

Luigi Minio

***Dal Dovere di IMPARARE  
al Piacere di CONOSCERE***

*idee e proposte  
per una scuola maestra di vita*

Edizione Biopsyche 2001

## Sommario

<b>PREMESSE.....</b>	<b>5</b>
<b>1. Contestualizzazione del problema.....</b>	<b>5</b>
L'educazione.....	6
a). Educare, perché?.....	6
b). Educare, a che cosa?.....	6
c). Educare, come?.....	8
Proposta di modelli.....	8
Trasmissione di informazioni.....	8
Arte, scienza e tecnica negli interventi educativi.....	8
<b>2. I protagonisti.....</b>	<b>10</b>
A. I docenti.....	10
a) La loro vocazione.....	13
b) Il loro vissuto.....	14
B. Gli alunni.....	16
a) Richieste esplicite.....	17
b) Richieste implicite.....	17
c) I linguaggi delle richieste.....	17
<b>PARTE I<sup>A</sup>.....</b>	<b>19</b>
<b>PRESUPPOSTI PSICO-SOCIOLOGICI: IL GIOVANE E LA REALTÀ IN CUI SI MUOVE</b> <b>.....</b>	<b>19</b>
<b>A. Il giovane nell'attuale contesto socio-ambientale.....</b>	<b>27</b>
a) La scuola superiore, crocevia di conflittualità.....	28
Conflittualità tra due culture dalla <i>valle di lacrime</i> al <i>giardino dell'eden</i> ?.....	29
Conflittualità tra due età della vita: dal <i>perverso polimorfo</i> all' <i>homo sapiens</i> ?.....	30
La scuola: teatro di interazione fra due incoerenze.....	30
b). Specificità dell'insegnamento nelle diverse scuole.....	33
c) Ogni istituto è un mondo a sé.....	35
<b>B. Il giovane e la sua realtà familiare.....</b>	<b>36</b>
a) Influenze negative sulla personalità.....	36
1) Ideologie aberranti.....	36
2) Sistemi educativi non adeguati.....	37
Concezione della realtà.....	37
Concezione della vita familiare.....	39
3) Risvolti patologici.....	41
b) Influenze negative sullo studio.....	41
1) Azione inibente.....	41
2) Azione demotivante.....	41
3) Azione dissuasiva.....	42
<b>C. Il giovane e la sua identità personale.....</b>	<b>42</b>
<b>PARTE II<sup>A</sup> CONCETTI DI BASE: COMUNICAZIONE MOTIVAZIONE APPRENDIMENTO</b> <b>.....</b>	<b>43</b>
<b>COMUNICAZIONE E CONDUZIONE DELLA CLASSE.....</b>	<b>44</b>

<b>A. La motivazione.....</b>	<b>48</b>
a) Attivazione delle motivazioni.....	50
1) Creazione del contesto emotivo.....	52
2) Ricaduta nel quotidiano.....	52
b) Rinforzo delle motivazioni.....	53
Potenziare l'autostima.....	53
Stili attributivi.....	56
Esempio di attuazione: I.P.S. Servizi Sociali di Piazza Armerina.....	58
<b>C. L'apprendimento.....</b>	<b>60</b>
1. Aspetti e modalità dell'apprendimento.....	61
Primo stadio (entrata dell'informazione).....	61
Secondo stadio (registrazione dell'informazione).....	61
Apprendimento significativo per RECEZIONE.....	62
Apprendimento significativo per SCOPERTA.....	62
Apprendimento meccanico per RECEZIONE.....	62
Apprendimento meccanico per SCOPERTA.....	62
L'apprendimento significativo.....	62
Il processo di assimilazione.....	63
Gli organizzatori.....	64
L'apprendimento meccanico.....	64
I motivi dell'apprendimento meccanico.....	64
Come si può intervenire sull'apprendimento meccanico.....	65
Il ruolo dell'attenzione nell'apprendimento.....	66
2. Metodologia dell'apprendimento.....	66
A) Metodologia generale.....	67
1) Strategie per apprendere ad apprendere.....	67
2) le preconoscenze.....	68
3) gli organizzatori anticipati.....	69
4) la mediazione educativa.....	69
B) Tecniche Specifiche di Apprendimento.....	71
1). Il Brainstorming.....	71
2) . Le Mappe concettuali.....	74
Esempi di attuazione: relazioni dei docenti.....	78
I.P.S.S.A.R. - Sciacca.....	78
I.P.S.A di Alcamo Sede coordinata di Marsala.....	79
I.P.S.A. di Alcamo Sede Coordinata di Marsala.....	80
I.P.S.S.A.R. - Sciacca.....	80
I.P.S.A. di Alcamo.....	81

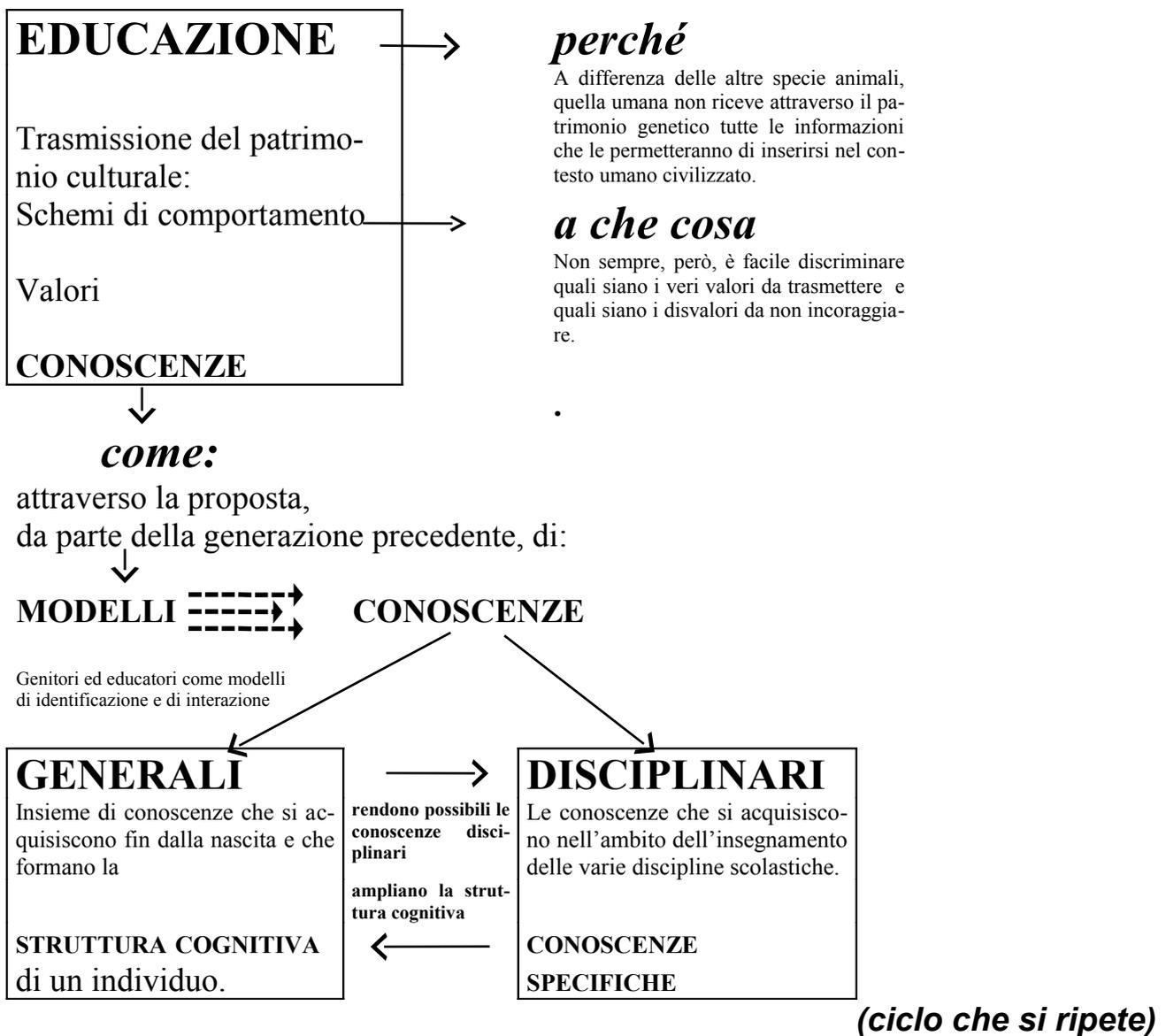
## **PARTE III<sup>A</sup> PROPOSTE OPERATIVE:.....82**

<b>1. L'Accoglienza e la Socializzazione.....</b>	<b>84</b>
A) Accoglienza.....	84
a. Gli stemmi.....	86
b. L' <i>intervista</i> di coppia.....	87
c. L' <i>intervista</i> ai docenti.....	88
d) I Cartelloni.....	88
e) Il contratto di classe:.....	90
B) Il Circletime tra socializzazione ed educazione socio affettiva.....	91
Esempi di attuazione: relazioni dei docenti.....	93
I.P.S.S.C.T. "Nicolò Gallo" -AGRIGENTO.....	93
IPSA – Alcamo - Sede Coordinata di Marsala.....	95
I.P.S.S.A.R. "G. Falcone" Giarre (CT) Sede Coordinata di Tremestieri Etneo e Monte Pò.....	97
I.P.S.A. "P.L Deodato"(CT). Sede coordinata di Acireale.....	98
<b>2. L'Attività di gruppo.....</b>	<b>99</b>

Scheda di valutazione dell'attività del gruppo.....	103
Questionario Individuale per la valutazione dell'attività di gruppo.....	104
<b>3. La Valutazione.....</b>	<b>106</b>
BIBLIOGRAFIA.....	108

# PREMESSE

## 1. Contestualizzazione del problema



# L'educazione

## a). Educare, perché?.

La trasmissione delle informazioni e degli schemi di comportamento necessari alla sopravvivenza, nelle specie animali inferiori, è affidata unicamente a meccanismi di ordine genetico. Solo nelle specie superiori assistiamo ad una forma di assistenza e di rudimentale educazione nelle prime fasi di vita.

Nella specie umana la trasmissione di informazioni sempre più complesse è indispensabile perché il nuovo individuo possa sopravvivere e condurre una vita normale nel contesto sociale in cui si trova.

## b). Educare, a che cosa?

Poiché la società è un *organismo* in evoluzione, non possiamo conoscere il contesto in cui l'attuale giovane verrà a trovarsi da adulto; il mondo cambia, ora più vorticosamente di prima e sarebbe poco funzionale voler imporre ciecamente i modelli che sono stati reputati validi nel passato; non possiamo essere noi a decidere per lui l'orientamento della sua vita in un contesto futuro a noi estraneo.

Non dovremmo mai perdere di vista questo concetto, se vogliamo evitare la formazione di disadattati.

Pur formulando delle ipotesi basate sull'esperienza del passato, il nostro compito è di aiutare il giovane a prendere atto delle realizzazioni raggiunte dall'umanità nel corso dei secoli e dei vantaggi o svantaggi che dal nostro punto di vista esse hanno comportato.

È compito dei giovani, nella misura in cui gradualmente saranno in condizioni di farlo, costruire la loro realtà e il loro contesto sociale.

A noi non resta altro che guardare da lontano e tentare di intuire, finché ci sarà dato di farlo, meditando su quanto Kahlil Gibran scrive:

*E una donna che reggeva un bambino al seno disse:  
Parlaci dei figli.*

*E lui disse:*

*I vostri figli non sono figli vostri.  
Sono figli e figlie della sete che la vita ha di se stessa.  
Essi vengono attraverso di voi, ma non da voi,  
E benché vivano con voi non vi appartengono  
Potete donar loro l'amore ma non i vostri pensieri:  
Essi hanno i loro pensieri.  
Potete offrire rifugio ai loro corpi  
ma non alle loro anime:  
Esse abitano la casa del domani,  
che non vi sarà concesso visitare neppure in sogno.  
Potete tentare di essere simili a loro,  
ma non farli simili a voi:  
La vita procede e non s'attarda sul passato.  
Voi siete gli archi da cui i figli, come frecce vive,  
sono scoccati in avanti.  
L'Arciere vede il bersaglio sul sentiero dell'infinito,  
e vi tende con forza  
affinché le sue frecce vadano rapide e lontane.  
Affidatevi con gioia alla mano dell'Arciere;  
Poiché come ama il volo della freccia,  
così ama la fermezza dell'arco.*

## c). Educare, come?

### *Proposta di modelli.*

Il bambino comincia ad assimilare gli schemi di comportamento che gli renderanno possibile la convivenza nel contesto sociale attraverso l'imitazione e l'interazione con figure di adulti che costituiscono per lui dei modelli.

Si tratta di una modalità di trasmissione che, sia pure in progressivo affievolimento, persisterà fino all'età adulta. Nell'età adolescenziale e giovanile questa modalità sarà ancora particolarmente attiva.

Le figure degli insegnanti giocheranno un ruolo notevole sul piano educativo; si tratta di fattori non cognitivi che condizioneranno notevolmente i processi di apprendimento.

Tutti abbiamo l'esperienza di interessi spiccati per una certa disciplina determinati dalla figura carismatica del relativo docente.

### *Trasmissione di informazioni.*

Nella misura in cui la struttura cognitiva si andrà ampliando, si renderà possibile l'apprendimento di conoscenze specifiche attraverso canali di ordine cognitivo.

Le conoscenze specifiche (disciplinari), se adeguatamente inglobate nella struttura cognitiva, renderanno possibili ulteriori e più complesse conoscenze disciplinari, in un ciclo che costantemente si ripeterà nel corso della vita.

## *Arte, scienza e tecnica negli interventi educativi*

### **L'arte.**

Riuscire a trasmettere sia il *sapere* attraverso le nozioni, sia le capacità di ricercare le nozioni stesse e di inglobarle nella struttura cognitiva, costituirebbe un'arte legata al carisma individuale.

Come tutte le arti, potrebbe essere coltivata e potenziata dall'individuo che la possiede, ma difficilmente è trasmissibile perché sfugge al pieno controllo razionale.

Colui che la possiede non sempre si rende conto dei fattori che determinano il successo e facilmente si hanno delle errate attribuzioni di cause; inoltre necessita di un intenso rapporto e di una notevole intesa col discente, condizioni non sempre realizzabili nell'attuale contesto sociale.

### **La scienza.**

Condizione perché l'arte sia facilmente trasmissibile è che sia supportata dalla **scienza**.

Compito della scienza è studiare le connessioni causali e le leggi che regolano l'andamento dei fenomeni; essa, infatti, viene definita come un sistema di conoscenze certe conseguito attraverso lo studio dei nessi causali (*cognitio certa per causas*).

## La tecnica.

A livello applicativo, la scienza elabora delle **tecniche** atte a facilitare la trasmissione concreta delle conoscenze.

Poiché le variabili individuali sono numerose e non sempre perfettamente controllabili, nell'applicazione di una tecnica non si dovrà mai perdere di vista la connessione tra l'effetto che si vuole ottenere e i meccanismi di azione dell'intervento che si mette in atto.

Volendo ricorrere ad una analogia, l'uso di un farmaco può risultare rischioso se non si conosce il suo meccanismo di azione e le condizioni in cui si trova l'organismo.

Le critiche mosse fondatamente a molte tecniche trovano la loro giustificazione nel fatto che spesso vengono applicate non tenendo conto di quanto accennato.

## Il rito.

Una tecnica di cui non si conoscono i presupposti teorici e i limiti alla sua applicabilità si trasforma facilmente in un **rito** sterile se non addirittura dannoso.

In fondo è in questa direzione che bisogna cercare certe incongruenze nell'uso indiscriminato di tecniche educative che ci vengono proposte, fideisticamente accettate e applicate in un contesto per molti versi differente.

## 2. I protagonisti

### A. I docenti.

(CON LA COLLABORAZIONE DI MARINELLA RUBERA.)

Il docente considerato nella complessità del suo ruolo di animatore, tecnico, professionista, programmatore, comunicatore, facilitatore di apprendimento, rappresenta la figura fondamentale nel collegamento tra le generazioni passate e quella presente, che si proietta nel futuro.

Il suo compito, in interazione con la famiglia e il contesto sociale, è di affidare alla nuova generazione il patrimonio culturale che l'umanità ha accumulato nel corso dei millenni.

Il compito, apparentemente lineare, presenta una problematicità complessa nella quale non sono estranei motivi di ordine arazionale:

1. Da un canto l'insegnante, che ha faticosamente assimilato un aspetto, sia pure limitato, del sapere, vi resta ancorato come ad una parte di sé che vorrebbe valorizzata; sul versante opposto l'alunno con una visione ancora parziale della vita è sensibile solo a quello che sul momento gli interessa.

Questa dialettica si aggancia e riecheggia l'altra più vasta delle due ideologie che dividono il mondo occidentale:

- La cultura della **verità** e dell'**essere**.
- La cultura dell'**uti-lità** e dell'**avere**.

2. Ogni insegnante è de-legato dalla società a trasmettere una parte del sapere nell'interesse della collettività nella prospettiva di conseguire determinati obbiettivi formativi.

#### Cultura dell'*utilità* e dell'*avere* Cultura della *verità* e dell'*essere*

Trapiantata in America, attraverso i coloni, la cultura europea nella tradizione filosofica europea, è stato costantemente do-dovette rinunziare a molte speculazioni filosofiche per ce-dere il passo alle esigenze più concrete di affermazione nel nuovo mondo, dove si andava *per far fortuna*.

Le nuove esigenze di ordine pratico furono teorizzate e nobi-Logica conseguenza sul piano etico, la cultura di valori, sedi-itate da Ch. S. Peirce col **pragmatismo**. Malgrado le resi-mentazione delle conquiste più autentiche alle quali l'umanità stenze del promotore, che giunse perfino a cambiare nome va giungendo:

alla sua teoria, conandone uno *tanto brutto, da difenderlo dai* Come di riflesso a livello strettamente individuale, la spinta al *lari di bambini* (pragmaticismo), lo pseudoavalo di una tea- miglioramento di se stessi, nella costante tensione verso la rea- rra filosofica legittimo, l'utilitarismo dominante nell'America lizzazione di questi valori.  
di fine '800, il successo del pragmatismo fu ancora maggiore. Si considera maturo un individuo che tende, come in una curva, col viraggio verso il campo psicologico ed etico ad opera di asintotica, a questi ideali.  
W. James.

Importato in Italia da G. Vailati (che per la sua mentalità ma-tematica avrebbe preferito il rigore metodologico di Peirce), trovò terreno fertile nelle filosofie della vita a sfondo antro-pocentrico che si andavano delineando nel vecchio continen-te.

Alla cultura della *verità*, va così subentrando la cultura del-*l'utile*, che diviene *utile immediato* nel modo di pensare ado-lescenziale.

Come logico corollario, alla cultura dei valori e dell'essere che si adegua ai valori stessi, tende a subentrare la cultura dell'avere e del consumare, più consona ad un apparato psi-chico ancora immaturo, quale quello dell'adolescente, e non solo.

Questo tipo di cultura tende a pervadere tutti i livelli.

Quanti docenti, non fra i nostri lettori, naturalmente, cercano nel lavoro quanti più vantaggi sia possibile avere, dalla ricer-**10** di classi meno numerose e con alunni più bravi, alle inter-minabili *querelles* sull'organizzazione e le retribuzioni?

Vero anche, se non proprio l'alibi, almeno l'attenuante: in mancanza di altre soddisfazioni, ci appigliamo a queste...

Se in linea di principio tutti potremmo essere d'accordo, nella pratica sorgono delle perplessità per motivi di ordine opposto:

- La società trasmette le direttive attraverso gli organi *democraticamente costituiti*. Chi garantisce, però, che questi organi interpretino le esigenze della società? E di quale società? La passata o quella che sta nascendo e che sarà la società di domani?  
In che misura questi organi prendono in considerazione le esigenze e le situazioni concrete che le singole scuole presentano?
- qual è il grado di autonomia di cui il singolo insegnante gode nella trasmissione del sapere? La società può dare carta bianca anche ad un eventuale modo di pensare aberrante del singolo insegnante o deve porre dei limiti e quali limiti? Anche se la libertà di insegnamento è uno degli obbiettivi su cui si dibatte, è chiaro che essa va gestita nel pieno ed esclusivo interesse della formazione culturale ed umana dell'alunno.

Queste riflessioni ci spingono a rivolgere l'attenzione agli insegnanti per un triplice ordine di motivi:

1. La finalità ultima della scuola è l'educazione dei giovani, ma la scuola stessa si inserisce nel contesto più vasto della società, il cui obiettivo è il benessere dei singoli membri e gli insegnanti non sembra che ne debbano essere esclusi. Tale tensione verso il benessere individuale e del gruppo si realizza attraverso un'azione educativa e didattica originale con cui l'insegnante possa sentirsi costruttore di cultura e non "anello di una catena di montaggio". Egli deve essere consapevole che il suo intervento sulla "persona in crescita" non è l'unico, ma si inserisce in un sistema complesso che oggi abbraccia sempre più agenzie educative. Non a caso l'extrascuola è considerata scuola parallela dalla quale non si può prescindere ma con la quale bisogna interagire.

2. Anche se ci volessimo mettere in un'ottica puramente utilitaristica, un operatore sereno e a suo agio nel contesto lavorativo ha un rendimento maggiore nel lavoro. Da più parti si fa appello alla necessità di instaurare a scuola un clima relazionale positivo. L'istanza della cura della relazionalità viene indicata come fattore educativo non ultimo nel complesso processo di insegnamento-apprendimento, considerando che il secondo non è strettamente dipendente dal primo se non si considerano tutte le componenti che possono intervenire nei due momenti trattandosi di rapporto interpersonale e come tale unico ed irripetibile.

3. *Postremum sed non ultimum* (infine, ma non come ultimo motivo), il lavoro di sensibilizzazione alle proprie problematiche, non semplicemente subite ma analizzate e capite,

rende l'insegnante in grado di percepire e comprendere i vissuti, i problemi e le difficoltà degli alunni, in modo da poter svolgere più adeguatamente la sua funzione di educatore.

È nel rapporto dei singoli insegnanti all'interno dei gruppi docenti (consigli di classe, collegi docenti, commissioni, dipartimenti) che avvengono scambi di idee, anche se talvolta conflittuali ma sempre costruttivi, che contribuiscono a far maturare nell'insegnante la consapevolezza dei suoi vissuti, a fargli superare l'individualismo, la sindrome di *primo della classe* o al contrario la frustrazione di chi si sente impotente.

Gli insegnanti del *team*-docente pur mantenendo la diversità nel loro operato, devono ispirarsi ad un unico criterio di base, devono imparare ad agire collegialmente per rendere l'azione educativa globale e produttiva e non costituita da frammenti di cultura messi insieme. Di conseguenza è essenziale, durante gli incontri programmati, socializzare le proprie esperienze, discutere, confrontarsi per rendere partecipi dei vari progetti didattici i componenti del gruppo, per conoscere, approfondire e risolvere insieme le problematiche emergenti relative all'andamento scolastico o agli alunni, per scambiarsi idee circa i metodi di lavoro o semplicemente per aiutarsi a vicenda nei momenti di incertezza operativa.

Solo la collaborazione responsabile e cooperativa infatti può rendere il lavoro professionale valido e significativo.

Un *team* docente unito e pienamente concorde nel seguire la stessa linea di condotta fino a condividere rischi, responsabilità ed impegni, favorirà all'interno del gruppo classe sentimenti di solidarietà, sostenuti da un clima di serenità, rispetto reciproco e disponibilità alla collaborazione.

Qualora, al contrario, il *team* docente rivelasse atteggiamenti discordi o di prevaricazione, evidenziando così immaturità e scarsa professionalità, non farebbe altro che disorientare il gruppo formando negli alunni personalità deboli e insicure o egoiste e prepotenti.

## a) La loro vocazione

L'insegnante generalmente non è colui che ha scelto di farlo per vocazione: spesso è colui che si trova a farlo per ripiego o anche obbligato da motivi vari: aspettative familiari, mancanza di alternativa di lavoro, specialmente al sud, incapacità di affrontare un lavoro autonomo, illusione di poter fare un lavoro part time per dedicarsi ad una seconda attività, possibilità di conciliare esigenze lavorative con le cure domestiche, ...

I pochi *vocati* sono in genere coloro che si sono identificati, nella loro età evolutiva, con qualche loro *maestro carismatico*.

L'approdo all'insegnamento, che una volta avveniva come regola attraverso il reclutamento concorsuale, da alcuni anni è avvenuto anche tramite sanatorie e leggi speciali che hanno immesso nella scuola uno stuolo di docenti improvvisati con una preparazione di fondo generalmente parziale. Anche nel caso di buona competenza disciplinare di base, l'aspetto didattico nei neodocenti è assolutamente ignorato (solo i maestri elementari conoscono un po' di pedagogia).

La capacità didattica del docente va strutturandosi sulla base della buona volontà personale ma soprattutto sulla pelle degli alunni.

Nei primi anni di servizio, i giovani docenti vanno strutturando una loro personalità didattica, poi, a parte coloro che sentono viva l'urgenza, la responsabilità dell'aggiornamento (che peraltro è in buona parte affidato alla sensibilità individuale), altri si adagiano nella mediocrità da *ventisettisti* che vivono alla giornata o, nella migliore ipotesi, all'anno scolastico. Coloro che **sentono la professione come servizio alla persona in crescita** per fortuna esistono ancora ma bisogna riconoscere che non rappresentano la totalità

Verrebbe da temere che ad una *scuola di massa* si sia affiancata una *classe docente di massa*, ma a chi la responsabilità di tutto questo?

Esula dai nostri compiti lanciare *J'accuse!* e ancor più scodellare ricette su argomenti che non sono di nostra competenza.

#### COME TI COSTRUISCO UN INSEGNANTE

Non è raro sentire espressioni del genere: «*Quando ho iniziato l'insegnamento, mi hanno messo un registro in mano e mi hanno buttato in una classe. Nessuno mi ha mai detto cosa dovevo fare e come insegnare.*»

Dopo il primo periodo di annaspamento ciascuno organizza un proprio metodo, facendo appello ai ricordi del periodo scolastico.

Il metodo empiricamente trovato si trasforma in prassi ripetitiva, consolidata col passare degli anni. Instaurata la routine, spesso si passa ad altri interessi in settori diversi e più gratificanti (a volte un secondo lavoro, un interesse politico, un *hobby* o la cura della famiglia).

Col passare del tempo ci si convince della bontà del metodo messo in atto e si imputano gli insuccessi al disinteresse o alla scarsa capacità degli alunni; ci si sente in tal modo giustificati, ma nello stesso tempo la frustrazione permane.

L'idea di un cambiamento di metodo, alla luce di nuovi studi e acquisizioni, sgomenta perché sarebbe come ricominciare daccapo e rivivere le ansie iniziali.

Ovviamente vi sono molti insegnanti che, non rassegnati a questa sorte, vivono il loro lavoro come una missione e si sforzano di reinventare costantemente il metodo di insegnamento per adeguarlo alle esigenze in continuo cambiamento; ma ciò è dovuto alla loro iniziativa e al loro entusiasmo, non ad una preparazione sistematica ricevuta in tal senso

## b) Il loro vissuto

La professione docente non sempre fa registrare successi anche in presenza di una professionalità matura, poiché molteplici sono le variabili che intervengono nel momento educativo.

Con molta frequenza infatti gli insegnanti si sentono, insicuri, insoddisfatti, impotenti, inadeguati, frustrati. Si trovano ad operare in ottemperanza ad una normativa che denota un carattere "*nevrotico*" (vedasi ad esempio l'altalenante cambio di norme sul-

la valutazione che contengono idee di fondo di volta in volta contrastanti) che ingenera confusione e disagio; si sentono spesso nell'occhio del ciclone; super censurati dall'opinione pubblica, considerati talvolta nell'immaginario collettivo "*coloro che guadagnano senza produrre, coloro che godono di tre mesi di ferie, coloro che lavorano part time guadagnando uno stipendio intero*". A loro è attribuito tutto il demerito dei danni sociali e degli insuccessi scolastici, ma guai a pensare ad un loro aggiornamento sistematico e capillare! Se si pensa di contenere la spesa pubblica, i primi a venire indicati come fonte di sperpero sono i docenti!

Dinanzi a tante problematiche da dover affrontare, non c'è da meravigliarsi se poi non realizza un elevato senso di autostima, e si manifestino situazioni di disagio, di sconforto, di stress.

A volte gli insegnanti, non avendo un riconoscimento professionale, né economico, né una valorizzazione dei risultati del loro operato, compensano facendo coincidere il proprio successo con la realizzazione di un buon rapporto interpersonale o enfatizzando il loro lavoro e le discipline di cui sono esperti oppure presentandosi agli alunni come modelli da imitare.

Tutto questo però non è sufficiente per gratificarli nel lavoro; spesso accade che cerchino in altri settori lavorativi quelle soddisfazioni che vengono loro negate a scuola. Spesso le frustrazioni dei docenti sono connesse con una oggettiva carente possibilità di formazione di base nel sapere pedagogico e psicologico e nello scarso contatto dinamico con l'origine e l'evoluzione della normativa che regola la vita scolastica., che non consente loro di sviluppare una cultura pedagogica autonoma. Di fatto il docente, male informato in settori per lui basilari, scivola in un ruolo esecutivo, privo di ogni libertà didattica intesa nel senso pieno del termine.

L'insegnante è spesso costretto ad operare in un clima di profonda insicurezza che gli deriva dal non aver chiaro lo scopo verso cui tende la sua opera. Spesso le sue scelte non sono suffragate da un elevato o adeguato nucleo di riferimento: egli va spigolando qua e là alla ricerca della ricetta preconfezionata che gli risolva il problema del momento.

A tal proposito non aiutano affatto le direttive ministeriali (spesso poco chiare e incoerenti) e i corsi di aggiornamento miranti a migliorare i contenuti e le tecniche di insegnamento, ma spesso poco aderenti alla realtà, teorici e ripetitivi e accolti, dalla maggior parte del gruppo docente, con diffidenza e scarsa motivazione.

Si nota spesso come gli insegnanti si aspettino dai corsi di aggiornamento risposte immediate e come spesso restino delusi da informazioni generiche e teoriche.

C'è da dire in verità che la professione dell'educatore è così unica, così particolare da non poter essere paragonata a nessun'altra.

Pertanto nessuno può dargli il consiglio o il metodo infallibili adeguati al suo caso.

Anche i rapporti col preside e con i colleghi, benché all'insegna della buona educazione e formalmente cordiali, risentono spesso delle normali tensioni che si creano in tutti i posti di lavoro e nei confronti dell'autorità.

Malgrado la normativa vigente a partire dagli anni settanta abbia dato sempre più ampi poteri agli organi collegiali, è da rilevare da parte degli insegnanti una autorelegazione a ruoli esecutivi e subalterni: l'autorità del dirigente scolastico generalmente viene considerata indiscutibile. Se gli insegnanti assumessero maggiore consapevolezza della dignità del proprio ruolo, maggiore forza deliberante in seno ai vari organi, i rapporti ai vari livelli istituzionali diverrebbero senza dubbio più equilibrati e democratici.

I motivi di disagio emersi nel corso degli incontri e sui quali ritorneremo nella prima parte di questo lavoro, si possono compendiare in sei filoni:

1. Una scuola, strutturalmente arcaica, che nello sforzo di rinnovarsi, diventa sempre più caotica. Si attribuisce infatti alla scuola l'onere di rispondere a tutte le urgenze sociali senza che le si offra alcun sostegno: tutte le volte che la società avverte l'esigenza di risolvere un problema a carattere sociale delega la scuola a stilare progetti senza considerare che essa, nel portare avanti determinate problematiche, ha bisogno della collaborazione di tutti (famiglie, forze politiche, amministrative ecc...
2. Alunni scarsamente motivati e con richieste incoerenti; disorientati da scelte educative discutibili provenienti da genitori poco interessati ai loro reali bisogni affettivi, emotivi e relazionali e troppo attenti a soddisfare ogni loro richiesta sul piano materiale, spinti anch'essi spesso, da una logica di consumo e condizionati dalla cultura dell'utilità e dell'avere.
3. Un contesto sociale in vertiginosa evoluzione, a cui la scuola non riesce a star dietro, con conseguente scollatura tra insegnamento ed esigenze della vita reale. Il divario tra prassi didattica e vita si allarga sempre più e quando la scuola riesce a darsi delle riforme, esse appaiono già superate dai tempi. Ciò è accaduto, ad esempio, per la riforma della scuola elementare che nel breve arco di un quinquennio ha già messo in luce molteplici punti di debolezza.
4. La crisi di ruolo dell'insegnante, sommerso dagli adempimenti formali non sempre attinenti con la sua professionalità, che si sente sempre meno maestro e sempre più burocrate dell'insegnamento. Sarebbe auspicabile che egli potesse esprimersi con più creatività nell'atto vivo dell'insegnamento inteso non come attività di cattedra ma come attività di comunicazione dove per comunicazione si intenda uno scam-

bio bidirezionale tale da mettere “in comune” idee ed esperienze per sollecitare processi apprenditivi originali in rapporto alle capacità individuali dei vari alunni.

5. Il sapere che si evolve e richiede competenze sempre nuove, nei contenuti e nel metodo. Accade spesso che l’insegnante si ritiri in difesa trincerandosi dietro una professionalità di “disciplina” che, lungi dal qualificarlo, lo isola dalla rete professionale. La competenza del docente, perché sia adeguata alle esigenze dei tempi, deve estrinsecarsi oltre che in preparazione disciplinare, in capacità organizzativa, relazionale (sia nei confronti dei pari che degli alunni), umana, in stabilità emotiva e in sicurezza interiore.
6. La conseguente insoddisfazione generalizzata, che si estrinseca in comportamenti talvolta di arroganza, di violenza, di chiusura, di arroccamento nei propri principi.

## **B. Gli alunni**

Gli alunni sono i destinatari ultimi del servizio e costituiscono quindi la finalità ultima dell’esistenza della scuola.

Per quanto questa affermazione sia ovvia, spesso viene persa di vista, sfocata dall’impellenza delle pressioni burocratiche più o meno fiscali e dai *riti* da compiere.

Da canto loro, non sempre gli alunni ci aiutano a capire le loro reali esigenze.

In realtà, dietro richieste apparentemente incoerenti, si nascondono spesso esigenze profonde che non possono essere disattese.

Compito dell’educatore è saper decodificare i loro messaggi e leggere oltre i loro comportamenti a volte indisponenti.

## a) Richieste esplicite

Come meglio vedremo in seguito, il periodo giovanile è caratterizzato dall'emergere caotico di esigenze spesso discordanti e facilmente etichettabili dagli adulti come *capricci* o come espressione di *egoismo*.

Per quanto questa caratteristica non sia assente nell'età giovanile, più che di egoismo, dovremmo parlare di *egocentrismo*.

## b) Richieste implicite

In realtà gli alunni ci chiedono di essere capiti nella loro difficile fase di transizione e di essere preparati a costruirsi il loro futuro, non di avere imposto il nostro attuale modo di pensare.

Dietro l'aria a volte spavalda, sentono il bisogno

di idealizzare una figura adulta che dia loro comprensione ed aiuto; quella comprensione che con molta frequenza non riescono trovare nei loro genitori, ai quali difficilmente confiderebbero tanti loro problemi.

Vogliono essere preparati ad affrontare la vita in tutti i suoi aspetti, per molti dei quali nutrono ansie e paure.

Anche nel campo strettamente scolastico, vogliono appagata la loro sete di conoscere, ma nei contenuti e nei modi per i quali nutrono in quel momento interesse.

### EGOISMO ED EGOCENTRISMO

Il termine *egoismo*, coniato dai moralisti del XVIII secolo è, per usare le parole di I. Kant, un modo abituale di essere e di agire che «restringe tutti i fini a se stesso e non vede altro al di fuori di ciò che giova a lui». Col termine *egocentrismo* indichiamo la tendenza a porre se stessi al centro di ogni evento o di ogni preoccupazione per una non ancora raggiunta differenziazione tra l'*ego* e l'*alter* (J. Piaget). Questa tendenza è normale nell'infanzia e tende a scomparire col processo di maturazione. Riaffiora con più insistenza in certe fasi dell'adolescenza, attivata da fattori emotivi.

## c) I linguaggi delle richieste.

Il giovane avverte spesso un disagio che non riesce a tradurre adeguatamente a livello verbale.

Non è raro che manifesti il suo vissuto con comportamenti che visti dall'esterno sembrerebbero strani.

Si rivela estremamente arduo capire cosa vuole realmente esprimere con certe forme di comportamento, quali:

- Disinteresse
- Indisciplina.
- Gesti antisociali.
- Timidezza.
- Aggressività.

Per quanto il compito sia arduo, l'educatore dovrebbe costantemente considerare il comportamento dei giovani come una forma di linguaggio da decodificare.

Nella realtà la preoccupazione principale è spesso quella di reprimere o correggere comportamenti considerati contrari al buon andamento della scuola.

Volendo ricorrere ad un esempio, è come se di fronte ad un ammalato di polmonite il medico si preoccupasse di somministrare un antipiretico per abbassare la temperatura, un analgesico per alleviare i dolori, un analettico per migliorare la circolazione e il respiro e non curasse di fare un'attenta diagnosi e prescrivere l'antibiotico più opportuno.

# PARTE I<sup>a</sup>

## PRESUPPOSTI PSICO-SOCIOLOGICI: IL GIOVANE E LA REALTÀ IN CUI SI MUOVE

Presupposto per un qualsiasi intervento mirato è una buona conoscenza della realtà in cui ci si muove e della situazione concreta degli alunni, oggetto degli interventi stessi. Scopo di queste pagine è di suggerire spunti per una osservazione sistematica di quanto è opportuno conoscere per potere adeguatamente intervenire.

Nello stesso tempo, alcune di queste indagini possono costituire esse stesse interventi. Possiamo considerare l'ambiente, la scuola, il mercato del lavoro, la famiglia e il giovane come parti fra di loro interdipendenti, con differenti poteri di incidenza, di un sistema più ampio: **la struttura sociale**.

L'alunno è il prodotto di una famiglia che a sua volta è condizionata da pesanti pressioni socio-ambientali.

## **A. Il giovane nell'attuale contesto socio-ambientale.**

Spesso, di fronte alla frustrazione causata in noi dalla non rispondenza dello studente alle nostre attese, perdiamo di vista che egli è semplicemente il frutto del contesto sociale che la nostra generazione e quelle che ci hanno preceduto, hanno costruito.

Potremmo considerarlo un frutto mal riuscito, in omaggio ad un rito perpetuato da millenni e testimoniato anche da Orazio, nella sua definizione del vecchio *laudator temporis acti se puero*, ma questo non ci esime da una riflessione che potremmo compendiare nell'espressione popolare che tanto pittorescamente ci ricorda: *chista è a zita, ...*

Nel bene o nel male, i giovani affidati al nostro compito di educatori sono *questi*, con *questi* pregi e con *questi* limiti.

Una cosa è certa: la funzione di educatori oggi è più difficile di prima per tanti motivi.

- Il divario con la generazione precedente è maggiore di quanto non lo fosse nel passato; la differenza è dovuta ai mezzi di comunicazione di massa che in tempo reale diffondono le nuove idee da ogni parte del mondo.
- Le istanze trasmesse ai giovani non sono più omogenee; i giovani sentono contemporaneamente molti orientamenti di vita e spesso sono implicitamente chiamati ad operare di fatto delle scelte per le quali non sono ancora maturi.
- Pur non essendo economicamente autonomi, sono ossessivamente circuiti da un apparato pubblicitario che vede in loro dei formidabili consumatori; spesso sono i genitori che comprimono le loro esigenze per non far mancare ai figli il superfluo.
- Il forzato dilatamento del periodo di preparazione al lavoro, prolunga la fase adolescenziale, in contrasto con una realtà biologica che resta ai livelli dei nostri remoti antenati.

Potremmo continuare quest'elenco all'infinito; ma la conclusione da trarre resta sempre la stessa: è colpa loro se spesso ci appaiono disorientati e demotivati?

Forse dovremmo riflettere se è legittimo reputare soltanto loro responsabili delle difficoltà dovute per una certa parte anche a nostri limiti; saremmo più comprensivi se pensassimo al disorientamento e alla demotivazione che in certi momenti coinvolge noi!

Esula dai nostri obiettivi lasciarci andare ad un'analisi sociologica dell'attuale situazione e ancor più indulgere alla futurologia, ma per una esatta puntualizzazione del disagio giovanile non possiamo esimerci da qualche considerazione in tal senso.

## a) La scuola superiore, crocevia di conflittualità.

Si suole considerare l'attuale periodo storico come un **periodo di transizione**; è altrettanto vero che l'**adolescenza** costituisce una fase di transizione.



## Conflittualità tra due culture dalla *valle di lacrime* al *giardino dell'eden*?

**Contesto sociale passato.** Sia pure con alterne vicende e con ampia variabilità individuale e di particolari gruppi, fino al secolo scorso la concezione della vita non era certo eccessivamente ottimistica: il mondo era considerato una *valle di lacrime*; l'uomo, tendente fondamentalmente al male, doveva essere disciplinato da rigide regole e da un'autorità che le facesse rispettare; il lavoro una dura necessità per la sopravvivenza stessa dell'uomo.

Tutta la cultura ufficiale era concorde in questo orientamento e le poche voci discordanti venivano censurate, anche perché le informazioni giungevano ai ragazzi accuratamente filtrate dalla famiglia e dagli educatori.

**Ipotesi di un contesto futuro.** Volendoci proiettare nel futuro, potremmo ipotizzare un mondo più sereno, nel quale all'autoritarismo vada subentrando la solidarietà fra gli esseri umani e alla concezione del lavoro come dura necessità per la vita, il bisogno di realizzarsi *come homo faber*.

**Incoerenze dell'attuale società di transizione.** L'attuale società sembra volersi scrollare di tutte le costrizioni passate, senza però avere elaborato nuove regole di vita che emergano da più profonde esigenze della natura umana, consolidate come patrimonio archetipico.

Emergono nuove esigenze di giustizia, di solidarietà, di rispetto per la dignità umana, ma non trovano ancora il substrato in cui armonicamente svilupparsi.

Volendo usare una similitudine evangelica, è il vino nuovo messo in un otre vecchio:  
«... Nessuno mette un pezzo di stoffa grezza su un vestito vecchio, perché il rattoppo squarcia il vestito e si fa uno strappo peggiore. Né si mette vino nuovo in otri vecchi, altrimenti si rompono gli otri e il vino si versa e gli otri vanno perduti.» (*Matt. 9, 16-17*)

# Conflittualità tra due età della vita: dal *perverso polimorfo* all'*homo sapiens*?

**L'egocentrismo iniziale.** Il bambino alla nascita è incapace di prendere in considerazione il mondo esterno. Gradatamente stabilisce un rapporto e la sua visione del mondo si va progressivamente ampliando.

Non è agevole per lui accettare e far proprie le regole di una serena convivenza, specialmente se non trova un contesto che le presenti in maniera serena e coerente.

**La socializzazione della piena maturità.** La piena maturità, quando vi si arriva, dovrebbe portare l'individuo alla piena capacità di inserirsi armoniosamente nel contesto sociale.

**Le contraddizioni adolescenziali.** La fase adolescenziale e giovanile rappresenta il punto tumultuoso di passaggio fra i due stadi, all'insegna di inevitabili contraddizioni e incoerenze.

## La scuola: teatro di interazione fra due incoerenze.

La scuola superiore, anch'essa coi suoi enormi problemi, si trova nella difficile situazione di dover gestire il processo formativo giovanile in un contesto anch'esso incoerente e caotico.

Diventa quindi comprensibile, come abbiamo già detto, il **disagio dei docenti**:

*disorientati nocchieri col compito di traghettare con una barca malferma (scuola), un equipaggio irrequieto (alunni), in un mare in tempesta (società).*

Esaminiamo meglio qualcuno dei concetti accennati.

## **Evoluzione sociale.**

Se consideriamo i grandi periodi storici, possiamo constatare come l'umanità si evolva costantemente verso forme di organizzazione sempre migliori, anche se in periodi circoscritti possiamo avere l'impressione di una qualche involuzione.

Potrebbe essere utile una riflessione su alcuni dei grandi temi:

### ***Concezione dell'uomo.***

#### **CONCEZIONE PASSATA.**

L'uomo tende spontaneamente al male. Compito dell'educazione è di inculcargli le buone abitudini e vigilare costantemente perché le mantenga; le tendenze perverse potrebbero sempre affiorare, si richiede quindi un'attenta vigilanza da parte della società.

#### **TENDENZE ATTUALI**

Ciò che conta è la libertà e il benessere individuale. Compito degli adulti è mettersi a disposizione dei giovani per soddisfare le loro esigenze. L'impegno di ciascuno è quello di portarsi avanti, raggiungere un buon livello sociale ed economico e far valere i propri diritti.

#### **IPOTESI PER IL FUTURO.**

Scopo della vita è la piena realizzazione di sé nel proprio contesto sociale. Gli adulti hanno il compito di trasmettere le informazioni in loro possesso e le esperienze vissute ai giovani, perché questi le utilizzino per costruire la loro vita. Spetta alla nuova generazione costruire il proprio contesto sociale.

### ***Concezione dell'autorità.***

Tenendo conto delle premesse precedenti, i saggi elaborano le regole di comportamento per regolare i rapporti reciproci ed è affidato alle autorità costituite il compito di imporle anche con mezzi coercitivi. I giovani non hanno ancora voce in capitolo. Debbono solo ubbidire, anche se recalcitranti.

L'autorità è un puro arbitrio e ciascuno è libero di pensare e agire come crede. Quello che importa è realizzare quello che più fa comodo senza intralci autoritari. Quanto agli altri, che si arrangino.

Ogni individuo dovrebbe raggiungere un livello di maturità tale da riconoscere agli altri quanto vorrebbe per sé. Ne scaturisce uno spirito di solidarietà che rende superflua l'imposizione. L'autorità è un ruolo di servizio, intercambiabile, col compito di facilitare il raggiungimento degli obiettivi, come fra buoni amici che si alternano alla guida di un automezzo.

### ***Concezione del dovere***

La persona onesta deve impostare tutta la vita sul dovere, prima il dovere e poi il piacere (se resta spazio).

Si preferisce sorvolare sui doveri, per enfatizzare i diritti. Se si parla di doveri, sono sempre quelli degli altri.

Il dovere è concepito non come una limitazione o imposizione, ma come uno strumento utile per una migliore organizzazione della propria vita. Il dovere è solo un differimento del piacere.

## ***Concezione del lavoro.***

### **CONCEZIONE PASSATA**

Il lavoro è una dura necessità per la sopravvivenza.  
Il ragazzo deve essere abituato fin da piccolo al lavoro.

### **TENDENZE ATTUALI**

E' sempre meglio rimandare il tempo in cui bisogna iniziare a lavorare; finché si può, è preferibile vivere del lavoro degli altri.

### **IPOTESI PER IL FUTURO**

Il lavoro è un modo di realizzarsi nella vita ed un servizio agli altri per compensare quanto gli altri fanno per noi col loro lavoro.

## ***Concezione della sessualità***

Analogamente a quanto avviene nel mondo animale, l'unico scopo della sessualità è la procreazione.

Se nell'uomo non si manifesta solo quando la procreazione è possibile, come avviene negli animali, è colpa del peccato originale che ha pervertito gli istinti.

Qualsiasi espressione che esula dalla prospettiva della procreazione deve quindi essere repressa.

Le perplessità sulla concezione passata, giudicata riduttiva, portano molti ad accantonare le norme morali e a reputare la sessualità unicamente come mezzo di piacere.

Nella specie umana la sessualità acquista un significato prettamente umano: accanto alla finalità biologica, è considerata una forma di linguaggio, come espressione di amore.

La moralità è intrinseca all'atto stesso: è morale quando esprime realmente l'amore, mentre è immorale quando è solo la ricerca di un piacere egoistico ottenuto strumentalizzando l'altra persona.

## ***Giustificazione religiosa.***

Per spiegare come un Dio buono abbia potuto creare l'uomo tendente al male, si è ricorso al peccato originale.

La Redenzione ad opera di Gesù è l'espiazione di questo peccato.

Noi, ciò malgrado, dobbiamo fare penitenza per continuare l'espiazione di questa colpa, insieme a tutte le altre da noi stessi commesse.

La legge morale è l'espressione diretta della volontà di Dio, voluta per frenare le tendenze al male; ha un carattere coercitivo e la sua trasgressione comporta la dannazione eterna.

L'insoddisfazione di molti per la concezione passata porta ad atteggiamenti diversi:

Alcuni restano fedeli in modo rigido alla concezione passata.

Altri seguono una blanda pratica religiosa, a livello formale, quando ne hanno voglia.

Altri ancora fanno coincidere la religiosità con un qualche aspetto passato poco accettabile e non condividendolo, generalizzano negando tutto.

Altri infine entrano in un conflitto insostenibile dal quale evadono negando ogni valore religioso.

L'uomo senza il peccato originale, non è storicamente esistito; è un ideale dato da Dio all'umanità, perché vi tenda nel corso dei secoli.

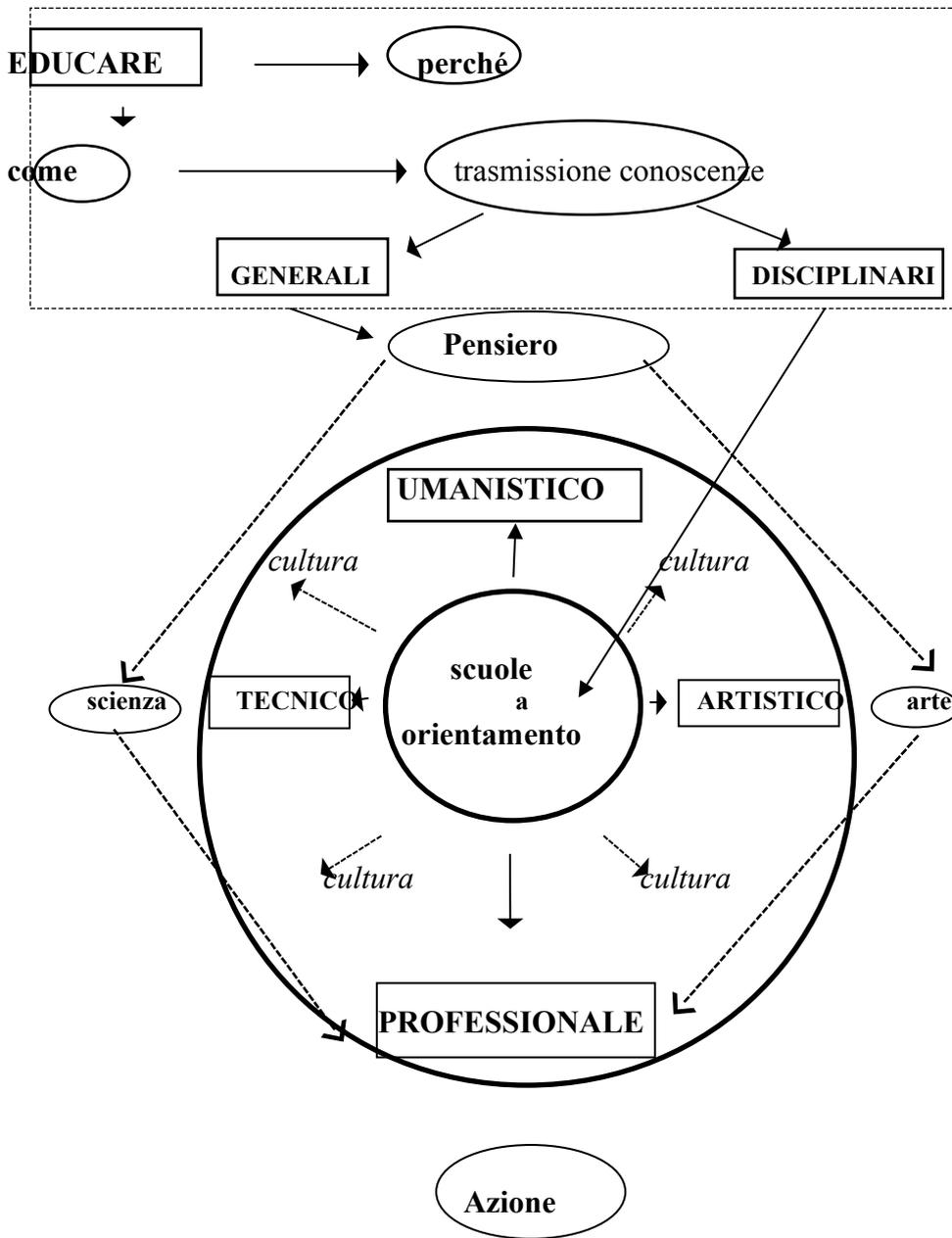
Gesù è venuto al mondo per dare un impulso in questa direzione, attraverso un messaggio e un modello di vita perfetto.

La Grazia è l'immagine di Cristo in noi che ci aiuta a realizzare il suo messaggio e il suo esempio.

Compito del credente è guardare oltre la materialità, per protendersi costantemente verso la realizzazione del Regno dei Cieli.

La legge morale è la codifica delle esigenze umane più profonde, proposta come ideale di vita..

## b). Specificità dell'insegnamento nelle diverse scuole.



Educare significa mettere il giovane individuo in grado di inserirsi in un contesto sociale sempre più complesso, in cui il benessere non è limitato, come nelle altre specie animali, alla sopravvivenza individuale e della specie, ma si estende al pieno godimento, in armonia con quanto ci circonda.

Per raggiungere questo obiettivo l'uomo utilizza il pensiero e l'azione, mediante i quali analizza, studia le leggi che regolano la realtà e la controlla; nello stesso tempo si accosta globalmente ad essa per assaporarne la bellezza esaltandone con un processo creativo i vari aspetti.

La funzione di trasmettere gli strumenti per raggiungere tutto questo è affidata alla scuola. Poiché è l'uomo artefice e nello stesso tempo oggetto del benessere, la scuola non può avere come scopo formare dei robot programmati per compiti specifici; deve mettere i singoli individui in grado di godere degli apporti di tutti i loro simili.

Per questo motivo, pur privilegiando la singola disciplina che forma oggetto della specializzazione professionale, non può trascurare l'insieme delle conoscenze. Ovviamente, la trasmissione di queste conoscenze non può essere omologata per tutti, ma deve essere adeguata alle esigenze della singola categoria.

Esiste una notevole differenza tra contesti scolastici all'interno dei quali gli insegnanti si trovano ad operare.

L'Istituto Professionale, ad esempio, oggi (e non a caso la sua istituzione è relativamente recente), è in sintonia con le più avanzate richieste culturali e produttive della società contemporanea: favorire l'emergere di una nuova dimensione lavorativa e formare una più ampia consapevolezza sociale, in modo da coniugare, anche nell'operaio, le qualità tecnico-professionali con solidi contenuti di carattere culturale.

Tutto ciò presuppone un'impostazione didattico-formativa che valorizzi le risorse degli allievi potenziandone le specifiche capacità attraverso un insegnamento necessariamente individualizzato e nello stesso tempo in sintonia con gli obiettivi programmatici.

In particolare, mentre nelle scuole medie superiori di tipo tradizionale (licei, magistrali, istituti tecnici), che hanno un carattere

selettivo, è richiesto di applicare definiti standard di apprendimento con la conseguente esclusione di quanti non riescono a conformarvisi, negli istituti professionali, un tale criterio si rivela del tutto inopportuno. Ciò comporta una diversa *competenza* e implica un impegno sia educativo che didattico con caratteristiche del tutto diverse.

Inoltre, mentre per le scuole a carattere umanistico ed in una certa misura anche per gli istituti tecnici la formazione culturale ha carattere di essenzialità e costituisce l'oggetto specifico della formazione scolastica, nelle scuole professionali ha un carattere che possiamo definire *strumentale* all'attività lavorativa specifica ed alla piena realizzazione della condizione umana nel contesto in cui si vive.

Non si tratta semplicemente di ampiezza o di articolazione dei programmi, ma di modalità diverse di presentazione.

Un insegnante proveniente da un liceo che volesse tentare di presentare in un istituto professionale con lo stesso metodo le nozioni che formano oggetto del programma, andrebbe incontro ad un insuccesso fin troppo scontato. Non gli resterebbe altro

modo di superare le sue frustrazioni che ripetere il rito della monotona deplorazione dell'ottusità e del disinteresse degli alunni.

Un esempio concreto potrebbe chiarire meglio il concetto.

Lo studio di un'opera letteraria del 1300 potrebbe riuscire interessante per uno studente di liceo perché gli permette di soddisfare la sua curiosità mentale penetrando nel mondo dell'autore e nello stesso tempo gli fornisce i *ferri del mestiere* per la sua futura professione intellettuale; tutto questo potrebbe lasciare indifferente lo studente di un istituto professionale. Se si vuole catturare la sua attenzione, occorrerebbe privilegiare nella stessa opera una chiave di lettura dei suoi sentimenti o delle situazioni della vita di ogni giorno.

Tutto questo non è certo facile e spesso bisogna inventare nuovi metodi e differenti modalità, lontani dalla formazione universitaria ricevuta.

### **c) Ogni istituto è un mondo a sé.**

Le esperienze da noi raccolte in questo primo anno di attività negli istituti professionali ci ha fatto toccare con mano come ogni istituto costituisca un mondo a sé.

A differenza di altri istituti nei quali l'unico cambiamento potrebbe consistere in una modifica dei programmi, gli istituti professionali hanno la necessità di adeguare la loro struttura allo sviluppo di nuove professioni e al cambiamento del mercato del lavoro nel loro bacino di utenza.

Ne deriva un costante sforzo di adattamento che spesso li porta lontano dalla fisionomia originaria; la stessa struttura edilizia e la dislocazione dei plessi diviene a volte poco funzionale alla mutata destinazione con conseguenti disagi sia per gli alunni, sia per gli insegnanti.

Si tratta spesso di difficoltà la cui soluzione non dipende dalla volontà dei docenti.

L'unica loro possibilità è la focalizzazione dei problemi allo scopo di circoscrivere eventuali riflessi negativi sull'azione formativa.

Una ricerca opportuna da compiere è il controllo dell'andamento della dispersione nel corso degli ultimi anni per le singole classi e per ciascun indirizzo, in modo da poter formulare delle ipotesi sulle possibili cause e programmare gli interventi adeguati.

## **B. Il giovane e la sua realtà familiare.**

I problemi e gli atteggiamenti della famiglia possono aiutare il ragazzo nella serena ed armoniosa strutturazione della personalità e facilitare l'interesse e il successo nello studio, ma possono anche costituire un intralcio:

Nell'insuccesso o nell'abbandono scolastico un ruolo notevole è da attribuirsi, direttamente o indirettamente, alle famiglie.

Le interazioni familiari possono notevolmente intralciare sia l'evoluzione della personalità del ragazzo, sia il suo rendimento scolastico.

### **a) Influenze negative sulla personalità.**

Affrontare in modo completo l'argomento ci porterebbe lontano dal tema attuale; per un approfondimento rimandiamo al n. 31 della nostra rivista *Biopsyche*, del quale riportiamo alcuni contenuti.

#### **1) Ideologie aberranti.**

Intendiamo con questo termine quei modi di pensare non consoni agli interessi della collettività. Spesso si tratta di forme subdole che, pur eludendo la *presa di coscienza*, permeano il modo di pensare corrente; in altri termini, pur deplorando le manifestazioni antisociali che ne scaturiscono, si coltiva in seno alla famiglia, senza che ci si renda conto, il modo di pensare e di agire che predispone ed esse.

L'educazione non può assumersi la responsabilità di trasmettere e perpetuare *forme di cultura* già percepite disfunzionali al contesto sociale in cui si vive e la scuola è chiamata ad apportare i correttivi adeguati ad un modo di pensare non rispondente ad un ideale di serena convivenza.

A solo titolo esemplificativo, purtroppo non certo esaustivo, citiamo alcuni esempi:

#### **Cultura mafiosa.**

Un primo esempio eclatante è la *cultura mafiosa*, di cui tanto oggi si parla, sopravvissuta a innumerevoli generazioni di benpensanti.

Parlando di *mafiosi* siamo abituati a riferirci ai grandi criminali assurti agli onori della cronaca; perdiamo di vista la schiera enormemente più numerosa di "*persone oneste*" (messo tra molte virgolette!) che costituiscono l'entroterra senza il quale la mafia stessa non attecchirebbe.

Accenniamo ad alcuni tratti che, organizzati in un sapiente equilibrio, costituiscono o alimentano la mentalità mafiosa:

- \* Rigidità e dogmatismo.
- \* *Sacralizzazione* del potere personale e del gruppo.
- \* Attaccamento rigido alle regole del gruppo.
- \* Concezione selettiva e punitiva della giustizia.
- \* Confusione tra solidarietà e omertà.
- \* Possessività

## **Cultura dell'avere.**

Il culto dell'**avere**, in contrapposizione all'**essere**, sembra costituire una caratteristica della società attuale ed è alla base di tensioni, malesseri e di molti comportamenti criminali, quali la vasta gamma dei delitti contro il patrimonio

## **Edonismo egocentrico.**

La ricerca del piacere è una caratteristica fondamentale dell'essere umano.

Compito dell'educazione non è certo ostacolarla; è piuttosto aiutare a programmarla perché si realizzi in forma matura:

- \* Che il piacere immediato non pregiudichi un godimento più pieno e duraturo nel futuro.
- \* Che si riesca a far coincidere il proprio piacere con quello degli altri.

L'incapacità di realizzare queste due condizioni, come nell'edonismo egocentrico, oltre che rendere la persona infelice, potrebbe far slittare l'individuo in forme di devianza; l'abuso di sostanze come la droga e l'alcool costituiscono un esempio tristemente attuale.

## **2) Sistemi educativi non adeguati.**

Che l'educazione dei figli costituisca un problema difficile è un fatto risaputo e di cui costantemente si parla.

Pur non volendo fare un trattato sull'educazione, possiamo accennare a due aspetti che possono notevolmente incidere sulla vita del ragazzo e del futuro adulto: il modo come la famiglia può presentare la realtà e la concezione della vita familiare.

### *Concezione della realtà.*

Il nuovo essere che arriva al mondo si ritrova con un patrimonio genetico simile a quello dei nostri progenitori, ma col compito di adattarsi ad un contesto molto diverso da quello primitivo.

Il compito degli adulti è di presentargli la realtà attuale e guidarlo nel processo di adattamento ad essa. Non sempre, però, questa presentazione è fatta nella maniera più serena.

## **La realtà presentata in modo non coerente.**

Il principio di realtà viene ordinariamente espresso dagli adulti coi divieti e con le sanzioni che intervengono nelle eventuali trasgressioni. Il tutto, perché venga serenamente assimilato, dovrebbe costituire un codice comportamentale coerente e immutabile, uguale in tutte le circostanze e da chiunque venga proposto. Ma spesso così non avviene, con conseguente formazione di ansia e disorientamento.

In ricerche di laboratorio sui riflessi condizionati nei cani, venivano proiettati un cerchio o un quadrato luminosi; ogni volta che si proiettava il cerchio si dava all'animale del

cibo, quando si proiettava il quadrato gli si dava una scarica elettrica. Dopo una serie di prove, per effetto del condizionamento, alla proiezione del cerchio si aveva salivazione ed alla proiezione del quadrato il cane cercava di scansarsi.

A condizionamento avvenuto, se si proiettava una figura intermedia fra le due e non assimilabile ad una di esse, il cane diventava ansioso e reagiva con manifestazioni di nervosismo, come se l'incertezza di ciò che sarebbe seguito costituisse uno stato più penoso dell'attesa di un evento doloroso sicuro.

Quante volte le proibizioni o le sanzioni, più che in rapporto con una reale necessità, motivata, per quanto possibile, al bambino, riflettono invece l'umore o il nervosismo dei genitori? Chi non ha constatato come spesso alla stessa azione segua una risata o un rimprovero, secondo che gli adulti siano di buono o di cattivo umore?

Non c'è da stupirsi se il bambino, permanendo disorientato su quello che deve o non deve fare, o su ciò che l'attenda come conseguenza del suo comportamento, cresca insicuro ed ansioso.

La gravità del danno è proporzionale alla frequenza con la quale queste incoerenze si verificano e alle aree che maggiormente toccano, specie se sono connesse con l'identità e l'autostima.

## **La realtà presentata come arbitraria.**

A prescindere dalla coerenza, le imposizioni dovrebbero essere motivate, compatibilmente con le capacità di comprensione dei bambini; la motivazione è maggiormente avvalorata se si fanno toccare con mano gli inconvenienti che si verificano ad assumere un comportamento diverso da quello che si intende proporre.

Al contrario, se le imposizioni o i divieti vengono calati dall'alto, con l'unica motivazione che sono gli adulti a volerlo, perché essendo loro i più forti hanno il diritto al comando, il bambino crescerà con l'idea che nella vita comanda il più forte, non importa a qual titolo.

C'è da stupirsi se da adulto si troverà a dover scegliere: o diventare potente o strisciare davanti ai potenti?

## **La realtà presentata come tetra.**

Il bambino non nasce con una sua visione del mondo, anche se un certo corredo biologico può avere un peso come fattore predisponente, né è in grado di formarsela da solo. Lentamente ed in maniera acritica, pur contestandola in certi casi, assimila quella degli adulti che lo circondano e che si presentano significativi nella sua vita.

Certo, con un pizzico di buona volontà, non sarebbe difficile vedere la realtà che ci circonda intrisa di malvagità o come una «valle di lacrime», né sono le trasmissioni televisive, oppio dell'infanzia, a smentire questa concezione. Se poi non si riesce a sorridere e si guarda con diffidenza qualsiasi fonte di piacere come rischiosa o potenzialmente peccaminosa, abbiamo creato i presupposti per ampliare la schiera dei depressi.

Non intendiamo entrare in disquisizioni che esulano dal nostro tema; vogliamo solo notare che spesso dimentichiamo la saggia massima del Manuale di Epitteto: «Gli uomini sono agitati e turbati, non dalle cose, ma dalle opinioni che essi hanno delle cose».

## **La realtà presentata come piena di pericoli.**

Altre volte la realtà è presentata come fonte di pericoli, dai quali solo la presenza dei genitori può proteggere. Si inculca al bambino che solo fra le mura domestiche si è al sicuro.

Una volta assimilata, questa concezione non ammette deroghe, nemmeno se sono i genitori stessi a proporle. Spesso le prime difficoltà si manifestano nel rifiuto della scuola, vissuta anch'essa come un pericolo, rappresentando un distacco dalla famiglia.

La paura si potrà poi focalizzare su oggetti particolari, originando le fobie che affliggono e rendono limitata la vita di tante persone.

## **La realtà presentata come persecutoria.**

La pericolosità può essere attribuita ad atteggiamenti malevoli degli altri, sui quali si proiettano tutte le cattive intenzioni: la ragione, la giustizia ed il bene sono presentati come appannaggio della propria famiglia che dovrà restare chiusa e trincerata per non essere contaminata dal male che si trova all'esterno, tutto negli altri.

In coerenza con questa categorica distinzione, il bambino sentirà il bisogno di sentirsi costantemente buono e imparerà a sfuggire ai turbamenti causati dalle pulsioni e dai desideri che nota in sé e che giudica cattivi, proiettandoli sugli altri.

Il bambino così indottrinato difficilmente si salverà dallo strutturare una personalità paranoide.

## **Le interazioni del bambino con la realtà, veicolate dalla malattia.**

L'adulto è in grado di interagire con l'esterno e di scaricare eventuali tensioni attraverso vari canali, come la simbolizzazione verbale, l'attività, l'espressione somatica.

Il bambino ha delle possibilità limitate di esteriorizzazione e quando la tensione si accumula, non avendo la capacità di arginarla, utilizza i soli canali di espressione che gli sono consentiti: l'azione (le reazioni di aggressività ne sono un esempio) e, in un'epoca ancora anteriore, il disturbo psicosomatico.

Tralasciamo in questo contesto la discussione sulla patogenesi e sulle concause organiche e focalizziamo l'attenzione sull'aspetto relazionale del problema. La presenza del disturbo richiama l'attenzione di una madre distratta o solo sensibile allo stato di salute del figlio; gli adulti gli rivolgono più attenzione; il bambino ha ottenuto il suo scopo ed impara a dialogare attraverso la malattia.

Nulla di strano se ipotizzassimo in questa direzione l'instaurarsi di una scarsa resistenza agli agenti patogeni e più tardi le costanti preoccupazioni ipocondriache alla base della comunicazione.

Il linguaggio e i concetti usati costituiscono solo delle metafore razionalmente comprensibili per indicare concetti molto più complessi che si svolgono a livello alologico fin dai primi giorni di vita; anzi, le interazioni dei primissimi stadi incidono più profondamente ed in modo maggiormente irreversibile, con meccanismi che in qualche modo richiamano l'*imprinting* del mondo animale.

Parliamo di metafora perché gli atteggiamenti descritti costituiscono dei particolari modi di essere che l'adulto traduce nell'interazione col bambino fin dal momento della sua nascita, sia pure in modo non intenzionale. Quando più tardi si esprimeranno nella maniera precedentemente descritta, si tratterà solo di una esplicitazione di quanto in forma camuffata era stato messo in atto fin dai primi giorni di vita del bambino.

## ***Concezione della vita familiare.***

Abbiamo visto come la funzione primaria della famiglia sia quella di accompagnare i figli fino al raggiungimento della piena autonomia.

La famiglia di origine appartiene al passato ed ha solo il compito di trasmettere le acquisizioni ed i valori in suo possesso, senza impedire che i figli attingano ad altre fonti, analogamente a quanto avviene per la formazione culturale.

Il contesto sociale si evolve ed i figli dovranno vivere nel contesto di domani, diverso da quello riflesso dalla famiglia di oggi.

Purtroppo spesso questo concetto si perde di vista ed i giovani si trovano impreparati nell'impatto con mondo sociale, da qui il disorientamento ed il facile slittamento nelle varie forme di devianze.

Analizziamo alcuni atteggiamenti che molte famiglie, in perfetta buona fede, reputano utili ai figli, ma che in definitiva si risolvono a loro danno.

## **Figli in funzione dei genitori**

Spesso l'affetto per i figli si manifesta con atteggiamenti di possessività.

I figli sono considerati parte di sé e si agevola il permanere di questo tipo di relazione simbiotica.

Le conseguenze che ne derivano sono diverse, secondo le modalità di interazione; possiamo raggrupparle in tre tipi:

a) Accettazione della simbiosi con uno o con entrambi i genitori; conosciamo fin troppo bene il tipo di persona adulta che, anche dopo sposata, continua a dipendere dai genitori, con grave disagio del coniuge e con serie difficoltà nella relazione di coppia.

b) Ribellione con permanenza dello stato simbiotico: con una certa frequenza il figlio apparentemente si ribella a questo tipo di legame, ma si tratta semplicemente di un *gioco* che ha come unico obiettivo il mantenimento del legame attraverso la schermaglia.

c) Ribellione con rottura definitiva del rapporto; sono i casi in cui il figlio reagisce ad un tipo di legame che *gli sta stretto* e non trova altro modo se non uscire sbattendo la porta.

## **Figli in funzione delle proprie aspettative**

Altre volte si cerca di realizzare nei figli le proprie aspettative.

Tutti abbiamo dei sogni e degli ideali nella vita, ma non sempre riusciamo a realizzarli. Spesso ripetiamo che sarebbe bello avere una seconda vita, col ricordo e l'esperienza della prima, per poterci organizzare meglio ed attuare quanto non siamo riusciti a fare precedentemente. Nell'impossibilità concreta di farlo, aspiriamo a realizzare nei figli quanto le circostanze non ci hanno permesso di attuare.

Le modalità con le quali si tenta di raggiungere questo obiettivo possono essere diverse:

a) Imposizione aperta dei propri progetti, cercando di superare ogni remora o aspirazione diversa del figlio, giudicata come una ridicola velleità.

b) Manipolazione sottile del figlio per indurlo ad accettare i piani genitoriali, della cui bontà si è fermamente convinti.

c) Presentazione come dato di fatto del piano prestabilito, stupendosi che il figlio possa nutrire una qualche perplessità.

## **Figli in famiglie di stile patriarcale.**

L'organizzazione sociale passata ruotava attorno a due grandi settori lavorativi: l'agricoltura e l'artigianato.

Entrambe le attività si prestavano molto alla gestione familiare ed i figli restavano legati alla famiglia anche da un vincolo economico; il padre, oltre alla sua funzione specifica, era il datore di lavoro.

ro e restava tale fino al termine della vita. Solo con la sua morte la famiglia si scioglieva ed i figli davano origine a nuovi *patriarcati*.

Con l'avvento della società industriale e lo sviluppo del terziario i figli cominciano ad avere una autonomia lavorativa e spesso subentra la necessità di vivere lontani dalla famiglia di origine.

Tutto questo impone altri modelli di vita, un diverso tipo di rapporto genitori-figli e quindi una maggiore e più precoce realizzazione di autonomia da parte dei figli stessi.

Il voler conservare l'ideale di vita familiare funzionale in un contesto socioeconomico precedente diventa ora anacronistico; si rischia di intralciare lo sviluppo dell'autonomia di cui il giovane avrà bisogno per gestire adeguatamente la sua vita.

Non è certo casuale che nell'ambito della mafia si usi il termine **famiglia** per indicare una organizzazione, rigida, chiusa e fortemente gerarchizzata.

### 3) Risvolti patologici.

Possiamo far rientrare in quest'aspetto sia le patologie psichiatriche di singoli componenti della famiglia, sia le interazioni patologiche nelle famiglie stesse.

Purtroppo non sempre in seno alla famiglia si verificano le condizioni adatte per trasmettere ai figli la serenità necessaria che permetta loro di costruire una vita futura armoniosa.

Non è certo una colpa se la famiglia vive dei problemi; il prenderne, però, coscienza aiuta ad arginare le ripercussioni negative sui figli.

Un clima sereno nell'ambito della famiglia è la condizione essenziale perché il bambino estenda senza ansie e senza paure il contatto con la realtà.

Il bambino è in costante interazione con tutti i membri della famiglia, interazione che non dipende dalla sua volontà di interagire, ma che è inevitabile quando due sistemi viventi entrano in contatto.

La relazione tra il bambino e la sua famiglia costituisce la *sua storia* quando entra a contatto col mondo sociale più esteso. Nell'ambito della famiglia, infatti, egli si è già appropriato di modelli di interazione con figure adulte, modelli che tende a riproporre nei nuovi contesti dei quali entrerà a far parte.

Se il contesto familiare è disarmonico e conflittuale il bambino resta disorientato e rischia di sviluppare una serie di patologie che qui sarebbe lungo enumerare.

Gli inconvenienti sono ancora più gravi se si giunge alla separazione e i bambini vengono *usati* come arma di pressione, di ricatto o come merce di scambio.

#### b) Influenze negative sullo studio.

##### 1) Azione inibente.

Se il disinteresse della famiglia per lo studio del ragazzo può contribuire a demotivarlo, spesso un interesse eccessivo, più che motivare, può provocare un blocco per l'impressione di inadeguatezza tra le capacità che l'alunno si autoattribuisce e le aspettative dei genitori.

Più in generale, una eccessiva attenzione per qualcosa che si sta facendo, non sempre spinge a far meglio. Tutti abbiamo l'esperienza dell'intralcio che si provoca in noi se siamo osservati mentre facciamo qualcosa che richiede attenzione, specie se ci teniamo a mostrare la nostra bravura.

Allo stesso modo, a volte, una eccessiva interferenza potrebbe provocare intralci.

Questo è uno dei tanti esempi di azioni inibenti da parte della famiglia.

## **2) Azione demotivante.**

Con una certa frequenza la famiglia trasmette al ragazzo un messaggio ambivalente: da un canto insiste perché il ragazzo consegua il diploma, d'altro canto svalorza il *pezzo di carta* perché inefficace alla conquista dell'agognato posto, in contrapposizione alla *pedata* di più sicuro effetto. In questo gioco lo studio come preparazione al futuro lavoro e alla vita non riveste alcun significato.

## **3) Azione dissuasiva.**

Non è da sottovalutare, infine, in certi ambienti sociali, l'effetto demotivante o dissuasivo costituito dall'alternativa dei corsi regionali annuali o biennali che insieme alla prospettiva di un titolo immediatamente spendibile sul mercato del lavoro, aggiunge la promessa di un contributo economico che, per quanto piccolo (L.8000 al giorno), può essere allettante per i ragazzi e per le loro famiglie.

### ***C. Il giovane e la sua identità personale.***

La conoscenza del contesto sociale e della realtà familiare, di cui abbiamo parlato nei paragrafi precedenti, è finalizzata ad una migliore conoscenza dello studente, destinatario ultimo di ogni intervento.

Abbiamo visto come ogni istituto professionale sia un mondo a sé; con più evidenza, possiamo prendere atto che ogni individuo è una realtà a sé in continua evoluzione, sotto la spinta di interazioni esterne e di dinamiche intrapsichiche. L'evoluzione, inoltre, non segue mai un andamento lineare: le costanti interazioni e interferenze determinano continuamente modifiche o mettono in luce aspetti sempre nuovi.

Queste considerazioni ci fanno capire come non potremo mai dire di conoscere veramente un giovane.

Le generalizzazioni o le categorie alle quali di solito facciamo riferimento possono dare, in maniera macroscopica, solo un qualche orientamento per districarci nell'esplorazione del *pianeta-giovane*; ben poco, però, ci dicono del vissuto individuale che resta un mistero anche per loro stessi.

Riprendendo un'immagine di Jung, il processo evolutivo nel periodo adolescenziale è paragonabile all'emergere di un continente sommerso: inizialmente sono dei picchi isolati che affiorano; con l'abbassarsi delle acque i picchi si vanno unendo in catene montuose, infine con lo scomparire delle acque tutto il continente assume un carattere di unità.

Così, a livello psicologico, inizialmente si vanno manifestando le varie esigenze incoordinate e spesso in contrasto tra di loro finché gradualmente con l'avvicinarsi alla maturità, le istanze dovrebbero integrarsi fino a formare una struttura coerente ed armoniosa.

Compito dell'educazione è di agevolare questo processo aiutando il giovane, nel rispetto delle sue peculiarità strettamente individuali, a sviluppare le sue potenzialità perché diventi un uomo sereno ed in grado di contribuire al progresso sociale.

# **PARTE II<sup>a</sup>**

## **CONCETTI DI BASE: COMUNICAZIONE MOTIVAZIONE APPRENDIMENTO**

# COMUNICAZIONE E CONDUZIONE DELLA CLASSE

(Con la collaborazione di Maria Di Mauro)

Condizione indispensabile affinché la classe divenga un gruppo di lavoro è una relazione di fiducia reciproca ed una comunicazione efficace a tutti i livelli: tra l'insegnante e la classe, tra i singoli studenti e tra sottogruppi.

In questa rete di rapporti merita particolare attenzione la relazione insegnante-classe, poiché costituisce punto di riferimento e metafora degli altri rapporti.

Evidenziamo brevemente le caratteristiche essenziali della **comunicazione umana**.

- Il primo assioma della comunicazione umana asserisce che *essendo ogni comportamento una forma di comunicazione, poiché è impossibile non avere un comportamento è impossibile non comunicare*.
- La comunicazione umana è veicolata attraverso due canali: *verbale* e *non verbale*. Le due forme di comunicazione, possono essere *congruenti* e rinforzare il messaggio dato, oppure *incongruenti* e rendere il messaggio ambiguo, ingenerando confusione in chi lo riceve.
- L'interazione che si stabilisce fra due che comunicano può essere *complementare*, se integrano i loro rispettivi messaggi nella prospettiva di un fine comune, *simmetrica* se contrappongono rigidamente due diverse posizioni.
- Nello scambio comunicativo umano le componenti verbali e non verbali sono costantemente interconnesse al punto da sembrare artificiosa la stessa distinzione.
- Tipici della comunicazione non verbale sono:
  - i *movimenti del corpo*, come i gesti, le espressioni del viso, gli atteggiamenti;
  - i *fenomeni paralinguali* come il riso, lo sbadiglio, i cambiamenti di tono, le pause, i silenzi;
  - le *posizioni nello spazio* come la distanza tra sé e gli altri;
  - la *sensibilità tattile ed olfattiva* che si determina a distanza ravvicinata;
  - gli *artefatti* come il trucco, l'abbigliamento, gli ornamenti.
- Le modalità di comunicazione non verbale sono determinate dai fattori culturali e variano in relazione alla situazione psicologica del soggetto e alla persona con cui questi entra in contatto.

Tenendo conto dell'impossibilità di non comunicare, in classe anche lo studente che non parla comunica qualcosa sul proprio stato: il silenzio può essere diversamente interpretato dall'insegnante e dai compagni. L'interpretazione nasce dall'osservazione di altri comportamenti del ragazzo e dai dati dell'esperienza di ognuno (che significa-

to si dà al silenzio in generale e al proprio silenzio, quali osservazioni sono state fatte in passato in situazioni analoghe....).

Il silenzio può così essere interpretato come timidezza, opposizione, rifiuto, superiorità o altro.

Quando la relazione diventa simmetrica si possono verificare rapporti difficili tra insegnante ed allievo; se, per esempio, l'allievo assume un comportamento oppositivo in rapporto al rimprovero dell'insegnante, questi può diventare più punitivo, la qual cosa può accentuare nello studente la sua oppositività.

E' chiaro che una relazione simmetrica tra docente e studente è disfunzionale e che lo studente, da solo, non è in grado di modificarla.

Spetta all'insegnante, se prende coscienza di una simile relazione, il compito di determinare un cambiamento.

Il contenuto di un messaggio può essere interpretato diversamente secondo il tipo di relazione che c'è tra chi dà il messaggio e chi lo riceve.

Ovviamente, *la relazione tra docente e studente non è una relazione paritaria*, poiché il docente ha un ruolo di autorità e di guida. Questo tipo di relazione implica un rispetto reciproco, tenendo conto della diversità dei ruoli.

Il *ruolo autoritario* può essere però eccessivamente marcato, al punto da non tenere conto del rispetto che si deve allo studente, generando in quest'ultimo atteggiamenti di *opposizione, rifiuto o eccessiva dipendenza* a scapito della propria autonomia e creatività. Peraltro se l'insegnante rinuncia alla sua autorità può anche perdere la funzione di guida, lasciando nel caos la classe.

Il docente può utilizzare due diverse forme di comunicazione in rapporto alla classe: la comunicazione egocentrica e la comunicazione empatica.

La **comunicazione egocentrica** è espressione di protagonismo e di incapacità di comprendere e di rispettare l'interlocutore.

Si caratterizza per:

- l'incapacità di confrontare il proprio codice (modo di comunicare, linguaggio usato) con quello degli altri
- la mancanza di flessibilità nell'emissione del messaggio e la scarsa importanza data al modo in cui il messaggio viene ricevuto
- l'imposizione del proprio codice con una serie di segnali *verbali* (usare continuamente il pronome "IO", esprimere opinioni sugli altri e sulle situazioni) e *non verbali* (tono della voce, postura, mimica facciale)
- la comunicazione centrata sul ruolo e non sulla persona, cosicché *i destinatari del messaggio vengono considerati secondo stereotipi formati sulla base di pregiudizi.*

L'**empatia** è la capacità d'immedesimarsi in un'altra persona fino a coglierne i pensieri e gli stati d'animo; essa risulta più efficace nel realizzare una relazione costruttiva con gli studenti.

K. Jaspers così distingue la comprensione razionale dalla comprensione empatica: «Quando nella nostra comprensione i contenuti dei pensieri appaiono derivare con evidenza gli uni dagli altri, secondo le regole della logica, allora comprendiamo queste relazioni razionalmente (comprensione di ciò che è stato detto); quando invece comprendiamo i contenuti delle idee come scaturiti da stati d'animo desideri e timori di chi pensa, allora veramente comprendiamo in modo psicologico o empatico (comprensione dell'individuo che parla)».

L'empatia richiede un assetto ricettivo che consenta di entrare nel ruolo dell'altro per valutare il significato che la situazione evocante l'emozione riveste per l'altra persona, oltretutto l'esatta interpretazione verbale e non verbale di ciò che in essa si esprime.

**Comunicazione empatica** per l'insegnante significa comprendere le emozioni del gruppo classe (emozioni che vanno sia in senso orizzontale e che coinvolgono gli studenti, sia in senso verticale, tra studenti e docenti) e sintonizzarsi con esse, permettendo la loro libera espressione e canalizzandole verso l'interesse comune che è quello dell'acquisizione di nuove conoscenze (nel senso più ampio del termine).

L'insegnante deve tenere conto dello stato in cui si trova chi (l'individuo o la classe) riceve il suo messaggio (lezione, interrogazione, valutazione). Deve tenere conto dello stato di attenzione, disattenzione, opposizione, atteggiamento recettivo, interesse spostato verso qualcos'altro, ansia, che possono talvolta emergere sia a livello individuale che di gruppo. Deve inoltre essere pronto a ricevere il riscontro (*feedback*) che proviene dalla classe per adeguare ad essa il suo messaggio

La comunicazione dell'insegnante non deve essere fredda, priva di emozioni, né particolarmente complessa (ricca di termini tecnici che la classe non è in grado di comprendere)

È stato dimostrato che una lezione espressa variando le inflessioni della voce, utilizzando gesti, stabilendo contatti oculari e manifestando animazione ottiene negli allievi un profitto significativamente più alto rispetto ad una lezione monotona, tenuta senza inflessioni, né gesti, né contatti oculari.

Il *gruppo scolastico* deve essere considerato come un *gruppo psicosociale* con caratteristiche peculiari che lo differiscono da altri gruppi diversi per finalità e quindi per modalità di organizzazione strutturale e di dinamica evolutiva. Può essere considerato come a metà strada tra un *gruppo di lavoro*, che ha come finalità quella dell'apprendimento, e un *gruppo di base* che punta all'acquisizione di "competenze" nella relazione e nella comunicazione.

Rispetto alla modalità di organizzazione strutturale sembrano emergere due livelli diversi:

- un primo livello organizzativo di superficie che persegue obiettivi didattici e nel quale gli individui investono le proprie “motivazioni alla realizzazione”,
- un secondo livello substituzionale caratterizzato da sentimenti di attrazione e repulsione nel quale gli individui investono le motivazioni di potere; è appunto quest’ultimo livello che spesso viene percepito dagli insegnanti come problematico .

Anche se problematica la gestione della classe come *gruppo* è una delle nuove e fondamentali competenze che si richiedono all’insegnante. La non gestione della classe come gruppo è *in realtà*, solo una cattiva gestione di essa, è come se si mettesse in atto una gestione nascosta, di cui non si esplicitano le coordinate e di cui, di conseguenza, diventa perfino difficile discutere. Anche la scelta più o meno consapevole, più o meno teorizzata, di lasciare che in classe le cose vadano come vogliono, è un modo, disfunzionale, di condurre una gestione di classe. Nessuno può, in realtà, sottrarsi al suo ruolo senza conseguenze. (Malagoli Togliatti M., Rocchetta Tofani L., «Il gruppo classe» NIS 1990).

La gestione della classe presenta un elevato livello di complessità e richiede un costante e gravoso impegno agli insegnanti poiché in essa si sviluppano complesse dinamiche interpersonali, in rapporto a caratteristiche individuali e di ruolo.

Sul piano delle relazioni interpersonali nella vita della classe, possiamo distinguere tre dimensioni fondamentali:

- *una dimensione individuale*, che si caratterizza per il senso del sé e per la propria *storia* (esperienza e vissuti significativi in ambito scolastico ed extrascolastico);
- *una dimensione grupale*, che definisce il senso di appartenenza al gruppo e il senso di apprezzamento rispetto agli altri componenti;
- *una dimensione relativa alla relazione studente-docente*, che definisce il rapporto di entrambi con l’autorità.

Gli interventi dei docenti, al fine di promuovere una collaborazione attiva nella classe, orientata sia a fini didattici, che al potenziamento delle relazioni interpersonali, devono pertanto essere rivolti alla classe, ai sottogruppi ed agli individui che la compongono.

Questi interventi hanno fondamentalmente lo scopo di stimolare la *coesione* del gruppo, l’*autonomia* e la *differenziazione individuale*, la *ricostruzione della motivazione* all’impegno nello studio e all’attività della classe.

*Nella gestione della classe* si possono evidenziare tre ambiti operativi a livello del gruppo, dei sottogruppi, dei docenti.

La funzione del docente entra in gioco in tutti e tre gli ambiti. Possiamo sottolinearne alcuni aspetti: *la ricostruzione della motivazione, il riconoscimento delle proprie emozioni, lo stress emotivo.*

La relazione docente-studenti, come ogni relazione umana, può generare *sentimenti negativi*. Negare questi sentimenti o semplicemente non prenderne cioè coscienza può essere dannoso per la relazione, che inevitabilmente sarà influenzata da essi.

Riconoscerli ed accettarli comporta una maggiore possibilità di gestirli in modo funzionale e di riproporli nella relazione in termini costruttivi.

Il docente ha il compito fondamentale di creare nello studente la motivazione allo studio facendo sì che esso diventi interessante e gratificante, vincendo il senso di frustrazione e di disimpegno che si è instaurato nelle scuole dell'obbligo.

Ma questo non è sufficiente; egli deve costantemente ricreare in se stesso la motivazione ad insegnare in un ambiente scolastico che necessariamente richiede un cambiamento rispetto ai metodi tradizionali di insegnamento per riuscire a trarre dalla sua relazione con gli studenti stimoli gratificanti, per riproporsi in forma *nuova*, e per sfuggire dalla *burnout syndrome*.

## A. La motivazione

*L'apprendimento più gratificante ed efficace si ha quando viene canalizzato nella direzione della soddisfazione dei bisogni.*

Il **bisogno** spinge l'individuo a ristabilire un equilibrio alterato, attraverso il solo **istinto** nelle specie inferiori e attraverso la **pulsione** (spinta verso) e la **motivazione** (orientamento verso) nelle specie superiori e nell'uomo.

La soddisfazione del bisogno è accompagnata da una sensazione di piacere; quando si riesce a canalizzare la soddisfazione di un bisogno in una **acquisizione cognitiva**, l'apprendimento diviene fonte di gratificazione e di piacere con conseguente diminuzione di fatica, accelerazione dei ritmi dell'apprendimento stesso, migliore integrazione nella struttura cognitiva individuale e conservazione più duratura degli elementi acquisiti.

Tenendo conto della centralità del tema, premettiamo alcune chiarificazioni di ordine teorico, sia pure in forma estremamente semplificata. Si tratta infatti di un argomento molto complesso in cui i vari autori attribuiscono ai termini significati a volte differenti.

### **Bisogno.**

Stato di tensione che si ingenera in un organismo per la carenza di qualcosa e che determina uno squilibrio; soggettivamente è avvertito come uno stimolo che spinge l'individuo (attraverso i meccanismi degli istinti, delle pulsioni e delle motivazioni) verso un obiettivo, per ricostituire l'equilibrio alterato; la ricostituzione dell'equilibrio annulla la tensione causata dal senso di insoddisfazione e determina uno stato di piacere.

Possiamo raggruppare i bisogni in tre grandi aree alle quali sono riconducibili, nella specie umana, la miriade di bisogni derivati dall'attuale organizzazione sociale:

## Sopravvivenza individuale.

Rientrano in questa area tutti i bisogni connessi col mantenimento della vita, come la nutrizione e l'evitamento dei pericoli.

Nella specie umana la sopravvivenza individuale non è limitata all'aspetto biologico; si estende all'immagine e all'affermazione di sé, alla sicurezza, alla stima ed agli aspetti ad essi connessi.

## Sopravvivenza della specie.

La sopravvivenza della specie è fondamentalmente legata alla procreazione, all'allevamento e difesa della prole e, specie per gli animali socialmente organizzati, alla vita del gruppo.

Nell'uomo, tenuto conto della sua natura di animale sociale e della sua complessa organizzazione in tal senso, si estende alla solidarietà e a tutti gli altri aspetti che la socializzazione comporta.

## Interscambio col mondo esterno.

L'interscambio col mondo esterno è una caratteristica di tutti gli esseri viventi e si manifesta a vari livelli, a partire dagli scambi biologici delle piante.

Nelle specie animali inferiori, l'interscambio a livello comportamentale è più o meno strettamente legato alla sopravvivenza individuale e della specie; negli animali non specializzati, che si adattano ad un'ampia varietà di condizioni ambientali, l'interscambio assume la forma di disponibilità a nuove esperienze e si manifesta come curiosità, manipolazione, attività.

La curiosità, la manipolazione e l'esplorazione locomotoria si incontrano con regolarità nello sviluppo degli animali superiori e dei bambini.

Mentre negli altri animali queste attività spontanee si estinguono dopo il periodo infantile e si manifestano successivamente solo di fronte a situazioni nuove o che incutono paura, nell'uomo permangono per tutta l'esistenza, sia pure in forma differenziata.

## Istinto.

L'istinto si definisce come un comportamento innato, cioè strettamente legato al patrimonio genetico, complesso, automatico, finalizzato ad un obiettivo che l'animale non sembra di conoscere, attivato da fattori esterni od interni.

## Pulsione.

Componente psicologica di quello stato fisiologico che è il bisogno. Conseguenza psicologica del bisogno, che si manifesta sul piano del comportamento.

## Motivazione.

Fattore dinamico del comportamento umano e animale, che attiva e dirige un organismo verso una meta.

### LA MOTIVAZIONE

Con il termine **motivazione** vogliamo indicare gli aspetti legati al *perché* si compie uno sforzo o si fa un lavoro.

La **motivazione allo studio** può essere distinta:

In termini di consapevolezza:

- **cosciente**, cioè razionale e dichiarata esplicitamente ("io studio per ...")
- **inconscia**, cioè non razionale e non dichiarata, (determinata da un bisogno, un problema ...)

La **motivazione cosciente e quella inconscia** possono coesistere e concordare o essere in conflitto fra di loro; in quest'ultimo caso determinano disagio psicologico nello studente e costituiscono un ostacolo al suo profitto.

In termini di proiezione nel tempo:

- **prossimale**: legata al problema del momento (fare un compito, superare un'interrogazione)
- **proiettata nel futuro**: centrata sull'obiettivo definitivo da raggiungere (es. prendere un diploma).

## a) Attivazione delle motivazioni.

*Nell'apprendimento, oltre ai meccanismi strettamente cognitivi di comprensione dei messaggi, elaborazione delle informazioni e ritenzione in memoria, interviene una serie di variabili relative al soggetto che apprende, alle sue motivazioni e aspettative, al suo senso di autoefficacia, al sistema attributivo, che deve essere tenuto in considerazione se si intende promuovere un atteggiamento attivo e strategico nell'apprendimento.*

Fra le molteplici classificazioni, per quanto riguarda i nostri scopi, può essere particolarmente utile distinguere le motivazioni in:

### ◆ **autocentrate** (per soddisfare esigenze personali)

- *motivazione centrata sull'obiettivo* definitivo da raggiungere (es. prendere un diploma). In questo caso lo studio è vissuto soltanto in modo strumentale a uno scopo, quasi un "male necessario"
- *centrata sul compito*: l'attività viene sentita come qualcosa che ha valore in sé, l'interesse è incentrato su ciò che la persona sta facendo, la gratificazione si ricava dal successo nella soluzione di un problema, dal riuscire a "far tornare i conti".
- *centrata sul contenuto*: l'obiettivo primario è conoscere l'argomento, ciò che si sta studiando; chi studia prova un "interesse" per la disciplina e l'argomento, oggetto del suo apprendimento, poiché li vede di utilità immediata nella vita di ogni giorno o come risposta ad un interrogativo che si era posto. Sarà importante considerare il fatto che questo tipo di motivazione risulta essere la più efficace e la più economica.
- *centrata sull'IO*: possiamo concepirla in quanto spinta al successo, come risposta a un bisogno di avere continue conferme della propria stima di sé attraverso il superamento di ostacoli e il confronto-competizione con i compagni. Apprendere ha valore solo in quanto consentirebbe allo studente di sentirsi adeguato o di non sentirsi incapace. Caratterizza chi studia per gratificarsi del proprio successo; "studio per sentirmi bravo, per dimostrare a me stesso e agli altri che posso farcela"; o per non sentirsi inferiore

- ◆ **eterocentrate**: Chi studia lo fa principalmente per andare incontro alle aspettative, o alle pressioni, che gli giungono dall'esterno, o per non deludere le figure significative. In qualche caso si può parlare di *motivazione centrata sul rinforzo*, cioè quando chi studia lo fa per ricevere un premio o per evitare una punizione.

### **Obiettivo auspicabile:**

Attivare motivazioni autocentrate, secondo l'ordine d'importanza seguente:

1. Centrate sul contenuto: il contenuto dello studio si aggancia ad un interesse del discente.
2. Centrate sul compito: si connettono col bisogno di interagire con l'esterno e di manipolare.
3. Centrate sull'IO: si connettono con l'autostima e la conservazione di sé.
4. Centrate sull'obiettivo: si connettono con un interesse futuro da raggiungere..

Vorremmo insistere su questo concetto perché ci sembra di fondamentale importanza.

Con molta frequenza l'insuccesso e l'abbandono scolastico è connesso con la scollatura fra quanto si è costretti a studiare e gli interessi della vita di ogni giorno.

Ordinariamente si fa leva sulla qualifica o diploma da conseguire, ma nello stesso tempo i *luoghi comuni* squalificano i titoli stessi come inutili: si pensa che il futuro lavoro si otterrà per vie traverse, come gli intrighi, le raccomandazioni, gli espedienti e naturalmente con ... un pizzico di fortuna.

La motivazione del raggiungimento del futuro *pezzo di carta*, per giunta, nell'opinione corrente difficilmente spendibile sul mercato del lavoro, agli occhi di molti non è motivo proporzionato per un impegno attuale noioso e gravoso.

Se si vuole interessare veramente il giovane, bisogna quindi favorire l'aggancio con l'esperienza personale del discente e la *ricaduta sul quotidiano* dei contenuti di apprendimento. È utile, cioè, che il giovane possa confrontare ciò che studia con la sua quotidianità.

## **Azione dell'insegnante:**

Può essere condotta sul piano *emotivo* e sul piano *razionale*, richiamando l'attenzione degli studenti sul loro rapporto presente, passato, futuro con lo studio:

- 1) Nel presente: (a quale aspetto della mia vita posso legare quello che sto studiando?)
- 2) Nel passato: (rivisitiamo insieme il mio processo di apprendimento e scopriamo quale significato ha avuto per me lo studio)
- 3) nel futuro: (come sarà la mia vita di donna/uomo che lavora, in che cosa si differenzierà da quella di mia madre/padre?, cosa darò di più o di meno ai miei figli?..)

Se il concetto può essere chiaro, non altrettanto semplice è l'applicazione pratica, anche perché manca una tradizione in tal senso.

Vediamo, quindi, più da vicino degli esempi che potrebbero contribuire a farci intravedere dei possibili modi di attuazione.

## 1) Creazione del contesto emotivo.

Come accennato, gli stati emotivi hanno una notevole incidenza e su di essi si può far leva per suscitare o potenziare l'interesse per la materia da apprendere.

È risaputo che un clima di interesse ed entusiasmo sul piano emotivo rende più interessante lo studio e facilita notevolmente l'apprendimento; la constatazione è ancora più valida se si tratta di argomenti estranei agli interessi immediati dell'allievo.

Una poesia, ad esempio, difficilmente suscita interesse in molti studenti, trattandosi di qualcosa di estraneo ai suoi interessi abituali; se si vuole che lo studente la prenda in considerazione non semplicemente perché obbligato, dobbiamo fare in modo che la connetta coi propri vissuti emotivi.

Nel nostro volume (*Interventi per il Contenimento della Dispersione Scolastica*, Biopsyche 1997) abbiamo illustrato una tecnica atta a creare un contesto idoneo a suscitare l'interesse.

Un esercizio del genere, fatto all'inizio, sensibilizza il ragazzo alla composizione poetica, facendola sentire come qualcosa che lo tocca da vicino, elicitando dei sentimenti che anche lui prova e lo mette in grado di cogliere con più efficacia i propri stati d'animo.

Nelle classi dove questa esperienza è stata realizzata, si è avuto modo di osservare come ragazzi che non riuscivano assolutamente a scrivere in modo corretto, in questa circostanza hanno notevolmente migliorato. La spiegazione che ci si è data era il maggior interesse che mobilitava le loro capacità e il loro impegno.

## 2) Ricaduta nel quotidiano.

Parlando di ricaduta nel quotidiano, non s'intende un generico riferimento alla vita di oggi, ma a qualcosa di loro sentito e vissuto dai giovani.

Riprenderemo l'argomento in seguito; per il momento ci limitiamo a qualche esempio, tratto da temi proposti dai docenti nel corso dei nostri incontri.

### **La rivoluzione francese.**

- Si potrebbe iniziare il discorso dalla insoddisfazione e insofferenza dei giovani per le regole imposte in seno alla famiglia o a scuola.
- Si fa immaginare una situazione del genere portata fino all'exasperazione e ad un conflitto di interessi fra loro ed i tutori dell'ordine costituito.
- Si sposta questo nel campo sociale e si ipotizzano le varie soluzioni, di rottura più o meno violenta con l'ordine costituito.
- Si sposta tutto questo nell'ambiente francese di fine '700.

- Si analizzano gli eventi.

### **L'ordinamento politico (destra-sinistra).**

- Si invitano i ragazzi ad esprimere i loro pareri circa le preferenze sul modo di fare le lezioni, se quello tradizionale o un modo nuovo, avendo cura di non presentare uno dei due modi in chiave nettamente migliore, in modo che le opinioni si dividano.
- Si vivacizza il dibattito fra i sostenitori dei due metodi.
- Per agevolare l'intesa dei due gruppi, si invitano a disporre i banchi ad emiciclo e si fanno sedere a destra i sostenitori del metodo tradizionale e a sinistra i sostenitori di quello innovativo; un eventuale terzo gruppo che propone una via intermedia, si farà disporre nella parte di mezzo.
- L'insegnante farà emergere come in tutte le opinioni vi sono vantaggi e svantaggi e come, in un clima democratico, dovendo adottare un metodo, ci si orienta secondo i pareri della maggioranza.
- Si fa il passaggio al campo politico e all'origine della distinzione tra schieramenti di destra e di sinistra.

## **b) Rinforzo delle motivazioni.**

Le motivazioni attivate tendono ad estinguersi se non vengono costantemente rinforzate.

Il rinforzo avviene attraverso quattro canali:

- Tenere costantemente vivi i motivi che hanno inizialmente attivato le motivazioni.
- Puntare su altre motivazioni anche eterocentrate; pur trattandosi di motivazioni labili, possono notevolmente contribuire a rinforzare quelle più valide già esistenti.
- Potenziare l'autostima
- Modificare gli stili attributivi

Ci sembra opportuno, data la loro importanza, soffermarci sugli ultimi due.

### ***Potenziare l'autostima***

L'autostima ha il ruolo di supporto della motivazione: se la persona non sperimenta un adeguato "senso di competenza" nel compito nessuna motivazione sarà sufficiente a condurlo alla meta che intende raggiungere.

### **Come si crea l'autostima.**

E' opportuno indicare schematicamente alcuni fattori importanti nella costruzione della propria stima di sé.

Affermando che la persona ricerca attivamente informazioni su di sé, intendiamo dire che, sperimentando gratificazioni e frustrazioni, impara quali sono le cose per cui possiede determinate attitudini e quali quelle per cui non ne possiede.

Nei soggetti in età evolutiva, più che per l'adulto, i giudizi, le valutazioni di un "altro" investito di un ruolo significativo hanno un peso determinante nella costruzione del sé.

## Come si "conserva" l'autostima

D'altra parte si osserva anche che a partire dalla propria stima di sé ogni persona tende a interpretare e a prestare attenzione, in modo selettivo, a quelle informazioni che confermano la propria autostima e ad evitare occasioni di disconferma. Inoltre imparerà a indurre negli altri l'immagine di sé che si attende. Nel contesto scolastico, la percezione che l'insegnante ha dello studente influenza l'*autopercezione* dello studente; quest'ultima, a sua volta, influenza la percezione dell'insegnante, instaurando così una sorta di processo circolare che si autoperpetua.

Tutto ciò impone un radicale cambiamento di prospettiva: dalla logica causale lineare (secondo cui o c'è un problema nello studente o è l'insegnante che sbaglia) è necessario passare a una causalità "circolare" (secondo la quale le reciproche percezioni, e relativi comportamenti, si legittimano a vicenda). S'impone, dunque un cambiamento della chiave di lettura del fenomeno, solo così sarà possibile rompere il circolo vizioso descritto e cambiare le abituali modalità di relazione.

### AUTOSTIMA

Con il concetto di autostima vogliamo indicare tutto ciò che l'individuo pensa o prova verso se stesso, il modo in cui si percepisce, la tendenza a vedersi in termini prevalentemente positivi o negativi, le caratteristiche che si attribuisce, le qualità e difetti, i punti di forza e di debolezza, le competenze, in altre parole ciò per cui si sente "portato", nonché i limiti, ovvero ciò per cui si sente "negato".

## L'autostima a scuola

In campo scolastico il concetto di autostima è strettamente legato al rapporto con gli insegnanti e al rapporto coi colleghi nell'ambito della classe. Possiamo avanzare l'ipotesi che l'autoattribuzione di determinate qualità costituisca uno dei fattori determinanti il successo o l'insuccesso scolastico.

Ogni persona, per mantenere un equilibrio psicologico, ha bisogno di avere una buona stima di sé.

Quando uno studente non è stato capace di svolgere un compito in modo adeguato, di fronte allo stesso compito, o a compiti simili, si aspetta di fallire ancora.

L'aspettativa del fallimento può determinare:

- rifiuto del compito e fuga dal contesto in cui si svolgono i compiti

- disinteresse o disimpegno
- impegno ansiogeno
- richiesta d'aiuto (quest'ultima se non soddisfatta può riproporre una delle tre precedenti situazioni).

La convinzione di poter riuscire è la premessa per tentare e quindi la condizione per ogni successo.

## Possiamo potenziare l'autostima?

A volte ci si trova di fronte a persone che hanno maturato nel corso della loro vita una bassa stima di sé, in generale o limitatamente ad alcune aree come la scuola, oppure ancora, limitatamente ad alcune discipline scolastiche. In casi come questi il presupposto di ogni azione educativa, rieducativa o terapeutica è il **potenziamento dell'autostima**.

Per raggiungere questo obiettivo proponiamo una strategia che trae spunto dalle seguenti riflessioni:

- ◆ la logica consueta prevede che l'insegnante spieghi un argomento e successivamente, tramite interrogazione orale o prova scritta, verifica che si sia realizzato l'apprendimento dei contenuti "trasmessi"
- ◆ la verifica consiste nell'individuare ed evidenziare gli eventuali errori commessi
- ◆ l'obiettivo è quello di consentire allo studente di lavorare sui propri errori al fine di colmare le lacune

Questa sequenza si è sempre dimostrata adeguata con soggetti sufficientemente motivati nei confronti dello studio e con buon livello di autostima.

Ma il nostro progetto si rivolge a quella fascia di studenti che, come suddetto, hanno maturato una bassa stima di sé e, di conseguenza, la loro disponibilità a investire su un compito, a mettersi in gioco, a porsi degli obiettivi, a individuare strategie etc. è pressoché nulla. Infatti per loro qualsiasi compito costituisce un'occasione per sperimentare un insuccesso, quindi motivo di frustrazione. Alla luce di queste riflessioni appare evidente che quella strategia che si rivela *motivante* con studenti con buoni livelli di autostima si rivelerà *inibente* con quelli caratterizzati da bassi livelli di autostima.

## Valutazione in positivo.

L'**alternativa** che proponiamo consiste in una sorta di inversione della forma della comunicazione. Ovvero, dalla valutazione, in negativo, degli errori, si passerà alla valutazione, in positivo, di ciò che lo studente ha prodotto.

È importante chiarire che "valutare in positivo" non vuol dire tacere delle carenze, "gonfiare" i voti, fare i complimenti, incoraggiare il ragazzo parlandogli delle sue "potenzialità": tutto ciò implicherebbe un'ulteriore richiesta di prestazione. Il messaggio implicito sarebbe: "*Sii come non sei!*".

L'ottica adottata in contesti diversi da quello scolastico (riabilitazione, psicoterapia, ...) fa leva sulla *valorizzazione delle risorse* (semiotica positiva) evidenziate nella prestazione.

Gli studenti degli istituti professionali molto spesso si autoselezionano a partire da una percezione di sé come soggetti mancanti dei requisiti necessari per accedere agli Istituti superiori. Comunemente, infatti, si attribuisce agli istituti professionali il ruolo di scuola "*facile*". Per questo i soggetti con più bassa autostima si orientano verso questo tipo di studi.

L'idea di mutuare strategie dalla psicologia clinica non è guidata dalla convinzione di trovarsi di fronte a soggetti al limite della patologia, per quanto per molti potrebbe sembrare una buona spiegazione. Si tratta di utilizzare un modello che guidi interventi alternativi.

Per questo, riteniamo funzionale adottare un approccio che definiremo "*paraterapeutico*" concretizzabile in un'ipotesi di strategia che illustriamo schematicamente come segue:

- ◆ lo studente *produce* (prova scritta o interrogazione orale)
- ◆ l'insegnante sottolinea qualsiasi aspetto della prestazione che per qualche motivo può essere valorizzato evitando accuratamente qualsiasi giudizio sulla persona
- ◆ successivamente invita lo studente a riflettere su alcuni passaggi alla ricerca di eventuali errori. Altri errori potranno essere evidenziati alla fine dall'insegnante che, anche in questo caso, eviterà commenti relativi alla quantità di impegno, al merito, alla bravura o incapacità, alle potenzialità.

## ***Stili attributivi***

Un sistema metacognitivo maturo emerge dalla consapevolezza dell'importanza del proprio impegno in un compito e da un alto livello di stima di sé.

### **«Affermazioni micidiali»**

Una tecnica per mantenere la stima di sé (da realizzare con l'intera classe o con sottogruppi particolari) è quella delle *affermazioni micidiali*.

Si presenta agli studenti il concetto di «*affermazioni o gesti micidiali*».

Esempi di affermazioni micidiali, spesso utilizzate (anche dagli insegnanti) sono:

- *Non abbiamo tempo per fare questo.*
- *Questa idea è stupida. Lo sai che questo è impossibile.*
- *Ma sei proprio pazzo! (scemo, deficiente, ...).*
- *Solo i bambini fanno queste cose!*
- *Sono cose da ritardati mentali ...*
- *È roba da donnuciole ...*
- *Ma lo sai che sei proprio strano?!*

Gli studenti per uno o più giorni assumono il ruolo di ricercatori nel campo delle scienze sociali e annotano in un quaderno tutte le affermazioni micidiali che ascolteranno a scuola, a pranzo, a casa, con gli amici. I risultati delle indagini verranno discussi nel corso della lezione successiva.

Se rimane tempo, o nel corso di un'altra lezione, si può realizzare una **discussione guidata** su «Come difendersi dalle *affermazioni e dai gesti micidiali*».

Le conclusioni del gruppo si metteranno per iscritto.  
(Confield J., Wells H. C., 1995).

Si ritiene infatti che l'autostima e lo "stile attributivo" si sviluppino da una concezione più generale secondo cui una performance efficace venga favorita dall'apprendimento, dalla memoria e dalle strategie di soluzione dei problemi. Chi sviluppa una concezione di tal genere, considera il proprio impegno la determinante essenziale per l'esecuzione dei compiti complessi; questo, naturalmente, avrà un'influenza positiva sul livello di autostima.

Fra le componenti che si ritiene possano influenzare l'attenzione, la motivazione e lo sforzo profuso dall'allievo nel compito, un ruolo importante è certamente giocato dallo *stile di attribuzione*.

Con questo costrutto si suole indicare la tendenza ad attribuire le cause dei propri successi o insuccessi a fattori *interni* (abilità, impegno) o *esterni* (caso, fortuna, circostanze).

A questa distinzione se ne aggiunge un'altra, relativa alla *modificabilità-controllabilità*, da parte del soggetto, della "causa" del successo-insuccesso. Attribuire i propri fallimenti a cause controllabili, come l'impegno insufficiente, aumenta la motivazione e migliora la prestazione; d'altro canto, anche il fatto di migliorare la prestazione può indurre la sensazione di padroneggiare la situazione e, quindi, accrescere il valore dato al controllo personale (e indurre una riformulazione del proprio sistema attributivo)

La *percezione di autoefficacia* consiste nella credenza di avere la capacità di controllare se stessi e gli eventi della propria vita e di riuscire ad affrontare le situazioni. Essa influenza il modo di pensare, sentire, comportarsi e automotivarsi.

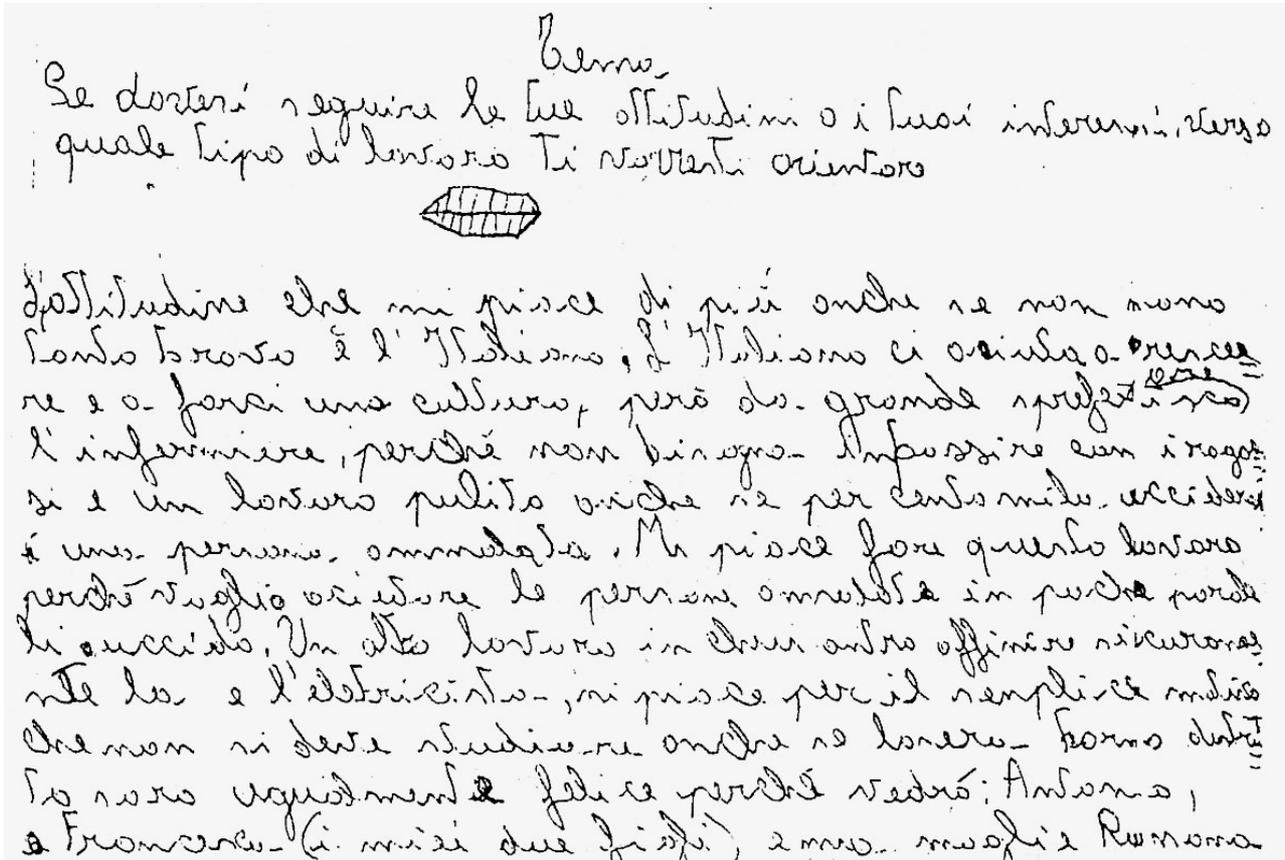
A livello cognitivo si verifica che chi ha un alto senso di autoefficacia si aspetta il successo, aspettativa che, a sua volta, sostiene e motiva a sforzarsi e ottenere una buona prestazione, che incrementa ulteriormente il senso di autoefficacia. Secondo il modello proposto da Wood e Bandura, la percezione di autoefficacia è influenzata dalla prestazione precedente ed influisce sugli obiettivi e sull'uso delle strategie che a loro volta influiscono sulla prestazione.

Questo tipo di risultati stabilisce un legame tra le credenze del discente, la motivazione, l'apprendimento e la memoria; un soggetto che acquisisca conoscenze su un largo numero di strategie specifiche, ne apprezzi l'importanza, creda nella propria capacità di raggiungere certi risultati, può scegliere, ogni volta, le tecniche di apprendimento più utili al compito e controllarle. Vi è probabilmente, una relazione bidirezionale tra processi di metacognizione e di attribuzione: i soggetti che mostrano di saper trasferire e generalizzare le strategie, tendono ad attribuire il loro successo allo sforzo, allo studio, e non alla fortuna, e ciò li spinge ad analizzare le tecniche che usano e a controllare sempre meglio i loro processi di apprendimento; vi è, quindi, un'interazione tra gli aspetti di conoscenza e di controllo.

## Esempio di attuazione: I.P.S. Servizi Sociali di Piazza Armerina

**Parlando di valutazione in positivo, l'insegnante di lettere fa vedere un elaborato chiedendo come sia possibile, con tutta la buona volontà, valutarlo in positivo.**

Per dare un'idea concreta, riproduciamo nella pagina seguente la copia dell'elaborato stesso.



Traslitterazione (per chi ha difficoltà a decifrare la grafia):

Tema

Se dovessi seguire le tue attitudini o i tuoi interessi, verso quale tipo di lavoro ti vorresti orientare

#####

L'attitudine che mi piace di più anche se non sono tanto bravo è l'Italiano. L'Italiano ci aiuta a crescere e a farci una cultura, però da grande preferisco fare l'infermiere, perché non bisogna impazzire con i ragazzi e un lavoro pulito anche se per centomila ucciderei una persona ommalata. Mi piace fare questo lavoro perché voglio curare le persone ommalate in poche parole li uccido. Un altro lavoro in cui altro affinare sicuramente la e l'eletticista, mi piace per il semplice motivo che non si deve studiare onche se lavora torno distrutto sarò ugualmente felice perché vedrò: Antonio, e Francesco (i miei due figli) e mia moglie Rossana

L'autore è un ragazzo di 16 anni, ripetente, considerato il *leader* negativo di un gruppetto di compagni piuttosto facinorosi.

Sostenuto dai suoi fans, egli cerca costantemente di mettersi in vista creando disordine in classe.

L'insegnante di chimica asserisce che l'anno precedente aveva avuto la sufficienza, un 7 meritato, solo nella sua materia. In effetti con lui aveva un buon rapporto ed era molto servizievole anche in piccole incombenze che gli venivano date; si sentiva lusingato nell'essere considerato la *persona di fiducia* del professore stesso, che gli affidava anche le chiavi della macchina.

Dopo un'accurata analisi di tutti gli elementi in possesso, si concorda che l'insegnante di lettere, giungendo in classe, avrebbe letto - non facendo notare gli errori - e commentato il tema con un intervento del genere:

«Il vostro compagno ha fatto un bel tema, veramente spiritoso, peccato che l'ha buttato giù in fretta.

Ha toccato quattro punti veramente interessanti:

L'importanza dell'italiano; “però, - osserva - con l'italiano l'unico sbocco è l'insegnamento; ma se avrò alunni come me, che faranno ammattire gli insegnanti, come me la caverei?” Quindi scarta questa ipotesi.

Altro possibile lavoro è fare l'infermiere; “Ma - si chiede -: avrò la pazienza per curare le persone ammalate?” In modo spiritoso pensa che allevierebbe le loro sofferenze abbreviandole, cioè facendoli fuori.

Più realisticamente pensa di fare l'elettricista; si illude che non dovrà studiare, ma senza lo studio potrà solo reggere la scala all'elettricista.

Infine, si proietta nel futuro immaginando una famiglia serena e gratificante.

Non vi sembra un bel tema?

(Rivolta al ragazzo) Perché non lo rifai, anche facendoti aiutare da qualche compagno? Così com'è non posso nemmeno metterti un voto, ma aggiustandolo sarebbe veramente un bel tema.»

L'intervento, sostenuto da un comportamento adeguato anche da parte degli altri insegnanti sembra aver sortito un buon effetto, tanto che qualche mese più tardi lo studente confidava a un suo insegnante:

“Per quanto mi stia sforzando, non potrò recuperare in tutte le materie, perché ero troppo indietro; purtroppo due dovrò lasciarle e su esse mi impegnerò maggiormente in estate.”

Un altro insegnante riferiva di un suo intervento coi compagni. L'insegnante stesso aveva rimproverato la scolarasca per il comportamento poco educato mantenuto con una supplente, dicendo che non era nemmeno dignitoso per loro approfittare della giovane età e dell'inesperienza della supplente.

L'alunno in questione, si alza e rivolto ai compagni interviene:

«Ora ragazzi bisogna finirla! Con la supplente si dovrà fare silenzio!»

Da *leader* negativo qual era stato, aveva cambiato ruolo, attribuendosi quello di tutore dell'ordine in classe.

# C. L'apprendimento



# 1. Aspetti e modalità dell'apprendimento.

I processi di apprendimento costituiscono un *continuum* nel quale, secondo **Ausubel**, possiamo evidenziare due aspetti che, combinati, formano quattro modalità.

L'informazione perché sia registrata in modo significativo deve essere ancorata nella struttura cognitiva preesistente, protetta da interferenze e deve poter essere rievocata in modo sistematico.

Un modo per facilitare l'apprendimento significativo è il ricorso agli organizzatori propedeutici.

## ***Primo stadio (entrata dell'informazione).***

L'informazione che deve essere appresa può pervenire allo studente mediante:

La **Recezione** dal docente, che comunica le nozioni da apprendere in forma definitiva, organizzata e compiuta, come avviene nell'insegnamento cattedratico tradizionale.

La **Scoperta** autonoma del discente che, opportunamente sollecitato dal docente, scopre da solo e basandosi su conoscenze precedentemente acquisite, le nuove informazioni.

## ***Secondo stadio (registrazione dell'informazione).***

L'informazione ricevuta viene incorporata dal discente usando strumenti che possono essere:

**Significativi**, se l'alunno le integra nel bagaglio delle sue conoscenze:

*Quanto ho appreso mi interessa e mi coinvolge,  
l'inserisco nel mio bagaglio di conoscenze.*

**Meccanici**, se lo studente cerca solo di ricordare per potere ripetere, senza alcun interesse che lo coinvolga profondamente.

*Quanto ho appreso debbo ricordarlo  
perché dovrò ripeterlo per non prendere un brutto voto  
(o per essere gratificato).*

Questi strumenti (significativi e meccanici) possono essere utilizzati sia che l'informazione pervenga allo studente per **recezione**, sia per **scoperta**, formando le quattro modalità indicate:

## ***Apprendimento significativo per RECEZIONE***

L'informazione organizzata in maniera logica viene presentata allo studente nella sua forma definitiva; lo studente la mette in relazione con le sue conoscenze (cioè la incorpora nella sua struttura cognitiva).

## ***Apprendimento significativo per SCOPERTA***

Lo studente prende conoscenza dell'informazione indipendentemente dal docente e quindi la mette in relazione con le sue conoscenze (cioè la incorpora più facilmente nella sua struttura cognitiva).

## ***Apprendimento meccanico per RECEZIONE***

L'informazione è presentata al discente nella sua forma definitiva e questi deve soltanto memorizzarla.

## ***Apprendimento meccanico per SCOPERTA***

Lo studente prende conoscenza dell'informazione indipendentemente dal docente e quindi si limita a memorizzarla.

# **L'apprendimento significativo.**

L'apprendimento, secondo Rogers, deve basarsi sull'esperienza e svegliare gli interessi vitali del soggetto che apprende.

Collegando in modo non arbitrario il materiale potenzialmente significativo alle idee che abbiano una certa attinenza con esso e già fissate nella struttura cognitiva, lo studente può utilizzare il suo bagaglio di conoscenze precedenti come matrice teorica entro la quale organizzare, incorporare, comprendere e fissare le nuove idee.

La non arbitrarietà di questo processo mette lo studente in grado di utilizzare le cose conosciute come punto di riferimento per far propri e rendere comprensibili molti contenuti di parole e concetti nuovi, quasi senza sforzo e con poche ripetizioni.

Agevolando questo strumento si insegna allo studente a fermarsi a riflettere e a comprendere attraverso quali percorsi mentali raggiunge determinati obiettivi (risultati) giusti o sbagliati che siano:

- Comprendere *come* si costruisce una lezione ( e da qui *come* si può costruire un'interrogazione)
- Comprendere *come* si arriva ad un errore (qual è il percorso errato ) e *come* lo si può correggere (individuare il percorso corretto).
- Osservare *come* egli stesso agisce per es. nel dare il titolo ad una poesia presentata senza, come agiscono i compagni nel compiere lo stesso lavoro e *come* presumibilmente ha agito l'autore nel dare il titolo alla sua poesia

Rogers evidenzia alcune condizioni perché l'apprendimento possa definirsi significativo:

- Partecipazione globale della personalità del soggetto, non solo sul piano cognitivo, ma anche su quello affettivo ed emozionale.
- Automotivazione: anche quando è presente uno stimolo esterno, il senso di comprendere, scoprire, raggiungere qualcosa si sprigiona dall'interno.
- Reale e profonda incidenza, al punto da contribuire a modificare il comportamento e a volte la personalità del soggetto.
- Autovalutazione dell'efficacia o meno delle nozioni acquisite, essendo questa una prerogativa esclusiva di chi apprende.
- Dar senso alle cose acquisite, perché integrate nel quadro complessivo delle sue esperienze e dei suoi interessi.

Gordon, proseguendo su questa scia, va oltre ponendo come elemento centrale la persona del discente che può mettere in atto una forma di educazione autogestita.

## ***Il processo di assimilazione.***

Per spiegare più compiutamente l'acquisizione, la fissazione e l'organizzazione dei contenuti significativi nella struttura cognitiva Ausubel evidenzia il principio dell'assimilazione.

Si suppone che l'assimilazione favorisca la fissazione dei contenuti in tre modi diversi:

1. Divenendo *ancorato* ad una forma modificata di idea molto stabile già esistente nella struttura cognitiva, il nuovo significato partecipa a sua volta della sua stabilità.
2. Questo tipo di ancoraggio, poiché mantiene nel corso dell'immagazzinamento dei contenuti l'originario rapporto non arbitrario tra idea nuova e idea già fissata, protegge anche il nuovo significato dell'interferenza prodotta da idee simili, apprese precedentemente, sperimentate in concomitanza o incontrate in seguito; tale interferenza è molto pericolosa quando il materiale di apprendimento è collegato in modo arbitrario alla struttura cognitiva.
3. Il fatto che la nuova idea è immagazzinata in stretto rapporto alle particolari idee della struttura cognitiva ad essa più attinente ne rende presumibilmente il recupero meno arbitrario e più sistematico.

## ***Gli organizzatori.***

Sempre secondo Ausubel, una variabile importante, che agisce sull'apprendimento e la ritenzione di materiale nuovo, logicamente significativo, è la disponibilità nella **struttura cognitiva di idee di riferimento** specificamente rilevanti, alle quali agganciare le nuove conoscenze.

Che cosa accade se tali specifiche idee rilevanti non sono disponibili nella struttura cognitiva, quando al discente viene presentato materiale nuovo, potenzialmente significativo?

Se **nessuna delle idee esistenti**, specificatamente rilevanti, può essere utilizzata per l'assimilazione, l'unica alternativa è l'**apprendimento meccanico**.

Si potrebbero utilizzare idee meno specificamente rilevanti o in modo tangenziale, ma il risultato sarebbe o una forma di assimilazione combinatoria o una meno rilevante inclusione per correlazione; in entrambi i casi, però, si avrebbe un aggancio meno efficace del nuovo materiale alla struttura cognitiva, che darebbe luogo a significati instabili o ambigui, di scarsa sopravvivenza.

Nelle situazioni di apprendimento verbale significativo, è preferibile introdurre degli **organizzatori** (*materiali propedeutici ad un alto livello di generalità e comprensività, presentati prima del materiale di apprendimento*) al fine di favorire il processo di assimilazione.

Se il nuovo materiale di apprendimento (ad es. la teoria dell'evoluzione di Darwin) è del tutto sconosciuto allo studente, l'**organizzatore** può includere quelle conoscenze già fissate e rilevanti che presumibilmente esistono nella sua struttura cognitiva, che possono rendere la teoria darwiniana più plausibile, convincente o comprensibile.

Come meglio vedremo in seguito, gli organizzatori propedeutici possono essere presentati dall'insegnante nell'introdurre una lezione, oppure possono essere creati dagli studenti in gruppo o singolarmente; utilizzando conoscenze che già possiedono, possono legare ad esse i contenuti presentati nella nuova lezione.

## **L'apprendimento meccanico.**

Come già detto, nell'apprendimento meccanico lo studente è teso ad accumulare nozioni, in fretta, come se fosse inseguito dal tempo, senza soffermarsi a riflettere sul significato di quello che sta accumulando sia come frase o periodo o capitolo in sé, sia nel contesto della materia che sta studiando, sia nel contesto delle proprie conoscenze.

### ***I motivi dell'apprendimento meccanico.***

I motivi per i quali l'alunno apprende meccanicamente possono essere di vario genere:

- A) Una ragione per cui gli allievi spesso adottano un tipo di apprendimento meccanico per materie potenzialmente ricche di significato è perché partono dal pregiudizio (*sempre infondato?*) che l'insegnante vuol sapere quello che ha detto lui (o che sta scritto nel suo libro); spesso la loro triste esperienza è che dare risposte soggettive corrette **che corrispondono letteralmente a ciò che pensano** non riceve credito da parte di alcuni insegnanti, o quanto meno sono convinti di questo.
- B) Un'altra ragione è da cercarsi **nell'insicurezza** e nell'ansia che riduce la capacità di spaziare nella propria struttura cognitiva ed integrarvi la nuova nozione acquisita; a causa di un livello generalmente alto di ansia, o a causa di una cronica esperienza fallimentare in una data materia (che riflettono scarsa capacità o insegnamento carente) non credono più di essere capaci di apprendere mediante elaborazione significativa e non concepiscono altra alternativa al panico se non un apprendimento meccanico e nozionistico.
- C) Un ulteriore motivo che spinge all'apprendimento meccanico è di volersi buttare sul sicuro ed **ostentare preparazione**; ciò può avvenire quando gli alunni sono sottoposti a spinte troppo pressanti o ad esibire facilità di parola o a nascondere una mancata piena iniziale comprensione, piuttosto che ammetterla e porvi gradualmente rimedio. In situazioni di questo tipo, sembra più facile e più importante creare una fittizia impressione di facile comprensione, memorizzando meccanicamente poche parole e frasi chiare, che tentare di comprendere che cosa significano. Gli insegnanti spesso dimenticano che gli allievi diventano molto abili nell'usare termini astratti con apparente proprietà, anche se la loro comprensione dei concetti sottostanti è pressoché nulla

## ***Come si può intervenire sull'apprendimento meccanico.***

Parlando degli interventi vedremo come aiutare lo studente a superare l'apprendimento meccanico e sostituirlo con quello significativo.

Ci limitiamo ora a qualche suggerimento finalizzato a rendere più funzionale l'interazione docente-discente.

1. **Valorizzazione del positivo.** Confermare lo studente entrando in rapporto con lui e manifestando interesse e stima «Quello che tu dici è interessante (positivo ...) ma ... » (a questo punto aprire il discorso sul contenuto, stimolando lo studente, se possibile, verso ulteriori riflessioni o verso la modifica del percorso di un esercizio che porta a risultati errati) ... «vediamo insieme se riusciamo a trovare altre spiegazioni o altri percorsi che portino a risultati corretti».
2. **Partire dal conosciuto.** Riportare lo studente a cose che già sicuramente conosce (confermarlo nella sua capacità di conoscere) ed a partire da queste, creare le basi a cui legare le cose successive da conoscere.
3. **Privilegiare il contenuto sulla forma.** Ridurre la tensione da prestazione per cercare di cogliere insieme (docente e discente) l'importanza della comprensione e subordinare a queste gradatamente la componente espressiva: «Dimmi quello che hai capito con parole tue, anche in dialetto! Bene, ora vediamo come tutto questo si può esprimere in forma migliore».

# **Il ruolo dell'attenzione nell'apprendimento**

Un insegnante efficace, prima di esporre i contenuti di una lezione, utilizza delle strategie per mettere in relazione l'esperienza degli studenti con gli obiettivi della lezione, mettendo i primi in una disposizione mentale che faciliti l'apprendimento.

Il primo passo consiste nel focalizzare l'attenzione dello studente sulla lezione con l'impiego di una attività, evento, oggetto o persona che la metta direttamente in relazione con il suo interesse o con una sua esperienza precedente. Informare in anticipo gli studenti del modo in cui la lezione è organizzata costituisce un passaggio fondamentale per conseguire questo obiettivo e permetterebbe, inoltre, di migliorare la loro comprensione e capacità nel richiamo e nell'applicazione di ciò che ascoltano.

Successivamente sarà compito dell'insegnante riuscire a mantenere alto il livello di attenzione del discente; potrebbe far uso di certi accorgimenti, quali, per esempio, variazioni nella forma espositiva; formulazione di domande, introduzione di metafore, cambiamenti a livello del tono della voce, del linguaggio, della postura, nella strutturazione del discorso.

Da non perdere mai di vista che la monotonia induce sempre un calo di attenzione.

## **2. Metodologia dell'apprendimento**

L'aspetto operativo ha il suo presupposto in una forma di insegnamento-apprendimento, che non si occupa soltanto dei contenuti ma anche - e soprattutto - dei processi cognitivi che entrano in gioco nell'apprendimento.

L'essere consapevoli dei processi cognitivi, l'apprendere ad apprendere, può permettere di utilizzarli intenzionalmente come strategie per conoscere.

L'attenzione pertanto sarà rivolta prevalentemente all'identificazione dei processi e al ruolo dell'insegnante che svolge una funzione facilitante, "mediatrice", tra lo studente e la conoscenza.

Alla conoscenza è legata la capacità di rievocare, utilizzare ed esporre quanto si è precedentemente imparato.

Ogni insegnante ha avuto modo di constatare che spesso gli errori in cui l'allievo incorre sono dovuti più a mancanza di attenzione e di riflessione che a mancanza di conoscenze.

L'allievo, opportunamente guidato, è in grado di evocare molte conoscenze che lui stesso non pensava di avere.

Questo aumenta la fiducia in sé, lo mette in grado di utilizzare al meglio le sue conoscenze e lo stimola ad acquisirne delle nuove.

In questo capitolo prenderemo in esame alcune tecniche alle quali abbiamo già accennato e affronteremo alcuni campi di intervento.

## A) Metodologia generale.

### 1) *Strategie per apprendere ad apprendere.*

Se per imparare s'intende conoscere dei contenuti, "imparare a imparare" implica l'acquisizione della consapevolezza di ciò che avviene nel processo cognitivo, l'essere in grado di attivare strategie diversificate secondo le situazioni, di analizzare un compito identificandone le difficoltà, di valutare i propri limiti e le proprie risorse. Attraverso questo nuovo tipo di conoscenza l'allievo acquisterà le abilità fondamentali che caratterizzano la *metacognizione*.

Aspetti fondamentali di questo processo sono:

- la capacità di *predizione*, cioè di rappresentarsi mentalmente cosa avverrà nell'applicare una certa procedura ad un certo compito;
- la capacità di *progettazione* cioè di individuare e organizzare la strategia più idonea ed economica per il conseguimento di un risultato;
- la capacità di *monitoraggio*, ovvero il saper controllare l'andamento di un processo cognitivo e saper elaborare soluzioni alternative nel momento in cui quelle attuate sono inadeguate;
- la capacità di *valutazione*, cioè di modificare l'intera strategia attuata sino a quel momento, accertandone l'incongruenza rispetto al problema.

Queste abilità, sviluppate in un certo ambito, saranno poi esportabili in altri contesti.

L'errore maggiore di alcuni insegnanti è quello di accontentarsi di dare un'informazione senza dire all'alunno cosa deve farne. Il ragazzo studia perché deve passare l'esame o perché fin dalle elementari ritiene che ciò che gli viene insegnato abbia una certa importanza.

Non sa ancora, però, dove collocare queste informazioni: non sa come posizionare se stesso di fronte alla conoscenza, non sa riconoscerla nel mondo, nella realtà quotidiana. Conoscere in senso profondo vuol dire sapere una nozione, rapportarsi con essa e riconoscerla nel mondo.

Questa è vera presa di coscienza, ma spesso la creiamo solo al di fuori della scuola. Pochi, infatti, sono gli istituti scolastici in cui si cerca di rispettare i percorsi cognitivi, in cui ci si discosta dalla convinzione che la cosa più importante sia imparare dei concetti, poco importa il percorso fatto.

***L'apprendimento significativo*** consiste nel cogliere i nodi concettuali di un argomento per inserirli, integrandoli, nella propria rete semantica.

Esso implica uno sforzo deliberato, da parte di chi apprende, per collegare il nuovo sapere a concetti rilevanti e già presenti nella memoria.

Ogni persona, infatti, possiede nella propria mente una *mappa cognitiva* di riferimento in cui sono riportate le rappresentazioni del mondo esterno vissuto dall'individuo.

Tali rappresentazioni, cui ogni individuo fa riferimento, possono variare da soggetto a soggetto (è esperienza comune, ad esempio, che più persone, uscendo dal cinema dopo aver visto lo stesso film, esprimono pareri talmente differenti che si ha l'impressione che abbiano visto film diversi).

Di conseguenza, ogni individuo nel suo agire, si riferisce alla propria mappa; essa costituisce al contempo un vincolo e una risorsa.

## 2) *le preconoscenze*

*Il fattore che da solo influenza maggiormente l'apprendimento è ciò che l'alunno sa già.*

Uno dei fattori che contribuisce a superare la tentazione di memorizzare meccanicamente i contenuti di un testo è la pratica di attivare le proprie preconoscenze rispetto a un argomento che ci si appresta a studiare.

È importante utilizzare le nozioni e le competenze che il discente possiede riguardo l'argomento oggetto di apprendimento a cui deve agganciarsi ogni nuova acquisizione. Questo non significa soltanto che il docente deve tenere conto dei prerequisiti del discente, ma anche che queste preconoscenze devono avere un ruolo attivo nella costruzione delle nuove conoscenze; le nuove informazioni, quindi, saranno elaborate in modo da potere essere integrate nella rete già esistente.

I materiali logicamente significativi vengono sempre appresi in relazione al substrato di concetti, principi, informazioni pertinenti precedentemente appresi, che rendono possibile l'emergere di nuovi significati e ne facilitano la ritenzione.

Alcune delle operazioni cognitive che potrebbero consentire di realizzare l'apprendimento significativo sono:

1. **L'uso delle anticipazioni:** il discente deve essere invitato a mettere in campo le proprie idee, ipotesi e anche fantasie (tecnica del *brainstorming*)
2. **Porsi delle domande:** un modo efficace di "fissare" in memoria un contenuto che sembra importante è quello di formulare quella domanda a cui potrebbe rispondere il concetto appena colto.
3. **Il gioco di ipotesi e falsificazioni:** per un apprendimento significativo risulta più efficace un metodo di studio che non procede in modo lineare, ma attraverso la continua creazione di ipotesi sul contenuto e il senso dell'argomento. Queste congetture potrebbero essere smentite dalle successive verifiche, ma sul piano metodologico sono preziose. Comprendendo ciò che invalida la nostra ipotesi cogliamo aspetti importanti dell'argomento di studio.

### ***3) gli organizzatori anticipati.***

Direttamente connessi con le prenoscenze sono gli organizzatori anticipati; possono essere paragonati a degli anelli che permettono di localizzare al posto giusto la nuova informazione, nell'ambito del sapere preesistente.

In tal modo, i nuovi dati che si recepiscono vengono ad ampliare una precedente nozione che si possedeva solo in modo embrionale; ciò comporta una più facile assimilazione e nello stesso tempo una maggiore disponibilità al momento in cui il dato registrato deve essere rievocato.

Possiamo così sintetizzare i loro vantaggi:

1. Stimolano l'interesse, perché connettendosi con qualcosa di noto, fanno sentire il **bisogno** di completare qualcosa di mancante nelle conoscenze preesistenti.
2. Permettono l'assimilazione dei nuovi elementi, poiché li inglobano nell'insieme del sapere.
3. Rendono agevole il richiamo, l'utilizzazione, divenendo parte del patrimonio dell'individuo.

Sappiamo che chi è competente nei riguardi di uno specifico argomento riesce a illustrare in modi sempre diversi, ma coerentemente organizzati i concetti che ruotano intorno all'oggetto non mostrando difficoltà a riprendere gli stessi argomenti partendo da un altro punto, a differenza di quanto accade nel caso di nozioni memorizzate meccanicamente che possono essere "ripetute" seguendo rigidamente una successione (quasi sempre quella del libro) e che sembrano scomparire se un qualsiasi intralcio viene a turbare la sequenza (*si perde il filo*).

Ciò avviene grazie al fatto che i concetti sono collegati tra loro in modo non meccanico, ma significativo.

Uno dei fattori che contribuisce a superare la tentazione di memorizzare meccanicamente i contenuti di un testo è la pratica di attivare le proprie prenoscenze rispetto a un argomento che ci si appresta a studiare.

### ***4) la mediazione educativa***

L'insegnante che si pone come tramite tra l'ambiente e l'allievo ha l'intenzione di contribuire a provocare un cambiamento cognitivo strutturale, attualizzando le potenzialità presenti nel discente.

Quando l'insegnante si propone, nella programmazione, un obiettivo, con i relativi sottobiettivi, deve essere in grado di individuare se l'allievo ha raggiunto, in ogni tappa, quanto prefissato, in modo da avere acquisito i prerequisiti necessari per poter conseguire gli obiettivi finali.

L'insegnante deve guidare alla costruzione di un ponte che colleghi ciò che sta avvenendo con l'esperienza già avuta in passato e con ciò che si verificherà in futuro.

Come mediatore deve sollecitare il confronto, far stabilire omogeneità e differenze, far evidenziare situazioni analoghe verificatesi in altri ambiti.

Compito del mediatore è quello di evidenziare il senso e il valore dell'esperienza che si sta attuando, facendone conoscere le ragioni, gli scopi, le finalità. La mediazione suscita, in chi è in situazione di apprendimento, il bisogno di cercare e trovare un perché; tale necessità si svilupperà in modo da portare l'individuo a ricercare autonomamente il significato delle esperienze che incontrerà in seguito.

Pare che, ancora oggi, l'insegnante usi il 70 % della lezione per parlare “agli” allievi. Indubbiamente questa interazione tende a sottolineare il ruolo dell'adulto come “trasmettitore” di un sapere codificato più che come guida.

L'alternativa interattiva potrebbe far leva sulle seguenti strategie:

- *Centrare l'attenzione sui processi piuttosto che sulle risposte:* la risposta sbagliata può sottendere un processo corretto
- *porre domande,* invece di fornire una trattazione dell'argomento da svolgere
- *porre domande relative ai processi:* procedimenti appresi in modo non consapevole si dimenticano più velocemente
- *chiedere giustificazioni* anche per le risposte corrette
- *abituare il discente al "bridging",* cioè a stabilire un ponte tra le conoscenze attuate e altre simili appartenenti ad altri ambiti
- *accettare tutte le risposte,* per poi guidare il discente nella direzione della soluzione giusta: attraverso l'autocorrezione egli arriverà ad una migliore comprensione del perché la propria soluzione era errata.

Si passa così da un approccio *passivo-accettante* ad un approccio *attivo-partecipante* che vede entrambi gli attori coinvolti in un percorso comune.

Inoltre, attraverso obiettivi chiaramente stabiliti e l'analisi dei percorsi attuati, è possibile cogliere anche i micro-cambiamenti nell'operare dell'allievo; le risposte "*giusto o sbagliato*" non permettono, invece, di discriminare quale sia, nel processo che porta ad un risultato non corretto, la parte da salvare.

## B) Tecniche Specifiche di Apprendimento

Come ampiamente illustrato, la prima condizione perché una nozione appresa venga assimilata in modo significativo e diventi cultura è che l'alunno possa collocarla nel contesto del proprio patrimonio cognitivo.

Se non riesce a far questo, l'apprendimento resta meccanico e conseguentemente puramente mnemonico e labile.

Da qui l'importanza che, all'inizio dell'anno, l'alunno si costruisca dei punti di riferimento su quanto dovrà studiare, partendo da quello che già conosce.

L'obiettivo da raggiungere sarà quello di far apparire il programma da svolgere come la possibilità di chiarire dei punti confusi nell'ambito delle conoscenze che già possiede.

Se il lavoro sarà ben condotto, si riuscirà a suscitare una curiosità e un interesse paragonabile a quello del collezionista che ricerca il pezzo mancante per completare una serie.

In questa prospettiva, sono fondamentali due tecniche, variamente articolate, che si integrano a vicenda:

- il *brainstorming*
- le mappe concettuali.

### 1). Il *Brainstorming*.

Il *brainstorming* è una forma di dibattito su un problema con il vincolo per i partecipanti di non criticare mai gli altri: la paura di ricevere giudizi negativi costituisce infatti uno dei maggiori freni alla creatività ed alla generazione delle idee.

Nel *Brainstorming* possiamo distinguere una "parte creativa" e una parte di "analisi e valutazione delle idee".

A. Nella parte creativa le regole dei partecipanti sono:

1. Dire tutto senza preoccuparsi del valore delle idee.
2. Dire più idee possibili.
3. Presentare le idee in modo sintetico.
4. Prendere spunto da idee altrui.

Il termine di derivazione inglese *brain storming* letteralmente significa tempesta (to storm = tempestare, infuriare) e brain (cervello) originariamente si usava nelle grandi aziende per trovare in un gruppo ristretto – da cinque a dodici persone con un moderatore – delle soluzioni per la denominazione di un prodotto, per un lancio pubblicitario od operazioni similari.

Consiste nella libera espressione di idee senza alcuna remora per quelle strane o apparentemente assurde, poiché possono far venire in mente ad altri idee sensate e attuabili.

Successivamente passò nel linguaggio scolastico per indicare la libera formulazione di possibili contenuti od idee, come introduzione alla trattazione di un argomento.

5. Non criticare le idee degli altri.
6. Non interrompere.

Anche il docente animatore ha le sue regole:

1. Spiegare lo strumento.
2. Presentare le regole del brainstorming e farle rispettare.
3. Scrivere il tema del brainstorming.
4. Scrivere tutte le idee e numerarle.
5. Non criticare.
6. Stimolare nuove idee  
sul tema  
su idee che possono contenerne altre.
7. Aggiungere le proprie idee.

B. Nella parte di analisi e valutazione dell'idea si realizza il confronto di coloro che hanno partecipato e che faranno una scelta e una sintesi delle idee emerse.

Fondamentalmente consiste nel:

1. Eliminare le idee fuori tema.
2. Accorpare le idee tra loro simili.
3. Classificare le idee in categorie omogenee.

Lo scopo di questa tecnica è di raggiungere nella classe alcuni obiettivi che possiamo così schematizzare:

- a) Collaborazione tra gli studenti nel realizzare una conoscenza comune.
- b) Possibilità di fermarsi a riflettere sulle proprie idee (interpretazioni, ricordi) mettendole a confronto con quelle degli altri.
- c) Arricchimento delle idee sulle tematiche proposte, con possibilità di analizzarle, secondo ottiche diverse dalla propria.
- d) Comunicazione attraverso le immagini (questo dà la possibilità di partecipare attivamente anche a chi ha difficoltà nell'espressione verbale).
- e) Possibilità di lavorare su un'idea cominciata e portata avanti da altri (se analizzato il lavoro comune dà la possibilità di cogliere *come* (attraverso quali parti dello scritto) si prosegue o si contrasta un'idea elaborata da un altro e se lo scritto esprime realmente l'intenzione dello scrivente).
- f) Sintesi e rielaborazione del lavoro comune.
- g) Collaborazione nella costruzione di mappe concettuali.

Ci sembra opportuno, a questo proposito, citare quanto scritto da Massimo Bontempelli “Non c'è più nessuno che conosca l'arte del conversare, cioè del discutere. Dialogare è entrare ognuno nel solco di ciò che ha detto l'altro, e di qui proseguire un tratto o perfezionare quel solco; dialogo è insomma collaborare.”  
(*La donna del Nadir*, Mondadori).

Il **brainstorming** può essere realizzato:

1. Per discutere problemi importanti per la classe.
2. Per discutere avvenimenti sociali significativi.
3. Per stimolare l'attenzione nell'introduzione di un nuovo argomento di studio.
4. Per favorire la socializzazione-collaborazione del gruppo-classe.
5. Per favorire la comprensione e l'organizzazione delle informazioni.

Il **brainstorming** è anche una valida tecnica associativa da utilizzare nella raccolta delle informazioni per la preparazione di un testo scritto (fase della pianificazione).

Una fase di discussione nell'ambito dell'intera classe, a gruppi o a coppie, sullo scritto da comporre aumenta il numero degli stimoli su cui si applica il meccanismo della associazioni.

Il *pensare a voce alta* permette ai compagni di generare più idee per analogia, contrasto, causa, conseguenze, ecc.

\* \* \*

Nella fase di Accoglienza, concluse le presentazioni della scuola e la fase di socializzazione, l'insegnante può passare alla presentazione della propria disciplina e del programma da svolgere durante l'anno.

Può farlo coinvolgendo l'intera classe mediante l'uso della tecnica del *brainstorming*, con un duplice vantaggio:

- Perfezionare l'uso della tecnica che sarà successivamente utilizzata passando ai singoli contenuti scolastici.
- Agganciare i vari punti del programma a conoscenze preesistenti dei singoli individui.

Concretamente, si possono seguire due vie, secondo le preferenze del docente ed il tempo disponibile.

### **Brainstorming libero.**

- Si invitano gli alunni ad esprimere cosa immaginano della materia da svolgere; si insisterà sul concetto che non si tratta di interrogazione e che qualsiasi idea, anche se apparentemente strana può avere un senso. *Vantaggio aggiuntivo*: si agevola ulteriormente la socializzazione.
- Per ogni idea espressa si avrà cura di cogliere sempre un aspetto positivo ed il nesso sia pur vago con un punto qualsiasi del programma. *Vantaggio aggiuntivo*: si agevola l'autostima.
- Si scrivono le idee su un cartellone o sulla lavagna.
- Si stimola opportunamente la produzione verso i settori non ancora toccati.
- Si cerca di costruire una Mappa Concettuale, raggruppando i concetti simili ed organizzandoli con nessi logici, in modo da avere un quadro generale del programma da svolgere.

## **Brainstorming guidato.**

L'insegnante prepara in anticipo un cartellone con linee sottili o riquadri destinati ai vari punti del programma.

Si procede come prima, ma invece di scrivere i concetti di seguito, si vanno scrivendo nell'area preventivamente destinata all'argomento.

Se il lavoro è ben riuscito, alla fine gli studenti potranno con soddisfazione prendere atto che hanno loro stessi costruito il programma e che il programma stesso verte su conoscenze che già hanno, sia pure in modo embrionale.

Il lavoro da fare nel corso dell'anno scolastico sarà quindi quello di sviluppare e migliorare qualcosa che è già nel loro patrimonio culturale.

I cartelloni e/o le mappe concettuali elaborate insieme con gli studenti, potranno restare esposte in classe per tutta la durata dell'anno.

L'insegnante avrà cura di localizzare in esse ogni nuovo argomento che affronterà.

## **2) . Le Mappe concettuali.**

Le mappe concettuali servono a mettere in evidenza le “connessioni di significato” tra i concetti che formano le proposizioni.

La costruzione delle mappe concettuali ha la funzione di focalizzare l'attenzione sulle idee chiave su cui bisogna concentrarsi per svolgere un determinato compito.

Per apprendere ed insegnare l'uso delle mappe è necessario tenere presente i percorsi mentali e pratici che bisogna realizzare e che sono rappresentati *dai presupposti teorici, dagli obiettivi che si intende perseguire, dalla tecnica utilizzata e dalla modalità di realizzazione.*

## a) I presupposti:

1. La memoria non è un *deposito* dove si introducono e conservano informazioni. E' più utile pensare la memoria come un processo ricorsivo di costruzione e ricostruzione di significati.
2. L'apprendimento rappresenta quella fase in cui il cambiamento si realizza in modo più intenso e più appariscente.
3. Le conoscenze di ognuno si organizzano "economicamente" sotto forma di concetti che si possono definire come *condensazioni di senso* e che non corrispondono pertanto alle diverse parole che si possono usare per esprimerli-comunicarli.

## b) Gli obiettivi:

Fondamentalmente gli obiettivi possono essere rappresentati dal:

1. Veicolare le operazioni cognitive più efficaci ai fini della comprensione di un testo - argomento - problema
2. Permettere allo studente di realizzare un apprendimento "significativo", individuando i *concetti chiave* di un argomento di studio e organizzandoli in una forma gerarchica
3. Rendere più agevole e duraturo l'apprendimento dei contenuti grazie all'elaborazione concettuale che si rivela più efficace della memorizzazione meccanica

## c) La tecnica:

Insegnare la tecnica delle mappe concettuali rappresenta il momento fondamentale per decretarne l'accettazione da parte degli studenti ed il successo del loro uso nel campo dell'apprendimento. Fra i diversi metodi che si possono utilizzare ne riportiamo uno ripreso da Novak, Gowin: "Imparando a imparare" Ed. Sei, e parzialmente modificato.

### 1) attività preparatorie

1. Scrivete alla lavagna due liste di parole note, una riguardante oggetti (es. automobile, sedia, cane, libro) e una riguardante eventi (es. piovere, tuonare, giocare). Chiedete di descrivere in che cosa differiscono le due liste e portate gli studenti a riconoscere che la prima lista è di cose o *oggetti*, mentre la seconda è di cose che avvengono o *eventi*. Date la definizione delle due liste.
2. Invitate gli studenti a dire quello che viene loro in mente quando ascoltano le parole della prima lista; aiutateli a riconoscere che, sebbene le parole siano le stesse per tutti, esse evocano in ciascuno di noi significati un po' diversi. Queste immagini mentali che abbiamo per le nostre parole sono i nostri **concetti**. Introducete il termine *concetto*.

3. Ripetete le operazioni del punto 2, usando le parole evento. Di nuovo, mettete in evidenza le differenze delle nostre immagini mentali (concetti) e degli eventi. Potete far notare a questo punto che alcuni problemi di comprensione nella comunicazione tra le persone nascono proprio dal fatto che i concetti non sono mai del tutto identici sebbene siano espressi mediante le stesse parole. Le parole sono etichette per i concetti, ma ciascuno di noi deve costruirsi i propri significati per le parole.
4. Elencate parole del tipo: sono, è, dove, il, con, poi, e chiedete agli studenti di dire che cosa avviene nella loro mente quando sentono una di queste parole. Queste non sono parole *concetto*; possiamo chiamarle parole *legame*, e le usiamo insieme ai concetti quando parliamo o scriviamo, perchè ci permettono di costruire frasi con significato.
5. I nomi propri non sono parole-concetto ma piuttosto nomi di persone, eventi, luoghi, oggetti specifici. Usate qualche esempio e aiutate gli studenti a vedere la distinzione tra le etichette che definiscono *regolarità* di oggetti o di eventi e quelle che invece definiscono oggetti o eventi specifici (e che sono dette nomi propri).
6. Scrivete alla lavagna alcune brevi frasi usando due parole concetto e parole legame per spiegare in che modo il loro insieme serve a trasmettere dei significati. Ad esempio potete scrivere il “cane sta correndo” o “ci sono nuvole e tuona”.
7. Chiedete ora agli studenti di comporre brevi frasi e di identificare in esse le parole-concetto, indicando se si tratta di oggetti o di eventi, e le parole legame.
8. Presentate parole di una lingua straniera corrispondenti agli stessi concetti per sottolineare che il linguaggio non fa il concetto, ma serve solo per etichettare i nostri concetti.
9. Introducete alcune parole meno note, ripetendo le richieste dei punti precedenti, per considerare come può variare la rete di significati associata alle parole in relazione alla conoscenza che abbiamo dei concetti. Fate notare che i significati non sono rigidi e fissi, ma suscettibili di arricchimenti e modificazioni quanto più noi impariamo.
10. Scegliete una pagina di un libro, fotocopiatela e distribuite le copie agli studenti; leggete un brano che abbia un contenuto ben definito e fate cercare i concetti chiave, quelli rilevanti per il contenuto. (In genere, in una pagina si possono trovare da dieci a venti concetti pertinenti). Fate notare anche alcune, parole legame e altri concetti meno importanti.

## **2) costruzione delle mappe**

1. Scegliete in un testo uno o due paragrafi particolarmente significativi e proponete agli studenti di leggerli e di selezionare i concetti chiave, cioè i concetti necessari per comprendere il significato del brano. Trascrivete questi concetti alla lavagna man mano che vengono identificati e discutete con la classe quale di essi è il più importante, quale rappresenta cioè l’idea più generale e inclusiva del testo.
2. Mettete questa parola-concetto in testa alla lista e poi passate a scegliere il concetto che viene subito dopo quanto a generalità; così via finché tutta la lista non sarà stata ordinata. Non sempre ci sarà accordo tra gli studenti, ma di solito sorgono solo poche discrepanze importanti sull’ordine da dare ai concetti, in ogni caso, questo è positivo perché serve a far capire che ci possono essere più modi di guardare al significato di un testo.
3. Cominciate poi a disegnare una mappa organizzata gerarchicamente utilizzando la lista ordinata come guida per costruire la gerarchia concettuale. Fate in modo che gli studenti trovino parole legame adatte a formare le proposizioni rappresentate sulla mappa dalle linee. Un buon metodo è quello di far scrivere su rettangoli di carta sia le parole-concetto sia le parole-legame, in modo da poterli spostare facilmente a mano a mano che si intravedono nuove possibilità di relazioni nell’organizzazione della mappa.

4. A questo punto si potranno notare relazioni trasversali tra i concetti di una parte della mappa e quelli di un'altra; anche queste relazioni devono essere definite con parole legame.
5. La maggior parte delle mappe così prodotte risulteranno poco simmetriche, nel senso che ci saranno gruppi di concetti molto ricchi di particolari e altri più poveri. Potrete anche ridisegnare la mappa se questo vi sembra utile per avere un'idea più precisa del quadro d'insieme che si vuole riprodurre. Dovrebbe diventare un'abitudine quella di effettuare per ogni mappa più redazioni, che si rivelano necessarie per arrivare a una buona rappresentazione di significati proposizionali che ne consenta la comprensione.
6. Le mappe prodotte possono essere discusse con tutta la classe, dopo averle disegnate alla lavagna. La lettura delle mappe mostrerà chiaramente agli altri studenti della classe l'insieme delle proposizioni o il testo così come lo ha interpretato chi ha costruito la mappa.
7. Chiedete agli studenti di disegnare mappe su idee chiave di uno sport, di un hobby, di qualcosa che a loro interessa in modo particolare. Queste mappe potrebbero essere attaccate alle pareti ed essere oggetto di discussioni anche informali tra gli studenti.

## d) Modalità di realizzazione

### Il grappolo associativo

Il grappolo associativo costituisce un modo di legare insieme (per associazione) concetti diversi.

Nel lavoro individuale può rappresentare il mezzo per permettere la visualizzazione delle proprie idee su un determinato argomento; possono servire per la composizione di un tema, la preparazione di una ricerca, o di un'esposizione orale.

Inizialmente disordinate sul foglio le *parole chiave* (che racchiudono l'idea) possono essere in un secondo momento organizzate (per associazione di tempo, luogo, eventi, emozioni, etc..) in *grappoli* e successivamente creando o individuando i nessi logici tra un grappolo e l'altro, possono essere riorganizzati in mappe concettuali *a raggiera* o *ad albero*.

Il *grappolo associativo* può essere utilizzato collettivamente dal gruppo classe in diversi percorsi didattici.

### La mappa ad albero

La mappa ad albero presuppone un'organizzazione gerarchica dei concetti riportati nei grappoli associativi.

A rami primari sono collegati i concetti principali, da cui si diramano rami secondari con concetti che si sviluppano dai primi e poi rami terziari con concetti più marginali, e così via.

La mappa ad albero può avere uno sviluppo dall'alto in basso, dal basso in alto da sinistra a destra.

### La mappa a raggiera

Nella *mappa a raggiera*, che è costituita da più grappoli associativi, il titolo o concetto principale viene posto al centro della pagina; in seguito le frasi o parole chiave che sono immediatamente collegate al titolo vengono unite ad esso tramite archi. La differenza fondamentale rispetto all'albero consiste nello sviluppare la struttura in tutte le direzioni. La mappa a raggiera offre la possibilità di disporre con facilità le informazioni nel foglio, dato che a mano a mano che si procede dai *nodi-padri* verso i *nodi-figli* le raggiera vengono disposte in una superficie di maggiore ampiezza.

Noi riteniamo utile l'uso delle mappe concettuali, fra l'altro, per spezzare l'uso della memorizzazione passiva degli studenti e per favorire il confronto e l'attività di gruppo.

Ai fini di una valutazione dell'esecuzione corretta dei *grappoli* e delle *mappe*, finalizzata soprattutto alla presa di coscienza da parte del ragazzo sulla procedura che ha portato al realizzarsi di un percorso mentale errato per sostituirlo con uno corretto, si possono tener presenti i seguenti criteri:

- a) Quantità e varietà degli elementi segnati
- b) Numero dei livelli (raggiere) a cui lo studente è arrivato, dal centro verso l'esterno del foglio
- c) Presenza di un rapporto di associazione tra ciascun elemento del grappolo e gli altri ad esso attaccati (talvolta i ragazzi attaccano l'idea una seconda idea che non è in nessun modo collegabile alla prima).

## **Esempi di attuazione: relazioni dei docenti.**

### **I.P.S.S.A.R.- Sciacca**

La classe 1<sup>a</sup> C era inizialmente formata da 18 alunni, di cui uno portatore di handicap. Provenienti da paesi diversi, a volte molto distanti da Sciacca, rilevavano abitudini comportamentali composite, diffidenza nei riguardi dei compagni e talora timore nei confronti degli insegnanti. Restii a comunicare gli uni con gli altri e a collaborare con il gruppo classe, evidenziavano difficoltà nello studio della lingua inglese ma cercavano di impegnarsi ed erano animati da buona volontà.

Un cospicuo numero di alunni, alla scuola media, aveva studiato francese, altri possedevano una preparazione di base carente e solo un gruppetto partecipava più attivamente alla lezione.

Considerata la realtà della classe in cui mi trovavo ad operare, sin dall'inizio dell'anno, mi sono proposta di raggiungere una maggiore coesione tra i ragazzi dal punto di vista comportamentale e obiettivi didattici adeguati. Tuttavia nel corso dei primi mesi avevo notato un atteggiamento guardingo e talora sospettoso da parte dei ragazzi che li inibiva nella partecipazione al dialogo in classe. Era necessario instaurare un rapporto di fiducia e creare un'atmosfera di serenità, premessa indispensabile per un proficuo apprendimento.

Già nel mese di Novembre un ragazzo si asteneva dalla frequenza, ma forse per motivi familiari.

Il corso contro la dispersione mi ha indubbiamente offerto strategie nuove per "agganciare" i ragazzi, così da far loro vedere lo studio della lingua non più come dovere in vista della promozione ma come stimolante strumento a comunicare con "altri" di diversa nazionalità, considerato che oggi l'inglese è la lingua più parlata nel mondo. Le strategie attuate infatti hanno contribuito ad aprire i ragazzi tra loro, a far sì che l'insegnante li vedesse in maniera diversa e innanzitutto come ragazzi con particolari problemi, più che come alunni da valutare soltanto. Il clima di serenità e di fattiva collaborazione instauratosi ha infatti agevolato il processo di apprendimento attraverso un valido scambio di conoscenze ed esperienze.

Seguendo i suggerimenti del Prof. Minio ho cercato di conoscere più approfonditamente gli alunni e a tale scopo ho fatto loro compilare in classe delle schede riguardanti gli interessi, le idee, la famiglia, l'area relazionale, il metodo di studio. L'analisi e la sintesi dei dati rilevati dalle schede mi ha permesso di predisporre interventi mirati in rapporto alla personalità di ciascuno.

Un giorno ho proposto ai ragazzi di discutere su un argomento che potesse interessarli e, considerato che la classe è formata da soli maschi, li ho invitati a parlare sul tema: "La ragazza ideale". La proposta li ha inizialmente meravigliati e forse un po' insospettiti, ma nel complesso interessati, anche perché si trattava di "parlare" non di studiare. Tutti hanno partecipato al dialogo, anche i più timidi e restii ad aprirsi, superando eventuali inibizioni. Ciò ha permesso loro di confrontarsi gli uni con gli altri, di vedere l'insegnante vicina al loro mondo, ai loro interessi. Successivamente ho fatto

compilare a ciascuno delle schede, tante quanti i componenti della classe, riguardanti gli aspetti positivi del carattere dei compagni. Gli alunni hanno mostrato qualche difficoltà nella compilazione, anche perché si sono accorti di non conoscersi tra loro ovvero di conoscere solo il negativo di ciascuno.

Dall'analisi dei dati rilevati è emersa la "scoperta" dei compagni, una maggiore familiarità e unione nel gruppo classe. Sin da questo momento si è instaurato un clima di serenità e collaborazione che ha permesso un più sollecito apprendimento della lingua inglese.

A questo punto ho cercato di stimolare l'interesse e la curiosità degli alunni, così da invogliarli nello studio attraverso l'aggancio con il "conosciuto". Ho pertanto fornito loro delle fotocopie nelle quali erano citati titoli di articoli, tratti da quotidiani, contenenti "prestiti", cioè parole di lingua inglese comunemente oggi usate nella nostra lingua. Ho invitato i ragazzi a cerchiare le parole inglesi e a spiegarne il significato, a cercarle sul dizionario italiano e verificarne il senso.

Tale esperienza ha suscitato la curiosità degli alunni, li ha stimolati alla ricerca di altri vocaboli inglesi usati quotidianamente, presenti in articoli giornalistici o cartelloni pubblicitari.

Inoltre i ragazzi si sono accorti di conoscere ed usare più vocaboli inglesi di quanto non pensassero, ma nello stesso tempo mostravano interesse ad ampliare le proprie conoscenze.

Riagganciandoci poi al tema della "ragazza ideale" abbiamo provato a scrivere una lettera ad una "pen-friend" inglese. La cosa li ha interessati in maniera sorprendente: i ragazzi facevano a gara nel chiedere nuovi termini o espressioni adatte ad esprimere le loro idee.

Abbiamo così proseguito più speditamente nello svolgimento del programma e i più bravi guidavano gli altri nello studio che veniva ormai visto come qualcosa di piacevole e non imposto.

Nella spiegazione dei nuovi argomenti ho sempre cercato di suscitare la curiosità dei ragazzi e il bisogno di conoscere termini ed espressioni adatti ad esprimere il proprio pensiero. A tale scopo ho in genere sottoposto agli alunni delle fotografie che potessero incuriosirli nel presentare situazioni diverse a seconda degli argomenti da trattare (mestieri, colori, famiglia, scuola, previsioni del tempo ecc.).

Si invitavano poi gli alunni a rispondere a dei quesiti e a porne a loro volta altri attuando uno scambio di conoscenze. Tutti in genere hanno partecipato attivamente al dialogo, anche i meno preparati si sono sforzati di intervenire pur manifestando delle difficoltà.

L'apprendimento così veniva loro spontaneo e la lettura dei dialoghi rappresentava un momento di verifica di quanto era stato detto precedentemente.

*Prof.ssa. Jole Cuffaro*

## **I.P.S.A di Alcamo Sede coordinata di Marsala**

Si è già parlato della caratteristica della classe seconda e si è messa in evidenza l'estrema eterogeneità dei suoi componenti.

Il gruppo peggiore è quello formato da cinque o sei ragazzi completamente apatici e restii ad ogni tentativo di coinvolgimento nelle attività didattiche da parte degli insegnanti. Nessuna azione persuasiva è valsa per interessare e far partecipare gli alunni alle lezioni. Ho pensato, allora, di proporre un'attività che fosse interessante per loro.

Ho fatto una premessa: "Ci interessa sapere quanti vasetti di diametro 8 può contenere la nostra serra per iniziare una nuova coltura di piantine, pertanto è necessario conoscere la superficie per poi eseguire determinati calcoli. Credo che le persone giuste per eseguire un lavoro del genere possano essere **B.** e **V.**. Questi sono due degli alunni particolarmente distratti. Gli allievi si sono sentiti valorizzati e hanno subito iniziato il lavoro.

Nei giorni successivi hanno portato il compito da me proposto, chiedendomi alcuni chiarimenti sui calcoli da eseguire. Questa è stata per me un'occasione da non perdere, in questo modo ho spiegato loro quelle formule e quei teoremi necessari al compimento di quella esercitazione.

Questa esperienza è servita da stimolo a quei ragazzi alquanto svogliati e ha dato loro la possibilità di inserirsi nell'attività didattica anche se, per me, è stata particolarmente difficile da attuare perché l'attenzione che occorreva per seguire quel gruppetto non mi permetteva di mantenere viva l'attenzione dei rimanenti ragazzi.

*Prof. Vincenzo Abate*

# I.P.S.A. di Alcamo Sede Coordinata di Marsala

## Il ripasso generale con il metodo del brainstorming

Un giorno entrando in classe avevo intenzione di fare un ripasso tradizionale cioè: "Ragazzi ripetiamo quello che abbiamo fatto finora", sicuramente non mi avrebbero dato ascolto e già preoccupati dall'idea della verifica si sarebbero rifiutati, sicuri di non ricordare nulla. Consola di ciò così proposto:

"Ragazzi proviamo insieme a ricordare quello che finora abbiamo fatto, concentratevi sugli argomenti studiati e lasciate libera l'immaginazione, occorre che produciate molte idee, tra le tante ce ne saranno alcune valide, queste saranno il nostro punto di partenza per elaborarne altre ancora più precise, il tutto deve avvenire senza alcuna preoccupazione, quello che stiamo facendo è un gioco, io di volta in volta trascriverò su questo foglio quello che voi direte e alla fine, vi dimostrerò che sapete più di quanto credete. Nei ragazzi la parola "sono sicura che sapete", "vedrete che alla fine se vi impegnate resterete meravigliati", ha innescato tanta curiosità. Ciò mi ha permesso di attuare questa nuova tecnica. Man mano che loro andavano dicendo dei concetti io li appuntavo su di un foglio (è bene che l'esperienza venga fatta tenendo i ragazzi vicini attorno ad un tavolo in modo che vedano come si costruisce una mappa) in una seconda fase ho disposto tutte le parole, le idee, le date che avevano qualche connessione insieme, i ragazzi guardando il foglio con i dati che di volta in volta venivano aggiunti, constatavano come dal nulla, parole apparentemente slegate, andavano prendendo corpo fino a costituire un discorso di senso compiuto.

Continuando in questo modo, via via ad ogni singolo fatto venivano aggiunte cause e conseguenze, il foglio si andava riempiendo e la memoria attivata, i ragazzi provavano meraviglia, un semplice gioco alla fine si era rivelato produttivo. A questo punto ho raccontato.

"La nostra mente è come una dispensa nella quale talvolta, dovendo riporre la spesa e non avendo sufficiente tempo, mettiamo le cose a caso, infine quando cerchiamo qualcosa non riusciamo a trovarla poiché non l'abbiamo collocata secondo uno schema logico, questo avviene quando studiamo, lo facciamo in maniera disordinata memorizziamo dei concetti senza tener conto di capirne il significato, a distanza di tempo non ricordiamo più nulla poiché le nozioni non sono state collegate secondo i concetti di: "somiglianza (com'è, a quali altre cose somiglia? Perché), contiguità (A che cosa si può collegare, cosa succede prima o dopo), contrasto (Per cosa si differenzia, perché) o attraverso le griglie di domande (Chi? Cosa? Dove? Quando? Perché? Come?). Quello che vi voglio far capire è questo: "affinché le cose possano restare a lungo nella nostra mente e al tempo stesso essere elaborate, occorre che siano sistemate seguendo uno schema, diversamente saranno disperse nell'oblio del disordine".

Questo racconto li ha fatti sorridere e riflettere, ho poi aggiunto:

"Ogni qualvolta avete confusione o vi sembra di non ricordare più nulla, scrivete su di un foglio tutto quello che vi ricordate riguardo la questione, poi tranquillizzatevi ed eliminate i dati non attinenti, infine procedete seguendo quanto vi ho detto".

Questo metodo si è rivelato efficace sia per il ripasso generale del programma svolto sia per lo svolgimento dei temi.

*Prof.ssa Annamaria Dattolo*

## I.P.S.S.A.R. - Sciacca

### Lo studio della storia

L'insegnamento tradizionale della storia risultava noioso ed i ragazzi non riuscivano comprenderla perchè poco interessati.

Partendo da un esempio concreto, come il Congresso di Vienna, ho annotato alla lavagna le idee che ciascuno aveva sull'argomento come: *congresso, assemblea, monarchia assoluta e costituzione, politica reazionaria,...* Stabilito che Vienna era la capitale dell'Austria, la nazione egemone al centro dell'Europa dopo la morte di Napoleone, siamo passati a sviluppare mappe a raggiera, facendo uso della lettura di alcuni paragrafi, illustrazioni, domande del tipo: (chi? quando? dove? come? perchè? si svolsero i fatti che cosa si discusse, quali importanti decisioni furono prese, quali effetti, quali le conseguenze), domande alle quali non tutti sapevano rispondere che però stimolavano la curiosità della maggior parte.

Gli alunni si sforzavano a formulare ipotesi che, seppure inizialmente sbagliate, li spronavano nella ricerca di soluzioni più adeguate e nella verifica delle stesse, scoraggiando l'apprendimento mnemonico fine a se stesso. Poi li ho invitati a scegliere dei termini in neretto sul libro di testo come "principio di legittimità", "di equilibrio", "stati cuscinet-

to”, “politica dell’intervento”, ecc. e a costruire sul quaderno o alla lavagna una mappa in modo che ciascuno scrivesse liberamente intorno alla parola-chiave l’informazione che ritenesse più importante. Gli alunni venivano invitati ad esprimere la propria opinione sul concetto evidenziato, mettendo una x per manifestare il proprio consenso o sottolineando la frase per dare il proprio dissenso: In tal modo, ogni concetto veniva discusso fino a trovare spontaneamente un accordo finale e nello stesso tempo un rapporto di legame o di relazione trasversale tra i vari elementi.

In una seconda fase, ho diviso gli alunni in gruppo e a turno ogni ragazzo è stato invitato a ripetere quanto compresero, in modo da verificare non solo il possesso dei concetti-chiave, ma anche la capacità di esporli organicamente.

*Prof.ssa Elvira Vetrano*

## **I.P.S.A. di Alcamo**

Un’altra strategia, tesa soprattutto a superare l’ostacolo dello studio mnemonico, riguarda l’uso delle mappe concettuali. Premesso che nel primo biennio, ma soprattutto nelle prime classi, l’elemento fondamentale di valutazione è la progressione del ritmo d’apprendimento dell’alunno, e posto che il fattore che influenza maggiormente l’apprendimento stesso è ciò che l’alunno sa già, ho scelto due argomenti non ancora studiati inerenti alle manifestazioni della dinamica terrestre: il vulcanesimo e il fenomeno sismico, e ho lasciato che ciascun allievo costruisse la propria mappa basandosi su ciò che conosceva sul fenomeno in questione.

Avevo appreso, seguendo il corso, quanto fosse importante utilizzare le nozioni e le competenze che l’allievo già possiede sull’argomento oggetto di apprendimento per poter agganciare ad esse le nuove acquisizioni. Successivamente, affrontati i suddetti argomenti in entrambe le classi, ho invitato gli alunni a costruire una seconda mappa. Dai risultati ho potuto dedurre come le preconcoscenze avessero svolto un ruolo attivo nella costruzione delle nuove acquisizioni.

L’utilizzo delle mappe concettuali mi ha così permesso di conseguire non uno ma più obiettivi, infatti oltre a facilitare l’abbandono dello studio mnemonico e a permettere a me insegnante di valutare l’effettiva progressione nell’acquisizione dei contenuti, ha gratificato gli alunni per ciò che da soli erano riusciti a costruire, semplicemente con un pizzico di impegno in più.

*Prof.ssa Rosaria Minore*

# Parte III<sup>a</sup> PROPOSTE OPERATIVE:

Obiettivi generali  
Accoglienza  
Socializzazione  
Attività di gruppo  
Valutazione

## Obiettivi

Obiettivo della scuola è fornire all'allievo, nel *contesto* più ampio del piano educativo, in modo *sistematico*, gli *strumenti* e le *conoscenze* necessarie per un suo armonioso *inserimento* nella vita lavorativa e sociale.

In questa definizione, ampia e generica, ci sembra opportuno richiamare alcuni aspetti, ai quali abbiamo peraltro accennato nella parte introduttiva.

Nessun intervento messo in atto nell'ambito della scuola dovrebbe essere fine a se stesso: *non bisogna mai perdere di vista la contestualizzazione degli interventi educativi* perché essi possano costantemente puntare sugli obiettivi da raggiungere e non si riducano ad un rito da compiere.

A differenza dell'apprendimento infantile ed extrascolastico che avviene in modo prevalentemente occasionale, *la scuola interviene nella formazione culturale in modo sistematico e secondo le tecniche scientifiche di cui dispone* e che cerca costantemente di aggiornare.

Per quanto i *contenuti* delle singole discipline debbano costituire oggetto di studio accurato, non va perduto di vista che al momento dell'inserimento dell'alunno nell'attività lavorativa una parte di essi sarà già stata superata. In ogni caso, oltre all'esigenza attuale di perfezionare gli *strumenti di apprendimento*, la formazione ricevuta a scuola dovrà essere necessariamente completata ed adeguata alle situazioni concrete che il futuro lavoro ed il vivere civile porgono.

Poiché i contenuti del sapere si vanno costantemente ampliando e molti sono in rapido cambiamento, è opportuno privilegiare gli *strumenti di apprendimento*.

Soffermeremo quindi la nostra attenzione su come fare affinché lo studente possa *imparare ad imparare*, per cui i *processi cognitivi* ed i *contenuti* presi in considerazione saranno utilizzati esclusivamente a questo fine.

I contenuti delle singole discipline costituiscono un aspetto del *sapere globale* di cui lo studente dovrà disporre. Ogni nozione deve essere quindi integrata nel contesto e nell'insieme delle conoscenze già acquisite; inoltre, non si dovrà mai perdere di vista il nesso con la vita reale e col futuro lavoro al quale l'alunno si prepara.

Obiettivo della scuola dovrebbe anche essere quello di dare agli studenti la possibilità di realizzare *esperienze umane alternative* a quelle sperimentate in ambito familiare e nel proprio ambiente sociale.

L'esperienza nuova può in alcuni casi modificare schemi di comportamento inadeguati e sostituirli con comportamenti più adeguati, che - attraverso un processo di generalizzazione - possono estendersi anche in ambienti extrascolastici.

Possiamo scorgere in questo un riscontro con quanto avviene nel corso delle psicoterapie ad orientamento analitico.

Il paziente ha appreso nel corso dell'infanzia, nell'interazione con le figure genitoriali o ad esse assimilate, schemi di comportamento, spesso inadeguati, che poi trasferirà nelle interazioni sociali.

Nel contesto della terapia metterà in atto nei riguardi del terapeuta gli stessi schemi in maniera macroscopica, sentendosi libero di vivere ed *agire* i propri vissuti (*transfert*); trattandosi di situazione strettamente controllata, il terapeuta non coglierà le provocazioni, ma metterà in atto risposte adeguate che rappresenteranno una nuova esperienza, atta a modificare gli apprendimenti precedenti.

# 1. L'Accoglienza e la Socializzazione

Il primo approccio dello studente che intraprende un nuovo ciclo di studi e la nuova scuola, specie se si tratta di un istituto superiore, è di fondamentale importanza per un buon inizio. L'obiettivo primario è quello di creare una seria motivazione e di disporlo ad una fattiva collaborazione.

## A) Accoglienza

Per i nuovi studenti, il primo mese di scuola è importante per conoscere l'Istituto in cui si sono iscritti, per prendere visione delle nuove discipline e per socializzare tra di loro e con i docenti.

L'impressione che lo studente dovrebbe ricevere nell'arco di questo primo mese è che la sua posizione all'interno della scuola è profondamente diversa rispetto a quella del ciclo precedente.

L'inizio di un nuovo anno è un momento di “contrattazione” educativa e di significati, di “negoziazione” di spazi che reciprocamente si è disposti a concedersi, di definizione di ruoli e di stili relazionali.

Si possono riprodurre vecchi modelli abituali ed è quello che il più delle volte accade ma c'è anche la possibilità di cambiamento (tanto per gli studenti quanto per gli insegnanti) e di rinnovamento.

**Accoglienza** significa intervenire su diversi fronti: i rapporti emotivo-relazionali degli individui, l'incontro educativo tra pari, la dimensione culturale in cui convergono i diversi mondi intellettuali, il confronto generazionale in ambito familiare e pubblico, il contesto sociale da cui provengono nuove risorse per la scuola stessa.

L'intervento dell'insegnante nelle relazioni studenti-studenti, studenti-docente, studenti-ambiente dovrebbe rispondere all'esigenza - non ancora da tutti riconosciuta - di assumersi ruoli educativi e formativi oltre che istruttivi e informativi. Un intervento messo in atto precocemente, fin dai primi giorni di scuola, può prevenire situazioni di disagio emotivo e cognitivo, dinamiche aggressive o di rifiuto passivo, l'instaurarsi di sottogruppi in competizione.

Accelerare i processi di conoscenza tra studenti e con l'ambiente circostante permette alla classe di costituirsi più facilmente come “gruppo”, cioè come un insieme di individui tra loro interagenti, proteso al raggiungimento di obiettivi comuni riconosciuti e accettati da tutti.

**Il primo passo** nella costituzione di un gruppo, quello che permette di uscire da una fase di incertezza, disorientamento e ansia che caratterizza i primi momenti di qualsiasi aggregazione umana, consiste:

- nell'intensificare il più possibile le reti di comunicazione tra gli individui,
- nel riuscire ad accettarsi nelle proprie diversità e specificità,
- nel confrontarsi su risorse, obiettivi e metodi di lavoro.

Il ruolo giocato, in questa fase dall'insegnante, sia attraverso il suo stile relazionale e di conduzione che attraverso le attività proposte, può essere decisivo nella creazione di un clima generalmente positivo e favorevole al lavoro scolastico. Promuovere il clima e l'atmosfera di lavoro significa da un lato affrontare problematiche relative alla motivazione personale, (legate anche alla storia di ciascuno e ai livelli di autostima individuali) e, dall'altro gestire dinamiche e processi interattivi all'interno del *gruppo-classe*.

**Costruire un percorso di accoglienza** non è né semplice né standardizzabile, dato che ogni realtà umana e scolastica presenta caratteristiche ed esigenze diverse.

Ogni insegnante può decidere, in base alla propria sensibilità personale e a ciò che sente di essere in grado di fare, una sequenza di attività adattate alla situazione in cui opera.

L'esperienza ci insegna che quando tutto è lasciato allo spontaneismo degli eventi, ci si ritrova facilmente invischiati in rapporti conflittuali e in situazioni emotivamente negative che si ripercuotono anche sui livelli di apprendimento in generale.

Dedicare del tempo per presentarsi, consente di confermare ciascuno come *esistente* e di accoglierlo nella sua specificità, di farlo sentire importante agli occhi di tutti, di incrementare le reti di comunicazione interpersonale, supportando in questo modo coinvolgimento e motivazione al lavoro di classe. (Negro, Paganotto, 1992)

L'accoglienza è un percorso che va preparato e realizzato con cura e che va inteso come una fase propedeutica allo svolgimento delle attività didattiche vere e proprie, che cominceranno, con più facilità in un momento successivo.

Su un piano operativo si potrebbe procedere attraverso momenti diversi che non richiedono una successione cronologica rigida.

## **A. La scuola si presenta:**

Attraverso le modalità più opportune viene messo in atto un percorso che permette agli studenti di esplorare ordinatamente l'Istituto, di conoscere i singoli ambienti e le loro funzioni, di apprendere le regole fondamentali e gli obiettivi principali dell'Istituto stesso.

Ogni docente presenterà la propria disciplina e il suo significato nella scuola, nell'attività professionale, nella vita sociale.

## *B. Lo studente si presenta alla classe:*

Abbiamo fin dall'inizio sottolineato l'importanza della disposizione spaziale; in questa fase ci sembra fondamentale realizzare nella classe una disposizione circolare delle sedie, in modo che ciascun allievo possa interagire faccia a faccia con i propri compagni e con i docenti.

Per favorire la presentazione degli studenti e far sì che non si riduca al pronunciare il proprio nome e d eventualmente l'Istituto di provenienza possono venire utilizzate tecniche . diverse.

Ne elenchiamo alcune:

- a. *Gli stemmi*
- b. *L'intervista di coppia*
- c. *L'intervista ai docenti*
- d. *I cartelloni*
- e. *Il contratto di classe.*

### **a. Gli stemmi**

**Lo stemma:** permettere agli studenti di comunicare attraverso l'espressione grafica, la percezione di sé e i momenti più rappresentativi della propria vita.

**Materiale occorrente:** Carta formato A3, matita, gomma, pennarelli.

**Preparazione:** Si spiega il significato di rappresentarsi con uno stemma.

**Attività:** ogni studente disegna su un foglio lo stemma con un simbolo che lo rappresenta. Sotto lo stemma scriverà tre parole che reputa fortemente significative e che possono esprimere aspetti di sé, pensieri, desideri, timori, ecc.

STEMMA
Oggi, se ci si vuol presentare visivamente, si fa uso del biglietto da visita, della targhetta al bavero o sul tavolo rivolta all'interlocutore o al pubblico.
Nel medio evo i cavalieri, a differenza dei predoni che agivano in modo anonimo, si presentavano con un simbolo che li caratterizzasse, disegnato sullo scudo.
Successivamente lo stemma passò a simboleggiare e contrassegnare un casato o un'istituzione

In un secondo momento – in altro foglio - lo studente dividerà lo stemma in tre parti:

- la parte inferiore rappresenta il passato
- la parte intermedia il presente
- la parte superiore il futuro.

Su ciascuna parte rappresenterà un evento significativo (anche solo emotivo o ideologico) che riguarda il passato, il presente ed il futuro.

Gli stemmi saranno affissi alla parete dietro le spalle di ciascuno e presentati alla classe; ogni ragazzo spiegherà verbalmente il simbolo e i disegni che ha rappresentato sugli stemmi.

A conclusione della fase di socializzazione lo studente può elaborare un terzo stemma che rifletta il suo programma e l'impegno personale.

Ulteriori sviluppi degli stemmi per creare maggiormente il senso del gruppo, le affinità tra i ragazzi, il movimento che si realizza con il passare del tempo possono essere :

- \* attaccare o riprodurre tutti gli stemmi su un cartellone da appendere in classe;
- \* mettere in rilievo il "filo conduttore", ciò che li accomuna, per far rilevare che ognuno non è un'isola all'interno della classe;
- \* far disegnare, a fine anno, uno stemma comune che li identifichi come gruppo classe;
- \* far ripetere il lavoro a fine anno, chiedendo di rappresentarsi in tre momenti diversi:
  - io /noi com'ero/eravamo all'inizio dell'anno;
  - io /noi come sono/siamo oggi;
  - come immagino che sarò/saremo l'anno prossimo.

## **b. L'intervista di coppia**

L'insegnante spiega la tecnica di organizzazione di una *intervista*.

Il gruppo-classe viene poi suddiviso in coppie: è preferibile che i ragazzi che costituiscono una coppia non si conoscano già tra di loro.

Ogni studente deve *intervistare* il compagno; i ruoli vengono poi invertiti.

Il materiale raccolto durante l'*intervista* sarà organizzato (mappa ad albero, vedi in seguito le tecniche di raccolta e di organizzazione delle informazioni) e presentato alla classe.

*L'insegnante avrà cura di spiegare, prima di iniziare il lavoro, che ogni studente è libero di mantenere la propria riservatezza e che pertanto può non rispondere alle domande che tendono a mettere in evidenza aspetti di cui non desidera parlare. Queste domande devono essere cancellate dall'intervista e la non risposta non deve essere considerata come mancanza di collaborazione.*

Ogni studente presenterà alla classe il *grappolo associativo*, da cui ha preso origine l'*intervista*, lo schema delle domande la rielaborazione organizzata delle risposte ottenute.

Il docente accetterà tutti i contenuti, messi in evidenza dagli studenti. Solo quando la presentazione dei lavori (fase di socializzazione) sarà terminata potrà fare delle osservazioni sulla costruzione dei grappoli e delle mappe. È opportuno che queste osservazioni vengano fatte in modo generale senza coinvolgere nessuno studente in particolare.

Se l'insegnante ritiene poco soddisfacente ai fini della socializzazione il lavoro precedente - ad esempio, realizzato con poco coinvolgimento - si potrebbe chiedere a qualcuno di presentare se stesso e subito dopo a qualcun altro di impersonare chi ha appena parlato, dal suo punto di vista, rappresentandolo quindi come lo vede lui.

In questo caso anche l'insegnante deve essere disponibile a mettersi in gioco e deve essere attento a far sì che il gioco non comporti spiacevoli "prese in giro" dei ragazzi più deboli; per cui ogni aspetto messo in evidenza, se è il caso, deve essere ridefinito in termini positivi.

## c. L'*intervista* ai docenti

Sempre utilizzando la **tecnica dell'*intervista***, e suddividendo gli studenti in piccoli gruppi (4-5 ragazzi per ogni gruppo) possono essere *intervistati i docenti*:

- a) sulla loro disciplina,
- b) sul loro rapporto con la scuola,
- c) sugli obiettivi che si prefiggono di raggiungere nel corso dell'anno,
- d) sul rapporto tra la materia e il piano di studio dell'istituto (come si integra con le altre materie),
- e) sul rapporto tra materia e attività lavorativa,
- f) sul rapporto tra materia e vita.

Inizialmente il *grappolo associativo* di base può essere fornito dall'insegnante. Gli studenti lo svilupperanno ulteriormente, formuleranno e metteranno in ordine le domande.

Il docente sceglierà a caso il gruppo che condurrà l'*intervista*; gli altri gruppi, alla fine, potranno aggiungere altre domande specificando sempre a quale area (grappolo di base) appartengono.

L'*intervista* verrà poi organizzata dal gruppo che l'ha condotta (con il contributo di tutti) e diventerà patrimonio della classe (conservata in un cassetto comune) e di ogni studente (fotocopie distribuite a ciascuno).

Terminate le *interviste* ai docenti, la classe, opportunamente guidata, potrà costruire una mappa concettuale, che mette in relazione le discipline tra di loro e con gli obiettivi che l'Istituto si propone di raggiungere, con le possibili attività nel campo del lavoro e con la vita in generale.

La mappa concettuale rimarrà appesa alle pareti della classe per tutto l'anno scolastico.

## d) I Cartelloni

Un modo per scoprire, mettere in discussione e condividere le preoccupazioni e le ansie intorno al nuovo anno scolastico è rappresentato dall'uso dei CARTELLONI

Si appendono sulle pareti dell'aula 4 cartelloni ognuno di quali contiene una frase che può essere:

*“Che cosa mi aspetto dalla scuola”*

*“Come vorrei i miei insegnanti”*

*“Le frasi che mi hanno ferito di più negli anni passati”*

*“Come vorrei i miei compagni”*

A turno i ragazzi scrivono su ogni cartellone il proprio pensiero, sintetizzando in frasi brevi.

E' opportuno che questa fase si svolga senza il controllo diretto del docente, che però deve rimanere in aula per evitare confusione nello svolgimento del lavoro.

Alla fine i cartelloni vengono letti e commentati da tutta la classe sotto la guida del docente.

Negli anni successivi non è raro il caso in cui *due classi vengono fuse* in una sola e in ciascun gruppo si nutrano diffidenze nei confronti degli altri.

Se si vuole agevolare la socializzazione, si possono utilizzare tecniche di animazione atte ad amalgamare i due gruppi.

A) Si invita ciascun gruppo a ricostruire in 15 minuti uno o più episodi significativi che si sono svolti nella propria classe nell'anno precedente

Poi i gruppi, a turno, drammatizzano questi episodi

Nei gruppi provenienti da classi in cui si sono avuti notevoli abbandoni, l'insegnante può fare analizzare ai ragazzi le cause che hanno spinto i compagni ad abbandonare la scuola e coinvolgerli attivamente nella preparazione di un programma per il contenimento del fenomeno della dispersione, da realizzare nella stessa classe.

B) Su cartelloni, i due gruppi separatamente, esprimono aspettative, desideri, timori, nei confronti dei nuovi compagni.

### **Esecuzione:**

2 cartelloni - 2 gruppi

Su ogni cartellone il gruppo scrive:

"Cosa mi aspetto dai ragazzi dell'altra classe"

"Cosa temo"

"Cosa desidero"

Si possono aggiungere altri 2 cartelloni su cui scrivere :

"Cosa credo che si aspettano da noi "

"Cosa temono"

"Cosa desiderano"

Alla fine si confrontano i cartelloni e si apre la discussione che coinvolge tutta la classe. Ci si può rendere conto di avere timori e aspettative comuni: la discussione aperta, leale, guidata dal docente, può fare cadere la barriera tra due gruppi.

## e) Il contratto di classe:

È utile che la classe costituita da studenti e docenti, crei in collaborazione le regole a cui attenersi per tutto l'anno scolastico.

Gli obiettivi fondamentali sono:

- Responsabilizzare studenti e docenti al rispetto reciproco
- Creare punti di riferimento, a cui rivolgersi nei momenti di difficoltà della vita di classe
- Creare un gruppo capace di collaborare, di stabilire e condividere obiettivi comuni
- Sperimentare un metodo di lavoro - il *brainstorming* - che sarà utilizzato anche nel campo della didattica

Uno o più docenti, scelti dal Consiglio di Classe, chiedono ai ragazzi di scrivere su un foglio quelli che ritengono debbano essere “*diritti e doveri*” degli studenti e su un altro “*diritti e doveri*” dei docenti.

Ciascun ragazzo riporta su due cartelloni predisposti le frasi che ha scritto sui propri fogli. Consenso e dissenso possono essere espressi: sottolineando la frase con colori diversi, secondo il caso..

A sua volta, il docente presente scrive a proprio nome e/o a nome della classe docente, quelli che ritiene debbano essere i diritti e doveri di studenti e docenti. Può esprimere consenso e dissenso sulle frasi degli studenti; lo stesso possono fare gli studenti sulle sue frasi.

I cartelloni vengono discussi dalla classe e le frasi raggruppate in grappoli. Dopo la discussione la classe si divide in gruppi per mettere in evidenza ***diritti e doveri*** ufficialmente riconosciuti e per stilare le regole necessarie per rispettarle.

I lavori, presentati a tutta la classe, confluiscono in un cartellone unico, che contiene diritti, doveri e regole che dovranno essere rispettati da studenti e docenti. Il cartellone sarà affisso ad una parete della classe e vi rimarrà per tutto l'anno.

## B) Il Circletime tra socializzazione ed educazione socio affettiva

Tra le tecniche di socializzazione e di educazione socio-affettiva, particolare rilievo viene dato al *circletime* (letteralmente: tempo del circolo); si tratta, in pratica, di riunirsi seduti in circolo a discutere un argomento o un problema specifico.

Esso rappresenta uno degli strumenti più flessibili ed efficaci per raggiungere obiettivi di ordine diverso:

- promuovere il senso di appartenenza e di coesione di gruppo
- favorire una conoscenza reciproca più approfondita
- sviluppare rapporti interpersonali più gratificanti
- offrire opportunità di scambio di opinioni su vari argomenti
- acquisire conoscenze sui fenomeni di gruppo e determinate competenze nella conduzione e nell'osservazione di gruppi di discussione.

Non esiste, infatti, contesto più adatto della classe per educare al confronto delle idee, al rispetto della diversità, all'osservanza delle regole, all'interiorizzazione dei valori.

Saper stare bene con gli altri non è un processo spontaneo e, quindi, deve essere favorito creando stimoli e momenti di riflessione su che cosa significhi essere autonomi, interessarsi agli altri, condividere senza né subire né adeguarsi passivamente, né isolarsi.

Il *circletime* può essere uno strumento per insegnare a vivere la democrazia tramite la condivisione, la partecipazione, il rispetto delle regole.

La classe riunita durante il *circletime* costituisce un piccolo gruppo con una struttura a bassa gerarchia, regolato da norme, con l'obiettivo primario di creare un clima collaborativo tra i membri.

Sul piano operativo, l'insegnante, all'inizio, deve solo:

- proporre la disposizione delle sedie in circolo, fondamentale per garantire la comunicazione circolare
- stabilire la durata degli incontri variabile secondo gli argomenti e gli obiettivi che si vogliono raggiungere.

Obiettivo del primo incontro potrebbe essere l'opportunità di stabilire delle regole semplici di comportamento all'interno della classe, in modo che esse vengano fatte nascere da un bisogno degli alunni stessi e non vengano imposte dall'alto; ogni regola, perché sia serenamente accettata, deve nascere da un'esigenza.

Altre regole scaturiranno durante le discussioni, sollecitate dall'insegnante, ma stabilite e concordate dagli alunni.

Inizialmente, nel primo incontro si può semplicemente preparare la classe con le sedie disposte in cerchio ed invitare gli alunni a sedersi dove preferiscono; general-

mente il nuovo contesto che si è creato è sufficiente per “spiazzarli”, cosicché cominceranno a chiedersi dei perché.

Dalle prime idee che emergono si può guidare la discussione su alcuni dei *punti considerati fondamentali*, quali il rispetto reciproco, l'importanza di ascoltarsi, la necessità, per questo, di parlare uno alla volta; Questi costituiranno, poi, le regole di base che, concordemente decise dal gruppo, saranno da tutti rispettate.

Qualora il tempo prefissato non bastasse, è opportuno utilizzare anche un secondo incontro per raggiungere questo obiettivo, visto che dalla democraticità di queste decisioni dipenderà gran parte del funzionamento del gruppo.

È importante è la definizione chiara degli obiettivi di ogni riunione: i ragazzi devono chiaramente percepire che questi momenti, pur connotandosi in maniera sostanzialmente diversa rispetto alla normale didattica, non sono un momento di svago o di ricreazione; sono, invece un modo differente di stare insieme con l'insegnante e con i compagni e di lavorare.

E' essenziale, quindi, che l'insegnante abbia chiaro qual è l'obiettivo di ogni incontro, così da guidare la discussione nel modo più funzionale.

I compiti dell'insegnante-facilitatore sono:

**a) Osservare:**

- come gli alunni si dispongono nel cerchio
- se tutti sono coinvolti nella discussione
- se tutti si sentono a proprio agio
- a chi sono dirette le comunicazioni
- come si svolgono gli interventi

Tutte queste osservazioni sono importanti per verificare i rapporti all'interno del gruppo, per determinare il grado di interesse che questa iniziativa incontra negli alunni, seguire l'evoluzione degli atteggiamenti che l'esperienza provoca nei ragazzi.

**b) Facilitare la discussione**

- offrendo sostegno ed incoraggiamento ai ragazzi più timidi
- cercando di “neutralizzare” quelli più aggressivi
- facilitando la comunicazione chiedendo chiarimenti in caso di interventi confusi
- riassumendo brevemente alla fine di ogni discussione tutti i pareri emersi senza tralasciare alcuno
- esprimendo un parere su come si è svolta la discussione, al di là dei contenuti trattati, evidenziando soprattutto gli aspetti positivi

# Esempi di attuazione: relazioni dei docenti.

## I.P.S.S.C.T. “Nicolò Gallo” -AGRIGENTO

L'inizio di un nuovo anno scolastico, soprattutto per quegli studenti che cominciano un nuovo ciclo di studi, è sempre un momento carico di ansie, timori e aspettative da un lato, attesa e curiosità per il non conosciuto dall'altro. Una situazione nuova è sempre complessa e difficile da gestire, proprio perché mancano le necessarie coordinate per comprenderla, e noi dobbiamo riconoscere quanto sia difficile, in particolare per dei giovanissimi, avere la chiave di accesso che possa rassicurarli, allorquando entrano in una nuova aula scolastica e ancor più in un nuovo istituto, magari ubicato in una città diversa dal paese in cui sono cresciuti e di cui conoscono tutto.

“E' una scuola difficile?”,

“Come spiegano?”,

“Assegnano molti compiti?”,

“Sono generosi nel dare i voti?”,

sono alcune tra le domande ricorrenti che indicano il grande bisogno di cominciare a capire il nuovo mondo nel quale gli studenti si trovano, ma crediamo stiano a indicare il bisogno di sondare a piccoli passi le persone che hanno di fronte per capire, in relazione alle risposte date, se sanno ascoltare, se sono disposte a parlare e quindi se possono fidarsi.

Per rispondere in modo adeguato agli studenti, evitando di affidare tutto alla “bontà” di certi insegnanti più “comprensivi” è necessario che la scuola organizzi l'accoglienza con sistematicità, in questo facendo in modo che i giovani perdano, prima di ogni cosa, il senso di estraneità. La fase di accoglienza, accelerando i processi di conoscenza tra studenti e tra studenti e insegnanti, nonché la conoscenza dei luoghi fisici in cui trascorreranno parte della loro giornata, permette alla classe di costituirsi più facilmente come gruppo e di uscire da una fase di incertezza che sempre caratterizza le prime fasi di aggregazioni.

Queste convinzioni, maturate nel corso dell'esperienza e supportate dalle teorie con le quali ci siamo confrontati durante il corso di adattamento, ci hanno permesso di programmare la fase di accoglienza nel modo che di seguito illustreremo.

Il programma è stato articolato in fasi diverse che possiamo sintetizzare nel modo seguente: **Presentarsi, Conoscersi, Esplorare il nuovo ambiente.**

### Presentarsi

Gli studenti si sono presentati dando alcune informazioni: paese e scuola di provenienza, età, motivi dell'iscrizione al corso, ecc... Nel corso di tale fase anche gli insegnanti si sono presentati dando informazioni superficiali. Alla presentazione sono seguiti degli incontri aperti aventi l'obiettivo di sollecitare le tante domande e soddisfare le infinite curiosità.

### Conoscersi

Nel corso di tale fase gli studenti sono stati chiamati a disegnare uno stemma che li rappresentasse, l'obiettivo era quello di andare oltre le informazioni superficiali fornite in precedenza. Lo scopo è stato raggiunto, infatti nel presentare lo stemma ciascun giovane ha parlato di sé aggiungendo le più svariate notizie a quanto detto in precedenza.

*“Amo la musica, amo ballare”, “Non bisogna sprecare il tempo, ma viverlo pienamente”, “Mi piace essere divertente. Sono allegra e vivace”, “Mi piacerebbe suonare la chitarra”, “Sono disponibile, buona e socievole con le persone che si comportano bene. Mi commuovo di fronte alla povertà. Odio le bugie e divento diavolo quando le sento”, “Amo gli animali, ma molti non li apprezzano. Gli animali amano l'uomo, sono sensibili e anche dopo un richiamo tornano dall'uomo; così non si comportano gli uomini, infatti molti ragazzi se richiamati dai genitori se ne allontanano”.*

Sono alcune delle informazioni date dai ragazzi a commento dello stemma, risulta evidente quanto sia stato importante tale momento per conoscersi.

Dopo lo stemma, i ragazzi sono stati chiamati a compilare altri questionari volti a dare informazioni su idee, abitudini e interessi in ambiente extrascolastico, sulla famiglia e, successivamente, sul metodo di studio. E' scontato affermare che tali questionari hanno fornito una quantità di piccole informazioni che, sommate, hanno permesso di avere un quadro completo di conoscenze su ciascuno studente.

Ma le curiosità degli studenti nei confronti dei loro docenti sappiamo che non si fermano alla nostra azione didattica,

vogliono conoscerci come persone, a tal fine abbiamo sperimentato l'intervista ai docenti. Indubbiamente le domande talvolta sono state simpaticamente impertinenti, ma al di là dei contenuti, è stato importante incontrarsi e parlare. Talvolta si pensa che il dare "confidenza" agli alunni faccia venire meno il nostro "prestigio" di docenti: errato. Il prestigio di un docente, ben si sa, deriva dal suo prestigio culturale e dalla sua capacità di creare modalità educative adeguate a rendere lo studente protagonista del suo processo di apprendimento.

Incontrarsi e conoscersi non vuol dire porsi sullo stesso piano, noi docenti siamo comunque adulti che hanno il compito di guidare i giovani nella costruzione della loro personalità, ma in questo non possiamo fermarci alla semplice trasmissione di conoscenze, oltre alla sfera cognitiva il nostro ruolo deve estendersi a quella affettiva.

Ai nostri studenti non dobbiamo comunicare semplicemente aride informazioni, ma anche i nostri entusiasmi, i nostri stupori, direi il nostro mondo. Lo sviluppo della dimensione relazionale, a nostro parere, è premessa essenziale e necessaria se vogliamo ridurre nella scuola esperienze fallimentari e abbandoni. A noi docenti deve essere chiaro che non possiamo ridurre l'adolescente a studente.

## Esplorare il nuovo ambiente

Sappiamo per esperienza che tra le tante domande che gli studenti si pongono vi sono quelle di carattere pratico: Dove e a chi rivolgermi per un certificato d'iscrizione? Dov'è la biblioteca? E la palestra? E le giustificazioni? Come sono regolate le uscite anticipate?

Per ridurre il disorientamento degli studenti e limitare la condizione di incertezza caratterizzante ogni nuova esperienza, sono state proposte alcune attività aventi il semplice obiettivo di far conoscere la struttura e i servizi.

I docenti delle diverse discipline hanno accompagnato gli studenti nei locali e ne hanno illustrato le funzioni, in questo aiutati dal personale ATA dimostratosi, come d'abitudine, qualificato e disponibile.

In questa fase un secondo momento è stato dedicato alla lettura e al commento del regolamento d'istituto.

A conclusione dell'attività di accoglienza, gli studenti sono stati chiamati a delle riflessioni sull'esperienza vissuta, riportiamo di seguito alcune tra le testimonianze più significative.

*Quest'anno scolastico ho vissuto e vivo un'esperienza stupenda. La rendono così i professori e i miei compagni. In questo istituto sono stata accolta in un modo speciale, perché è ben organizzato e mi sono resa conto che i professori si sono interessati di noi imparando a conoscerci attraverso il periodo di accoglienza. Spero che loro ci aiutino durante l'anno scolastico, non facendoci appesantire le ore che trascorreremo insieme.* (Sabrina I A)

*All'inizio dell'anno scolastico avevo paura di avere insegnanti severi, ma poi con il passare dei giorni, conoscendo gli insegnanti, ho capito che non erano severi, ma al contrario molto socievoli. Con i compagni all'inizio ero un po' fredda, ma poi ho fatto amicizia, anche loro sono molto socievoli (...), finora mi sono trovata bene sia con i compagni che con gli insegnanti, spero sia così per tutti gli anni.* (Giovanna I C)

*L'inizio dell'anno scolastico 1996/97 per me è stato fantastico grazie a tutti i professori e ai compagni. I primi si sono dimostrati, sin dall'inizio, insegnanti molto socievoli, non severi, simpatici e molto interessanti. Con il passare dei giorni mi sono trovata sempre meglio e mi è piaciuto tantissimo il modo di spiegare in particolare di certi docenti. Altrettanto buona è stata l'impressione datami dai compagni che si sono dimostrati da sempre benissimo nei miei confronti. Con loro sono riuscita a instaurare un rapporto magnifico, vorrei continuare così per tutti gli anni.* (Giuseppina I C)

Crediamo che tale fase sia stata determinante per i rapporti successivi, infatti a parer nostro negli studenti è venuta meno la diffidenza e la preoccupazione che sempre accompagna il nuovo, diciamo che nei loro volti è apparso il timido sorriso del "posso avere fiducia". Riteniamo che il timore del non conosciuto o poco noto e il senso di insicurezza possano venir meno nella fase di accoglienza. Dalle riflessioni espresse dai ragazzi al termine dell'attività di accoglienza è possibile rilevare l'importanza da loro attribuita al rapporto affettivo; ancora, a sostegno di quanto affermato, gli studenti alla richiesta di completare la frase

*"Ai miei professori vorrei dire..."*

hanno dato i suggerimenti seguenti:

*"...che dovrebbero continuare ad avere un rapporto amichevole e socievole con i loro alunni, anche se qualcuno non ha questo comportamento; perché forse ci aiuterete a crescere con delle idee chiare e più consapevoli rispetto alle azioni e decisioni che prenderemo"*(Flavia IC);

*"Continuate così che andate forte!"*( Maria Lucia IC);

*"Collaborate con noi e aiutateci quando abbiamo dei problemi. Mi raccomando più allegria. Non avevo mai avuto dei professori così, e adesso sono molto felice. Continuate così"*(Adriana I C).

Sicuramente l'esperienza di questo anno scolastico dovrà essere ripetuta, ma sarà necessario coinvolgere tutto il personale operante nella scuola. L'esperienza va condivisa con tutti i docenti, per evitare il rischio che venga considerata

“un’inutile perdita di tempo” oppure un’attività voluta dai pochi di buona volontà.

L’accoglienza è da considerarsi un’iniziativa della scuola e non un’attività svolta da alcuni docenti; è necessario incrementare gli incontri tra colleghi per meglio comunicare e confrontarsi e, possiamo dire, per trovare un linguaggio comune capace poi di indirizzarci a un’azione uniforme. Tale ultima affermazione acquista tanta più validità se si considera l’attività di accoglienza non un momento isolato e perciò in sé concluso, ma, al contrario, una prima fase del curriculum priva di fratture con le attività successive e, per questo, di interesse di tutto il consiglio di classe.

Concludendo va detto che l’accoglienza non costituisce gioco iniziale alla fine del quale qualcuno può affermare “*fin qui abbiamo giocato, adesso facciamo lezione*”, ma deve essere considerato un primo momento in cui sia visibile un cambiamento nel modo di fare scuola.

*DOCENTI:*            *Adele Arces;*                    *Antonietta Mirabile;*  
                         *Maria Margagliotta;*        *Carmelo Principato;*  
                         *Giuseppe Marsala;*         *Maria Pia Salamone.*

## **IPSA – Alcamo - Sede Coordinata di Marsala**

### **Norme della Classe**

A volte i bidelli entrano in classe e si lamentano del disordine, dei fazzoletti buttati per terra o lasciati sotto i banchi. Alcuni ragazzi chiedevano spesso di uscire, parlavano o ridevano durante lo svolgimento delle lezioni rifiutavano il dialogo. Un giorno parlavo ai ragazzi dell’importanza, per una pacifica e serena convivenza, di regole, quando una ragazza si è alzata per dire che, dopo essere stata eletta rappresentante di classe, aveva proposto ai compagni di fare tutti insieme delle regole per il buon andamento della classe. Gli altri avevano rifiutato perché poi, avrebbero dovuto rispettarle e ancora non se la sentivano. A questo punto ho preso la palla al balzo e ho chiesto ai ragazzi se alla luce dei nuovi risvolti erano disposti a tentare quell’esperienza. Questo lavoro mi attraeva, sarebbe stato un momento di incontro, discussione, crescita; i ragazzi stessi avrebbero proposto delle regole e proprio per questo sarebbero stati più propensi a rispettarle. Ho proposto di utilizzare come canale per lo sviluppo del lavoro, il Parlamento. Il giorno previsto per l’esperimento abbiamo simulato una seduta parlamentare, i ragazzi si sono divisi: a destra i conservatori, al centro i moderati, a sinistra i progressisti. Le regole suggerite dai ragazzi venivano scritte alla lavagna, discusse, modificate se c’erano dei disaccordi e votate. E’ stato eletto un segretario che verbalizzava i risultati delle votazioni. Molti hanno seguito i lavori con serietà; alcuni però erano contrari a tutte le proposte e invitati a spiegare il loro dissenso e a proporre idee alternative ed alla fine rifiutavano il confronto. Ben presto, altri hanno iniziato a distrarsi, in quel momento ho intuito che quel lavoro era inutile, qualcosa non andava, forse non erano ancora maturi, pronti ad accettare queste responsabilità. Avevo, dunque, preteso troppo? A quel punto ho deciso di interrompere l’esperimento. Non mi sono arrabbiata, non ho gridato, semplicemente ho strappato i fogli e ho detto che, poiché quel lavoro non li interessava, avrei ripreso il regolare svolgimento delle lezioni. I ragazzi che, non si aspettavano questa mia reazione, non si sono ribellati ma, docilmente hanno seguito la lezione. Dopo, il prof. di sostegno mi ha detto che, quando sono uscita dall’aula, i ragazzi erano mortificati, si sono scusati per il loro comportamento e hanno proposto di, stilare e approvare le norme loro stessi presentandomi poi il lavoro finito; volevano dimostrare che non erano così immaturi come erano apparsi in quella occasione. Il giorno dopo ho chiesto ai ragazzi di mettere per iscritto le loro riflessioni sull’esperienza del giorno precedente.

Presento qui di seguito una testimonianza:

*Secondo me l’esperienza di Giovedì, avrebbe dovuto cambiare il comportamento disciplinare della classe, perché ognuno avrebbe potuto seguire quelle regole e, chi non le seguiva avrebbe dovuto sottostare a delle sanzioni. Penso anche che se si, ritentasse l’esperimento, certi ragazzi non ripeterebbero lo stesso errore.*

Altri ragazzi, dopo aver descritto minuziosamente l’esperienza, hanno chiesto un’altra opportunità, per tentare nuovamente l’elaborazione di regole. L’esperimento non era stato inutile, tutti sono stati portati a riflettere e a porsi delle domande sul perché, l’esperimento era fallito.

### **Il Parlamento**

Il giorno successivo all’accaduto, entrando in classe, ho detto: “Immaginiamo che questa sia l’aula dove si riunisce il parlamento disponiamo quindi i banchi a semicerchio e poi sediamoci come se fossimo dei veri deputati, a destra chi ha idee conservatrici, al centro chi ritiene di essere moderato, a sinistra chi è progressista, io farò da presidente. Prima di

iniziare ho avuto cura di spiegare “con parole semplici” il significato di questi termini. Ho ricordato che la riunione aveva lo scopo di proporre e approvare delle regole di comportamento, a questo punto gli alunni hanno avanzato delle proposte che io di volta in volta ho trascritto alla lavagna, spiegando che per una pacifica convivenza c'è bisogno di un regolamento. Io non ho suggerito niente, ma ho fatto in modo che le varie proposte scaturissero da loro in modo che, una volta discusse e approvate, quindi leggi, non apparissero delle costrizioni coatte.

Ogni proposta è stata discussa con serietà ed impegno, quando non si è trovato l'accordo si sono portati degli emendamenti quindi si è passati all'approvazione, su 13 proposte, una è stata respinta, 10 approvate all'unanimità, 2 modificate. Vi è stato anche un caso di corruzione da parte di un ragazzo verso un compagno, gli aveva offerto una sigaretta in cambio del voto, ho fatto notare come ciò si verifica anche nella vita parlamentare (clientelismo).

Gli allievi si sono immedesimati perfettamente nel ruolo di giovani deputati discutendo con impegno, ed evidenziando le diverse posizioni.

Le leggi approvate sono state scritte al computer e poi riportate ingrandite su un cartoncino, infine incorniciate e affisse alla parete dell'aula.

I ragazzi hanno proposto che le sole leggi non sarebbero bastate per essere osservate se non ci fossero state delle sanzioni per i trasgressori.

Siamo quindi passati ad una seconda fase: stabilire una sanzione per ogni regola qualora non venisse rispettata.

Ho chiesto agli alunni di relazionare su questa esperienza, riporto qui di seguito alcune loro testimonianze per me significative:

*Adesso le leggi sono state approvate, ma bisogna vedere se vengono rispettate da tutti, perchè se non è così facciamo vedere all'insegnante che ha a che fare con dei bambini e per questo dobbiamo rispettarle tutte per far capire che siamo ragazzi maturi. Questa esperienza è stata molto utile perchè ci ha fatto capire come si fanno le leggi in un parlamento vero e non come di solito quando queste cose le studiamo solo con la teoria.*

*Leggendo queste cose sui libri non è facile che tutti le capiscano. Invece così siamo in grado di capire tutti e bene. (Antonino Montalto)*

*Una delle discussioni che a me è piaciuta di più è stata quella del fumo, un mio compagno per ottenere un voto favorevole da parte di un altro gli ha offerto una sigaretta cercando di corromperlo, con questa esperienza ho capito, come questo avvenimento è accaduto da noi quasi per gioco, ma come tutto questo avviene anche in politica con cose e per cose più serie. (Licari)*

Nel riquadro seguente sono riportate le leggi approvate.

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1) Rispettare e far rispettare il divieto di fumo.</li><li>2) Tenere l'aula pulita evitando di lasciare carta per terra e sotto i banchi.</li><li>3) Rispettare l'orario di entrata (è ammesso un ritardo al mese per motivi eccezionali)</li><li>4) Vietato uscire più di due volte al giorno dall'aula.</li><li>5) Non disturbare durante le lezioni con interventi banali e mantenere il silenzio anche quando non ci sono gli insegnanti in classe.</li><li>6) Rispettare le opinioni altrui discutendo pacificamente anche quando non si è d'accordo, evitando inutili aggressioni.</li><li>7) Attendere l'insegnante in classe educatamente durante il cambio dell'ora.</li><li>8) Proporre ai docenti di attuare nuovi metodi per rendere più interessanti le lezioni.</li><li>9) Ci impegniamo a migliorare il nostro rendimento.</li><li>10) L'insegnante si impegna a fornire, se necessario, brevi spiegazioni degli argomenti trattati nei giorni di assenza dell'allievo, nei modi e nei tempi più opportuni.</li><li>11) Prima di parlare, attendere che l'insegnante o il compagno finisca il discorso.</li></ol> |
|--|

Risultati:

I ragazzi dimostrano di rispettare il loro regolamento, indicando con l'indice della mano il numero della legge qualora, distrattamente, venga trasgredita da un compagno.

*Prof.ssa Letizia Lo Truglio*

# I.P.S.S.A.R. “G. Falcone” Giarre (CT)

## Sede Coordinata di Tremestieri Etneo e Monte Pò

Per favorire l’inserimento degli alunni nell’Istituto Alberghiero senza traumi l’attività del nuovo anno scolastico è stata iniziata con l’Accoglienza, fase in cui la scuola presenta se stessa con le proprie strutture, i laboratori, i programmi disciplinari e le finalità dell’itinerario scolastico che tendono ad un sereno inserimento nella vita civile e nel mondo del lavoro.

In una seconda fase sono state messe in atto tecniche di scritti in cui gli alunni presentano se stessi, circletime, cartelloni in cui i ragazzi presentano aspettative e timori sul nuovo anno scolastico

Riportiamo le frasi più significative riprese dal CARTELLONE su “le cose o le frasi che mi hanno colpito di più”:

- L’insegnante di Italiano mi ha detto “Tu non sei timida, non sai niente”
- La mia professoressa delle medie mi ha chiamato “minorato”
- Quando il professore mi ha detto che ero “troppo asino”
- La frase che mi disse la maestra: “Vattene a zappare”
- Quando la maestra mi ha dato uno schiaffo
- “Siete un pugno di pecore”
- Poiché andavo a scuola con mio cugino, la maestra diceva che lui era la bravura in persona e io l’opposto
- Quando il professore mi ha sbattuto la testa alla lavagna
- Quando la maestra mi scrisse sul tema “insufficiente, sei una lumaca, la odiai”
- Quando una professoressa mi ha detto che essendo grasso ero lento in tutto.

Si evidenzia come i ragazzi in una consegna di per sé neutra hanno ricordato e riportato le frasi negative che hanno generato frustrazione e contribuito a creare l’immagine negativa di sé in rapporto allo studio.

Il CARTELLONE “Che cosa mi aspetto dalla scuola” mette in evidenza che tutti percepiscono la scuola come “qualcosa” che fornisce uno strumento, il diploma, che utilizzeranno dopo per trovare un lavoro.

E’ come se lo studente non percepisse se stesso parte attiva e operante dentro una struttura, in cui è o dovrebbe essere protagonista. E’ stato rilevato come uno degli obiettivi fondamentali del Consiglio di Istituto e del Consiglio di Classe, dovrebbe essere quello *di aiutare i ragazzi a sviluppare un senso di appartenenza e di operatività creativa dentro l’Istituto di cui fanno parte.*

E’ stato creato *un contratto di classe* con le regole da rispettare per favorire la comunicazione, la socializzazione e l’evitare il formarsi di numerosi sottogruppi che tendono ad isolarsi l’uno dall’altro, creando vuoti e conflitti all’interno della classe.

*Prof. Antonino Scirè Calabrisotto*

# I.P.S.A. “P.L Deodato”(CT). Sede coordinata di Acireale

Gli alunni si sono mostrati particolarmente sensibili alle sollecitazioni volte a favorire la socializzazione ed hanno risposto con entusiasmo alle proposte di rappresentare se stessi e di presentarsi alla classe, per mezzo degli stemmi, dell'intervista di coppia, organizzata secondo il metodo dei grappoli associativi, all'attività sul “campo dei problemi” attraverso cui hanno avuto la possibilità di riconoscere e di discutere in gruppo i problemi relativi alla propria età e al vissuto di se stessi.

Riportiamo la relazione che ogni gruppo ha realizzato alla fine della discussione comune:

## *I RELAZIONE:*

“Nella relazione tra compagni sono emersi vari problemi. Quello che è stato più sentito da tutti è stato quello che diceva: *Ho paura ad impegnarmi in particolare con persone e / o in attività*. Dopo che ne abbiamo parlato, abbiamo risolto il problema sentendo che tutti avevamo meno paura a impegnarci e quindi eravamo più sicuri. Un altro problema è stato quello che *non riusciamo a dire a una persona chiaro e tondo di no*. Eppure, riflettendoci, se non si dà una chiara risposta una persona ci può restare male. Sergio ha un problema che per lui è gravissimo: che *se una persona gli dice che non è fatto per una cosa lui si scoraggia maledettamente e quella cosa non la sa fare più*.

Tutti gli abbiamo consigliato di prenderla come una sfida contro quelli che non credono in lui. Poi c'è stato il problema di Dario che ha *paura delle interrogazioni*: gli abbiamo detto di studiare di più e di essere più sicuro di se stesso. Infine c'è stato il problema di Angelo che dice: *mi trovo male in un nuovo ambiente non appartenente al mio stile di vita*. Tutti gli abbiamo consigliato di essere più disinvolto.”

## *II RELAZIONE:*

“Marco ha delle *difficoltà ad acquisire da solo nuove cognizioni e capacità in alcune materie quali la chimica e l'inglese*.

Mentre noi, Renata e Maria, non abbiamo difficoltà di questo genere. Noi ci sentiamo molto spesso “blocate” nella sfera sentimentale. Spesso prendiamo decisioni in modo precipitoso e poi ci pentiamo perchè non riflettiamo prima di agire.

Tutti abbiamo il problema di *non riuscire a parlare dei nostri problemi personali* perchè sentiamo dentro come una paura. Abbiamo anche un altro problema in comune, quello che *non riusciamo a dire di no* per paura di perdere un amico e perchè siamo troppo generosi.

Io e Maria vorremmo *avere la nostra vita in pugno*, perchè vogliamo essere libere di gestire la nostra vita.

Marco molto spesso si sente *un brutto anatroccolo* e ciò è causato dalla sua timidezza.

Renata vuole essere *indipendente dai genitori* e formare la sua vita fuori dall'ambito familiare”

*Prof.ssa Maria Lenza*

## 2. L'Attività di gruppo

Con la collaborazione di Maria Di Mauro

La Scuola svolge un'azione educativa che va ben oltre l'acquisizione di conoscenze relative alle discipline proprie dei diversi indirizzi scolastici.

La funzione socializzante, la realizzazione di attività che permettono la collaborazione, il senso di responsabilità e di rispetto, la progettazione e l'esecuzione di un lavoro comune costituiscono attività di base per l'inserimento funzionale in una società in cui l'interdipendenza tra individui, gruppi, strutture, organizzazioni è un elemento fondamentale della sua stabilità e del suo sviluppo.

Perché l'attività di gruppo possa essere veramente proficua occorre individuare percorsi didattici che, pur non trascurando il normale svolgimento dei programmi scolastici, offrano agli studenti l'opportunità di trovare risposte ai loro bisogni di maturazione sociale e di crescita

Fra le attività di gruppo il *Cooperative Learning* si colloca tra quei metodi centrati sulle risorse degli alunni piuttosto che su quelle dell'insegnante, fin oggi figura centrale col ruolo di trasmettere il sapere con lezioni frontali e verificare le acquisizioni con le interrogazioni ed i compiti.

Del *Cooperative Learning* esistono diverse modalità di applicazione, secondo i differenti autori che lo hanno proposto; possiamo citare, ad esempio, il *Learning Together* di David T. Johnson e Roger Johnson, lo *Student Team Learning*, di Robert Slavin, lo *Structural Approach* di Spencer Kagan e Miguel Kagan.

Ogni modalità presenta caratteristiche specifiche che presuppongono regole e modalità proprie di applicazioni. Fondamentale rimane in ogni caso l'attività degli allievi che organizzano e strutturano insieme al docente percorsi didattici ed educativi da realizzare nell'ambito del gruppo.

Il lavoro di gruppo si prefigge come obiettivi fondamentali

- a) l'attivazione degli alunni intorno ad un compito: questo fa sì che da ascoltatori passivi come avviene nel corso delle lezioni e delle interrogazioni tradizionali, gli allievi si trasformino in interlocutori attivi nei confronti di se stessi, degli altri gruppi, dei docenti,
- b) lo sviluppo della capacità di collaborare e di realizzare momenti di solidarietà e di aiuto reciproco.

Affinché i gruppi possano svolgere un apprendimento cooperativo è necessaria che siano presenti quattro caratteristiche specifiche e fondamentali:

- a) l'interdipendenza positiva,
- b) l'interazione faccia a faccia e l'uso di abilità di relazione individuali e di gruppo,
- c) la valutazione individuale e il miglioramento continuo del lavoro di gruppo attraverso la riflessione teorica,

d) l'intervento dell'insegnante e l'attività di controllo sul comportamento del gruppo.

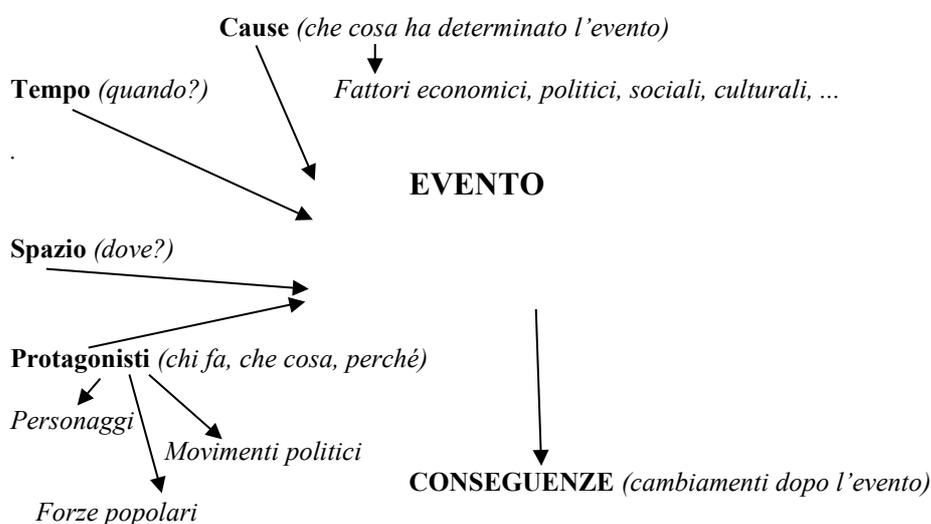
**a) L'interdipendenza positiva** si realizza quando ogni alunno oltre ad aumentare il proprio rendimento tende a far sì che migliori anche il rendimento dei compagni e dell'intero gruppo.

Questo si può avere quando il conseguimento del risultato finale dipende dalla partecipazione attiva di tutti i membri del gruppo e dallo svolgimento corretto del compito affidato ad ognuno.

Un esempio può essere rappresentato dal lavoro di gruppo centrato sulla *storia* ed eseguito in alcune classi del primo biennio degli Istituti Professionali di Stato "G. Falcone" "di Giarre e . "P. L. Deodato" di Catania, con la guida degli operatori dell'ISPASA, nell'ambito della conduzione dei moduli con i docenti delle Scuole Professionali per il programma sul Contenimento della Dispersione Scolastica.

Partendo dal presupposto che la **storia** è un susseguirsi di eventi che si svolgono in uno spazio definito, in un tempo ben preciso e che sono determinati da cause da cui scaturiscono conseguenze che, a loro volta, si pongono come cause di altri eventi e dentro cui giocano protagonisti con ruoli diversi, è possibile costruire **mappe concettuali** sul modello di quella che presentiamo e programmare su di esse un'attività di gruppo.

#### Storia come un susseguirsi di eventi:



Ogni membro del gruppo, costituito da 4-5 allievi, deve approfondire nel testo una o più parti, relative agli aspetti messi in evidenza: nella mappa le parti studiate da ciascuno vengono poi presentate agli altri membri del gruppo e messi insieme come i diversi pezzi di un *puzzle*, costruendo la mappa concettuale.

In questo modo viene spezzato il processo automatico di memorizzazione che non sempre presuppone la comprensione: il brano viene *diviso in più parti*, studiate individualmente, e poi *ricostruito e rielaborato insieme nel gruppo*; ciò permette un approfondimento che dà *significato* al

concatenarsi degli avvenimenti che costituiscono la *storia di un popolo* e al suo intrecciarsi con quella di *altri popoli*.

Questo metodo si rivela utile soprattutto per i ragazzi che non comprendono, non amano e pertanto non studiano la storia, come spesso avviene nelle nostre scuole. Si discosta però dalla metodologia propria del *Learning Cooperative* perchè l'interdipendenza non è assoluta.

Il *Learning Cooperative* prevede che ogni membro del gruppo abbia un suo "materiale" sconosciuto agli altri e che lo porti nel gruppo per collocarlo in termini logici con quello dei compagni.

Ciò presuppone la creazione di percorsi didattici particolari e la ricerca di materiale adeguato da parte dei docenti o anche la loro disponibilità a ricercare insieme agli alunni il materiale occorrente.

Nella realizzazione citata ci si è resi conto della difficoltà degli insegnanti di passare a forme nuove di gestione della classe e di riproposizione in termini diversi del materiale didattico, per cui si è cercato di seguire un metodo graduale, modificando alcuni percorsi del *Learning Cooperative*.

L'attività di gruppo viene divisa in due momenti distinti:

- *il lavoro sul compito* che porta alla realizzazione della mappa concettuale comune
- *e l'auto-osservazione sul funzionamento del gruppo*.

Ogni gruppo ha un suo coordinatore ( il ruolo del coordinatore non è stabile ma varia nello svolgimento dei compiti successivi ), che assegna i *compiti* ed è responsabile della realizzazione della mappa.

Pertanto l'attività del gruppo prevede

- una fase di lavoro individuale in cui ognuno sviluppa la parte di compito assegnata dal coordinatore e
- una fase di attività comune, determinata dalla discussione, dal confronto e dalla realizzazione della mappa.

*Il secondo momento* è rappresentato dall'*osservazione* che il gruppo fa del proprio lavoro, descrivendone il metodo ed evidenziandone aspetti funzionali e disfunzionali, vantaggi e svantaggi.

**b) L'interazione faccia a faccia e l'uso di abilità di relazione individuale e di gruppo** sono i presupposti per lo svolgimento del lavoro. Ambedue si esprimono attraverso abilità comunicative, ruoli e funzioni di *leadership* - intesa come interventi che orientano verso il compito o che mantengono un buon clima di gruppo - capacità di gestire i conflitti, prendere decisioni, risolvere problemi, comportamenti che inducono fiducia reciproca, e così via

Spesso gli insegnanti, preoccupati della buona riuscita, presumono che le capacità relazionali siano tratti innati della personalità degli studenti. Questa *convinzione* si manifesta nel momento in cui si accingono a formare i gruppi; si preoccupano di inserire al loro interno un soggetto che abbia vere o presunte capacità alla *leadership*.

Il *Learning Cooperative* parte dal presupposto che il lavoro di gruppo debba aiutare le persone ad acquisire le competenze sociali. Compito dell'insegnante è di aiutare gli studenti in tal senso.

Pertanto per poter iniziare un'attività di gruppo centrata sul compito è fondamentale che tutti abbiano compreso e accettato *l'interdipendenza positiva e la responsabilità verso i compagni*.

La preparazione al lavoro di gruppo presuppone una fase in cui venga promosso lo sviluppo di una socializzazione adeguata tra gli studenti.

Fra le varie metodologie proposte per il raggiungimento di questo fine ci sembra particolarmente utile il *circletime*, del quale abbiamo già parlato.

**c) Valutazione individuale e di gruppo** centrata sul compito presuppone due aspetti:

1. *la valutazione del lavoro svolto da ogni elemento del gruppo* per la parte che gli è stata affidata e
2. *la valutazione del lavoro di gruppo* che trova la sua giustificazione nel concetto dell'interdipendenza e nella finalità del lavoro del gruppo in cui tutti devono collaborare a favore del compagno maggiormente in difficoltà, non per sostituirlo, ma per aiutarlo a fare meglio, in quanto la prestazione inferiore di uno influirebbe sulla prestazione finale di tutto il gruppo.

*Cooperare* rappresenta una capacità che si *apprende* e come in tutte le forme di apprendimento, i miglioramenti non sono significativi se all'esperienza non si aggiunge una riflessione teorica su ciò che è oggetto dell'apprendimento stesso; riteniamo quindi opportuno un momento di riflessione individuale e di gruppo sullo svolgimento dell'attività e sulla percezione di sé che ogni membro ha all'interno del gruppo stesso.

A questo scopo si può rivelare utile l'uso di questionari, come quelli che riportiamo a titolo di esempi.

## 1° Questionario

### Scheda di valutazione dell'attività del gruppo

- I. Sono stati chiari gli scopi del gruppo?**
- A. non ci sono stati scopi evidenti
  - B. c'è stata confusione
  - C. gli scopi erano piuttosto chiari
  - D. erano chiarissimi
- II. C'è stata fiducia nel gruppo?**
- A. il gruppo è stato chiuso e sfiduciato
  - B. ha lavorato con entusiasmo
  - C. c'era fiducia nella riuscita del compito
  - D. c'era fiducia nella collaborazione di tutti
  - E. il gruppo è stato prevalentemente passivo ed annoiato
- III. Come si sono comportati i membri del gruppo?**
- A. nessuno è stato capace di ascoltare gli altri
  - B. c'è stata una buona capacità di ascolto
  - C. non c'è stata disponibilità a comprendere le idee degli altri
  - D. c'è stata una buona capacità di comprendere e di rispettare le idee degli altri
- IV. Come è stato il coordinamento del gruppo?**
- A. il gruppo è stato coordinato da una sola persona:
    - 1. il coordinatore ufficiale
    - 2. un altro coordinatore
  - B. il gruppo è stato coordinato da due o più "coordinatori":
    - 1. in accordo tra di loro
    - 2. in accordo con il gruppo
    - 3. in disaccordo tra di loro
    - 4. in disaccordo con il gruppo
  - C. il coordinamento del gruppo è stato:
    - 1. positivo
    - 2. negativo
- V. Come sono state prese le decisioni del gruppo?**
- A. non è stato possibile prendere decisioni
  - B. ha deciso solo il coordinatore
  - C. hanno deciso in pochi
  - D. sono stati tutti concordi con le decisioni prese
- VI. Come si è svolta l'attività del gruppo?**
- A. hanno partecipato solo uno o due membri del gruppo
  - B. alcuni hanno tentato di contribuire, ma non ci sono riusciti
  - C. la maggior parte ha partecipato
  - D. tutti hanno partecipato
- VII. Cosa si può fare per migliorare l'attività e la produttività del gruppo?**

## 2° QUESTIONARIO

### Questionario Individuale per la valutazione dell'attività di gruppo

1) Reputi che l'attività di gruppo rispetto a quella individuale:

*V = Vero F = Falso*

- favorisce di più l'apprendimento (V) (F)
- ostacola l'apprendimento negli alunni più studiosi e più capaci (V) (F)
- favorisce la solidarietà del gruppo (V) (F)
- aumenta le rivalità (V) (F)
- crea disordine (V) (F)
- riesce a svolgersi con ordine e disciplina (V) (F)

2) Oltre la disciplina in cui hai lavorato in gruppo, pensi che altre discipline possano adeguarsi in modo produttivo all'attività di gruppo?

(Sì) (NO)

Se hai risposto SÌ indica quali:

- 3) Che cosa ti è piaciuto di più nell'attività di gruppo? .....
- 4) Che cosa ti è piaciuto di meno? .....

**d) L'intervento dell'insegnante e l'attività di controllo sul comportamento del gruppo**, per realizzare un'esperienza valida di *Learning cooperative* (nella modalità del *Learning together*), comporta cinque importanti strategie:

1. Spiegare chiaramente l'obiettivo della lezione
2. Prendere decisioni sul modo di formare i gruppi
3. Spiegare il compito e l'obiettivo che ogni studente e il gruppo devono saper raggiungere
4. Controllare l'efficacia della cooperazione nei gruppi ed intervenire per dare assistenza e/o migliorare le competenze individuali e di gruppo.
5. Abituare i ragazzi a discutere sul livello di collaborazione e di rendimento raggiunto dal gruppo e su come sono riusciti a raggiungerlo (fattori positivi e negativi del loro operato)

Reputiamo fondamentale che il docente sia in grado di potenziare le capacità relazionali e cognitive del gruppo nelle fasi di svolgimento del lavoro, senza mai sostituirsi ad esso.

Il giudizio espresso dall'insegnante al termine del lavoro didattico è rivolto sia all'apprendimento conseguito dagli allievi sia al funzionamento del gruppo.

Pertanto egli dovrà osservare le interazioni che si sviluppano tra gli elementi che compongono il gruppo e il ruolo di ogni studente all'interno di esso. L'insegnante durante o al termine del lavoro di gruppo deve essere in grado di sapere se gli studenti hanno realmente capito quale è il loro compito, se stanno mettendo in atto i comportamenti suggeriti, se hanno accettato l'interdipendenza positiva e la responsabilità verso i compagni, se il compito è adeguato alle loro capacità.

## Qualche suggerimento di ordine pratico

Il numero dei componenti del gruppo va determinato in funzione del tempo a disposizione, della natura del compito e degli obiettivi che il docente si prefigge di raggiungere.

Quanto più breve è il tempo disponibile tanto più piccoli devono essere i gruppi.

I piccoli gruppi hanno più possibilità di essere efficaci e permettono l'attività di tutti i membri che li costituiscono. D'altra parte l'aumento del numero dei membri di un gruppo offre maggiori possibilità di avere abilità, qualità e competenze diverse nel gruppo ma richiede un tempo maggiore per permettere il confronto e dare a tutti la possibilità di esprimersi.

Un gruppo *ideale* potrebbe essere composto da 4 -5 elementi.

Nella formazione dei gruppi sono implicati vari fattori:

- a) l'omogeneità o l'eterogeneità del gruppo.
- b) la collaborazione degli studenti demotivi svogliati pigri o iperattivi,
- c) la scelta dei membri che costituiscono i gruppi,
- d) il tempo di permanenza nel gruppo (gruppi stabili o gruppi intercambiabili).

I gruppi **omogenei**, in rapporto al rendimento scolastico, possono essere utilizzati per raggiungere obiettivi didattici molto precisi e definiti nelle materie tecniche e scientifiche.

Quando c'è una marcata disomogeneità nella classe l'uso di gruppi omogenei può permettere il recupero di abilità minime nei gruppi carenti mentre gli altri possono provarsi in compiti più difficili e adeguati alle loro maggiori conoscenze.

Questo però può comportare il dividersi della classe in due gruppi, i *bravi* e i *meno bravi*, per cui l'uso di gruppi omogenei andrebbe limitato a situazioni particolari o ai casi in cui si stabilisce un'attività di tipo *tutoriale*, cioè, quando agli allievi migliori sono espressamente affidate attività di recupero verso i compagni in difficoltà.

I ragazzi **iperattivi, demotivati o pigri** vanno collocati in gruppi costituiti prevalentemente da studenti motivati e con voglia di apprendere.

È opportuno che sia l'insegnante a determinare la **composizione del gruppo** per evitare la scelta spontanea in funzione delle simpatie e l'emarginazione di alcuni studenti. Tuttavia un modo per far partecipare i ragazzi alla scelta può essere quello di chiedere loro un elenco di compagni con i quali vorrebbero lavorare e poi collocarli in un gruppo con una persona che hanno scelto e con uno o due studenti indicati dall'insegnante.

Un altro modo è quello di fare indicare agli studenti tre compagni con cui vorrebbero lavorare: si identificano così gli studenti che nessuno ha scelto. Si forma quindi un gruppo di studenti di buon rendimento accanto a ogni studente isolato. A questo scopo può essere utile far precedere la composizione dei gruppi da un sociogramma della classe.

Non ci sono regole precise sul **tempo di permanenza** del gruppo.

Secondo gli obiettivi prefissati, quelli raggiunti e quelli da raggiungere, il docente deciderà se continuare a lavorare con gli stessi gruppi o cambiarli.

**L'attribuzione di ruoli**, complementari ed interconnessi, introduce nel gruppo responsabilità che servono a far sì che l'obiettivo venga raggiunto con maggiore facilità. I ruoli più facilmente attribuiti sono quelli di *coordinatore*, *sostenitore emotivo* del gruppo, *tutor* di elementi con particolare difficoltà, *portavoce* nella comunicazione tra i gruppi o tra il gruppo e il docente.

L'uso di questi ruoli permette, oltre ad una maggiore efficienza, un apprendimento sempre maggiore delle competenze collaborative.

Il *Learning Together* suggerisce anche una **modalità competitiva** in un contesto di cooperazione.

La gara che si svolge tra gruppi eterogenei al loro interno, ma omogenei tra di loro, può servire da stimolo per un impegno ulteriore. Le modalità della gara vengono di volta in volta stabilite dal docente. In ogni caso i gruppi non vengono formati con finalità competitive: sono fondamentalmente costituiti per l'apprendimento cooperativo e solo secondariamente per la competizione.

Nella gara la competizione non è diretta tra gruppo e gruppo: i gruppi sono formati in modo che *non sia il gruppo in quanto tale a vincere, ma il gruppo attraverso l'intervento di ogni membro* che compete con qualcuno di pari possibilità.

Se la competizione avvenisse direttamente tra gruppo e gruppo si potrebbe avere solo il contributo dei migliori, con l'esclusione degli altri membri meno preparati.

La vittoria del gruppo è data dalla somma del punteggio ottenuto da ogni membro del gruppo.

La modalità competitiva può rappresentare momenti particolari di confronto (e di scontro) nella vita della classe, ma la modalità cooperativa rappresenta solitamente l'elemento portante e più efficace dell'attività dei gruppi.

Quanto esposto in questo capitolo, oltre che costituire la sintesi di studi specifici citati in bibliografia, è frutto delle esperienze realizzati nel primo biennio di alcuni Istituti Professionali di Stato dai rispettivi docenti, sotto la guida del personale del nostro Istituto, nell'ambito del progetto sul Contenimento della Dispersione Scolastica.

### **3. La Valutazione**

L'argomento in ambito scolastico si presenta estremamente complesso, sia perché mancano validi criteri oggettivi di valutazione sia perché non appare sufficientemente chiaro *che cosa valutare* e qual è *il fine della valutazione*.

La problematicità della valutazione appare più evidente oggi, sia in rapporto alla maggiore complessità del sistema educativo che vede nelle scuole - e non soltanto in quelle dell'obbligo - un elevato numero di studenti provenienti da ambienti socioculturali profondamente diversi, sia in rapporto all'ampliarsi dei programmi scolastici (arricchimento dei programmi nazionali, presenza di più insegnanti nella classe fin dalle scuole elementari, inserimento di curricoli aggiuntivi, come educazione stradale, ambientale, civica, specifiche attenzioni di natura trasversale, come l'educazione alla salute, l'orientamento, la continuità educativa), sia al diffondersi di informazioni attraverso i mezzi di comunicazione di massa di cui non si può ignorare l'influenza sui giovani specialmente nel fornire idoli, modelli e mode a cui acriticamente un numero sempre più elevato di adolescenti si adegua.

Nella "vecchia scuola" – se si eccettua la ricerca di correttezza e di equità di giudizio - la valutazione non si poneva come problema né per il docente, né per il sistema scolastico; era chiaro che *ad essere valutato era l'alunno*, che *il fine della valutazione era la promozione o la bocciatura*, che il giudizio dell'insegnante era basilare e solo eccezionalmente discutibile. In questo contesto, l'aspetto soggettivo del giudizio era fortemente sottovalutato.

Parlare oggi di valutazione nella scuola significa estendere il significato stesso del termine e considerare il suo effetto in un prospettiva sistemica che supera l'ambiente propriamente scolastico per estendersi ad ambienti più ampi.

La valutazione, il giudizio, il pregiudizio sono atti che si svolgono in più contesti, che riguardano la vita quotidiana e che - direttamente o indirettamente – la influenzano.

In ogni contesto siamo valutati e facciamo a nostra volta delle valutazioni. Il bambino in famiglia viene valutato sia globalmente come buono, cattivo, ubbidiente, ribelle ecc., che e in relazione alla presenza o assenza di certe abilità e / o attitudini. Dalle valutazioni che egli subisce nascono delle controvalutazioni rivolte agli adulti (ritenuti buoni o cattivi, giusti o ingiusti), che rappresentano in un certo senso la risposta alle prime e che nell'ambito di un movimento circolare, rappresentano stimoli che confermano o negano le precedenti valutazioni.

La valutazione nella vita quotidiana genera un feedback che ci permette di modificare le nostre azioni, in virtù di quello che vogliamo raggiungere e di modificare totalmente o parzialmente i nostri obiettivi e/o le nostre strategie di intervento, quando ci accorgiamo che gli obiettivi non sono raggiungibili o che le strategie sono poco funzionali

In contesti in cui si stabiliscono relazioni durature e in cui esistono ruoli diversi, alcuni dei quali rivestiti di autorità, la valutazione negativa o positiva su alcuni soggetti, specialmente se in età evolutiva, interferisce con la formazione dell'immagine di sé in rapporto all'autostima e all'autoefficacia. Questo, in un contesto educativo – come quello scolastico - investe di notevole responsabilità l'educatore che - per essere valido - deve rendere l'atto valutativo un adeguato strumento di crescita; far sì che il ragazzo, riconoscendo in se stesso eventuali *deficit* o particolari abilità, sia in grado di proseguire lo sviluppo, recuperando il *deficit* e potenziando le abilità, riconosciute e valorizzate, senza che sia ostacolato lo sviluppo armonioso della sua personalità.

In altri termini, **la funzione della valutazione deve essere essenzialmente pedagogica**; non può essere circoscritta all'aspetto *retributivo* o ad una constatazione di merito.

In ambito clinico ci è data la possibilità di vedere come ragazzi, ipervalorizzati dai docenti, confondono - anche a causa di relazioni familiari problematiche - il valore legato *all'essere persona* con il valore legato a ciò che si è in grado di produrre. Pertanto iniziano una sfida (che li vede in ogni caso perdenti) in cui devono costantemente superare gli altri e se stessi per essere sempre i primi e in virtù di questo stimati ed amati.

Questa sfida può portare alla comparsa di disturbi neurovegetativi, psicosomatici o depressivi che giustificano il mantenimento costante o il calo del loro rendimento scolastico; in alcuni casi il successo può diventare sempre più elevato ma a scapito della vita affettiva e di relazione del ragazzo, in altri casi si può avere un crollo improvviso con imprevedibili *cadute* di interesse e di profitto e il conseguente ritiro dalla scuola.

In ambito scolastico la valutazione avviene reciprocamente tra insegnanti e alunni. Alunni che sentono di essere valutati (valutazione passiva) in modo negativo e non rispondente all'immagine che hanno di sé danno a loro volta una valutazione sugli insegnanti (valutazione attiva) qualificandoli come cattivi o incompetenti: questo *gioco di valutazioni* innesca un processo interattivo negativo che può avere conseguenze spiacevoli non solo per il sottogruppo in questione (alunni valutati negativamente e insegnanti), ma anche per tutta la classe. Ciò si verifica particolarmente quando ci si trova di fronte ad alunni ribelli e in grado di assumere il ruolo di *leader*, seppur negativi, nei confronti della classe.

Con alunni più chiusi, deboli, passivi, si può realizzare un blocco determinato dalla valutazione negativa esterna che diventa autovalutazione negativa, con caduta dell'autostima opposizione passiva, disimpegno, abbandono.

In un sistema complesso come quello scolastico oggetto della valutazione non possono, quindi, essere soltanto gli alunni, ma deve estendersi anche agli insegnanti; se è necessaria una valutazione finale per decidere l'idoneità alla promozione dell'alunno, ai fini formativi è certamente più importante una costante *valutazione in itinere*, che fornisca indicazioni su come l'alunno sta recependo il messaggio educativo e didatti-

co in termini comportamentali e di apprendimento e su come il docente sta trasmettendo i suoi messaggi. Questo permette di adeguare gli interventi alla capacità di ricezione della classe e dei singoli elementi.

Ciò presuppone una *diversa cultura della valutazione* che diventa un momento fondamentale di riflessione dei docenti su se stessi, sul proprio operato, sulla realtà in cui si opera, sugli effetti ottenuti al fine di programmare o riprogrammare le attività didattiche per renderle più efficaci ed adeguate. Non può esserci una programmazione adeguata senza un'adeguata valutazione intesa in termini sistemici.

Se il docente è in grado di mettere in atto un processo di autovalutazione, da solo o con i colleghi con cui è coinvolto in attività interdisciplinari e di comprendere e rispondere in modo flessibile alle retroazioni degli alunni, può fare della valutazione *un momento fondamentale del processo formativo* sia comunicando ai ragazzi i processi che portano alla valutazione, sia insegnando loro come autovalutarsi e orientarsi; una simile disposizione può portare più facilmente gli alunni a prendere coscienza delle proprie capacità ed attitudini, ma anche delle difficoltà che incontrano globalmente nell'impatto col sistema scolastico e nelle singole discipline per trovare il modo di risolvere le difficoltà stesse, vivere serenamente le relazioni nell'ambito della classe e soprattutto per *imparare ad imparare*.

In questa prospettiva la polemica sull'**opportunità del voto** si supera spostando l'attenzione dal voto in se stesso a ciò di cui il voto è espressione ed agendo su questi fattori per apportare i correttivi consequenziali.

La valutazione diventa in questo modo un processo di cooperazione che vede insegnanti e alunni, uniti in un fine comune: maturare insieme e potenziare le capacità e le attitudini della classe e degli alunni, facendo sì che non venga temuto il giudizio dei docenti e che venga evitato il pregiudizio degli uni nei confronti degli altri.

Guardando la valutazione con l'ottica della cooperazione si vanificano i *trucchetti* messi in atto dai ragazzi per *fregare* gli insegnanti e le strategie dei docenti per *sorprendere* l'alunno impreparato.

## BIBLIOGRAFIA

**Albanese O., Doudin P.A., Martin D.**, (a cura di): "Metacognizione ed educazione". Ed. Franco Angeli 1995.

**Ausubel D.P.**, "Educazione e processi cognitivi". Ed. Franco Angeli, 1968.

**Baraldi E., Bellanova B.** "P.E.I. Progetto Educativo d'Istituto nella Scuola Secondaria Superiore" Ed. C.P.E. 1995/96

**Bonelli Majorino, Gagliardi M., Giordano E.**, "Metacognizione ed educazione scientifica" su: **Albanese O., Dondini P.A., Martin D.** (a cura di), "Metacognizione ed Educazione" Ed. Franco Angeli, 1995.

- Boscolo P.**, “Psicologia dell’apprendimento scolastico”. *UTET, 1986*
- Boscolo P.**, “Produzione scritta e metacognizione” su: **Albanese O., Dondini P.A., Martin D.** (a cura di), “Metacognizione ed Educazione” *Ed. Franco Angeli, 1995.*
- Bruscaglioni M., Spaltro E.** (a cura di), “La Psicologia Organizzativa” *Ed. Franco Angeli, 1990*
- Comoglio M., Cardozo M.**, “Apprendere a cooperare in classe” in: *Animazione Sociale, n. 11, Novembre 1992.*
- Confield J, Wells H.C.**, “Come migliorare il concetto di sé nell’allievo”. in “*Psicologia e scuola*”, n° 71. *Ed. OS 1995.*
- Cornoldi C., De Beni R., Gruppo M.T.**: “Guida alla comprensione del testo”. *Juvenilia Edizioni Scolastiche Walkover, 1989 Milano.*
- Cornoldi C.**: “I disturbi dell’apprendimento”. *Ed. Il Mulino.*
- De Beni R., Pazzaglia F.**: “Lettura e Metacognizione”. *Ed. Centro Studi Erickson, 1991 Trento.*
- Fabbi D.**, “Il metodo della complessità”, in *Animazione Sociale 6/7, Giugno-luglio 1994*
- Francescato D., Putton A., Cudini S.** “Star bene insieme a scuola” *NIS.*
- Galimberti Umberto**, “Dizionario di Psicologia”. *Ed. UTET 1992*
- Giasson J.**, “Metacognizione e comprensione della lettura” in: **Albanese O., Dondini P.A., Martin D.** (a cura di) “Metacognizione ed Educazione” *Ed. Franco Angeli, 1995.*
- Gibran K.**, “Il Profeta - Il Giardino del Profeta” (1923) *Ed. Mondadori 1993*
- Gordon T.**: “Insegnanti efficaci”, *Ed. Giunti Lisciani, 1991.*
- Jefls M.**: “Tecniche di Animazione”. *Ed. Elle Di Ci, 1993 Torino.*
- Liverta S., Marchetti A.**, “Il pensiero dell’altro”. *Ed. Raffaello Cortina.*
- Luccio R.**, “La rappresentazione delle conoscenze nell’arco della vita.” in: **Vertecchi B.**, “Formazione e curriculum.” *La Nuova Italia 1994*
- Luhmann, De Giorgi**, “Teoria della società”. *Franco Angeli 1994*
- Maini P., Comoglio M.** “ “Il Cooperative Learning” a scuola” in “*Orientamenti Pedagogici*” n° 3, 1995
- Malagoli Togliatti M., Rocchetta Tofani L.**, “Il Gruppo-classe”. *Ed. NIS 1990.*
- Maslach C.**, “Burned-out.” *Human Behavior, 5 (9), 16-20, 1976*
- Maslach C.**, “Burnout: the cost of caring” *Englewood Cliffs, NJ 1982*
- Maslach C., Jackson S. E.**, “Maslach Burnout Inventory. Manual.” *Consulting Psychologists Press, U.S.A. 1981*
- Materiali per l’Area di Approfondimento. -Questioni generali.** *Quaderni del Ministero della Pubblica Istruzione. Roma 1994.*
- Maturana, Varela**, “Autopoiesi e cognizione”, *Ed. Marsilio, 1985.*
- Maturana, Varela**: “L’albero della conoscenza”, *Ed. Garzanti.*
- Minio A.**: “Comunicazione umana e conduzione della classe”. in: **Minio A.**, “Comunicazione e conduzione della classe”, *Atti dell’VIII Convegno Nazionale CePASA - Ed. CePASA, Spoleto 1990.*
- Minio L.**, “Evoluzione psicologica dell’adolescente e del giovane. Ipotesi per una interpretazione dinamica.” in: *Biopsyche, n. 2/3, 1970.*
- Minio L.**, “Il punto di vista integrazionale in psicoterapia.” *ISPASA 1984.*

- Minio L.**, “Scuola e famiglia nella formazione umana.” in: *Biopsyche n. 31*, 1996.
- Mosca G.**, “Un metodo per insegnare a studiare leggendo” in: “Didattica Verde”. Ed. *ISPASA*, 1995.
- Negro, Paganotto**, “Animare l’accoglienza a scuola”. in: *Animazione sociale* 8/9 1992
- Nigi A.** “Programmazione didattica e valutazione nelle Secondarie Superiori”. Ed. *C.P.E.* 1996
- Novak, Gowin**: “Imparando a imparare”. Ed. *S.E.I.*
- Orsi M.** “La valutazione tra esperienza scolastica e vita quotidiana” in “*Orientamenti Pedagogici*” n° 3, 1995
- Paganotto I.**: “Brainstorming: una tecnica per mille occasioni” in: “*Animazione sociale*” Aprile 1994.
- Piaget J.** “Psicologia dell’intelligenza” (1947), Editrice Universitaria Firenze, 1964.
- Popper K.R.**: “Logica della scoperta scientifica”, Ed. *Einaudi*.
- Pressley, Borkowsky, Schneider**, “Cognitive strategies.” *Annals of Child Development*, vol 5, 1987
- Rogers C.** “Libertà nell’apprendimento.” (1987), *Giunti* 1973
- Reggio P.**: “Selezione, dispersione, abbandono” in: “*Animazione Sociale*” n° 12. 1992.
- Resnick L.B., Ford W.W.**: “Psicologia della matematica e apprendimento scolastico”. Ed. *SEI*.
- Rosenthal, Jacobson**, “Pigmalione in classe” (1968), *Franco Angeli* 1991.
- Santinello M.**, “La sindrome del Burnout” *ERIP Editrice*
- Scotese M.C.**: “La post-scrittura”. Progetto “Saper scrivere”. *Quaderno n° 4.3*, 1993.
- Selye H.**, “Stress senza paura” (1971) Ed. *Rizzoli* 1976
- Serafini M.T.**: “La pre-scrittura”. *Quaderni del Ministero della Pubblica Istruzione*. Progetto “Saper scrivere”. *Quaderno n° 4.1*, 1993.
- Shotak**: “Come fare lezione” su “Psicologia e scuola” n° 72, 1994.
- Tabacchini D.**, “Stili di comunicazione d’aula ed effetto dello spazio” in: **Minio A.**, “Comunicazione e conduzione della classe”, *Atti dell’VIII Convegno Nazionale CePASA - Spoleto DH-90*
- Titone R.** “Verso l’autodidassi: imparare da soli” in: “Didattica Verde”. Ed. *ISPASA*, 1995.
- Trombetta**: “Psicopedagogia degli apprendimenti”, Ed. *Zanichelli*, 1988.
- Von Foerster**: “Sistemi che osservano”, Ed. *Astrolabio*.
- Watson J. B.**, “La psicologiacosi come la vede un comportamentista” (1913), in: “Antologia degli scritti”, *Il Mulino, Bologna*, 1976.
- Watzlawick P.**, “La realtà inventata”, Ed. *Feltrinelli*.
- Watzlawick P.**, “La pragmatica della comunicazione umana” (1981), *Astrolabio* 1988