

GIUSEPPE FERRIGNO

IPOTESI DI UN PROGETTO EDUCATIVO
SECONDO LINEE ADLERIANE NELLA SCUOLA MEDIA
DELL'OBBLIGO

Le riflessioni di Adler intorno ai problemi educativi rivelano una sorprendente modernità di pensiero, un taglio pionieristico denso di illuminanti intuizioni e suggerimenti. Assistiamo, tuttavia, ad uno sconcertante fenomeno di negazione o minimizzazione dei suoi meriti. Secondo la teoria di Bernard Grasset, «appena il genio ha espresso la propria formulazione (creando nuove ovvietà), la cosa sembra così ovvia che essa presto diventa parte del sapere e ci si dimentica che è stata scoperta da poco».

Il tocco di genialità di Adler consiste nell'aver preconizzato, già mezzo secolo fa, la scuola che oggi cerchiamo ancora di costruire tra fatiche, dubbi e incomprensioni. L'invito rivolto da Adler agli insegnanti distratti a non emettere frettolosi verdetti sui cosiddetti scolari «cattivi», che possono erroneamente apparire stupidi e difficili da trattare, non corrisponde forse ai principi, unanimemente ormai condivisi, del diritto allo studio in una scuola non selettiva, che sia palestra di crescita culturale e sociale e non soltanto sgradevole luogo di fatica, dovere e competizione?

Alla stessa stregua, il concetto adleriano di «stile di vita» non rappresenta un'implicita esortazione a studiare ogni bambino nella sua individualità irripetibile, sia conoscitiva, sia socioambientale, sia emotiva? Soltanto attraverso un insegnamento individualizzato, all'interno del gruppo, si possono 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, come previsto dal decreto presidenziale del febbraio 1979.

I principi della Psicologia Individuale, sebbene siano costan-

temente finalizzati allo spirito di cooperazione, mettono in guardia contro il pericolo dell'appiattimento, che può derivare da una Scuola Media di massa come la nostra, in cui si assiste quotidianamente ad un abbassamento rassegnato del tenore pedagogico, proprio perché, sottolinea Parenti, gli insegnanti intendono rivolgersi collettivamente e contemporaneamente a tutto il gruppo scolare trasformandosi in individui estremamente lesivi sia per i superdotati, che sono ingiustamente depauperati del loro diritto a fruire di programmi meno mediocri e standardizzati, sia per gli ipodotati, costretti a confrontarsi con coetanei intellettualmente superiori.

Qualunquisticamente la Scuola Media unica e standardizzata di oggi crede di aver raggiunto il massimo di democrazia e di socializzazione attraverso l'adozione di metodi più permissivi, ma si dimentica troppo spesso che un insegnante che sia un educatore deve cercare, per riuscire a socializzare il singolo, di comprenderlo: è necessario «scoprire in che modo il bambino considera il mondo e quale organo dei sensi ha impegnato maggiormente la sua attenzione ed è stato maggiormente allenato. Alcuni bambini sono più interessati a vedere, altri ad ascoltare, altri ancora a muoversi. Una scuola, quindi, è democratica, nella misura in cui non procura frustrazioni a nessuno, ma genera crescita, liberazione, benessere ad ognuno per il bene di tutti.

Il processo adleriano di incoraggiamento, finalizzato a preparare il bambino ad affrontare con spirito di cooperazione i fondamentali compiti della vita, non auspica forse l'avvento di una scuola i cui insegnanti si trasformino da giudici freddi o da trasmettitori di nozioni, indifferentemente fruibili da tutti gli alunni, in «educatori» preparati e attenti alle varie storie esperienziali, su cui agire, per sviluppare attitudini e capacità preesistenti e per correggere eventuali errori nello stile di vita?

Non a caso Adler parla di educazione del carattere come primo scalino per incrementare il grado di cooperazione nella vita sociale.

A questo proposito, già negli anni venti, egli organizza, per la prima volta nel mondo, consultori psicologici per insegnanti, in forma gratuita, che ricordano moltissimo il nostro servizio socio-psico-pedagogico, frutto di conquiste recentissime, la cui

attuazione è però farraginoso. Nel settembre 1931 apre a Vienna una scuola sperimentale (soppressa insieme ai Centri nel 1934 con l'ascesa del nazismo) ispirata ai rivoluzionari principi adleriani del processo di incoraggiamento, dello spirito comunitario, della cooperazione, del lavoro interdisciplinare e di gruppo, con l'occhio però costantemente rivolto alle imprescindibili esigenze del singolo.

Quali suggerimenti possiamo ricavare dal pensiero di Adler, per agire correttamente nella situazione reale?

Occorrerebbe programmare attività che, mentre favoriscono il senso di cooperazione, sviluppino e incoraggino le potenzialità di ciascuno.

L'uso attivo della cinepresa, finalizzato alla realizzazione di un film da parte dei bambini, a mio avviso, rappresenta una delle tante auspicabili possibilità operative, in quanto concretizza le esigenze sopra esposte.

Ma cos'è il «Cinema fatto dai bambini»?

Il giorno in cui l'insegnante, entrato in classe, chiede agli alunni se desiderano realizzare un film, inizia il «cinema fatto dai bambini». Questa domanda implica una situazione didattica capovolta, non essendoci un programma prestabilito da assimilare più o meno passivamente, ma dovendo essi stessi cominciare dal nulla ad offrire un materiale creativo di cui l'insegnante non è in possesso. Ruolo dell'insegnante non è di fare il film con i bambini, ma di far fare cinema ai bambini, lasciando a loro la completa gestione di tutte le fasi di lavorazione, a partire dalla prima, l'Idea, e a finire con l'ultima, la Proiezione, limitando il suo intervento ad una funzione di stimolo, di coordinazione, non negandosi mai, naturalmente, come adulto, che confronta la sua esperienza con quella del bambino. I suoi interventi devono tendere a sfruttare al massimo le potenzialità di ciascuno ed a risolvere eventuali difficoltà contingenti, derivanti dalle varie necessità o carenze conoscitive, che di volta in volta si manifestano, e dalle piccole crisi, prodotte all'interno del gruppo, dal fatto stesso di interagire.

Si è parlato precedentemente di fasi, che lungi dal costituire momenti autonomi e staccati, sono fortemente interconnesse, al

punto tale da poter affermare che il montaggio è l'ultima operazione di un lavoro strettamente concatenato (Idea, soggetto, sceneggiatura, riprese, montaggio, sonorizzazione, proiezione). La discussione del nucleo tematico che determinerà lo sviluppo conseguente e necessario delle fasi successive rappresenta il primo atto produttivo e creativo, che prescinde dall'adulto. La ricerca, in una dimensione individuale, di un'idea che sarebbe importante, interessante, divertente da comunicare è completata dal confronto dialettico con quella degli altri, per decidere, fra le varie proposte, la soluzione che soddisfi tutti.

Fin dall'inizio, perciò, i bambini comprendono che se è necessario dare i propri contributi individuali, è indispensabile, talvolta, amalgamarli con le esigenze del gruppo. Nel momento stesso in cui si decide di affrontare un argomento di Italiano, di Osservazioni Scientifiche o di altro, traspare la natura di équipe e l'interdisciplinarietà insite nel lavoro di realizzazione. La molteplicità dei problemi da sviscerare, delle incombenze e dei lavori di tipo pratico-manuale che si presentano richiede necessariamente la collaborazione degli insegnanti di tutte le discipline.

Il passaggio dall'Idea ad un Soggetto maggiormente dettagliato, e successivamente la sua traduzione, in fase di Sceneggiatura, in termini di percezioni visive ed acustiche, sotto forma di persone o cose da comunicare, nelle loro dimensioni spazio-temporali ed ottico-acustiche, è un processo automatico e necessario. È indispensabile, infatti, che la trama narrativa, precedentemente espressa attraverso il linguaggio verbale, sia tradotta in linguaggio cinematografico, che comunica attraverso segni-oggetti. Questa caratteristica del mezzo-cinema genera, soprattutto in fase di Fabbisogno, molteplici attività, che se possono sembrare molto lontane fra loro, sono legate da un fine comune: il prodotto filmico, verso cui si tende per tutta la durata del lavoro.

Pittura, disegno, collage, ritmica, cucito, suono, musica, drammatizzazione, modellismo, trucco, travestimento sono tanti strumenti espressivi messi a disposizione del ragazzo, non già gratuitamente, ma perché necessari ai fini della realizzazione del film. Per questo il cinema rappresenta una summa delle varie discipline: basti pensare al faticoso lavoro di esercizio mimico-gestuale e al severo autocontrollo, che l'uso del primo piano comporta nel film a soggetto; occasione per la conoscenza di sé

e del proprio corpo; nel caso di un film destinato alla sonorizzazione, è necessario predisporre un angolo destinato all'ascolto di suoni e alla ritmica; il fatto di dover girare degli interni implica, nello stesso tempo, l'ideazione di una scenografia, la cui realizzazione richiede la collaborazione degli insegnanti di Educazione artistica o tecnica. Tutti gli insegnanti del Consiglio di Classe si trovano, quindi, spontaneamente e necessariamente, a lavorare con sistematica compattezza attorno ad un progetto educativo comune.

Nel cinema l'interdisciplinarietà non è formale, ma indispensabile, il che conferisce ad ogni attività, sia teorica che pratica, una sua funzione concreta. Il disegno fatto per la disposizione dei mobili in una scena, la rappresentazione grafica in scala ridotta del luogo in cui si gireranno le varie scene, il cucire l'abito che dovrà essere indossato, l'intervistare la gente per sondare la sua opinione, lo studio dettagliato di un gesto, di un colore, di un'angolazione, di una parola, la documentazione intorno alle diverse realtà oggetto di comunicazione, non sono mai fini a se stessi, ma indispensabili, se si desidera trasmettere con pregnanza significativa il messaggio prestabilito e, soprattutto, se si vuole giungere al prodotto finale: il film. Questo carattere di concreta indispensabilità di qualunque cosa diventi oggetto di studio e di sforzo fa scattare spontaneamente nei bambini la molla della motivazione al lavoro e, quindi, all'apprendimento. È necessario, infatti, dice Adler, «che i bambini possano vedere lo scopo dell'istruzione e il valore pratico di quello che imparano... È di grande utilità insegnare ad un bambino la matematica in connessione con la costruzione delle case e fargli scoprire quanto legno occorre, quante persone ci abiteranno...». I bambini, perciò, da soli o in piccoli gruppi, dividendosi compiti e ruoli, a seconda della necessità del momento o delle proprie preferenze, negli angolini destinati al disegno, al collage, alla pittura, alla musica, al cucito, alla drammatizzazione, alla sceneggiatura, alla ricerca sui vari nuclei tematici prescelti, coordinati dagli insegnanti, producono abbondante materiale, frutto di una interpretazione rappresentativa del reale, che reca il segno delle loro esperienze precedenti.

Naturalmente, i risultati del lavoro, scaturiti dall'uso di linguaggi differenti, vanno socializzati, verificati e discussi, per cui

il ritorno alla conversazione è la conclusione necessaria di questo percorso, che tende all'uso della parola socializzata, costruita sull'esperienza.

Il bambino, fin dai primi mesi di vita, ha ricercato la sua percezione di sé come distinto dalla realtà attraverso forme comunicative che hanno utilizzato sia la parola, sia il gesto, sia il suono, sia l'immagine. Egli ha continuato a servirsi di questi strumenti di comunicazione, di analisi, di approfondimento del reale, finché l'entrata nella scuola non ha posto fine a questa sua possibilità di rappresentazione-manipolazione della realtà. Attualmente, infatti, l'unico parametro di verifica delle attitudini e capacità di un bambino è costituito dall'uso più o meno corretto che egli fa del codice verbale scritto-parlato, confinando le altre forme comunicative nell'ambito dell'esperienza ludica, con quanto di negativo il vocabolo comporta. Questa situazione favorisce, naturalmente, gli alunni appartenenti ad una classe sociale media ed alta e tutti coloro che hanno altamente sviluppato capacità simbolico-conoscitive a causa dell'estrema difficoltà insita nella natura fortemente convenzionale e, quindi, astratta del linguaggio articolato.

I ragazzi difficili, demotivati, carenti, handicappati o coloro che, come afferma Adler, sono «maggiormente» interessati a vedere, a toccare a muoversi sarebbero senz'altro svantaggiati, mentre potrebbero trovare un loro spazio di impegno e di espressione in lavori pratico-manuali o in attività di altro tipo. Bisogna, ci insegna Adler, che gli insegnanti partano da un «interesse altamente sviluppato per incoraggiare gli altri interessi dei bambini. Bisogna insegnare le materie facendo appello a tutti i sensi».

All'interno dell'attività cinematografica ogni bambino, dal superdotato all'ipodotato, può dare il proprio contributo, a seconda dei propri ritmi di apprendimento, dei propri interessi, delle proprie attitudini, data la struttura circolare e interdisciplinare del mezzo, che permette a chiunque di inserirsi nel lavoro in qualsiasi momento, senza perdere nulla di quanto è stato svolto precedentemente dagli altri. Tutto ciò, naturalmente, assume una funzione terapeutica, producendo benessere al singolo o al gruppo.

L'esposizione delle altre fasi di lavorazione (ripresa, montaggio, sonorizzazione, proiezione), così come alcune problema-

tiche estremamente interessanti sono state volutamente tralasciate, in quanto, per motivi di spazio e di tempo, in questa sede possono essere di minore interesse.

Sintetizzando, l'attività cinematografica si qualifica come strumento didatticamente valido per i seguenti motivi:

a) Non esiste un programma standardizzato, prestabilito a priori dal docente, da svolgersi a prescindere dalla polimorfa realtà socioculturale ed esperienziale della classe: sono gli alunni stessi con i loro interessi individuali, le loro differenti creatività, le loro esperienze di vita, i loro livelli socioculturali, le loro curiosità ed attitudini a dare il via alla programmazione di un processo di sviluppo cognitivo e sociale insieme all'insegnante, di cui diventano compagni di strada in un clima di collaborazione;

b) non essendo il cinema una «materia», che sia possibile insegnare autonomamente, in quanto si avvale di tutte le materie, determina il superamento della ingiusta discriminazione e separazione fra le varie discipline e, quindi, fra momento teorico-serio e momento pratico-ludico, fra la scuola-impegno del mattino e la antiscuola-gioco del pomeriggio. L'apprendimento si realizza nella sua totalità interdisciplinare;

c) operando il mezzo-cinema in presenza dell'oggetto, agisce sulla struttura-scuola, rendendola capace di movimenti nuovi (apre lo spazio, il tempo, l'attività dentro e fuori, sollecita rapporti scuola-genitori e scuola-ambiente, esportando i suoi valori sociali dalla classe verso la società);

d) il far cinema genera una vastissima gamma sia di linguaggi alternativi a quello scritto-parlato, sia di attività extracurricolari, il che dà vita ad un clima di serenità espressiva e comunicativa, nel cui ambito, a seconda dei propri ritmi di apprendimento e di socializzazione, ognuno riesce a trovare un proprio spazio di valorizzazione e di impegno. La struttura intimamente libera e interdisciplinare dell'attività offre, d'altra parte, in tempi abbastanza brevi, agli insegnanti numerose occasioni per osservare e comprendere lo stile di vita, le eventuali errate interpretazioni subietive del reale, le attitudini, le capacità latenti del bambino, su cui poter operare un eventuale processo di incoraggiamento che neutralizzi le compensazioni impiegate sui lati inutili della vita;

e) il lavoro di équipe, implicito nella realizzazione del film, facilita la cooperazione sia fra gli insegnanti, sia fra i ragazzi, sia fra gli insegnanti e i ragazzi. La realizzazione del prodotto finale, il film, si fonda, infatti, sulla collaborazione reciproca e sui risultati parziali di ognuno, favorendo partecipazione, socializzazione nel gruppo, maturazione strutturale del bambino e del gruppo, recupero degli handicap nell'autodecisione dei ruoli.

Fare cinema nella scuola attualmente non è sempre possibile nelle condizioni reali, perché occorrerebbe rivoluzionare orari, metodi di lavoro... tutto insomma. Le esperienze in questo campo, portate avanti fra mille difficoltà, impedimenti e pregiudizi, sono rarissime e spesso condotte con metodi pedagogicamente poco corretti.

La realizzazione di un film, per finire, rappresenta una messa in discussione dell'attuale struttura della Scuola Media, che, nonostante i vari tentativi di rinnovamento, si è trasformata solo nei contenuti proposti, mentre continua ad annoverare le stesse ritualità della scuola tradizionale. Da un'attività didattica, adlerianamente socializzante e formativa, come il «Cinema fatto dai bambini», scaturisce una proposta stimolante di rinnovamento totale e non solo un tentativo di liberazione in un momento particolarmente felice.

BIBLIOGRAFIA

- ADLER A.: «Cos'è la psicologia individuale», Newton Compton, 1976.
- ADLER A.: «Psicologia dell'educazione», Newton Compton, 1975.
- ADLER A.: «Psicologia del bambino difficile», Newton Compton, 1973.
- ADLER A.: «Il temperamento nervoso», Newton Compton, 1971.
- DINKMEYER D., DREIKURS R.: «Il processo di incoraggiamento», Giunti Barbera, 1974.
- PARENTI F.: «Il prezzo dell'intelligenza», Quaderni della Rivista di Psicologia Individuale n. 1, 1977.
- ELLENBERGER H.F.: «La scoperta dell'inconscio», Boringhieri, 1982.