

Raffaele Beretta Piccoli, SUPSI

La tesi dell'articolo afferma l'essenzialità che riveste, per l'istituzione scolastica, il principio della verità, nel senso aristotelico della costruzione di nessi tra i discenti e la realtà. Nessi conoscitivi che fondano, da un lato il rispetto del vincolo alla neutralità dell'insegnamento e dall'altro lato l'educazione alla cittadinanza democratica. Nessi valutativi che, nella loro sostanza, rappresentano un orientamento alla crescita degli allievi e nella loro forma accompagnano quest'ultimi nel mettersi costantemente in questione. Sviluppando queste riflessioni, l'articolo si muove continuamente tra teoria e pratica, offrendo altresì due sezioni con spunti pratici per la formulazione delle valutazioni e per la gestione dei comportamenti scorretti.

1. Che cos'è la scuola?

Avviamo la nostra riflessione con una domanda decisiva: che cos'è la scuola? Un primo orientamento per rispondere ci è offerto da una distinzione proposta da Philippe Meirieu (2015): «La Scuola non è solo un servizio, è anche un'istituzione» (p. 35). La differenza tra queste due istanze è la seguente: un servizio è dedito a soddisfare alcuni bisogni dei propri utenti; un'istituzione è dedicata alla realizzazione di alcuni valori. Meirieu formula due esempi: se il servizio post-vendita di un grande magazzino è di buona qualità nella misura in cui esso soddisfa i bisogni dei propri fruitori, l'istituzione del sistema giudiziario è di qualità nella misura in cui essa realizza il valore della giustizia. Secondo l'autore francese, dunque, la scuola è sì un servizio, ma è anche un'istituzione, fondata su alcuni principi o valori essenziali. Possiamo così precisare la nostra domanda di partenza: se un sistema giudiziario che tradisce la giustizia, di fatto, non è più ciò che afferma di essere, per pervertirsi, ad esempio, in uno strumento di repressione, *cosa* è indispensabile alla scuola, affinché sia «scuola»? La risposta a questa domanda coincide con la tesi centrale del presente articolo: dell'essenza della scuola fanno parte il lavoro di educazione ai valori e quello più strettamente istruttivo o informativo e, al fondo di entrambi, umilmente, si pone il principio della «verità».

Dobbiamo mettere bene a fuoco il significato che attribuiamo a questa parola. Esso fa propria «l'accezione minimalista» proposta alcuni anni fa dal filosofo statunitense Michael Lynch (2007, p. 6), il quale, a sua volta, si rifaceva alla celebre definizione di Aristotele (2000): «Il vero [...] è dire che l'essere è e che il non-essere non è» (p. 179). La verità, secondo questa accezione, di tipo realista¹, consiste *nell'affermare le cose come stanno*.

Appare quanto mai tempestivo porre l'accento su questo impegno, essenziale per la scuola, in un contesto storico che, da più parti, è stato descritto con il termine di «postverità», proposto tra l'altro dagli *Oxford Dictionaries* quale parola dell'anno del 2016. La semiologa Anna Maria Lorusso (2018) ci fornisce alcune coordinate per metterne a fuoco le caratteristiche: l'epoca della *postverità* vede uno spazio mediatico, nel quale chi produce contenuti è all'opera, non tanto per rendere conto della realtà, quando per *creare* modelli di realtà, poi vagliati dai vari utenti, perlopiù in funzione di un'adesione emotiva, «basata su meccanismi di identificazione, proiezione ecc.» (p. 26). Al nucleo di questa dinamica si situa uno spostamento importante, messo a fuoco dall'autrice anche grazie alle analisi che Umberto Eco aveva dedicato a quanto stava accadendo, in tempi non sospetti, nel mondo televisivo: «Il rapporto tra enunciati e fatti diventa sempre meno rilevante rispetto al rapporto tra la verità dell'atto di enunciazione e l'esperienza ricettiva dello spettatore» (Wolf, 1981, p. 16).

Ecco, in questo contesto, dove «la verità dei fatti» tende ad essere sostituita dalla «verità del vissuto» (Lorusso, 2018, p. 27), la scuola sta lì e continua ad introdurre i discenti nel mondo (Arendt, 2017): «l'insegnante si qualifica per conoscere il mondo e per essere in grado di istruire altri in proposito» (p. 247). Parlando della

¹ Adottiamo quale possibile riferimento teorico il cosiddetto «nuovo realismo» proposto da Maurizio Ferraris (2017).

«verità», come del principio essenziale della scuola, ci riferiamo proprio a quella continua costruzione di nessi tra i discenti e la realtà che oggi si sta facendo sempre meno evidente.

Proponiamo ora di approfondire la rilevanza di questi nessi, essenziali per l'istituzione scolastica, in tre diverse prospettive che sono particolarmente delicate per il lavoro quotidiano delle/degli insegnanti: il cosiddetto «dovere di neutralità», la valutazione e l'educazione alla cittadinanza democratica.

2. Verità e neutralità dell'insegnamento

Affermare che la scuola pubblica si fonda sul principio della «verità» non significa mettere a rischio il dovere di neutralità² al quale essa, nella democrazia, è vincolata? Non significa forse correre il rischio d'incorrere in un dogmatismo estraneo allo spirito critico, a cui la scuola sempre deve formare le proprie allieve ed i propri allievi? Rispondiamo negativamente ad entrambe le domande e andiamo oltre, affermando che *solo* l'attenta cura del nesso con la realtà permette all'insegnamento di mantenersi neutrale.

Per illustrare questa tesi è necessario anzitutto rammentare che la neutralità ha un campo di applicazione ben definito: la/il docente non è *sempre* neutrale, non lo è quando educa alla pace, ai valori della democrazia, alla parità tra i generi (Legge della scuola del Canton Ticino, 1990, art. 2). La/il docente è neutrale quando tratta di quelle che John Rawls (2012) definisce dottrine comprensive «ammissibili» (p. 176), della vita buona, vale a dire, in relazione alle visioni ideologiche, filosofiche o religiose compatibili con la «priorità del giusto» (p. 176): a loro riguardo, la/il docente non si schiera.

Possiamo ora precisare in cosa consiste, più esattamente, la postura «neutrale» del corpo docente: certamente non si tratta di una posizione di «vaghezza» circa i contenuti insegnati, che lascia intendere certe cose «un po' sì e un po' no», significa, come precisa la Legge della scuola del Canton Ticino (1990), favorire la «trasmissione e la rielaborazione critica e scientificamente corretta degli elementi fondamentali della cultura in una visione pluralistica e storicamente radicata nella realtà del Paese» (art. 2). Significa, per il corpo docente, fondare il proprio insegnamento su una base solida, presentare dichiaratamente gli orientamenti più accreditati dalla comunità scientifica e, contemporaneamente, mettere a fuoco la presenza di più punti di vista. La rilevanza di questa funzione della scuola in un contesto di *postverità*, dove lo spostamento del *focus* dai *fatti* alla *percezione dei fatti* induce molte persone ad un'«assolutizzazione della propria percezione parziale del mondo» (Lorusso, 2018, p. 42), è evidente. Lavorando, sì con umiltà, ma anche con determinazione, la scuola costruisce, giorno per giorno, relazioni tra le/i discenti e la realtà, attraverso un allargamento degli orizzonti del sapere capace di superare anche le anguste pareti delle «camere di risonanza» («*echo-chambers*»), nelle quali molte-i utenti dei media sociali tendono a rinchiudersi esclusivamente con chi condivide la propria «versione della realtà».

Tutelare la relazione con la realtà non significa, tuttavia, sdoganare un riduzionismo epistemologico dogmatico che pretenderebbe, in tutti i casi, l'approdo a verità chiare ed incontestabili. Questa precisazione è di grande importanza perché spesso è proprio il rischio della semplificazione a condurre i sostenitori di posizioni che ammiccano al relativismo, definiti da Maurizio Ferraris (2017) come «ermeneutici» (p. 119), ad indebolire il nesso tra l'epistemologia e quello dell'ontologia. Da questo punto di vista, essere «neutrali» significa, semplicemente, seguire l'accorato invito di Edgar Morin (2001) a porre in rilievo *la natura della conoscenza*. Facciamo alcuni esempi. Su un determinato tema, anche di ambito scientifico, non c'è una chiara convergenza di visioni: proprio questo pluralismo, che è un dato di realtà, sarà oggetto dell'insegnamento. In un certo ambito disciplinare esistono poche conoscenze: l'incertezza di quel sapere, in quel dato momento storico, che è un dato di realtà, sarà parte integrante del lavoro proposto alle alunne ed agli alunni.

Essere neutrali, per il corpo insegnante, significa proprio fondare l'insegnamento sul principio della «verità» come pocanzi l'abbiamo decritto: non in chiave dogmatica, non alla ricerca di una certezza a qualsiasi costo; bensì curando la relazione con la realtà ed esprimendo affermazioni come queste: «La teoria scientifica più solida afferma che...»; «su questo tema ci sono diverse opinioni, alcuni pensano che... altri pensano che... Anche voi, allieve ed allievi, crescendo, sempre più, maturerete la vostra opinione».

² Questo termine, come segnala John Rawls (2012), è «infelice», perché «alcune delle sue connotazioni sono decisamente fuorvianti e altre suggeriscono principi del tutto impraticabili» (p. 173). Non rinunciamo al suo utilizzo perché è proprio esso a figurare nei testi legislativi che abbiamo adottati come riferimento e perché esso nei dibattiti ha spesso un ruolo predominante. Per orientare il lettore dichiariamo subito, però, di collocarlo nel campo semantico «dell'imparzialità».

Più la relazione con la realtà è curata, più il corpo docente, da un lato introduce le allieve e gli allievi al mondo secondo le conoscenze più accreditate e dall'altro lato mette a fuoco l'interesse che possono avere le diverse visioni del mondo «ammissibili», costruendo stima per la diversità e consapevolezza della complessità e creando così i presupposti per una maturazione della libertà.

3. Verità e valutazione

3.1. Una situazione complessa

Entriamo ora, per un momento, nelle mura di una scuola media. Ci troviamo, più esattamente, in un consiglio di classe finale dove si sta valutando la situazione dell'allieva che chiameremo «Chiara». Chiara ha avuto un anno difficile: separazione complessa dei genitori, iniziale affidamento alla madre, alla quale è stata poi diagnosticata una malattia psichiatrica che ha portato a trasferire l'affidamento dell'allieva al padre. Dopo la scuola dell'obbligo, Chiara vorrebbe frequentare una formazione professionale per la quale, però, alla luce di quanto sta emergendo al consiglio di classe, non avrà accesso, a causa di una media finale dei voti troppo bassa. Avendo constatato la situazione, il Direttore della scuola chiede se qualcuno del corpo docente sia disponibile a modificare, al rialzo, la propria valutazione finale, in modo da rendere possibile a Chiara l'accesso alla scuola post obbligatoria desiderata. Tre voti vengono così modificati.

È una tipica situazione complessa che si presenta nel contesto scolastico. I voti di Chiara hanno giustamente pensato le/gli insegnanti, con ogni probabilità hanno subito l'influenza della sua situazione esistenziale e familiare. Senza questi eventi, l'allieva, con una ragionevole probabilità, si sarebbe potuta concentrare maggiormente sul lavoro scolastico e avrebbe così potuto ottenere risultati più gratificanti. Ma è corretta la decisione presa dal consiglio di classe? Chiariamo subito: non daremo risposte univoche, come sarebbe imprudente tentare in situazioni che, come questa, sono caratterizzate da una molteplicità di fattori. Offriremo piuttosto una linea di pensiero che riprende le mosse dall'essenza della scuola, secondo la formulazione di Hannah Arendt (2017): «È la scuola a introdurre per prima il bambino nel mondo» (p. 246). Ripartiamo, quindi, dalla relazione tra la/il discente, l'insegnante e la realtà. Sono spazi semantici ai quali si è dedicato Eirick Prairat, il quale si rifà, a sua volta, alle analisi di Israel Scheffler (2003): l'insegnante «insegna qualcosa a qualcuno» (Prairat 2017, p. 9) e può farlo in quanto egli è più esperto, più prossimo a quel «qualcosa», in quanto egli è «il rappresentante di una piccola parte di mondo» (Prairat 2017, p. 11). La postura del «dire le cose come stanno», che costruisce relazioni con la realtà, non riguarda solo la dimensione didattica della professione insegnante, ma anche quella valutativa, in ambito formativo, come in quello certificativo³. Interessante, da questo punto di vista, l'etimologia di una parola centrale in ambito valutativo: il verbo «verificare», come ricorda Ferraris (2017, p. 148), deriva da *veritas facere*, «rendere vero», far emergere una verità.

Qual è, in effetti, lo scopo di un consiglio di classe di fine anno? In primo luogo, si tratta proprio di far emergere la realtà circa il lavoro svolto dalle alunne e dagli alunni nel corso dell'anno. Si tratta di un contesto dove l'ascolto reciproco ha un ruolo importante: l'ascolto delle valutazioni espresse dalle/dagli insegnanti in riferimento a vari ambiti del lavoro scolastico. Ascoltare, mettere assieme, definire un quadro di realtà circa gli esiti del lavoro di ciascuna allieva e di ciascun allievo: questo è il nucleo di un consiglio di classe di fine anno.

3.2. La valutazione è oggettiva?

A questo punto, è indispensabile dedicarci ad una questione. Quanto abbiamo appena sostenuto presuppone che le valutazioni formulate dalle/dagli insegnanti abbiano a che fare con «la realtà», ovvero, che esse esprimano qualcosa di tendenzialmente oggettivo. È così? Più di una volta mi è capitato di sentire una/un collega o una/un genitore di allieve/i esprimersi pressappoco così: «Sappiamo tutti che la valutazione è soggettiva»; «la valutazione dipende dall'insegnante che capita all'allieva/o». Sono affermazioni che rientrano, più o meno consapevolmente, nella corrente ideologica del relativismo di tipo soggettivista, che spesso si è affermata come critica, in parte anche legittima, dei sistemi di pensiero di ordine dogmatico. Considerazioni come queste, tuttavia, presentano un grave limite: esse peccano di riduzionismo, vale a dire, di semplificazione, poiché confondono due accezioni ben distinte del relativismo, che nella storia della filosofia sono spesso state definite «accezione debole» ed «accezione forte». Se il «relativismo debole» afferma la necessità di relativizzare solo parzialmente le

³ Entrambe le forme di valutazione sono, infatti, focalizzate sul rendere conto di un dato di realtà.

valutazioni rispetto ai soggetti che le definiscono, «il relativismo forte», com'è teorizzato ad esempio nell'opera di Oswald Spengler *Il Tramonto dell'Occidente* (2008), nega qualsiasi forma di giudizio e di conoscenza che abbia una validità oggettiva, cioè, che esprima una relazione con la realtà indipendentemente dal soggetto che la esprime. Risulta piuttosto chiara la problematicità del relativismo forte rispetto ai principi dell'istituzione scolastica, chiamata continuamente, come sappiamo, proprio a costruire nessi tra le/i discenti e la realtà. La Legge della scuola del Canton Ticino (1990) conferma questa problematicità quando annovera tra i diritti delle allieve e degli allievi questo articolo: «[le allieve e gli allievi] hanno diritto di ottenere una valutazione corretta e motivata del loro profitto» (art. 58b). «Essere corretta», per una valutazione, significa esattamente rendere conto della *realtà* delle conoscenze e delle competenze raggiunte da un'allieva o da un allievo, in un dato momento del suo percorso formativo ed in riferimento ai criteri definiti dai Piani di studio in vigore. È vero: tutte-i sappiamo che le/gli insegnanti hanno un margine di apprezzamento e tutte-i abbiamo incontrato insegnanti più o meno, come si dice, «di manica larga» o «di manica stretta». Questo accade, come ci insegna il relativismo debole, perché la valutazione non è un esercizio *assolutamente oggettivo*. Ciò però non significa che essa sia *pienamente arbitraria*, come sostiene il relativismo forte. Le affermazioni di chi sostiene la soggettività in senso stretto della valutazione isolano un aspetto particolare della pratica valutativa – la sua necessaria approssimazione – e l'assolutizzano, interrompendo il nesso tra la valutazione e la realtà ed aprendo il campo a pericolose derive, che compromettono la correttezza della pratica valutativa.

Sì, ci sono insegnanti che, una-o per rapporto all'altra-o, applicano parametri valutativi in parte diversi, ma ciò che conta è che queste variabili si dispieghino in uno spazio ristretto. È possibile che facendo correggere lo stesso lavoro di verifica a due insegnanti della stessa materia vengano assegnate valutazioni diverse, ma questa diversità deve restare contenuta e in ogni caso non deve riguardare le distinzioni tra ciò che è sufficiente e ciò che non lo è; tra ciò che è appena sufficiente e ciò che va più che bene. E se ciò accadesse, non si starebbe comunque dimostrando l'arbitrarietà della valutazione, bensì la necessità, da parte del corpo insegnante, di lavorare urgentemente sui propri criteri di valutazione; un aspetto che deve rivestire un ruolo centrale già nella formazione di base dei futuri docenti. La valutazione non è *assolutamente oggettiva*, ma deve *tendere all'oggettività*, curando con attenzione il nesso con la realtà che esprime.

3.3. Questioni di sostanza e questioni di forma

Torniamo ora al consiglio di classe che si sta occupando del caso di Chiara: qual è il dato di realtà che sta emergendo dal lavoro congiunto del corpo docente? Il dato di realtà è che i risultati necessari per l'accesso alla scuola auspicata da Chiara *non* sono stati raggiunti e che questo risultato è stato conseguito con un margine valutativo abbondante. Formuliamo alcuni interrogativi.

Di fronte a questo dato di realtà qual è il compito della scuola? Modificare la realtà, anche in considerazione dell'esperienza drammatica vissuta da Chiara e pensando a ciò che *sarebbe potuto avvenire* in circostanze diverse – ma che in effetti non è avvenuto - oppure, tenendo fede al principio essenziale della scuola, che costruisce relazioni con la realtà, stare accanto all'allieva, aiutarla a comprendere l'accaduto ed offrirle una prospettiva ulteriore, come la ripetizione dell'anno, per proseguire il suo percorso formativo? Esprimere una valutazione che non ha pieno fondamento nelle conoscenze e nelle competenze di Chiara o aiutarla a capire il dato di realtà, vale a dire che gli eventi accaduti hanno influenzato il suo lavoro scolastico e che la preparazione richiesta per l'accesso alla scuola desiderata *non* è stata conseguita?

Non escludiamo la considerazione, nella valutazione, di *qualsiasi* elemento estrinseco alle competenze espresse dalla/dal discente, ma sottolineiamo l'essenzialità, nel lavoro della scuola, dell'impegno a costruire e a mantenere vivi i nessi con la realtà. Nessi che sono relativi a quella che in filosofia si definisce «la sostanza», cioè, il merito della questione: i risultati sono raggiunti oppure no; un'operazione matematica è corretta oppure no; una risposta di scienze è conforme alle teorie accreditate oppure no; un canto è svolto come richiesto dall'insegnante oppure no, un salto in alto ha raggiunto l'altezza minima stabilita oppure no.

La cura di questo nesso, e qui intendiamo sfatare un altro importante fraintendimento, non vincola l'insegnante ad una postura di fredda e disinteressata durezza e questo per due ragioni che traiamo, entrambe, da un testo classico: *Pigmalione in classe* di Robert Rosenthal e Lenore Jacobson (1999). Già sulla copertina esso dichiara, senza mezzi termini, la propria tesi: «L'immagine che chi insegna si fa di chi apprende sotto la sua guida, condiziona di fatto non solo quanto il docente chiede a chi impara, ma anche l'effettivo rendimento e le reali prestazioni dei suoi giovani allievi». È una tesi, ben documentata, che pone l'attenzione sull'immagine che la/il docente invia alle/ai proprie-i allieve-i di loro stesse-i. Ed ecco la prima ragione: che immagine della/del propria-o allieva-o emana una/un insegnante che, manifestamente, modifica al rialzo la sostanza della valutazione? Il rischio è di trasmettere un messaggio implicito e, beninteso involontario, di scarsa stima: «Tu, da solo,

non puoi farcela». Dire le cose come stanno, paradossalmente, può invece dare forma ad una visione dell'allievo che lascia maggiormente intatta la fiducia nelle sue possibilità. Affinché questo avvenga, è però necessario considerare la seconda ragione a favore della tesi che qui stiamo argomentando: l'attenzione all'oggettività della sostanza deve essere accompagnata da una cura, almeno altrettanto fine, alla forma, al «come» la/il docente accompagna e sostiene le/gli allieve-i nel porsi in relazione con la realtà.

Di fronte ad un dato potenzialmente difficile da accettare, come per Chiara l'esito dell'anno scolastico, la/il docente, ricorrendo alle proprie risorse di persona matura e di professionista, circoscriverà con cura il piano di ciò che non ha funzionato bene e, contemporaneamente, assumerà un ruolo di sostegno, di colei o di colui che vede oltre le difficoltà del momento e che aiuta la/il discente a guardare anche lei/lui più lontano, fino a dove arriva il suo sguardo e, da lì in poi, a fidarsi di chi è più solido di sé. Questa solidità dell'insegnante si nutre proprio, da un lato della capacità di stare alla realtà (sostanza), e dall'altro lato dell'empatica sensibilità di chi rilancia continuamente, e con fiducia, il duro lavoro dell'apprendimento (forma).

3.4. Alcune implicazioni pratiche per la redazione dei giudizi

Riteniamo utile aprire una piccola finestra applicativa, fondata su quanto, fino a questo punto, è emerso dalle nostre riflessioni. Forniremo, in particolare, alcuni spunti di riflessione sul difficile compito, che spetta ad ogni insegnante, della formulazione dei giudizi all'indirizzo delle allieve e degli allievi; dopodiché proseguiremo il nostro percorso, entrando nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza democratica.

Prendiamo le mosse dalla distinzione, pocanzi proposta, tra la prospettiva della *sostanza* e quella della *forma*, che rappresenta una risorsa concettuale utile a chiarire alcuni aspetti specifici alla pratica della valutazione. La redazione di un giudizio, stando a quanto abbiamo appena discusso, dovrebbe tendere ad essere il più possibile *precisa* nella sostanza ed *attenta* nella forma. Si tratta di uno sguardo duplice: con un occhio l'insegnante, conformemente al principio essenziale dell'Istituzione scolastica, presta attenzione ad ancorare il giudizio alla realtà; mentre, con l'altro occhio, egli o ella vigila affinché, dal punto di vista della forma, il giudizio stesso e l'intera relazione educativa siano aperti alla possibilità, da parte del/della discente, di un'evoluzione positiva.

Entrando nel merito degli aspetti operativi, ci concentriamo prevalentemente sulla prima di queste due dimensioni, chiedendoci: quali elementi possono essere significativi affinché la redazione di un giudizio possa mantenersi il più possibile fedele al principio dell'adesione alla realtà?

In generale, per un'un insegnante, è importante avere una «buona mira», per mettere a fuoco con precisione il soggetto della valutazione, per circoscriverlo accuratamente attorno agli esiti del lavoro ed agli atteggiamenti espressi. Un giudizio, lo sappiamo, non verte sulla persona della/del discente: a dover migliorare, non è l'allievo o in quanto tale, ma lo svolgimento dei compiti a casa; la collaborazione con le/i compagne-i nei lavori di gruppo, la capacità di ascolto durante le discussioni condivise, l'organizzazione dello studio preparatorio delle verifiche e così via. Non di rado sono proprio le/gli allieve-i che, a proprio discapito, peccano di mira cattiva. Pensiamo, ad esempio, ad un allievo che ponga domande come queste: «Sono insufficiente?» «Quanto mi ha dato?» La prima formulazione confonde il piano della persona con quello delle prestazioni e degli atteggiamenti, mentre la seconda pone indebitamente il *focus* della valutazione sulla scelta della/del docente, anziché sul lavoro - *quello lì*, ben preciso - che è valutato.

Più in dettaglio, è utile porre attenzione su alcuni aspetti, come negli esempi appena citati, correlati all'espressione linguistica, che possono compromettere la precisione della descrizione della realtà. Ne citiamo tre, da intendere, non come prescrizioni, bensì come stimoli di riflessione o «spie del cruscotto» che, al momento opportuno, accendendosi, rendono sensibile il professionista verso alcuni possibili rischi, lasciando però intatto il suo spazio decisionale.

A. Gli avverbi di frequenza

L'utilizzo degli avverbi di frequenza è delicato. In particolare, avverbi quali «sempre», «mai» e, in forma leggermente più debole, «spesso» e «raramente» potrebbero produrre una generalizzazione che scosta il giudizio dalla realtà. Queste parole andrebbero utilizzate unicamente quando affermano *esattamente* ciò che dicono, vale a dire, raramente. Negli altri casi sarebbe opportuno evitarle perché potrebbero dare forma ad una descrizione approssimata sul negativo, dall'aria statica ed immutabile - «tu *sei* così» - che falserebbe il dato di realtà e che rappresenterebbe anche un ostacolo al lavoro di evoluzione che la scuola sempre è chiamata a promuovere. Anche nel caso di approssimazioni di ordine inverso, quindi di eccessivi rinforzi positivi, si potrebbe riscontrare un dannoso intorpidimento della relazione con la realtà: «Hyland e Hyland hanno rilevato che quasi la metà dei feedback dati dagli insegnanti erano lodi e che queste lodi - premature e ingiustificate - confondevano gli studenti e scoraggiavano l'esame obiettivo della prestazione allo scopo di migliorarla» (Hattie, 2016, p. 205).

B. Il tempo verbale: indifferente?

Magari non ci si pensa, ma anche i tempi verbali possono trasmettere messaggi pragmatici. Se la finalità di un giudizio è descrivere un dato di realtà osservato, registrato, il tempo verbale più preciso a questo fine potrebbe essere il passato. Paragoniamo queste due formulazioni: «Luca svolge la metà dei compiti a casa assegnati»; «Luca ha svolto la metà dei compiti a casa assegnati». La differenza è subito palpabile: la prima frase descrive uno stato presente e dà forma ad un quadro che rilascia un sentore di staticità; la seconda, al contrario, registra un fatto *già accaduto* e lascia più spazio, da quel momento in poi, alla possibilità di un cambiamento.

C. Porre una domanda?

Quando un/un insegnante corregge una verifica ed ha l'impressione che una/un allieva-o non si sia adeguatamente preparata-o, potrebbe optare per scriverci una frase come questa: «Lo studio non è stato sufficiente». Questa considerazione, però, potrebbe nuovamente peccare di approssimazione, perché la/il docente, di fatto, non sa, esattamente, cosa sia accaduto. Per questa ragione, ella/egli potrebbe optare per una formulazione di questo tipo: «Lo studio è stato sufficiente?»; «Ho l'impressione che lo studio sia stato un po' fragile, mi sbaglio?». Anche nella redazione dei giudizi la forma interrogativa potrebbe rendere possibile l'assunzione di una posizione prudentiale, utile per evitare circostanze sgradevoli. Infatti, affermare che un'/un allieva-o non abbia studiato quando, invece, ella o egli ha lavorato, magari anche con impegno ma in modo inefficace, significherebbe proiettare al suo indirizzo una visione negativamente connotata. Dal punto di vista dell'allieva-o è presto fatto: «Se il lavoro non prova che io non abbia lavorato, perché di fatto *ho* lavorato, cosa ha portato la mia/il mio insegnante a crederlo? La visione che ella/egli ha di me e che su altri non avrebbe». Per tutelare la relazione con la realtà, è importante che il *focus* del giudizio resti sul lavoro e non si sposti né sull'arbitraria valutazione della/del docente né sulla persona dell'allieva-o. La forma interrogativa può lasciare aperto uno spazio importante e rilancia la questione a chi ha la facoltà di dire come sono andate le cose.

4. Verità e educazione alla cittadinanza democratica

A prima vista la verità potrebbe sembrare poco inerente al tema dell'educazione alla cittadinanza e tuttavia essa ne rappresenta proprio il fondamento. Ci sembrano particolarmente interessanti le due espressioni che ha scelto Václav Havel (2013) per descrivere la condizione esistenziale che vede rispettati i diritti umani e quella che, all'opposto, li vede schiacciati sotto il peso del totalitarismo. Rispettivamente: «vita nella verità» (p. 53) e «vita nella menzogna» (p. 54). Si tratta di termini che ricorrono spesso nelle riflessioni di chi ha vissuto in prima persona la realtà dei totalitarismi. Nel quarto volantino redatto clandestinamente dall'organizzazione studentesca della Rosa Bianca contro il Regime nazista si legge: «Ogni parola che esce dalla bocca di Hitler è una menzogna. Quando parla di pace pensa alla guerra» (Guardini, 1994, p. 79). Non a caso, la missione che si diede la Rosa Bianca fu esattamente questa: «Sarà nostro compito proclamare il più chiaramente possibile la verità nella notte in cui è immersa la Germania» (Scholl, 2021, p. 45). Ad esprimersi così, nel 1942, fu Kurt Huber, in una riunione segreta della quale abbiamo notizia grazie ad Inge Scholl. Huber fu un professore di Monaco, nato però a Coira, che aderì alla Rosa Bianca e che rappresentò per essa un indiscutibile punto di riferimento.

Queste testimonianze ci presentano due associazioni: falsità-totalitarismo e verità-diritti umani. In effetti, l'educazione alla cittadinanza democratica si differenzia dagli indottrinamenti proprio in quanto essa è fondata, non già su un'ideologia particolare ed arbitraria, ma sulla ricerca della verità. In gran parte, essa consiste proprio nel presentare, con onestà, *le cose come stanno*: che gli esseri umani hanno pari dignità, che esistono visioni della realtà diverse dalle proprie ma altrettanto legittime, che la libertà è indispensabile al pieno ed autentico sviluppo della persona, che le scelte di vita implicano responsabilità nei confronti delle comunità umane contemporanee e future.

Illuminante, da questo punto di vista, l'affermazione di Hannah Arendt (2009): «Il suddito ideale del regime totalitario non è il nazista convinto o il comunista convinto, ma l'individuo per il quale la distinzione fra realtà e finzione, fra vero e falso non esiste più» (p. 649).

Anche il celebre «Esperimento di Milgram» ha messo in luce il ruolo essenziale della relazione tra il soggetto e la realtà per quanto riguarda il rispetto dei diritti fondamentali. Come ha osservato Zygmunt Bauman (2010): «Il risultato più sorprendente della ricerca di Milgram è forse il rapporto inversamente proporzionale tra la disponibilità a esercitare la crudeltà e la prossimità alla vittima» (p. 215). La prossimità alla vittima non è altro

che la relazione tra il soggetto e la realtà dei fatti, in questo caso, tra il soggetto e le conseguenze delle sue azioni. Non a caso, il concetto di «prossimità» tra le persone è proprio il nucleo attorno al quale si è condensata la nota teoria di Gordon Allport (1973) sul superamento dei pregiudizi: relazione con la realtà è anche relazione con il prossimo - che Edgar Morin (2001) definisce «comprensione umana» (p. 98) - conoscenza del suo punto di vista e della sua esperienza. Elementi che rappresentano fondamenta indispensabili per la costruzione del rispetto e della tolleranza.

La relazione con la realtà, beninteso, fonda l'educazione alla cittadinanza anche lontano dai contesti drammatici dei totalitarismi, là dove si svolge la vita scolastica nella sua più ordinaria quotidianità. Ed è proprio lì che vogliamo ora rivolgere la nostra attenzione, facendo riferimento ad un episodio registrato «sul campo», che ci porterà alla formulazione di un secondo prontuario di natura più operativa.

4.1. Un caso dalla quotidianità scolastica

Ci troviamo sul finire di una gita scolastica in una città che dista una mezza giornata di viaggio dalla scuola e le/gli allieve-i, tredicenni circa, hanno appena fruito di una mezz'ora di tempo libero. Al luogo stabilito per il ritrovo, tutte-i si presentano puntualmente e così il gruppo si mette in moto verso la stazione ferroviaria. A quel punto, un allievo informa i due insegnanti che alcune-i compagne-i, poco prima hanno sottratto, senza pagare, dei prodotti da un negozio. Emerge anche un nome. Gli insegnanti si confrontano rapidamente e giungono ad una conclusione: la situazione, considerata la possibilità di un comportamento illecito, attuato da minori sotto la loro responsabilità, deve essere approfondita. Essi, tuttavia, sono consapevoli che il compito è delicato: devono chiarire i fatti, evitando d'insinuare giudizi precipitosi sul comportamento delle allieve e degli allievi. Per realizzare questo fine, i due docenti scelgono una linea d'intervento: la chiarezza. La chiarezza sulla situazione, in tutte le sue componenti. Uno di loro avvicina quindi l'allieva, il cui nome era stato pronunciato in relazione al possibile comportamento scorretto, per parlarle a tu per tu. Per prima cosa le descrive la situazione: la necessità, come insegnante, di verificare alcune informazioni, di *capire* se ci siano stati comportamenti inadeguati in un negozio. Il docente precisa che, solo così facendo, se davvero qualcuno avesse commesso un errore, immediatamente si potrebbe creare per lei/lui un'occasione di riparazione. Da ultimo, egli assicura che, se necessario, avrebbe parlato, allo stesso modo, a tutte le allieve e a tutti gli allievi della classe. Interpella così l'allieva, chiedendole se sappia qualcosa che lo possa aiutare a capire la situazione. Per tutta risposta, l'allieva afferma di aver saldato i propri conti ma anche di aver visto un compagno, del quale precisa il nome, che in un negozio avrebbe nascosto alcuni prodotti nello zaino. Il dialogo riparte con questo secondo allievo, il quale, con una certa facilità conferma l'accaduto, menzionando una terza allieva che, allo stesso modo, dichiara senza troppe esitazioni la propria responsabilità. Questa ragazza, però, dopo l'ammissione, afferma di aver visto anche lei nel negozio una compagna comportarsi altrettanto scorrettamente: la prima allieva con cui il docente si è confrontato. Dopo un breve scambio, gli insegnanti decidono di tornare a parlarle: con prudenza, le dicono che le avrebbero posto un'ultima volta la stessa domanda di prima. Gli occhi, allora, le diventano lucidi ed anche in questo caso segue l'ammissione.

«Ammettere l'accaduto»: si tratta di un punto di partenza che racchiude un forte potenziale educativo. Ammettere l'accaduto significa aderire alla realtà e, conseguentemente, assumersi una responsabilità; porsi di fronte alla situazione dichiarando: «Sì, sono stata-o io, ma io non sono questo atto». In quell'istante, l'allieva o l'allievo è vulnerabile e può sentirsi come «spogliata-o». Lo conferma Janusz Korczak (2018), che ha dedicato la vita all'educazione dei minori nella condivisione della quotidianità: «Il bambino vuole che l'educatore gli dimostri cordialità proprio nel momento in cui è davvero in colpa, quando è cattivo, quando ha avuto guai» (p. 46). Nel momento dell'ammissione il ruolo dell'insegnante cambia: non è più quello di «capire», bensì quello di «sostenere», di garantire l'adesione alla realtà e di accompagnare l'allieva o l'allievo a comprendere che, ammettendo l'accaduto, ha fatto un passo buono, che esprime forza e non debolezza. Sarebbe una sconfitta, dal punto di vista educativo, se l'allieva-o, al termine dell'esperienza educativa, fosse dell'opinione che sarebbe stato meglio tacere: può avere la sensazione di aver trascorso momenti sgradevoli, ma in lei/lui deve prevalere la certezza che, confrontandosi con l'accaduto, ha preso la decisione giusta. Chiariamo: tutto ciò non ha nulla a che vedere con la ricerca moralistica del «colpevole», che si fonda, in modo riduzionistico, su principi morali rigidi ed astratti dall'umano (Novara e Passerini, 2016, p. 92), né con la facile delazione. Si tratta di far emergere la realtà e di favorire l'attualizzazione del potenziale educativo insito in questa stessa emersione.

Aderire alla realtà non è affatto scontato come talvolta si potrebbe pensare. Citiamo due esempi che ci riportano alla gita scolastica. Il secondo allievo, nel momento in cui ha dialogato con i suoi insegnanti, non aveva più con sé l'oggetto indebitamente sottratto al negozio perché lo aveva «regalato» ad un compagno di classe, ignaro della sua reale provenienza. Egli ha poi giustificato questa scelta facendo riferimento ad un certo

pentimento per l'accaduto. Cosa suggerisce questa mossa? Sembra proprio un tentativo di riparazione, che però non si confronta davvero con la realtà, perché consiste nel *far finta che ciò che è accaduto non sia accaduto* e, così facendo, moltiplica i problemi, generando una donazione che non può avvenire – perché non si può donare ciò che non si possiede legittimamente – e lasciando irrisolta la questione di fondo. Secondo esempio: l'allieva che per ultima ha ammesso l'accaduto, durante il viaggio di rientro, tenendo un'espressione cupa, chiede agli insegnanti di «poter subito pagare loro l'oggetto». Gli insegnanti le domandano allora se ci sia qualcosa che, in particolare, la preoccupi. Subito, l'allieva chiede di non riferire l'episodio ai suoi genitori. Ecco un'altra strategia per chiudere la questione in fretta e furia, limitando il confronto con la realtà. Una richiesta come questa, beninteso, crea una situazione delicata per l'insegnante, che deve interrogarsi circa le sue cause profonde. Presupponendo che i genitori dell'allieva abbiano un approccio educativo adeguato, di fronte ad una tale richiesta il ruolo degli insegnanti potrebbe concentrarsi sulla modulazione della forma, lasciando però intatta la sostanza: incoraggiare, proporre d'incontrare assieme i genitori, prendere l'impegno d'informarli accuratamente sull'accaduto, dando il giusto valore alla disponibilità dell'allieva ad assumersi le proprie responsabilità. La necessità di confrontarsi pienamente con l'accaduto, per un minore, escludendo situazioni molto particolari, implica infatti la messa al corrente dei genitori. Ciò è parte del processo educativo.

Ma il lavoro degli insegnanti del caso descritto non è ancora finito: rientrati dalla gita si pone per loro la questione dell'attività educativa da allestire per le allieve e gli allievi coinvolti nell'accaduto. Anche in questo caso, la relazione con la realtà rappresenta un punto di riferimento prezioso. La situazione può essere schematizzata come una figura a quattro vertici: il comportamento scorretto, l'allieva-o, l'insegnante ed i genitori. Quando si entra nell'ambito delle sanzioni, è ancora più importante focalizzare l'attenzione sui fatti, o meglio, sulla relazione tra le/gli allieve-i ed il loro comportamento scorretto. C'è infatti un rischio da evitare: che il *focus* si sposti, magari anche inconsapevolmente, ma pericolosamente, sulla relazione tra gli insegnanti e le/gli allieve-i. Ciò accade quando si opta per una misura educativa di tipo espiatorio ed incongruente (Gilardi, 2010) - ad esempio, per il nostro caso, l'esclusione dalle ricreazioni per un mese - che porta al centro dell'attenzione, non più la realtà dei fatti, bensì la decisione arbitraria dell'insegnante. Ciò produce un ribaltamento (Nucci, 2002), che rappresenta un grave errore educativo: l'allieva o l'allievo si sente *vittima* e proietta questa sensazione sulla relazione con le/i docenti che, inevitabilmente, ne risentirà. No, in queste situazioni il *focus* non deve concentrarsi sulla/sul docente, sulla sua decisione, o peggio, sul suo «umore», *esso* dev'essere lì, ben fisso, sull'accaduto. Nel caso descritto l'accaduto è questo: alcuni prodotti sono stati sottratti indebitamente da un negozio. Ed il fatto stesso suggerisce il da farsi: ad esempio, far scrivere alle/agli allieve-i una lettera di scuse al proprietario del negozio, spiegando l'accaduto e, naturalmente, saldando il debito.

Un ultimo aspetto: quando svolgere questa attività? Anche qui gli insegnanti corrono il rischio di scivolare nell'espiazione, enfatizzando l'obbligo per le/gli allieve-i di rimanere a scuola nel loro tempo libero. Ancora una volta, la via d'uscita è data dall'adesione alla realtà: l'attività riparatoria non può trovare spazio nelle lezioni, perché a lezione si fa lezione; inoltre, essa richiede la presenza delle/degli insegnanti, *quindi*, è necessario ricavare un tempo apposito, da trascorrere a scuola, dopo la conclusione delle lezioni. Sì, le/gli allieve-i si fermeranno a scuola nel loro tempo libero, ma ciò non a causa di una scelta arbitraria delle/degli insegnanti (relazione docente-allievo), bensì come diretta conseguenza delle circostanze (relazione allievo-comportamento scorretto).

4.2. Alcune implicazioni pratiche per la gestione dei comportamenti scorretti

Apriamo ora una seconda finestra rivolta alla pratica, fondata su quanto emerso dalle precedenti riflessioni. Ancora una volta, non si tratta di arrischiare la proposta di prescrizioni, bensì di formulare alcuni possibili orientamenti, la cui validità dovrà essere soppesata dai professionisti nel rispetto della complessità di ciascuna situazione educativa.

A. Capire l'accaduto o «fare i *detective*?»

Di fronte ad un possibile comportamento scorretto, può accadere che un'/un insegnante avverta scrupoli rispetto all'idea di trasformarsi in una sorta di «*detective*». Come visto, in queste situazioni il rischio da evitare è quello del riduzionismo moralistico, di una semplificazione che separa le/i allieve-i tra «buone-i» e «cattive-i». Il suggerimento che avanziamo è di darsi quale linea guida una comprensione dell'accaduto che faccia emergere la realtà anche nella sua complessa problematicità, data, ad esempio, dalla compresenza di punti di vista differenti. Questo processo, come abbiamo visto, già intrinsecamente, può implicare un potenziale educativo rilevante e rappresenta la base per focalizzare l'intervento educativo sugli *atti* e non sulle persone.

Il dialogo finalizzato alla comprensione dell'accaduto è senz'altro delicato, perché implica il rischio per l'insegnante di rilasciare all'indirizzo delle/degli allieve-i una presunzione di colpevolezza. Per scongiurare

questa possibilità, potrebbe essere utile che l'insegnante espliciti anzitutto il proprio operato: in situazioni potenzialmente problematiche, che si verificano sotto la sua responsabilità, ella/egli ha il dovere di approfondire l'accaduto. Prima d'interpellare l'allieva-o sull'accaduto, potrebbe essere opportuna anche una breve contestualizzazione di carattere generale.

Resta il fatto che, per definizione, le situazioni conflittuali sono complesse. A volte per un'/un insegnante può essere pressoché impossibile ricostruire con chiarezza gli eventi connessi a comportamenti scorretti. Il riferimento alla realtà, in questi casi, può assumere però la forma dell'ascolto, della condivisione dell'esperienza e dei punti di vista, la forma di quella «prossimità» che contribuisce ad indebolire i pregiudizi (Allport, 1973). In queste circostanze, suggeriamo d'evitare un'insistenza foriera di possibili ribaltamenti. Potrebbe, invece, essere utile una restituzione della responsabilità all'allieva-o, attraverso un'espressione di fiducia: «Mi dici che è andata così ed io ti credo».

B. Il «prima» e il «dopo»

Prima dell'ammissione di una responsabilità è l'allieva-o, responsabile o no di un comportamento scorretto, ad essere messa-o alla prova. Dopo l'ammissione di una responsabilità, ad essere messa-o alla prova è la/il docente: in un momento delicato, facilmente, l'allieva-o guarderà con grande attenzione alla/al propria-o insegnante per vedere come ella/egli si relazionerà con lui/lei. La/il docente che mostra di continuare a rispettare l'allieva-o e che continua a relazionarsi con lei/lui gentilmente dà prova della propria solidità di adulta-o e di professionista: proprio ciò di cui, in quel momento, l'allieva-o può avere particolarmente bisogno. Questo non significa sminuire l'accaduto, bensì aderire al «principio assiologico del rispetto» (Prairat 2013). Il rispetto si distingue dalla stima: la stima «va a qualcosa di qualcuno» e varia in funzione dei fatti, il rispetto «va a qualcuno» (p. 176) ed è immune da possibili variazioni. L'insegnante mostra che l'ammissione dell'accaduto non muta il suo rispetto per l'allieva-o e mostra che il suo giudizio, che c'è, è focalizzato sull'atto e non sulla persona.

5. Conclusione: la solidità dell'insegnante

Talvolta a scuola è necessaria la fermezza, sono necessari i rimproveri e sono necessarie le sanzioni. La riflessione che abbiamo proposto lascia intatte queste considerazioni, evidenti a ciascuna/ciascun educatrice/educatore, ma punta a mostrare l'essenzialità, per l'istituzione scuola, della costruzione di relazioni tra le-i discenti e la realtà. Questo fa la scuola: fa scoprire il mondo, la sua complessità, i suoi aspetti certi e quelli incerti.

Come visto in precedenza, l'attenzione alla verità contribuisce in modo rilevante a costituire la solidità della figura professionale dell'insegnante. Questa solidità non conduce al dogmatismo, perché è sensibile alla natura della conoscenza; non favorisce il moralismo, perché è attenta alla complessità e non cede al relativismo forte, perché è in umile tensione verso l'oggettività.

È la solidità che, dove occorre, rende possibile all'insegnante una postura neutrale credibile, poiché la/lo libera dal rischio di schierarsi arbitrariamente, le/gli permette di mostrare i punti di forza delle varie ideologie e di costruire così stima per la diversità. È la solidità che consente all'insegnante di realizzare una pratica valutativa corretta, che, nella sostanza, tende all'oggettività e che, nella forma, rilancia con fiducia le/i discenti nell'avventura dell'apprendimento. È, infine, la solidità che orienta un'educazione alla cittadinanza democratica fondata sulla ricerca della verità, attraverso un continuo allargamento degli orizzonti di consapevolezza delle/dei discenti.

Sarebbe interessante, in futuro, percorrere ulteriormente alcune piste che in questa sede abbiamo solo potuto abbozzare. Una di esse potrebbe consistere proprio nel porre in relazione la solidità professionale dell'insegnante con un'analisi antropologica più accurata della società contemporanea, che potrebbe confermare un ruolo sempre più cruciale dell'istituzione scolastica, in relazione a sfide di ampia portata, come quella del consolidamento della democrazia. Per quanto concerne, più in senso stretto, il tema della verità, sarebbe inoltre interessante approfondire le relazioni che intercorrono tra il piano ontologico e quello epistemologico, verificando, in particolare, la possibilità di applicare in modo più dettagliato il «nuovo realismo» di Maurizio Ferraris all'ambito della valutazione.

Bibliografia

- Allport G. (1973). *La natura del pregiudizio*. La Nuova Italia.
- Arendt, H. (2009). *Le origini del totalitarismo*. Giulio Einaudi Editore.
- Arendt, H. (2017). *Tra passato e futuro*. Garzanti.
- Aristotele. (2000). *Metafisica*. A cura di G. Reale. Bompiani.
- Bauman, Z. (2010). *Modernità e Olocausto*. Il Mulino.
- Ferraris, M. (2017). *Postverità e altri enigmi*. Il Mulino.
- Gilardi, R. (2010). *Insegnanti in regola*. Edizioni La Meridiana.
- Guardini, R. (1994). *La Rosa Bianca*. Editrice Morcelliana.
- Havel, V. (2013). *Il potere dei senza potere*. Edizioni La Casa di Matriona.
- Korczak, J. (2018). *Come amare il bambino*. Luni Editrice.
- Legge della scuola del Canton Ticino (1° febbraio 1990)*. *Bollettino Ufficiale 1991-287*.
- Lorusso, A. M. (2018). *Postverità*. Editori Laterza.
- Lynch, M. P. (2007). *La verità e i suoi nemici*. Raffaello Cortina Editore.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo della ricerca evidence-based*. Erickson.
- Meirieu, P. (2013). *I compiti a casa: genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo*. Feltrinelli.
- Meirieu, P. (2015). *Fare la Scuola, fare scuola: democrazia e pedagogia*. FrancoAngeli.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina Editore.
- Novara, D., e Passerini, E. (2016). *Con gli altri imparo: far funzionare la classe come gruppo di apprendimento*. Erickson.
- Nucci, L. P. (2002). *Educare il pensiero morale*. Erickson.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Presses Universitaires de France.
- Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact*. ESF.
- Rawls, J. (2012). *Liberalismo politico*. Einaudi Editore.
- Rosenthal, R. e Jacobson, L. (1999). *Pigmalione in classe*. FrancoAngeli.
- Scheffler, I. (2003). *Le Langage de l'éducation*. Éditions Klincksieck.
- Scholl, I. (2021). *La Rosa Bianca*. Itaca.
- Spengler, O. (2008). *Il tramonto dell'Occidente*. Editrice Longanesi.
- Wolf, M. (1981). *Tra informazione ed evasione: i programmi televisivi di intrattenimento*. Rai-Eri.

Parole chiave: Educazione alla cittadinanza; scuola; verità; neutralità; valutazione

Die Schule und die Wahrheit

Zusammenfassung

Der Artikel bekräftigt die wesentliche Bedeutung des Wahrheitsprinzips für die Bildungseinrichtungen; Prinzip, das im aristotelischen Sinne, also als Herstellung einer Verbindung zwischen Lernenden und der Realität, zu verstehen ist. Dabei geht es um kognitive Verknüpfungen, die einerseits die Einhaltung der Neutralität in der Lehre und andererseits die Erziehung zur demokratischen Staatsbürgerschaft untermauern. Ebenso handelt es sich um evaluative Zusammenhänge, die in ihrer Substanz eine Orientierung der Entwicklungspfade der Lernenden darstellen und in ihrer Form die Lernenden dabei begleiten, sich selbst ständig zu hinterfragen. Der Artikel pendelt zwischen Theorie und Praxis und bietet zudem zwei Abschnitte mit Ideen zur Formulierung von Evaluationen und zum Umgang mit Fehlverhalten.

Schlagworte: Bürgerliche Erziehung; Schule; Wahrheit; Neutralität; Leistungsbeurteilung

L'école et la vérité

Résumé

La thèse de cet article affirme l'importance essentielle du principe de vérité pour l'institution éducative, au sens aristotélicien de construction de liens entre les apprenant-e-s et la réalité. Il s'agit de liens cognitifs qui sous-tendent, d'une part, le respect de la contrainte de neutralité pédagogique et d'autre part, l'éducation à la citoyenneté démocratique. De même, il s'agit de liens évaluatifs qui orientent le développement des élèves et dans leur forme accompagnent ces dernier-ère-s à se remettre constamment en question. En développant ces réflexions, l'article passe continuellement de la théorie à la pratique et vice versa et propose aussi deux sections avec le but d'améliorer la pratique de l'évaluation et la gestion des mauvais comportements.

Mots-clés : Éducation civique ; école ; vérité ; neutralité ; évaluation

The school and the truth

Summary

This article's thesis affirms the essentialness of the principle of truth for the educational institution, in the Aristotelian sense of building links between learners and reality. Cognitive links that are the basis, on the one hand, of respect for the constraint to the neutrality of teaching and, on the other hand, education for democratic citizenship. Finally, evaluative links which, in their substance, represent an orientation to the growth of students and in their form accompany the latter in constantly questioning themselves. Developing these reflections, this article moves continuously between theory and practice, also offering two sections with ideas for formulating assessments and for managing incorrect behavior.

Keywords: Citizenship education; school; truth; neutrality; assessment

Raffaele Beretta Piccoli, MA in Filosofia delle religioni. Insegnante di Scuola Media e docente di filosofia dell'educazione alla Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana.
SUPSI, Piazza S. Francesco 19, CH-6600 Locarno.
E-Mail: raffaele.berettapiccoli@supsi.ch