

La razionalizzazione delle esperienze didattiche (Guido Contessa-Ottobre 1977)

Picerno

Negli ultimi dieci anni abbiamo assistito ad un formidabile movimento di rivoluzione all'interno della scuola italiana. Le cause di questo sconvolgimento sono state analizzate da numerosi studiosi, la cui lettura diamo per scontata. Gli esperimenti di innovazione, sia quelli ufficialmente approvati dal Ministero sia quelli informali tentati dai singoli insegnanti, si contano a centinaia di migliaia; tanti quanti sono gli insegnanti. Tutti infatti, pure in modi e misure diversi, hanno di fatto innovato gli obiettivi ed i metodi dell'insegnamento, hanno mutato il loro ruolo, hanno cercato nuove risposte culturali ai problemi presentati dalla scuola di massa. Credo si possa dire che abbiamo assistito, a cavallo degli anni '60, ad una rivoluzione scolastica molto simile alla rivoluzione industriale del secolo scorso. Per dirla con Alberoni abbiamo vissuto un movimento, che ora sente il bisogno di istituzionalizzarsi. Questo processo di consolidamento è assai delicato, perché può tendere al recupero reazionario del passato (e non mancano i segni in tal senso) oppure può assestarsi su livelli più avanzati del passato. Affinché questa istituzionalizzazione avvenga all'insegna di un progressismo realista e non di un revanchismo nostalgico, occorrono una serie di condizioni. Alcune di queste condizioni esulano dalla portata degli operatori scolastici, ma riguardano la società. Fra queste condizioni macrosociali possiamo annoverare la stabilizzazione del sistema economico-sociale, la ricomposizione di un minimo tessuto culturale unitario, la riemersione dell'elemento razionale su quello emotivo-irrazionale. Tuttavia ci sono anche condizioni più direttamente collegate alla responsabilità degli operatori scolastici, come la ricostruzione di una vera professionalità, la disponibilità verso atteggiamenti di ricerca sociale e scientifica, la vera capacità di confronto dialettico e pluralistico. Queste condizioni "interne" agli operatori scolastici, a loro volta dipendono da altre condizioni, per l'esistenza delle quali occorre battersi seriamente e serenamente. Mi riferisco alla riqualificazione e formazione permanente degli operatori, ed alla scietifizzazione del lavoro pedagogico e didattico

Negli articoli che presenterò quest'anno su SIM cercherò di affrontare appunto i temi della formazione degli insegnanti, soffermandomi su metodologie e tecniche che specifiche, e della razionalizzazione delle esperienze didattiche.

I-La razionalizzazione delle esperienze didattiche

Circa la esplosione di esperienze innovative realizzate da scuole intere, gruppi e insegnanti singoli, possiamo osservare due cose. La prima è che la gran parte di esse manca di ipotesi e verifiche scientificamente fondate. Quasi tutte queste esperienze si sono basate su momenti di tensione emotiva, su conflitti ideologici stereotipati, su sacrifici spontaneistici ~~di~~ isolati. E' vero che tutta l'attività educativa è difficilmente verificabile (sono in molti a credere nell'arte magistrale), ma da qui a rinunciare a qualunque tentativo di sistematizzazione, ne passa!

La seconda osservazione riguarda la intrasferibilità e la non comunicazione delle esperienze acquisite. Si tratta di un circolo vizioso che va spezzato. Mentre la scarsa scientificità produce la impossibilità a trasferire e divulgare, quest'ultima confina l'esperienza nello spontaneismo individuale. Occorre trasformare questo circolo vizioso in un circolo virtuoso: lavoro pedagogico scientifico e sistematico-trasmissione e divulgazione-accumulazione delle esperienze positive-aumento della scientificità.

Perché ciò avvenga è necessario recuperare o inventare degli strumenti e dei metodi di sistematizzazione scientifica. A questo proposito è molto pericoloso dire che questo compito è dei pedagogisti, degli psicologi o dei ricercatori delle diverse scienze umane. Questa separazione fra chi "fa scuola" e chi riflette "sulla scuola", ha dimostrato proprio negli ultimi decenni la sua assurdità. Occorre che tutti i maestri, i colleghi, i direttori si sforzino da fare un salto di qualità passando da esecutori a professionisti: cioè recuperino l'unità di teoria e prassi. Ecco dunque alcuni modelli di razionalizzazione delle esperienze didattiche. Se il loro utilizzo sarà diffuso potrà diventare un utile mezzo di sistematizzazione e divulgazione delle esperienze particolari e spontanee, un linguaggio utile per istituzionalizzare "in avanti" il movimento di rivoluzione scolastica.

2- L'analisi oggettiva del lavoro pedagogico

Il seguente modello d'analisi deriva dalla famosa distinzione di Merton fra ^{scopi} ~~obiet-~~ e mezzi, presenti in ogni organizzazione. Partendo da questa famosa distinzione possiamo costruire una griglia che consenta di analizzare tutte le principali variabili che hanno a che fare col lavoro in classe.

Per scopi intendiamo i fini ultimi dell'educazione-istruzione, cioè il modello di uomo che ogni azione formativa presuppone. L'identificazione di questi scopi è il frutto di una dialettica costante fra tre elementi: le indicazioni di legge dello Stato, gli orientamenti politici della comunità espressi negli organi collegiali e le intenzionalità personali degli insegnanti. Quando fra queste tre forze esiste congruità, il problema degli scopi non esiste: così era fino agli albori del '60. Quando queste tre forze sono diversamente orientate o addirittura conflittuali, il problema si colloca sul piano della dialettica, del confronto e della mediazione. Gli scopi comunque si concretano in obiettivi di lungo, medio e breve termine. Se gli scopi identificano il tipo di bambino cui l'insegnante si ispira (personalità, carattere, comportamento, intelligenza, abilità e conoscenze), gli obiettivi indicano più concretamente ciò che il bambino deve sapere e saper fare in coerenza con gli scopi. Se gli scopi e gli obiettivi sono centrati sul bambino, credo che molte divisioni fra insegnanti, gruppi e partiti, se attentamente analizzate, rilterebbero inesistenti. Nessuno per esempio mette in discussione gli scopi educativi indicati nelle leggi dello Stato. Le divergenze aumentano se accanto agli scopi legati al bambino si affiancano scopi legati al cambiamento dell'istituzione scolastica, o della comunità o del ruolo dell'insegnante. Molti equivoci nascono dalla non distinzione fra questi scopi, oppure dalla prevaricazione di uno scopo sull'altro. Per esempio insegnanti marxisti e cattolici non differiscono circa gli scopi educativi del bambino, ma circa il ruolo dell'istituzione scolastica nella società. La prova di ciò sta nel fatto che la Costituzione e le principali leggi scolastiche sono state approvate in Parlamento da partiti diversissimi fra loro. Il discorso si complica con l'analisi dei mezzi. Nella scuola i mezzi per raggiungere scopi e obiettivi sono: i contenuti culturali e strumentali, le tecniche didattiche, i ruoli educativi, l'organizzazione scolastica e le risorse materiali (spazi, sussidi, orari ecc.)

Qui le divergenze sono numerose, dunque a maggior ragione é necessario sistematizzare. I contenuti culturali e strumentali sono le discipline, le attività di tutti i giorni. Anche qui é stata fatta molta confusione. Il programma di storia tradizionalmente inteso per esempio, non é un obiettivo pedagogico: é un mezzo per far acquisire agli allievi il senso del storico. Lo stesso vale per la attività di drammatizzazione. L'obiettivo non é insegnare a recitare oppure insegnare la storia attraverso il teatro: la drammatizzazione é un mezzo per far raggiungere ai bambini alcuni obiettivi come la capacità espressiva e identificatoria. Il problema vero é dunque quello di verificare il livello di congruenza fra obiettivi e attività, stante in presenza di alcune esigenze come il tempo e le situazioni di partenza degli allievi.

In conseguenza degli obiettivi e dei contenuti si colloca un altro mezzo importante: le tecniche. La scelta fra tecniche attive, non direttive, democratiche, autoritarie é conseguenza della scelta dei fini e dei contenuti. Fra i mezzi da esaminare c'è poi il ruolo dell'insegnante, cioè il modo con cui egli si comporta professionalmente e personalmente in classe. C'è il modo concreto in cui é organizzata la scuola, come vengono prese le decisioni, quali sono i rapporti di potere interni e con l'esterno, qual'è il clima complessivo esistente in essa. Infine ci sono le condizioni materiali da considerare: spazi disponibili, sussidi, materiali, orari scolastici, strutture di sostegno ecc.

La analisi di queste variabili ^{considerate} ~~condotta~~ nell'insieme ma distintamente, consente una razionalizzazione della situazione della scuola e della classe, e quindi una facile evidenziazione delle incongruenze, delle contraddizioni e quindi delle possibili vie di cambiamento. Naturalmente la compilazione di questa analisi va fatta con la massima buona fede e disponibilità, meglio in gruppo che da soli, cercando di superare le difese che portano l'insegnante a pensare di fare tutto quanto é possibile. Fare una diagnosi dell'esperienza scolastica presuppone l'idea che é sia possibile fare meglio o comunque la disponibilità a verificare. Tale diagnosi non sarà mai scevra di elementi soggettivi, denegatori o distorti, perciò va detto che le risposte al questionario diagnostico non danno la realtà oggettiva. Esse però offrono la possibilità di una verifica continua e sistematica utile al singolo insegnante, ma soprattutto confrontabile.

-Diagnosi della situazione oggettiva scolastica

Fini educativi (analizzare le discrepanze fra:)

- a) orientamenti legislativi
- b) orientamenti organi collegiali (vedere delibere Consiglio di Circolo e di città)
- c) intenzionalità personali

Obiettivi a lungo termine (da fissare in base alle situazioni di partenza):

- d) acquisizioni di base di ciascun individuo (personalità, comportamento, operazioni intellettive, socializzazione, conoscenze, abilità strumentali ecc.) da raggiungere nel ciclo

Obiettivi a medio termine (scansione quadrimestrale):

- e) scomposizione degli obiettivi a lungo termine in base ai modelli di progressione teorica rapportati ai modelli di progressione prevedibili considerando le situazioni di partenza

Obiettivi a breve termine (scansione settimanale)

- f) vedere punto e)

Mezzi educativi (analizzare discrepanze con i fini):

- g) Contenuti culturali e strumentali (cosa insegnare, quali rapporti di tempo dare alle diverse attività, quali attività vengono trascurate e perché?)
- h) Tecniche didattiche (in che modo insegnare, quale è il rapporto fra lavoro passivo ed attivo degli alunni, qual'è il rapporto fra lavoro individuale e di gruppo e di classe, quale uso è fatto degli audiovisivi, quanto uso si fa di copresenze o di ospiti esterni o di visite,? ecc.)
- i) Ruoli educativi (come agisce l'insegnante, che ruolo hanno nell'educazione i genitori, con quali allievi esistono rapporti privilegiati, che ruolo ha la direzione didattica, che ruolo educativo hanno i mass media? ecc.)
- l) Organizzazione scolastica (come vengono prese realmente le decisioni, quale è il livello di efficienza, quale la soddisfazione degli operatori e della comunità, quale è la cooperazione fra insegnanti e con l'esterno, è una organizzazione chiusa e aperta, statica o dinamica? ecc.)
- m) Risorse materiali (lo spazio è sufficiente ed adatto, i sussidi sono efficaci, la scansione degli orari e del calendario è funzionale, esistono iniziative di appoggio o sostegno? ecc.)

Nota:

La compilazione di questa diagnosi va effettuata dall'insegnante col massimo di obiettività. Le risposte alle varie domande devono essere confrontate e discusse al maggior numero di livelli possibile. Va tenuto presente che se è vero che i problemi sono interconnessi, è pure vero che essi vanno distinti nella analisi e nella progettazione del cambiamento.

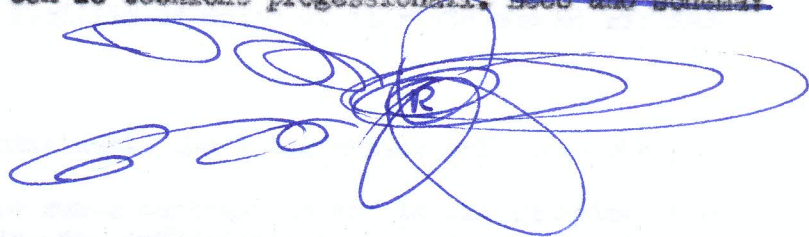
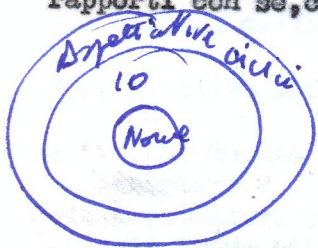
È infatti improbabile che una scuola possa affrontare contemporaneamente più problemi. In ogni caso questa griglia diagnostica, pur nella sua schematicità, potrebbe servire al posto dei consueti fumosi documenti per confrontare fra loro le diverse esperienze educative.

3-L'analisi del ruolo

Mentre l'analisi del lavoro resta su un binario sociologico-oggettivista, la analisi del ruolo é uno strumento diagnostico psicosociale: cioè contiene sia elementi oggettivi che soggettivi. Il ruolo é l'unità minima di ogni organizzazione, ma anche l'insieme delle aspettative che si focalizzano su una persona, comprese quelle della persona stessa. Esiste un aspetto prescrittivo(oggettivo) del ruolo dell'insegnante, come quella l'aspettativa che insegni qualcosa, si vesta civilmente, si comporti in modo da non scandalizzare e così via. Una società é stanto più stabile e statica e autoritaria, quanto più i ruoli delle persone sono prescritti. Esiste poi una parte discrezionale del ruolo(cioé soggettiva) che riguarda i modi di interpretazione della parte assegnata dal contesto, come gli atteggiamenti ed il carattere personale, ma anche le fantasie attribuite al ruolo dai vicini. Per esempio ci possono essere buoni insegnanti estroversi o introversi; da una insegnante donna i bambini si aspettano che sia materna; i genitori si aspettano in genere che l'insegnante sia autorevole; eccosi via. In termini psicologici diciamo che il ruolo é il luogo da cui passano i rapporti interpersonali oppure che il ruolo é lo schermo su cui sia il suo detentore che i suoi vicini proiettano i propri bisogni. Un direttore autoritario vuole insegnanti con un ruolo dipendente; un bambino timido vuole un insegnante rassicurante; un bambino genitore debole e assenteista vuole un insegnante forte.

Ciascuno di noi detiene ruoli diversi a seconda dell'ambiente in cui si trova, o gioca in modi diversi il suo ruolo a seconda delle persone cui si rapporta. Certo esiste un nucleo fisso del ruolo che é quello prescritto dalle norme, ma nel momento attuale di cambiamento questo nucleo fisso é molto ristretto. Poi esiste un secondo nucleo stabile del ruolo che é la somma delle nostre personali aspettative e motivazioni. Questo secondo nucleo é tanto più largo e forte, quanto più la nostra personalità é strutturata. Infine c'è un terzo nucleo del ruolo che deriva dalle aspettative dei vicini. Se il nostro Io é debole questo terzo nucleo deborda sul secondo, e noi non abbiamo alcuna libertà e intenzionalità personale. Ma può anche darsi il caso in cui il nostro IO sia rigido ed iperdifeso, al punto che il secondo nucleo ^{annulli} assimili il terzo, e che i rapporti coi vicini non ci intagchino minimamente. Le duemalattie tipiche del ruolo sono la labilità e la rigidi

Nella scuola ogni insegnante é il punto focale di molti ruoli diversi: ogni allievo, ogni collega, ogni genitore e il direttore didattico. Ciascuno di questi ha un ruolo a sua volta, in rapporto col ruolo dell'insegnante. Ma oltre all'insieme dei rapporti con altre persone, il ruolo é anche l'insieme dei rapporti che l'insegnante ha con la sua personalità e con la sua professionalità. Cioé il ruolo non é solo fatto di rapporti con altri, ma anche di rapporti con sé, col sapere e con le tecniche professionali. Ecco uno schema:



Tutto questo groviglio di rapporti può essere funzionale o non, soddisfacente o non soddisfacente. Anche qui si tratta di vedere se il nostro ruolo é congruo rispetto all'analisi oggettiva del lavoro educativo, e se é congruo con sé e gli altri ruoli. Secondo Secord e Backman sorgono spesso tensioni di ruolo sia per cause legate al sistema sociale, sia per cause personali sia per motivi culturali. Facciamo tre esempi, facilmente riscontrabili nella scuola. Una tensione di ruolo causata dal sistema sociale della scuola si verifica nel caso in cui verso lo stesso insegnante c'è la aspettativa del direttore didattico della efficienza tradizionale, contro quella di alcuni genitori che si aspettano comprensione e benevolenza. A livello di personalità sorge una tensione quando un insegnante freddo ed introverso, intravede negli alunni aspettative di calore umano e confidenza. A livello culturale sorge tensione quando un insegnante ideologicamente antiautoritario sente in sé e nei genitori aspettative di autoritarismo. L'analisi di queste tensioni, cioè la analisi del proprio ruolo serve a mettere in luce le incongruenze e i nodi da affrontare per un cambiamento. La griglia diagnostica allegata può servire a tale scopo, se la sua compilazione é la più obiettiva possibile e se é accompagnata da discussioni di gruppo.

-Analisi di ruolo

2

1) sistema scolastico

- a-le aspettative nei miei confronti sono chiare ed uniformi ?
- b-ci sono aspettative incompatibili o in competizione ?
- c-e'è una eccessiva discontinuità fra i miei ruoli a scuola o fra il mio ruolo a scuola e fuori della scuola ?
- d-i vantaggi del mio ruolo sono sufficienti a giustificare i sacrifici richiesti ad esso?
- e-agire il mio ruolo in conformità alle aspettative connesse,interferisce su altri ruoli ?
- f-il sistema della mia scuola facilita od ostacola il ruolo che mi richiede

2) personalità individuale

- g-e'è qualche mio attributo individuale che interferisce col ruolo che mi è assegnato ?
- h-le aspettative intorno al mio ruolo contrastano con la mia immagine di me
- i-ho gli strumenti teorici e tecnici sufficienti per agire il mio ruolo ?
- l-il mio ruolo risponde ai miei bisogni psicologici essenziali ?

3) sistema culturale

- m-la mia ideologia contrasta con le aspettative altrui circa il mio ruolo?
- n-la mia ideologia è in sé contraddittoria,al punto da non offrirmi alcuna aspettativa di ruolo ?

Indicazioni bibliografiche

F.Alberoni	Movimento e istituzione	Il Mulino	Bo	1977
R.K.Merton	Teoria e struttura sociale	Il Mulino	Bo	1972
P.F.Secord-C.W.Baekman	Psicologia Sociale	Il Mulino	Bo	1971