

A cura di
L. BARBAGLI – E. MAZZONI

VINCENZO MASINI



INTELLIGENZA, APPRENDIMENTO E COMUNICAZIONE EDUCATIVA

*Come la modulazione delle forme comunicativa possa potenziare i sistemi di
apprendimento nella scuola e nell'incontro tra persone*



Ed. PREPOS
Collana Counseling Scolastico



INDICE

Gli autori	Pag. 3
CAP.1 INTELLIGENZE E APPRENDIMENTO	Pag. 4
1.1. <i>Uno schema semplificato</i>	Pag. 4
1.2. <i>Lo sviluppo dell'apprendimento</i>	Pag. 5
1.3. <i>Riferimenti teorici</i>	Pag. 6
1.4. <i>Esperienze pratiche di discussione e di lavoro sulle intelligenze</i>	Pag. 7
1.5. <i>I metodi di studio</i>	Pag. 8
1.6. <i>Teoria delle formae mentis</i>	Pag. 9
1.7. <i>Comunicazione dinamica, simbolica e narrativa</i>	Pag. 14
CAP. 2 COMUNICAZIONE EDUCATIVA	Pag. 16
2.1. <i>La comunicazione didattica</i>	Pag. 16
2.2. <i>I frame</i>	Pag. 19
2.3. <i>La comunicazione didattica ed educativa</i>	Pag. 21
2.4. <i>Il rimprovero</i>	Pag. 22
2.5. <i>L'incoraggiamento</i>	Pag. 23
2.6. <i>L'insegnamento</i>	Pag. 25
2.7. <i>Il Coinvolgimento emotivo</i>	Pag. 26
2.8. <i>La tranquillizzazione</i>	Pag. 27
2.9. <i>Il sostegno</i>	Pag. 28
2.10. <i>la gratificazione</i>	Pag. 30
BIBLIOGRAFIA	Pag. 33

L'AUTORE



Vincenzo Masini: Psicologo e Psicoterapeuta, è Direttore dello Studio Associato “PREPOS” e della scuola Transteorica di Counseling, Training e Psicoterapia.

E' docente presso le università degli studi di Siena (Psicologia della Comunicazione) e di Perugia (Psicologia Generale) e si occupa di Formazione, Psicoterapia e Counseling. E' Direttore del Consorzio per la LIBERA UNIVERSITA' DEL COUNSELING.

I CURATORI



Emanuela Mazzoni: Psicologa, Trainer e Counselor è esperta di testistica e metodologia della ricerca (che insegna presso la Scuola Transteorica di Counseling, Training e Psicoterapia).

E' responsabile organizzativa per lo studio “PREPOS” con cui collabora dal 1998 occupandosi degli aspetti clinici del counseling, di formazione e di counseling familiare.

E' docente di Psicologia delle Relazioni presso l'Università degli studi di Siena e collabora con l'Università degli studi Perugia presso la Facoltà di Filosofia dove è assistente presso la cattedra di Psicologia Generale. E' supervisore di case-famiglia.



Lorenzo Barbagli: Counselor, Trainer e pedagista, si occupa di orientamento professionale e scolastico, formazione, coaching e supervisione di case-famiglia per lo Studio Associato “PREPOS” (dal 1998).

E' responsabile delle progettazioni dello studio e docente presso la Scuola Transteorica di Counseling, Training e Psicoterapia per l'area delle organizzazioni, della leadership e dell'orientamento. Ha collaborato con l'Università degli Studi Roma Tre presso la facoltà di Scienze dell'Educazione e con l'Università degli studi di Siena presso la facoltà di Farmacia e di Scienze dell'Educazione.

CAPITOLO 1. INTELLIGENZE E APPRENDIMENTO

1.1. Uno schema semplificato con tre ambiti di intelligenza

Un utile strumento nella formazione dei docenti alla comunicazione didattica consiste nel far riflettere e discutere gli insegnanti sulle loro diverse forme di intelligenza. Analizzare i propri processi fondamentali di apprendimento e verificarli in gruppi di discussione porta i docenti a comprendere che esistono stili e processi di apprendimento plurimi. Essi, così, riescono a comprendere in che modo articolare i loro stili comunicativi, sapendo, acquisite le tecniche, modulare gli stessi in funzione degli allievi e delle loro caratteristiche e giungendo a consigliare il metodo di studio più opportuno a ciascun allievo.

La teoria di riferimento è quella delle sette *formae mentis*, descritte da Gardner presentata per consentire un utilizzo sperimentale e didattico della teoria attraverso un modello semplificato in tre soli raggruppamenti.

Il percorso di formazione alla scoperta della propria disposizione di intelligenza consiste nel far discutere in gruppo sul personale modo di apprendere e sul personale metodo di studio al fine di pervenire alla dichiarazione di tutti i partecipanti sulla *forma mentis* nella quale prevalentemente si riconoscono. L'esperienza della discussione in gruppo consente di comprendere, direttamente nel confronto con gli altri, la radice delle proprie disposizioni intellettive (ed il loro sviluppo ed ampliamento nel tempo) e fa emergere immediatamente la consapevolezza che gli altri non utilizzano i nostri stessi schemi di comprensione ed i nostri metodi di studio.

Il modello semplificato di intelligenze sintetizza in tre ambiti le sette intelligenze: intelligenza ordinativa, intuitiva e descrittiva. Per intelligenza schematica (ordinativa) si intende quel processo di comprensione che attribuisce al materiale introiettato una scala di rilevanza e che necessita di ordine e di logica consequenziale. Implica uno studio metodico ed ordinato, la necessità di ripetere gli argomenti e la possibilità di far ricorso ad una grande memoria. Il secondo ambito, detto intuitivo, è quello di processi cognitivi di intelligenza che non categorizza e non è ancora in profondità. Il soggetto che apprende intuitivamente prova piacere nella comprensione immediata, ma non approfondisce, confidando nella possibilità di far sempre ricorso ad una comprensione interveniente al momento della necessità. Non ordina e si coinvolge quando emergono nuovi ed interessanti problemi. Il metodo di studio è quello di interpretare i dati secondo personali modelli all'interno dei quali ricollocare il sapere.

L'intelligenza descrittiva tende a trovare un'armonia olistica nell'insieme dei dati. Concatena gli elementi gli uni con gli altri, storicizza la comprensione in eventi e momenti. Implica un metodo di studio che ha necessità di avere di fronte tutto il materiale necessario. Riesce ad avere lo sguardo di insieme dell'oggetto dello studio ma ad essa sfuggono le deduzioni e le intuizioni.

La successiva tabella 1 propone alcuni tratti caratterizzanti il modo di comprendere e il metodo di studio più congeniale, nei pregi e difetti, a ciascun raggruppamento di forme mentali e, sulla base delle diverse dichiarazioni è possibile individuare ed attribuire le caratteristiche di comprensione in uno o nell'altro ambito, vedendo così quello prevalente.

All'interno del gruppo di discussione si può essere guidati ad una ricognizione più approfondita rispondendo alle seguenti domande:

In quale forma mentale ti riconosci?

Quale forma mentale era per te tipica quando eri studente?

Qual è la forma mentale maggiormente richiesta dalla disciplina che insegni?

Quali argomenti della materia che insegni richiedono prevalentemente l'uso di una o l'altra intelligenza?

Quali sono i percorsi attraverso i quali sei pervenuto a sviluppare altre forme di intelligenza e di metodo di studio?

TABELLA 1

INTELLIGENZA ORDINATIVA	INTELLIGENZA INTUITIVA	INTELLIGENZA DESCRITTIVA
Quando leggo un brano lungo mi fermo a sintetizzare gli elementi principali	Sono poche le pagine di un libro davvero importanti	A volte leggo, arrivo in fondo alla pagina e non mi ricordo cosa ho letto
Per prepararmi alle interrogazioni seguo un piano preciso	Il mio impegno nello studio dipende dall'interesse della materia	Ho spesso bisogno di chiedere informazioni più chiare all'insegnante

Per apprendere bene ho bisogno di ripetere ad alta voce	Il fatto di ascoltare una musica di sottofondo mi aiuta a concentrarmi	Mentre studio mi lascio distrarre dalle cose che mi succedono intorno
Per ricordare ciò che studio ho bisogno di fare schemi	Mentre studio mi distraigo facilmente	Mi riesce difficile individuare gli argomenti più importanti in un testo
Dedico tutti i giorni un tempo preciso allo studio	Quando ho capito una cosa non mi importa di soffermarmi sopra a lungo	Non mi piace dover studiare tabelle o grafici
Se non sono al mio solito posto non riesco a concentrarmi	Non ho bisogno di un posto particolare dove studiare	Quando studio ho bisogno di avere sottomano tutti i testi che riguardano l'argomento
Se non mi sento preparato sono inquieto	Solo se arrivo all'ultimo momento riesco a trovare la spinta per studiare	Non mi sento mai davvero preparato
Imparo a memoria definizioni e formule	Se mentre studio mi viene alla mente un'idea non posso fare a meno di concentrarmi su di essa	Riesco con facilità a fare paralleli tra le diverse materie che studio
Non sempre è facile schematizzare certi argomenti	I miei principali errori sono quelli di distrazione	Dedico allo studio tante ore ogni giorno
Studio bene da solo	Mi piace studiare solo insieme a compagni che si appassionano su qualche nuovo argomento	Se vado a studiare da un amico debbo portare con me molti libri

1.2. Lo sviluppo dell'apprendimento

La sintesi su tre modelli delle diverse intelligenze è una riduzione didattica, finalizzata a comprendere in uno schema ridotto le diversità che gli insegnanti incontrano negli allievi in relazione ai loro processi di simbolizzazione.

Rispetto alla dimensione dell'apprendimento scolastico può essere un efficace stimolo per gli insegnanti quello di far riflettere sulle differenze delle intelligenze degli alunni al fine di comprendere, prima ancora delle intelligenze che si esprimono in abilità, i tratti delle forme mentali che i loro allievi possiedono e dedicare alla spiegazione diverse articolazioni comunicative al fine di favorire i diversi processi di comprensione.

Un approccio alla didattica che non tenga conto di tali differenze e che adotti come modelli di spiegazione un solo sistema comunicativo rischia di emarginare i soggetti non affini allo specifico modo di insegnare del docente che utilizza comunicazioni e comprensioni tipiche della sua forma mentale. Ciò non toglie che lo sviluppo dell'intelligenza richieda l'evoluzione di tutte le sue componenti e che, quindi, gli allievi debbano essere incoraggiati a pensare usando anche forme diverse da quelle a loro congeniali, in ragione del fatto che ogni intelligenza ha i suoi specifici oggetti elettivi di comprensione.

Uno schema efficace per comprendere le sequenze di combinazione tra le diverse intelligenze nei processi di apprendimento è quello della metafora con il gioco della "morra"; i giocatori mostrano la loro mano destra nell'atto di rappresentare tre figure: un sasso (pugno chiuso), un foglio di carta (palmo aperto) e delle forbici (dita a "V"). Il sasso può essere avvolto dal foglio, il foglio può essere tagliato dalle forbici, le forbici possono essere rotte dal sasso. Parimenti l'intelligenza ordinativa può essere contestualizzata in una narrazione, la descrizione può essere ridimensionata da nuove intuizioni sintetiche e le intuizioni possono essere catalogate in uno schema. Questo processo "normale" agisce, però, in senso inverso quando l'apprendimento è frutto di un conflitto cognitivo. Una dissonanza cognitiva tra due schemi in conflitto tra loro è ricomposta da nuove sintesi intuitive; il sovraccarico cognitivo e il disorientamento prodotto da eccesso di informazioni, idee e intuizioni possono essere armonizzati attraverso la loro contestualizzazione; la pluralità dei contesti, e la loro perdita di confini, può essere riorganizzata attraverso schemi di sovrapposizione, punti di contatto e bordi condivisi, attraverso l'intelligenza ed il metodo ordinativo.

La metafora del gioco della morra è estremamente efficace per comunicare uno schema operativo per insegnanti a cui occorre ricordare alcune possibili modulazioni del loro discorso in relazione alle categorie conoscitive degli allievi.

Una buona spiegazione richiede, come vedremo, l'uso dei processi comunicativi sintonici alle intelligenze.

1.3. Riferimenti teorici sulle categorizzazioni delle intelligenze

I termini “ordinativo”, “intuitivo” e “descrittivo” precedentemente utilizzati sono analoghi a quella di R.J. Sternberg (prestazionale, mecomponenziale, acquisizionale) e sono riscontrabili nelle onde e correnti di simbolizzazione presenti nello sviluppo analizzate da Dannie Wolf e da altri collaborati al Progetto Zero di Harvard.

Le correnti di simbolizzazione riguardano lo specifico dello sviluppo delle diverse intelligenze, con processi tipici per ciascuna, le onde di simbolizzazione, invece, cominciano dentro un particolare ambito, ma si diffondono rapidamente, a volte anche in modo improprio, in altri ambiti.

Correnti di simbolizzazione: il mondo del neonato possiede alcuni schemi, come succhiare e osservare, applicati dapprima ad ogni oggetto e poi indirizzati solo laddove sono produttivi: succhiare il seno, osservare la madre, conoscere gli oggetti. Il neonato allunga la mano per afferrare e intercala abilità spaziali ad abilità corporee, ricerca oggetti con intelligenza logica, sperimenta emozioni con intelligenza intrapersonale e interpersonale, risponde appropriatamente alle parole che ascolta, interiorizza una melodia, ecc. Sulla base di questi primi schemi il bambino sviluppa specifiche correnti di simbolizzazione, già evidenti dai due ai cinque anni (apprezza e crea esempi di linguaggio, manipola creta, danza, canta, recita, comprende alcune operazioni numeriche elementari e la logica causale), che diventano le vie attraverso cui egli struttura e ristrutturata il suo sapere e la sua padronanza delle capacità delle diverse intelligenze.

Le onde di simbolizzazione ipotizzate sono tre: 1) l'onda di strutturazione di ruoli o eventi è lo schema base che il bambino intuisce nelle azioni e che tende a ricostruire ed a riprodurre 2) l'onda di rappresentazione analogica è connessa alla capacità di individuare idee di figure o tracciare immagini delle medesime o sintesi o metafore 3) l'onda di rappresentazione quantitativa è esplicita nel determinare il numero preciso degli elementi di un gruppo, o delle dita di un piede. “Ciascuna di queste onde prosegue il suo corso e avrà una storia ulteriore, giacché la strutturazione degli eventi, la rappresentazione analogica e la raffigurazione numerica figureranno per tutto il corso successivo della vita” (cit. p. 329).

Leggendo in controluce i fondamenti delle correnti di simbolizzazione non si può non ritrovare una rivisitazione più attuale di Piaget, le cui funzioni vengono opportunamente modulate negli ambiti delle diverse intelligenze.

Le onde di simbolizzazione possono invece presentarsi come i processi base per lo sviluppo delle capacità intuitiva (1), descrittiva (2) e schematica (3) ed anche per la relazione tra di loro di tali modelli.

Il **criterio intuitivo** si fonda sulla attenzione, l'interesse, la curiosità, l'attivazione e può essere paragonato alla ricerca di un principio unificatore totale delle informazioni possedute, alla previsione del risultato, alla formazione di un nuovo modello di idea e di ragionamento. Il criterio intuitivo può essere preceduto nella raccolta delle informazioni da processi descrittivi o ordinativi.

I **processi descrittivi** tendono alla contestualizzazione delle informazioni, alla ricerca di connessioni tra di loro per pervenire alla completezza della visione complessiva, alla percezione ed alla raccolta di informazioni anche disperse e disseminate. In essi sono attive le analogie e le metafore, attraverso le quali possono essere poste le basi immaginative che consentono ai processi euristici di dar vita alle intuizioni.

I **processi ordinativi** si avvalgono di schemi e strutture, si fondano su operazioni e ragionamenti, utilizzano più degli altri la memoria a lungo termine. Attraverso i processi di schematizzazione ordinativa vengono messe in ordine le descrizioni e le intuizioni e tali processi ordinativi, a loro volta, favoriscono sia le intuizioni che le descrizioni.

Si può così dire che, se intuisco riesci a favorire le connessioni tra cose; se connetti, riesci ad ordinarle e, se le ordini, riesci ad intuire, ma anche che, se riesci a stabilire connessioni, puoi sviluppare le facoltà intuitive; se sviluppi le intuizioni, puoi costruire su di esse schemi e ragionamenti; se ordini in schemi e ragionamenti, puoi pervenire ad una visione complessiva che descrive compiutamente l'oggetto. Si può affermare infatti che si intuiscono schemi e connessioni, si ordinano, attraverso i ragionamenti, le comprensioni intuitive e le informazioni descrittive e che si contestualizzano le strutture e le idee. Ciascuno dei diversi processi è attivo nelle diverse intelligenze con prevalenze diverse sia dei processi che del legame tra processi.

Nell'intelligenza logico matematica è prevalente il ragionamento ordinativo; sono necessarie, tuttavia, sia le intuizioni che la capacità di avere uno sguardo d'insieme del problema; l'intelligenza linguistica ha una attivazione intuitiva, ma obbedisce a criteri ordinativi nella gestione dei simboli, nella struttura sintattica e grammaticale, consente la memorizzazione verbale e produce descrizioni ed immaginazioni della realtà in modo espressivo e poetico; l'intelligenza musicale è, senza dubbio, fondata su impressioni ed analogie, ma necessita di intuizione per sciogliere l'attesa della nota successiva armonica ed ordinata rispetto alla

precedente; l'intelligenza corporea si fonda su un robusto sistema di controllo, di ordine e conoscenza del proprio corpo, ma si esprime nella percezione del contesto entro cui viene intuito il corretto movimento; le intelligenze personali si fondano sulla percezione, sull'immedesimazione, sull'empatia dei vissuti emozionali, ma anche sulla ordinata comprensione e razionalizzazione oltreché sull'intuizione degli eventi, della logica e delle metacomunicazioni. Ciascun individuo ha sviluppato le diverse modulazioni dei processi secondo un personale percorso educativo e ciascuno, per ereditarietà, temperamento e personalità, ha maggiore inclinazione e propensione all'uso di uno o dell'altro dei processi.

1.4. Esperienze pratiche di discussione e di lavoro per lo sviluppo delle intelligenze

Solo a seguito della autodescrizione di sé da parte del gruppo dei docenti è possibile la difficile operazione di smuovere dalla convinzione che “gli altri abbiano i nostri stessi schemi mentali” e i nostri stessi “processi di apprendimento”.

Spesso gli insegnanti affermano che i loro studenti non hanno metodo di studio ma, interrogati più in profondità, non riescono, con semplicità ed efficacia, a descrivere cosa sia un metodo di studio, né quale sia il metodo più indicato per la disciplina che insegnano, o per le altre discipline. Chi sa dare risposta non riesce comunque ad estendere la sua competenza didattica fino a prendere in considerazione il fatto che a diversi studenti corrispondano diversi metodi, più o meno adeguati, e che, nelle diverse occasioni di studio, lo studente debba applicare la procedura di studio e di apprendimento più corretta ed “economica”. Il primo obiettivo da raggiungere per disporre gli insegnanti ad una diversificazione della loro didattica è la comprensione concreta, mediante esperienza, dei diversi stili di apprendimento. L'esperienza, in questo caso, è l'ascolto dell'altro e l'empatizzazione dei suoi vissuti di apprendimento o, almeno, l'intuizione della differenza tra quelli ed i propri.

L'apprendimento impone una disciplina al pensiero, costringendolo a modificare i suoi processi naturali per andare verso regole formali, oppure verso comprensioni di significati, oppure verso manipolazioni di rappresentazioni mentali. I tre processi, corrispondenti alle onde di simbolizzazione delle tre intelligenze, hanno strade differenti e richiedono la duttile esplorazione di tecniche in grado di recuperare i più deboli in relazione ai processi mentali connessi ad ogni particolare disciplina.

Problem solving

Il secondo passaggio della formazione degli insegnanti allo sviluppo dell'apprendimento degli allievi avviene sempre in gruppo attraverso esercizi di scomposizione di un problema nei diversi ambiti ordinativo, intuitivo e descrittivo.

Cosa significa intuire la soluzione?

Come si fa a organizzare la soluzione?

Come si procede a spiegare la soluzione?

Le tre domande mobilitano un numero estremamente alto di fattori cognitivi interconnessi tra di loro:

Ideazione e intuizione. I pregi dell'intelligenza intuitiva sono quelli della velocità della comprensione, i suoi difetti della scarsa penetrazione dell'apprendimento. L'intelligenza intuitiva richiede infatti una grande memoria a breve termine, che consente di tenere sotto controllo un gran numero di informazioni in modo da ruotarle tra di loro per vederle in una nuova luce e trovare una soluzione. Il difetto è la volubilità della soluzione che non riesce a trasferirsi in procedura attraverso lo spezzettamento in distinte fasi e distinti processi dei sottoproblemi in cui si articola la questione. Il metodo di studio e di lavoro è sempre centrato sull'interesse verso l'attività nella quale si riflette la possibilità di realizzare le potenzialità. C'è un distanziamento esasperato da tutto ciò che appare monotono e ripetitivo con dispersione di motivazione ed incertezze nelle scelte. Spesso le soluzioni più semplici vengono scartate e quando un'ideazione innovativa è stata formulata c'è il rischio che chi l'ha prodotta non riesca ad abbandonarla in tempo utile per la soluzione efficace del problema.

Il rischio di dispersione delle idee non viene calcolato, tantomeno quello della economicità delle procedure al punto che, piuttosto di lasciarsi condurre da altri verso processi di apprendimento più semplici ed usuali il soggetto preferisca continuare da solo, pur con tutti i timori che la soluzione sia diversa da quella immaginata. Il contatto con la memoria a lungo termine è “sospeso” e questo allontana dal poter ricorrere a informazioni già acquisite.

Organizzazione e procedura. Il pregio dell'intelligenza ordinativa è la sua economicità. Non ripete sforzi inutili, ma si consolida sul già appreso, si concentra sulla visione locale del problema e sul modo di dividerlo nelle sue parti fondamentali. Stenta ad intuirne la soluzione e perviene ad essa secondo processi sistematici di soluzione delle diverse componenti. Richiede memoria a lungo termine che viene riletta ed ispezionata per attingere informazioni da riorganizzare nello schema problematico attuale. Il processo di soluzione è

sicuro e continuativo, poco coinvolgente ed impegnato. I limiti sono l'assenza di innovazione e la scarsa propensione al rischio privilegiando le espressioni e le strade più chiare e valide. Il filtro cognitivo utilizzato è quello dell'affidabilità e della ricchezza di informazioni sul problema. Il raggiungimento della soluzione è preciso e meticoloso aperto a tutti i consigli e i suggerimenti sempreché siano utili ad abbreviare la strada.

Descrizione e connessione. Il pensiero descrittivo attualizza la memoria storica, rendendola viva. Richiama cioè una grande quantità di informazioni e dilata la memoria, rendendola più appannata e meno precisa ma anche più facile da sollecitare attraverso analogie e connessioni. Non bisogna confondere le connessioni di analogia con le intuizioni o gli *insight*. Le connessioni seguono un processo di pensiero primario, che è alogico, simbolico, atemporale, consensato e dislocabile. Nel senso che 1) vive di errori nella costruzione di sillogismi, 2) collega i simboli tra di loro (ad esempio una parte per il tutto), 3) non ha differenziazioni tra passato, presente e futuro, 4) concentra le energie connesse ad un insieme di idee o di eventi su una sola idea 5) sposta il fuoco dell'interesse dal tema centrale a temi secondari. L'intuizione o l'*insight* (visione dentro di sé) sono invece processi repentini di formazione di nuove idee. Il pensiero descrittivo "media" tra le procedure standardizzate di soluzione dei problemi e le possibili innovazioni ed estende gli ambiti delle prime, allargandone gli schemi, e stempera l'acutezza delle seconde, riscoprendole dentro di sé come cose già viste. Descrittività e immaginazione sono processi connessi tra di loro che conducono chi sensibilmente vive in tali forme mentali ad un forte bisogno di condividere le soluzioni approntate. Ciò dispone il soggetto verso pratiche co-costruttive anche perché egli non manifesta preferenze per una particolare soluzione, decisione o idea; non si sente infatti obbligato né all'invenzione, né al consolidamento della procedura, come i soggetti con altre forme mentali. Chi vive nella forma mentale descrittiva-immaginativa è in grado di coinvolgere altri soggetti nella soluzione dei problemi, adattandosi alle loro esigenze, e raccogliendo il loro contributo senza dover necessariamente emergere come organizzatore o ideatore. I limiti più evidenti del soggetto con forma mentale descrittiva sono il non essere determinato e motivato a perseguire il risultato e il non sentire la necessità della verifica dei risultati. Tende così alla dispersione perché non concentra in modo ordinato tutte le informazioni che attiva.

1.5. I metodi di studio

I metodi di studio connessi alle diverse intelligenze muovono dall'uso diverso della memoria, del ritmo di studio, della motivazione e della percezione.

La cultura scolastica classica si proponeva lo scopo di addestrare il pensiero a strategie mnemoniche che consentivano di "tenere in memoria" molto materiale compresso. Così come nel passato si puntava ad un modello di addestramento inefficace perché eccessivamente ripetitivo e conservatore che distorceva la comprensione ed impediva l'innovazione, si assiste oggi ad un fenomeno inverso che privilegia l'offerta di molto materiale, confezionato nei sistemi logici più estemporanei che, pur essendo capace di stimolare la curiosità e l'interesse partecipativo, a lungo andare aumenta il disorientamento. Lo sviluppo della capacità di memoria è strettamente connesso alla intelligenza ordinativa che, strutturando, schematizzando e comprimendo un gran numero di dati, può consentire un più facile accesso. Per pervenire alla organizzazione della memoria occorre muovere dalle caratteristiche positive delle diverse intelligenze: l'addestramento alla memoria deve saper distinguere le capacità intuitive per proporre a chi le possiede l'autonoma costruzione di schemi e griglie di riferimento, dando un metodo per la loro redazione, e lasciando massima libertà sulla scelta dei criteri di base da adoperare per le connessioni e la raccolta delle informazioni in un catalogo da memorizzare.

Le capacità di connessione e richiamo dell'intelligenza intuitiva necessitano di schemi strutturati ma la logica di tali schemi non può prescindere dalle analogie e dalla memoria visiva tipica di tale intelligenza.

Gli esercizi in gruppo per la ricognizione delle modalità della memoria vertono sulla rilevazione delle diverse memorie: sottoponendo un insieme disordinato di vocaboli (almeno trenta) ai partecipanti al gruppo e chiedendo loro di trascriverli su un foglio è possibile verificare le connessioni, l'ordine o la capacità di sorpresa tipica di ciascuno o di ciascun gruppo.

Il **ritmo di studio** è un fattore molto variabile in connessione con le intelligenze, sia nello svolgimento di durata nel tempo (ad esempio nell'arco di un anno scolastico) sia nella quantità di ore quotidianamente dedicate allo studio. Raramente si riflette sul fatto che il ritmo delle stagioni impegna con diversi livelli di concentrazione sulle materie e che diverse intelligenze hanno caratteristiche di resistenza e di continuità diverse.

La concentrazione dell'intuitivo conduce il soggetto ad eccessi di studio concentrati in periodi limitati (e ciò gli è estremamente utile in ragione della sua memoria a breve termine); occorre però che egli impari ad organizzare lo studio più in continuità, per possedere l'articolazione generale della materia oggetto di studio,

muovendosi in senso contrario alle sue naturali disposizioni alla concentrazione. Ciò che acquisisce precedentemente alla fase di intensa concentrazione è una base consolidata per l'impresa successiva.

Il ritmo dell'ordinativo ed il consolidamento in memoria (l'ordinativo ripete ciò che studia ad alta voce per memorizzare anche linguisticamente gli oggetti) porta tal soggetto a sistemare ed organizzare la sua vita in funzione del minimo sforzo; impara ciò che è davvero essenziale senza far caso alle possibili connessioni con altri aspetti di quella o di altre discipline. I suoi ambiti di memoria sono, così, stagni e non riuscirà a far ricorso a sistemi di pensiero e di azione più articolati nella fase di utilizzo del suo sapere. Non farà grandi "sforzi finali" nelle fasi in cui è sottoposto a verifiche affrontandole efficacemente, purché non presentino contenuti interdisciplinari che richiedono il passaggio da uno schema ad un altro. Sarà per lui molto utile dedicare attenzione e discussione alle comparazioni tra le diverse discipline in contesti in cui può lasciar emergere le sue capacità di analogia, altrimenti inibite.

Chi possiede una intelligenza descrittiva non riesce a dare una precisa definizione degli ambiti e della quantità di informazione da raccogliere; in genere dedica molte ore allo studio, perché difetta di capacità di concentrazione e prende in considerazione passaggi concettuali non essenziali, tende sempre a ricominciare ogni studio dall'inizio (ed è per questo estremamente competente nelle parti di esordio di ogni singola disciplina), ma non riesce a fronteggiare, per difetto di sintesi, la complessità. Il suo ritmo è molto lento e, in ragione della mancanza di un personale orizzonte selettivo su cui disporre le informazioni, viene condotto a fatiche elefantiache. Ha bisogno di spezzare con pause, anche lunghe, i suoi tempi, pervenendo ad una armonia di fasi di concentrazione e decontrazione che gli consentono di giungere alle verifiche con maggior freschezza e dinamicità.

Le diverse intelligenze mostrano dunque tempi e ritmi vincolati ai processi di acquisizione e possono essere educate a dare il meglio di sé, purché il piano dell'organizzazione degli studi si esprima con meno ipocrisia (bisogna studiare sempre) o con carichi di studio non armonici. Ciò significa rispettare i tempi di ciascuno rendendo consapevoli dei pregi e dei difetti dell'uso del tempo i singoli allievi.

La motivazione influisce sulla percezione, **comprensione** e conoscenza dell'oggetto di studio.

Il processo di motivazione scaturisce dall'interesse e dalla curiosità (oltreché dall'ambizione) ma è incredibilmente rinforzato dalle incentivazioni estrinseche ed intrinseche. Non è possibile una duratura motivazione, senza incentivazioni e queste ultime non sono amministrabili dal docente senza la comprensione del tipo di incentivazione che è necessaria ad ogni singolo processo e metodo di studio. A partire dalla comprensione delle forme mentali dell'allievo è infatti possibile guidare l'esito di un'interrogazione e modularlo allo scopo di incoraggiare o richiamare l'allievo. Anche i tipi di prova scritta (elaborati o test) sono più efficaci per un modello di intelligenza o un altro: laddove le scelte sono poche e il risultato è raggiungibile per esclusione è privilegiata l'intelligenza ordinativa, laddove le scelte sono numerose e ambigue è privilegiata l'intelligenza intuitiva; laddove le domande siano aperte e discorsive è privilegiata l'intelligenza descrittiva. La variazione tra i tipi di verifiche consente di distribuire le opportunità in modo equo e di rinforzare selettivamente diversi allievi. Nell'occasione del rinforzo è poi possibile intervenire sui processi di comprensione attuati dai singoli. Esistono sistemi molto pratici per favorire lo sviluppo della predisposizione alla comprensione: l'utilizzo efficace dell'evidenziatore (il descrittivo tende ad evidenziare l'intera pagina, l'intuitivo non lo usa, e l'ordinativo riprende i titoli dei capitoli e dei paragrafi) per mettere in risalto il passaggio fondamentale di una pagina, l'uso di schemi riassuntivi appropriati in cui trasferire la propria personale sintesi di un argomento, l'individuazione del luogo di studio, della necessità di un approccio più collaborativo, dei tempi e dell'organizzazione del proprio modo di affrontare l'apprendimento.

1.6. Teoria delle *Formae mentis*

Il modello di studio delle intelligenze multiple di H. Gardner muove dalla critica al concetto monodimensionale dell'intelligenza, tipizzato da Alfred Binet e Theodore Simon nel test del Q.I. all'inizio del XX secolo. Tale modello, fondandosi su test carta e matita, hanno il difetto di far risaltare solo le intelligenze linguistiche e logico matematiche, e, all'interno dei domini disciplinari "linguistico" e "matematico" solo alcuni ambiti di conoscenza e di abilità (il calcolo combinatorio piuttosto che gli algoritmi, la grammatica linguistica piuttosto che la comprensione linguistica intuitiva, l'ottica piuttosto che la termodinamica, ecc.).

Nell'area dei test di intelligenza c'è una grande diatriba tra coloro che, come C. Spearman, seguono l'idea di un fattore di intelligenza generale "g" e coloro che, come L.L. Thurstone, postulano una famiglia di abilità mentali primarie identificabili in comprensione verbale, facilità di parola, facilità di calcolo, visualizzazione spaziale, memoria associativa, rapidità di percezione e ragionamento. L'idea delle intelligenze multiple si

fonda sulla individuazione di molteplici processi intellettivi e li caratterizza sia in termini neurologici che psicologici. Antecedenti al concetto di intelligenze multiple sono nella frenologia di F.J. Gall, che localizzava in aree specifiche del cervello 37 facoltà ed attribuiva a ciascuna poteri mentali differenti e varietà di memorie specifiche o nelle categorizzazioni a priori della conoscenza, ad esempio quelle del filosofo Paul Hirst: matematica, scienze fisiche, comprensione interpersonale, religione, letteratura e belle arti, morale e filosofia.

Il concetto di intelligenza, secondo Gardner, deve rispondere a criteri di isolabilità di facoltà in conseguenza a danno cerebrale, specificità dell'intelligenza in "idiots savants" e prodigi, sviluppo particolare, storia evolutiva e prove sperimentali su ciascuna intelligenza.

Tenendo fede a questo programma Gardner descrive 7 intelligenze, che, seppur interconnesse, sono riconoscibili nella loro specificità di *formae mentis*.

Prima della discussione sulle intelligenze è importante una chiarificazione sul numero di sette che qui compare per la prima volta. George Miller ha elaborato una interessante teoria sul "magico numero sette più o meno due" che rappresenta la quantità di dati che possono essere memorizzati e trasmessi. Sette rappresenta il limite della memoria primaria sia nella elaborazione di unità elementari che in quella di raggruppamenti di informazioni per ordinamento o per associazione. Useremo pertanto tale numero, sia rispettando le scelte fatte da Gardner in tal senso, sia per altre elaborazioni originali. Il numero di tre, usato per semplificazione didattica, sarà ancora usato come prototipo di schema al fine di far entrare nella logica del nostro lavoro.

Intelligenza logico matematica: è il tipo di intelligenza in cui meglio si verifica il modello di sviluppo del pensiero cognitivo di Piaget: la conoscenza deriva dalle proprie azioni sul mondo, dall'azione deriva il senso di persistenza oggettiva delle cose e di essa si fonda il successivo sviluppo mentale, nei suoi diversi passi. 1) il raggruppamento degli insiemi senza ancora la consapevolezza del numero (pur se in grado di contare il bambino fino ai 4 anni recita i numeri mnemonicamente con intelligenza linguistica); 2) il numero finale della sua recitazione orale è la quantità totale (numero cardinale); 3) a sei anni compara le quantità, aggiunge e sottrae, eseguendo tali azioni nel mondo degli oggetti materiali (senso motoria); 4) nel periodo tra i 7 e i 10 anni scopre di poter eseguire tali operazioni nella sua testa, senza toccare gli oggetti, se non potenzialmente; 5) Dalla fase delle operazioni concrete cresce cognitivamente diventando capace di operazioni mentali formali attraverso la gestione di insiemi di simboli. L'intelligenza matematica e logica si fonda sullo sviluppo del ragionamento, come riconoscimento della natura delle connessioni tra proposizioni. L'astrazione è capacità di manipolazione di lunghe catene di ragionamento: dapprima l'idea del numero stesso, poi l'algebra che introduce variabili al posto dei numeri, poi le funzioni, in cui una variabile ha un rapporto sistematico con un'altra variabile. La gestione delle lunghe catene di ragionamenti produce l'innescò dell'intuizione esaltante che si accompagna al momento del successo nel trovare soluzioni. Nella matematica c'è chi privilegia la dimostrazione sistematica, chi l'intuizione. Quest'ultima è connessa alla ricerca di una struttura unificante del sapere. Le abilità numeriche sembrano localizzarsi nell'emisfero Ds, ma ciò sembrerebbe pertinente alla dimensione linguistica del numero mentre i lobi parietali SN e le aree temporale e occipitale SN acquistano rilevanza nelle questioni di logica matematica. L'isolabilità della intelligenza matematica è verificata nella sindrome dello sviluppo di Gerstmann che produce difficoltà di riconoscimento delle dita e, conseguentemente, delle proprietà di calcolo e ragionamento.

L'intelligenza corporea cinestetica implica un forte controllo da parte del cervello su tutti i muscoli del corpo per coordinarli mobilitando, a tal scopo, grandi porzioni della corteccia cerebrale, il talamo, i gangli basali e il cervelletto. La dominanza è quella del cervello SN, per i mancini del cervello Ds. Le aprassie impediscono una serie di movimenti. Forme mature di espressione corporea sono la danza, la recitazione, lo sport, le abilità manuali. Un esempio di sviluppo dell'intelligenza corporea cinestetica sono l'abilità del mimo, attraverso le quali si attivano gli addestramenti al controllo dei movimenti corporei. L'intelligenza cinestetica non è però solo relativa al suo sviluppo corporale, ma riguarda la percezione dei movimenti nello spazio. Nella dimensione corporea si combina all'intelligenza logico-matematica, in ragione del controllo sulle proprie attività mentali, nella dimensione spaziale si combina con l'intelligenza spaziale e le possibilità di visualizzazione del movimento nello spazio: riguarda la capacità di prevedere le traiettorie, gli spostamenti che avvengono a seguito della pressione di forze, le velocità e le accelerazioni. La ideale linea di divisione interna dell'intelligenza cinestetica, da una parte l'applicazione al sé corporeo e dell'altra l'applicazione ai movimenti dei corpi nello spazio, sarà utilizzata come discriminante per la distinzione tra processi ordinativi e processi intuitivi, nello schema semplificato di tre modelli di intelligenza. L'applicazione al sé implica una

disposizione all'autocontrollo, l'applicazione ai movimenti altrui implica la capacità di previsione e l'intuizione dell'esito dei movimenti.

L'intelligenza spaziale concerne l'analisi dello spostamento e della posizione degli oggetti nello spazio ed è connessa alla capacità di percepire una forma o un oggetto. Thurstone divideva l'abilità spaziale in capacità di riconoscere l'identità di un oggetto visto da angoli diversi, abilità nel riconoscere un movimento e l'abilità di riflettere sulle relazioni spaziali in cui l'orientamento del corpo dell'osservatore è parte essenziale del problema. L'intelligenza spaziale è vista come l'altra intelligenza, contrapposta a quella linguistica e diversamente localizzata nell'emisfero DS. Per Piaget il frutto della comprensione sensomotoria riguarda l'apprezzamento delle traiettorie e la capacità di orientarsi in vari luoghi mediante immagini mentali, già attiva al termine della prima infanzia. Sono però ancora processi di imitazione differita, all'età della scuola, infatti, il bambino è già in grado di decentrarsi (descrivere la stanza dal punto di vista di un altro), ma solo nello stadio formale può effettivamente immaginare ambienti e situazioni. Le ricerche sul vissuto dei ciechi dimostrano che l'intelligenza spaziale non dipende dal sistema visivo (misura dello spazio a passi o con le dita, orientamento, ecc.). L'autismo produce una particolare memoria di spazializzazione senza però gerarchia di importanza. L'intelligenza spaziale è indispensabile per la costruzione mentale di rappresentazioni immaginate: gli anelli del benzene di Kekulé, la scoperta della doppia elica del DNA di Watson e Crick, le rappresentazioni pittoriche, scultoree e architettoniche, per esempio.

Intelligenza linguistica: diminuisce con danni all'emisfero SN (anche una lieve afasia distrugge il talento letterario), serve a convincere, ricordare, spiegare e riflettere sul linguaggio stesso. L'intelligenza linguistica implica espressività, che culmina nella facondia o nelle sfide verbali con giochi di parole, fondate su **assonanze in memoria** (le rime o le cantilene, ad esempio, sono i casi in cui l'intelligenza linguistica appare come una espressività mentalizzata: "ma/con/gran/pe/na/le/re/ca/giu", per memorizzare i diversi tratti delle catene delle Alpi. Marittime, Cozie, ecc.) o sul **senso del significante**. Un esempio classico è la memorizzazione dei seguenti numeri 1 9 4 5 1 4 9 2 1 7 8 9, (leggibili e memorizzabili come le date della fine seconda guerra mondiale, della scoperta dell'America e della rivoluzione francese). L'intelligenza linguistica si sviluppa con la crescente sensibilità alle sfumature di significato delle parole ed alla loro intonazione: l'uso degli avverbi nella frase "versare inchiostro intenzionalmente" oppure "deliberatamente" oppure "volutamente" esemplifica con efficacia la competenza linguistica. La psicologia evolutiva fornisce ulteriori elementi di individuazione dell'intelligenza linguistica: i bambini a 12 mesi conoscono 29 gesti ma producono solo 8 parole e ne comprendono 30, a 16 mesi utilizzano 40 gesti, comprendono 200 parole e producono 32 parole, a due anni si attua un'esplosione del vocabolario. La "teoria modulare" sostiene che i codici di base del sistema linguistico sono innati ed il loro sviluppo endogeno presenta tappe specifiche, al contrario la "teoria funzionalista" inserisce le abilità linguistiche nel contesto dell'acquisizione di abilità cognitive più generali. I disturbi più frequenti dell'intelligenza linguistica (sindrome di Down, sindrome di Williams, sordità, disturbo specifico del linguaggio), visibili già all'età di tre anni, quando articoli, proposizioni e copula sono usati nella frasi, non consentono una attribuzione chiara e localizzabile di tale intelligenza, tranne nel caso di disturbi specifici del linguaggio.

Intelligenza musicale: si distingue dalla precedente, pur essendo uditivo vocale, perché non è strettamente connessa al mondo degli oggetti fisici. La composizione musicale è possibile attraverso l'immaginazione uditiva che rielabora un tema distinto e preciso. L'immaginazione si fonda su materiale assorbito precedentemente, su cui è costruita la competenza musicale di melodie, ritmi, armonia e colori tonali. Non è il suono in sé a trasmettere emozioni ma il significato ad esso attribuito attraverso archetipi che ne colgono la forma. Un rumore violento ed improvviso (un tuono) produce l'emozione (archetipa) della paura, ma lo stesso rumore ripetuto e costante produce solo fastidio o stress uditivo. La forma musicale presenta molteplici analogie con i suoni della natura (il canto degli uccelli); l'evoluzione delle modulazioni sonore procede da un sottocanto ad un canto plastico fino ai canti propri delle diverse specie. L'abilità musicale è localizzata nell'emisfero DS con processi di estensione all'altro emisfero. L'intelligenza musicale si collega all'intelligenza spaziale, che sta alla base della danza e dei linguaggi corporei, e si associa con l'intelligenza intrapersonale (capacità di discriminare sentimenti).

L'intelligenza intrapersonale riguarda la conoscenza del sé, delle proprie emozioni e dei propri sentimenti. Il sé emerge tra i sei mesi e l'anno di vita ed il suo sviluppo è reso possibile dalla associazione alla madre che costituisce la presenza essenziale nel campo prossimale. L'assenza della madre esercita effetti irrevocabili sulle intelligenze personali e sulle successiva potenzialità di prendersi cura di altri. L'attivazione della intelligenza intrapersonale implica infatti una dimensione di sazietà affettiva che consente la quiete nei suoi aspetti di calma, di riposo, di pace, serenità, soddisfazione, mitezza e pacatezza. Il bambino che non abbia vissuto pienezza di riconoscimento e di attenzione affettiva non riesce a porsi in uno stato di quiete e si

mostra instabile o iperattivo (tal condizione, paradossalmente, è però anche tipica del bambino che abbia ricevuto un eccesso di attenzione e di stimoli). Egli è così privo della capacità di lasciare spazio ai suoi vissuti interiori, di riconoscerli e di assaporarli. Nel passaggio tra espressione e descrizione (o immaginazione) è stata collocata la demarcazione tra processi espressivi e descrittivi. Nei primi è collocata l'intelligenza linguistica ed intuitiva, nei secondi quella intrapersonale e quella musicale.

L'intelligenza interpersonale, che è connessa a quella intrapersonale, è attiva nel rapporto con gli altri, riguarda la capacità di rilevare e far propri i vissuti di altri individui. Essa è determinata dalla propensione alla vicinanza ed alla relazione interpersonale. Tale intelligenza è lo sviluppo cognitivo della propensione all'attaccamento, esperienza attraverso la quale prende forma la prima espressione di affettività nell'essere umano. La propensione biologica all'attaccamento viene riconosciuta come affettività solo nelle strutture psichiche dotate di coscienza, cioè solamente nell'essere umano. Dall'emozione derivata dall'attaccamento prende forma un vissuto complesso fatto di sfumature di calore, tenerezza, affettuosità, amorevolezza, cordialità, ecc. oppure di distacco, freddezza, indifferenza, indisponenza, ecc. tutte modulazione che, una volta esercitate, consentono la comprensione delle diverse distanze sociali e delle diverse definizioni relazionali metacomunicare agli altri individui. I lobi frontali sono la sede della attività di collegamento tra due grandi ambiti funzionali del cervello: le regioni posteriori e i sistemi limbici dove sono localizzate le funzioni motivazionali ed emozionali degli individui e dove si generano i suoi stati interni.

La sintesi delle diverse intelligenze è descritta con un forte riferimento (ricavato dalle teorie di Allport, a cui Gardner fa esplicito riferimento) al contenuto e, in accordo con questo, ai processi nervosi attivati: "le nostre attività cognitive sarebbero connesse ... alla presenza di particolari modelli, in accordo con i quali devono risuonare (e risuonano) specifiche strutture neuronali" (Gardner, p.302). Oltre alla ipotesi di localizzazione che Gardner fa propria, può essere stabilita una importante concordanza con il modello di Sherer (1982 e 1983) sui tre Controlli Valutativi dello Stimolo, ovvero i sistemi attraverso cui l'organismo prende atto dei segnali esterni ed interni: i controlli circa la novità dello stimolo, controlli sulla piacevolezza e circa la attivazione delle risposte allo stimolo. Questi tre raggruppamenti delle risposte neurofisiologiche (inibizione, arousal e attivazione) sono attivi con diverse prevalenze all'interno delle singole operazioni ed il loro mix è riscontrabile nelle diverse intelligenze. Le sette intelligenze sono altresì assimilabili alla gerarchia delle strutture cognitive elaborata da Wilber (transologiche, logiche, prelogiche, sottoarticolate in struttura causale, sottile, psichica, logica, riflessiva, di ruolo, rappresentativa, emotiva, sensoriale) o alle diverse articolazioni dello sviluppo (emotivo, intellettuale, fisico, percettivo, sociale, estetico e creativo) di Lowenfeld e Brittain. Purché, naturalmente, ci si intenda sul significato attribuito ai vari termini.

Inoltre, a proposito dello sviluppo delle intelligenze, Gardner richiama più volte ed accetta criticamente i criteri di Piaget (funzione senso motoria, funzione del pensiero preoperativo, funzione del pensiero operativo e funzione formale autorappresentativa) discutendo le diverse forme di sviluppo dell'intelligenza nelle sue componenti. Proprio sulla base delle componenti delle operazioni cognitive "di livello superiore" sono descritti alcuni aspetti del comportamento umano che sembrano sovrapposizioni delle intelligenze multiple e cioè capacità come il "buon senso", l'"originalità" e la capacità di concepire metafore.

Progetto: La qualità dell'apprendimento

La progettazione per l'innalzamento della qualità dell'apprendimento può essere rivolta nella direzione della formazione agli insegnanti o lavorando direttamente sugli alunni.

La formazione agli insegnanti richiede circa 30 ore tra lezioni e laboratori di gruppo e di comunicazione e si articola nella comprensione dei personali modi di apprendere, di adoperare le diverse forme mentali, di comunicare utilizzando processi appropriati e di interagire con le sequenze opportune.

L'attività in ogni gruppo classe richiede mediamente 5 unità di due ore ed alcuni colloqui individuali con gli alunni maggiormente problematici.

Le indicazioni sui processi di apprendimento descritti in questo capitolo possono essere applicate, per piccoli passi, (attraverso il "ciclo di Deming": Edward Deming, uno dei fondatori del movimento per la qualità, propone il ciclo Plan, Do, Study, Act come un processo di continuo cambiamento) alle classi o a gruppi di recupero (per classi aperte o sulla stessa classe, come vedremo più avanti nel capitolo dedicato ai laboratori di orientamento).

L'intervento sugli alunni verte sulla ricognizione dei diversi metodi di studio discussi in gruppo, sulla analisi dell'appreso e sulla discussione dei problemi catalogazione, ordinamento, memoria, scoperta, conoscenza, comparazione e contestualizzazione. Questi processi, descritti come metacognizione (imparare ad imparare),

sono alla base della definizione degli obiettivi educativi e cognitivi comuni ed irrinunciabili in certo grado di scuola.

L'apprendimento che conduce alla padronanza dei concetti, e non alla sola memoria breve funzionale ad un'interrogazione, è parte integrante del miglioramento continuo richiesto dal processo di qualità; l'individuazione del corretto metodo individuale di studio, l'utilizzo di diverse metodologie di spiegazione e di interazione e il favorire forme cooperative di apprendimento richiede la costante capacità di innovazione, ciclo dopo ciclo, sia per individuare nuovi processi di motivazione sia per dare risposte alle attese degli allievi. Ed anche la valutazione entra a pieno titolo in tale percorso di innovazione, giacché il riconoscimento delle competenze acquisite si sostituisce alla valutazione quantitativa.

La valutazione dell'apprendimento può essere effettuata mediante una doppia ricognizione: sui docenti e sugli allievi.

Docenti: La prima valutazione, effettuata a priori, come analisi delle capacità possedute e come traccia per innescare processi di formazione o di aggiornamento, verte sulla capacità di ascolto e di interpretazione dei docenti delle diverse forme mentali dei loro allievi, sulla comunicazione (intelligenza linguistica e chiarezza espositiva) e sulla capacità di gestione del gruppo (coinvolgere, dare linee guida e motivare). Nella spiegazione agli allievi debbono essere osservate le sequenze usate, nelle triplette comunicative, per analizzare il linguaggio usato (semplice o complesso), le pause, le modulazioni della spiegazione in funzione di una comunicazione persuasiva (ripetizioni, sintesi, logica interna), euristica (capacità di stimolare curiosità e domande) e immaginativa (contestualizzazione dei concetti, parallelismi, metafore). Può essere utile che venga conteggiato il tempo dedicato ad un modello o ad un altro di spiegazione per consentire al docente di meglio conoscersi nel suo presentarsi agli altri.

Un altro importante luogo di conoscenza e valutazione è il contesto dell'interrogazione nel quale il docente viene valutato nel modo di porre le domande (semplici o complesse) e di chiarirle, nel modo di rendere partecipe la classe all'interrogazione, nel modo di sostenere l'allievo e di attestarsi sulle sue conoscenze con la capacità di descrivere allo studente ciò che sa e ciò che non sa.

Studenti L'uso di questionari di gradimento, compilati dagli studenti, è una pratica che va diffondendosi e che richiede, però, alcuni aggiustamenti. In primo luogo i questionari debbono essere strutturati e non generici (altrimenti rischiano di diventare uno strumento di ricatto nei confronti dei docenti) con quesiti che investono la capacità di linguaggio del docente (le pause, le diverse spiegazioni, le ripetizioni, i chiarimenti) e la capacità di dialogo didattico (le interruzioni, il filo logico seguito, gli interventi in successione, gli esempi, le sintesi, la ripresa degli argomenti delle precedenti lezioni, ecc.). Occorre poi che la valutazione da parte degli studenti sia gestita con corresponsabilità: da un lato la valutazione mina l'autorevolezza del docente che non sempre è in grado di avere tutte le competenze di conoscenza richieste dagli allievi, spesso scaturite da interessi estemporanei e passeggeri, dall'altro le disposizioni comunicative "gradite" agli allievi per la acquiescenza a qualche loro opportunismo. E' utile, allora, costruire i questionari con domande di controllo che verificano l'attendibilità e l'onestà delle loro risposte. La tecnica più semplice è quella di girare gli item al passivo costringendo lo studente ad una seconda risposta che parte da se stesso. (Es. se si porge il quesito "l'insegnante usa un linguaggio semplice" o "rispiega più volte gli stessi argomenti" in una parte del test, in un'altra parte è bene chiedere "comprendi con facilità le spiegazioni" o "ti sembra troppo ripetitivo").

Le capacità di progettazione e di organizzazione vengono invece analizzate nel rapporto con i colleghi e con l'istituzione scolastica nel suo complesso. In questo ambito sono in gioco le capacità interpersonali e di modificazione del proprio comportamento oltreché quelle comunicative. E' naturale che non sia possibile nemmeno pensare di poter organizzare una verifica della capacità di spiegazione e della gestione della classe se non sono in atto buone capacità di relazione. Infatti l'osservazione (e la registrazione) di una lezione in classe da parte di un collega richiede un rapporto di fiducia e di confidenza positiva senza il quale la sensazione di essere valutati impedisce il buon rendimento nella prestazione. Dunque il luogo di partenza per l'intera valutazione non può essere altro che il consiglio di classe al cui interno di diversi docenti debbono poter crescere nelle interazione interpersonale, nella conoscenza reciproca, nella capacità di accettare critiche e riconoscere i propri errori e nel mettere in discussione le personali opinioni. Il primo passo verso questa forma comunicativa è quello di applicare al consiglio di classe alcune sedute di gruppo di incontro al fine di approfondire la conoscenza interpersonale e la capacità di ascolto e dialogo. A seguito di ciò sarà possibile la valutazione della discussione e degli interventi operata o da un esperto esterno o da un membro del consiglio che annoterà le capacità interpersonali e di comunicazione di ciascuno dei docenti, utilizzandole poi per la successiva ridiscussione. Una tavola di valutazione si compone di 7 costrutti di interazione/comunicazione: 1) cerca di controllare e di dominare la discussione 2) confligge, interrompe, mette fretta 3) propone alternative, si dissocia, non concorda, si estranea 4) esprime emozioni, personalizza, gesticola 5) non

partecipa, non prende posizione 6) ascolta senza interrompere, si lascia dominare 7) non esprime opinioni personali, è sempre d'accordo, accondiscende.

In tale tavola vengono segnati gli interventi e le modalità di relazione nel gruppo che saranno successivamente discussi.

Accanto a questi elementi di valutazione possono essere introdotte le schede personali di autovalutazione dei docenti che contengono *item* e griglie di concetti sulle capacità organizzative e di progettazione.

1.7. Comunicazione dinamica, simbolica e narrativa

I tre modelli d'intelligenza intuitivo, ordinativo e descrittivo si connettono agli ambiti comunicativi dinamico, simbolico e narrativo.

Il modello intuitivo si connette ad una comunicazione dinamica. Ovvero produce comunicazioni dinamiche ed è costruito su modalità di comunicazione dinamica.

La comunicazione dinamica spinge a fare, a mettere in moto gli eventi, ad agire. Sprona l'altro ad operare un cambiamento nella realtà e produce modificazioni nei processi di pensiero. E' una modalità diretta che conduce all'azione. Ad esempio: "Chiudi la finestra", "Risolvi l'equazione", "Cambia marcia", "Vai sul sito" sono comunicazioni che danno l'input e spingono ad agire in cui si passa da una situazione di inattivazione e di quiete ad una di attivazione fattiva. E' incoraggiante: "Dai che ce la fai!", "Forza non mollare!"; motiva e stimola l'interlocutore a mettere nell'azione ancora più carica ad aumentare lo sforzo ad andare avanti. E' creativa poiché sposta l'attenzione da un pensiero o un modo di fare ormai consolidato ad uno che apre scenari innovativi: "Racconta ai tuoi studenti che eri un paracadutista, vedrai come si stupiranno!".

E' una comunicazione dinamica anche una comunicazione di spegnimento poiché conduce da uno stato di eccesso di energia ad uno di quiete, ovvero si produce una modificazione dell'azione. Con l'uso di un tono basso e tranquillizzante, quasi sonnolento si può innescare una serie di sbadigli e diminuire le tensioni interne alla persona o addirittura tranquillizzare un gruppo. In questo caso il cambiamento innescato dalla comunicazione dinamica è da uno stato di eccesso di tensione ad uno stato di scarica delle tensioni.

La comunicazione dinamica è efficace anche attraverso l'espressione corporea e non verbale. Ad esempio il gesto d'indicare con il dito sposta l'attenzione dell'altro verso un punto, una stretta di mano flaccida diminuisce il rispetto verso quella persona, un pugno attiva l'aggressività. In questi casi la comunicazione è implicita ma innesci una serie di reazioni, più o meno consapevoli, nel comportamento dell'altro che ne modificano l'agire.

La comunicazione simbolica si connette ad una forma mentis ordinativa e schematica. E' una comunicazione di controllo che conduce all'organizzazione e alla gestione delle risorse, che delinea i confini e definisce l'identità. La comunicazione simbolica è composta da segnali, indizi, divieti e codici. Ad esempio "Non mangiare la cera" è una comunicazione rimproverante che definisce il limite di un'azione vietata, il segnale stradale di "Divieto di sosta" nega la possibilità di parcheggiare liberamente in quel luogo. In questi casi la comunicazione simbolica crea limiti, confini e restringe il campo d'azione.

Anche il linguaggio è una comunicazione simbolica composto da segni che sono le parole il cui significato è condiviso da un gruppo di persone. Il simbolo per essere utile deve avere un significato condiviso. Ad esempio tra una madre e suo figlio piccolo intercorre una comunicazione che il bambino emette e solo lei sa decifrare come "tata" per dire "sorella", "nenne" per dire "latte". Per un adolescente indossare quel tipo di maglietta significa comunicare agli altri coetanei di appartenere al gruppo dei "metallari" o dei "mods". Per un adulto utilizzare un linguaggio gergale o tecnico significa trovarsi rispettivamente in famiglia o al lavoro. Tanto più il significato di quel simbolo è condiviso universalmente tanto più quel simbolo assume rilevanza. Ad esempio la formula chimica dell'acqua H₂O è riconosciuta in tutto il mondo. La matematica, la chimica e la fisica sono in effetti le scienze più facilmente trasmissibili poiché il significato del loro linguaggio è universalmente condiviso. La loro grande difficoltà sta nella comprensione del significato di quei simboli, ovvero nella spiegazione del simbolo per renderlo chiaro e comprensibile. Tutte le discipline ad alta concentrazione di simboli hanno bisogno di essere trattate in maniera semplice e concreta, arricchite da esperienze pratiche e laboratoriali che permettono una comprensione immediata. La comunicazione simbolica ha come scopo quello di creare dei mediatori comunicativi in grado di tradurre i vissuti in storia su cui appoggiare le basi di un nuovo sviluppo.

La comunicazione simbolica è parte dei processi creativi quando si integra nelle arti figurative come ad esempio nei quadri astratti postmoderni o nella raffigurazione delle statue delle divinità greche. Caratterizza l'espressione creativa poiché racchiude un significato altro. Nella "Gioconda" di Leonardo da Vinci, o la sua "Ultima cena", è nascosta una simbologia che appassiona i ricercatori di tutto il mondo.

Un altro aspetto della comunicazione simbolica è l'uso di ancoraggi e di parole chiave che colpiscono l'altro in profondità e risvegliano in lui riflessioni ed elaborazioni degli episodi che conosce. Come quando impariamo a recitare filastrocche o un racconto la cui morale è un insegnamento di vita. Altre volte, ascoltando una lezione o studiando uno scritto incontriamo concetti che innescano catene di ragionamento e di pensiero che conducono all'elaborazione di un personale modo di vedere il mondo o riflessioni di ordine filosofico- esistenziale.

In questo caso la comunicazione simbolica induce una persona a ripensare la composizione della propria identità per interpretare le cause e i motivi dei propri comportamenti.

La comunicazione narrativa si connette alla forma mentis descrittiva poiché apre, coinvolge, racconta, fa vivere e rivivere un vissuto. La comunicazione narrativa è avvolgente immette le persone in un flusso comunicativo esemplificativo fatto di storie che servono a far sperimentare all'altro ciò che il comunicante ha sperimentato. Consente di aumentare la comunanza di vissuti e di sentimenti, fa sì che le persone si aprano e raccontino la propria esperienza. La comunicazione narrativa permette la condivisione dei modi di fare poiché dà informazioni impressionistiche e colorite che creano immagini e stati d'animo nell'altro. E' quella dei nonni che raccontano ai nipoti di quando "ai miei tempi il riscaldamento non c'era e la stufa era l'unica fonte di calore della casa..." trasmettendo un modo di vivere antico con i problemi e i tentativi di soluzione dell'epoca.

E' una comunicazione piacevole e tranquillizzante che con uno spostamento emozionale successivo e morbido, fa accomodare l'ascoltatore, lo pone in una posizione di ascolto e lo fa sentire accolto.

Narrare significa sintonizzarsi su un livello comunicativo diretto e semplice che promuove l'apertura dell'altro. Narrare è la prima esperienza di apprendimento poiché nella narrazione si produce senso.

La comunicazione narrativa diluisce ogni concetto esplodendolo e osservandolo da diversi punti di vista, restando nell'argomento fino a che non sia completamente esaurito.

Il significato di una comunicazione narrativa è nella cura delle descrizioni e dei particolari. I concetti di base possono essere riassunti in poche frasi, ma è l'esperienza della narrazione ad avere significato in sé. Un buon comunicatore narrando, può condurre un gruppo di persone da uno stato di tensione ad uno stato di vicinanza e di affratellamento poiché si sentono tutti sulla stessa barca avendo vissuto insieme la stessa successione di emozioni.

Comunicazione dinamica, simbolica e narrativa sono le declinazioni fondamentali della comunicazione e si rifanno ai controlli valutativi dello stimolo attivazione, controllo e arousal. La composizione di attivazione, controllo e arousal conduce alla costruzione delle sette personalità individuali dell'avarico, ruminante, delirante, sballone, apatico, invisibile e adesivo che si connettono alle sette intelligenze logico-matematica, corporeo-cinestetica, spaziale, linguistica, musicale, intrapersonale, interpersonale.

La composizione della comunicazione dinamica, simbolica e narrativa conduce alle sette forme comunicative del rimprovero, incoraggiamento, insegnamento, coinvolgimento, tranquillizzazione, sostegno e gratificazione che sono le tipologie di comunicazione della comunicazione educativa.

CAPITOLO 2: LA COMUNICAZIONE EDUCATIVA

2.1. La comunicazione didattica

L'efficacia comunicativa oggi sostenuta per rendere più interessante la partecipazione degli alunni, non è un "dogma assoluto" della psicologia dell'apprendimento ma è figlia del nostro tempo. Essa è conseguenza di due processi storici pedagogicamente negativi: la caduta di riferimenti per l'apprendimento imitativo conseguente alla minor capacità educativa della famiglia e l'orientamento della professionalità docente centrato sul ruolo tecnico e sulle competenze disciplinari, a scapito delle competenze relazionali e comunicative.

Lo sforzo teorico e le istanze operative in atto sono, dunque, generalmente indirizzate verso la partecipazione globale della personalità dell'allievo per impegnarlo nell'apprendimento non solo sul piano conoscitivo ma anche su quello affettivo ed emozionale. Il cambiamento di rotta, indispensabile in ragione dei problemi che scuotono la scuola fin dalle fondamenta, è però solo situazionale e conduce ad una sbagliata polarizzazione degli stili comunicativi attuati nella formazione: da un lato una logica deterministica con progettazione dettagliata, procedure e regole da seguire dall'altro un globalismo eccessivo che tende a modificare il comportamento, gli atteggiamenti e la stessa personalità dell'alunno.

La ricognizione sugli stili comunicativi, svolta con una radicale sintesi in questo capitolo, ha la funzione di mostrare come ambedue questi poli, ed altri ancora, sono relativi al soggetto destinatario dell'azione didattica ed educativa e debbono essere messi in atto in funzione dei suoi bisogni e non in assoluto. La conclusione a cui si vuole pervenire è che non esiste un metodo valido per tutti i contesti, ma diversi metodi più o meno efficaci a seconda dei soggetti destinatari, del loro ciclo di vita e dei contesti. Tutti i diversi stili comunicativi hanno efficacia e utilità, purché siano usati in funzione dei soggetti destinatari dell'intervento. La prospettiva cognitiva ha reso possibile l'utilizzo del concetto di schema come forma mentale, preesistente rispetto alle informazioni in arrivo, che consente di incorporarle in "organizzati cognitivi". Ma solo con la dilatazione del concetto di schema a struttura di *forma mentis*, e dunque attraverso una psicologia culturale, può essere evitato il pericoloso riduzionismo di intendere il termine di "schema" come un concetto ordinato e gerarchizzato, giungendo a paragonare le forme di pensiero umano alla logica di immagazzinamento ed elaborazione di informazioni del computer. Anche la logica del computer è logica dell'uomo, ma quella dell'uomo non è *solo* logica computazionale.

Il concetto di "schema" va visto nella sua accezione più ampia di forma mentale e interpretato come *copione* personale di immagazzinamento e rappresentazione mentale dei concetti.

Ad ogni personale "schema" corrispondono processi personali di apprendimento, di sensibilità ad alcune informazioni ed alcuni stili comunicativi piuttosto che altri. Ma è anche vero che ciascun contenuto di conoscenza ha un suo campo di esistenza: ogni concetto è giustificabile nello schema logico che lo ha prodotto e che lo sostiene epistemologicamente. In questo senso gli oggetti della conoscenza scolastica appartengono alla "cultura" e sono appresi mediante un particolare processo di socializzazione la cui caratteristica peculiare non è di essere primaria (diretta, faccia a faccia) o secondaria (centrata sul ruolo) ma di contenere e innescare alti livelli di autoriflessività. La cultura trasmessa nella socializzazione (famigliare, nel gruppo di pari, nel rapporto con le istituzioni, ecc) non perviene necessariamente alla metacognizione (sapere di sapere o sapere come fare a sapere), quella scolastica, invece, lo richiede. La scoperta che i processi di valutazione servano sempre più a tale scopo (autovalutativo), piuttosto che ad un accertamento burocratico delle conoscenze acquisite, lo conferma.

Gli stili di comunicazione sono dunque "schemi" in sintonia con gli "schemi" (i copioni) dei comunicatori, possono essere modulati in modo da entrare in sintonia con gli "schemi" di chi riceve la comunicazione (le forme mentali) e sono connessi con gli "schemi" concettuali pertinenti l'oggetto contenuto nella comunicazione. Sul piano della conoscenza scolastica lo "schema" è il dominio disciplinare a cui una singola teoria, idea, esercizio, formula, legge, proprietà, ecc. appartiene.

La parte dominante (il docente) usa tali comunicazioni 1) per influenzare gli atteggiamenti degli alunni nella prospettiva dei "comportamenti – aspettative reciproci" descritta da Nasch (1983) ed è questo il caso di una comunicazione che può centrarsi sugli "schemi" (le forme mentali) degli alunni, 2) perché i suoi costrutti categoriali personali lo confermano in un agire comunicativo autoreferenziale, come presenta il problema Kelly (1955), ed è questo ovviamente il caso di una didattica che non si modella né nei confronti degli allievi né in relazione ai contenuti disciplinari 3) per rendere positivamente efficace l'effetto Pigmalione (realizzazione nel comportamento degli alunni delle aspettative che il docente nutre verso il loro

apprendimento), descritto da Rosenthal (1972). Questa ultima interpretazione sembra essere più connessa al contenuto della spiegazione ed all'apprendimento di "schemi" centrati sui domini disciplinari.

La prima connessione che occorre affrontare è quella tra "schemi" e contenuti attraverso la teoria di Larry Gross (1972; 1995; citato ripetutamente da Gardner:1987), che propone un elenco di cinque modi prevalenti di comunicazione (lessicale, sociale-gestuale, iconico, logico-matematico, musicale). Questo modello consente una immediata associazione della comunicazione ai contenuti delle diverse discipline, quasi come se esistesse una relazione meccanica tra modelli comunicativi e contenuti. In prima approssimazione questa analogia è veritiera: che lo studio di una lingua sia connesso allo sviluppo della comunicazione linguistica e dell'espressività, è fuori di dubbio, allo stesso modo la comunicazione musicale è indispensabile per apprendere la musica e per sviluppare il relativo ambito di intelligenza. Ma ridurre la comunicazione al suo contenuto non tiene conto di quanto il rapporto forma/contenuto sia sfaccettato. "Per esempio, scrive Gardner (1987, p.354), le abilità implicate da un'intelligenza possono essere usate *come mezzo per acquisire informazione*. Gli individui possono imparare utilizzando codici linguistici, presentazioni cinestetiche o spaziali o legami interpersonali. Nello stesso modo in cui varie intelligenze possono essere sfruttate come mezzi di trasmissione, così il *materiale da padroneggiare* può ricadere in pieno nell'ambito di una intelligenza specifica...Risulta così che le nostre varie competenze intellettuali possono fungere tanto da mezzo quanto da messaggio, tanto da forma quanto da contenuto."

L'intelligenza logico matematica, per esempio, è in gioco come contenuto e modello nello studio dell'aritmetica anche se il mezzo per conseguire informazioni matematiche è, principalmente, di natura linguistica, la stessa intelligenza logica è a fondamento dello studio del diritto anche se all'interno delle discipline giuridiche non sono presenti concettualizzazioni matematiche.

"Alle intelligenze in gioco sono affini, continua Gardner, anche i *modi* reali di *apprendimento*. Quello forse più basilare di tutti è *l'apprendimento diretto o "non mediato"*: quello in cui l'allievo osserva l'attività di un adulto *in vivo* come quando un bambino di Puluwat osserva un anziano mentre costruisce una canoa o si prepara a prendere il mare...In questi modi di apprendimento mediato sono spesso molto importanti forme di conoscenza spaziale, corporea e interpersonale. Può essere in gioco anche la conoscenza linguistica, ma, di solito, in maniera incidentale".

Lo stile comunicativo centrato sugli "schemi" dei trasmettitori o dei ricevitori è quello più importante da portare in evidenza ed è connesso alla dimensione del linguaggio parlato, eventualmente sorretto da rinforzi non verbali, ed il suo strutturarsi in sequenze di comunicazione. Il tema è quello del *discorso* o del *dialogo* didattico che, naturalmente, non esaurisce la gamma di strumenti della didattica (testi, immagini, video, ecc.); piuttosto questi strumenti saranno ricompresi come supporti all'insufficienza del discorso nel corso dell'analisi delle le attività integrative e della disamina degli strumenti didattici per il lavoro con l'handicap.

La tabella 2 mostra la sintesi di due dei principali approcci teorici alla comunicazione educativa; tale tabella è una semplificazione ulteriore dello sforzo di sintesi della proposta degli *Orientamenti 91* (che menzionavano 9 modelli condivisi) in un modello a sette, in analogia con le *formae mentis*. Nella tabella è sintetizzata la parte più rilevante della teoria di Jakobson, che distingue la comunicazione conativa o persuasiva per indurre il destinatario all'azione (o a non agire), quella referente e informativa che fornisce informazioni obiettive, la comunicazione metalinguistica, centrata sul codice (in cui l'oggetto di comunicazione è la lingua medesima), la comunicazione espressiva - emotiva, quella poetica (centrata sulla collocazione suggestiva delle parole) e quella fatica (Ad es. "Mi senti?") che è centrata sul canale per verificare il rapporto.

TABELLA 2

Jakobson	Halliday
Conativa o persuasiva per indurre il destinatario all'azione (o a non agire).	Regolativa, per indurre a fare (o a non fare).
Conativa o persuasiva per indurre il destinatario all'azione.	Strumentale: "Voglio la palla!", per motivare l'altro ad una azione utile per chi comunica.
Referente, informativa. Fornisce informazioni obiettive.	Rappresentativa e informativa.
Metalinguistica, centrata sul codice. Oggetto di comunicazione è la lingua medesima.	Euristica lo scambio comunicativo agevola la scoperta della realtà.

Jakobson	Halliday
Espressiva - emotiva, comunicazione di sentimenti.	Personale - espressiva.
Poetica centrata sulla collocazione suggestiva delle parole.	
	Immaginativa. Verbalizzazione delle immaginazioni
Fatica: "Mi senti?". Centrata sul canale, per verificare il rapporto.	Interazionale: "Sonia, dove sei?". Per far sentire l'altro oggetto di attenzione.

Halliday introduce i concetti di comunicazione regolativa, per indurre a fare (o a non fare), strumentale ("Voglio la palla!"), per motivare l'altro ad una azione utile per chi comunica, rappresentativa e informativa, euristica (lo scambio comunicativo agevola la scoperta della realtà), personale - espressiva, immaginativa e interazionale ("Sonia, dove sei?") per far sentire l'altro oggetto di attenzione.

In sintonia con i modelli di intelligenza, e con i contenuti della comunicazione, le forme del discorso didattico sono state ridotte a sette: Conativa, informativa, espressiva, poetica, immaginativa, descrittiva, fatica. Con la ricognizione di queste diverse forme di comunicazione si intende mostrare agli insegnanti che il discorso in classe può non essere solo conativo, fatico e informativo (come è, prevalentemente) ma, per "essere funzionale alla pratica e all'apprendimento di strategie di argomentazione e di ragionamento e di procedure... è necessario che *diminuiscano il potere* e il *controllo* dell'insegnante sul pensare e sul parlare degli studenti" (Pontecorvo, 1999, p.78). I modelli di comunicazione espressiva, poetica, immaginativa e descrittiva rendono efficacemente l'idea di una comunicazione senza potere e consentono lo sviluppo di relazioni tra pari di tipo cooperativo, "restituendo, all'attività verbale in classe, alcune delle caratteristiche del discorso quotidiano che lo rendono interessante per chi vi partecipa e che permettono di distribuirne il controllo fra tutti i partecipanti, pur nel mantenimento di una finalizzazione legata allo scopo istruttivo...un discorso che si dipana attraverso interventi collegati degli alunni piuttosto che frammentato in cicli di triplete in cui la persona interpellata può prendere il turno solo una volta" (ibidem, p. 79). Le triplete in questione obbediscono allo schema "Domanda dell'insegnante - Risposta dell'alunno - Commento dell'insegnante" e sono le sequenze comunicative (fatiche o conative) più diffuse nell'interazione didattica.

Per spiegarci il perché della stabilizzazione di tali sequenze in triplete può essere utile ricordare il secondo assioma della Pragmatica della Comunicazione che così definisce la relazione tra contenuto e modalità comunicativa: "*Ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e un aspetto di relazione, di modo che il secondo classifica il primo ed è quindi metacomunicazione*" (Watzlawick, 1971, p.47). Questa prospettiva di indagine conduce a vedere la metacomunicazione (il *command* della comunicazione che sta alle spalle del *report*) come l'aspetto centrale del processo di interazione ed ad osservare che, quanto più la metacomunicazione si modella a seconda dei contesti, tanto più facilmente vengono trasmessi i contenuti. Se una comunicazione è "sana", l'aspetto relazionale non entra prepotentemente sulla scena, se è "malata", invece, è caratterizzata dalla fissità e della costante presenza di un esercizio di potere per poter controllare unilateralmente la relazione.

Il terzo assioma della Pragmatica recita: "*La natura di una relazione dipende dalla punteggiatura delle sequenze di comunicazione tra i comunicanti*" (ibidem, p.52). Il richiamo ad uscire dalle triplete indirizza gli insegnanti l'apertura a tutte le forme di relazione educativa e didattica, specie quelle poco sperimentate. La successiva spiegazione dei principali modelli comunicativi cerca di aprire verso la varietà degli stili:

La comunicazione conativa appare come quella più decisamente autoritaria. Implica un ordine o un comando a fare o non fare. E' una comunicazione realizzata allo scopo di raggiungere delle mete nell'interazione con gli altri. Può assumere aspetti più regolativi, quando fa riferimento a modalità di comportamento e di interazione tra persone o tra persone e istituzioni. Può diventare processuale o strategica: nel primo caso è attuata per conseguire obiettivi comuni, nel secondo caso per raggiungere traguardi che servono di base per altre successive mete.

La comunicazione informativa (o referente, rappresentativa) riguarda la trasmissione di significati culturali o personali. Essa rivela come le persone comprendono se stessi, gli oggetti del loro mondo, le teorie scientifiche senza pretendere che i suoi schemi mentali siano universalmente validi e significativi.

La comunicazione espressiva veicola contenuti, e rappresentazioni di contenuti, ma enfatizza e rinforza la soggettività senza necessariamente obbedire a criteri di verità e schivando la responsabilità della comunicazione delle proprie esperienze. Tale comunicazione è realizzata allo scopo di coinvolgere gli altri nella propria densità di vissuti o, anche, nella complessità di contenuti (anche valoriali) che non possono essere compresi se non mediante empatizzazione o immedesimazione.

La comunicazione poetica è un particolare modello di quella espressiva. In essa (qualunque tipi di arte sia in gioco) l'espressività non è estemporanea ma ragionata, meditata e perfezionata e il coinvolgimento verso l'altro è attento e mirato al far cogliere un armonico insieme di effetti

La comunicazione descrittiva tende a riferire sulla realtà per come la si vede e la si valuta. Chi comunica in tal modo deve curare che sia rispettato il criterio della verità, non solo in sé (la verità nel contenuto della comunicazione) ma negli effetti sugli altri. Si è efficacemente descrittivi se i messaggi sono formulati in vista della comprensione altrui. Ovvero secondo i principi della semplicità, dell'ordine, della brevità e della stimolazione.

La comunicazione immaginativa è una comunicazione descrittiva che non rispetta i precedenti criteri e può essere attuata allo scopo di indurre nell'altro la formazione di libere rappresentazioni mentali dell'oggetto contenuto nella comunicazione. Tale comunicazione serve per i processi di astrazione ed, essendo la comunicazione simbolica per eccellenza, per stimolare la produzione di nuovi simboli con cui si possono rappresentare oggetti astratti e connessioni tra di loro.

La comunicazione fàtica è la comunicazione relazionale per eccellenza. In sé è una comunicazione che minimizza il contenuto ed è volta ad ottenere *feed back* sulla presenza altrui nel contesto della comunicazione. (*Per la redazione di questa sintesi mi sono abbonatamente avvalso della Voce "Comunicazione" redatta da compianto Prof. Herbert Franta sul Dizionario di Scienze dell'Educazione*).

Tali forme di stili comunicativi sono tutti adoperati dagli insegnanti, pur essendo alcune certamente prevalenti su altre. Le sette tipologie comunicative hanno però il difetto di essere troppo numerose per offrire, con gradualità, l'invito a comprendere le personali abitudini comunicative degli insegnanti e l'incoraggiamento a sperimentare altri stili, pertanto è preferibile, anche in questo caso, offrire una sintesi in un modello a tre, mostrando le connessioni tra i raggruppamenti di modalità comunicative ed i *frame* (l'intelaiatura) di interazione insegnante/alunno.

2.2. I *frame*

Il modello semplificato riduce a tre le modulazioni comunicative: PERSUASIVA, ESPRESSIVA e IMMAGINATIVA collegandole con la schematizzazione a tre delle intelligenze ORDINATIVA,, INTUITIVA e DESCRITTIVA, nel senso che una comunicazione persuasiva è quella più efficace per entrare in contatto con una intelligenza schematica (ordinativa), quella espressiva (euristica) per entrare in contatto con l'intelligenza intuitiva e quella immaginativa per il contatto con l'intelligenza descrittiva.

Le suddette comunicazioni avvengono all'interno di *frame* (piccoli ambiti di sequenze e routine ricorsive nella comunicazione di insegnamento). Nella analisi della conversazione e delle sue prese di turno la sequenza chiave è una tripletta che ha ricevuto la designazione di IRF (Inizio dell'insegnante, Risposta dell'allievo e *Follow up* successivo) da Sinclair e Coulthard (1975) e di IRE (1979) da Mehan (Inizio dell'insegnante, Risposta dell'allievo ed *Evaluation* dell'insegnante).

Le diverse modalità interattive tra insegnanti ed allievi possono essere sintetizzate, in analogia con la tripartizione precedente dei processi di comunicazione, in tre modelli di triplette:

Domanda dell'insegnante - Risposta dell'alunno - Commento dell'insegnante. Questo modello, il più diffuso che tende a mantenere la parola all'insegnante (in genere fino al 70% del tempo complessivo nella classe) è tipico della comunicazione persuasiva. Si fonda sul presupposto che l'insegnante conosce già la risposta alla domanda e che l'alunno debba "dare la risposta giusta", quella cioè che è nella mente di chi pone la domanda. Quanto più l'insegnante è centrato sulla sola intelligenza ordinativa, tanto più sarà obbligatorio, per l'alunno, individuare con correttezza e pertinenza il tipo di risposta, a meno che, anche l'alunno, non utilizzi prevalentemente questo modello di intelligenza e lo connetta ad un apprendimento mnemonico. La comunicazione persuasiva ha un esito, a volte paradossale, nel commento finale che può essere positivo, anche se la risposta non è corretta al fine di incoraggiare (questo è il sistema utilizzato nelle strategie di vendita e nel marketing) o negativo, anche se la risposta è corretta (specie se si vuol squalificare per motivi connessi alla relazione interpersonale) indipendentemente dal contenuto. Limite di tal modello di comunicazione è l'impossibilità di produrre nuovi schemi (attraverso l'intuizione) e di spaziare nel contesto più generale dell'argomento.

Domanda dell'insegnante – risposta (interlocutoria) dell'alunno - ulteriore domanda dell'insegnante -...è tipico della comunicazione espressiva ed euristica che tende a favorire e far sviluppare l'intelligenza intuitiva. La risposta dell'alunno successiva alla domanda dell'insegnante, che è interlocutoria perché può presentarsi anche sotto forma di altra controd domanda rivolta al docente, contiene già il principale *feed back* inerente alla comprensione della domanda dell'insegnante e, quindi, è già una risposta che verifica il grado di apprendimento. Una risposta/domanda intelligente di un alunno è, a volte, più esplicativa per la verifica di

una efficace interrogazione. La sequenza delle domande in successione implica però un oggetto problematico reale. L'insegnante che pone la domanda non ha nella sua mente la risposta al problema. E' questo il caso di un esercizio condotto insieme dall'insegnante e dall'allievo, supportato a questo scopo dall'insegnante medesimo (imitazione degli schemi di azione, riconoscimento delle successioni nelle azioni, controllo delle attività a cui si partecipa, ecc.). Limite di tale *frame* è quello di non consolidare l'apprendimento, costruendo efficaci schemi di pensiero e di azione che divengano stabili nell'alunno e di non delimitare il campo del conosciuto.

Domanda dell'alunno - risposta dell'insegnante - nuova domanda dell'alunno.. è un *frame* tipico della comunicazione immaginativa e narrativa. La risposta produce una nuova richiesta descrittiva che amplia e divaga nel contesto ed impedisce di afferrare il centro del problema e di operare una sintesi logica. Questa modalità comunicativa è estremamente utile per avviare processi di ascolto e interesse incrementale sull'oggetto della spiegazione. L'oggetto appare semplice e chiaro e le sue connessioni con altri oggetti non sollevano alcuna ansia di apprendimento. Nella discussione immaginativa si manifestano *frame* fabulatori, con insistenti nuove domande inerenti l'oggetto che lo arricchiscono di nuovi particolari, senza necessariamente pervenire ad immediati processi di astrazione e di schematizzazione. Attraverso questo modello di discorso non si aggiungono ulteriori informazioni, ma si consente all'alunno di spaziare a tutto campo nel contesto della spiegazione, impadronendosi con sicurezza. Non è un caso che tale sequenza si accompagni ad un eccesso di contestualizzazioni e collegamenti, spesso vissuti con fastidio da parte dell'insegnante che è costretto, per non ripetersi, ad inventare nuove minime variazioni, anche metaforiche, sul tema.

I modelli descritti sono attuati attraverso capacità di organizzazione, inventiva e pazienza da parte di insegnanti efficaci che potenziano l'apprendimento degli allievi sulla base di una capacità comunicativa interiorizzata nella loro personalità e di una vera esperienza didattica. Lo schema proposto non vuole stringere il valore del vissuto personale degli insegnanti ma intende mostrare come, nella relazione docente/discente, i modelli comunicativi base, desunti dalle sequenze, non possano essere molto numerosi. Escludendo l'estensione alla comunicazione tra studenti le posizioni relazionali possibili sono infatti solo quattro:

Domanda del docente – Risposta dell'allievo – Commento del docente;

Domanda del docente – Risposta (interlocutoria) dell'allievo – Nuova domanda del docente;

Domanda dell'allievo – Risposta del docente – Nuova domanda dell'allievo

Posizione insostenibile nella relazione scolastica, se non nella forma più condiscendente: Domanda dell'allievo – Risposta del docente – Commento dell'allievo.

La connessione delle triplete con gli stili comunicativi conduce alla necessità di utilizzare diversi metodi di conduzione della lezione e di relazione con il gruppo, per situare correttamente il processo di apprendimento che vuol stimolare, applicando il concetto di area prossimale sia ai singoli allievi che alle strutture dei gruppi classe. Non si tratta solo di non insabbiarsi nelle secche delle domande fittizie (domande all'allievo, che deve soddisfare anche nella forma le aspettative di risposta del docente, ovvero ciò che il docente vuole sentirsi dire in ordine alla sua impostazione di conoscenza), o delle trappole delle domande retoriche che ingenerano aspettative fuorvianti negli alunni (quando un insegnante ripete due volte la stessa domanda, con minima variazione, l'alunno pensa di aver sbagliato la risposta), ma di privilegiare modalità di presentazione del dialogo didattico che tengano conto, almeno, dei tre modelli base della comunicazione.

La spiegazione è sistematica, ordinata ed organizzata nelle sue sequenze. Ad ogni passaggio l'organizzazione del pensiero richiede limiti e confini precisi, con temi suddivisivi per ambiti, gerarchizzati, e con teorie di riferimento conformi e sistematizzate in memoria attraverso schemi, elenchi e esercizi. E' questa la situazione che Rumelhart (1991) definisce "apprendimento per accumulo di conoscenza" senza modificazioni del funzionamento degli schemi base. Tale comunicazione funziona efficacemente quando "gli schemi posseduti sono adeguati all'interpretazione dell'esperienza. Lo schema ci permette di collocare sempre nuove informazioni, garantendoci così l'estensione del sapere" (Lichtner, 1999, p.250).

La spiegazione è carica di fascino per catturare l'interesse; vengono dapprima presentati gli elementi che compongono il problema e proposta una riorganizzazione della conoscenza attraverso l'intuizione, improvvisa, della soluzione. I tempi dell'intuizione sono diversi e, nella verifica, occorre accertarsi che tutti abbiano raggiunto la comprensione. Il contesto può essere quello della lezione frontale ma interattiva, con assenza di disturbi esterni e possibilità di accedere al più alto livello di apertura mentale possibile. In questi contesti di spiegazione le triplete possono essere trasformati in sequenze di interazioni di gruppo, la cui forma più semplice è quella di produrre domande in successione, cambiando interlocutore e producendo

risposte collegate. E' questo il caso di un "apprendimento che porta alla ristrutturazione degli schemi posseduti ed alla creazione di nuovi schemi, a volte analoghi, ma a volte del tutto diversi dai precedenti" (ibidem).

La lezione stimola l'immaginazione, che consente di far emergere connessioni e adiacenze con altri argomenti e discipline, con una interlocuzione aperta e circolare (parte da un argomento e, a spirale, ritorna al punto di partenza. Un processo di apprendimento fondato su comprensioni stabilmente radicate in profondità e che sono divenute basi per altri ulteriori sviluppi di conoscenza. In questo "caso gli schemi vengono modificati per essere meglio sintonizzati con l'esperienza. Abbiamo una continua messa a punto, o sintonizzazione (*tuning*), via via che l'esperienza si estende; lo schema è continuamente aggiornato"(ibidem). La spiegazione di Rumelhart, di ciò che è stato descritto come connessione descrittiva, presenta i collegamenti con altre conoscenze come una sorta di fluttuazione parziale degli schemi. Qualche tratto costante dello schema diventa variabile producendo una generalizzazione incernierata su tale variabile.

2.3. Comunicazione didattica ed educativa

Non è difficile riconoscere la professionalità di un docente nell'uso di tutti e tre tali stili comunicativi nel momento in cui il docente ha totalmente la parola (la lezione), è, invece, più complesso riconoscere la diversificazione degli stili nel rapporto con gli studenti.

N. Flanders (1970) propone un sistema di analisi degli stili di interazione in classe fondato su sette modalità: 1) l'insegnante accetta i sentimenti 2) loda o incoraggia 3) accetta e utilizza idee 4) formula domande 5) fa lezione 6) dà direttive e 7) critica e si appella all'autorità.

Le diverse forme della comunicazione sono *tutte* risorse importanti dei docenti che possono essere utilizzate efficacemente se vanno ad incidere nel contesto che ha bisogno di quel particolare tipo di messaggio e di relazione. In questo caso la comunicazione, funzionale ai bisogni dell'altro, è una comunicazione autenticamente educativa.

La commistione tra intervento educativo e stile di comunicazione da luogo al modello circolare presentato nella Tavola 2:

La comunicazione educativa è presentata con i vocaboli usuali e tradizionali di: rimprovero, incoraggiamento, insegnamento, coinvolgimento, tranquillizzazione, sostegno, gratificazione. Può sovrapporsi, con alcuni aggiustamenti, al modello di Flanders [1) accetta i sentimenti (tranquillizza o sostiene) 2) loda o incoraggia (gratifica o incoraggia) 3) accetta e utilizza idee (tranquillizza e incoraggia) 4) formula domande (coinvolge) 5) fa lezione (insegna) 6) dà direttive e 7) critica e si appella all'autorità (rimprovera)].

La comunicazione nei suoi aspetti più generali (conativa, informativa, espressiva, poetica, immaginativa, descrittiva, fatica) è collocata nelle aree intermedie tra un modello e l'altro di comunicazione educativa. La disposizione lungo la circonferenza dei concetti risponde ad un criterio, non casuale, di somiglianza o affinità tra le diverse forme di comunicazione. Il modello è infatti una tipizzazione ideale di una comunicazione reale che presenta miscelati i diversi tratti e toni comunicativi sulla base di scivolamenti e trasmutazioni che rendono "apparentati" gli stili adiacenti. Vi sono infatti comunicazioni che possono presentarsi in successione diretta (e sono quelle poste come adiacenti in ragione della loro facile trasmutabilità; ad esempio il rimprovero che diventa incoraggiamento, l'incoraggiamento che diventa insegnamento, l'insegnamento che diventa coinvolgimento, e così via... ma anche viceversa). Vi sono comunicazioni che non possono essere consequenziali se non con un grande sforzo di modificazione del proprio stato psicologico da parte del docente. E' il caso della difficile consequenzialità tra rimprovero e insegnamento, tra insegnamento e tranquillizzazione, tra tranquillizzazione e gratificazione, tra gratificazione e incoraggiamento, tra incoraggiamento e coinvolgimento, tra coinvolgimento e sostegno, tra sostegno e rimprovero, e viceversa.

Il modello a tre (persuasiva, espressiva e immaginativa) copre un raggruppamento di stili comunicativi e li contiene in ragione dell'apparentamento che gli stili comunicativi hanno tra di loro.

L'impianto concettuale della Tavola 2 è stato reso possibile dalla teoria dei copioni di comportamento e di comunicazione, la quale, a sua volta, fa riferimento alla teoria delle "somiglianze di famiglia" (Barret e campos, 1987) delle emozioni di base e della teoria del modello circumplesso di Russell (Russell, 1980; di Fehr e Russel, 1984).

Le comunicazioni educative non sono solo tipiche del rapporto tra docente ed alunno, anche se sono frequentemente utilizzate in classe, purtroppo non sempre con pertinenza ed efficacia. Le sette modalità comunicative individuate sono presenti nella comunicazione tra docenti e studenti, tra giovani e giovani e tra adulti. Il catalogo di queste modalità serve a far capire che il fatto di considerare "naturale" il proprio

abituale modo di comunicare è frutto di superficialità o di rigidità mentale ed adottare, in modo occasionale ed estemporaneo, altri modelli comunicativi, senza ben sapere cosa si sta facendo e come si viene percepiti, dagli studenti e dai colleghi, espone a equivoci, fraintendimenti, se non veri e propri conflitti.

La mancanza di chiarezza, sulle categorie comunicative, conduce a fraintenderle, farne cattivo uso o rigettarle a priori, chiudendosi alla possibilità di potersi dotare di altri modelli. Eppure, nella vita quotidiana, tutti riceviamo consigli sul nostro modo di comunicare. Quando, di fronte ad una incomprendione, a un fraintendimento o ad un rifiuto, qualcuno ci consiglia: "Prova a dirglielo così...", siamo di fronte alla proposta di modulare la nostra comunicazione in modo efficace. Qualcuno riesce ad accettare il consiglio, qualcuno no. Questi ultimi diranno: "Non sono capace...", oppure "Ma se così faccio mi abbasso al suo livello..." oppure "Non posso mettere in discussione il mio ruolo..."

Queste frasi, che descrivono spesso impossibilità reali, mostrano il problema centrale della comunicazione educativa: occorre dotarsi di strumenti per riuscire a rendere possibile il taglio comunicativo corretto ed efficace con gli alunni più diversi. I modelli comunicativi, che verranno successivamente descritti, hanno lo scopo di sistematizzare comunicazioni e categorie pedagogiche che gli insegnanti possiedono e che quotidianamente utilizzano, spesso senza rifletterci. Ciascuna categoria è efficace con un certo tipo di alunni, e in certe situazioni, allo scopo di rinforzare il comportamento positivo e contenere quello negativo.

2.4. Il rimprovero

Nella prassi educativa corrente si sono assolutamente persi di vista significato e tecniche di rimprovero. Di solito si assiste a rimproveri che non sono altro che sfoghi di aggressività o di fastidio verso i bambini, espressi con eccessiva tensione, nel primo caso, e con nevrastenia, nel secondo. L'esito è quasi sempre l'assoluta inefficacia (il bambino o il ragazzo non ascolta e scappa via) o la lite (genitori che litigano con i figli invece di sgridarli) o l'oppressione (bambini o ragazzi schiacciati dal peso di genitori inquisitori o intimidatori).

Il rimprovero è una comunicazione ingiuntiva e regolativa, non deve essere confusa con una comunicazione incoraggiante. Deve dunque essere espressa senza enfasi e senza tensione. Il rimprovero serve a criticare un comportamento negativo già agito o, più raramente, a prevenire un comportamento negativo sul punto di essere messo in atto. Per rimproverare occorre un tono fermo, deciso, autorevole che si esprime in una comunicazione breve, forte e centrata sui fatti concreti. Al rimprovero deve seguire un silenzio lapidario che fa entrare in profondità il messaggio appena lanciato: il contenuto del rimprovero viene assorbito e vengono analizzate, da chi riceve il rimprovero, le conseguenze di un comportamento.

Se, dopo il rimprovero, l'educatore si dilunga in una predica, la comunicazione perde efficacia; se esprime considerazioni e cerca consenso o di "farsi capire", mostra la debolezza dei suoi contenuti; se "ricatta" affettivamente il bambino o il ragazzo ("se fai così mamma non ti vuole più bene") squalifica l'intero rapporto interpersonale e produce incertezza; se cerca di consolare fa sentire l'altro ancora più in colpa.

La parte più difficile e faticosa della comunicazione di rimprovero non è infatti l'atto in sé, ma la gestione da parte dell'educatore dei suoi personali dubbi: l'onda di ritorno del rimprovero si gestisce facendo silenzio, esteriormente ed interiormente, soprattutto se il rimprovero si è concretizzato in una punizione. Per questo motivo non è possibile rimproverare con enfasi e aggressività.

Rimproverare con efficacia significa proporre una comunicazione breve, saggia e responsabile, legare il rimprovero ai fatti concreti, oggetto del rimprovero, e gestire bene all'interno del proprio sé le conseguenze del rimproverare. Chi rimprovera deve decidere con se stesso di essere fermo.

La comunicazione di rimprovero è efficace se ben diretta: essa serve a modificare i comportamenti negativi per far sì che un soggetto volubile e irresponsabile sia costretto a distaccarsi dal suo stato emozionale e riflettere sul suo comportamento o che un soggetto demotivato ed indifferente si vergogni del suo scarso impegno.

Vediamo distintamente i due principali personaggi (ed i loro modi di fare) che sono oggetto di rimprovero:

1) La persona volubile tende a passare da un'emozione all'altra, senza coerenza e senza stabilità e si ritrova ad essere perennemente insoddisfatto. Se ne avesse goduto, ne avrebbe ricavato soddisfazione e non ne ricercerebbe di ulteriori. L'intervento educativo su di lui mediante rimprovero serve a distaccarlo da azioni che, oltretutto, non gli danno nemmeno pieno gusto. Un bimbo vanitoso e chiacchierone mette in imbarazzo genitori ed estranei per le libertà che si consente con gli altri, non possiede freni inibitori e non riesce a distinguere modalità di comportamento tipici dell'intimità affettiva da quelle che appartengono alla maggior riservatezza della sfera sociale. Un bimbo che sta tenendo eccessivamente desta l'attenzione su di sé, buttando ripetutamente a terra il cappello del nonno, togliendo la cravatta allo zio con la evidente consapevolezza di fare una cosa "sconveniente", ma pretendendo per ciò l'applauso degli astanti, può essere

distolto da un rapido ed efficace rimprovero seguito da un silenzio denso ed inequivocabile che non accetta repliche. Egli sarà proprio disattivato dalla mancanza di sostegno dell'ambiente alle sue performance.

L'intervento su di lui è prodotto attraverso la presa d'atto della concretezza dell'ambiente ed il silenzio gli farà notare che l'ambiente risponde a delle regole che lui non può rompere. Se il silenzio interiorizzante viene rotto, il rimprovero non funziona ed, anzi, induce sconcerto. Di fronte ad un bimbo che ha imparato a dire le "parolacce" si assiste spesso al divertito stupore della mamma e del papà, a cui subentra il rimprovero quando quelle espressioni di fronte ad estranei sono causa di imbarazzo. A meno che il clima delle relazioni e la confidenza con i presenti non determini, nuovamente, la possibilità di invitare il bimbo a dire le "cose sporche". In questo caso il rimprovero non è solo contraddittorio ma anche ambiguo ed incomprensibile per il piccolo che vuole determinare quel clima di gioco e di intimità connesso a tali espressioni. Il rimprovero rinforza la sua richiesta, perché gli appare come parte del gioco fino a condurlo ad eccessi di istrionismo: per sfuggire all'angoscia della fine delle emozioni, egli ricerca la fusione in altre emozioni senza più limite. Lo spegnimento dell'eccitazione fusionale, mediante rimprovero, serve a far percepire che la musica dell'ambiente è finita ed è inutile insistere.

2) Il soggetto pigro e demotivato nei confronti di qualunque attività non riesce a sviluppare interessi e vive distrattamente anche rispetto a se stesso, non sentendosi mai attirato da nulla. Il rimprovero lo muove dallo stato di quiete e lo richiama alla realtà, facendolo vergognare della sua pigrizia. Perché il rimprovero non corra il rischio di essere eccessivo e non infierisca, è bene che sia oggettivo in una sorgente terza rispetto all'educatore. "Devi rispettare gli appuntamenti con il dentista, non ti vergogni di quello che può pensare di te!". Naturalmente questa frase non può essere gettata lì, tra una cosa e l'altra, ma deve essere espressa nel momento in cui l'apatico non può svincolarsi, deve essere seguita da un silenzio carico di osservazione e di attesa e l'educatore non si deve allontanare né si distrarre ma restare, anche per lungo tempo, in attesa di risposta. Lo sguardo, la postura e il silenzio dell'educatore debbono esprimere l'indignazione attiva, non manipolabile. La vergogna, per essere stato rimproverato, può far crescere nell'apatico il conflitto con se stesso e spingerlo alla volontà di azione.

Occorre però porre molta attenzione a non rimproverare né le persone fragili né coloro che sono eccessivamente permalosì: dai primi il rimprovero è vissuto come oppressione, dai secondi come squalifica. In tutti e due i casi il rimprovero è spesso inutile e inefficace. In tutti e due i casi il rimprovero è dannoso.

Per i soggetti fragili e con scarsa autostima il rimprovero rappresenta una ulteriore ferita inferta da parte di una persona a lui cara, che lo indurrà a scivolare ancor più nella autocommiserazione, per i permalosì ed orgogliosi il rimprovero è una ulteriore incomprensione dei suoi blocchi e delle sue difficoltà (a farsi ben comprendere dagli altri). Dunque rinforzerà la sua solitudine.

Nel caso di soggetti molti reattivi si può ottenere con il rimprovero effetti del tutto contrari alle aspettative: reazioni polemiche, richieste assillanti di perdono o rinforzi alla personali chiusure. In tali casi è necessaria una modulazione del rimprovero ed un arricchimento delle sue valenze. Se un bambino piuttosto vergognoso ne ha fatta una grossa: ha disubbidito o ha sottovalutato un compito assegnatogli da un genitore, deve essere rimproverato, ma è necessario che chi lo faccia sappia modulare il timbro della voce, sappia presentargli una precisa analisi dei fatti che metta in discussione il suo errore e non lui come persona. Per il permaloso il rimprovero deve essere necessariamente accompagnato dall'ordine di compiere un'azione riparatoria, spiegando con chiarezza il significato che ha. La concretezza di un'azione gli fa "mettere i piedi per terra" e gli fa scoprire le necessità sue personali e di tutti. "Hai fatto tardi, e ci hai fatto far tardi, ora apparecchi la tavola tu!".

Per i soggetti reattivi è necessario accompagnare al rimprovero un messaggio di insegnamento ("Invece di lagnarti per aver lasciato a casa i tuoi giocattoli, pensa al fatto che ci sono bambini che non ne hanno mai posseduti!") ed esprimersi senza tensioni: una comunicazione chiara, analitica, precisa e pacifica. Una sorta di analisi dei dati di fatto, senza commenti.

In sintesi l'arte di rimproverare non è semplice e necessità di una seria riflessione prima di effettuare un rimprovero preventivo o correttivo. Soprattutto deve essere proposto in modo chiaro ed efficace, senza quegli eccesso di energia comunicativa che, invece di agevolare la autocritica del rimproverato, finiscono per innescare la sua suscettibilità

2.5. L'incoraggiamento

Incoraggiare significa saper dare carica e trasmettere motivazione ad altre persone. Per incoraggiare è prima necessario costruire e dare forma all'energia dentro di sé e poi comunicarla in modo persuasivo per indurre all'azione. Al contrario del rimprovero, l'incoraggiamento richiede impegno e forza in chi lo vuol far percepire ad altri. In genere l'incoraggiamento non funziona quando vengono commessi alcuni errori molto

diffusi. Spesso chi incoraggia non lo fa con sufficiente energia e convinzione: se, nel momento dell'incoraggiamento, non viene espressa una potenza sufficiente e con una sufficiente durata, la comunicazione si perde nel vuoto, non ottiene risultati e porta ad una caduta di tono nell'autore dell'incoraggiamento. Accade frequentemente che l'incoraggiamento si disperda se non ha un bersaglio preciso. Occorre indicare nominativamente la persona che si incoraggia e, nel caso di un gruppo, occorre dedicare incoraggiamento anche ai singoli componenti del gruppo. Basta infatti un solo demotivatore all'interno di un gruppo, che si esprima con una battuta squalificante, per far perdere energia a tutti.

L'incoraggiamento deve avere il suo destinatario e fermarsi su di lui con una individuazione precisa e circostanziata. Inoltre l'incoraggiamento deve essere puro, senza mescolarsi a critiche, pur se motivate. Non si può incoraggiare e rimproverare allo stesso tempo e nemmeno incoraggiare e insegnare (o dare consigli). L'educatore deve trattenersi da miscelare contenuti e forme di comunicazione, perché chi riceve ha bisogno di un messaggio chiaro ed univoco.

Il soggetto che meglio di tutti sa incoraggiare è un soggetto volitivo, carico di energia e di entusiasmo. La sua carica e il suo impegno rendono spontanee ed immediate le sue comunicazioni di incoraggiamento; deve però trattenersi, mentre incoraggia, dal sostituirsi nell'azione al soggetto destinatario del suo incoraggiamento. Incoraggiare non significa aiutare o sostenere, ma trasmettere forza e coraggio, affinché l'altro li utilizzi per compiere l'azione.

I destinatari elettivi delle comunicazioni di incoraggiamento sono i soggetti apatici e demotivati oppure coloro che hanno scarsa stima di sé, sono rinunciatari e poco fiduciosi nelle personali capacità.

Il bimbo apatico, che non risponde ai richiami dei genitori e degli adulti e che rimane per lungo tempo ciondolante nel non far nulla, o svogliato e lamentoso con chi gli sta intorno, può essere attivato attraverso la visione di un luogo eccitante. Ricordo di aver consigliato ad un padre, il cui bimbo di cinque anni era stato spento nelle manifestazioni di eccitazione da una lunga permanenza presso gli anziani nonni, e che non mostrava alcun interesse per l'iniziativa e il divertimento, di passare a piedi vicino ad un Luna Park, e, in quel luogo, trasmettergli il suo interesse incoraggiante verso quel mondo pieno di stimoli, di musica e di luci. Il bimbo si era infatti autoanestetizzato dal dolore per la perdita della madre e per l'assenza prolungata del padre. Ad ogni richiamo all'azione rispondeva chiudendosi sempre di più. Le luci e le musiche del Luna Park hanno acceso il suo interesse.

E' analogo all'intervento tampone dell'educatore di fronte al soggetto abulico e rassegnato, il tossicodipendente da eroina ad esempio, che è stato ben sintetizzato nella frase "Tu solo ce la puoi fare, ma non ce la puoi fare da solo!". In questa frase sono contenuti gli elementi dell'incoraggiamento e del sostegno, ma ben distinti attraverso due proposizioni diverse quasi in giustapposizione tra di loro. L'esito non è una miscela, ma due concetti che debbono essere introiettati uno alla volta.

L'incoraggiamento nei confronti di chi ha scarsa stima di sé serve a spostarlo nella direzione dell'attaccamento. Lo sfiduciato è incapsulato nel suo perenne imbarazzo, nella sua timidezza ed appare giù di morale, abbattuto se non desolato e afflitto. Egli vive nella dimensione della estrema sensibilità per quanto avviene attorno a lui e non riesce ad avere un confine preciso tra il sé e gli altri. Tutto ciò che avviene nelle emozioni degli altri diventa un suo sentire personale. Il bimbo che rimane nascosto in un angolo ad osservare, privo di iniziativa, soffre per la sua incapacità e la sua inferiorità di fronte all'intraprendenza, alla plasticità fisica, all'acquaticità, alla prestazione atletica, alla capacità di gioco di un altro bimbo più grande di lui. "Tu non puoi fare quello, sei troppo piccolo!" è una frase penetrata dentro la sua pelle che lo fa sentire inutile e insignificante per gli occhi di tutti.

Da questa spiacevole sensazione di vergogna e di disistima di sé può essere velocemente distratto attraverso uno spostamento emozionale. Di solito un bimbo introverso diventa bersaglio di una consolazione sbagliata perché può essere un rinforzo ed un ulteriore discredito: "Vedrai che quando sarai grande lo potrai fare anche tu!" è una frase sbagliata perché non interviene nel presente attuale ove lui è, intanto, piccolo e insignificante. L'adulto che percepisce la sua sofferenza segue il naturale moto di tenerezza nei suoi confronti e lo trasferisce con una comunicazione consolatoria senza rendersi conto di dare una ulteriore squalifica.

Il vero e preparato educatore sa di dover trasmettere invece energie e dargli disciplina ed impegno affinché il giovane si attacchi di più alle cose, ai risultati, a se stesso. Deve arrivare a desiderare i risultati per farli suoi ed aderire ad essi. L'obiettivo è quello di incitarlo ad avere un successo, anche minimo, su cui far leva con un incoraggiamento progressivo ed insistente. Occorre porre attenzione alle gratificazioni consolatorie, perché egli è assolutamente in grado di comprendere l'effettiva realtà di ciò che ha fatto. L'incoraggiamento serve a che egli faccia suo il risultato e lo consideri inequivocabilmente come una cosa che gli appartiene.

L'incoraggiamento all'azione può essere agito anche attraverso un suo intervento su un ambiente che abbia necessità di lui. Occorre un ambiente sociale costituito da altri soggetti, più piccoli ed impacciati di lui, che stimolino la sua sensibilità a comprendere le difficoltà degli altri ed essere punto di riferimento per il loro attaccamento, così facendo si sentirà grande. Questa modalità consente lo sviluppo di una ulteriore osservazione educativa: vi sono alcuni bimbi che hanno necessità di frequentare bambini più grandi, altri, invece, necessitano della compagnia di bambini più piccoli. I naturali artigiani dell'educazione sanno osservare queste disposizioni e lasciano orientare le affinità dei bambini nel modo più virtuoso; anzi delicatamente incoraggiano questa assunzione di responsabilità affettiva. Altri educatori, purtroppo, decidono di intervenire con l'ideologia pianificante delle leve di nascita e irreggimentano i coetanei con i coetanei, quasi fosse un obbligo educativo e formativo la frequentazione tra bambini della stessa età.

Anche per l'adulto può innescarsi processo di attaccamento verso l'ambiente, se la sua attenzione è richiamata da necessità di cura che l'ambiente propone. L'adulto traumatizzato da derisioni e delusioni, reso vulnerabile da ogni tipo di insulto psicologico e fisico, può essere incoraggiato ad occuparsi con affetto delle piantine del suo terrazzo. Togliere le foglie secche da qualche vaso, cambiare la terra a gerani che stanno appassendo e sistemare le piante ordinatamente in un vaso sono passi nella direzione di un percorso di interessamento e di affezione verso cui deve essere stimolato.

L'incoraggiamento è inefficace con altri tipi di persone, con soggetti che hanno un grande bisogno affettivo o con soggetti incostanti per eccesso di emozionalità (i fuochi di paglia che si accendono subito, ma durano poco). Qualunque stimolo comunicativo ai soggetti bisognosi di affetto finisce per rinforzare il suo bisogno di attaccamento, mentre la comunicazione persuasiva verso l'impegno cade nel vuoto con chi ricerca emozioni sempre più eccitanti. Incoraggiare poi un soggetto ansioso può indurlo ad un rafforzamento della sua ansia; c'è sempre da temere che egli prenda ancora più sul serio le sue preoccupazioni e finisca indistricabilmente avvolto nelle sue fissazioni.

2.6. L'insegnamento

Insegnare significa far prendere coscienza di contenuti, far ragionare e far riflettere. La comunicazione di insegnamento è la più diversificata poiché contempla sia forme di comunicazione euristica che inducono alla formazione di processi mentali di scoperta, sia l'ostensione di modelli e di rappresentazioni di cui l'educando si appropria collocandoli nella sua memoria ed organizzandoli in strutture di conoscenza.

Apprendere ad apprendere è un processo descritto come acquisizione di forme mentali che consentono di elaborare le informazioni: vi sono forme sempre più complesse di apprendimento di segnali, di concatenazioni, di discriminazioni e di concetti. Si apprende per ricezioni, in modo meccanico o significativo, per scoperta attraverso attività progressivamente concatenate di comprendere, ricordare, ragionare, risolvere problemi correlando le nuove informazioni con altre già in memoria e riorganizzando le strutture di conoscenza precedenti.

Il processo di insegnamento, che qui si vuol richiamare, è il processo di trasmissione di concetti e di schemi mentali più generali e quotidiani, non necessariamente didattici. Tale insegnamento fa leva sul perno del distanziamento tra il "sé" "le cose", ponendole alla giusta distanza ed osservandole con un punto di vista più ampio (come ha magistralmente spiegato il sociologo Elias in "Coinvolgimento e distacco"). L'insegnamento, nell'artigianato educativo, è un modello di comunicazione finalizzato a porre l'educando alla giusta distanza dal sé, dalle relazioni, dal mondo, a liberarsi così dai pregiudizi e mettere in discussione le precedenti impressioni, convinzioni o condizionamenti. Questo modello educativo di insegnamento deve essere individuato in forma pura, non va confuso con il coinvolgimento emotivo, con l'incoraggiamento o con il rimprovero, pur presentandosi nella realtà spesso miscelato a questi altri modelli di comunicazione educativa.

Il soggetto più portato a questo tipo di comunicazione è il creativo portatore di libertà e di autostima ed i destinatari che hanno maggior bisogno dell'insegnamento educativo sono coloro che non riescono ad apprendere per disturbi dell'affettività e della stima di sé. L'insegnamento consente di proporre al soggetto "adesivo" una più attenta analisi della realtà e depotenzia la vergogna aumentando l'autostima attraverso una più serena e pacifica accettazione delle cose.

Lo spostamento dell'attaccamento verso il senso di realtà può avvenire attivando l'attenzione dell'adesivo verso eventi, persone, oggetti a cui egli non aveva precedentemente fatto caso.

L'insegnante che ha in classe un adesivo, sempre con la mano alzata a subissare di richieste di attenzione, potrà spostare l'affanno dell'adesivo, mostrando la sua attenzione verso di lui e rendendolo oggetto di attenzione da parte dell'ambiente.. Se appena entrato in classe dichiarerà ad alta voce indirizzandosi all'adesivo: "Che bel maglione hai oggi!", il suo intervento anticiperà le sue richieste di attenzione e lo

porterà ad estendere il suo sguardo sul contesto per gustare socialmente la attenzione ricevuta. In tal caso si sarà effettuato un efficace spostamento dall'affanno verso i suoi compagni, complessivamente osservati e non ricercati individualmente al fine di aderire all'uno o all'altro con un rapporto interpersonale.

Vale la pena di considerare più a fondo la frase dell'insegnante: essa contiene attenzione alla persona che anticipa le richieste dell'adesivo, ma contiene altresì la caratteristica fondante dell'insegnamento e cioè l'apertura verso orizzonti più ampi. In questo caso sposta l'attenzione dal sé al contesto della classe. A quel punto in lui si determina un'apertura: sentendosi osservato, osserva gli altri e placa il suo copione di insoddisfazione.

Il bimbo adesivo ha bisogno di essere avvolto dall'attenzione e lo spostamento dell'emozione può avvenire in lui se viene distratto dall'attenzione al sé all'attenzione sull'ambiente. Il suo attaccamento alle cose potrà essere utilizzato per produrre l'interesse a ricercare dove sono finiti i suoi giochi e controllare che ci siano tutti. In questo caso l'insegnamento è rivolto a tenere insieme i giocattoli ed imparare modalità per conservarli in ordine.

Il controllo e la concretezza della realtà insegnano a rispettarne la natura, la forma ed ad agire con cura e delicatezza. L'adesivo infatti può mettere una tale quantità di energia per compiacere l'oggetto della sua attenzione, da rischiare di far del male, distruggendolo involontariamente. L'insegnamento serve a distanziarlo ed a correggere i suoi comportamenti, facendolo riflettere.

Un altro risvolto dell'adesivo adulto, connesso ad una sua modalità di attaccamento non equilibrato, è quello del voyeurismo. Molti adesivi adulti, che non possiedono una vita sessuale soddisfacente, ottengono la sublimazione della sessualità nell'aderire con lo sguardo alla vita sessuale altrui. Al voyeurismo possono accompagnarsi perversioni della vita sessuale ben più gravi, se tale patologia viene repressa con violenza e con derisione. L'intervento di spostamento che si può attuare di fronte ad un *voyeur*, è quello di richiamare la sua attenzione alle scene complessive in cui egli ha esplicitato la sua attività di guardone. La scena dell'ambiente serve a far dilatare il suo campo visivo ed a fargli assumere un controllo della sua realtà mediante la concretezza della realtà ambientale.

Diverso effetto provoca l'insegnamento nel soggetto con scarsa autostima. Il bimbo ha provato a fare un salto, ha inciampato ed è caduto, si sente imbarazzato per il suo impaccio. La consolazione è: "Ma guarda che non se ne è accorto nessuno!", puoi anche riprovare nessuno ti criticherà o deriderà!". Se l'ambiente non si attiva in risposta al suo impaccio egli può anestetizzare la sua vergogna e percepire un senso di indifferenza per lui vitale. L'invisibile infatti può sopportare il dolore nel suo movimento verso l'apatia che corrisponde allo spegnimento della sofferenza. Tutto questo processo equivale alla dinamica dell'insegnamento: apprendere dall'ambiente la sua autentica natura, imparare a valutare i dati e finalmente interpretarlo in modo più freddo e distaccato.

Per far avvenire lo spostamento è necessario trasmettergli la possibilità di ricavare dall'ambiente l'atarassia indispensabile. E' il caso dell'ammalato o del ferito che presenta piaghe vistose da cui è necessario non farsi impressionare ed, anzi, trattarle con distacco. "La gente qui intorno ha visto di peggio nella vita!". Questo serve a favorire l'oggettivazione, l'analisi chiara di una ferita o di una malattia vista con neutralità scientifica. L'insegnamento è un modello comunicativo generalizzato a tutti attraverso lo specifico della didattica. Lo scopo dell'istruzione è quello di far interiorizzare contenuti e processi mentali di apprendimento e di porgerli nel modo più idoneo ai diversi tipi di persone. Il modello educativo di insegnamento, ovvero la capacità di distanziarsi dalle cose, è una comunicazione che richiede duttilità coinvolgente con le persone ansiose e innesco di incoraggiamento motivazionale con gli apatici. Gli ansiosi hanno necessità di controllare e di ordinare le informazioni che debbono essere proposte come un catalogo da memorizzare, senza dover modificare gli schemi mentali già formati. In genere si appiattiscono sulle informazioni che possiedono e, oltre ad ampliare la base della loro memoria, fanno uno sforzo di selezione delle informazioni funzionali a tenere d'occhio quelle che comprendono come importanti al fine di una buona riuscita in un esame e in un concorso. Il loro ordine interno li rende spesso vincenti all'interno di questi contesti formali, ma non li porterà ad essere mai pienamente padroni delle informazioni che hanno appiccicato in memoria. Gli apatici hanno bisogno di motivazione ad apprendere ed una comunicazione che li inviti a distanziarsi dalle cose è per loro sinonimo di pacifica indifferenza. L'indispensabile modulazione incoraggiante dell'insegnamento può essere espressa per passi e gradi successivi, facilitandoli nella loro propensione ad un metodo cadenzato

2.7. Il coinvolgimento emotivo

Il coinvolgimento emotivo è l'obiettivo della comunicazione espressiva ed artistica ed ha lo scopo di aprire l'altro alla percezione di sensazioni ed allo sperimentare emozioni. Questo tipo di comunicazione è il luogo specifico dell'emersione di carismi: se la vibrazione emozionale è attiva nel comunicatore e egli è

particolarmente trasparente gli altri possono immedesimarsi nel suo vissuto e far proprio il suo stato emotivo. Questa comunicazione può avvalersi di effetti sorpresa, di stimoli incuriosenti, di espressioni seduttive, di eventi che incantano, che commuovono, che suggestionano, ecc.

Per coinvolgere emotivamente occorre vincere le proprie inibizioni, caricarsi emotivamente ed eccitare, far sognare, improvvisarsi a raccontare una storia o una favola, a costruire un'immagine, un gioco o un disegno. Il coinvolgimento emotivo è molto efficace nei confronti degli adolescenti che manifestano grande bisogno di affetto o che sono ansiosi e affannati alla ricerca di qualche appagamento. Attraverso l'espressività emotiva si fa crescere la loro *sensibilità*.

Il bimbo che sta esprimendo il suo affanno di essere preso in considerazione, può essere invitato ad accarezzare l'orsacchiotto che, caduto per terra, si è fatto male. L'oggetto transizionale può diventare il bersaglio di un attaccamento protettivo e far spegnere la richiesta di essere lui oggetto di attenzione e attaccamento.

Il bambino, imbrigliato nelle dipendenze da una madre che non lo ha saputo saziare affettivamente, crescendo rischia di diventare un gregario condizionabile da parte di qualcuno che lo utilizza per i suoi fini. Egli può essere facilmente manipolato e diventare, suo malgrado, un esecutore di ordini che possono far del male ad altri. Coinvolgere emotivamente significa aprire la sua sensibilità verso l'ambiente, gli oggetti o le persone che possono essere feriti dalle sue azioni. L'ambiente appare allora come un luogo di espressione di tenerezza che deve essere protetta e salvaguardata proprio da lui. E' questo il caso del dislocamento dell'attaccamento verso animali domestici da parte dei bambini adesivi: a volte il loro affanno può addirittura apparire un gioco crudele proprio in ragione della loro incapacità di percepire il vissuto del piccolo animale. Tali bambini sono così centrati sul loro bisogno, da non riuscire a percepire quello degli altri.

Da ultimo una considerazione generale nei confronti degli "adesivi" adulti: non c'è nulla di più efficace per dare un senso alla vita di quell'adesivo anziano, che staziona per ore sul muretto del parco cercando di attaccare discorso con qualcuno e che è, di solito, compatito, ma ignorato da tutti, che destare la sua attenzione verso un nido di uccellini, verso i pulcini di papera appena nati nello stagno o verso una cucciolata.

L'anziano può essere distolto dall'esercizio del suo controllo sulla realtà e dalla sua ansia attraverso lo spostamento di interessi verso l'azione. Quando scopre l'impegno (e ciò accade soprattutto in circostanze non ordinarie nella quotidianità) riesce a dare il meglio di sé. Per spostare verso l'impegno è necessario trovare spunti affinché egli possa emotivamente coinvolgersi nell'azione.

Un bimbo spaventato e reso pauroso da una caduta che gli ha procurato dolore, può essere indotto verso la punizione nei confronti del pavimento su cui è battuto inducendolo a sgridare e "dare botte" al pavimento che è stato "cattivo" con lui. Il coinvolgimento emotivo nasce dalla attribuzione di responsabilità operata dall'educatore verso il pavimento. L'emozione che egli vive si trasforma da paura in rabbia, da un copione difensivo a un copione punitivo.

Mentre l'anziana signora spolvera meticolosamente i soprammobili del soggiorno e non presta attenzione al fatto che quel suo comportamento genera tensione nelle persone che la circondano, dall'ambiente può emergere discretamente la sorpresa di una vecchia fotografia che contiene l'impressione di un momento vissuto e su cui dislocare l'attaccamento della signora. Oppure il vecchio maresciallo in pensione, che incute timore alla giovane nuora, ossessionandola con la necessità di riporre bene in ordine tutte le stoviglie dopo pranzo, può essere efficacemente distolto dal coinvolgimento in qualche impegno particolarmente intrigante per lui e per il suo senso di responsabilità: controllare il funzionamento della caldaia, il livello del combustibile, la tenuta ermetica dello sportello del frigorifero. Interventi che solo lui può fare.

Il coinvolgimento emotivo è poco efficace nei confronti di soggetti troppo attivi (non colgono una comunicazione espressiva e, se la colgono, la utilizzano solo come strumento per ulteriore attivazione). La comunicazione coinvolgente può essere utile se il contenuto del coinvolgimento è la pace, con l'obiettivo di comunicare la possibilità di spegnere le tensioni.

2.8. La tranquillizzazione

L'azione educativa di tranquillizzare svolge la funzione di spegnere le tensioni che impediscono decisioni lucide ed obiettive. Ha bisogno di tranquillizzazione sia il soggetto in preda all'ansia che quello agitato per paura, rabbia o generico nervosismo legato alla difficoltà di produrre prestazioni efficaci. Chi intende tranquillizzare deve riuscire ad essere una spugna senza restituire alcun segnale all'altro se non di comprensione e di apertura al fine di far proseguire più a lungo possibile il dialogo, senza modificarne il tono ed il ritmo. A tal fine deve fare assoluta calma dentro di sé e non deviare dal percorso comunicativo scelto

dall'altro, non deve contraddire l'interlocutore, pur smorzandone i toni, e non deve cadere nelle inevitabili provocazioni che l'altro può rivolgergli.

Chi riesce efficacemente in una comunicazione tranquillizzante è un soggetto forte e calmo che non si accende e non si eccita ma si esprime trasmettendo pace. Destinatari di tal comunicazione sono gli ansiosi (per spegnere la loro *ansia*) e gli aggressivi (per calmare la loro *tensione aggressiva*).

La confusione ricorrente tra tranquillizzazione e sostegno impedisce la comprensione dei due processi comunicativi; la tranquillizzazione spegne, il sostegno orienta e guida verso le azioni corrette. La confusione non è solo nominale ma di sostanza giacché l'orientamento per un soggetto aggressivo o per un soggetto ansioso può produrre nuova tensione e disporlo all'azione anzitempo.

E' possibile smuovere dall'ansia (anche quando si è già trasformata in panico) verso l'attaccamento attraverso qualche evento capace di tranquillizzarlo. L'ansioso può essere liberato (temporaneamente) dal suo estenuante bisogno di sicurezza spingendolo verso l'esperienza dell'attaccamento.

Nei confronti di un bambino ansioso e spaventato può essere utile far esprimere dall'ambiente un segnale di sottomissione e di bisogno di cura. Un bimbo, che si difende dalla paura di un buio improvviso, può essere spinto all'attaccamento invitandolo a cercare di prendere in mano un suo orsacchiotto, illuminato da una pila o un accendino. Tale immagine è una presenza di tranquillizzazione e può stabilizzarlo attraverso il sentimento di tenerezza che sperimenta per l'orsacchiotto tutto solo. Ugualmente è possibile distogliere dalla paura e dall'ansia un adulto invitandolo ad interessarsi amorevolmente di qualcosa che ha bisogno delle sue attenzioni. La tranquillità dell'educatore orienta verso l'interesse di attaccamento ad oggetti, cose o ambienti che, se non presi in dovuta considerazione, potrebbero soffrirne o deteriorarsi.

La tensione rabbiosa ed aggressiva può essere tranquillizzata, invitando ad osservare qualche sorpresa interveniente nell'ambiente. L'energia e la carica dell'aggressività coinvolgono le persone in una pienezza da cui non è facile uscire: la tensione si autoalimenta attraverso il ruminamento ed essi trovano sempre un motivo valido per continuare ad essere carichi e non spegnersi. Nell'intervento di modificazione emozionale non si tratta di insegnare a spegnersi (questo è un obiettivo educativo di lunga durata), ma di agire situazionalmente sulla situazione di emergenza. Attraverso la presa in considerazione di stimoli ambientali, mediante la percezione della sorpresa, è possibile distogliere dal ruminamento interno e, con una comunicazione lenta e sicura, riuscire a tranquillizzare. La modalità comunicativa di chi tranquillizza deve assolutamente rispondere a due caratteristiche: estremamente lenta con grande attenzione a "staccare" le parole pronunciate l'una dall'altra con una pausa forzata nella frase ed estremamente concentrata verso l'altro, affinché "senta" di essere l'oggetto della comunicazione.

Il bimbo che sta distruggendo un giocattolo che non riesce ad aprire o che sta frantumando a morsi le tettarelle di un biberon, può essere distolto attraverso l'emozione della sorpresa, facendo comparire dinanzi ai suoi occhi un oggetto inusuale e sconosciuto. Lo spostamento verso la sorpresa è possibile mostrando con tranquillità la sorpresa medesima, affinché sia lui in prima persona ad attribuirle significato ed importanza.

Allo stesso modo, ma con un'attenzione ed una prudenza infinitamente superiore, può essere distratto dalla rabbia un adulto, spostando la sua attenzione su una notizia del telegiornale o facendogli pacatamente notare una situazione di interesse per catturare la sua attenzione.

La tranquillizzazione può miscelarsi con il sostegno solo laddove la persona che la riceva sia un soggetto che ha bisogno di conferme, e non solo a parole. Se empatizza di essere profondamente compreso può trovare uno spazio per fermare i suoi conflitti interni tra l'attività ed il controllo della sua vita mentale. Una comunicazione tranquillizzante diventa allora anche coinvolgente. Ciò può indurre l'altro a "non agire", specie se la comunicazione contiene un richiamo ed una responsabilizzazione. "Fare calma" dentro di sé è comunque il motto obbligatorio per chiunque voglia tranquillizzare, altrimenti il suo dire ed il suo agire saranno inefficaci.

2.9. Il sostegno

Per sollevare gli altri è necessaria l'umiltà. Sostenere non significa "dar carica" (quello è incoraggiare) anche se spesso tali termini sono utilizzati come sinonimi. Il sostegno è un rapporto fondato sulla discrezione e sulla disponibilità al sacrificio di qualcosa di sé per favorire un'altra persona. Chi sostiene non è mai in vista, sta alle spalle del soggetto da sostenere: la qualità del sostegno è tanto maggiore quanto meno il sostenitore è apertamente visibile. Infatti se chi sostiene si sostituisce alla persona da sostenere, gli fa perdere forza perché lo fa apparire incapace. Il sostegno può essere aperto e dichiarato solo se diventa comunicazione di fiducia e investimento sulle capacità dell'altro. L'aperto sostegno non può mai esprimere dubbi sulla riuscita di chi viene sostenuto: se chi sostiene esprime le sue paure o titubanze invece che sostenere, abbandona o, addirittura, avversa.

La comunicazione di sostegno è, a volte, silenziosa: una presenza concreta e fiduciosa è più efficace di molte parole. Comunicare sostegno significa saper sorreggere le difficoltà, le sofferenze ed anche la disperazione. Sostenere impedisce il cedimento della vita mentale di chi ha già subito grandi o piccoli crolli. Sostenere richiede una grande nobiltà d'animo poiché è la comunicazione e l'azione educativa più impegnativa e meno gratificante: chi sostiene non vede risultati della sua fatica se non quelli del mancato peggioramento delle condizioni di chi si aiuta.

L'azione di sostegno può anche significare mettere le basi per un valido orientamento: quando il sostegno è rivolto a un soggetto depresso (che rivolge la sua aggressività contro se stesso), il fatto di sentire qualcuno al suo fianco, muto e paziente, appare come una garanzia che quel momento nero avrà termine e consente un dialogo di orientamento che fa rinascere la fiducia nel futuro. Il processo di tale dialogo non assume infatti alcuna modulazione di tipo persuasivo, non è né convincente né insistente, non è ripetitivo o penetrante (a fronte di tali comunicazioni si ottiene solo un indubbio rinforzo dell'aggressività reattiva che, nel caso del depresso, è rivolta verso di sé e si può dar luogo a seri danni). La modulazione della comunicazione deve essere estemporanea, disordinata e frammentaria: è il soggetto che così potrà far suo un filo logico sottinteso alle parole, riempiendo i vuoti ed usando la sua logica interna per unificare il messaggio frammentario.

Sostenere una persona in difficoltà offre alla persona fiducia nel suo successo; saper guardare negli occhi e saper soffrire con lui fino a quando trova la via per uscire dalla sua difficoltà, superando le confusioni ed i conflitti interni, è una delle forme più alte di disponibilità ed aiuto. Sostenere ha sempre la stessa modalità sia nel rivolgersi ad un ragazzo che sta facendo scena muta ad una interrogazione, sia di fronte ad una confusione interiore che ha preso il sopravvento ed ha creato un ingorgo mentale di idee da cui non si può raccapezzare.

La trasmutazione della rabbia (o della depressione) in controllo richiede un'attenzione ancora più puntuale. Quando il soggetto bersaglio di un intervento di pedagogia speciale è in forte stato di eccitazione è necessario porre la massima attenzione a non contraddirgli mai. Il "no" deve essere escluso dal vocabolario dell'artigiano dell'educazione. L'emersione della volontà di agire con maggiore equilibrio e autocontrollo è determinata dalla calma dell'educatore, che pur non dando ragione al ruminante, lo sostiene poiché gli fa comprendere che capisce la sua sofferenza. E' questo sostegno che indurrà il ruminante a verbalizzare la sua aggressività, dando sfogo a tutti i suoi impropri ed alla sua disperazione.

Un bimbo arrabbiato che protesta veementemente e che gode del fatto di trasmettere la sua tensione agli altri (costringendo la mamma ad accontentare il suo capriccioso bisogno di eccitazione) può essere contenuto standogli a fianco, sostenendo la sua necessità ma orientandolo a capire che la sua esagerazione può essere pericolosa. L'orientamento è infatti funzionale al controllo ed all'autocontrollo: il ruminante, nel pieno della tensione distruttiva o autodistruttiva, è incapace di rendersi conto dei segnali che, attraverso la l'emozione della paura, lo avvertono dei rischi. La rabbia lo conduce ad una forma di incoscienza che lo rende, al momento, impavido; l'orientamento silenzioso e guardingo gli trasmette la prudenza. Gli guarda le spalle.

Il bimbo non vuol dormire e il suo pianto è rabbioso perché pretende di continuare a stare sveglio in braccio alla madre: il rombo di un camion che passa sotto casa o il buio misterioso fuori della finestra, fatti notare dalla mamma, lo inducono alla mansuetudine perché la mamma lo protegge da ogni possibile timore. Così egli recede dalla carica capricciosa che lo agitava e si ridimensiona il suo vissuto, con lo sbocciare di qualche timido pensiero di limitatezza e di accettazione. Tale spazio di ispirazione, non intuitiva ma esclusivamente emotiva, porta in contatto con il sé attraverso il sostegno silenzioso ed orientante. Poco vale discutere e confutare le argomentazioni e fronteggiare la snervante alterigia di chi si è perso nella confusione mentale, è molto più efficace una presenza chiara ed inequivocabile che parla con un controllatissimo ed inibito linguaggio di sottili sensazioni. La comunicazione di sostegno è allusiva, mai diretta. E' un *feed-back* alle comunicazioni di chi è sostenuto su una lunghezza d'onda molto più sottile e profonda dei suoi ragionamenti: conferma costantemente l'altro, ma le risposte sono su un piano preverbale. Laddove qualunque avvicinamento o ricerca di accordo sembra impossibile e, laddove la logica evapora, non c'è spazio per discriminare tra giusto e sbagliato, c'è solo lo spazio per confermare che si comprende il motivo di tanto distacco e di tanta ricerca. Il ragazzo che gioca con il suo computer e che cerca di mostrare quanto è bravo, saltando da una schermata alla successiva senza lasciare il tempo di comprendere i processi a cui tiene dietro, entrerà in un altro gioco se si sentirà dire: "So perché fai tutta questa fatica e mi piaci per questo!".

L'avvocato un po' svitato che si parla addosso con guizzi di ingegno e battute sagaci cercando una "spalla" alle sue facezie insensate, può essere sorretto da un gesto o un pensiero rivolto alla sua persona, con delicatezza e penetrazione profonda. Ciò gli consente di operare una ricomposizione dei diversi tasselli della sua esperienza personalizzandola. Il sostegno si attua, in questo caso, tenendo ferma la sua attenzione su qualche elemento.

Quando si incontra una persona in preda alla confusione mentale ed alla confusione di sentimenti, è inutile e controproducente cercare di "distrarla" dai suoi pensieri. Al contrario occorre esprimere segnali che richiedono la concentrazione, possibilmente urgente, su qualcosa. Quando si incontra un soggetto che non tiene più dietro ai suoi pensieri, che farfuglia parole sconnesse e senza senso, occorre far concentrare la sua attenzione su una parola, un'espressione, un comportamento che, in qualche modo, abbia una risonanza per lui ed aumentare la sua valutazione di importanza di quella parola, gesto o azione. Si può cogliere l'occasione della prima parola che egli dice riferita (anche casualmente) ad un oggetto, una scritta o qualunque elemento presente nell'ambiente insistendo sulla ripetizione, sulla osservazione più accurata, su qualche comportamento che l'ambiente inequivocabilmente gli richiede con pedanteria. Fino a promuovere in lui un'azione. Spesso la confusione scompare (o diminuisce) quando la persona è fisicamente impegnata in qualcosa.

2.10. La gratificazione

I complimenti sono la comunicazione più semplice e diffusa di gratificazione. Mostrare apprezzamento e riconoscere un merito ad una persona la porta a consolidarsi nelle sue scelte. La gratificazione ha la proprietà di far entrare in contatto le persone con quella parte positiva di sé di cui mai sono del tutto certi. I complimenti possono però essere pericolosi per due motivi: 1) quando sono adulazione conducono alla (vana)gloria 2) per paura che contengano inganno possono aumentare la diffidenza, nelle sue conseguenze di ansia o di angoscia. Per questo un complimento deve presentarsi circostanziato e preciso, diretto a far comprendere all'altro il vero motivo per cui è stato espresso. I veri complimenti sono acuti e mai formali. Chi fa un complimento superficiale rischia di essere frainteso per ragioni e sensazioni che spesso sono nascoste ad una osservazione superficiale. Solo le persone affettive sono immediatamente efficaci nel complimentarsi e nel gratificare. Sviluppano questa competenza comunicativa dal loro bisogno di affetto e riescono a capire a fondo cosa l'altro vorrebbe davvero scoprire di sé da un complimento. Non si tratta di dire ciò che uno vorrebbe sentirsi dire, si tratta di individuare qualcosa di più che l'altro non vede di sé.

In genere le persone ci dicono ciò che vorremmo sentirci dire; così facendo non si mettono in urto, non criticano e ci confermano anche nelle azioni negative per noi e per gli altri. Solo un vero amico è capace di farci una critica che ci mette in discussione; lo fa perché tiene più a noi di quanto non tenga alla nostra approvazione nei suoi confronti. Ma è un amico davvero speciale quello che riesce a farci crescere facendoci un complimento che coglie nel segno: ci mette in luce una potenzialità che non conosciamo e ci indica una via per migliorare.

La gratificazione a questo livello è un'arte difficile e può ottenere un grande risultato con le persone in preda a grande confusione. La confusione mentale è indicativa del disordine disorganizzato di chi prende in considerazione una grande quantità di informazioni e non sa nemmeno più cosa davvero vuole e cosa davvero gli piace. Ha perso la strada che conduce alla determinazione ed alla semplicità. La gratificazione può essere l'unica strada per far scoprire la bellezza e il senso profondo di qualcosa che possa dare un concreto contatto con il mondo. E' come aprire a chi è confuso una finestra che affaccia su qualcosa per cui "vale la pena".

Il bimbo capriccioso è spesso indeciso, perplesso, turbato, disorientato, disorganizzato, annebbiato o sconcertato dalla presenza di molteplici pensieri, desideri o tendenze all'azione compresenti in lui. Di solito è un bimbo iperstimolato alla ricerca di qualcosa, ma sa bene cosa davvero vuole. Dei tanti giocattoli che ha di fronte non sa sceglierne uno su cui attaccarsi e finisce per distaccarsi e detestarli tutti. Nel suo camminare a gattoni, ispezionando la casa, non riesce a soffermarsi ed a trovare soddisfazione su nulla. Egli può essere gratificato attraverso il ricordo di un bel gioco fatto da lui il giorno prima, in cui è riuscito ad avere successo e a divertirsi; deve però essere qualcosa di assolutamente vecchio ed usuale, che conserva inalterato il sapore. E' indispensabile non commettere l'errore di proporgli qualcosa di nuovo, che finirebbe per aggiungere confusione alla confusione.

Dalla confusione si può uscire anche attraverso le sensazioni di piacere che l'ambiente produce. Il tepore o la freschezza della stanza, l'ambiente tonico e gratificante, hanno una funzione molto più efficace delle discussioni fatte di parole. Invitando chi è perso nella confusione mentale ad aprire il sipario ed a vedere il mondo come una scena aperta vengono stimulate le sue capacità di cogliere gli aspetti positivi circostanti: fargli ascoltare il fruscio delle foglie, osservare la ruota di un pavone, gli uccellini che si corteggiano, il colombo che tuba. Lo spostamento dalla confusione avviene attraverso quelle esperienze di percezione concreta che aprono all'amore verso le cose: quando si riesce a vedere una cosa nella sua bellezza, già si comincia ad amarla.

La comunicazione gratificante muove appunto con lo scopo di far percepire qualcosa dentro l'altro che è l'innesco di un'emozione con valenza affettiva.

La gratificazione ha anche un risvolto di stabilizzazione e di conferma del piacere di un vissuto. La gratificazione è anche un insegnamento alla fedeltà per chi non riesce ad essere stabile a causa della sua vanitosa volubilità; un complimento profondo lo fa soffermare su qualche vissuto piacevole per gustarne fino in fondo il sapore. Egli di solito fa sue solo le sensazioni nella loro espressione più acuta, non sa vivere nel meno effimero e meno eclatante sapore della fedeltà. Per lui la stabilità è la fine delle emozioni e di questa fine è spaventato perché dietro ogni emozione che scompare lui intravede costantemente l'angoscia. Un intervento di gratificazione serve a fargli riconoscere altri gusti presenti negli stessi vissuti, gusti con un accento meno intenso, ma con un sapore infinitamente più duraturo. Un vero complimento delucida quegli aspetti terminali dello stato emotivo e ignora quegli iniziali, più dirompenti ma meno melodiosi. Ha poca importanza gratificarlo nel momento in cui si prepara ad un incontro e si dispone a dare il meglio di sé, è invece essenziale rivivere con lui quanto è accaduto, dopo che un vissuto sembra ormai finito.

Progetto: La comunicazione educativa e didattica e la valutazione di qualità

La qualità della comunicazione educativa è molto più complessa da analizzare. Gli strumenti descritti nel presente capitolo non sono egualmente posseduti da tutti i docenti a seconda della loro personalità e della loro esperienza. In genere chi sa rimproverare non sa sostenere, e viceversa, giacché ciascun adulto educatore si esprime nelle relazioni in conformità con il suo stile comunicativo connesso, a sua volta, con la sua storia di vita. E nessun stile, in sé, è migliore di un altro in assoluto; uno stile può essere più o meno efficace a seconda dei bisogni educativi del singolo alunno.

Questa semplice e trasparente verità non è facile da diffondere e far capire: ciascuno risponde ad un suo copione di comportamento e pensa che l'unico vero e valido modello educativo sia il suo, porta come prove a sostegno di questa sua posizione i suoi personali successi e critica ogni diverso modo di porgersi come sbagliato ed inefficace, dimenticando, però, che a fronte dei personali successi ci sono stati fallimenti, molto probabilmente avvenuti in tutti i casi in cui occorreva una diversa modulazione della comunicazione educativa.

Un progetto per migliorare la comunicazione educativa deve essere rivolto all'intero collegio docenti, nella sua totalità per avere la possibilità di essere efficace. Richiede circa 20 ore tra lezioni, test e laboratori di gruppo e si articola come segue.

Presentazione del progetto, spiegazione del significato di comunicazione educativa

Somministrazione del test sulla comunicazione educativa

Divisione in sette gruppi a seconda delle capacità di comunicazione educativa maggiormente utilizzate (vengono assegnati ai diversi gruppi gli insegnanti che hanno i punteggi più alti della media in un particolare modello comunicativo)

Lavoro in gruppi omogenei per due incontri di gruppo

Ricomposizione dei gruppi miscelando i diversi stili comunicativi

Esercizi di *role playing* nei gruppi disomogenei per apprendere il tono delle diverse modalità comunicative

Sintesi delle relazioni dei gruppi nell'intero collegio.

La valutazione della qualità della comunicazione educativa è un processo connesso al precedente giacché è necessario che, all'interno di un consiglio e, a maggior ragione, di un collegio, siano presenti diversi stili comunicativi. Inoltre che i singoli docenti possiedano, se non tutte, almeno alcune diverse modulazioni della loro comunicazione.

I tratti da analizzare, tratti dal test sulla comunicazione educativa, sono contenuti nei seguenti grappoli:

Sa essere convincente e concreto, sa galvanizzare l'attenzione e riesce a motivare, manifesta interesse e curiosità, scherza e sorride, cerca di mediare e pacificare, usa tatto e delicatezza, manifesta vicinanza e cordialità.

Esplicita con chiarezza i contenuti di ciò che sta dicendo, rende chiari gli obiettivi a cui vuol pervenire, fa sempre riferimento ai fini ultimi dell'azione, riesce a rendere piacevole il suo intervento, suggerisce strategie semplici, cerca di non compromettere l'atmosfera di dialogo controllando i *feed back*, individua i punti di contatto tra le opinioni.

Corregge, interrompe, interviene eccessivamente, gesticola, banalizza, subisce, condiscende.

La autovalutazione della qualità può essere effettuata mediante schede, articolate nelle cinque gradazioni "sempre, spesso, a volte, raramente, mai", in cui il docente si autodescrive sulla base delle risposte a domande come:

- Mi sforzo per essere più chiaro possibile

- Critico le loro interruzioni fuori luogo
- Mi mostro distaccato per essere obiettivo nella valutazione
- Cerco di motivarli allo studio
- Li incoraggio affinché non continuino a sbagliare
- Stimolo la competitività
- Comprendo le loro opinioni
- Li scuoto quando si mostrano incapaci
- Mi concentro sugli argomenti da svolgere
- Comunico loro le mie soddisfazioni
- Li coinvolgo in problemi che non li riguardano
- Discuto con loro sul comportamento dei colleghi
- Mi sento accettato da loro e li accetto
- Non li carico di troppi impegni
- Sono sempre calmo e tollerante
- Sono comprensivo quando sbagliano
- Accetto con disponibilità le loro opinioni e le loro critiche
- Trattengo i miei sentimenti
- Mostro stima e fiducia nel loro operato
- Mi piace la loro esuberanza
- Cerco a tutti i costi di mantenere l'amicizia con loro
- I precedenti *item* consentono una valutazione delle modalità di comunicazione educativa e costituiscono la base del test precedentemente citato.

BIBLIOGRAFIA

COLLANA PREPOS

- AA.VV.. (a cura dello staff di Prevenire è Possibile), *Dizionario essenziale di Counseling*, ed. Prevenire è Possibile, Città di Castello 2006.
- E. Mazzoni (a cura di), "Orientamento e Counseling a scuola", Provincia di Arezzo e Prevenire è Possibile, 2005, Arezzo.
- E. Mazzoni, L. Barbagli, "La dispersione e l'orientamento nell'obbligo formativo", Provincia di Arezzo e Prevenire è Possibile, *Prevenire è Possibile*, Aprile 2004, Arezzo.
- L. Barbagli (a cura di), "Counseling, qualità relazionale e stili di leadership: counseling, orientamento e classi" in collaborazione con la Provincia di Arezzo, ed. *Prevenire è Possibile*, Cerbara, 2006.
- L. Barbagli (a cura di), "Orientamento: prospettive e riflessioni sul progetto ORIENT.AR.CAS.2005", Provincia di Arezzo e *Prevenire è Possibile*, 2005, Arezzo.
- M. Martelli (a cura di), "Orientare: perché", n°15 Quaderni della Valtiberina, Liceo Città di Piero, 2005, Sansepolcro.
- V. Masini, in "LABOS", *Le Comunità per Tossicodipendenti in Italia*, Roma, TER, 1995.
- V. Masini, "Dalla Classe al Gruppo", Provveditorato agli Studi di Terni, 1996
- V. Masini, "Dalle emozioni ai sentimenti", Caltagirone, *Prevenire e' Possibile Ed.*, 2000.
- V. Masini, "Droga Disagio Devianza", Roma, IFREP, 1993.
- V. Masini, "L'empatia nel gruppo di incontro", Caltagirone, Istituto di Sociologia Don Sturzo, 1996.
- V. Masini, "La qualità educativa, relazionale e dell'apprendimento nella scuola", *Prevenire è Possibile*, Isernia, 2001.
- V. Masini, "Prevenire è Possibile", Benevento, Casa nel Sole Ed, 1993.
- V. Masini, E. Scotto, "L'Artigianato Educativo e la Pedagogia dei Gruppi nella scuola, nella famiglia, nella comunità", Todi, *Prevenire E' Possibile Ed.*, 1998.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., [1970], *Enciclopedia pedagogica*, Curcio Editore.
- AA.VV., [1992], *Enciclopedia Pedagogica*, La Scuola, Brescia,
- AA.VV., [1997.] *Problemi e prospettive dell'orientamento universitario oggi*, Milano, Università cattolica del Sacro Cuore,
- ACCORNERO A., [1997], *Era il secolo del lavoro*, Bologna, Il Mulino
- ADLER A., [1920], *Prassi e Teoria della Psicologia Individuale*, Roma, Astrolabio
- ADLER A., [1927], *La Conoscenza dell'uomo*, Milano, Mondadori
- ADLER A., [1912], *Il temperamento nervoso*, Roma, Astrolabio, 1971
- AEBISCHER V., OBERLE' D., *Le groupe en psychologie sociale*, Paris, Bordas-Dunod trad. it. *Il gruppo in psicologia sociale*, Roma, Borla, 1994
- AIF, a cura di D. BELLANTE, *Orientamento e formazione. Didattica orientativa e capacità trasversali*, Milano, Unicopli, 1990.
- AINSWORTH M.D., [1983], *L'attachement mère-enfant*, Enface, n1-2
- ALLPORT G.W., [1965], *Pattern and Growth in Personality*, New York, Holt, Rinehart and Winston, trad. it. *Psicologia della personalità*, Roma, LAS, (1977)
- ALLPORT, F. H. & ALLPORT, G. W., [1921], *Personality traits: their classification and measurement*. *Journal of abnormal and social psychology*, 1921, 16, 1-40.
- ALLPORT, G. W. & OBERT, H. S., [1963], *Trait names: a psycho-lexical study*. *Psychological Monographs*, 1963, 47, 1-171.
- ALLPORT, G. W., [1936], *Psicologia della personalità.*, Zurigo, Pas Verlag
- ALVIN J., [1981], *Terapie musicali*, Roma, Armando
- AMIDON E., HUNTER E., [1971], *L'interazione verbale a scuola. Analisi ed esercizi per gli insegnanti*, Milano, Angeli
- ANDREOLI V. [1986] *Droga, scuola e prevenzione*, Milano, Masson
- ANSALONI S., BARALDI C. [1998], *Gruppi giovanili e intervento sociale*, Milano, Angeli
- ANTIL, L. R., JENKINS, J. R., WAYNE, S. K., & VADASY, P. F. [1998]. *Cooperative Learning: Prevalence, conceptualizations, and the relation between research and practice*. In *American Educational Reserach Journal*, 35, 419-454.
- ANTONELLI F., [1972], *Psicologia dei vizi capitali*, Roma, Edizioni Mediterranee
- ANTONELLI F., [1973], *Elementi di psicosomatica*, Milano, Rizzoli
- ANZERA G., *L'analisi dei reticoli sociali*, EUROMA, Roma, 1999.
- ANZIEU D., MARTIN J. Y., [1997 (ed. orig. 1986)]. *Dinamica dei piccoli gruppi*, Borla, Roma.
- ARDIGO' A., [1988], *Per una sociologia oltre il post-moderno*, Bari, Laterza
- ARGYLE M., [1975], *Bodily Communication* London, Methuen; trad. it. *Il corpo e il suo linguaggio*, Bologna, Zanichelli, 1978
- ARMEZZANI, M., [1995], *L'indagine della personalità*, Roma, La Nuova Italia Scientifica Editore
- ARROBA T., [1977], *Stiles of decision making and their use: an empirical study*, In "British journal of Guidance and Counselling", n° 15,
- ARTO A. [1990], *Psicologia evolutiva. Metodologia di studio e proposta educativa*, Roma, LAS
- ASCH S., [1952], *Social Psychology*, Prentice Hall, N.Y.; trad. it. *Psicologia Sociale*, Torino, S.E.I.
- ASSAGIOLI R., [1996], *I Tipi Umani*, Firenze, Edizioni Istituto di Psicosintesi
- AVALLONE F., [2000]. *La formazione Psicosociale*, Carocci, Urbino.
- AVALLONE F., [2003]. *Psicologia del lavoro*, Carocci, Urbino.
- AVVEDUTO S., MARTINELLI A. (a cura di), *Orientamento professionale, educazione permanente*, 150 ore, Milano, ISEDI, 1979.
- BADOLATO G., DI IULLO M.G. (1979), *Gruppi terapeutici e gruppi di formazione*, Roma, Bulzoni Editore.
- BAGNASCO C., CAVALLI A., BARBAGLI M., *Corso di sociologia*, IL Mulino, 1997, Bologna.
- BANDURA A., [1977], *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, Prentice Hall
- BANDURA A., [1986], *Social Foundations of Thought and Action*, Englewood Cliffs, Prentice Hall
- BARALDI C. (1988), *Comunicazione di gruppo. Una ricerca sui gruppi giovanili*, Milano, Angeli-Comune di Modena

BARBANELLI, C., [1993], Il modello dei cinque fattori: analisi congiunta delle corey personality scales, del questionario dei cinque fattori e del neo personality inventory. *Ricerche di Psicologia*, 1993, 17, No. 1, 33-51.

BARBERO AVANZINI B. [1981] “Aspetti sociologici nella prevenzione delle tossicodipendenze”, in Associazione “La Strada -Der Weg”, Convegno sulla prevenzione della droga, Bolzano, 14-15 novembre. pp. 126-135.

BARRIK, M. & MOUNT, M. & PERKINS STAUSS, J., [1994], Validity of observer ratings of the Big Five personality factors. *Journal of Applied Psychology*, 1994, 79, No. 2, 272-280.

BARRIK, M. & MOUNT, M., [1991], The Big Five personality dimensions and job performance: a meta-analysis. *Personnel psychology*, 1991, 44, 1-26.

BARRIK, M. & MOUNT, M., [1993], Autonomy as a moderator of the relationships between the Big Five personality dimensions and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 1993, 78, No 1, 111-118.

BATESON G. [1976], Verso un'ecologia della mente, Milano, Adelphi.

BATESON G., [1984], Mente e natura. Un'unità necessaria, Milano, Adelphi

BATINI F., ZACCARIA R. (a cura di), [2000]. Per un orientamento Narrativo, Milano, Franco Angeli.

BAUER R., [1993], Social Goals of The Third Sector in Europe, paper presentato alla Conferenza Well-Being in Europe by Strengthening the Third Sector, Barcellona, maggio. Citato in Colozzi, Bassi, [1995].

BAUML B. J., BAUML F. H., [1975], A Dictionary of Gesture, N.Y., Scarecrow Press

BECKER E., [1982], Il rifiuto della morte, Cinisello Balsamo, S. Paolo Edizioni

BECKER H. S. [1987], Outsiders, Saggi di sociologia della devianza, Torino, Edizioni Gruppo Abele.

BEESING M., NOGOSEK R.J., O'LEARY P.H., [1984], The Enneagram: A Journey of Self Discovery, New Jersey, Dimension Book, trad. it. L'Enneagramma: un itinerario alla scoperta del Sé, Milano, San Paolo, 1993

BENENZON E., [1983], Manuale di musicoterapia, Roma, Borla

BERNARDI M., Educazione e Libertà, Milano, Euroclub, 1981.

BERNE E., [1986], Principi di terapia di gruppo, Roma Astrolabio, titolo originale Principles of Group Treatment, N.Y., Grove Press, 1966

BERNE E., [1992], Intuizione e stati dell'Io, Roma, Astrolabio

BERTANI B., MANETTI M., VENINI L., [1998], Lavoro di gruppo e riabilitazione: il gruppo come strumento, Milano Angeli

BERTOLINI P., [1988], L'essere pedagogico, Firenze, La Nuova Italia

BIANCHI G., CLERICI BAGOZZI A., [1984], Crescere con la musica, Milano, Angeli

BIMBO A., [1998], Emanciparsi dalle dipendenze. Strategie d'intervento per operatori ed educatori, Angeli, Milano

BINSWANGER L., [1952], Verstiegenheit, Mschr. Psychiat. Neurol., n.124, trad. it. La Fissazione, in L. Binswanger, Essere nel Mondo, Roma, Astrolabio, (1973)

BION W.R., [1961], Experiences in Groups, N. Y., Basic Books

BLUM, R. E., & ARTER, J. A. [1996] (Eds.). A handbook for student performance assessment in an era of restructuring. Alexandria, VA: ASCD.

BOLOCAN PARISI L.G., FERRARIO F. (1990), Il lavoro di gruppo con gli adolescenti, Roma, NIS.

BONCORI, L. [1993], Teorie e tecniche dei test, Torino, Boringhieri,

BONINO S., LOCOCO A., TANI F., [1998], Empatia, Firenze, Giunti

BORGHI L., [1989], Significati dell'empatia e del controtransfert, in “Gli Argonauti”, Milano, CIS Editore

BOVONE L., ROVATI G., Vivere in società. Tendenze della teoria sociologica contemporanea, Liguori, Napoli, 2001.

BOWLBY J. [1978], Attaccamento e perdita, VOL. II, La separazione dalla madre, Torino, Boringhieri

BOWLBY J. [1983], Attaccamento e perdita, VOL. III, La perdita della madre, Torino, Boringhieri

BOWLBY J., [1976], Attaccamento e perdita, VOL. I, L'attaccamento alla madre, Torino, Boringhieri

BRACCINI M., [1996], La Qualità Totale come strategia competitiva, Lezioni di organizzazione aziendale, Scuola Superiore G. Reiss Romoli

BRAMMER L., The Helping Relationship, Process and Skills, N.J., Prentice-Hall 1973.

BRIDGES K.M.B., [1932], Emotional Development in Early Infancy, in *Child Development*, 3 340

BROPHY, J. [1999]. Insegnare a studenti con problemi. Roma, LAS.

BROWN A., Distributed expertise in the classroom, Cambridge University Press, N.Y., 1993.

BROWN N.O., [1988], La vita contro la morte, Milano, Bompiani

BROWN R., [1997], La psicologia sociale dei gruppi, Bologna, Il Mulino

BROWN, A., ASH, D., RUTHERFORD, M., NAKAGAWA, K., GORDON, A., & CAMPIONE, J. C. [1993]. Distributed expertise in the classroom. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations.* (pp.188-228) N.Y., Cambridge University Press

BROWN, J.A.C., [1961], La psicologia sociale nell'industria, Milano, Mondadori

BRUNER J.S., [1984], L'interazione madre-bambino: oltre la teoria dell'attaccamento, Milano, Angeli

BUBER M., [1959], Il principio dialogico, Milano, Edizioni di Comunità

BUBER M., [1991], L'io e il tu, Pavia, Bionomi

BUCCOLIERO E., SORIO C., TINARELLI A., [1999], Modelli di valutazione della prevenzione primaria in Europa, Milano, Angeli

BUCK J.N., DANIELS H.W., [1983]. Manual for the Assessment of Career decision making, Western Psychological Services, Los Angeles.

BUECHLER S., IZARD C.E., [1983], On the Emergence, Functions and Regulations of some Emotion Expression in Infancy, in PLUCHTIK R., KELLERMAN H., *Emotion, 2: Emotion in Early Development.*, N.Y., Academic Press

BUONTEMPO U., BUSINI D., TARSITANI C., VICENTINI M., [1997], Una indagine sulla qualità delle conoscenze fisiche fornite dal Corso di Laurea, *Il Nuovo Saggiatore*, 13, pp.43-51

CALIMANI R., LEPSCHY A., [1990], Feedback, Milano, Garzanti

CALLINI D., [1997]. Tra identità e lavoro: i sentieri dell'orientamento in una società complessa, Milano, Franco Angeli

CAMPOS J.J., BARRET K.C., [1984], Toward a new Understanding of Emotions and their Development, in IZARD C.E., KAGAN J. e ZAJONC R. (a cura di) *Emotions, Cognitions and Behavior*, Cambridge (Mass.), Cambridge University Press.

CANCRIANI L., [1987], Bambini diversi a scuola, Torino, Bollati-Boringhieri

CAPRA F., [1991], Il punto di svolta, Milano, Feltrinelli

CAPRARA G.V., GENNARO A., [1987] Psicologia della personalità e delle differenze individuali, Bologna, Il Mulino

CAPRARA G.V., Le ragioni del successo, Bologna, Il Mulino, 1996.

CAPRARA, G. V. & BARBARANELLI, C. & BORGOGNONI, L. & PERUGINI, M. [1994], Cinque fattori e dieci sottodimensioni per la descrizione della personalità. Giornale Italiano di Psicologia, 1994,21, No. 1, 77-97.

CAPRARA, G. V., ACCURSIO, G. [1987], Psicologia della personalità e delle differenze individuali, Bologna, Il Mulino

CAPRARA, G. V., [1995], Big Five, Psicologia Contemporanea, 1995, 131, 50-57

CARRA' CIAPPINA A., L'identità. Verso un'ecopsicologia dell'orientamento, Milano, FrancoAngeli, 1998.

CARUGATI F., SELLERI P., [1996], Psicologia sociale dell'educazione, Bologna, Il Mulino

CASRIEL D., [1979], Welcome to the Casriel Institute, N.Y.

CASRIEL D., [1987], A un grido dalla felicità, Roma, Ceis

CASTELLI C., VENINI L., (1996), Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale. Milano, Angeli .

CATTELL R.B., [1957], Personality and Motivation: Structure and Measurement, N.Y., World Book

CATTELL, R. B. & EBER, H. W. & TATSUOKA, M. M., [1970], Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire. Champaign, IIPat

CAVALLI A., DEIANA G., Educare alla cittadinanza democratica, Carocci, Urbino, 1999.

CAVALLI-SFORZA, L.L., Geni, Popoli, Lingue, Adelphi, Azzate, 1997

CERVELLATI M., [1983], I lavori di gruppo nella scuola elementare, Teramo, Giunti & Lisciani

CHANCE M.R.A., [1980], An Ethological Assessment of Emotions, in PLUCHTIK R., KELLERMAN H., Emotion, 1: Theories of Emotions, N.Y., Academic Press

CHIARINI A., [1988], Sistemi Qualità in conformità alle ISO 9000, Milano, Angeli

CHRISTODOULOU C., DELUCA J., JOHNSON S.K., LANGE G., GAUDINO G., NATELSON G.H., [1999], Examination of Cloninger's basic dimensions of personality in fatiguing illness: chronic fatigue syndrome and multiple sclerosis, Journal of Psychosomatic research, Vol 47, December 1999, N. 6

CIPOLLA C., [1995], Teoria della metodologia sociologica, Milano, Angeli

CIPOLLA C., [1997], Epistemologia della tolleranza, Milano, Angeli

CIPRIANI R., [1987], La metodologia delle storie di vita, Roma, La Goliardica

CIPRIANI R., [1996], La metodologia delle storie di vita, in CIPOLLA C., DE LILLO A., Il sociologo e le sirene, Milano, Angeli

CLONINGER C.R., SVRAKIC D.M., PRZYBECK T.R., [1993], A psychobiological model of temperament and character. Archives of General Psychiatry 1993;50:975-990.

CLONINGER CR., [1986], A unified biosocial theory of personality and its role in the development of anxiety states. Psychiatric Developments 1986;3:167-226

CODOL J.P., [1973], Le phénomène de la "conformité supérieure de soi" dans une situation d'estimation perceptive de stimulus physiques, Chiers de Psychologie, 16, 11-24

CODOL J.P., [1975], "Effet PIP" et conflit des normes, Année Psychologique, 75, 127-145

COHEN, E. [1994]. Designing groupwork. Strategies for heterogeneous classroom. N.Y., Teachers College, Columbia University.

COLE M., GAY J., GLICK J.A., SHARP D.W. [1971], The cultural context of learning and thinking, Methuen, London, trad. it. Intelligenza, pensiero e creatività, Milano, Angeli, 1976)

COLLINS R., MAKOWSKY M., *The Discovery of Society*, Random House, New York, 1972(trad. it.), *Storia delle teorie sociologiche*, Bologna, Zanichelli, 1980.

COMOGLIO, M. & M. CARDOSO [1996]. Insegnare ad apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning. Roma, Las.

COMOGLIO, M. [1998]. Educare insegnando. Apprendere e applicare il Cooperative Learning, Roma, LAS.

COMOGLIO, M. [1999] (Ed.). Il Cooperative Learning. Torino, Edizioni Gruppo Abele.

CONSOLINI M., POMBENI M. L., La consulenza orientativa, Milano, Angeli, 1999.

CONTESSA G. [1984] Prevenzione primaria delle tossicodipendenze. Psicologia di comunità ed educazione alla salute, Milano, Clued.

CONTI T., [1994], Il primo Forum europeo sul "Quality self-assessment", Qualità, giugno 1994.

CORRADINI L., REFRIGERI G., [1999], Educazione civica e cultura costituzionale, Bologna, Il Mulino

COSTA, P. T., MCCRAE, R. R., [1985]. The NEO Personality Inventory manual. Psychological Assessment Resource, Odessa,

COSTA, P. T., MCCRAE, R. R., [1990], Personality disorder and the Five-factor model of personality. Journal of Personality Disorder, 1990, 4, 362-371.

COSTA, P.T., [1991], Clinical use of the five-factor model. Journal of Personality Assessment, 1991, 54, 853-863..

CROZIER M., NORMAN R., [1990], L'innovazione nei servizi, Roma, Edizioni Lavoro

D. W. JOHNSON, R.T. JOHNSON, [1992], Learning Together and Alone, Englewood Cliff, N.J., Prentice Hall

D'URSO V., TRENTIN R., (a cura di), [1988], Psicologia delle emozioni, Bologna, Il Mulino

DANZINGHER K., [1972], La socializzazione, Bologna, Il Mulino

DAVEGGIA L., SANDRIN L., [1996], L'autonomia possibile. Attenzioni psicologiche nella riabilitazione del disabile, Bologna, Edizioni Camilliane

DE BONO E., [1998], Tecniche di creatività in riabilitazione Il pensiero laterale, Milano, Rizzoli

DE LEONARDIS O, MAURI D., ROTELLI F., [1994], L'impresa sociale, Milano, Anabasi

DE MASI D., [1994], Sviluppo senza lavoro, Roma, Lavoro

DE MASI D., [1995], Ozio creativo, Roma, Ediesse

DE MAURO T., (1999), Guida alla scelta della facoltà universitaria, Bologna, Il Mulino

DE NATALE M.L., [1998], Devianza e pedagogia, Brescia, la Scuola

DE PONTI F., (1999), L'università in tasca, Il Sole 24 Ore libri

DEL RIO G., [1990], Stress e lavoro nei servizi, Urbino, Nis,

DELAMONT S., [1979], Interazione in classe, Bologna, Zanichelli

DEMING E., [1986], Out of the Crisis, Cambridge, University Press

DEMING E., [1992], The New Economics, The Theory of Profound Knowledge, MIT Center for Advanced Engineering Studies

DEWEY J., [1916], *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia

DI CORPO U., [1997], *Sintropia*, Roma, DicoSoft

DI FABIO A., [2002]. *Bilancio delle competenze e orientamento formativo*, Giunti, Prato.

DI FABIO A., [1999]. *Counseling. Dalla teoria all'applicazione*, Firenze, Giunti.

DI FABIO A., [1998]. *Psicologia dell'orientamento. Problemi, metodi e strumenti*, Firenze, Giunti,

DI GIOVANNI A., [1988], *Il dolore*, Brescia, La Scuola

DIAMOND J., *Armi, acciaio e malattie*, Einaudi, Cles (Trento), 2000.

DICLEMENTE C. C. (1994), *Gli Stadi del cambiamento: un approccio transteorico alla dipendenza*, in GUELFY G.P. e SPILLER V., (1989), *Motivazione e stadi del cambiamento nelle tossicodipendenze*, "Il Vaso di Pandora", II, n.4, pp.37-51.

DIGMAN, J. M., [1989], *Five robust trait dimension : developmen, stability and utility*. *Journal of Personality*, 1989, 57, 195-214.

DIGMAN, J. M., [1990], *Personality structure: emergenze of the five-factor model*. *Annual Review of Psychology*, 1990, 41, 417-440.

DOISE W., PALMONARI A., [1988], *Interazione sociale e sviluppo della persona*, Bologna, Il Mulino

DOLLARD J., DOOB L., MILLER N., MOWRER O., SEARS R., [1939], *Frustration and Aggression*, New Haven, trad. it. *Frustrazione e aggressività*, Firenze, Nuova Italia, (1967)

DOMENICI G., [1998]. *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Roma-Bari, Laterza.

DONATI P., [1993], *Fondamenti di politica sociale. Teorie e modelli*, (vol. I). *Obiettivi e strategie*, (vol. II). NIS, Roma

DONATI P., [1996], *Sociologia del Terzo Settore*, Roma, NIS

DOSSEY L., [1997], *Alla ricerca dell'anima*, Milano, Sperling & Kupfer

DUCCI E., [1994], *Libertà Liberata*, Roma, L.U.M.S.A.

EGAN G. [1975], *The Skiller Helper*, Monterey, Cal. Books- Cole Publ. Co., 1975;

EIGLIER P., *LANGCARD*, *Il marketing strategico nei servizi*, Milano, McGraw Hill Libri, (1988)

EKMAN P., [1982], *Emotion in the Human Face*, N.Y., Cambridge University Press

EKMAN P., FRISIEN W.V., [1969a], *The Repertoire of non-verbal Behavior: Categorie, Origins, Usage and Coding*, in "Semiotica", 1, pp. 49-98

EKMAN P., FRISIEN W.V., [1969b], *Non Verbal Linkage as Clues to Deception*, in "Psychiatry", 32, pp. 88-105

EKMAN P., FRISIEN W.V., [1978], *Manual for the Facial Action Coding System*, Palo Alto, Consulting Psychologist Press

EKMAN P., [1984], *Expression and the Nature of Emotions*, in K. SCHERE E P. EKMAN (a cura di), *Approches to Emotions*, Hillsdale, N.J., Erlbaum

ELIAS N., [1990], *La società degli individui*, Il Mulino, Bologna

ELIAS N., [1990a], *Che cos'è la sociologia*, Torino, Rosenberg & Sellier

ENAIIP - Task-force orientamento , [1998], *Risorse per l'orientamento*, ENAIIP-POM '96, Roma, Luglio 1998.

ERIKSON E. H. [1975], *Aspetti di una nuova identità*, Roma, Armando.

EYSENCK, H. G. & EYSENCK, S. B. G., [1975], *Eysenck personality questionnaire Londra*, (trad. it. Firenze, OS, 1979).

EYSENCK, H. G. & LONG, F. Y., [1986], *A cross-cultural comparison of personality in adults and children: Singapore and England*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1986, 50, 124-130.

EYSENCK, H. G., [1947], *The dimension of personality*, London, Routledge & Kegan

FAIRBAIRN R. D., [1977], *Riesame della psicopatologia delle psicosi e delle psiconevrosi*, in *Studi psicoanalitici sulla personalità*, Torino, Boringhieri.

FEHR B., RUSSEL J.A., [1984], *Concept of Emotion viewed from a Prototype Perspective*, in "Journal of Experimental Psychology: General", 113, pp. 464-486

FLANDERS N. [1970], *Analyzing Teaching Behaviours*, Reading Mass., Addison-Wesley

FRANCESCATO D., LEONE L., TRAVERSI M., [1993], *Oltre la psicoterapia. Percorsi innovativi di psicologia di comunità*, Milano, Nuova Italia Scientifica

FRANCESCATO D., GUIRELLI G., [1988], *Fondamenti di psicologia di comunità*, Roma, N.I.S.

FRANCESCATO D., PUTTON A., CUDINI S., [1986], *Star bene insieme a scuola*, Roma, N.I.S.

FRANCESCATO D., PUTTON A., [1977] *Psicologia di comunità*, Milano , Feltrinelli

FRANKL V.E., [1979], *Homo Patiens*, Varese, Salcom

FRANTA H. [1987], *Relazioni sociali nella scuola*, Torino, SEI

FRANTA H. [1988], *Atteggiamenti degli educatori. Teoria e training per la prassi educativa*, Roma, LAS

[FREEDMAN R, LEONARD S, GAULT JM, HOPKINS J, CLONINGER CR, KAUFMANN CA, TSUANG MT, FARONE SV, MALASPINA D, SVRAKIC DM, SANDERS A, GEJMAN P.](#), [2001], *Linkage disequilibrium for schizophrenia at the chromosome 15q13-14 locus of the alpha7-nicotinic acetylcholine receptor subunit gene (CHRNA7)*. *Am J Med Genet*. 2001 Jan 8;105(1):20-2.

FROIO F., (1998), *Guida per la scelta della facoltà e della laurea breve*, Milano, Mursia

FROMM E., [1956], *The Art of Loving*, trad. it. *L'arte di amare*, Milano, Mondadori (1986)

FRYDENBERG E., [2000], *Far fronte alle difficoltà. Strategie di coping negli adolescenti*, Organizzazioni speciali, Firenze

GARDNER H., WINNER E., BECHHOFFER R, WOLF D. , [1978], *The Development of Figurative Language*, in *Children's language*, a cura di NELSON K., N.Y., Gardner Press

GARDNER H. , WOLF D. , [1983], *Waves and Steams of Symbolization*, in *Acquisition of Symbolic Skills*, a cura di ROGERS D.R., SLOBODA J.A., London, Plenum Press

GARDNER H., [1985], *The Mind's New Science*, N.Y., Basic Books, trad. it. *La nuova scienza della mente*, 1988, Milano, Feltrinelli

GARDNER H., [1987], *Formae mentis, saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Milano, Feltrinelli tit. or. [1983], *Frame of Mind, The Theory of Myultiple Intelligence*, N.Y., Basic Books

GARDNER H., [1993], *Educare al comprendere*, Milano, Feltrinelli tit. or. [1991], *The Unschooling Mind*, N.Y., Basic Books

GAZDA G. M. [1989], *Sviluppo delle Relazioni Umane*, Roma, IFREP.

GIANNOTTI F.C. , UGOLINI P. [a cura di], [1997], *Valutazione e prevenzione delle tossicodipendenze. Teoria, metodi e strumenti valutativi*, Milano, Angeli

GIOBBI A. [1980] "L'educazione sanitaria", in *Aggiornamenti sociali*, n. 6. pp. 16-27.

GLADSTEING., [1989], *Empathy and Counseling*, N.Y., Springer-Verlag

GOFFMAN E., [1974], *Frames analysis: An essay on organization of experience*, N.Y., Harper and Row; trad. it. *Modelli di interazione*, Bologna, Il Mulino, (1982)

GOLDBERG, L., [1993], *The Structure of Phenotypic Personality Traits*. *American Psychologist*, 1993, 48, No. 1, 26-34.

GORDON T., [1974], *Teacher Effectiveness Training*, N.Y., Peter Weiden

GORZ A., [1992], *Metamorfosi del lavoro*, Torino, Boringhieri

GOULDINGS, M., GOULDINS, R.L. [1983], *Il cambiamento di vita nella terapia ridecisionale*, Roma, Astrolabio

GRAY J.A., [1982], *The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system*, Oxford, Oxford University Press

GROSS L., [1981], *Studying visual communication*, University of Pennsylvania Press

GROSS L., KATS J., RUBY J., [1988], *Image ethics: the moral rights of subjects in photographs, film, and television*, N.Y., Oxford University Press

GUICHARD J., HUTEAU M., [2003] *Psicologia dell'orientamento professionale*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

HEBB D.O., [1980], *Essay on Mind*, Hillsday, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, trad. it., *Mente e Pensiero*, Bologna, Il Mulino, (1982)

HILLMAN J., [1997], *Il codice dell'anima*, Milano, Adelphi

HINSHELWOOD R. D., [1987], *What Happens in Groups*, London, Free Ass. Books, trad. it. *Cosa accade nei gruppi*, Milano, Raffaello Cortina Editore, (1989)

HOBEBEIN, P. C. [1996]. *Seven goals for the design of constructivist learning environments*. In Wilson, B. G. (Ed.), *Constructivist learning environments. Case studeis in instructional design*. (pp. 11-24). Englewood Cliffs, N.J., Educational Technology Publications.

HOLLAND J. L., *Making Vocational choices*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1985.

HOLLAND, J.H., [1984], *Questionario sulle Preferenze Professionali, Adattamento italiano a cura di K. Polacek*, Roma

HORNEY K., [1981], *Nevrosi e sviluppo della personalità*, Roma, Astrolabio

IREF, [1995], *Rapporto sull'associazionismo sociale*, Milano

ISFOL [1999], *Formazione e occupazione in Italia e in Europa*, Milano, Angeli

ISFOL, [1998], *Unità Capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Milano, Angeli

ISFOL, *Rapporti 1998/99/00/01*, Franco Angeli, Milano.

IZARD C.E., [1971], *The face of Emotion*, N.Y., Appleton-Century-Crofts.

IZARD C.E., [1979], *Emotion in personality and psychopatology*, N.Y., Plenum Press

IZARD C.E., KAGAN J., ZAIONC R., [1984], *Emotions, Cognition and Behavior*, Cambridge, Mass., Cambridge University Press

IZARD, C.D., [1979], *Emotions as Motivations: An Evolutionary Developmental perspective*, in H.E HOWE, JR. E

IZZO D., [1997], *Manuale di pedagogia sociale*, Bologna, CLUEB

JAKOBSON R., [1966], *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli, titolo originale JAKOBSON R., - HALLE M., [1956], *Funtamentals of Language*, L'Aja, Mouton.

JOHNS H.D. [1994], *Paura e collera nel quotidiano*, Assisi, Cittadella.

JOHNSON, D. W. JOHNSON, R. T. & HOLUBEC. E. J. [1994]. *Cooperative Learning in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD trad. it JOHNSON, E. W., JOHNSON, R. T., & HOLUBEC [1997], *L'appendimento cooperativo*, Trento, Erickson,

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. [1999]. *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning*. 5th ed. Boston, MA, Allyn & Bacon.

JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T. [1996]. *Meaningful and manageable assessment through Cooperative Learning*. Edina, MN, Learning. Interaction Book Company.

JOHNSON-LAIRD P. N., OATHLEY K., [1988], *Il significato delle emozioni: una teoria cognitiva e un'analisi semantica*, in D'URSO V., TRENTIN R., *Psicologia delle emozioni*, Bologna, Il Mulino, 1988

JONASSEN, D. H., GRABOWSKI, B. L. [1993]. *Handbook of individual differences, learning and instruction*. Mahwah, N.J., Erlbaum.

JUNG C. G., [1969], *Tipologia psicologica in Tipi psicologici*, in *Opere*, vol. VI, Torino, Boringhieri.

KAGAN, S. [1994]. *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, Kagan Cooperative Learning.

KAHLER, T., [1974], *Il microcopione in Schilligo P., Bianchini, s. (a cura di), I Premi Eric Berne*, Roma, IFREP

KELLY G.A., [1955], *The psychology of Personal Constructs*, Nortin

KETS DE VRIES M.F.R., MINER D., [1992], *L'organizzazione nevrotica*, Milano, Cortina

KIRSHNER D., & WHITSON, J. A. [1997] *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives*. Mahwah, N.J., Erlbaum.

KOHUT H., [1976], *Narcisismo e analisi del Sé*, Torino, Boringhieri

KRETSCHMER E., [1955], *Korpebau und Charakter*, Berlin

LABOS [1987] *Droga: Rapporto sulla formazione operatori*, Roma, TER

LABOS, [1988], *Giovani e violenza*, Roma, T.E.R.

LABOS, [1994], *La gioventù negata*, Roma, T.E.R.

LEPORE D., COHEN O., [2000], *Deming and Goldratt, The theory of Costraints and The System of Profound Knowledge*, Massachusetts, North River Press

LEWIN K., [1935], *Teoria dinamica della personalità*, Firenze, Editrice Universitaria, (1968)

LEWIN K., [1936], *Principi di psicologia topologica*, Firenze, Organizzazioni Speciali, (1961)

LEWIN K., [1951], *Field theory in Social Science*, NY, Harper & Row; trad. it., *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino, (1972)

LEWIS M., BROOKS J., [1978], *Self-knowledge and Emotional Development*, in LEWIS M., ROSEMBLUM A.L., *The Development of Affets*, N.Y., Plenum Press

LICHTNER M., [1999], *La qualità delle azioni formative*, Milano, Angeli

LICHTTENBERG J. D., [1995], *Psicoanalisi e sistemi motivazionali*, Milano, Raffaello Cortina

- LIPARI D., [2000], Note introduttive all'analisi delle organizzazioni scolastiche, in AAVV, Modelli organizzativi, qualità dei servizi e reti territoriali nella scuola dell'autonomia, Roma, Prometeo
- LOWEN A., [1978], Il linguaggio del corpo, Milano, Feltrinelli
- LURIA A.R., [1973], Come lavora il cervello. Introduzione alla neuropsicologia, Bologna, Il Mulino
- MACARIO L. – SARTI S. [1992], Crescita e Orientamento, Roma, LAS
- MACARIO L., [1992a], Imparare a vivere da uomo adulto, note di metodologia dell'educazione, Roma, LAS.
- MACARIO L., SARTI S., [1992b], Crescita e orientamento, Roma, LAS
- MANATTINI F., [1996], Neutralizzazione del conflitto e disagio individuale, Urbino, QuattroVenti
- MANCINELLI M. R., (1999), L'orientamento in pratica. Guida metodologica per insegnanti di scuola superiore, orientatori e psicologi. Alpha Test
- MANCINELLI M.R., [1999], I test in orientamento, Vita e pensiero, Milano.
- MARKUS H., KUNDA Z., [1986], Stability and Malleability of the Self Concept, in "Journal of Personality and Social Psychology", 38, pp. 299-337
- MAYER M., VICENTINI M., [1997], Didattica della Fisica, Firenze, La Nuova Italia
- MAZUR E., [1997], Peer Instruction, New Jersey, Prentice Hall
- MAZZARA B., [1996], Appartenenza e pregiudizio, Roma, NIS
- MCCRAE, R. R. & COSTA, P. T., [1987], Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. Journal of Personality and Social Psychology, 1987, 52, 81-90.
- MCCRAE, R. R. & COSTA, P. T., [1989], More reasons to adopt the five-factor model. American Psychology, 1989, 44, 451-452.
- MEAD G.H., [1934], Mind, Self and Society, Chicago, Ill., Universitu of Chicago Press; trad. it. *Mente, sé e società*, Firenze, Giunti Barbera, 1972
- MEDA D., [1997], Società senza lavoro, Milano, Feltrinelli
- MEHAN H. [1979], Learning lessons: Social organization in the classroom, Cambridge, Harvard University Press
- MICHELINI M., STRASSOLDO M., [1999]. Modelli e strumenti per l'orientamento universitario in una struttura territoriale di orientamento, Udine, Forum, Editrice universitaria Udinese.
- MILANESI G. [1989], Educazione e prevenzione, in Nanni C. (a cura di), Il sistema preventivo e l'educazione dei giovani, Roma, LAS, 924.
- MILANESI G. [1989a], I giovani nella società complessa, una lettura educativa della condizione giovanile, Torino, Editrice Elle Di Ci 10096, Leumann.
- MILLER G.A., [1956], The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our capacity for Processing information, "Psychological Review", 63, pp 81-97
- MINISTERO DELL'INTERNO [1983] Istituzioni pubbliche e volontariato nella lotta alle tossicodipendenze, Seminario di Studio, Roma, 16-17 luglio 1982, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato
- MINISTERO DELL'INTERNO, [1990] Emarginazione e associazionismo giovanile. Emarginazione, disagio giovanile e prevenzione nella società italiana dal 1945 ad oggi, Ricerca a cura dell'Osservatorio della Gioventù Università Salesiana, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato
- MORIN E., I sette saperi necessari all'educazione del futuro, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001
- MOSCOVICI S., [1984], Psychologie sociale, Paris, Puf; trad. it. *Psicologia sociale*, Roma, Borla, 1996
- MOSCOVICI S.; [1976], Social Influence and Social Change, NY, Academic Press; tad. it. *Psicologia delle minoranze attive*, Torino, Bollati Boringhieri
- MULLET E., BARTHELEMY J, DUPONCHELLE L., MUNOS-SASTRE M.T., NETO F., "Decision choix, juge.ment, orientation". In L'orientation scolaire e professionnelle, n°25, 1996.
- MUSATTI C., [1977], Trattato di psicoanalisi, Torino, Boringhieri
- MUSSO A., COSPES (a cura di), Orientare chi, come perché. Manuale per l'orientamento nell'arco evolutivo, Torino, S.E.I., 1990.
- NANNI C. [1990], L'educazione tra crisi e ricerca di senso, Un approccio filosofico, Roma, LAS.
- NANNI C. [1991], Persona, laicità, prassi: tre categorie pedagogiche da ripensare, in PRELLEZO J.M., L'Impegno dell'educare, studi in onore di Pietro Braidò, Roma, LAS.
- NARDOFF P., ROBBINS C. [1982], Musicoterapia per bambini handicappati, Milano, Angeli
- NASSH R. ,[1983], Aspettative dell'insegnante e apprendimento dell'alunno, Teramo, Giunti & Lisciani
- NERESINI F. - RANCI C. [1992], Disagio Giovanile e politiche sociali, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- NONAKA I., TAKEUCHI H, [1997], The Knowledge-creating company. Creare le dinamiche dell'innovazione, Milano, Guerini & Associati
- NORMAN R., [1995], La gestione strategica dei servizi, Milano, ETASLIBRI
- NUSSBAUM M. C., [1999]. Coltivare l'umanità, Carocci, Roma
- NYGREN A., [1971], Eros e agape, Bologna, Il Mulino
- ONES, D. & MOUNT, M. & BARRICK, M. & HUNTER, J., [1994], Personality and job performance: a critique of the Tett, Jackson, and Rothstein (1991) meta-analysis. Personnel Psychology, 1994, 47, 147-156.
- PALMONARI A.; [1991], Comunità di convivenza e crescita della persona, Bologna, Pàtron
- PALMONARI A. [ET ALII] [1979], Identità imperfette, Bologna, il Mulino.
- PARSONS T., BALES F., [1974], Famiglia e socializzazione, Milano, Mondadori
- PAULHAN I., BOURGEOIS M., Stress e Coping, les stratégies d'ajustement à l'adversité, PUF, Parigi, 1995.
- PAVONI V., SIRONI R., TABACCHI C., (1998), Trovare lavoro dopo la maturità, Alpha Test
- PERVIN, L. A. & JOHN, O. P., [1997], La scienza della personalità, Milano, Raffaello Cortina
- PETERSON G.W., SAMPSON J.P., REARDON R.C., Career development and services: a cognitive approach, Brooks-Cole, Pacific Grove, 1999.
- PIAGET J., [1966], La rappresentazione del mondo nel fanciullo, Torino, Boringhieri
- PIAGET J., INHELDER B., [1970], La psicologia del bambino, Torino, Einaudi
- PICCARDO C., [1995], Empowerment, strategie di sviluppo centrate sulla persona, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- PLUTCHIK R., KELLERMAN H., [1980], Emotion, I: Theories of emotions, N.Y., Academic Press

POLACEK K., [1997], Valore, Voce del Dizionario di Scienze dell'educazione, Torino, ELLECIDI, LAS, SEI

POLACEK K., Manuale del questionario sull'efficienza nello studio, Firenze, Organizzazioni Speciali, 1971.

POLLO M. [1990] "Prevenzione come educazione", in Animazione Sociale, n. 28. pp. 3-18.

POMBENI M. L., (1996), Il colloquio di orientamento, Roma, La Nuova Italia Scientifica

POMBENI M. L., D'ANGELO M. G., (1994), L'orientamento di gruppo, Roma, La Nuova Italia Scientifica

PONTECORVO ., AJELLO A., ZUCCHERMAGLIO C., [1999], Discutendo si impara, Roma, Carocci Editore

PONTECORVO C. [1975], Analisi del processo didattico, Brescia, la Scuola

PONTECORVO C. [1999], Manuale di psicologia dell'educazione, Bologna, Il Mulino

POST S. L., [1980], Origins, Elements and Functions of Therapeutical Empathy, in "Journ. of Psychoanalysis", 61, pp. 277-293.

PRESUTTI F., [1993], Analisi psicologica delle dinamiche relazionali e della strutturazione dei ruoli nella classe, Quaderni di "Innovazione Scuola", Ancona, IRRSAE

PRIBRAM K.H., MCGUINNES D., [1975], Arousal, Activation, and Effort in the Control of Attention, in "Psychological Review", 82, pp. 116-149

PROCHASKA J.O., DICLEMENTE C.C. (1982). Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change, in "Psychotherapy, theory, research and practice", n.19, pp.276-288

PROGOFF L., [1975], Dimensioni non casuali dell'esperienza umana: Jung, la sincronicità e il destino dell'uomo, Roma, Astrolabio

PROSHASKA J., NORCROSS J., DICLEMENTE C., [1994], Changing for Good, N.Y., Avon Books

QUAGLINO G., [1996].Psicodinamica della vita organizzativa, Raffaello Cortina Editore, Milano.

R. E. SLAVIN, [1990], Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall

RACHMAN S., [1971], Obsessional ruminations, Behav. Res. Therapy, 9, 229-235

REGOLIOSI L. [1988] "Prevenzione della tossicodipendenza e del disagio giovanile: le fasi preliminari di un intervento. Una lettura psicosocioanalitica", in Marginalità e società, n. 7. pp. 54-69.

REGOLIOSI L. [1992] La prevenzione possibile. Modelli, orientamenti, esperienze per l'operatore di territorio sulla prevenzione della devianza giovanile e della tossicodipendenza, Milano, Guerini Studio

REIK T., [1949], Listening with the Third Ear, N.Y., Viking Press

RESNICK, L. [1996]. Situated Learning. In E. De Corte, & F. E. Weinert (Eds.). International encyclopedia of developmental and instructional psychology. (pp. 3441-347). N.Y., Pergamon Press.

RICOLFI L. - SCIOLLA L. [1980], Senza padri nè maestri, Bari, De Donato.

RIDING, R. J., & RAYNER, S. [1998]. Cognitive styles and learning styles, understanding style differences in learning and behaviour. London, David Fulton.

RIFFELLI G., ARIGONI L.E., [1990], La sessualità nel tossicodipendente, in "Rivista di Studi Sociali del Veneto", 5

RIFKIN J., [1982], Entropia, Milano, Mondadori

ROBINSON P., RACKSTRAW S. J., [1967], Variations in Mother Answers to Children's Question ad Function of Social Class, Verbal Intelligence Test Scores and Sex, in MacMillan Publishing Co.

ROE K. V., [1986], Toward a Contingency Hipotesys of Empathy Developement, in "Journal of Personality and Social Psychology", cit. da G. Gladstein,

ROGERS C. R., [1975], Emphatic: An unappreciated way of being, in "The Counseling Psychologist", 5, pp. 2-10.

ROGERS C.R. [1971], I gruppi d' incontro, Roma, Astrolabio

ROGERS C.R., Terapia centrata sul cliente, trad.it. La nuova italia, SCandicci, Firenze, 19951.

ROHR. R., EBERT A., [1993].Scoprire l'enneagramma, Milano, San Paolo

RONCALLI P., [1999].Orientamento, formazione, collocamento, Milano, FrancoAngeli.

ROSCH E., [1973A], Natural Categories, "Cognitive Psychology, 4, pp 328-350

ROSENFELD H.,[1966], Instrumental Affiliative Functions of Facial and Gestual Expressions, in "Journal of Pers. and Soc. Psychol.", 4, pp. 65-72.

RUBENSTEIN L.,[1969], Facial Expression: An Objective Method in the Qualitative Evaluation of Emotional Change, in Behavior Research Methods and Instruments, Chicago, Stoelting

RUESCH J., BATESON G.,[1951], Comunicazione, N.Y., Norton

RUFFNER M., BURGOON M.,[1981], Interpersonal Communication, Rinehart and Winston Press, N.Y.; trad.it. Rappresentazioni sociali, Bologna, Il Mulino, 1989

RUMELHART D.E., [1980], Schemata: the Building Bloscks of Cognition, in SPIRRO R.J., BRUCE B.C., BREWER W.F., Theoreticl Issues in reading Comprehension, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, trad. it. Schemi di conoscenza, in CORNO D., POZZO G. (a cura di), Mente, linguaggio, apprendimento, Firenze, La Nuova Italia, 1991

RUSSEL J.A., [1980], A Circumplex Model of Affect, in "Journal of Personality and Social Psychology", 39, pp. 1161-1178

RUSO E., CURIOTTO A., [2000], Comunità & Lavoro, Terni, Il Cammino, 92/93

S. KAGAN & M. KAGAN,[1994], The Structural Approach, in S. Sharan, Handbook of Cooperative Learning Methods, Westport, CT, Greenwood Press, 1994

S. SHARAN ET ALII, [1984], Cooperative Learning in The Classroom, Hillsdale, N.J., Erlbaum

SACCHERI T. [1983] Quale educazione alla salute?, in DONATI P. [a cura di], La sociologia sanitaria., Milano, Angeli

SAFONT C., DE LEONARDIS M., OUBRAYRIE N., [1994]. "Les stratégies de pro-jet a l'adolescence: presentation d'une technique et son opérationnalisation", in Psicologie et Education, n°16.

SAPON-SHEVIN, M. & SCHNIEDEWIND, N. [1990]. Selling Cooperative Learning without selling it short. Educational Leadership, 47, 63-65.

SARTORATTI G., (1999), Una scelta per l'università, scuole e diplomi, Edizioni Alborg S.a.s.,

SBRANA M., TORRE T., [1996], Conoscenza e gestione del capitale umano, Milano, Angeli

SCARATTI G. (1994), I problemi con cui si misura la prevenzione, in: REGOLIOSI L. (1994), La prevenzione del disagio giovanile, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 88-106.

SCARPELLINI S., L'orientamento – Problemi teorici e metodi operativi,La Scuola, Brescia, 1976.

SCHAFER R., [1959], Generative Empathy in the treatment situation, in "Psychoanalytic Quarterly", 28, pp. 342-373.

- SCHELER M., [1983], Il senso della sofferenza, trad. it. Di a. Rizzi, in *Il dolore, la morte, l'immortalità*, Torino, Leumann, Elle Di Ci.
- SCHERER K.R., [1982], Emotion as a Process: Function, Origin and Regulation, in "Social Science Information", 21, pp 555-570
- SCHERER K.R., [1983], La comunicazione non verbale delle emozioni, in ATTILI G., RICCI P.E., (a cura di), *Comunicare senza parole*, Roma, Bulzoni tit. orig. SCHERER K. R., [1970], *Non-Verbale Kommunikation*, Hamburg, H. Buske
- SCHREIBER W., [1977], *Interazionismus und Handlungstheorie*, Munchen, Beltz
- SCHUSTER R., [1979], Empathy and Mindfulness, in "Journal of Humanistic Psychology", 19, pp. 71-77;
- SCHUTZENBERGER A.A.- SAURET M. (1978), *Il corpo e il gruppo*, Roma, Astrolabio.
- SCILLIGO P. (1992), *Gruppi di incontro. Teoria e pratica*, Roma, IFREP.
- SCIOLLA L. [1982], Il concetto di identità in sociologia, Seminario su "Complessità sociale ed identità", Torino.
- SCOTT R. W., [1994]. *Le Organizzazioni*, Il Mulino, Imola-
- SEGRE S., [1997], *La devianza giovanile. Cause sociali e politiche di prevenzione*, Milano, Angeli
- SELVATICI A. E D'ANGELO M.G. [1999] *Il bilancio delle competenze*, Milano, Angeli
- SEN A., [1998] *Etica ed economia*, Editori Laterza, Bari.
- SENGE, P. M. [1990]. *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. N. Y., Doubleday/Currency.
- SERAFINI G., [1988]. *Questioni di filosofia dell'educazione*, EUROMA, Roma,
- SERGIOVANNI, T. J. [1994]. *Building community in schools*. San Francisco, Jossey-Bass.
- SERVALLI G., *Orientamento scolastico*, in *Enciclopedia pedagogica*, Vol. V, pp. 8565-8576.
- SHARAN, Y. [1998]. *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*. Trento, Erickson
- SHAW M., [1980]. *Group Dynamics*, NY, McGraw-Hill
- SHELDON W.H., [1942], *The Varieties of Temperament*, London-N.Y
- SIGHINOLFI M. (a cura di), *Saper minimo sull'orientamento*, Milano, Franco Angeli, 1998.
- SIMKIN J.S. [1978], *Brevi lezioni di Gestalt*, Roma, Borla
- SIMON H., *Il comportamento amministrativo*, Bologna, Il Mulino, 1958.
- SINCLAIR J.M. – COULTHARD R.M. [1975], *Toward an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*, London , Oxford University Press
- SIRONI V., DE BERNARDI G., LANZONI F., (2000), *Quale Università?*, Alpha Test
- SKINNER B.F., [1971], *Beyond Freedom and Dignity*, N.Y., Knopf
- SKINNER B.F., [1980], *The Experimental Analysis of Operant Behavior: A History*, in RIEBER R.W., SALZINGER K., *Psychology: Theoretical-Historical Perspectives*, N.Y., Academic Press
- SLAVIN, R. E. [1996]. *Education for all*. Lisse, Swets & Zeitlinger Publishers.
- SLAVIN, R. E., MADDEN, N. A., DOLAN, L. J., WASIK. B.A. [1996]. *Every child, Every school. Successo for all*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- SORESI S. (a cura di), [2000], *Orientamenti per l'orientamento. Ricerche ed applicazioni dell'orientamento scolastico professionale*, OS, Firenze.
- SORESI S., NOTA L., [2000], *Autoefficacia nelle scelte. La visione sociocognitiva dell'orientamento*, OS, Firenze.
- SORESI S., NOTA L., [2000], *Interessi e scelte, Come si evolvono e si rivelano le preferenze professionali*, OS, Firenze.
- SPALTRO E. (1970), *Gruppi e cambiamento*, Milano, Etas/Kompas.
- SPEARMAN [1930], *G and after – a school to end schools*, N.Y., MacMillian
- SPENCER E SPENCER [1995], *Competenze nel lavoro*, Milano, Angeli,
- SPIEGEL J.P. [1971], *Transactions: The Interplay between Individual, Family and Society*, N.Y., Science House
- SROUFE L.A., [1979], *Socioemotional Development*, in OSOFSKY J.D. (a cura di), *Handbook of Infant Development*, N.Y., Wiley
- STANTON M.D., TODD T.C. [1982], *The family Therapy of Drug Addiction*, New York, Guilford.
- STEIN E., [1985], *Il problema dell'empatia*, Roma, Ed. Studium
- STENBERG R., [1998]. *Thinking styles*. N.Y., Cambridge University Press.
- STERN D.N., [1995], *La costellazione materna*, Torino, Bollati Boringhieri
- STERN E., [1954-58], *Handbuch der Klinischen Psychologie*, voll 1-2, Zurigo
- STEWART D., [1956], *Preface to Empathy*, N.Y., Philosophical Library
- STEWART I., JOINES V. (1981), *L'analisi transazionale*, Milano, Garzanti.
- SULLIVAN H. S., [1953], *The Interpersonal Theory of Psychiatry*, N.Y., Ed. H. S. Perry and M. L. Gawel.
- TEILHARD DE CHARDIN P., [1995], *Il fenomeno umano*, Brescia, Queriniana
- TETT, R. P. & JACKSON, D. N. & ROTHSTEIN M., [1991], *Personality measures as predictors of job performance: a meta-analytic review*. *Personnel Psychology*, 1991, 44, 703-742.
- THURSTONE L. L., *Primary mental abilities*, *Psychometrics Monograph*, 1938.
- TICHENER E.B., [1910], *Text-Book of psychology*, N.Y., McMillian
- TOGLIATTI M.R., TOFANI L.R. (1993), *Il gruppo-classe. Scuola e teoria sistemico-relazionale*, Roma, NIS.
- TOMKINS S. S., IZARD C. E., *Affect, Cognition and Personality*, *Empirical Studies*, N.Y., Springer.
- TOMMASSINI M. [1998], *Come evolve la learning organization. Note sui presupposti dello sviluppo di reti di apprendimento*, Sistemi & Impresa, luglio – agosto, 1998.
- TORBERT W. R., *The power of balance. Transforming Self, Society and Scientific Inquiry*, Sage, Newbury Park, 1991.
- TROMBETTA C. [1991], "L'educabilità", in Praelzo J. M. (a cura di), *L'impegno dell'educare*, Roma, LAS.
- TRUAX C. B., CARKHUFF R. R., [1967], *Toward Effective Counseling and Psychotherapy: Training and Practice*, Chicago, Aldine Publ.
- VIGLIETTI M., (1989), *Orientamento. Una modalità educativa permanente. Guida teorico-pratica per insegnanti della scuola dell'obbligo*, Torino, SEI
- VILLARD K. L., WHIPPLE L. J., [1976], *Beginnings in Relational Communication*, London, J. Wiley
- VOLLI U., [1994]. *Il Libro della comunicazione*, Milano, Il Saggiatore.
- VYGOTSKIJ L.S., [1978], *Mind in society*, Cambridge, Mss., Harvard University Press, trad. it., *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri, 1980

WARGLIEN M. [1992], Sistemi operativi per l'apprendimento organizzativo in Costa G. (a cura di) Manuale di Gestione del Personale, Torino, UTET
 WATSON J.B., RAYNER R., [1920], Conditioned Emotional Reaction, in "Journal of Experimental Psychology", 3, pp. 1-14, trad. it. MEZZINI P. (a cura di), Watson: Antologia degli scritti, Bologna, Il Mulino, 1976
 WATZLAVICK P., BEAVIN J. H., JACKSON D., [1971]. Pragmatica della comunicazione umana, Astrolabio, Roma
 WATZLAWICH P., WEAKLAND J. H. [1978] (a cura di), La prospettiva relazionale, Roma, Astrolabio.
 WEICK K.E., [1988], Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole, in ZAN S. [1988], Logiche di azione organizzativa, Il Mulino, Bologna (ed. or. In Administrative Science Quarterly, n.21, 1976)
 WEICK K.E., [1997], WEICK K.E., [1988], Senso e significato nell'organizzazione, Milano, Raffaello Cortina (ed. or. Sage Publication, London (1995)
 WERNER H., KAPLAN B., [1989], La formazione del simbolo, Milano, Franco Angeli
 WIDMANN C., [1988], Il simbolismo dei colori, Abano Terme, Piovan
 WILSON, B. G. [1996]. What is a constructivist learning environment? In B. G. Wilson (Ed.), Constructivist learning environments. (pp. 3-8). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
 WINNER E., MCCARTHY M., GARDNER H., [1980], The Ontogenesis of Metaphor, in Cognition and figurative language, a cura di HONEKE R., HOFFMAN R., Hillsdale, Lawrence Erlbaum
 WINNICOT D.W., [1974], Gioco e realtà, Roma, Armando
 WOOLLAMS S., BROWN M. [1990], Analisi transazionale, psicoterapia della persona e delle relazioni, Assisi, Cittadella.
 WUNDT W., [1903], Grundzuge der physiologischen, vol. 3, Lipsia
 ZEITHALM V.A., PARASURAMAN A., BERRY L.L., [1991], Servire Qualità, Milano, McGraw Hill, Libri Italia
 ZIMMERMAN M.A., RAPPAPORT J., [1988], Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment, American Journal of Community Psychology, 5, PP.725-750
 ZITOWSKY D. G., BORGAN F. H., Assessment, in Walsh, Osipow, 1983.
 ZUCCHINI G.L. [1996], Musica e handicap, Brescia, La Scuola