

## **Le qualità dell'insegnante efficace: primi dati di uno studio esplorativo (Maria Teresa Moscato, Università di Bologna)<sup>1</sup>**

Presentiamo alcuni risultati di una ricerca esplorativa, condotta a Bologna a partire dal 2003<sup>2</sup>. Abbiamo assunto che la competenza in situazione dell'insegnante costituisca una costellazione di elementi dinamici, fra loro stratificati e interconnessi, alcuni dei quali si compongono a loro volta di sotto-sistemi di abilità, relativamente variabili nelle manifestazioni soggettive. Riteniamo di potere anche affermare che tali elementi della competenza presentino una stretta relazione con una costellazione di motivazioni, all'interno delle quali agiscono vissuti e rappresentazioni, sia della propria professione, sia del proprio itinerario di formazione, spesso differenti dalla definizione esplicita e consapevole che i soggetti intervistati ne forniscono. Ogni docente, insomma, oltre ad attraversare le fasi evolutive proprie del giovane adulto, porterebbe a maturazione la propria identità sociale in maniera inseparabile dal consolidarsi di vere e proprie strategie di approccio "professionale", che costituiscono in lui un profilo di "competenze" praticate prima ancora che teorizzate.

L'analisi della "pratica" è legittimata da una prospettiva di ricerca, ormai consolidata in ambito internazionale<sup>3</sup>, per la quale è possibile non solo analizzare le pratiche, ma anche le rappresentazioni sottese ad esse, che costituiscono la "teoria implicita" dei pratici. Secondo la nostra ipotesi, la competenza dell'insegnante si articola in almeno tre aree, che abbiamo classificate come didattico/comunicativa, diagnostico/valutativa e organizzativa. L'area della competenza organizzativa, tuttavia, si intreccia, almeno per una parte, in termini talmente stretti con le altre due da esserne difficilmente separabile. Per gli aspetti organizzativi, infatti, è necessario distinguere una duplice dimensione di tale competenza, che sembra collocarsi, per un verso, "dentro" le aree comunicative e valutative (e che quindi è inseparabile dalla stessa efficacia didattica osservata), e, per l'altro verso, "fuori" dalla didattica in senso proprio (ma pur sempre collocata dentro il contesto istituzionale, e quindi rientrante a pieno titolo nel profilo professionale dell'insegnante). In questa seconda dimensione della competenza organizzativa si colloca presumibilmente anche la capacità sociale di condividere obiettivi e di collaborare con altri nel loro perseguimento.

### Le competenze comunicative

Le competenze comunicative globali osservate sembrano strutturarsi a loro volta in una serie di abilità specifiche, che possono essere analiticamente riconducibili alle seguenti variabili:

- abilità esplicative (organizzazione del discorso rispetto all'uditorio);
- abilità narrative;
- abilità interattive (ascolto attivo/ empatico e risposta centrata sulla domanda);
- abilità di ristrutturazione della comunicazione esplicativa in funzione del feed-back ricevuto (e/o anche capacità di cogliere specifici feed-back dal contesto).

L'aspetto più interessante e complesso degli elementi osservati sembra comunque quello legato alla dimensione emozionale della comunicazione. Ad esempio, l'efficacia della modalità narrativa di un insegnante sembra inseparabile da una abilità "drammatica" e anche dalla sua personale "tenuta sulla scena". La consapevolezza della propria "esposizione" emozionale sembra anche

---

<sup>1</sup>Relazione presentata al 24° *Convegno sulla didattica della matematica* (GFMT, Viareggio, 7 settembre 2007). Una versione più ampia in: M.T. MOSCATO, *Le qualità dell'insegnante efficace: primi dati di una ricerca*, "La Scuola e l'Uomo", nn.3-4, marzo aprile 2006, Inserto, pp. IX-XII.

<sup>2</sup>La ricerca di cui si riferisce è stata condotta nel Dipartimento di Scienze dell'Educazione di Bologna da un gruppo misto (M.T. Moscato, M. Caputo, A. Porcarelli). I risultati della prima fase sono stati pubblicati nel corso del 2006. Il materiale empirico analizzato consisteva in alcune osservazioni in situazione, una serie di interviste, e una serie di relazioni narrative realizzate da specializzandi SSIS. Il piano di lavoro è tuttora in corso.

<sup>3</sup> Cfr. E. DAMIANO, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, Brescia, "La Scuola", 2004, in particolare le pp. 195-231. Cfr. M.T. MOSCATO, *Teoria e pratica nella formazione degli insegnanti: il metodo del caso*, "Dirigenti Scuola", a. XXVI, n. 7-8, luglio agosto, 2006, pp. 97-105.

intrecciarsi molto strettamente con un costante mutare dei registri comunicativi, e con una progressiva ri-presentazione dei contenuti proposti.

Riteniamo comunque che le variabili emozionali implicate, fra loro correlate, siano riconducibili a:

- intenzionalità comunicativa
- investimento dell'energia dell'Io sul gruppo/ su di sé;
- "tenuta" dell'Io sulla scena (sostiene l'esposizione mentre drammatizza);
- grado di narcisismo dell'Io;
- contenimento/ non contenimento (da parte del docente) del gruppo/ dell'Io dell'allievo che parla (Questa abilità è legata all'ascolto attivo, che presenta sempre anche un intrinseco versante emozionale);
- disponibilità/ indisponibilità a "correre il rischio" del fallimento della comunicazione.

Presumibilmente la capacità di reggere il fallimento è fortemente connessa alla intenzionalità comunicativa: implicitamente, il soggetto che "rischia", sebbene presuma una propria positiva possibilità comunicativa, assume la possibilità del fallimento comunicativo come una costante dell'esperienza, la tiene presente come una eventualità, e riprova a comunicare ogni volta che ha la certezza, o anche solo il dubbio, che la sua comunicazione sia fallita. Possiamo ipotizzare che molti insegnanti comincino ad insegnare con una competenza comunicativa specifica mediocre o scadente, ma che la maggior parte di essi la migliori progressivamente insegnando. Alcuni invece non la sviluppano positivamente, e in ciò sarebbero inibiti - sul piano emozionale - dalla loro impossibilità di sostenere il fallimento della comunicazione: presumibilmente esso arreca loro una ferita narcisistica insostenibile, riduce la loro autostima, e dunque li spinge a "trovare colpevoli" fuori dalla comunicazione stessa (distrazione, cattiva volontà, ignoranza, scarsa intelligenza negli allievi).

Sono, naturalmente, oggetto di osservazione anche alcune specifiche abilità verbali: (linguaggio preciso, rigoroso, tecnico, scansione delle parole, impostazione della voce), e alcune specifiche abilità non verbali: (mimica, gestualità, sorriso).

#### Raccontare e "tenere la scena"<sup>4</sup>

Per alcuni aspetti esteriori, la competenza comunicativa di un insegnante potrebbe essere realmente definita come una capacità di "rappresentare" e "mettere in scena", molto legata alla dimensione narrativa del pensiero<sup>5</sup>. Di fatto, la dimensione "drammatica" e rappresentativa della comunicazione serve a richiamare l'attenzione del destinatario e mantenerla concentrata su di sé per un tempo variabile, ma funzionale allo scopo comunicativo<sup>6</sup>. Fra gli insegnanti efficaci il "tenere la scena" sembra una costante, a parte le grandi differenze personali (estroversione/ introversione, sarcasmo/ auto-ironia, vivacità espressiva/ flemma, e perfino severità del tratto).

Il "tenere la scena", tuttavia, è solo la componente più esterna della complessa competenza comunicativa di cui stiamo parlando. Nel suo versante interno, questa competenza comunicativa sembra scaturire da un atto di pensiero che "si pensa insieme al destinatario della comunicazione stessa".

#### Pensare oggetti e trovare parole

<sup>4</sup> Cfr. M.T. MOSCATO, *Diventare insegnanti. Tenere la scena*, "Nuova Secondaria", n.5, 15.1.2006, pp. 17-18. V. anche: *Ascolto attivo e verbalizzazione*, "Nuova Secondaria", n.7, 15.3.2006, pp. 25-26. *Diventare Insegnanti. L'insegnante come "contenitore"*, "Nuova Secondaria", a. XXIII, n. 8, 15.4.2006, pp. 27-28; *Diventare insegnanti. La capacità diagnostica*, "Nuova Secondaria", a. XXIII, n. 9, 15.5.2006, pp. 27-28.

<sup>5</sup> Dimensione "narrativa" del pensiero è quella individuata da Bruner come uno dei due modi fondamentali del pensiero umano di conoscere e di strutturarsi, modo parallelo e non subalterno all'altro, che è la modalità paradigmatica e analitico deduttiva che governa il percorso della conoscenza razionale scientifica. Le due modalità si materializzano evidentemente anche in termini comunicativi. Cfr. J. S. BRUNER, *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma/Bari, 2002.

<sup>6</sup> Il tempo di concentrazione dell'attenzione dipende comunque anche dall'età del soggetto e dal suo addestramento cognitivo. Ma un insegnante conosce i tempi di attenzione e anche i loro lunghi intervalli, ed ha imparato a leggere i segnali non verbali che ne sono indizio sul viso del suo "pubblico".

Abbiamo appena definito la competenza comunicativa di un insegnante come espressione di un pensiero che “pensa l’oggetto definito e il destinatario designato quasi contemporaneamente”. E’ chiaro che intelligenza e conoscenza non sono irrilevanti in questa abilità: il docente pensa un “oggetto” (non le parole di un libro) mentre lo comunica; lo pensa come se lo “disegnasse” nell’aria, come se ne cambiasse la prospettiva, spostandolo su un’ideale piattaforma, e ne evidenziasse i lati, in luce e in ombra, per i suoi allievi (“la Prof, quando spiega, le cose te le fa vedere”). Perciò questo docente, se interpellato dagli studenti, cambia la prospettiva, le parole, lo schema, e usa altre parole, parole che spesso pensa nel momento (non parole che semplicemente “ricorda”). Il primo elemento che sottostà a tale competenza comunicativa rimane perciò la padronanza dell’oggetto didattico: dire che il docente efficace padroneggia l’oggetto significa che egli ne ha una conoscenza molto più ampia di quella che i suoi allievi potrebbero ricavare dal libro di testo.

Da questa padronanza deriva però non solo la flessibilità verbale, ma anche e soprattutto, - e questo è il secondo elemento importante da considerare - la capacità conseguente di tradurre i concetti in figure, in esempi, in schemi e disegni, e perfino in sequenze drammatiche e mimiche, come ho visto fare a straordinari insegnanti nella scuola di base. Le differenze personali di stile comunicativo sembrano non incidere sull’efficacia.

Viceversa, da quanto abbiamo detto emerge un implicito importante: senza questa flessibilità a livello della comunicazione verbale e non verbale diretta, è impossibile che un docente riesca a progettare efficacemente, e poi ad organizzare, comunicazioni didattiche indirette, come esercitazioni e attività laboratoriali utili ai suoi allievi, perché la condizione minima per organizzare qualsiasi altra attività didattica differenziata e dilazionata (come una visita, un laboratorio, una simulazione) rimane la duplice capacità di rappresentarsi all’interno, per un verso l’oggetto, per l’altro verso la mente del destinatario designato e la sua possibile modalità di sviluppare un percorso cognitivo. Le scelte didattico organizzative di qualunque tipo seguono comunque, e derivano, da questo dinamismo interno del pensiero del docente, e mentre le differenze di stile si rivelano inessenziali o equivalenti, questo dinamismo si rivela essenziale, e generatore di sviluppi comunicativi successivi.

Perciò, tornando alla connessione fra gli aspetti comunicativi e quelli organizzativi, sembra che solo il docente che sviluppa un tale pensiero parallelo riesca a non perdere d’occhio il ritmo e il tempo dei percorsi cognitivi dei suoi alunni. In un certo senso potremmo dire che egli mostra sempre lo scopo consapevole di “tenerli in esercizio”, e di spingerli da un traguardo parziale ad un altro. In effetti, l’osservazione in aula mostra in questi docenti efficaci una tendenza costante al controllo del tempo, ed una relativa consapevolezza del valore di esso (e anche del rapporto fra tempo e compito assegnato).

L’elemento negativo comune ad ogni disorganizzazione didattica sembra quindi l’impossibilità di “decentrarsi”, di pensare in parallelo le menti degli allievi, i loro ritmi, le loro necessità evolutive, sia nella didattica frontale e nella gestione d’aula, sia nella progettazione didattica complessiva e nelle tappe progressive di verifica e valutazione.

La seconda importante componente della competenza insegnante è data da una serie di abilità di tipo diagnostico e prognostico, che vengono messe in campo nella verifica delle prestazioni degli allievi, nella correzione di prove ed esercizi, nelle indicazioni di lavoro collettivo ed individuale. Riteniamo però che anche questa specifica abilità si origini da un pensiero capace di decentramento e di rappresentazione interna della mente dell’altro.

Per quanto la competenza diagnostica di un insegnante sia assolutamente inseparabile dal suo stile didattico complessivo, non se ne osserva per questo un perfetto parallelismo: esistono insegnanti più abili nella comunicazione esplicativa ma che sembrano meno capaci di “interrogare” efficacemente. Sembra possibile che la competenza diagnostica e l’organizzazione della valutazione siano tendenzialmente inferiori alla competenza didattico-esplicativa, almeno nella maggioranza degli insegnanti. In alcuni focus group abbiamo osservato che, nell’identificare le caratteristiche dell’efficacia, gli insegnanti sembrano prestare maggiore attenzione alle proprie abilità esplicative espositive, e meno alle capacità valutative, e che rispetto alla valutazione denuncino maggiori sensi di inadeguatezza e difficoltà. Sembra più raro il caso di insegnanti che appaiono più efficaci nella

valutazione rispetto alla comunicazione esplicativa: tuttavia specializzandi SSIS in tirocinio hanno osservato insegnanti che presentano un'ottima organizzazione della valutazione, pur evidenziando limitate competenze espositivo-esplicative: costoro definiscono sempre con chiarezza gli obiettivi di conoscenza e abilità richiesti; interrogano sistematicamente e con regolarità; alternano prove orali e scritte a veloci e rapide "domande dal posto"; annotano con cura anche gli interventi dei loro studenti; restituiscono le prove scritte in tempi relativamente rapidi. Si può ipotizzare che una simile strategia valutativa tenga costantemente impegnati gli allievi, e quindi risulti nel tempo lungo sicuramente efficace. Noi supponiamo che le abilità specifiche connesse all'interrogare intervengano nell'efficacia didattica complessiva di un docente in maniera forse decisiva.

Materiali di osservazione indiretta<sup>7</sup> attestano che gli insegnanti giudicati efficaci dai loro allievi e tirocinanti, oltre a chiarire ripetutamente gli obiettivi e i criteri di valutazione delle interrogazioni, tendono a distinguere sempre la persona dalla singola prestazione, sia nelle interrogazioni orali sia nella correzione delle prove scritte. E' in effetti fondamentale che l'attenzione di tutti (insegnante, allievo interrogato e gruppo-classe) sia riportata sulla funzione didattica specifica del colloquio orale, superando tutte le implicazioni emozionali che la intersecano, ma di cui comunque l'insegnante deve restare pienamente consapevole. Ma per interrogare efficacemente l'insegnante deve mettere in campo alcune abilità specifiche parzialmente diverse da quelle presenti in un'efficace lezione espositiva. Nell'interrogazione diventa il docente stesso il "destinatario designato" della comunicazione di ciascun allievo interrogato. Più o meno consapevolmente, l'allievo interrogato gioca strategie di "persuasione", di "convinzione", talvolta di "falsificazione" deliberata, e la sua esposizione coglie intenzionalmente tutte le forme di feed-back comunicativo ricavabili del volto e dai gesti del suo insegnante. Ogni domanda di un colloquio orale (che è l'equivalente del quesito di un test o della traccia di qualsiasi prova scritta) definisce il campo comunicativo della successiva interazione verbale docente/ discente. Il grado di strutturazione/ definizione del campo, oppure la sua indefinitezza/imprecisione, costituiscono una variabile decisiva rispetto all'efficacia didattica, momentanea e complessiva, dell'interrogazione. Il docente può "condurre" l'interrogazione, vale a dire che può "pilotare" le strategie dell'allievo, nello stesso momento in cui ne sonda le direzioni. In altri termini, un insegnante efficace può effettuare una forma di valutazione diagnostica mentre conduce l'interrogazione. In questo caso, l'elemento strategico essenziale nella comunicazione del docente che interroga è costituito dall'ascolto attivo.

Si tratta di nuovo di un "pensare parallelo", reso più difficile dal fatto che anche il soggetto interrogato sta pensando un oggetto definito. Gli interventi verbali del docente, che includono spesso cauti suggerimenti, o pongono alternative direzionanti, hanno il potere di fare evolvere le argomentazioni dell'allievo, come "dirimendo una matassa concettuale" più o meno arruffata. Inutile sottolineare come lo sforzo di concentrazione dell'attenzione richiesta dall'ascolto attivo in situazione di verifica sia maggiore della pur faticosa elaborazione di una spiegazione<sup>8</sup>. E inoltre il docente deve controllare le proprie emozioni (per esempio non deve andare in collera, deve controllare i termini che usa nei confronti dell'allievo stesso), ed è necessario che egli "contenga" l'allievo interrogato, anche in termini non verbali, assicurandolo mentre procede.

---

<sup>7</sup> Desunti attraverso osservazioni di allievi e osservazioni e i ricordi di specializzandi SSIS in tirocinio.

<sup>8</sup> Cfr. M. T. MOSCATO, *Diventare Insegnanti. La capacità diagnostica: il colloquio orale*, "Nuova Secondaria", a. XXIII, n. 10, 15.6.2006, pp. 30-32.