



Corso Nazionale di aggiornamento
“L'insegnamento della religione cattolica
nel percorso di revisione delle Indicazioni:
la relazione docente-studente”

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE,
DELL'UNIVERSITÀ
E DELLA RICERCA

Campora San Giovanni

10-12 novembre 2008

Criteria per l'analisi delle interazioni educative

Prof.ssa Rita MINELLO

Pedagogista esperta di processi e metodologie formative in presenza e a distanza, con particolare riferimento alle problematiche dell'adolescenza, del Cooperative Learning e della formazione dei docenti – Università Ca' Foscari di Venezia



Servizio Nazionale IRC
www.chiesacattolica.it/irc

CRITERI PER L'ANALISI DELLE INTERAZIONI EDUCATIVE

a cura di Rita Minello

Oggi sappiamo che la conoscenza non è metaforicamente rappresentabile come un muro fatto di tanti mattoni, ma come un reticolo dinamico, una struttura olocinetica in cui ogni parte è interconnessa con le altre: dalla connessione con le parti deriva la struttura dell'intera rete. La rappresentazione del reticolo può essere esplorata e compresa partendo da un punto qualsiasi, poiché non vi è né base né sommità, né è possibile definire una posizione privilegiata.

Tale operazione di esplorazione non si può intraprendere senza mettere in atto forti e diversificate interazioni.

Per anni la didattica si è limitata a porre l'attenzione solo al cosa insegnare nei termini dell'applicazione delle teorie, troppo spesso elaborate in sede accademica. Veniva analizzata, studiata, compresa sempre come "figura" estrapolata dal suo "sfondo": il contesto pratico, fatto di persone, valori, dinamiche educative, particolari attese sociali. La realtà dell'insegnamento risentiva del vincolo epistemologico che subordinava la pratica alla teoria, tenendo separati l'ambito della riflessione metodologica e la prassi didattica. Ciò ha determinato nel passato la progettazione di modelli e tecniche che, seppure validi su un piano teorico, sono stati, nella storia dell'insegnamento, poco produttivi sul piano dei risultati formativi.

La causa è da rintracciarsi nella *concezione razionalista dell'attività professionale d'insegnamento che prevede che gli insegnanti imparino determinate teorie, che hanno la loro ragione d'essere nella ricerca accademica, e poi le trasferiscano nella pratica della classe, applicandole alla situazione concreta.*

Questa logica afferma la centralità del metodo, indipendentemente dall'osservatore-insegnante, da chi è osservato-soggetto che apprende e dall'oggetto dell'apprendimento. Una simile impostazione ha fatto sì che, nei fatti, l'impatto di una qualsiasi rivoluzione teorica sulla pratica sia sempre stato molto tenue. Oggi tale concezione è stata rovesciata: l'insegnante abdica al suo ruolo tradizionale e diviene un facilitatore del processo comunicativo, agisce come organizzatore dei materiali e delle attività nel rispetto dei vari stili, poiché l'apprendimento è una mèta raggiungibile attraverso la collaborazione e lo sblocco dei filtri affettivi (liberazione delle ansie) attuabile tramite motivazioni profonde e conquista dell'autonomia (abilità di farsi carico del proprio apprendimento).

Per tali motivi la scelta delle nuove metodologie di insegnamento non poteva non passare attraverso l'assunzione di uno dei paradigmi della complessità: il dialogo tra la teoria pura e l'esperienza pratica.

Una volta definita la natura teorico-pratica e multi ed interdisciplinare degli apprendimenti da veicolare, l'insegnante e l'allievo – come dicevamo - si costituiscono entrambi come quel viaggiatore, il cui viaggio e la cui scommessa è il percorso formativo (metafora dell'esplorazione di Bateson). Se ciò ha favorito "la crisi del metodo come passe-partout di una didattica efficiente" (Minichiello), ha anche determinato la sostituzione del concetto di metodo con quella di Approccio

Dal concetto di metodo a quello di approccio interattivo

Per definire la natura dell'*Approccio*, ci sembra utile chiarire la situazione in cui opera il nuovo "insegnante di qualità". Lo faremo utilizzando utilizzare la metafora – simbolo di Serres.

Nel paradigma della complessità che caratterizza tutta la società contemporanea, la relazione docente/discente – e le conquiste cognitive che ne derivano - può essere immaginata come il passaggio a nord-ovest che mette in comunicazione l'Oceano Atlantico e il Pacifico:

Si apre, si chiude, si torce, attraverso l'immenso arcipelago artico frattale, lungo un dedalo follemente complicato di golfi e canali, di bacini e stretti, tra il territorio di Baffin e la terra di Banks. Distribuzione aleatoria e forti vincoli regolari, il disordine e le leggi. Lo imboccate allo stretto di Davis, finisce nel mare di Beaufort. Da là, percorrete il nord dell'Alaska verso le Aleutine. Liberazione, vi affacciate sul nome della pace¹

Scommessa è il percorso formativo:

gli itinerari labirintici che il viaggiatore è costretto a percorrere stanno a indicare che il passaggio stesso non è tracciato una volta per tutte, che esso, appunto, si apre e si chiude in una fluttuazione imprevedibile, in una distribuzione di probabilità....Dipende dallo stile del tentativo la sua riuscita o il suo fallimento, così come lo stesso tentativo fa parte della geografia mutevole del percorso: è il viaggiatore che determina il passaggio dal possibile al reale, nell'uno o nell'altro senso; può aprire uno spiraglio là dove l'icefield appare impenetrabile, o chiudere, con la sua presenza, un varco tra i ghiacci che l'oscillazione aleatoria del caso ha scoperto².

Per la natura stessa delle cose, un esploratore non può mai sapere che cosa stia esplorando finché l'esplorazione non sia stata compiuta. Egli non ha in tasca un Baedeker, una guida, che gli indichi le chiese da visitare o gli alberghi dove pernottare; ha solo l'ambigua tradizione di altri che l'hanno preceduto su quella strada³.

E' all'interno di questo ambiente immediato che la condivisione, la negoziazione, e la costruzione di nuovi significati può produrre apprendimento. In questo ambiente ogni alunno, ogni docente, ogni oggetto dell'apprendimento è portatore di una propria specificità, di proprie aspettative, di propri sistemi simbolici, proprio come ogni filo nella tessitura di un tessuto. E interagisce, affettivamente e cognitivamente, attraverso queste le premesse.

Dalla comunicazione all'interazione

La comunicazione ci costituisce. E' l'aspetto fondamentale e determinante della contemporaneità: interviene in tutti i comportamenti. Interessa e investe il quotidiano, il nostro modo di pensare, di sentire, di vestirci, i nostri rapporti con le cose, gli oggetti, i nostri acquisti, la strutturazione del nostro habitat.

1 M.Serres, *Passaggio a Nord-Ovest*, in Minichiello G., *Il doppio pensiero*, Morano, Napoli 1994, p. 109.

2 Minichiello G., 1994, *Il doppio pensiero*, Morano, Napoli p.109.

3 Bateson,1977, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi,Milano, p.20.

Comunicare, infatti, costituisce il processo attraverso il quale, secondo l'etimo della parola, gli uomini si rendono "comuni", cioè si scambiano reciprocamente, contenuti psicomentali quali idee, pensieri, informazioni, esperienze, conoscenze, desideri, bisogni, ecc. per cui esso si pone da sempre come un "gioco a somma positiva", vale a dire come operazione che produce una addizionalità un incremento di contenuto della condizione individuale. Mentre nell'interscambio economico in genere si realizza un gioco, cioè un esito, a "somma zero" dato che se io ho un milione e tu hai un televisore che vale altrettanto, quando io procedo all'acquisto di quel televisore attuo solo uno scambio che lascia ciascuno con l'equivalente di un milione sia pure a parti invertite, nello scambio comunicativo invece si dà luogo a una capitalizzazione da parte di ogni soggetto in quanto, se io ho un'informazione e tu ne hai un'altra, dopo la comunicazione reciproca ciascuno di noi ha due informazioni, vale a dire ha acquisito quella dell'altro senza perdere la propria.

In tutti i suoi aspetti la comunicazione riguarda il mondo del sapere e dell'educazione.

Il punto di partenza dell'educazione è rappresentato dal riconoscimento dell'intrinseco rapporto esistente tra comunicazione e condizione umana. Quest'ultima, infatti, se da una parte presenta il carattere di finitezza, dall'altra mostra anche quello di apertura verso il mondo: per questo la condizione umana si esplica come trama di relazioni, per cui il rapporto con gli altri, prima di essere una intenzionalità è una scelta, si pone come modo di essere al mondo in quanto nella dimensione comunicativa si esplica la possibilità di trascendere la finitezza e si attua la crescita stessa dell'uomo.

L'interazione stessa è definibile come un processo di influenzamento reciproco che si esercita sulle rispettive azioni di due o più soggetti che sono in *comunicazione* tra loro, e quindi in grado di scambiarsi pensieri e sentimenti.

Secondo George Herbert Mead, nel processo di interazione si forma il Sé dell'individuo che è in grado di organizzare la sua azione e i suoi comportamenti tenendo presente il *ruolo* che egli occupa e i ruoli degli altri soggetti dell'interazione in una sorta di colloquio interiore (auto-interazione) che anticipa l'interazione effettiva.

La forma dell'interazione sociale è la comunicazione reciproca: un insieme di simboli e di conoscenze che concorrono a definire, interpretare e ad attribuire significati all'ambiente. In quest'ottica, una funzione determinante è svolta dal linguaggio e dalla conversazione che è l'attività più naturale in cui i significati vengono condivisi.



Alla luce del concetto di *zona di sviluppo prossimale* di Vygotsky (2001), il gruppo che interagisce consente ai partecipanti di operare reciprocamente all'interno delle proprie *zone di sviluppo prossimo*, ottenendo nel gruppo comportamenti e risultati più avanzati di quelli conseguibili nelle normali attività individuali.

Nella relazione educativa è necessario che si inseriscano un tipo comunicazione e di interazione consapevoli, che prevedano l'assunzione di *atteggiamenti* come la *curiosità* finalizzata ad una maggiore comprensione, la *riflessione* critica sulla comunicazione dell'altro, il *rischio di comprendere* qualcosa di diverso da ciò che egli vuole dirci, *l'utilizzazione di domande* che possano aiutare il ragazzo ad organizzare meglio i dati in suo possesso.

Dall'interazione alla relazione

Nell'insegnamento, si deve tener conto della dimensione affettiva e socio-relazionale? Osserviamo che il perseguimento delle finalità stesse dell'insegnamento, è impossibile senza che il soggetto che apprende, con i suoi problemi connessi alle scelte di studio, di lavoro e di vita, sia coinvolto con l'interesse delle sue risorse, di natura cognitiva ed affettiva, nell'esperienza di relazione educativa.

Per un docente risulta perciò importante preoccuparsi che l'apprendimento delle conoscenze e delle abilità avvenga nel contesto dinamico dell'identità psicologica, culturale ed umana della totalità della persona dell'allievo e, che questo si realizzi, in quanto fondato sulla comunicazione, in un contesto socio-relazionale ben preciso.

Dal nostro punto di vista, **la relazione insegnante -allievo non è una delle variabili della didattica, ma è la didattica ad essere una variabile della comunicazione e della relazione**, finalizzate alla realizzazione di un compito formativo, secondo programmi, contenuti, obiettivi, norme specifici: *La relazione educativa, infatti, è l'insieme dei rapporti sociali che si stabiliscono tra l'educatore e coloro che egli educa, per andare verso gli obiettivi educativi, all'interno di una data struttura istituzionale, rapporti che posseggono delle caratteristiche cognitive ed affettive identificabili, che hanno uno svolgimento e una storia.*

Si potrebbe dire che, come la cura allo sviluppo ed alla crescita della propria personalità è finalità di ogni persona umana in quanto tale, e nell'educatore diviene anche un preciso obiettivo di matura professionalità, così se la relazionalità positiva e ricca è caratteristica della persona umana in quanto tale, per l'educatore in quanto professionista diviene strumento della propria attività.

Insomma, *la professionalità dell'educatore* richiede non solo a titolo del proprio essere persona, ma anche a titolo del proprio essere professionista, *sia la crescita della propria persona che quella della propria capacità relazionale.*

La relazione educativa è una relazione tra persone che, nella sua specificità, persegue lo scopo unico di promuovere lo sviluppo e la crescita, oltre che prevenire o contribuire a curare particolari stati di disagio (familiare, personale, psichici ecc.), affinché il discente realizzi la propria personalità perseguendo le finalità che gli sono più consone. L'educatore deve quindi porre le condizioni affinché *l'individuo si autodetermini.*

Il luogo caratterizzante il lavoro dell'educatore professionale, quello in cui si svolge la sua relazione con l'allievo è il *quotidiano*, la vita scolastica di tutti i giorni.

Tra le caratteristiche principali della relazione educativa, va innanzitutto annoverata *l'intenzionalità* che fa dell'atto educativo un evento mirato ad obiettivi precisi e non improvvisato. L'intenzionalità fa agire l'educatore con la consapevolezza, ossia con la certezza di sapere sempre i motivi per i quali si fa o non si fa una cosa; essa si esprime formalmente nel progetto educativo.

Altra caratteristica fondante la relazione educativa è la *globalità*, intesa nel duplice senso di considerazione della complessità dell'agire umano e di considerazione di altri punti di vista professionali per raggiungere una migliore comprensione di tale agito. La conseguenza più importante nel primo caso è che il comportamento di un individuo non è la risultante di una singola causa, ma è la risultante di molteplici fattori in costante rapporto tra loro; nel secondo caso, la conseguenza più importante risiede nella necessità di aprirsi al contributo dei colleghi e di arricchirsi con esso.

La globalità chiama in causa la *continuità*. Un intervento organico può infatti costruirsi davvero solo se noi consideriamo che esso rappresenta una parte dell'esperienza educativa della persona interessata e, pertanto, deve essere svolto in continuità con le altre agenzie di educazione, prima fra tutte la famiglia.

La relazione si configura come il luogo di cooperazione e collaborazione tra insegnante e allievo, è perciò importante che gli scambi tra loro avvengano in un regime di *reciprocità*. La reciprocità presuppone l'accoglienza (da parte dell'educatore) delle reazioni e l'accoglienza dei punti di vista del ragazzo, accompagnati dalla spiegazione dei suoi interventi (e viceversa).

Essendo la relazione educativa principalmente una relazione tra persone, essa pone la necessità del mantenimento di un *equilibrio tra il coinvolgimento e il distacco*. Non ci si può lasciar prendere dalle situazioni vissute dall'utente (soprattutto se gravi o particolarmente dolorose), ma non si può nemmeno distaccarsene troppo, altrimenti si corre il rischio di mostrarsi e divenire disinteressati.

Il mantenimento dell'equilibrio tra queste due dimensioni è spesso molto difficile perché chiama in causa aspetti altamente personali dell'educatore che attengono alla sua emotività ed alla maturità della sua *affettività*.

Costruire la relazione è un obiettivo educativo di primaria importanza che richiede tempo e l'impegno dei soggetti in causa, la loro volontà di costruire un rapporto di

reciprocità significativo. L'atteggiamento di fondo dell'educatore implica la disponibilità alla relazione sia come accoglienza sia come progetto verso il soggetto in formazione. *Costruire la relazione significa disporsi a percorrere un cammino con l'altro* i cui tempi, momenti, occasioni non sempre sono predeterminabili. La relazione muta nel tempo: essa è un processo perché implica dinamiche e trasformazioni in ciascuno dei partner.

La costruzione della relazione richiede l'esercizio della parola nella coscienza che la stessa persona è "parola": prima di ogni linguaggio, è il volto dell'altro che ci parla e costruisce l'interazione interpellandoci sul piano esistenziale. Costruire la relazione è accettare la scommessa di saper rompere gli schemi dell'ovvietà e di saper vivere l'avventura con l'altro.

Quali competenze relazionali

Un'interazione educativa efficace, si concretizza prioritariamente in interventi di educazione volti a creare:

- Condizioni di vita psicologicamente sane nella scuola.
- Capacità di ascolto dei bisogni reali degli adolescenti in continuo divenire.
- Condizioni che favoriscano l'apprendimento tramite innovazioni metodologiche che rendano gli alunni soggetti attivi del processo di apprendimento.

La gamma delle competenze relazionali di un insegnante che voglia orientarsi verso un agire educativo relazionalmente equilibrato, dovrebbe perciò comprendere:

- affinate capacità di osservazione e di riconoscimento del linguaggio non verbale (contatto visivo, postura, elementi paralinguistici, prossemica, segnali di *cut-up*, ecc.,)
- decodifica e corretta impostazione dei comportamenti verbali
- ascolto attivo e relative conoscenze su come strutturare un comportamento empatico
- capacità di distinguere tra percezioni e pregiudizi
- conoscenza degli stili di leadership
- consuetudine con le modalità rappresentative (visiva, uditiva, cinestesica)
- conoscenze di base degli stati dell'io secondo l'analisi transazionale

Orientato a tali aspetti, senza tuttavia potersi permettere obiettivi così elevati, sulla scia di Gordon, il nostro breve laboratorio di "Analisi delle interazioni educative e progettualità di prevenzione del disagio relazionale e formativo", si propone di impostare una relazione più efficace con gli studenti, ed a gestire le dinamiche interne di una scolaresca attraverso:

- procedimenti che portano l'insegnante a "trasformare sé stesso" nel modo di trattare con gli allievi;
- insegnare ai docenti ad incoraggiare e stimolare maggiori responsabilità nei giovani a loro affidati.

In sede laboratoriale, tentiamo di cogliere in senso estensivo le valenze educative e valutare la portata didattica di un approccio, che si presti maggiormente alle

applicazioni didattiche, grazie ad una *integrazione “naturale” delle aree affettiva-cognitiva-relazionale, per generare acquisizione nel soggetto*, ma anche formazione alla vita e per la vita.

Accordi di cooperazione fra mente e cuore

Nella vita mentale non esistono compartimenti stagni che separino le funzioni intellettive dalle elaborazioni affettive. Ragione ed emozione sono “compagni di letto”¹. “Sento, quindi sono”², potrebbe essere il motto di Antonio Damasio, il neuroscienziato americano di origine portoghese, autore del celebre *L'errore di Cartesio*:

Risale a Cartesio quella separazione drastica fra emozione e intelletto che per secoli è stata un criterio ispiratore della ricerca, nonché un principio speculativo da non violare. Ma la realtà si sta rivelando diversa. In particolare, le affascinanti indagini sul cervello attualmente in corso muovono in tutt'altra direzione.

Damasio è stato forse il primo a porre sotto attento esame le infauste conseguenze della separazione di Cartesio, e oggi è possibile circoscrivere quell'errore sulla base non soltanto di argomentazioni speculative, ma anche della valutazione di fatti neurologici sperimentali.

Infatti, negli ultimi anni, neuroscienziati come Antonio Damasio, o ancora fisiologi e psichiatri, hanno dimostrato su basi scientifiche l'antico e inscindibile legame tra mente e corpo, tra conoscenza e affettività, tra emozioni e apprendimento.

Lo sviluppo e le strategie della ragione si sviluppano all'unisono con meccanismi di regolazione biologica di cui emozione e ragione sono parte determinante. Ogniqualvolta prendiamo una decisione o ricordiamo un evento, le emozioni influenzano le nostre attività cognitive. Le emozioni positive moltiplicano gli esiti delle nostre decisioni e azioni; le emozioni negative offuscano e interferiscono con le nostre attività razionali, ci privano della capacità di concentrarci e di prendere decisioni equilibrate così come influenzano i nostri rapporti con gli altri. E tutto questo a partire dai primi anni di vita, nei contesti familiari così come in quelli di formazione e di svago, nelle attività formalizzate come in quelle informali, negli spazi del privato come in quelli del sociale.

Secondo lo psicologo americano Daniel Goleman, nella vita mentale le connessioni fra corteccia prefrontale e sistema limbico hanno un'importanza fondamentale che va ben oltre la regolazione fine delle emozioni; esse sono essenziali per guidarci negli apprendimenti complessi e nelle più importanti decisioni della vita. Le connessioni fra l'amigdala (e le strutture limbiche affini) e la neocorteccia sono al centro di quelle che possiamo definire come le battaglie o gli accordi di cooperazione fra mente e cuore - fra pensiero e sentimento. Questi circuiti spiegano come mai l'emozione è tanto importante ai fini del pensiero, sia quando si debbano prendere sagge decisioni, sia quando si tratti di pensare lucidamente.

Secondo Goleman e Damasio, in particolare, il cervello emozionale è coinvolto nel ragionamento proprio come il cervello pensante. Tutte le linee sembrano convergere verso uno stesso risultato: l'essenzialità del valore cognitivo del sentimento. Quest'ottica capovolge le antiche opinioni sulla tensione fra ragione e sentimento e

1 Damasio A., *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1996.

2 Damasio A., *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano 2000.

rivoluziona i principi dell'apprendimento: il vecchio paradigma sosteneva un ideale in cui la ragione poteva liberarsi dalla spinta delle emozioni e dove la razionalità era la forma di conoscenza più valorizzata. Il nuovo modello ci spinge piuttosto a trovare un'armonia fra mente e cuore e a valorizzare una conoscenza che non ignori l'alfabetizzazione emotiva:

Se è vero che l'emozione risiede a pieno titolo nel nostro cervello e che tutti i nostri processi decisionali e mentali sono influenzati dai nostri stati d'animo, la pedagogia – quale scienza della formazione dell'uomo e della donna per l'intero corso della propria vita - dovrà necessariamente perseguire e rafforzare il modello di una formazione multidimensionale che, a partire dalla prima e dalla seconda infanzia, sappia coniugare le istanze del logos e dell'eros⁴. A tale proposito, Krashen afferma: “La ricerca continua: tuttavia abbiamo appreso abbastanza per affermare che il contributo dell'apprendente all'intero processo di apprendimento è stato sottovalutato e che la conoscenza di questi contributi può aiutare a migliorare le attuali pratiche d'insegnamento”⁵.

Centralità del soggetto in ambito di interattività-naturalità

A partire dalla centralità del soggetto che apprende, Krashen elabora il modello della costruzione creativa dell'apprendimento: un processo naturale che vede *interagire componenti interne al soggetto e componenti esterne date dall'ambiente*.

Alla base dei fenomeni d'acquisizione si collocano dunque relazioni/interazioni di saperi, di processi, di individui. Soprattutto per quanto riguarda il discente, infatti, “la capacità di fruire dell'esperienza comunicativa (attivamente come possibilità di costruire una gerarchia concettuale per l'organizzazione e l'esplicitazione della propria esperienza, sia passivamente come comprensione del messaggio al quale è esposto) è fondamentale”⁷.

Tale processo naturale di apprendimento “vede *interagire componenti interne al soggetto e componenti esterne date dall'ambiente*”. Ricordiamo che nel *Natural Approach* le componenti interne al soggetto sono identificate come:

Il filtro affettivo. Il passaggio dei dati è condizionato dai bisogni, dalle motivazioni, dall'ansia del soggetto. Questa componente inconscia - una volta attivata - controlla o inibisce l'ingresso della lingua da apprendere. L'ansia di fronte al compito, una scarsa motivazione, il negativo confronto con gli altri “filtrano ciò che gli alunni ascoltano e perciò influenzano la rapidità e la qualità dell'apprendimento”¹². In sostanza lo stato emozionale del soggetto può favorire o impedire l'elaborazione mentale di ciò che sente. In presenza di un filtro affettivo attivato non si può avere acquisizione, ma solo apprendimento. Le modalità e l'intensità attraverso le quali il filtro agisce sull'apprendimento del soggetto dipendono sì dalle sue caratteristiche personali, ma anche e in alcuni casi soprattutto, da come l'ambiente è in grado di “leggere” e di soddisfare le sue motivazioni profonde in relazione ai contenuti da apprendere; e di come, sempre l'ambiente, possa procurare al soggetto benessere emozionale in quanto

4 F. Frabboni, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2001.

5 Dulay Krashen, *La seconda lingua*, Il Mulino, Milano 1985, p. 39.

7 U. Margiotta, *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta*, Clueb, Bologna 1997, p. 85.

12 Dulay Krashen, *op. cit.* P. 84.

“lo stato mentale rilassato dello studente [...] aumenta la recettività verso la nuova materia”¹³.

A proposito dell'importanza del filtro affettivo, Balboni ci offre un approfondimento:

La nozione può essere spiegata con la metafora di un interruttore lungo un cavo elettrico che unisce i centri della comprensione e quelli dell'acquisizione: il filtro affettivo è come un interruttore che può interrompere il flusso, per cui ciò che si comprende viene collocato nella memoria a breve o medio termine ma non passa ai centri dell'acquisizione stabile e definitiva.

La metafora del filtro, utile per comprendere il principio, non deve far credere che la nozione sia una mera creazione intuitiva; in realtà il «filtro affettivo» corrisponde a stimoli chimici ben precisi: in stato di serenità l'adrenalina si trasforma in noradrenalina, un neurotrasmettitore che facilita la memorizzazione mentre in stati di paura e stress si produce uno steroide che blocca la noradrenalina e fa andare in conflitto l'amigdala (ghiandola «emotiva» che vuole difendere la mente da eventi spiacevoli) e l'ippocampo, la ghiandola che invece ha un ruolo attivo nell'attivare i lobi frontali e iniziare la memorizzazione. Il filtro affettivo è dunque un preciso meccanismo di autodifesa, che viene inserito da:

- stati di ansia: ad esempio, un dettato autocorretto non è ansiogeno è solo una sfida con se stessi, mentre un dettato che poi viene corretto dall'insegnante è ansiogeno e quindi quest'ultima attività non serve a far acquisire lingua;
- attività che pongono a rischio l'immagine di sé che lo studente vuole offrire al resto della classe: ad esempio, chiedere a uno studente di parlare o dialogare in lingua straniera prima che egli si senta sicuro di riuscirci è inutile ai fini dell'acquisizione;
- attività che minano l'autostima: il dettato, la procedura cloze le tecniche di incastro, e così via, sono attività che pongono lo studente di fronte alla propria capacità di problem solving e, se la sfida è eccessiva e l'allievo teme di soccombere, egli inserisce un'autodifesa, un filtro affettivo, e dunque non acquisisce;
- attività che provocano la sensazione di non essere in grado di apprendere: per evitare questo effetto, ad esempio, le attività di comprensione che aprono un'unità d'apprendimento devono facilitare al massimo il primo contatto con un nuovo testo in lingua straniera, evitando l'inserimento del filtro affettivo.¹⁴

Le implicazioni di un tale atteggiamento nell'interazione didattica, che sono numerose. Cerchiamo di sintetizzarne alcune, come segue.

Ripensare gli elementi procedurali

A. Nella compilazione di un curriculum, non si partirà più dagli obiettivi cognitivi, ma dalle attività più motivanti per i discenti, formative ed adeguate alle loro caratteristiche (di età, cultura, atteggiamento). Insomma, resta fermo il concetto di competenza come un giusto obiettivo cui volgere gli sforzi dell'insegnamento, però **cambia la concezione del curriculum** e quindi il modo di raggiungere l'obiettivo stesso: la progettazione non sarà più fatta seguendo la scala:

funzione ► situazione ► attività ► competenza

bensì secondo la scala:

attività ► situazione ► funzione ► competenza

¹³ Dulay, Krashen, *op. cit.* p. 91.

¹⁴ Dulay, Krashen, *op. cit.* p. 91.

L'elemento soggettivo nell'apprendimento prevale su quello oggettivo: dall'unità didattica strutturata in funzione dell'acquisizione, si passa all'unità di apprendimento basata sulla persona che apprende.¹⁶ E, comunque, gli obiettivi o, per meglio dire, l'appropriatezza delle mete fissate nella progettazione, devono essere stabilite in maniera realistica in rapporto alle effettive condizioni della classe. L'analisi dei bisogni è il punto di forza.

B. La motivazione affettiva, in definitiva, rappresenta il **primo ed unico canale di accesso all'acquisizione autentica**. Si afferma pertanto un nuovo concetto di autenticità, intesa come autenticità psicologica, non come esattezza formale: La vera competenza si otterrà solo se avviene assimilazione, cioè si realizzerà senza che il discente se ne accorga. Per fare questo il coinvolgimento emotivo ed affettivo nelle attività intraprese è l'ingrediente fondamentale. Ciò sarà possibile solo se l'input risponde a due requisiti: deve essere *comprensibile* e *significativo* per il discente. Se la vicinanza affettiva ed esperienziale viene a mancare o viene sostituita da una autenticità solo formale del materiale, la motivazione all'apprendimento sarà irrimediabilmente compromessa. Poiché il "filtro affettivo" è l'elemento indispensabile affinché il materiale si fissi nella memoria a lungo termine, in sua assenza il processo di acquisizione verrà interrotto. Il ragazzo dovrà dunque sentirsi libero di esprimere i suoi timori e di farsi ascoltare dai compagni e dal professore.

C. Va posta particolare attenzione all'**adeguatezza del materiale didattico** in relazione agli interessi e alle caratteristiche dei discenti, non è consigliabile lavorare con materiale neutro sul piano dei contenuti e non calibrato sul piano della difficoltà. Si rivela prioritaria una selezione del materiale non basata su criteri meramente cognitivi, bensì ancora una volta affettivi e psicologici.

D. Zona di sviluppo prossimale: operare in questo senso significa porre attenzione, in ogni momento del processo, al livello reale di sviluppo del ragazzo, per capire quali percorsi può affrontare senza l'assistenza dell'insegnante e quali no. "La distanza tra la parte di un compito che una persona è già in grado di eseguire e il livello potenziale cui può giungere nel tentativo di compiere la parte restante del compito può essere percorsa da solo o sotto la guida di una persona più esperta, (un *magister*, qualcuno che è *magis*, di più)"¹⁷ Significa anche essere in grado di "squilibrare" un sistema in formazione per mezzo del dialogo pedagogico. Riuscire, cioè, una pedagogia dei "piccoli passi": la ripetizione eccessiva degli stessi concetti conduce ad apprendimenti "atonici". Il ruolo principale dell'insegnante è di creare le condizioni di "disequilibrio" per aumentare gradatamente il livello delle soglie raggiungibili [nozione di "dissonanza cognitiva"].

E. Ordine naturale: A tal fine è importantissimo che l'insegnante rifletta continuamente sul suo operare quotidiano, analizzando quali delle sue azioni didattiche sono finalizzate all'apprendimento e quali all'acquisizione. Per l'ancoraggio subcosciente delle conoscenze e delle procedure, la progressione dei concetti dovrà essere affrontata secondo un *ciclo a spirale*, cioè riprendendo regolarmente certi punti, ma all'interno di contesti diversificati.

F. Gli studenti acquisiscono realmente dei concetti usandoli in un **contesto articolato**, non esercitandosi nelle relative parti separate. Di questo, è necessario tener conto nella relazione educativa.

16 Cfr. P.E. Balboni, *Le sfide di Babele*, UTET, Torino 2002.

17 P.E. Balboni, *op. cit.*, 2002 p. 34.

G. Ripensare il fattore tempo nella progettazione: il rallentamento eccessivo della progressione costituisce un temibile scoglio; in tali circostanze, inoltre, la motivazione e l'impegno personale nella costruzione del sapere vengono meno.

H. Infine, si tenga anche presente che esistono varie tradizioni di apprendimento, e anche vari stili cognitivi.

Ripensare le condizioni dell'interazione educativa

Ricordiamo, a titolo di corollario, che un apprendimento interattivo si basa sulla coesistenza di **tre fattori comunicativi**:

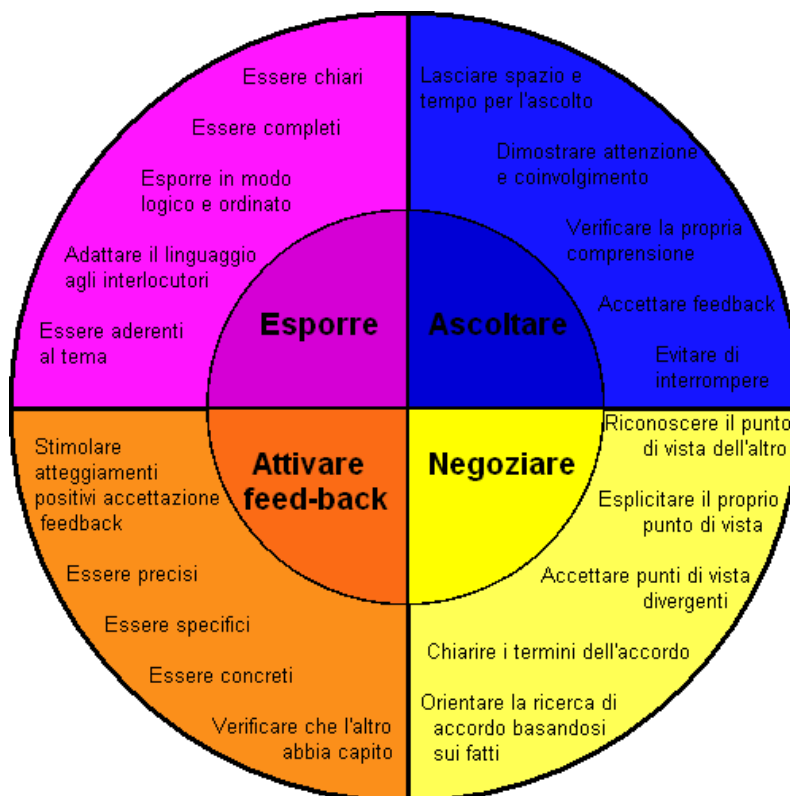
- avere qualcosa da dire (qualche idea sull'argomento/problema)
 - avere il mezzo per dirlo (possesso minimo dei codici/linguaggi)
 - e, soprattutto, avere un motivo per dirlo.
1. Dalla volontà di **creare le premesse** per un'efficace congiunzione di questi tre fattori dipenderanno gran parte delle conquiste cognitive dello studente.
 2. Qualora sia possibile, è altrettanto fondamentale creare situazioni di *peer education*, ma organizzate con **interazioni asimmetriche**, creando gruppi di studio all'insegna di: esperto/principiante, livello buono/livello mediocre. Ciò offre agli allievi l'occasione di costruire input comprensibili e aiuta pure ad abbassare il filtro affettivo.
 3. Per stimolare interazioni significative, utilizzare come **risorsa culturale** non solo le diverse informazioni provenienti dai membri del gruppo-classe, ma anche le diverse opinioni.
 4. **Limitare le occasioni di insegnamento diretto** (lezione frontale) e, comunque, permettere che il discorso emerga quasi da sé. A ciò, far seguire solitamente un *periodo silenzioso*: la prova dell'avvenuta acquisizione avverrà quando il discente si sentirà pronto. Tale condizione arriva in tempi differenti per le persone.
 5. Applicare le strategie per **produrre autonomia**.
 6. Recuperare quei **contesti vivi** di cui la disciplina di studio è strumento. Sappiamo che l'apprendimento si verifica quando è guidato da esplorazione, creatività, motivazione, affettività, rischio. Questo implica la crescita recente di "metodologie di frangia", o metodologie olistiche che mirano allo sviluppo di tutto l'essere umano. Esse riguardano innanzi tutto studenti che hanno testa, cuore e mani. Tutti questi aspetti, per esempio, sono presenti nella metodologia basata sul teatro. Soprattutto, l'unità di base di tutta l'attività teatrale è l'attore, corpo e voce, persona in relazione dialogica, inter-relazioni. Ci sono pertanto molte discipline che possono utilizzare con successo la dimensione teatrale. Il teatro, oltre a implicare i modi "manuale, visivo, cinesico e verbale" favorisce una comunicazione orientata all'azione: le situazioni comunicative sono "messe in scena" e "recitate". La metodologia fondata sul teatro non ha bisogno di considerare i principi pedagogici dell'isolamento delle difficoltà e della progressione dal semplice al complesso, perché si basano su un "contesto" che stimola i sensi e produce più facilmente apprendimento significativo.
 7. Utilizzare intelligentemente quella che gli Statunitensi chiamano "**filosofia d'aula**": l'aula è una Comunità in cui ogni membro è stimato. Ad inizio d'anno, non esitare nel passare gran parte del primo mese a stabilire le regole d'aula, le consegne e le

procedure generali. Gli studenti aiutano nella costruzione delle regole. Focalizzare le regole sul reciproco rispetto e sulla solidarietà, offrire riconoscimenti ai comportamenti positivi. Questo farà sentire il ragazzo a proprio agio nel rapporto con i compagni e con il docente, non vivrà la classe con ansia, aumenterà la fiducia in se stesso e nei propri mezzi, non avrà paura di sbagliare. Diminuiranno, insomma, i filtri affettivi dei singoli.

8. **Fornire una sede fertile per imparare**, ma ricordare che l'ambiente permetterà un apprendimento naturale se sarà stimolata una comunicazione bilaterale completa; ma ciò si verificherà completamente solo dopo che sarà stato rispettato il periodo di silenzio in cui gli alunni si concentrano sulla comprensione ed optano per una comunicazione unilaterale o bilaterale limitata.
9. **Offrire referenti concreti** all'interazione cognitiva: soggetti ed eventi che possono essere visti, ascoltati o sentiti quando si sta innescando un processo conoscitivo centrato sul principio del qui e ora.
10. Dopo che sono stati esposti ad input significativi e collocati al centro del processo di insegnamento, **lasciare che gli allievi si costruiscano la propria cultura e la propria intercultura**.

Ripensare il ruolo dell'insegnante

- a. Se accettiamo il fatto che il discente è un individuo attivo e che partecipa ai propri progressi nel processo d'apprendimento, è evidentemente necessario creare condizioni favorevoli perché possa farsi carico del suo apprendimento. Il ruolo dell'insegnante si rivela dunque fondamentale quando si tratta di **presentare le linee-guida dei contenuti didattici**.
- b. In seguito dovrà spesso **offrire nuovi stimoli** alla classe (apporti "in situazione") e assicurarsi, contemporaneamente, del valore didattico dei legami e collegamenti culturali che i singoli stabiliscono tramite personale scoperta.
- c. Avrà cura di **costruire una motivazione non artificiale**. Ciò sarà possibile se l'acquisizione verrà vissuta come possibilità per risolvere problemi.
- d. Cercherà di utilizzare prevalentemente **procedure di autocorrezione** e di rilettura personale dei contenuti per ottenere una memorizzazione attiva.



Competenze comunicative particolarmente utili all'insegnante

Passare dai metodi a mediazione docente, ai metodi a mediazione sociale

Riconosciamo che anche per il docente più motivato è difficile oggi proporre agli allievi stimoli differenziati, per una "lettura" e un'indagine conoscitiva e articolata della realtà, al fine di ricomporla in una sintesi unitaria, dopo averla esaminata, esplorata e interrogata insieme. Eppure la lotta contro l'insuccesso scolastico passa di qui. Le indagini confermano che la maggior parte degli adolescenti che abbandonano hanno almeno due anni di ritardo sui loro compagni e hanno già ripetuto diverse classi. Non è questa la sede per cercare di identificare tutte le forme dell'insuccesso scolastico, né per scoprirne le vere cause, sbrogliare la matassa costituita da fattori socio-politici, ambiente culturale, problemi familiari, difficoltà psicologiche degli allievi, organizzazione scolastica carente.

Ci interessa invece constatare che i ragazzi in difficoltà hanno lottato per qualche anno, ma non hanno trovato corrispettivi sufficienti nel curriculum scolastico, nelle pratiche educative quotidiane e, soprattutto, nei metodi tradizionali d'insegnamento.⁴

In un'atmosfera prevalentemente competitiva si sentono degli sconfitti, ma se si sposta l'enfasi verso un'atmosfera più cooperativa, utilizzando una strategia di gruppo in cui tutti insieme sono responsabili del risultato finale e ciascuno deve offrire un contributo personale per raggiungere un obiettivo comune, nessuno può fare male: non solo il gruppo si trasforma tramite l'empatia e il sostegno, ma i "meno bravi" raggiungono risultati migliori rispetto ai metodi di apprendimento tradizionali, mentre i risultati dei "bravi" rimangono quanto meno invariati.

⁴ F. Dolto, *Adolescenza. Esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni*, A. Mondadori, Milano 1991, p.12.

Per realizzare nella classe o nella scuola un'esperienza di apprendimento cooperativo in cui la struttura unitaria del soggetto possa esplicitarsi, occorre che il vissuto esperienziale sia manifestato, comunicato. L'espressione e la comunicazione conducono l'esperienza alla consapevolezza mediante una codificazione; l'intersoggettività della codificazione - verbale e non verbale - conduce a sua volta all'astrazione, alla coscienza dell'accaduto, e costituisce la prima base per capire se stessi e il mondo in rapporto agli altri e all'ambiente.

Più che mai i giovani oggi "devono imparare ad acquisire e a gestire informazioni non semplici, ad ascoltare, a comunicare, a ragionare sia in modo corretto che appropriato, a risolvere ogni giorno problemi. E, oltre a ciò, essi avranno sempre più bisogno di acquisire autoconsapevolezza di tali abilità, e comunque una padronanza tale che permetta loro di continuare ad apprendere in continuazione."⁵ E di elaborare mappe mentali indispensabili alla formazione del multialfabeta: colui che non si limita ad apprendere, ma "inventa setting esperti di interazione, di conoscenza, di relazione".⁶

Eppure, alla luce di queste considerazioni, occorre riconoscere che nella scuola italiana al tema *come comunico? come mi relazio con me stesso e con gli altri?* non vengono certo dedicate molte ore di lezione. L'allievo che esce dall'Esame di Stato conclusivo del corso superiore è, nel più roseo dei casi, un giovane le cui capacità comunicative consistono essenzialmente nel parlare con un linguaggio discretamente colto su vari argomenti, privi per lui di qualsiasi fondamento dal punto di vista dell'esperienza personale. Sempre più di frequente, tuttavia, si tratta di un individuo con un bagaglio espressivo assai povero, grezzo, implicito - quello che Bernstein chiama "il linguaggio pubblico" - e che vede quindi frustrate le sue potenzialità quando si trova a competere con altri che sono invece in possesso di quello che Bernstein definisce "linguaggio formale", costituito da un insieme di competenze comunicative sociali, ricco, vario, articolato, pieno di sfumature.

Cooperare significa lavorare insieme per raggiungere obiettivi comuni. L'apprendimento cooperativo è dunque un metodo didattico che utilizza piccoli gruppi in cui gli studenti lavorano insieme per migliorare reciprocamente il loro apprendimento. Il *Cooperative Learning* aiuta a raggiungere obiettivi importanti: innalzare il livello di tutti gli allievi; costruire relazioni positive tra gli alunni, essenziali per creare una comunità di apprendimento in cui la diversità venga rispettata e apprezzata; fornire agli studenti le esperienze di cui hanno bisogno per un sano sviluppo. Per la scuola italiana è un evento di rilievo. Perciò si distingue sia dall'apprendimento competitivo che da quello individualistico. L'apprendimento cooperativo può essere applicato a ogni compito, ogni materia e ogni curriculum.

Nella modalità di insegnamento "con mediazione dell'insegnante", quest'è la principale fonte della conoscenza e del sapere, stabilisce e valuta che cosa deve essere conosciuto, fissa il ritmo dell'apprendimento, suscita la motivazione o la recupera, facilita e individualizza l'apprendimento. Nella modalità «con mediazione sociale» le risorse e l'origine dell'apprendimento sono soprattutto gli allievi. Gli studenti si aiutano reciprocamente e sono corresponsabili del loro apprendimento, stabiliscono il ritmo del loro lavoro, si correggono e si valutano, sviluppano e migliorano le relazioni sociali per favorire l'apprendimento. L'insegnante è soprattutto un facilitatore e un organizzatore dell'attività di apprendimento.

⁵ U. Margiotta (a cura di), *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta*, CLUEB, Bologna 1997, pp. 190-191.

⁶ Ivi, p. 17.

Occorre dunque un impegno relazionale particolarmente consapevole, per giungere ad un'elaborazione corretta della realtà dei nostri studenti e, su questa base, porre le premesse per la pianificazione del lavoro scolastico. Solo così la scuola dell'autonomia potrà continuare "a dare senso e prospettiva di speranza ad una relazione che rischia ad ogni passo d'incepparsi o di appiattirsi"⁷.

Certo, non si chiede alla scuola di prendersi carico di tutti gli aspetti della personalità giovanile, ma si ritiene che non possa fare a meno di guardare, più che allo studente, a tutta l'intera personalità, per attivarne i talenti e le potenzialità.² L'alternativa - poco auspicabile - sarebbe creare nell'adolescente un atteggiamento di vera e propria dipendenza: dipendenza di attesa e di aspettativa passiva che qualcuno faccia qualcosa. Di questa passività noi insegnanti ritroviamo quotidianamente i segnali nel comportamento degli adolescenti e la riconosciamo come terreno su cui trovano presa ben altre e più autodistruttive dipendenze.

Testi consigliati per l'approfondimento



Krashen S.D. e Terrell T., *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Hayward, Alemany Press. 1983.

Damasio A., *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1996.

Damasio A., *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano 2000.

Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli 1996.

⁷ L. Corradini, *Scuola e problemi della condizione giovanile*, in "Atti del convegno: Educare per prevenire, continuità e innovazione di fronte alle emergenze", Fiuggi, 1-5 maggio 1989, pp. 47 e 53.