

L'ESEMPIO A SCUOLA

Maurizio Muraglia

Le Nuove frontiere della scuola 38/2015

Al di là della retorica

La parola “esempio” è di casa nei discorsi sull’educazione e nelle pratiche didattiche in uso nelle aule scolastiche. Come si suol dire, è uno dei termini più “gettonati” del discorso pedagogico. Qui come in altre circostanze proverò a sondarne la portata nei vari risvolti della vita di scuola, allo scopo di farne emergere l’esportabilità in altri ambiti della vita umana, ove la scuola, attraverso l’uso dell’esempio e degli esempi, si renda sempre meglio capace di narrarsi all’extrascuola senza snaturare la propria *mission*. Per far questo occorre richiamare il compito ineludibile dell’impresa scolastica, che è quello di assicurare il successo formativo ad ogni studente attraverso i percorsi di istruzione. L’istruzione è lo specifico della scuola, e non si ritiene qui, dicendo questo, di giocare al ribasso. Accediamo al concetto di “istruzione”, infatti, tenendo presente che la scuola non è l’accademia e che istruire a scuola significa sempre *rivestire le conoscenze di significati*, ovvero proporre le conoscenze entro uno sfondo educativo. Ma l’educazione resta lo sfondo dell’istruzione, pena il ridursi dell’insegnamento a pratica predicatoria sterile. A scuola, è bene non dimenticarlo, l’educazione avviene quale “effetto collaterale” di un’istruzione significativa.

Perché si rende necessaria una simile premessa in ordine ad un discorso sull’esempio? Perché un discorso sull’esempio in ambito scolastico rischierebbe di attestarsi subito sul terreno - appunto, meramente “educativo” - della relazione docente-allievo, con tutto il corredo, più o meno retorico, di indicazioni circa l’importanza che l’insegnante si ponga come esempio, magari da imitare, per gli alunni, con annessa lamentazione sulla crisi degli adulti (“non esistono più i maestri di una volta”) e sulla riluttanza dei nostri giovani a seguire le orme dei padri. Vogliamo essere ben lontani da un simile approccio crepuscolare ad un discorso sull’esempio.

Adulthood antica e nuova

Dal tema dell’adulthood, tuttavia, conviene comunque partire per rivisitare una certa idea di esempio: l’esempio come “modello”. C’è stato un tempo in cui l’autorità degli adulti si esercitava in modo fortemente connesso all’idea di verità. Chi aveva autorità trasmetteva certezze indubitabili. Imperava la *tradizione*, per il quale ciò che è tramandato è vero e giusto per il fatto che proviene dal passato. Si assisteva poi ad una vera e propria iniziazione ritualizzata all’adulthood: le chiavi di casa,

la prima paghetta, il primo viaggio. Vi erano divieti di accedere ad esperienze, oggetti, trasmissioni tv per adulti. Il rapporto educativo si caratterizzava per la sua asimmetria e per l'esistenza di un "conflitto edipico" (Pietropolli Charmet), all'interno di un modello educativo fondato sulla colpa e sul castigo. Il dolore inflitto al più giovane stava all'interno di un quadro di amore. Dal lato dell'educando, la trasgressione era parte integrante del processo educativo perché il rapporto con l'adulto escludeva la negoziazione e supponeva l'obbedienza, e quest'ultima con tutta evidenza era legata all'inesistenza o all'inefficacia del dubbio riguardo a ciò cui si era tenuti ad ubbidire¹. Si tratta di un paradigma pedagogico antichissimo, che ben riassume Quintiliano, celebre retore e pedagogista latino del I secolo d.C., in un passaggio della sua *Institutio Oratoria*: "*Prima di tutto il maestro assuma nei confronti dei suoi allievi la disposizione d'animo di un padre e pensi che egli subentra al posto di coloro che gli affidano i figli. Egli stesso non abbia vizi e non ne sopporti. La sua severità non sia opprimente e non esageri nel dare confidenza, per non suscitare da una parte odio, dall'altra disprezzo. Parli moltissimo dell'onestà e del bene: infatti, quanto più spesso ammonirà, tanto più raramente punirà; [...] Egli stesso dica quotidianamente qualcosa, anzi molte cose, che gli ascoltatori possano meditare fra sé. Sebbene infatti dalla lettura derivino sufficienti esempi per l'imitazione, tuttavia alimenta in modo più completo la voce viva, e specialmente quella di un maestro che i discepoli, purché siano stati rettamente formati, amano e rispettano. A malapena si potrebbe dire d'altra parte quanto imitiamo volentieri coloro verso i quali siamo ben disposti*"².

Questo scenario di fondo è lo scenario della nostra memoria di educandi. I nostri genitori ci sono apparsi talvolta "senza cuore" per la loro inflessibilità rispetto ad alcune regole. Non sempre sono riusciti a darci spiegazioni non solo perché non le avevano, ma anche perché non ritenevano opportuno dovere "spiegare" una misura educativa. Non c'era spazio per il dubbio e per la discussione. Spesso l'educazione era autoreferenziale, e questo - almeno apparentemente - rendeva più facile il compito degli adulti, non costretti a dover "rendicontare" le proprie regole. Le parole d'ordine erano "senso del dovere", "obbedienza", "rispetto per i più grandi". Decisiva era la figura del padre, che assorbiva simbolicamente tutte le istanze del super-io. Questa figura, proiettata in Dio, condizionava anche l'esperienza religiosa e regolava la concezione di Dio come Dio severo, padrone, minaccioso, punitore.

Un simile sfondo educativo, ormai visibilmente tramontato a partire dalle contestazioni giovanili degli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso, era perfettamente compatibile con una certa idea di

¹ Su questi temi di carattere educativo è molto diffusa e si suggerisce anche qui la lettura dei contributi di M. Recalcati, *Cosa resta del padre?*, Cortina 2011, e *Il complesso di Telemaco*, Feltrinelli 2013 per l'efficace divulgazione dell'idea lacaniana di "Evaporazione del padre". Lo stesso non può dirsi di alcune ingenue e superate incursioni in ambito didattico dello stesso autore, nel suo pur osannato *L'ora di lezione*, Einaudi 2014.

² *Inst. Or.* II, 2, 4-8.

esempio. L'adulto capace di educare per ciò stesso diventava un esempio da seguire, e infatti “dare il buon esempio” rappresentava il massimo contributo che si poteva offrire alla crescita dei giovani. Questi erano invitati ad “osservare” il comportamento dei grandi, perché quel comportamento aveva in sé un'eloquenza capace di indirizzare i ragazzi sulla “retta via”. In questa capacità degli adulti di dare il buon esempio e dei giovani di seguirlo si può affermare che consistesse la “buona educazione”.

Oggi siamo davanti ad una nuova declinazione dell'autorità, che tuttavia sa molto anch'essa di antico. Infatti, sia la parola autorità (dal latino *augere*, “far crescere”), che implica la capacità di accrescere le potenzialità dell'altro, sia l'etimo di “educazione”, col suo “fare uscire da”, consente di riscoprire pratiche socratiche, che chiamano in causa il dubbio come metodo di indagine conoscitiva nonché come via verso la crescita del soggetto³ e non considerano l'errore un fattore di *diminutio* dell'autorità stessa⁴. Più che in passato viene oggi esplicitata la dimensione cooperativa e di complicità del processo educativo. Ciò richiede capacità di essere indicatori autorevoli di qualcosa che trascende educatore ed educando. Qualcosa forse che sia di esempio per tutti e due. Come dire che l'educatore oggi non cessa di essere un esempio, ma finisce per configurarsi quale esempio di “buon ricercatore”, in tempi in cui si è opacizzato, sotto i colpi del relativismo culturale, ogni percorso che conduca a concezioni oggettive di ciò che è giusto e di ciò che non lo è (l'“onestà” e il “bene” evocati da Quintiliano nel brano citato). Diventa dunque importante oggi, nella relazione con i ragazzi del nostro tempo, declinare l'idea di esempio nel senso del saper ascoltare, del praticare l'empatia (pur nell'asimmetria), del saper essere autentici, dell'esplicitare le proprie idee al di fuori di pretese dogmatiche, dell'accogliere e praticare lo stile di pensiero del dubbio. Il modello, qua ci vuole, è proprio Socrate, il filosofo ateniese che fu ritenuto eversivo e condannato a morte, proprio per la sua modernità, dai sostenitori della religione civile ateniese del suo tempo.

Una nuova esemplarità educativa

L'adulto può essere un esempio anche all'interno di questo odierno paradigma relazionale e culturale. Un esempio non deve essere per forza inautentico e inattuale. Non dev'essere perfetto e immune da dubbi, incertezze, fragilità. Non è la perfezione, nel nostro tempo, che fa di un esempio un esempio. Si può essere esempi, o esemplari, non in quanto perfetti, ma in quanto *veri e fedeli a se stessi, fino a quando non si cambia idea*. L'adulto non deve mai perdere di vista il limite che lo costituisce come essere umano, capace di rivedere i propri punti di vista e di rimetterli in gioco.

³ Argomento da me trattato in *La sfida al desiderio di certezze*, pubblicato sul numero 34/2014 di questa rivista.

⁴ Argomento da me affrontato in *L'errore in ambito pedagogico-didattico*, pubblicato sul numero 36/2014 di questa rivista.

Agli occhi dei ragazzi oggi un adulto credibile è colui che sa interrogarsi costantemente e mostra consapevolezza, calviniana, del labirinto in cui ci si deve muovere per accostarsi all'esperienza. Ciò non lo induce a venir meno alla possibilità di praticare il conflitto, ove ritenuto necessario, ma il conflitto vissuto con un adulto siffatto resta un conflitto non mortificante e sempre colorato di umanità. Altrove⁵ ho già delineato una possibile fisionomia di adulto "esemplare", evidenziando la transizione dall'adulto da imitare all'adulto da seguire ovvero da una visione statica dell'esempio, ad una visione dinamica, suggerita da un'idea di adulto in cammino, in ricerca, impegnato anch'egli a districarsi nel labirinto della vicenda umana. Utilizzai, nell'ambito di questo discorso, il termine *coesistenza* per individuare il nuovo stile dell'esemplarità educativa. A quelle argomentazioni qui rimando.

Una didattica dell'esempio?

La dimensione più strettamente educativa dell'esempio, appena delineata, avvicina, anzi sovrappone, l'accezione di 'esempio' a quella di 'modello'⁶. Se adesso passiamo al cuore dell'esperienza scolastica, che è quello, si diceva, degli apprendimenti, ci accorgiamo che una certa didattica fondata su un utilizzo sapiente dell'esempio, può addirittura condizionare virtuosamente la relazione educativa. Come dire che un buon *setting* di apprendimento, che utilizza il fattore-esempio quale dispositivo didattico, finisce per colorare anche l'esemplarità educativa di cui abbiamo fin qui discusso consentendo l'accesso ad un vero e proprio paradigma di "istruzione educativa".

É possibile delineare una "didattica dell'esempio"? É possibile rivisitando il nesso che l'insegnamento è capace di instaurare tra generale e particolare. I saperi della scuola sono infarciti di teorie, regole, generalità, astrazioni che attraversano tutti i campi del sapere. Se si parla di rivoluzioni in ambito storico e si vuole fare un esempio tipico di rivoluzione si potranno tirare in ballo la rivoluzione americana o la rivoluzione francese, esempi emblematici del processo rivoluzionario. Se si parla di epica in letteratura, la mente andrà subito agli esempi omerici o virgiliani. Anche la grammatica si presta all'esemplificazione. Se si vuole spiegare la consequenzialità dei tempi, il modo più opportuno è quello di formulare una frase in cui, ad esempio (appunto!), *acquista vita* la regola che ad un tempo storico di un verbo di opinione nella

⁵ In *La sfida cit.*

⁶ Il rapporto tra i due concetti è esplorato da un interessante contributo di A. Bondioli, *L'esempio tra pedagogia e psicologia: modeling, tutoring, scaffolding*, pubblicato in "Mélanges de l'Ecole française de Rome. Italie et Méditerranée T.107, N°2, 1995, pp.433-457, scaricabile in rete da http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mefr_1123-9891_1995_num_107_2_4392. L'articolo è raccomandato a chi volesse approfondire gli aspetti più scientifici di una possibile "pedagogia dell'esempio".

proposizione reggente corrisponde il congiuntivo (di contemporaneità o di anteriorità) nella subordinata. Si capisce infatti molto meglio la regola, che non cessa di restare tale, se si aggiunge una frase come questa: “*Ritenevo che tu fossi partito il giorno prima*”.

In genere si dice che i ragazzi del nostro tempo facciano fatica nell’astrazione e attendano sempre esempi. Il metodo induttivo risulta infatti essere quello più consigliato di fronte a difficoltà di apprendimento: partire dall’esperienza, ovvero da esempi, per trarne una regolarità. Si sa, fin da Platone, che le regolarità sono sempre astrazioni: l’esempio di questo o quel cavallo determinerà l’idea di “cavallinità” ovvero quella categoria concettuale che mi permetterà di aggregare attorno ad essa tutti gli esempi di cavallo in cui mi imbattevo.

Il nesso tra discipline scolastiche e vita reale

Perché importa tutto questo nell’economia del nostro discorso? Perché mentre l’esempio in educazione ha una valenza, per così dire, da piedistallo, che si situa cioè in una posizione di superiorità, in didattica l’esempio costituisce una vera e propria discesa dal piedistallo della regola o della generalità sul terreno della realtà degli oggetti, dei fenomeni, delle individualità, delle fattispecie. “L’esempio è particolare, contestualizzato, situato. Può trattarsi di un attributo di un individuo (il tono di voce, l’abbigliamento, ecc.), di uno specifico saper-fare (come tenere un martello per piantare un chiodo), di un atteggiamento (gusto estetico, comportamento morale) ma esso ha sempre un riferimento preciso a una persona, a un contesto, a una situazione, e la riproduzione, pur se non pedissequa, ha luogo essa stessa in un contesto e in una situazione concreta. Per questo suo riferimento contestuale l’esempio richiede visibilità. L’esempio che si cela vanifica la sua funzione”⁷. Gli allievi chiedono sempre esempi per apprendere meglio. L’esempio riporta alla vita vera, ai fatti, alle storie piuttosto che alla Storia, ai fenomeni piuttosto che alla Scienza, alla lingua piuttosto che alla Grammatica. È vero che senza la Storia, senza la Scienza, senza la Grammatica, i dati di realtà non sarebbero pienamente comprensibili (*sussumibili*, si dice in questi casi), ma non è men vero che se non si abitua i ragazzi a pensare che le discipline scolastiche sono degli artefatti culturali sorti proprio per “disciplinare” e spiegare la realtà, si rischia di produrre in loro una vera e propria *caricatura della cultura*, in cui alla vita finisce per sostituirsi la teoria. C’è quindi bisogno di esempi nella pratica di insegnamento. Esemplificare significa rendere vivo il sapere, ricondurlo all’esperienza, creare i presupposti per cui l’apprendimento diventi realmente significativo. Ciò è propedeutico all’acquisizione di abiti mentali

⁷ A. Bondioli, *L’esempio cit.*, 434

più complessi, che hanno a che fare con la capacità di modellizzare. Ma il modello viene sempre dopo i dati di realtà.

Apprendistato culturale

Abbiamo osservato due modi dell'esemplarità. Il modo educativo ed il modo didattico. Nell'intersezione tra i due modi si annida il modo professionale. Al confine tra i due modi si situa in altri termini la possibilità che l'insegnante del nostro tempo ritrovi la propria esemplarità. Come? Dicendo che saper fare continui esempi, e quindi saper rendere viva la cultura con i suoi apparati formali - che in tal modo non vengono affatto dismessi ma rafforzati - può significare declinare concretamente la complicità di cui si parlava a proposito del terreno educativo. Essere didatticamente ed educativamente compagni di strada dei ragazzi può voler dire saper scendere dai cieli delle generalità e "fare vedere" concretamente come questo o quel sistema disciplinare diventi vita vissuta in un esempio concreto. Come dire che fare gli storici è più fecondo che studiare la storia, fare gli scienziati più che studiare scienze, fare gli artisti più che studiare storia dell'arte, fare i linguisti più che studiare la lingua. Ma per realizzare questo occorre che chi insegna storia sia anche un po' storico, chi insegna scienze anche un po' scienziato, chi insegna storia dell'arte anche un po' artista, chi insegna lingua anche un po' linguista. Perché solo così il docente stesso può fare vedere *come si fa* la disciplina che insegna.

Le odierne teorie e strategie che passano sotto il nome di "didattica laboratoriale" o "apprendistato cognitivo" - e i termini ad esse collegati di *modeling*, *tutoring*, *scaffolding* - di questo si occupano. Della possibilità che il sapere della scuola possa essere appreso in un contesto in cui un adulto colto faccia vedere, attraverso continue esemplarità, come si costruisce la disciplina di insegnamento con i suoi apparati formali, in modo da condurre progressivamente gli studenti a padroneggiare quegli apparati. È un po' come rifare il processo che ha condotto un sapere a codificarsi attorno ad alcune procedure o protocolli regolari. Facciamo un esempio (per stare nel tema) con la poesia. Indubbiamente la poesia, così come oggi si presenta all'attenzione dello studioso e dello studente, ha dei generi, delle metriche, delle regole di varia natura che la disciplinano. Ma com'è avvenuto ciò? Chi è stato il primo uomo che ha composto una poesia e perché lo ha fatto? Proviamoci. Sarà l'insegnante a fare, appunto, un esempio, una sorta di simulazione in questo caso. Supponiamo che un uomo antico si sia trovato davanti ad una situazione (un paesaggio, una donna, un gesto) che lo ha emozionato al punto da usare il suo linguaggio in modo speciale, particolare, con parole accostate in modo da "cantare" la commozione provata. Come avrà fatto, come avrebbe trasformato il suo codice comunicativo? Forse per i ragazzi

quest'esempio, per il suo riferimento alla vita vissuta, può risultare in prima battuta più eloquente e propedeutico all'apprendimento di quel che poi risulta essere la sintassi definitiva e codificata di un sapere.

E questo riguarda le conoscenze. Ci sono poi le abilità, che richiedono all'insegnante di scendere dal piedistallo di colui che *spiega come si fa per far vedere come egli stesso fa*. Questo è il cuore dell'apprendistato: “guardate come faccio io”, “guardate che passaggi seguono per risolvere questo problema”. È un modo per scendere nell'agone della prassi, della concretezza procedurale. Per scendere nella fattispecie. E il primo a saper scendervi è proprio l'insegnante, che in tal modo finisce per ridiventare l'esempio da seguire. Fate come me. Ma l'aggettivo “cognitivo”, attribuito alla pratica scolastica (non professionale quindi) dell'apprendistato segnala la necessità che a questa osservazione segua la consapevolezza, da parte dei ragazzi, dei processi mentali necessari a realizzare quanto osservato. È questa consapevolezza, questa padronanza strategica, che poi consente ad un'abilità di trasformarsi in vera e propria competenza⁸.

Una più alta esemplarità

L'insegnante che genera competenze nei suoi alunni ha davvero esercitato una vera e propria *esemplarità didattica*, che non va affatto sottovalutata per il suo inevitabile e positivo riverbero sullo sfondo educativo, a conferma della *necessità* che una “buona scuola” non separi mai l'istruzione dall'educazione. L'insegnante capace di arricchire la sua azione di esempi - esempi di contenuto, di procedura, di metodo - è normalmente un insegnante amato e seguito. Gli allievi amano l'insegnante che li fa sentire intelligenti, l'esperienza lo insegna. Ma perché quest'alchimia possa realizzarsi occorre che chi insegna a scuola sappia instaurare un rapporto fecondo tra sé e ciò che insegna. La passione per gli oggetti del suo insegnamento lo candida a diventare esempio, ma di un'esemplarità riscattata dalla retorica della perfezione morale o dell'erudizione sconfinata e vivificata da una nuova *complicità culturale* con i propri allievi. Egli è esempio per loro per due ragioni fondamentali. La prima riguarda il rapporto che agli occhi dei suoi alunni sa instaurare tra scuola e vita. Esemplificare a scuola significa questo. Creare ponti tra saperi e realtà, quindi tra cultura formale ed esperienza viva. La seconda sta a monte della prima e rappresenta la sfida motivazionale, soprattutto per gli insegnanti, della scuola che verrà. La possibilità di istituire ponti tra scuola e vita è data soltanto a chi, in quanto innamorato del sapere che insegna, è altresì innamorato dell'idea che i propri alunni si innamorino a loro volta del sapere, e vivano quest'innamoramento perché si fa sentire loro che il sapere scolastico non è che il *modo culturale* di

⁸ Il tema dell'apprendistato cognitivo è efficacemente esplorato da C. Mion, in “Voci della scuola”, VI, Tecnodid 2007.

dire la realtà e la vita. Anche la *loro* vita. In questo circuito magico di innamoramenti - che non permette più di distinguere l'educativo dal didattico - sta la nuova e più feconda esemplarità che può assumere chi insegna nei confronti di chi impara.