

## VALUTARE LA CONDOTTA

Dario Nicoli  
(giugno 2009)

### Due visioni antropologiche

Il tema della condotta (e del comportamento)<sup>1</sup> richiama direttamente la questione del “modello antropologico” di riferimento dell’azione educativa e quindi dei criteri etico-morali cui questa si ispira. Operando con una certa semplificazione, due sono le concezioni in ordine alla buona/cattiva condotta presenti nel mondo scolastico; queste riflettono sia l’idea di scuola sia la metodologia didattica prevalente.

1. Vi è l’idea che la condotta è più positiva, meno sono i comportamenti stigmatizzabili a loro volta definiti secondo una scala di gravità crescente. Da questo punto di vista, lo “studente apprezzato” è quello diligente, condiscendente, che non emerge in negativo.
2. Vi è, di contro, l’idea che la condotta positiva si riferisce a persone che mostrano comportamenti virtuosi dal punto di vista dell’autonomia e della responsabilità. Sono tali coloro che si mettono in gioco, mostrano carattere, cercano risposte, cooperano con gli altri, vivono la cultura come crescita personale e sociale.

La *prima* concezione concepisce il ruolo della scuola come istituzione erogatrice di saperi che vengono forniti perlopiù nella forma della trasmissione di conoscenze disciplinari senza risonanza significativa (Pagliari, 1993).

La divisione dell’intero campo culturale in ambiti disciplinari, sorretti ognuno da una propria epistemologia, comporta che i fattori culturali siano “sequestrati” nella specifica disciplina, senza legami significativi con altre. La metodologia di apprendimento prevalente nel contesto scolastico privilegia il trasferimento di nozioni, e non la loro applicazione in contesti; meno ancora l’avvio del processo di apprendimento tramite esperienze attive (compiti, problemi) o progetti.

Il primato dei contenuti (nozioni) e la preponderanza del gruppo classe rispetto alle altre situazioni di apprendimento (gruppo di livello, laboratorio, progetto, compito reale, project work), la cui maggiore difformità richiede un investimento di sempre maggiori risorse per conseguire uniformità, impoveriscono le esperienze culturali e quindi rendono difficoltoso il coinvolgimento personale.

La gran parte delle pratiche scolastiche presenta un carattere inerte, poiché delinea un trasferimento di nozioni tramite unità didattiche che possono prevedere (al di là della mera ripetizione dei contenuti) anche degli esercizi che però rimangono circoscritti alla nozione stessa.

Di conseguenza, in tale approccio allo studente è richiesto di essere presente in modo da consentire questa trasmissione, garantendo la presenza, prestando attenzione, svolgendo con diligenza i compiti e le verifiche prescritte, evitando comportamenti di distrazione, disturbo, recriminazione.

La *seconda* concezione enfatizza di contro il ruolo costruttivo del soggetto nei processi di conoscenza, in relazione sia al linguaggio che a ogni altro sistema simbolico (formale o informale, esplicito o implicito ecc.) di interazione e scambio comunicativo. In tal modo, la conoscenza viene vista come un costrutto personale e sociale, così che l’attenzione risulta essere posta sul processo di creazione del significato, secondo il quale gli esseri umani interpretano e comprendono il mondo che li circonda (Perrenoud 2003).

In questa prospettiva, le persone vengono sfidate, attraverso i compiti / problemi con cui necessariamente si confrontano, a costruire i loro significati personali basati sulle proprie esperienze

---

<sup>1</sup> In questo testo si assumono le due espressioni di “condotta” e di “comportamento” come sinonimi, anche se – in senso amministrativo scolastico – la prima indica più precisamente il processo didattico che traduce il secondo in una valutazione.

evolutive e la matrice delle influenze sociali, linguistiche e culturali cui essi partecipano: gli esseri umani sono artefici dei loro mondi sociali e psicologici piuttosto che scopritori di "realtà" pre-esistenti. In quest'ottica, l'attenzione non va centrata sui contenuti da apprendere, ma sui processi che tali contenuti, oggetto d'esperienza, sono in grado di mettere in moto ("mobilitare") sotto forma di sfide degli equilibri di sapere consolidati. L'esperienza, all'interno del paradigma costruttivista, consente di collocare la persona entro un campo d'azione fra individuo e mondo in cui il primo è stimolato ad un atteggiamento produttivo e nel contempo innovativo e artistico-creativo.

L'apporto di questo approccio culturale alle pratiche di apprendimento enfatizza la scoperta per compiti e problemi, il legame tra individuo e realtà, l'apprendimento cooperativo, la valutazione basata su prodotti reali ed adeguati, validati dal mondo sociale.

Di conseguenza, lo studente viene visto come un soggetto attivo, le cui potenzialità vanno colte e mobilitate a fronte di compiti reali e sfidanti; si tratta di un soggetto protagonista del proprio processo di apprendimento e di crescita e che quindi esprime un profilo etico di coinvolgimento responsabile nelle esperienze proposte.

Dal punto di vista valutativo, la *prima* concezione opera soprattutto attraverso la contabilizzazione delle note, delle assenze, dei richiami e delle sanzioni che – posti in una scala di crescente gravità – prevedono un voto di condotta progressivamente più basso, partendo da un gradino appena inferiore a quello massimo; per poter accedere al punteggio di eccellenza viene preso in considerazione uno stile di "buona condotta" intesa soprattutto come disposizione pronta e giudiziosa dello studente all'attività scolastica.

La *seconda* concezione ricerca invece le evidenze reali e adeguate che attestano uno stile di condotta virtuoso, caratterizzato da "virtù personali" ovvero la disposizione a cercare e fare il bene, che si evidenzia nel modo in cui la persona si pone nei confronti del contesto formativo, e dei compiti e delle responsabilità che ad essa si propongono. Tali disposizioni morali possono essere così articolate:

- la *fiducia nella propria realtà personale* ovvero la stima e la coscienza del proprio originale valore;
- la *capacità di cogliere, nell'ambito in cui si opera*, non solo ciò che si è scelto sulla base di una specifica predilezione ma anche ciò che si è obbligati a fare, *significati buoni* per sé e per la collettività;
- la disposizione a mettersi in gioco in questo particolare contesto ovvero a porre in atto una *responsabilità consapevole* di fronte ai compiti ed ai doveri connessi in vista dell'accrescimento del bene personale, comunitario e sociale;
- la dimensione dell'*impegno* che a sua volta significa *modestia* (moderazione nel considerare se stessi), *lealtà* (fedeltà e senso dell'onore), *forza d'animo e coraggio* nel momento in cui si presentano avversità che possono essere costituiti da ostacoli oppure da distrazioni;
- l'assunzione di una *disciplina*, che consiste nell'apprendere una regola di vita, ma anche nella pazienza che a sua volta significa saper tollerare i limiti altrui e quelli propri e disporsi ad una reciproca correzione resa convincente dal sentimento di fraternità che si fonda sulla dedizione, l'affezione e la donazione personale in forza di una comune visione del bene.

## **La condotta come orientamento al bene**

Delle due prospettive, solo la seconda presenta un carattere educativo, poiché consente di mettere in moto le potenzialità della persona nella prospettiva di un sapere buono. Ma tale prospettiva richiede necessariamente una visione ed una metodologia che consenta di proporre quella scolastica come un'esperienza di cultura viva, attiva, coinvolgente; per perseguire in tale direzione occorre affrontare tre nodi cruciali:

1. *il superamento dell'individualismo e la dinamica della comunità di apprendimento*: i nostri ragazzi riflettono una cultura diffusa che pone il soggetto umano come unico signore della propria vita. Come afferma Stirner, l'individuo egoista e isolazionista vive e si sviluppa grazie alle sue capacità e la sua forza di "prendersi ciò che gli è dovuto" (Stirner 1999); di conseguenza, essi sono portati a dare assoluta rilevanza a ciò che avviene nell'ambito del proprio io rimanendone così imbrigliati. In tal modo, il loro sentimento di sé risulta inadeguato, spesso indebolito: non più frenati da un vincolo di autorità, essi esprimono il desiderio di manifestare la propria esistenza nel contesto scolastico nella forma della immediatezza e spontaneità, convinti in tal modo di essere liberi ed autentici, e ciò porta alla "sregolatezza" ed alla drammatizzazione della propria vita (Maggiolini - Pietropolli Charmet 2004). Di fronte a giovani portati a riflettere e ad agire partendo sempre dal proprio punto di vista, la prospettiva del "noi" è pressoché tutta da conquistare: da qui la necessità di una proposta educativa che consenta di vivere l'esperienza della comunità di apprendimento sia come limite all'individualismo sia come accesso ad una dimensione di vita dotata di grande ricchezza, capace di sollecitare le capacità buone di ciascuno, di consentire occasioni di partecipazione e di corresponsabilità, di suscitare la virtù della lealtà e della cooperazione. Va ricordato che fa ostacolo in questa prospettiva la concezione individualistica del lavoro dello studente che deve sempre "imparare a solo" senza che intervenga alcuna relazione con i compagni considerata perlopiù come disturbo e inquinamento, mentre risultano molto efficaci le pratiche della educazione tra pari e le altre forme di educazione orizzontale tra coetanei (Baumgartner 2004). Come pure occorre riconoscere che la figura dell'insegnante è a sua volta spesso portatrice di un individualismo radicato e spesso protetto da una malintesa "libertà di insegnamento" che in non pochi casi significa solipsismo, motivo per cui anche lo stile del docente necessita di un deciso arricchimento nel senso del lavoro cooperativo e del coinvolgimento entro l'esperienza della comunità educante (Nicoli 2009).
2. *La ricerca di occasioni di apprendimento attivo*: un percorso educativo orientato al bene opera nel senso della formazione efficace, valorizza la figura dell'insegnante come adulto significativo, collocato entro una comunità di apprendimento, capace di mobilitare i talenti degli studenti in esperienze significative concrete, sfidanti, che suscitano interesse e sollecitano un apprendimento per scoperta e conquista personale. Questa prospettiva valorizza l'identità della scuola e la mette in relazione con gli attori significativi del contesto territoriale con cui condivide la responsabilità educativa e da cui ricava occasioni e stimoli per arricchire i percorsi formativi degli studenti. Questa didattica attiva, o per competenze, si fonda sul presupposto che gli studenti apprendono meglio quando costruiscono il loro sapere in modo attivo attraverso situazioni di apprendimento fondate sull'esperienza. Aiutando gli studenti a scoprire e perseguire interessi, si può elevare al massimo il loro grado di coinvolgimento, la loro produttività, i loro talenti. L'insegnante non si limita a trasferire le conoscenze, ma è una guida in grado di porre domande, sviluppare strategie per risolvere problemi, giungere a comprensioni più profonde. I "prodotti" dell'attività degli studenti costituiscono le evidenze di una valutazione più autentica (Comoglio 2001). Il valore della didattica per competenze può essere definito nel modo seguente: formare cittadini consapevoli, autonomi e responsabili, riconoscere gli apprendimenti comunque acquisiti, favorire processi formativi efficaci in grado di mobilitare le capacità ed i talenti dei giovani rendendoli responsabili del proprio cammino formativo, caratterizzare in chiave europea il sistema educativo italiano rendendo possibile la mobilità delle persone nel contesto comunitario, favorire la continuità tra formazione, lavoro e vita sociale lungo tutto il corso della vita, valorizzare la cultura viva del territorio come risorsa per l'apprendimento, consentire una corresponsabilità educativa da parte delle famiglie e della comunità territoriale.

3. *La ricerca della verità e della vita buona*: la prospettiva della scuola come comunità richiama necessariamente la necessità di un insieme di regole e di valori condivisi oltre che di una cultura che sappia stimolare la ricerca della verità (Sergiovanni 2002, 88). Una tale scuola ha in primo luogo la necessità di scegliere e proporre contenuti validi; in tal modo si può facilmente giungere ad una versione *omiletica* della scuola poiché pone l'accento sulla predicazione ed è centrata sulla capacità persuasiva dell'esposizione che segue i quattro momenti della retorica ovvero l'invenzione (trovare cosa dire), la disposizione (sistemare il materiale), la memoria (fissare nella mente ciò che si deve esporre) e l'esposizione<sup>2</sup>. In questo senso, è possibile che il rapporto tra verità e persona sia di mero adeguamento: il giovane entra in un ambiente in cui, come dice Péguy (1998), la verità è bell'è fatta e chiede sola di essere imparata. Nella versione più propriamente della *comunità di apprendimento*, il legame tra giovani e scuola è fondato sul desiderio di sapere e quindi sulla ricerca esplicita della verità attraverso il coinvolgimento degli studenti entro una duplice relazione: ricezione dell'apprendimento insegnato e progressione alla scoperta (comunitaria) del sapere così da renderlo personale attraverso la conquista e la corrispondenza con il proprio mondo personale. In questa visione di scuola, perché lo studente si pieghi verso ciò che gli viene offerto, occorre che egli sia coinvolto ovvero che ne provi desiderio e intuisca la possibilità di una soddisfazione alla sua portata (Mazzeo 2005, 23). Un contributo interessante in questa direzione ci proviene da Tzvetan Todorov che, in un suo recente testo, mette in luce il rischio che la letteratura venga messa in pericolo da formalismo, nichilismo e solipsismo che si pongono lo scopo di eliminare i buoni sentimenti e mostrare l'orrore irrimediabile della vita (Todorov 2008, 62). Contro tale prospettiva, egli propone l'elogio del lettore comune che, "continuando a cercare nelle opere che legge come dare un senso alla propria vita, ha ragione rispetto a insegnanti, critici e scrittori quando gli dicono che la letteratura parla solo di sé, o che insegna solo a disperare" (p. 66). La letteratura ha un importante compito educativo che consiste nel farci comprendere il mondo e aiutarci a vivere poiché ci sollecita a pensare e sentire adottando il punto di vista degli altri; "l'orizzonte ultimo di tale esperienza non è la verità., ma l'amore, forma suprema del rapporto umano" (p. 70).

Il superamento dell'individualismo, la ricerca di occasioni di apprendimento attivo e coinvolgente, la ricerca della verità e della vita buona sono i caratteri della "scuola nuova" che rifugge l'istruzione intesa come automatismo e quindi soffocamento dell'azione libera ed in definitiva decadenza<sup>3</sup>; tale scuola si propone la centralità della persona entro un contesto comunitario e di servizio attivo per il bene comune, come afferma Hannah Arendt: «il fatto che l'uomo sia capace d'azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile. E ciò è possibile solo perché ogni uomo è unico e con la nascita di ciascuno viene al mondo qualcosa di nuovo nella sua unicità» (Arendt 1999, 129).

### **Rinnovamento della didattica**

La cultura del nostro tempo propone una prospettiva epistemologica non più a base disciplinare, ma centrata su connessioni e contestualizzazioni.

Il nucleo del processo di apprendimento è costituito dalla mobilitazione delle risorse della persona a fronte delle sfide della realtà che si propongono ad essa sotto forma di compiti e problemi.

---

<sup>2</sup> Vedi la definizione di "omiletica" in Wikipedia (<http://it.wikipedia.org/wiki/Sermone>)

<sup>3</sup> "Poiché nella decadenza è insita una perdita di controllo, questa a sua volta significa un degenerare della libertà nell'automatismo e, mentre l'azione libera è infinitamente varia e del tutto imprevedibile, i processi che hanno carattere di automatismo inclinano ad essere uniformi e regolari" (Toynbee 1983, 19)

Il sapere trova legittimazione se si presenta utile e dotato di senso, oltre che capace di suscitare affezione, di generare legami, di sostenere l'autonomia e la responsabilità della persona nella sua vita.

Il rinnovamento della didattica mira a superare l'idea che la cultura si persegua per accumulo e riempimento, sostituendo a questa visione la prospettiva del riconoscimento e della mobilitazione delle potenzialità buone dei destinatari svolta tramite la loro implicazione a fronte di sfide reali.

In tal modo si vuol favorire la maturazione negli studenti della consapevolezza dei propri talenti, di un rapporto positivo con la realtà sostenuto da curiosità e volontà, di una padronanza dei saperi oggetto di studio. Ciò affinché il destinatario sia in grado di riconoscere le criticità e le opportunità che gli si presentano, di assumere responsabilità autonome nella prospettiva di un personale contributo al bene comune.

Tale metodologia fa riferimento al principio della *formazione efficace* che valorizza la figura dell'insegnante come adulto significativo, collocato entro una comunità di apprendimento, capace di mobilitare i talenti degli studenti in esperienze significative concrete, sfidanti, che suscitano interesse e sollecitano un apprendimento per scoperta e conquista personale.

L'elemento centrale di tale formazione è costituito dalla possibilità di privilegiare l'azione, significativa ed utile, in quanto situazione di apprendimento reale ed attiva che consente di porre il soggetto che apprende in relazione "vitale" con l'oggetto culturale da apprendere. Il discente è posto in tal modo nella condizione di fare un'esperienza culturale che ne mobilita le capacità e ne sollecita le potenzialità buone. Il sapere si mostra ad egli come un oggetto sensibile, una realtà ad un tempo simbolica, affettiva, pratica ed esplicativa.

Ciò comporta, in corrispondenza di momenti cruciali del percorso formativo, la scelta di occasioni e di compiti che consentano allo studente di fare la scoperta personale del sapere, di rapportarsi ad esso con uno spirito amichevole e curioso, di condividere con gli altri questa esperienza, di acquisire un sapere effettivamente personale.

Le nostre aule scolastiche vedono una prevalenza eccessiva di lezioni frontali; occorre arricchire le pratiche didattiche tramite laboratori, progetti e compiti reali.

Ciò richiede l'abbandono dell'enciclopedismo, una prospettiva che, non rinunciando ad alcuno dei contenuti delle discipline, condanna il docente ad occuparsi solo dell'insegnamento dimenticando che il suo compito è prendersi cura dell'apprendimento degli studenti.

Ciò richiede nel contempo un "apparentamento" tra discipline affini o omogenee per finalità educative (si tratta della prospettiva dei dipartimenti), così da superare la frantumazione del sapere che spesso - a causa di ripetizioni, spiegazioni divergenti e distanti nel tempo, lacune - costituisce un ostacolo ad un autentico apprendimento.

La scelta, entro un progetto unitario del consiglio di classe, dei saperi essenziali (nozioni, leggi e regole, metodi) dotati di senso e di utilità per la vita degli studenti, deve accompagnarsi alla ricerca di compiti di realtà essenziali e coinvolgenti che vanno proposti per il lavoro cooperativo degli studenti affinché possano scoprire il sapere e metterne alla prova il valore.

La pratica dello studio in questo modo prende vita, gli studenti manifestano le proprie capacità ed i propri talenti, si mette in moto un'*emulazione buona* tra i gruppi ed i singoli, le lezioni diventano partecipate, i docenti a loro volta manifestano una dinamica più umana e arricchente, il cammino del sapere procede per progressione di "onde vitali" che corrispondono ai passi significativi della maturazione di sé e del rapporto con il reale. La vita della scuola si compie entro un clima coinvolgente ed esprime un ethos ed un pathos distintivi; l'ambiente a sua volta acquisisce la valenza di "educatore implicito"; la vicenda scolastica si arricchisce di simboli, miti e riti che consentono di segnare i passaggi più importanti del percorso degli studi, con particolare riferimento agli ingressi ed alla uscite, mentre la fine dell'anno diventa l'occasione da parte degli studenti per

presentare ad un pubblico più vasto, nell'ambito di un evento ricco di contenuti e di passione, le migliori realizzazioni che hanno segnato il loro anno di studi, rafforzando in tal modo le conquiste perseguite.

È necessario un rinnovamento della qualità del personale docente; l'insegnante, in questa prospettiva, è colui che è in grado di dare vita ad una relazione significativa in senso culturale con i suoi destinatari; tale relazione indica attenzione e compagnia, ma è anche l'ambiente entro cui si instaurano *rapporti di fiducia e di stima* reciproca tra docente e discente, un fattore davvero decisivo perché vi possa essere apprendimento autentico.

La relazione educativa non costituisce solo un fattore affettivo, ma indica un impegno programmatico da parte degli insegnanti al fine di cogliere i tratti specifici di ogni singolo allievo, a partire dai bisogni e dalle diversità di ciascuno al fine di delineare percorsi formativi personalizzati, rifiutando quindi di mettere in atto una sorta di insegnamento "medio" che esiste solo in un approccio astratto.

Il clima adeguato affinché ciò avvenga è costituito dalla comunità di apprendimento; non si tratta però unicamente di una "comunità affettiva" nella quale tutti sono tenuti ad essere amici, ma di una forma di vita professionale in comune che crea un "noi" significativo anche dal punto di vista professionale, superando l'individualismo proprio delle realtà scolastiche e formative anonime e stimolando la valorizzazione degli apporti di ciascuno. In questo modo, la comunità professionale degli insegnanti e dei formatori è anche una comunità di apprendimento che trae alimentazione dalla pratica professionale condivisa, sapendo incrementare i saperi e le competenze dei propri componenti – ma anche le loro disposizioni - in un dimensione cooperativa.

## Bibliografia

- Arendt H., *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 1999.
- Baumgartner E. ed al, "Dall'educazione "verticale" all'educazione "orizzontale": i coetanei come risorsa" in *Psicologia dell'educazione e della formazione*, volume 6, numero 1, maggio 2004, pp. 13-25.
- Comoglio M., *La "valutazione autentica"*, «Orientamenti pedagogici» 49(2001)1, 93-112.
- Maggiolini A., Pietropoli Charmet G., *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, Angeli, Milano, 200
- Mazzeo R., *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*, Erickson, Trento, 2005.
- Nicoli D., *Il lavoratore coinvolto*, Vita e Pensiero, Milano, 2009.
- Pagliari M., *Programmare per obiettivi o programmare per procedure*, in *Nuova Paideia*, 6, 1993, pp.15-22.
- Péguy C., *Lui è qui*, Rizzoli, Milano, 1998.
- Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2003.
- Sergiovanni T.J., *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma, 2002.
- Stirner M., *L'unico e la sua proprietà*, Adelphi, Milano, 1999.
- Todorov T., *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milano, 2008.
- Toynbee A. J., *Civiltà al paragone*, Bompiani, Milano, 1983.