

IL RUOLO DELLA RELAZIONE INTERPERSONALE NEL PROCESSO DI INSEGNAMENTO E DI APPRENDIMENTO

Le relazioni docente-discente: una introduzione

La scuola con i suoi programmi e le sue strutture, le relazioni con i colleghi, con gli studenti, è realtà complessa in cui molti mondi si toccano, si scontrano, interagiscono e slittano uno sull'altro.

Cercare di orientarsi non è sempre così semplice e risulta spesso il prodotto di una osservazione di alcuni elementi rispetto ad altri, un mettere in evidenza alcune variabili del processo educativo e didattico che riteniamo rilevanti in sé o per la situazione.

Se, a volte, la tentazione è quella di assolutizzare le conclusioni di tali analisi e di riproporle come risposte stereotipate così da non rendersi conto che nessuno degli elementi con cui si ha a che fare nell'insegnamento è materia fissa ed immobile, la prospettiva d'un rinnovamento e di un riarticolare in una nuova progettazione sembrano essere abilità specifiche del buon insegnante.

Possiamo ripetere l'antico detto:

Di uno che non dice mai: Che fare? Che fare? Non so che farmene¹.

Del resto l'esperienza quotidiana ci mostra che in qualunque ambiente per provocare interesse e motivazione è necessario che questi maturino ed abbiano origine nell'interesse e nella motivazione di qualcuno.

¹ Confucio, *I Dialoghi*, Milano 1975, n. 394.

L'esperienza passata nella sua grandissima utilità e validità resta una trappola in cui si può asfissiare e far asfissiare. Ripeterla meccanicamente e considerarla una conquista intoccabile o addirittura mitizzarla come irripetibile nella sua compiutezza è atteggiamento sintomatico di una logica dell'"avere" che spinge nella direzione di un sentimentalismo di fatto improduttivo e frenante rispetto alle possibilità reali che ci si prospettano innanzi.

Fromm ci ha mostrato con chiarezza, nell'analisi che attua delle modalità esistenziali che caratterizzano i due atteggiamenti di fondo legati all'avere o all'essere, che la modalità dell'avere è essenzialmente legata al tempo:

... noi siamo legati a ciò che abbiamo accumulato in passato: denaro, terre, fama, rango sociale, conoscenza, ... Noi siamo il passato; e possiamo dire: "Io sono ciò che sono stato" ... L'essere non è necessariamente fuori del tempo ma il tempo non è la dimensione che governa l'essere. Il pittore si trova alle prese con colori, tele e pennelli, lo scultore con pietra e scalpello, ma l'atto creativo, la sua "visione" di ciò che sta creando trascende il tempo².

Nell'insegnamento sicuramente i materiali, i contenuti, il tempo reale dell'interazione è materiale da costruzione, ma il progetto e la interazione effettiva è atto creativo.

Ritornare continuamente al progetto di ciò che desideriamo essere, del progetto uomo che desideriamo comunicare in quanto nostro, e verificare nell'attualità tale progetto e la sua attuazione, è via obbligatoria.

Verificare la validità del progetto è azione da compiere nelle condizioni in cui ci troviamo realmente ed in base all'esperienza maturata nelle sue attuazioni provvisorie, è la via per operare continuamente una decifrazione e interpretazione del proprio ruolo autentica e capace di una creatività vitale per l'insegnante e per i discenti.

"Decifrare" vuol dire tirar fuori dalle cifre un senso e nell'insegnamento la "cifra" più caratterizzante sono le relazioni do-

² E. Fromm, *Avere o essere?*, Milano 1976, pp. 168-169.

cente-discenti nel contesto della struttura simbolica di una disciplina e della struttura sociale della scuola.

Se volessimo seguire la via dell'una o dell'altra scienza umana dovremmo decomporre i singoli aspetti che costituiscono i soggetti in relazione ed i campi di interazione e, in effetti, da molte scienze riceviamo informazioni necessarie ed utili all'orientamento, ma di fatto le singole conclusioni non sembrano soddisfare e rispondere in maniera sufficiente.

La situazione dell'insegnamento è una relazione interpersonale che come tale richiede sì un corredo di informazioni ed orientamenti, sempre da far crescere, ma implica un nostro essere posti in una situazione effettiva ed affettiva determinata, che è variabile fondamentale.

Tale variabile impone al docente di essere sia una domanda di interlocuzione continua rispetto ai discenti, per attuare anche solo un primo livello di comunicazione informativa efficace, che una risposta adeguata, sia nella dimensione dell'avere, le conoscenze ed abilità di presentazione che si devono avere per far partecipi altri di tali conoscenze ed attuare una comunicazione informativa, sia nella dimensione dell'essere, ovvero la modalità del porgere noi stessi come in relazione a ciò che si insegna e a chi si insegna, nella complessità dei fattori emotivi, affettivi, cognitivi che ci costituiscono e che trasmettiamo insieme alle scelte valoriali ed esistenziali che attuiamo.

Si intravede in quanto finora esposto che la relazione docente-discente è centrale in qualunque situazione pedagogica e che essa costituisce la porta stretta d'ogni possibile riflessione sul processo educativo.

Porta stretta perché se l'architrave è la relazione di fatto attuata nel contesto didattico, gli stipiti sono le persone concrete in relazione, che non sono sempre come ci si augurerebbe a tavolino in una progettazione, ovvero che sono irriducibili a qualunque definizione perché sempre loro stesse, con potenzialità e delimitazioni specifiche e sempre variabili.

Se ciò vale per i discenti, vale anche per i docenti che, senza false umiltà o sensi di colpa, entrambi inutili almeno quanto dannosi, si trovano a doversi misurare con fallimenti prevedibili ed

imprevedibili e con reazioni alle loro azioni che non corrispondono alle loro intenzioni, al loro progetto coscientemente scelto.

Del resto la pedagogia è scienza pratica nel senso proprio del termine, è ricerca di una prassi che, come tale, non può stereotiparsi in soluzioni validamente sostenibili universalmente con mirabolanti tecniche supersperimentate e garantite, né affidarsi alla buona volontà ed al momento per ottenere un qualche risultato valido.

Lo sforzo della pedagogia e della didattica è quello di considerare tutte le variabili che si possono identificare in una fase progettativa, costruire dei modelli attuativi, traducibili in prassi, indicare prospettive complessive.

Lo scopo resta quello di indicare le condizioni perché la relazione docente-discenti si costituisca come relazione produttiva. Applicando alla relazione interpersonale docente-discente l'aggettivo produttiva si vuole esplicitamente indicare che essa sarà valida nella misura in cui darà dei frutti identificabili. Con questo si vuole inoltre sottolineare che tale relazione ha per il discente delle esplicite ripercussioni in campo affettivo, cognitivo, sociale, ed esse vanno dal disinteresse per la materia alle difficoltà con il mondo degli adulti fino alla ripetizione dello stesso curricolo scolastico. Risulta chiara la questione della respirabilità educativa come questione non sottacibile, e che, alla luce della didattica attuale, si traduce in un compito di progettazione didattica che sia articolata fondata sull'acquisizione di dati scientifici e su una maturata abilità che rendono l'insegnante idoneo al compito che ha da svolgere e che sicuramente superano le abilità maturate nell'acquisizione dei contenuti della sua specifica disciplina. Una abilità che deve spaziare nei nuovi prodotti culturali che forniscono informazioni o riguardano quel campo culturale specifico.

Torna a proposito la questione dell'insegnamento come arte e come scienza.

Se per Skinner la contrapposizione tra scienza dell'insegnamento e arte è semplice riflesso della natura difettiva della scuola che non sa utilizzare pienamente i risultati della scienza dell'apprendimento³, per le concezioni di impianto fenomenologico di

³ B. F. Skinner, *Tecnologia dell'insegnamento*, Brescia 1970, pp. 48-78.

ispirazione spiritualista e personalista tutto è essenzialmente legato alla creatività della persona⁴.

La compossibilità di un approccio scientifico ed artistico è stata sottolineata da Gage e sembra essere la più valida. Si ribadisce la validità del criterio della rilevazione delle variabili misurabili, ma anche dei fattori legati alla persona in situazione che sono individuabili nella concreta vita relazionale in cui si attua l'insegnamento⁵.

Il ruolo del docente resta carico di responsabilità. Del resto già Platone notava che bisogna badare bene a chi si affida l'educazione perché l'acquisizione degli insegnamenti è più rischiosa dell'assunzione dei cibi giacché i primi non si possono eliminare⁶.

La funzione dell'insegnante

Il ruolo dell'insegnante, come quello di tutte le professioni culturali, è stato con chiarezza indicato da Thurn:

Le professioni culturali hanno il compito di rafforzare e di sviluppare razionalmente le possibilità esistenti di partecipazione ... Il membro sociale, ancora intimorito dalle molteplicità delle lingue simboliche, viene affiancato da questi professionisti della cultura in quanto esperti di simboli che li preservano dalla asimbolia e dalla rassegnazione⁷.

Se l'asimbolia sembra richiamare subito il livello conoscitivo, la rassegnazione ci indica che la funzione dell'insegnante non è relegabile alla comunicazione informativa.

⁴ Cf. J.W. Goetzels, "Creative thinking, proble-salving and Instruction", in (a cura di) Hilgard-Richey, *Theories of learning and instruction*, Chicago 1964, pp. 204-267.

⁵ N.L. Gage, "Theories of Teaching", in *Theories of learning and instruction*, cit., pp. 268-285.

⁶ Cf. Platone, *Protagora*, 313 A-C; 314 b; *Repubblica*, III 401 D; *Leggi* XII 968 D-E.

⁷ H.P. Thurn, *Sociologia della cultura*, Brescia 1979, pp. 148-149.

La funzione relativa alla promozione sociale ed emozionale non è caratteristica secondaria della funzione docente⁸.

Una funzione costituita, secondo la definizione di Heyle, in una attività di «istruzione, socializzazione e valutazione» e che si attua nel ruolo direttivo di guida che l'insegnante assume nei confronti dei discenti verso livelli di apprendimento ritenuti validi e socialmente prescritti e di cui si fa garante dell'acquisizione con la valutazione⁹.

L'insegnamento poi in quanto comunicazione interpersonale comporta una situazione affettiva.

Il comportamento dell'insegnante è sempre caratterizzato fortemente dalla sua personalità, così che il suo atto comunicativo non può mai avere le caratteristiche di uno strumento freddo. Tali specifiche, personali, modalità di comportamento e conseguentemente di comunicazione potranno costituire una semplificazione o un intralcio al processo di apprendimento in quanto che, di fatto, si collocheranno tra il discente e la disciplina, rappresenterebbero un fattore di promozione del discente, generatrice di motivazione ed interesse, o un fattore di handicap per l'avvicinamento al contenuto della comunicazione¹⁰.

Bisogna sottolineare poi che nell'insegnamento dei valori e degli atteggiamenti la possibilità di intervento educativo è molto più estesa della pura azione cosciente dell'insegnante, supera il programma formulato in fase di progettazione e didatticamente in svolgimento ed è da collocarsi essenzialmente sul piano dell'esere personale dell'insegnante.

L'insieme delle scelte concrete, teoriche e pratiche, quotidiane, le espressioni per inciso che le manifestano e gli atteggiamenti fuori ruolo che qui e là nel contesto della relazione educativa emergono, costituiscono una fonte essenziale di comunicazione dei valori e dei comportamenti, più della comunicazione formalizzata. Questo insieme va a confermare o annullare la co-

⁸ Cf. G. De Landsheere, *La formazione degli insegnanti domani*, Roma 1978, pp. 16-17.

⁹ Cf. E. Heyle, *Il ruolo dell'insegnante*, Torino 1978, pp. 17-38, 60-69.

¹⁰ Cf. R. Tausch, *Psicologia dell'educazione*, Roma 1979, p. 35.

municazione formalizzata perché essa assume senso solo nella relazione effettiva che si sperimenta.

Lo scambio effettivo, l'insieme delle attività e degli atteggiamenti quotidiani, più d'ogni intervento programmato favoriscono atteggiamenti e scelte valoriali nei discenti¹¹.

La personalità globale dell'insegnante assume dunque un ruolo centrale nell'atto dell'insegnamento, un ruolo che la impegna non solo sul piano cognitivo ma anche emozionale, non solo nei suoi atti coscienti ma in ciò che la costituisce come persona, e questo sia se è desiderosa di tale coinvolgimento sia se di fatto non è consenziente. Il semplice atto di insegnare, fuori dal contesto della personalità dell'insegnante, non sembra pensabile.

Insegnare ad apprendere

Ma cosa è "insegnare": è una attività intenzionale mirata a ridurre la distanza tra la matrice cognitiva del discente e le strutture sintattiche di una disciplina, ad introdurre in un universo di senso costruito dalla semeiotica tipica di una disciplina.

Ma l'atto dell'insegnare è mirato anche a dare significato all'esperienza del discente fornendo dei processi metodologici tipici di ogni disciplina.

Insegnare è una attività che ne genera un'altra ed è in funzione di essa: apprendere. Nell'apprendimento l'insegnamento ha la sua verifica, il suo riscontro¹².

L'interazione didattica comporta il coinvolgimento a livello intellettuale, comportamentale, affettivo. È una attività di "interazione che implica una reciprocità che non svaluta l'azione docente ma che la attua come azione direttiva.

Un'azione direttiva capace di guidare nel percorso progettato, e che può continuamente mostrare gli obiettivi educativi e didattici, intermedi e finali, che desidera far conseguire.

¹¹ Cf. G. Allport, *Psicologia della personalità*, Roma 1969; D. Brown, *Usiamo il cervello. Pedagogia e programmazione*, Torino 1976, pp. 37-38; C. Pontercorvo, *Psicologia dell'educazione*, Teramo 1973, p. 150.

¹² Cf. R.F. Mager, *Gli obiettivi didattici*, Teramo 1986.

Una progettazione in cui l'apparato dei contenuti e l'insieme dei metodi sono delineati in modo da facilitare e rendere possibile l'apprendimento.

In tale visione dinamica i contenuti didattici sono per un verso elementi costitutivi degli obiettivi, e in quanto da conoscere, per altro la loro acquisizione è un obiettivo intermedio d'un processo matetico complessivo.

Da tali considerazioni emerge un problema centrale: la connessione causale tra insegnamento ed apprendimento, ovvero la correlazione tra azione docente e possibilità e risposta effettiva del soggetto in apprendimento.

Tale correlazione ci rispinge al centro della nostra riflessione su la relazione docente-discente.

Per proseguire sarà necessario chiedersi quanto della persona del discente è coinvolta nel processo di apprendimento e dunque quali sono le variabili essenziali dell'apprendimento stesso.

Il soggetto in apprendimento

Se l'apprendimento è, almeno in parte, effetto dell'insegnamento, reazione diretta o indiretta ai processi gnoseologici e psicologici innescati dall'azione docente, esso risulta per altro un fatto personale, di cui la motivazione resta elemento propulsore. È un atto che coinvolge la persona, è atto che può essere prodotto da una comunicazione attuata, condizionata o libera che sia, o può essere atto volontario.

Volendo approfondire dovremo dire che la motivazione è attuata in tutta la sua potenzialità nella misura in cui è cosciente di sé, delle sue radici e del cammino in cui spinge il soggetto in apprendimento.

Secondo la psicologia umanistica di Allport, che identifica la persona come sistema strutturale in sviluppo, come «organizzazione dinamica», ovvero formantesi con schemi di idee in sviluppo capaci di guidare l'attività del soggetto, nel processo di apprendimento entrano in gioco fattori tra loro molto diversi. Tra questi l'autore indica la registrazione pura e semplice, il condizio-

namento del tipo stimolo-risposta, il rinforzo, che rientrano nella meccanica psichica, ma anche il deliberato proposito di apprendere, le abilità di percezione della convenienza e specificità di una azione rispetto ai propri fini.

Se l'apprendimento è azione che lascia passivo il soggetto, vi sarà così in lui una certa impressione ma una sostanziale incapacità a rielaborare i dati acquisiti e dunque all'espressione¹³. È evidente il ruolo fondamentale che svolge l'ambiente che può favorire o meno l'adattamento a situazioni cognitive nuove, ma in tal senso risulta variabile fondamentale la relazione attuata con il docente. Ma proseguiamo ancora la nostra analisi. Ausubel e Robinson hanno tematizzato la tendenza polare dell'apprendimento come tesa tra un apprendimento significativo ed uno meccanico, evidenziando come è significativo l'apprendimento che entra a far parte viva della matrice cognitiva del discente intesa come insieme delle rappresentazioni, dei concetti e dei processi e metodi che costituiscono le capacità intellettuali, e la loro connessione con gli stati emotivi coscienti e non, un insieme che si struttura nella persona fornendole la possibilità di un certo orientamento e di una certa coerenza di azione e di pensiero¹⁴. Una struttura sempre in movimento ed evoluzione e dunque caratterizzata dall'assunzione cosciente e non di tutti gli elementi con cui viene a contatto in particolare nell'ambiente in cui è inserita. Tra questi elementi c'è il processo di educazione intenzionale a cui è sottoposto il soggetto e l'esplorazione che questi fa liberamente nel contesto ambientale¹⁵.

Anche tale considerazione ci spinge verso la centralità costituita dalla relazione con il docente.

Ma per comprendere la centralità di tale relazione la via più diretta ci è indicata da Rogers e dalla sua concezione fenomenica della personalità che lo conduce ad indicare nella persona il fulcro dell'apprendimento ed il suo punto di partenza.

¹³ Cf. Allport, *Psicologia della personalità*, cit., capp. 1-6.

¹⁴ Cf. M. Pellerey, *Progettazione didattica*, Torino 1983, pp. 166-167.

¹⁵ Cf. M. Pellerey, *Dimensioni dell'apprendimento scolastico*, in «Orientamenti pedagogici», n. 5, 1977, p. 707.

È l'esperienza che stimola la persona coinvolgendola, pervadendola ed inserendosi nella sua esperienza globale della realtà¹⁶.

A nostro vedere, la realtà che più si impone è in sostanza quella del mondo umano, così che, in un certo senso, l'esperienza del mondo dell'io, in formazione o adulto che sia, è essenzialmente prodotta, per alcuni aspetti, e interpretata, per altri, solo grazie alla relazione con altri uomini.

L'inseparabilità del mondo fisico come ob-iectum, e dagli altri come soggetti che hanno in comune tale campo di azione, che è essenzialmente campo della loro compresenza, del loro tessere ragnatele di significati, del loro collaborare, così da potersi orientare e trasformare la condizione in cui si è, impone la conclusione che l'apprendimento, pur scaturente dalla sua originalissima fonte che è la singola persona, si consolida come realmente e significativa solo grazie alla e nel contesto della relazione interpersonale. È evidente che ruolo privilegiato ha la relazione che si costruisce in un momento specificatamente dedicato al processo di apprendimento che è il momento dell'insegnamento, e dunque la relazione docente-discente.

È la relazione con l'altro da sé che stimola o frena, spinge a svolgere processi di contrattazione con il reale esterno, a prendere coscienza di operazioni di orientamento compiute da altri, a confrontare i risultati cui si giunge con l'assestamento del nuovo apprendimento nella matrice cognitiva.

Ampliando con Castelli ci sentiamo di affermare:

Si può dire, ... che il processo della comprensione è, in un certo modo, inseparabile dal processo del rapporto con l'altro. Rifarsi all'altro è, in un certo senso, rifarsi al mondo, cioè non separare quello che si è capito da quello che si sta per capire¹⁷.

La situazione effettiva ed affettiva di relazione è una delle variabili grazie a cui è possibile che avvenga l'apprendimento; ma

¹⁶ C. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Firenze 1973.

¹⁷ E. Castelli, *Esistenzialismo teologico*, Roma 1966, p. 12.

proprio perché l'apprendimento è essenzialmente legato alla persona, la prima non è causa necessaria di esso ma solo causa sufficiente. Così come risulta essere solo causa sufficiente l'adeguatezza alla matrice cognitiva del discente del contenuto con cui viene in contatto; resta facoltà del soggetto, per volontà o per condizione, l'acquisizione o meno in un apprendimento significativo di quel contenuto¹⁸.

Insegnare: dai significati al senso

Di fatto chi insegna utilizza segni ed induce in un mondo di segni di vario genere costituenti la disciplina.

Scopo dei segni è di rimandare ad altro, e sono loro costituenti sia il significato che il significante e il referente.

La scuola e qualunque insegnamento è laboratorio in cui si viene a contatto con la complessità dei significanti di cui si viene a conoscere il significato e che rimandano sempre ad un referente quasi mai presente in essa.

La realtà è richiamata, resa presente dai segni, ma mai esaurita da essi. D'altra parte, i segni altro scopo non hanno che di rappresentare la realtà di cui sono segni, ovvero hanno la funzione di porre in essa dei punti di riferimento tali che sia costretta a rispondere alle domande che le vengono poste in base a determinati parametri.

I segni rappresentano la realtà, ma tale rappresentazione è in funzione di una significatività di essa che si vuole evidenziare, così che sia possibile combinare esperienze diverse e orientarsi in esse con maggiore facilità e adeguatezza.

Insegnare è, in questo senso, introdurre in un universo di segni ed imprimerlo nella matrice cognitiva del soggetto in apprendimento usando dei segni, mediando la realtà con i segni per

¹⁸ Si prende qui la posizione già evidenziata da Piaget e da Ausubel (in particolare in *Educazione e processi cognitivi*, Milano 1978) di contro alla posizione del Bruner in "Apprendimento e pensiero", in *Psicologia dell'educazione. Insegnamento e apprendimento*, Firenze 1974.

consentire poi una sempre più adeguata abilità di lettura ed orientamento nell'esperienza umana, nella cultura.

La scuola è luogo in cui si verifica quella specifica abilità dell'uomo di adattarsi all'ambiente che ci è stata indicata da Cassirer.

Per Cassirer l'uomo è animale simbolico, nel senso che egli vive non più in un ambiente naturale e fisico ma in un universo simbolico costituito dal linguaggio, dall'arte, dalla religione, e dai sistemi di significato che ha costruito.

Il pensiero simbolico ed il comportamento simbolico sono gli aspetti più caratteristici della vita umana. La rete simbolica che l'uomo ha costruito è così ricca e complessa che di fatto l'uomo non trova più di fronte a sé una realtà che non sia mediata da forme linguistiche, immagini, simboli.

Anche nel rapporto con i fatti emerge chiaramente la valenza e complicazione simbolica che essi comportano.

L'universo simbolico nasce per capire ed interpretare la complessità dell'esperienza che l'uomo ha, per sintetizzarla e universalizzarla. È evidente che così l'uomo può continuamente operare ad una sua autoliberazione dal bisogno e può attuare un orientamento sempre più valido ed efficace¹⁹.

L'insegnante nell'introdurre il discente nel mondo simbolico di una determinata disciplina e di una cultura non fa che attuare un processo di comunicazione mirato all'assimilazione del soggetto in apprendimento all'interno del gruppo sociale.

Un gruppo sociale che si differenzia in base ai livelli di apprendimento minimi richiesti.

L'uso del termine comunicazione vuole sottolineare l'irriducibilità dell'insegnamento al processo informativo.

Va evidenziata la distinzione tra comunicazione ed informazione. Se la comunicazione può richiedere vari e diversi strumenti per attuarsi pienamente, essa non è mai riducibile ai mezzi che la

¹⁹ Cf. E. Cassirer, *La filosofia delle forme simboliche*, (1923-29), 3° vol., ver. it., Firenze 1961-66; *Saggio sull'uomo* (1944), vers. it., Roma 1968; su Cassirer si veda I. Kajen, *Il concetto dell'unità della cultura e il problema della trascendenza nella filosofia di Ernst Cassirer*, Roma 1985.

attuano né ai contenuti che strutturano il suo messaggio. Suo specifico elemento è la bilateralità, la reciprocità che implica. L'informazione è invece essenzialmente il contenuto del messaggio²⁰.

L'atto dell'insegnare include un processo informativo ma si realizza solo in un contesto comunicativo, è mirato ad un risposta che suppone una abilità comunicativa sia del trasmettitore che del ricevente, in quanto che al discente è richiesta poi una abilità di comunicazione di risposta che sia identificabile come tale, ovvero sia verificabile.

Si vuole sottolineare che l'abilità comunicativa con il mondo dei simboli è abilità di comunicazione con il mondo umano e l'incontro tra docente e discente resta il luogo in cui essa di fatto si attua, si supera l'asimbolia e ci si avvia alla comprensione dell'insieme dei segni che costituiscono il mondo dei simboli.

Ma tali conclusioni ci spingono a indicare la funzione di promozione umana che è prodotta dalla relazione docente-discente, una promozione che è acquisizione di sicurezza in sé e che contiene l'elemento dinamico di una spinta verso la libertà come attuazione di sé.

Si può in tal senso leggere le pagine di Guardini, che nota:

La prima questione in cui l'educatore aiuta l'educando, è nel guadagnare la ferma convinzione di aver un destino ed una possibilità di affermazione... educare significa che io stesso do a quest'uomo coraggio verso se stesso²¹.

È evidente la forte caratterizzazione di relazione interpersonale che viene ad assumere l'insegnamento qualora si ponga tra i suoi elementi primari tale scopo.

La significatività dell'esperienza e l'ingresso nel mondo dei significati non è poi separabile dalla questione del senso.

Abilitare in un determinato campo del sapere ed educare non sono operazioni tra loro estranee o meramente sovrapponibili ma connesse essenzialmente.

²⁰ R. Escarpit, *Scrittura e comunicazione*, Milano 1976, p. 94.

²¹ R. Guardini, *Persona e libertà*, vers. it., Brescia 1987, p. 55; cf. pp. 77, 236, 222, 83.

La ricerca di significati e quella del senso restano altrettanto connesse. Attribuire un significato all'esperienza ed un senso al complesso dell'esistenza sono atti specifici dell'uomo, la conquista più propria alla cultura.

Il processo di educazione non potrà che essere un processo generativo di significati e di senso²².

Ogni ricerca e ogni ritrovamento di significato si pone sempre come in una tensione tra ciò che la caratterizza specificatamente come conquista di un sapere specifico e ciò che è l'orizzonte complessivo dell'esistenza umana.

Ogni ricerca non è compensibile e risulta vana se non è nel contesto di una orientazione che tiene conto, in maniera esplicita o implicita che sia, delle questioni che riguardano l'uomo nel suo essere più profondo, nel suo essere problematico ed aperto alla relazione con l'essere e la verità.

Il problema del significato della singola esperienza è in realtà sempre nel contesto di una domanda radicata nella struttura della persona e trova nell'esplicita costruzione del mondo simbolico delle singole discipline un riflesso ed una attuazione.

L'esistenza nel suo complesso cerca e costruisce risposte che la costituiscono centro propulsore di variazioni all'interno delle plurime costruzioni simboliche.

Dare significato e variare infinitamente arrichendo il contenuto di esse, evidenziando le connessioni tra gli elementi ed operando su di essi, è scopo d'una raggiunta abilità di interazione umana in un determinato mondo simbolico disciplinare.

L'interazione docente-discente costituisce il laboratorio in cui a contatto con mediatori diversi il discente viene ad essere abilitato a prendere contatto con l'esperienza – non solo la sua particolare ed esistenziale – che ha costituito lo stimolo per costruire i mondi simbolici delle varie discipline.

In tal modo il discente entra a far parte del mondo umano, grazie alle abilità che consegue, in modo sempre più qualificato, in parte effettivamente ed in parte potenzialmente.

²² Cf. L. Stenhouse, *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*, Roma 1977, pp. 83 ss; E. Spranger, *Ambiente e cultura*, Roma 1964, pp. 63-78.

Tale inserimento, non fatto puramente «culturale» ma con conseguenze sociali ben determinate, costituisce il discente capace di interazioni sempre più ampie, di coesistere sempre più conscientemente e di collaborare fattività.

Ma, è bene sottolineare, la prima verifica delle capacità acquisite dal discente, della sua abilità di coesistere e collaborare sono verificate nel contesto della relazione con il docente.

Se l'acquisizione è solo meccanica, il risultato sarà poco soddisfacente, in quanto di fatto si riproporrà quello che racconta una storiella Zen che possiamo prendere in senso parabolico per indicare i risultati di un processo di insegnamento che miri solo a consegnare informazioni e strumenti senza accertarsi in una effettiva relazione interpersonale con il discente della acquisita abilità di orientarsi nel mondo simbolico di quella determinata disciplina.

Nei tempi antichi in Giappone, si usavano lanterne di carta e bambù con le candele dentro. Una notte, a un cieco, che era andato a trovarlo, un tale offrì una lanterna da portarsi a casa. «A me non serve una lanterna» disse il cieco. «Per me buio e luce sono la stessa cosa». «Lo so che per trovare la strada a te non serve la lanterna», rispose l'altro, «ma se non l'hai, qualcuno può venirti addosso. Perciò devi prenderla». Il cieco se ne andò con la lanterna, ma non era ancora lontano quando si sentì urtare con violenza. «Guarda dove vai!» esclamò il cieco allo sconosciuto. «Non vedi questa lanterna?». «La tua candela si è spenta, fratello» rispose lo sconosciuto²³.

Una conclusione

L'apprendimento è atto personale, l'insegnamento è atto personale, la loro connessione causale è data dall'iniziativa di comunicazione interpersonale attuata in un determinato contesto sociale, in un campo che si costituisce sempre più come comune, costituito dalla disciplina e dal suo universo simbolico di cui una

²³ 101 Storie Zen, a cura di N. Senzaki e P. Reps, Milano 1973, p. 106.

delle persone in relazione è più esperta ed in grado di guidare l'altra.

Ma quale sarà la sua abilità più specifica?

Sicuramente la conoscenza effettiva di quell'orizzonte culturale in cui si viene a trovare la disciplina che insegna, ma anche la capacità di una comunicazione efficace e coinvolgente.

Se l'apprendimento è una modifica, resta valida la riflessione di Marcel che desideriamo ampliare fino a comprenderne tale contesto:

È veramente paradossale: nella misura in cui ciascuno vuole essere se stesso, vede in sé e negli altri con cui è in relazione una modifica progressiva... ciò significa che se voglio facilitare la crescita personale di altri in relazione con me, io stesso debbo crescere e questo pur essendo doloroso mi arricchisce...²⁴.

Nell'interazione docente-discente, nella misura in cui i due attori si volgono uno verso l'altro, si riduce l'assimetria iniziale.

L'insegnamento produce l'apprendimento nella misura in cui l'insegnante si mette al posto dell'allievo immedesimandosi nella sua condizione e difficoltà, cercando di prenderlo dentro una comunicazione che non è solo fatta di affermazioni proposte, autoritativamente o autorevolmente che sia è qui indifferente, e da riportare con un apprendimento di fatto meccanico.

Nella misura in cui la distinzione di ruoli è chiara ed evidente così che non c'è appiattimento ma reale uguaglianza, parafrando Montesquieu, così che chi insegna e chi impara insegna ad un pari ed impara da un pari, la scuola può divenire ancora un luogo di dialogo.

Un dialogo in cui è possibile parlare senza alzare la voce.

Claudio Guerrieri

²⁴ G. Marcel, *Homo viator*, vers. it., Torino 1967, p. 170.