

Può l'apprendimento comprendere idee e sentimenti?

Questo capitolo spazia nel campo dell'educazione, da una definizione di apprendimento della persona totale, ad un piano di radicale cambiamento nella formazione degli insegnanti, fino ad alcune ricerche condotte sugli effetti dell'atteggiamento dell'insegnante sull'apprendimento dello studente. Ritengo, però, che alla base di questi argomenti diversi ci sia un tema unificante: il valore di combinare l'apprendimento esperienziale con quello cognitivo. Mi sono intensamente interessato a questo problema. Deploro la maniera in cui, fin dai suoi primissimi anni, l'educazione determina nel bambino una scissione: la *mente* può andare a scuola, mentre il corpo ha il permesso tutt'al più di accompagnarla; i sentimenti e le emozioni, poi, possono vivere liberamente ed espressivamente solo all'esterno della scuola.

Ho scritto questo articolo per dimostrare che non solo è possibile che sia tutto il bambino ad andare a scuola, coi suoi sentimenti e la sua intelligenza, ma che con ciò l'apprendimento è perfino migliore.

Durante corsi e seminari ho tentato di comunicare agli altri idee e concetti intellettuali. Nella psicoterapia e nei gruppi d'incontro ho facilitato l'apprendimento personale nel regno dei sentimenti — l'esperire, spesso a livello viscerale e non verbale, l'importanza di eventi emozionali che hanno luogo nell'organismo. Ma non sono soddisfatto da queste due specie separate di apprendimento. Dovrebbe esserci un posto in cui l'intera persona possa imparare, dove idee e sentimenti siano fusi tra loro. Ho dedicato molte energie a questo problema di far coincidere l'apprendimento cognitivo con l'apprendimento affettivo ed esperienziale, che nell'educazione odierna è così svalutato. Ma visto che questi sono termini astratti,

illustrerò con un esempio personale questo tipo di fusione nell'apprendimento.

Per quattro anni mi sono sforzato di far crescere due cespugli dalle foglie dorate all'ingresso della stradina che porta al nostro garage. Negli ultimi tempi, finalmente, si erano fatti rigogliosi. Alcuni giorni fa, ero molto di fretta, andavo a marcia indietro per la stradina, ho sterzato, ho colpito qualcosa e mi sono fermato. Con mio grande orrore, la ruota posteriore era passata proprio in mezzo a uno di questi cespugli. La mia reazione fisiologica è stata estrema, come se tutto il mio corpo fosse stato colpito e scosso da quello che avevo fatto. Mentre osservavo il cespuglio schiacciato, dando a me stesso dei nomi che non posso ripetere, e provando un rimorso come può sperimentare solo un giardiniere, mi sono ritrovato a ripetermi continuamente questa frase: «Non devi cominciare a sterzare prima di essere in strada! Non devi cominciare a sterzare prima di essere in strada!». Ora, questo era *apprendere*. Aveva il suo elemento cognitivo, comprensibile anche per un bambino di cinque anni. Certamente possedeva le sue componenti sentimentali — e certo non poche. E aveva anche la qualità viscerale dell'apprendimento esperienziale. Tutto in me aveva appreso una lezione che non dimenticherò tanto presto. È questo il genere di cose di cui intendo parlare.

Naturalmente, un apprendimento esperienziale non deve essere necessariamente negativo. Può essere il senso di calore fisico di scoprire che qualcuno che avete appena conosciuto ha tutti i tipi di interessi a voi congeniali, e di realizzare nella vostra mente e nei vostri sentimenti: «Sono in procinto di fare una nuova amicizia!».

Tenterò di introdurre alcune dimensioni addizionali di questa forma di apprendimento. Certamente non sto parlando di una situazione come quella di un professore che tiene una lezione, dove tutti i significati affettivi ed esperienziali esistono all'esterno di ciò che sta palesamente accadendo. Il professore, in aggiunta alle idee che sta esponendo, si sta ansiosamente chiedendo: «Riuscirò a far durare tutto questo per 50 minuti?». E gli studenti, mentre afferrano parzialmente ciò che il professore spiega, stanno sperimentando un'ansia uguale: «Ci sono probabilità che questa paccottiglia faccia parte delle domande dell'esame?». Ma tutti questi aspetti affettivi ed esperienziali sono completamente separati dalla lezione stessa.

Non sto neppure parlando di una appassionata discussione intel-

lettuale tra due professori. Qui, sia l'affettivo che il cognitivo coesistono nella stessa esperienza, ma scorrono in direzioni totalmente opposte. La mente di entrambi i professori sta freddamente dicendo: «Le mie astrazioni sono più razionali e più logiche delle tue astrazioni», mentre i sentimenti stanno dicendo: «Ti sconfiggerò, dovesse essere l'ultima cosa che mi resta da fare!». Sfortunatamente, i contendenti sono consapevoli soltanto dei loro processi cognitivi.

Ci avviciniamo di più a ciò che intendo parlando in un gruppo di relazioni umane, dove una persona può avere una profonda e comitante esperienza di relazione con l'altro, e quindi partecipare a una sessione generale in cui viene discusso il processo dell'incontro di gruppo. «Oh», pensa questa persona, «questo è proprio ciò che ho appena sperimentato». L'elemento affettivo-esperienziale e quello cognitivo sono stati ravvicinati al momento giusto, e ciascuno è ben collegato con l'altro. Le persone che hanno letto i miei libri, spesso mi scrivono delle lettere, in cui essenzialmente si dice: «Ora capisco che cosa ho sperimentato nella terapia (o in un gruppo)». Il cognitivo e l'affettivo-esperienziale sono stati portati insieme alla consapevolezza.

Così, se dovessi tentare una definizione grossolana di quello che vuol dire imparare come una persona totale, direi che ciò coinvolge un apprendimento di tipo *unificato*, a livello cognitivo, sentimentale e viscerale, con una chiara *consapevolezza* dei differenti aspetti di questo apprendimento unificato. Temo che nella sua forma più pura questo accada solo raramente, ma forse le esperienze di apprendimento possono essere giudicate dalla loro prossimità o dalla loro distanza rispetto a questa definizione.

Farò un esempio più vicino al mondo accademico. Roger Huidburg, un insegnante di una scuola superiore del Colorado, descrive un certo numero di effetti dei suoi sforzi di essere aperto nella sua classe. Egli dice: «L'apertura scatena l'inferno in me, ma mi fa anche sentire bene». Quanto agli effetti sull'apprendimento, egli parla di un apprendimento condiviso attraverso l'indagine e la scoperta:

La ragazza eccitata, scrutando attraverso il microscopio i cristalli di neve: «Ehi, guarda qua, Prof! ». Il ragazzo, facendo esperimenti di elettromagnetismo, produce inavvertitamente carbonato di rame: «Cos'è questa buffa roba blu? Di dove è scappata fuori? ». Segue la

cosa per settimane, felice ed eccitato. Altri sono sorpresi quando mettono alcool e sale nella neve, e il ghiaccio si forma all'esterno del contenitore: qualcuno dice: « il gelato! » — imparano ben più che questo, perché ci impariscono per giorni interi; di fatto, essi stanno catturando tutta la classe col loro « congelatore ».

Gli studenti imparano in un ambiente aperto. Sperimentano l'eccezione e l'importanza della scoperta, le loro capacità, i loro limiti, l'autodisciplina e la responsabilità. Imparano anche i fatti concreti. Quanti? Chi lo sa? So solo che imparano anche i fatti concreti. E inoltre lo sanno. Non penso di averlo mai realmente saputo prima, e non penso che neppure loro lo sapessero. Mi fa sentire bene sapere davvero qualcosa e sapere profondamente che stiamo imparando. Apertura... Dovete sperimentarla, viverla, crearla!

Questa descrizione, per me, ha il suono di un apprendimento ad opera della persona totale. Vi è una gran ricchezza di elementi cognitivi — l'intelletto è all'opera a grande velocità. Vi sono di sicuro elementi sentimentali — eccitazione, curiosità, passione. Ci sono elementi esperienziali — cautela, autodisciplina, fiducia in se stessi, il senso della scoperta. Si tratta, insomma, di un altro esempio di ciò di cui cerco di parlare.

LA SITUAZIONE ATTUALE

Sono profondamente preoccupato da ciò che sta succedendo nelle istituzioni educative americane. Esse si sono concentrate così intensamente sulle *idee*, hanno confinato se stesse in modo così completo « nell'educazione dal collo in su », che l'angustia che ne consegue comincia ad avere delle grandi conseguenze sociali. Ripenso agli sforzi condotti in un fine settimana per colmare il divario di comunicazioni alla Columbia University — dove partecipavano curatori, amministratori, studenti e professori. Si registrarono dei progressi, ma non molti. Sembrava che i professori fossero capaci di comunicare soltanto idee intellettuali, mentre gli studenti stavano esprimendo sentimenti profondi circa l'istruzione e l'istituzione.

Dopo questo fine settimana, uno degli studenti, Greg Knox, scrisse una lettera (Lyon, 1971). Egli dice come, ancora da matricola, aveva udito un discorso in cui si affermava che l'obiettivo dello

studente alla Columbia era quello di diventare un « uomo totale », e questo pensiero « accese » la sua mente. Egli continua:

Penso di avere avuto successo, non solo nel diventare un uomo totale, ma, cosa ancora più importante, nel capire quello che uno è. Ciò che avevo scoperto era che un uomo totale è composto di mente, cuore, anima, muscoli e genitali. Ciò che avevo scoperto della facoltà, nella maggior parte dei casi, è che l'uomo è composto dalla sua mente. Fu una scoperta infelice, difficilmente tollerabile in un'età in cui sono così essenziali una grande comprensione, forza ed azione. (p. 26)

Archibald MacLeish espose molto bene il problema alcuni anni fa: « Non sentiamo la nostra conoscenza. Niente potrebbe illustrare meglio la crepa nel cuore della nostra civiltà... La conoscenza priva di sentimento non è conoscenza e può condurre solo all'irresponsabilità pubblica e all'indifferenza, nonché, verosimilmente, alla rovina » (citato da Reston, 1970). Questa « conoscenza priva di sentimento » ha reso possibile alle nostre organizzazioni militari, e a noi in quanto nazione, di commettere atrocità incredibili senza alcun senso di colpa. Non dovremmo dimenticare certi avvenimenti della guerra dell'Asia sud-orientale. Nei bombardamenti del Vietnam del Nord e del Sud, e in quelli della Cambogia, ci siamo impegnati frequentemente in un macello di innocenti. Ma grazie, almeno in parte, alla nostra brillante educazione cognitiva e compartimentalizzata, conosciamo semplicemente i fatti intellettuali e non *sentiamo* la nostra conoscenza. E tuttavia, quando siamo costretti a guardare i corpi degli uomini e delle donne falciati dai nostri ragazzi, allora si fa largo la reazione viscerale, e abbiamo orrore di ciò che abbiamo fatto. Soltanto se individualmente dovessimo muoverci tra le terribili conseguenze delle nostre spedizioni di bombardamento, all'orrore sperimentato si unirebbe l'etichetta intellettuale, e *imparemmo*, in maniera totale, le cose incredibili che abbiamo fatto.

Ma per anni ci è stato insegnato a mettere l'accento soltanto sul cognitivo, ad evitare qualunque sentimento connesso con l'apprendimento. Abbiamo negato una delle parti più importanti di noi stessi, e la paurosa scissione di cui ho parlato è una delle conseguenze. Un altro risultato è che l'eccitazione ha abbandonato in gran parte il campo dell'istruzione — anche se nessuno può eliminare l'eccitazione da un *apprendimento* reale.

Ci sono giorni in cui penso che le istituzioni educative, a tutti i livelli, siano irrimediabilmente condannate, e che forse faremmo bene ad accomiatarci da loro — dal curriculum richiesto dallo Stato, dalla frequenza obbligatoria, dai professori di ruolo, dalle ore di lezione, dai voti, dai diplomi, e da tutto quanto — e a lasciare che l'apprendimento genuino fiorisca all'esterno delle soffocanti e vuote pareti scolastiche. Immaginate che ogni istituzione educativa, dal giardino d'infanzia fino al più prestigioso programma per la libera docenza, dovesse chiudere domani. Che situazione deliziosa sarebbe! Genitori e bambini, adolescenti e giovani adulti — e forse anche alcuni membri della facoltà — incomincerebbero ad escogitare situazioni in cui potrebbero *apprendere*! Potete immaginare qualcosa di più inebriante per lo spirito di tutto il nostro popolo? Sarebbe triste e al tempo stesso davvero meraviglioso. Milioni di persone porrebbero la stessa domanda: « C'è qualcosa che io desidero imparare? ». Scoprirebbero che esistono cose simili, e inventerebbero gli strumenti con cui impararle.

La chiusura di tutte le scuole ucciderebbe per sempre quell'atteggiamento che è stato espresso nel modo migliore da uno studente in un corso autogestito (facilitato da Robert Menges) all'Università dell'Illinois:

Cosa sia l'educazione è stato da me concepito come qualcosa che devo fare prima di essere finalmente lasciato in pace per fare qualcosa che *voglio* fare... Quando tornavo a casa ai tempi della prima elementare, mia madre era solita chiedermi: « Com'è andata? ». Dice che io rispondeva con una domanda: « Per quanto tempo devo ancora andarci? ». *Fino a questo corso* non avevo mai pensato a *come* imparare, o al *perché*.

LE CONDIZIONI PER L'APPRENDIMENTO INTELLETTUALE, AFFETTIVO E VISCERALE

Ci sono alcune esperienze della mia vita professionale che ricordo vivamente. Una di queste è il meraviglioso auditorio, con l'aria condizionata e le poltrone imbottite, dell'Università del Michigan nel 1956. Questi elementi, che pur mi sorpresero, non sono certo la ragione per cui mi ricordo della circostanza. Stavo parlando ad un pubblico di professionisti altamente sofisticato, e stavo proponendo

una concezione teorica — nuova, sperimentale — relativa alle condizioni necessarie e sufficienti per produrre il cambiamento negli individui in una psicoterapia individuale. Ero vagamente consapevole — solo vagamente, per fortuna — che stavo mettendo alla prova quasi tutte le « vacche sacre » del mondo psicoterapeutico. Stavo dicendo in effetti, per quanto non del tutto apertamente, che la questione non era se il terapeuta fosse stato psicoanalizzato, o se avesse una conoscenza della teoria della personalità, o fosse in possesso della competenza diagnostica, o avesse una familiarità completa con le tecniche psicoterapeutiche. Dicevo piuttosto che l'efficacia dello psicoterapeuta nella terapia dipendeva dai suoi *atteggiamenti*. Trovai anche la forza di definire quelli che pensavo fossero questi atteggiamenti (Rogers, 1957).

Non fu un'esposizione molto popolare. Forse perché ero spaventato della possibile reazione, fu uno dei discorsi più serratamente razionali ed accuratamente esposti che io abbia mai fatto. Ne sono fiero ancora oggi. E sebbene non fosse molto popolare, diede il via ad un maggior numero di ricerche di quelle mai avviate da altre conferenze. Un certo numero di studi mostrò subito che quando queste condizioni esistono nella psicoterapia, l'autoapprendimento che vi ha luogo promuove il cambiamento.

Diventai quindi più audace e postulai che queste stesse condizioni e atteggiamenti avrebbero promosso qualunque forma di apprendimento della persona totale — che avrebbero retto altrettanto bene nella classe quanto nello studio del terapeuta. Anche questa ipotesi diede il via ad alcune ricerche. Prima di commentare brevemente alcuni di questi studi, cercherò di descrivere queste condizioni e atteggiamenti in rapporto all'educazione, così come sono giunto a concepirli nel corso degli anni. Si tratta di atteggiamenti che, a mio modo di vedere, caratterizzano un *facilitatore* dell'apprendimento. Li ho già descritti precedentemente (vedi Parte II, cap. 6), ma vorrei riproporli qui, visto che sono messi in rapporto con l'apprendimento.

Autenticità nel facilitatore dell'apprendimento

Probabilmente, il più fondamentale di questi atteggiamenti essenziali è *l'autenticità*, o genuinità. Quando il facilitatore è una persona autentica, mostrandosi per quello che è, ponendosi in rapporto

con gli allievi senza frapportare una barriera o una facciata, vi sono molte più probabilità che egli dimostri la sua efficacia. Questo significa che i sentimenti che il facilitatore sta sperimentando sono disponibili alla sua consapevolezza, che è capace di vivere questi sentimenti, di essere coerente e capace di comunicarli quando se ne offre l'opportunità. Vuol dire che il facilitatore perviene ad un incontro diretto e personale con gli allievi, incontrando ciascuno di loro su un terreno personale. Significa che il facilitatore è, e che non occulta se stesso.

Comprensione empatica

Un ulteriore elemento che stabilisce il clima per un'esperienza di apprendimento che parte dall'individuo è la comprensione empatica. Quando l'insegnante ha la capacità di comprendere dall'interno le reazioni di ogni studente, ha anche una consapevolezza sensibile di come il processo dell'educazione e dell'apprendimento appare allo studente, e quindi, una volta di più, si accresce la probabilità che abbia luogo un apprendimento significativo.

Questo genere di comprensione è nettamente differente dalla solita comprensione che determina i valori. Se c'è un'empatia sensibile, la reazione che si svolge nello studente segue questo modello: « Finalmente qualcuno capisce come ci si sente e cosa si prova ad essere se stessi, senza volermi analizzare o giudicare. Ora posso crescere e apprendere ». Questo atteggiamento di mettersi nei panni dello studente, di osservare il mondo con i suoi occhi, è pressoché sconosciuto nelle aule scolastiche. Ma quando l'insegnante risponde in un modo che permette allo studente di sentirsi capito — non giudicato, non valutato — la cosa ha allora un impatto formidabile.

La percezione di questi atteggiamenti

C'è ancora un'altra condizione per l'apprendimento della persona totale, che è particolarmente importante nell'educazione: gli studenti devono percepire, in una certa misura, che questi elementi esistono nell'insegnante. Gli studenti sono anche più sospettosi dei clienti in terapia. Essi sono stati « ingannati » così a lungo, che un insegnante che sia autentico con loro è visto per un certo periodo di tempo come uno che esibisce semplicemente un nuovo stile di

ipocrisia. Un insegnante che apprezzi gli studenti in una maniera non giudicante scatena la differenza più profonda. Un insegnante che realmente e calorosamente comprende il mondo privato di ogni studente è talmente incredibile che gli studenti sono sicuri di non aver capito bene. E tuttavia, l'atteggiamento empatico è forse il primo elemento da mettere in gioco, la prima reazione che inizia a convincere gli studenti che questa è un'esperienza nuova.

QUALI SONO I RISULTATI PERSONALI?

Quali sono i risultati? Vorrei fornire in primo luogo alcune illustrazioni di ciò che accade quando questi atteggiamenti esistono, e quindi volgermi alle risultanze della ricerca.

La Dr. Anderson è un'insegnante di scuola superiore che sono arrivato a conoscere bene. Essa insegna in una scuola di una comunità urbana. Sembra non avere alcuna pretesa, o facciata, o difensività. Non potete parlare con lei per più di cinque minuti senza rendervi conto che essa considera gli studenti della scuola superiore come « i più grandi ». Ho il sospetto che più di tutti le piacciono i piantagane. È sorprendente il modo in cui si muove sensibilmente ed empaticamente (in modo schietto e diretto) tra i sentimenti e le relazioni degli studenti.

I suoi corsi hanno avuto titoli come « Psicologia », « Relazioni umane », e simili, ma potrebbero essere meglio etichettati come « Esperienze di apprendimento ». Gli studenti discutono di qualunque cosa li riguarda — droghe, problemi familiari, sesso, contraccezione, gravidanza, aborto, emarginazione, ricerca di un lavoro, sistema di valutazione scolastica — letteralmente ogni argomento. Hanno imparato a fidarsi l'uno dell'altro, e il livello di onestà e di apertura di sé è stupefacente.

A questo punto alcuni di voi potranno pensare: « D'accordo, d'accordo, forse ricevono un aiuto nel loro adattamento personale, ma imparano realmente qualcosa? ». In realtà imparano. Miss Anderson è una lettrice formidabile, e il suo entusiasmo per i libri è contagioso. I suoi studenti sono letteralmente « drogati » dalla possibilità di leggere i libri che vogliono sulle materie che li interessano. E che libri scelgono! Alcuni di questi studenti sono considerati lenti nell'apprendimento, ma leggono Martin Buber, Sören Kierke-

gaard, Erich Fromm, i miei libri, Philip Slater, Wilhelm Reich, John Holt, A. S. Neil (*Summerhill*) — voi fate un nome: lo hanno già letto. Miss Anderson si sente dire dalle persone che libri simili sono troppo complessi per studenti di scuola superiore; lei semplicemente ride e dice che gli studenti amano affrontare stimoli difficili. Sono *allievi* entusiasti e personalmente coinvolti.

Miss Anderson ha ricevuto il complimento più curioso e più adulatore che un insegnante possa ricevere. Dove essa insegna, se uno studente viene scoperto in una qualunque connessione con la droga, viene sospeso e non può frequentare la scuola. Non sono pochi quelli in questa condizione. Ma loro hanno scoperto che se costeggiano il cortile di parcheggio, entrano da una porta secondaria, e si attengono ad un complicato percorso, possono arrivare alla stanza di Miss Anderson senza essere osservati. Sanno che essa non li butterà fuori; così entrano furtivamente nella scuola per continuare a frequentare il suo corso. Stanno imparando di contrabbando! E pensare che c'è chi dice che gli studenti di scuola superiore « non sono motivati ».

Consentitemi un altro esempio. Un insegnante universitario si sforzava di credere nella capacità degli studenti di agire responsabilmente nel preparare se stessi alle posizioni di insegnamento che presto sarebbero andati a occupare. Lasciò perdere tutti gli esami. Incoraggiava la lettura di libri orientati sulla persona e le riviste che si preoccupano della crescita personale. Egli esemplificava in se stesso, nella misura in cui ne era capace, il tipo di atteggiamento che sono andato descrivendo.

I risultati? Gli studenti lessero e commentarono una media di quasi sette libri a testa in un corso di sei settimane; redigevano diari personali; tentarono di organizzare una mini-scuola; fecero un gran numero di cose innovative. Ecco brevi esempi * di ciò che gli studenti impararono.

Mi sono sentito rispettato nel ricevere la responsabilità della mia educazione personale e, in un senso più generale, della mia vita.

Segue ora ciò che un altro insegnante — con la collaborazione dei suoi alunni — ha imparato dalla conduzione di una mini-scuola estiva della durata di due settimane:

* Racconto di un corso del Professor John E. Merryman.

Mi hanno insegnato qualcosa. I bambini hanno il bisogno di amare le persone, e lo fanno immediatamente: tutto ciò di cui hanno bisogno è qualcuno che sia ricettivo a questo amore. E dovrebbe essere proprio questa una delle funzioni di un insegnante, vale a dire egli dovrebbe essere capace di ricevere amore e di donarlo. Mi hanno insegnato che un insegnante non può starsene in disparte dai suoi studenti, ma deve invece partecipare e condividere le loro esperienze.

Non c'è mai stato un corso che mi abbia aiutato come questo. Sento di star realmente crescendo.

Credo che questi esempi indichino il modo in cui due educatori hanno riunito gli elementi cognitivi e affettivo-esperienziali per coinvolgere tutto lo studente nell'apprendimento. Potrei descriverne altri, ma la cosa prenderebbe troppo spazio. Volgiamoci invece agli studi empirici che sono stati condotti.

QUALI SONO I RISULTATI DELLA RICERCA?

È stato affascinante vedere le risultanze della ricerca ammucciate nel corso degli anni e indicare una certa validità dell'ipotesi da me presentata in via sperimentale molti anni fa. Mi piacerebbe cominciare subito con le testimonianze prese dal campo dell'educazione, ma voglio esordire con una piccola scoperta fatta in quello della terapia.

In uno studio sulle relazioni terapeuta-cliente, Barrett-Lennard (1962) trovò che quei clienti che alla fine dimostravano una più intensa trasformazione terapeutica percepivano molte di queste qualità del terapeuta entro la quinta seduta, cosa che non accadeva in genere a coloro che mostravano alla fine un cambiamento minore. Questa scoperta è stata corroborata in un più vasto gruppo di casi da Reinhard Tausch (1978), che osservò che una previsione può essere fatta soltanto dopo la seconda seduta. Sono sicuro che questa scoperta può applicarsi altrettanto bene nella classe. Se misurassimo gli atteggiamenti dell'insegnante durante i primi cinque giorni dell'anno scolastico — gli atteggiamenti esistenti nell'insegnante e il modo in cui sono percepiti dagli studenti — potremmo prevedere quali classi conterrebbero degli allievi, e quali dei prigionieri. Nella misura in cui questi atteggiamenti fossero conservati e percepiti, potremmo individuare le classi nelle quali l'apprendimento avver-

rebbe ad opera di persone totali, col suo seguito di coinvolgimento e di entusiasmo. Potremmo anche prevedere le classi in cui gli studenti si rivelano passivi, inquieti o ribelli, in cui l'apprendimento procederà per lo più meccanicamente.

Le ricerche che hanno tentato di scoprire le relazioni specifiche tra questi atteggiamenti e i diversi elementi del processo di apprendimento si devono in gran parte agli sforzi del Dr. David Aspy e dei suoi colleghi, sebbene anche altri vi abbiano contribuito. Non abbiamo qui spazio a sufficienza per descrivere nei dettagli le ricerche, ma commenterò brevemente alcune delle risultanze.

Per fare alcuni esempi: i livelli di queste condizioni personali possono essere misurati con ragionevole obiettività. È stato dimostrato che essi sono significativamente e positivamente correlati con un migliore progresso nella lettura in bambini di terza elementare (Aspy, 1965). Sono positivamente correlati alla media dei voti scolastici (Pierce, 1966); similmente avviene per lo sviluppo cognitivo (Aspy, 1967; Aspy, 1969; Aspy e Hadlock, 1967); sono correlati ad una crescita nell'interesse creativo e nella produttività (Moon, 1966); ai livelli di pensiero cognitivo e all'ammontare delle discussioni avviate dagli studenti (Aspy e Roebuck, 1970). Sono poi correlati ad una diffusione della fiducia e dell'apprezzamento nella classe, che a loro volta sono correlati ad una utilizzazione migliore delle loro capacità da parte degli studenti e a una maggiore fiducia in se stessi (Schmuck, 1966).

Un aspetto stimolante di questa ricerca è stato scoperto da Aspy (1971). Egli ha mostrato che è possibile selezionare, con molta accuratezza, il personale insegnante che possiede queste qualità interpersonali individuate come specificamente facilitatrici dell'apprendimento. È un'osservazione che ha molte implicazioni.

Integrando questa prima ricerca, Aspy (1972) non solo ha presentato in maniera convincente questa e altre ricerche, ma ha dimostrato che le qualità degli atteggiamenti che abbiamo discusso possono essere accertate dall'insegnante stesso o da altri. Ha anche dimostrato che una scuola può servirsi di tali valutazioni per accrescere l'efficacia dell'atmosfera di apprendimento nelle classi.

La conclusione di questi studi è che un'atmosfera umana e personale non è solo più piacevole per gli interessati; essa promuove un apprendimento maggiore e sempre più significativo. Quando gli atteggiamenti di autenticità, di rispetto per l'individuo e di com-

prensione del mondo privato dello studente sono presenti, allora avvengono cose stimolanti. Il guadagno non risiede solo in cose come i voti e le acquisizioni di lettura, ma anche in qualità più elusive come una maggiore fiducia in sé, in un'accresciuta creatività e in un maggior gradimento degli altri.

IMPLICAZIONI PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Se possiamo allora scegliere di avere un apprendimento che combini il cognitivo e l'affettivo-esperienziale — i livelli intellettuali e viscerale —, e se sappiamo, sia pure con un modesto grado di accuratezza, quali sono le condizioni interpersonali che producono un simile apprendimento, qual è il passo successivo? Mi sembra ovvio che ci sia bisogno di un cambiamento, che sfiori quasi la rivoluzione, nella formazione dei nostri insegnanti. Sfortunatamente, la maggior parte delle istituzioni preposte alla formazione di insegnanti sono fortemente tradizionali, mettono l'accento esclusivamente sull'apprendimento cognitivo e sui metodi con cui può essere realizzato. Esse hanno un'antica tradizione che dice: «Non fare come faccio. Fai come dico». È possibile indurre dei cambiamenti in simili istituzioni?

In primo luogo dobbiamo porci questa domanda: è possibile contribuire allo sviluppo di queste qualità interpersonali negli insegnanti o in altre persone che si preparano nel settore dell'insegnamento? Credo che la risposta sia, sotto due aspetti, sicuramente positiva. Primo: come ho già ricordato, sarebbe del tutto possibile oggi selezionare candidati che dimostrino un alto potenziale di autenticità, apprezzamento e comprensione empatica nelle loro relazioni. In tal modo, potremmo selezionare i futuri insegnanti su basi differenti da quelle finora usate. Secondo: vi sono prove sempre maggiori che tali atteggiamenti possono essere sviluppati. Li ho visti maturarsi nell'addestramento dei consulenti. Aspy (1972) ha dimostrato che gli insegnanti possono migliorare mediante un attivo addestramento. Sono sicuro che ancora non conosciamo tutti i mezzi a nostra disposizione, tuttavia alcune varianti di esperienze intensive di gruppo sembrano essere di notevole aiuto, ammesso che ci sia anche una verifica successiva di simili gruppi d'incontro. Un'altra possibilità potrebbe essere quella di fornire ai futuri insegnanti

ampie opportunità di studio indipendente. Ciò incoraggerebbe gli insegnanti a fare affidamento sulla scelta, piuttosto che sulla passività, nelle loro future carriere didattiche.

Lasciatemi fare un esempio di come si può giungere a cambiamenti simili. Un direttore scolastico, di età di poco superiore ai trent'anni, aveva sperimentato nel corso di un seminario l'indipendenza di studio, ed aveva avuto due esperienze di fine settimana coi gruppi d'incontro. Nella sua relazione finale, egli comincia così:

Mentre mi siedo alla mia scrivania per scrivere questa relazione, provo un senso di eccitazione. Ho l'impressione che non conti davvero il modo in cui voi, o chiunque ne sia interessato, reagirete ai miei pensieri. E nondimeno, ho al tempo stesso la sensazione che li accetterete indipendentemente dalla mancanza di stile, di schematicità o di abilità accademica dell'espressione... La mia vera preoccupazione è cercare di comunicare con me stesso di modo che io possa comprendermi meglio.

Immagino che ciò che sto concretamente dicendo è che mi metto a scrivere non per voi, né per un voto o per un corso, ma per me. E questa prospettiva mi fa sentire particolarmente bene, perché si tratta di qualcosa che non avrei mai osato fare o addirittura preso in considerazione in passato... (Rogers, 1969, p. 84).

Risulta chiaro che aveva imparato molte cose a livello affettivo ed esperienziale per la prima volta in venti anni di educazione. Si è maturato come persona. Tuttavia, ci si potrebbe anche chiedere se questo cambiamento farà di lui veramente un tipo differente di amministratore o di insegnante. Ecco un altro breve passaggio della sua relazione:

L'incontro con lo staff svoltosi martedì è stato veramente significativo, dato che sono stato capace di esprimere come effettivamente mi sento. Molti mi hanno detto in seguito di essere rimasti molto sorpresi e impressionati non perché dicevo qualcosa di diverso, ma per il modo in cui lo dicevo.

È stata questa la mia esperienza: quando dei cambiamenti interiori hanno luogo negli atteggiamenti e nel concetto di sé della persona, questi cambiamenti cominciano a manifestarsi anche nelle sue relazioni.

Un programma di cambiamento nella formazione dell'insegnante

Vorrei volgermi adesso alla più difficile questione se sia possibile modificare le istituzioni addette alla formazione dell'insegnante. È abbastanza audace e avventato affermare che, se mi fosse lasciata carta bianca, e se disponessi delle energie e di vasti finanziamenti (diciamo l'equivalente del costo di una mezza dozzina di caccia-bombardieri B-52), penso che in un anno riuscirei a introdurre un tale fermento nelle scuole di formazione degli insegnanti che darebbe il via a una rivoluzione. Siccome sono certo che questa suoni come un'affermazione arrogante, mi piacerebbe esporre con precisione tutto quello che farei. Il programma ovviamente cambierebbe via via che gli ostacoli si presentassero e nella misura in cui i partecipanti desiderassero muoversi in altre direzioni.

In primo luogo, mi avvarrei della collaborazione di un gran numero di abili facilitatori che hanno familiarità col processo di piccoli gruppi. La cosa sarebbe certamente fattibile. Quindi, visto che da qualche parte bisogna pur cominciare, darei l'indicazione che in ogni istituto si dia vita a gruppi a orientamento operativo, i quali dovrebbero lavorare su questo argomento: « In che modo la scuola può aiutare la persona totale ad apprendere? » Gli studenti e i membri della facoltà sarebbero invitati a partecipare volontariamente.

In un incontro generale, spiegherei che l'obiettivo di questi gruppi non è soltanto quello di imparare *su* qualcosa, ma che gli stessi partecipanti imparino come persone totali; non sarebbe un'esperienza esclusivamente cognitiva. Ciò provocherebbe l'allontanamento di molte persone. Gli individui hanno paura di essere personalmente ed esperienzialmente coinvolti nell'apprendimento. E se i volontari fossero solo una modestissima percentuale? La cosa non mi preoccuperebbe.

Punterei ad organizzare tre settimane di intense esperienze di gruppo in cui ci siano elementi cognitivi ed esperienziali, probabilmente in estate; una sessione di confronto e discussione ogni settimana che veda impegnati i gruppi piccoli; e quindi, a tre mesi di distanza, un fine settimana in cui gli stessi gruppi si incontrano per discutere i problemi che hanno incontrato, per valutare i cambia-

menti che si sono registrati, e per programmare i passi futuri che vorranno fare in direzione del cambiamento.

La scelta dei facilitatori sarebbe estremamente importante, ma anche qui disponiamo sia di misure oggettive che di principi soggettivi per selezionare i facilitatori che brillino per le qualità che ho descritto. Aspy (1972) ha mostrato il modo per ottenere tutto ciò che, non intenzionalmente credo, ha anche mostrato quanto sia importante una scelta simile. Egli ha osservato che quando i valori di queste qualità sono particolarmente alti nel facilitatore, gli insegnanti e i supervisori che si trovano nel suo gruppo fanno mostra di cambiamenti positivi nel « comportamento interpersonale, concetto di sé e capacità di ottenere nelle loro classi comportamenti e situazioni che originano dagli studenti ». Quando il facilitatore, invece, ha in misura modesta tali qualità, non si osservano cambiamenti significativi nei partecipanti del gruppo. In altre parole, per addestrare gli insegnanti e fornire loro le condizioni attitudinali per l'apprendimento della persona totale, i facilitatori devono già possedere codeste attitudini. Solo allora si manifestano i cambiamenti personali e comportamentali che ho descritto in *Freedom to Learn* (1969).

Molti educatori potrebbero temere che disturbi personali possano conseguire da queste intense esperienze di gruppo. Tuttavia, le ricerche di Lieberman, Yalom e Miles (1973) indicano che i disturbi si hanno soprattutto quando il conduttore del gruppo è sfrontato, provocatore, attaccante e intrusivo. Quando il facilitatore possiede le attitudini che ho descritto, le potenzialità di disturbo psicologico sono ridotte al minimo, e sono sicuramente surclassate dalle potenzialità di modificazione positiva. Mi sono soffermato su questo e su molti altri problemi connessi alla conduzione di gruppi e al processo dei gruppi intensivi in *Carl Rogers on Encounter Groups* (1970).

Una precondizione, caso mai questo programma integrale dovesse essere avviato nelle istituzioni deputate alla formazione degli insegnanti, dovrebbe essere assolutamente chiara, e dovrebbe essere posta o dal preside della facoltà o, preferibilmente, dalla fondazione che lo finanzia. La condizione dovrebbe stabilire che nessuno può essere scaricato perché non è d'accordo con il modo in cui procedono le cose nell'istituzione, o perché introduce idee e pratiche innovative nella classe. In anni recenti, ci sono stati anche troppi e ben

documentati casi di insegnanti di ruolo o tirocinanti che sono stati cacciati dalle loro istituzioni per anticonformismo. L'insegnante che ritiene che gli allievi debbano avere una voce in capitolo nel loro curriculum; il professore — di scuola-media, scuola superiore o università — che si sforza di creare un'atmosfera più libera nella classe, di incoraggiare l'indipendenza di pensiero, o di sperimentare un nuovo metodo di valutazione, questo insegnante è semplicemente cacciato. (Vedi, per fare un esempio, Brownfield, 1973.) Gli amministratori non sono entusiasti degli individui che fanno rollare il battello. Per cui, nel nostro esperimento di formazione dell'insegnante, dovrebbe essere garantita la protezione contro simili azioni arbitrarie.

Cambiamento e turbolenza

C'è anche una conseguenza istituzionale su cui mi piacerebbe porre l'accento. Sulla base della mia esperienza, sono del tutto sicuro che il processo che ho descritto porterebbe alla polarizzazione di studenti e rappresentanti della facoltà, creando così una certa turbolenza all'interno dell'istituzione. Senonché io ritengo che una simile turbolenza sarebbe costruttiva. I tradizionalisti sarebbero furibondi nei riguardi di questi recenti innovatori, e viceversa. Le vacche sacre verrebbero messe in discussione. I futuri insegnanti, e con loro anche i membri della facoltà, tenderebbero a riflettere, apprendere e crescere.

Uno sbocco molto probabile di questo tipo di fermento sarebbe il profilarsi di una specie di « libera università » per le istituzioni che formano gli insegnanti, nelle quali gli studenti prepararebbero il loro curriculum personale, parteciperebbero alla facilitazione dell'apprendimento, ed elaborerebbero strumenti diversi dai voti. Le persone che emergessero da un simile programma di formazione potrebbero essere incanalate in un limitato numero di scuole che darebbero loro il benvenuto. E anche in queste scuole, probabilmente, si darebbe di nuovo vita ad una certa polarizzazione.

Cosa farebbero simili nuovi insegnanti nelle loro classi? La cosa più importante è che essi *sarebbero* semplicemente ciò che sono, mostrando quegli atteggiamenti che ho descritto, di modo che si affaccerebbero nuovi modi di partecipazione. Ma se tali persone dovessero sentirsi in qualche modo in crisi, il libro di Harold Lyon

Learning to Feel - Feeling to Learn (1971) è pieno di indicazioni molto pratiche per dotare di strumenti queste qualità attitudinali. Gli insegnanti svilupperebbero classi così nuove, nel loro approccio, al punto che queste avrebbero solo ben poca o nessuna somiglianza con la vecchia forma.

Il fermento del continuo cambiamento

Questi, dunque, sarebbero alcuni dei passi necessari per iniziare i cambiamenti nella formazione degli insegnanti. Qual è, presi tutti insieme, l'essenza del loro significato? Entro la fine del primo anno, ci sarebbero numerose persone nelle istituzioni di formazione degli insegnanti che avrebbero esse stesse appreso in un modo totale, e che sarebbero entusiaste e desiderose di avere studenti che imparino allo stesso modo. Sarebbe come un'iniezione di lievito in un blocco di pasta. Il numero di persone inizialmente coinvolte potrebbe essere piccolo, ma l'effetto pervasivo sarebbe enorme. Voi potreste chiedermi: «Ma come fai ad essere così sicuro di tutto ciò?». Mi sento sicuro perché l'ho già visto accadere due volte con i miei stessi occhi. La prima volta fu nell'istituzione scolastica dell'Immaculate Heart di Los Angeles, dove cominciarono a registrarsi dei cambiamenti negli anni che fecero immediatamente seguito al nostro breve intervento. Il secondo caso riguarda un programma affine, meglio finanziato e meglio programmato, che diede il via ad un incredibile fermento nel sistema scolastico cittadino di Louisville, nel Kentucky (Dickenson et al., 1970; Department of Research and Evaluation, 1973). Potete immaginare laboratori di comunicazioni intensive e relazioni umane con 1600 membri del personale, creati in uno spazio di soli sei mesi? A questi programmi prendevano parte il Board of Education, i dirigenti degli uffici centrali, i direttori scolastici e gli insegnanti. In entrambe le esperienze, la polarizzazione sembrò per un certo tempo delle più infelici, ma da essa sorse un nuovo senso di orientamento più fiducioso, con persone nuove e più vitali che si assunsero l'incarico delle nuove direzioni. Il cambiamento nella formazione degli insegnanti all'Immaculate Heart fu incredibile. Una professoressa di pedagogia scrisse:

Stiamo lavorando intorno a un programma autodefinito e autogestito di formazione degli insegnanti. Abbiamo avuto qui, proprio recentemente, un fantastico ed eccitante laboratorio di fine settimana.

na. Studenti, professori e amministratori, settantacinque persone in tutto, impegnati in maniera creativa e produttiva. Il risultato è che gli studenti si tufferanno nelle scuole di tutta la città ad osservare i corsi, presenziando alle riunioni del consiglio di facoltà, intervistando insegnanti, studenti e amministratori. I nostri studenti descriveranno poi ciò che essi hanno bisogno di conoscere, di sperimentare, di fare, allo scopo di insegnare. (Comunicazione personale, 1969.)

Sono molte le lezioni ricevute da queste esperienze. La professoressa era molto toccata dalla sua esperienza nel gruppo d'incontro, e si sentì spinta a darsi una formazione nella conduzione e nella dinamica di gruppo, e infine a facilitare essa stessa dei gruppi. Non solo diventò molto più aperta con gli studenti, ma anche molto più fiduciosa, capace di avviare e dotare di strumenti le sue idee nuove. Aveva imparato come persona totale. Divenne così influente nel college che fu posta alla guida di un programma di formazione degli insegnanti. La sua lettera costituisce una prova del modo in cui essa incoraggia questi giovani futuri insegnanti ad assimilare sia il cognitivo che l'affettivo-esperienziale nell'imparare come insegnare. Come sempre accade, quando hanno la possibilità di autodirigersi e partecipano la fiducia nel loro apprendimento, questi studenti lavorano più duramente di quanto si avrebbe il diritto di richiedere loro. Vi sono pochi dubbi che essi, a loro volta, forniranno opportunità simili ai loro studenti, e insieme le condizioni con cui anche questi studenti possano imparare a sentire così come a pensare.

CONCLUSIONI

Non posso evitarmi di concludere dicendo che disponiamo della conoscenza teorica, degli strumenti pratici e delle capacità richieste dalle contingenze con cui trasformare radicalmente tutto il nostro sistema educativo. Sappiamo in che modo riunire, in un'esperienza unica, l'apprendimento intellettuale, la gamma delle emozioni personali e l'impatto fisiologico basilare che costituiscono l'apprendimento significativo della persona totale. Sappiamo come far maturare i futuri insegnanti in rappresentanti di questa sorta di cambiamento. Abbiamo la volontà, la determinazione, di utilizzare questa conoscenza del modo con cui umanizzare le nostre istituzioni educative? E questa la domanda a cui tutti dobbiamo dare una risposta.