

Adolescenti a scuola e in comunità: il ruolo del contesto educativo

*Emiliane Rubat du Merac **

Comprendere in quale misura le caratteristiche di un ambiente educativo permettano agli studenti di acquisire atteggiamenti di leadership democratica è utile agli educatori e alle organizzazioni educative per verificare l'efficacia dei loro interventi. Un contesto educativo attivo e democratico offre infatti ai giovani la possibilità di acquisire responsabilità, interagire, condividere obiettivi e cooperare per raggiungerli.

Per introdurre il nostro lavoro farò riferimento ad una ricerca finalizzata, appunto, a verificare il modo in cui le caratteristiche del contesto educativo percepito dagli allievi possano agire da stimolo o, al contrario, da freno sullo sviluppo di responsabilità, cooperazione, conoscenza di sé e capacità di emergere come leader. La ricerca si riferisce a ragazzi di quindici e sedici anni, età caratterizzata dal processo di costruzione dell'identità (ERIKSON, 1968; MARCIA, 1980; PALMONARI, 1991) e confronta le loro esperienze nei due ambienti educativi della scuola secondaria di II grado e dello scoutismo, analizzando gli effetti di tali percorsi educativi sui loro atteggiamenti. La ricerca dà voce alle rappresentazioni degli studenti nell'esplicitazione delle caratteristiche della loro esperienza a scuola e nello scoutismo e rileva i loro atteggiamenti di leadership, al fine di analizzare l'effetto della loro percezione del contesto educativo sullo sviluppo di tali atteggiamenti (DUMÉRAC, 2014; 2015).

A questo scopo, sono stati utilizzati due strumenti per misurare, attraverso scale di tipo Likert, la percezione del contesto educativo (DUMÉRAC, 2013) e le attitudini e capacità di leadership degli studenti e scout di 15-16 anni (DUGAN, 2006). In estrema sintesi emerge che l'organizzazione della proposta educativa e le relazioni che si instaurano tra i membri del gruppo a cui è rivolta hanno un importante impatto sullo sviluppo di atteggiamenti di leadership. In particolare, un ambiente piacevole in un gruppo coeso, in cui si instaurino relazioni non asimmetriche e basate sulla stima e fiducia reciproca, un ambiente che favorisca la condivisione delle responsabilità favorisce lo sviluppo di capacità di leadership e atteggiamenti di collaborazione, apertura al confronto, ri-

spetto e responsabilità. La conoscenza di sé e l'autostima, benché meno dipendenti dagli aspetti del contesto indagati, crescono con l'aumento dell'attribuzione di responsabilità e dell'interesse generato dalle attività e dei contenuti proposti. E ancora, sempre in estrema sintesi, emerge il fatto che nei punteggi alle scale di leadership i ragazzi scout hanno punteggi significativamente più alti dei loro coetanei che non hanno analoga esperienza.

Le variabili di percezione del contesto educativo hanno un impatto più forte sugli atteggiamenti di leadership degli adolescenti quando servono a descrivere l'ambiente scout, mentre il loro effetto diminuisce quando rendono conto del contesto della classe. Data questa differenza tra classe e gruppo scout, soprattutto nella qualità delle interazioni all'interno del gruppo, non tutte le variabili di contesto hanno lo stesso impatto sullo sviluppo della leadership. Pertanto, è stato interessante esaminare quali siano stati gli aspetti dell'esperienza scout che hanno contribuito di più allo sviluppo di atteggiamenti di leadership nei ragazzi e quale sia stato l'entità del contributo di ciascun aspetto. Attraverso il calcolo della regressione lineare multipla ottenuta con la modalità Stepwise, abbiamo osservato come aspetti della percezione della vita nel gruppo scout spieghino il 55% della varianza del punteggio degli scout alle scale relative alla collaborazione, all'apertura al confronto e al senso di responsabilità (R^2 corretto = 0,55 e p dei $\beta < 0,05$). L'identificazione degli scout con questi atteggiamenti aumenta quando sono d'accordo con le affermazioni: "viviamo le attività come un impegno comune" ($\beta = 0,27$), "i capi sono orgogliosi di noi" ($\beta = 0,13$), "quando abbiamo problemi ne parliamo con i capi" ($\beta = 0,25$), "l'impegno è apprezzato più dei risultati" ($\beta = 0,20$), "i capi cercano di esserci simpatici" ($\beta = 0,21$), "parliamo spesso di ciò che potremo fare da grandi" ($\beta = 0,17$) e quando negano le affermazioni: "le cose che studiamo sono superate" ($\beta = -0,16$) ed "è meglio ubbidire senza discutere" ($\beta = -0,13$).

Per imparare la cooperazione, il rispetto, il confronto costruttivo e diventare più responsabile ha un impatto significativo la percezione, nel proprio gruppo, di coesione, di riconoscimento per la persona a prescindere dai suoi risultati e di una relazione di stima, fiducia e simpatia tra educatori e adolescenti, che comporta la possibilità di parlare di argomenti stimolanti e dei propri problemi, progetti e interessi. Si tratta di

un contesto educativo che si caratterizza, inoltre, da una conduzione non autoritaria delle attività.

Questo risulta del tutto logico se consideriamo che, soltanto tramite una vita di gruppo, che offre la possibilità di partecipare e impegnarsi in attività concrete, si impara a collaborare, definire obiettivi comuni, rispettare le differenze, ascoltare e assumere responsabilità. Inoltre, è importante per lo sviluppo di questi atteggiamenti che l'ambiente educativo sia governato da regole aperte, che diano ai ragazzi la possibilità di partecipare alle attività e di discutere argomenti di loro interesse e che il rapporto con il capo educatore sia di fiducia. È ovvio che lo sviluppo di atteggiamenti che richiedono l'espressione di un protagonismo, attraverso la collaborazione o l'assunzione di responsabilità, richiede come minimo che ci sia un certo rispetto e una qualche benevolenza degli uni con gli altri all'interno del gruppo.

L'apprendimento non precede l'esperienza perché l'azione stessa è fattore di apprendimento, in altre parole è l'esperienza che permette lo sviluppo e il consolidamento di nuovi atteggiamenti e l'assimilazione di nuove conoscenze. L'esercizio della responsabilità richiede di saper partecipare, contribuire, fare prova di autonomia, impegno e giudizio. Apprendere l'autonomia e la partecipazione richiede di poter interagire con l'ambiente e con gli altri perché «essere autonomi significa, infatti, affermare la propria personalità e quindi poter sperimentare la validità delle proprie decisioni e delle proprie conseguenti azioni, senza rinunciare alla prospettiva della dipendenza, in un rapporto dialettico» (PRANZINI, 2011, p. 101-102).

Secondo la teoria del *situated learning* (LAVE, 1988; LAVE & WENGER, 1991), l'apprendimento aumenta al crescere della partecipazione alle attività della comunità di pratica e il processo di apprendimento coinvolge l'integralità della persona. Di conseguenza, per imparare a esercitare una leadership condivisa e responsabile è indispensabile un ambiente che consenta la partecipazione attiva e la collaborazione, un ambiente che abbiamo definito democratico, in quanto tutte le persone che ci convivono partecipano a definirlo. L'organizzazione democratica e quindi partecipativa, permette a ciascuno di emergere come leader, ossia di influenzare le decisioni e le scelte del gruppo. Molti pedagogisti, psicologi,

educatori e pensatori hanno fatto proposte in questo senso. Makarenko, per esempio, ha centrato la sua attenzione sulla formazione alla responsabilizzazione, che richiede di saper prendere decisioni, essere al servizio degli altri e obbedire, guidare altri e assumersi responsabilità, sviluppare un carattere forte e positivo. Il suo metodo educativo mira a formare una persona che «deve essere capace di subordinarsi al compagno e di dare ordini al compagno. Deve essere un attivo organizzatore. Perseverante e temprato, egli deve saper dominare se stesso e deve saper influenzare gli altri [...]. Deve essere lieto, cordiale, alacre, capace di lottare e di costruire, capace di vivere e amare la vita: deve essere felice, e non soltanto nel futuro, ma in ogni giorno presente della sua vita» (LOMBARDO RADICE, 1952). Makarenko (1925-1937) menziona, nel poema pedagogico, il dialogo con un membro del comitato provinciale, preoccupato dei criteri della selezione dei ragazzi della colonia. Racconta che «più di tutto lo preoccupava questo: in base a cosa decidere quando uno dei nostri poteva essere accettato e quando no e, soprattutto, chi lo avrebbe deciso? - Come, "chi"? - risponde - Nessun altro che l'organizzazione del komsomol della colonia stessa!» (p. 189). Per lui, l'educazione alla vita in comune passa necessariamente per la partecipazione di tutti i ragazzi, senza eccezione, all'esercizio delle varie funzioni organizzative della comunità, che porta alla responsabilizzazione di ciascuno dei suoi membri rispetto alle decisioni, alla loro esecuzione e al controllo dei processi in atto. «Può esistere una migliore educazione civica? - chiede Ferrière (1947) - Partecipare ai diritti e ai doveri dei membri della comunità scolastica, avere una funzione da compiere, essere un operaio del gruppo e nello stesso tempo avere voce in capitolo» (p. 48).

Per suscitare un impegno autoeducativo, il contesto andrebbe organizzato insieme ai ragazzi e costruito strada facendo. L'educatore dovrebbe essere in grado di capire il mondo dei ragazzi, che è qualitativamente diverso dal proprio e accettare di essere preso a modello, quindi di essere un esempio della conoscenza o dei principi che propone di trasmettere. Capire il mondo dei ragazzi richiede di sapere ascoltare. Il ruolo dell'educatore è tanto più importante per i ragazzi che, come nota il sociologo Cavalli (2007), sono venuti meno gli adulti, genitori o educatori, che assumono la responsabilità di poter essere presi a modello, «i giovani si trovano, quindi, a convivere con generazioni di adulti che guar-

dano con incertezza al futuro, hanno accorciato i loro orizzonti temporali, hanno abbandonato speranze e illusioni, ridotto il livello delle loro aspirazioni e, soprattutto, hanno spesso rinunciato a porsi come modelli coi quali i giovani possono confrontarsi, per imitarli o rifiutarli. Hanno cioè rinunciato, come genitori e/o insegnanti alla funzione educativa, limitandosi i primi a provvedere ai servizi per il benessere materiale dei figli e i secondi a trasmettere saperi asettici depurati da riferimenti ai valori». Si auspicano degli studenti autonomi e responsabili mentre si tende ad agire con loro in modo che non lo possano diventare. Freinet (1966), a questo proposito, si rivolge agli educatori in questi termini: «Siete convinti che gli individui debbano sapersi autocomandare; [...]. Ma poi non riconoscete neanche uno di questi diritti ai vostri alunni[...]. Affermate, forse per giustificarvi: sono troppo piccoli per sapersi comandare da soli e per agire liberamente. [...] Possiamo darvi la certezza sperimentale che i ragazzi sono capaci almeno alla pari degli adulti di vivere in comunità» (p. 259).

A questo proposito il mito dell'anello di Gige, narrato da Platone (428- 347 a.c.), propone un'interessante riflessione. Gige, pastore al servizio del re di Lidia, scopre, pascolando le sue capre, una voragine all'interno della quale si trova un enorme cavallo di bronzo che contiene il cadavere di un soldato con un bellissimo anello d'oro. Lo prende e girandolo scopre che questo anello ha il potere di rendere invisibile. Va al palazzo del re per dar notizie delle sue greggi e ne approfitta per diventare invisibile, sedurre la regina, con il suo aiuto, uccidere il re e prendere il suo posto. Platone, attraverso questo racconto, sostiene che tutti, anche le persone più oneste, se hanno l'opportunità di non essere scoperti, sono portati a svolgere atti illegittimi. La vera virtù quindi, secondo il filosofo, deriva dalla messa in atto di un compromesso con gli altri membri delle proprie comunità di appartenenza e richiede l'interazione, l'alterità, il poter rispondere dei propri atti ad altro da sé. Di fatto, l'etimologia della parole responsabilità chiama in causa l'idea del *rispondere* (respondere) e di *risposta* (responsio, responsus o anche responsum).

L'adolescente che non si sente parte di una comunità alla quale *rispondere* si trova come Gige, privo della *dimensione corporea*, ossia della relazionalità, e non può imparare a responsabilizzarsi.

Il fatto che l'organizzazione e la qualità delle attività abbia un impatto così rilevante sullo sviluppo di atteggiamenti di responsabilità, cooperazione, consapevolezza di sé e leadership rovescia il tradizionale ruolo attribuito all'educatore. A questo proposito, Vygotskij (1926) affermava: «basta cambiare l'ambiente sociale perché cambi istantaneamente anche il comportamento dell'uomo[...]. L'ambiente sociale è la vera leva del processo educativo» (p. 95). Da protagonista della trasmissione di saperi l'educatore passa dunque ad assumere il ruolo di ideatore-organizzatore dell'ambiente.

L'opinione secondo la quale il perno dell'educazione risiede nell'impianto organizzativo dell'ambiente educativo è sostenuta, oltre che da Piaget (1964), Vygotskij (1934), Dewey (1897), Montessori (1952), e Visalberghi (1988), dall'insieme dei sostenitori di un modello attivo di educazione. «Quando diciamo che le condizioni oggettive sono quelle che l'educatore ha il potere di regolare - spiega Dewey (1916), - intendiamo, naturalmente, che la sua abilità di influenzare direttamente l'esperienza degli altri e quindi la loro educazione, gli impone il dovere di determinare quell'ambiente che interagirà con le capacità e i bisogni che posseggono coloro cui insegna, per creare un'esperienza che abbia valore» (p. 30). Le condizioni in cui ha luogo l'atto educativo possono portare allo sviluppo graduale di una personale autonomia o al contrario a una "dipendenza prolungata" (Bertolini & Pranzini, 2001, p. 183).

Il lavoro del laboratorio "Adolescenti a scuola e in comunità"

Al lavoro di gruppo hanno partecipato 35 educatori e assistenti sociali. A partire dalla relazione introduttiva e dalle relazioni presentate al convegno "L'età della crisi nell'età della crisi" abbiamo sviluppato un brainstorming per identificare problemi e risposte a partire dall'esperienza di ciascuno.

I partecipanti sono stati divisi in piccoli gruppi di lavoro. A ciascuno sono state consegnati quattro fogli A4 di colori diversi su cui era disegnato un *call out* e indicato per ogni colore un tema relativo al contesto educativo. In un primo momento, ciascuno è stato impegnato a scrivere proposte di attività o modalità di interazione in rapporto ai tutti e i quattro temi.

I temi di riferimento erano:

- a) la relazione di fiducia e stima tra educatori e ragazzi;
- b) la responsabilità;
- c) la condivisione delle decisioni e proposte;
- d) il senso di appartenenza al gruppo.

Dopo che ciascuno aveva riempito i quattro fogli, i fogli sono stati raccolti e a ciascun gruppo è stato assegnato uno degli argomenti con il compito di sintetizzare le indicazioni e riportare una sintesi nel gruppo di lavoro allargato. E a questo è seguita una ampia discussione.

Riportiamo in sintesi gli elementi emersi nei *call out* dei partecipanti.

Riconoscimento reciproco	Orizzontalità delle relazioni
Ascolto attivo, empatia e riconoscimento.	Condividere le decisioni.
Condivisione di feedback – raccontarsi.	Decidere insieme l'attività in itinere.
Riconoscere bisogni e risorse.	Favorire lo scambio dei ruoli.
Testimoniare i propri sentimenti.	Accettare le diversità.
Condividere vissuti e interessi.	Coinvolgere tutti i soggetti.
Confronto di esperienze e dialogo.	Lavoro per progetti.
Assenza di giudizio, rispetto.	Condividere obiettivi e regole indipendentemente dai ruoli.
Mettersi in discussione nella relazione.	Dare maggiore considerazione ai bisogni del gruppo rispetto a quelli individuali.
Dare fiducia.	
Delegare.	
Evitare di far sentire i ragazzi inadeguati.	
Favorire il lavoro di gruppo.	
Fare in modo che i ragazzi si sentano attivi e protagonisti.	
Idee di pratiche: Giochi di ruolo, drammatizzazione teatrale, racconti personali, gioco della fiducia, libera la mente.	

Senso di appartenenza	Responsabilità
<p>Condividere obiettivi.</p> <p>Stimolare attività ludiche, sociali, teatrali che diano occasione alla formazione personale e col-laborativa.</p> <p>Assegnare ruoli e incarichi.</p> <p>Condividere esperienze e valori.</p> <p>Promuovere il confronto del gruppo con realtà esterne per consolidare l'identità del grup-po.</p> <p>Condividere emozioni (aiuta a non sentirsi soli).</p> <p>Favorire il riconoscersi nell'altro.</p> <p>Riconoscere l'altro al proprio pari per un rispetto e condivi-sione reciproca.</p> <p>Rendere esplicite e condividere le regole.</p> <p>Ideare, progettare e realizzare insieme attività.</p> <p>Favorire l'inclusione.</p> <p>Promuovere elementi di identi-ficazione del gruppo, nome, stemma, motto.</p>	<p>Affidare responsabilità educative.</p> <p>Monitorare e valutare i compiti svolti e il raggiungimento degli obiettivi.</p> <p>Assegnare compiti concreti e rilevanti sia individuali sia di tipo cooperativo.</p> <p>Dare spazio di autonomia nello svol-gimento di compiti.</p> <p>In casa famiglia/famiglia dare compiti concreti di cui si percepisca l'utilità.</p> <p>Nella scuola o nelle associazioni dare compiti organizzativi e responsabilità nei confronti dei più piccoli.</p> <p>Come esempi di responsabilità:</p> <p>gestione materiali comuni;</p> <p>incarichi in attività;</p> <p>dirigere un gioco;</p> <p>giochi di ruolo, drammatizzazioni, gioco di fiducia;</p> <p>ruoli diversi in una attività teatrale: scenografo, suggeritore, tecnico delle luci, ecc.</p> <p>Esempi di altri compiti concreti: ac-compagnare un coetaneo, gestire la propria stanza, fare acquisti, dare le chiavi di casa, organizzare attività, fare il tutor, ecc.</p> <p>In famiglia avere un cartellone con turni delle mansioni e dei compiti at-tribuiti.</p> <p>Fare in modo che tutti partecipino con un ruolo alle attività.</p> <p>Discutere insieme come sono stati svolti i diversi compiti in una attività.</p> <p>Avere fiducia sulla possibilità di cre-</p>

<p>scere dei ragazzi. Rispettare i ragazzi. Saper riconoscere i loro sforzi e meriti. Evitare atteggiamenti giudicanti.</p>
--

*Emiliane Rubat du Merac
Assegnista di Ricerca Roma Tre

Bibliografia

- BERTOLINI, P. & PRANZINI, V. (2001). *Pedagogia scout. Attualità educativa dello scoutismo*. Roma: Nuova Fiordaliso.
- CAVALLI, A. (2007). *La generazione immobile Ilmulino*, 3, 10-24.
- DEWEY, J. (1897). *My pedagogic creed*. New York: E.L. Kellogg & co..It. trad. *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia, 1982.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan company. It. trad. *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1949.
- DUGAN, J. P. (2006). *SRLS-Rev2: Third revision of SRLS*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs.
- DU MÉRAC, E. R. (2013). La misura degli atteggiamenti di leadership degli adolescenti in due contesti educativi: scuola e scoutismo. *Rivista della Società Italiana di Ricerca Didattica*, 11, 95-111.
- DU MÉRAC, E. R. (2014). Misurare la leadership responsabile degli studenti e degli scout utilizzando modelli di regressione lineare. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 511-535.
- DU MÉRAC, E. R. (2015). What we know about the impact of the school and Scouting context on the value-based leadership of the adolescents. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 11, 207-224.
- ERIKSON, E. H. (1968). *Identity, Youth, and Crisis*. New York: Norton.
- FERRIERE, A. (1947). *Transformons l'école*. Parigi: J. Oliven. Trad.it. *Trasformiamo la scuola*. Firenze: La Nuova Italia, 1967.
- FREINET, C. (1966). *Memento de l'école moderne*. Cannes: L'éducateur n° 19. Trad. it I piani di lavoro. In R. Eynard (Ed.) *La scuola del fare*. Bergamo: Edizioni Junior, 2002.
- LAVE, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.

- LAVE, J., & WENGER, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. it. *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson, 2012.
- LOMBARDO RADICE, L. (1952). Appendice. In A.S. Makarenko *Poema Pedagogico*. Roma: Editori Riuniti, pp. XLI-LVIII, 2009.
- MAKARENKO, A. S. (1933-1935). *Pedagogičeskaja poema*. Mosca: Prosvěšenie. Trad. it. *Poema pedagogico*. Roma: Editori Riuniti, 1976.
- MARCIA, J. E. (1980). Identity in Adolescence. In J. Adelson (Ed.) *The Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.
- MONTESSORI, M. (1952). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- PALMONARI, A. (1991). Adolescenza. In *Enciclopedia delle Scienze Sociali* (pp. 59-70). Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana.
- PLATONE (428- 347 a.c.). *La Repubblica*. Roma: Laterza, 1997.
- PRANZINI, V. (2011). La riflessione pedagogica sullo scoutismo. In Bertolini, S., Farné, R., Pranzini, V. & Zampighi F. (Eds.) *Leopardo spensierato. Piero Bertolini e lo scoutismo*. Roma: Fiordaliso.
- VISALBERGHI, A. (1988). *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*. Firenze: La Nuova Italia.
- VYGOTSKIJ, L.S. (1926). *Pedagogičeskajapsihologija*. Trad. it. *Psicologia pedagogica*. Manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione. Trento: Erickson, 2006.