

SANDRA
CHISTOLINI*

Interventi metodologici per adolescenti poco motivati allo studio

Nel nostro sistema educativo, considerato nella sua totalità, si possono incontrare alunni sfiduciati verso la scuola che li respinge, anche ripetutamente. Negli ultimi decenni, la Formazione Professionale ha messo in crisi il sapere scolastico, mostrando come una parte dei giovani non riusciva a star dietro alle richieste della scuola ma preferiva formarsi ad un lavoro. Le ricerche hanno evidenziato che "lo studio", in quanto tale, è da considerare parte essenziale del percorso formativo. Le difficoltà ad esso rapportabili vengono analizzate in forma metodologico-preventiva, così da promuovere l'orientamento dei giovani, a partire dalle loro esigenze.

1. Lo studio come motivazione

Uno dei maggiori problemi che il docente in quanto tale si trova ad affrontare, è quello dell'offerta di un insegnamento che sia convincente per l'alunno al quale è destinato. Senza ombra di dubbio, chi giudica in primo luogo la validità della lezione in senso lato, è appunto l'allievo che ascolta, guarda, esamina, pondera, misura ed emette la sua valutazione, anche senza dirlo apertamente all'organizzatore della stessa, ma incamerando in cuor suo quanto l'adulto ha trasmesso, più o meno intenzionalmente. Secondo questa prospettiva di lettura del rapporto docente-discente, risulta evidente che l'alunno diviene il protagonista, in tutto e per tutto, del processo d'insegnamento, condizionando lo stesso ed essendone a sua volta condizionato, dall'inizio alla fine.

Progettare una unità didattica, un modulo, tenendo presente la successione di capacità ed interessi da sviluppare nel soggetto, piuttosto che la sola logica disciplinare (M. Laeng 1992; M. Laeng, G. Ballanti 1996) è già la dimostra-

* Professoressa ass. di Educazione comparata e docente di Pedagogia sperimentale all'Università degli studi di Perugia.

zione di un gran passo avanti, rispetto alla nuda e cruda imposizione della materia d'insegnamento. Ogni disciplina ha un suo apparato epistemologico al quale nessuno studioso intende rinunciare; la sofisticata ricerca della differenziazione del proprio statuto fondativo non riesce a nascondere il timore di essere confusi con altri campi del sapere ed il bisogno correlato di identità specifiche. La definizione del "chi siamo" e del "dove andiamo" è certamente importante, ma non può essere costruita, immaginata e rappresentata fuori dal tempo e dallo spazio, quali coordinate indispensabili per la designazione di ogni insegnamento che voglia mantenere la valenza di rigosità metodologica e correttezza scientifica (P. Orefice 1983).

La geografia è cosa diversa dalla storia, come la matematica è cosa diversa dall'astronomia, ma chi potrebbe negare che geografia, storia, matematica ed astronomia, solo per fare un esempio, sono scienza dell'uomo incarnata in specifiche materie d'insegnamento? Il ragazzo che dimostra un interesse particolare per la storia non può per questo motivo evitare lo studio della matematica e viceversa. L'apprendimento settoriale delle materie fu a suo tempo messo in crisi dal Rinascimento, con il perseguimento dell'ideale della formazione della personalità, e poi anche dall'Illuminismo, con il richiamo alla formazione del cittadino, per poi essere di nuovo riportato in auge, nei secoli successivi, con la ben nota distinzione tra scuola politecnica e scuola umanistica, intese a formare quasi due persone diverse, dimenticando di avere di fronte un essere umano che, per il solo evento della sua venuta al mondo, doveva trovare le condizioni migliori per apprendere, al di là di pur interessanti gerarchie del sapere. In questo senso, sia l'antropologia marxista, fondata sulla morale laica (G. Broccolini 1968), sia l'antropologia cristiana fondata sulla morale religiosa, hanno sviluppato conclusioni parzialmente convergenti intorno alla responsabilità sociale del cittadino e dell'uomo. La stessa Chiesa da tempo pone la questione in termini di interdipendenza dello sviluppo mondiale (Giovanni Paolo II 1988).

Negli ultimi decenni, la Formazione Professionale ha messo ripetutamente in crisi il sapere scolastico, mostrando come una parte dei giovani non riusciva a star dietro alle richieste della scuola di Stato, ed accogliendo anche chi preferiva formarsi ad un lavoro, piuttosto che continuare a sentirsi selezionato. Non si trattava di rifiuto dello studio da parte dei giovani, ma richiesta dei giovani di uno studio più adatto alle proprie esigenze umane e dunque esistenziali, tanto culturali quanto economiche.

Nel nostro sistema educativo, considerato nella sua totalità, si possono incontrare alunni sfiduciati verso la scuola che li respinge, anche ripetutamente; studenti che si autopenalizzano, giustificando il giudizio negativo degli insegnanti; adulti che si rammaricano per non aver potuto proseguire negli studi quando erano giovani; ragazze che hanno lasciato la scuola perché così si voleva in famiglia; bambini persuasi di non essere all'altezza dei "più bravi" e bambini "troppo bravi" soffocati dallo studio voluto dai genitori; adolescenti con handicap mentale lasciati talvolta inconsapevoli del

valore unico ed assoluto della loro produzione scolastica, nonché delle possibilità tecniche di inserimento nel lavoro (E. Montobbio 1979).

La demotivazione allo studio degli adolescenti esiste come dato oggettivo derivato dall'interpretazione ora psicologica ora pedagogica (G. Lutte 1962³; W. Lambert, W. E. Lambert 1974; L. Del Gatto, L. Martinucci, A.M. Nenci, C. Sdino 1976; B. S. Bloom 1979; B. Khalifa 1984; C. Scurati 1987; L. D'Alonzo 1999). La lettura dei "professionisti" di una età che sfugge a tutti, come essa stessa non riesce a fermarsi in coloro che la vivono in prima persona, si fa sempre più accurata e dettagliata.

Una delle ricadute della demotivazione è l'abbandono degli studi (S. Chistolini 1990), che rappresenta una spinta negativa non isolata nella personalità in formazione. Il ragazzo diventa demotivato in seguito ad una *prassi contestuale protratta nel tempo* nella quale gli agenti coinvolti, istituzioni e persone, non si sono resi conto, o non sono intervenuti, o sono intervenuti in modo inefficace, sulla situazione problematica.

Ogni dato empirico ha una sua eziologia e da questa conviene partire per comprendere, e se possibile spiegare, che cosa sta ostacolando il processo naturale che spontaneamente conduce verso la conoscenza di sé e degli altri. In tal modo, si può ristabilire il giusto rapporto dell'adolescente con se stesso e con il mondo circostante, avendo avuto cura ed attenzione per una sua formazione che sia prima di tutto educazione all'autogoverno (F. W. Förster 1921).

2. La ricerca empirica nella Formazione Professionale

La raccolta di esperienze e di dati intorno alla questione dell'abbandono scolastico in Italia (M. Lodi 1963; Scuola di Barbiana 1967; F. Ferrarotti 1970, p. 550; G. Milanesi 1974; C. Bucciarelli 1979; G. Malizia, S. Chistolini 1985; L. Ribolzi 1985) permette alcune considerazioni:

- a) il sistema scolastico ha progressivamente acquistato coscienza e responsabilità della dispersione scolastica dei giovani entro ed oltre la fascia dell'obbligo;
- b) tale presa di coscienza riguarda le amministrazioni scolastiche centrali e periferiche (circolare n. 254, prot. n. 6146 del 19.07.1989 - *Osservatorio permanente sulla dispersione scolastica: rilevazione dati scolastici*), gli organi ministeriali così come gli enti locali (Regione, Provincia, Comune);
- c) la formazione professionale, come azione condotta nella società al fine di preparare i giovani all'acquisizione di abilità direttamente impegnabili in un lavoro specifico di utilità personale e collettiva, funziona da sempre come area di accoglimento anche di giovani usciti dal percorso scolastico tradizionale ed in cerca di una qualificazione occupazionale;

- d) l'individuazione delle cause della dispersione e dei fattori connessi all'abbandono risultano rilevanti per chi opera nella formazione professionale;
- e) all'analisi puntuale delle ragioni dell'abbandono, esemplificate da studi, indagini e sondaggi (S. De Pieri 1976; D.B. Kandel & coll. 1984; F. B. Smith 1984; B. Schwartz 1985; R. Massa, P. Mottana, M. G. Riva 1992; S. Chistolini 1997) va affiancata la ricerca delle metodologie utili per l'intervento sulla situazione di pre-abbandono, abbandono in atto, post-abbandono.

Negli anni Cinquanta alcuni tra gli insegnanti più sensibili sul piano sociale e politico cominciarono ad accorgersi del problema; negli anni Sessanta si fece pian piano strada l'idea della generalizzazione della scuola dell'obbligo; negli anni Settanta si diffuse la critica alla scuola che selezionava "troppo"; negli anni Ottanta la scuola riscopriva la selezione come forma di differenziazione dei talenti; negli anni Novanta la scuola accoglieva le sfide della società e rispondeva in modo sofisticato e programmato alla nuova selezione. All'alba del terzo Millennio la scuola dell'autonomia è potenzialmente in grado di trovare le vie più adatte al superamento dell'alternativa successo/insuccesso negli studi e di porsi, rispetto alla formazione professionale, in un rapporto nuovo pensato su comuni obiettivi di istruzione e di formazione dei giovani.

La prospettiva della demotivazione allo studio, spiegata spesso come divario tra modello di scuola teorico-astratto ed aspettative di lavoro pratico-concrete dei giovani, sembra essere stata in parte trasformata, secondo una logica progettuale-valutativa di medio, breve e lungo periodo. In sostanza, ciò che guardiamo nei giovani non è più tanto la demotivazione allo studio, quanto piuttosto la flessibilità delle risposte al compito assegnato. Dunque se fino a circa un decennio fa si usavano preferibilmente diagnosi a tutto campo, anche, entro certi limiti, di forte penalizzazione del soggetto collocato nella sfera della demotivazione, oggi la ricerca empirica permette di osservare che è solo rispetto ad un certo preciso modulo, porzione di insegnamento, didattica disciplinare, lezione specifica che si prefigura la demotivazione. La scientificità dell'approccio ha liberato dall'onnipotenza del giudizio conclusivo ed ha restituito dignità umana alla persona che, per il fatto stesso di esistere, chiede di essere aiutata a far crescere i propri talenti rimasti nascosti in una certa situazione di istruzione e di formazione nella quale non ha trovato le opportunità di comunicare.

L'obiettivo di rinnovamento sistemico dell'offerta educativo-formativa si poneva già nei progetti europei della seconda metà degli anni Settanta (1976-1980) intesi di fatto a superare la frattura tra il giovane che studia ed il giovane che lavora, in favore della riscoperta pedagogica del valore della manualità nello sviluppo cognitivo, e viceversa, e questo non solo per la scuola dell'infanzia, ma per tutta l'esperienza di educazione del soggetto. L'apertura delle frontiere all'apprendimento significava, già in questa premessa, rottura dei modelli chiusi a livello mentale, e dunque sul piano della

formazione concettuale e su quello tecnico-operativo. Era come se si volesse dimostrare che nessun sistema educativo poteva considerarsi perfetto ed imitabile, ma che ogni scuola, in ogni Paese dava esempi significativi di come favorire il raggiungimento di scopi comuni come la pace, la giustizia, la libertà, la verità. Quattro ideali che sono anche ipotesi di lavoro di grande concretezza. Ogni educazione ed ogni formazione portano a trovare mezzi e strumenti per dimostrare come la pace, ad esempio, è un valore che si vive e diviene prassi quotidiana, proprio nel momento in cui il giovane è aiutato a guardare allo "studio" come ad una possibilità di manifestazione della sua identità di uomo, in questo momento ed in questa società.

La ricomposizione valoriale degli obiettivi, che danno senso al quotidiano operare, si può costruire insieme giorno dopo giorno, ma poiché essa presuppone l'intuizione della presenza della dimensione storico-culturale nella nostra esistenza, diviene indispensabile la presenza dell'adulto educatore/insegnante/formatore/operatore: egli per primo ha in qualche modo già sperimentato questa realtà ed ora si trova a riguardarla con spirito critico, avvalendosi delle nuove scoperte scientifiche.

3. Ragazzi da interessare adolescenti da aiutare

Dal confronto parziale dei risultati relativi a campioni di adolescenti che hanno abbandonato la scuola negli anni Ottanta ed adolescenti protagonisti dello stesso fenomeno negli anni Novanta, emerge che il riferimento agli insegnanti, quali validi consiglieri, si è mantenuto relativamente forte per i giovani usciti dalla scuola ed in cerca di lavoro; chi invece continua a studiare, oppure lavora non considera, in proporzione, il riferimento all'insegnante mentore (P. Mottana 1996) come rilevante per le proprie scelte.

I "consiglieri" scelti dagli adolescenti "poco motivati allo studio" in quattro indagini italiane

Sondaggio nazionale Isfol 1996	Età degli intervistati 14-19 anni	
	per il 100% non studenti o lavoratori	per il 96,7% studenti
<i>I Consiglieri dei giovani non lavoratori</i>		
Nessuno	44,7	49,1
La famiglia	37,3	38,6
Gli insegnanti	10,7	3,5
Gli amici	10,0	7,0
Altri	7,4	8,8

FONTE: S. Chistolini 1997, p. 189-190

La dispersione scolastica in Italia in aree di rischio e disagio educativo 1989-90	Età degli intervistati 12-19 anni
<i>Motivi per i quali gli adolescenti dicono di non essere andati a scuola per scelta in ordine di importanza</i>	<i>Valori percentuali relativi alla prima scelta per importanza</i>
La scuola era lontana	1,0
Ero malato	18,4
Non mi piaceva studiare	41,7
Non capivo le spiegazioni degli insegnanti	-
Volevo lavorare	11,7
Avevo bisogno di soldi	1,0
I miei genitori hanno voluto così	1,0
Non so bene il perché	1,9
Altro	19,4
Non risposto	3,9

Fonte: S. Chistolini 1990, p. 19.

Indagine e sperimentazione a Verona 1978-82 <i>Percezione da parte dei drop-out della comprensione e dell'aiuto di altri al momento dell'abbandono</i>	Età degli intervistati 16-20 anni <i>Percentuali relative agli items "molto" ed "abbastanza"</i>
La scuola era lontana	1,0
Tuo padre	54,4
Tua madre	60,2
I fratelli	34,9
Le sorelle	29,2
Un amico/a	53,4
Un insegnante	17,5
Un prete (cappellano, parroco)	5,8
Un parente	18,5

Fonte: G. Malizia, S. Chistolini 1985, p. 73.

Indagine in tutte le scuole medie del distretto di l'Aquila 1978-79	Età degli intervistati 11-14 anni
<i>Motivi per cui i drop-out hanno deciso di abbandonare la scuola</i>	<i>Valori percentuali</i>
Aiuto ai lavori di casa	0,7
Poca voglia di studiare	40,9
Irrelevanza dell'insegnamento	6,2
Disaccordo con gli insegnanti	14,6
Insuccessi a scuola	20,1
Offerta di lavoro vantaggiosa	1,4
Decisione di non studiare più	9,0
Problemi di salute	2,1

Età avanzata	4,4
Rifiuto della scuola	2,1
Consiglio degli insegnanti	1,4
Apprendimento di un mestiere	4,9
Altro	4,9
N. R.	10,4

FONTE: G. Malizia 1982, p. 167.

L'adolescente "poco motivato allo studio", piuttosto dipendente dalla famiglia degli anni Ottanta, cede progressivamente il posto alla nuova generazione, degli anni Novanta, degli adolescenti poco motivati allo studio, che decidono con maggiore autonomia, rispetto a famiglia e a scuola, circa l'abbandono della scuola.

Siamo dunque in presenza di giovani più adulti che decidono sotto l'influenza inevitabile di ragioni e condizioni socio-psico-pedagogiche. Tuttavia, nelle tre generazioni (anni '70; anni '80; anni '90) persiste la implicita-esplicita negazione di un ruolo specificatamente rilevante giocato, nella questione, dagli insegnanti. D'altra parte, la soggettivizzazione del tema data dalla "poca voglia di studiare" e dalla decisione individuale di non continuare negli studi, conferma la perdita di senso (1978-1999) della scuola come luogo di per sé adatto, nel quale i problemi vanno evidenziati e risolti, nel migliore dei modi possibili.

La ben nota espressione "è compito della scuola" non convince più in un contesto sociale nel quale non è sempre possibile isolare le sole responsabilità dell'unità scolastica; molto più aderente alla realtà è la messa in campo delle diverse influenze che intervengono alla determinazione del risultato finale.

Una nuova prospettiva, attenta a quanto le ricerche hanno evidenziato, permette di dire che "lo studio", in quanto tale, è da considerare parte essenziale e necessaria del percorso formativo. Le difficoltà ad esso rapportabili vengono sempre di più analizzate in forma metodologico-preventiva, così da promuovere l'orientamento dei giovani, a partire dalle esigenze che questi ultimi sono messi in grado di poter manifestare. Di qui il senso specifico delle due importanti innovazioni italiane sull'autonomia delle istituzioni scolastiche (legge 15 marzo 1997, n. 59) e sull'elevamento dell'obbligo di istruzione (legge 20 gennaio 1999, n. 9) che hanno preso in considerazione la riforma del sistema educativo e formativo, anche in rapporto a quanto sono venuti illustrando gli altri Paesi, tanto europei che non europei.

**Per un modello procedurale di intervento
sulla demotivazione allo studio (das)**

- a) Accertamento della demotivazione allo studio (das)
- b) Consistenza socio-psico-pedagogica della das
- c) Isolamento concettuale della das nella classe e/o nella scuola
- d) Colloquio con gli operatori/docenti/responsabili/formatori per l'analisi circoscritta della das
- e) Ideazione delle misure di natura pedagogica, psicologica, sociologica che potrebbero interrompere il progredire della das
- f) Attuazione delle misure con distribuzione di compiti precisi assegnati ai vari operatori/docenti/responsabili/formatori
- g) Autoverifica, dopo un mese, dello stato del compito assegnato da parte di ogni adulto individualmente, con rapporto scritto
- h) Verifica collegiale, dopo un mese, dello stato del compito assegnato da parte di tutti gli operatori/docenti/responsabili/formatori
- i) Proposta di interventi mirati rispetto ai dati evidenziati con i rapporti scritti.

4. Verso un concetto multiplo di formazione

Nel mese di novembre 1999, è stata posta agli studenti universitari di Perugia, iscritti al Corso di laurea in Scienze dell'Educazione e frequentanti il corso semestrale di Pedagogia sperimentale, la seguente domanda: *Che cosa si aspetta dal Corso di laurea in Scienze dell'Educazione?* Le risposte scritte, relative a 219 studenti, permettono di rilevare l'apertura verso "chi ha bisogno", sia per gli aspetti sociali che per gli aspetti psicologici, e la coniugazione di fatto di tale apertura con l'acquisizione degli strumenti adatti allo svolgimento del ruolo di "educatore", più che di insegnante o di formatore.

Le aspettative degli studenti universitari

Rilevazione nel corso semestrale di Pedagogia sperimentale Perugia 1999	Età degli intervistati 19-33 anni
<i>Aspettative degli studenti: items ragionati</i>	<i>Valori percentuali</i>
Acquisire una preparazione professionale per l'inserimento nel mondo del lavoro	32,98
Aiutare gli altri dal punto di vista della relazione interpersonale	28,72
Aiutare chi ha bisogno dal punto di vista dell'emarginazione sociale	17,02
Acquisire la preparazione professionale specifica come educatore	14,90
Acquisire la preparazione professionale umanistico-pedagogica per l'inserimento nel mondo del lavoro	5,31
Acquisire la preparazione professionale specifica come insegnante	1,07
Acquisire la preparazione professionale specifica come formatore	0,00

Stando alle aspettative evidenziate da questo universo di giovani, in uscita dall'adolescenza ed in fase di formazione superiore (M. Bosinelli, F. Giusberti 1989), notiamo la prevalente disaffezione per la scuola e per ciò che ha diretta connessione con la dinamica insegnamento-apprendimento, nonostante la frequenza ad un corso di laurea che è costituito, per buona parte, da discipline di carattere pedagogico. L'interesse per il "sociale", ampiamente inteso, e per lo "psicologico", concepito prevalentemente come intervento riparativo e di recupero di soggetti in stato di difficoltà socio-psicofisica, trova la migliore concretizzazione nello studio proposto dalle Scienze dell'Educazione. Queste ultime finiscono di fatto per rispondere alla preesistente conformazione emotivo-cognitiva dei giovani che per esperienza scolastica, ambientale e culturale avvertono l'urgenza di coniugare la propria scelta lavorativa futura con l'interesse attuale, di alta sensibilizzazione psicologico-sociale.

I problemi che la società contemporanea pone tendono così ad essere analizzati ed eventualmente risolti preferibilmente sul piano dell'intervento socio-psicologico. La funzione pedagogica si trova ad essere qualificata dall'apertura alla considerazione della *popolazione che ha bisogno di aiuto* e la stessa professionalizzazione del laureando in Scienze dell'Educazione sembra andarsi, prima di tutto, misurando sul sentimento di solidarietà che si ritiene di poter gestire con interventi tecnico-metodologici adeguati. Negli interessi di questi giovani resta assente l'articolazione, pure possibile ma probabilmente troppo scontata, al punto da essere rifiutata quasi in blocco, dell'aiuto agli altri attraverso l'insegnamento e la formazione. L'idea di "educare" chi soffre è alla base di parte degli iscritti a Scienze dell'Educazione e, considerando la scelta per le soluzioni tecnico-metodologiche, c'è da aspettarsi che questi giovani siano più disponibili alla soggettivizzazione delle tematiche sociali, che alla ideazione di politiche educative da lanciare quale risposta innovativa globale.

La formazione che questi giovani stanno chiedendo è dunque da esaminare con grande attenzione, poiché se da un lato avanza richieste di trasformazione dello stesso concetto, coniugandolo essenzialmente come "educazione degli altri", d'altra parte si svuota di significato circa la sua connotazione multipla che già J.J. Rousseau e J. H. Pestalozzi, G. Capponi e don G. Bosco, M. Montessori, A. Gramsci e don L. Milani hanno dimostrato essere qualcosa che non può racchiudersi in una tecnica, anche se di essa l'uomo si serve, plasmandola secondo i fini ed i valori che egli ha scelto di realizzare.

Probabilmente, nella preparazione degli studenti universitari di oggi che si occuperanno tra breve degli adolescenti, nella scuola e fuori della scuola, vi è il superamento dell'educazione come idea mutuata solamente dalla pedagogia, quale riflessione eminentemente normativa, e la disponibilità concettuale di rivedere l'intera questione educativa, secondo le chiavi analitico-interpretative fornite dalle scienze sociali, e dunque in considerazione dell'estensione delle valenze descrittive ed esplicative, proprie del ragionamento e dell'approccio scientifici, dei quali la pedagogia contemporanea fa uso (E. Paisance, G. Vergnaud 1993). Resta evidente, e non sanata, la separazione

tra curricolo universitario, rivolto ad un ipotetico insegnante *tout court*, e curricolo universitario indirizzato a professionalità da immettere nell'economia del libero mercato, della libera scuola, e rappresentate da figure e funzioni utili ai settori propri dell'azienda e dell'extrascuola (R. Massa, P. Bertolini 1996).

Dal punto di vista dei valori di riferimento, i giovani universitari di Perugia pongono ai **primi posti** soprattutto: la famiglia, l'amicizia, l'amore, collocando ad una certa distanza il lavoro, la giustizia e la pace. L'universo valoriale dei 19-33enni tende, in definitiva, a profilarsi piuttosto simile a quello di un adolescente, saldamente legato agli ambienti che danno sicurezza psicologica e consenso sociale.

I valori degli studenti universitari

Rilevazione nel corso semestrale di Pedagogia sperimentale Perugia 1999	Età degli intervistati 19-33 anni
<i>Valori degli studenti: items in ordine di maggiore scelta</i>	<i>Valori percentuali</i>
01. famiglia	10,52
02. amicizia	9,47
03. amore	9,15
04. rispetto	6,63
05. libertà	5,57
06. salute	5,47
07. lavoro	4,42
08. lealtà	3,89
09. sesso	3,78
10. fedeltà	3,68
11. solidarietà	3,57
12. giustizia	2,94
13. denaro	2,84
14. educazione	2,63
15. pace	2,52

5. Il bisogno di essere degli adolescenti

L'uomo che cresce nell'adolescenza non è più esigente, né più complesso dell'uomo che si sviluppa nel bambino e nel giovane. Per consuetudine si è portati a sostenere, talvolta con forza, talaltra con indifferenza, che l'adolescenza è un'età critica nella quale si può assistere a tutto e al contrario di tutto. Queste categorizzazioni possono forse essere utili per scaricare l'ansia e l'incapacità di adulti ed educatori attoniti di fronte alla misteriosa razionalità, forse anche invidiata, di tanti adolescenti.

I numerosi studi sull'adolescenza di cui disponiamo rilanciano la questione del come porsi in relazione con l'essere umano in questa epoca specifica del suo sviluppo e della sua evoluzione, non solo stando a guardare, ma anche intervenendo con proposte concrete che aiutino alla crescita più giusta. L'ambiente sociale influisce in modo determinante nella formazione della persona e poiché durante l'adolescenza il ragazzo e la ragazza affrontano con più coscienza il senso del distacco e dell'indipendenza dalla famiglia, e cominciano a saggiare il valore dell'amicizia e dell'amore, hanno bisogno di adulti che ascoltino le difficoltà che inevitabilmente sorgono dal contatto con contesti conosciuti formalmente, ma estranei per gli effetti relazionali che producono.

Lo spazio che l'adolescente dedica alla conversazione con ragazzi/e della stessa età non è sufficiente al delineamento della propria personalità, ed un adulto, od un gruppo di adulti che ascoltano, guardano, e magari propongono una via da seguire, o di sperimentare insieme un certo comportamento per poi, sempre insieme, esaminarne il risultato, rappresentano delle figure di riferimento di grande importanza.

In Gran Bretagna dagli anni Sessanta del 1900 esiste la *pastoral care*, come attenzione costante ai bisogni e alle aspettative degli studenti (M. Calvert, J. Henderson 1998). E se queste figure sono avvertite come sincere e degne di fiducia, potranno educare i ragazzi, attraverso l'esempio, agli stessi valori di sincerità e fiducia. Negli Stati Uniti d'America (A. Alissi, S. Chistolini 1996) vengono continuamente promossi programmi con interventi di rete che motivano i ragazzi allo studio, con la revisione dei compiti scolastici e degli stili educativi, il rinforzo nelle materie che risultano più difficili, la cura delle relazioni scuola-famiglia-comunità, (L. Altieri 1994; H. Bee 1998), l'azione pianificata di operatori, consiglieri, personale specializzato che sono disponibili ai ragazzi, ai genitori e agli insegnanti, l'apertura della scuola durante tutta la giornata, il coinvolgimento attivo e la partecipazione concordata dei genitori in alcune attività della scuola, il lavoro in laboratorio di studenti ed insegnanti, la preparazione dei docenti con seminari di studio mirati al bisogno, l'adozione di comportamenti cooperativi, del lavoro di gruppo, dell'apprendimento per progetti.

Gli adolescenti, ma non solo, anche gli insegnanti, crescono meglio se intorno a sé trovano un ambiente che li comprende, che non è troppo esigente, che pone loro dei compiti possibili da risolvere e tali da procurare soddisfazioni progressive per il successo raggiunto, quando avvertono che qualcuno, famiglia, scuola e comunità locale, vita politica locale e nazionale, si interessa a loro ed alla loro riuscita umana, oltre che scolastica e professionale, e si accorgono che alla loro maturazione psicofisica corrisponde un adeguato riconoscimento sociale dello sviluppo in atto (G. Lutte 1987; P. Blos 1993; J. De Wit, G. Van der Veer 1993; A. Palmonari 1993; J. C. Coleman, L. Hendry 1995).

Una lezione lasciata a metà, un corso di cui non si capisce l'inizio e la fine, una attività di lavoro che non si vede dove vuole condurre, un progetto educativo non adeguato alla preparazione del giovane, un libro difficile da

capire, un linguaggio sofisticato, la comunicazione nascosta, la valutazione implicita sono tutti strumenti che ostacolano la formazione del sentimento del successo scolastico, della attesa professionale e della riuscita umana; infatti, il confronto, con chi invece ha successo ed è riuscito, è automatico ed inevitabile. Talvolta la demotivazione funziona da vestito della festa del povero settimanale; vale a dire, uno stato di anoressia mentale può essere nascosto dalla demotivazione allo studio (B. Brusset 1979; Montecchi F. 1993).

Certo potremmo educare i giovani al sacrificio ed anche rafforzare la loro capacità di tolleranza del fallimento, cosa questa che potrebbe essere lodevole, offrendo tra l'altro motivi interessanti alla razionalizzazione e alla sublimazione dell'insuccesso, ma non avremmo fatto molto dal punto di vista della preparazione pedagogico-didattica del materiale che abbiamo noi il compito di strutturare in forma comprensibile ed organizzata, tale da veicolare il successo della prestazione del ragazzo. Motiviamo il demotivato o ristrutturiamo la causa, eventualmente l'insegnamento e le relazioni scuola-comunità-territorio, che hanno provocato la demotivazione?

In una conversazione Tiziano Treu si confronta con il tema dell'occupazione: come ministro del Lavoro parla di "poli di sviluppo locale" da creare e rispetto alla gestione dei quali esistono grossi problemi di ordine procedurale, di scarsa abitudine a lavorare insieme e a coordinarsi (T. Treu 1997). Con questo richiamo il ministro ha praticamente indicato ai docenti la via da seguire per l'educazione di base dei lavoratori.

Pestalozzi si dedicò all'educazione dei bambini orfani, abbandonati, poveri e per loro pensò ad un insegnamento scientificamente fondato che permettesse di leggere, scrivere, contare sin dai primi anni di scuola. Don Bosco andava per le strade e cercava di ridare fiducia a ragazzi che per amare il bello dovevano prima conoscerlo, ed il lavoro che costruisce passo passo qualcosa, e dimostra all'essere umano le sue potenzialità creative, era l'esperienza umana più importante e piena per chi pensava di non avere nulla ed improvvisamente toccava con mano la sua ricchezza semplice, quotidiana, consueta ed unica. La Montessori fece un'esperienza simile con i bambini in difficoltà psico-fisiche, e don Milani ha di nuovo richiamato al valore dell'istruzione per tutti ed ha dimostrato, ancora una volta, che l'insegnamento è malleabile, si può cambiare e rendere adatto, giorno per giorno, agli scopi dell'educazione.

Il metodo che l'educatore sceglie, e rende trasparente alla comprensione degli allievi, opera a favore della formazione del carattere, permettendo ai ragazzi di lavorare, rispetto ad un incentivo morale, da alimentare e sostenere con intelligenza, pazienza, libertà crescente così da far acquisire capacità di decisione scientificamente fondate. L'educazione moralmente matura richiede l'adozione di metodi e metodologie sempre da rinnovare nella prospettiva dell'educazione all'apprendimento (O. Reboul 1983): il maestro fa lezione non come la faceva il suo insegnante più bravo, ma come egli stesso ritiene di doverla fare, in considerazione del fatto reale di trovarsi in una nuova situazione di vita.

Bibliografia di riferimento

- S. ALISSI, S. CHISTOLINI (a cura di), *Società ed educazione negli Stati Uniti. Razzismo immigrazione devianza. Society and Education in the United States. Racism immigration deviance*, SEI, Torino 1996.
- L. ALTIERI, *Tracce di libertà. Gli adolescenti tra autonomia e dipendenza. Nuove modalità di relazioni familiari*, Angeli, Milano 1994.
- H. BEE, *Dall'età prenatale all'adolescenza. Psicologia dello sviluppo. Per le scuole superiori*, Zanichelli, Bologna 1998.
- B. S. BLOOM, *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando, Roma 1979.
- P. BLOS, *L'adolescenza come fase di transizione. Aspetti e problemi del suo sviluppo*, Armando, Roma 1993.
- M. BOSINELLI, F. GIUSBERTI (a cura di), *The age of adolescence and youth and the psychosocial profile of the university student*, Clueb, Bologna 1989.
- G. BROCCOLINI, *Saggi suchodolskiani*, Leonardi, Bologna 1968.
- B. BRUSSET, *L'anoressia mentale del bambino e dell'adolescente*, Borla, Roma 1979.
- C. BUCCIARELLI, *Demotivazione e emarginazione scolastica*, in "Scuola e Professione", n. 3, 1979, pp. 8-13.
- M. CALVERT, J. HENDERSON, *Gestire la pastorale care nella scuola secondaria: un punto di vista britannico*, in L. CORRADINI (a cura di), *La dimensione affettiva nella scuola e nella formazione dei docenti*, SEAM, Roma 1998, pp. 55-67.
- S. CHISTOLINI, *La dispersione scolastica in Italia in aree di rischio e disagio educativo*, in "La Documentazione Educativa", nn. 3, 4, 5, Ministero della Pubblica Istruzione, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 1990.
- S. CHISTOLINI, *Questionario degli operatori dei CFP e dei docenti del Biennio*, in G. MALIZIA, S. CHISTOLINI, V. PIERONI, *I percorsi formativi della scuola e della formazione professionale. Problemi e prospettive*, CNOS/FAP, Roma 1990, pp. 149-242.
- S. CHISTOLINI, *Superare lo svantaggio: indagine su percezioni e valori dei giovani tra i 14 e i 19 anni*, in "Osservatorio ISFOL Formazione - Orientamento - Occupazione - Nuove tecnologie - Professionalità", n. 3, 1997, pp. 162-219.
- J. C. COLEMAN, L. HENDRY, *La natura dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna 1995.
- L. D'ALONZO, *Demotivazione alla scuola. Strategie di superamento*, La Scuola, Brescia 1999.
- L. DEL GATTO, L. MARTINUCCI, A. M. NENCI, C. SDINO, *L'adolescenza. Aspetti biologico, affettivo, cognitivo e morale*, Bulzoni, Roma 1976.
- S. DE PIERI, *Condizionamento socio-culturale, demotivazione dell'apprendimento ed emarginazione sociale*, in F. HAZON et al., *La formazione professionale: una sottoscuola?* C.O.S.P.E.S. del Veneto, Verona 1976, pp. 97-112.
- J. DE WIT, G. VAN DER VBER, *Psicologia dell'adolescenza. Teorie dello sviluppo e prospettive d'intervento*, Giunti (Gruppo Editoriale), Firenze 1993.
- F. FERRAROTTI, *Trattato di sociologia*, UTET, Torino 1970.
- F. W. FÖRSTER, *Educazione e autoeducazione. Norme direttive per i genitori, per i maestri, i curatori d'anime e per chiunque attenda alla gioventù*, Società Tipografico-Editrice Nazionale, Torino 1921.
- GIOVANNI PAOLO II, *Sollicitudo rei socialis*. Lettera enciclica (30.12.1987), Ancora, Milano 1988.
- D. B. KANDEL & COLL., *Continuity in discontinuities: Adjustment in young adulthood of former school absentees*, in "Youth and Society", 3, 1984, pp. 325-352.
- B. KHALIFA, *L'écolier timide*, in "Personnalité", 10, 1984, pp. 21-40.
- M. LAENG, *Pedagogia sperimentale*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1992, pp. 248-249.
- M. LAENG, G. BALLANTI, *Esercitazioni didattiche per il tirocinio e i progetti educativi di Istituto*, La Scuola, Brescia 1996.
- W. W. LAMBERT, W. E. LAMBERT, *Psicologia sociale*, Giunti-Martello, Firenze 1974.
- M. LODI, *C'è speranza se questo accade al Vho*, Edizioni Avanti, Milano 1963.
- G. LUTTE, *Elementi di psicologia del fanciullo e dell'adolescente*, in P. BRAIDO (a cura di), *Enciclopedia delle Scienze dell'Educazione, 2. Educare: Sommario di Scienze Pedagogiche, II. Psicologia*: L. CALONGHI, P. G. GRASSO, G. LUTTE, M. GUTIERREZ, *Metodologia della ricerca positiva*

- psico-pedagogica, Psicologia generale, evolutiva, differenziale*, Pas - Verlag, Zürich 1962, pp. 261-387.
- G. LUTTE, *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, Il Mulino, Bologna 1987.
- G. MALIZIA et al., *Né scuola né fabbrica. Indagine sull'abbandono nella Scuola Media del distretto di L'Aquila*, Japadre, L'Aquila 1982.
- G. MALIZIA, S. CHISTOLINI (a cura di), *Drop-out non più. L'abbandono nel biennio a Verona: un'indagine e una sperimentazione*, LAS, Roma 1985.
- R. MASSA, P. BERTOLINI, *Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione*, in L. GEYMONAT, *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, vol. IX: E. BELLONE, C. MANGIONE (a cura di), *Il Novecento* (4), Garzanti, Milano 1996, pp. 337-535.
- R. MASSA, P. MOTTANA, M. G. RIVA, *La dispersione scolastica negli istituti professionali*, Angeli, Milano 1992.
- G. MILANESI, *Progetto per una ricerca sulla situazione scolastica di una borgata romana*, in "Orientamenti Pedagogici", n. 1, 1974, pp. 107-116.
- F. MONTECCHI (a cura di), *Anoressia mentale dell'adolescenza. Rilevamento e trattamento medico-psicologico integrato*, Angeli, Milano 1993.
- E. MONTOBBOIO, *L'apprendimento lavorativo negli insufficienti mentali e i problemi della metodologia dell'inserimento*, in "Suppl. Boll. Soc. Medico Chirurgica di Pisa", n.3/4, 1979, pp. 259-298.
- P. MOTTANA (a cura di), *Il mentore come antimaestro*, Clueb, Bologna 1996.
- P. OREFICE, *Lo studio interdisciplinare dell'educazione. Problemi metodologici*, Lisciani & Giunti, Teramo 1983.
- A. PALMONARI (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna 1993.
- E. PLAISANCE, G. VERGNAUD, *Les sciences de l'éducation*, La Découverte, Paris 1993.
- O. REBOUL, *Apprendimento, insegnamento e competenza. Per una nuova filosofia dell'educazione*, Armando, Roma 1983.
- L. RIBOLZI, *Il problema degli abbandoni nella scuola secondaria*, in "Aggiornamenti Sociali", 11, 1985, pp. 697-706.
- B. SCHWARTZ, *Un futuro per i giovani*, Ediesse, Roma 1985.
- SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.
- C. SCURATI (a cura di), *La disciplina nella scuola*, La Scuola, Brescia 1987.
- F. B. SMITH, *High school equivalency preparation for recent drop outs*, in "New Directions for Child Development", 21, 1984, pp. 21-54.
- T. TREU, *Creare lavoro. Conversazione con Tiziano Treu*, in "Meridiana. Rivista di storia e scienze sociali", 29, "Decisione politica", maggio 1997, pp. 199-219.