

QUALITY PAPERBACKS

Il metodo integrato per l'educazione socio-affettiva nella scuola, esposto in questo volume, ha per scopo la promozione del benessere psico-emotivo dei bambini e costituisce per gli insegnanti un valido aiuto ai fini d'una efficace gestione della classe, soprattutto in presenza di alunni "difficili". La prima parte del libro descrive tre diverse metodologie di educazione socio-affettiva. Nella seconda vengono presentati i risultati di una ricerca svolta in diverse scuole italiane dove queste metodologie sono state sperimentate da psicologi e insegnanti con risultati positivi. L'ultima parte è costituita dal diario di classe di una delle autrici e fornisce al lettore validi spunti e idee-guida per l'attuazione pratica del metodo descritto. Il volume, oltre che per i docenti, riveste particolare interesse per quegli psicologi che, operando nei servizi territoriali, sono impegnati in iniziative di prevenzione nella scuola e sono chiamati a collaborare con gli insegnanti per favorire un'efficace integrazione dei bambini con difficoltà.

Donata Francescato è ordinario di Psicologia all'Università di Roma e delegato nazionale della Divisione di Psicologia di comunità della SIPS.

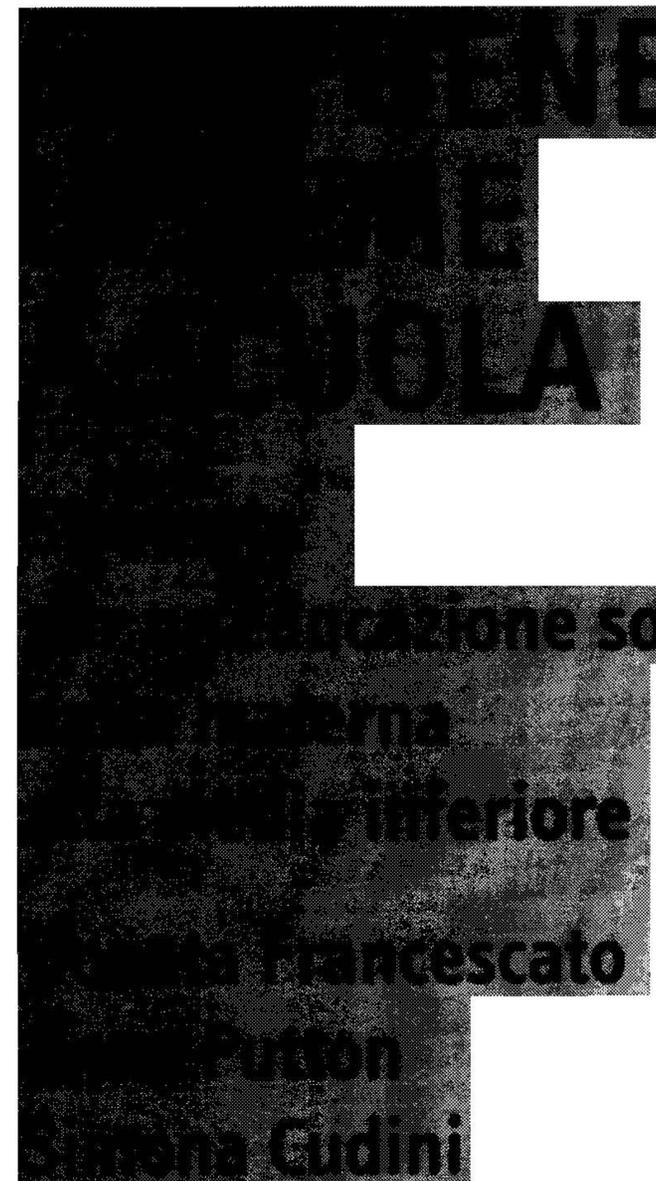
Anna Putton, psicopedagoga, ha una lunga esperienza di insegnamento. Ha lavorato a progetti di formazione per psicologi, insegnanti e genitori.

Simona Cudini, laureata in Psicologia e specializzata in Psicologia di comunità, si occupa di problemi in campo scolastico.

ISBN 88-430-1837-X



Lire 18.000 € 9,30



Carocci

Il metodo integrato

LA RELAZIONE INSEGNANTE-ALLIEVO

Le tecniche operative di Thomas Gordon

Nel suo libro *Teacher Effectiveness Training*¹ Thomas Gordon presenta alcune metodologie molto interessanti per impostare un'efficace relazione fra insegnante e allievo. Egli mette in evidenza quale importanza rivestano l'accettazione, l'autenticità, l'empatia, una corretta comunicazione in ogni rapporto umano, ma in particolar modo in quello fra adulti e giovani. Considera, inoltre, che genitori ed insegnanti, pur animati di buone intenzioni, sovente non riescono ad aiutare i ragazzi a risolvere le difficoltà, in quanto, rapportandosi a questi in modo sbagliato, ne diminuiscono la fiducia in se stessi, ne bloccano la creatività, ne distorcono lo spontaneo sviluppo. Anche desiderando che ciascuno, sia esso figlio o studente, sviluppi al massimo le proprie potenzialità, genitori ed insegnanti finiscono con il favorire la dipendenza invece dell'autonomia e con il controllare ogni azione invece di sollecitare l'iniziativa individuale. Ciò dipende dal fatto che non sono stati preparati a comunicare efficacemente e a trovare una soluzione agli inevitabili conflitti che si vengono a creare senza che fra le due parti in contesa escano vincitori e vinti. Prendendo in considerazione la vita scolastica Gordon sostiene che essa può diventare fonte di frustrazione sia per l'insegnante che per l'alunno. Spesso il primo si sente frustrato perché, pur essendo competente ed amando l'insegnamento, non trova il rendimento della scolare-

¹ Gordon, 1981.

sca proporzionato al proprio impegno a causa della debole motivazione, dell'assenza di concentrazione e del disinteresse dimostrato dai ragazzi; il secondo perché trova nella scuola costrizione e sorgente di stress. Ciò accade perché non si è stabilito un buon rapporto fra docente e studente. La relazione insegnante-allievo è infatti più importante dei contenuti culturali, dei metodi d'insegnamento, della capacità di apprendimento e del carattere degli alunni. Ciò è valido per qualsiasi materia di insegnamento, perché anche le discipline più piacevoli possono provocare rifiuto se l'alunno si sente incompreso o ingiustamente umiliato dal comportamento dell'insegnante nei suoi confronti.

L'autore del *Teacher Effectiveness Training* riflette anche sul fatto che l'insegnamento, un lavoro estremamente creativo, dovrebbe essere piacevole e gratificante, eppure gli insegnanti, ad un certo punto della loro carriera, finiscono con il sentirsi insoddisfatti: insegnare non è più una gioia, è una fatica. Di fronte a questo interrogativo essi attribuiscono la loro insoddisfazione a varie cause: lo stress insito nella professione, l'irrequietezza dei ragazzi che sembra aumentare di generazione in generazione, l'inadeguato trattamento economico. Ma il vero motivo di disagio è un altro: la tensione costante per mantenere la disciplina e la preoccupazione di adeguarsi ad un ruolo difficile da sostenere. Per il primo punto, Gordon nota che il problema della disciplina viene risolto con l'autoritarismo o il permissivismo, due metodi inadeguati e stressanti, che implicano un rapporto di forza che si conclude inevitabilmente con vincitori e vinti; conseguentemente, coloro che escono sconfitti dalla prova nutrono rancore e desiderio di rivalsa. Circa il secondo punto, mette in evidenza che il docente teme di mostrarsi quale egli è un individuo con pregi e difetti, che prova gioie e dolori, che, come tutti, ha dei limiti. Tenta, infatti, in tutti i modi, di essere una persona che "sa tutto", che non perde mai la calma, che non sbaglia mai, una sorta di superuomo. Quando prova ad essere se stesso torna rapidamente sui suoi passi per timore che gli alunni "prendano troppa confidenza" e la classe diventi ingovernabile. Questo avviene perché nessuno ha insegnato a maestri e professori a impostare una valida relazione con gli allievi e a gestire le

dinamiche interne di una scolaresca. Gordon si propone di colmare questa lacuna, per mezzo delle metodologie che suggerisce; avverte che non si tratta di una ricetta miracolistica, ma di un procedimento che porterà l'insegnante a trasformare se stesso, il suo modo di trattare gli allievi, la scuola. Tecniche fondamentali sono:

1. l'ascolto attivo;
2. il messaggio-Io;
3. la risoluzione dei conflitti con il metodo del *problem solving*.

Esse costituiscono un valido aiuto sia per l'insegnante che per l'allievo. L'insegnante riuscirà ad essere autentico in ogni momento della giornata scolastica, si sentirà membro attivo del gruppo-classe, sia pure con una propria precipua funzione, gestirà correttamente la disciplina della scolaresca. L'alunno svilupperà la gioia di imparare, aumenterà la fiducia in sé, diventerà più responsabile, imparerà a risolvere da solo i propri problemi.

Le metodologie elaborate da Gordon possono essere usate in vari ordini di scuole, dalla materna alla media, in quanto, mentre le discipline d'insegnamento variano a seconda dell'età, un rapporto umano fondato sul mutuo rispetto e sull'autenticità è valido ed efficace in ogni momento della vita. Esse non interferiscono nello svolgimento del programma scolastico poiché riguardano non i contenuti culturali, ma l'impostazione del rapporto insegnante-allievo; offrono inoltre un valido strumento per rendere più sereno il periodo di tempo trascorso a scuola e più proficuo l'insegnamento.

L'atteggiamento dell'insegnante

Prima di passare alla descrizione di alcune delle tecniche di Gordon da noi adottate, adattandole alle esigenze della realtà italiana, ci soffermeremo soprattutto sull'atteggiamento che l'insegnante deve tenere se vuole improntare il proprio rapporto con gli allievi sulla base della franchezza, della stima e del rispetto. Ogni tecnica diventa infatti inutile e sterile se non è basata sulla piena disponibilità del docente.

Una di noi tre si è dedicata all'applicazione del metodo integrato; ha tenuto un diario, che riporteremo parzialmente alla fine del nostro lavoro, in cui ha annotato giornalmente i procedimenti seguiti, gli avvenimenti verificatisi, i problemi incontrati. Riteniamo che esso possa costituire un'utile fonte di suggerimenti per chi volesse seguire la nostra prassi metodologica. Relativamente all'atteggiamento adottato nei confronti degli alunni vi si legge:

Mi sono a poco a poco abituata ad essere me stessa in ogni momento della giornata scolastica, non "cervello" che si rivolge ad altri cervelli, ma "totalità", cioè una persona che pensa, sente, agisce, che si rivolge ad altre persone che pensano, sentono, agiscono. Ho espresso i miei sentimenti e ho partecipato a quelli degli alunni, calandomi nei loro panni. Ho sofferto con il bambino che aveva un dispiacere e goduto con quello che aveva una gioia. Insieme ai miei allievi mi sono entusiasmata per un progetto interessante o per un lavoro ben riuscito. Ho condiviso sia la noia per letture o sussidi audiovisivi banali, sia l'apprezzamento per pagine belle, rileggendo con animo nuovo quelle a me già note. Ho dichiarato apertamente i miei limiti, senza per questo sentirmi sminuita. Non ho mai imposto le mie idee, ma ne ho preteso il rispetto, essendo io la prima a rispettare quelle degli altri. Non ho fornito soluzioni alle varie controversie che si verificavano, ma ho lasciato che ciascuno trovasse la propria.

L'insegnante ha detto chiaramente che ha imparato via via a essere se stessa. Infatti la genuinità è una graduale conquista personale. Afferma Rogers:

Soltanto lentamente si può imparare ad essere genuini. Per prima cosa si deve stare attenti ai propri sentimenti, riuscire ad individuarli; in secondo luogo si deve correre il rischio di parteciparli, così come sono in sé, senza mascherarli nella forma di giudizi od attribuirli ad altri.²

Se è facile comunicare i propri sentimenti positivi, non lo è altrettanto esprimere quelli negativi, ma bisogna tentare. È anche vero che i bambini recepiscono in pieno l'ansia o il nervosismo dell'insegnante e se non ne cono-

² Rogers, 1973, p. 141.

scono l'origine pensano di esserne la causa e si sentono "cattivi" o in colpa. Scrive in proposito l'insegnante che ha applicato il nostro metodo:

Non ho esitato a dire ad un alunno che si era comportato in maniera violenta: «Non sono né una statua, né un robot, sono un essere umano, umanissimo, e quando vedo due di voi che si picchiano penso di aver fallito il mio compito di educatrice, sono quindi invasa dalla rabbia e perdo la calma». Oppure in altra occasione: «Sono particolarmente preoccupata, perché ho lasciato a casa mio figlio con la febbre». I bambini captano gli stati d'animo dell'adulto e una volta abituati alla genuinità instaurano un rapporto di reciprocità. Un allievo della nostra classe sperimentale disse una volta alla maestra: «Sei preoccupata? Dillo a noi quello che hai, come facciamo noi con te, se possiamo ti aiutiamo».

Altro elemento fondamentale, per stabilire una buona relazione con gli alunni, oltre la genuinità, è l'accettazione. Un bambino che si sente accettato come è, con aspetti positivi e negativi, si accetta a sua volta e, non più paralizzato dall'ansia o dai sensi di colpa, cambia i suoi comportamenti inadeguati. Un insegnante che accetta non critica gli alunni. Chi critica in continuazione i ragazzi pensa che solo correggendo ripetutamente possa ottenere dei risultati positivi, non sa invece che le critiche producono una reazione difensiva, che blocca l'iniziativa, la creatività e l'apprendimento. Un allievo che non si sente continuamente biasimato non teme di sbagliare ogni cosa che fa e si dedica con tranquillità alle attività scolastiche, finendo con l'ottenere ottimi risultati. Accettare è anche valorizzare, mettendo in evidenza quanto di positivo c'è in ogni persona e considerando i successi e gli insuccessi come due aspetti complementari di ogni lavoro e quindi anche dello studio. Quindi è importante l'apprezzamento della buona volontà, del desiderio di apprendere e di progredire e la ricerca delle cause degli errori. Far sentire al ragazzo che si nutre piena fiducia nelle sue capacità e nelle sue qualità significa dargli la forza di superare ostacoli e difficoltà. A questo punto si deve ricorrere all'approccio comportamentale: elogi e rimproveri sono rinforzi, con effetto diverso, gli uni moltiplicano le possibilità di riuscita, gli

altri quelle di sconfitta. È ovvio che parliamo di elogi non espressi indiscriminatamente, ma quelli che sono riconoscimento di autentico impegno. Un bambino timidissimo, che riesce a partecipare, sia pure con poche battute, ad una recita, merita tutto l'apprezzamento dell'insegnante.

Un'altra qualità indispensabile nel docente che voglia essere, come sostiene Rogers, facilitatore dell'apprendimento, è la comprensione empatica. Sentire ciò che sentono i bambini, immedesimarsi in loro, è indispensabile. Rimproverare o punire un bambino che ha picchiato un compagno, il quale, scherzando sul suo cognome lo ridicolizza, vuol dire aumentarne la sofferenza. Comprendendolo gli si può dire: «Ti capisco perfettamente. Essere presi in giro ferisce profondamente. Quando vi picchiate io ho paura, perché potreste farvi male. Pensa a quante persone hanno un cognome difficile da portare, difenditi diversamente». Il bambino si sente capito e la volta successiva troverà la forza di non picchiare più.

Ci siamo volute soffermare soprattutto sulle qualità dell'insegnante che facilitano l'instaurarsi di un buon rapporto con gli allievi, perché le consideriamo indispensabili per l'applicazione della nostra prassi metodologica. Ognuno le può sviluppare in sé, fanno parte di quel processo di crescita personale che porta all'autorealizzazione. È necessario cambiare se stessi, per poter aiutare gli altri a cambiare.

I comportamenti inadeguati

Due sono le tecniche che Gordon propone per modificare i comportamenti inadeguati: l'ascolto attivo e il messaggio-Io. Quando usare l'una e quando l'altra? Lo psicologo americano invita l'insegnante ad immaginare di porsi alla finestra e di vedere attraverso questa i comportamenti degli allievi. Ce ne sono alcuni accettabili, perché non recano alcun disturbo al docente e ai compagni, altri inaccettabili, perché impediscono di lavorare tranquillamente. Propone di disegnare un rettangolo che chiama "fenêtre" e di porre gli uni in alto, gli altri in basso. La linea di demarcazione fra i due tipi di comportamento costituirà la soglia di accettazione dell'insegnante.

<i>comportamenti accettabili</i>
<i>comportamenti inaccettabili</i>

Tale soglia non resta immobile una volta per tutte, ma varia a seconda del tempo, del luogo e delle condizioni psicofisiche del docente. Faremo alcuni esempi. All'inizio della giornata il chiacchierio continuo di chi parla con il compagno, può non disturbare come alla fine della giornata, quando tutti sono stanchi. Anche il locale ha la sua influenza: si può correre o gridare in palestra o in giardino, ma non in classe. Inoltre, un giorno in cui l'insegnante è stanco o preoccupato, può essere meno disposto di altri momenti ad essere interrotto mentre spiega. Non tutti i comportamenti accettabili sono adeguati. Un bambino che — per esempio — mentre i compagni stanno preparando il giornalino di classe, si isola e preferisce disegnare o imparare una poesia, oppure che durante le spiegazioni si distrae, o ancora, che non partecipa ad alcuna iniziativa, ha dei comportamenti che, pur accettabili perché non disturbano, sono inadeguati ed esprimono un problema dell'allunno stesso e in un certo senso lo danneggiano. Abbiamo quindi comportamenti che l'insegnante accetta perché adeguati (studiare, collaborare, partecipare alle discussioni ecc.) e altri che accetta perché non recano danno ad alcuno (isolarsi, distrarsi ecc.); altri ancora che non accetta perché impediscono un lavoro sereno (alzarsi in continuazione, picchiare i compagni, parlare durante le spiegazioni ecc.).

Possiamo così visualizzare tutti i comportamenti di un allievo:

<i>comportamenti accettabili</i>	esprimono un problema dell'allunno non esprimono, né causano problemi (zona senza problemi)
<i>comportamenti inaccettabili</i>	procurano un problema all'insegnante

È ovvio che nella vita scolastica quotidiana non è necessario fare "la finestra" per ogni alunno. Nel nostro metodo l'insegnante ha così semplificato: di fronte ad un comportamento inadeguato si è posta la domanda: «Questo comportamento chi danneggia? A chi impedisce di lavorare? All'alunno? Il problema appartiene quindi all'alunno. A me? Il problema appartiene a me, cioè all'insegnante». Nel primo caso si interviene usando l'ascolto attivo, nel secondo il messaggio-Io. Identificare bene l'appartenenza del problema è fondamentale per poter applicare la tecnica adatta per risolvere le varie situazioni che si vengono a determinare.

Importanza di una comunicazione efficace

Spesso gli insegnanti si trovano di fronte a bambini che non riescono ad applicarsi negli studi perché svogliati o distratti, oppure a bambini che si isolano e non partecipano in maniera costruttiva a discussioni, ad attività o addirittura a giochi. Questi alunni hanno dei problemi e vanno aiutati. Come? Gordon suggerisce l'ascolto attivo, che egli chiama tecnica d'aiuto. Sorge spontanea una domanda: «Perché ascoltare e non parlare?». Quando una persona, sia esso figlio, allievo, parente, amico, ha un problema ci viene spontaneo di "parlargli", e il più delle volte, parlando, mettiamo in evidenza gli errori o le mancanze da lui commesse, oppure i suoi difetti. Molto spesso esprimiamo giudizi negativi, ottenendo come risultato che l'individuo che volevamo aiutare si chiude ancora di più in se stesso, peggiora l'immagine di sé e la relazione con noi, in quanto si sente incompreso. In effetti noi, senza volerlo, parlando abbiamo usato il linguaggio dell'inaccettazione, e abbiamo commesso degli errori, che hanno peggiorato la nostra comunicazione con l'altro. Tali errori vengono chiamati da Gordon "ostacoli" alla comunicazione. Egli ne individua dodici. Faremo un esempio traendolo dal diario della sperimentazione del nostro metodo. Scrive l'insegnante:

I ragazzi stanno formando dei gruppi per elaborare una monografia storica. Ciascun alunno ha preparato un breve elabora-

to sull'argomento scelto e insieme, sintetizzando i vari "pezzi", ne ricaveranno uno unico. I lavori di tutti i gruppi verranno riuniti in un cartellone e arricchiti con disegni. Ivano mi si avvicina piangendo dicendo che Simona non lo vuole nel suo gruppo, perché non ha preparato alcun lavoro.

Prendiamo questa situazione come spunto per riflettere su come l'insegnante non deve reagire se vuole aiutare il bambino in difficoltà. Questi che seguono sono gli errori in cui egli può incorrere.

1. *Ordinare* («Basta con le lacrime. Piuttosto la prossima volta studia»). I sentimenti, i bisogni dell'alunno non vengono assolutamente presi in considerazione, egli si sentirà quindi non capito.

2. *Avvertire, minacciare* («Se seguirai a non studiare, dirò ai tuoi compagni di non volerti in alcun gruppo»). Il ragazzo, avvertendo l'ostilità dell'adulto è portato a difendersi, a contrattaccare, oppure a sottomettersi senza convinzione.

3. *Esortare, moraleggiare* («Cerca di studiare. Tu sai qual è il tuo dovere, se seguirai così darai un dolore ai tuoi genitori»). È un invito a seguire determinati obblighi; colpevolizza il bambino che si sente irresponsabile.

4. *Consigliare, suggerire soluzioni* («Prendi l'enciclopedia. Prepara un breve lavoro. Metterai il tuo elaborato sul cartellone da solo»). L'adulto comunica che non ha alcuna fiducia nelle capacità del giovane di risolvere da solo i propri problemi. Ciò porta l'alunno alla dipendenza, alla svalutazione delle proprie idee.

5. *Persuadere con argomentazioni logiche* («Tu hai avuto torto a non preparare alcun elaborato. Dal momento che non dai un contributo non ti vogliono»). Questo messaggio umilia il bambino che si sente inferiore e incapace.

6. *Giudicare, criticare, biasimare* («Sei un fannullone. Sei pigro e svogliato e non riesci a combinare nulla»). Le critiche negative danneggiano molto l'immagine personale che il bambino si sta formando e distruggono lentamente la sicurezza e la fiducia in sé. La situazione peggiora se i biasimi sono frequenti: il ragazzo si ritiene un buono a nulla, indegno di essere amato.

7. *Complimentare, approvare* («Sei tanto simpatico e sei bravo. Troverai altri gruppi che ti vorranno»). I complimenti immeritati, al pari delle critiche, possono ferire il ragazzo che li sente non corrispondenti all'immagine di sé e come un mezzo di manipolazione.

8. *Umiliare, ridicolizzare* («Sei buffissimo, piangere alla tua età! A furia di lacrime allagherai la classe»). Il bambino capisce l'ironia del messaggio e si sente offeso dalla mancanza di sensibilità dell'insegnante.

9. *Interpretare, analizzare* («Tu piangi per commuovere Simona e costringerla ad accettarti»). Se l'insegnante ha bene interpretato, l'alunno si sentirà offeso, perché le motivazioni del suo agire vengono scoperte, se invece ha sbagliato, egli si sentirà inutilmente umiliato e incompreso.

10. *Rassicurare, simpatizzare* («Forza, non è poi così grave che Simona non ti voglia nel suo gruppo»). Questi messaggi aiutano molto meno di quanto sembri. Il bambino può pensare che l'insegnante sminuisca il suo problema, perché non lo capisce. Sente che gli si chiede di cambiare, che quindi c'è in lui qualcosa di sbagliato.

11. *Informarsi, interrogare* («Come mai non hai preparato il tuo lavoro? Ti sei sentito male? Hai visto la TV tutto il pomeriggio?»). Molto spesso, sia pure a fin di bene, si sottopone il bambino ad un interrogatorio degno di un avvocato. Il risultato è che l'alunno si chiude in modo difensivo in se stesso e non si confida più con l'adulto.

12. *Schivare, deviare, beffarsi* («Non è questo il momento per piangere. Io devo seguire il lavoro dei tuoi compagni. Cercati un altro gruppo»). In questo modo si fa capire al bambino che il suo problema non è importante, che ci sono altre cose o persone che meritano più interesse di lui. Se poi le parole sono velate di sarcasmo l'effetto sarà ancora peggiore.

Gordon tiene a precisare che questi errori di comunicazione son tali solo se la relazione insegnante-allievo si situa nella zona superiore del rettangolo, vale a dire quando il problema appartiene all'alunno. Nel caso contrario, se la relazione si situa nella "zona senza problemi", consigliare, ricorrere ad argomentazioni logiche, scherzare non

portano alcun danno. È facilmente comprensibile che minacciare, comandare, criticare, umiliare ottengono risultati negativi. Ma perché è sbagliato consigliare, complimentare, interrogare? Riflettendo bene capiamo che se il ragazzo è in crisi non si sente degno di elogi e quindi i complimenti vengono recepiti come un ricatto, senza dubbio come un'espressione di falsità, una maniera di manipolare. Anche indagare, interrogare, che normalmente può essere intesa come una manifestazione di interessamento, in un individuo in difficoltà può produrre una reazione di difesa. Un ragazzo che è afflitto da un problema è particolarmente sensibile, tutto lo può ferire: ecco perché occorre la massima prudenza per non compromettere il rapporto con lui, per non danneggiarlo. Ciò che in una relazione sana è ammesso non lo è in una relazione problematica.

I dodici ostacoli alla comunicazione esprimono il linguaggio dell'inaccettazione in quanto comunicano al ragazzo che sbaglia, che è un incapace, in poche parole che c'è in lui qualcosa che non va. Se così numerosi sono gli errori in cui si incorre comunicando con una persona che vive in una situazione di disagio psichico, come mostrargli che l'accettiamo così com'è, e che desideriamo aiutarla?

L'accettazione incondizionata è già un ottimo mezzo per aiutare chi soffre. Può sembrare un paradosso, eppure l'unico mezzo per aiutare una persona è accettarla così com'è, solo allora si sentirà libera di cambiare, di realizzare le proprie aspirazioni, risolvere i propri conflitti. Gordon dice che accettare qualcuno così com'è è un grande atto d'amore, una grande forza terapeutica. Per raggiungerla è necessario avere metodi precisi. L'accettazione non è qualcosa di passivo, ma una forza interiore attiva, che va comunicata esplicitamente. Occorre apprendere i metodi di tale comunicazione: la parola può essere un importante agente di cambiamento, ma occorre inviare messaggi adeguati, occorre "saper parlare". Ma prima ancora di saper parlare bisogna "saper ascoltare". È un concetto difficile da capire quello che dice che anche soltanto ascoltando si può aiutare un individuo in difficoltà. Eppure ben lo sanno gli psicoterapeuti, quale valido strumento d'aiuto sia l'ascolto. L'insegnante, che userà il metodo dell'ascolto attivo, porterà l'alunno a liberarsi, parlando, di quanto lo

opprime; lo incoraggerà ad esplorare i suoi sentimenti; gli proverà che lo vuole veramente aiutare; gli farà comprendere che lo accetta con tutti i suoi problemi. Abbiamo portato l'esempio del bambino che non era stato accettato dai compagni nel gruppo di lavoro e di come il caso non si doveva risolvere. Quale tecnica adottò l'insegnante che applicava il metodo integrato? Usò l'ascolto attivo.

L'ascolto attivo

L'ascolto attivo esprime il linguaggio dell'accettazione e consta di quattro momenti:

1. *Ascolto passivo* (silenzio). Permette all'alunno di esporre, senza essere interrotto, i propri problemi. Evita all'insegnante di incorrere nei dodici errori di comunicazione.

2. *Messaggi d'accoglimento*. Indicano al bambino che l'insegnante lo segue e l'ascolta. Possono essere non verbali (un cenno della testa, un sorriso, un movimento delle sopracciglia), o verbali («Ti ascolto, sto cercando di capire»).

3. *Inviti calorosi*. Incoraggiano il ragazzo a parlare, ad approfondire quanto sta dicendo. Non valutano, né giudicano lo studente.

4. *Ascolto attivo*. L'insegnante "riflette" il messaggio dell'alunno, recependolo solamente, senza emettere messaggi suoi personali. In questo modo il ragazzo si sentirà oggetto d'attenzione, non subirà valutazioni negative, capterà l'accettazione e la comprensione dell'insegnante e potrà trovare da solo la soluzione ai suoi problemi. Inizierà un lento processo di cambiamento e di sana crescita, rafforzerà la fiducia in se stesso e negli altri.

Torniamo all'esempio fatto precedentemente. Vediamo come l'insegnante ha usato l'ascolto attivo.

Ivano si avvicina piangendo. La maestra in silenzio aspetta che parli (*ascolto passivo*). Gli sorride per incoraggiarlo (*messaggio d'accoglimento*).

Ivano: «Maestra, Simona non mi vuole nel suo gruppo» (si interrompe e seguita a piangere).

Insegnante: «Ti ascolto. Vuoi dirmi altro?» (*invito caloroso*).

Ivano: «Simona mi ha detto che non mi vuole perché tutti hanno preparato un lavoro ed io no».

Insegnante: «Ti dispiace?».

Ivano: «Sì, molto» (smette di piangere).

Insegnante: «Che cosa pensi di fare?».

Ivano (pensa un poco, poi dice): «Potrei chiedere a Simona se posso occuparmi del disegno che illustrerà il cartellone. La prossima volta preparerò il mio lavoro come tutti gli altri».

Insegnante: «Benissimo. Hai trovato un'ottima soluzione».

Il bambino non è stato mortificato dall'insegnante, come sarebbe avvenuto se invece di ascoltare ella avesse parlato, incorrendo inevitabilmente in qualche ostacolo della comunicazione. Inoltre l'alunno, lungi dal "subire" una soluzione alla situazione offerta da altri, ha trovato una soluzione "a sua misura".

Perché è efficace l'ascolto attivo? Perché oltre a lasciare al bambino la piena gestione dei suoi problemi, evita fraintendimenti e incomprensioni.

Gordon si rifà all'essenza della comunicazione e ci ricorda che questa consta di diversi elementi:

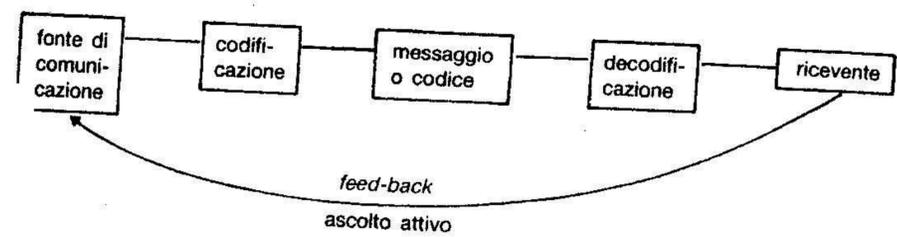
- fonte di comunicazione;
- codificazione;
- messaggio;
- decodificazione;
- ricevente.

Per una comunicazione esatta in cui ci sia conferma, per chi emette il messaggio, che questo è stato esattamente recepito, è necessario il *feed-back*. Nel nostro caso il *feed-back* è rappresentato dall'ascolto attivo. Sentimenti e sensazioni per essere trasmessi hanno bisogno di un codice. Se la comunicazione è verbale il codice sarà la parola. Chi riceve la parola trasmessa dovrà nuovamente tradurla in sentimento per comprendere ciò che l'emittente voleva dire.

Facciamo un esempio: Antonio deve provare una recita. Ha paura. Se va dall'insegnante ed esprime esplicitamente i suoi timori, non ci sono problemi: il codice è stato scelto esattamente. Ma non sempre avviene così. Ci so-

no sentimenti che non si fanno o non si vogliono esprimere. Nel nostro caso Antonio si vergogna di provare paura. Si avvicina all'insegnante e dice: «La mia parte non mi piace». Questa può rispondere: «Ormai l'hai scelta» oppure: «Non disturbare le prove. Non mi distrarre mentre seguo le battute dei compagni». È evidente che non c'è vera comunicazione. Se l'insegnante eserciterà l'ascolto attivo, decodificherà esattamente; attraverso le parole riceverà i sentimenti e risponderà: «Tu hai paura». Il bambino confermerà, si sentirà capito e riuscirà a fronteggiare la sua emozione. Nel caso che l'interpretazione fosse sbagliata il bambino confuterà e darà la spiegazione esatta. In ogni modo non ci saranno equivoci nella comunicazione.

Anche l'ascolto attivo si serve del linguaggio, ma essendo la verbalizzazione della decodificazione "rispecchia" ciò che il bambino trasmette e non esprime giudizi o valutazioni personali del docente. Esprime, quindi, l'accettazione e rappresenta il *feed-back*.



Dalla pratica dell'ascolto attivo trarranno vantaggio in egual misura insegnante e alunni. Per il primo è notevole strumento di sostegno e mezzo per farsi maggiormente amare e stimare dagli studenti, per i secondi è la via per acquistare sicurezza ed autonomia.

L'ascolto attivo, non ci stancheremo abbastanza di ripeterlo, non va usato se non come mezzo per esprimere

l'accettazione ed aiutare l'alunno in crisi e non come fine a se stesso. Va esercitato solo quando attraverso il comportamento o segni evidenti, come ad esempio il pianto, il bambino comunica di avere un problema.

Gli usi dell'ascolto attivo sono numerosi. Questa tecnica è efficace nei rapporti interpersonali, nelle discussioni di classe, nelle riunioni con i genitori e nelle assemblee con i docenti o, più semplicemente, ogni volta che ci si trova di fronte ad un individuo che ha un problema.

Ci soffermeremo sulle discussioni in classe molto brevemente, in quanto l'argomento verrà trattato in maniera esauriente in altra parte del libro, in cui si parlerà del rapporto del bambino con il gruppo-classe. Nel metodo integrato è previsto il *circle time*. A questa attività abbiamo dedicato, nella nostra sperimentazione, circa tre quarti d'ora, due volte alla settimana. Gli alunni e l'insegnante si dispongono in cerchio e parlano di argomenti liberamente scelti dai bambini. Il docente esercita l'ascolto attivo, evitando quindi gli errori di comunicazione. Egli svolge il ruolo di facilitatore, accetta e comprende i sentimenti degli scolari, partecipa alle loro emozioni, crea un clima di rispetto reciproco e di libertà.

È importante mettere in guardia da un errore frequente. L'ascolto attivo non rispecchia "le parole", ma "i sentimenti", non ripete pappagallescamente il messaggio, ma riflette la sua essenza.

Facciamo un esempio? Alberto dice alla maestra: «Mio padre ha la labirintite, deve stare a letto al buio e non vuole sentire rumori». Se l'insegnante risponde: «Tu mi dici che tuo padre ha la labirintite», non esercita l'ascolto attivo, non riflette il messaggio, ripete le parole. Se invece risponde: «Soffri tanto a casa a non poterti muovere che vorresti muoverti di più a scuola», decodifica appropriatamente il messaggio e lo riflette per una conferma. In questo caso non si ferma alle parole, ma considera i sentimenti che esse veicolano.

Se l'insegnante avrà ben decodificato, il bambino darà conferma, in caso contrario chiarirà il suo messaggio. Nel nostro esempio, Alberto può rispondere confermando: «È vero!», viceversa confutando: «No, ho paura che non guarisca più», oppure: «Provo pena per mia madre, che è tan-

to preoccupata». In ogni modo avverrà una vera comunicazione, senza equivoci o fraintendimenti di sorta. L'insegnante avrà la gioia di aver ben capito l'alunno, questi si sentirà compreso e nutrirà fiducia verso l'adulto.

Il messaggio-Io

Quando un insegnante si trova di fronte ad un alunno, che con il suo comportamento inaccettabile gli crea un problema, gli rende cioè impossibile o faticoso soddisfare l'esigenza personale di svolgere tranquillamente il proprio lavoro, può emettere il messaggio-Io. Questa tecnica viene chiamata di "confronto" in quanto l'insegnante mette a confronto i propri sentimenti e i propri bisogni con i comportamenti inaccettabili dell'allievo. L'adulto esprime che cosa prova quando il ragazzo compie un'azione che può provocare determinati effetti; parallelamente il bambino si rende conto delle conseguenze del proprio agire e delle reazioni che determina negli altri. Un insegnante che svolga con serietà e competenza il proprio lavoro si sente profondamente frustrato dai comportamenti inaccettabili. La frustrazione si manifesta spesso con nervosismo, stanchezza, irritabilità, sfiducia nei giovani, disaffezione per la propria attività. Se un bambino parla in continuazione, picchia i compagni, non tiene alcun conto delle norme della vita in comune, come fare? Il docente non può esercitare l'ascolto attivo, in quanto è egli stesso a vivere una situazione di disagio, ma non può ignorare il problema come se non esistesse. Anche in questo caso, come in quello in cui è il bambino ad avere un problema è importante comunicare efficacemente, senza incorrere negli errori citati in un altro paragrafo.

Ecco un esempio: Angelo, dopo aver finito il proprio lavoro, non mette a posto nell'armadio il materiale che ha usato, lasciando ai compagni o all'insegnante questa incombenza. Ciò accade molto spesso. Il docente può dirgli:

1. «Metti subito a posto il materiale!» (*comandare*).
2. «Se non metti a posto il materiale non lo adopererai più» (*minacciare*).
3. «Siamo arrivati in quarta e ancora non sai come comportarti!» (*moraleggiare*).

4. «La cosa migliore che tu possa fare è quella di mettere al suo posto il materiale, prima di prenderne altro» (*ricorrere ad argomentazioni logiche*).

5. «Io, al tuo posto, prima ancora di attaccare il disegno al cartellone, avrei messo nell'armadio i colori» (*consigliare*).

Abbiamo ritrovato in questi messaggi, che Gordon chiama di "soluzione", i primi cinque errori di comunicazione. L'insegnante dice al bambino che deve comportarsi diversamente e gli suggerisce "come". Inoltre fa pesare il suo potere, suscitando nello studente ribellione o sottomissione, due sentimenti che danneggiano una buona relazione.

Il docente può anche reagire in questo modo:

6. «Tu sei il solito disordinato!» (*biasimare*).

7. «Sei così bravo a far tante cose, cerca di essere anche ordinato» (*complimentare*).

8. «Un bambino dell'asilo è più bravo di te!» (*umiliare*).

9. «Tu fai così per essere aiutato dagli altri» (*interpretare*).

10. «So bene che sei stanco, ma cerca di riporre il materiale appena hai terminato i tuoi compiti» (*consolare*).

11. «Perché non metti a posto? Sei stanco? Vuoi dare i colori al tuo vicino?» (*informarsi*).

In questo caso l'insegnante ha emesso dei messaggi di critica. Il bambino capisce che non si ha fiducia in lui, che sbaglia sempre, che vale poco. L'immagine che ha di sé viene sminuita. Può reagire quindi sentendosi profondamente frustrato, oppure distaccandosi ancora di più dall'insegnante, considerandola autoritaria e poco sensibile.

Un altro modo di reagire è il seguente:

12. «Non vorrei stare nella tua casa, quando sarai grande. Il disordine ti soffocherà!» (*scherzare*).

Questo è un messaggio indiretto, non dice espressamente al ragazzo ciò che non va, spesso non viene capito, sempre resta inefficace.

Non sembri un'inutile ripetizione l'aver nuovamente

considerato gli errori di comunicazione, lo abbiamo fatto per rendere più evidente la differenza fra questi messaggi che possono essere chiamati "messaggi-Tu", in quanto esprimono un giudizio su chi ascolta, e i messaggi-Io, che palesano un sentimento di chi parla. Visualizziamo ora un messaggio-Tu, in cui l'insegnante traduce un suo sentimento di disagio in un giudizio sull'allievo.

Insegnante		Alunno		
irritazione	codificazione	messaggio-Tu «Sei disordinato»	decodificazione	«Io sono un buono a nulla»

Questa è una comunicazione inefficace, perché provoca ribellione e atteggiamenti difensivi.

Il messaggio-Io non esprime alcuna valutazione sulla persona che compie l'azione, ma la pone di fronte agli effetti del suo atto e ai sentimenti che provoca negli altri.

Visualizziamo il messaggio-Io.

Insegnante		Alunno		
Irritazione	codificazione	messaggio-Io «Io mi inquieto»	decodificazione	«La maestra si inquieta»

È evidente che una cosa è dire «Tu sei un gran disordinato» e un'altra è esprimersi così: «Quando non rimetti a posto pennelli e colori io mi inquieto, perché possono cadere a terra, macchiando il pavimento e inoltre perché deve riordinare un tuo compagno». Nel secondo caso abbiamo il messaggio-Io. Questa tecnica consta di tre momenti:

1. descrizione senza giudizio;
2. effetto tangibile e concreto;
3. reazione agli effetti.

Il docente comunica i propri sentimenti all'allievo. Non più, quindi "tu sei", ma "io sento". Chi teme di mettersi a nudo, rivelando i propri sentimenti, si rassicuri: l'autenticità non danneggia. Il bambino sentirà che l'insegnante gli comunica un suo vissuto personale con franchezza e onestà, e non assumerà atteggiamenti di difesa. Contemporaneamente il messaggio gli indica un comportamento inaccettabile, il problema ridiventa dell'allievo e l'insegnante passerà all'ascolto attivo. Ad esempio: «Quanto tu fai lo sgambetto ad un compagno [descrizione senza giudizio], questi può cadere [effetto tangibile], ed io perdo la calma [reazione agli effetti]». Anche se compare il pronome tu, non abbiamo un messaggio-Tu, perché non ci sono valutazioni negative sull'alunno, anzi si mette in evidenza che è un comportamento specifico, che provoca un problema, non l'alunno *in toto*.

Il messaggio-Io comunica un sentimento primario, contrariamente al messaggio-Tu, che esprime la collera, sentimento secondario che segue quello primario. Esemplifichiamo. Durante la ricreazione in giardino i ragazzi si rincorrono, uno dà una spinta ad un altro, facendolo cadere. L'insegnante, temendo che il bambino caduto si sia fatto male, accorre e, pieno di collera dice: «Siete scatenati, non sapete giocare tranquillamente. Basta! La ricreazione è finita!». Nella stessa situazione, invece di esprimere la collera (sentimento secondario della paura), può esprimere la paura (sentimento primario) con il messaggio-Io dicendo: «Quando vi spingete correndo, potete cadere, ed io ho paura che vi facciate seriamente male». L'alunno confrontandosi con un insegnante che dice apertamente ciò che prova, non si sente ingiustamente aggredito, riflette sulle conseguenze delle proprie azioni, e cercherà di agire più consapevolmente in futuro. Emettere il messaggio-Io comporta sempre esprimere i propri sentimenti, cambiare il proprio modo di rapportarsi agli altri, prendere coscienza responsabilmente dei propri vissuti. Significa in una parola essere se stessi. Molti insegnanti potrebbero vedere in ciò un rischio: non lo è, ma se lo fosse varrebbe la pena correrlo, considerando che la posta in gioco è rappresentata da una maggiore serenità ed efficacia nel proprio lavoro e dal benessere psicofisico degli alunni.

Il metodo "senza perdenti"

Quando l'ascolto attivo ed il messaggio-Io non ottengono gli effetti sperati e le esigenze di insegnante e allievo entrano in conflitto, Gordon propone il "metodo senza perdenti", che consiste nella ricerca comune di una soluzione soddisfacente per ambedue le parti. Comunemente, in una controversia, chi impone il proprio punto di vista, sia con giuste argomentazioni, sia grazie ad una convincente dialettica o alla forza, sconfigge l'altro. Al sentimento di soddisfazione del vincitore si oppone inevitabilmente la frustrazione del perdente, che si traduce in rancore e desiderio di rivalsa. Lo sconfitto o si sottometterà, o cercherà nuove occasioni per "rifarsi" e allora ad un conflitto ne seguirà un altro ed un altro ancora, deteriorando definitivamente la relazione fra le due persone. Se invece tra le parti si eviterà ogni sopraffazione e ciascuna si sforzerà di rispettare i diritti dell'altro, verrà trovata una soluzione che non comporterà né vincitori, né vinti. Vincere significa sempre far uso della propria potenza. Nelle tecniche proposte dallo psicologo americano si cerca, grazie alla buona volontà e alla creatività dei due elementi in gioco, una soluzione che lasci tutti soddisfatti.

Due sono i metodi comunemente usati per risolvere le controversie fra insegnanti ed alunni, l'autoritarismo e il permissivismo, entrambi fondati su un rapporto di forza. È bene non confondere l'autoritarismo, basato sulla supremazia dovuta unicamente al ruolo, con l'autorevolezza, fondata sulla competenza professionale. L'allievo rifiuterà il primo e accetterà ed apprezzerà la seconda. Se l'insegnante userà il suo potere adatterà l'autoritarismo, metodo che con controllo e punizioni, risolve i conflitti lasciando l'alunno pienamente sconfitto e colmo di ribellione. Nell'eventualità che il docente usi il permissivismo la situazione si ribalterà, saranno gli studenti ad affermare il proprio potere e sarà l'insegnante a soccombere, pieno di amarezza e desiderio di vendetta. Con la metodologia da noi usata le due parti fanno un comune lavoro di ricerca della soluzione migliore. Faremo ora un esempio, tratto dal diario della sperimentazione.

Emiliano è un bambino molto lento. All'ora di uscita è sem-

pre l'ultimo a scrivere i compiti assegnati per casa e a preparare la cartella, per cui la classe esce sempre in ritardo rispetto alle altre.

Prima di descrivere come la nostra insegnante ha agito, vediamo come il problema poteva essere risolto usando i due metodi comunemente adottati.

1. Autoritarismo.

Insegnante: «Non è assolutamente possibile che noi, a causa tua, tutti i giorni usciamo per ultimi. Se seguirai così, ti metterò una nota o ti toglierò cinque minuti alla ricreazione».

Emiliano (umiliato e rabbioso): «Va bene».

2. Permissivismo.

Insegnante (pieno di rancore): «Ci fai sempre uscire in ritardo. Ti ho detto mille volte di sbrigarti, non sprecherò più la mia voce. Fai come ti pare. Vuol dire che se qualcuno mi chiederà perché ogni giorno tardiamo ad uscire, dirò che la colpa è tua».

Vediamo ora come è stato usato vantaggiosamente per entrambe le parti il terzo metodo, "senza perdenti", che impegna i due elementi in causa a trovare una soluzione ai conflitti, senza imporre il proprio potere, ma usando buon senso e creatività.

Insegnante: «Quando tu impieghi tanto tempo per prepararti all'ora di uscita, io mi inquieto, perché i tuoi compagni aspettano, già pronti, in corridoio; le mamme, in strada, specie se fa freddo, si spazientiscono per il fatto di dover attendere più di tutte le altre; il portiere si lamenta perché può chiudere il cancello e tornare al suo posto solo dopo che noi siamo passati. Quindi il nostro ritardo crea disagio a più di una persona».

Emiliano: «Io sono molto lento nel copiare i compiti alla lavagna. Durante la giornata non metto mai a posto libri e quaderni e riordino tutto all'ora di uscita, per questo perdo tempo».

Insegnante: «Me ne sono accorta... Vediamo di trovare insieme una soluzione».

Emiliano (dopo aver pensato): «Facciamo così. Tu mi avvisi quindici minuti prima che suoni la campana. Io

metto a posto libri e quaderni, lascio sul banco solo il diario ed una penna. Così non farò più tardi».

Nessuna delle due parti in causa ha cercato di sopraffare l'altra, anzi è aumentato il sentimento di stima e simpatia reciproci e il desiderio di collaborazione. Tale metodo funziona sempre ed è utilissimo per risolvere i conflitti di esigenze fra insegnante e alunni e fra alunni e alunni. Altri esempi si trovano nel diario della sperimentazione, nell'ultima parte del libro.

Il *problem solving*

Quando si presentano dei problemi per cui trovare una soluzione è un fatto abbastanza complesso, è bene usare la tecnica del *problem solving*, usata nella ricerca scientifica ed efficace per dirimere le controversie fra due o più persone. Consta di sei tappe:

1. esporre con chiarezza i termini del problema;
2. proporre le varie soluzioni;
3. considerare gli aspetti negativi e positivi di ogni proposta;
4. eliminare le soluzioni non idonee e scegliere le più adatte a risolvere la situazione;
5. predisporre i mezzi di attuazione della soluzione scelta;
6. verificare i risultati ottenuti.

Per esemplificare ricorriamo ancora una volta alle parole della nostra insegnante.

Ho incominciato ad usare il metodo integrato un anno prima della sperimentazione vera e propria. Avevo una quinta classe con molti elementi svantaggiati, che passavano la maggior parte del tempo libero a giocare in strada. Un giorno una lite iniziata il pomeriggio precedente durante una partita di pallone ebbe uno strascico nei corridoi della scuola. Durante l'orario di entrata nell'edificio scolastico un mio alunno era stato violentemente apostrofato da un ragazzo di un'altra classe e sarebbero venuti alle mani se io ed un'altra insegnante non li avessimo prontamente divisi. Mentre si svolgeva la ricreazione, notai un gran parlottare tra gli alunni delle due classi. Finito l'intervallo e iniziate le lezioni alcuni bigliettini cominciarono a volare da un

banco all'altro, più di un ragazzo mi chiese il permesso di alzarsi per andare a parlare con qualche compagno. Stavo spiegando, nessuno riusciva a seguirmi. In tutti c'era una grande eccitazione, in alcuni, specie i più timidi si intuiva una grande ansia, nelle bambine preoccupazione. Capii che erano agitati da un grosso problema e decisi di usare il metodo del *problem solving*. Sicuramente nulla avrei ottenuto se avessi usato l'autoritarismo («Vi punirò, se seguitate a non stare attenti»), oppure il permissivismo («Distraetevi pure, domani all'interrogazione chi non avrà capito avrà un pessimo voto»). Avrei piuttosto fatto un *circle time* straordinario, durante il quale, tutti insieme, avremmo trovato una soluzione. Emisi un messaggio-IO dicendo: «Quando voi siete così agitati non riuscite a seguire la spiegazione ed io entro in crisi, perché sento di parlare al vento. Dal vostro comportamento ho intuito che c'è qualcosa che vi preoccupa e forse vi spaventa e vi offro tutto il mio aiuto. Parliamone insieme». La prima reazione fu il silenzio, ma notai che alcuni bambini avevano accolto le mie parole con un vero senso di sollievo. Comunque nessuno si decideva a parlare, finalmente l'alunno che aveva una certa tendenza ad essere leader in diverse situazioni mi chiese il permesso di consultare qualche compagno. Insieme ad altri quattro o cinque ragazzi andò in fondo alla classe e parlottò a lungo. Si capiva che il gruppetto non riusciva a prendere una decisione e la situazione fu sbloccata da una bambina, che, dolce ma decississima, si unì ai compagni e li convinse ad esporre la situazione, a patto che io non ne facessi parola all'uscita della scuola con le mamme. Si seppe che i miei ragazzi, a difesa di quello ingiuriato, avevano progettato di incontrare sul prato dove solitamente andavano a giocare a pallone l'intera classe del provocatore, per una sorta di "regolamento di conti". E dal momento che era noto che "gli altri", in situazioni del genere si presentavano armati di catene, pugni di ferro, eccetera, anche loro avevano deciso che avrebbero fatto altrettanto e si stavano organizzando per preparare lo scontro. Capii che tutti, anche quelli più "duri", erano preoccupati e speravano in me per risolvere in maniera soddisfacente la questione. È evidente che non era in ballo solamente l'episodio presente, ma tutto l'atteggiamento futuro dei ragazzi nei confronti della violenza. Dirimere pacificamente la lite sarebbe stato più valido di dieci lezioni di educazione civica. La posta in gioco era quindi altissima. Applicai il metodo del *problem solving*. Senza esprimere alcun giudizio di valore esposi i termini del problema (prima tappa), considerando la lotta fra le due classi una delle soluzioni possibili ed invitai i ragazzi a trovarne altre (seconda tappa), annunciando che le avremmo tutte scritte alla lavagna e le avremmo discusse una per una valutandone le conseguenze. Le altre proposte furono:

1. far lottare solo i due ragazzi che avevano litigato;
2. far lottare i capi dei due gruppi;
3. dire tutto alle mamme;
4. far intervenire le maestre delle due classi come pacieri;
5. far discutere, per una spiegazione, i due ragazzi che al mattino stavano per venire alle mani. Se la situazione non si fosse sbloccata si sarebbe presa un'ulteriore decisione.

Segui la valutazione delle soluzioni indicate (terza tappa). Dopo un'accesa, ma ordinata discussione, fu accettata la quinta proposta (quarta tappa), che io completai, proponendo che l'incontro-chiarificazione si svolgesse subito, in campo neutro, cioè nella scuola (non poteva così degenerare), con la mediazione dei leader dei due gruppi. Mi offrii inoltre, quale paciere, in *ultima ratio*, nel caso che non si raggiungesse un accordo (quinta tappa). Andai a parlare con l'insegnante dell'altra classe per spiegare l'accaduto, affinché concedesse ai due bambini di uscire in corridoio, un bambino molto amico di uno del gruppo "nemico", si offrì come "ambasciatore". Il colloquio ci fu, i leader furono ottimi mediatori, io non doveti intervenire, e la pace fu fatta. Essendo imminente una visita culturale al centro storico di Roma, l'altra insegnante ed io decidemmo che le due classi avrebbero preso posto nello stesso pullman. L'atmosfera gioiosa ed amichevole che si stabilisce in queste occasioni, avrebbe fugato ogni residua ostilità.

Che nell'età dai dieci ai dodici anni si formino dei gruppi informali, tipo la "banda" (chi non ricorda *I ragazzi della via Paal?*), è noto, basti consultare un autore che si occupi di psicologia dell'età evolutiva per averne conferma. Mussen, la Isaacs, la Craig dedicano a questo fenomeno, nei loro libri, più di una pagina. Non è questo l'elemento significativo nell'episodio che abbiamo riportato, ma piuttosto deve essere motivo di riflessione l'importanza, ai giorni nostri, che la scuola abbia i mezzi, uno dei quali è l'educazione socio-affettiva, per contrastare efficacemente "la cultura della violenza", che purtroppo non risparmia neanche i bambini.

Il problema della disciplina

Alla base di una buona gestione della vita dell'intera scolaresca sta la risoluzione dei problemi che presentano i singoli alunni e che vengono procurati all'insegnante, ma

è anche vero che il rapporto con il gruppo classe richiede determinati accorgimenti. Primo fra tutti possiamo collocare la stesura di un regolamento di classe. Usando la tecnica del *problem solving* si possono elaborare delle leggi, i cui vari, brevissimi articoli vengano proposti dagli stessi alunni, che si impegneranno a rispettarli. Gli alunni sperimenteranno così la democrazia, e ciò sarà infinitamente più utile della lettura di testi sull'argomento. Il regolamento verrà trascritto su un cartellone e appeso al muro. Chi trasgredirà verrà invitato a rileggere le leggi e a riflettere sul proprio operato.

Un altro accorgimento sarà quello di dedicare dieci minuti circa all'inizio della giornata all'ascolto delle "confidenze" di quei ragazzi che vorranno farne all'insegnante. Spesso una lite in famiglia, una malattia di un parente, una rissa nel vicinato costituiscono per il bambino motivo di preoccupazione o di ansia, che può distoglierlo dall'apprendimento. Senza contare che sovente il bambino ricorre a comportamenti inaccettabili per attirare su di sé l'attenzione dell'insegnante. Se saprà di poter contare, sia pure per poco tempo all'inizio della giornata sulla piena disponibilità della maestra, ricorrerà meno a piccoli stratagemmi, consistenti in "azioni di disturbo" per mettersi in evidenza. Gordon chiama questo periodo della giornata "tempo relazionale", contrapposto a quello "diffuso", in cui il docente tiene le lezioni collettive. Il tempo "individuale" sarà quello in cui ciascuno, finito il lavoro comune, si dedica a quello che preferisce. Ad esempio, un alunno, terminata un'esercitazione, mentre i compagni ancora lavorano, può dedicarsi alla lettura di un libro, ad un disegno, alla stesura di una monografia liberamente scelta o ad altra attività. È bene che nella classe ci siano libri e sussidi didattici a disposizione degli alunni. Ciò non è difficile, perché ormai tutte le scuole dispongono di biblioteche di classe e di fondi per acquistare materiale di facile consumo come acquarelli, das, colori ecc. Fra i sussidi audiovisivi si trovano frequentemente le diapositive. Fornendo la classe di tre o quattro piccoli visori (ce ne sono di economicissimi) di cui ciascun bambino si può servire si possono validamente integrare lezioni di storia, geografia, scienze, e fornire un'attività piacevole per il "tempo indi-

viduale". Il bambino che è costantemente impegnato nel lavoro non ha tempo, né desiderio, di disturbare quello degli altri.

È bene anche concedere dei brevi periodi di "riposo", (ad esempio quando si distribuisce o si ripone il materiale), durante i quali si può parlare a bassa voce con i compagni. Ci saranno nella giornata anche almeno due periodi di "quiete assoluta", durante i quali non si parla per alcuna ragione, non ci si alza dal banco, non si fa rumore con le sedie. L'insegnante annuncerà "tempo di riposo" oppure "tempo di quiete" a seconda dei casi.

Dal momento che i tempi di attenzione di un bambino sono brevi, sarà opportuno non prolungare le spiegazioni oltre i quindici-venti minuti.

Gli esercizi di rilassamento verranno eseguiti nella seconda parte della giornata, dopo l'intervallo; per permettere un recupero di energie.

È importante evidenziare sempre gli atteggiamenti dei bambini "in positivo". Per favorire il sorgere di buone abitudini è necessario rinforzare i comportamenti accettabili. Piuttosto che rimproverare il bambino che disturba è preferibile elogiare quello che si impegna nel lavoro. Si ottiene più facilmente il silenzio in un momento di confusione portando ad esempio i ragazzi che leggono, disegnano, studiano, scrivono senza distrarsi che non redarguendo chi impedisce agli altri di lavorare. Ciò permetterà all'insegnante di mettere in evidenza i comportamenti accettabili e di consolidare la relazione positiva con gli alunni.

IL GRUPPO CLASSE

Il *circle time*

Uno dei momenti salienti dell'intervento di educazione psicoemotiva nella classe è il *circle time* (dall'inglese "tempo del cerchio"), durante il quale tutti i membri della classe si riuniscono per discutere un argomento o un problema proposto da uno o più alunni, o dall'insegnante.

Il *circle time* ha caratteristiche di riunione di gruppo ben particolari e definite nel campo della psicologia, di

cui è necessaria una se pur breve esposizione teorica prima di passare a illustrare le nostre esperienze sul campo. Bisogna innanzitutto ricordare che in ambito psicologico si possono distinguere a grandi linee due tipi di gruppi: quelli a carattere terapeutico (autocentrati), il cui obiettivo è quello di risolvere, attraverso l'interazione fra i membri e l'intervento dello psicoterapeuta, problemi relazionali e di personalità, e i gruppi di discussione (eterocentrati), finalizzati appunto alla discussione o soluzione di argomenti di diversa natura e soprattutto a migliorare la comunicazione tra i membri del gruppo. I gruppi di discussione possono avere varia natura, a seconda del numero dei partecipanti (si va dai meeting, assemblee, dibattiti, fino al piccolo gruppo, composto generalmente da una decina di persone); della struttura, più o meno formale e gerarchica (per esempio, un consiglio di amministrazione aziendale, ad alta gerarchia e formalità, o, al contrario, una comitiva di amici); degli obiettivi che possono essere focalizzati prevalentemente alla soluzione di un compito (ad esempio, un gruppo di pubblicitari impegnato a inventare un nuovo slogan per un prodotto), o al mantenimento del gruppo stesso (per esempio, un'équipe di lavoro che deve affrontare dei conflitti tra i propri membri).

Alla luce di queste distinzioni possiamo definire la classe riunita durante il *circle time* un piccolo gruppo con una struttura a bassa gerarchia (vedremo infatti che l'insegnante ha il compito di "facilitare" la discussione, ma nessuna funzione autoritaria), di tipo formale (in quanto luogo, tempo e norme che regolano la discussione restano costanti), con l'obiettivo primario di creare un clima collaborativo e amichevole fra i membri. Si tratta, in pratica, di riunirsi una/due volte a settimana, seduti in circolo, a discutere un argomento o un problema proposto da un alunno o dall'insegnante. È importante che queste procedure (fissare un giorno e la durata di massima della discussione, la disposizione delle sedie in circolo, il criterio di scelta dell'argomento) siano proposte dall'insegnante e, una volta accettate dalla classe, mantenute per tutto il corso dell'esperienza perché questa diventi un valido punto di riferimento nella vita scolastica. Volendo si può tracciare su un tabellone il calendario settimanale delle attivi-

tà della classe in cui inserire il *circle time*; è utile inoltre, man mano che scaturiscono le regole che governeranno poi le discussioni, fissarle su un altro cartellone che rimarrà come "memoria" delle decisioni prese, soprattutto in caso di controversie o nei momenti di conflitto.

È bene che all'inizio l'insegnante proponga solo:

- la disposizione delle sedie in circolo, che anche se all'inizio può creare qualche trambusto, è fondamentale per garantire una comunicazione realmente circolare (di ogni membro con tutti gli altri) e non solo con l'insegnante come avviene con la normale disposizione dei banchi nelle aule scolastiche;
- la frequenza delle discussioni: una/due volte a settimana, con la riserva di riunioni "straordinarie" in caso di avvenimenti che necessitino di essere discussi immediatamente;
- la loro durata: 20-30 minuti in genere sono sufficienti;
- il criterio per decidere quale argomento trattare nel caso ne vengano proposti più di uno; il metodo da noi adottato è stato quello di fare un primo giro di proposte, mettendo poi ai voti la priorità con cui sarebbero state discusse: questo permette di valorizzare ogni singolo contributo, evitando la frustrazione che si creerebbe scegliendo solo le proposte più votate.

Altre regole (non interrompere chi parla, accettare qualsiasi punto di vista, non denigrare o deridere nessuno ecc.) scaturiranno durante le discussioni, e sarebbe bene che l'insegnante riuscisse a sollecitarle dagli alunni, anziché proporle egli stesso: una volta accettate andranno scritte su un apposito tabellone.

Ricordiamo che l'obiettivo principale del *circle time* è quello di favorire la conoscenza reciproca e la comunicazione e la cooperazione fra tutti i membri del gruppo classe (alunno-alunno e alunno-insegnante), creare un clima sereno di reciproco rispetto in cui ognuno soddisfi il proprio bisogno sia di appartenenza che di individualità.

Altri obiettivi sono:

- imparare a discutere insieme, ascoltando senza interrompere, accettando tutte le opinioni, sentendosi liberi

di esprimere la propria, in un reciproco arricchimento e confronto;

- risolvere soddisfacentemente eventuali conflitti, analizzando il problema e trovando insieme le possibili soluzioni, evitando così la necessità di interventi autoritari da parte dell'insegnante (cfr. paragrafo *Atteggiamento dell'insegnante*).

Illustreremo più avanti, con esempi tratti dalla nostra esperienza concreta, quanto finora proposto. Presenteremo invece qui le tecniche che l'insegnante può seguire per "facilitare" le discussioni durante il *circle time*. Ogni gruppo, a seconda delle sue caratteristiche, necessita di un tipo di conduzione diverso: il moderatore di un dibattito politico, per esempio, ha un ruolo diverso dall'animatore di un cineforum o dal presidente di un'assemblea di condominio.

I compiti dell'insegnante come facilitatore del *circle time* sono i seguenti:

1. Osservare

a) come gli alunni si dispongono nel cerchio (chi siede vicino a chi? le vicinanze sono sempre le stesse o casuali? qualcuno rimane un po' in disparte?);

b) se tutti sono coinvolti nella discussione, tenendo presenti sia indicatori verbali (numero di interventi, silenzi ecc.) sia quelli non verbali (notare se qualcuno sbadiglia, chiacchiera col vicino, si allontana dal gruppo);

c) se tutti si sentono a proprio agio (se qualcuno si mostra imbarazzato, o insolitamente aggressivo, balbetta o arrossisce prendendo la parola, se ci sono tensioni fra alcuni membri ecc.);

d) a chi sono dirette le comunicazioni (chi parla si rivolge a tutti, con la parola e lo sguardo, o solo all'insegnante o a qualche particolare membro del gruppo?);

e) come si svolgono gli interventi (chi prende la parola e chi resta in silenzio, chi interrompe e come reagiscono gli altri ecc.).

Tutte queste osservazioni sono importanti per verificare i rapporti all'interno del gruppo, determinare il grado

di interesse che questa iniziativa incontra negli alunni, seguire l'evoluzione degli atteggiamenti che l'esperienza provoca nei ragazzi: all'inizio, probabilmente, saranno sempre gli stessi a prendere la parola, qualcuno interromperà gli altri ecc., poi, man mano che il gruppo produrrà le sue regole, e che anche i più timidi si sentiranno accettati e stimolati, la situazione dovrebbe migliorare.

2. Facilitare la discussione

Essendo questo tipo di gruppo centrato essenzialmente sul mantenimento e miglioramento dei rapporti fra i membri, l'insegnante, soprattutto all'inizio, dovrà offrire sostegno e incoraggiamento ai ragazzi più timidi e cercare di "neutralizzare" quelli più aggressivi, facilitare la comunicazione chiedendo chiarificazione in caso di interventi confusi, e riassumendo brevemente, alla fine di ogni discussione, tutti i pareri emersi, senza tralasciarne nessuno. Consigliamo inoltre, specie dopo i primi incontri, di esprimere sempre un parere su come si è svolta la discussione, al di là dei contenuti trattati, evidenziando soprattutto gli aspetti positivi (per esempio: «Sono contenta di voi perché vi siete seduti in circolo senza fare troppa confusione, perché tutti avete partecipato con attenzione, perché nessuno ha interrotto il compagno che parlava»).

Talvolta il *circle time* può avere la funzione di risolvere concretamente un problema: in questi casi l'insegnante ha il compito di aiutare il gruppo ad essere efficiente e produttivo (definendo chiaramente il problema da affrontare, cercando di mantenere gli interventi sul tema ecc.) e soprattutto dovrebbe proporre o aiutare a stabilire le procedure decisionali più soddisfacenti, sia che si tratti di portare a compimento un progetto, che di risolvere un conflitto. Nel primo caso vanno applicate tecniche di creatività, stimolando tutti a cercare soluzioni nuove e originali. In caso di conflitto, invece, un utile suggerimento ci viene dallo stesso Gordon³ che propone il metodo "senza perdenti", già illustrato precedentemente (cfr. pp. 51-3).

³ Gordon, 1981.

che consiste nel non mettere ai voti la decisione finale, per non creare frustrazioni e conseguenti boicottaggi da parte della minoranza, ma di trovare una soluzione accettabile per tutti, come si può vedere nell'esempio di p. 127. In questo caso il ruolo di "mediatore" è essenziale, e va ricoperto senz'altro dall'insegnante considerato dagli alunni neutrale e al di sopra delle parti. Sta all'insegnante quindi valutare di volta in volta se la riunione è centrata soprattutto sulla creazione di sentimenti positivi all'interno del gruppo o se l'interesse principale è la soluzione di un problema preciso, per decidere se incoraggiare la produttività e l'efficienza o invece il senso di appartenenza e l'individualità di ciascuno.

Fasi della vita di un gruppo

Come si è visto, il compito del facilitatore è complesso e richiede, oltre che conoscenze teoriche sulle dinamiche di gruppo, un certo allenamento pratico a "leggere" le varie situazioni e ad affrontarle nel modo più appropriato. Un ultimo appunto a questo proposito va fatto riguardo ai tempi fisiologici di crescita di un gruppo, al suo consolidamento e quindi alle diverse potenzialità presenti nei vari momenti.

Riprendendo lo schema proposto da Jones e Gerard⁴, che ci pare qui il più adatto, possiamo distinguere 4 fasi.

1. Dipendenza: il gruppo non ha ancora chiaro lo scopo delle riunioni, e si nota una spiccata tendenza a rivolgersi al facilitatore per avere direttive.

2. Conflitto: è il momento, nel nostro caso, in cui i più aggressivi tenderanno a monopolizzare l'attenzione e gli interventi, che saranno talvolta irruenti e poco rispettosi delle opinioni altrui. I contrasti possono essere particolarmente pronunciati se già esistono nella classe opposti schieramenti (come ad esempio quello maschi/femmine).

3. Coesione: è indispensabile che i conflitti, anche quelli latenti, vengano esplicitati e risolti, rendendo cosciente il gruppo che le diversità di ognuno vanno accetta-

⁴ Jones, Gerard, 1967.

te come elementi che arricchiscono tutti. Solo così è possibile passare a questa terza fase in cui il gruppo è finalmente pronto per organizzarsi in modo da affrontare proficuamente un compito: è bene, in questa fase, e soprattutto con gli elementi più giovani, proporre compiti concreti di non difficile soluzione, che diano il senso e il piacere del lavorare insieme per uno scopo, il cui raggiungimento rafforzerà lo spirito di gruppo.

4. Interdipendenza: a questo livello, la fiducia che ogni membro ripone ormai negli altri, lo rende capace di rapportarsi e di lavorare serenamente con tutti; il gruppo ormai è maturo per affrontare costruttivamente qualsiasi situazione.

Abbiamo voluto inserire questa breve esposizione perché ogni insegnante possa verificare in che fase di crescita si colloca la sua classe, e di conseguenza quali aspettative può realisticamente nutrire rispetto a questa particolare esperienza di lavoro, indipendentemente dal proprio impegno e dalle proprie competenze.

AFFETTIVITÀ, CORPOREITÀ E FANTASIA

Educazione psicoemotiva ed educazione corporea

Le premesse teoriche che stanno alla base dell'intervento da noi attuato, come già ampiamente illustrato nel primo capitolo, derivano dalla psicologia umanista di Maslow e Rogers, che ha come principio fondamentale quello di considerare l'individuo come un tutto unico. In questa ottica il corpo viene visto contemporaneamente come fonte di arricchimento dell'esperienza personale, e come veicolo di contatto con l'ambiente e con gli altri. Partendo da queste considerazioni, nel nostro metodo integrato abbiamo dato spazio anche alla educazione corporea vista qui non tanto come base e stimolo per l'apprendimento, funzione spesso predominante nell'approccio psicomotorio, quanto importante esperienza a livello dell'emotività. Presentiamo quindi una serie di spunti, giochi ed esercizi,