

Percorso tematico 3

Individui, contesti e linguaggi dell'educazione

1 Il concetto di istruzione > 2 Individui, ambiente, educazione > 3 Linguaggio ed educazione linguistica > 4 Il valore pedagogico dei linguaggi non verbali

»» 1 Il concetto di istruzione

I termini educazione, formazione e istruzione rappresentano ovviamente i cardini di un intreccio problematico che è da sempre al centro della riflessione pedagogica, una dimensione in cui si può dare di volta in volta la priorità all'uno o all'altro termine. Quindi, al di là delle differenti contingenze storiche o interpretative che hanno nei secoli determinato l'attribuzione di priorità ad uno di questi elementi del processo pedagogico, è innegabile che vi sia un legame profondo tra i concetti espressi dai tre termini. Tuttavia, uno degli assunti più netti delle moderne scienze pedagogiche è che i termini educazione e formazione *non possano essere mai utilizzati semplicemente* come *sinonimi del termine istruzione*.

Definiamo infatti istruzione (che deriva latino *instruere*, rendere abile, «preparare» a qualcosa) quella parte del processo educativo/formativo che si realizza prevalentemente a scuola e nelle altre istituzioni cosiddette «formali», cioè istituzionalmente riconosciute da una certa società. Con la nozione di istruzione si allude infatti a quel particolare *tipo* di intervento educativo che, veicolando alcune specifiche forme di sapere, fa riferimento principalmente all'ambito cognitivo (mentale) e all'acquisizione di conoscenza, sapere e competenza culturale di un soggetto: la scuola, da questo punto di vista, costituisce il principale veicolo (o agente) d'istruzione all'interno di una certa società.

Naturalmente, anche l'istruzione può essere formativa o educativa. Anzi, molti pedagogisti nel corso della storia dell'educazione occidentale riterranno che la vera educazione sia sostanzialmente l'effetto di una *buona istruzione*. Ma per chiarezza terminologica è utile considerare l'istruzione – o meglio le istituzioni finalizzate a fornire istruzione, cioè la scuola o certi mass-media – esclusivamente come uno strumento attraverso il quale una certa società genera acquisizione e assorbimento di conoscenze.

La scuola deve occuparsi solo di istruire o anche di educare?

Da molti anni, almeno dalla seconda metà del Novecento, la scuola vive una situazione di estrema problematicità in relazione ai suoi compiti. È infatti molto difficile stabilire con certezza se essa debba limitarsi a istruire o anche promuovere e sviluppare l'educazione e la formazione dei giovani o ancora, più esplici-

tamente, se debba addirittura impegnarsi in un processo di educazione/formazione «morale» ed «etica» dei giovani.

Si tratta non a caso di uno dei grandi problemi pedagogici, che hanno segnato tutta la storia del concetto occidentale di educazione. Infatti i presupposti stessi dei due orientamenti non sono affatto ovvi. Ad esempio, l'idea che la scuola debba dedicarsi soltanto ad istruire gli allievi presuppone che l'individuo, sin dalla nascita, sia già dotato di alcune *capacità* e di alcuni *disposizioni* di fondo, soprattutto di ordine cognitivo (mentale), grazie ai quali il compito della scuola non sarebbe tanto quello di promuovere la formazione di determinate capacità – quasi sempre indicate con le funzioni psichiche superiori: capacità *percettive*, di *discriminazione*, di *generalizzazione*, di *astrazione*, di *intuizione*, di *analisi*, di *sintesi* – ma solo quello di fornire le informazioni, le conoscenze, il sapere di cui le capacità hanno bisogno per esplicarsi. Molto spesso si lascia presupporre che le capacità siano innate («*intelligenti si nasce*») o che esse si sviluppino spontaneamente, indipendentemente da ogni intervento didattico intenzionale.

Le ricerche più recenti tendono a superare tale visione e riconoscono il decisivo apporto delle stimolazioni socioculturali, ritenendo che la formazione delle capacità sia sostanzialmente un mix tra *possibilità genetiche di base* e *stimolazioni ambientali successive*. Le *potenzialità genetiche*, in altri termini, vengono intese come *funzioni di base* che hanno bisogno di *stimoli* per svilupparsi. È come se al momento della nascita esistessero in ciascuno di noi soltanto delle indeterminate «possibilità genetiche» che possono poi, in base al contesto ambientale, assumere direzioni diverse, cioè formarsi a seconda delle stimolazioni socioculturali cui veniamo sottoposti nei primi anni di vita. Non esistono, in questo senso, delle reali *capacità innate*: le abilità umane si costituiscono sempre in un lungo e articolato processo di sviluppo bio-culturale.

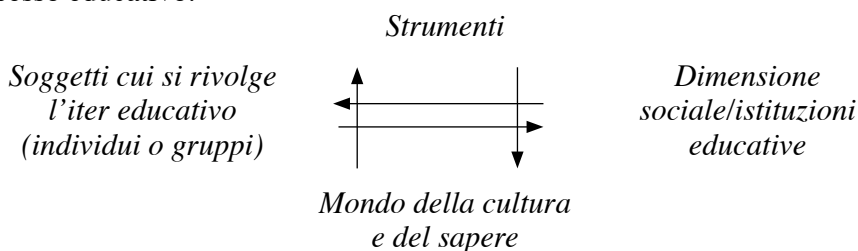
»» 2 Individui, ambiente, educazione

Proviamo a sintetizzare quali siano gli elementi che entrano in gioco quando si tratta di esperienze educative. Affrontiamo cioè il rapporto stretto che lega l'ambiente all'educazione. L'individuo entra nel processo educativo sia come singolo che come gruppo, tenendo conto di ogni possibile variante di ordine sociale, biologica, psicologica. L'elemento centrale di questo aspetto – che è emerso soprattutto a seguito delle grandi svolte pedagogiche del Novecento – è che qualsiasi individuo o qualsiasi piccolo gruppo, nell'ambito dell'insegnamento, non va mai considerato come soggetto passivo, ma sempre come soggetto interattivo con l'ambiente che lo circonda: un individuo deve potersi sentire libero di accogliere ma anche di contestare o rifiutare una determinata azione educativa, sulla base dei suoi bisogni, delle sue inclinazioni, delle sue motivazioni profonde. In questo senso, affinché vi sia un autentico processo educativo (istruitivo e formativo) non bastano dei singoli individui o dei singoli gruppi. C'è anche bisogno:

- di una comunità sociale;
- di un sapere inteso come patrimonio comune, organicamente strutturato;
- di strumenti specifici dell'educazione.

La **comunità sociale** è costituita sia dalle istituzioni che svolgono una precisa e intenzionale azione educativa (in primo luogo la **famiglia** e la **scuola**) sia dai soggetti che ne mettono concretamente in atto gli indirizzi: in primo luogo, ovviamente, genitori e insegnanti. Il sapere e la cultura rappresentano il patrimonio comune di conoscenze su cui fonda una società stessa: e cioè l'insieme delle abitudini, degli atteggiamenti condivisi, delle credenze, dei costumi, dei modelli che definiscono l'identità di un certo organismo sociale. Gli **strumenti**, infine, sono gli elementi che rendono concretizzabile nella pratica l'atto educativo: ad esempio la scuola come spazio fisico, ma anche i libri di testo o gli stessi mezzi di comunicazione di massa – radio, TV, cinema, Internet per citarne solo alcuni.

Ecco uno schema che può sintetizzare il continuo rimando tra i vari elementi del processo educativo:



È chiaro che tra tutti questi elementi deve esserci un legame molto radicato. Se il processo educativo può essere considerato come una lunga serie di **eventi sociali** in senso lato e, allo stesso tempo, di esperienze di **apprendimento personale** che accompagnano l'individuo dalla nascita alla morte, esso deve necessariamente implicare una relazione costante tra i molteplici **agenti** educativi. In questo senso, uno dei compiti fondamentali di qualsiasi istituzione formativa (scuola, famiglia, ambienti extrascolastici) e di ciascun singolo operatore dell'educazione, dovrebbe essere quello di prendere sempre in considerazione le varie opzioni possibili che una data società offre in termini di strumenti educativi. Non bisognerebbe mai limitarsi agli specifici contenuti della trasmissione culturale (ad esempio i singoli programmi scolastici) ma anche valutare di volta in volta quali siano gli strumenti o le istituzioni migliori per trasmettere, nel modo più efficace e duraturo possibile, quei contenuti.

»» 3 Linguaggio ed educazione linguistica

L'educazione linguistica è al centro di tutti i problemi socio-culturali e pedagogici dei giorni nostri. Questo accade perché il linguaggio verbale, come abbiamo già detto, è l'asse portante dell'intera comunicazione umana, oggetto e soggetto complesso, al tempo stesso linguaggio e metalinguaggio (per sé stesso e per gli altri linguaggi); esso, inoltre, funge anche da veicolo dell'educazione (che avviene per lo più attraverso l'uso della parola). Nella società della globalizzazione è sempre maggiore la necessità di padroneggiare non solo le lingue comuni, ma anche i linguaggi tecnici, le diversità linguistiche legate a particolari identità culturali, i diversi registri linguistici. Ma soprattutto, ciò che sembra essere estremamente urgente è la riappropriazione da parte delle giovani generazioni del

linguaggio verbale in sé, della sua capacità di rappresentazione della realtà attraverso rapporti di significazione (semantica) e di logica (sintattica). Mai come in questa epoca storica il linguaggio verbale ha dovuto confrontarsi con così tanti problemi, non ultimi quelli legati alla prevalenza, nella società delle comunicazioni di massa, dell'utilizzo di codici non verbali come le immagini (fisse e in movimento) o la musica, linguaggi con proprie caratteristiche e funzioni, ma del tutto privi della capacità di rappresentazione simbolica e logica della realtà.

La pedagogia tradizionale affrontava il problema dell'educazione linguistica basandosi sul primato della lingua letteraria fissata nei suoi canoni dagli autori classici che venivano studiati e imitati in modo attento e scrupoloso. Alla lettura dei classici si accompagnava l'analisi grammaticale e l'analisi logica, esercizi importantissimi, ritenuti la via maestra per migliorare le competenze del parlante. Prevalsa, quindi, una concezione che possiamo definire *monofunzionale* della lingua che è stata messa in crisi a partire dagli anni Sessanta: a questa idea tradizionale si è sostituita una concezione *polifunzionale* della lingua all'interno della quale viene riconosciuta tutta la molteplicità di usi, varietà e norme prescritti in una data lingua, dando a ciascuna pari dignità. In conseguenza di questo, si è accentrato l'interesse sul concetto di competenza: si è passati dalla concezione del linguaggio come *prodotto* alla sua visione come *processo* dinamico, in cui è essenziale il ruolo di chi parla. A questo punto l'educazione linguistica deve promuovere competenze diversificate: le varietà di forme e d'uso di una lingua, le funzioni espressive, comunicative e cognitive che l'uso del linguaggio verbale può rivestire. Lo psicologo e pedagogista americano Jerome Bruner ha affermato che «l'uomo dotato di una disciplina intellettuale è colui che padroneggia le varie funzioni del linguaggio, che possiede la sensibilità e la capacità di variare e di dire quello che desidera dire a sé stesso e agli altri [...]. E ciò che vale per il discorso esterno può valere anche per il discorso interno».

»» 4 Il valore pedagogico dei linguaggi non verbali

Attualmente, in campo pedagogico, è molto frequente sentire parlare di **educazione «ai linguaggi», invece che al semplice «linguaggio verbale»**. Tale tendenza (alla quale è riconducibile anche l'importanza che le lingue non letterarie rivestono nella moderna educazione linguistica), è nata in parte come **reazione al verbalismo della scuola tradizionale**, in parte come **rivalutazione dei codici non verbali** nella conoscenza, nell'espressione e nella comunicazione umana e, infine, come esigenza di adeguare i percorsi educativi al dominio della «civiltà dell'immagine» (quindi non verbale) contemporanea. A questo ha contribuito notevolmente anche lo sviluppo degli studi sulla comunicazione non verbale nel corso della seconda metà del Novecento, attraverso i quali è stata messa in luce l'importanza di questi codici nello sviluppo e nella relazione interpersonale (argomento già ampiamente trattato nei paragrafi precedenti). Prima di scendere nel dettaglio dell'educazione moderna ai linguaggi non verbali, possiamo dare un'indicazione di carattere generale valida per tutti. Ciò che prevale nella pedagogia moderna e nei percorsi educativi contemporanei, è l'idea di un'educazione per scoperta e di percorsi che diano al bambino la possibilità di manipolare, conoscere, comprendere i vari linguaggi non dandogli, però, delle **norme**, delle **regole** o

dei modelli da imitare come accadeva, invece, nell'educazione artistica tradizionale. Non viene dunque richiesto al bambino di imparare tecniche recitative, grafiche o pittoriche, o di imparare a suonare uno strumento musicale o a leggere testi musicali, ciò che gli si chiede è di «giocare» con gli elementi costitutivi di ciascun linguaggio (con tutta la valenza pedagogica che la parola «gioco» ha non da adesso), scoprendo le **potenzialità comunicative** di ciascuno e le proprie **capacità espressive**. Come abbiamo appena visto, nel campo della comunicazione non verbale ci si è occupati anzitutto della mimica, dei gesti e delle posture (ossia delle posizioni del corpo) osservando come possano comunicare una serie di significati personali e culturali che vengono espressi e letti in modo spesso inconscio (o, forse, sarebbe meglio dire non pienamente consapevole). Soprattutto si è sottolineato che ciò che viene espresso e comunicato attraverso questi codici **non è interamente «traducibile» in parole**: una considerazione che vale per tutti i linguaggi, ciascuno dei quali rappresenta un particolare «punto di vista» sulla realtà.

Sul piano pedagogico, le considerazioni sviluppate a proposito della comunicazione non verbale si traducono in molte «educazioni», a partire dall'educazione all'uso del linguaggio corporeo. Nella scuola il corpo è al centro di numerose attività educative: l'educazione **psicomotoria**, l'educazione **fisica**, il **gioco** sono gli esempi più significativi a questo riguardo. Tuttavia, l'educazione al linguaggio del corpo non trova la sua piena espressione soltanto nell'educazione alla gestualità (come presa di coscienza del gesto e del suo significato), che ha nella mimica la sua manifestazione più completa, ma si realizza pienamente anche nella danza, nelle varie forme di animazione scenica come il gioco-dramma, il canto e l'animazione teatrale. Quest'ultima, sia nella forma del teatro drammatico basato su un testo letterario più o meno elaborato e complesso, sia nella forma del teatro-inchiesta che mette in scena i risultati di un lavoro di ricerca sulla realtà, implica un lavoro educativo che coinvolge la **globalità dei linguaggi verbali e non verbali**.

Come accade per tutti i linguaggi non verbali, anche il linguaggio grafico-pittorico-plastico può e deve essere stimolato ed educato assai precocemente nel bambino, già a partire dal compimento del primo anno di vita, in cui egli manifesta una serie di attività spontanee collegate a questi codici. Il disegno dei bambini è stato ampiamente studiato da ricercatori autorevoli (tra cui anche Jean Piaget) come segno dell'evoluzione del bambino e strumento per la sua realizzazione, forma di conoscenza del mondo ed espressione di bisogni, emozioni e desideri profondi. Questi studi hanno permesso di riconoscere in esso fasi caratteristiche che portano dallo scarabocchio intorno ai diciotto mesi di vita, all'«omino testone» che contraddistingue la fase pittorica dei quattro anni, al realismo degli anni della scuola elementare. Parallelamente assistiamo all'evoluzione nell'uso del colore, che diviene via via più espressivo e realistico.

Considerazioni analoghe, infine, possono essere fatte per lo sviluppo della capacità di creare **forme tridimensionali** attraverso l'uso di materiali rigidi o plasmabili. A partire dagli anni Settanta si è assistito a una notevole evoluzione delle attività educative indirizzate a questi linguaggi, soprattutto nelle istituzioni indirizzate alla prima e alla seconda infanzia come nidi, scuole dell'infanzia (asili), ludoteche dove si offrono ai bambini materiali, ambienti e animatori per le atti-

vità ludiche. All'interno di questi contesti l'educazione ai linguaggi grafico-pittorico-plastici è stata spesso intesa come offerta agli educandi di occasioni (come i laboratori e gli *atelier*) in cui è possibile anzitutto **esprimersi liberamente esplorando le possibilità offerte da diversi materiali**. Ciò si esprime nell'impiego dei materiali «artistici» tradizionali (colori e carte di vario tipo, plastiline, etc.), ma anche nella più vasta tipologia di materiali costruttivi (legno, pezzi di metallo, plastica, semi, foglie) che possono essere impiegati per prodotti dove i confini fra il grafico, il pittorico e il plastico si annullano e dove il corpo, con il suo gesto, viene profondamente coinvolto soprattutto nell'ambito della **manualità**. L'educatore si preoccupa di stimolare l'esplorazione, suggerire modi per rendere più efficaci soluzioni scelte dall'educando, trasmettere suggestioni, incoraggiare alla scoperta di tecniche e regole e così via piuttosto che impartire «norme» e «regole», oppure fornire «modelli» predefiniti, come accadeva nell'educazione artistica tradizionale. L'obiettivo di queste attività, che possono essere indirizzate anche ad adulti, è appunto **far acquisire linguaggi per esprimersi creativamente**, ad esempio secondo l'ottica di quello che un artista-educatore come Bruno Munari ha definito un «laboratorio liberatorio plurisensoriale, dove adulti e bambini possono **manipolare molti materiali con diverse caratteristiche materiche, cromatiche, termiche**, di peso, di forma, di struttura, e combinarle assieme in due o più pezzi, per formare qualcosa che non si sa cos'è».

La nostra è una civiltà dominata dall'immagine, una società dove il linguaggio grafico delle immagini (fisse e in movimento) caratterizza profondamente i messaggi inviati quotidianamente dai mass-media. Questo vuol dire che appare sempre più necessaria una vasta attività di educazione iconica, capace anzitutto di mettere i bambini nella condizione di sapere leggere il codice del linguaggio iconico insito, ad esempio, nell'immagine fissa di una fotografia. Ciò significa alfabetizzare gli elementi grammaticali, sintattici, semantici e pragmatici di questo codice, così come avviene per il codice linguistico, in modo che il bambino sappia riconoscere i significati da esso trasmessi. Discorso analogo deve essere fatto per l'immagine in movimento del cinema o della televisione, dove agli elementi già presenti nella fotografia si aggiungono inquadrature, sequenze e montaggi in grado di svolgere un ulteriore discorso. Del resto l'immagine in movimento si accompagna in genere a un messaggio multimediale dove il canale visivo può trasmettere messaggi iconici e scritti contemporaneamente e dove, soprattutto, si assiste a una «audiovisione» prodotta dall'incrocio fra immagini e codici sonori (il parlato, i rumori, la musica della colonna sonora). Come si vede, **l'educazione alla multimedialità** è un percorso necessario, anche perché i messaggi così elaborati, facendo uso di più codici variamente combinati, richiedono, per essere correttamente interpretati e non semplicemente «subiti», numerose competenze diverse tra loro e profondamente interagenti. L'educazione alla decodificazione di questi messaggi non è però che una tappa del processo formativo, alla quale si accompagna lo sviluppo della capacità di produrre messaggi incentrati sul linguaggio iconico o audiovisivo. In sostanza, alla competenza passiva (decodifica e interpretazione) deve affiancarsi la **competenza attiva** (codifica e produzione), così come avviene nell'educazione linguistica, quando alla **competenza passiva** (lettura) si affianca la competenza attiva (scrittura). Ciò viene oggi facilitato dalla sempre maggiore possibilità per i bambini di utilizzare agevolmente macchine fotografiche, videocamere, grafiche computerizzate.

Per quanto concerne il linguaggio musicale occorre osservare che la musica diviene educativa se riesce a saldarsi con tutti gli aspetti della personalità dell'uomo e non solo con la sfera estetica. Questa affermazione implica lo sviluppo dell'educazione musicale, al pari delle educazioni agli altri linguaggi, anzitutto come formazione al contatto con il proprio **mondo interiore e con la sua espressione**, piuttosto che come avvio alla lettura di testi musicali o a tecniche musicali. A questo proposito numerosi metodi sviluppati da educatori e musicisti del Novecento partono dall'**esplorazione attiva, da parte del bambino, del codice sonoro, e possono essere usati per avviarlo a incanalare la propria espressione attraverso di esso**. Così il bambino viene anzitutto introdotto, a partire dai suoni della propria esperienza, allo sviluppo di particolari capacità percettive, a conoscenze specifiche sul fenomeno sonoro e ad abilità nella produzione di suoni espressivi.