

I danni del 'bravo' insegnante

Rosetta Zan – Dipartimento di Matematica, Pisa

Premessa.

C'è un sottile disagio che accomuna gli insegnanti ed i genitori della mia generazione. Allievi remissivi (o eventualmente ribelli, ma con quale fatica!) di insegnanti spesso autoritari, siamo diventati insegnanti aperti e disponibili, quasi 'illuminati', di allievi che non sembrano apprezzare tanta fortuna. Nello stesso modo figli remissivi o ribelli di genitori spesso autoritari, siamo diventati genitori illuminati di figli per lo più 'ingrati'. Questo disagio è vissuto in genere in modo contraddittorio: perché in molti di noi c'è la convinzione nascosta che in fondo noi siamo stati dei bravi allievi e dei bravi figli, che hanno soddisfatto le aspettative, pure alte, dei nostri educatori 'autoritari', mentre i nostri allievi, i nostri figli, non sembrano fare altrettanto con i loro educatori 'illuminati'.

Detto in altre parole: noi siamo stati 'bravi' nonostante i nostri educatori. I nostri allievi non lo sono nonostante abbiano 'bravi' educatori.

Questo meccanismo di difesa è molto naturale e ben noto in psicologia: in condizioni normali gli individui tendono ad attribuire la causa dei propri successi a fattori interni, e la causa dei propri insuccessi a fattori esterni. Quanti nostri allievi fanno così! Sbagliano un compito perché l'insegnante 'ha messo delle domande troppo difficili', ma se invece lo fanno correttamente è perché sono stati bravi...

Al di là di questi aspetti generazionali, credo comunque che il 'bravo' insegnante avverta spesso con disagio uno scarto eccessivo fra le risorse che investe nell'insegnamento ed i risultati che ottiene: ha la sensazione che i comportamenti che sono frutto di scelte meditate e faticose in molte occasioni non diano i risultati voluti, mentre a volte capita che per stanchezza egli agisca nel modo più tradizionale possibile, cioè meno attento, ... e paradossalmente ottiene risultati insperati!

Credo che se vogliamo superare questo disagio dobbiamo sviscerarlo a fondo, analizzando i nostri comportamenti e le conseguenze che possono avere sugli allievi, ma ancora prima gli obiettivi che intendiamo raggiungere attraverso questi comportamenti, e le cause profonde che li determinano. In altre parole credo che sia importante sviscerare in che senso vogliamo essere 'bravi' insegnanti, ed in che senso lo siamo per davvero.

Gli obiettivi del 'bravo' insegnante.

Tentiamo di esplicitare quello che percepiamo come 'bravo' insegnante. Potremmo dire: quello che si fa carico dei problemi dei suoi allievi. Potremmo dire che è un insegnante 'attento'. Attento perché interessato: è un insegnante cui interessano i propri allievi, e non solo la materia che insegna. Non si arrende davanti alle innumerevoli difficoltà – interne ed esterne - che l'insegnamento pone. In definitiva potremmo dire che ha fra i suoi obiettivi la crescita complessiva degli allievi, ed è determinato nel costruire strategie per raggiungere tale obiettivo.

Questi assunti, per lo più impliciti, spingono naturalmente il 'bravo' insegnante a fare scelte, e più in generale a prendere decisioni.

Ma come ho detto all'inizio, spesso queste decisioni lasciano insoddisfatto l'insegnante, che non percepisce risultati proporzionati agli sforzi fatti, o comunque non ha l'impressione di avvicinarsi all'obiettivo prefissato.

In fondo è lo stesso disagio che avverte un allievo quando, dopo aver lavorato in vista di uno scopo (ad esempio la sufficienza o un buon voto ad un'interrogazione o ad una verifica scritta, il superamento di un esame...), non riesce a raggiungerlo. In quel caso diventa allora fondamentale che l'allievo e l'insegnante insieme diano avvio al processo di interpretazione di tale fallimento (dove per fallimento intendiamo semplicemente il mancato raggiungimento di un obiettivo prefissato), più precisamente cerchino di individuare eventuali comportamenti inadeguati, o 'fallimentari', e anche le possibili cause di tali comportamenti. Solo così l'allievo, con il supporto dell'insegnante, potrà superare il fallimento stesso (cfr.[1]).

Più in generale questo processo di interpretazione del fallimento diventa importante quando un soggetto ha attivato strategie per risolvere un problema, ma senza successo. Anche nel caso che ci interessa, quello del 'bravo' insegnante, sarà essenziale quindi individuare eventuali comportamenti inadeguati e analizzarne le cause.

Alcuni comportamenti tipici del 'bravo' insegnante.

Le decisioni che il 'bravo' insegnante prende per raggiungere i propri obiettivi si concretizzano in una serie di comportamenti che potremmo definire 'tipici'.

Ma vediamo alcuni di questi comportamenti:

- Il 'bravo' insegnante è estremamente disponibile con i propri allievi, in particolare è disposto a ripetere la stessa spiegazione quante volte ritiene necessario, cioè almeno quante volte lo richiedono gli allievi. Non è avaro di tempo e di energie: non si risparmia.
- Il 'bravo' insegnante non impone le proprie emozioni alla classe: tenta di controllarsi, e di non fare trasparire malumore, insofferenza, più in generale disagio.
- Il 'bravo' insegnante naturalmente si sente chiamato in causa soprattutto in presenza di allievi in difficoltà, perché li riconosce come allievi particolarmente bisognosi di 'aiuto'. 'Aiuta' quindi questi allievi in molti modi: fa loro domande di difficoltà relativa, proporzionata comunque a quelle che ritiene le loro capacità. È più flessibile sulle loro risposte che su quelle dei compagni più bravi, in altre parole è disposto ad 'accontentarsi'.
- In presenza di un problema corregge tentativi sbagliati e dà suggerimenti. Ritiene infatti importante che l'allievo provi la gratificazione di un successo.
- Evita di fare domande 'troppo' difficili per non mettere in difficoltà gli allievi.
- Davanti ad un allievo che vuole (deve?) recuperare, non pretende un recupero totale, ma anche in questo caso è disposto ad accontentarsi. In definitiva gli basta convincersi che l'allievo si sta davvero impegnando, a prescindere tutto sommato dai risultati effettivamente raggiunti.
- Non risparmia fatica nell'organizzazione delle esercitazioni da far fare agli allievi. Prepara (soprattutto nella scuola dell'obbligo) percorsi molto strutturati, spesso sotto forma di schede.

In definitiva il 'bravo' insegnante cerca di risparmiare all'allievo fatica, insuccesso, problemi, in nome naturalmente del 'bene' dell'allievo stesso. In altre parole tende ad

assumere completamente su di sé la responsabilità del processo di insegnamento / apprendimento.

In realtà questa è una contraddizione: perché una delle principali responsabilità dell'insegnante è proprio quella di far sì che l'allievo si assuma la responsabilità dell'apprendimento.

Il concetto di responsabilità dell'apprendimento, e della sua centralità per un apprendimento significativo, discende da un modello di apprendimento che vede l'allievo soggetto attivo, interprete dell'esperienza (cfr. [2]). Si contrappone al modello semplicistico del 'travaso', secondo il quale l'allievo è un contenitore vuoto, in cui vanno travasate le conoscenze.

Possiamo quindi cominciare ad intuire *perché* certi comportamenti attivati per il bene dell'allievo, si rivelino invece alla lunga dannosi per l'allievo stesso. Vediamo alcuni di questi possibili 'danni':

- Gli allievi abituati ad un insegnante disposto a spiegare quante volte essi lo richiedono non saranno particolarmente motivati a stare attenti: tanto se non stanno attenti l'insegnante spiega un'altra volta!
- Le domande che l'insegnante fa ad un singolo allievo, e le risposte che accetta come adeguate, costituiscono un segnale implicito ma molto chiaro delle aspettative che l'insegnante ha. Gli studi sul cosiddetto 'effetto Pigmalione' [3] mettono bene in evidenza che le aspettative dell'insegnante condizionano fortemente l'apprendimento dell'allievo.
- Evitare domande difficili, evitare problemi, risparmia all'allievo fallimenti e emozioni negative: ma in tempi brevi ed in un contesto – quello d'apprendimento – molto circoscritto e controllabile. Come messo in evidenza dalla relazione di Di Martino [4], il confrontare gli allievi con fallimenti ed emozioni negative può avere invece il duplice vantaggio di abituarli ad affrontare le difficoltà, e di permettere loro di apprezzare le emozioni positive che nascono dal superamento di un insuccesso.
- L'allievo che vuole recuperare ha bisogno di informazioni chiare sui propri progressi, perché deve regolare i propri comportamenti in vista dell'obiettivo che si era prefissato. Se l'insegnante si accontenta di un generico impegno – che peraltro valuta in modo soggettivo e spesso implicito – non consente all'allievo di monitorare il proprio lavoro.
- Le schede molto strutturate, spesso con domande a scelta multipla, evitano all'allievo la fatica di pensare, o comunque di articolare i propri pensieri.

Le convinzioni e le emozioni del 'bravo' insegnante.

L'analisi che abbiamo fatto dei possibili danni che certi comportamenti possono avere sugli allievi è parziale e sterile, se non è completata da un'analisi parallela delle possibili cause che li determinano. Solo attraverso tale consapevolezza è possibile infatti modificare le proprie decisioni.

Le decisioni che un insegnante prende, come quelle che danno origine ai comportamenti descritti, sono profondamente influenzate dalla sua personale interpretazione della realtà, in particolare dalle sue convinzioni e dalle sue emozioni.

Proviamo allora ad individuare quali possono essere le convinzioni e le emozioni che spingono il 'bravo' insegnante a comportarsi nel modo sopra descritto.

Quando l'insegnante evita domande 'troppo difficili', lo fa perché ritiene di non poter contare su risposte corrette. Questo suggerisce che l'insegnante dà importanza alle risposte corrette più che ai processi di pensiero significativi. Per lo stesso motivo l'insegnante ha paura dell'errore, e tende ad evitarlo proponendo esercizi standard o spiegando 'come' si deve fare prima che gli allievi affrontino dei problemi, o addirittura mettendo in guardia da errori tipici. Per molti insegnanti è l'esigenza di gratificare l'allievo con un successo che li spinge a dare suggerimenti e a correggere eventuali strategie sbagliate quando gli allievi risolvono problemi: ma questo sottolinea ancora che il successo è identificato con la soluzione del problema, e non con la costruzione di strategie, eventualmente parziali, eventualmente inadeguate, ma comunque significative.

Mi pare cruciale quindi che noi insegnanti cerchiamo di esplicitare cosa intendiamo per successo, e che analizziamo il rapporto che abbiamo con l'errore ed il fallimento in generale.

Questa analisi metterebbe bene in evidenza un altro fatto estremamente importante: le convinzioni che abbiamo e che guidano le nostre decisioni interagiscono a livello profondo con aspetti emozionali.

In particolare è naturale che l'insegnante provi nel suo lavoro alcune 'paure' (cfr.[5]): ad esempio la paura di perdere il controllo, e la paura dell'ostilità. Quest'ultima riesce a spiegare alcuni comportamenti in modo più convincente di quanto riescano a fare le concezioni che un insegnante professa esplicitamente sull'insegnamento. Il 'bravo' insegnante in genere è consapevole dell'importanza della dimensione affettiva nel processo d'apprendimento, e persegue come obiettivo un rapporto emotivamente soddisfacente con i propri allievi: ma ancora una volta è proprio il modello di rapporto 'emotivamente soddisfacente' che può essere discutibile.

Ad esempio per alcuni insegnanti questo modello è incarnato dall'insegnante protagonista del famoso film *L'attimo fuggente*. È interessante la critica avanzata a questo proposito dagli psicanalisti Blandino e Granieri [6]:

'Un bell'esempio di atteggiamento non etico nella scuola si vede nel famoso film L'attimo fuggente, dove il docente non solo collude clamorosamente con gli allievi, ma anzi li manipola e li spinge a fare ciò che vuole, portandoli così ad agire anziché a pensare, cioè facendo proprio l'opposto di quello che dovrebbe essere un lavoro educativo-formativo. Quello rappresentato nel film è un atteggiamento fortemente antipsicologico e non etico, perché il docente, sotto l'apparenza di un atteggiamento libertario, in realtà veicola la sua rabbia repressa e spinge gli allievi ad attuare quella ribellione della quale lui ai suoi tempi non era stato capace: siamo dunque in presenza di un docente che – a causa dell'assenza di consapevolezza emotiva su di sé – razionalizza le sue frustrazioni con l'uso di teorie e modelli liberatori: ma così facendo non libera un bel niente, non promuove un contesto di apprendimento bensì un contesto di azione senza pensiero che infatti si conclude con la morte di quello degli allievi più facilmente manipolabile data anche l'età adolescenziale. Il caso descritto nel film è molto interessante perché mostra come anche le più nobili intenzioni si possano risolvere in gravi insuccessi o danni formativi se non c'è consapevolezza e contatto con i sentimenti e gli affetti; cosicché anche legittime e lodevoli battaglie contro l'autoritarismo e l'ottusità burocratica della classe dirigente, come quella condotta nel film dall'insegnante, si risolvono in atti che vanno nella direzione opposta; nella conclusione dell'Attimo fuggente, allorché il docente se ne va e si vede che gli allievi

hanno raccolto il suo messaggio e la sua rabbia, c'è da chiedersi quanto questo messaggio sia stato digerito come proprio o non piuttosto assunto per identificazione a causa di processi transferali tutti agiti e per niente elaborati.' (p.34-35)

Conclusioni

Prima di concludere, mi sembra opportuno fare due precisazioni per evitare possibili fraintendimenti. La prima è che queste riflessioni non testimoniano un rimpianto per 'i tempi passati', in particolare per un modello di insegnante che, a fronte di successi evidenti, ha lasciato tante vittime ormai dimenticate sulla sua strada...

La seconda precisazione è legata alla prima: ho il massimo rispetto per i 'bravi' insegnanti. Anche se alcune delle affermazioni che ho fatto – a partire dal titolo – possono apparire provocatorie, in realtà sono il frutto di un processo graduale *personale* di analisi e di autocritica, prima che di consapevolezza. Certo per chi fa anche ricerca, oltre che insegnare, questo processo è reso più facile dalle occasioni di osservazione e di riflessione che il lavoro di ricerca per sua natura offre. Ma il lavoro di insegnante offre un'opportunità ben più importante: la possibilità di cambiare, tante occasioni per ricominciare, e quindi per sperimentare nuove modalità, ma prima ancora per affrontare le stesse esperienze con una nuova consapevolezza, e quindi con un nuovo atteggiamento.

Mi immagino però la domanda cruciale: se i comportamenti che abbiamo analizzato possono provocare danni, in quale modo allora si possono raggiungere gli obiettivi che il 'bravo' insegnante si pone?

Credo che il 'bravo' insegnante diventi semplicemente ... bravo insegnante, quando riesce a pensare su tempi lunghi e non brevi: quando si convince che ha tempo a disposizione, e che in questo tempo vale la pena di investire sforzi e risorse. Gli aspetti affettivi diventano cruciali non per gestire una relazione soddisfacente nell'immediato, ma per sostenere la realizzazione di un progetto educativo a lungo termine, perché questa realizzazione richiede fiducia, coinvolgimento, attenzione. L'interesse per l'allievo non si concretizza stabilendo con lui un generico buon rapporto, evitando il conflitto, evitando – a lui e a noi stessi – emozioni negative, ma accettando il disagio di gestire il conflitto, se necessario, accettando anche la sofferenza di vederlo vivere emozioni negative: in altre parole sostenendo, e *non* evitando, la sua fatica, confortati dalla convinzione che abbiamo davanti abbastanza tempo per vedere – o comunque per avere - i risultati di questa fatica. In particolare il sostegno da dare agli allievi in difficoltà non si esaurisce in un supporto per 'aiutarli' a dare risposte giuste, ma si allarga alla determinazione di perseguire processi di pensiero significativi, e di costruire pazientemente occasioni di crescita.

Certamente anche il bravo insegnante farà errori. Ma se ci diamo tempo, i danni che ne derivano saranno limitati: perché gli errori che facciamo con i nostri allievi, come dice Bettelheim descrivendo il genitore 'quasi perfetto' [7], saranno "*più che compensati dalle molte occasioni in cui ci comportiamo in modo giusto con loro*".

Riferimenti bibliografici

- [1] Zan R. 'Recuperare in matematica: cosa, come?' In B. D'Amore (a cura di) *Diversi aspetti e diversi ambiti della didattica della Matematica*, Pitagora Editrice Bologna, 1998.
- [2] Gardner H. *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Feltrinelli, 1993.
- [3] Rosenthal R., Jacobson L. *Pigmalione in classe*. Franco Angeli, 1991.
- [4] Di Martino P. 'Emozioni e problem solving: un confronto fra bravi e cattivi solutori.' *(in questo volume)*
- [5] Salzberger-Wittenberg I., Williams Polacco G., Osborne E. *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*. Liguori Editore, 1993.
- [6] Blandino G., Granieri B. *La disponibilità ad apprendere*. Raffaello Cortina Editore, 1995.
- [7] Bettelheim B. *Un genitore quasi perfetto*. Feltrinelli, 1998.