

# Aspetti psicologici e orientamenti didattici della scuola media superiore

## Alcune caratteristiche psicologiche del periodo adolescenziale

Io ritengo che, per una analisi approfondita dei problemi psicologici che riguardano l'insegnamento e, in genere, l'attività educativa in una scuola media superiore intesa come una comunità di lavoro sia necessario, come premessa, prendere brevemente in esame alcuni tratti fondamentali della psicologia dell'adolescente, o, meglio ancora, alcuni processi che si verificano generalmente durante l'età dell'adolescenza, anche se con intensità diversa nei diversi individui.

### 1 - La maturazione intellettuale ed il bisogno di autonomia

Il primo di tali tratti, che si presenta già durante la preadolescenza, e in particolare nell'ultimo periodo della scuola media inferiore, è un forte bisogno di indipendenza nei confronti degli adulti.

Questo bisogno è in relazione con il fatto che, intorno ai 12-13 anni, vengono costituendosi certe strutture mentali che mancavano alle età precedenti. La loro mancanza rendeva diverso il modo di pensare dei bambini rispetto a quello degli adulti, e lo caratterizzava, appunto, come un modo di pensare «infantile»; la loro acquisizione elimina invece buona parte di tali differenze, almeno per quanto riguarda il modo di funzionare del pensiero, anche se temporaneamente ne crea o ne accentua altre, che vedremo un poco più avanti.

In che cosa consiste questo progresso nello sviluppo delle strutture mentali? Consiste nel fatto che nei processi di pensiero, e, in particolare, in quelle attività mentali che vengono di solito indicate come «ragionamenti», la rappresentazione di eventi *puramente possibili*, assume un ruolo sempre più importante rispetto a quella degli eventi che sono realmente accaduti, o che non sono ancora accaduti ma sicuramente accadranno in un futuro più o meno prossimo. La capacità di darsi con facilità rappresentazione di situazioni puramente possibili (non sperimentate, e forse neppure sperimentabili in realtà) pone un ragazzo in grado di sviluppare con facilità un tipo nuovo di ragionamento, vale a dire il ragionamento *ipotetico-deduttivo*, un ragionamento cioè che non ha, come accadeva invece ai livelli d'età inferiori, come suo punto di partenza dei fatti reali, constatati o constatabili, ma semplici ipotesi, situazioni puramente possibili.

Un esempio potrebbe essere il seguente: «Se la forza di gravità sulla Terra divenisse d'un tratto dieci volte minore di quella at-

tuale, quali cose cambierebbero nella nostra vita?» È evidente, in questo caso, che il punto di partenza del ragionamento è una situazione *ipotetica*, mai sperimentata, che contrasta con il nostro senso della realtà, ma la cui provvisoria accettazione permette di *dedurre* un certo numero di conseguenze (per es. «Si potrebbe uscire dalle case saltando dalle finestre», «gli pneumatici delle automobili potrebbero essere tenuti a pressione molto minore», «una parte dell'atmosfera sfuggirebbe per l'azione della forza centrifuga», ecc.). Oppure: «Se venissero posti in comune tutti i beni posseduti dalle singole persone, quali conseguenze deriverebbero da questo fatto?» (per es. «verrebbero eliminate certe disuguaglianze sociali», risulterebbe diminuita la motivazione al lavoro derivante dalla prospettiva di un guadagno personale, e verrebbero in primo piano altre motivazioni», «i rapporti fra le persone sarebbero meno competitivi», ecc.).

Questa stessa capacità rende anche possibile una piena acquisizione del meccanismo del *ragionamento induttivo*, e cioè di quel tipo di ragionamento consistente, non più, come nel caso precedente, nel dedurre dalla verità (ammessa anche solo in via ipotetica) di un certo evento *a* (diminuzione della forza di gravità) la verità o non verità di un altro evento *b* (es., la forza centrifuga porta ad una dispersione dell'atmosfera) sulla base di certi rapporti fra *a* e *b* che *sono già noti* (la gravità controbilancia entro certi limiti la forza centrifuga), ma nello scoprire un rapporto *non ancora noto* fra due eventi, *a* e *b*, ciascuno dei quali può essere sperimentato per conto proprio. Ad es., che rapporto passa fra la velocità di caduta di un oggetto ed il suo peso? o fra il grado di umidità dell'aria e l'impressione di freddo? o tra il fatto di possedere una motocicletta ed il fatto di avere successo con le ragazze?

L'acquisizione di questi strumenti intellettuali dà al ragazzo un'autonomia mentale assai maggiore. Da un lato, infatti, egli riesce ad immaginare assai più facilmente, per sé e per gli altri, una situazione ipotetica diversa da quella in cui si trova, ed a dedurre tutta una serie di conseguenze; dall'altro, desidera compiere di persona tutta una serie di esperienze per elaborare in modo autonomo certe convinzioni relative ai rapporti fra certi eventi e certi altri, o al loro modo di svolgersi, o al modo di comportarsi delle persone.

L'acquisizione delle due capacità ora vedute suscita anche (come accade in tutti i casi in cui un'abilità si è formata da poco o è ancora in via di formazione) una certa *tendenza ad esercitare tali capacità ogni volta che si presenta una occasione adatta*. Ogni insegnante ha esperienza dell'amore per le discussioni presenti in molti adolescenti, e della tendenza a ragionamenti di tipo consequenziale, astratto, e cioè ad un modo

di ragionare che, se anche è formalmente corretto, non è tuttavia ancora accompagnato, come invece più tardi, da una sensibilità fine e differenziata per il diverso grado di *realità* che può essere attribuito a certe premesse ipotetiche, e per il vario *grado di probabilità* con cui da certe premesse possono derivare certe conseguenze.

Ad esempio: «Se un gruppetto di quattro persone decidesse di costituire una biblioteca in un paese, *basterebbe che* ognuna di esse versasse dei soldi o dei libri, e poi ne persuadesse altre due sia a versare dei soldi o dei libri, sia a persuaderne ciascuna altre due, il giorno dopo, ecc. In dieci giorni la biblioteca sarebbe costituita».

Questa tendenza ad un uso ancora «schematico» del ragionamento, e ad una sottovalutazione dell'importanza che possono avere, nel renderlo accettabile e persuasivo, il grado di realtà delle premesse ed il grado di probabilità delle conseguenze, può portare al di là di un semplice atteggiamento di autonomia intellettuale nei confronti degli adulti, e cioè a forme di opposizione polemica agli adulti, i cui «distinguo» ed i cui richiami all'esperienza possono spesso venire interpretati come delle meschine forme di difesa (difesa dello stato presente, difesa del quieto vivere, contro ogni tentativo di modificare certe situazioni che richiederebbe anche la loro partecipazione piena). Questa stessa tendenza può tuttavia talvolta anche suscitare, di riflesso (e cioè non appena qualcosa porta un adolescente ad intuire l'importanza reale di quell'esperienza cui gli adulti si richiamano) un sentimento di insicurezza, di sfiducia nelle proprie capacità di trarre da un ragionamento delle deduzioni veramente valide sul piano delle decisioni concrete e dell'azione.

### 2 - I gruppi giovanili a formazione volontaria, e le loro funzioni

La capacità di *indipendenza intellettuale*, ed il correlativo bisogno di esperienze compiute personalmente (che talvolta si traduce anche in un atteggiamento di polemica e di opposizione nei confronti degli adulti, per gli ostacoli che essi talvolta frappongono al suo soddisfacimento) unitamente al sentimento di insicurezza che spesso si accompagna al tentativo di compiere tali esperienze personali, concorrono largamente a determinare un secondo fenomeno, tipico della preadolescenza e dell'adolescenza, vale a dire la costituzione di gruppi giovanili aventi una larga autonomia nei confronti degli adulti.

La formazione di questi gruppi non è solo dovuta alle ragioni che ora abbiamo vedute, ma in certa misura anche a quella situazione di «marginalità sociale» in cui l'adolescente si viene a trovare nel momento in cui sente ormai vivo il desiderio di differenziarsi dal gruppo dei bambini, ma si rende anche conto di non essere ancora accettato, con pieni diritti, e per così dire, alla pari, nel gruppo degli adulti.

L'adesione, non momentanea ed occasionale (come accade nell'infanzia e nella fanciullezza, in cui il gruppo di riferimento vero resta la famiglia) ad un gruppo di coetanei, risponde dunque a questi vari bisogni di *indipendenza*, di *esperienze personali* e *nuove*, di *ritrovamento del senso della propria «identità sociale»* che la marginalità rispetto al gruppo dei bambini, da un lato, ed al

gruppo familiare e degli adulti, dall'altro, ha offuscato.

Naturalmente, le esperienze che un pre-adolescente ricerca nel gruppo e attraverso il gruppo dei coetanei sono in parte diverse da quelle che vi ricerca invece un adolescente. Nel primo caso (preadolescenti) il gruppo è in genere omogeneo per quanto riguarda il sesso (si tratta di soli ragazzi, o di sole ragazze), ed è invece socialmente eterogeneo, nel senso che i ragazzi si raggruppano prevalentemente sulla base della vicinanza spaziale (sono i ragazzi di uno stesso caseggiato, di una stessa strada, ecc.). Il vivere in gruppo, visitando le case ora degli uni ed ora degli altri, permette ai singoli di compiere esperienze di ambienti sociali diversi da quello in cui hanno vissuto, di visitare luoghi nuovi, di sperimentare situazioni insolite (l'esplorazione di un cunicolo, la costruzione di una capanna di frasche, la lotta contro un altro gruppo, ecc.). Nel secondo caso, quello che ci interessa qui più da vicino (adolescenti), il gruppo è di solito eterogeneo per quanto riguarda il sesso (il numero dei maschi tende a pareggiare quello delle femmine), ed è invece socialmente più omogeneo, dato che il fattore della vicinanza spaziale, in conseguenza della maggiore mobilità degli adolescenti, ha perso gran parte della sua importanza, mentre hanno acquistato importanza altri fattori, come quello di una certa affinità di gusti, di abitudini, di esperienze culturali, di possibilità economiche. Un adolescente povero prova un certo imbarazzo a frequentare un gruppo di adolescenti più ricchi di lui (per il senso di inferiorità che gli può derivare dal fatto, per es., di essere vestito meno bene, di avere una casa più modesta, ecc.); un adolescente con una certa cultura, con gusti raffinati, con una educazione musicale, con una ricca vita interiore (qualità in parte derivanti dal fatto di essere cresciuti in un certo ambiente socio-culturale) non trova risonanze e sufficiente potere d'attrazione in adolescenti dalla cultura più limitata, dalle abitudini un poco rozze, dalla vita spirituale più superficiale.

Anche i bisogni che portano un adolescente ad inserirsi nel gruppo dei coetanei sono diversi: a parte il bisogno di ritrovare in modo pieno il senso della propria identità sociale, di cui abbiamo detto, vi è qui anche il bisogno di conoscere le singole individualità (in ciò che hanno di specifico, ed in ciò che hanno di comune), e in particolare di conoscere i coetanei dell'altro sesso, e di entrare con loro in un certo rapporto di comunanza emotiva (che è qualcosa di più della semplice conoscenza). E vi è il bisogno di imparare a comportarsi in modo adeguato nel gruppo, a trattare con gli altri, a scherzare, ad assumere una varietà di atteggiamenti, a cogliere l'impressione che sugli altri lasciano i propri modi di fare, o le cose che si dicono, e così via.

A questi bisogni si accompagna spesso un senso diffuso di insicurezza, che molti adolescenti cercano di compensare o mascherare con un atteggiamento di apparente baldanza e talvolta anche di tracotanza, con «pose», con espressioni «caricate». Ognuno di noi ha in mente certamente i gruppi di adolescenti, maschi e femmine, fermi con le loro biciclette o i loro motorini (simbolo e strumento di mobilità e di indipendenza) in certi consueti luoghi di ritrovo, le pause di silenzio, le battute di spirito

spesso un poco forzate, l'immobilità apprensiva, l'atteggiamento di curiosità intensa, la tensione che si manifesta poi anche in forma motoria attraverso fughe ed inseguimenti improvvisi.

I gruppi adolescenziali di cui stiamo ora parlando non coincidono con la classe scolastica, ma possono avere con essa rapporti di vario tipo. Possono essere gruppi più ristretti che si formano all'interno della classe e continuano ad esistere al di là delle ore di scuola (alcuni adolescenti si ritrovano cioè in casa di qualcuno di loro, organizzano una gita, ascoltano dischi, vanno insieme ad un concerto, o al cinema, ecc.); oppure possono essere gruppi formati in parte dagli elementi della classe ed in parte da altri adolescenti che frequentano altre classi e che sono per varie ragioni (di parentela, di amicizia, ecc.) in rapporto con i primi.

Ma una cosa è qui importante osservare: quegli stessi bisogni che vengono soddisfatti dal fatto di appartenere ad un gruppo di coetanei a costituzione volontaria (il bisogno di indipendenza nei confronti degli adulti, e quindi anche degli insegnanti; il bisogno di conoscere gli altri e, attraverso i propri rapporti con gli altri, se stessi; il bisogno di ritrovare nel gruppo un sentimento di sicurezza) vengono in certa misura soddisfatti anche dal gruppo-classe. Di questo occorre tener ben conto, come vedremo più avanti, nella strutturazione della classe come comunità di lavoro e soprattutto nella impostazione dei rapporti fra l'insegnante ed il gruppo degli allievi.

### 3 - La «crisi di originalità»

Vi è poi, durante l'adolescenza, un terzo importante fenomeno che interessa da vicino il problema che stiamo considerando anche se è presente in forme diverse e con intensità diversa nei vari individui. Si tratta di quella che è stata indicata come «crisi di originalità giovanile», e che ha le sue radici anche nei due fenomeni che abbiamo ora considerato.

La crisi di indipendenza nei confronti degli adulti si prolunga in crisi di originalità quando all'opposizione polemica all'autorità, al rifiuto di abitudini sino ad allora accettate, all'affermazione dell'indipendenza (spesso con riguardo a elementi esteriori come il modo di vestirsi o di pettinarsi, l'orario di rientro a casa, ecc.), si sostituisce e acquista preminenza un atteggiamento di effettiva ricerca di convinzioni personali, il tentativo sempre più sistematico, e relativo ad aspetti sempre meno esteriori della personalità, di elaborare un proprio stile, un proprio modo di atteggiarsi di fronte alla vita. Questo processo è favorito, d'altra parte, anche da un certo modo di sperimentare la vita di gruppo. In un primo momento il gruppo è ciò che dà sicurezza, una sicurezza tanto maggiore quanto più completa è l'adesione alle sue norme ed abitudini, quanto più profondi sono l'identificazione con gli altri ed il conformismo di opinioni, di atteggiamenti, di linguaggio. In un secondo tempo, però, un adolescente, vivendo dentro il gruppo, trae occasione ed incitamento dal continuo confronto con gli altri non soltanto per conoscere sempre meglio se stesso, per verificare le abilità che possiede o crede di possedere, ma anche per cercare di differenziarsi dagli altri, e di

elaborare un modo proprio di valutare gli eventi, o di atteggiarsi di fronte ad essi.

La crisi di originalità non è presente con la stessa intensità in tutti gli adolescenti; negli studenti, tuttavia, essa può essere più frequente e più intensa per il fatto che la maggior preparazione culturale comporta una maggiore ricchezza di problemi ed una più ampia consapevolezza dei vari aspetti della vita con i quali si deve «fare i conti». Nei giovani in cui questa crisi è presente in modo molto vivo, essa si manifesta nel bisogno persistente di dare una interpretazione personale ed unitaria delle varie dimensioni dell'esperienza, soprattutto in casi in cui esse sembrerebbero escludersi a vicenda (la filosofia e la religione, la scienza e l'arte, ecc.), di prendere posizione nei confronti delle affermazioni e delle azioni di personaggi storici o viventi, di elaborare uno stile interpretativo ed uno stile espressivo originali e caratterizzanti. «Secondo me», o «a mio modo di vedere», sono espressioni che ritroviamo frequentemente nel linguaggio di molti adolescenti.

Questo ci permette anche di meglio comprendere una caratteristica della personalità degli adolescenti, di cui molti insegnanti non tengono sufficientemente conto, e cioè la presenza di un vivo interesse per i grandi problemi, e per il modo in cui gli uomini li hanno affrontati, nonché per i rapporti che intercorrono fra tali problemi, vale a dire per le risonanze che la soluzione di alcuni di essi può avere sugli altri. (Ad es., la soluzione di certi grandi problemi biologici o fisici, come quello della evoluzione della vita sulla Terra, o quello della navigazione interplanetaria, ha ovviamente dei contraccolpi sulla concezione che l'uomo può avere di sé, della propria origine e natura, del proprio destino, dei rapporti con gli altri animali, della modificabilità delle strutture dell'individuo, o dei modi di vita, o dei rapporti interpersonali, o delle abitudini fondamentali, e così via).

Questo interesse per i grandi problemi e questo sentimento dell'interdipendenza fra i diversi aspetti della vita rendono conto di un comportamento, presente in molti adolescenti, che potrebbe a prima vista sembrare contraddittorio: una tendenza ad astrarsi dall'ambiente, ad immergersi completamente in una realtà diversa, caratterizzata appunto da alcuni di tali grandi problemi (per es., quello della libertà, o del destino dell'uomo, dei suoi compiti nel mondo, ecc.) e poi invece il ritorno improvviso all'ambiente (nel momento in cui vi è la presa di coscienza di certi collegamenti fra tali problemi), la piena attenzione alle sue caratteristiche sociali e politiche specifiche, e l'impegno concreto, appassionato (anche se talvolta solo temporaneo) a lavorare per una modificazione di tali caratteristiche.

Guido Petter

Guido Petter, direttore dell'Istituto di psicologia dell'età evolutiva dell'Università di Padova, è noto come pubblicista nel campo della ricerca psicologica. Le sue opere più importanti sono: «Lo sviluppo mentale nella psicologia di Jean Piaget» (Giunti Barbera); «Conversazioni psicologiche con gli insegnanti» (Giunti Barbera); «Problemi di psicologia della preadolescenza e dell'adolescenza» (La Nuova Italia); «Dall'infanzia alla preadolescenza» (Giunti Barbera).

Sul prossimo numero pubblicheremo la continuazione dell'articolo, in cui vengono considerate le conseguenze sul piano dell'attività scolastica.