

GIUSEPPE SCAFIDI

ELEMENTI DI SOCIO-PSICO-PEDAGOGIA

1 PEDAGOGIA E INDIRIZZI PEDAGOGICI CONTEMPORANEI

1.1 Concetto di Pedagogia.

Essendo o volendo essere una riflessione sistematica e critica sul fatto educativo, la Pedagogia può essere scienza, allo stesso titolo per cui la medicina è scienza dei corpi malati, l'ingegneria è scienza delle costruzioni, ECC.era.

Come la medicina o l'ingegneria o altre scienze del genere, la Pedagogia è una scienza poietica od operativa, perché si fonda e si costruisce in funzione di un fine pratico che è lo studio delle finalità e dei metodi implicati nel processo educativo, che è indubbiamente una delle manifestazioni del comportamento pratico della persona umana.

La pedagogia non coincide, come ha sostenuto G. Gentile, con la Filosofia; né può essere considerata una semplice filosofia applicata come pensava S. Hessen. Né può essere ridotta a sociologia come ritenne E. Durkheim. La Pedagogia è una scienza autonoma, perché ha il suo oggetto specifico di studio che è il fatto educativo.

Per il fatto che sia una scienza autonoma la Pedagogia non può considerarsi distinta e separata dalle altre scienze. La riflessione critica che essa porta sul fatto educativo può determinare l'incontro con altre scienze umane, quelle scienze cioè che studiano l'uomo, sebbene sotto altri aspetti. La Pedagogia, pertanto, può incontrarsi con la Biologia, che studia la realtà biologica dell'essere umano; con la Psicologia, che descrive la struttura e il dinamismo psicologico compresente insieme al dinamismo biologico nell'individuo umano; con la Filosofia, che ricerca il significato profondo e ultimo dell'esistenza umana; con la Sociologia, che studia l'uomo come realtà comunitaria; con la teologia, che riflette sui rapporti tra l'uomo e Dio, tra il suo destino temporale e il suo destino eterno.

Tutte le scienze, che per un verso o per l'altro studiano l'uomo, possono trovarsi in posizione d'intima correlazione, appunto perché hanno un comune denominatore nella loro ricerca, che è l'uomo.

1.1 Pedagogia e fatto educativo.

Come già detto, la Pedagogia è una riflessione sistematica e critica sul fatto educativo (come la medicina lo è sulle malattie, l'ingegneria sulle costruzioni, la sociologia sui

fatti sociali). Tale riflessione, come ogni riflessione scientifica, ha i suoi momenti precisi:

- analisi del fatto, cioè un'individuazione degli elementi fattoriali che giustifica il fatto educativo (finalità verso cui il processo educativo è orientato, metodologie seguite per il conseguimento di tali finalità, mezzi impiegati per l'applicazione dei metodi, livelli di progresso educativo raggiunti, ecc.);
- ricostruzione del fatto o sintesi degli elementi emersi nel corso dell'analisi, al fine di concettualizzare o teorizzare la loro specifica funzione, i loro rapporti, la loro possibile efficienza;
- interpretazione o valutazione od omologazione del fatto ricostruito, al fine di collocarlo al suo giusto livello di valore (questo la Pedagogia può fare, se ha una sua ben chiara prospettiva assiologica).

La teorizzazione pedagogica ha i suoi problemi interni, simili a quelli delle altre scienze (problemi del discorso o dei termini da usare, del metodo, della suddivisione dei settori di ricerca, del rapporto con le altre scienze, ecc.).

Ha i problemi che le provengono via via dall'esperienza educativa (problemi ovviamente varianti nel corso della storia, se non nella loro essenza, almeno nella loro portata). In generale, si può affermare che i problemi della pedagogia sono quelli dell'esperienza educativa in quel determinato momento storico.

C'è, quindi, un processo di circolarità o d'osmosi che si attua nel rapporto tra Pedagogia e Educazione, tra teoria e prassi dell'educazione: la Pedagogia getta la sua luce teoretica sull'esperienza educativa, al fine di aiutarla a prospettare meglio i suoi fini, a scegliere meglio i suoi metodi, ad impiegare meglio i suoi mezzi; l'esperienza educativa, a sua volta, rivela i suoi problemi pratici alla ricerca pedagogica.

1.2 Indirizzi pedagogici contemporanei

I fatti educativi e i loro annessi problemi, come fatti e problemi dell'uomo, sono IN PARTE strettamente legati ai problemi dell'esistenza umana in un determinato momento storico. Ecco perché, a buon diritto, noi possiamo parlare d'educazione greca, romana, cristiana, medioevale, rinascimentale, illuministica, romantica, positivista, personalistica, democratica.

Ora, dalla particolare interpretazione dei fatti educativi e dalla particolare assunzione dei loro problemi in rapporto alla situazione storica, alla quale i fatti stessi si riferiscono, scaturiscono i vari

indirizzi pedagogici. E' un fenomeno questo d'ogni settore di ricerca scientifica; difatti, abbiamo indirizzi filosofici, politici, economici, sociologici, medici, ecc.

1.3.1 Indirizzo individualista

Una delle esigenze più largamente e più profondamente sentite nella storia contemporanea è quella della libertà della persona umana. La rivoluzione americana e francese, i movimenti liberali risorgimentali europei ed extraeuropei e infine l'affermarsi della democrazia politica, costituiscono i momenti più appariscenti di questa insopprimibile esigenza dell'uomo.

A taluni pedagogisti e educatori, però, è parso che il problema dell'educazione alla libertà potesse risolversi fermandosi alla valorizzazione dell'uomo "ut singulus". A questo proposito venivano suggestioni potenti dalla pedagogia del Rousseau (Emilio si forma attraverso un processo di sviluppo individuale, cioè senza l'intervento di una autorità fuori di lui).

I rappresentanti più noti di quest'indirizzo pedagogico individualista sono: Leone Tolstoj, Ellen Key, Maria Montessori, Edoardo Claparede.

L'individualismo pedagogico ha, indubbiamente, un'anima di verità, quando afferma che occorre far convergere le premure educative sull'individuo soggetto dell'educazione: il processo educativo non può essere che un processo individuale, di formazione personale. Però, sbaglia quando ritiene di poter educare, tagliando i ponti con la tradizione culturale della comunità, alla quale l'individuo appartiene, senza la quale resta chiuso nel suo guscio egoistico e angusto, con grave danno per sé e per gli altri.

1.3.2 Indirizzo sociale

Già fin dalla prima metà dell'Ottocento si rivela nella storia contemporanea un'altra profonda esigenza della persona umana: quella della socializzazione. Gli eventi che ne hanno fatto sentire l'importanza e l'urgenza sono stati: gli eccessi del liberalismo economico-politico di stampo borghese, la questione sociale legata al sorgere e all'affermarsi della produzione industrializzata, lo stato di conflitto nei rapporti tra imprenditori e lavoratori. Per risolvere il problema della socializzazione della persona, occorreva dare all'educazione un deciso impulso sociale. E' quello che hanno pensato alcuni pedagogisti, tra cui Emilio Durkheim, Roberto

Ardigò, Anton Makarenko, Giorgio Kerschensteiner, Celestino Freinet, Giovanni Dewey.

Occorre subito precisare che questi pedagogisti sostengono tutti l'esigenza di un'educazione sociale, però, divergono fortemente in ordine alla prospettiva sociologica e nel modo di attuarla. Per esempio Makarenko mira ad una società marxista attraverso la collettivizzazione della persona umana, mentre Dewey mira ad una società democratica attraverso la libera esperienza dell'uomo.

Questo indirizzo pedagogico ha i suoi meriti per aver sostenuto l'importanza dei valori sociali nell'ambito educativo, ma ha pure il demerito (come, ad esempio, nel caso di Makarenko) di avere considerato le persone umane come ingranaggi passivi che si devono muovere secondo la volontà di chi ha in pugno lo Stato.

1.3.3 Indirizzo personalistico cristiano

Sia l'indirizzo individualista che quello sociale contengono ovviamente un'anima di verità, in quanto il primo afferma il valore insostituibile e irripetibile dell'individuo, il secondo il valore della società condizionante la vita stessa dell'individuo. Entrambi, però, hanno esasperato la propria tesi: l'individualismo per avere escluso o minimizzato l'apporto della comunità all'educazione del singolo; il sociologismo per avere negato in più casi l'apporto originario insostituibile dell'iniziativa individuale nel processo educativo della persona, senza di cui questa, prima o poi, scade nel conformismo, che è negazione d'ogni vera e autentica personalità. Per questo, tra i due estremi si colloca, molto saggiamente l'indirizzo del personalismo cristiano ovvero dell'integrità della persona umana. Tale orientamento, presente, in forma più o meno esplicita, nella tradizione pedagogica cristiana, ha trovato, però, la sua adeguata chiarificazione nella storia contemporanea, a causa appunto di quella conflittualità, per dir così, permanente tra individualismo e sociologismo, che ha caratterizzato, spesso drammaticamente, gli avvenimenti del nostro tempo. Difatti, a nessuno sfugge che le situazioni più angoscianti dell'epoca in cui viviamo sono spesso dovute all'urto violento di queste due prospettive opposte: individualismo e sociologismo. Pertanto, mai come oggi, la prospettiva pedagogica del Cristianesimo ha avuto una sua urgente validità. Non vi è dubbio che là dove essa è riuscita ad affermarsi, si è pure affermato un fecondo equilibrio della comunità umana.

I rappresentanti della pedagogia personalistica cristiana, quelli più noti, sono: Raffaello Lambruschini, Gino Capponi, Antonio

Rosmini, Giovanni bosco, Mario Casotti, Federico Foerster, Giuseppe Flores D'Arcais, Aldo Agazzi, Nicola Petruzzellis, Gino Corallo, Pietro Braidò, Giovanni Modugno, Eugenio Dévaud, Luigi Stefanini, Giuseppe Catalfamo. Fermo restando il comune denominatore del personalismo cristiano, tra questi autori si verificano differenze sul piano pedagogico secondo gli interessi speculativi e delle esperienze culturali di ciascuno di loro.

1.2.4 Indirizzo dell'attivismo

Sono compresi in questo indirizzo tutti quei pedagogisti che hanno dato particolare rilevanza al problema metodologico, riconducendone la risoluzione esclusivamente o prevalentemente all'attività diretta dell'educando (pedocentrismo pedagogico). Il problema metodologico è forse quello che più d'ogni altro caratterizza l'epoca contemporanea. In nessun'altra epoca è stata avvertita così viva e urgente l'esigenza metodologica sul piano educativo. A questa più approfondita coscienza metodologica hanno contribuito indubbiamente le intuizioni psicologiche, che (a partire soprattutto da Rousseau) occupano tanta parte delle opere pedagogiche e gli indubbi progressi delle scienze psicologiche sotto la spinta della mentalità positivista (questa mentalità sorge e si sviluppa principalmente come mentalità metodologica). Se il fanciullo è diverso da quello che finora è stato considerato (Rousseau), occorre cambiare i nostri metodi educativi. Moltissime sono le prospettive e le esperienze metodologiche. Tra le più notevoli indichiamo quelle d'Ovidio Décroly, Rosa Agazzi, Maria Montessori, Giovanni Bosco, Adolfo Ferrière, John Dewey, Maria Boschetti Alberti, Edoardo Claparède, Edmondo Demolins, etc. Tra questi autori, nonostante la comune esigenza di rinnovamento metodologico, ci sono differenze profonde in ordine all'ispirazione generale dell'opera educativa, per questo si può registrare un attivismo naturalistico, sociologicistico, cristiano.

1.3 Considerazioni di pedagogia scolastica

- La cultura pedagogica è componente fondamentale della cultura professionale di qualsiasi insegnante, perché l'insegnante, qualunque disciplina insegna, non può non porsi che come educatore dei suoi allievi.
- I problemi più sentiti dalla pedagogia contemporanea sono quelli della libertà, della socialità, dell'integrità del processo educativo, del metodo educativo.

- Pertanto, nella scuola, precisamente nella classe, ogni insegnante deve preoccuparsi che:

- ogni alunno si muova in piena libertà di espressione e di attività senza altra limitazione che quella imposta dall'esigenza del bene comune;

- ogni alunno trovi le condizioni più favorevoli allo sviluppo integrale e armonico della sua personalità.

SAREBBE PIU' UTILE MODIFICARE QUESTA RICERCA

SOTTO FORMA DI ANALISI Ogni insegnante dovrebbe chiedersi:

1.4 Esercitazioni di ricerca attiva

- 1) Sono stato promotore, in classe, di un'attività libera e responsabile nei miei alunni? Se lo sono stato, a quali condizioni mi è stato possibile esserlo? Se non lo sono stato, che cosa me lo ha impedito?
- 2) Sono riuscito a promuovere nei miei alunni uno sviluppo integrale ed armonico della personalità? Che cosa ho fatto per promuoverlo? Perché non ho potuto promuoverlo?
- 3) Mi sono preoccupato di acquisire un'efficiente cultura pedagogica? Accostandomi a quali autori? Perché non l'ho fatto finora? C'è nella mia scuola una biblioteca sufficientemente dotata in questo settore della cultura professionale?
- 4) Mi sono preoccupato del metodo educativo e sono andato avanti così senza alcun criterio metodologico, improvvisando e quindi pregiudicando l'efficacia di ogni mia attività didattica? Con quale metodologia ho proceduto finora? Sento la necessità di migliorare questa metodologia oppure no? Che cosa è che m'impedisce l'aggiornamento metodologico?

2 IL CONCETTO D'EDUCAZIONE COME PROCESSO DI SVILUPPO DELLA PERSONA UMANA

Che cosa è l'educazione? E' il primo interrogativo al quale deve rispondere la ricerca pedagogica. Dall'analisi pedagogica condotta sul fatto o sul farsi educativo risultano tre elementi essenziali della sua struttura:

- a) un processo FORSE E' MEGLIO DIRE CHE E' UNO STRUMENTO PER LA CRESCITA di crescita o di sviluppo sul piano biologico e psicologico immanente all'individuo umano;
- b) un condizionamento QUESTO TERMINE DA' UNA VALENZA NEGATIVA ALL'EDUCAZIONE di questo sviluppo da parte di un ambiente fisico e sociale, nel quale l'individuo umano è storicamente, concretamente inserito;
- c) una tensione di questa crescita verso un mondo di valori.

Potremmo fin da ora formulare questa definizione in risposta all'interrogativo postoci all'inizio: l'educazione è IDEM COME SOPRA un processo di sviluppo, integrale ed armonico, della persona umana, condizionato dalla situazione ambientale naturale e sociale, orientato al raggiungimento di fini dettati dal mondo dei Valori dell'uomo nella sua dimensione storica e metastorica.

Sviluppo inteso come crescita: che l'individuo umano sia soggetto ad un processo di crescita è realtà che si può cogliere immediatamente, per esperienza diretta. Ciascuno di noi adulti è stato embrione nel seno materno, poi neonato, bambino, fanciullo, preadolescente, adolescente, giovane. Nessuno può sostenere che, pur essendo stato sempre se stesso e non un altro, abbia avuto sempre la medesima configurazione somatica e psichica. Il processo di sviluppo bio-psicologico è parte integrante della struttura individuale umana. L'educazione lo presuppone, ma non può crearlo.

Sviluppo inteso come traduzione in atto di capacità: qui il termine sviluppo è inteso proprio in senso aristotelico, cioè come divenire dell'individuo da una situazione potenziale ad una situazione attuale. L'educazione è processo di sviluppo di tutte quelle capacità o

predisposizioni presenti nell'individuo per la legge dell'ereditarietà bio-psicologica. Il patrimonio ereditario bio-psicologico è quello che è: non lo si può né aumentare né diminuire, essendo legato all'atto procreativo che avviene una volta per sempre. L'azione educativa può, invece, valorizzarlo e, certe volte, (purtroppo) sciuparlo.

Sviluppo inteso come arricchimento, cioè come processo di acquisizione da parte dell'individuo umano di quei Valori che sono patrimonio della comunità sociale, nella quale il singolo è inserito. Questi Valori (dai valori linguistici a quelli intellettuali, morali, civili, religiosi, estetici, economici, scientifici) sono molto più abbondanti di quelli bio-psico-genetici.

Sviluppo del mondo vegetale e animale e sviluppo del mondo umano: certamente il processo di sviluppo è una piattaforma comune a tutti gli esseri viventi o organici (vegetali, animali, uomini). Però una differenza essenziale intercorre tra lo sviluppo tipico del mondo vegetale e animale e lo sviluppo dell'uomo:

a) sviluppo a ciclo chiuso o a senso unico, quello dei vegetali e degli animali, perché sviluppo involontario, inintelligente e perciò senza progetto di vita; è uno sviluppo a senso unico e rotatorio, cioè mirante ad un unico obiettivo e ripetendo sempre la medesima strada per conseguirlo; sviluppo, quindi, privo di novità, di progresso; proprio perché involontario, inintelligente, a senso unico e rotatorio, esso è uno sviluppo generalmente sicuro, che giunge al traguardo stabilito (lo sviluppo delle piante e degli animali è garantito dalla convergenza delle leggi naturali, fisiche, chimiche, biologiche, biosferiche....);

b) sviluppo a ciclo aperto o a senso multiplo quello dell'uomo, perché è sviluppo volontario, intelligente e perciò con progetto di vita; l'uomo, proprio perché intelligente e libero, deve volere il suo sviluppo ed elaborare un progetto di vita, alla cui realizzazione far tendere lo sviluppo stesso; sviluppo pluridirezionale e plurifinalistico, perché l'uomo è libero nelle sue decisioni.; da qui emerge la possibilità per l'uomo di arricchirsi illimitatamente di valori nel corso della sua esistenza, di creare il nuovo, di determinare il progresso nella storia.

Lo sviluppo di tutti gli esseri è, in un certo senso problematico, cioè difficile, perché devono convergere determinate condizioni per realizzarsi (è problematico tanto lo sviluppo del filo d'erba quanto quello del pulcino, del bambino).

La problematicità dello sviluppo vegetale e animale è, generalmente, risolta dal determinismo delle condizioni naturali: il

sole che illumina e riscalda. L'aria che circola, la pioggia che cade, il suolo che offre le sue sostanze sono immancabili. E poi il progetto del loro sviluppo è redatto e svolto non da una intelligenza e da una volontà, che essi non hanno e che, se l'avessero, sarebbe soggetta all'errore come quella umana, ma dalla Intelligenza e Volontà assoluta di Dio Creatore, che presiede al dinamismo e all'ordine di tutto l'universo.

La problematicità dello sviluppo umano è certamente più intensa e più varia della problematicità del mondo vegetale ed animale, appunto perché lo sviluppo umano è a ciclo aperto, cioè diretto e voluto da una intelligenza ad una volontà libere. La libertà del pensiero e dell'agire carica di forte problematicità lo sviluppo umano. Difatti, se ad un neonato dovesse

Mancare l'assistenza intelligente e libera dei genitori, egli ben presto soccomberebbe, perché non ha ancora le strutture dinamiche necessarie per provvedere da sé ai bisogni della sua crescita, mentre il filo d'erba e il pulcino possono provvedere ai bisogni del loro sviluppo, grazie alle leggi naturali che lo regolano e lo promuovono. In una parola, il neonato è in balia assoluta dei suoi genitori, i quali con il loro libero comportamento possono ridurre o (purtroppo) accrescere lo stato di problematicità dello sviluppo umano. In un secondo momento, alla libertà dei genitori si aggiunge quella delle altre persone dell'ambiente sociale, per cui la problematicità della crescita umana diventa ancora più forte.

Posiamo costruire un diagramma dello sviluppo umano riferito ai rapporti tra età cronologica ed età bio-psicologica: lo sviluppo bio-psicologico è più affrettato nei primi tempi, poi via via rallenta. Perciò, la linea che lo rappresenta graficamente è una curva. Nel caso di uno sviluppo precoce la curva si innalza, per dir così, al di sopra della curva che segna lo sviluppo normale; nel caso di uno sviluppo ritardato, la curva che lo rappresenta, è al di sotto.

Il processo di sviluppo della persona umana è caratterizzato da tre livelli essenziali: il livello biologico, il livello sociologico, il livello dei valori.

Il livello biologico è il livello che caratterizza lo sviluppo nei primi tempi, quando predominano nell'individuo umano in evoluzione le esigenze di ordine biologico (nutrizione, sonno, aria, luce, abitazione, indumenti, etc). A questo livello l'educazione è prevalentemente allevamento e la pedagogia entra in rapporto prevalente con la biologia, la pediatria, la psicologia dell'infanzia.

Al livello biologico subentra quello sociologico, quando l'individuo umano diventa capace di stabilire rapporti con la comunità dei suoi simili. Una prova di questo salto metabiologico è data dall'apparire del linguaggio. Il linguaggio sin dal primo momento si rivela strumento di comunicazione sociale. A questo livello l'educazione si configura come processo di socializzazione, di apprendimento, di culturizzazione. La società e la sua tradizione culturale condizionano fortemente lo sviluppo dell'individuo. D'altra parte questo condizionamento è, per molti aspetti, necessario al processo di sviluppo. E' a questo livello di socializzazione che l'individuo umano può, per esempio, formarsi un linguaggio parlato e scritto che gli consente di esprimere i propri sentimenti, i propri pensieri e di capire i sentimenti e i pensieri degli altri. Attraverso i rapporti sociali, resi possibili per la mediazione di un comune linguaggio, si sviluppano le capacità affettive e intellettive, estetiche, morali, civili e religiose dell'uomo. A questo livello la pedagogia entra in rapporto con la sociologia, la politica, la psicologia sociale.

Proprio perché il processo di sviluppo dell'individuo umano è a ciclo aperto, dopo il livello di socializzazione non può non verificarsi il livello di superamento della tradizione sociale, che consiste nell'elevazione al livello dei Valori. Non è il conformismo sociale, bensì questo salto metasociologico che può spiegarci il progresso stesso della società (progresso materiale e spirituale). E' un fatto che ogni individuo, dopo essersi, per così dire, socializzato, tende (se il

suo sviluppo ha proceduto con normalità) a superare questo status di socializzazione in nome e in forza di una realtà superiore, che sono appunto i Valori dello Spirito: l'Essere, la Verità, la Bontà, la Bellezza, la Pace, la Giustizia, la Fraternità,.... Gli uomini che hanno fatto progredire l'umanità sono quelli che, in un modo o in un altro, hanno superato la società del loro tempo in nome e in forza di qualcosa che è posto al di là del divenire sociale stesso: i Valori perenni della coscienza umana.

A conclusione di questo discorso sui livelli dello sviluppo perfetto della persona umana, diciamo che un autentico sviluppo umano non può non essere uno sviluppo metabiologico e metasociologico. Al livello dei valori la personalità si configura come pienezza di autocoscienza, di autonomia del carattere, di responsabilità nel comportamento, di creatività nelle decisioni.

I due grafici aiutano a capire due concetti fondamentali circa i livelli di sviluppo della persona umana. Il primo grafico (A) ci rappresenta l'ordine di successione genetica dei livelli: alla base vi è lo sviluppo delle strutture biologiche, senza le quali non sarebbe neppure pensabile lo sviluppo sociologico; questo, a sua volta, rende possibile l'elevazione della personalità al mondo dei Valori. In altri termini, il livello seguente presuppone inevitabilmente quello precedente, ed assicura tanto più la sua funzione nell'ambito della maturazione umana quanto più il livello precedente ha assicurato la sua. Il secondo grafico (B), invece, ci rappresenta l'ordine di arricchimento o valorizzazione della personalità: dal livello biologico, dove la personalità è limitata ad un'individualità organica

con poche funzioni psicologiche rudimentali, il processo di sviluppo sconfina nel livello sociologico, dove, grazie alla tradizione culturale, la personalità umana si arricchisce di funzioni più tipicamente umane. Quando poi dal livello sociologico si eleva a quello dei Valori l'arricchimento è pieno, la personalità diviene un universo (come dice J Maritain), capace di autocoscienza, di autonomia, di responsabilità, di creatività.

Caratteristiche fondamentali dell'educazione come processo di sviluppo sono:

- a) l'*integralità*, cioè il processo di sviluppo deve investire tutto l'uomo (nella sua struttura corporea ed in quella spirituale; nell'intelligenza, nel sentimento, nella volontà; come singolarità e come socialità);
- b) l'*armonicità*, cioè il processo di sviluppo deve essere pure equilibrato, senza esagerazioni in nessun settore del dinamismo evolutivo della personalità.

2.2 Considerazioni di pedagogia scolastica

- La Pedagogia, come scienza dell'educazione, ricostruisce il fatto educativo come processo di sviluppo della persona umana, la fine di indicare agli educatori le sue caratteristiche generali e quindi di metterli in condizioni di promuoverne la realizzazione nel miglior modo possibile.
- Le innegabili realtà del processo di sviluppo da livelli inferiori a livelli superiori di funzioni e di comportamento ci dice, contro ogni forma di pessimismo pedagogico, che l'educazione è un fatto possibile.
- Ma ci dice pure che l'educazione, come impegno costante e intelligente da parte dell'educando e dell'educatore, è un fatto necessario. Senza un impegno educativo responsabile è ben chiaro che il processo di sviluppo della personalità umana non può percorrere la linea ascensionale dei suoi livelli.
- L'educazione deve seguire da vicino il processo educativo, per scoprirne eventuali ritardi o insufficienze o sproporzioni.
- I mezzi a disposizione dell'educatore per effettuare i suoi controlli sono generalmente di carattere medico, psicologico, sociologico, pedagogico. Ecco perché, nella scuola, accanto agli insegnanti dovrebbe esserci la presenza del medico, dello psicologo, del sociologo e del pedagogista, che periodicamente,

in qualità di esperti, procedano agli opportuni controlli in collaborazione stretta con gli insegnanti.

2.3 Esercitazioni di ricerca attiva

- 1) Che cosa ho fatto finora per promuovere uno sviluppo integrale e armonico dei miei alunni? Quali difficoltà ho incontrato?
- 2) Quando ho notato qualcosa d'anomalo nel loro sviluppo, mi sono preoccupato di parlarne con i genitori e insieme di sentire il parere di un esperto? Quali difficoltà abbiamo incontrato per avere questo parere? Perché non mi è stato possibile risolvere il problema di quell'alunno denutrito? Ritardato mentale? Disadattato sociale? Turbolento?
- 3) Ci riuniamo con frequenza gli insegnanti di una stessa classe per uno scambio ordinato d'idee sullo sviluppo dei nostri alunni? Sulle difficoltà incontrate nella nostra azione promotrice dello sviluppo? Sulle metodologie impiegate al fine di migliorarle?

3 FINI DELL'EDUCAZIONE NELLA SOCIETÀ CONTEMPORANEA

L'educazione come processo di sviluppo non può non avere un fine o dei fini da conseguire. Ciò che si sviluppa, si trasforma, si arricchisce (come nel caso di un individuo vivente: pianta, animale, uomo) non può non tendere inconsapevolmente (la pianta e l'animale) o consapevolmente (l'uomo) ad un fine.

La pianta, l'animale, l'uomo, attraverso il processo di sviluppo che caratterizza il loro essere, a che cosa tendono? Tendono al perfezionamento pieno del loro essere, cioè all'attuazione completa delle loro possibilità. Specificamente, il processo di sviluppo della persona umana tende alla perfezione della persona umana ai tre livelli già menzionati: biologico, sociologico, dei Valori.

Ogni idea di perfezione è strettamente legata all'idea di valore, perciò, in definitiva, la tensione teleologica (la teleologia è la parte della teoria pedagogica che studia il problema dei fini educativi) è alimentata e diretta dal mondo dei Valori.

A questo punto è più che legittimo l'interrogativo che cosa è il Valore? Il Valore è l'Essere, ciò che partecipa dell'essere e quindi ciò che ha un significato per la coscienza umana, un significato permanente com'è permanente l'essere; il valore è ciò che è essenziale, irrinunciabile per l'uomo e per la sua esistenza.

L'Essere, nel quale soltanto consiste il valore e dal quale soltanto può derivare il valore, si rivela come verità alla nostra intelligenza, come bene da ricercare alla nostra volontà, come Bellezza da contemplare al nostro sentimento.

L'educazione o processo di sviluppo della persona umana ha come fine suo il perfezionamento totale e armonico dell'uomo, secondo le direttrici tracciate dai valori: la Verità, il Bene, la Bellezza, (la scienza, la giustizia, la pace, la fraternità, la concordia, ecc).

Questi valori, però, sono stati variamente considerati e approfonditi, ricercati e vissuti, in rapporto alle particolari esigenze storiche. La civiltà greca ha ricercato e vissuto prevalentemente i valori intellettuali ed estetici, per cui sul piano pedagogico-educativo è prevalsa la tensione del processo di sviluppo verso i valori intellettuali ed estetici. Difatti, la civiltà greca ci ha tramandato un eccezionale patrimonio di valori intellettuali (filosofici, scientifici) e di valori estetici (letteratura, scultura, architettura, teatro), che ancora oggi, a distanza di secoli, conserva il suo irresistibile fascino.

La civiltà romana ha ricercato e vissuto prevalentemente i valori etico-giuridici, per cui il processo educativo è stato orientato verso la formazione della coscienza morale e giuridica del cittadino, il cui tipo ideale era rappresentato dall'Orator ("vir bonus dicendi peritus"). La traccia imperitura di questa civiltà è data appunto dal diritto romano, che è una pietra miliare nella storia del diritto.

La civiltà medioevale, caratterizzata dall'affermazione e diffusione del Cristianesimo, ha ricercato e vissuto prevalentemente i valori etici religiosi, per cui sul piano pedagogico-educativo hanno occupato un posto preminente questi valori. Difatti, si affermano in quest'epoca gli ideali monastici, mistici, ascetici. La nostra civiltà, che è essenzialmente civiltà cristiana, ha la sua matrice nella civiltà medievale.

La civiltà umanistico-rinascimentale, un po' forse per reagire ad alcuni atteggiamenti esagerati, meglio unilaterali, della coscienza religiosa del Medioevo, ha ricercato e sentito prevalentemente i valori antropologici, per cui l'educazione ha mirato a formare l'uomo nella sua concretezza storica, nella sua autonomia individuale, nella sua capacità di essere artefice del suo destino. Quanto sia presente anche nella nostra epoca questa mentalità umanistico-rinascimentale circa la dignità e il valore della persona umana non è difficile costatarlo.

La civiltà moderna caratterizzata dal sorgere e dall'affermarsi degli Stati nazionali, dalle scoperte geografiche, dall'invenzione della stampa e della polvere pirica, dalla riforma protestante e dalla riforma cattolica, ha ricercato e vissuto prevalentemente i valori etico-politici, etico-religiosi, economico-commerciali, per cui ha mirato sul piano educativo a formare l'uomo capace di inserirsi nella nuova realtà politica, della nuova realtà etico-religiosa, nella nuova realtà economico-commerciale.

La civiltà contemporanea quali valori ricerca come traguardo del processo educativo delle nuove generazioni? Per rispondere a

quest'interrogativo, occorre fare una breve considerazione sulla situazione storica del nostro tempo, perché (come abbiamo già rilevato) essa condiziona la scelta dei fini cui indirizzare il processo di sviluppo, dell'educando.

L'esperienza dolorosa, nella prima metà del '900, di due conflitti mondiali (1914-1918, 1939-1945) ha determinato un profondo desiderio di pace tra individui e popoli. La **pace**, quindi, costituisce una delle aspirazioni fondamentali della coscienza umana contemporanea. Le nuove generazioni devono essere educate alla pace. E' appena necessario ricordare che la pace è un valore morale che non potrà essere acquisito attraverso la schermaglia diplomatica, bensì attraverso una paziente, tenace, profonda azione educativa. Un'azione che raggiunge tutti, dappertutto, in qualunque situazione socioculturale. La giornata mondiale della pace che, per volere del papa Paolo VI, si celebra il primo gennaio d'ogni anno, ha voluto e vuole avere ancora quest'alto significato: ricordare a tutti gli uomini di buona volontà, il valore umano della pace, e agli educatori la necessità di porla come fine urgente dell'azione educativa.

I due su accennati conflitti mondiali hanno avuto una delle loro cause determinanti nell'assolutismo politico, soprattutto germanico, perciò si è compresa la necessità di un'affermazione sempre più ampia della libertà della persona in generale, in particolare della libertà politica o democrazia. La libertà, in ogni sua configurazione (da quella politica a quella religiosa, da quella morale a quell'artistica, da quella di pensiero a quella di stampa) è diventato un valore irrinunciabile, non più differibile dell'uomo contemporaneo. Pertanto, le nuove generazioni devono essere educate alla libertà, cioè alla capacità di agire autonomamente ma responsabilmente.

L'immane tragedia abbattutasi sul mondo contemporaneo con la prima ma soprattutto con la seconda guerra mondiale, i conflitti armati ancora accesi in varie parti del mondo, gli episodi di criminalità efferata che spesso sconvolgono il nostro animo, denunciano un bisogno urgente di comprensione fraterna tra individui e popoli. Pertanto, lo spirito di **fraternità umana** costituisce un valore etico-religioso di primo piano, che l'educazione deve collocare come finalità essenziale.

Il brusco risveglio politico delle popolazioni africane e asiatiche (determinato da più cause convergenti) ha causato il tramonto del colonialismo. Il processo piuttosto rapido di decolonizzazione ha rivelato via via i gravi problemi interni di queste popolazioni,

problemi legati al loro sottosviluppo economico e socioculturale (mancanza di scuole, d'ospedali, di tecnici, di risorse, ce). Dinanzi allo spettacolo angosciante di tanti popoli sottosviluppati, è unanime l'invocazione ad una prova di **giustizia sociale** da parte dei popoli sviluppati, sia economicamente sia culturalmente. Tuttavia, questa giustizia sociale non potrà essere consolante realtà nell'umanità contemporanea, finché essa non sia certamente posta come obiettivo preciso dell'educazione di tutti.

La nostra epoca ha tra le sue caratteristiche quella di un abnorme progresso tecnologico, che minaccia di schiacciare l'uomo, alienandolo, spersonalizzandolo a contatto indiscriminato con la macchina. L' "umanesimo" nel lavoro è un'altra finalità imposta all'educazione contemporanea, affinché l'individuo, col suo lavoro meccanizzato, non corra alcun rischio d'annullamento della personalità; anzi nel lavoro egli resti sempre uomo e attraverso il lavoro diventi sempre più uomo.

La civiltà tecnologica industriale ha portato gravi turbamenti all'equilibrio dell'ambiente naturale. Il **rispetto della natura**, è un valore morale e civile da ricercare con estrema urgenza. C'è pure, tra i fini dell'educazione contemporanea quello del rispetto della natura (educazione ecologica).

I frequenti incidenti stradali reclamano a gran voce un'educazione stradale, che è polarizzata sull'idea e sul sentimento del **rispetto della vita umana**. Come si potrebbe escludere questo sommo valore morale, civile, religioso, dalle finalità educative oggi?

A nessuno sfugge la pesante pressione esercitata sull'uomo contemporaneo dalla propaganda commerciale, consumistica. C'è un valore sul piano economico, quello dell'equilibrio, del risparmio, che non può essere sottovalutato, per i rapporti che esso ha nell'equilibrio della vita familiare e civile. Anche l'educazione al consumo s'impone oggi come finalità tipica del nostro tempo.

La marea del pansessualismo, matrice di deviazioni abnormi, come quella dell'uso della droga, dei dissidi insanabili nella famiglia, dei delitti, invoca una ricerca urgente di valori igienici, morali, civili, religiosi, per ridurre o dare equilibrio, in questo campo, alla gioventù contemporanea. L'**educazione sessuale**, nella famiglia e nella scuola, è forse lo scopo più sofferto dell'educazione odierna.

La larga diffusione dei mezzi di comunicazione sociale (stampa, cinema, radio, televisione, etc) non può lasciarci indifferenti sul piano educativo, proprio per i valori psicologici, intellettivi, morali,

sociali, estetici, religiosi, che essi possono fortemente consolidare o terribilmente contrastare. Un'**educazione critica** all'uso di questi mezzi è, perciò, anch'essa urgente.

3.1 Considerazioni di pedagogia scolastica

- Il compito educativo dell'insegnante oggi non è né semplice né facile. C'è tutto un mondo di valori (intellettuali, morali, sociali, civili, religiosi, estetici, economici, etc) che egli deve saper collocare come obiettivi al processo educativo dei suoi alunni.
- Per l'assolvimento di questo compito non può bastargli la specifica cultura professionale. Ha bisogno di una cultura generale, cioè di una cultura aperta ai problemi e alle ansie di elevazione e di progresso della società del suo tempo.
- Soprattutto, l'insegnante deve offrire ai suoi allievi la testimonianza chiara di una personalità decisamente orientata al possesso di quei valori, che egli sente di dovere additare come obiettivi essenziale al processo formativo degli alunni.

3.2 Esercitazioni di ricerca attiva

- 1) Che cosa ho fatto finora, nella mia classe e nella mia scuola, affinché il processo formativo degli alunni giungesse al livello di questi valori?
- 2) Quali difficoltà ho incontrato per promuovere negli alunni un comportamento aderente ai valori della pace, della fraternità, della libertà, della democrazia, della giustizia, dell'umanità nel lavoro, del rispetto della natura, del rispetto della vita umana, dell'equilibrio sessuale, del risparmio, dell'uso saggio dei mezzi di comunicazione sociale?
- 3) Perché parlo così raramente con i colleghi e ancora più raramente con i genitori del problema dei valori, verso i quali deve essere orientata l'educazione degli alunni?

4 EDUCAZIONE PERMANENTE

Nel processo educativo sono da tenere presenti due aspetti interdipendenti e complementari: l'aspetto formativo e l'aspetto informativo. Il primo riguarda lo sviluppo delle capacità, delle attitudini dell'educando in ordine al fine da conseguire; il secondo riguarda, invece, il complesso delle conoscenze, d'informazioni che lo sviluppo delle citate capacità della persona pure richiede. Ad esempio: l'educazione alla pace comporta un aspetto formativo (o di sviluppo di capacità) e un aspetto informativo. Per essere formato circa la pace, l'educando deve acquisire l'attitudine: a) a reagire intellettualmente ad ogni discorso riguardante la pace (sia a favore sia a sfavore), b) a reagire emotivamente per incoraggiare i sentimenti pacifici e a scoraggiare i sentimenti di violenza, d'odio, di prepotenza, che, in un modo o in un altro, turbano la convivenza pacifica, c) a reagire operativamente, compiendo opera di pacificazione nella famiglia, nella scuola, nella società civile.

Contemporaneamente l'educando non può non essere informato sul valore della pace tra gli individui e i popoli. Senza un'adeguata informazione egli non si potrebbe neppure formare nel senso sopra chiarito. Egli deve sapere in che consiste la pace, deve avere un'idea ben chiara del suo valore, dell'importanza che essa riveste nella vita individuale e comunitaria, deve conoscere con quali metodi l'uomo può ragionevolmente ricercarla, con quali mezzi conseguirla, deve sapere quali sono i sentimenti che l'annunciano, le opere che la testimoniano, giacché dai frutti (come Gesù ammonisce nel suo Vangelo) possiamo conoscere la struttura buona o cattiva dell'albero, delle persone umane.

Pertanto, formare e informare, educare e istruire, sono due aspetti inscindibili dell'atto educativo, individuabili ad ogni livello del processo educativo (biologico, sociologico, dei Valori) e in ogni forma di educazione (familiare, scolastica, tempo libero).

Limitando il nostro discorso all'educazione scolastica, diciamo subito che la scuola finora ha svolto un ruolo prevalentemente informativo o istruttivo, lasciando alla famiglia e alla società di svolgere il ruolo più specificamente formativo. Ad onor del vero, la scuola fin dagli albori della civiltà, è sorta con il compito preciso di tramandare da una generazione all'altra il patrimonio di conoscenze e di saggezza accumulatasi lungo il corso dei secoli, ritenuto indispensabile per la vita e per il progresso materiale e spirituale dell'umanità.

Ma questo ruolo tipico della scuola è stato possibile, utile, necessario, finché il patrimonio culturale che essa doveva tramandare era piuttosto limitato, era piuttosto aderente alle esigenze della vita sociale e non c'erano altri strumenti per la diffusione della cultura. In altri termini, il suo ruolo è stato funzionale nell'antichità e nel medioevo, perché era ristretto il numero delle discipline e delle cognizioni da fare apprendere, la società non poneva problemi diversi da quelli che la scuola abituava a considerare e a risolvere, non c'erano altri strumenti per la comunicazione della cultura se non quelli della parola viva dei maestri e della parola scritta sulle foglie di papiro o sulle tavolette incerate.

Ma già nel periodo umanistico rinascimentale e poi ancora più nell'età moderna il ruolo della scuola deve, per dir così, appesantirsi, perché il patrimonio di conoscenze si allarga notevolmente (si pensi soltanto allo sviluppo delle scienze naturali) e la vita sociale si arricchisce di nuovi problemi, di nuove esigenze. Così che già nella riflessione pedagogica di Locke nel seicento e di Rousseau nel settecento troviamo indicazioni significative sul ridimensionamento del ruolo della scuola: "Il precettore deve ricordarsi che il suo ufficio non è tanto di insegnargli tutto lo scibile, quanto di radicare in lui l'amore e la considerazione della scienza e di metterlo sulla giusta via di potere imparare e progredire da sé, quando ne abbia voglia" ("Pensieri sull'educazione"), "Emilio ha poche cognizioni; ma quelle che ha sono veramente sue, non sa nulla a metà. Nel piccolo numero di cose che sa, e che sa bene, la più importante è che ve ne sono molte che ignora e che può sapere un giorno, molte più che altri uomini fanno e che non saprà nella sua vita, e un'infinità di altre cose che nessun uomo saprà mai" ("Emilio").

Nell'età contemporanea, in considerazione dell'immane progresso scientifico e tecnico, per l'espansione della cultura in ogni ambito della vita umana, il ruolo tradizionale della scuola è diventato

pressoché impossibile, non sempre utile, non assolutamente necessario.

Impossibile, perché ormai il patrimonio culturale dell'umanità è diventato così esteso e complesso che è assurdo poterlo trasmettere, come nel passato, attraverso l'istituzione scolastica. Una prova di quest'inadeguatezza culturale della scuola è data dal fatto che, finita la scuola, per qualsiasi professione c'è bisogno di corsi supplementari di perfezionamento, di specializzazioni, d'aggiornamento. La politica scolastica, per ovviare a quest'inconveniente, ha cercato, da un secolo a questa parte, di aumentare il periodo della scolarità. Ma l'aumento della scolarità può risolvere anch'essa molto relativamente il problema della trasmissione dei valori culturali ritenuti necessari alle esigenze dell'uomo contemporaneo, perché il ritmo del progresso tecnico, scientifico, socioeconomico è molto più affrettato del ritmo di ricezione di questo progresso da parte della scuola. Questa è, per sua natura, portata più a adagiarsi sul terreno della tradizione, cioè della cultura già consolidata, che su quello dell'innovazione (una prova di questa sua posizione ritardata c'è data dalle notevoli difficoltà che s'incontrano a far penetrare nel suo costume prospettive metodologiche nuove, nuovi sussidi didattici, etc).

Il ruolo informativo della scuola non è più sempre utile, perché l'affrettato ritmo della ricerca culturale in ogni direzione della realtà naturale ed umana rende parte del sapere scolastico superato dai tempi, specialmente sul piano tecnico-scientifico.

Con lo sviluppo incontenibile dei mezzi di comunicazione sociale (televisione, Internet, etc) questo ruolo informativo della scuola oggi non è più, come ieri, assolutamente necessario. Una volta il sapere passava quasi esclusivamente tutto per la scuola. Oggi certamente non più. Molte informazioni scientifiche, linguistiche, sociali, etc, sono apprese oggi dai giovani tramite questi mezzi.

Stando così le cose, si è venuta affermando in seno alla pedagogia scolastica contemporanea la convinzione che la scuola debba trasformare il suo ruolo prevalentemente informativo a ruolo prevalentemente formativo, da ruolo prevalentemente istruttivo a ruolo prevalentemente educativo.

Il nostro discorso lo conduciamo sul piano dell'educazione scolastica, ma potrebbe e dovrebbe essere condotto anche sul piano dell'educazione familiare.

Abbiamo già affermato che l'evoluzione tecnologica, il progresso scientifico, le profonde trasformazioni sociali, lo sviluppo delle

tecniche d'informazione di massa, hanno reso il vecchio ruolo informativo della scuola in ritardo o inattuale, perciò, sotto alcuni aspetti, inutili e non necessario. Il ruolo nuovo della scuola è quello formativo, e non di una formazione secondo modelli che il tempo ben presto logorerà e distruggerà, bensì di una formazione o **educazione permanente**. Questo termine di educazione permanente, acquisito ormai definitivamente anche se non sempre chiaramente al discorso pedagogico contemporaneo, vuol significare appunto (stando pure all'etimologia dell'aggettivo "permanente" = permanere = rimanere attraverso: rimanere attraverso le circostanze della vita) un'educazione che miri all'acquisizione di valori intellettivi e morali, socioculturali, estetici e operativi, che consentano all'uomo di oggi di inserirsi sempre con consapevolezza e responsabilità nel suo contesto storico, affinché sia non un passivo spettatore dell'evoluzione sociale, ma un protagonista generoso.

Per realizzare in ogni momento della sua esistenza questo valido inserimento, la persona ha bisogno:

- a) di avere idee chiare sulla posizione sua e degli altri; e poiché questa posizione sua e degli altri varia, muta, è ovvio che debba essere disponibile ad un lavoro intellettuale di revisione d'idee già possedute e d'acquisizione di nuove idee, per tutta la vita (permanente); il corso d'istruzione istituzionalizzato qual è appunto l'istruzione scolastica, non può bastargli, perciò deve continuare ad essere allievo, anche se in modo diverso, per tutta la vita (scuole per genitori, per operai, per educatori, per impiegati.....in permanenza, perché la società si evolve e occorre rivedere il sapere già acquisito e acquisirne altro nuovo); quindi la scuola più che preoccuparsi di fare acquisire contenuti culturali (sempre, però, necessari per quella base d'orientamento alla vita sociale che la scuola è chiamata a dare) deve preoccuparsi di sviluppare le attitudini della mente a rivedere, a ridimensionare il proprio sapere, e ad arricchirlo di nuove conoscenze;
- b) di possedere buone attitudini alla valutazione critica, per svolgere con una certa facilità la revisione o l'acquisizione del sapere ora ricordato, e per operare senza rischi (o almeno con il minimo dei rischi) le inevitabili scelte sul piano dei mutevoli rapporti sociali e delle circostanze professionali; pertanto, oggi, la scuola deve avere a cuore non tanto la trasmissione di certe conoscenze in questo o quel settore del sapere, quanto lo sviluppo delle capacità di valutazione critica, di giudizio critico

- (“giudizio critico” che è possibile quando si ha la capacità di ben distinguere, di ben raffrontare, ponderare);
- c) di avere buone attitudini d’inventività, di creatività, per riuscire a risolvere i problemi emergenti da situazioni sociali, professionali nuove, impreviste ed imprevedibili; la scuola, quindi assolve tanto meglio la sua funzione quanto più rinuncia a caricare di nozioni la memoria degli scolari e si preoccupa, invece, di stimolare l’inventiva, lo spirito di creatività, che non è mai assente, tranne nei casi patologici della persona.

Educazione permanente vuol dire, dunque, educazione funzionale, vale a dire un processo di sviluppo che miri a ciò che più conta, che è essenziale, da cui dipende tutto il resto, senza del quale la persona non potrebbe svolgere il suo personale compito nella società del suo tempo.

Educazione permanente significa pure che il processo educativo investe tutto l’arco dell’esistenza umana, rivelando due tempi o momenti caratteristici: a) tempo di sviluppo e consolidamento delle strutture dinamiche della personalità (che occupa tutto l’arco dell’età evolutiva); b) tempo di accrescimento e di valorizzazione di queste strutture.

Stando ai dati delle ricerche psicologiche, la personalità si costruisce, nelle sue linee fondamentali, nella sua impalcatura di fondo, durante l’età evolutiva. Trascorsa quest’età sul piano fisico non si può né fare né non rifare nulla, mentre sul piano psicologico si può continuare a costruire in ogni settore della personalità (intellettivo, emotivo, operativo), ma sempre sulla base gettata nel corso dell’età evolutiva.

4.1 Esercitazioni di ricerca attiva

- 1) Nella mia attività di insegnante do più importanza al carico delle nozioni oppure allo sviluppo delle capacità della personalità degli alunni?
- 2) In ordine alle capacità intellettive, che la scuola specificamente deve preoccuparsi di sviluppare, miro soltanto all’aspetto analitico-mnemonico oppure cerco di promuovere lo sviluppo delle capacità sintetiche, critiche, creative?
- 3) Per ciò che riguarda la programmazione, do la precedenza a quelle parti che più delle altre interessano la vita presente e futura dei miei alunni?

- 4) Quali sono gli ostacoli, nel mio ambiente scolastico, ad una trasformazione radicale della scuola dal suo ruolo prevalentemente nozionistico ad un ruolo soprattutto formativo, cioè di “educazione permanente”?

5 I FATTORI DELL'EDUCAZIONE

5.1 Concetto di fattore educativo

Dall'analisi pedagogica sul fatto o sul farsi educativo emergono alcuni elementi dinamici, promotori dello sviluppo perfetto dell'uomo: questi elementi chiamiamo "fattori dell'educazione". L'educazione è un fatto o un farsi storico, cioè un prodotto o un prodursi di qualcosa di costruttivo nell'ambito dell'esistenza umana, non può non avere le sue cause, i suoi elementi promotori, i suoi fattori.

Tutti gli elementi promotori o fattori dell'educazione possono ricondursi sostanzialmente a tre categorie:

- 1) l'individuo umano stesso con il suo dinamismo evolutivo, con le sue potenzialità di sviluppo, di crescita;
- 2) l'ambiente fisico e socioculturale con le sue molteplici stimolazioni, con le sue innumerevoli offerte di relazioni interpersonali;
- 3) il mondo dei Valori, che attrae irresistibilmente a sé l'essere ragionevole.

Da un approfondimento di queste tre fondamentali categorie, alle quali si può ricondurre la ricerca sui fattori dell'educazione, emergono importanti considerazioni ed elementi di giudizio, che ci consentono un'organica classificazione dei fattori dell'educazione.

5.2 Classificazione dei fattori educativi

Tale classificazione è suggerita dalla diversa incidenza o diversa funzione che essi presentano riguardo al processo educativo. In ordine alla portata metafisica della loro incidenza, cioè della loro capacità di determinare il processo educativo, possiamo distinguerli in:

- a) *fattore primario* (Dio, come causa prima di tutto ciò che è o avviene nell'essere; causa pienamente intelligente e autonoma);
- b) *fattore secondario* (l'uomo, come causa secondaria di ciò che avviene nel suo essere; causa dipendente, ma intelligente e libera, per cui il processo educativo non può non risentire fortemente dell'intervento dell'uomo con la sua realtà bio-psicologica: patrimonio genetico, temperamento, carattere, ritmo di maturazione, ect).

E' un fatto non difficile ad intuirsi che il dinamismo evolutivo dell'individuo, soprattutto quello fisico, il mondo naturale con le sue leggi, lo stesso mondo storico nella sua totalità non dipendono dall'uomo. Dipendono piuttosto dall'intelligenza e dalla volontà di un Altro, che non è certamente l'uomo. Per il nostro piano di ricerca non è assolutamente necessario dare un nome a questo Altro. E' la ricerca filosofica e teologica che si occupano di definirlo. Una cosa è certa però, (e vale per il materialista come per lo spiritualista, per l'ateo come per il credente), che l'evoluzione del mondo fisico come quella della storia non sono fatti riconducibili alla volontà umana: l'universo fisico cammina secondo una linea dinamica che l'uomo non ha progettato (l'uomo è apparso, quando già c'erano minerali, vegetali e animali) e la storia si evolve verso traguardi che all'uomo non è davvero possibile prestabilire, in considerazione di due fatti fondamentali: la limitatissima prevedibilità delle possibili modificazioni dell'ambiente fisico così legato alla storia dell'uomo, e l'assoluta imprevedibilità dei fatti umani dipendenti dalla libera decisione degli individui umani.

Concludendo su questo punto, diciamo che il processo di sviluppo ha due fattori fondamentali: l'uno primario, che è Dio, l'altro secondario, che è l'uomo. Dio, infatti, ha creato l'uomo intelligente e libero, perché lo vuole suo collaboratore, non solo per la perpetrazione della specie umana, ma soprattutto per lo sviluppo della personalità umana. Perciò, l'educazione non può attuarsi senza l'intervento dell'uomo.

In ordine alla funzione del fattore primario e secondario in seno al rapporto educativo, possiamo distinguerli in:

- a) *fattore educando* (il soggetto dell'educazione: bambino, fanciullo, preadolescente, adolescente, giovane, adulto, anziano);
- b) *fattore educatore* (il promotore dell'educazione: Dio, genitori, insegnanti, sacerdoti, ogni adulto maturo che si

propone di aiutare con una azione preordinata e organica un'altra persona umana a progredire nella maturazione della sua personalità).

In ordine all'importanza della funzione educando-educatore sul piano umano, possiamo distinguerli in:

a) *fattore principale* (l'educando); l'educando è il fattore principale dell'educazione, perché, essendo il soggetto stesso del processo educativo, condiziona inevitabilmente, con la sua realtà dinamica personale (realtà fisica, capacità di reazione sul piano emotivo ed intellettuale, impegno, interessi, libere iniziative, ritmo di maturazione, etc) tutti i momenti del processo formativo; ed anche perché l'impegno della sua capacità e delle sue energie costituisce lo scopo immediato della sua educazione (in ordine al processo di sviluppo, la pianta è certamente più importante del contadino, perché col suo dinamismo condiziona tutto il suo sviluppo; difatti, è possibile che una pianta si sviluppi senza l'opera del contadino, ma non è possibile, perché non ha ragion d'essere, l'opera del contadino senza l'attività intrinseca della pianta. Il fisico del malato è più importante delle medicine prescritte dal medico; difatti, può darsi il caso di malati che guariscono senza l'intervento del medico, poiché utilizzano gli elementi attivi del loro organismo, ma non si dà il caso di medici che possano curare un qualsiasi malato senza la presenza di un organismo capace di reagire ai medicinali prescritti. Non diversa è la situazione riguardo allo sviluppo della personalità: l'educando condiziona tutto, perciò è fattore principale);

b) *fattore sussidiario* (l'educatore); l'educatore è fattore di aiuto, di collaborazione del fattore principale; esso non è fattore immediato come l'educando, ma mediato, nel senso che è estraneo al soggetto dell'educazione, non coincide con esso e, quindi, per promuovere il processo di sviluppo non può che agire dall'esterno mediante atteggiamenti e mezzi espressivi più idonei all'assolvimento del suo compito; in una parola, l'attività dell'educatore è sempre subordinata a quella dell'educando; e su questa distinzione di fattore principale e fattore sussidiario che, generalmente, poggia la concezione "attivistica" dell'educazione e dell'insegnamento, la quale, precorsa dai grandi pedagogisti ed educatori del passato, ha trovato più diffusa e più critica affermazione nel pensiero pedagogico contemporaneo.

In ordine alla posizione da cui i fattori operano, possiamo distinguerli in:

- a) *fattori interni* (Dio e l'educando): i fattori interni sono quelli che operano ab intra ad extra, cioè dall'interno all'esterno; un seme, una cellula animale, l'uomo si sviluppano secondo un impulso che va dall'interno verso l'esterno, e non viceversa; l'educando è fattore interno, Appunto perché egli promuove la sua stessa crescita mediante il suo proprio dinamismo, mediante cioè l'impegno di tutte le sue strutture dinamiche; una pianta non si costruisce, non si sviluppa per sovrapposizione esterna di elementi (cellule vegetali, risorse del suolo,.....), bensì per crescita interna, per assimilazione interna di tali elementi; Dio è fattore interno, perché, essendo purissimo spirito, opera appunto "in interiore homine", nell'interno e dall'interno dell'uomo (è un pensiero ricorrente in S. Agostino);
- b) *fattori esterni* (l'educatore e l'ambiente fisico e sociale): i fattori esterni sono quelli che operano ab extra ad intra, dall'esterno all'interno, secondo un movimento cioè che dal di fuori si dirige verso l'educando; l'educatore assolve la sua funzione di fattore educativo con tutta la dinamica della sua personalità: fisica, culturale, morale, sociale, religiosa, estetica, politica..... in atto; l'ambiente fisico incide sul processo di sviluppo con tutti gli elementi che lo compongono: clima, topografia, flora, fauna, giacimenti minerari, orografia, idrografia,.....; è appena necessario ricordare come la situazione dell'ambiente fisico influisca soprattutto sugli aspetti temperamentali della personalità, così che soggetti che vivono, per esempio, in regioni molto fredde si differenziano da quelli che vivono in regioni molto calde; ma molto più che l'ambiente fisico incide sul processo di sviluppo l'ambiente sociale; l'incidenza di questo fattore esterno è veramente ampia, multiforme: dall'economia alla politica, dall'industria al commercio, dalla stampa al cinema, alla radio, alla televisione, ad Internet; dallo sport alla moda, dalle istituzioni scolastiche a quelle ricreative, sindacali, ecclesiali,.....l'ambiente sociale offre al soggetto educando una molteplicità considerevole di stimoli, di suggestioni, alle quali il soggetto non può non reagire e reagendovi, svilupparsi in tutte le strutture della sua personalità.

In ordine alla responsabilità dell'atto educativo, possiamo distinguerli in:

- a) *fattori personalizzati* (l'educando e l'educatore): i fattori personalizzati sono quelli che operano con consapevole e responsabile intenzione educativa (l'educando persona,

l'educatore persona); la loro incidenza è più notevole di quella dei fattori

- b) spersonalizzati, perché è più omogenea, più ordinata, più continua, più responsabile;
- c) *fattori spersonalizzati* (l'ambiente fisico e sociale): i fattori spersonalizzati sono, invece, quelli costituiti non da persone singole responsabili dell'atto educativo, bensì da quell'insieme di stimoli e di suggestioni che provengono dal dinamismo dell'ambiente naturale e dell'ambiente sociale; pertanto, la loro incidenza può essere in certi momenti più suggestiva e più rapida, ma certamente meno efficace, perché frammentaria e quasi sempre contraddittoria; comunque, sia i fattori personalizzati sia quelli spersonalizzati sono entrambi necessari al processo educativo; i fattori personalizzati sono più incisivi sul piano della formazione intellettuale, religiosa ed estetica; mentre i fattori spersonalizzati sono più incisivi nel processo di formazione morale e sociale.

In ordine al modo come l'educatore esercita la sua funzione sussidiaria, possiamo fare queste distinzioni:

- a) *fattore diretto*, quando egli stabilisce un contatto diretto, immediato, personale con l'educando, anche se - pure in questo caso - il suo contatto è sempre mediato, cioè ha sempre bisogno di un mezzo di collegamento, che è il linguaggio (solo Dio può stabilire con l'uomo un contatto assolutamente diretto);
- b) *fattore indiretto*, quando, per agire sull'educando, si serve di intermediari (persone o cose), come quando, ad esempio, volendo aiutare un ragazzo timido a liberarsi dalla sua timidezza, lo inserisce in un gruppo di ragazzi più vivaci e aperti;
- c) *fattore negativo*, quando limita la sua azione a proteggere l'educando dagli influssi deleteri dell'ambiente; tale funzione, quando è concepita come esclusiva funzione dell'educatore verso l'educando, presuppone la concezione di una natura umana fondamentalmente buona (ottimismo naturalistico); la natura umana ha tutto, non ha bisogno di nulla, per cui l'educatore non deve avere altra preoccupazione che quella di salvaguardare le risorse della natura da insidie o pericoli esterni; è questa la dottrina tipica dell'Emilio del Rousseau;

- d) *fattore positivo*, quando interviene nel processo educativo per inserirvi certi valori, certi abiti, indispensabili all'evoluzione ed affermazione della personalità umana nel suo contesto storico, valori e abiti ai quali l'educando da solo (data appunto l'imperfezione della sua natura) non saprebbero né pensare né dirigersi; osservando con occhio realistico il processo educativo, non si può non giungere a questa conclusione, che l'educatore deve sapere essere, a momento opportuno, fattore *diretto e indiretto, negativo e positivo*; è questa la posizione del personalismo pedagogico cristiano, che ha avuto i suoi sostenitori più cospicui nel Lambruschini, nel Capponi, nel Rosmini, nel Casotti, nel Dévaud, nel Maritain e in molti altri

In ordine al duplice piano teleologico dell'educazione, possiamo distinguerli in:

- a) *fattori naturali* (educando, educatore, ambiente): quelli che operano nell'ordine naturale delle cose, necessari al conseguimento del fine proprio dell'essere umano, collocato nel tempo e nello spazio, sebbene anch'essi, in definitiva, si riconducano a Dio, causa prima di tutti gli esseri e del loro divenire;
- b) *fattori soprannaturali* (Dio con la sua Grazia): per fattori soprannaturali intendiamo tutti quegli aiuti (ispirazioni, illuminazioni, sollecitazioni interiori,...) che Dio dà all'uomo per consentirgli di attuare la sua perfezione soprannaturale, perduta con il peccato; "Sine me nihil potestis facere", ci ammonisce Gesù nel Vangelo; la Grazia non elimina, ma presuppone la natura, nella sua opera di elevazione, che ha come punto di riferimento la stessa perfezione di Dio: "Siate perfetti come è perfetto il Padre vostro che è nei Cieli" (Matteo: V, 48).

5.3 Considerazioni di pedagogia scolastica

- Se l'insegnante ha (e non potrebbe non avere) una concezione integrale e armonica del processo educativo, è chiaro che con il suo atteggiamento debba favorire l'intervento di tutti i fattori su menzionati, poiché tutti, quando più quando meno, sono chiamati a contribuire alla formazione della personalità umana: educando e educatore, ambiente fisico e sociale, le forze della natura e le forze della Grazia.
- Il buon esito dell'azione educativa è condizionato dalla convergenza collaborante dei diversi fattori. L'insegnante,

quindi, svolgerà un ruolo più efficace quanto più concorrerà a promuovere la collaborazione dei diversi fattori.

- I molteplici fattori dell'educazione devono operare secondo una linea di equilibrio e di opportunità funzionale, suggerita dalla particolare situazione della personalità in sviluppo dell'educando.
- L'incidenza dei fattori educativi è tanto più profonda e durevole, quanto più essi sono portatori di Valori, cioè quanto più essi sono testimoni di quel mondo di Valori verso il quale è orientato il processo di sviluppo della personalità.

5.4 Esercitazioni di ricerca attiva

- 1) Sul processo di sviluppo dei miei alunni incidono, effettivamente, tutti i fattori quali sono richiesti dai diversi aspetti e dalle diverse esigenze della loro personalità, oppure alcuni, oppure uno solo? Quali sono le cause di questa mancata presenza dei diversi fattori? Che cosa posso fare per suscitare questa loro presenza?
- 2) I fattori presenti nel processo formativo operano in stretta collaborazione oppure si ignorano o addirittura si ostacolano a vicenda, determinando il disorientamento e l'incertezza nel dinamismo formativo dell'alunno? Che cosa posso fare io, insegnante, per una valida intesa tra i diversi fattori e sul piano teorico dei principi e su quello pratico operativo?
- 3) L'azione dei diversi fattori è equilibrata oppure si verifica che alcuni incidono così prevalentemente da soffocare il contributo degli altri, determinando, in conseguenza, uno squilibrio sul piano educativo? Che cosa posso fare io, insegnante, per l'affermazione di questo necessario equilibrio tra i diversi fattori dell'educazione.
- 4) Soprattutto, mi sono adoperato, affinché ciascun fattore, principalmente quello scolastico, intervenisse con una carica sempre più ricca di valori umani?

6 ASPETTI E FATTORI PSICOLOGICI DELLO SVILUPPO DELLA PERSONALITA'.

L'individuo umano con la sua struttura dinamica è – abbiamo detto – il fattore principale del suo processo di sviluppo. Questa sua struttura dinamica è caratteristica non soltanto della sua realtà biologica, che lo accomuna agli individui del mondo vegetale e del mondo animale, ma soprattutto della sua realtà spirituale, psicologica, che lo colloca al di sopra del regno vegetale ed animale, tra gli esseri ragionevoli e liberi. Questo dinamismo psicologico, immanente ad ogni individuo umano, è il fattore più rilevante dello sviluppo della personalità. Quindi, si può ricomporre il nostro tema di studio così: “Aspetti del fattore psicologico dello sviluppo della personalità”. Difatti, si tratta sempre del medesimo fattore, che può assumere, tuttavia, diversi aspetti o configurazioni. Quali sono questi aspetti psicologici che costituiscono un fattore così determinante nello sviluppo della personalità? Sono i seguenti: l'eredità biogenetica, l'affettività, la motricità, il linguaggio, il pensiero, la sessualità, il comportamento morale.

L'eredità biogenetica, la quale s'identifica con la somma totale dei geni, che sono trasmessi all'individuo dai genitori all'atto del concepimento e che interagiscono lungo il corso della vita con i fattori ambientali. I geni (corpuscoli submicroscopici di natura nucleoproteidica) costituiscono i cromosomi, che sono di numero fisso, pari e caratteristico per ciascuna specie animale. Ogni gamete umano (cioè ogni cellula germinale maschile e femminile) porta nella cellula uovo fecondata (detta “zigote”) un assetto di 24 cromosomi, per cui lo zigote contiene 46 cromosomi. Quando lo zigote si divide per dar luogo, dopo 24 ore dalla fecondazione, a due nuove cellule, il suo nucleo si divide ed i cromosomi, fessurandosi longitudinalmente, vanno ciascuno metà ad un polo e metà all'altro,

così che ciascuno blastomero (ciascuna delle due parti in cui si è segmentato lo zigote) riceve 46 cromosomi, 23 d'origine paterna e 23 d'origine materna. Lo stesso fatto si verifica per tutte le successive divisioni (cariocinesi), per le quali dallo zigote iniziale hanno origine tutte le cellule dell'organismo. Questo stupendo meccanismo cariocinetico equazionale assicura la costanza del numero e delle categorie dei cromosomi a tutte le cellule. I geni lavorano sempre a coppia (uno paterno e un altro materno). Ogni coppia dirige lo sviluppo di determinate caratteristiche somatiche e psichiche. Se uno dei due geni è difettoso, l'altro gene può compiere ugualmente la funzione di entrambi. Gli aspetti psicologici più probabilmente influenzati dalla eredità sono: l'intelligenza, il tempo di reazione, le capacità psicomotorie, le discriminazioni sensoriali; meno probabilmente influenzati: i tratti del temperamento, l'emotività ed altre caratteristiche connesse con l'attività del sistema endocrino; assai difficilmente influenzati: atteggiamenti del pensiero, credenze, conoscenze ed altre caratteristiche connesse con l'apprendimento o con il condizionamento socioculturale. Gli psicologi (Freeman e Holzinger) hanno concluso le loro ricerche sui gemelli affermando che la costituzione ereditaria esercita un'influenza più o meno pari a quella dell'ambiente. L'ambiente influenza scarsamente i caratteri fisici, mentre influenza notevolmente il comportamento, anche in soggetti perfettamente identici somaticamente. Ricerche sperimentali hanno dimostrato che le differenze dovute ad eredità stabiliscono i limiti della maturazione, limiti che non possono essere oltrepassati mediante l'apprendimento.

Per "**affettività**" s'intende, in generale, la capacità individuale di provare emozioni, sentimenti, in rapporto a stimoli interni o esterni; cioè la capacità di produrre "reazioni affettive". La reazione affettiva è una risposta (non riflessa e non volontaria) a certi stimoli, una condizione o un processo mentale, che tende a scomparire, quando la causa efficiente non è più operante. Sono "reazioni affettive o emotive" la collera, la paura, la gelosia, il risentimento, la gioia, la tristezza, la depressione, la sicurezza, etc. Le reazioni affettive presentano due poli o aspetti opposti, che possono considerarsi come gli "affetti" fondamentali o elementari: affetti di piacevole, affetti di spiacevole (cioè reazioni affettive di gioia e reazioni affettive di dolore). Al primo aspetto sono legate le reazioni di ricerca e d'avvicinamento; al secondo aspetto sono legate le reazioni di retrocessione e di fuga. Le reazioni affettive hanno la loro origine sia nella struttura bio-psicologica dell'individuo che nell'influsso

dell'ambiente sociale. Le reazioni affettive si accompagnano sempre a modificazioni organiche, esterne: a) modificazioni di tipo viscerale (accelerazione o rallentamento del ritmo circolatorio, respiratorio; arresto delle contrazioni dell'esofago, dello stomaco, dell'intestino; arresto o accrescimento della secrezione salivale, lacrimale, sudorifera, urinaria); b) modificazioni muscolari (tremore, variazioni del tono muscolare); c) modificazioni espressive propriamente dette (espressioni di gioia o di tristezza con particolare contrazione dei muscoli facciali; atteggiamento di difesa, di fuga, movimenti delle mani, etc).

Le caratteristiche della reazione affettiva sono tre: l'intensità, la transitorietà, l'imprevedibilità. L'esperienza emotiva presenta un carattere del tutto personale, perché ciò che determina la capacità emotionale di un determinato stimolo è il significato personale di quello stimolo per il soggetto che lo apprende.

I momenti tipici dell'esperienza emotiva sono:

- presentarsi di un fatto, semplice come una sensazione o complesso come un problema di coscienza;
- prodursi di un'oscillazione affettiva di avvicinamento o d'allontanamento in base alla coscienza che si ha delle conseguenze personali di questo fatto o situazione;
- presenza di una serie di cambiamenti fisici interdipendenti a questo stato di consapevolezza delle conseguenze personali;
- intervento di una maggiore consapevolezza di questi cambiamenti organici come impulsi sensoriali dati dai muscoli e dalle ghiandole alla corteccia cerebrale;
- esplosione impulsiva, verbale o muscolare, che libera di colpo l'energia racchiusa, oppure l'attenzione del soggetto, che si rivolge altrove, per cui la reazione organica o somatica andrà gradualmente attenuandosi.

Sull'importanza delle emozioni in rapporto all'atteggiamento comportamentale del soggetto non possono esservi dubbi: esse, essendo tendenze dinamiche della personalità, interferiscono sul piano motivazionale, per cui possono mobilitare l'azione oppure possono bloccarla; possono rendere un individuo capace di superare immense difficoltà o renderlo del tutto incapace. Quando manca una sufficiente maturità e un adeguato controllo della vita emotiva, la personalità si apre (purtroppo) la strada a reazioni emotive patologiche, quali: il sentimento di inferiorità, di colpevolezza, di rifiuto, di insicurezza, di ostilità, di ansia, di dipendenza, di frustrazione, etc. Questi stati emotivi patologici sono dannosi al

processo di sviluppo della personalità (allo sviluppo mentale come a quello della condotta morale), perché, essendo radicati nel sistema ghiandolare e nel sistema nervoso autonomo, possono portare a gravi disturbi fisiologici con inevitabili conseguenze deleterie sul piano psicologico. Pertanto, i responsabili dell'educazione non possono non preoccuparsi di un'adeguata ed equilibrata maturazione della vita affettiva, che è contrassegnata soprattutto dal senso della sicurezza, dell'autonomia e dell'iniziativa personale in ogni circostanza.

Per "**motricità**", in generale, intendiamo la capacità motoria tipica degli individui animali o umani. Mentre negli animali è presente una motricità istintiva, non volontaria, negli esseri umani sono compresenti due forme di motricità: una istintiva e un'altra volontaria. Nei primi stadi dell'evoluzione della personalità, la motricità è prevalentemente istintiva, mentre negli stadi via via più maturi essa diventa sempre più motricità volontaria.

La motricità ha il suo fondamento fisiologico in una zona della corteccia cerebrale detta appunto "area motoria", in quanto dà origine ad un importante sistema di fibre motrici chiamate "sistema piramidale". Attraverso questo sistema di fibre motrici vengono inviati gli impulsi effettori o di comando, i quali, raggiungendo determinati gruppi muscolari attraverso i motoneuroni, realizzano i movimenti volontari. Anche la motricità gioca un ruolo molto importante nel processo di sviluppo della personalità umana. In ogni momento di tale processo (automatico-istintivo; sensoriale-mimetico; percettivo-imitativo; intellettuale-autonomo-creativo) essa consente all'individuo umano di adattarsi alle varie situazioni dell'ambiente fisico e sociale; di realizzare le sue reazioni emotive, le sue iniziative sul piano conoscitivo e operativo. L'importanza di questa struttura dinamica della personalità è facilmente rilevabile dinanzi a soggetti poliomielitici e spastici. Essi sono una testimonianza chiara delle difficoltà enormi che lo sviluppo della loro personalità incontra a causa dei disturbi motori.

Con il termine "**linguaggio**" si intende ogni capacità espressiva della personalità umana, cioè ogni possibilità di esprimere i propri pensieri, i propri sentimenti, i propri bisogni materiali e spirituali, mentre si è in comunicazione con se stessi o con Dio o con altri esseri umani. Il linguaggio, quindi, è, per sua essenza, dialogo. Può assumere due forme: interiore (è la forma di linguaggio usata nel dialogo con se stessi e con Dio), esteriore (è la forma di linguaggio usata nel dialogo con gli altri simili).

Il mezzo del linguaggio è la parola: parola parlata (linguaggio parlato), parola scritta (linguaggio scritto), parola mimica (linguaggio mimico). Le capacità linguistiche sono condizionate nel loro sviluppo ed efficienza:

- dallo sviluppo adeguato dell'organo fonatorio;
- dallo sviluppo del pensiero (parole è intesa ovviamente come "verbum", cioè contenuto di pensiero, per cui ogni sviluppo del pensiero non può non influire sullo sviluppo del linguaggio);
- dalla qualità e quantità dei rapporti sociali (quanto più ampia ed elevata è la sfera dei rapporti sociali, tanto maggiori possibilità di sviluppo si offrono al dinamismo linguistico della personalità);
- dal comportamento affettivo (la reattività affettiva può condizionare così fortemente le capacità espressive linguistiche da renderle addirittura impossibili: è il caso di certe emozioni di gioia o di dolore molto intense, eccezionali).

Lo sviluppo del linguaggio ha grande importanza nel processo di sviluppo della personalità, perché favorisce lo sviluppo del pensiero, il quale nell'uomo assume quasi sempre la forma discorsiva, cioè si appoggia quasi sempre ad una struttura verbale (ad una connessione di parole) e raramente si attua in forma intuitiva (con Platone possiamo dire che il pensiero è prevalentemente dianoetico, discorsivo).

Il linguaggio, per essere veramente strumento valido di comunicazione umana, specialmente in seno al rapporto educativo, deve essere: chiaro, adeguato, sentito. *Linguaggio chiaro* è quello in cui le parole corrispondono alla struttura logica del pensiero, sia nella loro morfologia sia nella loro sintassi. *Linguaggio adeguato* è quello in cui le parole sono scelte in rapporto alla possibilità di comprensione dell'interlocutore. *Linguaggio sentito* è quello in cui le parole vengono pronunciate con una tale inflessione da portare fuori non solo il pensiero di chi parla, ma anche l'entusiasmo della sua personalità per quel pensiero, così che l'interlocutore riceve anche una spinta emotiva per la partecipazione al dialogo. Quanto ciò sia necessario nell'ambito del rapporto educativo scolastico non è davvero necessario sottolinearlo.

Il **pensiero** (o intelligenza) è la capacità tipicamente umana di capire il significato della propria realtà e della realtà che ci circonda (intelligenza deriva dal verbo "intelligere" = intus legere = leggere dentro). Questa capacità fondamentale della

personalità umana è legata alla maturazione delle cellule nervose centrali: man mano che queste si evolvono e maturano, si evolve e matura anche l'intelligenza.

Il processo d'evoluzione del pensiero presenta tre momenti caratteristici:

- a) pensiero soggettivo-intuitivo-immaginativo-globalizzante, nei primi stadi dell'età evolutiva, quando la personalità umana non riesce a pensare (data ancora la sua immaturità funzionale) se non in rapporto alla sua situazione personale (pensiero soggettivo), alla sua esperienza sensoriale (pensiero intuitivo), alla sua fantasia (pensiero immaginativo), alla sua struttura mentale sincretica (pensiero globalizzante);
- b) pensiero oggettivo-esplorativo-analitico-episodico, tipico della fanciullezza. Quando l'attività intellettuale è rivolta prevalentemente verso la realtà esterna con l'intento di esplorarla, e via via analizzarla, e con la possibilità di elaborarla solo episodicamente, cioè senza stabilire collegamenti logici tra le varie conoscenze;
- c) pensiero astratto-analitico-sintetico-induttivo-deduttivo-sistematico, tipico dell'età matura, quando la personalità, conseguita la sua maturità funzionale, è capace di attività intellettuale astratta (cioè staccata dagli oggetti del mondo sensibile), analitica e sintetica (sa vedere i diversi aspetti del proprio oggetto di conoscenza e sa ricomporli nella mente), induttiva e deduttiva (sa muovere dalla esperienza particolare sensibile per giungere all'universale intelligibile, come pure sa dedurre da un concetto generale un concetto particolare), sistematica (sa collegare in un tutto organico e logico le sue conoscenze).

E' appena necessario sottolineare che queste caratteristiche strutturali del pensiero sono importantissime in ordine all'impostazione dell'insegnamento. Non vi può essere pure alcun dubbio sulla incidenza che lo sviluppo del pensiero ha sullo sviluppo di tutte le altre strutture dinamiche della personalità: sullo sviluppo del linguaggio, della reattività emotiva (soprattutto come elemento coordinatore ed equilibratore), dell'attività motoria, dell'apprendimento (del quale il pensiero è il fattore essenziale), del comportamento morale, sociale, civile, estetico, religioso. Concludendo, possiamo ancora dire che la maturazione della personalità umana è fondamentalmente legata alla maturazione del

pensiero, cioè delle capacità conoscitive di osservazione, di riflessione, di valutazione critica, di intuito creativo.

Con il termine **sessualità** intendiamo riferirci alla capacità dell'individuo umano di contribuire alla riproduzione della sua specie, capacità che, pur avendo evidenti analogie con la sessualità del mondo animale, se ne distacca notevolmente per la prevalenza dell'elemento psicologico che, nell'uomo, l'accompagna. Essa è strettamente legata all'evoluzione e maturazione fisiologica delle ghiandole genitali, le quali - com'è noto - sono ghiandole a secrezione interna ed esterna. Con la secrezione esterna esse assicurano la funzione riproduttiva dell'individuo, mentre con la secrezione interna (funzione endocrina) concorrono alla costituzione ed evoluzione somatica e psichica della personalità. Dalla funzione endocrina scaturisce pure la differenziazione tra i due sessi: differenziazione fisiologica, differenziazione somatica, differenziazione psicologica. Questa triplice differenziazione tra i due sessi gioca un ruolo importante nel processo di sviluppo della personalità, specialmente sotto l'aspetto psicologico. Non è affatto insignificante essere uomo o donna in ordine al processo di sviluppo. Certamente il sesso non è la chiave di volta di tutta la personalità come vorrebbe Freud (pansessualismo), ma ha la sua sicura incidenza sulla maturazione affettiva, sociale, intellettuale, operativa, creativa della personalità.

Il **comportamento morale** è la capacità di agire secondo una prospettiva mentale, accompagnata da una spinta emotiva, in vista di finalità desunte dal mondo dei Valori. Quella del comportamento morale è senz'altro la struttura dinamica più complessa della personalità. In essa culminano tutte le altre strutture: l'eredità, l'affettività, il linguaggio, il pensiero, la sessualità, la motricità. Pertanto, il comportamento morale diventa il fattore più tenace e più intenso dello sviluppo formativo della personalità. Le componenti essenziali del comportamento morale sono: la motivazione (componente intellettuale), la spinta (componente affettiva), la decisione (componente operativa).

Il comportamento morale ha pure diversi livelli di configurazione corrispondenti ai diversi gradi di maturazione bio-psicologica della personalità:

- a) livello automatico, quello dei primi stadi dell'età evolutiva, quando il soggetto è capace solo di comportamento ancora incosciente e irresponsabile, collegato prevalentemente agli automatismi biologici, dominato dalla reattività emotiva;

- b) livello eteronomo, nel periodo della seconda infanzia, della fanciullezza e in parte della pre-adolescenza, quando il soggetto è capace di comportamento consapevole, però dipendente ancora da una norma collocata al di fuori della propria coscienza, perciò prevalentemente acritico e, generalmente, irresponsabile;
- c) livello autonomo propriamente morale, negli stadi più maturi (adolescenza, giovinezza), quando il soggetto si rende capace di comportamento autonomo, cioè collegato ad una norma interna della coscienza, perciò critico e responsabile e, quindi, propriamente morale.

Occorre subito avvertire che questi tre livelli non sono tre linee nette di demarcazione, ma piuttosto tre fasce comportamentali, nell'ambito delle quali sono individuabili gradi diversi di comportamento, più o meno vicini al comportamento del livello superiore.

A conclusione di tutto il nostro discorso sui fattori psicologici del processo di sviluppo della personalità, diciamo che essi interagiscono e si fondono nell'unità viva della persona umana.

6.1 Considerazioni di pedagogia scolastica

- I risultati dell'azione educativa scolastica dipendono innanzitutto dall'impegno di partecipazione dell'alunno con tutte le sue strutture dinamiche: ereditarietà, affettività, motricità, linguaggio, pensiero, sesso, moralità.. Ma dipendono pure, anche se sussidiariamente, dall'impegno di partecipazione del docente con la presenza di tutte le sue strutture psicologiche: la sua ereditarietà, che concorre alla conformazione temperamentale dell'individuo, il suo modo di reagire sul piano emotivo, di parlare, di pensare, soprattutto di comportarsi moralmente. Le sue strutture psicologiche non possono non influire sul processo educativo dei suoi alunni. Ed è chiaro che il suo influsso è tanto più positivo quanto più alto è il loro livello di maturità e di equilibrio.
- Poiché le strutture psicologiche già illustrate sono sempre strettamente interdipendenti e interagenti, educando ed educatore (alunno e insegnante) assolvono tanto più il loro ruolo di fattori essenziali della educazione, quanto più essi riescono a far leva su tutte le loro strutture psicologiche, cioè sul dinamismo totale della loro personalità. Un errore piuttosto diffuso nel nostro costume scolastico è quello di tenere

ordinariamente conto (e da parte dell'alunno e da parte dell'insegnante) solo delle strutture linguistiche e intellettive, trascurando quelle motorie, emotive, comportamentali. Spesso (tra insegnanti) non si avverte neppure l'importanza che il comportamento emotivo e morale dell'insegnante e degli alunni può rappresentare in ordine al processo di acquisizione dei valori culturali e soprattutto in ordine al processo di sviluppo della personalità degli allievi. Un comportamento emotivo e morale non equilibrato dell'insegnante e degli alunni può determinare situazioni negative, che spesso, favorite da altre situazioni deteriori familiari e sociali, possono degenerare in vere e proprie forme di disadattamento scolastico.

- E' una fatica inutile volere modificare il temperamento dei nostri alunni, che affonda le sue radici nell'eredità biogenetica, che è imm modificabile. E' possibile e doveroso, invece, aiutare ogni alunno a costruire la sua personalità e il suo carattere, sulla base del proprio temperamento, proponendogli via via una prospettiva di impegno personale desunta dal mondo dei Valori.
- Non è possibile un impegno scolastico allo stesso livello e con la stessa frequenza per tutta la classe, perché il grado di maturità e di disponibilità delle varie strutture psicologiche differiscono da soggetto a soggetto. Pertanto, l'opera dell'insegnante è tanto più propulsiva del processo di sviluppo della personalità, quanto più essa riesce ad individualizzarsi, cioè a muoversi sul piano delle reali possibilità di impegno di ciascun alunno.

6.2 Esercitazioni di ricerca attiva

- I miei alunni sono psicologicamente normali oppure hanno qualche disturbo (affettivo, motorio, linguistico, intellettuale, comportamentale)? Che cosa potrei fare per gli alunni che presentano disturbi del genere?
- Mi preoccupo di impegnare totalmente la mia personalità e la personalità degli alunni oppure mi limito ad un impegno esclusivamente intellettuale e linguistico?
- Sono proprio sicuro che, con il mio comportamento morale non sempre imparziale e generoso, non abbia in qualche modo influito sul disadattamento scolastico di certi miei alunni? Quali sono state le cause di questa mia irregolare reattività emotiva, di questo mio non esemplare comportamento morale?

- Con quali mezzi diagnostici, di solito, provvedo al necessario accertamento del livello di maturità psicologica dei miei alunni? Sono mezzi oggettivi e multipli oppure sono mezzi soggettivi e unilaterali?

PSICOLOGIA DELLA PERSONALITA'

Ora ci proponiamo di far convergere la nostra ricerca sulla personalità nella sua integrale e indivisibile realtà dinamica, in rapporto all'esigenza preliminare d'ogni azione educativa, che è appunto quella di conoscere la personalità del soggetto educando. "può darsi che io abbia veduto molto erroneamente ciò che occorre fare, ma credo di avere veduto bene il soggetto sul quale si deve operare: Cominciate dunque con lo studiare meglio i vostri alunni, poiché è ben certo che non li conoscete per nulla" (J. J. Rousseau, Introduzione ad Emilio).

Questo studio, che ogni educatore deve preliminarmente condurre sulla personalità umana, deve potersi realizzare a tre livelli:

- a) livello generale (conoscenza dell'uomo nella sua struttura generale quale deve essere, cioè facendo astrazione da ogni possibile attuazione storica: conoscenza universale);
- b) livello particolare (conoscenza dell'uomo nelle sue attuazioni storiche e quindi nelle sue possibilità di essere ricondotto a determinati tipi d'esistenza umana: conoscenza particolare tipica);
- c) livello singolare (conoscenza dell'uomo nella sua configurazione esclusivamente individuale: conoscenza singolare atipica).

In altre parole, l'educatore deve conoscere:

- a) che cos'è l'uomo, perché i suoi alunni sono uomini;
- b) che cosa sono gli uomini nella loro esistenza storica, perché gli alunni sono esistenze umane storicamente definite;
- c) che cosa è questo o quell'alunno, perché ogni alunno è un'esistenza unica e irripetibile, cioè a sé stante.

Per la conoscenza dell'uomo alunno ai tre livelli descritti ci sono di grande aiuto le scienze umane, in particolare le scienze psicologiche.

Le conoscenze psicologiche si possono attingere da due diversi settori: settore filosofico (psicologia filosofica) e settore scientifico (psicologia scientifica).

7.1 Psicologia filosofica

Che cosa è l'uomo? Quali sono gli elementi essenziali di questa realtà dinamica, complessa polivalente, che chiamiamo uomo e che permangono immutati attraverso il divenire storico?

Le diverse risposte date a questo problema della ricerca filosofica dipendono necessariamente dalla soluzione data al problema della realtà totale: che cos'è la realtà in generale?, appunto perché l'uomo è una parte della realtà totale e ovviamente la realtà totale comprende la realtà parziale, e non viceversa. Tutte le risposte date al problema della realtà in generale possono ricondursi a tre indirizzi di fondo:

- 1- *materialismo* (tutta la realtà è materia, cioè exteriorità, misurabilità, quindi l'uomo è materia);
- 2- *idealismo* (tutta la realtà è spirito, cioè interiorità, libertà, quindi l'uomo è spirito, libertà);
- 3- *realismo* (tutta la realtà è costituita da una pluralità d'individui sostanziali, cioè costituiti di materia e di forma, di corporeità e di spiritualità, quindi l'uomo è una sostanza individuale o persona).

Il terzo indirizzo è quello che raccoglie tutti i pensatori della tradizione classica cristiana: da Platone a S. Agostino, a Rosmini; da Aristotele a S. Tommaso, a Maritain, e che noi riteniamo il più fondato teoreticamente e il più convalidato dall'esperienza storica. Difatti è molto più ragionevole pensare l'uomo composto di corporeità e di spirito che non pensarlo ridotto alla sola materialità o alla sola spiritualità. Il materialismo deve sostenere l'assurdo di una materia che pensa (se così fosse, dovrebbero pensare anche le piante e gli animali), e l'idealismo deve sostenere la cosa non meno assurda di uno spirito che diventa materia (se così fosse, anche le piante e gli animali dovrebbero essere liberi, come è libero lo spirito, e scrivere la storia).

“Persona est rationalis naturae individua substantia” (Severino Boezio, “De duabus naturis”): la persona è una sostanza individuale di natura razionale. E' questo un concetto di fondamentale importanza sul piano pedagogico-educativo. Se l'uomo è persona nel senso ora definito, non è possibile fondare una scienza pedagogica (verrebbe meno il suo aggancio alla

realtà), non è possibile soprattutto l'atto educativo (verrebbe meno l'autonomia del soggetto dell'educazione) Difatti, in una prospettiva filosofica, in cui l'uomo non è persona, non è sostanza individuale, ma semplice parvenza della Materia Assoluta (materialismo) o dello Spirito Assoluto (idealismo), l'uomo perde proprio quella consistenza ed autonomia, che rendono possibile l'educazione come processo di sviluppo perfettivo dell'uomo, voluto ed attuato dall'uomo, e di conseguenza offrono il fondamento indispensabile alla pedagogia come scienza dell'educazione.

Gli elementi essenziali permanenti della personalità umana desunti dal concetto di persona sono la sostanzialità e l'individualità. Sostanzialità, per cui la persona ha una sua consistenza e, quindi, una sua autonomia. Individualità, per cui la persona costituisce un mondo a se stante, unico e irripetibile nell'universo e nella storia (tutto il discorso pedagogico sulla individualizzazione dell'azione educativa e dell'insegnamento poggia su questo caposaldo filosofico personalistico). Tale individualità è, però, bidimensionale, è costituita da due elementi: la corporeità e la spiritualità. La corporeità ha la configurazione e il dinamismo dell'animalità (l'uomo ha un corpo animale); mentre la spiritualità ha la configurazione e il dinamismo della razionalità (l'uomo è un essere dotato di intelligenza, di sentimento, di volontà e, quindi, può essere soggetto di moralità, di socialità, di esteticità, di religiosità, di produttività, etc).

Per la corporeità animale la persona è sottomessa al determinismo delle leggi naturali; mentre per la spiritualità essa è libera, cioè può comportarsi secondo libere decisioni della sua volontà in vista di obiettivi liberamente scelti.

La persona, stando ai limiti della sua realtà corporea, è collocata nella storia (nel tempo e nello spazio), considerando, invece, l'illimitata espansione della sua spiritualità, è protesa e immersa nell'Eterno.

L'uomo, proprio perché persona, presuppone Dio e tende a Dio, Personalità perfetta e assoluta. Difatti, è nella Personalità infinita di Dio che la persona umana trova i motivi più profondi e più validi del suo cammino nella storia, della sua piena affermazione nella storia e nell'eternità.

Grafico riassuntivo del concetto di uomo come persona:

Vediamo ora gli errori fondamentali in ordine alla struttura metafisica della persona.

In ordine alla sostanzialità della persona, due errori di fondo: a) il fenomenismo materialista, secondo cui la persona non ha una sua sostanza per sé consistente e quindi autonoma, essendo nient'altro che un fenomeno di un'unica sostanza assoluta che è appunto la materia (rappresentano questa prospettiva erronea Feuerbach, Marx, Engels e quanti altri si ispirano a questi); b) il fenomenismo idealista, secondo cui la persona non ha per sé alcuna consistenza, essendo manifestazione di un'unica sostanza assoluta che è il pensiero (rappresentano questa prospettiva Spinoza, Hegel e quanti altri ad essi si ispirano). Abbiamo già ricordato che, se la persona non è sostanza autonoma, non è possibile parlare di una sua educazione come processo di perfezione.

In ordine all'individualità della persona c'è l'errore antico e moderno del sociologico, secondo cui il valore umano è tutto nella società, non nella personalità individuale; questa non ha senso se non in quanto s'inserisce e si annulla come individualità autonoma nella realtà sociale pianificata (un esempio di questa prospettiva ci è dato dal pedagogista russo Anton Makarenko). Contro ogni sociologismo possiamo subito far rilevare che l'apporto originario, insostituibile dell'iniziativa individuale nel processo educativo della persona come nel divenire stesso della civiltà, è un fatto d'immediata esperienza storica, che la prassi sociologista può limitare, talvolta soffocare, ma non togliere dalla struttura ontologica della personalità umana.

In ordine alla corporeità, animalità e necessità sono da considerarsi prospettive errate tutte quelle che, per un verso o per l'altro, si collegano alla visione idealistica della realtà. L'aspetto

corporeo, animale, deterministico della persona umana è un fatto d'immediata intuizione, innegabile; l'elemento corporeo della nostra personalità ci lega ad un determinato punto del tempo e dello spazio, che nessun idealismo può di fatto negare. La libera espansione della personalità umana è condizionata dalla situazione corporea; questa può favorirla, ma può spesso anche ostacolarla o addirittura impedirla; è un fatto evidentissimo.

In ordine alla spiritualità della persona l'errore è dato dalla prospettiva materialistica, la quale, negando la spiritualità e quindi riducendo la persona ad un'esclusiva realtà materiale, si preclude ogni possibilità di capire e giustificare l'evoluzione storica della persona e quindi della stessa civiltà umana. La materia non si evolve in senso qualitativo. Gli elementi costitutivi della realtà materiale sono quelli che sono, e tutto ciò che noi chiamiamo "evoluzione" della materia non è altro che una diversa combinazione o moltiplicazione dei medesimi elementi. Gli elementi del mondo minerale appaiono combinati e moltiplicati nel mondo vegetale con un'animazione sintetica (l'anima vegetativa di Aristotele), che ancora la scienza non ha dimostrato essere un prodotto spontaneo della materia, appaiono combinati e moltiplicati nel mondo animale con un'animazione superiore (l'anima sensitiva). La storia umana, per il suo divenire sempre vario, imprevedibile, creativo, non può essere ricondotta alla semplice materialità della persona, quella materialità, che è sempre la stessa, prevedibile nei suoi dinamismi, tanto che ci è possibile costruire una scienza chimica, fisica, biologica, medica: ogni scienza, difatti, presuppone una situazione costante, almeno nelle strutture essenziali, nell'oggetto della sua indagine.

In ordine alla storicità della persona c'è l'errore del trascendentismo, secondo cui tutto il significato e il valore della personalità umana è collocato oltre la storia, nell'eterno. Questa prospettiva, già implicita nel platonismo, ha trovato esplicita affermazione in certe correnti mistiche e ascetiche tipiche del medioevo.

In ordine alla dimensione soprannaturale ed eterna della persona c'è l'errore molto diffuso, specialmente oggi, dell'immanentismo, secondo cui tutto il significato e il valore della persona è nella storia. E' l'errore opposto a quello del trascendentismo. Questo sbaglia, perché la persona è inserita in una realtà storica, che non può non avere il suo significato e il suo valore anche e soprattutto in vista del destino eterno della vita umana. Ma sbaglia, ovviamente, anche l'immanentismo, quando sostiene che tutto il significato e il valore

dell'uomo si esauriscono nella storia. I sostenitori di quest'ultima prospettiva non si rendono conto che la persona ha un dinamismo interiore che la proietta al di là della contingenza storica. Il pensiero stesso, in ogni sua affermazione, è già un modo di trascendere il divenire delle cose naturali e umane per fissarsi su di un piano che sfugge ai limiti del tempo e dello spazio. Ma c'è nell'uomo qualcosa di più profondo che lo innalza al di sopra della storia: il desiderio irresistibile di attingere alla fonte dell'Essere una vita piena e indefettibile, che non gli è dato attingere nell'esperienza storica. Diciamo di più: il dinamismo della persona verso il mondo dei Valori, è tanto più intenso quanto più la prospettiva dei Valori, innalzandosi al di sopra della contingenza storica, si affissa nell'Eterno, in Dio.

In ordine al fondamento ontologico della persona c'è, infine, l'errore più pratico che teorico dell'ateismo, secondo cui la struttura della persona non ha il suo fondamento in Dio Persona, cioè nell'Essere Assoluto Intelligente e Libero. Anche questa prospettiva deriva da un equivoco di fondo che ripugna alla ragione: quello di ritenere che, sul piano dell'essere, il più possa trovare la sua giustificazione nel meno. La personalità umana non può trovare la sua giustificazione ontologica nella vita animale o vegetale o minerale, perché negli ordini di esistenza infraumani non vi è alcuna traccia della sua struttura psicologica. L'intelligenza e la libertà della persona umana possono trovare la loro giustificazione metafisica solo in Dio, Individualità Personale Assoluta, Intelligente e Libera.

7.2 Psicologia scientifica

La psicologia scientifica della personalità ci scopre, invece, la struttura dinamica che la persona umana va via via assumendo, costruendo nel corso del suo sviluppo. Essa ci consente di rispondere (non di quali elementi essenziali devono essere costituiti per essere uomini e non animali, non vegetali - psicologia filosofica già trattata) alla domanda: come sono fatti gli uomini quale ci è dato osservare nella loro concretezza storica particolare?. Il problema della psicologia scientifica della personalità si pone, insomma, così: quali strutture e quali processi caratterizzano di fatto il costituirsi della personalità umana? Il suo processo di sviluppo, la sua maturazione?

In ordine alle strutture psicologiche della personalità, che sono anche i fattori fondamentali del suo sviluppo, abbiamo scritto diffusamente in un precedente capitolo ("Aspetti e fattori psicologici

dello sviluppo della personalità"). Ora , dobbiamo approfondire il nostro discorso di psicologia scientifica, considerando i processi psicologici della personalità, cioè il dinamismo d'insieme, unitario, nel quale le su menzionate strutture convergono e operano in un tutto inscindibile. Questo approfondimento, per ovvi motivi di spazio, non può che essere limitato ad alcuni settori della psicologia della personalità, considerati più importanti e più significativi: struttura e dinamica della personalità in generale, motivazione e comportamento, decisionalità.

7.2.1 Struttura e dinamica della personalità

"La personalità è l'organizzazione dinamica nell'individuo di quei sistemi psicofisici che determinano il suo adattamento caratteristico all'ambiente...La personalità è una organizzazione di "tratti" cioè di tendenze, di "predisposizioni" a rispondere agli stimoli in un dato modo" (G. Allport).

La personalità è una realtà dinamica i cui elementi o aspetti non sono "né esclusivamente mentali né esclusivamente neurologici. La sua organizzazione importa l'operazione sia del corpo che della mente, inestricabilmente fusi nell'unità personale" (G. Allport).

Il temperamento riguarda i fenomeni caratteristici dell'emotività di un individuo, includendo la sua suscettibilità agli stimoli, la sua abituale forza e rapidità di risposta, la qualità del suo umore prevalente e tutte le caratteristiche nella fluttuazione e nell'intensità dell'umore; tali fenomeni sono ritenuti dipendenti da fattori costituzionali e sono, quindi, in origine largamente ereditari. La personalità - come abbiamo rilevato - implica, invece, tutti gli aspetti dinamici dell'individuo. Il concetto di personalità include quello di temperamento, e non viceversa.

Occorre pure distinguere i concetti di "personalità" e di "carattere". Il carattere è la personalità valutata, cioè riferita o orientata ai valori etici.

Gli aspetti strutturali della dinamica della personalità (abbiamo avuto già modo di segnalare tali aspetti, nel capitolo sui fattori psicologici dello sviluppo della personalità) sono: l'eredità, l'affettività, la motricità, il linguaggio, il pensiero, la sessualità, il comportamento morale. Abbiamo già rilevato che questi diversi aspetti strutturali si implicano e si fondono nella dinamica unitaria della personalità. Pertanto, una personalità normale deve possederli e svilupparli tutti. L'assenza o la disfunzione o la insufficienza di uno o più di essi determina uno stato patologico della personalità.

Il grafico qui in alto ci consente di fare alcune considerazioni importanti. Alla base della personalità troviamo la eredità, mentre all'apice troviamo il comportamento morale. Il che significa che la prima è l'aspetto più abbozzato della personalità, mentre il secondo è quello più differenziato. Difatti, nel comportamento morale convergono, per così dire, tutti i dinamismi della personalità: dall'eredità all'affettività, alla motricità, dal linguaggio al pensiero, alla sessualità.

C'è da rilevare pure che, a mano a mano che ci si avvicina all'aspetto più differenziato, la base strutturale si restringe, ma la funzione diventa più complessa. Esempio: il pensiero è certamente una struttura meno estesa dell'affettività, della motricità (nella dinamica della personalità sono molto più numerose le reazioni emotive e gli atti motori che non le rappresentazioni mentali), ma anche più complessa, perché il pensiero nel suo dinamismo presuppone l'affettività e la motricità (ne abbiamo una conferma dalla patologia: i disturbi della sfera affettiva o motoria o linguistica ostacolano la funzionalità e lo sviluppo del pensiero; ed è un fatto comunemente noto che noi pensiamo quanto più ci sentiamo attratti verso l'oggetto del nostro pensare, quanto più possiamo muoverci verso questo oggetto, quanto più avvertiamo la capacità di tradurlo in termini di espressione linguistica). Il pensiero, insomma, è una struttura che ingloba l'eredità, l'affettività, la motricità, il linguaggio. Infine, diciamo che le diverse strutture ci condizionano, si coinvolgono, per cui la funzionalità e lo sviluppo di una di esse favorisce la funzionalità e lo sviluppo delle altre. Esempio:

l'affettività condiziona il linguaggio, e questo il pensiero, mentre il pensiero concorre notevolmente allo sviluppo del linguaggio e della maturazione della reattività emotiva.

Una personalità normale non può non presentare una graduale progressione delle sue strutture dinamiche, senza soluzione di continuità, senza passaggi bruschi ed eccessivi ritardi. Gli sviluppi troppo precoci di certe strutture come pure quelli troppo ritardati rientrano nella tipologia patologica.

Com'è facile rilevare da questo grafico, la struttura dinamica in graduale evoluzione della personalità, inizia al momento del concepimento, quando s'incontrano due cellule germinative (maschile e femminile) e si completa con la maturazione di tutti i suoi aspetti. Quindi, da una realtà dinamica molto omogenea, qual è appunto lo zigote iniziale, si giunge ad una realtà via via sempre più differenziata.

Per processo di integrazione nella dinamica della personalità intendiamo la capacità che essa ha di conservare la sua dinamica unità strutturale, di fronte a qualsiasi evento o stimolo, esterno o interno. Quanto più essa riesce nella sua dinamica, senza turbare per nulla la sua evoluzione unitaria, qualsiasi contenuto di esperienza, tanto più essa è integrata, cioè saldamente unita nei suoi diversi aspetti. Questo ininterrotto processo di integrazione o di conservazione della sua unità è la condizione indispensabile della sua evoluzione, della sua maturazione. Difatti, quando essa non riesce a conservare questa unità nel suo dinamismo, perché l'evento interno o esterno è superiore alle sue forze di integrazione, allora essa subisce, come si dice, una forma di disintegrazione, che spesso può determinare un arresto o una involuzione nella dinamica della personalità.

Altri processi della dinamica della personalità sono indubbiamente quelli dell'imitazione e della creatività. La personalità in sviluppo è una realtà che imita, cioè ricrea in sé oggetti, eventi, atteggiamenti del mondo esterno naturale e umano,. Questo processo di imitazione rende possibile l'apprendimento e soprattutto l'orientamento della personalità verso la piena maturazione delle sue strutture dinamiche. In un primo momento, il bambino, imitando la mamma, assume la personalità della mamma come punto di riferimento del suo processo di sviluppo. Successivamente, questo immancabile punto di riferimento è dato dalla personalità del padre. E quando questa dovesse rivelarsi insufficiente, l'imitazione si rivolge alla personalità dell'insegnante. L'imitazione della personalità è un processo che va via via attenuandosi man mano che la personalità cresce nella sua autonomia e nel suo carattere.

Man mano che l'imitazione si attenua, si fa strada il processo di creatività della personalità, grazie al quale essa crea qualcosa di

nuovo, di diverso, con cui la personalità arricchisce se stessa e la comunità di cui fa parte. I due processi dell'imitazione e della creatività sono interdipendenti: lo sviluppo del processo imitativo favorisce quello creativo e viceversa.

La dinamica della personalità non va considerata come un "vettore unico". Essa è contraddistinta, invece, da conflitti tra forze di sviluppo, che nell'uomo agiscono in direzioni divergenti. Il conflitto, assente nell'animale, è un dinamismo essenzialmente positivo, tipico dell'individuo umano. La tensione, che il conflitto crea tiene viva, alimenta il piano della costruttività della persona. Ad ogni momento del suo processo dinamico la personalità si trova in situazione conflittuale, cioè in situazione di propensione verso direzioni contrastanti. Nella personalità normale il comportamento si orienta verso quella direzione che non contrasta con il proprio progetto di vita. Ma in alcuni momenti si può verificare una sconfitta, cioè la prevalenza di una forza divergente dall'ideale di vita. E' su questo dinamismo di "conflittualità" che trova la sua giustificazione psicologica la libertà umana, cioè la condizione caratteristica della persona di dovere vivere scegliendo, o meglio di non poter vivere se non scegliendo ora questo ora quel comportamento tra i tanti e diversi che vengono rappresentati alla sua coscienza.

7.2.2 Motivazione e comportamento

Per motivazione si intende la rappresentazione mentale che accompagna sempre il comportamento umano. Accingendosi ad un qualsiasi compito, il soggetto ha già implicitamente un'idea di sé e della propria attività e capacità in generale.

La motivazione del comportamento si evolve, cioè è in rapporto ai diversi livelli evolutivi della personalità. Nell'età infantile i motivi sono di ordine biologico, mentre nelle età successive essi riflettono il mondo sociale e ancor più il mondo dei Valori. Si può dire, a questo proposito, che dalla infanzia all'età matura il carattere dei motivi si altera profondamente e che i motivi dell'adulto soppiantano i motivi dell'infanzia.

La maturità della personalità è misurata dal livello di maturità dei motivi che accompagna il suo comportamento. Quanto più la motivazione si allontana dagli arcaismi tipici del comportamento infantile e si avvicina al mondo dei valori morali, sociali, civili, religiosi, estetici, scientifici, tanto più essa realizza un comportamento maturo e autenticamente umano.

Le vicende diverse dell'apprendimento agendo su temperamenti e abilità differenti, creano una motivazione che varia da individuo a individuo, per cui la struttura dinamica comportamentale è unica, anche se somiglianze, dovute alla specie, alla cultura, al grado di sviluppo, al clima, possono produrre certe rassomiglianze che giustificano - per il tanto che si considerano delle approssimazioni - l'uso di dimensioni universali per confrontare tra loro individui diversi riferendosi ad una norma, o per costruire "tipi" adeguati.

7.2.3 Decisionalità

Per decisionalità intendiamo la tipica capacità umana di dare una risposta a situazioni interiori o esteriori che offrono una scelta tra più di una possibilità. La decisionalità è, quindi strettamente legata da un lato alla volontà intelligente e libera del soggetto, dall'altro alla pluralità di possibilità risposte o scelte che la situazione consente.

E' ben chiaro che la decisione, che il soggetto prende di fronte a questa o a quella situazione, dipende dal contesto psicologico in cui il soggetto stesso si trova. Tale contesto può assumere tre forme fondamentali, riconducibili a quelle dell'*Io impulsivo*, dell'*Io prospettivo*, e dell'*Io propulsivo*. Nel contesto dell'*Io impulsivo* l'energia psichica è fissata attorno alla soddisfazione immediata di bisogni e di motivi segmentali, che non tengono conto della totalità della persona e del suo futuro (sensualità, comodità, fuga dal dolore...). Nel contesto dell'*Io propulsivo* l'energia psichica è legata e resa fedele alla realtà e alle norme, per cui l'azione del soggetto è rivolta a conservare la struttura personale e ad assicurare la sua integrità per il futuro. E' una situazione di controllo ragionevole della condotta. Nel contesto dell'*Io prospettivo* il soggetto utilizza le energie psichiche non ancora fissate in determinati modi di comportamento a tendenze specifiche. Questa energia psichica non ancora fissata ha una funzione centrale nella decisionalità del soggetto, perché si manifesta specialmente quando le condotte solite non servono a risolvere i problemi che la vita presenta. Il contesto dell'*Io propulsivo* è la condizione che rende possibile la condotta creativa. Pertanto, sul piano della decisionalità noi possiamo avere, in effetti, tre tipi diversi di decisioni:

- a) *decisioni impulsive*, quando il contesto psicologico del soggetto è quello dell'*Io impulsivo* (in queste reazioni impulsive il soggetto più che decidere si lascia andare agli impulsi, e il risultato è una progressiva disintegrazione della personalità del soggetto, sempre più in balia di forze periferiche);

- b) *decisioni prospettive*, quando il contesto psicologico del soggetto è quello dell'Io prospettivo (in questi casi la situazione viene valutata alla luce di Valori e in rapporto al sentimento della dignità personale; in questo contesto psichico la possibilità che si affaccia di cedere all'impulso, viene subito esclusa e allontanata, perché appare di rango inferiore di fronte alla gerarchia dei Valori, con i quali il soggetto ha identificato la propria vita);
 - c) *decisioni propulsive*, quando il contesto psicologico del soggetto è quello dell'io propulsivo (si verificano in situazioni, per dir così, polivalenti e sono reazioni creative; queste soltanto possono denominarsi "decisioni" in senso stretto).
- Grafico riassuntivo:

E' appena necessario ricordare che la personalità è tanto più matura e autonoma quanto più prevalgono in essa le decisioni propulsive.

7.3 Considerazioni di pedagogia scolastica

- Insegnanti e alunni sono "persone", per cui il rapporto educativo, che tra essi si stabilisce, deve essere sempre caratterizzato dal riconoscimento della dignità della persona umana e dal rispetto dei valori che la costituiscono: la spiritualità e la libertà.
- La personalità dell'insegnante, come quella dei singoli alunni, è una condizione individuale, originale, irripetibile, per cui l'opera educativa della scuola deve sapersi individualizzare, cioè collegarsi alla situazione di ogni insegnante e di ogni alunno. Ogni tentativo di pianificazione o di appiattimento del processo formativo scolastico è da considerarsi sempre umiliante per la persona e dannoso sul piano educativo.

- La scuola non può non tenere sempre presente il duplice piano di realtà, al quale la persona appartiene: quello materiale e quello spirituale. Dimenticare che gli alunni hanno un corpo con insopprimibili bisogni di alimentazione e di riposo, significa compiere l'errore di sovraccaricarli di lavoro, di chiedere loro un impegno impossibile, che, a breve scadenza, li scoraggia, li avvilisce, li distacca dalla scuola. Così pure dimenticare che hanno una spiritualità con esigenze di conoscenza, di affetto, di attività imitatrice e creatrice, significa compiere l'errore di volere un rapporto educativo senza l'auspicata efficacia, perché privo di una presenza autenticamente personale degli alunni.
- Poiché la personalità umana è una realtà dinamica con strutture diverse e processi diversi, che si condizionano e si implicano incessantemente, occorre che l'educazione scolastica crei le condizioni necessarie per l'esercizio di tutte le strutture e per la verifica di tutti i processi di appartenenti alla dinamica della personalità. L'esclusione anche di un settore soltanto di questa dinamica può determinare involuzioni o disturbi nella personalità dei propri alunni.
- Il comportamento morale è l'espressione più alta della dinamica della personalità, legata strettamente - abbiamo già visto - alla motivazione. La scuola svolge opera educativa tanto più feconda quanto più essa riesce ad elevare ed arricchire il campo motivazionale degli alunni, ponendoli giorno per giorno a contatto sempre più vivo del mondo dei Valori.
- Il momento più importante dell'atto morale è, senz'altro, quello della decisione, cioè del movimento della volontà a tradurre in pratica il contenuto della propria scelta. Pertanto, non si può trascurare l'educazione delle capacità decisionali o volitive, cercando di liberare a poco a poco gli alunni dalle decisioni prospettive (razionali) per elevarli al livello delle decisioni propulsive (creative).

7.4 Esercitazioni di ricerca attiva

- 1) Il rapporto che ho con i miei alunni è veramente un rapporto tra persone oppure è un rapporto dominato dall'io impulsivo, cioè dalle forze irrazionali dell'uomo?
- 2) Considero ciascun alunno con una sua individualità che lo contraddistingue da tutti gli altri dalla classe, cercando in conseguenza di individualizzare la mia opera, seguendo la linea

del così detto "alunno medio" e quindi senza fare opera costruttiva completa per nessuno dei miei alunni?

- 3) Vedo negli alunni soltanto l'aspetto psicologico e quindi soltanto una loro sempre possibile disponibilità ad apprendere oppure vedo in essi anche la corporeità, che con la sua possibile inefficienza, con la sua stanchezza pone dei limiti invalicabili alla spiritualità?
- 4) Metto sempre gli alunni in condizione di esercitare tutte le strutture dinamiche della loro personalità oppure consento che ne esercitino soltanto alcune? Quali sono le ragioni di questo mio atteggiamento limitativo?
- 5) Mi preoccupa di fare migliorare il comportamento morale dei miei alunni, elevando ed arricchendo il loro campo motivazionale? Oppure me ne disinteressa? In questo caso quali sono le ragioni?
- 6) Aiuto i miei alunni a realizzare decisioni sempre meno impulsive e più prospettive e creative? Quali difficoltà incontro nell'aiutarli?

PSICOLOGIA DELL'ETA' EVOLUTIVA

Il complesso processo di sviluppo, che caratterizza la persona umana dal momento del concepimento fino ai venti o più anni, è comunemente denominato "età evolutiva". In generale, quindi, per età evolutiva s'intende l'insieme delle trasformazioni fisiche e psicologiche che si verificano nell'essere umano durante tutto il periodo sopra accennato.

Le dottrine psicologiche, a questo proposito, non sono pienamente convergenti. Hanno certamente un comune denominatore di principio, però divergono, e talora fortemente, circa l'interpretazione e la descrizione delle manifestazioni di quest'età. Noi ci riferiremo a principi psicologico comunemente accettati.

Anzitutto è un fatto certo che tutto il processo evolutivo dell'uomo è un processo graduale, a ritmo variabile (più veloce nei primi tempi, meno veloce nei tempi successivi), continuo, cioè strettamente legato nei diversi momenti, un processo che presenta delle caratterizzazioni tali da indurre gli psicologi a suddividerlo in varie tappe a stadi. Essi sono: periodo fetale, infanzia, fanciullezza, preadolescenza, adolescenza, giovinezza

Il periodo fetale è il periodo della vita intrauterina dell'essere umano, quando questa è dominata dal parassitismo e dall'anabolismo, quando cioè l'essere umano è assolutamente legato alla vita della madre, per cui ogni variazione di questa si ripercuote inevitabilmente su di lui. Una gestante alcolizzata pregiudica notevolmente la costituzione biologica e l'equilibrio fisiologico del nascituro. Una gestante denutrita oppure disturbata sul piano biologico e psicologico può determinare una situazione difficile per il suo bambino. E' un periodo importantissimo in ordine alla costituzione biologica e il dinamismo fisiologico dell'individuo, - come abbiamo detto- è condizionato fortemente dalla situazione e dalla dinamica biologica e psicologica della gestante.

L'infanzia è il periodo evolutivo che corre dalla nascita fino ai due o tre anni. Questa fase è caratterizzata dagli automatismi, cioè da un modo di vivere particolarmente meccanico, involontario. Certamente, ciò non significa che il bambino sia privo di vita emotiva; anzi questo periodo è dominato dall'emotività nel senso che la sua vita è intessuta di emozioni piacevoli, allorquando i suoi bisogni sono soddisfatti (cibo, sonno,...), dolorose, quando tali bisogni non sono appagati. Possiamo dire che in questa fase la preoccupazione dominante dell'essere umano sia quella della nutrizione e del collegamento affettivo con l'ambiente, nel quale domina la figura materna. Però, non mancano altri caratteri interessanti quali lo sviluppo sensoriale, specialmente visivo, e un rudimentale sviluppo intellettuale, specialmente dopo l'acquisizione della deambulazione, dopo il primo anno di età. Il fatto forse più notevole dell'infanzia è l'acquisizione del linguaggio, che consente al bambino le sue prime esperienze dirette di vita sociale (intorno a due anni). Con lo sviluppo delle capacità espressive linguistiche non v'è dubbio che si apre per il bambino una prospettiva nuova per lo sviluppo del suo pensiero. Concludendo diciamo che l'infanzia è un periodo molto importante dell'età evolutiva, perché in esso si costruisce il fondamento di tutte le strutture dinamiche psicologiche della personalità.

La fanciullezza è il periodo che corre dai quattro anni fino ai dieci. La caratteristica fondamentale di questo periodo è data dalla massima utilizzazione della possibilità sensorio-motrice di pensiero ("pensiero manuale"). In altri termini, la cosa più notevole di quest'età è l'attività sensoriale molto intensa, che consente al fanciullo di arricchire la sua mente di rappresentazioni del mondo esterno, come in nessun'altra età. Perciò, la forma del suo pensare è concreta, cioè strettamente legata alla sua esperienza sensibile. Il fanciullo, specialmente nei primi tempi (il periodo corrispondente a quello della scuola dell'infanzia e dei primi anni della scuola elementare), non riesce a pensare se non in riferimento ad oggetti che rientrano nell'ambito della sua esperienza sensoriale. Quanto più intensa e varia è la stimolazione sensoriale proveniente dal mondo esterno, tanto più intensa e varia è l'attività della sua mente.

Nella fanciullezza si registra pure il massimo sviluppo delle capacità mnemoniche. Legato allo sviluppo sensoriale e mnemonico è certamente, in questa età, lo sviluppo delle capacità immaginative e

fantastiche, che trovano la loro espressione concreta e plastica nel gioco. Il gioco del fanciullo, quindi, non è un'attività insignificante, ma un'attività, diremo, funzionale, congeniale alla sua età, attraverso la quale egli esprime ed afferma se stesso: Esprime ed afferma le sue capacità fisiche e spirituali, il suo spirito di osservazione, ma soprattutto il suo mondo affettivo. A questo proposito possiamo dire che la fanciullezza è ancora un'età fortemente dominata dall'affettività: egli pensa e opera prevalentemente in rapporto alle sue esperienze emotive.

La cosa certamente più cospicua della fanciullezza è il sorgere e l'affermarsi della capacità di realizzare un apprendimento programmatico, quale è appunto quello scolastico. L'andare a scuola è, quindi, un'esperienza adeguata alle possibilità della fanciullezza. Il fanciullo cioè ha la capacità di far parte di una comunità scolastica, dove egli può apprendere non più occasionalmente e frammentariamente come nell'età precedente, ma secondo un piano predeterminato e organico. E questa sua possibile partecipazione alla vita della comunità scolastica ci dice pure come in questa età comincino ad affermarsi le capacità sociali vere e proprie, e, quindi, il superamento di quell'egocentrismo, che dominava l'età precedente. Con lo sviluppo del senso sociale si comincia a sviluppare anche il senso morale, soprattutto il senso dell'ordine e dei limiti della propria libertà. La fanciullezza è un periodo di maturazione biologica e psicologica in genere sereno, senza turbamenti. Dal punto di vista intellettuale è da aggiungere un'altra cosa molto importante: la percezione intellettuale del fanciullo, almeno in un primo tempo, è prevalentemente sincretica, cioè è una visione di insieme dell'esperienza senza distinzione delle parti che la costituiscono. E' in un secondo momento che si fa strada in lui la capacità di analisi e quindi di distinzione delle parti. Soltanto sul finire della fanciullezza è possibile una prima rudimentale forma di attività mentale sintetica e sistematica.

Con il termine di "preadolescenza" si vuole designare il periodo dell'età evolutiva che corre, su per giù, dagli undici ai quattordici anni, corrispondente al periodo della scuola secondaria di primo grado. . E' il periodo questo che precorre immediatamente le crisi della pubertà. Un periodo quindi, di attesa, di transizione. Dal punto di vista fisico si può registrare un notevole sviluppo sia in statura sia in peso. Dal punto di vista psicologico esso presenta le caratteristiche tipiche di tutti i periodi di attesa, che si possono

riassumere tutte in una accentuata instabilità di tutte le strutture dinamiche della personalità. Il preadolescente non resiste a lungo, in qualunque modo e sotto qualsiasi aspetto si impegni la sua personalità. Sul piano affettivo la preadolescenza è il periodo di scoperta dell'Io e, quindi, del Tu, per cui sorge e si afferma, ad un livello più maturo, il senso sociale. Si creano, con più vivo interesse che non nella fanciullezza, i compagni, gli amici, per i giochi e gli svaghi in comune.

Sul piano intellettuale si afferma il senso del reale, che implica l'abbandono di quel mondo fantastico che diletta tanto il fanciullo. Un esempio di ciò è dato dal fatto che, mentre il fanciullo preferiva il libro di fiabe, il preadolescente preferisce quello di viaggi, di esplorazioni. Al preadolescente piacciono (proprio per questo suo senso del reale) le attività meccaniche e tutti quei lavori dove per un verso o per l'altro entrano in gioco processi meccanici (perciò l'educazione tecnica, inserita nei programmi della scuola media, ha una sua valida motivazione psicologica). Il preadolescente, in generale, è capace di raccontare il fatto, ma anche di fare delle valutazioni sul fatto. Egli ha, insomma, un pensiero ancora essenzialmente acritico.

Sul piano della volontà (decisionalità) il preadolescente non ha, non può avere quella maturità che caratterizza l'atto volontario vero e proprio. L'atto volontario vero e proprio è caratterizzato da una scelta del fine da conseguire, da una ricerca di motivazioni e da un senso di responsabilità, che non si possono trovare nel preadolescente.

Altra caratteristica della preadolescenza è una più manifesta differenziazione, sotto l'aspetto psicologico, tra i due sessi. Difatti, nelle preadolescenti le manifestazioni prepuberi (turgore dei seni, peluria di protezione dell'organo genitale...) si verificano con l'anticipo di uno o due anni rispetto ai preadolescenti. Ora, nelle ragazze queste incipienti trasformazioni fisiologiche, legate al loro sesso, determinano stati di stanchezza fisica e psichica, di malinconia, che le pone in contrasto con il mondo adulto circostante. E se questo mondo si dimostra ostile, incomprensivo, si può determinare nelle preadolescenti uno stato di sofferenza, dal quale esse cercano di liberarsi rifugiandosi in mondi fantastici, illusori (un esempio a tutti noto di questa particolare psicologia delle preadolescenti è quello di Anna Frank, preadolescente ebrea di 13 anni residente in Olanda, la quale nel suo ben noto "Diario" ci ha lasciato un quadro veramente suggestivo, assai interessante delle sue introspezioni). Nei preadolescenti le trasformazioni fisiologiche sono

meno incisive e le eventuali ripercussioni psicologiche sono più facilmente superate con una più forte tendenza alla socialità e soprattutto alle attività motrici.

L'adolescenza è l'età evolutiva in cui si completa la maturazione biologica e fisiologica dell'individuo. Essa è dominata da quel fenomeno psicologico caratteristico che, per essere accompagnato da trasformazioni fisiologiche completamente nuove, viene detto "crisi della pubertà". Gli elementi più appariscenti della crisi sono rappresentati, sul piano fisico, da un abbassamento del tono della voce (più evidente nei maschi), dalla crescita completa della peluria protettiva degli organi sessuali, dall'inizio del ciclo mestruale nelle adolescenti. Perciò, il periodo adolescenziale è quello che corre generalmente dai quattordici ai sedici anni.

Sul piano psicologico è da registrare una fortissima crisi di autonomia: gli adolescenti si oppongono a qualsiasi forma di autorità che si voglia loro imporre dall'esterno. E' in questo periodo che si sviluppa pure notevolmente la capacità introspettiva, di cui sono prova i diari personali. A queste caratteristiche si può aggiungere quella della estrema gelosia per le proprie cose: gli oggetti personali, le proprie amicizie, i propri sentimenti, i propri gusti, le proprie idee. Nascono pure in questo periodo gli interessi morali nel senso vero del termine: interesse per la giustizia, per la concordia, per la pace... Così pure sono vivi gli interessi artistici: gli adolescenti desiderano coltivare la musica e il canto, le arti figurative. Nell'adolescenza si afferma la capacità del pensiero astratto, sia analitico sia sintetico, come si può rilevare dall'interesse che, in generale, gli adolescenti hanno per le matematiche. Occorre, però, pure rilevare che nel momento culminante della crisi puberale si verifica, specialmente nelle adolescenti, uno stato d'afflosciamento, di sconvolgimento di tutte le capacità psicologiche, che l'adolescente ben presto supera, soprattutto se aiutato e guidato dai suoi educatori.. L'adolescenza è una fase evolutiva molto importante anche per il fatto che l'individuo umano va alla ricerca di modelli di perfezione cui ispirarsi nel consolidamento della sua personalità, va alla ricerca di motivazione per il comportamento morale. Pertanto, giustamente, gli psicologi rilevano in quest'età una varietà e mutevolezza di comportamenti come in nessun'altra età. Ovviamente, finiscono col prevalere quei modelli e quei motivi che maggiormente attraggono l'adolescente sul piano della personalità e del carattere (si spiega così che molti adolescenti fermano la loro ricerca di modello di perfezione e

motivazione del loro comportamento nella personalità di Gesù). Non è che l'adolescente imiti nel senso che si dà a questo termine in riferimento all'infanzia e alla fanciullezza, ma guarda alla personalità o alle personalità adulte come punto di riferimento per costruire la parte più decisiva della propria personalità. Gli psichiatri, congiuntamente agli psicologi, rilevano che alcune forme patologiche d'insicurezza, d'incapacità creativa, di chiusura verso i problemi sociali o altre forme d'anomalia nel comportamento sono da attribuirsi appunto alla mancanza di modelli di comportamento validi nel periodo adolescenziale.

L'adolescenza presenta pure uno sviluppo notevole dei sentimenti, tra i quali occupa il primo posto quello dell'amicizia, che in alcuni casi può assumere anche aspetti morbosi. Però, è da notare che le amicizie adolescenziali con la stessa facilità con cui sorgono, declinano, appunto perché l'adolescente non ha ancora un criterio definitivo per le sue scelte. Una volta acuta la prova di un'amicizia non conforme ai propri desideri, viene abbandonata. Altra caratteristica notevole dell'adolescente è l'attaccamento quasi patologico ai propri punti di vista. Difficilmente in quest'età si fa posto al proprio interlocutore. Persiste cioè quella forma di soggettivismo che abbiamo visto affacciarsi nella preadolescenza e che ora si acutizza sotto la spinta delle profonde trasformazioni fisiologiche.

Sono pure di quest'età gli interessi religiosi, sebbene accompagnati ancora da una forte carica emotiva. Il sentimento del sublime, del grandioso, che si prova dinanzi alle bellezze del creato, sono, per l'adolescente, la via per giungere ben presto alla scoperta di Dio. Concludendo, possiamo dire che l'adolescenza è lo stadio evolutivo più vario, più ricco, più dinamico di tutta l'evoluzione psicologica dell'individuo.

La giovinezza è l'ultima tappa dell'età evolutiva, che corre dai diciotto ai venti o più anni. Con la giovinezza si conclude, normalmente, l'evoluzione biologica e psicologica dell'individuo. In questo stadio si completa la maturazione di tutte le capacità dell'uomo: affettive, motorie, linguistiche, intellettive, sessuali, morali. Sul piano emotivo i sentimenti diventano passioni, cioè adesione più piena e profonda agli oggetti della propria simpatia, del proprio amore. E' proprio in quest'età che si può costruire pienamente l'amore, perché l'individuo raggiunge la piena maturità sessuale. Sul piano intellettuale si ha l'affermazione delle capacità

raziocinanti anche a livello critico. Nell'ambito del comportamento morale, la giovinezza rivela la capacità di agire in vista di finalità ben precise, con larga possibilità di motivazione nelle scelte e con senso di responsabilità. I rapporti sociali non sono più instabili come nelle età precedenti. E', per altro, l'età in cui si deve affermare. A breve e lontana scadenza, la preparazione professionale, che consentirà all'individuo di inserirsi in maniera responsabile e costruttiva nella società del suo tempo. La giovinezza è il periodo in cui si radicano fortemente le convinzioni morali, civili, religiose. Occorre per questo che il giovane viva in un ambiente ordinato e sereno per evitare che le sue funzioni fisiologiche e psicologiche deviino dalla giusta linea d'affermazione, che è quella dei Valori.

Grafico riassuntivo:

8.1 Considerazioni di pedagogia scolastica

- Poiché l'età evolutiva è costituita da periodi, i quali presentano caratteristiche fisiche e psicologiche differenti, l'opera educativa scolastica deve sapersi differenziare a seconda del periodo evolutivo degli alunni. "trattate il vostro allievo secondo la sua età" (Rousseau). Se il trattamento educativo non tiene conto della situazione psicologica dell'alunno, è destinato inevitabilmente a fallire.
- Ogni periodo dell'età evolutiva è irreversibile: una volta trascorso, non può più ritornare. Pertanto l'educatore ha la responsabilità di non lasciarlo passare inutilmente, promuovendo negli alunni lo sviluppo di quegli aspetti della personalità che è possibile sviluppare alla loro età psicologica.

- Quanto più si realizza uno sviluppo conforme alle possibilità di ciascun'età psicologica, tanto più si rende possibile lo sviluppo della personalità nelle età successive. Ne consegue che i vari ordini di scuola (dalla scuola dell'infanzia a quella universitaria) non possono essere considerati indifferenti gli uni agli altri. Essi si implicano inevitabilmente, appunto perché l'opera della scuola precedente favorisce o pregiudica l'opera della scuola che viene dopo
- Non è possibile un'opera educativa da parte dell'insegnante, che ignori le caratteristiche psicologiche dei suoi alunni. Potrà (ma anche questo è problematico) fornire loro qualche nozione, ma giammai aiutarli seriamente nella crescita della loro personalità.
- All'insegnante, che voglia effettivamente essere promotore dell'educazione dei suoi allievi, è indispensabile, quindi, una cultura psicologica, che egli può attingere dai libri, ma soprattutto da un'esperienza personale condotta con sistematicità e serietà d'impegno.
- Infine, all'insegnante non deve sfuggire che le indicazioni fornitegli dalle scienze psicologiche sono molto generalizzate, e, che, quindi, non possono aiutarlo a capire tutto il dinamismo psicologico d'ogni singolo alunno, perché tale dinamismo individuale è, per molti aspetti, atipico, cioè non generalizzabile. Perciò, egli deve completare la sua cultura psicologica generalizzata con una ricerca psicologica diretta singolarizzata.

8.2 Esercitazioni di ricerca attiva

- 1) Tratto i miei alunni secondo la loro età psicologica oppure li considero degli adulti in miniatura? Quali sono le possibili cause di questo mio adultismo?
- 2) Mi preoccupo di sviluppare tutti gli aspetti psicologici tipici e atipici della loro età oppure penso che quel che non faccio io oggi possano farlo altri? Quali sono le cause di questo mio atteggiamento di trasferire ad altri le mie responsabilità?
- 3) Conosco bene i miei alunni? Qual è il livello della mia cultura psicologica generalizzata e singolarizzata? Che cosa leggo, che cosa faccio per aggiornare questa mia cultura?
- 4) Sono in grado di usare mezzi diagnostici, anche semplici, di validità unanimemente riconosciuta, che mi aiutino a realizzare una conoscenza più oggettiva dei miei alunni?= n

9 SVILUPPO MENTALE E EDUCAZIONE

9.1 Concetto di intelligenza

Nell'ambito dell'educazione scolastica assume particolare importanza l'educazione dell'intelligenza, appunto perché l'attività della scuola è indirizzata soprattutto alle capacità intellettive. Per potere impostare funzionalmente l'opera educativa scolastica nei riguardi delle capacità intellettive, occorre - come è stato più volte osservato - conoscere la struttura dinamica progressiva di queste capacità. Ancora una volta la psicologia ci viene in aiuto.

Anzitutto si deve precisare che l'intelligenza, come ogni altra struttura psicologica della personalità, è soggetta ad un processo di sviluppo. Essa è una struttura dinamica complessa nel senso che presenta diverse funzioni o capacità: indurre, dedurre, analizzare, sintonizzare, memorizzare, associare, dissociare, comparare, ..., le quali si implicano o si fondono nell'atto intellettuale. L'intelligenza è la capacità globale di agire intenzionalmente, di pensare in termini razionali e di saper trattare proficuamente con l'ambiente.

9.2 Tempi dello sviluppo intellettuale

Lo sviluppo dell'intelligenza presenta tre tempi o stadi caratteristici, che corrispondono a tre forme diverse di pensare e quindi a tre atteggiamenti educativi diversi da assumere: periodo pre-razionale, periodo delle operazioni concrete, periodo delle operazioni astratte.

Nel periodo pre-razionale l'intelligenza è caratterizzata da operazioni esclusivamente intuitive, intendendo per "intuizione" quella operazione mentale tipica del bambino, la quale è sempre legata ai dati sensibili ed esclude qualsiasi forma di ragionamento, da non confondere con l'intuizione mentale dell'adulto che per la prima volta affronta un insieme di conoscenze per lui completamente nuove oppure che, di fronte ad un problema difficile, è capace di un'intuizione creatrice risolutiva del problema. A questo periodo pre-razionale corrisponde una forma di pensiero detto sincretico, cioè disordinato e confuso, senza sintassi; un pensiero che coglie solo la

realtà vicina al soggetto senza analisi (globalmente), senza riflessione. L'educazione in questo periodo deve far leva sulle capacità intuitive e preoccuparsi di arricchire sempre più il campo dell'intuizione infantile, non solo attraverso la varietà degli oggetti, ma soprattutto attraverso la varietà di situazioni del rapporto del bambino con gli oggetti stessi. E' il periodo della scuola materna, che ha appunto il compito - in ordine allo sviluppo mentale - di sviluppare le capacità sensoriali in rapporto agli oggetti presenti all'esperienza del bambino.

Nel "periodo delle operazioni concrete" l'intelligenza è caratterizzata da operazioni analitiche, perché essa riesce a cogliere rassomiglianze e differenze nella realtà che si rivela attraverso i sensi (difatti, analisi significa distinzione di parti di un tutto). Resta fermo, però, che tali operazioni sono possibili sempre in situazioni concrete. A questo periodo delle operazioni concrete, possibile per una più matura situazione fisiologica specialmente in ordine al sistema nervoso centrale, corrisponde, quindi, una forma di pensiero analitico, capace cioè di guardare le cose negli elementi che lo compongono. Sul piano educativo è necessario offrire all'alunno il maggior numero possibile di esperienze che impegnino il suo spirito di osservazione e di distinzione della realtà sua personale e della realtà che lo circonda. E' il periodo della scuola elementare e dei primi tempi della scuola media, che hanno appunto il compito di sviluppare soprattutto le capacità analitiche dell'intelligenza, mettendola a contatto con oggetti o fatti dell'ambiente degli alunni, prima più vicino e poi via via più lontano. Il metodo è quasi sempre induttivo, cioè fondato sul riferimento ad oggetti particolari, sensibili, concreti.

Nel "periodo delle operazioni astratte" l'intelligenza presenta la capacità di fare astrazione da qualsiasi situazione concreta e quindi di sapere condurre, come suol dirsi, un ragionamento astratto, mediante il quale è possibile dare una sistemazione logica al proprio sapere, e ricostruire in sintesi nella mente i vari aspetti della realtà. A questo periodo delle operazioni astratte corrisponde, perciò, una forma di pensiero detta appunto astratta, reso possibile da un'ulteriore maturazione fisiologica. L'educazione intellettuale in questo periodo diventa più complessa e più difficile, perché deve svolgersi sul piano delle astrazioni, che impegnano sempre tutti i processi logici (induzione, deduzione, analisi, sintesi, comparazione, non contraddizione....).E' il periodo della scuola secondaria e, a livello ancora più alto, della scuola universitaria. La scuola

secondaria ha, quindi, il compito di sviluppare le capacità di ragionamento induttivo e deduttivo, analitico e sintetico, e, fin dove è possibile, di ragionamento critico. La scuola universitaria è chiamata, invece, a sviluppare principalmente le capacità di ragionamento critico. E' appena necessario ricordare che questa periodizzazione non si verifica sempre ad intervalli costanti in tutti gli individui né dura sempre tempi costanti. Essa varia da individuo a individuo. Tali differenze facilmente rilevabili mediante l'applicazione di reattivi mentali, sono dovute sia all'incidenza di fattori ereditari sia a quella di fattori ambientali. Con esercizi appropriati si può affrettare il succedersi del periodo dello sviluppo intellettuale, però non bisogna dimenticare che una vera maturazione intellettuale ha bisogno di una certa esperienza, nel senso che essa non può non essere se non frutto di una certa sedimentazione, che impone precisi limiti alla nostra fretta.

9.3 Fattori dello sviluppo mentale

Non v'è dubbio che lo sviluppo mentale - come lo sviluppo di ogni altro aspetto della personalità - abbia i suoi fattori, cioè le sue forze promotrici. Ne indichiamo qualcuna più importante: l'affettività, il linguaggio, l'esperienza ambientale, l'esperienza scolastica.

Le reazioni emotive giocano un ruolo molto importante in tutti i periodi dello sviluppo mentale. Specialmente nel periodo pre-razionale possiamo dire che il dinamismo intellettuale è condizionato esclusivamente dal **dinamismo affettivo**. Il bambino si rivolge agli oggetti della sua sensibilità non per scelta razionale, ma per attrazione affettiva. In una parola, egli esercita la sua intelligenza entro i limiti della sua esperienza emotiva. Perciò, in questo periodo che vuole contribuire al suo sviluppo mentale deve adoperarsi a porlo in rapporto con oggetti del suo mondo affettivo, con oggetti cioè dei quali egli ha un'esperienza affettiva positiva. Se gli oggetti o le persone hanno parlato al suo cuore, parleranno più agevolmente alla sua intelligenza. Così nel periodo delle operazioni concrete, il fanciullo di scuola elementare o il preadolescente di prima media rivolgono la loro attenzione con preferenza a quegli oggetti che appagano meglio la loro curiosità, che accendono più facilmente la loro fantasia, che soddisfano meglio il loro gusto di esplorazione della realtà esterna. Anche nel periodo del pensiero astratto, l'affettività gioca il suo ruolo. Se l'argomento di studio, che si propone allo studente di scuola secondaria, non è interessante, non

risponde ad un suo bisogno, esso non è assunto volentieri e perciò non è idoneo a promuovere l'attività intellettuale.

Il linguaggio, come strumento di espressione del pensiero, non può non incidere sullo sviluppo mentale. E' un fatto evidente che, a mano a mano che il linguaggio si arricchisce, si arricchisce pure la possibilità di pensare, perché il pensiero è parola, espressa o non espressa, interiore o esteriorizzata. Quindi, per sviluppare l'intelligenza si deve puntare pure allo sviluppo del linguaggio, poiché un linguaggio più progredito stimola una più progredita attività mentale, come, viceversa, una più progredita attività mentale favorisce il progresso delle attività linguistiche. La patologia ce ne offre un esempio significativo con il caso dell'afasico, nel quale lo sviluppo mentale è notevolmente ritardato e semplificato. I disturbi del linguaggio incidono negativamente sullo sviluppo dell'intelligenza.

Il tipo di esperienza che il soggetto fa nel suo **ambiente** (ambiente fisico, ma soprattutto ambiente sociale) è un fattore di estrema incidenza sullo sviluppo mentale, perché l'ambiente offre gli oggetti, le circostanze, su cui il soggetto esercita le sue funzioni intellettive di osservazione, di analisi, di sintesi, di comparazione. E' ben chiaro che quanto più elevato è il livello di sviluppo dell'ambiente socioculturale tanto più profonda e durevole è la sua incidenza sul processo di sviluppo mentale. Questo viene lievitato fortemente dalle idee che necessariamente vengono messe in circolazione attraverso i molteplici e vari rapporti sociali. Perciò, una saggia educazione dell'intelligenza deve sapere predisporre e soprattutto allargare il quadro di quest'esperienza ambientale (da qui l'importanza educativa dei viaggi, ai quali certi popoli, di certo pedagogicamente più evoluti, attribuiscono notevole rilevanza).

Non v'è dubbio che **l'esperienza scolastica**, dall'attività semplice di alfabetizzazione, che offre la possibilità di conoscere e utilizzare il linguaggio scritto (scrittura e lettura), all'attività complessa di ordinata riflessione intellettuale, che ogni tipo di scuola deve promuovere, costituisca il momento più significativo nello sviluppo dell'intelligenza. Pertanto, se nei primi stadi dello sviluppo mentale è meno apprezzabile la differenza tra il soggetto che frequenta la scuola e quello che non la frequenta, negli ultimi stadi (quelli del pensiero astratto) la differenza diventa enorme. Questo perché la scuola offre all'alunno una serie ordinata, omogenea, continua e critica di stimoli e di circostanze, che concorrono fortemente alle reazioni intellettive e, quindi, allo sviluppo

dell'intelligenza. Specialmente la scuola superiore, mettendo a disposizione degli allievi un vasto e vario patrimonio di idee, può offrire all'intelligenza molteplici occasioni di reazione e quindi di sviluppo mentale.

Oggi tra i fattori determinati il sottosviluppo di un popolo si colloca decisamente la mancanza o l'insufficienza di istituzioni scolastiche. Resta pure chiaro che la scuola, per essere fattore valido di sviluppo mentale, deve operare in una certa maniera, che è quella indicata dalla psicologia dell'apprendimento.

9.4 Considerazioni psicopedagogiche conclusive

- L'intelligenza, come ogni altra struttura dinamica della personalità, si sviluppa attraverso un adeguato, graduale ed equilibrato esercizio (a pensare ci si educa pensando): adeguato, nel senso che ogni esercizio mentale, proposto dall'insegnante, deve tenere conto del livello di maturità dell'intelligenza (prerazionale, concreto, astratto), raggiunto da ciascun alunno; graduale, nel senso che l'esercizio mentale deve muovere con la richiesta di un impegno minimo per giungere a poco a poco ad un impegno maggiore e poi massimo; equilibrato, nel senso che l'esercizio mentale deve essere armonizzato con tutti gli altri aspetti della personalità degli allievi, cioè proporzionato al livello di maturità generale della personalità.
- Per gli esercizi intellettivi devono essere impegnati tutti i fattori dinanzi riferiti: l'affettività, il linguaggio, le esperienze ambientali, le esperienze scolastiche.
- Appena il livello di maturazione lo consente, lo sviluppo mentale deve essere promosso in ogni suo aspetto: nelle capacità di osservazione oggettiva, di analisi, di sintesi, di valutazione critica, di intuizione creativa.

9.5 Esercitazioni di ricerca attiva

- 1) Mi preoccupo di promuovere nei miei alunni uno sviluppo mentale adeguato, graduale, equilibrato? Oppure propongo agli alunni attività scolastiche che non concorrono al loro sviluppo, perché non sono né adeguate, né gradualità, né equilibrate? Quali sono le probabili cause di questo mio ultimo atteggiamento?
- 2) Utilizzo tutti i fattori concorrenti dello sviluppo mentale oppure faccio leva sulle sole capacità intellettive, ritenendo non necessario l'apporto dell'affettività, del linguaggio, dell'esperienza socioculturale?

- 3) Miro allo sviluppo di tutte le capacità mentali oppure mi limito ad alcune di esse? Perché?

10 ASPETTI E FATTORI SOCIOLOGICI DELLO SVILUPPO DELLA PERSONALITA'

Lo sviluppo della personalità (come già rilevato) è promosso da tre ordini di fattori: l'individuo che diviene, l'ambiente che stimola, il mondo dei Valori che attrae. Nelle pagine precedenti ci siamo occupati del dinamismo individuale, cioè dei fattori psicologici. Ora il nostro discorso è rivolto ai fattori ambientali e precisamente sociologici. Anche a proposito di questa analisi sull'ambiente sociale dobbiamo precisare che i suoi diversi aspetti sono fattori dell'educazione e, viceversa, i fattori sociali dell'educazione non sono che i diversi aspetti sociologici del processo di sviluppo della personalità. Gli aspetti-fattori sociologici essenziali sono: la famiglia, la scuola, la società civile, la Chiesa.

La famiglia è la prima comunità sociale che rende possibile sul piano esistenziale lo sviluppo stesso (senza l'unione feconda dei coniugi sarebbe impossibile qualsiasi sviluppo, perché mancherebbe l'esistenza stessa del soggetto educando): Essa getta, per così dire, il fondamento delle strutture dinamiche della personalità, poiché i primi anni dell'esistenza, che la persona trascorre esclusivamente nella famiglia, sono i più decisivi in ordine al consolidamento del dinamismo della personalità nei suoi diversi aspetti (affettività, motricità, linguaggio, pensiero, comportamento). Essa offre all'individuo umano le prime decisive esperienze (decisive, perché si tratta di esperienze che si insediano per prime nella coscienza umana) di rapporti sociali, di vivere ordinato, di rispetto verso gli altri, di amore fraterno. Da ciò emerge la conclusione che la famiglia è una struttura permanente della vita comunitaria e quindi del fattore sociologico dell'educazione, perché senza famiglia viene meno la sorgente stessa della vita dell'uomo. La famiglia, insomma, è un fattore sociale permanente dell'educazione, perché il processo di sviluppo dell'individuo è obbligato a passare attraverso la società familiare. Lo stato di debolezza, d'incapacità, di sprovvedutezza dell'essere umano al momento della sua nascita reclama a gran voce la funzione educativa della famiglia.

La scuola è la seconda comunità sociale che incide notevolmente sul processo di sviluppo della personalità umana. Essa si configura prevalentemente come comunità culturale, per cui gioca un ruolo molto importante soprattutto in ordine allo sviluppo delle capacità intellettive. L'esperienza che la persona fa nella comunità scolastica non si esaurisce, però, agli aspetti culturali della personalità. Essa incide su tutti gli aspetti dello sviluppo, in particolare sul processo di socializzazione della persona, perché rende possibili rapporti sociali più ampi, più vari, più complessi di quelli resi possibili nell'ambiente familiare. Essa concorre infine allo sviluppo delle capacità morali e civili, perché offre quotidianamente occasioni di esercizio consapevole e responsabile della libertà, del senso civico degli alunni. La scuola, quindi, è anch'essa una società di obbligato passaggio per un efficiente, integrale, armonico sviluppo della personalità umana.

La società civile è l'ultima, più ampia, più ricca comunità sociale di ordine naturale, nella quale l'educando è inserito fin dal primo istante della sua esistenza, e che incide, anche se, nei primi tempi della sua evoluzione, in forma indiretta, sul processo di sviluppo. La società civile incide sul processo di sviluppo:

- con la sua organizzazione giuridica (democrazia o dittatura);
- con la sua attività legislativa (leggi ben fatte o sbagliate);
- con le sue risorse culturali (elevate, basse, sottosviluppate);
- con i suoi mezzi di comunicazione (viabilità, rete ferroviaria, stampa, cinema, radio, televisione, Internet, etc);
- con la sua organizzazione produttiva (agricola, industriale, artigianale);
- con il suo sistema di ricreazione (vario, monotono, facile, difficile, morale, immorale);
- col suo criterio di amministrare la giustizia (rigido, equilibrato, lassista);
- col suo modo di tutelare l'ordine interno, la convivenza pacifica dei cittadini (deciso, tempestivo oppure debole inattuale);
- con la sua politica del lavoro (garanzia o meno di posti di lavoro);
- con la politica turistica (maggiore o minore contatto con altri popoli);
- politica scolastica (maggiore o minore diffusione delle istituzioni scolastiche, maggiore o minore funzionalità delle loro strutture);

- politica giovanile (interessamento maggiore o minore ai problemi dei giovani, maggiore o minore impegno nella risoluzione di tali problemi);
- politica della casa (maggiori o minori possibilità per il cittadino di avere una casa adatta alle esigenze materiali e spirituali della sua famiglia).

Non è difficile comprendere come la società civile condizioni fortemente, con tutta la sua complessa realtà or ora richiamata, il processo di sviluppo dell'individuo.

La Chiesa è una società di ordine soprannaturale, nella quale il credente è inserito fin dal momento del battesimo per la fede in Gesù Cristo e per la partecipazione ad una vita di redenzione e di santificazione mediante la Grazia. Il valore di questa società soprannaturale per il processo di sviluppo della personalità è immenso, perché offre alla coscienza umana la motivazione ultima dell'esistenza dell'uomo, cioè concorre come nessun'altra alla fondazione e alla giustificazione di quel mondo di valori, di quel progetto definitivo di vita, che è collocato all'apice dello sviluppo, là dove la personalità è vera libertà, autocoscienza, responsabilità, creatività. Difatti, la fede:

- a) in un Dio Padre, infinitamente buono, colloca il dinamismo comportamentale della persona su di un piano di fraternità universale. Chi aderisce a questa verità con la forza di tutta la sua personalità non può non vedere in tutti gli altri uomini se non dei fratelli. Questo principio religioso, quindi, è fondamentale per l'educazione morale;
- b) in un Dio Provvidenza, colloca il dinamismo della personalità su di un piano di fiducia, di ottimismo, che la psicologia della personalità ci dice essere indispensabile per un normale sviluppo dell'uomo. La psicologia clinica ci fornisce la prova sperimentale dei disturbi provocati al dinamismo della personalità da certi prolungati e intensi stati di sfiducia in sé e negli altri, di pessimismo; la fede in un Dio Provvidenza è, quindi, una spinta potente verso l'affermazione sicura e piena della nostra vita; perciò, essa assume un valore straordinario sul piano educativo;
- c) in un Dio Giudice, imprime al dinamismo del comportamento morale una costante tensione verso il bene: la giustizia, l'amore, la pace, la concordia.; quanto quest'interiore tensione verso il bene sia indispensabile alla maturazione della coscienza e del comportamento morale

non è davvero necessario illustrarlo; ogni momento della vita morale presuppone quest'interiore tensione della personalità verso il bene;

- d) in un Dio Speranza di immortalità, di beatitudine eterna, proietta oltre i confini della storia l'esistenza dell'uomo, Consentendogli di guardare quindi con distacco, con padronanza, gli eventi della storia, e di evitare qualsiasi forma d'attaccamento morboso a ciò che finisce, a ciò che ha un valore limitato per l'uomo. Questa verità di una speranza in una vita ultrastorica, indefettibile produce una continua, progressiva intensificazione del dinamismo della personalità, poiché si configura come progetto perfetto di vita (nessun progetto di vita può essere più ampio di quello che prospetta una pienezza immortale della vita stessa); anche questo principio ci è confermato dalla psicologia: il dinamismo della personalità cresce in rapporto al livello di perfezione del progetto di vita; le crisi, le involuzioni e le amare delusioni di talune personalità giovanili o adulte si spiegano con la mancanza di validi progetti di vita, con la mancanza o con il crollo di una prospettiva di Valori sicuri, intramontabili.

10.1 Considerazioni di pedagogia scolastica

- I responsabili dell'educazione scolastica, rifuggendo da qualsiasi forma di scolasticismo pedagogico (la scuola è tutto), devono contribuire ad assicurare al processo di sviluppo degli alunni, l'incidenza positiva di tutte e quattro le comunità sociali indicate: la famiglia, la scuola, la società civile, la Chiesa.
- Gli insegnanti, se veramente hanno a cuore l'educazione dei loro alunni, non possono restare indifferenti dinanzi alla situazione della famiglia, della scuola, della società civile, della Chiesa, ben consci che l'esperienza, che i loro alunni possono fare in queste società, è insurrogabile.
- E' necessario che le quattro esperienze (familiare, scolastica, civile, ecclesiale) convergano il più possibile in un mondo di valori, verso cui dirigere concordemente il processo di sviluppo della personalità degli alunni.
- E' appena necessario ricordare che il processo di sviluppo della personalità richiede l'intervento contemporaneo dei fattori psicologici e dei fattori sociologici; i due ordini di fattori si

implicano e si condizionano a vicenda. Non favorire l'incidenza degli uni o degli altri è grave errore educativo.

10.2 Esercitazioni di ricerca attiva

- 1) Mi preoccupo, per quel che è nelle mie possibilità, di assicurare al processo educativo dei miei alunni l'influsso positivo dell'esperienza sociale familiare, scolastica, civile, ecclesiale? Oppure non me ne interessa per niente? Con quale metodo me ne preoccupo? Per quali motivi me ne disinteressa?
- 2) Che cosa faccio in concreto per aiutare queste insurrogabili comunità sociali ad assolvere il loro compito educativo? Aiuto i genitori, i colleghi, i politici, i sacerdoti a migliorare la situazione educativa della famiglia, della scuola, della società civile, della società religiosa?
- 3) Il mio atteggiamento è quello di chi vuole adoperarsi a fare convergere verso il mondo dei Valori (moralì, civili, religiosi, estetici, scientifici) le esperienze sociali degli alunni? Con quali metodi concorro alla realizzazione di tale convergenza?
- 4) Considerando la situazione dei miei alunni posso dire che c'è una presenza equilibrata di fattori psicologici e sociologici? Oppure prevalgono quelli psicologici o quelli sociologici? Perché prevalgono i fattori psicologici? Perché sono meno incidenti i fattori sociologici?

11 SOCIALIZZAZIONE E MOBILITA' SOCIALE

Oggi le strutture e i dinamismi sociali sono diventati così determinati in ordine allo sviluppo e all'affermazione della personalità, che vale la pena reconsiderarli con maggiore attenzione

Per "socializzazione" in genere intendiamo il processo d'integrazione sociale da parte dell'individuo umano. Questo è ben socializzato, quando s'inserisce a suo agio nella società del suo tempo, per assolvervi la sua vocazione umana, i suoi compiti professionali, e, quindi, affermarvisi come personalità consapevole, autonoma, responsabile, creatrice. Questo processo di socializzazione (abbiamo già rilevato nei precedenti capitoli) è un livello essenziale del processo di sviluppo della persona umana, sebbene non sia il più alto. E' un livello d'obbligato passaggio, perché senza questo processo di socializzazione, è impossibile alla persona realizzare lo sviluppo integrale ed armonico culminante nell'elevazione al mondo dei Valori.

Quando il processo di socializzazione manca o è fortemente deficitario, allora abbiamo il caso più o meno patologico del "disadattamento sociale". Il fine proprio, quindi, di ogni processo di socializzazione, a tutti i suoi livelli, non può essere altro che quello di uno sviluppo adeguato ed equilibrato delle capacità sociali dell'individuo, per consentirgli una partecipazione consapevole e responsabile alla vita della società.

*

11.1 Fattori della socializzazione

Il processo di socializzazione non può non avere, come ogni processo dinamico, i suoi fattori, cioè le sue forze promotrici. Questi fattori possiamo ricondurli tutti a due categorie fondamentali: fattori individuali e fattori ambientali.

Per quanto attiene ai fattori individuali della socializzazione, è ben chiaro (è stato più volte rilevato) che il primo fattore del processo evolutivo dell'individuo, compreso ovviamente l'aspetto sociale, è la struttura dinamica dell'individuo stesso. Ogni processo di socializzazione, quindi, non può assolutamente prescindere. Una conferma di questo presupposto essenziale c'è data dalla varietà di tipi di socializzazione: tipi adattati socialmente e tipi disadattati, tipi più socializzati e tipi meno socializzati, tipi socializzati in un modo e tipi socializzati in un altro. Questa fenomenologia di tipi diversi di

socializzazione o di mancata socializzazione non si spiegherebbe, se non si considerasse il ruolo rilevante che, nel processo di socializzazione giocano le strutture dinamiche dell'individuo. Di esse abbiamo già detto e sono: l'eredità biogenetica, l'affettività, la motricità, il linguaggio, il pensiero, il comportamento morale.

L'eredità biogenetica, abbiamo visto, influisce sulla struttura temperamentale, reattivo-emotiva, umorale dell'individuo. Ebbene, questo non può essere insignificante in ordine al processo di adattamento sociale. Difatti, un temperamento chiuso, timido, insicuro, ansioso rappresenta un ostacolo notevole al processo di socializzazione, mentre un temperamento aperto, sicuro, tranquillo favorisce tale processo.

Non vi è dubbio che la natura delle reazioni emotive di un individuo influiscano notevolmente sul processo di socializzazione. Le reazioni violente, colleriche, pessimistiche è chiaro rendono molto difficile l'adattamento sociale (questi tipi vengono quasi inavvertitamente emarginati dal contesto sociale), là dove le reazioni equilibrate, serene, ottimistiche facilitano i rapporti con gli altri.

La possibilità di spostarsi da un posto all'altro (è una constatazione che facciamo nel bambino: il suo processo di adattamento all'ambiente sociale aumenta il suo ritmo dal giorno in cui egli cammina e muove il suo corpo agevolmente) è un altro fattore individuale della socializzazione. Un disturbo più o meno grave alle capacità motorie (come nei casi di soggetti poliomielitici e spastici) rende difficile il processo di socializzazione, appunto perché, limitando fortemente il movimento fisico, limita le possibilità di rapporti sociali.

Non vi è dubbio che una delle strutture dinamiche maggiormente impegnate nel processo di socializzazione sia appunto il linguaggio, parlato o scritto o mimico. Lo sviluppo del linguaggio è determinante nello sviluppo delle capacità sociali. Ed è un fatto ben noto che le persone, le quali sanno bene esprimere le loro idee o i loro sentimenti, perché possiedono un linguaggio efficiente, sono favorite moltissimo nel loro processo di socializzazione. Il contrario si verifica per quanti hanno uno strumento linguistico inadeguato, insufficiente: il loro processo di socializzazione è fortemente ritardato, se pure non diventa impossibile. Un caso limite ci è dato da chi deve adattarsi (spesso per ragioni di lavoro) in un ambiente sociale dove si parla una lingua che non conosce.

E' ben ovvio che lo sviluppo del pensiero, del quale il linguaggio è il mezzo di espressione, rappresenta la condizione indispensabile di

ogni forma e di ogni momento della socializzazione. La socializzazione è soprattutto un processo di comunicazione tra esseri che pensano, che ragionano in base a determinate strutture logiche. Ora, non si vede come possa socializzarsi l'individuo nel quale non ci sia la normale presenza di questa struttura dinamica superiore che è il pensiero. Ne abbiamo una prova con i casi d'insufficienza mentale, di schizofrenia, nei quali il disturbo mentale si accompagna sempre a forme più o meno gravi di disadattamento sociale, per non affermare che l'adattamento sociale è quasi impossibile.

Infine, possiamo dire che le possibilità di socializzazione si accrescono nella misura in cui si sviluppa nell'individuo la capacità di agire secondo le norme della coscienza morale. Quanto più l'individuo dà prova di un comportamento morale cosciente e responsabile, tanto più si accrescono le sue possibilità di socializzazione. La persona moralmente irreprensibile ha una via sempre aperta per il suo inserimento sicuro nella vita sociale.

I soli fattori individuali non bastano. Abbiamo già detto che il processo di sviluppo della persona è il risultato pure di un complesso di stimoli, di azioni dell'ambiente, soprattutto sociale, reagendo ai quali l'individuo via via cresce. Ecco, perché, possiamo avere, in base alla varietà dell'ambiente, una varietà di socializzazione. Ne abbiamo una prova nella varietà di tipi di società, storicamente riscontrabili. Un paese ad economia eminentemente agricola ci dà un certo tipo di socializzazione o di comportamento sociale; diverso dal tipo di paese ad economia eminentemente industriale. I fattori ambientali sono: l'ambiente fisico, familiare, scolastico, del tempo libero, ecclesiale.

La configurazione del suolo (montagna e pianura), le sue risorse (flora, fauna), il suo clima (caldo, freddo, temperato), non sono certo condizionamenti indifferenti al processo educativo in generale e a quello della socializzazione in particolare. In montagna, cioè in terreno molto accidentato, i rapporti sociali sono meno facili che in pianura; così in un clima troppo freddo o troppo caldo sono meno facili che in un clima temperato.

L'ambiente familiare realizza la prima forma di socializzazione dell'individuo. Una forma elementare, ma per ciò stesso fondamentale. E' in famiglia che l'individuo deve abituarsi a superare le prime più comuni difficoltà di socializzazione. Ovviamente, per ottenere un buon processo di socializzazione a livello familiare, occorre che la compagine familiare abbia un dinamismo normale, una situazione ragionevole dei rapporti umani, che in essa si cercano

e si attuano: tutti i membri della famiglia si devono sentire protagonisti responsabili della vita comunitaria, in rapporto (si capisce) al livello di maturità di ognuno.

La vita familiare, per essere fattore di socializzazione nei suoi membri, deve svolgersi come:

- vita di dialogo (scambio di idee, di sentimenti, di problemi, di preoccupazioni),
- vita di suddivisione dei compiti e di responsabilità,
- vita di reciproco sostegno ed aiuto,
- vita di amore sincero e profondo (nessuna leva è più potente, in ordine al processo di socializzazione, di quella dell'amore; quando una persona si sente amata, è spinta, quasi irresistibilmente, a partecipare alla vita comunitaria: l'amore accoglie, l'odio respinge).

Dopo la famiglia, la scuola assolve un compito molto importante nel processo di

socializzazione della personalità. Essa allarga l'area dei rapporti sociali, perché mette l'alunno a contatto con persone provenienti da ambienti familiari diversi. E, facendo ciò, dà un contributo particolare allo sviluppo delle capacità di adattamento sociale. La scuola, difatti, costringe, per dir così, i singoli alunni a compiere uno sforzo di adattamento:

- espressivo-linguistico (il linguaggio, che basta in famiglia, non basta più a scuola);
- intellettuale (occorre uno sforzo maggiore che in famiglia per capire il pensiero degli altri e far capire agli altri il proprio pensiero);
- comportamentale (la scuola presenta situazioni pratiche diverse, determinate dalla presenza di soggetti diversi da quelli familiari).

La scuola, per altro, mette in circolazione idee, mentalità, sentimenti, atteggiamenti

operativi eterogenei, che ben riflettono la realtà, più ampia e più ricca, della società civile.

Non c'è dubbio che il processo di socializzazione trovi il suo pieno compimento nell'esperienza del tempo libero, quando il soggetto è inserito nel contesto ampio, eterogeneo, problematico, intellettuale, comportamentale, certo, più impegnativo, ma anche più produttivo, perché sviluppa molto le capacità di autonomia e di responsabilità, lo spirito di comprensione e di collaborazione,

l'autodisciplina (il soggetto comprende soprattutto i limiti della propria libertà, a contatto con la libertà degli altri).

Ma il processo di socializzazione raggiunge il suo livello più alto con l'esperienza in seno alla comunità ecclesiale, dove i rapporti sociali sono vissuti alla luce della fede, della speranza, della carità. Non è neppure pensabile una socializzazione a livello più alto di quella che trova il suo fondamento e il suo coronamento nei Valori della fede, della speranza, della carità, che sono i valori più alti della coscienza umana. Mai come quando gli uomini si ritrovano uniti nella preghiera al Padre, nell'amore verso il Padre e verso i fratelli, nella speranza di beatitudine nella casa del Padre, mai come allora essi si sentono veramente socializzati ad altissimo livello, perché diventano membri della Comunione dei Santi.

11.2 Fattori socializzanti e prospettive sociologiche.

E' ben chiaro, anche ad una superficiale analisi sociopedagogica, che ogni fattore socializzante, e a qualsiasi livello, utilizza, più o meno esplicitamente, una prospettiva sociologica, un modello tipico di società, verso il quale è orientato lo sforzo educativo di socializzazione. Tali prospettive o modelli possono essere ricondotti essenzialmente a tre: prospettiva individualista o liberista, prospettiva collettivista, prospettiva personalistica.

Società individualista o liberista è quella i cui membri vivono staccati gli uni dagli altri, cioè in funzione esclusiva dei problemi individuali; è una società in cui si parla prevalentemente di diritti e non di doveri (atomismo sociologico). Grafico esemplificativo:

Nella società individualista non trova eco il grido dei diseredati e dei sofferenti, di quelli caduti nella miseria o nella sventura, perché

ognuno è, per dir così, dominato dal proprio egoismo. C'è qualcosa di vero in questa prospettiva sociologica, ed è l'importanza data alla iniziativa dell'individuo, all'impegno della sua libera volontà, che è - non v'è dubbio- il fulcro di ogni progresso sociale. Ma ha un aspetto ripugnante alla coscienza umana, che è quello di non vedere la vita di ogni cittadino impegnata per la risoluzione dei problemi degli altri, di non concepirla neppure come vita di servizio, di donazione agli altri. Perciò, il processo di socializzazione della personalità non può non fondarsi su simile prospettiva sociologica.

Società collettivista è quella i cui membri vivono legati gli uni agli altri in vista dei problemi che i detentori del potere politico prospettano ed impongono a tutti i cittadini (pianificazione sociologica). La società collettivista è un insieme omogeneo, un tutto pianificato di individui umani, i quali non hanno altro da fare se non quel che tutti fanno sull'esempio del capo che li governa o del dittatore che li opprime. Tutto ciò che è attività personale, anche se originale, non ha senso, perciò non deve trovare posto nella vita sociale. Nella società collettivista non si hanno altro che doveri da compiere, nessun cittadino può rivendicare diritti. Anche in questa prospettiva sociologica c'è un fondo di verità, che è appunto il richiamo ai doveri che ogni cittadino deve compiere per la realizzazione del bene comune, cioè il bene di tutti gli altri cittadini. Però, c'è un difetto, che spesso distrugge il pregio ora rivelato: quello di soffocare la libertà, l'originalità della persona, senza il cui apporto ogni società, prima o poi, finisce con l'appiattirsi, l'impoverirsi e il morire. Grafico esemplificativo:

Società personalistica è, invece, quella che poggia sul concetto di uomo come persona, cioè di un individuo intelligente e libero, ma ad un tempo aperto e impegnato nella comunità sociale per il conseguimento del bene suo e del bene di tutti gli altri cittadini. La società personalistica è una società di persone chiamate ad agire liberamente, ciascuna secondo la propria vocazione e le proprie attitudini, e responsabilmente, nell'ambito della propria attività o

propria funzione. In questa società ogni persona ha la possibilità della sua piena espansione e affermazione, però non in funzione del proprio egoismo (mentalità liberista), bensì in funzione del bene comune, senza che la persona sacrifichi la propria originalità, il proprio bene per aderire ad un'assurda pianificazione della società voluta dai detentori del potere o dal capo (mentalità collettivista). Nella società personalistica, gli individui sono legati gli uni agli altri dal vincolo della carità fraterna, così che il problema di tutti è il problema di ciascuno, e il problema di ciascuno è il problema di tutti. Questa prospettiva sociologica è quella attuata dai cristiani dei primi secoli, è quella proposta ancora dal cristianesimo ai cristiani di oggi, è quella suggerita, in linea di massima, dalla Carta delle nazioni Unite dopo il secondo conflitto mondiale e dalla nostra stessa originaria Costituzione repubblicana, è quella, in una parola, che noi oggi chiamiamo "società democratica". E non vi può essere alcun dubbio che la "società democratica" sia la società più congeniale alle esigenze di elevazione e di affermazione della persona. Diamo una semplificazione grafica del personalismo o pluralismo sociologico:

In una società personalistica o - come si dice pure- pluralistica, le persone che la compongono conservano la loro consapevole e responsabile autonomia, però sono sempre chiamate ad operare per il bene comune, a vivere una vita di generoso servizio al bene materiale e spirituale della comunità. Non vuole essere che questo il senso profondo dell'art. 4 della nostra Costituzione: "La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendono effettivo questo diritto. Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società".

11.3 Socializzazione e Valori.

Dall'analisi condotta fin qui emerge chiaramente che il processo di socializzazione è legato ad un tipo di società, ma soprattutto ad

una prospettiva di valori sociali. Nell'ambito di ciascun tipo di società, rientrando in uno dei tipi fondamentali già menzionati, è impossibile prescindere da una prospettiva di Valori. Il tipo di società rappresenta, per dir così, il momento statico del processo di socializzazione, mentre la prospettiva di Valori ne rappresenta il momento dinamico. Ad ogni livello, quindi, i fattori socializzanti hanno presente un tipo di società nel quale vogliono aiutare l'allievo ad inserirsi, ed un mondo di Valori, ai quali questa società costituita desidera elevarsi. Il tipo di società è lo schema dei rapporti sociali, i Valori sono l'animazione dei rapporti. Pertanto, in ogni tipo di società è riscontrabile una prospettiva di Valori (la ricerca della pace, l'elevazione dell'uomo, il progresso scientifico, l'autodeterminazione dei popoli,...). E c'è pure un evidente rapporto tra struttura sociale e prospettiva di Valori: la struttura sociale può essere più o meno commensurabile con la prospettiva di Valori. In una società liberista, come quella americana, ci può essere l'aspirazione alla non discriminazione razziale, ma ci possono essere fortissimi ostacoli al conseguimento di questo valore, perché la struttura sociale è dominata dalla mentalità individualistica. Così, in una società collettivistica, ci può essere l'aspirazione alla libertà di iniziativa della persona o di gruppi di persone, però il sistema sociale totalitario impedisce fortemente, anzi rende addirittura impossibile, il conseguimento di questo obiettivo. In una società personalistica o demografica nel senso da noi sopra chiarito, sussistono certamente più ampie e sicure possibilità in ordine alla realizzazione dei valori dell'uomo.

11.4 la mobilità sociale e il processo di socializzazione.

La realtà sociale, oggi specialmente, è una realtà incessantemente mutevole, a causa dello incessante progresso tecnologico e scientifico, a causa soprattutto del comportamento umano a ciclo aperto (oggi fortemente stimolato), che, con la sua libera decisionalità, determina nuove situazioni, nuovi problemi.

Stando così le cose, si corre il rischio che un certo tipo di socializzazione si riveli superato dai tempi, prima ancora di giungere al suo livello di maturazione. Da qui la necessità di concepire ed attuare la socializzazione non soltanto in rapporto ad una situazione sociale presente, ma soprattutto in rapporto alla più probabile situazione futura. Ora, la più probabile situazione futura della nostra società è quella di una società:

- con un livello di istruzione più elevato, perciò l'adattamento sociale richiede un più elevato livello di istruzione;
- con un più diffuso e più acuito senso di partecipazione alla vita sociale, perciò occorre all'individuo una più chiara e precisa coscienza del proprio ruolo,
- una più diffusa e incisiva coscienza della libertà personale, per cui occorre una più chiara e precisa coscienza del valore e dei limiti della libertà personale;
- un più concreto spirito di collaborazione (economica, culturale, politica, scientifica, ...), per cui occorre acquisire una più valida e più tenace attitudine alla collaborazione;
- un'aspirazione maggiore di fraternità, di giustizia, di pace, per cui occorre possedere una decisa volontà di pace, un sentimento vivo di fraternità e di giustizia.

11.5 Considerazioni di pedagogia scolastica

- La scuola assolve il suo ruolo importante nel processo di socializzazione della persona:
 - a) promuovendo l'istruzione, lo sviluppo di tutte le capacità dell'uomo (emotive, intellettive, operative, creative);
 - b) contribuendo soprattutto alla maturazione delle capacità di valutazione critica e di intuito creativo;
 - c) favorendo al massimo i rapporti sociali, tra gli alunni nella stessa classe, tra le classi nello stesso plesso, tra istituti diversi, sempre alla luce dei Valori.
- L'insegnante non può dimenticare che quel gruppo di ragazzi o di giovani, con i quali egli è in rapporto, è un'immagine viva, anche se precoce, della società adulta di domani, per cui ogni acquisizione di valori (moralì, civili, religiosi, estetici, scientifici...), fatta nella scuola oggi, non può non essere un contributo di valori all'edificazione della società di domani.
- Per giungere al traguardo di una socializzazione democratica sempre più aperta al richiamo dei Valori, l'insegnante deve possedere una personalità sociale ben chiara, le cui componenti essenziali sono:
 - a) un'adeguata cultura sociologica, che lo porti ad accettare le istanze della democrazia non dogmaticamente, ma criticamente;
 - b) una sensibilità per i problemi sociali, che gli consenta di suscitare nei suoi alunni entusiasmo per la vita sociale;

- c) una maturità di comportamento sociale, che è la leva più potente del processo di socializzazione dei suoi alunni.

11.5 Esercitazioni di ricerca attiva

- 1) Il mio atteggiamento sociale, nella scuola e fuori, è veramente stimolante per il processo di socializzazione dei miei alunni? Promuove in loro soprattutto lo sviluppo delle capacità di valutazione critica, di intuito creativo, di comportamento sociale equilibrato? Oppure mi limito solo a dare qualche idea sulla struttura e sul divenire della nostra società? Che cosa è che mi impedisce di promuovere un compiuto, autentico processo di socializzazione?
- 2) In tutti i rapporti sociali, che cerco di promuovere con e tra i miei alunni, ho presente sempre la prospettiva di Valori (moralì, civili, estetici, scientifici, economici, religiosi,...), di cui né la società presente né quella futura possono fare a meno? Oppure indulgo a rapporti sociali che ripugnano alla coscienza umana, quali quelli basati sulla violenza, la prepotenza, l'egoismo, l'odio, la vendetta?
- 3) Ho una cultura sociologica adeguata, critica? Ho una sensibilità per i problemi della società, nella quale io e i miei alunni siamo inseriti? Offro agli alunni l'esempio di un comportamento sociale sempre ad alto livello, cioè a livello dei Valori?=
n

12 IL RAPPORTO EDUCATIVO

12.1.1 Concetto di rapporto educativo

L'educazione è un fatto sociale, cioè un fatto legato ad una rete di rapporti tra persone. Per quanto si possa esaltare l'individuo e disprezzare la società (Rousseau), è un fatto incontrovertibile che nessun individuo umano ha potuto mai svilupparsi, crescere, formarsi senza entrare in rapporto con altri suoi simili. Perciò, l'educazione comincia ad essere un'azione e un fatto concreto solo dal momento in cui si stabilisce, in effetti, il *rapporto educativo*. Senza di esso non vi può essere educazione. Il rapporto educativo è un rapporto sociale, perché richiede la compresenza di almeno tre persone: Dio, l'uomo educando, l'uomo educatore. Esso, pertanto, è l'azione collegata di almeno queste tre persone, che mirano al conseguimento del fine educativo. Non qualsiasi rapporto sociale è un rapporto educativo. Per essere educativo il rapporto sociale deve presentare alcune essenziali caratteristiche.

12.1.2 Le caratteristiche del rapporto educativo sono:

- a) *interpersonale* (è un rapporto che si stabilisce tra persone già in possesso della perfezione assoluta: Dio, o in possesso di una perfezione relativa: l'uomo educatore, e una persona imperfetta, immatura: l'educando);
- b) *intenzionale* (è un rapporto, il cui dinamismo è orientato al conseguimento delle finalità proprie della personalità umana in processo di sviluppo);
- c) *progressivo da parte dell'educando* (il rapporto educativo è sempre accompagnato da un'effettiva progressione dell'educando verso i fini propri del suo dinamismo fisico e psicologico; se manca questa graduale crescita dell'educando verso la sua piena maturazione, non c'è rapporto educativo);
- d) *progressivo da parte dell'educatore* (il segno della funzionalità del rapporto educativo è dato pure dal graduale disimpegno dell'educatore in corrispondenza della graduale acquisizione di autonomia da parte dell'educando; non c'è rapporto educativo là dove l'educando non diventa via via autonomo, cioè capace di

fare da sé, e l'educatore non riduca i suoi interventi, ben sapendo che l'educando può fare da sé);

- e) *continuo* (l'educazione, in definitiva, consiste nello sviluppo di tutte le capacità della personalità e nell'acquisizione di un comportamento maturo, equilibrato di tali capacità; ebbene, a questa maturazione e a questo equilibrio non si può giungere se non attraverso un abituale esercizio; ecco perché il rapporto educativo deve essere continuo, nel senso che deve promuovere un impegno costante nell'educando, giacché, solo attraverso l'esercizio, l'impiego ininterrotto delle sue strutture dinamiche, la personalità può svilupparsi fino al livello di sufficiente maturazione ed equilibrio; senza esercizio delle capacità dell'educando, non ci può essere sviluppo delle stesse; e senza persistenza nell'esercizio, non ci può essere acquisizione abituale di una determinata forma di comportamento, richiesta dai fini dell'educazione)

12.1.3 Aspetti del rapporto educativo

Se consideriamo più da vicino il configurarsi o strutturarsi del rapporto educativo, vediamo che esso, nella sua efficienza, è condizionato, per dir così, da alcuni fondamentali atteggiamenti e aspetti:

- a) *aspetto metafisico*: il rapporto educativo in tanto è possibile in quanto è costituito da persone, cioè da individui aventi un'esistenza ben distinta e separata, un'esistenza propria a se stante; la personalità immatura dell'educando e la personalità matura dell'educatore costituiscono due realtà diverse, non risolubili l'una nell'altra; è proprio questa differenziazione esistenziale che fonda e giustifica il rapporto educativo; se cessa questa alterità, cessa anche il rapporto; per quanto intimo si possa pensare il rapporto educativo, né l'educando può dissolversi nell'educatore né l'educatore può dissolversi nell'educando; questa conclusione è di una rilevanza molto importante nella pratica educativa; se - come talvolta accade - la realtà dell'educando viene dissolta in quella dell'educatore, si ha l'atteggiamento errato dell'adulterismo pedagogico (l'educatore vede l'allievo come

proiezione della sua personalità di adulto e in funzione della personalità adulta); se,
 viceversa, - come pure talvolta accade - è la realtà dell'educatore che viene dissolta in
 quella dell'educando, allora si ha l'atteggiamento errato del puerocentrismo (l'educatore si
 lascia assorbire dalla realtà dell'allievo, rinuncia ad una funzione specifica della sua
 personalità); nel primo e nel secondo caso il rapporto non è un dialogo, ma un monologo,
 cioè non è un rapporto; questo nostro discorso porta alla conclusione che il rapporto
 educativo è una *comunione esistenziale*;

b) *aspetto didattico*: il rapporto educativo non può non essere condizionato pure dal ruolo che l'educatore vi assume di insegnante e dal ruolo che l'educando vi assume di discente; la funzione dell'educatore e la funzione dell'educando in seno al rapporto educativo non può non assumere un aspetto didattico: l'educatore, per educare, ha bisogno di insegnare; e l'educando, per educarsi, ha bisogno di apprendere; il rapporto educativo è pure una *comunione culturale*;

c) *aspetto disciplinare*: la personalità dell'educatore si colloca nel rapporto educativo come "autorità" (auctoritas da augere = accrescere), cioè come dinamismo di accrescimento, di guida, di sostegno della personalità dell'educando; e la personalità dell'educando si colloca, invece, come dinamismo di accettazione o di non accettazione dell'opera dell'educatore, di collaborazione o di non collaborazione con quanto l'educatore gli propone; c'è quindi, in ogni rapporto educativo una situazione di conflittualità più o meno intensa e appariscente, che i protagonisti del rapporto determinano per il fatto stesso di assolvere ruoli diversi da posizioni diverse; è, però, una conflittualità che si risolve senza grandi difficoltà, se - come avviene in Lambruschini- "l'autorità è la legge che rispetta la coscienza e la libertà è la coscienza che rispetta la legge"; senza questa assunzione di responsabilità da entrambe le parti non è davvero possibile il rapporto educativo; il rapporto educativo deve essere pure una *comunione responsabile*.

12.1.4 Problematicità del rapporto educativo

Dalla libertà umana, dell'educando e dell'educatore, non può non derivare una carica di problematicità per il rapporto educativo. Questa problematicità è accresciuta dalla libertà delle persone che costituiscono l'ambiente sociale collegato al rapporto educativo:

- a) la libertà dell'educando: l'educando ha una sua capacità decisionale, una sua libertà, per cui può seguire o non seguire l'educatore; l'educando non è un oggetto che resta dove lo si mette, né un pezzo di argilla che si lascia plasmare come vogliamo; perciò, la cosa più importante che l'educatore deve fare è di stimolare la buona volontà dell'educando; la cattiva volontà di quest'ultimo è il primo grande ostacolo al successo educativo;
- b) la libertà dell'educatore: anche l'educatore può, con l'esercizio della sua decisionalità, favorire o rendere difficile il rapporto educativo; la personalità dell'educatore è certamente matura, ma non in ogni aspetto e in ogni istante perfetta; pertanto, anch'essa con il suo vario atteggiarsi, non sempre ponderato ed equilibrato, può caricare di problematicità il rapporto educativo; l'educatore può ridurre al minimo questa sua presenza negativa con un più assiduo e più severo controllo del suo comportamento;
- c) la libertà dell'ambiente sociale: l'insieme non controllato e (purtroppo) non controllabile, spersonalizzato, delle libere azioni compiute nell'ambiente sociale (famiglia, villaggio, rione cittadino,...) possono ostacolare fortemente il rapporto educativo, soprattutto perché queste azioni sono spesso contraddittorie, irresponsabili, immorali.

12.1.5 Durata del rapporto educativo

Tra l'uomo e Dio il rapporto educativo dura tutta la vita. Dio ci educa con la mozione interiore della sua Grazia (sempre che noi non ci opponiamo ad essa con il peccato), fino all'ultimo istante della vita. Tra l'uomo educando e l'uomo educatore il rapporto educativo dura tutto il periodo dell'età evolutiva, cioè fino a quando l'educando non raggiunge il livello di stabilità nella maturazione della sua personalità.

12.1.6 Elementi vivificatori del rapporto educativo

Il rapporto educativo non può non essere un rapporto di contenuto umano. Questo contenuto è dato dai Valori: la Verità, il Bene, l'Amore, l'esemplarità.

La Verità: ciò che rende innanzitutto fecondo il rapporto è la presenza in esso della Verità, la quale illumina e fa crescere l'intelligenza dell'educando; dà senso e valore alla libertà; imprime un'autentica forza alla personalità ("...la verità vi farà liberi", come ha detto Gesù).

Il Bene: ciò che giustifica ad ogni istante il rapporto educativo è la ricerca del bene da parte dell'educatore nell'educando e da parte dell'educando in se stesso e nei suoi simili. Il rapporto educativo deve essere caratterizzato da una continua tensione verso la Verità e verso il Bene. Solo a questa condizione esso diventa autenticamente educativo.

L'amore: l'amore è la condizione psicologica di ogni rapporto educativo. Il rapporto educativo è, essenzialmente, un'esperienza d'amore. Amore, illuminato e generoso, da parte dell'educatore verso l'educando; amore sincero e fiducioso dell'educando verso l'educatore: E' l'amore che rende educatore e educando disponibili l'un verso l'altro e che imprime al loro rapporto un dinamismo irresistibile.

L'esemplarità o coerenza: il rapporto educativo non può essere fecondo ove manchi di un modello di perfezione, cioè di una testimonianza tangibile di quella perfezione che l'educando vuole e deve conseguire attraverso il rapporto educativo. Questo modello di perfezione è duplice: quello perfettissimo di Dio, resosi visibile nella umanità di Cristo, al quale l'educatore deve sempre riferirsi come ad ideale di ogni perfezione; e quello relativamente perfetto dell'educatore umano, che l'educando guarda e considera più da vicino.

12.1.7 Frutti del rapporto educativo

Se il rapporto educativo è stato bene avviato e ben condotto non può non dare i suoi buoni frutti. A livello naturale esso produce lo sviluppo integrale ed armonico della personalità dell'educando; a livello soprannaturale dà come risultato l'unione con Dio nel tempo e nell'eternità.

12.2 Considerazioni di pedagogia scolastica

- E' ben chiaro che l'educazione scolastica resta una pia intenzione, finché l'insegnante non stabilisce un vero e proprio

rapporto educativo con i suoi alunni. E' il rapporto che mette in atto la volontà educativa dell'insegnante.

- Questo rapporto deve essere sempre illuminato dalla prospettiva chiara e precisa dei fini da conseguire: l'acquisizione dei valori della cultura e lo sviluppo integrale ed armonico della personalità.
- L'efficacia del rapporto è legata alla sua continuità: L'annuale nomadismo del personale docente della scuola italiana è da considerare, quindi, un fatto certamente antieducativo, perché mette periodicamente in crisi la continuità del rapporto educativo.
- Il successo del rapporto educativo scolastico, come di ogni altro rapporto, dipende in gran parte dal modo in cui l'educatore vi esercita la sua autorità e l'educando la sua libertà. Se l'autorità e la libertà, come dice tutta la pedagogia personalistica cristiana, sono esercitate in funzione dei processi di formazione degli alunni, in vista cioè della loro graduale elevazione al mondo dei valori, il successo del rapporto è sicuro.
- La dinamica del rapporto cresce incommensurabilmente nella misura in cui cresce in seno ad esso la tensione di insegnanti e alunni verso il mondo dei Valori: la verità, la bontà, l'amore, l'esemplarità.
- Il rapporto educativo raggiunge il suo più alto livello di propulsione, allorché insegnante e alunni hanno come modello di perfezione la personalità di Cristo. Difatti, né nella storia né nel nostro pensiero è possibile reperire un modello di perfezione umana più eccelso di quello affermato dall'umanità di Cristo.

12.3 Esercitazioni di ricerca attiva.

- 1) nella mia classe gli insegnanti abbiamo con gli alunni un vero e proprio rapporto educativo? Oppure abbiamo un comune rapporto umano? Quali sono le cause che rendono impossibile o difficile il rapporto educativo?
- 2) E' un rapporto costantemente proteso al conseguimento del duplice fine dell'educazione scolastica: l'acquisizione dei valori della cultura e lo sviluppo integrale e armonico della personalità degli alunni? Che cosa impedisce che sia così?

- 3) Quali provvedimenti legislativi potrebbero, a mio giudizio, ovviare al grave inconveniente di fare cambiare ogni anno sede al personale docente e quindi di determinare l'interruzione del rapporto educativo?
- 4) Come risolvo lo stato di conflitto tra l'esercizio della mia autorità e la presenza della libertà degli alunni? Ricorrendo al pugno forte della mia autorità? Lasciando che gli alunni facciano sempre quel che vogliono?
- 5) C'è nel mio rapporto con gli alunni la costante tensione verso il mondo dei Valori? Oppure c'è una supina acquiescenza ad un costume scolastico che resta chiuso e indifferente alla ricerca dei Valori?
- 6) Propongo al dinamismo perfettivo della personalità dei miei alunni un modello di perfezione? Oppure, in contrasto con l'esperienza psichiatrica e psicopedagogica, penso che ne possano fare a meno? Se sono convinto che non ne possano fare a meno, perché è un elemento dinamico necessario all'edificazione della loro personalità, quale modello di perfezione, in coscienza, io propongo loro? L'umanità, per esempio, sempre sotto ogni aspetto, edificante di Cristo oppure l'umanità discutibile di questo o quel personaggio storico?⇒

13 EDUCAZIONE FAMILIARE, SCOLASTICA, EDUCAZIONE E TEMPO LIBERO

13.1 Educazione familiare

Sono tre i tempi e gli ambienti sociali indispensabili all'educazione della persona umana: la famiglia, la scuola, il tempo libero. Questi tre tempi e ambienti, corrispondenti psicologicamente e sociologicamente a tre situazioni esistenziali diverse della persona umana, giustificano a pieno diritto la distinzione tra educazione familiare, educazione scolastica, educazione nel tempo libero.

La famiglia è il primo e necessario e adeguato ambiente di vita e di formazione della persona umana. Necessario, perché senza quest'ambiente non sarebbe possibile la sopravvivenza stessa; adeguato, perché soltanto un ambiente ristretto, semplice, omogeneo, ricco di affetti, qual è appunto l'ambiente familiare, rende possibile l'educazione nei primi stadi del processo di sviluppo, quando l'essere umano è tutt'altro che attrezzato per reagire ad un ambiente ampio,

complesso, eterogeneo, difficile sul piano emotivo. Pertanto, la prima educazione dell'uomo non può non svolgersi nella famiglia.

13.1.1 Prospettiva teleologica dell'educazione familiare

In generale, la famiglia promuove l'educazione fondamentale dell'uomo, in quanto sviluppa le capacità umane proprio, per dir così, ad un livello primordiale. Questo, che potremmo chiamare il fine generale dell'educazione familiare, scaturisce dalla preoccupazione esistenziale che i genitori hanno per i propri figli. Ai genitori preme innanzi tutto che i figli esistano; da qui il loro interesse per tutto l'uomo, cioè per tutti gli aspetti della personalità dei figli: aspetti biologici e psicologici. L'educazione familiare è un'educazione totale dell'uomo. In particolare, la famiglia promuove lo sviluppo delle capacità affettive dell'uomo, in quanto tali capacità si manifestano e si consolidano proprio nelle prime tappe dell'età evolutiva. In nessun altro ambiente e in nessun altro periodo dell'esistenza umana può fare esperienze affettive (di amore fraterno, di spirito di sacrificio, di dedizione sincera), come nell'ambiente familiare.

13.1.2 Caratteri dell'educazione familiare

Per tutte le accennate ragioni, l'educazione familiare presenta due caratteri inconfondibili: è *incancellabile*, perché si attua durante i primi stadi dell'evoluzione dell'uomo, cioè negli stadi degli automatismi, del mimetismo, della memoria, allorché ciò che l'individuo recepisce dall'ambiente esterno non trova alcun ostacolo a consolidarsi nelle strutture dinamiche della personalità. E' pure *insurrogabile*, perché nessun altro ambiente può fare quello che fa la famiglia, non potendosi ripetere né le circostanze in cui opera la famiglia né sostituire le persone che vi agiscono: la fanciullezza o l'adolescenza non è l'infanzia; l'aula non è la casa; i maestri non sono i genitori; il calore con cui la madre o il padre abbracciano il figlio non è il calore con cui potrebbe abbracciarlo un insegnante.

13.1.3 fattori dell'educazione familiare

I fattori personalizzati dell'educazione familiare sono i figli, i genitori (grande importanza ha la madre), gli altri familiari (nonni, zii, ...). I fattori spersonalizzati sono: l'ambiente fisico (la casa, l'arredamento,...), l'ambiente sociale diretto (parenti, amici,...) e l'ambiente sociale indiretto (televisione, radio, stampa,...). Oltre questi fattori di ordine naturale, l'educazione familiare ha l'ausilio potente del fattore soprannaturale: la grazia, che si comunica alla vita

familiare attraverso i Sacramenti del matrimonio, del battesimo, della confessione, dell'eucarestia, della cresima.

13.1.4 Rapporto educativo familiare

Mai forse come nell'ambiente familiare il rapporto educativo è, affettivamente, un rapporto interpersonale. Questo rapporto, nell'aspetto disciplinare e nell'aspetto didattico, presenta caratteristiche proprie. Sotto l'aspetto disciplinare, i genitori esercitano un'autorità che è essenzialmente amore, servizio verso i figli. Solo un'autorità che ama e che serve può, in realtà, essere forza promotrice di sviluppo della personalità nei figli. Un'autorità, che non ama e asservisce, non può nulla costruire sul piano educativo e non è degna neppure di essere attribuita ai genitori. Però, l'amore dei genitori deve sapere essere forte e saggio nello stesso tempo; il servizio, che essi offrono ai loro figli, deve essere un servizio all'umanità dei figli, non ai loro capricci. E i figli esercitano la loro libertà nell'amore, nel rispetto e nell'obbedienza verso i genitori. Una libertà che non riesca a configurarsi come adesione sentita e convinta all'autorità benefica dei genitori, è certamente un grande ostacolo all'educazione familiare.

Sotto l'aspetto didattico, i genitori possono essere considerati i primi maestri dei figli, perché sono essi che comunicano ai figli le prime fondamentali verità morali, religiose, civili, scientifiche. I figli sono i primi scolari dei genitori, proprio perché gli anni trascorsi in famiglia sono gli anni in cui è più viva la curiosità per il mondo esterno, in cui più frequenti sono i "perché" dei figli.

13.1.5 Metodologia educativa familiare

Circa la funzione dell'autorità non vi è che un procedimento nella metodologia familiare: quello dell'*amore*, l'amore illuminato dalla ragione e sorretto dalla Grazia; l'amore equilibrato e fermo, che sa comprendere, ma sa anche, in certi casi, punire.

Circa la funzione didattica non vi è che una maestra: l'*esemplarità*, i genitori insegnano soprattutto vivendo il contenuto del loro insegnamento. Questo loro insegnamento ha pure il carattere dell'*occasionalità*, perché i genitori insegnano quando le circostanze della vita lo richiedono, senza alcun programma preordinato e organico come quello scolastico.

13.1.6 Problematicità dell'educazione familiare

Non può sfuggire che livello di educazione familiare un esercizio non saggio della libertà dei suoi fattori rende molto problematico il processo educativo della persona. Ecco in sintesi le circostanze, determinate in tutto o in parte dalla libertà umana, le quali pregiudicano fortemente l'educazione dei figli:

- 1) fidanzamento e conseguente matrimonio fatto male, fatto cioè dietro scelta affrettata, non adeguatamente motivata; esso pregiudica tutta l'opera educativa familiare, perché questa poggia prevalentemente sulla concordia dei coniugi, sulla fusione profonda dei loro ideali, della loro vita, concordia e fusione che è impossibile ricercare in chi si avvede ben presto di avere fatto una scelta sbagliata;
- 2) mancanza di una prospettiva di valori da additare alla coscienza dei figli; sono i valori che sollecitano irresistibilmente la crescita della personalità, per cui la loro assenza, nella prospettiva pedagogica familiare, non può non bloccare a livelli bassi il processo di sviluppo dell'uomo;
- 3) disagio economico della famiglia (mancanza di abitazione, di vestiario, di sufficiente alimentazione,...); quando la famiglia è afflitta dalle ristrettezze economiche, è chiaro che il problema educativo dei figli passa in secondo piano; l'istinto di conservazione fa mettere da parte ogni altra pur nobile aspirazione dell'uomo;
- 4) benessere economico, quando la famiglia ha notevoli possibilità finanziarie, facilita (purtroppo) nei figli il soddisfacimento dei bisogni voluttuari, spesso degeneranti in veri e propri vizi; spegne quindi in loro lo spirito di sacrificio, d'iniziativa, che è alla base di una personalità operosa, impedendo così il formarsi in loro delle virtù morali, civili, e religiose;
- 5) interferenza degli elementi spersonalizzati (televisione, cinema, stampa, radio, amici, parenti, domestiche,...); il mondo che circonda la famiglia interferisce talora irreparabilmente sul processo di sviluppo dei figli, suscitando nei genitori la sfiducia, il pessimismo, la disperazione, perché è veramente un'impresa difficilissima neutralizzare gli influssi deleteri del mondo esterno: "Chi può sperare di dirigere interamente i discorsi e le azioni di tutti coloro che circondano il fanciullo?2 (Rousseau, Emilio).

13.1.7 Errori circa la funzione educativa della famiglia

Pur essendo di un'evidenza lapalissiana la funzione educativa della famiglia, tuttavia non mancano ideologie pedagogiche che la negano o la svalutano: statalismo pedagogico, scolasticismo pedagogico, divorzio e denatalità.

Secondo la prospettiva dello *statalismo pedagogico*, la funzione educativa è tutta dello Stato. Essa è presente nella "Repubblica" di Platone, nei tempi moderni, è presente nello statalismo d'ispirazione materialistica (Marx, Makarenko) e in quello d'ispirazione idealistica (Hegel, gentile). E' un errore di prospettiva pedagogica smentito clamorosamente dall'esperienza storica: la società civile, anche quella statolatrica, non può fare a meno dell'opera dei genitori.

Secondo la prospettiva dello *scolasticismo pedagogico*, la funzione educativa appartiene tutta o in gran parte alla scuola, perché la famiglia è incapace, è inetta a dar vita ad un efficace rapporto educativo. I figli possono realizzare la loro educazione in una scuola a tempo pieno, in una scuola cioè che li sottragga per il maggior tempo possibile all'esperienza di vita familiare. A parte il fatto che, quando la scuola a tempo pieno può iniziare la sua opera, la famiglia deve sempre aver compiuto una sua funzione educativa importantissima, quella che va dal concepimento fino ai quattro-cinque anni, c'è la cosa non meno importante che l'esperienza scolastica non può surrogare, specialmente sul piano affettivo, l'esperienza familiare. Il problema, perciò, secondo noi, non è di una scuola a tempo pieno che riduca lo spazio dell'educazione familiare, bensì quello di una scuola della piena educazione, che riconosca il valore della funzione educativa familiare e si adoperi costantemente a sollecitarla, favorirla, sorreggerla.

Non entriamo nel merito se il divorzio sia o non sia un diritto dell'uomo, diciamo solo che esso spezza il rapporto educativo familiare, lo mette in seria crisi. La divisione dei coniugi produce sempre una situazione diseducante molto più grave di quella che si può determinare quando i coniugi litigano, ma restano uniti: non si può litigare tutti i giorni e a tutte le ore. Per altro, sappiamo bene che alla base della mentalità divorzista non c'è sempre la cosiddetta incompatibilità di carattere. La denatalità, cioè la non volontà di procreare, diffusa in certi ceti sociali, distrugge il rapporto educativo familiare ancor prima di averlo impostato.

13.1.8 Limiti dell'educazione familiare

Tuttavia, l'educazione familiare ha dei limiti. La sola educazione fondamentale e affettiva non basta. Man mano che il figlio cresce, si manifestano in lui esigenze di socialità, di conoscenze, di libertà, di ricreazione, che la famiglia non ha i mezzi idonei per appagare. Specialmente per la formazione intellettuale, morale, sociale, religiosa, essa ha bisogno di essere validamente integrata dalla scuola, dalla società civile, dalla Chiesa.

13.2 Educazione scolastica

L'insufficienza dell'educazione familiare giustifica, come abbiamo già rilevato, l'opera educativa della scuola. La scuola viene quindi, de iure e de facto, dopo la famiglia. Il maestro non deve mai dimenticare che l'educazione dell'alunno non comincia dalla scuola e non si esaurisce in essa.

13.2.1 Finalità dell'educazione scolastica

L'opera educativa della scuola mira ad un duplice fine: continuare e integrare l'azione educativa della famiglia per lo sviluppo delle capacità fondamentali dell'uomo. E' ben chiaro che la funzione di continuare questa funzione è svolta soprattutto dalla scuola materna, elementare e media. A mano a mano che la scuola perde il suo carattere di elementarità, di basilarietà, essa riduce anche la funzione di continuatrice o fiancheggiatrice della funzione educativa familiare. La consapevolezza delle fondamentali caratteristiche dell'animo infantile pone la scuola su una linea di naturale continuità con quanto l'educando ha imparato, inteso e sentito nel cerchio della famiglia.

Il seguente grafico può contribuire a chiarire bene questo concetto.

Man mano che la scuola si allontana dal livello educativo tipicamente familiare, essa non può non ridurre il suo rapporto di continuità con l'opera educativa della famiglia, e non solo per motivi cronologici, ma soprattutto per motivi psicologici. Difatti, per esempio, la scuola materna è quella che ha il più intenso rapporto di continuità, e perché i suoi alunni sono bambini e perché essi come tali non hanno altre esperienze che quelle familiari. Viceversa, la scuola universitaria ha il rapporto di continuità meno intenso, perché i suoi alunni sono giovani (alla fine dell'età evolutiva) e hanno molte esperienze diverse da quelle familiari.

La scuola, oltre che continuare l'opera educativa della famiglia, la integra con l'opera di culturalizzazione, di socializzazione e di formazione morale, che alla famiglia non è possibile realizzare. Sotto questi aspetti (culturale, sociale, morale), or ora esaminati, man mano che la scuola si allontana dal livello familiare, intensifica la sua funzione integratrice dell'educazione familiare, come è facile rilevare dal seguente grafico:

Da dove appare chiaro che, ad esempio, la scuola materna, specialmente sul piano culturale, ha un rapporto d'integrazione minimo, mentre la scuola universitaria ne presenta il massimo. La scuola materna sul piano dell'istruzione può aggiungere poche cose all'educazione

familiare, mentre la scuola universitaria ne può aggiungere moltissime.

Approfondendo i due concetti di continuità e di integrazione, connessi al concetto di educazione scolastica, diciamo che i primi ordini di scuola sono più formativi che informativi, cioè concorrono più all'educazione che all'istruzione della persona, mentre gli ultimi ordini concorrono più alla sua istruzione che alla sua educazione.

Possiamo concludere questa parte affermando che l'educazione scolastica è: successiva e simultanea rispetto all'educazione familiare, poiché subentra quando la famiglia ha già svolto una parte importantissima dell'educazione dell'uomo (l'educazione dell'infanzia) e perché, quando essa subentra, l'educazione familiare non cessa, ma continua.

13.2.2 Fattori dell'educazione scolastica

Fattori personalizzati dell'educazione scolastica sono ovviamente *l'alunno* e *l'insegnante*. L'alunno, che impegna tutte le strutture dinamiche della sua personalità, in particolare la sua intelligenza. L'insegnante, che impegna tutte le forze della sua personalità, culturalmente, moralmente, e socialmente matura. E' ben chiaro che il livello dell'educazione scolastica cresce nella misura in cui cresce la partecipazione intelligente, responsabile, creativa degli alunni e degli insegnanti. I fattori spersonalizzati sono *l'ambiente fisico*, (aula, arredamento, attrezzature,...) e *ambiente sociale* (la comunità scolastica con la mentalità, il suo modo di comportarsi e di lavorare, biblioteche, radio e televisione scolastica, stampa scolastica,...).

13.2.3 rapporto educativo nell'educazione scolastica

Sotto l'aspetto disciplinare, l'insegnante si configura come autorità che aiuta l'alunno a liberarsi dall'ignoranza (perché lo aiuta a ricercare la verità delle cose), dalla pigrizia (perché lo aiuta a fare, lo stimola ad agire), dall'egoismo (perché lo aiuta a sentire i problemi degli altri, a partecipare alla gioia e ai dolori degli altri). L'alunno si configura come libertà, che a poco a poco si libera dall'ignoranza, dalla pigrizia, dall'egoismo, perché sotto la guida, lo stimolo e l'esempio dell'insegnante viene via via in possesso dei valori perenni della coscienza umana.

Sotto l'aspetto didattico, l'insegnante comunica agli alunni i valori della cultura, perché possiede nella sua mente tali valori. E glieli presenta in una forma accessibile alla loro mente,. Gli alunni apprendono, cioè prendono contatto con questi valori, li assimilano e li elaborano secondo la particolare capacità intellettuale di ciascuno.

13.2.4 Metodologia educativa scolastica

Circa la funzione disciplinare dell'autorità dell'insegnante, la via migliore da seguire è quella di un comportamento fermo e indulgente, ispirato sempre ad un profondo spirito di servizio all'umanità degli alunni; diretto sempre da un amore generoso ma saggio, da un amore cioè che sa prevenire il male ma sa anche, all'occorrenza, frenarlo. Circa la funzione disciplinare della libertà degli alunni, la forma metodologica più valida è quella di un comportamento che sappia fondere la spontaneità con la docilità, lo spirito di iniziativa personale con l'obbedienza ai principi della vita comune, l'attività creativa con il senso di responsabilità.

In ordine alla funzione didattica, occorre che l'insegnante formuli il suo piano di lavoro (tracci cioè il suo programma nei contenuti e nei metodi di attuazione), ispirandosi ai principi della gradualità, della ciclicità, dell'aderenza alla concreta psicologia degli alunni e alla reale situazione socioculturale dell'ambiente in cui l'alunno è inserito. Questo piano di lavoro didattico non può che essere preordinato,. Tuttavia deve essere quotidianamente ravvivato dall'inserimento di circostanze e riferimenti occasionali, che a parere dell'insegnante e degli alunni meritano di essere inseriti nel contesto dell'attività didattica.

Da parte dell'alunno un autentico rapporto didattico richiede una partecipazione attiva alla vita della scuola con ricerche, iniziative, proposte, attività di osservazione, di riflessione, di espressione.

13.2.5 Problematicità dell'educazione scolastica

Anche al livello di educazione scolastica, l'andamento dei suoi fattori, come pure certi condizionamenti ambientali, possono rendere abbastanza difficile, e in alcuni casi impossibile, la sua promozione. Esaminiamo qualcuno di questi elementi di problematicità dell'educazione.

La *impreparazione* culturale e professionale dell'insegnante, costituisce il primo grande ostacolo alla finzione educativa della scuola. Un insegnante impreparato (umanamente, culturalmente, tecnicamente) al suo compito, non si vede davvero come possa impostare proficuamente un'azione educativa in rapporto con i suoi alunni.

L'insufficienza nell'insegnante di adeguata formazione morale e religiosa, per cui la sua opera sarebbe priva di quel modello culturale o di quel mondo dei Valori, che- abbiamo già detto - svolge un ruolo così importante nel dinamismo perfettivo della personalità umana. L'insegnante che porta a scuola una personalità senza alcuna prospettiva di valori umani, cioè senza ideali, fa scadere la sua funzione a livello della mera informazione, che non ha, né può aver, alcuna incidenza apprezzabile sul processo educativo degli alunni.

Quando *l'alunno è indisponibile all'attività della scuola* è chiaro che l'insegnante incontra notevoli difficoltà ad assolvere la sua funzione educativa. Pertanto, è vero che spesso a tale indisponibilità concorrono fattori estranei all'alunno, ma è fuori discussione che la buona volontà, l'interesse, l'impegno dell'alunno sono la *conditio sine qua non* per il buon successo dell'opera della scuola. Venendo meno questa condizione, viene meno ogni possibilità educativa scolastica.

Negli ultimi anni il concetto di "contratto formativo" rileva l'importanza della partecipazione attiva del destinatario dell'intervento formativo, la cui "disponibilità ad apprendere" è ritenuta fondamentale. Occorre, dunque che il soggetto formato sia coinvolto nella creazione della situazione di educazione e delle aspettative reciproche ad essa inerenti, attraverso la messa in luce del rapporto fra la situazione e le mete del suo progetto di vita.

Il *contrasto* tra l'opera educativa della scuola e quella della famiglia. Scuola e famiglia devono convergere sia nella prospettiva teleologica sia in quella metodologica: ogni loro dissidio può ripercuotersi negativamente sull'azione educativa e della scuola e della famiglia.

Penuria di mezzi per l'attività scolastica: certo che l'insufficienza d'aule o le aule inadatte, la mancanza d'attrezzature e d'arredamento, determinano una situazione che, alla fine, può rendere difficile l'azione della scuola. La sola buona volontà degli alunni e degli insegnanti non basta a rendere funzionale la scuola. Occorrono anche i mezzi ed in misura proporzionata alle sue reali esigenze.

Inadeguato trattamento economico-giuridico del personale docente e non docente della scuola: è una realtà (dolorosa) che

diversi insegnanti siano costretti ad esercitare la seconda professione, perché il trattamento economico dello stato non è sufficiente per i bisogni della loro famiglia. Alcuni di loro fanno i rappresentanti commerciali (di libri, di medicinali, di elettrodomestici), altri fanno i contabili, gli editori, i liberi professionisti. La seconda professione distoglie fortemente l'insegnante dalla sua principale funzione.

Intralciano l'opera educativa della scuola le *interferenze* provenienti dai partiti politici. Specialmente a livello di scuola secondaria superiore, i partiti non rinunciano alla strumentalizzazione dei giovani studenti, il cui facile entusiasmo è ritenuto indispensabile alla loro vitalità. Potrebbero fare la loro propaganda politica in seno al mondo giovanile, ma senza danneggiare la scuola. Nei recenti anni, in cui esplode la non sempre motivata e perciò la non costruttiva contestazione studentesca, la responsabilità dei partiti è un fatto ormai certo, fuori discussione.

13.2.6 Errori in ordine alla funzione educativa della scuola

Anche a riguardo all'educazione scolastica ci sono prospettive pedagogiche errate. Ne prendiamo in esame qualcuna tra le più importanti: statalismo scolastico, neutralismo scolastico.

Secondo la prospettiva dello *statalismo scolastico* lo Stato riserva esclusivamente a sé il compito di istruire, culturalizzare, educare i cittadini. La scuola non è altro che uno strumento nelle sue mani. Tale prospettiva è implicita in ogni concezione totalitaristica o etica dello Stato, che ha la sua matrice moderna nel pensiero di Hegel. Da Hegel, attraverso Marx e Lenin, è sfociata nello statalismo fascista (si potrebbero citare altre forme di statalismo, come quella nazista, del franchismo, del maoismo...). Lo statalismo è una prospettiva errata, perché:

- 1) pianifica l'azione culturizzatrice e educatrice della scuola: tutti gli insegnanti devono insegnare e tutti gli alunni devono apprendere le medesime cose, sviluppare le medesime capacità; tale pianificazione non può non umiliare e mortificare la personalità, perché in natura non ci sono due persone i cui processi di sviluppo possano e debbano coincidere;
- 2) impoverisce, appunto perché pianifica, la personalità; gli alunni non apprendono quello che possono apprendere secondo le loro capacità e dei loro interessi, ma quello che impone il dittatore attraverso il libro di Stato; in una situazione di statalismo scolastico le capacità creative della personalità umana non hanno spazio per svilupparsi e affermarsi (è significativo, a

questo riguardo, che durante il periodo fascista gli asili montessoriani, fondati sul principio della libertà di iniziativa dei bambini, furono chiusi; lo stesso avvenne al metodo educativo scoutistico di Baden-Powell);

- 3) interrompe l'opera educativa della famiglia (nei casi in cui sia stato possibile in qualche modo attuarla, perché nello Stato totalitario anche la famiglia ha vita difficile), perché interrompe il rapporto personale in essa iniziata.

Il *neutralismo scolastico* è la mentalità secondo cui la scuola deve escludere di proposito nella sua prospettiva la verità religiosa, quale forza unificatrice e vivificatrice della sua opera, in una parola escludere il modello culturale perfetto delineato dal mondo dei Valori: Pedagogisti e psicopedagogisti di tutti gli orientamenti rilevano concordemente che la scuola deve avere un'animazione interiore, per essere animatrice della personalità degli alunni. Ora, questa forza di animazione può venirle da una prospettiva di Valori morali e religiosi, che, collocandosi al di sopra della contingenza storica, rendono l'uomo a poco a poco capace di dirigere ed elevare il divenire della storia (il che costituisce l'obiettivo di fondo dell'educazione della personalità).

13.2.7

Neppure la scuola può appagare, con il crescere della personalità dell'alunno, tutte le esigenze o interessi che in lui si manifestano. Esigenze di conoscenza e di autonomia, di azione e di creatività, di socialità e di svago, che né la scuola né la famiglia sono idonee a soddisfare pienamente. Nasce da qui la necessità di un terzo tempo dell'educazione dell'uomo: quello del tempo libero.

13.3 Educazione nel tempo libero

Quell'ambiente dove l'educando si ritrova (verso la fine della fanciullezza o poco prima) per appagare le esigenze sopra accennate, nelle ore in cui può disimpegnarsi dal rapporto diretto con i suoi educatori (genitori e insegnanti), è l'ambiente del *tempo libero*. Per educazione nel tempo libero, quindi, intendiamo quell'aspetto o tempo del processo educativo, che l'educando realizza a contatto con la società extrafamiliare ed extrascolastica, al fine di soddisfare quei

bisogni di sapere, di fare, di creare, di stare insieme con gli altri, di divertirsi, che non ha modo di soddisfare adeguatamente nel tempo dell'educazione familiare e scolastica. Fino a quando l'educando resta inserito nella comunità familiare o scolastica, non si può parlare di educazione nel tempo libero. Non si esclude che a casa, come a scuola, l'educando possa avere tempo libero, nel senso che possa trascorrere del tempo in assoluta spontaneità, così come è richiesta dall'educazione nel tempo libero. Resta sempre, però, il fatto che l'ambiente familiare, come quello scolastico, non sono ambienti da tempo libero, giacché o alla fine, in un modo o in un altro, riemerge sempre l'esigenza disciplinatrice propria della famiglia e della scuola, che annulla o limita fortemente ogni volontà di tempo libero.

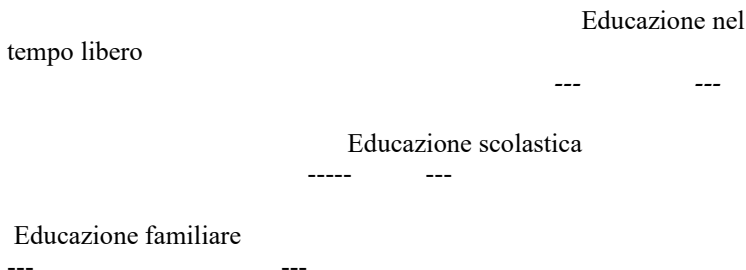
La disponibilità di tempo libero varia da soggetto a soggetto, di età in età, da ambiente ad ambiente. Variando tale disponibilità, varia pure la durata, l'intensità e l'incidenza dell'educazione nel tempo libero.

13.3.1 Finalità dell'educazione nel tempo libero

L'azione educativa nel tempo libero deve *continuare e integrare* l'opera educativa della famiglia e della scuola.

L'azione educativa nel tempo libero deve *continuare* l'opera educativa della famiglia e della scuola, sia a riguardo dello sviluppo della capacità fondamentali dell'uomo sia a riguardo della sua istruzione o acculturazione. Nel tempo libero l'educando deve continuare a sviluppare il suo corpo e il suo spirito; la sua intelligenza, il suo sentimento, la sua volontà, le sue capacità morali e civili, la sua vita religiosa. Deve continuare ad imparare attraverso le molteplici occasioni che gli si offrono.

Il tempo libero deve pure *integrare* l'opera educativa della famiglia e della scuola, soprattutto sul piano morale e sociale, in vista appunto di uno sviluppo del senso di responsabilità morale, dello spirito di solidarietà con gli altri, dello spirito di libera iniziativa, culminanti nell'acquisizione di una più stabile capacità di autocultura e autodisciplina, di autoeducazione. L'educazione nel tempo libero è successiva all'educazione familiare e scolastica, perché essa subentra, quando la famiglia e la scuola hanno già iniziato la loro opera; ma è pure simultanea, nel senso che, quando subentra, famiglia e scuola non cessano di assolvere il loro compito. Questo concetto può essere meglio chiarito dal seguente grafico:



13.3.2 fattori dell'educazione nel tempo libero

Fattori personalizzati sono l'educando e l'educatore (genitori, docenti, istitutori, sacerdoti). Il tempo libero è tanto più incisivo sul piano educativo quanto più i fattori personalizzati s'impegnano ad organizzarlo e ad attrezzarlo in funzione educativa. E' ben chiaro che il tempo libero, per dare tutti i suoi frutti educativi, deve rispondere a certi requisiti, non può non essere assunto così come spesso è assunto dal mondo adulto. L'ambiente del tempo libero deve offrire alcune importanti garanzie di sicurezza fisica e morale, che i fattori responsabili dell'educazione non possono non richiedere. Non può essere assolutamente indifferente per genitori, insegnanti, istitutori, sacerdoti, che l'educando trascorra il suo tempo libero in un ambiente anziché in un altro.

Fattori spersonalizzati sono: l'ambiente fisico (giardini, parchi, campi sportivi,...) e l'ambiente sociale (compagni di gioco, adulti in atteggiamenti diversi e contrastanti, cinema, stampa, televisione, radio, moda, sport,...). Caratteristica del tempo libero è che gli educatori sono sempre fattori indiretti, cioè non sono a contatto personale con l'educando, ma a contatto, per dir così, mediato. L'educando è solo con se stesso. E' questo l'aspetto più significativo dell'educazione nel tempo libero. Il fatto di trovarsi solo, non direttamente controllato dai suoi educatori, pone l'educando subito in faccia alle sue responsabilità personali, che non possono non favorire il suo spirito d'iniziativa e la sua capacità d'autocontrollo.

13.3.3 Rapporto educativo nel tempo libero

Il rapporto educativo nel tempo libero è un rapporto *indiretto*, perché esso si svolge tra l'educando e le cose, sebbene queste

(intendiamo per "cose" le diverse, molteplici circostanze di ambiente fisico e di ambiente socioculturale, in cui l'educando viene a trovarsi) siano predisposte o quanto meno controllate dagli educatori. Il rapporto è pure prevalentemente *negativo*, giacché da parte degli educatori ci si propone di limitarsi ad osservare e proteggere la personalità dell'educando, per poterne conoscere più a fondo le inclinazioni, le capacità, e consentire che essa sviluppi più adeguatamente le sue capacità di autocultura e autodisciplina, le sue capacità sociali, il suo spirito di iniziativa, il suo senso di responsabilità personale.

E' un rapporto assolutamente *spontaneo*, perché l'attività dell'educando dipende esclusivamente dalla sua volontà. Data questa caratteristica, esso si accompagna sempre a maggiore distensione e maggiore serenità di spirito, per cui è maggiormente incisiva sul piano educativo.

Dal punto di vista disciplinare è appena necessario sottolineare che nel tempo libero si ha un rapporto in cui si accentua l'impegno della libertà, della fiducia nella libertà dell'educando, perché - come abbiamo già accennato - non vi agisce direttamente. Cosa importantissima questa per lo sviluppo dell'autonomia responsabile dell'educando, che è uno degli obiettivi terminali della sua educazione. Sotto l'aspetto didattico, nel tempo libero, il rapporto accentua il momento di un apprendimento tipicamente *occasionale* e per ciò steso *frammentario*. Pertanto, sotto quest'aspetto. Il tempo libero non è un'esperienza pienamente valida come quella scolastica (l'apprendimento scolastico è sistematico, continuo, critico), tuttavia essa può fornire spunti preziosi di ricerca e di approfondimento all'esperienza didattica della scuola.

13.3.4 Forme di organizzazione del tempo libero

Si può organizzare il tempo libero? Alcuni dicono di no, se si vuole che conservi la sua caratteristica di assoluta spontaneità. Altri dicono di sì, perché l'organizzazione non elimina la spontaneità dell'educando, restando questi pienamente libero di scegliere le forme organizzative che vuole e abbandonarle quando vuole (n'abbiamo un esempio con l'organizzazione degli "scout": ragazzi e giovani vi partecipano con entusiasmo, anche se devono ubbidire a delle regole, tanto è congeniale alla loro struttura psicologica). Il tempo libero organizzato non solo non annulla la sua caratteristica, ma la rende più sicura e più intensa. Indichiamo qualcuna di queste organizzazioni. Lo Scoutismo, ideato e diffuso nei primi tempi del

secolo passato dal generale inglese Robert Baden-Powell. Le associazioni di Azione cattolica, volute e diffuse dai laici più responsabili della Chiesa cattolica. Associazioni sportive (ce ne sono di tutte le ispirazioni e in tutti i settori dello sport). Associazioni ricreative (circoli di vario genere, di varia struttura). Biblioteche, Università popolari, etc.

13.3.5 Problematicità dell'educazione nel tempo libero

Non vi è dubbio che il tempo libero si presenti molto carico di problematicità in diversi sensi. L'ambiente del tempo libero presenta difficoltà o addirittura pericoli: sia per il corpo dell'educando (traffico di mezzi motorizzati, rumori assordanti, caldo o freddo eccessivo, terreno troppo accidentato, locali malsani, droga,...); sia per il suo spirito (turpiloquio, reazioni violente, gesti immorali, ...). Il tempo libero è problematico anche per l'assenza di organizzazioni più sopra indicate, per l'Assenza di parchi, giardini, luoghi fisicamente e moralmente sicuri. La problematicità cresce allorché gli educatori non s'interessano del tempo libero dei loro educandi oppure non ne controllano periodicamente la situazione.

13.3.6 Errori in ordine al tempo libero

Pure in ordine al tempo libero ci sono prospettive mentali e comportamentali pratici errati:

- 1) l'*autoritarismo* sia familiare sia scolastico, per cui non si lascia alcun margine ragionevole al tempo libero dell'educando (il caso di quei genitori che non consentono ai figli di uscire da casa se non per andare a scuola; il caso della scuola a tempo pieno che riduce ad un minimo insignificante l'esperienza del tempo libero degli alunni);
- 2) il *liberismo*, sia familiare sia scolastico, per cui si concede tempo libero più di quello richiesto da una saggia e feconda azione educativa da parte della famiglia e della scuola; per altro (è qui maggiormente l'errore) senza controllo (il caso di quei genitori che, per motivi diversi di stanchezza fisica o psicologica, consentono ai figli di uscire quando vogliono e di andare dove vogliono senza preoccuparsi di sapere e di controllare la portata dell'esperienza extrafamiliare dei figli; il caso di quegli insegnanti che non si curano per niente di conoscere come, dove, con chi, gli alunni fanno le loro esperienze di tempo libero).

13.4 Considerazioni di pedagogia scolastica

- La scuola assolve tanto più e tanto meglio la sua funzione educativa, quanto più e quanto meglio essa può contare sulla funzionalità educativa della famiglia e del tempo libero. Ove queste due essenziali funzioni non fossero esercitate, anche la sua funzione risulterebbe fortemente compromessa.
- Il problema della ormai accettata disfunzione educativa della famiglia e del tempo libero non può risolversi addossando alla scuola la responsabilità educativa dell'una e dell'altra. Così facendo si appesantisce enormemente il compito educativo della scuola, e non si risolve per niente il problema, giacché la scuola, anche gonfiando la sua struttura e i suoi mezzi (come si verifica nella scuola a tempo pieno), non potrà mai surrogare né le circostanze familiari né quelle del tempo libero.
- La scuola può dare un contributo notevolissimo alla sensibilizzazione educativa del suo ambiente sociale (della famiglia e del tempo libero), se, soprattutto attraverso gli alunni, s'impegna a diffondere idee e atteggiamenti capaci di rimuovere almeno gran parte di quegli ostacoli che impediscono la funzione educativa della famiglia e del tempo libero.

13.4 Esercitazioni di ricerca attiva

- 1) Sono convinto che l'opera educativa della scuola non può conseguire i suoi fini, se non è accompagnata da una valida opera educativa della famiglia e del tempo libero?
- 2) Quali sono le cause per cui né la famiglia, né la scuola, né il tempo libero possono assolvere proficuamente, nella nostra società, la loro funzione educativa? Quali sono i possibili rimedi?
- 3) Perché la scuola a tempo pieno non risolve il problema della disfunzione educativa della famiglia e del tempo libero?
- 4) Quali idee e quali iniziative possono diffondere e prendere gli insegnanti per promuovere una vasta corrente d'opinione pubblica a favore della valorizzazione pedagogica della famiglia e del tempo libero?⇒

14 RAPPORTO TRA SCUOLA E FAMIGLIA, SCUOLA E STATO, SCUOLA E CHIESA

Il problema del rapporto tra scuola e famiglia, scuola e Stato, scuola e Chiesa nasce dal fatto ovvio che l'alunno è, ad un tempo, figlio nella famiglia, cittadino nello Stato, credente nella Chiesa: la scuola, perciò, può entrare in rapporto con la famiglia, lo Stato, la chiesa, essendo l'alunno contemporaneamente membro di queste istituzioni. Occorre dire pure che in tanto si può parlare di "rapporto", in quanto la scuola da un lato, e la famiglia, lo Stato e la Chiesa dall'altro, sono istituti sociali ben distinti, cioè con struttura e finalità diverse.

14.1 Rapporto Scuola-Famiglia

14.1.1 Struttura e finalità della famiglia

La famiglia è una società naturale, nel senso che appartiene alla natura stessa dell'uomo e perciò insopprimibile. Essa è all'origine dell'umanità, è società originaria. E' fondata sul matrimonio, cioè sull'unione fisica e spirituale dei coniugi, avente come fine principale la continuazione della vita umana nella storia. E' società molto ristretta, ma omogenea. Per questa sua caratteristica è la più adatta a promuovere l'educazione fondamentale, cioè lo sviluppo dell'uomo nella sua fase iniziale, quando l'educando ha bisogno di un'assistenza continua, diretta, personale, carica d'affetto. Tuttavia la famiglia non possiede tutte le attitudini e tutti i mezzi per un piano di sviluppo dell'uomo, pur avendo la pienezza del cuore, della generosità, dello spirito di sacrificio. La famiglia non può condurre avanti da sola fino in fondo il processo di culturalizzazione, di socializzazione, d'elevazione al livello dei valori della persona umana.

14.1.2 Struttura e finalità della scuola

La scuola non è società naturale, cioè non è nata con l'uomo, ma è venuta dopo, perciò non ha il carattere d'esigenza naturale come la famiglia. Essa è società culturale, fondata sull'unione spirituale dei suoi componenti (alunni e insegnanti), avente il fine di trasmettere da una generazione all'altra i valori della cultura. Per assolvere questo suo precipuo compito, essa non può prescindere dall'assolverne un altro più importante del primo: quello dello sviluppo della personalità degli alunni. E' impossibile istruire senza sviluppare le capacità umane che nel loro insieme rendono possibile l'apprendimento. Si può discutere su quali e quanti valori culturali siano da inserire nel suo programma; si può e si deve discutere sui metodi con cui è più efficace lo svolgimento di tale programma, ma non si può mettere in discussione che essa debba insegnare secondo un piano di valori culturali da comunicare e fare assimilare agli alunni: venendo meno questa, viene meno la sua stessa ragione d'essere. La scuola è società più ampia di quella familiare e più eterogenea. I suoi membri provengono da diversi ambienti familiari, da diversi ceti sociali. Essa, perciò, non può non avere l'attitudine per un'educazione fondamentale, che (come abbiamo già visto) richiede una comunità ristretta ed omogenea, poiché si attua nelle prime fasi dell'età evolutiva. La scuola non può non venire dopo la famiglia. Essa è, quindi, società secondaria.

14.1.3 Motivi che giustificano il rapporto scuola-famiglia.

I motivi per cui la scuola e la famiglia possono e devono entrare in rapporto sono diversi. Per motivi pedagogici: entrambe si occupano dell'educazione del medesimo educando; data la complessità e la difficoltà del processo educativo, il rapporto tra scuola e famiglia si rivela di una necessità impellente e di un'urgenza indilazionabile. Per motivi psicologici: scuola e famiglia amano la medesima persona, per un medesimo soggetto educando esse hanno attenzioni, preoccupazioni, responsabilità varie; d'altra parte, l'educando corrispondendo all'affetto dei suoi familiari e a quello dei suoi insegnanti e compagni di scuola, lega, col suo mondo affettivo, la famiglia alla scuola e la scuola alla famiglia. Per motivi giuridici: entrambe si pongono come tutrici del diritto-dovere dell'educando di realizzare la sua educazione. C'è un diritto-dovere pedagogico della famiglia, c'è un diritto-dovere pedagogico della scuola, che convergono sul medesimo soggetto dell'educazione

14.1.4 Forma del rapporto scuola famiglia

Il rapporto scuola-famiglia, per essere un rapporto funzionale, cioè rispondente ai tre ordini di motivazione ora indicati, deve essere un rapporto di collaborazione, d'integrazione e di promozione. Il che significa che scuola e famiglia devono sapere lavorare insieme (collaborare), fare l'una quello che non può fare l'altra (integrarsi), adoperarsi l'una a favore dell'altra per l'acquisizione di una più efficiente condotta educativa (promuovere).

14.1.5 Finalità del rapporto scuola-famiglia

Attraverso un costante impegno di collaborazione, integrazione e promozione Scuola e famiglia mirano a realizzare i seguenti tre fini essenziali al loro rapporto:

- 1) la conoscenza dell'educando, che è un presupposto essenziale sia dell'educazione familiare sia dell'educazione scolastica; i genitori possono fornire agli insegnanti elementi preziosi sul carattere degli alunni, che sono loro figli; viceversa gli insegnanti possono rivelare ai genitori aspetti insoliti della personalità dei figli, che sono loro alunni;
- 2) la convergenza sui fini educativi, in quanto il rapporto scuola-famiglia deve servire ad una graduale chiarificazione e ad un valido approfondimento della prospettiva di valori, che la famiglia e la scuola pongono a traguardo della loro azione educativa. Soprattutto in questo settore devono esse saper collaborare (vedere insieme il contenuto della loro prospettiva),

integrarsi (completarsi, dando quel che si ha e ricevendo quel che non si ha , in fatto d'idee, di principi, in ordine al fine dell'educazione), promuoversi (spingersi, aiutarsi a sviluppare criticamente la propria prospettiva di Valori);

- 3) l'intesa sui metodi da seguire, in quanto il rapporto scuola-famiglia non può trascurare l'intesa sul piano metodologico; spesso il loro contrasto nei metodi educativi determina nell'educando situazioni d'incertezza, di turbamento e d'involuzione; scuola e famiglia devono raggiungere un accordo nei metodi da seguire per conseguire il fine educativo; anche a tal riguardo esse devono sapere mettere insieme le proprie idee, la propria esperienza, al fine di migliorare e l'una e l'altra il proprio criterio metodologico.

14.1.6 Elementi condizionanti il rapporto scuola famiglia

Elementi condizionanti il rapporto scuola famiglia sono:

- 1) *la libertà della famiglia*, in quanto la famiglia può favorire o può ostacolare il rapporto con la scuola, in base ad una sua particolare prospettiva sui fini e sui metodi dell'educazione dei figli; in base anche ad un suo modo particolare di organizzarsi e di vivere nell'ambiente sociale; gli atteggiamenti d'alcuni genitori, certe situazioni familiari non favoriscono davvero un valido rapporto con la scuola;
- 2) *la libertà della scuola* (sancita dall'art. 33 della Costituzione) può, dal canto suo, facilitare o impedire il rapporto con la famiglia, in base ad una sua particolare prospettiva sui fini e sui metodi dell'educazione degli alunni; in base anche al suo modo di strutturarsi, di organizzarsi; gli atteggiamenti ideologici d'alcuni insegnanti, certe situazioni d'orari e di turni non possono favorire un efficiente rapporto tra scuola e famiglia;
- 3) *la presenza in sede dell'insegnante*, in quanto se questi risiede dove insegna, ha certo, tante possibilità di incontrarsi con i genitori e, se ha buone doti d'affabilità e sensibilità sociali, può creare un vero rapporto; viceversa, quegli i segnanti che, per ragioni varie, sono costretti a fare i pendolari, non possono stabilire un fecondo rapporto con le famiglie dei loro alunni;
- 4) *la sensibilità pedagogica e scolastica dei genitori*, in quanto è impossibile parlare di rapporto con genitori che mancano di un minimo di sensibilità pedagogica e d'interesse per la scuola; in questi casi, la scuola deve sapere suscitare e alimentare sensibilità e interesse per i problemi educativi e scolastici;

- 5) *incontri frequenti tra genitori e insegnanti*, rendono funzionale il rapporto scuola-famiglia; se i loro incontri sono frequenti (e non sono...scontri), allora il rapporto diventa una cosa seria e, pere ciò stesso, funzionale.

14.2 Rapporto Scuola-Stato.

L'alunno che frequenta la scuola, è cittadino di uno Stato, in Italia di uno Stato democratico; perciò, un rapporto tra scuola e Stato è ineliminabile. Anche qui, in tanto si può parlare di rapporto in quanto si tratta di due istituti sociali diversi, con strutture e finalità diverse.

14.2.1 Struttura e finalità della scuola

La scuola è società fondata su un rapporto culturale. Da un lato una persona che insegna, dall'altro una persona che apprende, con un fine essenzialmente culturale: l'acquisizione dei valori della cultura (verità d'ordine naturale e d'ordine soprannaturale, indispensabili alla vita dell'umanità). Essendo tanto la capacità di insegnare quanto la capacità di apprendere proprie della persona umana, ne deriva che la scuola rispecchia quello stesso carattere d'autonomia e di libertà che possiede la persona. Autonomia, che le deriva, per altro, dal carattere d'universalità e d'autonomia dei Valori della cultura (la nostra Costituzione prende atto di quest'autonomia della cultura e dell'insegnamento là dove dice: "L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento, art. 33).

14.2.3 Struttura e finalità dello Stato

Lo Stato è società fondata su di un rapporto giuridico (da una parte la legge, che cerca di rispecchiare le esigenze di tutti i cittadini, dall'altra i cittadini, che devono rispettare le leggi per garantire a se stessi e agli altri un'ordinata e pacifica convivenza comunitaria), avente come fine il "bonum commune in ordine temporali": il bene comune nella storia; lo Stato è una necessità storica per l'uomo, perché la natura umana, lasciata in balia di se stessa, può facilmente abbandonarsi a suoi istinti (egoismo, violenza, prepotenza,...), e così rendere difficile o addirittura impossibile una vita comunitaria ordinata, pacifica, costruttiva. Senza il diritto, che traccia, per dir così, determinati itinerari della condotta dell'individuo e commina pene per quelli che non vi si attengono, la vita sociale diverrebbe ben

presto simile a quella della giungla, dove prevalgono i più forti e i più selvaggi, non i più saggi e più buoni. Lo Stato, però, per avere buone leggi ed essere veramente promotore del bene comune, deve avere la sua genesi e il suo funzionamento nella libertà dei cittadini, i quali ne stabiliscono la forma e gli organi. Sotto questo aspetto ogni Stato ha la sua autonomia, riflesso dell'autonomia delle persone che lo hanno costituito.

14.3.3 Motivi che giustificano il rapporto Scuola-Stato

Queste due istituzioni sono accomunate dal fatto che entrambe si prefiggono di promuovere, per tutte le persone individuali componenti la società civile, il più prezioso dei beni: quello dell'educazione. Nell'educazione dei cittadini convergono i propositi della Scuola, comunità di cultura a servizio dell'uomo, e la volontà dello Stato, comunità giuridica, impegnata nella promozione del bene comune

14.3.4 Forma del rapporto Scuola-Stato

Questo rapporto si configura come esercizio reciproco di doveri e di diritti. In altri termini, la Scuola e lo Stato realizzano un efficiente rapporto, quando e l'una e l'altro esercitano i propri diritti e assolvono i propri doveri in vista dell'educazione dei cittadini.

14.3.5 Doveri della Scuola verso lo Stato

La scuola per assolvere bene la sua funzione educativa, ha diritto: 1) alla sua autonomia, perché - com'è stato precisato - la sua funzione scaturisce immediatamente dall'autonomia della persona umana e da quella dei valori culturali; e ancora perché la scuola mira a continuare e integrare l'opera educativa della famiglia, società naturale, anteriore a quella civile; quest'autonomia o libertà della scuola si realizza, di fatto e di diritto, con il riconoscimento da parte dello Stato del pluralismo scolastico; 2) ad avere personale docente e dirigente ben preparato, perché solo a questa condizione essa può assolvere con successo il suo compito; 3) ad avere strutture e attrezzature idonee per il conseguimento dei suoi fini.

La Scuola ha il dovere: 1) di preparare intellettualmente, moralmente, civilmente e religiosamente i cittadini affidati alle sue cure, continuando e integrando l'opera della famiglia, così che lo Stato raccolga frutti sempre più copiosi di progresso materiale e spirituale; 2) di non cristallizzarsi nelle sue strutture e nei suoi metodi, per poter così

camminare sempre di pari passo con la vita del suo popolo; 3) di non laicizzarsi, giacché, rifiutando la verità del Cristianesimo, come forza animatrice e unificatrice della sua opera, corre il grave pericolo di dover mettersi in adorazione di idoli (la razza, il capo, la classe, il denaro, ...) e ,quindi, si preclude la strada di formare nei cittadini un autentico carattere religioso, senza il cui fondamento non può non essere che vacillante l'edificio della coscienza morale e civile (senza religione non può esservi moralità, senza moralità non può esservi vita civile).

14.4.5 Diritti-doveri dello Stato verso la Scuola

lo Stato, per assolvere la sua funzione di promotore del bene comune, ha diritto: 1) di pretendere che la Scuola assolva con scienza e con coscienza la sua opera educativa in mezzo al popolo, del cui bene (a maggior ragione del bene dell'educazione) esso è promotore 3e tutore; 2) di controllare preventivamente l'idoneità o meno del suo personale docente e dirigente, per assicurarsi che il bene dei cittadini non sia compromesso a causa dell'incapacità professionale o dell'indegnità morale di questo personale; 3) di negare i suoi aiuti finanziari e la convalida dei titoli di studio a quelle istituzioni scolastiche che forniscano prova di insufficiente funzionalità.

Lo Stato ha il dovere: 1) di rispettare l'autonomia della Scuola, quando questa assolve degnamente il suo compito a favore della persona, della famiglia, e della comunità nazionale; di riconoscere il principio del pluralismo scolastico, non monopolizzando la scuola, 2) di favorire le istituzioni scolastiche in modo che tutti possano facilmente e liberamente, assicurando al personale docente e dirigente un trattamento economico e giuridico decoroso, la fornitura di mezzi e di sussidi didattici funzionali; 3) di rendere obbligatoria e gratuita la frequenza della scuola, almeno nei gradi dell'istruzione inferiore, necessaria a tutti i cittadini per una partecipazione consapevole e responsabile alla vita della società e dello stato.

14.4.6 Errori in ordine al rapporto Scuola-Stato

Esaminiamo alcuni errori di fondo. Secondo la prospettiva dello "statalismo pedagogico" (che è la prospettiva degli Stati totalitari, non democratici), lo Stato non riconosce il diritto di autonomia della scuola, perciò monopolizza tutte le istituzioni scolastiche, asservendole all'ideologia del tiranno, trasformandole quindi in strumento di propaganda politica (il totalitarismo è antico

quanto l'uomo, però è da Hegel in poi che esso ha avuto una più completa e sistematica teorizzazione). Il "liberismo scolastico" è l'errore opposto al precedente, che si verifica allorché lo Stato esaspera il principio di libertà della scuola a tal punto da rinunciare ad ogni efficiente forma di controllo sulle istituzioni scolastiche esistenti; a tal punto da consentire che, per l'eccessiva libertà, si diffondano il neutralismo (una scuola senza ideali di vita), il laicismo antireligioso (una scuola senza verità religiosa e quindi senza forza unificatrice e vivificatrice della personalità degli alunni), la corruzione nel rilascio dei titoli di cultura.

14.4.7 Breve cenno storico del rapporto Scuola-Stato

In tutti i tempi l'autorità politica si è interessata del problema scolastico, dove più dove meno, quando indirettamente, quando direttamente. Però, un rapporto vero e proprio, giuridicamente fondato e tale da entrare come elemento fondamentale dello Stato si ha dalla rivoluzione francese in poi, cioè da quando si afferma la volontà dello Stato di provvedere all'istruzione elementare di tutti i cittadini, prescrivendone l'obbligo e la gratuità. Prima di allora, le istituzioni scolastiche, in generale, facevano capo ad iniziative private. In una parola, il rapporto inizia da quando inizia la legislazione scolastica, cioè il diritto positivo sulla scuola.

14.4.8 Il rapporto Scuola -Stato in Italia

In Italia il rapporto ha inizio con la legge Casati (1859-1860). Un rapporto che, attraverso vari contributi di governi diversi, è andato via via migliorando, raggiungendo quella profondità che si addice ad uno Stato democratico. Difatti, la Costituzione riconosce la funzione autonoma della Scuola (art. 33) e prescrive l'obbligo scolastico e la gratuità della scuola per almeno otto anni, prevedendo aiuti agli alunni capaci e meritevoli, ma poveri (art. 34).

14.4.9 rapporto ideale tra Scuola e Stato

Un rapporto ideale si ha quando da un lato lo Stato s'ispira ai principi del Cristianesimo e dall'altro la Scuola pone a suo fondamento e coronamento la verità religiosa cristiana, così che lo Stato promuove lo sviluppo della scuola in ogni direzione per il bene di tutti i cittadini (e l'istruzione e l'educazione sono i più preziosi e più urgenti

beni temporali), e la Scuola, svolgendo la sua opera di formazione e di elevazione del popolo, determini, di volta in volta, i presupposti per il progresso materiale e spirituale della comunità politica.

14.5 Rapporto Scuola-Chiesa

Il rapporto Scuola-Chiesa trova il suo fondamento nel fatto che l'alunno, essendo pure un credente (quando lo è, si capisce), appartiene alla Chiesa, cioè alla comunità dei credenti in Gesù Cristo.

In Italia il rapporto tra scuola e Chiesa s'intende prevalentemente con la Chiesa cattolica, giacché la maggioranza dei credenti appartiene a questa confessione religiosa. Tuttavia, la Costituzione, affermando la libertà della coscienza religiosa, non esclude l'eventuale rapporto tra la Scuola e altre confessioni religiose. Anche qui si può parlare di rapporto, in quanto Scuola e Chiesa sono due istituzioni con struttura e finalità diverse.

14.5.1 Struttura e finalità della scuola

La Scuola è un'istituzione umana, fondata su un rapporto culturale tra le persone che la compongono, avente come fine l'istruzione e l'educazione della personalità degli alunni. Essendo istituzione umana, è soggetta a tutte le vicende del divenire storico, per cui può presentare, e presenta, quando più, quando meno, insufficienze, storture, errori

. La Scuola. Come società che nasce nel tempo per volere dell'uomo, ha un compito che si esaurisce nel tempo, che si riferisce alla persona nella sua dimensione temporale.

14.5.2 Struttura e finalità della Chiesa

La Chiesa è, invece, un'istituzione divina, perché voluta da Gesù Cristo, Figlio di Dio. E' società soprannaturale, perché fondata su un rapporto soprannaturale, alimentato cioè dalle virtù soprannaturali: la fede, la speranza, la carità; avente come fine ultimo la salvezza dell'uomo. La Chiesa, quindi, nella sua essenza non è società di cultura, ma di salvezza: non si occupa di culturizzazione, ma di salvare gli uomini. Essa assolve questa sua missione soprannaturale con una triplice funzione: 1) di magistero (insegna tutte le verità della fede rivelata da Gesù; 2) di ministero (amministra tutti i sacramenti istituiti da Gesù per far giungere all'uomo la grazia di Dio, indispensabile alla salvezza; 3) di governo (guida tutti i fedeli

verso la vita cristiana). Questa sua finalità è soprannaturale, perché salvarsi vuol dire ricongiungersi a Dio dopo la vita terrena, e Dio è il sommo bene, che trascende l'ordine naturale delle cose, collocate entro i limiti spazio-temporali. La Chiesa è eterna, perché eterno, indefettibile è il suo fondamento e il suo coronamento: Dio.

14.5.3 Motivi per cui la Chiesa non può ignorare la Scuola

Sebbene il suo fine proprio sia la salvezza. La Chiesa non può non occuparsi dei problemi culturali (di cui si occupa la Scuola), perché l'eterno della persona è strettamente legato alla temporalità della persona (e la cultura è l'aspetto più importante della temporalità). Difatti, l'opera di culturalizzazione della scuola può favorire, ma anche pregiudicare l'opera di salvezza della Chiesa., giacché le verità di ordine naturale sono di aiuto alla comprensione delle verità di ordine soprannaturale; e perché il comportamento dell'insegnante può essere di grande stimolo alla coscienza religiosa degli alunni. I motivi per cui la Chiesa non può non stabilire un rapporto con la Scuola possono essere ricondotti a quattro categorie: motivi pedagogici, psicologici, storici e giuridici.

Motivi pedagogici, in quanto la scuola è stata ed è l'organo trasmettitore dei valori culturali, per cui, in effetti, può essere di valido aiuto o di grave danno all'opera educativa della chiesa sul piano soprannaturale; difatti, la scuola può comunicare agli alunni idee, sentimenti, atteggiamenti, che favoriscono l'opera soprannaturale della Chiesa, ma può pure insinuare idee, sentimenti, atteggiamenti che contrastano con l'opera della Chiesa.

Motivi psicologici, in quanto la Scuola - come la famiglia - agisce in un periodo così delicato (l'età evolutiva) dell'esistenza umana, che è illusorio poterne neutralizzare o eventualmente correggere con facilità gli errori. Ciò che dice o insinua il maestro, o il professore, trova facile risonanza nell'animo dell'alunno, il qual è appunto quotidianamente suggestionato, avvinto dalla personalità culturale e morale del suo insegnante.

Motivi storici, dato il numero sempre crescente di coloro che vanno a scuola, e le difficoltà pratiche da parte della Chiesa di provvedere direttamente ad un'educazione ed istruzione religiosa adeguata alle esigenze di così varia e sparsa popolazione scolastica, la Chiesa non può restare indifferente dinanzi all'opera della scuola; anzi ha interesse a procacciarsi la sua collaborazione. Nei secoli passati i ragazzi e i giovani frequentavano quasi tutte le scuole della Chiesa, perché le scuole sorgevano e funzionavano quasi tutte per

iniziativa della Chiesa; da quando le scuole sono istituite prevalentemente dallo Stato, i ragazzi e i giovani sono sottratti all'azione diretta di magistero della Chiesa.

Motivi giuridici: in diversi Stati, a seguito di concordati con la Chiesa cattolica, vigono norme che prescrivono o regolano il rapporto tra Scuola e Chiesa. In Italia c'è un Concordato, confermato con l'art. 7 della Costituzione Repubblicana.

14.5.4 Motivi per cui la Scuola non può disinteressarsi dell'opera della Chiesa

Da parte della Scuola c'è anche tutta una serie di motivazioni che giustifica la necessità di un rapporto con la Chiesa: motivi pedagogici, psicologici, storici, giuridici.

In quanto ai motivi pedagogici, l'alunno, essendo persona, ha pure un aspetto religioso della personalità da sviluppare. La Scuola, se deve svolgere un'azione promotrice dello sviluppo integrale ed armonico della persona, non può trascurare quest'aspetto religioso, il cui modello le è offerto appunto dalla Chiesa, nella quale l'alunno è inserito mediante il battesimo e la pratica degli altri sacramenti.

Motivi psicologici, in quanto le verità cristiane, insegnate dalla Chiesa cattolica, hanno tale carattere d'assolutezza e di certezza (le ha rivelate Dio, non sono una scoperta dell'uomo) da costituire l'unica forza autenticamente animatrice e unificatrice di tutta l'opera dell'insegnamento. Senza la verità religiosa cristiana, modello culturale perfetto, l'opera della Scuola rischia continuamente di cadere nel frammentarismo, nel nozionismo sterile.

Motivi storici: riflettendo sui più recenti avvenimenti storici (le due ultime guerre mondiali, i conflitti armati che attualmente angustiano diverse regioni geografiche, la criminalità, l'immoralità della vita politica, l'egoismo organizzato,...), la scuola non può non concludere che la coscienza morale dell'uomo ha bisogno di essere costantemente illuminata, integrata e sorretta dalla coscienza religiosa. Molto opportunamente Eugenio Devaud dice: "Solo la legge dell'amore rivelata dal Cristianesimo impedisce che la società umana sia uno scannatoio". Ora, se la scuola deve preparare, per la società del suo tempo, uomini moralmente consapevoli e responsabili, è chiaro che non può mettere da parte la Chiesa, che con la sua opera di elevazione religiosa offre il fondamento più valido e più stabile alla condotta morale e civile dell'uomo.

Motivi giuridici: la scuola non può non stabilire un rapporto con la Chiesa anche per le già accennate norme concordatarie. La

prescrizione concordataria (art. 36) è resa operante quando l'insegnamento è, effettivamente, ispirato alla verità del cristianesimo, quando cioè il contenuto della rivelazione cristiana diventa l'anima di tutta l'opera formativa della Scuola.

14.5.6 Breve cenno storico sul rapporto Scuola-Chiesa

Fin quando la scuola è rimasta fuori dell'interessamento diretto degli Stati e quindi non soggetto di diritto positivo (legislazione scolastica), la Chiesa aveva con la scuola pubblica un rapporto diretto, perché ne aveva un diretto controllo, essendo la maggior parte delle istituzioni scolastiche volute e attuate dalla Chiesa. Ma, quando, con la rivoluzione francese lo Stato tocca l'apice della sua laicizzazione, e l'istruzione elementare viene dichiarata obbligatoria e gratuita, allora la Chiesa non ha più un rapporto diretto con la scuola.

14.5.7 Errori in ordine al rapporto Scuola-Chiesa

I più importanti errori in ordine al rapporto Scuola-Chiesa sono: il naturalismo pedagogico, il laicismo pedagogico, il neutralismo scolastico.

Il *naturalismo pedagogico* esclude ogni possibile estensione del processo educativo sul piano soprannaturale, misconoscendo così l'alto e ineliminabile valore educativo della Grazia. Il che si traduce, in pratica, in una negazione del rapporto con la Chiesa, che è appunto amministratrice dei sacramenti, mezzi della Grazia. Il naturalismo pedagogico, che nell'età moderna ha avuto il suo sostenitore nel Rousseau, è sicuramente presente in alcune prospettive pedagogiche contemporanee, come ad esempio, il pragmatismo del Dewey e il collettivismo del Makarencio, il funzionalismo del Claparède e l'attivismo del Ferrière.

Il *laicismo pedagogico* è quella mentalità che, pur non rifiutando del tutto la necessità di una prospettiva religiosa sul piano educativo, nega tuttavia la funzione storica e quindi educativa della comunità ecclesiale, della Chiesa. E' un errore in quanto la scuola viene privata della preziosa collaborazione della Chiesa, soprattutto in ordine all'educazione morale e religiosa degli alunni.

Secondo il *neutralismo scolastico*, la Scuola non deve essere animata da alcuna religione. E' un errore grave, perché si priva la Scuola proprio di quella forza unificatrice, proprio di quel modello culturale perfetto, di cui essa ha bisogno per assolvere bene il suo compito. Senza una dottrina di vita, posta alla base e al vertice della

sua attività, è vana parola l'unità d'insegnamento; senza il modello culturale, che traluce da questa dottrina di vita, è vano parlare della formazione della personalità e del carattere degli alunni.

14.5.8 Condizioni ideali per il rapporto Scuola-Chiesa

Perché si verifichi un efficiente rapporto tra la Scuola e la Chiesa, occorre che: 1) lo Stato, nella sua Costituzione come in tutte le altre leggi, negli ideali e nel costume, si ispiri ai perenni principi del cristianesimo; 2) la Scuola senta viva l'esigenza di un'azione educatrice integrale, e quindi l'esigenza di porre a fondamento e a coronamento della sua opera la Verità cristiana, la sola capace d'imprimere al processo educativo un impulso profondamente unificatore; 3) il personale docente e dirigente ben preparato religiosamente.

14.6 Considerazioni di pedagogia scolastica

- La scuola non può non ignorare che la sua azione educativa è molto spesso condizionata dall'azione della famiglia, dello Stato e della Chiesa. Il suo rapporto con queste tre istituzioni è, quindi, un'esigenza insopprimibile.
- Tale rapporto, per essere fecondo, deve configurarsi come rapporto di collaborazione, integrazione, promozione. Ogni altra forma di rapporto è pressoché inutile.
- Entrare in rapporto con la famiglia, lo Stato e la Chiesa non deve significare rinuncia alla propria originalità e autonomia sul piano educativo, ma piuttosto volontà di capire le loro profonde esigenze e di fare capire le esigenze non meno irrinunciabili della Scuola, tenendo ben presente che e le une e le altre non sono che modi diversi di servire l'uomo.
- Ogni forma di "splendido isolamento" da parte della Scuola non può che ritorcersi a grave danno della Scuola stessa, perché le toglie la possibilità di accrescere le sue capacità educative a contatto con l'esperienza delle altre comunità interessate all'educazione degli alunni. L'educazione è un problema così complesso che bisogna mettere a profitto tutte le esperienze dei suoi fattori responsabili, per giungere a risolverlo.

14.7 Esercitazioni di ricerca attiva

- 1) Mi rendo conto che l'opera della Famiglia, dello Stato e della Chiesa sono di estrema importanza in ordine alla risoluzione del problema educativo? Oppure sono vittima della presunzione che basta la Scuola da sola a risolverlo?
- 2) Realizzo un rapporto di collaborazione, integrazione e promozione con le famiglie dei miei alunni? Oppure non me ne do per niente pensiero? In questo caso, quali sono le ragioni del mio atteggiamento?
- 3) In che senso può essere ritenuto valido e in che senso non valido il rapporto tra Scuola e stato oggi in Italia?
- 4) C'è un rapporto tra Scuola e Chiesa cattolica? Come si configura questo rapporto? E' un rapporto sempre funzionale? Come si dovrebbe configurare per essere un rapporto veramente funzionale?
- 5) In che modo, di fatto, è possibile realizzare un fecondo rapporto, conservando ciascuna comunità interessata, la propria originalità e autonomia?
- 6) E' diffusa nel mio istituto scolastico la mentalità di vedere la scuola chiusa e isolata nella sua esperienza educativa? Quali iniziative essa prende per realizzare ad un rapporto via via più funzionale con le famiglie degli alunni, con lo Stato, con la Chiesa?⇒

15 FUNZIONE SOCIALE DELLA SCUOLA

La scuola è, fin dalle sue origini, un'istituzione voluta, più o meno esplicitamente, dalla società, per soddisfare alcuni tra i suoi bisogni più profondi e più urgenti. Pertanto, parlare della “funzione sociale della scuola” è lo stesso che parlare dei bisogni che la società intende appagare attraverso le istituzioni scolastiche. Essi sono: bisogno di tramandare i valori della cultura, di educare integralmente e armonicamente tutti i suoi membri, di socializzare via via le nuove generazioni, di stimolare la partecipazione politica, di stimolare le

capacità creative, di pacificazione tra tutti i suoi membri, di giustizia sociale, di difendere il suo ambiente naturale, d'affermazione dei valori religiosi.

Non vi è dubbio che il primo fondamentale bisogno di una società è quello di tramandare, da una generazione all'altra, i valori della cultura. "Cultura" intesa in senso ampio e profondo, cioè come principi di vita intellettuale e morale, civile e religiosa, senza i quali l'uomo perde il senso della sua dignità e del suo valore nella storia. Perciò, cultura come saggezza di vivere, come verità d'ordine scientifico e d'ordine tecnico, d'ordine naturale e d'ordine soprannaturale, indispensabili all'uomo per svolgere compiutamente e responsabilmente la sua attività o funzione nella comunità sociale.

I valori della cultura, così intesa, sono la condizione indispensabile d'ogni progresso materiale e spirituale della società. Se in una società, per ipotesi assurda, si chiudessero per qualche decennio tutte le scuole, questa società precetterebbe inevitabilmente in uno stato di primitività e di barbarie. A questa trasmissione dei valori della cultura sono, ovviamente interessate tutte e tre le forme tipiche di società umana: la società familiare, la società civile, la società religiosa.

La società per sopravvivere e soprattutto progredire, non ha solo bisogno di tramandare i valori della cultura, ma quello ugualmente importante e urgente di sviluppare e formare la personalità di tutti i suoi membri alla luce di tali valori. Non basta conoscere la verità essenziale della nostra esistenza, occorre pure acquisire via via un'attitudine sempre più sicura e più decisa di vivere secondo la verità. E tale attitudine non è innata. Si acquista attraverso lo sforzo educativo. Certo, come abbiamo più volte rilevato, non è soltanto la scuola che educa i membri della società. Ci sono altre istituzioni sociali che si preoccupano dell'educazione dell'uomo (la famiglia, il tempo libero,...). Tuttavia, la scuola offre un notevole contributo alla sviluppo integrale ed armonico della personalità. E non c'è valore sociale più alto di quello di una personalità giunta al livello della sua maturità: giunta cioè alla piena autoconsapevolezza, autonomia, responsabilità, criticità e creatività. Ogni progresso materiale e spirituale, morale e civile della società poggia, ovviamente, sulla personalità matura dei suoi membri.

La capacità di vivere insieme non è istintiva. Occorre svilupparla e formarla attraverso il tirocinio educativo. La scuola è il luogo, diremmo ideale, per questo tirocinio, perché essa è il luogo d'incontro delle nuove generazioni; incontro che, precedendo di diversi anni l'incontro vero e proprio nella società degli adulti, può consentire un'esperienza veramente preziosa in società degli adulti, può consentire un'esperienza veramente preziosa allo sviluppo delle loro capacità sociali. Difatti, a scuola le nuove generazioni possono realizzare una vita di comunità, che, per molti aspetti, riflette, preannuncia quella vita di comunità, che esse dovranno vivere in seguito nella società degli adulti: possono cercare insieme la verità, proporsi mete comuni, collaborare per il raggiungimento di queste mete, volersi bene (cosa tanto necessaria nella società d'oggi), saper rinunciare al proprio vantaggio per fare posto al vantaggio di tutti, esercitare e sviluppare le proprie attitudini, prendere iniziative per il bene di tutti, rispettare i propri compagni, coltivare profonde amicizie....Certamente, per assolvere questa funzione socializzatrice, la scuola deve configurarsi essa stessa come comunità sociale, deve avere l'animazione di una comunità sociale, in cui i diversi membri siano tutti protagonisti consapevoli e responsabili del bene comune, in vista di comuni ideali.

Un'esigenza di fondo di una società che voglia effettivamente guardare con fiducia al suo avvenire, è quella della preparazione delle nuove generazioni al lavoro, all'attività professionale. Ogni società che non può contare sull'attività produttiva della maggior parte dei suoi membri, è destinata ad un progressivo impoverimento materiale e spirituale, perché è dal lavoro che provengono alla società umana non solo le sue ricchezze economiche, ma soprattutto quelle spirituali. La scuola può preparare negli alunni di oggi i cittadini operosi di domani con una triplice funzione:

- a) sviluppando le loro attitudini (fisiche e spirituali) fondamentali, indispensabili alla loro vita di lavoro; sviluppando, per altro, i loro interessi, i loro gusti nel fare; questa funzione è assolta in modo particolare dalla scuola dell'obbligo, specialmente elementare;
- b) orientando le loro scelte professionali, dopo aver fatto loro prendere coscienza dei propri interessi e delle proprie attitudini; questa funzione è assolta principalmente dalla scuola media;
- c) promuovendo l'istruzione professionale, in altre parole facendo apprendere il patrimonio di nozioni, di tecniche relative alla loro

futura professione; questa funzione è assolta prevalentemente dalla scuola secondaria superiore professionale e universitaria.

E' interesse vivissimo di ogni società democratica che i suoi membri partecipino al governo della società, perché quanto più larga e più responsabile è la loro partecipazione ai problemi del suo governo, tanto più probabile e ragionevole è la loro soluzione. Ora, nessun'istituzione più della scuola può preparare, nelle nuove generazioni, una coscienza civica operante, soprattutto attraverso la meditazione storica e l'esercizio di un saggio autogoverno scolastico. Questo bisogno è sentito, ovviamente, da una società democratica, pluralistica, come ad esempio, quella italiana. In una democrazia la scuola è chiamata ad assolvere una funzione sociale veramente insurrogabile, quella di abituare nuove generazioni alla mentalità e al costume richiesti da una società democratica. Però, può assolverla a patto che in essa si ritrovino indiscriminatamente tutti i cittadini (sia cioè scuola di tutti, per tutti); siano messe a confronto le idee diverse, i comportamenti diversi degli alunni, per giungere a sintesi valide, costruttive della coscienza morale e civile del cittadino, conforme ai principi irrefutabili della Costituzione democratica; siano sempre stimolati e guidati gli alunni all'esercizio responsabile della libertà.

Una società non può non avvertire il bisogno di stimolare e sviluppare nei cittadini le capacità creative, appunto perché in definitiva dipende da essa il suo progresso materiale e spirituale. Difatti, quello che generalmente chiamiamo "progresso" non è altro che l'affermazione della creatività della persona, l'affermazione cioè del nuovo, del diverso, che la persona individuale con la sua intelligenza intuisce e con la sua libera volontà attua nel corso della storia. La scuola può contribuire notevolmente al conseguimento di questo obiettivo, perché può sviluppare notevolmente le capacità creative degli alunni attraverso tutta la sua attività didattica. In fondo, la scuola offre giorno per giorno agli alunni l'occasione di inventare, di creare: di inventare il colloquio con l'insegnante durante l'interrogazione, di inventare l'impostazione di un tema di italiano o la risoluzione di un problema, di creare giorno per giorno un comportamento nuovo di disponibilità allo studio, se vogliono giungere al traguardo. Affinché l'esperienza scolastica sia effettivamente un'esperienza di creatività continua da parte degli alunni, è necessario che gli insegnanti non solo rispettino

la libera espressione della personalità degli alunni, ma ne stimolino con opportune iniziative la creatività, l'inventiva.

Possiamo affermare che la pace interna è il bene più immediato, più sentito sul piano sociale. E aggiungiamo con piena convinzione che il livello di maturità umana di una società si misura anzitutto dal suo spirito di pacificazione, di concordia. Difatti, questo spirito non può affermarsi se non quando l'uomo riesce a dominare la sua vita istintiva, la belva che è in lui. L'uomo insomma sente tanto più vivo il valore della concordia, della pace, quanto più riesce ad affermarsi come uomo, cioè come razionalità sul cieco istinto. Dopo la famiglia e la Chiesa, la più importante forza pacificatrice tra gli individui è la scuola, la quale con i suoi interessi culturali, con le sue attività comunitarie affievolisce o spegne del tutto le discordie e i dissidi tra gli alunni, preparandoli così ad essere cittadini concordi, amanti della pace domani. Per conseguire questo importante obiettivo, la scuola deve assolutamente impedire che nelle sue aule, insegnanti e alunni riaccendano e alimentino i dissidi e le lotte che, fuori della scuola, caratterizzano così spesso la vita degli adulti.

Una società è certamente tanto più ordinata, pacifica, evoluta, quanto più in essa si realizza la giustizia, giustizia distributiva e giustizia pareggiatrice, direbbe Aristotele. Possiamo ben affermare che la maggior parte dei turbamenti e dei conflitti sociali hanno la loro causa originaria nella ingiustizia. La scuola può e deve contribuire a formare negli alunni di oggi, cittadini adulti domani, una matura coscienza a riguardo della giustizia sociale, ma soprattutto un comportamento morale che rispetti sempre la giustizia. Per giungere a questo, la scuola deve offrire agli alunni un'esperienza viva e permanente di imparzialità e di giustizia scolastica. Facendo vivere oggi in una società fondata sulla giustizia, è prevedibile che, diventati adulti, siano portatori di giustizia anche nella società civile.

In tutte le epoche, ma forse soprattutto nella nostra, la corruzione, l'immoralità, la criminalità rendono così difficili, precari e angoscianti i rapporti sociali da bloccare il processo di evoluzione della comunità umana. A tale situazione non v'è che un rimedio valido: una valida formazione morale e religiosa delle nuove generazioni. La scuola, dopo la

famiglia e la chiesa, è il fattore più decisivo di questa formazione. Essa può realizzarla, oltre che con una profonda riflessione quotidiana sulle conseguenze disastrose degli atteggiamenti criminali e ancor più sulle conseguenze benefiche degli atteggiamenti morali, soprattutto con la decisa volontà di mantenere il suo costume, la sua esperienza quotidiana ad alto livello morale e religioso, così che gli alunni acquistino via via l'abitudine a pensare, sentire e operare secondo i valori della coscienza morale e religiosa.

Il progresso materiale e spirituale di una società è condizionato dallo stato di salute fisica dei suoi membri. Ora, questo stato di salute è legato all'equilibrio dell'ambiente naturale, nel quale l'organismo umano è inserito e dal quale trae istante per istante i suoi elementi vitali. La nostra cosiddetta civiltà tecnologica ha fortemente turbato l'equilibrio dell'ambiente naturale, inquinando, dove più dove meno gravemente, l'atmosfera, le acque, il suolo. La società, per sopravvivere deve da un lato rimediare ai danni provocati finora all'ambiente naturale, dall'altro deve cercare i presupposti perché non si continui a danneggiarlo. Il primo presupposto è quello di un'educazione ambientale, cioè di un'educazione al rispetto della natura, per la quale la scuola può fare moltissimo, specialmente attraverso l'insegnamento-apprendimento delle scienze naturali. Giorno per giorno essa può richiamare l'attenzione degli alunni sulla necessità vitale per l'uomo di un equilibrio dell'ambiente naturale, contribuendo a formare via via in essi una matura e critica coscienza ecologica.

14.1 Considerazioni di pedagogia scolastica

- La scuola può essere considerata l'organo di ricambio, di propulsione e di elevazione della società. E' soprattutto attraverso la scuola che la società provvede a soddisfare i suoi bisogni fondamentali di sopravvivenza e di sviluppo.
- Nessuno più dell'insegnante può essere considerato "operatore sociale" nel senso più profondo e più ampio della parola. L'insegnante, infatti, è quello che stabilisce il rapporto più continuo e più organico con le nuove generazioni di una determinata società.

- La società, pertanto, nessun altro problema dovrebbe tenere più a cuore di quello di una scuola funzionale, di una scuola cioè capace di assolvere pienamente la sua funzione sociale.
- In concreto tale sua funzionalità poggia prevalentemente sulla preparazione efficiente e sul senso di responsabilità del suo personale docente e dirigente

14.2 Esercitazioni di ricerca attiva

- 1) per quel che mi risulta, posso dire che la mia scuola assolve pienamente la sua funzione sociale? In caso affermativo, con quali metodi e quali risultati l'assolve? In caso negativo, per quali ragioni non l'assolve?
- 2) Quanti sono gli insegnanti, che si considerano effettivamente "operatori sociali"? Quali sono i motivi per cui, molti o pochi di essi, operano nella scuola in maniera distaccata dai problemi della società?
- 3) Guardando realisticamente alle strutture e la personale della scuola di oggi, possiamo in coscienza affermare che la nostra società abbia veramente a cuore più di ogni altro problema quello scolastico? Perché essa la scia a desiderare, poco o molto, a tal proposito? Che cosa potrebbe fare questa nostra società democratica, a breve o lunga scadenza, di positivo per migliorare la funzionalità delle sue istituzioni scolastiche?
- 4) Quali sono le lacune insite nella preparazione del personale docente e dirigente, che ostacolano o limitano l'assolvimento della funzione sociale della scuola? Con quali iniziative culturali o legislative vi si potrebbe rimediare?⇒

DIRITTO ALLO STUDIO

La proclamazione del diritto allo studio di ogni persona umana

Il diritto allo studio, proclamato dallo Stato e il conseguente incremento dato ai bilanci per la pubblica istruzione, non un'evidente conferma della riconosciuta, irrinunciabile e insurrogabile, funzione sociale della scuola nella società contemporanea.

Il riconoscimento del diritto allo studio di ogni cittadino comincia a diventare un fatto concreto con la legislazione sull'obbligo e la gratuità della scuola. Fin quando la scuola non era gratuita e per ciò stesso non poteva essere obbligatoria, è chiaro che il riconoscimento del diritto allo studio poteva essere esercitato soltanto da chi aveva i mezzi economici per procurarsi la scuola e la sensibilità culturale di procurarsela. In Italia il "diritto allo studio" diventa un fatto concreto con la Legge Casati (13 novembre 1859 n° 3725), che stabiliva un obbligo scolastico minimo di tre anni e un massimo di cinque anni; con la Legge Coppino (15 luglio 1877 n° 3961), che limitava l'obbligo a solo tre anni, però stabiliva sanzioni a carico degli inadempienti; con la Legge Orlando (8 luglio 1904 n° 407), che estendeva la fascia dell'obbligo finì ai dodici anni: quattro anni di scuola elementare e due anni di scuola popolare; con la legge Daneo-Credaro (4 giugno 1911 n° 387), che trasferiva dai Comuni ai Provveditorati agli Studi il compito di vigilare sull'obbligo scolastico, estendendolo anche ai militari di leva analfabeti (scuole reggimentali); con la Riforma Gentile (1923), che estendeva l'obbligo fino ai quattordici anni di età (5 di elementare e tre di avviamento professionale), non esclusi per la prima volta i ciechi e i sordomuti; con la legge Gui (31 dicembre 1962 n° 1859), che ha istituito e resa obbligatoria la scuola media unica triennale.

La *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, adottata da 48 nazioni dell'O.N.U. il 10 dicembre 1948, all'art. 26 dice: "Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé; l'accès aux études

superieures doit etre ouvert en pleine egalité à tous en fonction de leur merite.

L'education doit viser au plein epanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertes fondamentali. Elle doit favoriser la comprehension, la tolerance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le developpement des actives des Nations Unies pour le maintien de la paix".

Nella Costituzione Italiana Repubblicana, approvata dall'assemblea Costituente il 22 dicembre 1947 ed entrata in vigore il 1 gennaio 1948, da tutti gli articoli emerge, per così dire, il diritto-dovere del cittadino di sviluppare e affermare la sua personalità in vista del bene comune. In particolare, però, il diritto-dovere allo studio è sancito negli articoli 33 e 34: "L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento. La repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi. Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato. La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali. E' previsto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuola o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale. Le istituzioni di alta cultura, Università e Accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato" (art. 33); "La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso" (art. 34). La nostra Costituzione - come è facile rilevare - fa un discorso molto ampio e preciso riguardo al diritto allo studio,: Tale diritto viene assicurato a tutti i cittadini per almeno otto anni; e, a tutti quelli che hanno l'attitudine ("capaci e meritevoli"), anche nei gradi della istruzione superiore.

La *Dichiarazione dei diritti del fanciullo*, approvata dall'Assemblea Generale dell'O.N.U. il 20 novembre 1959 contiene diversi articoli che riguardano più da vicino il nostro argomento: "Il fanciullo deve godere di tutti i diritti enunciati nella presente dichiarazione. Questi diritti devono essere riconosciuti a tutti i fanciulli, senza eccezione alcuna e senza distinzione o discriminazione fondata sulla razza, il

colore, il sesso, la lingua, la religione, le opinioni politiche o di altro genere, l'origine nazionale o sociale, le condizioni economiche, la nascita o ogni altra condizione, tanto che si riferisca al fanciullo stesso quanto alla sua famiglia" (art. 1); "Il fanciullo che si trova in una situazione di svantaggio fisico, mentale o sociale ha diritto a ricevere il trattamento, l'educazione e le cure speciali di cui esso abbisogna per il suo stato o la sua condizione" (art. 5); "La società e i poteri pubblici hanno il dovere di aver cura particolare dei fanciulli senza famiglia o di quelli che non hanno sufficienti mezzi di sussistenza. E' desiderabile che alle famiglie numerose siano concessi sussidi statali o altre provvidenze per il mantenimento dei figli" (art. 6); "Il fanciullo ha diritto a una educazione che, almeno a livello elementare, deve essere gratuita e obbligatoria. Egli ha diritto a una educazione che contribuisca alla sua cultura generale e gli consenta in una situazione di uguaglianza di possibilità, di sviluppare le sue facoltà, il suo giudizio personale e sociale, e di divenire un membro utile della società" (art. 7); "Il fanciullo deve essere protetto contro le pratiche che possono portare alla discriminazione razziale, alla discriminazione religiosa e a ogni altra forma di discriminazione. Deve essere educato in uno spirito di comprensione, di tolleranza, di amicizia fra i popoli, di pace e di fratellanza universale, e nella consapevolezza che deve consacrare le sue energie e la sua intelligenza al servizio dei propri simili" (art. 10).

La *Convenzione e Raccomandazione*, adottata all'unanimità, salvo due astensioni, dalla Conferenza Generale dell'UNESCO il 14 dicembre 1960, intendono abolire ogni disuguaglianza di trattamento nell'ambito dell'educazione, e realizzare l'uguaglianza delle possibilità di fronte all'insegnamento per tutti i ragazzi e i giovani del mondo. Diamo il testo di alcuni tra i più significativi articoli della Convenzione, che costituiscono essenzialmente le parti della Raccomandazione: "Al fine di eliminare e di prevenire ogni discriminazione ai sensi della presente Convenzione, gli Stati che vi partecipano s'impegnano a: a) Abrogare ogni disposizione legislativa e amministrativa e a fare cessare ogni pratica amministrativa, che comporta una discriminazione nell'ambito dell'insegnamento; b) Prendere le misure necessarie, occorrendo anche con disposizioni legislative, affinché non venga fatta alcuna discriminazione degli alunni alle diverse scuole..." (art. 3). "Gli Stati, che partecipano alla presente Convenzione, s'impegnano inoltre di formulare, sviluppare e applicare una politica nazionale mirante a promuovere, con metodi adatti alle circostanze e agli usi nazionali, l'uguaglianza di scelta e di

trattamento sul piano scolastico, e precisamente s'impegnano a:
a) Rendere obbligatorio e gratuito l'insegnamento primario;
generalizzare e rendere possibile a tutti l'insegnamento secondario
sotto le sue diverse forme; rendere accessibile a tutti, in piena
eguaglianza, sulla base delle attitudini di ciascuno, l'insegnamento
superiore; assicurare per tutti l'adempimento dell'obbligo scolastico
prescritto dalla legge; b) Assicurare in tutte le scuole pubbliche del
medesimo grado un insegnamento di pari livello e condizioni
equivalenti per ciò che riguarda la qualità dell'insegnamento
svolto..." (art. 4).

Della *Prima Conferenza dei Ministri dell'Educazione d'Europa*
(svoltasi a Vienna nel novembre del 1967) riferiamo alcune
considerazioni generali conclusive di questa Conferenza: "Tutti i
paesi europei sono chiamati a compiere il massimo sforzo per
rispondere all'accresciuta richiesta di scuole superiori. In numerosi
paesi, non si può sfuggire sia ad una regolamentazione quantitativa
sia ad una selezione più severa nei corsi di studi. Tutti i paesi europei
compiono i loro sforzi per portare le possibilità di offerta di scuole al
livello della domanda sociale, attraverso la creazione di nuove
università, la diversificazione degli studi superiori e il miglioramento
dell'organizzazione degli studenti" (n°4). "La Conferenza ha
sottolineato l'importanza di un orientamento scolastico continuo,
perché esso costituisce un mezzo di armonizzazione della libertà di
scelta degli studi e delle professioni (libertà ovunque riconosciuta sul
piano individuale) coi bisogni della società. Questo orientamento
implica: -la rilevazione della loro situazione attraverso test
appropriati, e il risveglio delle attitudini e delle vocazioni, in
particolare attraverso una pedagogia individualizzata e attraverso
attività extra e parascolastiche su piani scientifici e culturali..." (n°
5).

Con i riferimenti testuali di documenti internazionali, riteniamo di
avere sufficientemente dimostrato come il "diritto allo studio" sia
profondamente e universalmente sentito nella società
contemporanea.

Considerazioni di pedagogia scolastica

- La scuola non può essere un "hortus conclusus": Deve essere
realmente "aperta a tutti", nel senso che tutti devono essere
messi in condizione di poterla frequentare. Inoltre, "aperta a
tutti" non deve significare che essa spalanchi le sue porte e poi
attende nelle sue aule che vengano gli alunni. Deve significare

soprattutto che la scuola è chiamata a svolgere opera di illuminazione e di sensibilizzazione presso le famiglie, affinché esercitino sempre più consapevolmente il loro "diritto allo studio"

- Se la società contemporanea proclama il "diritto allo studio", è perché essa vuole che i suoi membri siano sempre più protagonisti, e meno spettatori, della loro storia. Il "diritto allo studio" vuole significare essenzialmente il dovere di ogni alunno di sviluppare pienamente la sua personalità in vista dei compiti che, in una forma o in un'altra, dovrà svolgere domani nella società.
- "Diritto allo studio" vuol dire pure che gli insegnanti devono considerare gli alunni tutti al medesimo livello di dignità, perché sono tutti persone umane, e per tutti devono avere rispetto e impegno di promozione della personalità.

Esercitazioni di ricerca attiva

- 1) Considero la scuola un'istituzione veramente a servizio di tutti i cittadini, qualunque sia la loro condizione sociale? Oppure sono anch'io ancora vittima del pregiudizio classista che a scuola devono andare solo alcuni e altri no?
- 2) Al "diritto allo studio" corrisponde sempre negli studenti un esercizio consapevole e responsabile di esso? Che cosa faccio io e i miei colleghi per sensibilizzare le nuove generazioni al dovere di studiare?
- 3) Il mio impegno educativo è rivolto, indiscriminatamente, a tutti gli alunni oppure soltanto ai più intelligenti? A quelli che mi fanno fare bella figura agli esami?

16 IL PROBLEMA DEL DISADATTAMENTO SCOLASTICO

Per capire nella sua portata e gravità il problema del disadattamento scolastico, occorre tentare una definizione del concetto di disadattamento, sulla base dei risultati raggiunti dalla ricerca pedagogica speciale.

Con il termine di *disadattamento scolastico*, generalmente si vuole indicare la situazione dell'alunno che, per varie cause, incontra particolari difficoltà ad inserirsi nel dinamismo educativo della comunità scolastica, e quindi a partecipare attivamente alle diverse manifestazioni della stessa. Nel recente passato le situazioni di disadattamento erano indicate con i termini di *deficiente*, *anormale*, irregolare. Questa terminologia che, per altro, è venuta via via assumendo anche un tono dispregiativo, non è più idonea ad indicare un concetto pedagogico dinamico qual è appunto quello di "disadattato", che vuole includere sempre una tensione alla normalizzazione, una possibilità di recupero.

Se consideriamo il problema del disadattamento scolastico nella varietà delle sue configurazioni e delle sue cause, nella conseguente varietà di metodologie per il trattamento di recupero, si può ben parlare di complessità del suo problema.

Le forme fondamentali del disadattamento scolastico si possono distinguere in: disadattamento fisico, mentale, sociale.

I disadattati fisici sono quelli che incontrano difficoltà a adattarsi al dinamismo scolastico a causa d'imperfezioni fisiche. Possono essere collocati in due categorie: quelli che presentano una minorazione sensoriale (vista, udito), quelli che presentano difficoltà di movimento (nel camminare, nel muovere le braccia).

I disadattati mentali sono quelli che incontrano difficoltà a partecipare al dinamismo culturale della classe a causa di un inadeguato quoziente intellettuale oppure di un quoziente intellettuale molto elevato (il superdotato)

I disadattati sociali sono quelli che incontrano difficoltà a stabilire normali rapporti di convivenza e di collaborazione con i propri compagni. Questi possono distinguersi in : caratteriali (con insufficiente formazione del carattere: capricciosi, impertinenti, turbolenti,...), delinquenti (assolutamente incapaci di vivere in una comunità).

Essendo un fenomeno psicologico molto complesso, il disadattamento non può non presentare una pluralità di cause: endogene, esogene.

Cause esogene sono quelle imputabili alle stesse strutture dinamiche dell'individualità dell'alunno: inadeguato livello di maturità nelle reazioni emotive, nei tempi di reazione, nelle capacità linguistiche, nel comportamento, dove convergono tutte le sue note temperamentali e caratterologiche.

Cause esogene sono quelle imputabili ai condizionamenti dell'ambiente fisico (clima, idrografia, orografia,) e dell'ambiente sociale (famiglia, scuola, società del tempo libero,...). Non v'è dubbio che tra le cause esogene quelle imputabili all'ambiente sociale siano le più determinanti. Spesso è la famiglia, dove il soggetto non riesce a compensarsi, a realizzarsi, a stabilire rapporti affettivi normali, perché è un soggetto che viene più rigettato che accettato. Non di rado è pure la scuola, dove all'alunno non è data la possibilità (a causa, per esempio, di qualche sua imperfezione fisica o psicologica) di stabilire rapporti frequenti con i compagni e con gli insegnanti, perché viene considerato un soggetto da tenere lontano, da emarginare.

Non basta un segno per dichiarare una personalità disadattata; non basta un atto d'antisocialità per dichiarare un soggetto

disadattato sociale e non basta un capriccio per dichiarare un alunno caratteriale.

Devono concorrere diversi segni per affermare una situazione di disadattamento. In altri termini, il caso dell'alunno disadattato è denunciato da diversi sintomi collegabili in una sindrome ben strutturata, ben definita. Questi sintomi o segni esterni, che denunciano la presenza di un alunno disadattato sono:

- a) *l'abbassamento qualitativo del profitto scolastico*, allorché esso non è imputabile a ragioni plausibili come, ad esempio, un periodo piuttosto lungo di malattia, d'assenze oppure di un lutto in famiglia;
- b) *l'irregolarità dei risultati scolastici*, ora alti, ora bassi, ora mediocri, senza una precisa causa;
- c) *l'incapacità a sopportare la scuola*, quando l'alunno si assenta spesso, chiede spesso di uscire, non riesce a stare al suo posto d'attività scolastica e a concentrare la sua attenzione, ed è il primo a proporre l'anticipazione dell'uscita o delle vacanze;
- d) *l'antisocialità*, cioè i disturbi frequenti al compagno di banco, all'intera classe mentre è impegnata in un lavoro;
- e) *l'instabilità psicomotoria*, l'incapacità di sufficiente attenzione durante il normale svolgimento delle lezioni, le frequenti distrazioni;
- f) *l'eccessivo affaticamento per il lavoro svolto*, è un alunno che finisce sempre per ultimo i compiti e ne esce sempre stanco, oppure non arriva mai a completare il lavoro né a scuola né a casa;
- g) *la tendenza alla menzogna* (l'incapacità di adattarsi è spesso difesa col ricorso alla menzogna: "non ho potuto studiare...non avevo il libro...non sapevo che cosa dovevo studiare...").

La scuola per realizzare il recupero dell'alunno disadattato, deve seguire una

metodologia, che ha due tempi essenziali. Una prima fase d'accettazione del soggetto disadattato. In questa fase l'insegnante cerca di mettere il soggetto a suo agio ed in condizione di normalità provvisoria, accettando le sue difficoltà, i suoi problemi, le sue minorazioni e quindi cercando di adattarsi all'alunno attraverso un insegnamento individualizzato, cercando soprattutto di rimuovere quelle cause endogene ed esogene individuate come determinanti il caso di disadattamento. E' una fase prevalentemente protettiva, propedeutica.

Dalla fase protettiva bisogna passare, appena possibile, alla fase reattiva, alla fase cioè in cui l'alunno disadattato è messo in condizioni di reagire positivamente alle situazioni che non sono favorevoli alle sue esigenze. Se il disadattato non è esercitato ad utilizzare le sue strutture dinamiche, il recupero non può verificarsi. Questo processo di recupero, che poggia principalmente su di una funzionale riattivazione delle capacità dell'alunno, presenta due direttive metodologiche costanti: l'individualizzazione e la gradualità.

16.1 Considerazioni di pedagogia scolastica

- La scuola non può ignorare il problema del disadattamento. Pertanto essa deve sapere operare in forma efficace anche per gli alunni disadattati.
- Nel processo rieducativo o di recupero, l'insegnante deve anzitutto cercare di accogliere amorevolmente l'alunno disadattato, convincendolo che non è per niente un estraneo o un emarginato nella vita della comunità scolastica, e adoperandosi a rimuovere, per quel che dipende da lui, le cause sociali del disadattamento.
- Occorre che l'insegnante collabori da vicino con il soggetto disadattato, individualizzando la sua opera educativa e procedendo con gradualità e fiducia.
- Non c'è dubbio che, riguardo al problema degli alunni disadattati, l'opera degli insegnanti deve essere validamente e opportunamente affiancata dall'opera di alcuni esperti: medico, psicologo, pedagogo, assistente sociale, insegnante di sostegno.

16.2 Esercitazioni di ricerca attiva

- 1) Vi sono alunni disadattati nella mia classe, nella mia scuola? Ci interessiamo di questi alunni? Oppure sono abbandonati a se stessi?
- 2) Con quale metodo e quali mezzi procediamo nella individualizzazione degli alunni disadattati? ono state fatte diagnosi veramente oggettive, complete, serie?

- 3) Con gli alunni disadattati assumiamo un atteggiamento accogliente oppure respingente? Ci preoccupiamo di rimuovere le cause sociali del loro disadattamento?
- 4) Procediamo, nella nostra metodologia di recupero, attivizzando il più possibile le capacità del disadattato e individualizzando la nostra azione?
- 5) In questo non facile lavoro abbiamo la necessaria collaborazione dei genitori, dell'insegnante di sostegno, del medico, dello psicologo, del pedagista, dell'assistente sociale?=
n

17 SOCIOLOGIA DELLA CULTURA

17.1 Società e cultura

Per *cultura* s'intende il patrimonio vivo d'idee, sentimenti, abiti operativi acquisiti o in via d'acquisizione da parte di ciascun uomo. Non c'è cultura senza entrare in comunicazione con gli altri. Ciascuno di noi ha realizzato e realizza la sua cultura nella comunità familiare, nella comunità civile, nella comunità scolastica, nella comunità ecclesiale, nella comunità professionale, etc.

E' indubbio che alle stimolazioni, che ci pervengono dal nostro ambiente socioculturale. Deve corrispondere un adeguato impegno di risposta, d'elaborazione, di creazione personale. Senza quest'impegno personale, la tradizione culturale del nostro ambiente non può essere generatrice di valori culturali in noi.

La nostra cultura personale cresce in rapporto diretto alle stimolazioni culturali della realtà sociale, in cui siamo inseriti, e all'impegno d'elaborazione e di creazione con cui riusciamo a rispondervi. Esempificazione: chi vive in un ambiente sociale culturalmente elevato e ampio, è chiaro abbia maggiori possibilità di stimoli alla cultura di chi, invece, vive in ambiente socioculturale comune o addirittura depresso. Questo, però, non significa che basti vivere in ambiente elevato per essere culturalmente elevati. Occorre sempre l'impegno personale.

Fermo restando questo presupposto dell'impegno personale, la formazione culturale dell'uomo raggiunge livelli diversi secondo i livelli raggiunti dal suo ambiente socioculturale.

18.2 Cultura e società

La cultura non può essere solo un bene del singolo: essa che è, per sua natura diffusiva, deve essere posta sempre a disposizione e a servizio degli altri. Vale qui quello che il vangelo afferma per la cultura religiosa: "Non si accende una lucerna e la si pone sotto il moggio, ma sul portalucerne in modo che faccia luce a tutti quelli che sono in casa" (Matteo, V, 15).

La cultura personale è tanto più valida quanto più essa concorre a promuovere il progresso materiale e spirituale dell'umanità presente e futura. Questo ci pone il problema della scelta dei contenuti della nostra cultura. Spesso noi ci disperdiamo in cose che non hanno senso né per noi né per gli altri. L'uomo di cultura in genere e il docente in particolare non ha tempo da perdere per quella che si potrebbe definire pseudocultura.

La cultura personale è la forza rigeneratrice della vita sociale. La comunità umana progredisce, si rinnova, si eleva, grazie all'apporto generoso degli uomini di cultura che, portando la loro riflessione sui diversi problemi dell'esistenza umana, diffondono nella società idee e atteggiamenti innovatori, propulsori.

18.3 Posizione critica del rapporto tra società e cultura

Nell' *individualismo culturale* c'è un atteggiamento individualistico nei riguardi della cultura, secondo cui la cultura è frutto dell'attività personale dell'uomo. La società non solo non aiuta l'uomo nel processo di acquisizione della cultura, ma addirittura ne costituisce un ostacolo. E' l'atteggiamento caratteristico di quanti - come G. G Rousseau - hanno della società umana, storicamente configurata, una visione pessimistica radicale. "L'alito dell'uomo è mortale per i suoi simili" ("Emilio").

E c'è un *sociologismo culturale*, secondo cui la cultura della persona è un prodotto della società. Tutto quello che l'individuo può realizzare nell'espansione della sua personalità culturale è frutto esclusivamente delle stimolazioni sociali. Ogni uomo è, culturalmente, quello che è la sua società. E' la posizione di E Durkheim: "il meglio di noi stessi è appunto di origine sociale" ("Pedagogia e Sociologia"). "L'uomo, che l'educazione deve realizzare in noi, non è l'uomo come la natura l'ha fatto, ma come la società vuole che egli sia" (idem). Ci troviamo di fronte ad un atteggiamento opposto a quello di Rousseau, il quale voleva un uomo educato secondo natura.

C'è, infine, un atteggiamento *realistico*, secondo cui la cultura della persona umana è frutto della convergenza e compresenza di fattori sociali e di fattori individuali; di stimolazioni, cioè, provenienti dalla tradizione socioculturale e dall'impegno originale, insurrogabile del singolo. E' la posizione di - come J. Maritain - hanno una visione realistica dell'uomo e della sua storia.

Per l'acquisizione della cultura il fattore dinamico primordiale è "l'intimo potere di visione dell'intelligenza, che naturalmente e fin

dal primo inizio percepisce, dentro e attraverso l'esperienza dei sensi, proprio per questo capace di procedere da ciò che già conosce a quello che non conosce ancora. Un esempio di ciò lo abbiamo in un Pascal che scopre, senza l'aiuto di alcun insegnante e in virtù del proprio ingegno, le prime 32 proposizioni del primo libro di Euclide" (J. Maritain, "L'educazione al bivio").

Ma "l'uomo non può progredire nella sua vita specifica, tanto spirituale che morale, senza essere aiutato da una regolare trasmissione delle conoscenze acquisite e dell'esperienza collettiva precedentemente accumulata e conservata dalle generazioni precedenti" (idem).

17.1 Considerazioni di pedagogia scolastica

- Le possibilità di culturalizzazione dell'alunno aumentano nella misura in cui aumentano le stimolazioni da parte del gruppo scolastico al quale appartiene (gli insegnanti, la classe, l'istituto, ...). E' un errore psico-socio-pedagogico non favorire o addirittura impedire le relazioni socioculturali tra gli alunni.
- Ogni alunno deve essere messo in condizione di portare il proprio contributo di arricchimento culturale nella comunità scolastica (dai più bravi ai meno bravi). E' un errore psico-socio-pedagogico consentire o addirittura favorire che chi ha già assimilato certi contenuti culturali non si adoperi affinché vengano assimilati anche dagli altri.

17.2 Esercitazioni di ricerca attiva

- 1) Qual è la situazione socioculturale dei miei alunni fuori e dentro la scuola? Stimolante per l'acquisizione dei valori della cultura oppure insufficiente o assente?
- 2) Che cosa si potrebbe fare per rendere tale situazione ancor più stimolante o per liberarla dal suo stato di depressione? Più scuole? Più mezzi di comunicazione sociale? Più impegno educativo nella famiglia e nella scuola? Più incisiva presenza e soprattutto maggiore collaborazione tra le varie forze culturali?
- 3) Che cosa posso fare io, insegnante, nella scuola e nell'ambiente sociale dove io e i miei alunni siamo inseriti? Posso trasformare la mia classe in una comunità dinamica di graduale elevazione culturale dei singoli alunni e delle loro famiglie? In che modo posso contribuire, attraverso la mia opera e soprattutto il mio esempio dentro e fuori la scuola, all'elevazione culturale della mia società?

INDICE

- 1 PEDAGOGIA E INDIRIZZI PEDAGOGICI
CONTEMPORANEI
- 2 IL CONCETTO DI EDUCAZIONE
- 3 FINI DELL'EDUCAZIONE NELLA SOCIETA'
CONTEMPORANEA
- 4 EDUCAZIONE PERMANENTE
- 5 I FATTORI DELL'EDUCAZIONE
- 6 ASPETTI E FATTORI PSICOLOGICI DELLO SVILUPPO
DELLA PERSONALITA'
- 7 PSICOLOGIA DELLA PERSONALITA'
- 8 PSICOLOGIA DELL'ETA' EVOLUTIVA
- 9 SVILUPPO MENTALE ED EDUCAZIONE
- 10 ASPETTI E FATTORI SOCIOLOGICI DELLO SVILUPPO
DELLA PERSONALITA'
- 11 SOCIALIZZAZIONE E MOBILITA' SOCIALE
- 12 IL RAPPORTO EDUCATIVO
- 13 EDUCAZIONE FAMILIARE, EDUCAZIONE SCOLASTICA,
EDUCAZIONE NEL TEMPO LIBERO
- 14 RAPPORTO TRA SCUOLA E FAMIGLIA, SCUOLA E
STATO. SCUOLA E CHIESA
- 15 FUNZIONE SOCIALE DELLA SCUOLA
- 16 IL PROBLEMA DEL DISADATTAMENTO SCOLASTICO
- 17 SOCIOLOGIA DELLA CULTURA

BIBLIOGRAFIA

NOTIZIE SULL'AUTORE

Data di nascita: 22\11\1956

Luogo di nascita: Partanna (TP)

Residenza: Via Comandante Todaro n°18, 98026 Nizza di Sicila (ME)

Telefono: 0942-701012; cell. 339-7349571

Giuseppe Scafidi si laurea in Pedagogia presso l'Università degli studi di Siena.

Successivamente frequenta diversi corsi di perfezionamento e di specializzazione post laurea

Insegna "Filosofia, Psicologia e Scienze dell'educazione" nei licei socio-psicopedagogici e scuole medie superiori.

Ha fondato, insieme con altri specialisti, il Centro Studi Logos, per ricerche in campo psicopedagogico e per il recupero cognitivo dell'handicap infantile.

E' psicologo e psicoterapeuta, libero professionista.