e delle interazioni*



Gli studi relativi ai sentimenti e alle emozioni che precedono, accompagnano o seguono l'azione degli insegnanti evidenziano come anche questi si esprimano nei loro comportamenti e abbiano un influsso non indifferente nella creazione dello spazio o ambiente di apprendimento. Le ricerche sulle attese che i docenti hanno in genere nei riguardi della scuola e del centro di

formazione professionale e specificatamente nei riguardi dei singoli alunni, sulle attribuzioni causali relative alle iniziative riuscite o fallimentari, sull'attrazione e repulsione provate per determinati argomenti di studio, determinate attività didattiche e specifici alunni, ecc., hanno mostrato la complessità e profondità di tale gioco, spesso inconsapevolmente esplicitato.

2. La competenza pratico-poietica

La competenza pratico-poietica nell'azione didattica è costituita dalla capacità di progettare, condurre e valutare i processi di apprendimento di conoscenze e di competenze, cioè, come abbiamo visto, di orchestrare uno spazio formativo, nel quale gli alunni possano e vogliano acquisire in maniera stabile e significativa i contenuti formativi.

I processi di apprendimento che si realizzano nella scuola e nella formazione professionale, d'altra parte, differiscono da quelli che accompagnano tutta la vita dell'uomo, per l'intenzionalità e la sistematicità attraverso le quali essi vengono promossi dall'azione dell'insegnante.

Il primo attributo, l'*intenzionalità*, sottolinea il fatto che tale processo di apprendimento deve tendere a finalità educative, culturali e professionali chiaramente e coscientemente espresse e perseguite. Di qui l'insistenza nell'esplicitare le finalità istituzionali e gli obiettivi educativi e didattici della scuola e del centro di formazione professionale. È questo un «luogo» di incontro e di ricerca di identità della comunità educante; luogo di mediazione tra programmi (o ordinamenti didattici) ufficiali, valori perseguiti dall'istituzione, domanda educativa e formativa realmente presente nei giovani.

Il secondo, la *sistematicità*, indica che non si apprende secondo i ritmi e i tempi della vita familiare e sociale, bensì secondo piani e sequenze organizzati in vista dell'acquisizione di beni precisi: conoscenze, abilità e atteggiamenti. Qui si gioca buona parte della competenza didattica degli insegnanti e della scuola. La programmazione formativa (educativa e didattica), una volta esplicitati gli obiettivi dell'azione comune, si basa sulla capacità di organizzare tempi, spazi, risorse, nella maniera più valida e produttiva possibile.

È stato più volte affermato, e qui basta ricordarlo, come la programmazione formativa, se è il luogo dove la comunità educante si manifesta nella sua qualità, essa è anche il luogo ove essa si costruisce.

Il riferimento alla tecnologia dell'azione didattica permette di approfondire un poco il discorso, accennando al ruolo di mediazione tra scienza e azione che la tecnologia dell'insegnamento svolge. Non è possibile, infatti, derivare direttamente dalle varie scienze dell'educazione (psicologia, sociologia, epi-

stemologia, pedagogia, didattica, ecc.) norme per l'azione didattica concreta, come del pari è impossibile far discendere dalle varie discipline scolastiche o formative, intese come scienze particolari, siano esse più dirette allo studio della lingua e del linguaggio ovvero a quello della natura o studio della realtà storica e sociale dell'uomo, regole per il loro insegnamento. Tuttavia dalle une e dalle altre si devono trarre indicazioni ed elementi per sostanziare e strutturare l'azione educativa scolastica.

Quest'ultima però deve tener conto delle circostanze diverse e della peculiare situazione proprie di ciascun contesto scolastico e, più particolarmente, delle caratteristiche dei singoli allievi. Le scelte pedagogiche e didattiche e l'organizzazione del processo di apprendimento emergeranno da un attento confronto tra le informazioni che si posseggono sul versante della realtà scolastica e le conoscenze che provengono sia dalle scienze dell'educazione sia da quelle che fanno la riferimento alle discipline formative.

Tuttavia l'esigenza di una chiara intenzionalità espressa e quella della sistematicità portano inevitabilmente a cercare nell'impostazione tecnologica la strada e lo strumento per concretizzare la mediazione tra il sapere educativo e disciplinare e l'azione educativa scolastica.

Si può così considerare nel processo educativo scolastico e professionale un triplice polo di riferimento: le scienze, le tecnologie, l'azione. I rapporti fra questi tre poli sono di tipo interattivo, transazionale. Va tuttavia sottolineata l'importanza del processo che dall'azione va agli altri due poli, a causa dei pericoli di una troppo facile deduzione dalle scienze di leggi d'azione e di programmi di intervento. E questa affermazione comporta come conseguenza anche la sollecitazione a una maggiore attenzione e aderenza ai contenuti dell'educazione e l'accettazione senza riserve del ruolo imprescindibile che, nelle scienze e nella tecnologia, hanno gli operatori.

2.1 L'orchestrazione dello spazio d'apprendimento

L'azione di insegnamento, d'altra parte, anche se è un'azione intenzionale che mira a promuovere in modo sistematico l'acquisizione di conoscenze, capacità e atteggiamenti validi e produttivi, non può, però, produrre direttamente effetti di apprendimento, in quanto, come già ricordato, deve limitarsi a creare le condizioni che ottimizzano l'azione di apprendimento degli allievi nella direzione intesa dall'insegnante. E questo è inevitabilmente oggetto di opportune negoziazioni, esplicite o implicite, tra insegnanti e allievi, favorite da un contesto dialogico valido e fecondo.

La stimolazione delle azioni di apprendimento può essere di conseguenza e in generale solo indiretta: essa è, infatti, mediata sia dal sistema di segni uti-

lizzato, sia dal sistema di relazioni instaurato. Una cultura e una professionalità, d'altra parte, sono caratterizzate dai modi e dai mezzi con cui esse si esprimono e vengono trasmesse. Si tratta non solo di parole dette o scritte, di immagini e suoni, di forme di vita e di organizzazione sociale, ma anche di comportamenti e di rapporti concreti. L'insegnante, o il formatore, è chiamato a organizzare in maniera valida e produttiva i cosiddetti *mediatori didattici*, cioè i sistemi di rappresentazione dei contenuti formativi che egli vuole promuovere negli allievi. Si tratta di «in signo ponere» quanto deve diventare oggetto di acquisizione o di costruzione significativa da parte dell'allievo. Un insieme di rappresentazioni che permettano di afferrarne il senso e il valore. È questo il cuore della comunicazione didattica. Una buona orchestrazione di questi mediatori permette a ciascuno di entrare in presa diretta con i significati e la sostanza di quanto proposto. D'altra parte, sia che si tratti di esperienze dirette, sia che ci si avvalga di conoscenze mediate, occorre porsi a una certa distanza dalla realtà della vita quotidiana e del coinvolgimento emotivo per permettere riflessione critica e acquisizione cosciente. Il fine fondamentale di ogni insegnamento mira in effetti all'allargamento e all'approfondimento della capacità di leggere, interpretare, valutare la realtà umana, personale e sociale, e di decidere e agire in essa; non solo nella scuola e nel centro di formazione professionale, ma anche accanto e oltre di essi.

Per quanto concerne il sistema di relazioni instaurato accennerò solo alla necessità di sviluppare un dialogo o un discorso educativo che coinvolga sia lui stesso che i suoi allievi in una posizione di ricerca e acquisizione significativa di conoscenze, di competenze e di valori. Di questo aspetto è già stato ampiamente trattato.

Queste considerazioni hanno indotto i ricercatori a rivolgere la loro attenzione all'agire concreto degli insegnanti nella classe e nella scuola, cioè alla loro capacità di gestire complessivamente lo spazio di apprendimento e la comunità educativa da essi stessi prefigurati. Qui è stato individuato il cuore della loro professionalità e della loro competenza. Un insegnante esperto, in effetti, si differenzia da un principiante secondo un numero rilevante di elementi distintivi, tra cui si possono qui ricordare:

— *capacità di gestire e controllare* la molteplicità e multidimensionalità degli elementi che concorrono a caratterizzare lo spazio di apprendimento contemporaneamente e immediatamente, ciò significa capacità di selezionare e interpretare ciò che è rilevante nella situazione concreta, da ciò che si può trascurare, e rapidità nel prendere decisioni che si rivelano congruenti ed efficaci; il principiante si presenta incerto, insicuro, attento a troppe cose in modo globale e poco funzionale, ecc.;

— *flessibilità nell'adattare i contenuti di insegnamento*, i modi di insegnare, le forme di interazione, il sostegno alla motivazione all'apprendimento secondo le esigenze dei diversi soggetti e in base alle situazioni che concretamente si presentano di volta in volta, tenendo conto della loro preparazione, del loro stato d'animo, delle loro reazioni, ecc.; il principiante si presenta rigido e poco capace di adattamento alla varietà dei casi particolari e delle situazioni concrete;

— *conoscenza dei contenuti di insegnamento e dei modi attraverso i quali questi possono essere trasformati in modo da poter essere appresi in modo significativo e stabile dai vari alunni*, utilizzando forme di rappresentazione (iconiche, verbali, analogiche, ecc.) e collegamenti con quanto da essi già conosciuto e interiormente rappresentato sia nell'attività scolastica che nell'esperienza extrascolastica; il principiante è assai legato alla maniera nella quale ha studiato l'argomento o nella quale questo viene esposto nel libro di testo.

Lo sviluppo della competenza didattica, di conseguenza, è legata non solo alla padronanza di conoscenza di natura concettuale e di natura procedurale, ma anche, e soprattutto, allo sviluppo della capacità di collegare queste conoscenze alla situazione didattica a cui egli deve far fronte, gestendo in modo congruo e produttivo una serie di strategie decisionali e operative. Si tratta di competenze che si acquisiscono essenzialmente con la pratica, anzi con una pratica che parte da modelli osservati e interiorizzati, viene sviluppata sotto la guida e la supervisione di docenti già esperti e diviene via via più autonoma da sostegni e suggerimenti esterni.

2.2 *Un apprendistato cognitivo e affettivo*

L'accento a competenze che si acquisiscono con la pratica evoca le forme tradizionali di apprendistato. Esso è, infatti, caratterizzato dai tre elementi sopra ricordati: l'osservazione di un modello; l'esercizio eseguito sotto il controllo del maestro; l'esercizio autonomo. L'apprendistato pratico caratterizzava la formazione professionale, anche se già dal tempo di Don Bosco sono stati progressivamente inseriti contenuti culturali e formativi più generali. Oggi si insiste sulla necessità di fondare le competenze pratiche su un'adeguata cultura umanistica, scientifica e tecnologica. D'altra parte si avverte anche l'importanza di fornire competenze pratiche a chi affronta studi meno direttamente professionalizzanti.

In genere si è sviluppata una coscienza diffusa della necessità sia di promuovere un'adeguata cultura di riferimento, fondamento della professionalità

pratica, sia di sviluppare un apprendistato consistente, che permetta poi gli adattamenti, le flessibilità, la mobilità verticale e orizzontale, di cui molte volte si parla. Oggi, però, si presenta alla formazione sia scolastica, sia professionale, una sfida molto più grande, che si insinua tra apprendistato pratico e cultura di riferimento: quello che è stato definito l'*apprendistato cognitivo*, imparare cioè strategie di pensiero, strategie di soluzione di problemi, strategie interpretative e valutative per capire le situazioni e per affrontarle e sviluppare un'adeguata capacità di regolazione, meglio di autoregolazione, di questi processi. Questo è particolarmente urgente ove si accetti una concezione costruttiva della conoscenza e della professionalità.

Come attivare, però, in questo ambito processi autentici di apprendistato? Come rendere osservabili modelli di operazioni e strategie cognitive validi e produttivi? Occorre che gli insegnanti si prestino a fare da modello, rendano visibili strategie e operazioni cognitive implicate nelle varie prestazioni scolastiche e professionali. Occorre far vedere agli alunni come si procede nell'elaborare un testo scritto, nell'affrontare un problema di fisica, nel progettare la produzione di un pezzo. Non solo spiegare come si fa, ma anche far osservare e interiorizzare esempi concreti; guidarlo nell'esercizio diretto all'esplicazione di operazioni intellettuali e all'elaborazione di strategie cognitive congruenti con il compito formativo loro assegnato. Ma la questione dello sviluppo della capacità di autoregolazione, di gestione autonoma dei processi interni è molto più vasta. Sappiamo tutti, e i giornali ne parlano ampiamente, che una consistente maggioranza di chi lavora soffre di stress, di ansietà. Esiste, cioè, anche un problema di apprendistato affettivo, emozionale, per saper gestire se stessi dal punto di vista delle emozioni, delle motivazioni, degli stress: la motivazione non viene solo da fuori di noi. I motivi, le finalità, i perché della nostra vita, ce li diamo noi e dobbiamo essere principalmente noi a diventarne i gestori, coloro che riescono a controllarli; altrimenti vendiamo la nostra identità, diveniamo degli etero-dipendenti, ancora più profondamente di quello che si era una volta.

3. La componente etico-sociale

Viene preferito il termine etico-sociale al termine etico-politico, di derivazione aristotelica, in quanto esso sembra accostarsi meglio agli approcci che considerano questa dimensione come componente personale o componente socio-relazionale.

Ho accennato al fatto che la prassi, cioè l'azione umana vista nel suo aspetto decisionale, è per sua natura guidata da un'idea del bene da conseguire

re. Questo fine fondamentale che orienta l'uomo nelle sue scelte non è tanto e solo il bene individuale del singolo, quanto quello di una comunità o di un gruppo ristretto, come la famiglia o la classe, o, ancor più, di un gruppo più vasto come la comunità cittadina. È il bene della *pòlis* (la città), che viene in definitiva cercato, «perché il singolo è parte della città» (Berti). Di qui la scelta dell'espressione «dimensione etico-politica» per caratterizzare l'agire dell'insegnante in quanto non specificatamente diretto a produrre le condizioni di apprendimento, bensì volto a scegliere comportamenti e relazioni valide e positive in sé e in rapporto al bene dei singoli e della comunità a lui affidata.

Tuttavia nella visione aristotelica non basta giungere, con opportuni metodi di indagine, a cogliere qual è il bene da conseguire, cioè il fine da porre alle proprie azioni, occorre anche saper deliberare bene, cioè calcolare correttamente i mezzi che ci consentono di raggiungerlo. E questo sempre tenendo conto non solo del bene dell'individuo, ma di questo visto nell'ambito del gruppo sempre più esteso di cui egli fa parte. Questa capacità decisionale implica una certa esperienza, cioè la conoscenza di un ragionamento che da un principio etico generale, tramite la considerazione delle condizioni e dei mezzi concreti in cui si può o si deve porre un'azione, permette di giungere alla scelta o all'azione stessa, in altre parole «la premessa maggiore contiene l'indicazione del fine, la minore l'indicazione del mezzo, cioè dell'azione necessaria per conseguire il fine, e la conclusione il comando di agire» (Berti). Occorre sottolineare che «solo l'identificazione del fine, cioè della perfezione, della piena realizzazione, del completo sviluppo ed esercizio delle facoltà più specificatamente umane, giustifica... l'ideale dell'emancipazione e quindi fonda razionalmente l'etica ad esso corrispondente» (Berti).

Questa rilettura di Aristotele da una parte è in linea con la sensibilità di molti studiosi contemporanei interessati all'agire e alla sua interpretazione e, dall'altra parte, si ricollega a una nuova attenzione verso la dimensione etica della professionalità e della formazione professionale, eticità che va considerata nel suo più profondo spessore, che non in comportamenti legalistici e istituzionalmente corretti. Tuttavia occorre ribadire una sottolineatura aristotelica: la componente etico-politica dell'agire umano non è interessata solo a scoprire qual è il bene da raggiungere, o addirittura «il bene supremo, bensì si propone anche di realizzarlo» (Berti). «Con il suo solito realismo, cioè con la consapevolezza già manifestata circa l'insufficienza del conoscere ai fini dell'agire bene, ritiene più necessaria, a questo fine, una buona educazione attuata per mezzo di buone abitudini, che un'accurata conoscenza del perché» (Berti).

L'inferenza pratica aristotelica ha avuto una rilettura tomistica, che sottolinea il ruolo del desiderio. Il soggetto dice a se stesso:

*Tu desideri conseguire questo bene (vuoi raggiungere questo fine);
Tu sei convinto che per raggiungere questo bene devi agire in questo modo (raggiungere questo bene implica, secondo te, agire in questo modo);
Quindi devi agire in questo modo (se veramente desideri raggiungere quel bene).*

L'azione umana, nella prospettiva aristotelico-tomista, tende a stabilire un rapporto con la realtà del mondo, a intessere una rete di relazioni con le cose, con le persone, con Dio. Questo rapporto non è basato, però, sulla ricerca di un soddisfacimento razionale dei desideri rivolti al conseguimento di una felicità edonica, bensì alla ricerca di un bene che è giudicato, compreso e voluto come tale. Un bene che designa un arricchimento, una crescita, un potenziamento dell'essere proprio o altrui. La moralità, anche e soprattutto per l'educatore qual è sempre un insegnante, sta nella capacità di governare il proprio agire in vista della realizzazione di una condizione ottimale per l'uomo, in particolare per quegli uomini in formazione di cui si ha la responsabilità.

Di conseguenza il problema morale centrale è: che cosa posso fare, come posso agire, secondo le mie possibilità individuali, per questa condizione ottimale, degna e doverosa per l'uomo? Per rispondere a questa domanda entra in gioco la virtù che fonda ogni capacità di giudizio pratico di natura etica: la prudenza, non arte di soddisfare razionalmente i bisogni per massimizzare la felicità edonica, ma competenza nel saper scegliere le vie che portano, nei limiti propri di ciascuno, a tale condizione ottimale. Una competenza che nasce non solo dal saper riconoscere di volta in volta il bene da conseguire e il modo per raggiungerlo, ma anche dall'acquisizione di una disposizione interiore permanente derivata dalla consuetudine nello scegliere e agire in coerenza con il bene riconosciuto.

Secondo Aristotele, per conseguire una crescita della competenza morale occorre «procedere dalle cose più note a noi, cioè dall'esperienza, a quelle più note in sé, cioè ai principi, ma... per esperienza si intende un abito morale acquisito, non una mera conoscenza esteriore». Questa posizione, che sembra contraddire a un'impostazione razionale dell'agire educativo, in realtà vuole chiarire il fatto che un conto è il sapere che cosa è bene fare o decidere, un altro avere la forza e la coerenza di agire di conseguenza. E dall'intreccio inestricabile tra approfondimento del senso e della direzione da dare al proprio agire come insegnanti ed educatori e comportamento coerente con queste assunzioni che cresce la dimensione etico-politica dell'azione didattica, come, d'altra parte, la personalità dell'allunno.

3.1 *La specificità della professione dell'insegnante*

Viene sempre più spesso invocata, anche in sede di contrattazione collettiva di lavoro, la professionalità del docente come parametro di riferimento per la normativa contrattuale e la remunerazione delle prestazioni date. Le discussioni accentuano spesso problematiche relative allo status e al prestigio degli insegnanti nella nostra società, alla rilevanza e responsabilità della loro opera, alla necessità di riorganizzazione e miglioramento del funzionamento della scuola, al bisogno di verifiche e valutazioni dei risultati scolastici, talora, perfino, alla possibilità di una valutazione dell'azione stessa degli insegnanti. Raramente si mettono a fuoco le responsabilità circa il raggiungimento di finalità in ordine allo sviluppo culturale, personale e sociale degli allievi, all'acquisizione di autonomia e competenza nei processi intellettuali e affettivi, alla loro crescita e maturità morale e spirituale.

Eppure è ben difficile cogliere la specificità dell'azione di insegnamento rispetto all'agire professionale di altri, come i medici o gli avvocati, se non si esaminano più da vicino le sue dimensioni morali. In effetti, si tratta dell'azione di uomini e donne in riferimento ad altri uomini e donne, anche se in via di sviluppo. Problemi di che cosa è equo, onesto, giusto, retto, virtuoso sono di conseguenza sempre presenti. Qualunque cosa un docente chieda a un suo allievo, qualunque impegno gli faccia assumere nei confronti di un altro compagno, qualunque cosa egli decida nei casi di discussione o di conflitto, qualunque decisione assuma o posizione prenda nelle discussioni con i colleghi circa il bene dei suoi alunni, implica risvolti etici.

D'altra parte la moralità dell'insegnante ha profondi influssi e risonanze nella moralità degli allievi. Egli è per essi un «modello», oggetto di continue osservazioni, interiorizzazioni, imitazioni e discussioni con i compagni, in particolare per quanto concerne comportamenti e tratti segnati dall'onestà, dall'equità, dal rispetto e considerazione degli altri, dalla tolleranza e dalla partecipazione. D'altra parte per ottenere dagli alunni condotte ispirate alla giustizia egli deve agire con giustizia, per aspettarsi comportamenti segnati dall'attenzione e dalla cura per gli altri, egli deve comportarsi di conseguenza, l'insegnante aiuta a sviluppare la tolleranza in quanto egli stesso si mostra tollerante. Ogni risposta a una domanda, ciascuna discussione o problema, la composizione di una disputa, le valutazioni o i giudizi espressi nei riguardi degli alunni evidenziano il carattere morale dell'insegnare.

Nel rivendicare il carattere professionale dell'azione di insegnamento occorre dunque esplorare più da vicino gli aspetti morali di questa azione, perché, come già accennato, essa in realtà appare assai diversa da quella di professioni spesso invocate come parallele, in particolare quelle del medico e

dell'avvocato. Medici e avvocati, ad esempio, usano, certo, la loro conoscenza e la loro competenza come mezzi per svolgere l'attività professionale, ma nello stesso tempo queste sono spesso occasione di distacco culturale e sociale. Ben difficilmente un medico si sforza di spiegare il senso e il perché di una sua diagnosi, oppure insegna o indica come apprendere a svolgere semplici funzioni diagnostiche o terapeutiche. Il suo compito non è condividere con gli altri conoscenze e competenze, anzi. Analoghe osservazioni si possono fare per gli avvocati. Occorre fidarsi delle loro qualità professionali, rimanendo a debita distanza da qualche privilegio di casta. La vita complessiva e i problemi personali più vasti dei clienti non li interessano.

L'insegnante è, invece, nella posizione opposta. Quanto sa e sa fare è continuo oggetto di partecipazione e di consegna agli altri. Invece di essere causa o ragione di distanza sociale, conoscenza e competenza sono motivo e sollecitazione di vicinanza e condivisione. Egli, inoltre, se vuole effettivamente svolgere la sua attività in modo serio e fecondo, occorre che si interessi alle situazioni personali e alle condizioni di vita dei suoi allievi. Un rapporto di insegnamento implica in definitiva un rapporto tra persone che si conoscono e si comprendono più da vicino. Ciò che, però, più distingue un insegnante da un altro professionista è la reciprocità e continuità dell'impegno. Egli non può limitarsi a visitare, diagnosticare e prescrivere una medicina, bensì deve con continuità stare vicino ai suoi allievi, quotidianamente stimolare il loro impegno. Questi sono nella condizione di chiedere e sollecitare con pari continuità l'impegno del loro insegnante. Perché esistano risultati in termini di apprendimento, è necessario che sia l'insegnante, sia l'allievo si applichino con costanza e dedizione in una convergenza di intenti, spesso in seguito ad attente negoziazioni.

Il fondamento della specificità della professionalità docente appare, dunque, costituito non solo dal rapporto che un adulto attua nei riguardi di un giovane uomo, che deve essere iniziato alla vita sociale e collettiva, ma anche, e talora soprattutto, dalla stessa condizione umana da ambedue condivisa nella sua radice più profonda e comune e dalla relazione, segnata da reciprocità, che si stabilisce tra due persone nonostante le evidenti, e necessarie, asimmetrie nella conoscenza, nella competenza, nella responsabilità.

Ciò che fa, dunque, di questa attività umana un impegno altamente morale è che essa è direttamente rivolta verso altre persone con caratteri di continuità e sistematicità. Giudizi e condotte derivati da che cosa si intenda per equo, giusto, retto, virtuoso, o meno, sono sempre presenti. Nel trattare i vari problemi pratici o contenutistici e nei comportamenti e nelle scelte concrete egli indica esplicitamente o implicitamente che cosa si debba o si possa intendere per onestà, giustizia, tolleranza, considerazione per gli altri. L'allievo

o l'allieva, come più volte sottolineato, li «coglie» osservando, imitando, discutendo ciò che l'insegnante fa in classe.

Da queste semplici considerazioni appare evidente come l'azione di insegnamento risulti largamente caratterizzata dalle sue dimensioni morali. E come l'educazione morale sia largamente dipendente dalla qualità morale delle azioni di insegnamento.

Nell'approfondire, un poco, il discorso, mi limiterò a indicare tre aree proprie dell'azione di insegnamento, aree che possono essere rilette nella prospettiva individuata e che di certo influiscono sulla crescita morale dell'allievo. Queste aree sono: lo spirito di ricerca, la conoscenza e la competenza; il prendersi cura, il dedicarsi agli altri; la libertà e la giustizia.

3.2 *La ricerca, la conoscenza e la competenza*

In primo luogo occorre indicare, come componente essenziale dell'azione di insegnamento, l'impegno nel nutrire le menti e nel promuovere la capacità e l'autocontrollo nel pensare, cioè il sapersi porre i problemi e cercare coscientemente di risolverli in modo critico e costruttivo. Lo sforzo nell'agire razionalmente bene implica una prioritaria ricerca di ciò che è bene per me e per gli altri, di ciò che può dare senso alla mia vita e alla vita dell'intera comunità di appartenenza o dell'umanità come tale. Occorre da questo punto di vista contrastare quella che è stata chiamata l'eclisse della ragione, rivalutando la ricerca della verità come un valore morale che caratterizza la condizione umana. Ciò risulta sempre più vero sia dal punto di vista ontologico, cioè dal punto di vista della natura intima dell'essere umano, sia deontologico, considerando l'obbligo di valorizzare le doti di natura, sia teleologico, tenendo presenti le conseguenze della mancanza di razionalità nella vita politica e democratica.

Indagare, cercare, senza basi di conoscenza è una frode. Conoscenza senza ricerca è impossibile. Questo impegno per la conoscenza, secondo vari studiosi, ha tre fonti: il desiderio di immortalità, l'obbligo di registrare i nostri pensieri per noi stessi e per le future generazioni e una prudente considerazione dei benefici che si possono aumentare attraverso una conoscenza ben fondata. Ma conoscenza non come accumulazione di informazioni, bensì come andare oltre verso l'interpretazione, il significato, la comprensione, la spiegazione. In una parola la conoscenza è il guadagno che otteniamo dalla ricerca, ma questa stimolata e sostenuta da ciò che conosciamo.

Questo non può essere fatto nell'isolamento, soprattutto nel caso in esame. Hanna Arendt ha reso bene questo punto: «Gli uomini, almeno fino a quando vivono e agiscono in questo mondo, possono sperimentare la signifi-

catività solo perché possono parlare tra loro e con se stessi alla ricerca di senso». La ricerca condivisa di senso e di significato sta al cuore del processo educativo scolastico e professionale. Il fatto che il primo e più interessato a questo sia proprio l'insegnante produce alla lunga una profonda influenza nella disponibilità e nell'impegno degli alunni a seguire le stesse strade, non solo a scuola e nel centro di formazione professionale, ma nella vita, accanto e oltre la scuola.

Un comune detto afferma che le cose che val la pena di fare, vale la pena di farle bene. Segni di incompetenza ci circondano da presso sempre più ogni giorno. Ragioni per spiegarlo possono essere trovate nell'aumento di complessità della nostra società, ma anche nella mancanza di serio impegno. Ci sono anche indizi che le stesse organizzazioni sociali, politiche e sindacali possono, talora, coprire e proteggere l'incompetenza.

La competenza, tuttavia, è la più naturale aspirazione dell'essere umano. Amiamo il riconoscimento, il successo, non il fallimento; l'eccellenza, non la mediocrità. Competenza e competizione hanno la stessa radice latina. Ma la competizione in questo caso dovrebbe essere con noi stessi e questo si può chiamare apprendimento. Un'etica della competenza e dell'impegno mostrata nel fare e nell'imparare a fare bene le cose che sono degne di essere fatte bene è un impegno che è già al servizio degli altri, in modo serio, non banale o debole.

3.3 *Il prendersi cura, il dedicarsi all'altro*

Il lamento più profondo dell'uomo è spesso quello di essere o sentirsi solo, di non trovare o di non avere nessuno intorno a sé che sia preoccupato per lui, che si prenda cura realmente di lui e del suo bene. Prendersi cura di qualcuno significa costruire una relazione interpersonale profonda basata sulla stima reciproca e il reciproco aiuto, il rispetto, la disponibilità, la fiducia. È una relazione empatica che appare come una versione anche affettiva della «regola d'oro»: fai agli altri quello che vorresti fosse fatto a te. Si tratta di saper percepire la realtà altrui, di sentire quello che l'altro sente il più intimamente possibile, e di agire di conseguenza. Cioè, essere «spinti ad agire come se fosse nel nostro bene, mentre in realtà è per il bene dell'altro» (Noddings). L'impegno morale implicato nel prendersi cura dell'altro richiede d'altronde un impegno e una continuità che va oltre, anche se non contraddice, forme naturali di dedizione e di affetto, in quanto esso è perseverante, prudente, saggio.

Nell'agire dell'insegnante questa cura si esplica in varie maniere. In primo luogo cercando di costruire un clima di relazioni positive, una piattaforma comunicativa valida e stabile, basati su un'accettazione profonda e sincera della

realtà di ciascun alunno. Quindi, un'attenzione costante alle difficoltà, incertezze e sensi di inadeguatezza che facilmente possono emergere nell'attività di apprendimento, manifestando non solo comprensione e fornendo parole di incoraggiamento, ma esplicando un impegno attivo per aiutare a superare tali situazioni di disagio. Infine, manifestando il proprio interesse per le possibili situazioni difficili di tipo personale, familiare e sociale dei singoli alunni, cercando quando possibile di dare una mano, o almeno di far percepire il fatto che ne teniamo conto, che siamo sensibili a esse.

Non è cosa semplice alle volte, sia per le condizioni proprie nelle quali si trovano questi alunni e per il loro carattere non sempre facile, sia per le situazioni personali in cui ci si trova: mancanza di tempo, impegni urgenti, stati d'animo non sempre sereni e pacati. Qui emerge un indiscutibile campo di decisione morale, dove prudenza e forza d'animo si incontrano per agire nella direzione più equa e più giusta.

3.4 *Libertà e giustizia*

Libertà e giustizia sono aspirazioni e dimensioni fondamentali della condizione umana; a tutti compete l'obbligo di una loro promozione e protezione. Per questo nascono norme e leggi. Certamente anche gli insegnanti non sono angeli, ed anche ai loro comportamenti umani occorre dare norme e regole di convivenza. Norme e regole sempre modificabili e migliorabili, dati contesti e situazioni diversi, ma anche sempre riconducibili a principi generali di riferimento, come il principio di equità, basato sulla reciprocità delle situazioni. Persino una delle branche più moderne e vivaci della matematica, la teoria della probabilità, si fonda in una delle sue impostazioni più significative sull'equità delle scommesse. Una scommessa è equa, se è sempre possibile invertire le parti senza danno per alcuno dei due scommettitori.

Rispetto della dignità e integrità della persona, però, implicano anche impegno per creare le condizioni interne e esterne, perché ciascuno possa giungere a una crescita e maturazione adeguate nella capacità di scelta e di azione umana libera e responsabile. In genere questo avviene nel promuovere quelle disposizioni interne che favoriscono l'esercizio e l'acquisizione stabile e consapevole di tale capacità e nel contrastare condizionamenti negativi che bloccano o riducono tale esercizio e acquisizione stabile. Ma certo il metodo educativo più rispettoso della libertà e responsabilità personale sta nell'agire in modo da costituire testimonianza viva e modello esemplare di condotta prudente e responsabile.

L'esperienza diretta dell'esercizio della giustizia nella vita scolastica e professionale da parte dei docenti e dei responsabili della scuola e del centro di

formazione professionale, costituisce anch'essa un polo di riferimento non secondario, né ininfluenza, di orientamento morale del giovane. D'altra parte qui si gioca anche gran parte della moralità del singolo insegnante, come della comunità educativa nel suo insieme.

G. Gatti insiste su questo punto in maniera appassionata: «...l'insegnante è tenuto all'esercizio competente e serio della sua professione in forza di un obbligo... di giustizia commutativa, di quel tipo di giustizia, per intenderci, che nel caso di una colpevole violazione fa insorgere l'obbligo della restituzione».

Questo debito stretto di giustizia nei confronti degli allievi, ma anche delle loro famiglie e dell'intera società, investe tutti gli ambiti della professione e quindi la preparazione culturale e pedagogica, remota e prossima, l'aggiornamento e la formazione permanente, lo svolgimento delle lezioni, la correzione dei compiti e le interrogazioni, i consigli di classe e i colloqui con i genitori, la sperimentazione didattica e la guida intellettuale individuale.

Anche se non espressamente contemplata in nessun contratto collettivo di lavoro, va considerata come dovere di giustizia contrattuale... (la) 'passione per l'insegnamento e per l'educazione'... che resta... un tratto essenziale della personalità morale dell'insegnante.

Vanno considerate come intimamente collegate con gli obblighi di giustizia, inerenti allo svolgimento della professione di insegnante, le esigenze di saggia imparzialità nella valutazione delle capacità, diligenza, profitto, attitudini degli allievi, che legge e tradizione affidano in misura considerevole ai docenti e ai loro organi collegiali».

3.5 *Apprendistato morale*

Anche l'educazione morale, dunque, può essere considerata sotto il profilo di un vero e proprio apprendistato. Ciò che ci aiuta a sviluppare l'essere autocontrollati, equi o gran lavoratori è in primo luogo costituito dagli esempi evidenziati dagli altri; quindi ci aiuta la pratica personale sia quando riesce, sia quando fallisce; e, ancora, altra pratica con nuovi successi e nuovi fallimenti, attuata, però, sempre più agevolmente e con coerenza. In materia di morale, afferma ad esempio Ryle, come nelle abilità e nelle arti, noi apprendiamo prima dall'osservare come fanno gli altri; poi dall'esercitarci sotto la guida, la sollecitazione, talora il rimprovero di altri; infine, dall'esser capaci di esercitarci da soli.

Quindi occorre considerare un'ulteriore componente dell'apprendistato, oltre quelle pratica, cognitiva e affettiva, componente che sta emergendo come decisiva nel mondo della scuola, come in quelli del lavoro e della vita pubbli-

ca. Non basta parlare di riscoperta dell'etica nel lavoro, il problema dell'etica sta nel fatto che i valori, cioè i motivi che guidano il comportamento morale, non si celebrano parlandone, ma si celebrano agendo, si costruiscono attraverso un apprendistato. Divento buono, nel mondo del lavoro, come nella vita sociale, nella vita politica, nella vita familiare, nella vita pubblica perché agisco bene in riferimento a certi valori, non perché li proclamo. Il comportamento buono si acquisisce comportandosi bene: si impara a risolvere problemi, risolvendo problemi, non studiando in teoria quali sono le strade per risolverli. L'esperto è qualcuno che segue rigidamente delle regole, ma che sa affrontare, capire le situazioni e trovare delle soluzioni che sono molto più ricche di contributi, di adattamento, di avvicinamento alle possibilità offerte.

Occorre a questo punto riprendere il discorso relativo allo spazio di apprendimento ed educativo costituito dalla scuola e dalla classe. Una comunità scolastica o di formazione professionale diventa realmente educante non solo e non tanto perché proclama a voce o per iscritto valori educativi validi e significativi, ma soprattutto perché questo ethos è effettivamente condiviso dai suoi membri come riferimento morale fondamentale e a esso ci si sforza di riferire le scelte, le relazioni, i comportamenti personali e sociali. L'apprendistato morale è guidato certamente da singoli maestri (più o meno buoni), ma soprattutto stimolato e sostenuto dall'appartenenza a una comunità che incarna nella vita quotidiana i valori che vuole promuovere.

Conclusione

Da quanto più volte sottolineato deriva la nuova centralità non solo dell'apprendistato pratico, ma soprattutto di quello cognitivo, affettivo ed etico, che deve portare a capacità di autocontrollo, di gestione di sé e del proprio futuro e di partecipazione alla gestione della comunità nella quale si è inseriti. Questa credo sia la sfida centrale della formazione oggi. Questo vale per una formazione che parte dalla scuola materna e arriva fino alla fine della propria esistenza professionale, ma direi anche della propria esistenza.

Il principio della formazione permanente, che diventa formazione continua nel mondo del lavoro, richiede oggi di promuovere questi apprendistati accanto allo sviluppo culturale e allo sviluppo di competenze specifiche. Solo a queste condizioni, a mio giudizio, si favorirà quella mobilità culturale, lavorativa e sociale di cui la società di oggi sembra avere bisogno.

Le trasformazioni socio-economiche, del mondo del lavoro, culturali e anche ecclesiali esigono non piccoli, né semplici adattamenti. Questi devono trovare simmetricamente una persona che sia in grado di controllarli: deve

essere lei a saper scegliere che cosa fare e come farla; a saper partecipare e inserirsi positivamente in questo dinamismo; a non subire tutto passivamente e senza capire; a non dipendere anche affettivamente da questi cambiamenti, vissuti come oppressione e annullamento di sé; a orientarsi eticamente, a scegliere e ad agire bene.

L'apprendistato esige la presenza di maestri, di esperti. Nelle botteghe si imparava dal maestro, dalla sua testimonianza viva, dal suo saper fare, dal suo sapere e dal suo saper essere. Ora credo che bisogna riconquistare quest'idea del laboratorio-comunità formativa dove i maestri, cioè insegnanti, formatori, dirigenti e personale di servizio diventano anche testimoni di come si gestiscono non solo le attività pratiche, ma anche i processi cognitivi, i processi affettivi, i problemi etici. Occorre riconquistare il ruolo dell'insegnante, del formatore, del maestro che è capace di dire: «questa situazione complessa, questa conoscenza impegnativa, questa difficile scelta puoi pian piano imparare ad affrontarla in maniera positiva e io ti faccio vedere come». E questa una grande sfida all'educazione scolastica e alla formazione professionale, ma soprattutto una grande sfida nella formazione dei formatori.