

scuola e *città*

Visalberghi, A., "Pedagogia e scienze dell'educazione", in *Scuola e Città*, XXXIX, 1, Firenze, La Nuova Italia, 1988, pp.1-4.



LA NUOVA ITALIA - FIRENZE

Aldo Visalberghi

VIRTECELLI
CAMP.

Pedagogia e scienze dell'educazione*

1. La inafferrabile natura della "pedagogia"

Sia chiaro che non intendo affatto fare professione di irrazionalismo in materia educativa, e neppure di "minimalismo" o di indulgenze a un pensiero educativo inevitabilmente "debole". Del resto il titolo che ho concordato per questa mia relazione introduttiva a un corso dedicato al tema «Imparare a insegnare» (*Pedagogia e scienze dell'educazione*) è lo stesso di quello di un libro che ho pubblicato qualche anno fa con la collaborazione di Benedetto Vertecchi e Roberto Maragliano e che ho recentemente ripubblicato, sempre presso Mondadori, con i dovuti aggiornamenti. Si tratta di un libro che certamente, anche a giudizio dei recensori, non indulge a posizioni irrazionaliste, e neppure a un indebito relativismo per cui i valori educativi sarebbero una variabile dipendente delle situazioni sociali nella loro varietà e nel loro divenire. La tesi che vi si sostiene è che la pedagogia, pur non essendo una scienza in senso proprio, attinge di continuo ad una pluralità di scienze umane e anche biologiche e le utilizza secondo certi criteri di valore e i risultati di concrete esperienze, fondandosi così come sistema di pensiero unitario.

Ma le scienze umane cui la pedagogia attinge sono in continua trasformazione e arricchimento, i valori cui l'educazione non può non riferirsi (e che si riconnettono con gli apporti delle scienze umane, ma in essi non si esauriscono) vanno altresì evolvendosi senza sosta, come sintetizzazioni dei lati cognitivi e dei lati affettivi dei vissuti individuali e delle loro convergenze. Le esperienze concrete dell'azione pedagogica nella pluralità di sedi (ovviamente non solo scolastiche) in cui si esercita registrano anch'esse un grosso tasso di variabilità, sia pur non privo di una qualche direzione di sviluppo. Registriamo per esempio un po' dovunque l'affermarsi progressivo di certi atteggiamenti di rispetto per l'autonomia, l'iniziativa e la "creatività" dei discenti. Registriamo anche una crescente attenzione e cura per i soggetti meno dotati, disabili, emarginati, "a rischio". Ma re-

gistriamo altresì nel contempo i fallimenti, le frustrazioni, le reazioni che tendono a valorizzare nuovamente una maggiore attenzione agli standard educativi irrinunciabili, alla disciplina intellettuale, alle abilità e ai contenuti cognitivi prescritti dalle esigenze di inserimento in società e culture avanzate.

La natura profonda della pedagogia è dunque momento per momento determinata dall'interazione fra un grosso numero di variabili in continua evoluzione. Ciò non significa che non si possa tentare di fissarne i caratteri nel modo più razionale possibile. Significa soltanto che chiunque si illudesse di pervenire a formule esaustive e definitive farebbe un cattivo servizio alla pedagogia.

Vorrei rilevare a questo punto che l'aggiornamento più consistente al volume cui mi riferisco è costituito da un nuovo capitolo intitolato *Evoluzione biologica, cultura e educazione*. Il nucleo centrale di questo capitolo tende a consolidare una tesi già presente nel libro, quella del carattere fondamentale e costitutivo rappresentato, per la moderna pedagogia, dal principio che ogni apprendimento efficace si fonda, in tutte le specie biologiche più progredite, e in particolare nei primati e nell'uomo, su processi spontanei di tipo *ludico-esplorativo* e/o *ludiforme*. Si noti che questo principio non deriva soltanto da scienze naturali (biologia, etologia) che possono considerarsi scienze ausiliarie dell'educazione, ma in qualche misura sembra emergere sia dall'evoluzione dei "valori" che si affermano nelle culture avanzate (ma già erano presenti in culture più "primitive"), sia nella pratica pedagogica di tipo "attivo" o "progressivo" che si è andata affermando con sempre maggiore intensità dai tempi di Rousseau ai giorni nostri. Riconoscere a tutti gli essere umani il diritto non solo di appagare i loro bisogni biologici di fon-

* Relazione tenuta a Roma al Corso di Scienze dell'Educazione «Imparare a insegnare» organizzato dalla Fondazione Internazionale Fatebenefratelli nei giorni 5-9 ottobre 1987.

do, ma anche quello di usufruire di una "qualità della vita" sufficientemente varia e ricca, cioè caratterizzata da autonomia progettuale, significa in ultima analisi riconoscere al bambino il diritto al gioco e all'adulto il diritto ad attività ludiformi, cioè ad attività che abbiano le stesse qualità di quelle ludiche, ma in più un'attenzione e un impegno motivati da un'adeguata considerazione del significato che rivestono i fini perseguiti per le proprie e le altrui ulteriori attività. Incoraggiare nella scuola progetti di ricerca, attività socializzate, esperienze di autonomia e creativa espressività, significa dare spazio al ludico e al ludiforme, secondo opportune orchestrazioni sequenziali.

2. Esigenze deontologiche dell'educazione

Quanto si è finora detto, sia pure in forma inevitabilmente sintetica, induce ad una riflessione relativa al titolo di questo corso, «Imparare a insegnare». Infatti ciò che si è detto può essere condensato in questa formula: *l'imparare* precede sempre, idealmente, *l'insegnare*. Se è vero che si impara veramente solo attraverso libere attività autogestite (ludiche e ludiformi), l'insegnamento o consiste nell'incoraggiamento e talvolta nella promozione di attività del genere, senza pretese didattistiche coattive, oppure, e ciò è raccomandabile nella maggioranza dei casi, in attività che utilizzano il già appreso, per riordinarlo, sistematizzarlo, chiarirlo e renderlo utilizzabile per ulteriori e più complesse attività di autonoma ricerca e costruzione a livelli più elevati.

«Imparare a insegnare» è dunque una formula felice che accentua la priorità ideale dell'attività dell'apprendimento spontaneo anche in ordine ad un compito impegnativo come "insegnare" in situazioni di rilevante interesse sociale come possono essere quelle di corsi o seminari che vogliono migliorare le capacità pedagogiche di chi cura la formazione (iniziale e in servizio) di docenti impegnati in corsi diretti ad operatori sanitari. Mi pare che molto opportunamente si sia evitato di impiegare la formula abbastanza corrente "insegnare a insegnare". Essa infatti sembra riferirsi a una sorta di processo a "caduta irreversibile" per cui il sapere si trasmette dall'alto al basso, dal docente di alto livello al più modesto formatore di corsi professionali, al discente che viene così "formato" e reso capace di operare meglio nel suo contesto specifico.

Tuttavia, si dirà, in settori di rilevanza sociale e deontologica quali quello del servizio sanitario, un processo di rigoroso orientamento cognitivo e comportamentale è indispensabile e doveroso. Niente fumosi pedagogismi in questo campo, si è tentati di affermare, né va del buon trattamento ed eventualmente della salute e della sopravvivenza dei pazienti. Sono l'ultimo a non riconoscere l'importanza di questa esigenza. Ma vorrei modestamente far rilevare che una tale pretesa di trasmettere dall'alto competenze essenziali agli operatori sanitari, con l'intermediazione di una trasmissione altrettanto rigida e prescrittiva attuata verso coloro che alla formazione degli operatori devono provvedere, cioè dai "formatori dei formatori" (che in

questo caso saremmo noi, collocati qui in cattedra) una tale pretesa, lo dice con la massima convinzione, è largamente ingiustificata e soprattutto rischia di portare a pessimi risultati. Essa si condenserebbe appunto nell'espressione "insegnare a insegnare", mentre l'espressione "imparare a insegnare" non mi sembra affatto ad essa equivalente, come avverrebbe se potessimo meccanicamente far corrispondere l'atto di *imparare* ad una sorta di conseguenza o effetto certo e inevitabile dell'azione, da altri esercitata sul discente, che va sotto il nome di *insegnare*. È esperienza corrente di qualunque docente serio e alieno da false illusioni di onnipotenza che fra i due termini, insegnare e imparare, non esiste affatto un nesso causale indubitabile o una corrispondenza biunivoca.

Meno diffusa tuttavia è la consapevolezza delle ragioni di una tale incompleta consequenzialità. Ma le ragioni stanno appunto in ciò che si è detto in precedenza: coattivamente o per imposizione esterna ben difficilmente si impara qualcosa di realmente assimilato e men che meno si acquisiscono atteggiamenti efficaci sul piano comportamentale. Le acquisizioni dell'uno e dell'altro tipo — nella misura in cui sono comunque distinguibili — si generano in massima parte quando un soggetto è impegnato in attività che in buona misura sono da lui stesso progettate (sia pure con qualche guida esterna) e che riescono per se stesse gratificanti. Tali sono le attività giocose, ma nel nostro caso, di fronte a discenti adulti e forse già professionalmente impegnati, non è ipotizzabile una base del genere. Ma tali sono anche le attività ludiformi, che hanno lo stesso carattere di motivazione interna, flessibile progettualità ed autogratificazione delle attività ludiche, salvo che sono seriamente finalizzate a conseguimenti di effettiva rilevanza per quanto riguarda le attività ulteriori del soggetto operante e dei suoi simili. Le attività ludiformi sono quindi connaturate anche da una consapevolezza dei valori emergenti che vanno oltre la loro conclusione. Ciò le arricchisce ulteriormente, rispetto alle attività puramente ludiche, a condizione tuttavia che l'importanza stessa degli scopi, o "mezzi materiali" utili per attività ulteriori (in contrapposizione con la pura funzione di mezzi procedurali che hanno i fini delle attività ludiche) da cui sono guidate non sacrifichi il pieno impegno attivo delle operazioni che via via si attuano e la sua diretta gratificazione, che deve rimanere almeno pari a quella che si ottiene nelle attività ludiche.

In effetti la possibilità che ciò si verifichi in attività "serie" è assai più largamente presente nell'attività umana di quanto si creda. La contrapposizione astratta fra gioco di per sé gratificante e lavoro di per sé coattivo e frustrante è largamente legata a circostanze storico-sociali particolari. Non solo non esisteva affatto nelle società umane prima della rivoluzione agricola del Neolitico, e in particolare della sua fase "razionalizzata" propria delle grandi civiltà dei fiumi, ma non è esistita e non esiste neppure oggi per gran parte delle professioni cosiddette "superiori". L'uomo politico, il grande avvocato, l'architetto e l'ingegnere, l'artista in campo pittorico o musicale, l'artigiano con capacità inventive, il docente non costretto in "letti di Procuste" di curricula prefabbricati, tutti costoro e forse altri "lavoratori creativi" lavorano in modo *ludiforme* piuttosto che non meccanico, ripetitivo, monotono e frustrante.

3. Apprendimento e insegnamento nelle professioni sanitarie

Ma le professioni sanitarie sulle quali particolarmente si punta questo Seminario e che perciò escludono quella del medico, tradizionalmente professionista ad alto livello cui può largamente attribuirsi una caratterizzazione "ludiforme", nel senso sopra precisato, della sua attività complessiva, sembrano di primo acchitto "lavori" con caratteristiche invece di prescrittività, *routine*, monotonia ed eterodirezione. In che misura è dunque possibile presupporre forme di apprendimento autonomo sulle quali basarsi nella formazione professionale iniziale o in servizio, ai fini di sistemare, chiarire, consolidare acquisizioni "naturalmente" realizzate? È mia fondata opinione che ciò si possa fare in misura più che ragionevole. Ho esperienza diretta e indiretta di corsi universitari per dirigenti e docenti del servizio infermieristico. Nella *Scuola per dirigenti infermieri* dell'Università di Roma mi è stato agevole presentare le tesi che ho sopra delineato in modo persuasivo e ben accetto dai discenti, anche perché nei miei corsi di lezioni e soprattutto in quelli della collega Corda Costa, che vi cura il secondo anno di Pedagogia tramite soprattutto esercitazioni pratiche e ricerche da eseguirsi nelle sedi di attività degli allievi, in gran parte ma non solo ospedaliere, si è riscontrata una assai larga opportunità di utilizzare l'impegno e le esperienze connesse alle attività di servizio normalmente effettuate. Posso ammettere che si trattava di una "scrematura" di operatori sanitari particolarmente motivati sia sul piano cognitivo che su quello degli atteggiamenti. Ma è certo che essi dimostravano in modo eminente di avere appreso moltissime cose in modo autonomo, "sul tamburo", cioè in rapporto ai problemi reali che si trovavano ad affrontare. Erano problemi spesso drammatici, che esigevano una finalizzazione urgente e specifica delle prestazioni necessarie, ma non per questo impedivano una progettazione autonoma e creativa, un coinvolgimento motivante, una fruizione intensa del complesso delle operazioni (pur analiticamente attente e organizzate) necessarie a risolvere i singoli problemi.

Nella misura in cui tali presupposti non siano ipotizzabili, come è spesso il caso di una "prima formazione" di elementi con scarso o nullo coinvolgimento diretto in attività sanitarie, questo tipo di impegno è realizzabile tramite progetti di ricerca individuali o collettivi da effettuarsi in sede di tirocinio (come ha magistralmente realizzato in molte successive annualità la collega Corda Costa). La ricerca, indirizzata in svariate direzioni (dalle rilevazioni sullo sfondo socio-economico dei pazienti affetti da diversi tipi di patologia alla costruzione e sperimentazione di moduli didattici e di strumenti di valutazione della loro efficacia in settori relativi a particolari esigenze diagnostiche e terapeutiche), può essa stessa presentare un accentuato carattere *ludiforme*, cioè connotato da larga iniziativa progettuale, da impegnative attività di rilevazione non solo quantitativa, fino a complesse elaborazioni di ipotesi ed alla loro verifica con strumenti spesso sofisticati, in notevole misura elaborati dagli stessi allievi.

Mi rendo conto che ciò potrà apparire a molti un'impostazione piuttosto "utopistica". Le professioni sanitarie, si dirà, hanno bisogno di una disciplina rigida e di una esecutività rigorosa, che non lascia spazio all'iniziativa autonoma ed alle valutazioni soggettive. La mia risposta è, a questo proposito, che dovrebbe largamente intervenire nella prassi sanitaria corrente, in quanto rigidamente legata a prescrizioni di *routine* fondate sulle acquisizioni scientifiche più aggiornate, una adeguata informatizzazione della casistica e degli interventi conseguenti. Mi riferisco ai "sistemi esperti" cui medici e operatori sanitari dovrebbero essere in grado di ricorrere sistematicamente ai fini di superare la naturale soggettività e limitatezza della loro esperienza. È noto che Fausto Coppi non sarebbe mai morto se i sintomi che presentava fossero stati confrontati con un "sistema esperto" di sufficiente ampiezza, dal quale sarebbe inevitabilmente emersa l'ipotesi di una affezione malarica, anche se in Europa ormai questo tipo di malattia era estranea alla esperienza corrente dei medici e degli altri operatori sanitari. Ma un "sistema esperto" può fornire solo ipotesi, non diagnosi definitive. Esso libera gli operatori sanitari da pur complesse e ineliminabili attività di *routine* e lascia loro spazio per attività ulteriori, più raffinate e impegnative, più progettuali e creative.

4. Strategie di apprendimento-insegnamento. Unità didattiche e "Mastery Learning".

Finora ho posto essenzialmente l'accento sull'esigenza di incoraggiare al massimo l'auto-apprendimento motivato realizzabile in attività reali, anche umanamente e socialmente impegnative. Ma ciò non significa affatto che si debba rinunciare a un ulteriore *insegnamento* debitamente strutturato e verificato anche *in itinere*. A questo scopo esiste ormai un largo complesso di esperienze fondato su *unità didattiche* e utilizzazione dell'approccio cosiddetto del *Mastery Learning*. Si tratta di richiamare e sviluppare a un certo punto complessi di conoscenze essenziali e di suggerimenti tecnici funzionali alle attività operative specifiche, quali ad esempio quelle relative ai principali agenti patogeni, o agli equilibri ormonali, o alla eziologia dei disturbi circolatori e cardiaci. In altri casi, le Unità possono riferirsi ai comportamenti di primo intervento in sede di accettazione (pronto soccorso) o alle procedure riabilitative conseguenti a fratture, interventi chirurgici, impedimenti della locomozione. Tali Unità non possono essere facilmente previste a priori, ogni singola attività formativa o di aggiornamento in servizio deve poterne disporre di adeguate, spesso predisposte *ad hoc*. Ma una caratteristica importante che esse dovrebbero possedere è quella dell'impiego sistematico di rapide ed efficaci verifiche delle acquisizioni dei discenti, sia *in itinere*, sia molto spesso "in entrata" (prove diagnostiche dei pre-requisiti posseduti, eventualmente da integrare), sia "in uscita" (prove sommative delle conoscenze complessivamente acquisite in quel determinato settore). Gli strumenti più utili, anche per la loro rapidità di somministrazione, sono i cosiddetti *test di conoscenza* (eventualmente integrati da questionari di atteggiamento). A

questo proposito va peraltro osservato che gli *items*, di cui i test oggettivi di conoscenza si compongono, non sono di facile costruzione. Non solo è necessaria una competenza specifica (o una consulenza esterna, per chi li elabora "artigianalmente"), ma anche la scelta di *test* in commercio o comunque di provenienza esterna deve essere molto cauta e rigorosa.

I test oggettivi hanno l'innegabile vantaggio di far risparmiare tempo, e di stimolare discussioni più impegnative e vivaci circa i motivi e la natura degli errori. Ma specialmente quando le classi sono poco numerose, ci sono molti altri modi per ottenere un costante e attendibile *feed-back* di quanto i singoli e il gruppo hanno appreso: il principio basilare del *Mastery Learning* è soltanto di accertare costantemente in qualche modo il livello di apprendimento conseguito, e di non procedere oltre se esso non è tale da rendere possibile l'apprendimento ulteriore.

Ciò non significa che le unità didattiche intese a riorganizzare e chiarire quanto si è appreso non debbano esse stesse, per il possibile, costituire un "gioco" intellettuale accattivante, dotato di una sua intrinseca qualità motivante. Il principio che l'essere umano poco apprende in situazioni di costrizione estrinseca, ed apprende davvero solo quando "gioca" impegnandosi in qualche attività gradita, se non "anima e corpo", almeno con la sua intelligenza, va tenuto costantemente presente. Ma per farlo, il docente deve sapersi immedesimare nell'allievo, o almeno nella maggioranza degli allievi.

5. Valutazione formativa e valutazione sommativa

Se la valutazione frequente e sistematica dell'apprendimento, volta a calibrare e individualizzare l'azione didattica, ha un'evidente funzione *formativa*, c'è comunque bisogno in qualunque serio corso di studi di momenti di valutazione complessiva o *sommativa*, riferita al profitto realizzato con intere sequenze di unità didattiche, e comunque dopo periodi prolungati di istruzione. Gli strumenti atti ad effettuare la valutazione sommativa non sono sostanzialmente diversi da quelli più in uso per la valutazione formativa, salvo la loro maggiore ampiezza. Spesso quesiti o *items* già presenti negli strumenti di valutazione formativa ricorrono, sia pure in forma mutata, nelle prove conclusive o sommative. Queste prove hanno sovente, necessariamente, anche carattere *selettivo*. Nella nostra situazione socio-culturale è in tal caso particolarmente opportuno integrare con prove di carattere tradizionale (saggi scritti, colloqui, esami tecnico-pratici).

Nella formazione degli operatori sanitari tali integrazioni sono specialmente importanti, come pure quelle operate sulla base di un *record* accurato del comportamento del discente in sede di esercitazioni pratiche e di attività "progettuali". Non è facile, ovviamente, conciliare tali esigenze con quelle, su cui si è tanto insistito, di promuovere e valorizzare al massimo le forme di apprendimento autonomo ed automotivato che abbiano definito "ludiformi". Ma l'esperienza fatta da molti di

noi ci dice che ciò è possibile. L'apprendimento ludiforme già comporta la consapevolezza di uno scopo rilevante. Un serio controllo al riguardo viene percepito come del tutto accettabile, e rispondente a un sano criterio di professionalità.

C'è ovviamente un problema di "stile" di modi ottimali di rendere coerenti le verifiche con un largo affidamento all'impegno autonomo ed alla progettualità individuale. È proprio qui che sta il segreto di una didattica efficace e insieme rispettosa delle capacità individuali di autoformazione. Dicendo "segreto" non intendo indulgere a forme di irrazionalismo. Intendo dire solamente che non esistono formule precostituite, ricette scontate. Solo nelle situazioni specifiche l'insegnante può riuscire a dosare e orchestrare in modo ottimale i suoi interventi, inclusi quelli di tipo valutativo e, se necessario, selettivo.

La Nuova Italia



vita di coppia e figli

a cura di **Rossella Palomba**

Rapporto di coppia e matrimonio, calo delle nascite, invecchiamento della popolazione. Le opinioni degli italiani degli anni Ottanta in un'indagine dell'Istituto di Ricerche sulla Popolazione del CNR.

Lire 13.000

la scrittura fotografica

Liborio Termine

Una sperimentazione con Franco Fontana di « educazione all'immagine ».

Lire 13.500

la scrittura malinconica

Gino Frezza

Sceneggiatura e serialità nel fumetto italiano dagli anni trenta ad oggi.

Lire 11.500

studi sociali

e conoscenze economiche

Anna Maria Ajello e Anna Silvia Bombi

Un ampio e documentato curriculum di economia per la scuola elementare, uno stimolante contributo alla didattica degli « studi sociali » previsti dai nuovi programmi.

Lire 12.500

