

Indice

Prefazione di Serena di Carlo	I
--------------------------------------	----------

PARTE PRIMA: LINEE TEORICHE E METODOLOGICHE

Capitolo I. Le dinamiche affettive e l'apprendimento	1
---	----------

<i>1.1 Motivazioni e bisogni: A. Maslow, C. Rogers e l'approccio della psicologia umanistica ai problemi dell'apprendimento</i>	<i>1</i>
---	----------

<i>1.2 Sicurezza ed apprendimento</i>	<i>7</i>
---------------------------------------	----------

<i>1.3 L'apprendimento "libero" di Carl Rogers</i>	<i>12</i>
--	-----------

<i>1.4 Le dinamiche affettive e il contributo delle scuole psicoanalitiche</i>	<i>14</i>
--	-----------

Capitolo II. La comunicazione positiva	27
---	-----------

<i>2.1 Il sistema comunicativo</i>	<i>28</i>
------------------------------------	-----------

<i>2.2 La comunicazione nelle relazioni educative</i>	<i>30</i>
---	-----------

<i>2.3 L'empatia</i>	<i>31</i>
----------------------	-----------

<i>2.4 La considerazione positiva incondizionata</i>	<i>35</i>
--	-----------

<i>2.5. Non giudicare non significa approvare</i>	<i>37</i>
---	-----------

<i>2.6 I bambini ci mettono alla prova</i>	<i>39</i>
--	-----------

<i>2.7 La congruenza</i>	<i>40</i>
--------------------------	-----------

<i>2.8 Altri aspetti di una comunicazione aperta</i>	<i>41</i>
--	-----------

Capitolo III. Modelli di relazione a scuola	47
--	-----------

<i>3.1 Il modello del didattismo</i>	<i>47</i>
--------------------------------------	-----------

<i>3.2 Didattismo e contenimento della insicurezza</i>	<i>50</i>
--	-----------

<i>3.3 Aspetti della relazione didattistica</i>	<i>50</i>
---	-----------

<i>3.4 Il modello centrato sull'apprendimento</i>	<i>53</i>
---	-----------

<i>3.5 Apprendimento e differenze individuali</i>	<i>55</i>
---	-----------

<i>3.6 I sistemi educativi e la pedagogia istituzionale</i>	<i>58</i>
---	-----------

3.7 <i>L'approccio sistemico-istituzionale e le diversità</i>	67
3.8 <i>L'approccio sistemico-istituzionale e il contenimento</i>	70
PARTE SECONDA: IDEE PER UNA DIDATTICA ATTIVA	73
Percorsi ed attività	75
APPENDICE	113
Esercitazioni ed approfondimenti relativi al Capitolo II	115
Esercitazioni ed approfondimenti relativi al Capitolo III	123
Postfazione: La pedagogia istituzionale e l'handicap: apprendimento tra evocazione e previsione <i>di Andrea Canevaro</i>	129
Bibliografia	135

Prefazione

Questo lavoro di un giovane ricercatore, passato attraverso un ricco e impegnativo ventaglio di esperienze di educazione dell'infanzia, rappresenta bene la volontà di mettere ordine, secondo criteri scientifici alle molte suggestioni e agli interrogativi, che il contatto quotidiano con ambienti formativi anche molto diversi (scuola, ospedale, scoutismo) suscita in chi ha sensibilità e intelligenza per la complessità del processo di formazione della mente.

La volontà di riflessione e di riordino si è sviluppata secondo linee di ricerca che hanno un carattere di attualità, linee di ricerca che traggono suggerimenti da più fonti: la psicologia umanistica, la psicologia dinamica e le teorie psicoanalitiche della relazione d'oggetto; da indirizzi pedagogici quali la pedagogia istituzionale, correlata alle teorie sistemiche della relazione educativa.

Questa esigenza di riordino, non certo ancora risolta, si colloca però su linee di ricerca, passibili certo di ulteriori e interessanti sviluppi, ma già chiaramente tese a dare risposte valide alla necessità di innovare il fare scuola e, soprattutto, alla necessità e all'urgenza di riuscire a formare menti attive e responsabili, e, dunque a superare ogni sterile forma di 'didattismo' trasmissivo.

Non solo la psicologia e la pedagogia ricercano oggi i modi più validi per formare la mente umana alla responsabilità del sapere e di conseguenza dell'agire, ma anche antropologi, sociologi della cultura riflettono attentamente su questi spazi dell'esperienza umana, come gli ultimi lavori di E. Morin ben testimoniano.

La ricerca condotta da Michele Capurso si fonda dunque su questa volontà di cercare modalità formative atte a salvaguardare l'unità, il carattere olistico-sistemico del processo di apprendimento, sia nell'ambito delle dottrine psicologiche, sia nell'ambito delle recenti e più valide teorie pedagogiche e delle relative esperienze metodologico-didattiche. Tentare d'individuare nessi e idee coniugabili tra queste due aree disciplinari vuol dire rafforzare il loro significato di conoscenza intorno al farsi delle menti umane e a concorrere a ben impostarne il processo educativo.

La psicologia dello sviluppo è ormai un referente inevitabile della ricerca pedagogica, sia teorica che applicata e questa è un campo di lavoro e di ricerca altrettanto inevitabile per la psicologia dello sviluppo e dell'apprendimento e tutte e due le aree disciplinari concorrono a tentare di ben conformare i processi educativi.

Ricordare che i lavori di Piaget, di Vygotskij, dei cognitivisti hanno concorso a cambiare in modo irreversibile metodologia e didattica dell'insegnare è quasi un luogo comune, ma addentrarsi nei loro lavori e cercare di capire come il loro contributo ha agito le trasformazioni questo certamente non lo è.

Se si va in profondità nelle analisi del costruttivismo genetico e di certe tendenze del cognitivismo si scopre che c'è una accentuazione molto forte, se non

troppo forte, degli aspetti cognitivi e razionali del processo di apprendimento, che possono far leggere questo processo come atto prevalentemente individuale e poco fondato nel sistema delle relazioni. Questo ha molto influenzato le modalità didattiche del fare scuola nella seconda metà del secolo scorso. Anche del pensiero vygotskiano si è utilizzata più la parte dedicata allo sviluppo concettuale, che la parte dedicata ai processi di acquisizione, fondati sulla motivazione e sui processi di socializzazione, come fattori determinanti del formarsi della mente nei diversi ambienti socio-storico culturali.

Dalla fine del secolo scorso, e non solo in Italia, si sono manifestate tendenze a riflettere, sia nell'ambito della psicologia dello sviluppo, sia nell'ambito delle pedagogie attive e nella pedagogia istituzionale, sulla centralità delle relazioni inter-soggettive e dei processi di socializzazione, letti entrambi come contesti di grande valore per la buona crescita di una mente informata, ma responsabile e capace di criticità.

L'asse del lavoro dell'educare si è dunque spostato dai contenuti disciplinari (non certo abbandonati, ma sempre più funzionalizzati ai bisogni di chi apprende), alle modalità dell'apprendere e centrale a tal fine è stato letto il sistema comunicativo e delle relazioni.

Questa rotazione del focus dell'azione educativa ha fatto emergere l'assenza di attenzione verso la componente emotivo-affettiva del farsi della mente, componente che si nutre, in positivo e/o in negativo, della comunicazione inter-soggettiva e dunque dell'intero universo delle relazioni attraversate.

La scuola oggi, se vuol essere un'istituzione realmente educativa, non può preoccuparsi soltanto di realizzare modi di trasmissione dei saperi disciplinari sempre più funzionali sul piano cognitivo (funzionali a che poi?), ma deve conoscere e curare le dinamiche relazionali sia come fattori di formazione della persona, del singolo, sia come fattori che permettono di rendere realmente la classe un habitat di socializzazione.

Se si favoriscono nel gruppo-classe, atteggiamenti collaborativi, si crea un ambiente-classe capace di attivare anche modalità atte a sostenere zone *di sviluppo prossimale in soggetti in difficoltà*, proprio perché l'ambiente si fa accogliente sul piano emozionale e affettivo.

* * *

La qualità del comunicare in classe dipende dalla qualità delle relazioni che l'attraversano, e la qualità di queste relazioni è il fattore fondamentale, perché l'allievo, di qualsiasi età sia, e di qualsiasi cultura sia portatore, si senta accolto in una comunità. La classe, infatti, non solo la scuola, di cui essa è parte, si configura come comunità: cerca infatti di far condividere agli allievi fini, mezzi, tempi di lavoro e spazi di vita.

La vita della classe non può non risentire del 'clima' socio-culturale del contesto più ampio, che ricomprende la classe: questo contesto è sicuramente quello del-

la istituzione, di cui la classe fa parte, ma anche quello dell'ambiente a cui la scuola risponde come servizio.

L'inserimento in una classe è dunque per ogni allievo un'esperienza molto complessa, che comporta un'esperienza di trasformazione culturale, perché l'allievo deve fronteggiare sistemi relazionali molteplici: quelli spontaneamente scambiati con i compagni e quelli formalmente (ma anche informalmente) trasmessi dagli insegnanti di classe.

Esiste, all'interno di qualsiasi classe, una costellazione di codici comunicazionali non sempre armonizzati, nella maggior parte dei casi, anzi, divergenti per stili e linguaggi, matrici a volte di conflitti anche intensi. Costellazione all'interno della quale qualsiasi allievo deve orientarsi, collocarsi e capire. Che l'allievo/gli allievi realizzino questo obiettivo non è certo un compito che spetta solo a loro: è compito soprattutto dell'insegnante/insegnanti, della scuola tutta come istituzione.

Ogni vero processo comunicativo-relazionale dipende dalla capacità di decodifica e di codifica dei propri e degli altrui atti comunicativi, non verbali e verbali, che ogni soggetto è capace di esprimere, ma molto di questa capacità di decodifica e di codifica, nel suo farsi dipende dalla qualità, dal 'clima' emozionale e affettivo del contesto, in cui la comunicazione tra i soggetti in gioco avviene.

È molto più facile per gli allievi orientarsi nella dinamica comunicativa che si realizza in classe, se il clima della classe è un clima che si caratterizza per la disponibilità ad accogliere i bisogni emotivi e affettivi dei singoli, un clima che rafforza la fiducia in sé e negli altri di tutti gli allievi. In un contesto così caratterizzato, anche la trasmissione di contenuti culturali, le discipline, assume un significato di valore condiviso dal gruppo, ed è perciò doppiamente formativo.

Per gli insegnanti promuovere la comunicazione verbale e non verbale del gruppo classe è fattore determinante per la riuscita del loro lavoro didattico, perché permette loro di osservare e capire le culture autoctone e non, di cui gli allievi sono portatori, gli stili cognitivi e di comportamento propri a ciascuno di loro.

Capire attraverso il contesto comunicativo chi sono i propri allievi apre prospettive di lavoro a carattere sistemico, perché bisogni, motivazioni, aspettative, stili cognitivi, livello culturale di ogni singolo allievo appaiono come una struttura mentale leggibile proprio in quanto si lega, si confronta con altre strutture secondo nessi non casuali e imprevisi. Gli allievi non sono più letti isolatamente, a livello individuale, ma vengono capiti dentro un sistema mobile di relazioni, che diventa un tessuto su cui gli insegnanti possono agire in maniera funzionale e produttiva per sviluppare apprendimenti attivi e tessuti 'intersichici' realmente socializzanti.

Gli insegnanti dovrebbero essere formati a capire che è ugualmente importante, se non più importante, del presentare saperi e discipline in modo unidirezionale – quale il didattismo trasmissivo comporta – aprirsi all'ascolto, fare spazio dentro di sé all'altro, per trovare vie al contatto comunicativo e mentale, che facilitano le modalità di apprendimento e di socializzazione di ogni singolo allievo e della classe come gruppo-comunità.

Lavorare in modo sistemico sulla comunicazione/relazione come base di una didattica centrata sull'apprendente è la proposta che si fa chiara in questo lavoro, che ricerca nelle tesi della psicologia umanistica, della psicologia dinamica ma anche nelle teorie della comunicazione e dei linguaggi di suggestione jakobsiana la propria giustificazione.

La seconda parte del libro presenta percorsi, modelli e strumenti didattici che s'ispirano e si collegano funzionalmente alle tesi teoriche sviluppate nella prima parte del lavoro. Sono la sintesi di momenti di sperimentaltà attenta e sensibile ai bisogni delle menti in crescita sia in situazioni armoniose, sia difficili, se non tragiche, che Capurso ha realizzato nella sua esperienza di insegnante.

* * *

In questo lavoro, ma forse ancor più nell'esperienza di chi lo ha scritto c'è la profonda convinzione che è necessario cercare idee sia nell'ambito della psicologia dello sviluppo e dell'apprendimento, ma anche in teorie pedagogiche che si preoccupano di mettere a fuoco i problemi della relazione, per riproporre gli apprendimenti non più secondo forme di *didattismo trasmissivo*, ma secondo modalità realmente formative.

C'è dunque una doppia ragione per riflettere sui problemi della relazione, con le sue componenti emotive ed affettive, quando la si correla ai processi di apprendimento: la prima ragione si può individuare nel carattere di condizione facilitante che essa assume – se positiva – allo sforzo mentale dell'apprendere; la seconda ragione si fa chiara perché porta in superficie una componente – quella appunto emotivo affettiva – del farsi della mente umana.

Capire come la mente elabori le informazioni e le traduca in significati per sé e per gli altri è l'obbiettivo di questo lavoro. La ricerca che lo anima ha tratto idee, che si originano non solo in una rimediazione della psicologia umanistica di Maslow e Rogers, ma vengono tratte anche dalla psicologia dinamica, e in particolare dalle teorizzazioni della relazione d'oggetto, che interpretano la crescita della mente sulla base dei vissuti emotivi profondi.

Le suggestioni che vengono dalla psicoanalisi e dalle relative teorie dello sviluppo della mente possono avere una loro profonda sintonia con modelli relazionali e integrativi, che attua la pedagogia istituzionale. È questa la strada che si propone di percorrere Michele Capurso, nella prima parte del lavoro.

In questa parte c'è anche uno spunto, che può diventare una traccia per ulteriori ricerche di sicuro interesse: una breve riflessione sulla teoria sistemica della conoscenza e della sua possibile coniugazione con la pedagogia istituzionale e le modalità organizzative del lavoro didattico, che questa suggerisce per realizzare percorsi di apprendimento di qualità.

Se si continuasse a sviluppare questa traccia, forse diverrebbe ancora più certa la necessità di abbandonare ogni metodologia didattica fondata sulla scomposizione elementistica dei processi di apprendimento, quali quelli postulati dal comportamentismo e potrebbe validamente congiungersi al metodo 'ecologico' per la conoscenza

della mente del cognitivismo neisseriano. Neisser in *Conoscenza e realtà* postula proprio un approccio globale alla attività di cui è capace la mente, che deve essere letta nella concretezza dell'esperienza quotidiana e non nella sola artificialità laboratoriale e, soprattutto, nell'unità dinamica di affettività e di creatività cognitiva.

Guardare ai processi di apprendimento secondo i dettami della teoria sistemica e della pedagogia istituzionale potrebbe aiutare a pensare la relazione educativa non come un sistema di problemi bipolari: docente-apprendente/apprendente-disciplina, ma a pensarla come un sistema allargato, in cui fattori culturali, sociali, ambientali plurimi, sostanziano l'esperienza individuale e di gruppo, perché vengono riconosciuti come strutture, legate da necessità di significato.

Una psicopedagogia dell'educazione, che sviluppi in modo organico le suggestioni della psicologia umanistica, della psicologia dinamica, nonché dell'epistemologia sistemica e della pedagogia istituzionale, potrebbe essere una linea di lavoro corretta e di sicuro interesse, anche se di lungo impegno, che un giovane ricercatore può proporsi.

Questa linea di ricerca potrebbe permettere di sostanziare ipotesi di rinnovamento del fare scuola rispondenti all'istanza sempre più forte del "cercare significati", come suggerisce Bruner per un rinnovamento dei metodi in educazione.

Il significato dei saperi, e non i saperi, è infatti il valore da perseguire oggi nell'educare, per sfuggire ad ogni forma di umiliazione dei bisogni personali di conoscenza e alla omologazione, che ne consegue.

Serena Di Carlo
Perugia, Aprile 2002