

## **Interdisciplinarietà, linguaggi alternativi e comunicazione come incoraggiamento nella Scuola Media dell'obbligo**

GIUSEPPE FERRIGNO

«La scuola non deve considerarsi come fine a se stessa, ma deve tener presente che bisogna preparare l'individuo per la società e non per la scuola» (Alfred Adler, 1930)

*Summary* – INTERDISCIPLINARITY, ALTERNATIVE LANGUAGES AND COMMUNICATION AS ENCOURAGEMENT IN THE “COMPULSORY SCHOOL” (MIDDLE LEVEL, AGE 11-14). The article reaffirms the main concepts of the Adlerian psychopedagogy and underlines how they represent a very fertile subject for the actual discussion about the new tendencies that will be introduced in the future “Compulsory School” (middle level, age 11-14). Adler invites the teachers to study pupils’ unitarian *life-style*, to encourage them starting from their expressive inclinations and to develop their *social interest*. It seems that these simple, but advanced intuitions have inspired the present and most important psychopedagogical researches, which concentrate the attention on the following subjects: 1) interdisciplinarity; 2) alternative languages; 3) encouragement through the teacher’s communicative style in the class.

### *I. Introduzione*

La complessità dell’insegnare a scuola richiede un tipo di programmazione educativa e didattica, attenta al conseguimento di obiettivi individualizzati che, basandosi sulle particolari storie esperienziali degli allievi, tengano conto dei livelli di partenza, delle possibilità reali di apprendimento, della motivazione, delle tecniche di incoraggiamento e di conduzione della classe considerata nella sua globalità.

I nuclei tematici su cui si concentra maggiormente l’attenzione del dibattito psicopedagogico in corso sono l’*interdisciplinarietà*, i *linguaggi alternativi* e lo *stile comunicativo* dell’insegnante in classe. Essi rappresentano, sotto certi aspetti, quei germogli sorti dal fertile e stimolante terreno, alla cui preparazione Alfred Adler ha contribuito con incredibile lungimiranza già negli anni ’30. Non dimentichiamo, infatti, che le riflessioni psicopedagogiche adleriane ruotano soprattutto intorno ai seguenti concetti: *stile di vita* unitario, *incoraggiamento* attraverso la valorizzazione delle *risorse espressive preesistenti*, educazione al *sentimento sociale*. In ogni caso, a distanza di cinquant’anni, ci troviamo ancora in un clima

didattico estremamente confuso, in quanto la scuola, gli insegnanti, gli adulti, insomma gli agenti educativi, non sono ancora riusciti a risolvere il loro conflitto di ruolo. La scuola deve ancora imparare a considerare ogni ragazzo «come una personalità, come un valore da coltivare e sviluppare e, allo stesso tempo, [...] a giudicare determinati atti servendosi dell'intuizione psicologica. E non deve giudicare, come abbiamo già detto, questi particolari atti individuali, alla stregua di una nota isolata, ma nel contesto dell'intera melodia: l'unità di personalità» (3, p. 21). Un bambino, privo di fiducia nell'avvenire, tende a crearsi delle attività compensatorie, imperniate su aspetti marginali della vita. Il compito dell'educatore dovrebbe consistere, in primo luogo, nel vegliare, affinché nessun ragazzo si scoraggi a scuola, e nel fare in modo che coloro che vi giungono già scoraggiati ritrovino la fiducia in sé grazie alla scuola e all'intervento dell'insegnante [3].

Tutto ciò “dovrebbe” essere ovvio per un *educatore* che si consideri tale, in quanto si può educare soltanto chi guarda con speranza e fiducia verso il futuro. Occorrerebbe, perciò, utilizzare tecniche e strumenti didattici tali da mettere il ragazzo nelle condizioni di esprimersi liberamente col mezzo che gli è più congeniale, per poter offrire agli insegnanti tutte le informazioni utili per valutare la sua personalità. Soltanto così è possibile comprendere lo *stile di vita* dei nostri alunni, su cui bisogna operare per correggere eventuali difetti della prima educazione: l'insegnante dovrebbe accettare e stimolare la cooperazione con i genitori. Siamo, infatti, convinti «che tanto il genitore che il maestro [...] possano fornire, ciascuno per la propria parte, un apporto all'azione educativa, [...] il genitore correggendo le insufficienze della scuola e il maestro correggendo quelle della casa» (3, p. 133).

Se i genitori fossero capaci di addossarsi interamente il peso dell'educazione dei propri figli, l'istruzione scolastica non avrebbe bisogno di esistere. Il compito della scuola, perciò, non può limitarsi a un semplice “addestramento” allo studio. Già nei Nuovi Programmi del 1979, la *socializzazione* (Adler direbbe il *sentimento sociale*) costituisce l'obiettivo primario della Scuola Media del-l'obbligo. In questa ottica la classe rappresenta una società in miniatura e può offrire lo spunto per educare all'*arte del vivere* con spirito di solidarietà e cooperazione. La scuola sarebbe inutile, se vi giungessero alunni già capaci di stare attenti, di scrivere, di leggere, di rispettare le “regole del gioco” scolastico e, quindi, sociale. Non avrebbero alcun merito i docenti-educatori né potrebbero in alcun modo educare o tentare di migliorare le varie storie umane a disposizione, se i ragazzi nascessero già equilibrati, maturi, socializzati, “educati”, se non fossero soggetti a commettere errori e se questi errori fossero legati a fattori innati. Per questi motivi possiamo senza alcun dubbio affermare che «chi crede che i tratti del carattere siano innati non può o non dovrebbe educare i giovani» (3, p. 55). L'educatore-insegnante dovrebbe scoprire le discipline in cui gli allievi hanno maggiore possibilità di riuscire. Il settore, in cui un ragazzo ha più

successo [3, 10], rappresenta il primo passo per poter proseguire l'itinerario conoscitivo anche in altri ambiti. Sarebbe molto utile riuscire a individuare il canale percettivo di cui ogni alunno si serve in maniera prevalente: alcuni «sono più interessati a vedere, altri ad ascoltare, altri ancora a muoversi» (5, p. 128).

L'insegnante, insomma, ha «compiti molto elevati e affascinanti» (3, p. 103), stimola la mente degli allievi ed è coinvolto, in qualche modo, nel futuro del genere umano, se soltanto favorisce la naturale propensione del ragazzo alla sua *autorealizzazione*. Ciò è possibile a condizione che il docente sia, in primo luogo, un educatore, che conosce le espressioni più sottili della psiche umana, in modo che possa agire sul reale con competenza e professionalità. La scuola non va considerata, perciò, come il luogo in cui si debba solamente insegnare a scrivere, a leggere, a far di conto e le singole materie devono perdere il loro carattere di discipline separate e fini a se stesse: occorre che Italiano, Storia, Matematica, Educazione musicale, Educazione tecnologica assumano un semplice valore strumentale. Esse sono soltanto *strumenti* utilizzabili dall'educatore all'interno di un più vasto e affascinante progetto finalizzato all'educazione del carattere dell'alunno, in modo da renderlo capace di affrontare la vita in maniera più cooperativa e coraggiosa.

Siamo consapevoli del fatto che non possa costruirsi dall'oggi al domani una scuola aperta, socializzante, che sia in grado di incoraggiare abitudini e comportamenti creativi, che abitui a dominare cognitivamente ed emotivamente ogni situazione nuova, che insegni a gestire l'errore anziché a penalizzarlo. Da tutto questo scaturisce l'esortazione a utilizzare quanto di positivo è presente all'interno delle attuali strutture, per sperimentare progetti alternativi, in modo da poter fornire proposte utili per la scuola di domani. È a questa problematica che sarà ora dedicata la nostra attenzione.

## II. *Gli insegnanti, gli alunni demotivati e l'interdisciplinarietà*

Come si è già precedentemente rilevato, perciò, la Scuola Media si mostra ancora appesantita da luoghi comuni, duri da estirpare, pur contenendo al suo interno un positivo fermento innovativo, di cui sono una testimonianza i Nuovi Programmi del 1979, il Tempo prolungato e la nuova "scheda di valutazione", entrata a regime nell'anno scolastico 1994-1995. Mentre essi propongono, però, un modello di scuola aperta, collaborativa, formativa, nei fatti reintroducono i criteri di una selezione "nuova", non più nozionistica, ma sotto certi aspetti "comportamentale", basata sulla valutazione pseudo-oggettiva degli atteggiamenti di passività e di rifiuto del valore scuola [36]. Ecco emergere il problema del "drop-out", in senso stretto, dei "gocciolati fuori" dalle maglie non troppo strette della scuola dell'obbligo. Si tratta di ragazzi che interrompono gli studi

prima dei quattordici anni, sia perché non iniziano neanche a frequentare, sia perché dopo uno, due anni, preferiscono sgusciare via. Una seconda tipologia è rappresentata da coloro che, pur avendo ufficialmente assolto all'obbligo scolastico, una volta raggiunto il limite d'età di quattordici anni, per scoraggiamento, escono dalla scuola. Ci troviamo di fronte a ragazzi "difficili", di cui gli insegnanti con tono scoraggiato sono soliti dire: «È meglio che vada a lavorare! La scuola non fa per lui, non sappiamo come prenderlo...». Il risultato a livello nazionale è che circa il 10% dei ragazzi, con punte locali molto più alte, non raggiunge la licenza media, venendosi, quindi, a creare di nuovo una selezione di classe, in quanto la provenienza sociale di questo 10% è da ricondurre alle famiglie di ceto operaio e, comunque, inseribili nelle fasce di basso reddito della popolazione [7, 36]. Quel che è certo è il sempre più pericoloso diffondersi di una dilagante demotivazione nei confronti della scuola, per cui crediamo che il principale obiettivo che la scuola di massa deve porsi sia il recupero della capacità degli insegnanti di infondere negli allievi il *gusto di imparare*, attivando, così, la motivazione ad apprendere.

Noi siamo per un apprendimento inteso come processo costruttivo, strategico, interattivo [10]. L'insegnante è un agente affettivo-cognitivo, che dovrebbe utilizzare consapevolmente particolari "comportamenti", per stimolare, guidare, facilitare l'apprendimento, i cui risultati sono strettamente legati alle dinamiche relazionali presenti nel gruppo classe. Il fine ultimo dell'insegnamento potrebbe consistere nel far sì che l'allievo *impari a imparare* [10], a esercitare un controllo su ciò che apprende e ricorda, per essere in grado di vivere armonicamente non *tra* gli altri, ma *con* gli altri. Le varie discipline con le rispettive strutture e i propri linguaggi, in quanto *amplificatori* [35] di cui l'uomo si serve per estendere le proprie capacità di pensiero, sono gli *strumenti* attraverso cui dovrebbe essere possibile questo itinerario di sviluppo di un atteggiamento *interdisciplinare* nel *pensare* e nell'*agire*. Nello stesso tempo, nell'affrontare i problemi educativi e didattici, gli insegnanti dovrebbero far tesoro delle leggi, dei metodi, delle tecniche e di tutti quei contributi che la psicologia offre loro. Certamente non basta la bacchetta magica né l'aggiunta di un numero sempre crescente di materie "moderne" a quelle già esistenti, per riuscire a motivare gli allievi. Noi siamo convinti che, se il sistema scolastico desidera stimolare processi di apprendimento organici e unitari, deve seguire la *naturale disposizione interdisciplinare* dei processi mentali del ragazzo.

Anche il *sapere*, come la *personalità*, si organizza, infatti, in una *struttura unitaria*. Per questo motivo i Nuovi Programmi del 1979 invitano gli insegnanti a predisporre una programmazione che contempra la "costruzione" di un *sapere unitario*, suggerendo esplicitamente di lavorare secondo una prospettiva interdisciplinare nella proposta dei contenuti curricolari. «Una struttura consiste in una precisa modalità di composizione di un tutto, visto come risultato di elementi

componenti, fra loro correlati non in senso statico o fisso, ma in senso dinamico o evolutivo» (48, p. 32). L'apprendimento, come avviene per la personalità, procede non per addizione, ma per riorganizzazione, se si vogliono considerare gli assunti teorici della Gestalt [49]. Anche per Piaget [41] l'apprendimento si realizza in forme di equilibrio sempre più perfette, tali da comprendere, in una totalità sempre più complessa, le esperienze assunte precedentemente attraverso un continuo processo di *assimilazione* e di *accomodamento*. Tale processo ha le sue origini nella dinamica della mente, che è generata da funzioni distinte e complementari: conoscere significa percepire, simbolizzare, ricordare, collegare, classificare, trasferire, generalizzare e così via [10].

Le modalità interattive di funzionamento del nostro cervello si esprimono nella forma assunta dalla nostra conoscenza, che possiamo, a diritto, definire *interdisciplinare*, poiché procede per interconnessione delle differenti informazioni. Sia il mondo naturale, sia il mondo sociale si presentano, infatti, come fenomeni unitari, ma complessi. Le diverse discipline altro non sono che molteplici modelli di lettura relativi a codeste realtà, mediante i quali si interpretano, si giustificano, si sperimentano fenomeni che, nel loro esistere, non posseggono i caratteri della frammentarietà. Un valido sistema di conoscenze deve utilizzare le diverse concezioni culturali e le differenti discipline, per analizzare il reale, proprio perché è estremamente complesso. «I fenomeni, tuttavia, non sono divisi dalla loro complessità, bensì è la diversa complessità che ne definisce il carattere unitario» (46, p. 26). La mente umana è protesa verso una progressiva conoscenza del mondo dei fenomeni: essa non può possedere il "tutto", ma solo una parte del "tutto". La realtà è una, ma può essere considerata da diversi punti di vista, rilevando in questo modo aspetti particolari, che si fanno sempre più complessi e variegati man mano che l'indagine umana acquista maggiori capacità di penetrazione e di approfondimento. Da qui nascono le varie scienze e, sul piano scolastico, le varie "discipline" o "materie". Tra esse, però, assieme alle differenze, possiamo riconoscere interrelazioni [6, 45], poiché all'*unità del reale* fa riscontro l'*unità del sapere*.

In sintesi, possiamo concludere dicendo che la medesima realtà implica differenti prospettive scientifiche e studi disciplinari, poiché può essere indagata da angoli visuali diversi. La terra, l'aria, ad esempio, costituiscono oggetto di interesse della chimica, della fisica, della meteorologia, della geologia, della geografia, dell'igiene, etc. In ognuna di queste discipline l'oggetto di studio assume un'angolazione particolare. Si può affermare, in generale, che ogni campo di indagine rientri nel dominio di due o più scienze. «Quando parliamo di interdisciplinarietà, pensiamo, allora, ad un sistema di comunicazione tra diversi aspetti della conoscenza dell'uomo che, nella storia, si sono venuti enucleando in differenti linguaggi culturali, dando luogo a diversi settori del sapere e dell'agire» (46, p. 7).

Il bisogno, infatti, di comunicare la conoscenza umana già acquisita ha generato molteplici linguaggi, tali da trasmettere l'evoluzione storica del sapere. La globalità del mondo fenomenico, perciò, è stata oggetto di analisi attraverso l'applicazione di svariati punti di vista. Questi hanno dato vita alla pluralità delle culture e dei linguaggi all'interno di ogni cultura.

Il sapere rispecchia lo stesso funzionamento interattivo del cervello [27]. I due emisferi, quello sinistro e quello destro, infatti, sono preposti a funzioni differenti, anche se fra loro interagenti. L'emisfero sinistro seleziona e organizza logicamente le informazioni, l'emisfero destro «riorganizza e ricrea le concettualizzazioni e le selezioni operate dall'emisfero sinistro» (46, p. 31). La nostra mente, perciò, comprende due aspetti del pensiero: “convergente” e “divergente”. Essa è capace, quindi, di una conoscenza di tipo logico-razionale e di una conoscenza di tipo creativo. La conoscenza e la cultura in genere vanno interpretate alla luce del funzionamento stesso della mente umana, che rispecchia la complementarità e non la distinzione tra aspetti logici e aspetti immaginativi.

Le informazioni, le percezioni, le conoscenze, precedentemente assunte e sistematizzate nei campi specifici delle discipline cui appartengono, subiscono costantemente una diversa aggregazione dei vari settori in una logica di combinazione sempre nuova dei vari elementi fra loro, a seconda dell'esigenza conoscitiva del momento. Le prospettive di ricerca attuali inducono a prendere atto delle relazioni esistenti fra i vari campi del sapere, fra i differenti linguaggi. Tutto questo porta necessariamente a rivedere il concetto stesso di cultura, valorizzandone la natura relazionale, così come relazionale è il sistema conoscitivo dell'uomo. L'*interdisciplinarietà*, quindi, è un processo sia attivo che conoscitivo, che genera un *pensare* e un *agire* comunicativo, che implica *disponibilità*, *apertura al confronto*, al *dialogo*, alla *collaborazione*, alla *cooperazione* sia nel campo delle conoscenze che del comportamento.

Se analizziamo come la cultura scolastica sia quotidianamente trasmessa ci rendiamo conto che non può stimolare funzioni personali già in atto, né sviluppare in modo armonico e *unitario* la personalità, in quanto si tratta di un complesso di verità date, indipendentemente dalle personali esperienze di vita, di una cultura formale e ufficiale, unica e valida per tutti [14]. «Chi entra nella scuola [...] deve spogliarsi della sua identità culturale, della sua storia, costruita sulle esperienze di relazioni precedentemente compiute, per agganciarsi ad un quadro di riferimento culturale totalmente diverso e solitamente non suo» (32, p. 61). L'allievo che non riesce ad adeguarsi diventa un emarginato, un diverso, un ragazzo svogliato e difficile. Possiamo, perciò, a buon diritto affermare che il naturale sviluppo psicologico del ragazzo viene spesso ostacolato proprio dalla struttura organizzativa della scuola. Sebbene la nuova “scheda di valutazione” costringa gli insegnanti a una totale revisione dei “vecchi” atteggiamenti di

chiusura, sarà molto difficile riuscire a superare una prassi così profondamente consolidata. Basti pensare all'isolamento della vita scolastica da quella della comunità circostante, alla rigida divisione per discipline separate, gerarchicamente ordinate, a seconda della importanza attribuita e della quantità di ore goduta, alla sistemazione spaziale dei banchi, alla incomunicabilità fra le varie attività svolte e fra i vari docenti, in competizione fra loro, al rapporto di potere insegnante-allievo, al modello *standard* di rendimento e di impegno, il cui punto di riferimento è un alunno "meccanico", abile nella decodificazione delle informazioni trasmesse, ma privo di quella iniziativa, di quella certa autonomia critica e creativa, che spesso viene considerata elemento disturbante il normale svolgimento del programma ministeriale.

Se l'approccio *interdisciplinare* comporta una visione *unitaria* nella trasmissione della cultura, di fatto siamo costretti a constatare che nelle nostre aule Educazione tecnologica, Educazione musicale, Educazione artistica, Educazione fisica sono, per consuetudine, considerate meno importanti, in quanto implicano sia l'aspetto ludico e, quindi, la non serietà culturale, sia una forte componente di manualità. Sono, perciò, relegate al sabato mattina o alle ultime ore della giornata, quando ormai i ragazzi sono stanchi ed è "giusto" che si rilassino con attività "meno impegnative". Un altro esempio emblematico di innovazione ambigua ci è offerto dalle "attività integrative" del Tempo prolungato con i vari laboratori, al cui interno si prevede la compresenza di due o più insegnanti. L'iniziativa, che è nata per dare concretezza alla metodologia interdisciplinare prevista nei Nuovi Programmi del 1979, ci offre l'occasione per riflettere sul perché aggiungere (alle altre già esistenti) "materie" nuove, per lo più relegate al pomeriggio e, nella maggior parte dei casi, completamente staccate dal lavoro curricolare. Tutto ciò non fa altro che perpetrare la separazione già esistente fra *lavoro intellettuale* e *lavoro tecnico-manuale*, fra materie umanistiche, scientifiche e tecniche, fra *dovere* e *piacere*, fra *serietà* e *gioco*. In tutta la fascia dell'obbligo, nell'ambito del Tempo prolungato, un determinato pacchetto di ore è dedicato alle più svariate attività, che soddisfino gli interessi extrascolastici dei ragazzi e delle loro famiglie: teatro, fotografia, cinema, giornalismo, numismatica, giardinaggio, danza, etc. Alle materie giudicate più importanti e divenute, perciò, oggetto di valutazione selettiva, quali Italiano, Matematica, Inglese e così via, si affiancano le attività espressive, concepite come ludiche e relegate a un ruolo di secondo piano.

Se i Nuovi Programmi cercano di rispondere più adeguatamente ai bisogni formativi, riconoscendo adeguata rilevanza all'espressività, al concetto di "nuovi linguaggi", tuttavia, bisogna constatare che, in realtà, nella programmazione effettuata dal Consiglio di Classe si preferisce dedicare molto più tempo al "curricolare", in quanto oggetto di valutazione e, quindi, di selezione, piuttosto che alle attività integrative, al sostegno e al recupero [34]. È abbastanza evidente

uno sbilanciamento verso il “disciplinare”, ancora staccato da un’ottica interdisciplinare e privilegiato, soprattutto, per il numero di ore accordate a particolari materie (Lettere, Matematica, Lingue). Si rischia, perciò, di trasformare le “attività integrative” in uno spazio di dilatazione e di sconfinamento delle materie curricolari. *Integrare* significa, invece, allargare la gamma degli stimoli culturali, ampliare gli spazi per attività espressive, creative, laddove la scuola tende a coltivare maggiormente il pensiero logico-deduttivo. Significa, anche, affiancare all’educazione intellettuale l’educazione al saper fare. «Scuola ed extrascuola, pensiero convergente e divergente, sapere e saper fare, linguaggi verbali e non verbali sono i termini dialettici» (8, p. 137) indispensabili per una formazione armonica della personalità.

### III. *Il ragazzo e i linguaggi alternativi*

Sarà utile dedicarci adesso alle nuove tendenze da affermare nella scuola. In particolare, intendiamo soffermarci sui linguaggi alternativi, per sottolineare il bisogno di integrazione fra il piano *teorico* e il piano *pratico*, fra i *linguaggi* disciplinari della *mente* e quelli preposti alla espressione del *corpo*, per consentire all’allievo più ampie possibilità di comunicazione. Cominciamo con l’analizzare in che modo la padronanza di un linguaggio influisca sul profitto scolastico. Si definisce per consuetudine “intelligente” quel ragazzo che ottiene a scuola buoni risultati. In realtà egli avrà adeguatamente assimilato il codice linguistico-comportamentale tipico della scuola, in quanto a casa avrà già avuto modo di assumere modelli culturali simili e tali da renderlo adatto a introiettare velocemente le competenze e le abilità a lui richieste. Se un educatore crede che il successo scolastico sia determinato esclusivamente da presunti influssi genetici, non può fare l’educatore [3]. I condizionamenti socioambientali, il clima affettivo familiare, la capacità di autovalorizzazione, la consuetudine con il sistema simbolico insegnato a scuola, l’autostima sono tutti fattori in stretta interconnessione, che determinano il comportamento “intelligente” [12].

Diventa, perciò, indispensabile ponderare con prudenza tutti i possibili elementi ricavati dall’osservazione, prima di valutare avventatamente l’“intelligenza” di un alunno. Occorre analizzare quali siano le variabili che possono avere influito sul cattivo rendimento. Lo studente può affrontare un compito con strategie inadatte o troppo semplici, che interferiscono negativamente sulla prestazione. In questo caso [2, 3, 4, 10], bisogna prima esaminare gli errori, per individuare le strategie scorrette, e, in un secondo momento, aiutarlo a sviluppare una strategia adeguata. L’intervento prevede, in primo luogo, l’analisi delle operazioni richieste dalla strategia che deve essere insegnata e, successivamente, l’esercizio quotidiano delle operazioni stesse. Adattare l’istruzione alle caratteristiche dell’allievo non significa riportare i compiti di apprendimento ai limiti imposti dal

livello cognitivo del bambino. In questo caso ci sarebbe solo una riconferma dei limiti suddetti, non un suo superamento, per cui riteniamo cosa indispensabile studiare lo *stile di vita* di ogni alunno, adattando l'istruzione alle sue caratteristiche emotive e cognitive, non per creare situazioni di immobilità, ma per superare il divario tra le strategie ottimali e quelle da usare effettivamente nel particolare contesto situazionale.

Ogni ragazzo, perciò, come afferma Adler [2, 3, 4], va studiato nella sua *individualità irripetibile*, non per farlo permanere nella sua condizione di isolamento culturale, ma per fornirgli gli strumenti strategici attraverso cui possa vivere con gli altri in armonia comunicativa. Nel caso di scarso rendimento, sarà di prioritaria importanza verificare se i codici utilizzati, per consuetudine, a scuola siano dello stesso tipo di quelli ricevuti dalla cultura di appartenenza dell'allievo. Se c'è discrepanza tra cultura d'origine e richieste derivanti dal processo d'istruzione, l'alunno non sarà in grado di apprendere come gli altri: ci sarà solo ripetizione meccanica, priva di interiorizzazione. Noi consideriamo, al contrario, l'apprendimento come attività *costruttiva*, che procede attraverso l'uso, la modificazione e la riorganizzazione di strutture già esistenti che elaborano l'esperienza e ne sono a loro volta influenzate. Ne deriva una continuità di ciò che è stato acquisito con ciò che si impara. D'altra parte, in fondo, non si impara nulla di veramente nuovo, perché ogni acquisizione si innesta su strutture di conoscenze già organizzate. Se il conoscere è sempre un costruire (e/o ricostruire) le informazioni in base alle conoscenze accumulate, l'apprendimento non è mai semplicemente ripetitivo [10].

Con la massificazione della scuola e con la relativa estensione dell'obbligo della frequenza, gli insegnanti si ritrovano in classi estremamente eterogenee sotto il profilo socioculturale. Moltissimi sono i ragazzi cosiddetti "difficili". Mentre la scuola "chiusa" d'un tempo avrebbe immediatamente eliminato con mezzi burocratici come la bocciatura gli allievi insufficienti, in quanto motivo di disturbo per gli altri, che vogliono e sanno apprendere, e di rallentamento per lo svolgimento del programma ministeriale, la scuola "aperta" dei Nuovi Programmi, invece, tende a inserire tutti nel processo di scolarizzazione. Si è maggiormente diffusa la volontà di partire dai patrimoni culturali dei vari ragazzi su cui poter operare con interventi didattici individualizzati, che prendano il via dalle reali situazioni di partenza di ognuno di loro. Soltanto seguendo questa ottica, la scuola può diventare il luogo ideale per l'incontro-scontro di storie, esperienze e modalità comunicative diverse. Come nella società, anche nella scuola occorre che si giunga alla costruzione di un *codice condiviso di comune convivenza*, senza che i vari codici perdano spessore, ma in modo tale che essi, nella loro varietà, diventino patrimonio di tutti i ragazzi, in uno scambio comunicativo di tipo *circolare, collaborativo, interdisciplinare*. Nel caso contrario, la selezione sarebbe inevitabile, poiché i ragazzi, appartenenti a una classe sociale

medio-alta, sarebbero senz'altro avvantaggiati, in quanto portatori di valori, di comportamenti, di regole sociali, di lingua scritta-parlata dello stesso tipo di quella insegnata a scuola. I ragazzi, invece, vissuti in ambienti socioculturali scarsamente stimolanti, sarebbero costretti a utilizzare a scuola codici che non condividono e che non riescono a collegare alle loro particolari storie esperienziali. Essi, perciò, non apprendono e reagiscono con lo scoraggiamento, la demotivazione, la noia, l'apatia, la ribellione, la rinuncia. Le "antiche" e clamorose bocciature, che, tuttavia, in parte mascheratamente permangono, sono state sostituite dai silenziosi, ma pressoché irrimediabili abbandoni [7, 36].

A nostro avviso, molte potrebbero essere le modalità attraverso cui motivare i cosiddetti ragazzi "difficili", che generalmente non condividono il codice "elaborato" [9] della cultura ufficiale o che, per personali inibizioni, non riescono a comunicare le loro esperienze interiori. Noi siamo interessati, in codesta ricerca, a progettare un itinerario didattico che, seguendo un'ottica *interdisciplinare*, sia in grado di conferire pari dignità a tutti quei linguaggi, che sappiano offrire a ciascun alunno la possibilità di affermare la propria esigenza di comunicazione attraverso codici e segni adeguati alle predisposizioni e alle differenze individuali. Al momento attuale, le capacità di un ragazzo vengono valutate attraverso l'uso più o meno corretto che egli fa del codice verbale scritto-parlato. Esiste, difatti, un ingiusto privilegio accordato al codice verbale "ufficiale" e un'automatica indifferenza per le altre modalità, che il ragazzo può utilizzare per descrivere e rappresentare la realtà.

C'è una distinzione piuttosto netta fra "parola con potere" e "parola senza potere" [32]. Questo secondo sistema di comunicazione non viene tenuto in nessun conto, essendo espressione di una *subcultura* che non ha la forza di contrapporsi alla *cultura ufficiale*. Gaetano Sansone [44] si serve di interviste rivolte a bambini del sud, immigrati nelle città industrializzate del nord d'Italia, per mettere in evidenza come si verifichi di fatto un disadattamento "ecologico", in quanto in questo caso particolare il dialetto diventa oggetto di ricatto da parte di coloro che parlano l'Italiano. C'è una contrapposizione fra la parola che possiede un significato, un potere e la parola che deve annullarsi. Si assiste, perciò, a una violenza subita da parte della "parola-esperienza", rifiutata dall'uomo alfabetizzato del nord, per cui "il bambino che viene dal sud" è costretto a rinnegare la sua storia, la sua cultura. La scuola ha dato un'importanza primaria al codice "elaborato" verbale scritto-parlato, favorendo un'innaturale equivalenza fra lingua e cultura e agevolando la nascita di forti pregiudizi nei confronti di tutti quei gruppi che utilizzano codici espressivi e comportamentali, alternativi a quelli della cultura "ufficiale". Harrison e Callari Galli nei loro studi sulla cultura analfabeta ci ricordano che «anche l'analfabeta, allo stesso modo dell'istruito, possiede un suo codice: quello della *parola-parlata*, della *parola-suono*. [...] Quando l'analfabeta pensa, pensa a dei suoni: e la sua parola è

destinata all'orecchio. L'istruito ha il dizionario, l'analfabeta ha la memoria» (25, p. 27). Come nel caso dell'analfabeta non è socialmente vantaggioso emarginare, così nelle classi sempre più "affollate", che gli insegnanti hanno di fronte, nasce l'esigenza di destinare spazi sempre più grandi ai diversi linguaggi espressivi. Al momento attuale, invece, nelle aule la comunicazione avviene quasi esclusivamente attraverso la "parola-potere", intorno a cui ruota ogni rapporto educativo (chiarire, spiegare, interrogare, dialogare, scrivere, leggere). Tutte le altre forme di comunicazione vengono confinate nell'ambito dell'esperienza ludica, del gioco, con quanto di negativo il vocabolo suggerisce [32] a chi adotta una visione pedagogica stereotipata e chiusa. Il soggetto, invece, ha costruito gradualmente la percezione di sé, come distinto dalla realtà fenomenica circostante, utilizzando registri sensoriali diversi a seconda delle circostanze. La parola, il gesto, il tatto, il suono, il colore, l'olfatto, l'immagine, il movimento, la distanza prossemica, l'orientamento nello spazio sono tutti mezzi di comunicazione e linguaggi della sua quotidiana vita relazionale. Egli, passando dai primitivi contatti con la realtà ai più complessi rapporti interpersonali, ha continuato a servirsene, ma con sempre minore consapevolezza ed efficacia. L'entrata del soggetto nella scuola ha rappresentato una graduale inibizione di quella naturale complementarità fra le varie forme di comunicazione usate.

Naturalmente tutto ciò rappresenta un invito a elaborare stimolanti ipotesi educative, tendenti al recupero di tutti i fondamentali tipi di linguaggi, attraverso i quali l'uomo, dalla nascita, ha tradotto il suo pensiero e i suoi sentimenti in simboli e segni. L'educazione linguistica, che a scuola riguarda primariamente e specificamente la comunicazione scritto-parlata, non dovrà trascurare gli aspetti comunicativi tipici del linguaggio iconico, corporeo, gestuale, mimico, prossemico, teatrale, audiovisivo, pubblicitario e qualsiasi altra modalità espressiva che il ragazzo utilizzi personalmente o veda utilizzare nel suo ambiente. Non dimentichiamo che accanto al potere che deriva dal saper servirsi della parola, attualmente, il soggetto deve confrontarsi con forme di alfabetizzazione che riguardano i mass-media con i relativi linguaggi e le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione. La *parola* va inserita all'interno di un più ampio progetto di formazione linguistica, che la consideri come uno dei mezzi che il ragazzo ha a disposizione per trasmettere le sue esperienze: il mezzo, fondamentalmente, più vantaggioso. Nella scuola bisognerebbe strutturare un percorso didattico e formativo che porti all'utilizzo di molti canali comunicativi, valorizzando il patrimonio linguistico dell'allievo, maturato nel suo rapporto con la realtà. Ci troviamo di fronte a un concetto di educazione linguistica, che mira all'affinamento della sensibilità, alla moltiplicazione delle esperienze visive, uditive, tattili, per agevolare lo sviluppo di una persona ricca e armonica, capace di usare diversi codici di comunicazione.

Siamo ormai tutti consapevoli del fatto che il soggetto «diventa parte di una comunità, nella misura in cui è in grado di articolare i propri desideri attraverso un messaggio comprensibile» (42, p. 89). Non importa di quale codice egli si serva, purché riesca a esprimersi e, quindi, a comunicare [32, 44]. Purtroppo, nell'attuale Scuola Media si crede di aver raggiunto il massimo di democrazia attraverso la massificazione della frequenza e l'adozione di metodi più permissivi, dimenticando che un insegnante che sia un educatore deve cercare, soprattutto, di *capire* il ragazzo nella sua *unicità irripetibile* [2, 3, 4, 5, 6]. Egli è tenuto a scoprire in che modo l'allievo considera il mondo e quali canali comunicativi egli privilegia o può essere portato a privilegiare. Alcuni sono più interessati a vedere, altri ad ascoltare, altri ancora a muoversi [5]. Una scuola diventa motivante e, quindi, non selettiva, se non provoca frustrazioni in nessuno per il bene di tutti. Ne scaturisce l'invito a non emettere frettolosi verdetti sui cosiddetti scolari "cattivi", ormai così numerosi nelle nostre aule, che possono erroneamente apparire stupidi e difficili da trattare e a studiare ogni soggetto nella sua *individualità irripetibile* sia conoscitiva sia socioambientale sia emotiva.

Soltanto attraverso un insegnamento individualizzato all'interno del gruppo, si può tentare di rimuovere, infatti, gli effetti negativi di condizionamenti sociali, superando gli svantaggi culturali e favorendo il massimo sviluppo di ciascuno e di tutti, dei "carenti" e dei "superdotati" [23, 24, 37, 38]. Sebbene occorra finalizzare l'insegnamento allo spirito di cooperazione, non bisogna, però, incorrere nel pericolo dell'appiattimento, che può derivare da una Scuola Media di massa come la nostra, in cui si assiste quotidianamente rassegnati a un abbassamento del tenore pedagogico, proprio perché [37] gli insegnanti intendono rivolgersi collettivamente e contemporaneamente a tutto il gruppo scolare. Così facendo, diventano lesivi sia nei confronti dei "superdotati", che sono ingiustamente depauperati del loro diritto a fruire di programmi meno mediocri e standardizzati, sia nei confronti degli "ipodotati", che sono costretti a confrontarsi con coetanei intellettualmente superiori. In questa ottica è basilare l'utilizzo da parte di ogni educatore, *creativamente competente* [16], di tecniche di incoraggiamento finalizzate a preparare il ragazzo ad affrontare con spirito di cooperazione i fondamentali compiti della vita. L'insegnante dovrebbe trasformarsi da "giudice" o da "trasmettitore" di informazioni culturali, indifferentemente fruibili da tutti gli alunni contemporaneamente, in un adulto attento alle varie storie personali, su cui possa agire per sviluppare attitudini e capacità preesistenti.

Processo di incoraggiamento, spirito comunitario, educazione del carattere, creatività, libertà espressiva, utilizzo dei vari linguaggi possibili all'uomo, lavoro di gruppo: tutti tasselli di un modello pedagogico e formativo, già preconizzato negli anni '30 da Alfred Adler, che dimostra, così, una straordinaria modernità di pensiero, soprattutto quando la sua visione unitaria dell'uomo, espressa nel concetto di *stile di vita*, lo porta a prestare particolare attenzione

alle problematiche interdisciplinari, su cui appunto si concentra l'attuale dibattito psicopedagogico. Alfred Adler non utilizza mai termini come "interdisciplinarietà" o "socializzazione" così naturalmente presenti nelle programmazioni di qualsiasi docente dai Nuovi Programmi del 1979 fino ai giorni nostri. Leggendo, tuttavia, alcune considerazioni fatte da Adler negli anni trenta, siamo colpiti dall'attualità delle sue affermazioni, che tuttavia sono enunciate con tanta semplicità e naturalezza, che rischiano di passare inosservate.

«È certamente importante – ribadisce – insegnare le materie in modo coerente e che i fanciulli vedano la finalità e il valore pratico delle singole materie e non soltanto l'aspetto teorico ed astratto. [...] Alcune materie potrebbero essere insegnate assieme. In alcune scuole, fra le più moderne, vi sono esperti che sanno insegnare le varie materie mettendole in relazione tra loro. Portano a passeggio gli alunni e tentano di scoprire se si interessano più a certe cose che ad altre. I ragazzi imparano a collegar le loro cognizioni. Essi imparano, ad esempio, ad associare le informazioni intorno a una pianta con la storia della pianta e con il clima del paese in cui cresce e così via. In tal modo non solo viene stimolato l'interesse per materie che altrimenti non risulterebbero interessanti per il fanciullo, ma viene data allo scolaro una visione coordinata e sistematica delle cose, che è lo scopo finale di ogni formazione educativa» (3, pp. 95-96).

Il modello *interdisciplinare*, auspicato dallo stesso Adler, però, è difficile da diffondere sia nell'opinione pubblica, sia nel corpo docente anche più sensibile e preparato, poiché implica la messa in discussione di codici culturali socialmente condivisi. Come si è già visto, «l'interdisciplinarietà, infatti, prima che essere un sistema di relazioni fra diversi linguaggi culturali, sociali e politici, è un atteggiamento conoscitivo e attivo, che trova radice nel modo di vivere e concepire i rapporti fra l'*io* e l'*altro da sé*» (46, p. 10). L'atteggiamento *interdisciplinare* presuppone la disponibilità al confronto sia sul piano teorico sia sul piano pratico. «L'assunzione del dialogo (*logos* fra *due* o *molti* interlocutori) non è ancora una prassi continua, e collettivamente assunta, nelle modalità di relazione interpersonale» (*Ivi*), così l'apertura al confronto, alla comunicazione, all'autorevisione e al riconoscimento dell'errore non sembra sia un fenomeno diffuso: l'accettazione dei vari linguaggi e la scoperta delle loro relazioni comportano il rispetto delle differenze culturali e la ricerca di un loro contatto. Il procedimento interdisciplinare può essere applicato sia su un piano strettamente scientifico, sia su un piano ampiamente sociale, solo quando si è disponibili alla relazionalità nei contenuti, nei linguaggi, nei comportamenti sociali. In un periodo storico in cui prevale la lotta per il *potere*, l'egemonia, la divisione fortemente gerarchizzata dei ruoli e delle competenze a scapito del *sentimento sociale*, l'*interdisciplinarietà* implica una ristrutturazione in senso collaborativo di un modello di vita, che non molti nei fatti sono disposti ad abbandonare.

#### IV. *La comunicazione multimediale e l'incoraggiamento*

Arrivati a questo punto, desideriamo capire in che modo un insegnante possa creare nella classe un clima di cooperazione, *motivando* così al lavoro. La problematica relativa alla motivazione è strettamente legata a quella dell'incoraggiamento. Ci chiediamo, perciò, che cosa significhi *incoraggiare* l'allievo ad apprendere. A nostro avviso, *incoraggiare significa capire e farsi capire* e, molto spesso, il ragazzo in classe né capisce né è capito [28, 29, 30]. Con l'ingresso nella scuola, il soggetto affronta un'esperienza [10] linguistica nuova e profondamente diversa dalla comunicazione orale attraverso la quale interagisce con i coetanei e i familiari e in cui è coinvolto come parlante e come ascoltatore: la lingua scritta e la lezione. Le prime conversazioni dei bambini si riferiscono a oggetti e persone concrete, che egli può vedere, toccare, di cui può fare esperienza. Nella lettura e nella classica "spiegazione" manca il referente concreto delle descrizioni, il che implica la necessaria integrazione fantastica e cognitiva da parte del discente, che deve perciò lavorare su segni convenzionali estremamente astratti. I testi scolastici e il linguaggio "formale" della istruzione poco si addicono a costituire una modalità idonea a innescare processi di apprendimento in chi, prima dell'entrata nella scuola, ha costruito la sua conoscenza del mondo attraverso i sensi.

Il bambino ha appreso a utilizzare forme di comunicazione analogiche come il gesto, l'intonazione, l'inarcamento delle sopracciglia, per portare *fuori* ciò che *dentro* spinge e necessita di estrinsecazione [43]. Quante volte sentiamo dire da qualche alunno con tono estremamente scoraggiato: «Quando il "profe" parla, io non ci capisco niente!» e quante altre volte professori altrettanto scoraggiati, ma che difficilmente amano mettersi in discussione, ribattono: «Non capisce niente quel testone!». Quel che è certo è che l'insegnamento in classe manca, spessissimo, di quella metodologia *interdisciplinare* che possiede il più antico e il più semplice mezzo di interscambio: la *conversazione* [43]. Essa, infatti, implica «l'uso simultaneo di segni verbali e non verbali, provenienti da più canali in un rapporto altamente ritualizzato: scelta delle parole, struttura delle frasi, qualità della voce, intonazione, pause, sguardo, espressione facciale, gesti, postura, movimenti del corpo» (24, p. 103).

Il saper conversare è già un atto di cooperazione [24, 43], in quanto presume l'adozione, seppure momentanea, degli scopi altrui, la qual cosa è necessaria per evitare eventuali incomprensioni e fraintendimenti. Non tutti gli educatori, però, sono in grado di utilizzare correttamente le regole e le strategie conversazionali né sanno tradurre le intenzioni in comportamenti comunicativi, proprio perché non hanno adeguatamente assimilato il *modello interdisciplinare*. Questo modello, oltre che sul piano teorico e culturale della relazione dinamica fra i vari linguaggi disciplinari, si manifesta anche nei rapporti sociali, soprattutto in

un atteggiamento di apertura, di collaborazione, di circolarità. *Chi sa conversare*, perciò, molto spesso è anche collaborativo, incoraggiante, perché *capisce e si fa capire*. Le condizioni della comunicazione efficace, però, non coincidono quasi mai, in genere, con le situazioni in cui comunichiamo naturalmente, per strada, fra noi. La comunicazione “cooperativa” è un comportamento altamente pianificato, che richiede un processo di apprendimento. La disponibilità e la capacità di incoraggiare attraverso la comunicazione dovrebbe essere l’atteggiamento didattico maggiormente seguito da ogni docente. Egli dovrebbe saper incoraggiare attraverso la comunicazione nei vari contesti che la realtà quotidiana gli prospetta: quando spiega, quando rimprovera, quando interroga, quando fa conversare, quando corregge, quando coordina il lavoro di gruppo, quando si arrabbia... L’autenticità dell’insegnante non va confusa, però, con la spontaneità e l’immediatezza [16]. Egli deve garantire una elevata competenza comunicativa soprattutto in quei contesti, in cui la scelta di comunicare incoraggiamento deve convivere con atti ad alto potenziale di scoraggiamento [24, 29].

Un docente, che non sa prendere il turno, che interrompe l’alunno, che non ha l’abilità di entrare nei suoi panni e di adeguarsi al ruolo complementare di volta in volta richiestogli nei vari contesti, che non riesce ad adattare il proprio linguaggio alle capacità fruibili di chi ascolta, non è in grado di conversare. Egli crea soltanto disorientamento, confusione, in breve, non incoraggia, perché non comunica. *Incoraggiare*, invece, *significa saper comunicare in un clima di cooperazione*. Ogni insegnante-educatore dovrebbe imparare a padroneggiare con consapevolezza critica i vari mezzi espressivi utilizzati in classe. Il concetto di *competenza comunicativa*, infatti, «non presuppone soltanto abilità linguistiche, ma anche tutta una serie di segnali regolatori che indicano a chi parla se l’interlocutore è interessato, se è desideroso di intervenire o se preferisce interrompere la conversazione. I cenni del capo, l’inarcamento delle sopracciglia, il mutamento della posizione, il timbro della voce e altri numerosi indici hanno fatto presumere l’esistenza di “regole” di esibizione» (24, pp. 104-105). Un buon docente, inoltre, dovrebbe saper incoraggiare sincronizzando con giusto equilibrio il dialogo attraverso il gioco degli sguardi. L’ascoltatore che non guarda trasmette l’impressione di rifiuto, di indifferenza, così come un contatto visivo troppo intenso procura imbarazzo, legato a un’intensa eccitazione fisiologica.

Incoraggiare significa anche *aver fiducia*. Il professore che solo per un attimo non crede che il proprio allievo possa migliorare il suo profitto o il suo comportamento di insofferenza nei confronti della scuola, glielo comunica, rispecchiandogli la propria valutazione negativa. Così facendo l’insegnante rinforza il particolare tipo di risposta, a meno che non sia addestrato a regolare consapevolmente le proprie emozioni, che involontariamente si manifestano sotto forma di microcomportamenti verbali e non verbali: basti pensare al cosiddetto “effetto Pigmalione” [30]. È bene che ogni docente aspiri a divenire un professionista

della comunicazione critico e consapevole dei vari canali, di cui è stato fornito dalla natura per conversare e attraverso cui può esprimere di volta in volta solidarietà, incoraggiamento, comprensione.

Attraverso un sottile gioco di sguardi è possibile, inoltre, una rassicurante sincronizzazione del dialogo, così come è utile servirsi di costanti *feed-back*, che attestino l'avvenuta decodificazione dei messaggi. Un modo di incoraggiare, infatti, consiste nel *dimostrare attenzione*: riprendere qualche aspetto del comportamento altrui sotto forma di costatazione dubitativa [28, 29, 30], in cui si esprime un'ipotesi di comprensione, è una tecnica di intervento verbale, con la quale si dimostra che si è seguito con attenzione quanto è stato detto o fatto. Il ragazzo, sentendosi oggetto di comprensione, viene incoraggiato ad affrontare meglio il suo percorso conoscitivo, favorito dal fatto di trovarsi in un terreno privo di minacce.

Il clima comunicativo minaccioso, severo e autoritario, genera non fluenza, rigidità, inibizione e rallenta, perciò, ogni apprendimento in atto. «Il clima democratico, invece, facilita il flusso delle associazioni, invita a esprimere nel modo più aderente ciò che si pensa e si sente, produce disponibilità al cambiamento in occasione di informazioni nuove. L'apprendimento, in quanto ristrutturazione della percezione che l'individuo ha di sé e del mondo, avverrà più facilmente, se si svolgerà in condizioni di rapporto interattivo, tale da garantire il massimo di rassicurazione e il minimo di minaccia» (24, p. 102). Da qui deriva il ruolo di protagonista del docente nel controllare il flusso comunicativo e, quindi, l'atmosfera interna della classe. A questo riguardo, tutti i suggerimenti che ci provengono dagli studi effettuati in psicolinguistica e in sociolinguistica debbono essere presi in considerazione. Alcune ricerche, svolte sul tipo di linguaggio usato dagli adulti per rivolgersi ai "piccoli", il *baby-talk* [43] appunto, ci suggeriscono che un ragazzo in età evolutiva, facile alla distrazione e ancora restio ad ascoltare lezioni troppo "astratte", necessita di comunicazioni che possibilmente abbiano le seguenti caratteristiche: 1) periodi brevi; 2) ridondanze semantiche; 3) ripetizioni concettuali; 4) similitudini; 5) parole ad alto livello di immagine.

L'allievo, soprattutto nelle prime classi, ha bisogno di costanti chiarimenti, per consolidare le proprie conquiste. D'altra parte l'insegnante, facendo riferimento al gruppo-classe, deve servirsi di un linguaggio ripetitivo, pleonastico, semplice, immediato, tagliente, "corposo", se desidera comunicare in maniera efficace. Occorrerà spiegare meglio che cosa intendiamo per linguaggio "corposo". Non ci sarebbe personalità unitaria né coerenza comportamentale né interazione sociale, se nell'uomo non si fosse sviluppata la funzione rappresentativa, che immagazzina in memoria concetti, simboli, immagini che denotano qualcosa che è ormai assente [40, 41]. Ci chiediamo il motivo per cui la gente ricorda

molte più figure che nomi e in particolare parole e frasi concrete, piuttosto che parole e frasi astratte. «Quando memorizziamo una parola o una frase o un brano, ad alto valore di immagine, può operare un sistema linguistico, perché il materiale è linguistico, ma, poiché esso si presta ad essere oggetto di immaginazione, abbiamo una doppia codifica. [...] Il materiale ad alto valore di immagine ha maggiore probabilità di essere contemporaneamente codificato in entrambi i modi [...]. Il ricordo è avvantaggiato, presumibilmente, perché non avviene un semplice rafforzamento di un'unica codifica, ma si sommano codifiche diverse» (15, pp. 227-228). D'altra parte, secondo le analisi psicogenetiche, l'immagine costituirebbe una modalità di conoscenza e di rappresentazione dei primi anni di vita anteriore al linguaggio verbale. I risultati di ricerche empiriche molto stimolanti dimostrano come il ricordo visivo superi quello verbale e in particolare come la memoria infantile differisca da quella adulta per un uso privilegiato dell'immagine. Si presume una più spiccata memoria "eidetica", ossia una più marcata capacità di conservare, per parecchie decine di secondi dopo la scomparsa dello stimolo, scene molto complesse, come se fossero davanti agli occhi, nei bambini e nelle società con scarsa cultura alfabetica [15].

Alla luce di questi nuovi orientamenti, si può avanzare l'ipotesi di una forma più primitiva di elaborazione dell'informazione, legata al sistema immaginativo, che tenderebbe a essere gradualmente sostituita da modalità più adattive di comunicazione. Nei sogni, liberi da controlli rigidamente razionali, il nostro bisogno di comunicazione si manifesta nel modo più spontaneo, più primitivo, più semplice: sotto forma di oggetti e cose rappresentate con immagini. La "raffigurabilità" costituisce, infatti, la caratteristica dominante dell'attività onirica. Un significativo approfondimento di questa problematica può essere offerta dalle sperimentazioni effettuate [15] sulle parole ad alto e a basso valore di immagine. I nomi differiscono per la loro capacità di suggerire immagini mentali di cose ed eventi.

Da un fruitore è più immediatamente decodificabile la parola *mela*, piuttosto che la parola *fatto*, così come la percezione visiva della *mela* reale, piuttosto che la parola *mela*. La gradualità nel processo di decodificazione, dipende dall'affievolirsi della concretezza (*mela* reale, parola *mela*, parola *fatto*) e, quindi, dal maggiore e più complicato spessore delle operazioni cognitive richieste. Allo stesso tempo, il concetto *mela*, ad esempio, presente nella memoria a lungo termine, potrà essere "amplificato" attraverso diversi linguaggi comunicativi che utilizzino simboli, mezzi e canali differenti. Posso, infatti, mostrare a un ricevente una *mela* reale, posso disegnarla, dipingerla, con una buona dose di fantasia mimarla, utilizzare il suono *mela*, tradurre il precedente suono, rivolto alle orecchie, nel segno grafico *mela*, rivolto al canale ottico. L'elenco potrebbe continuare ancora, ma certamente c'è comunicazione soltanto nel caso in cui sia il tra-

smittente del messaggio sia il ricevente condividono un comune “codice”. Nel nostro caso particolare, il modo più immediato di esprimere il concetto *mela* consiste nel servirsi del referente stesso, cioè della *mela concreta*. Sarebbe, però, molto complicato vivere in un mondo in cui dovessimo servirci di “cose”, per comunicare. Per un insegnante tutte codeste acquisizioni scientifiche rappresentano un invito (cosa che hanno sempre fatto i poeti in cerca di immediatezza comunicativa) a utilizzare parole e frasi, che evochino esperienze sensoriali, figure o suoni mentali. Le tintinnanti onomatopее del Pascoli, così come la rude corposità delle colorite e muscolose immagini del Carducci rappresentano, forse, l’esempio più eloquente di immediatezza comunicativa. Non possiamo neanche trascurare l’atmosfera di universale “silenzio” cosmico, che troviamo nell’indimenticabile *Dormono le cime dei monti* di Alcmene. «Se passiamo in rassegna gli antichi miti sulla creazione del mondo, così come i proverbi, le fiabe, per giungere, infine, alla stessa Bibbia, ritroviamo una sovrabbondante presenza di similitudini, di allegorie, di parabole, di metafore. Il fatto che in tutte le testimonianze della cultura popolare ci sia un uso così massiccio di figure retoriche, creatrici di immagini, dovrebbe farci riflettere» (24, p. 111) sui segreti requisiti di una comunicazione immediata.

Se incoraggiare significa soprattutto *capire e farsi capire con spirito di cooperazione*, in questa direzione la scuola dovrebbe incamminarsi per stimolare apprendimento autentico e, soprattutto, motivazione ad apprendere.

### Bibliografia

1. ADLER, A. (1912), *Über den nervösen Charakter*, tr. it. *Il temperamento nervoso*, Newton Compton, Roma 1976.
2. ADLER, A. (1929), *Individualpsychologie in der Schule*, tr. it. *La Psicologia Individuale nella scuola*, Newton Compton, Roma 1978.
3. ADLER, A. (1930), *The education of children*, tr. it., *Psicologia dell’educazione*, Newton Compton, Roma 1975.
4. ADLER, A. (1930), *Die Seele des Schwerezieharen Schulkindes*, tr. it. *Psicologia del bambino difficile*, Newton Compton, Roma 1976.
5. ADLER, A. (1931), *What life should mean to you*, tr. it. *Cos’è la psicologia individuale*, Newton Compton, Roma 1976.
6. ANTISERI, D. (1972), *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, Armando, Roma.
7. BARROCU, M. (1986), Drop-out e “rientri” scolastici nell’obbligo e nel post obbligo, *Scuola e formazione*, 6.
8. BERGOMI, E. (1987), Le attività integrative, in LANZETTI, C. (a cura di), *Tempo prolungato. Situazione e prospettive*, Quaderni IRRSAE Lombardia, 17, Milano.
9. BERNSTEIN, B. (1982), Classe sociale, linguaggio e socializzazione, in CAPPELLO, F. S., DEI, M., ROSSI, M. (a cura di), *L’immobilità sociale*, Il Mulino, Bologna.
10. BOSCOLO, P. (1986), *Psicologia dell’apprendimento scolastico*, Utet, Torino.

11. BOWLES, S., GINTIS, H. (1982), La scuola come luogo di contraddizioni nella riproduzione capitale-lavoro, in CAPPELLO, F. S., DEI, M., ROSSI, M. (a cura di), *L'immobilità sociale*, Il Mulino, Bologna.
12. BORDIEU, P. (1963), La trasmissione dell'eredità culturale, in BARBAGLI, M. (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, Il Mulino, Bologna.
13. CASTELFRANCHI, C., PARISI, D. (1980), *Linguaggio, conoscenze e scopi*, Il Mulino, Bologna.
14. CAVALLINI, G. (1974), *La fabbrica del deficiente*, Emme, Milano.
15. CORNOLDI, C. (1986), *Apprendimento e memoria nell'uomo*, Utet, Torino.
16. CROPLEY, A. (1967), *Creativity*, tr. it. *La creatività*, La Nuova Italia, Firenze.
17. DE BARTOLOMEIS, F. (1958), *Introduzione alla didattica della scuola attiva*, La Nuova Italia, Firenze.
18. DE LILLO, E., SCHIZZEROTTO, A. (1982), Diseguaglianze educative e diseguaglianze occupazionali: il caso italiano (1951-1971), in CAPPELLO, F. S., DEI, M., ROSSI, M. (a cura di), *L'immobilità sociale*, Il Mulino, Bologna.
19. DINKMEYER, D., DREIKURS, R., (1963), *Encouraging children to learn: the encouragement process*, tr. it. *Il processo di incoraggiamento*, Giunti-Barbèra, Firenze 1974.
20. FERRIGNO, G. (1979), "Cinema e Scuola Media", *La produzione nelle scuole e l'uso didattico del mezzo*, UCCA, V Congr. Naz., Mantova.
21. FERRIGNO, G. (1980), La ragione vestita, *Rivista del cinematografo*, 53, 1-2: VII.
22. FERRIGNO, G. (1985), Il cinema nella scuola, *ISCA Informazioni*, XIII, 2-3: 1-2.
23. FERRIGNO, G. (1985), Ipotesi di un progetto educativo secondo linee adleriane nella Scuola Media dell'obbligo, *Riv. Psicol. Indiv.*, 22-23: 146-153.
24. FERRIGNO, G. (1988), Tecniche comunicative verbali e non verbali per una conversazione analitica incoraggiante, *Riv. Psicol. Indiv.*, 28-29: 99-111.
25. HARRISON, G., CALLARI GALLI, M. (1971), *Né leggere né scrivere*, Feltrinelli, Milano.
26. LAFORGIA, M. (1985), Il tempo prolungato dopo un anno, *Annali della pubblica istruzione*.
27. LUDEL, J. (1978), *Introduction to sensory processes*, tr. it. *I processi sensoriali*, Il Mulino, Bologna 1984.
28. LUMBELLI, L. (1972), *Comunicazione non autoritaria*, Angeli, Milano.
29. LUMBELLI, L. (1981), *Educazione come discorso*, Il Mulino, Bologna.
30. LUMBELLI, L. (1982), *Psicologia dell'educazione. I. La comunicazione*, Il Mulino, Bologna.
31. MAISETTI, M. (1978), "A scuola col cinema di animazione", *«Cinema-scuola»*, FEDIC, Montecatini.
32. MAMMARELLA, E., SACCHETTO, P. (1976), *Gli insegnanti e i linguaggi alternativi*, Emme, Milano.
33. MANDELLI, F. (1981), *Educazione linguistica nella scuola dell'obbligo*, Angeli, Milano.
34. MASSENTI, A. (1987), Progettazione e programmazione, in LANZETTI, C. (a cura di), *Tempo prolungato. Situazione e prospettive*, Quaderni IRRSAE Lombardia, 17, Milano.
35. MCLUHAN, M. (1964), *Understanding Media*, tr. it. *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1967.

36. MONELLI PERUCCI, F. (1987), Considerazioni conclusive e prospettive, in LANZETTI, C. (a cura di), *Tempo prolungato. Situazione e prospettive*, Quaderni IRSSAE, Lombardia, 17, Milano.
37. PARENTI, F. (1977), *Il prezzo dell'intelligenza*, Quad. Riv. Psicol. Indiv., I, Milano.
38. PARENTI, F., PAGANI, P. L. (1973), Problemi di integrazione scolastica nei superdotati, *Riv. Psicol. Indiv.*, 1: 1-21.
39. PARENTI, F., PAGANI, P. L. (1987), *Lo stile di vita*, De Agostini, Novara.
40. PIAGET, J. (1968), *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*, Giunti-Barbèra, Firenze.
41. PIAGET, J. (1972), *Lo sviluppo mentale nel bambino*, Einaudi, Torino.
42. RESNIK, S. (1973), *Personne et psychose, études sur le langage du corps*, Payot, Paris.
43. RICCI BITTI, P. E., ZANI, B. (1983), *La comunicazione come processo sociale*, Il Mulino, Bologna.
44. ROVERA, G. G. (1982), Trasmotivazione: proposta per una strategia dell'incoraggiamento, *Riv. Psicol. Indiv.*, 17-18:28-47.
45. SANSONE, G. (1973), *Il bambino che viene dal sud*, Emme, Milano.
46. SCURATI, C., DAMIANO, E. (1974), *Interdisciplinarietà e didattica*, La Scuola, Brescia.
47. SEMERARO, R. (1983), *L'interdisciplinarietà nell'insegnamento*, Le Monnier, Firenze.
48. SEMERARO, R. (1986), *Interdisciplinarietà e didattica nella Scuola Media*, IRSSAE Veneto, Liviana, Padova.
49. TITONE, R. (1977), *Dallo strutturalismo alla interdisciplinarietà*, Armando, Roma.
50. WERTHEIMER, M. (1959), *Productive Thinking*, tr. it. *Il pensiero produttivo*, Giunti-Barbèra, Firenze 1965.

Giuseppe Ferrigno  
Via della Marna, 3  
I-20161 Milano