

Martin Buber: l'insegnamento ne *I racconti dei Chassidim*

Cosimo Costa

Università LUMSA
P.zza delle Vaschette, 101 - 00193 Roma
cosimocst@gmail.com

1. *Sul bambino e sull'educativo*

Il bambino come essere vivente, come uomo sempre nuovo, afferma Buber, è una realtà unica che va ad inserirsi nella “storia mondiale”. Ed è fornito di disposizioni ereditate dalla storia del mondo e dalle generazioni passate. Ma insieme, questa “realtà bambino”, è caratterizzata dalla continua possibilità del divenire, dall'essere un esistente sempre nuovo, sempre unico e irripetibile, fenomeno di una creatività del tutto eccezionale.

Principale cura dell'educatore, dunque, dovrebbe essere quella di mantenere viva tale capacità, per poterla trasformare in una forza continua di rinnovamento:

Le prime parole della creazione sono da intendersi così: in principio della creazione divina del cielo e della terra. Perché anche ora il mondo è allo stato di creazione. Se un artigiano fa un utensile e lo finisce, l'utensile non ha più bisogno di lui. Non così il mondo: giorno per giorno, attimo per attimo, esso ha bisogno che si rinnovino le forze della parola originaria da cui fu creato¹.

¹ M. Buber, «Scolari» in Id., *I racconti dei Chassidim*, trad. it. di G. Bemporad, Milano, Guanda, 1992, p. 209.

La realtà dell'educazione non è, comunque, costituita esclusivamente dallo sviluppo delle forze creative insite nel bambino, perché l'immensa ricchezza di queste capacità creative non è espressa in maniera esauriente con il concetto di sviluppo. Inizialmente, con "creazione" si intendeva la capacità, esclusivamente divina, di trarre l'essere dal nulla; successivamente, con lo stesso termine, si è intesa la capacità dell'uomo, *imago Dei*, di dare forma alla materia. Un ulteriore progresso è stato fatto quando, con la stessa parola, è stato indicato qualcosa di insito nella persona umana, qualcosa che deve essere alla base dell'educazione di tutta la persona.

Queste forze innate sono l'espressione di un istinto indipendente che viene detto da Buber "istinto generatore". La volontà di "produrre cose", avvertita dal bambino, indica invece la tendenza a voler partecipare egli stesso al continuo divenire delle cose, a voler essere il soggetto della produzione. Manifestazioni di questo istinto possono essere considerate la forza trainante che spinge il bambino a pronunciare le parole per la prima volta, la reazione di meraviglia (e anche di spavento) del ragazzo che costruisce con le sue mani un oggetto primitivo a lui sconosciuto. È molto importante riconoscere l'indipendenza e l'unicità di tale "istinto generatore". È necessario infatti sottolineare la fondamentale armonia dell'interiorità dell'animo umano, nella quale ogni voce è unica, ma può anche essere udita e sperimentata nell'unità dell'armonia stessa. Una di queste voci è proprio l'istinto generatore, fondamentale anche in ogni atto di educazione: sono le forze dell'educazione che permettono all'istinto liberato di trasformarsi in passione, in forza generatrice:

Da esse (dalle forze dell'educazione), dalla loro purezza e genuinità, dalla loro potenza d'amore e discrezione, dipende

a cosa si legherà l'elemento che si è risvegliato e dipende di conseguenza cosa ne sarà di tale elemento².

Se l'istinto generatore non fosse influenzato e guidato dalle forze dell'educazione, non potrebbe realizzare gli elementi indispensabili alla costruzione di una vera vita umana: e cioè, la partecipazione e la reciprocità. Così si esprimeva Rabbi Isacco Eisik:

la soluzione della vita è: dà e prendi. Ognuno deve dare e ricevere. Chi non fa l'una cosa e l'altra è un albero sterile³.

L'uomo, nella sola attività generatrice, rimane un solitario, perché mentre è intento alla sua opera – per esempio un artista – non compie uno scambio spirituale con un altro essere. Sta di fronte al mondo, non incontra il mondo. Soltanto nel momento in cui qualcuno lo prende per mano, considerandolo creatura che vaga come lui nel mondo, amico capace di amare, al di là delle sue capacità artistiche, l'uomo è consapevole della reciprocità e ne è partecipe.

Pertanto, l'educazione non può basarsi solo sullo sviluppo dell'istinto generatore, perché porterebbe l'essere umano alla solitudine. Il bambino, nell'esperienza concreta della costruzione di oggetti, impara molte cose che altrimenti gli sarebbero sconosciute: impara l'oggettività del mondo, ma non la sua soggettività, il suo rapporto vivo e reale con un Tu. L'istinto generatore, da solo, non permette di sperimentare il Tu. Questo è possibile solo con il forte desiderio di unione con il mondo, con il desiderio che il mondo diventi per noi «persona presente che ci venga incontro come noi a

² M. Buber, «Sull'educativo», saggio di M. Buber alla Terza Conferenza Internazionale di Pedagogia, Heidelberg, 1925 in Id., *Discorsi sull'educazione*, a cura di A. Aluffi Pentini, Roma, Armando editore, 2009, p. 37.

³ Cfr. Id., «Dà e prendi» in Id., *I racconti dei Chassidim*, cit., p. 491.

lui, che ci scelga e ci riconosca come noi facciamo con lui, che ci confermi come noi lui»⁴.

La vera educazione, dunque, è possibile con la liberazione delle forze creative dell'uomo, forze che devono essere sviluppate e che rappresentano la sua spontaneità. Essa non può basarsi sulla costrizione, ma deve permettere la libera possibilità di espressione. Soltanto in un secondo momento, quando il bambino-scolaro, attraverso la sua esperienza e un'influenza delicata e quasi inavvertibile, sarà pervenuto alla conoscenza di certi principi, eleverà il suo animo e lo educerà. Questa influenza particolare, quale potrebbe essere un cenno di mano o uno sguardo, costituisce l'altro lato dell'evento educativo, lato che, insieme alla liberazione delle forze creative, permette lo sviluppo dello spirito dell'uomo.

Questo sviluppo non è inteso come "svolgimento", come sviluppo di qualcosa che in germe è già formato e che deve solo maturare per realizzarsi pienamente: l'uomo, per sviluppare il suo essere spirituale, deve sviluppare le sue facoltà di ricevere in sé il mondo e di dargli la sua "impronta". Perciò si può affermare che tutto il mondo, natura e società, educa l'uomo, fa nascere in lui le forze necessarie per accogliere e penetrarne le influenze: insomma, genera nel singolo individuo la persona umana. Questa educazione cosciente e voluta può intendersi come «selezione umana del mondo agente» in quanto proveniente da una precisa selezione delle attività del mondo, raccolte ed esposte dall'educatore:

il rapporto educativo viene isolato e protetto da un flusso casuale dell'educazione – tutta: intenzionalmente isolato. Così, solo nell'educatore, il mondo esercita in quanto soggetto la sua influenza sulle persone⁵.

⁴ Id. «Sull'educativo», cit., p. 235. 39.

⁵ *Ibid.*, p. 236. 43.

Un tempo non esisteva la professione del maestro o dell'educatore. Gli scolari o gli apprendisti del "maestro" fabbro o filosofo vivevano con lui, imparavano partecipando alla sua attività. Ma imparavano anche, senza che nessuno se ne preoccupasse, il mistero della vita. Ricevevano lo spirito del maestro:

Quando ebbe un po' di familiarità con lui gli chiese se avesse servito uno zaddik. Egli disse di no. Questo meravigliò Giacobbe Isacco perché la via non si può apprendere da alcun libro e da alcun racconto, ma solo da persona a persona⁶.

L'educazione come intenzione è indubbiamente una realtà, ma si deve arrivare ad una sua completa attuazione affinché sia "compenetrata" di umanità. L'evento educativo è voluto coscientemente, ma l'antico maestro è pur sempre il modello dell'insegnante. Infatti, è vero che l'educatore moderno deve agire con consapevolezza, ma lo deve fare come "se non agisse": il suo giusto modo di comportarsi deve essere caratterizzato da gesti quasi impercettibili (lo sguardo, il sorriso, il cenno della mano).

Attraverso l'educatore, l'allievo viene in contatto con la "selezione del mondo agente", ma, se l'influenza dell'educatore diviene troppo decisiva, l'intento educativo fallisce, perché l'intromissione provoca una divisione nell'anima di chi la subisce: una parte obbedisce e una parte si ribella. Solo l'influenza delicata e impercettibile che nasce dalla pienezza dell'essere dell'educatore come rappresentante del mondo agente (natura e società) permette la vera educazione.

La liberazione delle forze, dunque, è il punto fondamentale da cui deve partire l'educazione, ma non deve esserne assolutamente lo scopo principale. Infatti,

⁶ Id., «Il fuoco impuro», in Id., *I racconti dei Chassidim*, cit., p. 235-236.

la libertà di sviluppo può significare la *possibilità* di divenire, non il divenire stesso. Si pensa spesso che questa libertà sia l'opposto della costrizione, mentre l'estremo contrario della costrizione è l'unione. L'opposto dell'essere costretti dal destino, dalla natura, dagli uomini non consiste nell'essere liberi dal destino, dalla natura, dagli uomini, ma essere uniti, collegati con essi. E presupposti di questa unione sono l'indipendenza, che è mezzo di collegamento, e la libertà, che ne è il fecondo punto di partenza. Nell'educazione, pertanto, la costrizione è la mancanza di unione, è la ribellione, mentre la libertà è la possibilità di unione e di collaborazione, è rapporto di reciprocità e di comprensione. La libertà comporta una responsabilità personale che cresce in maniera proporzionale alla crescita della libertà: quanto più diveniamo liberi, tanto più siamo soli nell'esercizio della nostra responsabilità. Da ciò consegue l'importanza dell'evento educativo e della sua trasformazione nel tempo, con il graduale decadere dei legami che potevano essere di sostegno alla responsabilità.

Spesso si pone in opposizione il principio della "nuova" educazione (come Eros) con quello della "vecchia" educazione (come volontà di potenza). In realtà, l'uno non è più valido dell'altro. Infatti, principio dell'educazione può considerarsi solo una relazione fondamentale che si compie nell'educazione. Poiché l'Eros e la volontà di potenza sono passioni dell'animo, possono offrire all'educazione un campo occasionale, ma non possono essere principi costitutivi dell'evento educativo. Il "vecchio" educatore, in quanto tale, non è l'"uomo della volontà di potenza", ma il portatore di valori sicuri, l'inviato della storia che offre i valori al bambino. Questo atteggiamento educativo viene spesso usato e sfruttato dalla volontà di potenza dell'individuo

che comincia ad infuriarsi quando vede svanire i suoi pieni poteri. E pian piano il maestro-educatore non si pone più davanti all'allievo come inviato, ma come singolo individuo che, nella realtà della sua vita, viene rinviato verso se stesso, anche se pensa di agire nella massima obbiettività. A sua volta, l'Eros che secondo l'accezione classica è scelta secondo l'inclinazione, non può essere caratteristica del rapporto scolastico: l'educatore si trova di fronte l'allievo senza poterlo scegliere e proprio questo costituisce la "grandezza" dell'educatore di oggi.

Quando l'educatore-insegnante entra in un'aula e si trova davanti gli alunni, mescolati alla rinfusa, diversi nel loro aspetto esteriore ed interiore, li riceve e li accoglie tutti, così come accoglie la creazione nelle sue manifestazioni di tenebre e di luce, «poiché nella moltitudine e nella molteplicità dei bambini gli si manifesta appunto la creazione»⁷. Se l'educatore, per conseguire risultati migliori, pensasse di dover operare una scelta, seguirebbe certamente un criterio diverso da quello dell'inclinazione, forse deciderebbe secondo il suo giudizio sui singoli valori. Ma anche in questa eventualità dovrebbe correggere continuamente la sua scelta con l'umiltà particolare di colui che educa, per il quale il fattore decisivo per realizzare il suo compito è l'esistenza particolare dei suoi allievi:

Una volta Rabbi Bunam disse: Quando il sabato la mia stanza è piena di gente mi riesce difficile dire parole di insegnamento. Ché ciascuno ha bisogno del suo proprio insegnamento, ciascun insegnamento ha da essere compiuto e ciò che do a tutti lo sottraggo a ciascuno⁸.

⁷ Id., «Sull'educativo», cit., p. 243. 53

⁸ Id., «Tutti e ciascuno», in Id., *I racconti dei Chassidim*, cit., pp. 520-521.

2. Della relazione educativa come relazione dialogica

Si può dunque affermare, con Buber, che l'educazione possiede un significato di alta spiritualità rivolta con gioia al mondo, nel quale siamo responsabili di un settore di vita verso cui dobbiamo compiere la nostra azione educativa senza intromissioni, senza desiderio di sopraffazione o di piacere. Si può realizzare una positiva influenza spirituale sulla vita solo attraverso un sistema definito delle diverse forme di relazione, un sistema che si basa sullo scambio, del tutto spontaneo e originato dall'essenza terrena e spirituale dell'uomo, di altruismo e di riserbo, di confidenza e di distacco. Tutte le forme di relazione attraverso cui si realizza l'influenza dello spirito hanno una propria struttura che non impedisce la profonda comprensione e l'interiorizzazione personale, ma si oppone ad una mescolanza con la propria sfera personale. È dunque essenziale, nel rispetto di quanto detto, che nell'evento educativo nasca una vera relazione umana che, pur avendo come caratteristica un'alta spiritualità, non può essere del tutto priva del desiderio di potenza o dell'Eros, inteso come desiderio di compiacersi e gioire di una raggiunta sintonia. E questi elementi, desiderio di potenza e Eros, possono essere considerati come un ponte che congiunge, una soglia che deve essere sperimentata almeno una volta in maniera decisiva per poter accogliere la vera essenza dell'educazione.

L'esperienza elementare (e fondamentale) che scuote l'uomo volitivo e quello erotico è quella su cui si basa la vera educazione. È l'esperienza della parte opposta:

Un uomo picchia un altro che non reagisce. Accade ora improvvisamente che colui che ha colpito riceva il colpo che ha assestato, lo stesso colpo. Come colui che non ha reagito: per un attimo egli sperimenta una situazione comune con la con-

troparte. Gli si manifesta la realtà. Cosa farà? Soffocherà l'anima oppure il suo impulso cambierà direzione?⁹.

Colui che ha vissuto una volta tale esperienza, avrà presente l'altro per sempre, poiché è avvenuta una "trasfusione" di soggettività: abbracciando, includendo tutto può giungere alla comprensione completa dell'altro con la realtà, l'attualità del proprio essere.

Quando Rabbi Kalman, l'autore del famosissimo libro *Luce e sole*, era un bambino di cinque anni, si nascose fanciullescamente sotto il talled del Rabbi di Berditshev e guardò in su, il viso coperto. Allora scese su di lui una forza ardente, penetrò nel suo cuore e ne prese possesso. Dopo molti anni Rabbi Elimech presentò al Rabbi di Berditshev alcuni dei suoi più nobili scolari e tra essi il giovane Kalman. Rabbi Levi Isacco lo guardò e lo riconobbe. "Questo è mio" disse¹⁰.

Questo tipo di relazione fra due persone, caratterizzata da una comprensione più o meno grande, può definirsi dialogica. E anche se essa si rende evidente attraverso i colloqui, questi non ne costituiscono il fondamento, perché il rapporto dialogico può continuare anche nel silenzio, nella separazione spaziale, se perdura la presenza potenziale dell'uno per l'altro, se esiste il "riconoscimento" della personalità particolare dell'altro, riconoscimento valido solo se fondato su una vera comprensione dell'esperienza dell'altro. La volontà di potenza, dunque, e l'Eros sono la soglia da varcare per trasformare le relazioni da loro determinate in dialogo vivo. L'elemento della comprensione costituisce il fondamento della relazione pedagogica.

Da quanto affermato, consegue che la relazione educativa è relazione dialogica e si basa essenzialmente sulla fiducia e sulla convinzione che esiste una de-

⁹ Id., «Sull'educativo», cit., p. 244. 56-57.

¹⁰ Id., «Scolari», in Id., *I racconti dei Chassidim*, cit., p. 209.

terminata persona con la quale è possibile un colloquio continuo. Affinché tale colloquio possa durare nel tempo, la persona che educa deve rimanere sempre presente agli occhi del bambino, e perché ciò avvenga l'educatore deve accogliere in sé la presenza del bambino come di colui che lo collega con il mondo, che è un centro della sua responsabilità verso il mondo.

Se l'educatore ha realmente accolto in sé il bambino, la presenza potenziale dell'uno verso l'altro continua ad esistere, anche se non si occupa continuamente del bambino. Tra loro esiste una realtà particolare che è la reciprocità:

Che ha fatto Sussja?, mi disse. Sono disceso da tutti i gradini fino a che sono stato presso da lui e ho legato la radice della mia anima alla radice della sua anima. Allora egli ha dovuto fare penitenza con me¹¹.

La reciprocità nella relazione è però particolare, perché riguarda il dare e il ricevere dell'educatore e dell'allievo, ma non la comprensione completa da parte di ognuno di loro. Colui che ha il compito di influire (in maniera molto delicata e quasi impercettibile) sulla formazione di determinati esseri umani, deve sempre fare esperienza della sua attività dalla parte dell'altro, deve riferirsi di volta in volta all'anima dell'essere che ha davanti nella sua concretezza e che sperimenta con lui la situazione comune dell'"educare" e dell'"essere educato". L'educatore può trasformare il suo arbitrio in volontà soltanto se osserva se stesso dal punto di vista dell'altro e se prende coscienza della sua azione sulla personalità di quell'essere. Ma la comprensione completa non può essere reciproca, perché, mentre l'educatore fa esperienza delle conseguenze della sua azione educati-

¹¹ Id., «La penitenza comune», in Id., *I racconti dei Chassidim*, cit., p. 220.

va sull'allievo, questo non può fare esperienza dell'educazione di chi lo educa. L'educatore conosce i due poli della situazione, l'allievo soltanto uno. Nel caso in cui anche lui riuscisse a sperimentare l'altra parte, la relazione educativa verrebbe meno e si trasformerebbe in amicizia. Perciò l'educatore, sperimentando l'altro e ponendosi di fronte a lui, fa esperienza, in pari tempo, dei suoi limiti nei confronti dell'altro e dell'unione che può stabilire con l'altro. Fa esperienza, anche solo con vaghe sensazioni, di quelle che sono le vere necessità dell'anima dell'allievo: di conseguenza, riesce a conoscere sempre più profondamente ciò di cui ha bisogno l'uomo per il suo sviluppo e anche che cosa lui, come educatore, è in grado di comunicargli di quanto gli è necessario:

Un giorno che Rabbi Banam insegnava alla sua tavola, tutti si spinsero tanto avanti che il servitore li rimproverò ad alta voce. 'Lascia' gli disse lo Zaddik 'credimi; come essi prestano orecchio per sentire ciò che io dico, così presto anch'io orecchio per sentire ciò che la mia bocca dice'¹².

Dunque, la responsabilità dell'educazione verso un determinato essere guida l'educatore alla guida di se stesso. Educazione di uomini mediante uomini significa selezione del mondo agente per mezzo di una persona. L'educatore raccoglie le forze edificanti del mondo. Tali forze sono eternamente le stesse: è il mondo nell'unità e rivolto verso Dio. L'educatore si educa a divenire il loro organo; comunque, non è questo il principio dell'educazione perché non esiste e non è mai esistita una norma fissa¹³. La norma può riferirsi soltanto ad un'epoca, ad una società, perché, legata alle

¹² Id., «Orecchi e bocca», in Id., *I racconti dei Chassidim*, cit., p. 521.

¹³ Cfr. Id., «Sull'educativo», cit., pp. 250-251. 66-67.

emozioni e alle azioni spirituali, può influenzare l'educazione attraverso il proprio linguaggio.

È necessario che l'educazione abbia un obbiettivo. Ma quale può essere? Quando emerge una figura ideale e valida per tutti, l'obbiettivo dell'educatore sarà quello di formare in ogni individuo questa figura ideale. Ma nel caso in cui non si evidenziasse nessun modello, l'unica immagine da formare sarà quella di Dio. Questo, secondo Buber, l'obbiettivo a cui deve tendere l'educatore consapevole e responsabile. Nell'esperienza della comprensione totale, egli sperimenta anche la sofferenza, e da questa scopre l'unica direzione da seguire verso il soffio di Dio, che rappresenta il frutto della vera libertà dell'uomo e della sua responsabilità. Infatti, l'uomo, la creatura che plasma e trasforma il creato, non può creare, ma può aprire se stesso e gli altri all'elemento creativo¹⁴.

3. L'approccio didattico alla luce della relazione dialogica

L'educatore deve possedere, nella sua "missione", la nozione sufficiente per fondare in modo cosciente e integrale la sua opera. Perciò è necessario lo studio storico, affinché la sua esperienza personale sia arricchita e illuminata da quella del passato. Ma è anche necessario, per questo scopo, grande amore per l'"uomo" che egli deve educare:

Rabbi Uri insegnava: L'uomo è simile ad un albero. Ti metterai davanti ad un albero e spierai continuamente come cresce e di quanto è cresciuto? Non vedresti nulla. Ma curalo sempre, taglia ciò che in esso è inservibile, proteggilo dagli insetti nocivi; a tempo debito sarà diventato grande. Così

¹⁴ Cfr. Id., «Sull'educativo», cit., p.252. 69.

l'uomo: è solo necessario superare gli impedimenti affinché egli raggiunga la sua altezza; ma non si deve esaminare ad ogni momento di quanto egli sia cresciuto¹⁵.

Il compito dell'educatore non si apprende, ma si costruisce personalmente. Si crea nella mediazione intelligente dell'amore che, divenuto potenza efficace, rende capace di educare.

Dunque, per educare l'uomo è necessario possedere un concetto del suo essere, del senso e del fine dell'esistenza. Ogni educatore è un "filosofo", un uomo che ha chiarito a se stesso il senso dell'uomo e delle cose e che, perciò, è in grado di stabilire quale valore l'educazione assuma e quali fini possa proporsi¹⁶. Ma l'educazione, oltre alla portata filosofica, presenta anche un aspetto di realizzazione pratica. È qualcosa che deve essere attuato e, come tale, ha bisogno di un insieme di norme, di una tecnica particolare. Ci si trova di fronte ad una pedagogia che va considerata, dal punto di vista dell'esperienza, in rapporto alle ragioni storiche e ambientali in cui viene a realizzarsi; e dunque, di fronte ad una pedagogia che tende a creare al suo fianco una tecnica di applicazione.

Buona parte dell'opera educativa viene attuata concretamente nell'insegnamento. Di conseguenza, la tecnica dell'insegnamento e dell'organizzazione di quanto necessario per l'opera educativa diventa una scienza che affianca e prolunga la pedagogia. Questa scienza è la didattica, e la scuola è l'ambiente in cui essa si realizza in maniera specifica, poiché insegnando si propone di trasmettere un metodo, di stimolare ed aiutare un regolare esercizio delle capacità conoscitive, di favori-

¹⁵ Id., «L'albero che cresce», in Id., *I racconti dei Chassidim*, cit., p. 409.

¹⁶ Cfr. M. F. Sciacca, *Pagine di pedagogia e di didattica*, Milano, Marzorati, 1974, p. 35.

re la formazione di una visione organica e globale, di sviluppare il senso critico.

Con il termine “didattica” s’intende il progressivo accompagnare i poteri intellettivi dell’alunno, favorendone lo sviluppo. Solo così si potrà insegnare qualcosa che non sia sterile comunicazione di notizie o apprendimento forzato di una qualsiasi disciplina. L’insegnante deve fare in modo che ogni disciplina appaia come un momento o uno sviluppo graduale della mente. Quindi, la sua preparazione non può limitarsi alla disciplina che è chiamato ad insegnare, ma deve estendersi anche allo studio di tutti i problemi tecnici che il suo insegnamento comporta. Inoltre, deve possedere la capacità di analizzare la situazione in cui è instaurato il suo rapporto con l’alunno per poter permettere l’esplicazione della meravigliosa attitudine dell’uomo ad educare l’altro uomo.

L’atto didattico, concretizzando un’azione educativa, possiede caratteristiche specifiche. E prima fra tutte l’intenzionalità, che deve trovare una precisa, cosciente disposizione nel soggetto che compie l’atto. L’intenzione è sempre diretta ad un fine. L’atto didattico è sempre finalizzato, oltre che al fine generale del metodo, al fine particolare relativo alla situazione a cui si applica. Perciò un’altra caratteristica propria di ogni atto didattico è che esso si svolge sempre fra almeno due soggetti.

Come nella pedagogia gli atti esaminati sono essenzialmente atti di relazione, così nella didattica: in quanto tecnica dell’intervento educativo, l’esistenza di una relazione fra chi insegna e chi impara è fondamentale per l’azione didattica. E il processo insegnamento-apprendimento si può realizzare a pieno quando si instaura una condizione di disponibilità alla reciproca

conoscenza e comprensione¹⁷. Esso è definito, in particolare, da una caratteristica che contribuisce a qualificare ogni azione educativa, e cioè, l'asimmetria della relazione il soggetto, rispetto al contenuto dell'azione, non si trova nella stessa posizione dell'altro. Questa mancanza di reciprocità nella comprensione completa dei due soggetti è stata così definita nel pensiero buberiano:

Egli (l'educatore) sperimenta l'essere educato del discepolo, ma quest'ultimo non può sperimentare l'educare dell'educatore. L'educatore si trova ai due poli della situazione comune, il discepolo solo da una parte¹⁸.

L'insegnamento deve realizzarsi come sistema aperto e dinamico, sostenuto da numerose variabili che agiscono contemporaneamente anche a livello relazionale tra insegnante e alunno. È essenziale che l'insegnante faccia piena esperienza della «natura interattiva dell'insegnamento che prende corpo in un sistema scolastico-educativo aperto. Oltretutto ciò prospetta l'insegnamento come "incontro" di esseri umani interessati a processi di crescita culturale e morale»¹⁹. L'"incontro", cioè la relazione umana, rappresenta l'aspetto del rapporto didattico che riguarda più da vicino il momento generale della relazione fra due particolari esseri umani, il docente e l'alunno. Fondamentali, pertanto, per una relazione efficiente nell'insegnamento, risultano la coerenza di pensiero e la comprensibilità del comportamento dell'insegnante, dall'inizio alla conclusione dell'azione educativo-didattica. «Se la condotta delle relazioni fra l'insegnante e gli alunni [...]

¹⁷ Cfr. Id., «Sull'educativo», cit., p. 249. 64

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ G. Petracchi, *Apprendimento scolastico e insegnamento*, Brescia, La Scuola, 1981, p. 57.

deve essere costantemente cauta e avvertita proprio per non ledere l'efficienza della comunicazione, anche la sua conclusione deve rivestire il sigillo della più calda umanità. Basta un errore finale perché tutto il lavoro inteso a costruire un rapporto positivo, valido anche per il futuro, venga distrutto, uscendo il fanciullo o il giovane dalla scuola con un'esperienza negativa che potrebbe essere assai dannosa nei rapporti che egli avrà in futuro, per esempio come padre, nei confronti del sistema educativo»²⁰.

Dunque, l'insegnamento deve realizzarsi, nella situazione concreta, in termini "interpersonali", cioè come rapporto tra quell'insegnante e quell'alunno, fra quell'alunno e i suoi compagni. Alla base di questa situazione di interazione c'è la comunicazione di chi apprende, per poter verificare l'acquisizione delle conoscenze apprese e promuovere ulteriori processi cognitivi.

La dimensione intersoggettiva della comunicazione caratterizza la crescita della persona. A tal fine, la comunicazione deve essere non solo informazione, ma soprattutto partecipazione, condivisione:

Rabbi Sussja passò una volta presso un prato dove un guardiano di porci, circondato dal branco, suonava una canzone su uno zufolo di salice. Si avvicinò e si fermò ad ascoltare fino a che seppe a memoria la canzone e poté portarsela con sé. Così la canzone del pastorello Davide fu liberata da lunga prigionia²¹.

L'apprendimento può avvenire per una forma di comunicazione non intenzionale, e per mezzo di essa, inconsciamente, il bambino assume linguaggi e comportamenti dalla comunità sociale di appartenenza. E

²⁰ F. Bertoldi, *Trattato di didattica*, Bergamo, Minerva Italica, 1983, p. 151.

²¹ Id., «La canzone del pastore», in Id., *I racconti dei Chassidim*, cit., p. 229.

ancora: esso può avvenire per comunicazione intenzionale, attraverso la quale, mediante le istituzioni scolastiche, il ragazzo dovrà maturare capacità oltre che acquisire comportamenti e conoscenze; per scoperta personale, per mezzo della quale il bambino, con il suo desiderio di conoscere, è interessato a scoprire l'ambiente e in questo modo dar vita a processi autonomi di acquisizione di abilità e conoscenze.

Queste diverse modalità di trasmissione della cultura nella scuola promuovono diversi tipi di apprendimento: per ricezione e per scoperta. Nel primo, le informazioni sono assunte così come vengono comunicate (le conoscenze e le informazioni sono presentate in maniera definitiva). Nel secondo, le informazioni sono acquisite in seguito ad un impegno nella ricerca personale (le conoscenze sono prodotte da attività indipendente per mezzo della quale si perviene al possesso di altri elementi di conoscenza). Le informazioni o le conoscenze "ricevute" non sono però, per questo, già apprese. Nell'ambito scolastico, le informazioni ricevute devono venire in contatto con il complesso delle conoscenze già possedute, devono essere "incorporate". Infatti, la «intenzionalità educativa della scuola non è diretta solo a fornire nozioni di abilità, bensì a maturare capacità di elaborazione delle conoscenze ricevute»²².

Questa "incorporazione" può essere di due tipi: una si identifica con l'"apprendimento meccanico", l'altra con l'"apprendimento significativo". Con l'apprendimento meccanico l'alunno assume le conoscenze così come gli sono state presentate (ricezione) o come le ha scoperte e memorizzate, senza connetterle con quanto già conosce. Con l'apprendimento significativo, invece, le conoscenze acquisite dall'alunno sono elaborate e in-

²² G. Petracchi, *Apprendimento scolastico e insegnamento*, cit., p. 103.

tegrate con il complesso di idee già possedute, dando così un significato particolare a quanto appreso.

È naturale, allora, che, se si apprende qualcosa, si sappia cosa vuol dire, se ne assuma il significato. Ma nell'insegnamento (scolastico) la significatività non è frutto della sola assunzione di un "significato" attraverso il linguaggio o altri simboli, perché in questo caso ci si troverebbe in presenza di una scuola trasmissiva e nozionistica. È necessario invece che obbiettivo dell'insegnamento sia la comprensione dei significati, così da favorire il conseguimento di processi cognitivi. E perché questi possano essere adeguatamente promossi, l'insegnante deve considerare che tali processi si realizzano tenendo conto di un complesso di condizioni relative allo sviluppo mentale, allo stato motivazionale, alla potenzialità significativa di quanto deve essere appreso, alla maggiore o minore chiarezza e stabilità della struttura cognitiva. Inoltre, la significatività è il risultato dei processi cognitivi dell'alunno, e deriva quindi dalla sua attività nell'organizzazione dei "significati". Pertanto, si possono considerare diversi livelli di significatività, a seconda del complesso delle conoscenze possedute e dell'intensità dell'impegno attivo del soggetto.

Nell'apprendimento significativo l'alunno partecipa con tutta la sua personalità, perché si impegna non solo sul piano conoscitivo, ma anche su quello psicologico (affettivo ed emozionale). Se i due tipi di apprendimento sono considerati in rapporto alla capacità "formativa", quello significativo ha certamente il primato. Infatti «è sufficiente ricordare come la significatività sia il risultato dei processi cognitivi che impegnano il singolo alunno: sono processi fondamentali per la struttura della personalità»²³.

²³ *Ibid.*, pp. 142-143.

Nella scuola, nel suo ordinamento e nelle sue finalità, esistono anche condizioni che possono richiedere l'apprendimento meccanico, non puramente mnemonico, da utilizzare comunque in ambiti specifici e limitati. Inoltre, considerando l'evoluzione della personalità infantile, spesso alcuni contenuti di conoscenza, affrontati dall'alunno con un apprendimento meccanico, vengono appresi successivamente in maniera "significativa". Se la significatività deve essere conseguita da parte di ogni alunno, il compito dell'insegnante a scuola non è semplice. Infatti, poiché la significatività è propria dell'interiorità dell'individuo, delle sue capacità, l'insegnante può soltanto facilitarla: stimolando, orientando e recuperando i processi cognitivi. Con l'avvertenza, però, che non può sostituire l'impegno attivo dell'alunno nell'elaborazione e nell'integrazione delle nuove conoscenze.

Strumento fondamentale dell'attività dell'insegnante, per un apprendimento significativo, è la lezione espositiva. Le critiche a certi tipi di lezione (accademica, cattedratica) sono numerose. Ma è necessario sottolineare i motivi che determinano i significati educativi della lezione espositiva. Innanzi tutto, nell'insegnamento è necessario l'intervento organico dell'insegnante, al quale spetta il compito di presentare agli alunni conoscenze organiche essenziali. La lezione verbale, pertanto, ha un suo significato educativo e permette la comunicazione di valori culturali che resterebbero perlopiù sconosciuti.

La lezione espositiva provoca un apprendimento ricettivo, ma non un'acquisizione passiva, perché stimola l'attiva assimilazione e per questo può divenire apprendimento significativo. La lezione comunica certamente conoscenze definite ma, nello stesso tempo, stimola interesse alla rielaborazione personale delle stesse conoscenze, incentiva alla continua scoperta di

sé e del mondo con la minaccia alla stabilità della sua struttura personale. E l'insegnante deve necessariamente tener conto di questa reazione emotiva dell'alunno e aiutarlo a considerare razionalmente la situazione: per favorire, in un rapporto di reciproca fiducia, una nuova strutturazione della sua esperienza.

La lezione espositiva è usata anche allo scopo di favorire la partecipazione attiva degli alunni. E a ciò contribuisce sensibilmente anche il linguaggio non verbale (espressione del viso, posizione del corpo, gesti, movimenti). È perciò fondamentale, quando si programma una lezione verbale, verificare quali sono gli scopi che si intendono conseguire con quel determinato linguaggio. Può infatti accadere che il linguaggio, prodotto dell'uomo, sia usato rispondendo ad obbiettivi diversi da quelli precedentemente espressi. È dunque molto importante che la comunicazione verbale sia chiara e coerente: per evitare discordanze e ambiguità e, poiché rivolta a promuovere l'apprendimento in una classe non in un solo alunno, che sia formulata con schemi e articolazioni nuove. Per incrementare il processo di comprensione e assimilazione nella maggior parte degli alunni, anche se con effetti diversi nei singoli.

4. Breve conclusione

La scuola è il luogo in cui i ragazzi sono mandati affinché “incontrino” e “comunichino” con altri pari e, insieme ad altri compagni di avventura (scolastica), possano formare la loro personalità. Essa è anche la base per lo sviluppo della personalità di ciascun alunno, e perciò ogni insegnante è chiamato a collaborare in modo “efficace”.

Proprio questa unità inscindibile, insegnante-scolaro, costituisce la sintesi concreta che è la scuola. In questa unità l'insegnante non insegna, ma impara insegnando. E gli alunni, a loro volta, sono educatori degli insegnanti (in una relazione di reciprocità).

La scuola è tale se è un atto unico e comune. Così dicendo il problema della scuola s'impone davvero come quello della formazione della personalità di ciascuno nella comunicazione personale e comunione: ma, se è così, non solo la scuola, ma tutta la vita ci educa, ci forma, perché tutta la vita è educazione alla libertà²⁴.

L'uomo, come ho più volte affermato, è un'entità irripetibile, una personalità unica. Per questo, nel momento in cui educo l'altro ad essere se stesso, collaboro alla sua personale formazione; più diviene sé stesso, più sviluppa la sua personalità e più diviene altro da me. L'educazione autentica è proprio questo: fare in modo che l'altro sia sé stesso, nella continua consapevolezza che non può essere sé stesso se non in relazione all'altro.

Riferimenti bibliografici

Opere di Martin Buber

Discorsi sull'educazione, a cura di A. Aluffi Pentini, Roma, Armando editore, 2009.

I racconti dei Chassidim, trad. it. di G. Bemporad, Milano, Guanda, 1992.

Il chassidismo e l'uomo occidentale, a cura di F. Ferrari, Genova, Il Nuovo Melangolo, 2012.

Il messaggio del chassidismo, a cura di F. Ferrari, Firenze, Giuntina, 2012.

²⁴ M.F. Siacca, *Pagine di pedagogia e di didattica*, cit., pp.105-106.

- Il principio dialogico e altri saggi*, a cura di A. Poma, Cinisello Balsamo, San Paolo Edizioni, 2012.
- Il problema dell'uomo*, a cura di I. Kajon, Milano, Marietti, 2004.
- L'eclissi di Dio. Considerazioni sul rapporto tra religione e filosofia*, trad. it. di U. Schnabel, Firenze, Passigli, 2001.
- L'uomo tra il bene e il male*, Milano, Gribaudi, 2003.
- La vita come dialogo*, Brescia, La Scuola, 2013.
- Sentieri in utopia. Sulla comunità*, Milano, Marietti, 2009.
- Sul dialogo. Parole che attraversano*, Cinisello Balsamo, San Paolo Edizioni, 2013.