

**EDUCAZIONE E SVILUPPO
DEL SENSO DI AUTOEFFICACIA NELLA RELAZIONE
CON SÉ E CON L'ALTRO**

Il mondo della scuola italiana in questi ultimi anni si sta preparando ad affrontare significative trasformazioni che riguardano strutture, tempi e contenuti d'insegnamento. Di conseguenza, cambiano in parte anche le terminologie di riferimento. «Piani di studio personalizzati», «portfolio», «profilo dello studente»... sono alcuni di questi termini "nuovi", che in realtà appartengono a quella cultura psicopedagogica degli anni '70 che molto ha influito sull'innovazione educativo-scolastica, non solo in Italia ma in molti altri Paesi del mondo. Il tentativo forse più originale che caratterizza l'attuale fase di cambiamento sta nel tentativo di agganciare la recente tradizione sociopsicopedagogica con quella, più storicamente radicata in Italia e in Europa, dell'umanesimo educativo.

Il problema è che di queste culture di fondo, nelle nostre scuole e nelle nostre comunità educative, si stanno dimenticando le motivazioni ispiratrici. Il rischio oggi è di perdere di vista i nodi di più ampie questioni, riguardanti finalità, obiettivi, contenuti e metodi, che a loro volta richiedono inquadramenti e riflessioni di natura squisitamente pedagogica. Occorre, cioè, evitare il pericolo della frammentazione e del "non senso" dell'educazione, lasciata a se stessa, al seguito di un certo efficientismo tecnocratico.

Non si può negare, infatti, che sempre più frequentemente nella prassi scolastica l'attenzione si sta via via spostando su problematiche riguardanti l'organizzazione, la struttura e l'efficienza del sistema, trascurando di fatto la principale connotazione educativa. A questo proposito, mi sembra che, oggi più che mai, sia urgente cercare una rifondazione del dibattito entro un quadro antropologico, filosofico e culturale più elevato di quello in cui a volte si tende a rinchiudere i termini delle riforme scolastiche.

Non è mio compito in questa sede esprimere giudizi sulle riforme scolastiche (anche se sarebbe interessante una loro analisi comparativa mondiale), né soffermarmi sulla scuola italiana, ma piuttosto offrire un contributo di ricerca e di riflessione, che penso utile anche per una messa in discussione più in generale delle finalità e degli obiettivi educativi. Cercherò allora di mettere a fuoco una delle questioni che, da sempre, costituiscono il punto nodale di tutto il processo formativo, non solo scolastico, ma dell'intero arco di vita: «la motivazione ad apprendere» e la sua interconnessione con lo sviluppo del «senso di autoefficacia personale».

PROMUOVERE L'AUTOCOSCIENZA DELL'ALLIEVO

Tratterò il problema della motivazione come strettamente connesso ai livelli di autocoscienza, di cui è parte integrante il senso di autoefficacia personale sperimentata dall'allievo nell'ambiente di apprendimento. Da una parte il concetto di autoefficacia rimanda naturalmente a quello di «relazione con sé», d'altra parte esso non può esser distinto da quello di «relazione con l'altro».

Prendendo comunque qualche utile spunto dal movimento di riforma in atto in Italia (cf. le *Raccomandazioni per l'attuazione dei Piani di studio*), occorre innanzitutto sottolineare che nel percorso formativo è determinante «il principio della personale responsabilità educativa dei ragazzi»; inoltre, che ai docenti è richiesto di operare «dal particolare personale al generale culturale»; di conseguenza, che «nessuno può imparare qualcosa che (...) non abbia trasformato a sua volta in conoscenza personale», cioè in un apprendimento significativo ¹ che «scaturisca da una continua negoziazione operativa con l'esperienza» ². Per tutte

¹ Cf. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Raccomandazioni per l'attuazione dei Piani di studio nella scuola primaria*, Roma 2002.

² Cf. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella scuola primaria*, 2002.

queste ragioni, «la Scuola Primaria è l'ambiente educativo di apprendimento, nel quale ogni fanciullo trova le occasioni per maturare progressivamente le proprie capacità di autonomia (...), di progettazione e verifica, di esplorazione, di riflessione (...), di studio individuale»³.

In questa direzione, anche il Portfolio può costituire un significativo elemento di innovazione. Il “valore aggiunto” di questo «strumento formativo» sta proprio nell'intento di introdurre nella pratica della scuola un sistema di valutazione più autentica. E questo anche perché una delle sue principali funzioni è «la valorizzazione delle opinioni, interpretazioni e valutazione che gli allievi elaborano circa il loro modo di lavorare, i risultati che riescono ad ottenere, le aree di forza o di debolezza che riescono a percepire in loro stessi»⁴.

In questo senso, l'uso del Portfolio può esser considerato formativo nella misura in cui gli allievi sono guidati a diventare protagonisti, a misurarsi con le proprie potenzialità, a saper superare il senso del limite soggettivo, attraverso una conoscenza sempre più chiara di sé e del proprio valore. È essenziale, perciò, non solo mettere a fuoco i “prodotti”, ma anche i «processi di apprendimento», nell'interdipendenza di azione e riflessione.

Dovremmo allora chiederci, innanzitutto, quali sono i nostri scopi educativi. Non è lo stesso se ci proponiamo semplicemente di documentare burocraticamente risultati o di stimolare negli allievi l'assunzione del rischio, l'attitudine all'autoriflessione, il senso di autostima..., e di aiutare anche i genitori a comprendere e a sostenere lo sforzo dei loro figli. Da molti studi su questo tema si può dedurre che la partecipazione degli studenti alle decisioni che riguardano i loro processi di apprendimento e di valutazione costituisce il nucleo centrale e qualificante dell'educazione stessa⁵.

³ *Ibid.*

⁴ M. Pellerey, *Matematica per competenze. Guida per l'insegnante*, SEI, Torino 2002.

⁵ C. Rollheiser - B. Bower - R. Stevanh, *The portfolio organizer. Succeeding with portfolios in your classroom*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria 2000.

Non si può prescindere, allora, dal considerare, prima di tutto, l'allievo come persona. Infatti, con san Tommaso, potremmo dire che niente è più grande in natura che l'«essere persona», ma che per essere tale l'individuo deve esser portato al centro del proprio Sé e che, come sostiene Bernard Lonergan, si comprende solo quando si è portati a leggere la propria esperienza ⁶. In questo senso, è persona chi raggiunge coscienza di sé e dei propri atti, chi diviene attraverso la continua mediazione di significati. Ogni contenuto, infatti, «acquista significato se per il soggetto ha un senso, se cioè entra in lui come elemento vitale» ⁷.

È evidente che l'«autoappropriazione della propria coscienza» costituisce il processo fondamentale dello sviluppo e dell'educazione. L'autocoscienza «tende a renderci familiari la realtà e la costituzione del nostro essere interiore» ⁸ e ad attivare un processo dinamico, di intenzionalità e di intraprendenza dell'Io verso il suo «dover essere».

Se da una parte, quindi, nella scuola va assegnato il giusto valore allo sviluppo delle capacità e delle cognizioni, dall'altra occorre assegnare nuova dignità e nuovi spazi all'educazione di una «coscienza delle intenzionalità» e, quindi, alle «domande di senso». Siamo parte integrante, anche se frammentata, di una società della conoscenza, ma (riconosciamolo realisticamente) ad essa dovrebbe simmetricamente corrispondere lo sviluppo di una «società dell'autoconsapevolezza».

Occorre, quindi, cercare di integrare la centralità della logica con la centralità della ricerca, cioè del metodo, inteso come attività dinamica della mente e della coscienza. Il metodo, quindi, come «impresa personale» ⁹ che comporti la valorizzazione del soggetto in quanto persona, cosciente e conoscente, interrogante e

⁶ B. Lonergan, *L'intelligenza. Studio sulla comprensione dell'esperienza*, S. Paolo, Alba 1961.

⁷ L. Guasti, *Curricolo e riforma della scuola*, La Scuola, Brescia 1998, p. 246.

⁸ P. Triani, *Sperimentare, conoscere, decidere. Riflessioni sull'educare a partire da Bernard Lonergan*, Berti, Piacenza 2001, p. 40.

⁹ *Ibid.*, pp. 152-167.

autotrascendente, aperta a sé e al mondo. Non si può prescindere, allora, dal considerare lo sviluppo e l'educazione al di fuori di un più vasta teoria della formazione, in cui il dinamismo della coscienza, le operazioni cosce e intenzionali siano considerate nella loro profonda interdipendenza con la dimensione affettiva e la dimensione intersoggettiva.

PORTFOLIO, SENSO DI AUTOCONSAPEVOLEZZA, DI AUTONOMIA E DI COMPETENZA

Per una più pratica comprensione del problema, può essere utile riferirsi ad uno strumento educativo-didattico molto importante, a cui abbiamo già accennato: il «Portfolio». Esso è una registrazione dell'apprendimento di ciascun allievo, una raccolta finalizzata delle sue prestazioni che «documenta l'impegno, il progresso e il successo (...) e include sia la riflessione dello studente sulle proprie prestazioni, sia i commenti dell'insegnante sulla riflessione e sul lavoro dello studente stesso»¹⁰. Si tratta, perciò, di considerare questo processo di autovalutazione da parte dell'allievo come un passaggio fondamentale per lo sviluppo della sua consapevolezza. Sappiamo che la consapevolezza di sé può condurre a un cambiamento nella gestione del proprio comportamento, producendo un più alto senso di autoefficacia e, in seguito, di autostima; inoltre, che più alto è il senso di autoefficacia più aumentano la motivazione, l'impegno, la perseveranza in senso generale.

Potremmo chiederci per quali motivi e su quali basi scientifiche possiamo affermare che il «senso di autoefficacia» rappresenta un nucleo così importante per lo sviluppo personale e, di conseguenza, quali sono le sue implicazioni sul piano delle finalità e dei metodi educativi.

¹⁰ Cit. in M. Comoglio, *Portfolio e Riforma*, in «Orientamenti Pedagogici», 3, 2004, pp. 377-397.

Nel concetto di autoefficacia potremmo includere tre dimensioni, relative ad altrettanti bisogni psicologici fondamentali: il bisogno di autonomia, di competenza e di relazionalità, che nel loro insieme concorrono allo sviluppo della motivazione. Sappiamo che, a lungo, la non soddisfazione di questi bisogni primari potrebbe indurre la persona a uno stato di depressione, di indifferenza, di opposizione o di negatività verso sé e il mondo ¹¹.

Il «bisogno di autonomia» rappresenta una condizione-base per lo sviluppo. Esso non è del tutto assimilabile all'autoefficacia, ma riconducibile piuttosto «alla percezione dell'individuo di esser protagonista delle proprie scelte e azioni» ¹². Il «bisogno di competenza», invece, è più strettamente collegato al senso di autorealizzazione. In pratica, poco servirebbe soddisfare il bisogno di autonomia, se nello stesso tempo la persona non percepisse effettivamente di essere in grado di superare di volta in volta la sfida con se stesso nel diventare capace di affrontare un compito. Tuttavia, né l'obiettivo di autonomia né quello di competenza potrebbero essere pienamente raggiunti al di fuori del soddisfacimento del bisogno di relazionalità. Quando una persona ha piena fiducia nell'accettazione di se stesso da parte dell'altro, si può parlare di relazionalità. Se questa esigenza viene soddisfatta, si consolida anche la fiducia in se stessi. È impensabile allora, considerare il soddisfacimento dei bisogni individuali al di fuori di una preconditione fondamentale che includa la relazionalità come agente corealizzatore del Sé, che tale diventa anche nell'interazione con le convinzioni, le aspirazioni, l'organizzazione della comunità stessa ¹³.

Può essere utile per la nostra riflessione, quindi, tentare di mettere in relazione diretta lo sviluppo del senso di autonomia, di competenza e di relazionalità con quello più generale di "autoefficacia".

¹¹ Cf. le ricerche di E.L. Deci e R.M. Ryan (2001), riportate in K. Szadejko, *Percezione di autonomia, competenza e relazionalità*, in «Orientamenti Pedagogici», 5, 2003, pp. 853-872.

¹² *Ibid.*, p.854.

¹³ Z. Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Bari 2002.

Ciascun termine (autonomia, competenza, relazionalità) chiama in causa direttamente la capacità del soggetto di esser protagonista, cioè la sua "agentività"¹⁴, quale bisogno primario di esser parte attiva ed efficace nell'agire e nel modellare il corso della propria vita e quello dei sistemi sociali. Come sostiene A. Bandura, nella continua sfida adattiva che il continuo susseguirsi di trasformazioni chiede a ciascuno di noi «vengono premiate le persone che si sentono capaci di determinare il proprio futuro»¹⁵. Da questo punto di vista, le convinzioni che una persona nutre nei confronti delle proprie capacità personali nell'affrontare con successo le richieste della vita (che si riferiscono quindi al suo senso di autoefficacia) «influenzano in modo significativo il benessere psicologico, la realizzazione personale e la direzione che prende la propria esistenza»¹⁶. Per esempio, il senso di autoefficacia che genitori e insegnanti nutrono nei confronti delle proprie capacità educative e il senso di fiducia nel successo dei propri figli o allievi sono considerati fattori-chiave spesso determinanti per lo sviluppo della percezione di Sé e per il futuro professionale dei giovani stessi.

Si ipotizza che il neonato non abbia alcun senso di sé. Indubbiamente, però, le prime esperienze che condizionano il suo senso di efficacia dipendono dallo stile educativo adottato in famiglia. A questo proposito, è stato dimostrato che, pur in situazioni di disagio o di estrema povertà (indipendentemente quindi dalla struttura socioeconomica familiare), i genitori che sanno esprimere una visione costruttiva della vita, che nutrono fiducia in se stessi e nei loro figli sono quelli che meglio riescono a promuovere anche un equilibrato senso di competenza e di autoefficacia nei figli stessi. Da numerose ricerche, infatti, è emerso che quei bambini che fin da piccoli sono stati incoraggiati a essere autonomi e attivi, sono anche quelli che poi mostrano di raggiungere una maggior competenza scolastica. Si è potuto rilevare, infatti, che il

¹⁴ A. Bandura, *Autoefficacia. Teorie e applicazioni*, Erickson, Trento 2000.

¹⁵ *Ibid.*, p. 17.

¹⁶ A. Bandura (ed.), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Erickson, Trento 1996, p. 7.

grado di autonomia è direttamente collegato alle convinzioni che i bambini hanno nei confronti delle proprie capacità di regolare l'apprendimento e di padroneggiare le materie di studio. Questo senso di autoefficacia, quindi, è in grado di determinare non solo il livello dei loro risultati nello studio, ma di influire in senso più vasto sul loro stesso sviluppo intellettuale e affettivo.

AUTOEFFICACIA, RELAZIONALITÀ E SISTEMA EDUCATIVO

Sappiamo, comunque (come già accennato), che lo sviluppo del senso di autoefficacia è strettamente connesso alla possibilità di venire a contatto con ambienti e persone (familiari, insegnanti, educatori) che siano in grado di promuovere e consolidare nei bambini la convinzione di poter riuscire e di essere costruttivi. Potremmo affermare, come sostiene Rita Levi Montalcini, che questi piccoli, non solo nella loro infanzia, ma poi lungo tutto il corso della loro formazione, debbono molto della loro riuscita al costante incoraggiamento ricevuto dai loro educatori nell'arte del «saper ricominciare»¹⁷. E ben sappiamo come quest'«arte», che tutti abbiamo almeno qualche volta sperimentato, costituisca anche a livello spirituale la vera strada maestra, come ci indica Chiara Lubich, per «rienvagelizzarsi», per la realizzazione della propria e altrui felicità¹⁸.

L'educatore che nutre questa fiducia nei confronti delle giovani generazioni non si limita solo a rinforzi positivi, ma predispone tutte le situazioni che consentano ai propri allievi di affrontare con senso di realtà sia l'esperienza del limite sia quella che richiede forza e tenacia per «andare oltre», quando le circostanze e

¹⁷ R. Levi Montalcini, *L'elogio dell'imperfezione*, Bollati Boringhieri, Torino 1999.

¹⁸ C. Lubich, *Lezione in occasione del conferimento della laurea b.c in Pedagogia*, Washington 2002; cf. anche Ead., *L'attrattiva del tempo moderno*, Città Nuova, Roma 1997.

le necessità richiedano di lottare per oltrepassare la barriera dei condizionamenti biologici o culturali. È un educatore, in questo senso, che nutre continuamente nei propri giovani il senso di efficacia, non come successo fine a se stesso o strumento di dominio sugli altri, ma come mezzo di cambiamento, di autoeducazione e di servizio al bene comune.

Questo educatore, con la forza della propria testimonianza e del proprio incoraggiamento, guida i propri giovani alla padronanza di sé e alla competenza, evitando situazioni estreme, di eccessiva forzatura o di facile soluzione. Egli incoraggia a misurarsi più con se stessi che con gli altri. In questo senso, funge da vero «modello di autoefficacia», in quanto personalizza il suo rapporto educativo, infondendo fiducia e positività, senza stancarsi mai di credere nelle potenzialità dei propri allievi. E in questo, è maestro, abile stratega, creatore di sempre nuove vie, purché l'agentività e il senso di autoefficacia siano costantemente sollecitati.

Infatti, apprendere a gestire il proprio processo di apprendimento rappresenta la variabile più importante perché i giovani acquisiscano un forte senso di efficacia. A degli insegnanti è stato chiesto cosa provano quando i propri alunni stanno cimentandosi in un compito in classe. Uno di essi ha risposto: «Faccio il tifo per loro», mostrando che più di tutto, più di ogni altra modalità educativa, egli credeva nel successo dei propri allievi e che faceva di tutto, ingegnandosi in ogni modo, perché essi potessero vivere questa esperienza positiva nei confronti di se stessi. In molte ricerche, infatti, è stato dimostrato che le convinzioni che gli insegnanti nutrono circa la propria efficacia educativa rappresentano fattori altamente predittivi dei risultati scolastici dei loro alunni ¹⁹.

Non meno importante è la possibilità da parte dei giovani di osservare esperienze e modelli di autoefficacia e di responsabilità vissuti dai propri educatori e dai compagni. In questo senso, l'impostazione di gruppi cooperativi, di reciproca incentivazione e aiuto rappresentano il perno qualificante dell'attività sociale della classe e soddisfano in pieno ad un'altra importante condizione

¹⁹ Cf. l'ampia rassegna di studi in A. Bandura, *Autoefficacia*, cit.

per lo sviluppo del senso di autoefficacia che riguarda, appunto, la stimolazione di un «clima socioaffettivo» positivo e un forte senso di responsabilità interpersonale e collettiva ²⁰. A questo riguardo, una particolare attenzione dovrebbe esser indirizzata allo sviluppo di vere comunità educanti e di un profondo «senso della comunità» tra i ragazzi. È stato ampiamente provato che il senso di unità e quello di «efficacia collettiva del corpo insegnante circa l'idoneità delle proprie scuole a favorire progressi culturali significativi» opera come fattore determinante di sviluppo della motivazione intrinseca, dell'autonomia e dello spirito di collaborazione degli allievi. In pratica, queste ricerche mettono in evidenza quanto il senso di responsabilità educativa, condivisa e vissuta nell'unità tra gli insegnanti, sia il fattore determinante per il successo scolastico dei propri allievi. E ciò indipendentemente dal contesto socioculturale e dal livello di partenza delle singole scuole ²¹. In pratica, anche in quartieri poveri, in cui il gruppo docente sia ben coeso, positivo, saldamente convinto delle potenzialità dei propri allievi, di poterli motivare e sostenere nella costruzione del senso di autoefficacia, si raggiungono ugualmente buone prestazioni.

Non a caso uno dei capisaldi della ricerca sociocognitiva riguarda appunto i meccanismi dell'«apprendimento autoregolato», che è considerato come abilità predittiva dello sviluppo di un sano senso di autostima e di successo scolastico. A questo riguardo, il cognitivismo ha opportunamente messo in rilievo l'importanza della mente come elaboratore di informazioni e dell'apprendimento di strategie cognitive e metacognitive. Tuttavia, occorre riconoscere che spesso gli studenti non sanno trasferire in compiti diversi le abilità apprese, né applicarle spontaneamente al campo delle loro esperienze affettive e sociali. In pratica, un certo cognitivismo radicale, trascurando di mettere in luce i processi di tipo sociale, affettivo e morale che intervengono nel processo di autoregolazione, ha scisso l'individuo, comprimendolo in sche-

²⁰ M. De Beni, *Prosocialità e altruismo. Guida socio-affettiva*, Erickson, Trento 1999.

²¹ A. Bandura (ed.), *Il senso di autoefficacia*, cit., pp. 37-38.

matismi di tipo puramente efficientistico-strumentale. Prova ne sono le innumerevoli proposte di prove cosiddette oggettive, di percorsi preordinati, di test (più o meno validati), di griglie... con il rischio, non in sé nelle proposte ma nella cultura professionale dominante degli insegnanti, di anteporre l'uso degli strumenti alla ricerca e alla fondazione del metodo educativo.

Partire da una finalità che riguarda l'«educazione integrale della persona» comporta invece di misurarsi e di prendere in considerazione lo sviluppo del senso di autoefficacia, come punto di riferimento centrale per familiarizzare l'allievo nel dialogo con sé, a tutti i livelli, compreso quello motivazionale, emotivo-affettivo e sociale («di fronte a questo mi sento, provo...; mi piacerebbe..., ho paura...»). Le scuole, cioè, «dovrebbero fare qualcosa di più rispetto all'insegnare abilità di tipo intellettuale», favorendo lo sviluppo personale da parte dello studente, l'analisi delle convinzioni su di sé, la stimolazione e il sostegno delle competenze autoregolatrici, non solo nei compiti di apprendimento tradizionale ma lungo tutto l'arco dell'esperienza ²². Si può affermare che i risultati complessivi degli studi trasversali, longitudinali e sperimentali sono concordi nel dimostrare che le convinzioni riguardo all'efficacia personale aumentano lo sforzo e la persistenza nelle attività relative anche allo studio ²³.

SPUNTI DI METODO E PROGRAMMI DI SVILUPPO EDUCATIVO

Continuando sulla scia tracciata dalle ricerche sociocognitive dello sviluppo, c'è concordanza quindi tra diverse ricerche nell'assegnare un posto centrale alla formazione dei «processi di autoregolazione».

²² B.J. Zimmerman, *L'autoefficacia e l'autoregolazione dell'apprendimento*, in A. Bandura (ed), *Il senso di autoefficacia*, cit., pp. 238-276.

²³ *Ibid.*, p. 246.

Si tratta di iter ad andamento ciclico in cui il soggetto è guidato gradualmente attraverso tre fasi principali: di anticipazione, di attuazione e di riflessione. Nella «fase di anticipazione» l'allievo è stimolato all'analisi del compito da affrontare e alla conseguente presa di decisione circa gli obiettivi da raggiungere, ma anche circa le convinzioni di tipo motivazionale, le paure e le aspettative personali; nella «fase di attuazione» assumono rilevante importanza i processi di autoosservazione, di autocontrollo e di autoistruzione, attraverso l'uso di immagini mentali e di comportamenti di natura strategica; nella «fase di riflessione» è richiesta la valutazione della padronanza raggiunta, confrontandola con proprie precedenti prestazioni, cercando eventuali cause di insuccesso o limiti di vario ordine (di tipo organizzativo, di metodo, di esercizio, di conoscenza, di tipo emotivo, fisico...) ²⁴.

In questo processo autoregolativo, a sua volta legato allo sviluppo del processo motivazionale, una grande importanza assume il tipo di mediazione cognitivo-affettiva usata dal soggetto nell'inferire le possibili cause del proprio comportamento, cioè le «attribuzioni causali». Coloro che hanno un basso senso di autoefficacia tendono spesso ad attribuire la causa dei loro insuccessi a forze esterne, casuali, fuori dal proprio controllo, mentre coloro che utilizzano «meccanismi di controllo interno» (quindi, con un buon senso di autoefficacia) tendono di più ad attribuirli a se stessi e alla propria incapacità. Per esempio, secondo la «teoria dell'intelligenza incrementata», le persone (sia allievi sia insegnanti) che concepiscono la loro intelligenza come modificabile e incrementabile nel tempo, cioè come una forza dinamica, hanno anche una più alta ed efficace percezione di sé come soggetti attivi orientati alla ricerca e al miglioramento.

È evidente che questi diversi tipi di concezione riguardanti le attribuzioni assegnate alle proprie azioni dovrebbero essere oggetto di analisi profonda da parte della scuola, stimolando e sostenendo progressivamente gli allievi verso la consapevolezza degli schemi-guida del proprio comportamento. Non dimentichia-

²⁴ M. Pellerey, *Processi autoregolativi e attribuzioni causali*, in «Orientamenti Pedagogici», 4, 2003, pp. 651-677.

moci che un'adeguata consapevolezza dei propri schemi attribuzionali può facilitare anche lo sviluppo di un più alto senso di responsabilità e, di conseguenza, di tutte quelle implicazioni di carattere morale che sono ad esso collegate. Per esempio, è comune esperienza che spesso tendiamo ad attribuire gli esiti negativi delle nostre azioni a cause esterne, mentre quelli positivi a cause interne. Quali conseguenze potremmo trarre dal punto di vista del giudizio morale? Quali cambiamenti potremmo coerentemente adottare per il nostro comportamento?

L'attenzione ai propri processi attribuzionali, quindi, è in stretto rapporto con lo sviluppo delle proprie abilità autoregolativa e del senso di autoefficacia. Dal punto di vista metodologico, il punto cruciale è rappresentato dalla meticolosa capacità e dalla costante pazienza dell'insegnante di modellare di volta in volta queste abilità. Ciò richiede, secondo la teoria comportamentistica, di saper ben selezionare i compiti, secondo il giusto livello di sfida, di saper poi modellare il rinforzo opportuno, in modo che lo studente impari ad attribuire i successi alla costanza del proprio impegno.

È ovvio che questa impostazione richiede una notevole rivoluzione nei metodi e nelle scelte di pianificazione degli stimoli, una forte propensione alla personalizzazione dei percorsi degli allievi, un'organizzazione della scuola più flessibile e cooperativa, ma non dimentichiamoci che le ricerche concordano in modo abbastanza univoco sui lusinghieri risultati che si possono raggiungere tramite l'apporto costruttivo del gruppo-docente, capace di suddividersi compiti e modalità d'intervento. Si tratta di condizioni utili alla formazione di un clima positivo e, in senso lato, allo sviluppo da parte degli alunni del senso del sé, sia personale sia collettivo.

Anche le ricerche comparative a livello scolastico dimostrano che generalmente le strutture di insegnamento basate su «metodi cooperativi-prosociali», in cui gli allievi vengono stimolati a incoraggiarsi e ad apprendere reciprocamente, promuovono livelli di prestazione più elevati e duraturi ²⁵. Infatti, un clima cooperativi-

²⁵ D.W. Johnson - R.T. Johnson - E.J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento 1996.

stico-prosociale non solo incentiva lo sviluppo di abilità sociali e affettive, ma tende a incrementare il senso di autoefficacia e, quindi, anche le capacità di apprendimento.

Si tratta di chiedersi, allora, quali potrebbero essere le condizioni indispensabili per la propria comunità educante nell'ottica della creazione di scuole veramente efficaci. Le «scuole efficaci» hanno veri leader educativi, capaci di costruire costantemente un alto senso di appartenenza tra insegnanti; insegnanti che adottano standard elevati e personalizzati, e che sostengono i loro allievi con una vasta tipologia di aiuti e di rinforzi atti a garantire la padronanza e il successo; genitori disposti a essere aiutati nell'acquisizione di una più autorevole guida educativa e ad essere coinvolti nell'opera di sostegno e di promozione del senso di autoefficacia in sé e nei loro figli; dispongono di *team* di *counselor* e di personale di supporto agli insegnanti per l'implementazione dei servizi individualizzati.

A questo punto, può essere utile un breve accenno a quelli che potrebbero essere alcuni punti di riferimento metodologico relativi a «Programmi di ricerca didattica» che riguardano, più o meno direttamente, lo sviluppo di questo importante senso d'autoefficacia. Sono programmi facili, ma non di immediata applicazione, in quanto richiedono la comprensione del quadro teorico entro cui essi si sono sviluppati e un certo periodo di addestramento. Io stesso ho fatto parte e ho diretto alcuni gruppi di ricerca riguardanti due importanti aree, che possono interessare lo sviluppo del senso di autoefficacia.

Una prima area riguarda l'introduzione di appositi curricoli formativi indirizzati all'«Imparare a pensare», attraverso l'impiego sistematico di strategie cognitive e metacognitive ²⁶. È evidente qui l'attenzione privilegiata ai processi di apprendimento che, nella mia ricerca, sono risultati essenziali per gli allievi non solo sul piano di un maggior coinvolgimento personale e di gruppo, ma dell'innalzamento delle abilità di interazione, di quelle sociali

²⁶ M. De Beni, *Imparare a pensare*, Editrice Libreria Universitaria, Verona 2003.

e creative. In pratica si è dimostrato, dopo un triennio di applicazione su tre diversi livelli di scolarizzazione (dai 9 ai 15 anni), un significativo aumento delle capacità critico-costruttive non solo del pensiero a livello cognitivo-metacognitivo, ma anche a livello di condotta sociale. Si può presumere che queste nuove capacità abbiano a che fare anche con un maggior senso di autoefficacia, dimostrabile da un innalzamento dell'autostima, delle abilità cooperative e d'iniziativa personale.

Un'altra area di ricerca riguarda lo sviluppo del «comportamento prosociale-altruistico»²⁷. Non sembra questo un ambito riguardante solo questioni di tipo morale, ma soprattutto di regolazione, autoregolazione e autodirezione della propria condotta positiva. In pratica, si è partiti dall'ipotesi che la promozione di atteggiamenti cooperativistici, di altruismo e di dono reciproco nelle classi, non solo migliori il clima socio-affettivo, ma anche la qualità delle prestazioni scolastiche, innalzando la fiducia e gli scambi positivi tra gli allievi e tra allievi e insegnante, contribuendo altresì ad innalzare il livello di aspettativa e di autostima personali. Infatti, in un clima prosociale nessuno si sente minacciato, né costretto a competizioni esasperate, ma a misurarsi con sé e con gli altri secondo parametri e stili di riferimento costruttivi ed efficaci. Aumenta la stima reciproca, con conseguente sviluppo di relazioni di aiuto e di sostegno alla persona e alla comunità, promosse dalla partecipazione stessa dei ragazzi. Anche questo è un programma abbastanza vasto che richiede un approccio interdisciplinare di studio, ma con risultati incoraggianti sul piano educativo.

Come si può notare, adottando una visione mutuata dal contestualismo transazionale, l'esperienza dell'altro è da intendere come elemento regolatore del Sé, pur riconoscendo che lo sviluppo dell'autocoscienza non dipende esclusivamente dalla mediazione di tipo sociale, ma anche dalla mediazione intrapsichica, di dialogo tra sé e sé, offerta dalla capacità riflessiva e creativa del soggetto.

²⁷ M. De Beni, *Educare all'altruismo*, Erickson, Trento 2000.

Infatti uno dei più vasti curricula di autoeducazione è denominato «Scienza del Sé», il cui obiettivo è lo sviluppo di competenze sociali, affettive ed emozionali come parte integrante del normale programma d'istruzione ²⁸. Ci sono tre diverse ottiche attraverso cui si cerca di analizzare le caratteristiche del Sé: un'«ottica transazionale» focalizzata sulle modalità attraverso le quali l'io entra in rapporto con gli altri; un'«ottica razionalista» secondo cui l'io è paragonato a uno stratega, a un agente programmato secondo regole logiche; un'«ottica dialogico-narrativa» che focalizza l'analisi sul sé narratore, impegnato come un archeologo a scavare e descrivere la propria esperienza. Se adottiamo una visione unitaria dell'educazione e dello sviluppo, comprenderemo che si tratta di tre prospettive tra loro interdipendenti, a cui dovrebbero corrispondere altrettanti programmi applicativi sul piano didattico.

È attraverso questo gioco interattivo – non solo a livello cognitivo e sociale, ma affettivo, emozionale e intrapsichico, tra piani e categorie diverse dell'essere, tra saperi e discipline diverse – che ci si può addentrare nella mutevole unitarietà della persona, avendo come costante riferimento la sperimentazione e la scoperta del Sé. Il Sé è il punto di arrivo e di partenza, di snodo delle nostre innumerevoli transazioni. Saper familiarizzare con se stessi e far familiarizzare i nostri allievi è più di una semplice aggiunta ai programmi d'insegnamento: è una rifondazione dell'educazione stessa, in cui la ricerca di senso rappresenta una delle sfide più qualificanti, spesso trascurata dalla scuola, con il rischio di rendere “estranei” i nostri allievi ²⁹, che di tutto sanno tranne che di se stessi.

MICHELE DE BENI

²⁸ K.F. Stone - H.Q. Dillehut, *Self Science: The subject is me*, Goodyear, Santa Monica 1978.

²⁹ H. von Foerster, *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma 1987.