trovi cioè un riscontro nell'intero mondo interiore: non solo nella matrice cognitiva quindi, ma anche nell'organizzazione dei bisogni più profondi della persona. Veramente la situazione di apprendimento è un'occasione privilegiata in cui il desiderio di felicità che abbiamo visto essere alla radice di tutta la questione si innesta sullo sviluppo e sul procedimento conoscitivo.

L'apprendimento non si aggiunge al rapporto ma è il contenuto concreto del rapporto. Che il bambino usi la sua intelligenza, la potenzialità del suo pensiero di bambino per 'imparare a vivere' è ciò che permette al rapporto di svolgersi. Erikson afferma che il bambino 'apprende a vivere' nello spazio e nel tempo, nell'atto stesso in cui apprende a vivere organicamente nella forma dello spazio e del tempo propri della sua cultura. I 'tu' significativi di cui dicevamo all'inizio sono i testimoni, vicini al bambino, della cultura in cui egli è nato.

Questo è un discorso importantissimo che dobbiamo approfondire: la citazione da Erikson aiuta a chiarire il concetto di apprendimento. Spesso noi abbiamo un diverso concetto di apprendimento come se l'imparare a vivere fosse una cosa e l'apprendimento un'altra, e cioè denominare il rosso, il giallo, il verde, il blu; il discriminare, il classificare, il seriare, ecc. Chi mi conosce sa che non ho mai sottovalutato l'importanza né della conoscenza dello sviluppo del pensiero del bambino, né dell'educazione a stimolare e a potenziare le risorse di tipo cognitivo. Anzi, la mia vita con bambini deprivati culturalmente, mi ha resa molto attenta a questi processi. Tuttavia soffro profondamente quando vedo scindere le due componenti: la vita da una parte e la 'lezione' dall'altra. Soffro perché questa è un'azione violenta: è come se qualcuno obbligasse me a leggere un libro di cui non comprendo il significato o se qualcuno mi chiedesse di fare una cosa di cui non capisco il senso per la mia vita. Il diritto a comprendere il significato per la propria persona di ciò che si fa non solo è un diritto a qualunque età ma è una condizione perché scatti un interesse stabile tra l'allievo e il contenuto dell'insegnamento, e ciò rappresenta una condizione necessaria per l'apprendimento. Mi è capitato di conoscere insegnanti instancabili nel dare tutte le nozioni possibili: di fronte a un mazzolino di fiori di campo denominano il colore, separano i fiori a gambo lungo da quelli a gambo corto, citano il nome scientifico del 'Non ti scordar di me' perché il bambino deve sapere che il suo vero nome è 'myosotis'. Come se prima e dopo di noi non ci fosse nessuno, come se oltre a noi ci fosse il vuoto, come se questi bambini non avessero padre, madre, amici, e un'altra scuola dopo la nostra.

[... omissis...]

5 OCCASIONI E DOMANDE PER LA CRESCITA

Felice E. Crema

Il tema "Occasioni e domande per la crescita" è un tema che ognuno di voi potrebbe svolgere meglio di me - e questa affermazione non è formale - perché realmente le occasioni e le domande, quelle che possono essere usate e possono diventare fruttifere nel lavoro scolastico, sono quelle che vengono identificate all'intero del rapporto tra insegnante e allievo, quale si costituisce concretamente in ogni situazione. L'intervento dell'esperto, di qualcuno che indichi alcuni problemi, alcune possibilità, non ha senso se non in quanto aiuta ad identificare meglio ciò che avviene nella realtà in cui operare direttamente. Il primo problema dell'insegnante non è quello di imparare dei contenuti (o dei metodi), ma è quello di riconoscere contenuti e metodi all'interno della sua condizione. Non c'è un sapere distinto dall'atto educativo, o meglio c'è, ma da frutto solamente quando è visto strettamente legato all'operatività. Aldo Agazzi ama ripetere che "l'educazione non è una scienza, è un'arte". La pedagogia, non l'educazione, è una scienza. Voi non siete qui per diventare pedagogisti, ma per essere meglio e più consapevolmente educatori.

Educazione ed istruzione

Questo non significa che l'educatore sia un personaggio che segue l'estro del momento, ma che esso si pone in una maniera, immediata, intuitiva, di fronte al suo compito e, così facendo, coglie necessità e bisogni e soprattutto le ragioni per acquisire le tecniche e le competenze necessarie per rispondere ad essi. Non sempre l'educatore segue un progetto teorico, mentre sempre è partecipe di una vicenda umana; il rischio maggiore è quello di una separazione tra rapporto e competenza.

[... omissis ...]

L'immagine che vogliamo riproporre può certamente essere discussa, ma non acriticamente rifiutata in nome del progresso dell'ideale pedagogico.

Consapevolezza umana e responsabilità educativa.

Il punto di partenza proposto ci indica alcuni elementi significativi. Il primo è che questa immagine di scuola richiede una responsabilità alla scuola e all'insegnante e queste sono due responsabilità in qualche modo tra loro distinguibili (anche se

non separabili!). Se il cuore del rapporto, della relazione che si instaura nella scuola è di tipo educativo, esso non può sorreggersi solo in virtù di una forma, ma piuttosto in virtù di una posizione umana dell'insegnante e di una coscienza dell'istituzione scolastica che riconosca questo fatto e che quindi lo permetta, lo aiuti e lo sostenga, negli operatori innanzitutto e poi anche negli allievi e nelle famiglie.

La responsabilità dell'attività scolastica deve essere assunta più direttamente dalle persone che in essa sono coinvolte. La accentuazione dell'educazione come responsabilità personale e della necessità di una 'coscienza educativa' dell'insegnante è stata però spesso tradotta in spontaneismo: la professionalità è stata cioè giocata secondo una percezione del rapporto con gli allievi troppo immediata e legata alla contingenza. Questa è una scelta possibile, ma non l'unica. E' possibile perché non tradisce quanto detto in premessa ma nega però un aspetto del compito, per noi, per voi che lavorate nelle scuole, altrettanto essenziale del termine educazione: l'affermazione che c'è una diretta responsabilità educativa, e che questa responsabilità coinvolge l'intera persona, significa non fare riferimento alla opinione che io posso avere sul problema, ma ad una lettura di me stesso, della scuola, del mio rapporto con l'allievo, del rapporto degli allievi tra loro.

Questo qualcosa viene normalmente tradotto con il termine 'professionalità'. Tale espressione è però equivoca. Essa infatti sembra rivolta a definire gli aspetti di competenza tecnica necessari all'insegnamento come logicamente distinti dagli aspetti 'educativi' (o umani) del compito dell'insegnante. L'esigenza di una competenza specifica, 'tecnica', può (e deve) invece trovare le sue ragioni prime nella lettura consapevole del rapporto docente-discente in una scuola che si connoti prima di tutto come rapporto tra persone che, per essere aderente alle esigenze scolastiche per cui è nato, deve ritrovare, verificare, se necessario inventare, delle tecniche che permettano un miglior perseguimento dei fini scolastici che vogliamo perseguire, rendendo possibile in questo modo anche il perseguimento dei fini educativi che sono propri della 'umanità', dell'adulto e del giovane.

[... omissis ...]

Detto così può sembrare un'affermazione ovvia, ma se proviamo a leggere la nostra attività scolastica o il modo in cui noi pensiamo a ciò che dobbiamo fare nella scuola, essa appare capace di fondare un giudizio estremamente concreto, cioè aderente alla realtà in cui operiamo. Prendiamo ad esempio il tema dell'educazione religiosa: ci si chiede se sia un tema distinto oppure solo una parte dell'area relazionale-affettiva; ma se guardiamo alle attività che la traducono in azione didattica appare immediato collocare l'aspetto religioso all'interno dell'area relazionale-sociale, e sarebbe altrettanto facile collocarla nell'area del cognitivo. Se guardiamo però a che cosa identifica specificatamente la dimensione religiosa nell'esperienza percepiamo che in essa è presente qualcosa di irriducibile alla dimensione relazionale-affettiva, relazionale-sociale, cognitiva: ci rendiamo conto cioè che questi differenti approcci presentano punti di vista distinti, che coprono aspetti specifici, particolari, originali, e quindi da prendere in considerazione per se stessi, ma che non esauriscono e quindi non spiegano il fenomeno che riconosciamo come 'religioso'.

Una prima evidenza che emerge, che sembra offrire già un'indicazione concreta, è che se l'attività scolastica si fonda sulla dimensione educativa, questa non può che esprimersi a partire dalla consapevolezza comunque espressa dall'educatore. La possibile differenza tra dimensione religiosa e dimensione relazionale (o sociale, o cognitiva) può essere colta solo se prima è riconosciuta nella posizione dell'adulto. Ciò non significa affrontare la dimensione epistemologica del problema ma cogliere i punti distintivi del fenomeno in oggetto all'interno della propria esperienza: solo a questa condizione sono in grado di riproporlo in modo significativo all'interno dell'attività della classe, e non di sostenerlo a partire da una lettura di tipo puramente formale, che peraltro l'allievo non è in grado di cogliere in quanto è il gesto, è ciò che fa, è l'esperienza che può coinvolgerlo.

Questa riflessione deve determinare la formulazione di un progetto educativo: infatti esso non consiste nell'indicazione di valori astratti, di una serie di ideali in cui ci riconosciamo, ma propone la rilettura delle dinamiche umane che in noi vivono e che noi coscientemente riproponiamo come struttura della realtà anche nella scuola.

In questo senso il progetto educativo rappresenta, prima che un appuntamento per gli allievi, l'espressione di una presa di coscienza degli insegnanti.

Educazione per quale uomo?

Un secondo svolgimento del tema può aiutarci a dare ulteriore concretezza al discorso. Le occasioni e le domande educative sono innanzitutto espressione dell'esperienza vissuta da un lato dagli insegnanti e dall'altro dall'allievo che, non possiamo dimenticare, è inserito in una realtà più ampia di quella scolastica. Accanto alla scuola infatti ci sono un 'prima' e un 'dopo' ed anche un 'durante' che è diverso dalla scuola stessa. Questo significa che occorre guardare all'allievo secondo tutta l'ampiezza della sua esperienza: noi lavoriamo 'con' e non 'per' bambini/ragazzi a partire dai 4/5 anni; lavoriamo cioè per l'uomo che è già presente nell'allievo. Il rischio che più facilmente si corre, in particolare

quando si hanno di fronte bambini, è però quello di interpretare questa posizione, di per sé corretta, come se l'allievo non stesse vivendo un'età particolare in cui il cambiamento è caratteristica stabilmente presente. Per questo non ci possiamo accontentare di lavorare con lui, come lui chiede. Il rischio di lavorare solo sull'interesse, e i bambini hanno interessi molto vivi e assoluti, è pari a quello di proporre un impegno solo con aspetti formali della conoscenza. Se l'educazione è un'introduzione alla realtà totale allora la realtà totale non coincide con l'allievo e con ciò che lui può definire nella propria esperienza.

È vero che il bambino è una realtà compiuta in sé, ma è anche vero che è una realtà che sta cambiando. Uscendo dall'infanzia diventa sempre più evidente che si vive quel momento in funzione del dopo, e questo atteggiamento evidenzia un aspetto assolutamente caratteristico della legge dello sviluppo umano, quella che viene chiamata 'evolutività'. Questo significa che il modo in cui a questa età si vivono le occasioni e si presentano le domande educative deve necessariamente essere tenuto presente, ma nello stesso tempo non deve essere assolutizzato. L'interesse che viene espresso va rispettato: dobbiamo ricordarci però che il nostro primo compito è dare un senso a quell'interesse e questo può avvenire solo se diamo un aiuto a cogliere da un lato le radici e dall'altro lo sviluppo dell'interesse stesso. Allora la domanda, l'interesse espresso, deve essere orientato a far emergere una traiettoria, un percorso cioè in cui sono distinguibili un 'prima' e di un 'dopo', in modo tale che l'allievo stesso percepisca che ciò che compie non ha valore assoluto ma relativo, indica piuttosto una 'direzione': è cioè parte di una storia, non intesa in senso puramente cronologico, ma come percorso attraverso cui si manifesta un significato.

Che cosa deve acquisire l'allievo sotto il profilo dello sviluppo della persona? Deve acquisire la percezione che lui stesso si trova a camminare in un percorso che lo porterà a raggiungere delle mete e che questo è il cammino, che non è soltanto individuale, attraverso cui oggi ridico quello che facevo ieri con una comprensione maggiore e così prendo fiducia nel fatto che ciò che faccio oggi non è soltanto ciò che mi appare nel momento in cui lo faccio, ma è anche qualcosa di più, che capirò domani o dopodomani e che, in ogni caso, mi rimane come domanda aperta: e questo è il compito della fase evolutiva dell'uomo, proiettata verso l'entrata nell'età adulta.

Questo atteggiamento ha moltissima importanza per l'aspetto cognitivo, ma non solo; potremmo anzi dire che questa dinamica deve essere acquisita prima per gli altri aspetti della personalità: inoltre diventa elemento essenziale per identificare le attività e gli interessi che meglio si prestano ad una attività educativa da svolgersi in modo tale da far percepire al bambino questa possibilità di crescita, anche nella consapevolezza di sé. Dire che l'allievo, in quanto persona, è un valore non deve voler dire familismo, non deve voler dire che il bambino deve rimanere chiuso nel suo orizzonte; è il bambino stesso a rifiutare questo, e non dobbiamo costringerlo a rimanerci. Nel momento in cui s'accorge (alla scuola elementare di più, ma già alla scuola dell'infanzia) che ciò che gli sembrava molto bello ieri, oggi non gli interessa più - perché l'interesse cambia in ragione di ciò che il soggetto in età evolutiva ritiene importante per la sua crescita - il bambino, ma anche l'adolescente sia pure in modi spesso meno visibili, tende a scartare tutto quello che ha sostenuto quell'interesse e l'attività ad esso collegata. È possibile, anzi doveroso, collocare correttamente in questo processo, far emergere il problema dei significati, a condizione che questo avvenga mettendolo in evidenza all'interno di attività particolari che compiamo con lui, e in particolare attraverso le scelte che noi facciamo rispetto alle attività e alle modalità con cui noi le attuiamo. Anche le attività motorie che, in particolare nell'infanzia e nella fanciullezza, rappresentano una modalità di azione spontaneamente adottata, possono rappresentare una importante occasione per questo.

[... omissis ...]

Noi percepiamo l'utilità di una conoscenza in relazione ad una funzione. Anche chi arriva a studiare, ad approfondire una tecnica, lo fa sempre in relazione a qualcosa di più grande; anche se questo può molto spesso apparire come un dato meramente quantitativo (più grande = più ampio) se percorriamo fino in fondo la strada delineata arriviamo a porre una domanda che riguarda il 'che serve' per giungere al 'che significa'. Quindi la domanda, l'occasione presenti e su cui noi possiamo strutturare l'attività didattica diventano occasione di crescita integrale per l'allievo se sono portati a questa dimensione. E' possibile che il bambino si interessi solo alla tecnica, ma solo apparentemente: se non siamo attenti a questo, non sviluppiamo cioè l'occasione dal punto di vista educativo accontentandoci di quel che emerge dalle scelte operative dell'allievo perdiamo una occasione, probabilmente la più decisiva per l'educazione anche nella scuola.

Storia, cultura, ambiente e responsabilità educativa

L'ultimo punto riguarda l'osservazione che oggi alla scuola, soprattutto dell'infanzia, è di fatto attribuita una responsabilità che probabilmente ieri non c'era, o c'era in minore misura: quella cioè di aiutare il bambino a cogliersi all'interno di una storia, in senso vero e reale. Che cosa significa questo? Per un certo verso sappiamo tutti che cosa intendiamo usando questa espressione: dobbiamo aiutare al bambino a comprendere che esiste una realtà adulta che si comprende, si riconosce e vive per lo stesso significato.

Ho però l'impressione che spesso non si vada al di là di questo. Andare al di là non vuol dire aggiungere qualcosa ma semplicemente cercare di capire che cosa significa veramente, che estensione ha concretamente questa affermazione che deve essere letta, prima che in chiave sociologica, in chiave culturale. Occorre, ad esempio, aiutare il bambino a capire che la storia non è solo sincronica, ma anche diacronica; che la storia che sta nascendo (la sua personale storia) si colloca in una storia che ha un passato e che, proprio per questo, avrà anche un futuro. Questa è una responsabilità che emerge oggi con forza per la scuola, proprio perché oggi questa dimensione è messa in discussione dai grandi cambiamenti che sollecitano la società e che per questo molto spesso portano esiti che vanno al di là della volontà delle singole persone.

I problemi e le carenze che emergono nella dimensione educativo-familiare sono in tantissimi casi legate alla mancata consapevolezza di questo aspetto: che spesso però può essere superato solo in minima parte dalla famiglia perché è la conseguenza di una condizione che stanno vivendo anche i genitori; se i genitori, ormai adulti, non si sono sentiti inseriti in una storia - e a maggior ragione se dalla loro storia intendono prendere le distanze - se non hanno quindi la possibilità di riconoscere le proprie radici - ma tutti abbiamo radici! -, difficilmente riusciranno a rendere presente una proposta ai loro figli.

La domanda che dobbiamo porci è allora: come l'allievo è messo in grado di percepire la presenza di una radice, di una 'storia' nella sua esperienza? Questo non avviene perché qualcuno si mette a spiegargli che cosa è successo ieri, l'altro ieri, ecc. ma perché coglie espressioni, trova presenti fatti, oggetti (presenti non a titolo 'archeologico' ma 'operativo') come elementi operanti nella sua esperienza, nella sua vita. La letteratura, l'arte hanno un grande potenziale nell'offrire occasioni perché questo avvenga. Il linguaggio è uno strumento potente in questo percorso che propone diverse tappe. Nei bambini dai 3 ai 6 anni il problema della comprensione del linguaggio non si pone come nei bambini della scuola elementare, perché essi stanno ancora formando il loro linguaggio: la parola che non capiscono non costituisce quindi per loro un ostacolo, ma è semplicemente una cosa da capire, da imparare. Continuando ad imparare, così come hanno imparato le altre parole, che nessuno ha insegnato loro, ad una ad una. Non si deve avere paura di usare materiale che appare linguisticamente troppo difficile e che non sembra quindi usabile almeno secondo il nostro metro: gli allievi, in particolare nei primi anni del loro percorso scolastico, sono molto ricettivi.

Il problema è quindi più presente nell'insegnante, la cui responsabilità verso la competenza culturale che propone agli allievi è pari, se non maggiore, della responsabilità che trova risposta in competenze contenutistiche e metodologiche. Solo in questo modo è in grado di operare scelte non solo legate ad una pura tecnicità. Sono tante le cose che didatticamente possono funzionare: noi non possiamo scegliere a livello didattico semplicemente secondo il criterio dell'efficienza e della funzionalità: occorre che la scelta sia misurata con un giudizio che abbia di fronte il bambino, i suoi bisogni di oggi, e soprattutto la direzione verso cui si muove (la crescita). Allora fra le cose che funzionano dobbiamo essere in grado di scegliere, ma occorre che la scelta sia fatta a partire dalla domanda che noi vogliamo sviluppare. Qui sta il nesso tra dimensione educativa e dimensione didattica: questo nesso non può essere formalizzato secondo un criterio scientifico o logico, ma solo stabilendo un rapporto culturale, cioè educativo. C'è una comprensione del problema didattico che nasce dall'orientamento educativo dell'adulto e quindi dalla scelta antropologica che noi abbiamo fatto. Questa scelta deve arrivare al livello didattico non attraverso un procedimento meccanico - criterio di efficienza - ma attraverso un orientamento che indica di quali strumenti didattici si ha bisogno per scegliere poi quelli più interessanti, più attuali, che meglio rispondono all'obiettivo di arrivare alla fine di una giornata di lavoro a scuola avendo fatto, in modo coinvolgente per l'allievo, un cammino nella direzione della scoperta del significato delle cose e della realtà tutta, quindi anche di se stesso: in altre parole in direzione della sua crescita.