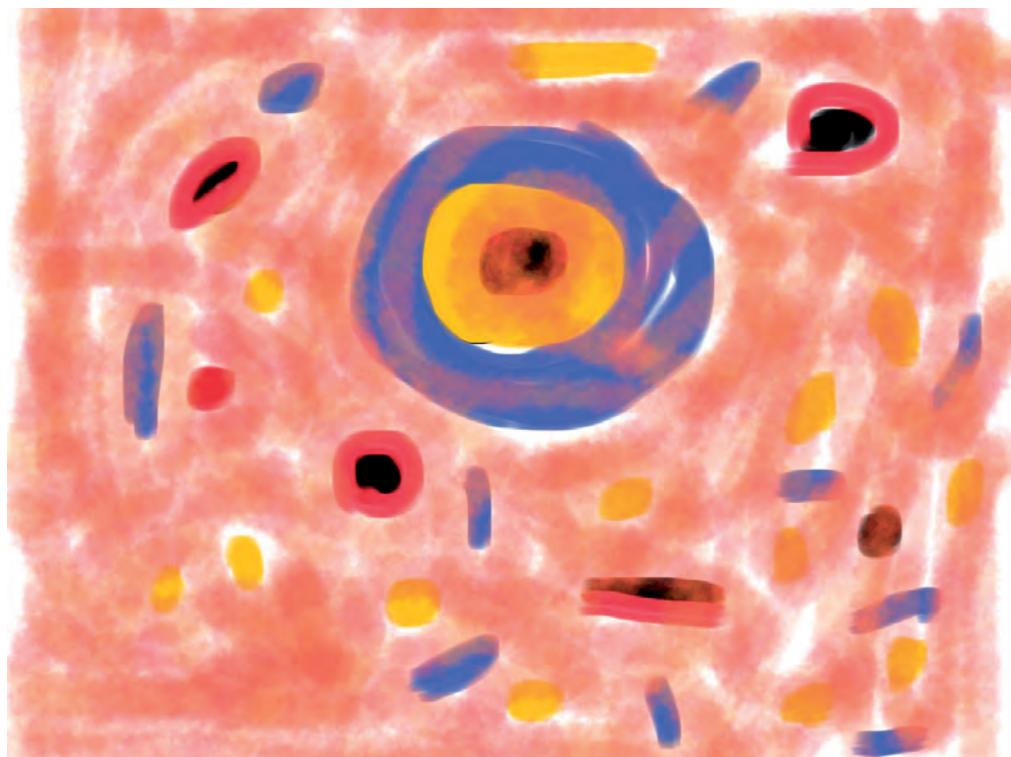


Periodico per la formazione degli insegnanti
Organo dell'Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisori

Idee in form@zione

Forme e contesti della comunicazione educativa

Anno 6 • n. 5 • 2017



PERIODICO PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

ORGANO DELL'ASSOCIAZIONE NAZIONALE
DEI FORMATORI INSEGNANTI SUPERVISORI

Idee in form@zione

Forme e contesti della comunicazione educativa

Anno 6

n. 5

MARZO 2017

A CURA DI:
CRISTINA RICHIERI
MARIA RENATA ZANCHIN

Direttore Responsabile

Cristina Richieri

Comitato Scientifico

Sibilla Cantarini: Professore associato di Lingua e linguistica tedesca, Università degli Studi di Verona
Luciano Carazzolo: Dirigente scolastico nell'Istruzione tecnica e nei Licei, esperto nell'applicazione del riordino dei Licei
Sergio Cecchin: Professore associato di Letteratura latina, Università degli Studi di Torino, già direttore delle SSIS, Piemonte
Carmel Mary Coonan: Professore ordinario di Didattica delle lingue moderne, Università Ca' Foscari, Venezia
Luciano Corradini: Professore emerito di Pedagogia generale, Università degli Studi Roma Tre
Luca Curti: Professore ordinario di Letteratura italiana, Dipartimento di Filologia, linguistica e letteratura, Università degli Studi di Pisa
Marco Dallari: Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale, Dip. di Psicologia e Scienze cognitive, Università degli Studi di Trento
Paola Dongili: già Professore associato di Economia politica, Facoltà di Economia, Università degli Studi di Verona
Franco Favilli: Professore associato di Didattica della matematica, Università degli Studi di Pisa
Ludwig Fesenmeier: Professor of Italian and French Linguistics, Friedrich Alexander Universität, Erlangen/Nürnberg (DEU)
Noriko Ishihara: Professor of Applied Linguistics and TESOL/EFL, Hosei University (JPN)
Maria Martello: Esperta in formazione e mediazione dei conflitti, Giudice on., Corte d'Appello di Milano, sez. Minori e famiglia
Mario Piatti: Docente di Pedagogia della musica, Centro studi musicali e sociali Maurizio Di Benedetto, Lecco
Juliana E. Raffagelli: Ricerca e Progettazione, eLearning & Open Education, Università degli Studi di Firenze
Georgeta Rata: Associate professor, USAMVB, Timisoara (ROU)
Federica Ricci Garotti: Professore associato di Lingua e linguistica tedesca, Università degli Studi di Trento
Daryl Rodgers: Associate professor of Italian and Applied language studies, Susquehanna University, Selinsgrove (USA)
Jeffrey Schnapp: Director of m etaLAB, co-director of Berkman Center, professor of Romance literature, Harvard (USA)
Wilhelm Snyman: Senior lecturer for Italian and German, University of Cape Town (ZAF)
Andrea Varani: Formatore e docente a contratto per Progettazione e valutazione, Università degli Studi di Milano-Bicocca

Comitato di Redazione

Maria Renata Zanchin: Capo redattore di *Idee in form@zione*, esperta in ricerca didattica e counselling formativo, Padova
Mirella Albano: Docente di lingua inglese, docente formatore, Università degli Studi della Tuscia, Viterbo
Manuela Moras: Docente di discipline giuridiche ed economiche nella scuola secondaria, Trieste
Alan Phillips: Business English trainer and Temporary Professor of English, Università Ca' Foscari, Venezia
Chiara Redi: Docente scuola primaria, tutor coordinatore di tirocinio, Scienze della formazione primaria, Università degli Studi di Padova
Cristina Richieri: Docente di lingua inglese, formatrice, docente a contratto di Inglese specializzato, Università degli Studi di Verona
Marzia Vaccelli: Dottoranda in Lingue comparate presso la FAU di Erlangen/Nürnberg, docente di Lingua tedesca, Brescia

Hanno collaborato a questo numero:

Mirella Albano: Docente lingua inglese, formatrice, Università degli Studi della Tuscia, Viterbo
Barbara Bevilacqua: Docente di scuola primaria, formatrice, tutor coordinatore e tutor di laboratorio, Università degli Studi di Padova e di Verona
Annarita Cazzola: Docente di lingua inglese nella scuola secondaria, Vicenza
Paolo Cottone: Ricercatore di psicologa sociale, Dipartimento di Filosofia, sociologia, pedagogia e psicologia applicata, Università degli Studi di Padova
Vania Gauli: Docente di lingua inglese e lingua spagnola nella scuola secondaria, Mantova
Noriko Ishihara: Professor of Applied Linguistics and TESOL/EFL, Hosei University (JPN)
Maria Martello: Esperta in formazione e mediazione dei conflitti, Giudice on., Corte d'Appello di Milano, sez. Minori e famiglia
Elisa Muzzolon: Docente di scuola primaria nella provincia di Vicenza
Alan Phillips: Business English trainer and Temporary Professor of English, Università Ca' Foscari, Venezia
Cristina Richieri: Docente di lingua inglese, formatrice, docente a contratto di Inglese specializzato, Università degli Studi di Verona
Maria Teodolinda Saturno: Docente esperta in didattica multimediali, già docente a contratto nei Corsi di specializzazione per il sostegno, Roma
Wilhelm Snyman: Senior lecturer for Italian and German, University of Cape Town (ZAF)
Leila Sontinger: Docente di scuola dell'infanzia, studentessa presso il dipartimento di Scienze dell'educazione, Università degli Studi di Verona
Michael Stack: PhD student, Department of History, University of Stellenbosch (ZAF)
Alberto Urbani: Intern presso Centre for Situated Action and Communication, University of Portsmouth (UK)
Maria Renata Zanchin: Esperta in ricerca didattica e counselling formativo, Padova

Revisori che hanno collaborato in una o più edizioni di *Idee in Form@zione*:

Mirella ALBANO: Docente lingua inglese, formatrice, Università degli Studi della Tuscia, Viterbo
Barbara BERTIN: Dirigente scolastico, Venezia
Chiara BATTISTI: Professore associato di Letteratura inglese, Dipartimento di Lingue e letterature straniere, Università degli Studi di Verona
Barbara BEVILACQUA: Docente di scuola primaria, formatrice, tutor coordinatore, Università degli Studi di Padova e Verona
Federico BRUSADELLI: Docente di Storia e civiltà dell'Asia Orientale, Università IULM, e Managing Editor della rivista accademica *Ming Qing Yanjiu*
Carmel Mary COONAN: Professore ordinario di Didattica delle lingue moderne, Università Ca' Foscari, Venezia
Michele CAPUTO: Professore aggregato di Pedagogia generale, Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Luciano CARAZZOLO: Dirigente scolastico nell'Istruzione tecnica e nei Licei, esperto nell'applicazione del riordino dei Licei
Rosalinda CASSIBBA: Professore ordinario di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione, Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Luciano CORRADINI: Professore emerito di Pedagogia generale, Università degli Studi Roma Tre
Loredana CRESTONI: Docente di Psicologia della comunicazione, formatrice e coordinatrice progetti di formazione, Verona
Luca CURTI: Professore ordinario di Letteratura italiana, Università degli Studi di Pisa
Marco DALLARI: Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale, Dip. di Psicologia e Scienze cognitive, Università degli Studi di Trento
Franca DA RE: Esperta di metodologie didattiche, in particolare per lo sviluppo delle competenze, Dirigente Tecnico del MIUR, Veneto
Anna Di PALMA: Docente di Lingua inglese nella scuola primaria, formatrice PNSD e Didattica per competenze, Napoli
Piergiuseppe ELLERANI: Professore associato di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi del Salento
Carlo FIORENTINI: Docente di Chimica, esperto di Educazione scientifica (scuola I e II ciclo), presidente CIDI, Firenze
Luisanna FIORINI: Dirigente scolastica, Servizio provinciale di valutazione, Bolzano
Maria Rosa FONTANA: Docente di Latino e Greco e tutor coordinatore, Modena–Bologna
Anna Maria FRESCI: Docente di Pedagogia musicale, Perugia
Attilio GALIMBERTI: Docente di Lingua inglese, tutor coordinatore, formatore LEND e ANILS, Bergamo
Ivana GAMBARO: Docente di Storia e Filosofia e formatrice, Genova
Carmen GENCHI: Docente di Filosofia, Bari
Leo IZZO: Docente di Musica e ricercatore indipendente, Bologna
Gisella LANGÉ: Ispetrice tecnica di Lingue straniere del MIUR, esperta di politiche linguistiche e curricoli linguistici
Vincenza LEONE: Docente nei laboratori di didattica dell'inglese (laurea magistrale in Scienze della formazione), Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano
Giovanni MARCONATO: Psicologo e formatore, Venezia
Luciano MARIANI: Formatore, autore di materiali didattici, docente a contratto di Didattica della lingua inglese, Università degli Studi di Milano
Stefano MELONI: Referente per la formazione, USR Sardegna
Michela MENGOLI: Docente di Lingua e civiltà francese, co-referente Sezione Internazionale EsaBac, Bologna
M. Antonia MORETTI: collabora a *Agenda della scuola Tecnodid*, ha partecipato ai progetti VALEs, Valutazione e Miglioramento e ai NEV, Treviso
David NEWBOLD: Ricercatore di Lingua inglese, Università Ca' Foscari, Venezia
Luisanna PAGGIARO: Formatrice e responsabile LEND, Pisa
Daniela PAVAN: Docente di lettere (scuola sec.), fondatrice di Scintille.it, psicoterapeuta, docente di Psicologia dell'apprendimento, IUSVE, Venezia
Mario PIATTI: Pedagogista musicale, Forcoli (PI)
Juliana E. RAFFAGHELLI: Ricerca e Progettazione, eLearning & Open Education, Università degli Studi di Firenze
Manuela REPETTO: Ricercatrice INDIR, Torino
Arduino SALATIN: Vice–presidente Invalsi, preside Istituto Universitario Salesiano, Venezia
Roberta SCALONE: Docente di scuola primaria, sociologa, Padova
Caterina SCAPIN: Docente di scuola primaria, formatrice e tutor coordinatore, Scienze della formazione, Università degli Studi di Verona
Matteo SEGAFREDDO: Compositore, d. a c. di Teoria musicale, Analisi musicale ed Elementi di storia del concertismo, Università Ca' Foscari e IUAV, Venezia
Luciano SPADA: ICT in Education Specialist, docente a contratto, Università Ca' Foscari e IUAV, Venezia
Giuseppe TACCONI: Ricercatore in Didattica generale, Università degli Studi di Verona
Rita TEGON: Docente di Greco, consulente INDIR per il miglioramento dei sistemi, esperta di Media Education, Treviso
Alessandra TOMASELLI: Professore ordinario di Lingua tedesca, Dipartimento di Lingue e letterature straniere, Università degli Studi di Verona
Andrea VARANI: Formatore e docente a contratto per Progettazione e valutazione, Università degli Studi di Milano–Bicocca
Lucy VIVALDINI: Docente contrattista di lingua inglese e cultura della materia, Università degli Studi di Brescia.

Direzione e Redazione



ANFIS, via S. Alessio 38 – 37129 Verona
redazione@anfis.eu

Periodico per la formazione degli insegnanti – organo dell’Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisori
www.anfis.eu – Tel. +39 329 6422 306 Fax +39 045 2109 233

Quote associative ANFIS: 30,00 € da versare tramite:

Conto Corrente n. 96067137 intestato a:

“Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisori”

Causale: “Iscrizione ANFIS – 2017”

oppure

Bonifico Bancario IBAN: IT39W076011170000096067137 intestato a “Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisori” via S. Alessio, 38 Verona 37129 — Causale: “Iscrizione ANFIS 2017 – NOME COGNOME”

Per altre informazioni www.anfis.eu, al menù “Iscriviti all’ANFIS”

Disegno di copertina: Caterina Perezzi

Disegni nell’impaginato: Stefano Grasselli

Informazioni per la sottoscrizione di abbonamenti: info@aracneeditrice.it

Costi e Abbonamenti

Abbonamento annuo digitale: € 12,00. Abbonamento digitale per i Soci ANFIS: € 10,00.

Abbonamento annuo cartaceo: € 20,00. Abbonamento cartaceo per i Soci ANFIS: € 18,00.

Gli Articoli pubblicati in questo Periodico sono protetti dalla Legge sul diritto d'autore. L'utilizzo del libro elettronico costituisce accettazione dei termini e delle condizioni stabilite nel Contratto di licenza consultabile sul sito dell'Editore all'indirizzo Internet.

Tutti i diritti, in particolare relativi alla traduzione, alla citazione, alla riproduzione in qualsiasi forma, all'uso delle illustrazioni, delle tabelle e del materiale *software* a corredo, alla trasmissione radiofonica o televisiva, alla pubblicazione e diffusione attraverso la rete Internet sono riservati. La duplicazione digitale dell'opera, anche se parziale, è vietata.

Criteri di referaggio

Gli scritti che compaiono nelle rubriche *Studi e riflessioni*, *Pratica formativa* e *Lo scaffale del formatore* sono assoggettati a referaggio con il sistema del «doppio cieco» nel rispetto dell'anomimato sia dell'autore che dei revisori.

L'individuazione dei revisori è operata dalla Redazione della rivista che sceglierà i *referee* tra studiosi ed esperti del settore oggetto del saggio/articolo, qualora non sia stato individuato preventivamente tra i componenti del Comitato Scientifico. Gli studiosi revisori, insieme ai componenti del Comitato Scientifico, fanno parte del *Comitato dei Referee*, annualmente aggiornato.

La Redazione, una volta verificata la pertinenza dei temi rispetto agli ambiti di trattazione della rivista e degli aspetti redazionali (una prima richiesta di adattamento può essere già operata in questa fase), invia ai *referee* i saggi/articoli oggetto di valutazione privi dei nomi degli autori. I *referee*, entro i termini indicati dalla Redazione, forniranno le proprie osservazioni attraverso la traccia di lettura fornita dalla Redazione. La scheda di valutazione permarrà agli atti nell'archivio della Redazione e i suggerimenti contenuti saranno comunicati all'autore del saggio/articolo. Le indicazioni fornite dai *referee*, benché debitamente considerate dalla Redazione, hanno valore consultivo. La Redazione può decidere comunque di pubblicare un saggio/articolo. L'elenco dei *referee* sarà pubblicato sul numero del periodico, senza alcuna specifica di quale saggio/articolo sia stato loro attribuito.

I revisori formuleranno il proprio giudizio, tenendo conto dei seguenti parametri: approfondimento del tema trattato; qualità delle argomentazioni; bibliografia adeguatamente aggiornata; chiarezza e scorrevolezza dell'esposizione.

Sulla base di tali parametri, i revisori potranno formulare i seguenti giudizi:

- a) pubblicabile senza modifiche;
- b) pubblicabile previo apporto di modifiche;
- c) da rivedere in maniera sostanziale;
- d) da rigettare.

Nel caso di giudizio discordante fra i due revisori, la decisione finale sarà assunta dal Direttore, salvo casi particolari in cui il Direttore medesimo provvederà a nominare tempestivamente un terzo revisore a cui rimettere la valutazione dell'elaborato. Il Direttore, su sua responsabilità, può decidere di non assoggettare a revisione scritti pubblicati su invito o comunque di autori di particolare prestigio.

Referee criteria

The written articles appearing in the sections *Studi e riflessioni*, *Pratica formativa*, and *Lo Scaffale del Formatore* are subject to a double blind peer review process which respects the anonymity of author and reviewer.

The Editorial Board chooses referees among academics and experts from the sector pertaining to the essay/article if such a figure cannot be found among the members of the Scientific Committee. Academic reviewers, together with the Scientific Committee make up the Referee Committee, which is subject to an annual review and update.

Once the Editorial Board has checked the relevance of the topic to the journal's aims as well as any editorial issues (the person submitting may be asked to make some initial changes at this stage), it will send the essay/article in anonymous form to the chosen referees. Within the term indicated by the Board, the referee will provide his or her observations using the outline letter provided by the Board. The evaluation form will be kept on the Editorial Board's files and any suggestions will be forwarded to the author of the essay/article. Although carefully considered by the Board, any comments made by the referee are purely for consultation purposes and the Board may decide to publish an essay/article in any case. The list of referees will be published in the periodical without any specific attribution of the essays/articles contained in it.

The referees will form their own judgement, taking into account the following parameters: quality of the argumentation; in-depth treatment of the topic; sufficiently up-to-date bibliography; clarity and fluidity of writing style.

On the basis of these parameters, the referees may make the following judgements:

- a) publishable as it stands;
- b) publishable after making certain modifications;
- c) whole-scale revision required;
- d) reject.

If two referees offer different opinions, a final decision will be made by the Director except when the latter decides to nominate a third referee to evaluate the essay/article. The Director reserves the right not to submit invited articles or those written by prestigious authors to the peer review process.

Registrazione del Tribunale di Verona n. 1.944 R.S. del 29.2.2012

Anno 6, numero 5 — marzo 2017

Idee in form@zione is an international Peer-Reviewed Journal

Periodicità annuale

Copyright © MMXVII
ARACNE editrice int.le S.r.l.

www.aracneedittrice.it
info@aracneedittrice.it

via Quarto Negroni, 15
00072 Ariccia (RM)
(06) 45551463

ISSN 2280-8523
ISBN 978-88-548-9986-5

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: marzo 2017

Sommario



- 11 Editoriale
di Cristina Richieri



- STUDI E RIFLESSIONI
- 17 Teaching Pragmatics in Support of Learner Subjectivity and Global Communicative Needs: A Peace Linguistics Perspective
di Noriko Ishihara
- 33 Intersoggettività a scuola: proposta metodologica per l'analisi dei posizionamenti narrativi degli insegnanti
di Alberto Urbani e Paolo Cottone
- 51 Leadership generativa in contesti scolastici e comunicazione efficace: strategie per gestire la complessità della scuola
di Barbara Bevilacqua
- 73 Mediare i conflitti attraverso la comunicazione: una competenza da utilizzare e da insegnare a scuola
di Maria Martello



- PRATICA FORMATIVA
- 89 Prisoners of Hope: A Brief Exploration of Communication and Internment in the Far East during World War II
di Wilhelm Snyman e Michael Stack
- 113 L'approccio autobiografico-narrativo nella *valigia degli attrezzi* dell'insegnante inclusivo. Esperienze di formazione e insegnamento
di Maria Teodolinda Saturno



LO SCAFFALE DEL FORMATORE

- 133 Un compito autentico per studenti di Scienze pedagogiche. Comunicare con l'autore per motivare l'uso della lingua inglese
di Cristina Richieri



LA VOCE DEI DOCENTI IN FORMAZIONE

- 157 Presentazione
di Cristina Richieri
- 159 Il momento più illuminante del mio percorso formativo. La consapevolezza del valore della continuità educativa
di Leila Sontinger
- 165 Il momento più illuminante del mio percorso formativo. Una attività di *microteaching* che ha generato trasformazioni
di Elisa Muzzolon
- 169 My most illuminating moment as a trainee. Shifting from a transmissive approach to a task-based approach
di Vania Gauli



LETTI PER VOI

- 175 Signposts. Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education
(*di Robert Jackson*) Recensione a cura di Annarita Cazzola
- 181 Teaching Online. A Guide to Theory, Research and Practice
(*di Claire Howell Major*) Recensione a cura di Alun Phillips
- 185 Sentieri rivisitati. Ricordando discepoli e maestri
(*di Luciano Corradini*) Recensione di Maria Renata Zanchin
- 191 Empathy and social competence training
(*di Sara J. Salmon*) Recensione di Mirella Albano

Editoriale

Cristina Richieri

Gioconda, detta Giò (protagonista di *Avrò cura di te* di Massimo Gramellini e Chiara Gamberale), nel suo improbabile carteggio con Filèmone, l’angelo custode che l’aiuta a superare un lungo periodo di sconforto, si rammarica di non essere riuscita a creare una situazione comunicativa positiva con un suo alunno: «Perché? Perché ho perso l’occasione giusta con quelle parole sbagliate?»¹. Nelle relazioni con i nostri simili noi umani siamo avvezzi a commettere errori di questa natura per non saper scegliere le parole che faciliterebbero la comprensione reciproca. A volte addirittura lasciamo che il silenzio parli per noi permettendo che si generino distanze emotive irrimediabilmente compromesse. Come ci ha insegnato Watzlawick, anche le parole non dette, i cortocircuiti, il tacere stesso hanno tutti valore di messaggio e sono in grado di influenzare i comportamenti altrui². È per questo stesso motivo che può succedere, d’altro canto, che il nostro silenzio, accompagnato da un sorriso o da uno sguardo complice, riesca a dire più di quanto le parole stesse siano in grado di dire.

Quanto, dunque, la qualità della comunicazione condiziona i nostri rapporti con gli altri? Quanti danni possono provocare parole sbagliate o parole non dette, specie nei contesti educativi, quelli che più ci riguardano come professionisti? Quanto bene, invece, può produrre una adeguata comunicazione in classe, in sala insegnanti, in sede di riunioni collegiali? Questi interrogativi ci hanno guidato nel declinare in questo numero di *Idee in Form@zione* il costrutto della comunicazione in ambito educativo esplorando le forme e i contesti in cui essa si realizza.

Apriamo la sezione *Studi e Riflessioni* con un saggio in inglese di Noriko Ishihara sulla pragmatica della seconda lingua o lingua straniera (L2) in cui l’autrice, dopo aver proposto una breve rassegna degli esiti più significativi della ricerca in questo ambito, illustra risorse didattiche per il suo

1 GRAMELLINI, M., & GAMBERALE, C. (2014). *Avrò cura di te*. Milano: Longanesi, p. 114.

2 WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H., JACKSON, D.D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio. (Edizione originale pubblicata nel 1967).

insegnamento. Collocandosi a metà strada tra lingua e cultura, l'insegnamento della pragmatica può essere in grado di promuovere comprensione interculturale e, incoraggiando il superamento degli stereotipi, fa proprio l'impegno verso una educazione alla pace.

Alberto Urbani e Paolo Cottone approfondiscono il tema della qualità del clima scolastico come variabile in grado di determinare l'efficacia dell'azione educativa. Nel loro saggio la narrazione è strumento di indagine per valutare e comprendere le relazioni sociali degli insegnanti. Portare alla luce la struttura sociale percepita è un processo utile perché aiuta gli insegnanti ad assumere piena consapevolezza degli impedimenti che limitano, e talvolta ostacolano, la comunicazione tra colleghi producendo, di conseguenza, esiti negativi nella stessa didattica.

Nel saggio di Barbara Bevilacqua si affronta la specificità del ruolo del Dirigente Scolastico che viene esaminato dalla prospettiva della comunicazione. Questa stessa si rivela strumento imprescindibile per lo sviluppo di un modello di *leadership* generativa che miri a sviluppare una cultura organizzativa condivisa, valorizzare la persona, curare le relazioni e promuovere resilienza.

Il tema della gestione dei conflitti è ripreso nel contributo di Maria Martello in cui si affronta il nesso comunicazione–relazione e gli effetti che la comunicazione non autentica produce nell'interlocutore, per esempio la negazione della propria fiducia e della propria disponibilità che spesso sfocia in incomprensioni, dissidi, conflitti. Ne consegue che una formazione alla mediazione e, ancor di più, volta a prevenire situazioni conflittuali, si rivela risorsa preziosa per formatori, docenti, dirigenti, personale ATA e allievi, nessuno escluso.

La sezione *Pratica Formativa* si apre con un secondo saggio in lingua inglese, scritto a quattro mani da Wilhelm Snyman e Michael Stack, che affronta il tema della comunicazione in ambito storico: vi si esplorano tecniche didattiche che permettono di instaurare un dialogo tra studenti e fonti storiche relative ai campi di internamento allestiti dai Giapponesi in Estremo Oriente durante la Seconda Guerra Mondiale. In aggiunta a ciò, vi si presentano documenti che hanno assolto in quel contesto una funzione comunicativa di sopravvivenza rispondendo al bisogno degli internati di condividere con altri le loro esperienze.

Maria Teodolinda Saturno presenta due ambiti di applicazione delle metodologie autobiografico–narrative: la formazione degli insegnanti in prospettiva inclusiva e l'inclusione scolastica. Nel saggio si evidenzia come la pratica autobiografico–narrativa possa favorire lo sviluppo di alcuni aspetti caratterizzanti il profilo dell'insegnante inclusivo e come lo stesso

approccio possa sostenere l'inclusione del soggetto con bisogni educativi speciali attraverso il potenziamento delle sue abilità e l'apprezzamento del suo operato da parte della comunità scolastica.

Nella sezione *Lo scaffale del formatore* proponiamo uno studio di caso che esamina la realizzazione di un compito autentico in ambito universitario. La possibile trasferibilità in altri contesti delle procedure messe in atto nella esperienza illustrata sta, in primo luogo, nella versatilità del modello della *teacher research*, un approccio al personale sviluppo professionale che trae linfa vitale dalla propria pratica di insegnamento (sia essa rivolta a studenti che a docenti in formazione) e che chiama in causa riflessività e motivazione intrinseca al miglioramento. Siamo convinti che anche i giovani docenti in formazione, se adeguatamente preparati all'uso di strumenti atti a raccogliere dati utili sul campo, sapranno apprezzare le ricadute positive di questo modo di porsi nei confronti del proprio agire professionale.

La sezione *La voce dei docenti in formazione* accoglie tre contributi di giovani docenti al termine del loro percorso formativo: Leila Sontinger, esperta di scuola dell'infanzia, illustra la sua pratica di tirocinio in un nido; Elisa Muzzolon, oggi docente di scuola primaria, affronta il tema della consapevolezza dei propri processi trasformativi; Vania Gauli riflette sui propri cambiamenti avvenuti durante il Tirocinio Formativo Attivo realizzato per il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento della lingua spagnola nella scuola secondaria.

Il volume si chiude con le recensioni di quattro volumi: *Signposts. Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education* di Robert Jackson, *Teaching Online. A Guide to Theory, Research and Practice* di Claire Howell Major, *Sentieri rivisitati. Ricordando discepoli e maestri* di Luciano Corradini, e *Empathy and social competence training* di Sara J. Salmon. Le recensioni (due in lingua italiana e due in lingua inglese) sono rispettivamente a cura di Annarita Cazzola, Alun Phillips, Maria Renata Zanchin e Mirella Albano.

Ai nostri lettori non sarà di certo sfuggito il fatto che una parte dei contributi contenuti nel presente volume sia in lingua inglese: ci auguriamo che questa apertura internazionale, che intendiamo mantenere nel tempo, venga accolta positivamente e che possa incoraggiare quanti di noi abbiano avuto l'occasione di apprendere l'inglese nel corso degli anni, senza tuttavia diventare docenti di questa lingua straniera, a riscoprire competenze che sembravano sopite. La rivista si propone come strumento di sviluppo professionale anche attraverso questa linea di indirizzo incoraggiando tutti i docenti, non solo di lingua straniera, alla familiarità con testi

in lingua diversa da quella madre e, indirettamente, alla fruizione delle numerose opportunità di mobilità internazionale offerte nell'ambito delle politiche dell'Unione europea e specificamente rivolte ai professionisti dell'educazione. Tutto ciò nella consapevolezza che lo sforzo di assumere prospettive diverse e la ricerca di confronto con realtà nuove giovano allo sviluppo delle competenze dei docenti e producono, di conseguenza, esiti positivi negli apprendimenti degli studenti.



Studi
e riflessioni

Teaching Pragmatics in Support of Learner Subjectivity and Global Communicative Needs¹

A Peace Linguistics Perspective

Noriko Ishihara

Even with perfect grammar, we can offend our conversational partners or trigger misunderstandings if we fail to use language appropriately in sociocultural contexts. In this paper I focus on the pragmatics of a second or foreign language (L2) and address possible ways of highlighting contextualized language use in the classroom. Research in interlanguage pragmatics has shown that many aspects of pragmatics are amenable to instruction and that the process of acquiring pragmatic competence can be accelerated through explicit instruction in L2 settings (Jeon & Kaya, 2006; Kasper & Rose, 2002; Rose, 2005; Taguchi, 2015; Takahashi, 2010). After briefly reviewing key research findings in this area and stressing the link between learner subjectivity and pragmatics, I illustrate recently published pedagogical resources for teaching pragmatics and describe pragmatics-focused instruction on advice-giving in English with the aim of facilitating this type of instruction at the crossroads of language and culture. As part of the instruction, I propose diversifying pedagogical models whenever possible by incorporating research-based samples of World Englishes to meet the global communicative needs of today's language learners. Furthermore, pragmatics-focused instruction can promote intercultural understanding that goes beyond stereotypes in alignment with efforts toward peace education (peace linguistics; Friedrich, 2012; Gomes de Matos, 2014).

KEYWORDS: pragmatics-focused instruction, pragmatic competence, peace linguistics, learner subjectivity, global contexts

Se non usiamo un linguaggio appropriato al contesto socioculturale in cui avviene la comunicazione, perfino usando una perfetta grammatica possiamo offendere i nostri interlocutori o provocare malintesi. In questo saggio metto a fuoco la pragmatica della seconda lingua o lingua straniera (L2) ed esamino possibili tecniche per far notare in classe l'uso contestualizzato della lingua. La ricerca condotta nell'ambito della pragmatica interlinguistica dimostra che molti aspetti della pragmatica possono essere insegnati e che il processo di acquisizione della competenza pragmatica può essere accelerato attraverso l'esplicito insegnamento in contesti L2 (Jeon & Kaya, 2006; Kasper & Rose, 2002; Rose, 2005; Taguchi, 2015; Takahashi, 2010). Dopo una breve rassegna degli esiti più significativi della ricerca in questo ambito, e dopo aver messo in rilievo il nesso tra soggettività dello studente e pragmatica, illustro risorse didattiche di recente pubblicazione per il suo insegnamento e descrivo quello relativo alla pragmatica della funzione "dare consigli" in inglese allo scopo di facilitare questo tipo di insegnamento che si colloca a metà strada tra lingua e cultura. In aggiunta a ciò, propongo di diversificare modelli pedagogici quando possibile incorporando esempi di varietà di inglese tratti dalla ricerca allo scopo di rispondere ai bisogni comunicativi globali degli studenti di oggi. Inoltre, l'insegnamento centrato sulla pragmatica può promuovere comprensione interculturale che, superando gli stereotipi, è in linea con l'impegno verso una educazione alla pace (linguistica di pace; Friedrich, 2012; Gomes de Matos, 2014).

PAROLE CHIAVE: educazione socio-pragmatica, competenza pragmatica, linguistica di pace, soggettività dello studente, contesti globali

¹ This research was funded by the Grant-in-Aid for Scientific Research (C) offered by the Japan Society for the Promotion of Science (#15K02802).



1. Introduction: what is pragmatics and why is it important to teach it?

Without contextualized cultural knowledge, language learners may not fully understand the true meaning of a message conveyed indirectly in a second or foreign language (L2). Even with perfect grammar, they can offend others or trigger misunderstandings unless they use language that suits the social context. How, for example, do we address, greet, or request something from someone we do not know or someone of higher social status? How differently would we perform the same tasks when speaking to a well-known peer?

Pragmatic competence is the ability to understand others' spoken and written messages that are not necessarily spelled out directly. It is also about how politely or casually, formally or informally, or directly or indirectly we express our intent in a given interaction. Whether in speaking or writing, we jointly co-construct meaning through verbal and non-verbal channels within each *sociocultural* context. Thus, pragmatic competence can be seen as discursively constructed social practice, and pragmatics can be defined as «the study of speaker and hearer meaning created in their joint actions that include both linguistic and nonlinguistic signals in the context of socioculturally organized activities» (LoCastro, 2003, p. 15).

In the process of co-construction, we may confuse, amuse, mislead, misunderstand, distance ourselves from, or offend others inadvertently even in our first or dominant language. Understandably, the task becomes even more challenging in an L2. In fact, if no instruction is provided, comprehending socioculturally negotiated meaning can take L2 learners an extended period of time even in a second language context in which learners are likely to be exposed to natural use of the L2 outside of the classroom (Kasper & Rose, 2002; Ishihara & Cohen, 2010; Olshtain & Blum-Kulka, 1985; Taguchi, 2010). One of the many reasons that makes natural pragmatic learning difficult is the fact that pragmatic language use can vary subtly or greatly depending on the situational constraints (*micro-social variation*, Barron & Schneider, 2009) as well as sociolinguistic attributes of the interactants (*macro-social variation*, Barron & Schneider, 2009; Félix-Brasdefer & Koike, 2012; including pragmatic variation in different varieties of English often referred to as *World Englishes*). Moreover, pragmatic issues are often not salient enough for learners to notice and acquire (Kasper & Rose, 2002; O'Keeffe, Clancy, & Adolphs, 2011), and learners rarely receive feedback even if their pragmatic language use is perceived as divergent or rude (Riddiford & Newton, 2010).

Let us take a look at an example of *intercultural dissonance* (also termed *pragmatic failure*) experienced by American teachers of English in Japan. Many expatriates from the US report a deep sense of shock when their high school students in Japan say to their faces: «*You are really big*», «*You had better buy a better car*», «*You are turning 30 next year? You should get married this year*» (Houck & Fujimori, 2010, p. 90; Matsumura, 2001; Minematsu, 2012, p. 89; Verla, 2011). Do they have no limits? Do they have no sense of manners or privacy? Or are they being mean or hurtful in being so invasive? The prevalent stereotype that Japanese people are polite does not hold true at all here!

According to research in this area, Anglo-American advice-giving is often associated with criticism (Houck & Fujimori, 2010). As the recipient of advice may be constructed as less knowledgeable than the advice-giver, advice-giving risks potential loss of face. Accordingly in the pragmatics literature, advice-giving is characterized among «face-threatening acts» (Brown & Levinson 1987; Tanaka, 2015). Personal space is often valued in English-speaking cultures, and as a result, many may avoid giving advice, especially unsolicited advice. Alternatively, in cases where speakers and writers dare to offer advice, their language requires more extensive “face-work,” (i.e. more indirectness and hedges) as the act of trying to change someone’s mind may be perceived as imposing or even pretentious (Hinkel, 1997; Houck & Fujimori, 2010).

In other cultures such as Japan and China, although unsolicited advice may also be interpreted as invasive in some contexts, it can also emphasize involvement and can be used as a solidarity strategy to show benevolence (Hinkel, 1997) and «warm interest in the other’s well-being» (Houck & Fujimori, 2010, p. 91). In this context, advice and suggestions are not necessarily seen as interference or face-threats but can communicate kindness, consideration, connectedness, and even a sense of care, interest, and affection. Thus, unsolicited advice can serve to develop rapport and group membership that derive from the Confucian and Taoist precept of *interdependence* (Hinkel, 1997). In the case illustrated above, Japanese students may not have meant to hurt their teachers’ feelings. Rather, they may have been sincerely anxious about their teachers’ well-being and happiness and attempted to communicate their cultural values, social practices, and communal identities by addressing their concerns through their limited English.

However, the learners’ language of advice (even if it was perfectly grammatical) was not phrased in a socially preferred manner for their particular audience of teachers with an Anglo-American background. In other words, the learners’ intention was not negotiated successfully and

created intercultural misunderstanding, discomfort, and hurt feelings. This gap between speaker intention and listener interpretation (*pragmatic failure*) risks being attributed to faulty personality («these students are nosy and insensitive») and may lead to cultural stereotypes («Japanese children are invasive, offensive, and rude»). On the other hand, Japanese students may perceive the reluctance of English speakers/writers to offer advice as showing indifference, distance, or lack of caring. Because pragmatic failure can spawn negative cultural stereotypes on both sides of intercultural communication (Bou-Franch & Gárces-Conejos, 2003; DeCapua & Dunham, 2007; Ishihara, 2009; Thomas, 1983), it is an area requiring some sort of intervention. By way of example, this paper proposes pragmatics-focused instruction in the language classroom with a focus both on language and culture (see below for sample activities). Since language is a dual-purpose instrument used either for building solidarity, dignity, and community or for inciting animosity, hostility, and violence, language teachers may wish to consider designing and implementing pragmatics-focused instruction that simultaneously doubles as a type of *peace linguistics* (Friedrich, 2012; Gomes de Matos, 2014) and promotes openness, interest, sensitivity, and compassion in intercultural interactions (Ishihara, 2016).



2. Insights from research on instructional pragmatics

As the above example demonstrates, pragmatics is at the intersection of language and culture, and the sociocultural aspects of the L2 may often be overlooked in the L2 curriculum. Some learners may also believe that socially and culturally appropriate language use must be learned through exposure and cannot be learned through formal instruction (Vásquez & Fiolamente, 2011; Takamiya & Ishihara, 2013). Yet research has shown that pragmatics is in fact teachable and learnable in the classroom and that the learning process can be accelerated through explicit pragmatics-focused instruction in either the second or foreign language setting (Jeon & Kaya, 2006; Kasper & Rose, 2002; Rose, 2005; Taguchi, 2015; Takahashi, 2010). In an explicit approach to L2 pragmatics, metapragmatic information (i.e. the relationship between language form, function, and context) is addressed and examined by the learners directly. Moreover, despite the common myth that pragmatics is only “fine-tuning” reserved for advanced learners, it can be incorporated into everyday instruction from the beginning level (Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor, 2003; Ishida, 2009; Tateyama, 2001).

Another important feature teachers of L2 pragmatics should keep in mind is the complexity of the social practices learners engage in. Learners' pragmatic language use is known to be closely linked to their subjectivity, including their translingual identities, values, beliefs, personal principles, attitudes, and investments. Just as native and fluent speakers/writers use language creatively to construct their selves, learners also use it to enact their complex identities and positionalities in their immediate contexts (Ishihara, 2009; 2010). For example, learners may attempt to accommodate to the pragmatic norms and community practices of the L2. As in *when in Rome, do as the Romans do*, they may aspire to behave like community members for social inclusion or they may be under pressure to act accordingly to how they perceive the L2 is commonly used. On the other hand, they may also elect to diverge and use the L2 in a unique manner even though they are aware of how it is typically used in the community and are linguistically capable of producing that form. By doing so, learners attempt to negotiate their uniquely-positioned subjectivity or temporarily maintain an optimal distance from the target community (Ishihara, 2010; LoCastro, 2003; Siegal, 1996), thus refusing the values embedded in the particular local practice or simply perceiving L2 norms as irrelevant to them. This may occur especially in *expanding-circle* countries, such as Italy or Japan, where the L2 is not usually used as an everyday means of communication (Kachru, 1990; see also Chavez de Castro's case in Brazil, 2005). Given this complexity in learners' agency in pragmatic language use, it would be unfair to unquestioningly follow native-speaker pragmatic norms alone as the baseline in instruction and assessment or to penalize learners for all pragmatic divergence across the board. With this complexity in mind, I now discuss pragmatics-focused instruction along with specific examples.

3. Teaching pragmatics: instructional resources

While pragmatic competence is not necessarily addressed adequately in language textbooks, a recent upsurge of interest in this area has led to a remarkable array of resources. First, in order for teachers and advanced learners to become aware of linguistic structures and sociocultural meanings of *speech acts* (that is, functions performed by way of language), a database, *Descriptions of Speech Acts*, has been made available online by the Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA)². Be-

² Accessible at: <http://www.carla.umn.edu/speechacts/descriptions.html> (retrieved on 30/10/2016). Currently the website includes descriptions of six speech acts (apologies, complaints, compliments and respon-

cause even pragmatically competent teachers are unlikely to have explicit and comprehensive knowledge of how the target language is used, this research-based information can serve as the basis of instruction. Another website with a specific focus on Spanish is *Discourse Pragmatics* made available by Indiana University³.

Another body of literature consists of collections of lesson plans and practically-oriented book chapters, including:

- A US Department of State website: Teaching pragmatics (Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor, 2003)⁴.
- Two volumes from TESOL Press:
 - a) Tatsuki, D. & Houck, N. (Eds.). (2010). *Pragmatics: Teaching speech acts*.
 - b) Houck, N. & Tatsuki, D. (Eds.). (2011). *Pragmatics: Teaching natural conversation*.
- A few volumes from the Japan Association for Language Teaching (JALT), Pragmatics Special Interest Section (SIG):
 - c) Tatsuki, D. (Ed.). (2005). *Pragmatics in language learning, theory, and practice*.
 - d) Ronald, J., Rinnert, C., Fordyce, K., & Knight, T. (Eds.). (2012). *Pragtivities: Bringing pragmatics to second language classrooms*.
 - e) Tatsuki, D. & Fujimoto, D. (Eds.). (2016). *Back to basics: Filling the gaps in pragmatics teaching materials*.
- Other resources:
 - f) Riddiford, N. & Newton, J. (2010). *Workplace talk in action: An ESOL resource*.
 - g) Martínez-Flor, A. & Usó-Juan, E. (Eds.). (2010). *Speech act performance: Theoretical, empirical, and methodological issues*.
 - h) Álcon Soler, E. & Martínez-Flor, A. (Eds.). (2008). *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching, and testing*.

In the following section I explore the case of advice-giving in L2 English introduced earlier and showcase activities featured in two articles in Resources a) and d) above. I will also describe additional instruction that will

ses to compliments, requests, refusals, and thanks), with examples from various languages (e.g., English, Spanish, German, Chinese, Japanese, and Hebrew). The volume of information on the speech acts varies greatly depending on the availability of research articles investigating those speech acts. The speech act of invitations in English, Spanish and Persian (Farsi) is to be added in 2016.

³ Accessible at: <http://www.indiana.edu/~discprag/index.html> (retrieved on 30/11/2016).

⁴ Accessible at: <http://americanenglish.state.gov/resources/teaching-pragmatics> (retrieved on 30/11/2016).

demonstrate greater sensitivity to learners' translingual subjectivity and promote openness, interest, understanding, compassion, and appreciation of diversity in intercultural interactions from a perspective of peace linguistics.

4. Teaching pragmatics: teaching advice-giving in English



In teaching advice-giving in English in a foreign language setting such as a classroom of predominantly Japanese-speaking learners in Japan, teachers and students can discuss different views of advice-giving in different cultures and sub-cultures (*sociopragmatics*) as well as the use of language of politeness and mitigation (*pragmalinguistics*).

First, Anglo-American English and standard Japanese are contrasted for the purpose of pragmatic awareness-raising through linguistic and cultural analyses. This choice results from the fact that the former is the language variety represented in many of the materials learners are exposed to, and the latter is shared by most learners with Japanese as their native language. In addition, there is research-based information (cited above) regarding the use and cultural meanings of advice-giving in these language or language varieties, which I can also support through my own intercultural experiences as an instructor. However, although this choice coincides with some pedagogical conventions used in traditional native-speaker ideology, it does not suggest that Anglo-American English is or should be considered the best or sole model for learners. The instruction illustrated below encourages learners to approach language samples in terms of whether the speaker's/ writer's intention can be conveyed successfully to the listener/ reader rather than simply characterizing native-speaker language as the model.

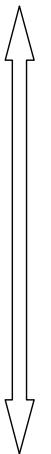
Second, learners are also afforded a chance to examine the language form and cultural meanings of advice given by speakers of another World English variety, again to analyze these from the perspective of intention and interpretation (see below). With more research in *variational pragmatics*, which aims to uncover a range of uses of pragmatic language in interaction in different language varieties (Barron & Schneider, 2009), in the future we will be better able to diversify language models for learners in global contexts.

To illustrate, based on Hinkel's research, Houck and Fujimori (2010) suggest presenting high school students with three levels of directness in the language of advice:

- Direct: *You should buy a train pass.*
- Softened: *Maybe you should buy a train pass.*
- Indirect: *I bought a train pass last year, and it really made my life easier.*

While direct advice employs straightforward language for suggestions (such as *should*, *had better*, *I recommend*), softened advice mitigates such expressions using *maybe*, *probably*, *perhaps* and the like, or adopts more hedged modals and verbs (e.g., *may want to*, *might wish to*). Indirect advice is even more implicit and is often expressed through the first person pronoun or subjunctive (e.g., *I would...*, *I might...*). In teaching middle-school students in Japan, Minematsu (2012) employed the metaphors of *baseball*, *softball*, and *frisbee* to represent direct, softened, and indirect advice respectively, as well as opting out (*zipping your mouth*). These metaphors invite learners to consider how these sports items travel in the air and how they may impact the receiving end, leading learners to analyze the effect of their language choice on the listeners' minds. The information can be organized in a chart (as shown in Figure 1 below) and presented to learners visually, with the levels of directness on the left and related language forms on the right.

Learners should also be encouraged to consider the relationship between the language of advice and the context (e.g., the relative social status/power and social/psychological distance between the interlocutors, Brown & Levinson, 1987). For example, close friends or intimate family



	Levels of Directness	Language of Advice
more direct		
Direct (baseball)		<i>You have/need to ...</i> <i>You should ...</i> <i>I recommend you ...</i> <i>Why don't you...?</i>
Softened (softball)		<i>(Maybe) you could ...</i> <i>I think you should...</i> <i>You might want to...</i> <i>It might be better to ...</i>
Indirect (frisbee)		<i>(If I were you) I'd...</i> <i>I did X and that worked.</i>
Opting out (zipping your mouth)		—
more indirect		

Figure 1. Visual representation of the level of directness and language of advice (adapted from Houck & Fujimori, 2010; Minematsu, 2012)

members of equal status may speak rather directly while more indirectness would be expected when offering advice to someone of higher social status with whom one is not well acquainted. Visual representations of this analysis (as shown in Figure 2 below) may be helpful, especially for young learners, who can be invited to mark their judgments of power and distance or closeness on such continua. If the situation falls on the left, the language of advice is likely to be more direct and more informal; if the situation is assessed to be on the right, the language tends to be more indirect and formal. Students can read or listen to short dialogue samples to analyze who the speakers are and what their relationship may be, based on the levels of directness in language as well as the content (as in Houck & Fujimori, 2010).

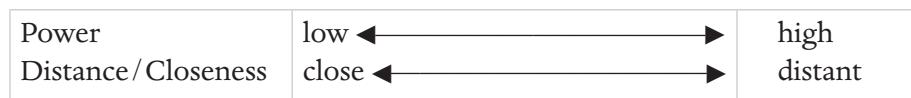


Figure 2. Visual representation of relative power and distance continua

More advanced learners can analyze the levels of directness in the language of advice-giving in more authentic but scripted dialogues (e.g., film clips), natural conversations, or natural written discourse. They can also study how contextual factors (e.g., relative social status and social or psychological distance between the interactants) affect language choices as well as how the language helps construct the context and relationships. In this type of language analysis, it is vital to diversify language models (Gimenez, Calvo, & El Kadri, 2015; Jenkins 2007; McKay, 2002) by presenting language samples from other varieties of English that are pragmatically effective to varying degrees. For example, successful language use by non-native English speakers as well as less effective language use by native speakers may make a case for the importance of using language in a contextualized manner and reflecting on it critically rather than blindly copying native-speaker use.

Sophisticated learners can also analyze the effects of the level of imposition (Brown & Levinson, 1987) as well as the stakes involved in the situation, which can also be represented by another continuum added to the visual analysis illustrated above. For example, a 15-second film excerpt from *Father of the Bride*⁵ can demonstrate how indirectly advice can be given among intimate family members. Learners can consider why

⁵ The video clip can be accessed at: <https://www.youtube.com/watch?v=bKSmMr0uOHk> (the relevant part being 0:39-0:54) (retrieved on 17/01/2017).

some pieces of advice are accepted while others are rejected and what this means for the relationships depicted in the film. Another example is a scene from the film *Erin Brochovich*⁶, in which the main character refuses her boss' advice on how she should dress, a film that displays a complex interplay of issues including gender, power, socioeconomic status, educational level, the generational gap, and personality. Finally, with the film *The Queen*, learners can analyze over extended sequences of turns how carefully high-stake advice was offered repeatedly by a British prime minister to Queen Elizabeth II. Materials featuring other varieties of English and cultures will make suitable additions for the culturally-inclusive World Englishes approach promoted in this paper.

Moreover, it is important that teachers focus further on cultural aspects (*sociopragmatics*) of advice-giving as part of peace linguistics that can promote intercultural understanding and conflict resolution through pragmatics-focused attention directed toward contextualized language use. Teachers can facilitate learner discussions about values and cultural meanings associated with advice-giving and (in)directness in the L2 as well as in their first languages/cultures, as described in an earlier section of this paper. Such discussions can also address the issue of potential intercultural conflict and stereotypes that pragmatic failure may bring about and how such conflicts may be avoided or resolved, especially through tactful and peaceable language use as well as interest in, openness to, and appreciation of diverse cultures.

In addition to the above-mentioned awareness-raising activities, learners need oral and written practice in producing advice in simulated interactional contexts. Oral interactions can best be simulated by role-plays or skits, while written advice can be practised by simulating advice-seeking and giving in columns in newspapers, magazines, or websites (see DeCapua & Dunham, 2007 for sample scenarios and language). Learners can be encouraged to reflect on their own language of advice as well as that of their peers. Building on self- and peer-assessments, teachers should provide feedback on learners' interpretations of the contexts as well as the choice of the language selected. Whenever possible, learners should also observe and reflect on advice-giving outside of the classroom in both the L1 and L2 and participate in such social practice in the L2 in order to create a bridge between classroom learning and real-life language use.

To enhance learners' awareness of the pragmatics of World Englishes, it may also be instructive to introduce additional data from other English varieties (as in Gimenez *et al.*, 2015) especially for more cognitively sophis-

⁶ Accessible at: <https://www.youtube.com/watch?v=G5g4OBNpoz8> (retrieved on 17/01/2017).

ticated learners such as college students and adults. For example, learners can analyze possible contextual factors as well as speakers' / writers' intentions and cultural values behind the following advice given in English by Chinese speakers (from Hinkel, 1997):

To a peer student who plans to drive an unreliable car a long distance:

- a) *You should repair your car immediately.* (p. 11)
- b) *Don't you think it's better to rent a car? It's dangerous to drive this car.* (p. 12)

A student speaking to a professor who works late and is visibly tired:

- c) *Looks like you've had a long day.* (p. 12)

In Hinkel's (1997) study, items a), b), and c) were rated as direct, mitigated/hedged, and indirect respectively. In the first example, learners may speculate on why the speaker issued the advice directly. Learners may conclude that sincere concern motivated the Chinese speaker as this is a high-stake situation in which a defective car can cause a disaster. Also, teachers can encourage learners to consider in what contexts this intention could be communicated successfully (e.g., speaking to a close friend from Japan), and who may consider it invasive (e.g., an Anglo-American listener who takes pride in his/her mechanical knowledge and who does not know the Chinese speaker or culture well). In the second or third case, learners can identify the mitigation and indirectness strategies employed by the Chinese speaker and ponder why they were employed (e.g., potentially higher social status of the listener, potential distance between the interactants, more advanced pragmalinguistic command and socio-cultural awareness of the Chinese speaker). This discussion can provide learners with an opportunity to revisit different values and cultural meanings associated with advice-giving in these cultures as well as similarities in assessing the contexts. Japanese learners can also review any similarities found in the particular cultural backgrounds and linguistic conventions underlying Chinese and Japanese practices in this area. The instructions can conclude with a shared awareness of the likelihood of learners having to interact in English with other non-native speakers of English and of the importance of learning about a range of English varieties.

In sum, a discussion of one or more World Englishes varieties as illustrated above is designed to promote intercultural understanding beyond readily available cultural stereotypes. If it is implemented iteratively, learners may be able to learn to use the benefit of the doubt to advantage

in cases of pragmatic dissonance rather than jumping to negative cultural conclusions by considering why their interactants used language the way they did and what cultural, social, historical, and personal backgrounds such a practice may derive from. This invites learners to consider pragmatic variation within the L2. This, I argue, is in alignment with a peace linguistics perspective, which encourages openness to different linguistic and cultural practices encountered through the L2 as well as variation within the L1, cultivates curiosity about and interest in those unfamiliar conventions, and promotes the appreciation of linguistic and cultural diversity.

While it may be conventional to assess learner language compared to a native-speaker baseline (or even an idealized version of it), culturally sensitive pedagogy should address the issues of learners' subjectivity and agentic L2 pragmatic use. For example, consistently with the approach taken in the instruction described above, teachers could focus their feedback on how learners' advice would most likely sound to their listeners rather than how native-like it is and help learners close (or at least narrow) the gap between their intention and its most likely interpretation by their interactants. In case of potential pragmatic failure, learners will likely benefit from a discussion of possible consequences of their language choices in the target culture and of reasons for such repercussions (Kasper & Rose, 2002; Riddiford & Newton, 2010; see Ishihara, 2009 for examples of this assessment). For multi-ethnic/linguistic classes with more culturally diverse populations of learners, teachers can view learners as resources as they discuss a variety of perspectives and uses of advice-giving language to consider implications of such diversity for global interactions across cultural borders.



5. Conclusion

It is hoped that this paper has stimulated teachers' creativity for effective pragmatics instruction in their own instructional environments. I encourage teachers to consider how the examples included in this paper can be adapted to better suit the needs of their contexts, such as those of Italian learners of English at different proficiency levels. While it may be important for learners to know how advice is often given in *inner-circle* countries where English is typically used as a native language by the majority (Kachru, 1990), teachers may discuss with learners their positions in the global context as well as identities they may wish to enact in various interactional contexts. How, for example, would learners grasp an understand-

ing of different ways in which advice is given or withheld? How can they notice pragmatic variation within and between languages? How would they choose to negotiate their intentions with interlocutors who may not share their linguistic or cultural practices?

I also invite teacher educators to rethink the complex positions in which language teachers and learners are situated in today's globalizing world and critically examine the ways in which these issues can be addressed in teacher development programs. How would language learners define their English-speaking communities, and how would they negotiate their emerging translingual identities? How can teachers best support this process linguistically as well as for intercultural understanding to accommodate learners' rights and needs to be informed pragmatically? How can their intercultural awareness be enhanced and their practical skills in teaching pragmatics nurtured as part of teacher development programs? I would also encourage language learners, teachers, and teacher educators alike to consider joining the effort of peace linguistics in creating bridges between pragmatics, intercultural understanding, and the language of peace-building in their own everyday contexts.

References

- 
- ALCÓN SOLER, E., & MARTÍNEZ–FLOR, A. (Eds.). (2008). *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*. Bristol: Multilingual Matters.
- BARDOVI–HARLIG, K., & MAHAN–TAYLOR, R. (Eds.). (2003) *Teaching pragmatics*. Washington (DC): Office of English Language Programs, US Department of State (Retrieved on 17/01/2017 from <https://www.americanenglish.state.gov/resources/teaching-pragmatics>).
- BARRON, A., & SCHNEIDER, K. (2009). Variational pragmatics: Studying the impact of social factors on language use in interaction. *Intercultural Pragmatics*, 6(4), 425–442.
- BOU–FRANCH, P., & GARCÉS–CONEJOS, P. (2003). Teaching linguistic politeness: A methodological proposal. *International Review of Applied Linguistics* 41(1), 1–22.
- BROWN, P., & LEVINSON, S.C. (1987) *Politeness: Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAVEZ DE CASTRO, M.C.L. (2005). Why teachers don't use their pragmatic awareness. In N. Bartels (Ed.), *Applied linguistics and language teacher education* (pp. 281–294). New York: Springer.
- DECAPUA, A., & DUNHAM, J.F. (2007). The pragmatics of advice giving: Cross-cultural perspectives. *Intercultural Pragmatics*, 4(3), 319–342.
- FÉLIX–BRASDEFER, J.C., & KOIKE, D.A. (2012). Pragmatic variation in first and second language contexts. In J.C. Félix–Brasdefer, & D.A. Koike (Eds.), *Pragmatic variation in*

- first and second language contexts: Methodological issues (pp. 1–15). Amsterdam: John Benjamins.
- FRIEDRICH, P. (Ed.). (2012). *Nonkilling linguistics: Practical applications*. Honolulu (HI): Center for Global Nonkilling.
- GIMENEZ, T., CALVO, L.C.S., & EL KADRI, M.S. (2015). Beyond Madonna: Teaching materials as windows into pre-service teachers' understandings of ELF. In Y. Bayyurt, & S. Akcan (Eds.), *Current perspectives on pedagogy for English as a lingua franca* (pp. 225–237). Berlin: Mouton de Gruyter.
- GOMES DE MATOS, F. (2014). Peace linguistics for language teachers. *DELTA*, 30(2), 415–424.
- HINKEL, E. (1997). Appropriateness of advice: DCT and multiple choice data. *Applied Linguistics*, 18(1), 1–26.
- HOUCK, N., & FUJIMORI, J. (2010). «Teacher, you should lose some weight»: Advice-giving in English. In D. Tatsuki, & N. Houck (Eds.), *Pragmatics: Teaching speech acts* (pp. 89–103). Alexandria (VA): Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- HOUCK, N., & TATSUKI, D. (Eds.). (2011). *Pragmatics: Teaching natural conversation*. Alexandria (VA): Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- ISHIDA, K. (2009). Indexing stance in interaction with the Japanese *desu/masu* and plain forms. In N. Taguchi (Ed.), *Pragmatic competence* (pp. 41–67). Berlin: Mouton de Gruyter.
- ISHIHARA, N. (2009). Teacher-based assessment for foreign language pragmatics. *TESOL Quarterly*, 43(3), 445–470.
- ISHIHARA, N. (2010). Maintaining an optimal distance: Nonnative speakers' pragmatic choice. In A. Mahboob (Ed.), *The NNEST lens: Nonnative English speakers in TESOL* (pp. 35–53). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Press.
- ISHIHARA, N. (2016). Softening or intensifying your language in oppositional talk: Disagreeing agreeably or defiantly. In P. Friedrich (Ed.), *English for diplomatic purposes* (pp. 20–41). Bristol: Multilingual Matters.
- ISHIHARA, N., & COHEN, A.D. (2010). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. Harlow: Pearson Education (republished in 2014, Abingdon: Routledge).
- JENKINS, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- JEON, E.H., & KAYA, T. (2006). Effects of L2 instruction on interlanguage pragmatic development: A meta-analysis. In J.M. Norris, & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 165–211). Amsterdam: John Benjamins.
- KACHRU, B.B. (1990). World Englishes and applied linguistics. *World Englishes*, 9(1), 3–20.
- KASPER, G., & ROSE, K.R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Malden (MA): Blackwell.
- LOCASTRO, V. (2003). *An introduction to pragmatics: Social action for language teachers*. Ann Arbor (MI): University of Michigan Press.
- MARTÍNEZ-FLOR, A., & USÓ-JUAN, E. (Eds.). (2010). *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues*. Amsterdam: John Benjamins.

- MATSUMURA, S. (2001). Learning the rules for offering advice: A quantitative approach to second language socialization. *Language Learning*, 51(4), 635–679.
- MCKAY, S.L. (2002). *Teaching English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- MINEMATSU, A. (2012). Baseball, softball, or frisbee? Giving advice and suggestions. In J. Ronald, K. Fordyce, C. Rinnert, & T. Knight (Eds.), *Pragtivities: Bringing pragmatics to second language classrooms* (pp. 86–92). Tokyo: Japan Association for Language Teaching Pragmatics, Special Interest Group.
- O'KEEFFE, A., CLANCY, B., & ADOLPHS, S. (2011). *Introducing pragmatics in use*. London: Routledge.
- OLSHTAIN, E., & BLUM-KULKA, S. (1985). Degree of approximation: Nonnative reactions to native speech act behavior. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 303–325). Rowley (MA): Newbury House.
- RIDDIFORD, N., & NEWTON, J. (2010). *Workplace talk in action: An ESOL resource*. Wellington: School of Linguistics and Applied Language Studies, Victoria University of Wellington.
- RONALD, J., RINNERT, C., FORDYCE, K., & KNIGHT, T. (Eds.). (2012). *Pragtivities: Bringing pragmatics to second language classrooms*. Tokyo: Japan Association for Language Teaching Pragmatics, Special Interest Group.
- ROSE, K.R. (2005). On the effects of instruction in second language pragmatics. *System*, 33(3), 385–399.
- SIEGAL, M. (1996). The role of learner subjectivity in second language sociolinguistic competency: Western women learning Japanese. *Applied Linguistics*, 17(3), 356–382.
- TAGUCHI, N. (2010). Longitudinal studies in interlanguage pragmatics. In A. Trosborg (Ed.), *Pragmatics across languages and cultures. Handbook of pragmatics*, Vol. 7 (pp. 333–361). Berlin: Mouton de Gruyter.
- TAGUCHI, N. (2015). Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. State-of-the-art article. *Language Teaching*, 48, 1–50.
- TAKAHASHI, S. (2010). Assessing learnability in second language pragmatics. In A. Trosborg (Ed.), *Pragmatics across languages and cultures. Handbook of pragmatics series*, Vol. 8 (pp. 391–421). Berlin: Mouton de Gruyter.
- TAKAMIYA, Y., & ISHIHARA, N. (2013). Blogging: Cross-cultural interaction for pragmatic development. In N. Taguchi, & J. Sykes (Eds.), *Technology in interlanguage pragmatics research and teaching* (pp. 185–214). Philadelphia (PA): John Benjamins.
- TANAKA, L. (2015). Advice in Japanese radio phone-in counseling. *Pragmatics*, 25(2), 251–285.
- TATEYAMA, Y. (2001). Explicit and implicit teaching of pragmatic routines: Japanese *sumimasen*. In K.R. Rose, & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 200–222). Cambridge: Cambridge University Press.
- TATSUKI, D. (Ed.). (2005). *Pragmatics in language learning, theory, and practice*. Tokyo: Japan Association for Language Teaching Pragmatics, Special Interest Group.

- TATSUKI, D., & FUJIMOTO, D. (Eds.). (2016). *Back to basics: Filling the gaps in pragmatics teaching materials*. Tokyo: Japan Association for Language Teaching Pragmatics, Special Interest Group.
- TATSUKI, D., & HOUCK, N. (Eds.). (2010). *Pragmatics: Teaching speech acts*. Alexandria (VA): Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- THOMAS, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91–109.
- VÁSQUEZ, C., & FIORAMONTE, A. (2011). Integrating pragmatics into the MA-TESL program: Perspectives from former students. *TESL-EJ*, 15(2). (Retrieved on 17/01/2017 from <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume15/ej58/ej58a1>).
- VERLA, A. (2011). «*You should become thin» or what NOT to say to your English teacher*. Unpublished course paper, Columbia University Teachers College, Japan Campus, Tokyo.



Intersoggettività a scuola

Proposta metodologica per l'analisi dei posizionamenti narrativi degli insegnanti

Alberto Urbani e Paolo Cottone

*Quali nuovi orizzonti possiamo aprire
se sostituiamo l'individuo con la relazione
come unità fondamentale dell'apprendimento?*

K. GERGEN (2005, p. 11)

La qualità del clima scolastico è costruita e mantenuta nell'incontro quotidiano tra attori sociali, dunque curarsi delle relazioni a scuola favorisce l'incremento del benessere degli individui. Spesso, tuttavia, ci si trova sprovvisti degli strumenti concreti per affrontare problematiche relazionali. Con questo lavoro presentiamo un metodo per la valutazione e la comprensione delle relazioni sociali degli insegnanti di scuola primaria discutendo i risultati di una indagine sul campo. Sono stati intervistati quindici insegnanti di un Istituto Comprensivo della provincia di Padova e l'incontro con ciascuno di essi è stato strutturato combinando due metodi, la diffusa intervista narrativa e l'analisi del repertorio delle posizioni personali. La procedura adottata si è rivelata efficace e in grado di portare alla luce la struttura sociale percepita¹ dagli insegnanti.

PAROLE CHIAVE: relazione, narrazione, insegnanti, Sé Dialogico, valutazione

The quality of the climate inside a school is built and maintained through daily interaction between various social agents, so dedicating time to school-based relationships helps increase individual well-being. However, there is often a lack of practical tools capable of addressing relationship-based issues. In this paper, we present a method for assessing and understanding primary school teachers' social relations and discuss the results of our field research. Fifteen teachers from a Comprehensive School in the province of Padova were involved in the research project. Each interview was structured by combining two methods: the well-known narrative interview and an analysis of repertoires related to personal positions. The procedure adopted proved to be an effective means of highlighting teachers' perceptions of social structure².

KEYWORDS: relationship, narrative, teachers, Dialogical Self, assessment

1. Introduzione

Le tematiche che spesso associamo al contesto scolastico riguardano l'apprendimento, la motivazione degli alunni, i piani di offerta formativa e la

¹ Per *struttura sociale* intendiamo un principio interpretativo che designa l'organizzazione complessiva dei ruoli, l'insieme delle relazioni esistente tra di essi (sia gerarchica che orizzontale) che caratterizza l'istituzione oggetto di studio così come è percepita e vissuta.

² With the term *social structure* we mean a principle of interpretation which designates the overall organization of roles, the set of existing relationships between them (both hierarchical and horizontal), which characterizes the institution under study as it is perceived and lived.



loro stesura. Meno frequentemente si pensa alla scuola in quanto luogo abitato da persone, individui che in una particolare circostanza si incontrano, comunicano e si adeguano e interiorizzano norme di un contesto nato prima di loro. La mole di problemi quotidiani lascia poco spazio da dedicare alle dinamiche relazionali dimenticando che ogni processo, che sia di apprendimento o di gestione di qualsiasi problematica, richiede sempre una interazione, nelle cui mani sono le sorti del clima lavorativo percepito a scuola (Wortham & Jackson, 2012).

Il lavoro di insegnante richiede un continuo sviluppo professionale, e prima ancora, una formazione che vada nella direzione della costruzione di un professionista dotato di competenze che afferiscano a diversi ambiti. Uno di questi riguarda la competenza relazionale, lo sviluppo di modalità efficaci per entrare in relazione con gli altri — che siano colleghi, personale ATA, Dirigente Scolastico o studenti. Scopo di questo lavoro è riportare al centro questa tematica, offrendo alcuni concetti e un metodo utile a comprenderla.

L'incontro con l'altro, infatti, è un passaggio obbligato: dal momento che gli individui sono presenti nello spazio e lo condividono con altre persone, compiono delle azioni con una valenza inevitabilmente relazionale. Per ogni cosa che facciamo in un contesto sociale c'è l'altro che osserva, che pensa, che risponde, che fornisce una narrazione delle nostre azioni, l'altro che nel tempo viene interiorizzato, rimanendo significativo anche quando assente. Ogni attività intrapresa, insomma, non può prescindere da questo aspetto relazionale, da cui dipende la qualità dell'ambiente scolastico e dell'apprendimento (Korthagen, Attema-Noorderwier, & Zwart, 2014; Haakma, Janssen, & Minnaert, 2016).



2. L'identità, la relazione, la comunicazione e il contesto

Le dinamiche relazionali sono un ingrediente fondamentale per una migliore qualità della vita lavorativa. I professionisti che intervengono in situazioni di emergenza o di difficoltà spesso si trovano a lavorare con conflitti interpersonali, incomprensioni e mancanza di coesione tra professionisti. In questi casi per agire secondo un'ottica relazionale, cioè occuparsi del rapporto tra individui piuttosto che del contenuto espresso, ad esempio, nel conflitto, non è sufficiente sapere che si tratta di un problema inherente l'intersoggettività, ma sono necessarie conoscenze e competenze specifiche.

La relazione con l'altro si sviluppa su diversi livelli: è sempre situata e inscritta in un contesto sociale più ampio (Mantovani & Spagnolli, 2003),

si realizza attraverso gli incontri tra persone ed è in rapporto dialogico con la costruzione della propria identità. Questi tre concetti — identità, incontro e contesto — saranno presentati di seguito procedendo dalla definizione dell'identità per terminare con il contesto. Il quadro concettuale proposto per la loro trattazione è la teoria del Sé Dialogico (Hermans, 2001a; Hermans & Dimaggio, 2004b).

La teoria formulata da Hermans (ad es. Hermans, 2001a) concettualizza il Sé dell'individuo come un insieme di voci, di personaggi che dialogano, si confrontano e discutono tra loro, ognuno con le proprie emozioni, la propria costruzione dei significati e le proprie convinzioni. Ogni voce offre un diverso punto di vista sul mondo e mantiene una relazione dialogica, cioè di scambio reciproco, con le altre. Le idee, i ricordi, i significati divengono salienti e importanti nella vita individuale solamente se incorporati da una voce.

L'accezione di monologo interiore non ha più senso entro questa cornice teorica, più adatta è l'idea di dialogo interiore, in cui la mente interroga se stessa, si risponde, si conferma e si disconferma. Le dinamiche conversazionali che siamo abituati ad osservare tra individui sono le stesse che si innescano tra il corredo di personaggi che abitano la mente dell'individuo. Ricoprire un ruolo, come quello di insegnante, di studente o di Dirigente Scolastico, significa anche far emergere nuove posizioni, che devono agire in sintonia con quelle già esistenti. Per questa ragione, come notano Pillen, Beijaard e den Brok (2013) è frequente, per gli insegnanti alle prime armi, dover risolvere conflitti interiori.

Proprio come in ogni conversazione a turni, anche nei dialoghi tra voci esistono i meccanismi di dominanza sociale e di asimmetria tra i parlanti. Come scrive Hermans,

il desiderio di prendersi un giorno di ferie potrebbe vedere due parti del sé che sono in trattativa o in conflitto, per esempio, uno scienziato stacanovista e uno che vuole godersi la vita. In una società, o istituzione, in cui il lavoro duro e la competizione vengono fortemente incoraggiati, la parte che vuole godersi la vita potrebbe essere soppressa o "messa a tacere" dalla parte ambiziosa del sé. (Hermans, 2004a, p. 22)

L'*io*, metaforicamente, fluttua tra le diverse posizioni — chiamate *I-positions* — e si muove nello spazio creato dal repertorio personale di posizioni. Sono parte di questo repertorio anche gli oggetti e le persone del mondo esterno, che si situano nel mezzo tra Sé e mondo. Ad esempio, diciamo la *mia macchina*, il *mio amico/nemico*, facendo rientrare nel campo del Sé oggetti e persone a noi esterne, altrimenti chiamate posizioni esterne. Le altre persone divengono un'altra voce all'interno del proprio Sé (la voce

dei propri genitori, del proprio capo), oggettivata e quindi avvalorata da un punto di vista indipendente, come vi fosse un altro Io nel Sé.

Il personaggio, o il corredo di personaggi che più ci rappresentano in una data situazione, cambiano in base alle caratteristiche della relazione mantenuta in quel preciso momento. Ad esempio un insegnante potrebbe mantenere una relazione più formale con alcuni colleghi e una più amicale con altri, e lasciar affiorare “personaggi” diversi nei due frangenti. Ogni incontro avviene, dunque, entro un contesto relazionale che giustifica la salienza di alcune *I-positions* piuttosto che altre. Di conseguenza, le azioni — e le scelte su cui si fondano — sono espressione di un modo di essere saliente nel contesto creato da quella relazione.

Le caratteristiche della relazione instaurata si esprimono nell’insieme di voci salienti in una relazione. Ad esempio, se relazionandosi con i colleghi emergono posizioni quali *Io professionista*, *Io riservato* e *Io esigente*, queste denotano un rapporto che non contempla vissuti emotivi ma tende a rimanere sul livello lavorativo e meramente esecutivo. Per queste ragioni possiamo comprendere la relazione tra individui anche esplorando il repertorio delle posizioni personali e osservando come varia nei diversi contesti.

Ogni relazione si sviluppa all’interno di un sistema normativo che legittima e proibisce alcune azioni (Fasulo, 2002; Harré *et al.*, 2009). Se con gli alunni un insegnante può sentirsi in diritto di mantenere un certo atteggiamento, non sarà così quando incontra il Dirigente Scolastico o i suoi colleghi. Nelle varie situazioni vige un diverso sistema normativo che rende possibile un certo modo di essere e quindi legittima la salienza di alcune *I-positions* e non di altre. La salienza delle posizioni interne ed esterne, dunque, è contestuale, ed è legata, oltre al luogo in cui l’individuo si trova, ai soggetti con cui interagisce, al ruolo che essi ricoprono e al grado di confidenzialità.

Queste osservazioni ci portano a introdurre il terzo elemento: il contesto. La teoria del Sé Dialogico non prevede una vera e propria trattazione, se non in forma implicita; rispetto all’indagine del contesto, essa è stata per lo più impiegata nel *setting* terapeutico. L’assunto che più di tutti rende estendibile questo approccio al contesto è l’idea che il pensiero individuale sia costituito da un insieme di personaggi che l’individuo può ricoprire, i quali interagiscono con la struttura sociale. Se è vero che la salienza delle posizioni è contestuale, allora vi sarà una certa costanza del rapporto tra una situazione e le posizioni salienti. Ogni individuo dunque ha interiorizzato, entro il contesto che abita — come la scuola — una certa struttura sociale, fatta di individui — e di ruoli — più o meno sog-

gettivamente importanti e di posizioni che si attivano in funzione della persona con cui interagisce.

In base a quanto abbiamo detto, quindi, possiamo usare la teoria del Sé Dialogico per conoscere l'altro e contemporaneamente il contesto, e quindi per farci un'idea di come a scuola vengano gestite le relazioni e quali figure siano ritenute più importanti nella struttura sociale.

3. Narrazione e relazione



Il processo di comprensione delle dinamiche relazionali presenti in un contesto può seguire due metodologie, una diretta e una indiretta. Nel primo caso il metodo d'elezione è l'osservazione, ma presenta alcuni svantaggi. Oltre a richiedere un lungo dispendio di tempo, infatti, non ci dà modo di accedere alle ricostruzioni che gli individui fanno delle situazioni e ai significati che attribuiscono agli accadimenti. Il secondo metodo, implementabile con l'intervista, ci aiuta a non trascurare questi elementi, dando voce ai punti di vista delle persone.

Il racconto di un accadimento o di un conflitto non ha la valenza di un resoconto fedele dei fatti, è piuttosto una ricostruzione fortemente espressiva del modo con cui è stato vissuto dal narratore. La ricerca della verità oggettiva, voler capire che cosa sia realmente successo è impossibile dal momento che ogni versione rappresenta un punto di vista (Bruner, 2002).

Se pensiamo di lavorare con una narrazione e non con un resoconto effettivo dell'accaduto, ricercheremo non più la verità storica ma il significato soggettivo che un individuo ha dato agli eventi o alle parole dell'altro. Poiché i modelli narrativi usati in un contesto danno forma alla realtà e alle esperienze quotidiane (Bruner, 1992, 2002), ci interrogheremo sul tipo di realtà che generano. Come scrive Bruner,

raramente ci chiediamo quale forma venga imposta alla realtà quando le diamo la veste di un racconto. Il senso comune si ostina ad affermare che la forma di racconto è una finestra trasparente sulla realtà, non uno stampo che le impone la sua forma [...] noi ci riferiamo a eventi, a oggetti e persone mediante espressioni che li collocano non già semplicemente in un mondo indifferente, bensì in un mondo narrativo. (Bruner, 2002, pp. 7-9)

La narrazione ci permette di dare un significato a noi stessi, oltre che agli eventi e alla nostra storia (Bruner, 1992) e ci inserisce entro una continuità spaziale oltre che temporale.

Anche la teoria del Sé Dialogico adotta un approccio narrativistico. Secondo tale prospettiva l'individuo non produce storie da un solo punto

di vista, ma costruisce una narrazione diversa da ogni posizione, ciascuna dettata da un'intenzionalità differente. Come chiarisce Hermans,

le voci funzionano come personaggi che interagiscono all'interno di una storia. Una volta che in una storia si attiva un personaggio, questo assume una vita propria e acquisisce pertanto una certa necessità narrativa. Ogni personaggio ha una storia da raccontare sulle esperienze dal proprio punto di vista. Come voci differenti questi personaggi scambiano informazioni sui rispettivi Me e sui propri mondi, generando un sé con una complessa struttura narrativa. (Hermans, 2004a, p. 25)

Attraverso processi di auto-riflessione costruiamo costantemente storie delle quali, oltre ad esserne gli autori, siamo i protagonisti. Si crea una sorta di *romanzo polifonico* (Bakhtin, 1973) in cui la storia è raccontata da diversi punti di vista.



4. La ricerca

4.1 Obiettivo

La finalità principale di questo studio è illustrare come sia possibile ricavare dalla teoria del Sé Dialogico un metodo per l'*assessment*³ del contesto. Ci siamo chiesti, dunque, in che modo la conoscenza del repertorio delle posizioni personali esprima il modo di gestire e di affrontare le relazioni, se possa essere considerata una riproduzione della struttura sociale percepita soggettivamente e se effettivamente l'implementazione di questo metodo offra un qualche valore aggiunto.

Sulla scorta del quadro teorico presentato e gli scopi della ricerca, abbiamo combinato due metodi: l'intervista narrativa e la ricostruzione del repertorio delle posizioni personali. Affiancare a quest'ultimo metodo l'intervista narrativa ci aiuta a valutarne l'affidabilità e inoltre favorisce una maggior libertà espressiva dei soggetti, che si sentono meno vincolati.

4.2 Metodo e procedura: l'intervista narrativa e il repertorio delle posizioni

Il primo metodo impiegato è l'intervista narrativa poiché favorisce la costruzione di una interazione collaborativa e simmetrica tra le parti. L'intervista è stata strutturata con lo scopo di favorire la produzione di resoconti e il racconto di esperienze (Serranò & Fasulo, 2013), al fine di conoscere il significato che i soggetti assegnano ai comportamenti altrui.

³ Con il termine *assessment* intendiamo indicare gli aspetti processuali dell'attività di valutazione.

Il secondo metodo nasce da un riadattamento del *Personal Positions Repertoire*, il metodo proposto da Hermans (2001b) per ricostruire il repertorio delle posizioni personali di un individuo. Il riadattamento è reso necessario dalla diversità del contesto oggetto di questa ricerca e quello in cui originariamente è stato applicato. Tale strumento, in quanto impiegato originariamente all'interno di un percorso psicoterapico, è utilizzato per l'indagine intrapsichica. Le analogie dei processi intrapsichici e relazionali evidenziate dalla teoria dei posizionamenti giustificano questo diverso impiego.

Poiché in questa ricerca eravamo interessati solamente all'individuo nel contesto scuola, ci siamo limitati a ricostruire graficamente il repertorio delle posizioni personali includendo i soggetti con i quali egli interagisce nell'arco della giornata lavorativa e le voci, le posizioni salienti nei diversi contesti. A tale scopo abbiamo adottato la seguente procedura:

- Come prima cosa abbiamo chiesto al soggetto di individuare le persone con le quali entra in contatto durante la giornata. È necessario che definisca individui o gruppi di individui rispetto ai quali le posizioni che emergono siano tendenzialmente stabili. Probabilmente, ad esempio, “il gruppo di insegnanti” è troppo generico perché le relazioni con gli altri insegnanti potrebbero non essere tutte uguali. Se il gruppo risulta troppo inclusivo, si chiede all'intervistato di specificare se vi siano differenze nelle relazioni con diversi individui di quel gruppo, così da organizzare in gruppi omogenei gli individui con cui si relaziona. Se, ad esempio, un intervistato risponde “mi relaziono principalmente con i colleghi e i bambini”, si chiede se ritenga la relazione con gli insegnanti uguale con tutti i colleghi o diversa in alcuni casi.
- In seguito, rispetto a ciascun gruppo identificato, si invita a descrivere il proprio atteggiamento e gli aspetti di sé più salienti quando ci si relaziona con i membri di questo gruppo, dopodiché si definiscono questi atteggiamenti in termini di posizioni. Ad esempio, a un insegnante che si è descritto, nella relazione con i colleghi che ritiene amici, più confidenziale e più aperto, si potrebbe proporre la posizione *Io disinvolto*. Se l'intervistato la ritiene idonea, inseriamo questa posizione, non dimenticando che è lui stesso l'esperto della sua vita.
- Ogni volta che si definisce un gruppo e una posizione interna, questi devono essere trascritti su cartoncini di colore diverso (abbiamo usato il giallo per i gruppi e il blu per le posizioni interne). Una volta ottenuti tutti i cartoncini, l'intervistatore li raccoglie e consegna

al partecipante quelli che riportano il nome dei gruppi, chiedendo di disporli sul tavolo avvicinando i cartoncini tra loro tanto più le relazioni con quei gruppi si assomiglino, delineando la prima parte della mappa. Infine, si consegnano i restanti cartoncini su cui sono state scritte le posizioni e si chiede di inserirle nella mappa che sta creando disponendo i cartoncini sul tavolo. Anche in questo caso si chiede di rispettare il criterio della vicinanza, ossia di avvinare una posizione interna a un gruppo tanto più quell'aspetto di sé sia saliente e descriva i suoi modi di fare in quel gruppo.

La ricerca è stata svolta con quindici insegnanti di scuola primaria appartenenti ad un Istituto Comprensivo della provincia di Padova con due sedi, entrambe coinvolte. Sono stati contattati inizialmente tramite e-mail otto Istituti Comprensivi, ma solamente uno ha accettato di collaborare. Il nostro primo contatto con il contesto è avvenuto tramite la Dirigente Scolastica, la quale ha promosso la nostra ricerca presso gli insegnanti della sua scuola. Dopo aver ricevuto i contatti di questi ultimi, abbiamo scritto loro spiegando brevemente gli scopi della ricerca, chiedendo la disponibilità ad aderire ed eventualmente a partecipare a un incontro.

4.3 Analisi dei dati

Abbiamo analizzato il materiale raccolto in tre fasi: è stata analizzata l'intervista narrativa, quindi le mappe prodotte, e infine sono stati integrati i risultati ottenuti da queste due analisi.

L'analisi dell'intervista narrativa consiste nella scelta del miglior filo narrativo possibile in grado di aumentare il grado di comprensione dell'oggetto di studio. «In breve: — come scrivono Serranò e Fasulo (2013) — è meglio scegliere una storia possibile nella ripresentazione dei dati, suddividere il lavoro in varie sottoparti che contribuiscano alla definizione del problema, e tenere un unico filo narrativo nel corso di tutto il lavoro» (p. 164). L'intervista offre un punto di vista privilegiato sulle conoscenze che gli insegnanti usano per giustificare i propri comportamenti, i criteri con i quali valutano il proprio lavoro e quello degli altri. Una volta trascritte tutte le interviste, il lavoro di analisi è stato svolto con il supporto del software *atlas.ti*⁴, strumento che facilita la ricostruzione di una rilettura globale dei dati.

Le mappe con le posizioni sono state analizzate in due modi. Per comprendere la struttura sociale percepita, cioè quali attori sociali risultino più significativi per il soggetto e in che modo entrino in relazione tra loro,

⁴ Software impiegato nell'analisi di dati qualitativi. Disponibile su atlasti.com.

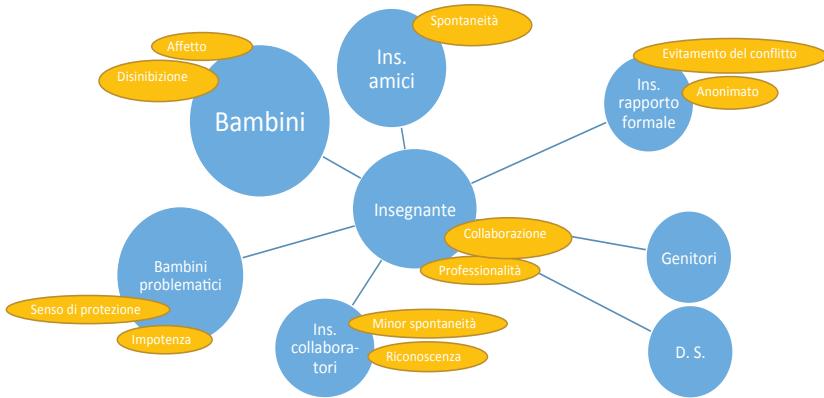


Figura 1. Rappresentazione grafica della struttura sociale percepita. La grandezza e la vicinanza delle posizioni esterne indica la salienza del gruppo. In giallo le principali caratteristiche della relazione discusse in seguito. Gli ovali gialli Collaborazione e Professionalità sono trasversali e salienti in più relazioni. (Ins. = Insegnanti; D. S. = Dirigente Scolastico)

è stata osservata e analizzata la disposizione nello spazio delle posizioni interne e dei gruppi dei soggetti, in modo da ricavare un denominatore comune tra tutte le mappe prodotte. Per descrivere le relazioni del soggetto con i diversi gruppi, le posizioni interne vicine allo stesso gruppo sono state analizzate e raggruppate in posizioni più inclusive.

4.4 Risultati

Presenteremo in primo luogo i risultati dell'analisi dei posizionamenti e in seguito li confronderemo con le narrazioni prodotte nell'intervista.

Dedicheremo buona parte della presentazione dei risultati ai posizionamenti; il testo prodotto tramite le interviste, infatti, è utilizzato prevalentemente per approfondire, giustificare e verificare quanto emerge dalla mappa dei posizionamenti e per esplorare altre tematiche care agli insegnanti che non potrebbero emergere solamente dall'analisi dei posizionamenti.

Dalla disposizione nello spazio delle posizioni si può notare che l'insegnante ritiene più significative le relazioni che rendono saliente un numero maggiore di posizioni interne. I gruppi che hanno maggior peso per gli insegnanti intervistati sono i bambini e i colleghi con i quali c'è un rapporto confidenziale.

Nei confronti degli altri si mantiene un generale atteggiamento di freddezza e distacco, rappresentato da posizioni quali *Io rispettoso*, *Io collega*, *Io*

professionista e *Io falso*, ad eccezione del gruppo degli insegnanti collaboratori che si trova in una posizione intermedia tra questi due poli. Nel primo caso, il ruolo impersonificato — i personaggi interni protagonisti in quel frangente di vita sociale — si discostano dal ruolo assegnato istituzionalmente, mentre nel secondo caso i due aspetti si avvicinano.

Fanno eccezione i casi di coloro che vivono negativamente questo eccesso di distacco. Nelle mappe, questi soggetti si sono, sì, descritti come distanti, freddi, poco coinvolti, ma con un numero di posizioni pari a quello usato per descrivere la relazione con i bambini e con i colleghi amici.

La struttura sociale rappresentata tramite la mappa è composta da quattro figure: alunni, colleghi, Dirigente Scolastico e genitori, non tutti sempre presenti.

Procediamo con l'analisi delle relazioni con i singoli gruppi a partire dal gruppo dei bambini. Questo gruppo non è sempre stato mantenuto unificato: nove insegnanti, con diversi criteri, lo hanno suddiviso in più sottogruppi. I partecipanti si sono serviti di due tipi di criteri per distinguere il gruppo dei bambini: uno di questi sottende anche una distinzione valoriale che genera una preferenza e per la quale un gruppo è ritenuto migliore dell'altro, il secondo ha una valenza solamente temporanea che non genera una distinzione valoriale e nessuno dei due gruppi è preferibile all'altro. Nel primo caso, ad esempio, sono distinti il gruppo degli affettuosi, dei rispettosi delle norme o dei volenterosi da quello dei bambini chiusi, degli iperattivi e dei refrattari alla scuola; nel secondo caso sono differenziati i bambini con momentanee problematiche in famiglia o bambini che richiedono più attenzione.

Nella direzione di una analisi collettiva della relazione col bambino, abbiamo raggruppato le posizioni interne ad esso associate.

La prima costellazione di posizioni è contraddistinta da amorevolezza, affetto e senso di protezione (ad es. *Io affettuoso*, *Io amorevole*, *Io che mi prendo cura*, *Io dolce*, *Io empatico*, *Io protettivo*). Il benessere dell'altro e la vicinanza affettiva sono al centro di queste posizioni. In questo caso la “voce” che accompagna questi affetti, parlerà della relazione nei termini di affetto, protezione e comprensione, e il processo di significazione dei comportamenti del bambino si svolgerà in termini di richiesta di affetto.

In secondo luogo, affiorano posizioni più attinenti all'identità professionale, anche se nel contesto della relazione col bambino sono meno preponderanti rispetto alle altre relazioni. Tali posizioni incarnano il ruolo istituzionale interiorizzato e le responsabilità ad esso annesse (Schnellert, Butler, & Higginson, 2008) (*Io esigente*, *Io professionista*, *Io responsabile*, *Io stabile*, *Io autorevole*).

Anche il modo di intendere il processo di insegnamento si ripercuote nel repertorio delle posizioni, ma poiché la concezione di insegnamento è diversa per ogni insegnante, non è possibile tracciare uno sfondo comune alle posizioni emerse.

In un altro gruppo di posizioni si palesano quei pensieri legati al proprio contributo nella relazione col bambino (*Io collaborativo, Io disponibile, Io giocherellone, Io influente, Io interessato, Io leader*). Tra queste, la posizione più frequente è *Io collaborativo*, per la quale con l'altro si condividono non solo gli obiettivi ma anche il cammino che conduce ad essi. In presenza dei bambini, inoltre, si assiste a un allentamento dei freni inibitori (*Io spensierato, Io rilassato, Io giocherellone, Io disinibito, Il bambino che c'è in me*).

Nell'insieme, si può osservare la completa assenza di posizioni con carattere negativo, che invece appaiono nelle relazioni con gli altri adulti. Sicuramente questo è indice di una generale soddisfazione nella relazione con il bambino, un fattore chiave per chi svolge questo lavoro (Yildirim, 2015).

Coloro che hanno suddiviso il gruppo dei bambini, danno una descrizione di sé diversa a seconda del criterio utilizzato. La suddivisione che comporta un giudizio di valore, suscita reazioni diverse, come l'accentuata volontà di prendersi cura di loro (ad es. *Io che mi prendo cura*), tratti di rigidità e perseveranza, difficoltà di esprimere appieno il proprio affetto nei loro confronti e minori disinibizione e gratificazione. Per quanto riguarda gli insegnanti che hanno utilizzato il secondo criterio di distinzione, pur cercando di mantenere un atteggiamento il più simile possibile a quello che hanno con gli altri, non riescono a trattenersi dal far emergere *I-positions* come *Io impotente, Io speranzoso* e *Io ascoltatore/guida*.

Procediamo ora analizzando le relazioni con gli altri insegnanti. Le divisioni di questo gruppo sono più variabili: se c'è accordo sulla presenza di un gruppo di insegnanti con i quali si mantiene un rapporto esclusivamente professionale, il modo di vivere le relazioni con quei colleghi con cui — per scelta o per necessità — la relazione è più coinvolgente, genera reazioni contraddittorie. Se, ad esempio, alcuni lo definiscono un rapporto amicale, intimo, con più "affinità", per altri ha il senso di un rapporto solamente più di presenza o, per altri ancora, è un rapporto di *mentoring*.

Potremmo, in generale, distinguere le relazioni con i colleghi su tre livelli: vi sono relazioni estremamente formali, altre caratterizzate da una cordialità che quasi mai si trasforma in amicizia (per esempio colleghi collaboratori) e altre ancora definite come veri rapporti di amicizia, con un alto grado di apertura e intimità. La differenza tra i primi due gruppi è meno marcata e meno percepita: solamente cinque dei quindici insegnanti hanno deciso di renderla esplicita nel grafico.

L'aspetto che più differenzia i rapporti amicali da altre relazioni è la possibilità di esprimere i propri dubbi, le proprie insicurezze e imperfezioni, lasciando da parte il pensiero di poter essere giudicati — piuttosto che supportati — dagli altri (ad es. *Il bambino che è in me, Io insicuro, Io me stesso, Io ricercatore di supporto, Io spontaneo*). Lo spazio costruito tramite questi contatti è percepito come un lusso e detiene una valenza unanimemente positiva (*Il meglio di me, Io appagato, Io positivo, Io rilassato, Io spensierato*), con un alto grado di soddisfazione e di benessere che si propaga tra sé e l'altro. Ad ogni modo non manca chi, anche in queste circostanze, non mette da parte *I-positions* legate alla professione (*Io professionista, Io responsabile, Io serio*).

La configurazione del rapporto con i colleghi collaboratori o con gli insegnanti di modulo, si differenzia dalla prima per alcuni aspetti. In generale, fanno parte di questo gruppo i rapporti nati dalla contingenza di trovarsi nello stesso gruppo di lavoro, o dalla condivisione temporanea di spazi e attività, quindi dal dover passare più ore assieme e condividere una buona porzione della propria attività lavorativa. Rispetto al primo tipo di rapporti esaminato, lo spazio concesso alla spontaneità sembra minore, mentre trovano rilevanza strategie volte a costringere l'espressione di sé in funzione del ruolo sociale e dell'immagine che si vuol restituire agli altri. L'accondiscendenza verso alcune scelte dei colleghi ne è un esempio. Nonostante questo distacco e la soppressione di alcuni aspetti di sé, gli insegnanti partecipano a questo rapporto con spirito collaborativo e l'intenzione di costruire una relazione positiva (ad es. *Io empatico, Io fedele, Io gentile, Io riconoscente*).

Un altro gruppo di posizioni indica la riconoscenza verso i propri collaboratori. Condividere attività, dividersi i compiti e ricercare assieme certi risultati rende gli altri necessari, senza il loro appoggio o se ci ostacolassero, il senso di benessere legato alle attività svolte verrebbe meno. Le posizioni appartenenti a questo gruppo sono legate alla percezione di sostegno e all'unione di gruppo (ad es. *Io che ammiro, Io fedele, Io riconoscente*).

Nel terzo e ultimo caso, il rapporto con i colleghi è per lo più fugace e occasionale. L'essenza di questo rapporto è ben rappresentata dalla metafora proposta da un'insegnante, *Io farfalla*:

perché mi poggio e poi... nel senso che abbiamo questo rapporto proprio di toccata e fuga e devo dire che è anche piacevole alla fine non è sempre conflittuale.

Come quelle di una farfalla con i fiori da cui si nutre, queste sono relazioni di "toccata e fuga", fatte di brevi scambi di battute. In questi rapporti si nota un atteggiamento positivo e disponibile verso gli altri, sotteso però — in molti casi — dalla volontà di evitare conflitti e costruire una convivialità positiva, trattenendosi anche dall'esprimere la propria idea (ad es.

Io ascoltatore, Io che lascio andare, Io come punto di riferimento, Io ricercatore di buone relazioni, Io ricercatore di dialogo).

Emergono chiare componenti legate al distacco emotivo, tipico di relazioni con alto grado di anonimato (*Io falso, Io indifferente, Io riservato, Io rispettoso, Io formale, Io evitante persone aggressive, Io farfalla*) e la disponibilità è, perlopiù, finalizzata a mantenere un buon clima. Non mancano *I-positions* afferenti alla collaborazione e alla professionalità (*Io professionista, Io competente, Io esigente*).

Alcuni insegnanti hanno inserito anche il gruppo di genitori. Tuttavia, molti ritengono il rapporto col genitore solamente funzionale al benessere del bambino. Forte, nell'incontro con i genitori, è l'ancoraggio alla posizione di sé come professionista, utile a mantenere le distanze ed evitare il coinvolgimento eccessivo, ricercato a volte dai genitori, e a poter esprimere la propria opinione da un punto di vista privilegiato.

Tre hanno inserito il rapporto con la Dirigente Scolastica come poco saliente nella vita quotidiana di un insegnante. Anche nei pochi casi in cui è stato inserito, era circondato da poche posizioni di sé e proprie di un rapporto molto formale, gerarchico ma collaborativo (*Io insicuro, Io collaboratore, Io non confidente, Io rispettoso*).

In generale, dall'analisi dei repertori delle posizioni personali, possiamo sostenere che gli insegnanti, nella maggior parte dei casi, vivono con soddisfazione la relazione con gli alunni, ad eccezione degli alunni problematici o meno affettuosi, con i quali l'interazione è più controversa. Più complicata è invece la gestione della relazione con i colleghi. Se nei confronti dei colleghi-amici è alta la gratificazione, i rapporti con gli altri sembrano più superficiali e danno luogo ad atteggiamenti di accondiscendenza, di poca trasparenza e talvolta anche falsità. Dunque, l'ambiente sociale risulta coeso solamente con una piccola cerchia di persone mentre nelle altre situazioni resta governato da una cordialità che raramente genera una alleanza di intenti. Nei confronti dei genitori e della Dirigente Scolastica osserviamo invece una interazione strettamente legata alle regole istituzionali assegnate al proprio ruolo, dunque in questi casi il problema della soddisfazione non si pone ed è sostituito dal rispetto dei propri impegni e dei propri compiti istituzionali.

La struttura sociale emersa dalle mappe è confermata dalle interviste narrative. Anche in questo caso gli argomenti centrali della conversazione sono il bambino e gli insegnanti. Ancora una volta possiamo osservare che nei confronti di queste figure c'è un coinvolgimento maggiore mentre negli altri casi ci si attiene con più fermezza al proprio ruolo istituzionale. Anche quando alcuni insegnanti parlano della relazione con i genitori, in-

fatti, tendono a sottolineare la necessità di non rimanere troppo coinvolti, di mantenersi imparziali, di “essere professionisti” e parlano della famiglia per lo più in riferimento alle influenze — positive o negative — che esercita sul bambino.

Gli insegnanti percepiscono alcuni punti di fragilità della rete sociale, i rapporti additati sono quelli con le famiglie e con i colleghi. In entrambi i casi spesso manca una condivisione della definizione del problema e molte volte gli insegnanti ravvisano una carenza di sostegno e di coesione con i colleghi.

L’analisi dei posizionamenti ha mostrato che nella relazione col bambino confluiscano aspetti e significati diversi, come l’affetto, la professionalità e il modo di intendere la didattica. Cogliendo il significato sotteso alle prassi quotidiane descritte negli estratti delle interviste si può osservare come questa molteplicità si traduca in pratiche quotidiane e conoscenza sociale. L’affettività verso il bambino, il mantenimento del legame con il proprio ruolo, la cooperazione, la concezione dell’insegnamento, diventano prassi spesso declinate in funzione del significato che assume l’insegnamento per l’intervistato, come ad esempio l’ascolto e l’interesse nei confronti della vita del bambino e la costruzione di spazi più rilassanti. Anche la scelta delle metafore con le quali si comunica con il bambino e il modo di usare il linguaggio con gli alunni sono coerenti con la descrizione della relazione emersa dalle mappe. La costellazione delle posizioni riguardanti l’affettività sembra invece tradursi nell’importanza data alla vicinanza affettiva, mentre la cooperazione sembra tradursi nella fiducia e stima reciproca, come dichiara un’insegnante nel seguente estratto:

quello che dici non ha [l’]importanza e [il] valore [...] che potrebbe avere se a casa c’è appunto la fiducia, l’appoggio, la stima, quindi è importante creare una vera collaborazione e fiducia reciproca.

Le difficoltà più frequentemente riscontrate nella relazione con il bambino descritte nell’intervista si rispecchiano nelle posizioni interne che nelle mappe sono state associate alla relazione con i bambini. Il senso di impotenza, ad esempio, è verbalizzato nel definire la difficoltà più grande il non essere in grado di aiutare sufficientemente il bambino a risolvere le sue difficoltà. L’insegnante che ha distinto il gruppo dei bambini iperattivi e irrispettosi delle regole ha difficoltà a controllare alcuni comportamenti. Non appaiono nel grafico quelle difficoltà ricondotte a dinamiche relazionali tra bambini e alla loro gestione, probabilmente perché vissute come esterne e quindi non traducibili in una posizione interna da inserire nella mappa. Non sempre, dunque, le difficoltà dichiarate si ripercuotono nella mappa creata.

Il discorso costruito dagli insegnanti durante le interviste si è rivelato denso della relazione con gli altri colleghi. Da un lato le contingenze create dalle modalità di svolgimento del proprio lavoro e dall'altro la necessità di supporto e confronto fanno sì che gli altri insegnanti abbiano un peso notevole nel modo di vivere il proprio ruolo e il proprio lavoro.

Per ricostruire i vissuti rispetto ai colleghi, il modo di gestire il rapporto e le strategie discorsive per crearlo, abbiamo interrogato le narrazioni su due dimensioni: il rapporto ideale tra colleghi e il rapporto attuale percepito. Se il rapporto esistente attualmente è ritenuto superficiale, “arido”, poche volte sostenuto da fiducia, stima e intesa reciproche, gli insegnanti desiderano e ritengono necessarie, per usare le parole di un'intervistata, relazioni più *umane* e *sincere*, che travalichino i limiti professionali. Avvertiamo questa discrepanza anche nella descrizione del modo di gestire la relazione. Ci sono insegnanti, infatti, che reagiscono con accondiscendenza e altri che invece si fanno carico delle incomprensioni, dei conflitti, delle scontentezze e dei malcontenti che sorgono tra colleghi e provano a far emergere negli altri il meglio di sé o a mediare nei conflitti. Integrando queste osservazioni e i risultati emersi dalla mappa, notiamo che queste problematiche non si presentano con il gruppo dei Colleghi amici e, a volte, nemmeno con quello dei colleghi collaboratori. In ultima analisi, per gli insegnanti che hanno partecipato a questo lavoro, la relazione tra colleghi è percepita meno soddisfacente quando manca il senso di appartenenza e di partecipazione, quando la responsabilità legata al ruolo che si ricopre grava troppo sul singolo individuo — e non sulla rete sociale dei colleghi — e quando, in particolare, l'equilibrio precario, mantenuto da una cordialità solo di facciata, rischia di infrangersi.

5. Conclusioni



Questo lavoro nasce con l'intenzione di mostrare sia teoricamente che praticamente i diversi circoli relazionali e le interazioni che rendono possibile il processo educativo. Il metodo che abbiamo proposto si è rivelato efficace e ha permesso di portare alla luce i principali processi sociali tra gli insegnanti e le altre figure che partecipano alla vita della scuola. Abbiamo rilevato quanto anche gli insegnanti sentano la necessità di interrogarsi su questi aspetti, che spesso celano conflitti mai effettivamente gestiti e risolti. Il metodo dei repertori personali si è rivelato efficace in quanto strumento di *assessment* e dispiega tutta la sua utilità nel proporsi come artefatto che, in quanto luogo intermedio tra intervistato e intervistatore,

ne favorisce lo scambio comunicativo. Altresì fondamentale, tuttavia, è affiancare a questo metodo la produzione di narrazioni, senza limitarsi alla costruzione delle mappe. Se queste ultime aiutano a riordinare e comprendere meglio il senso delle dichiarazioni, le narrazioni sono il punto di accesso per conoscere i significati personali altrui.

Grazie alla possibilità di una valutazione così ottenuta, possiamo immaginare processi formativi che coinvolgano gli insegnanti favorendo la trasformazione dei livelli di partecipazione e la qualità delle relazioni al fine di generare benessere nei soggetti e, di conseguenza, un buon processo di apprendimento degli alunni. Con un progetto formativo *ad hoc* si potrebbe favorire un clima coeso e una rete sociale supportiva nel gruppo docente, generando quel senso di sicurezza e autorevolezza, a volte assente, necessario per affrontare al meglio la relazione con i genitori. Potremmo riscontrare ricadute positive anche nel rapporto con il Dirigente Scolastico, il quale potrebbe far affidamento su un gruppo docente coeso. Tutto ciò mosso dall'intento di delineare un intervento di sviluppo professionale radicato sulla distribuzione dei ruoli sociali nel contesto e delle loro interazioni, osservandoli però da vicino, senza reificare la persona nel ruolo, ma conoscendola nella complessità emotiva e cognitiva, in rapporto sempre dialogico con le regole istituzionali.

Da ultimo, l'impiego delle tecniche e dei modelli concettuali presentati in questo studio può essere di utilità anche a coloro che provvedono alla formazione dei docenti e che sentono la necessità di trasmettere l'importanza delle relazioni instaurate a scuola. La procedura che abbiamo adottato, infatti, richiede ai partecipanti di soffermarsi a riflettere sulle relazioni che instaurano a scuola, li stimola ad interrogarsi in questa direzione aiutandoli a riconoscere i legami relazionali entro cui sono coinvolti quotidianamente, a volte senza esserne consapevoli.

L'aspetto relazionale qui indagato spesso passa in secondo piano nella ricerca psicologica nella scuola. La ricerca psicologica, interrogandosi sulle dinamiche interattive tra gli attori sociali che partecipano alla vita scolastica, potrebbe aprire le porte per una migliore comprensione della scuola come contesto. Ricerche future, dunque, dovranno ulteriormente studiare sia i micro-processi quotidiani di interazione come pure i macro-processi istituzionali e le loro ricadute sulla pratica quotidiana. Questo studio muove solamente i primi passi in questa direzione. Sviluppi ulteriori dovranno estendere la ricerca anche ad altri contesti scolastici, affinando la metodologia impiegata, ancora nuova in questo ambito.



Riferimenti bibliografici

- BAKHTIN, M. (1973). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis (MN): University of Minnesota Press.
- BRUNER, J. (1992). *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Borinelli. (Edizione originale pubblicata nel 1990).
- BRUNER, J. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura e vita*. Bari: Edizioni Laterza.
- FASULO, A. (2002). Studiare l'interazione sociale. Epistemologia e pratiche di ricerca. In B.M. Mazzara (a cura di), *Metodi qualitativi in psicologia sociale* (pp. 83–104). Roma: Carocci.
- GERGEN, K. (2005). L'educazione come relazione. *Quaderni d'orientamento della regione Friuli Venezia Giulia*, 26, 8–19.
- HAAKMA, I., JANSEN, M., & MINNAERT, A. (2016). A literature review on how need-supportive behavior influences motivation in students with sensory loss. *Teaching and Teacher Education*, 57, 1–13.
- HARRÉ, R., MOGHADDAM, F.M., CAIRNIE, T.P., ROTHBART, D., & SABAT, S.R. (2009). Recent advances in positioning theory. *Theory and Psychology*, 19(1), 5–31.
- HERMANS, H.J. (2001a). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture and Psychology*, 7(3), 243–281.
- HERMANS, H.J. (2001b). The Construction of a Personal Position Repertoire: Method and Practice. *Culture and Psychology*, 7(3), 323–365.
- HERMANS, H.J., & DIMAGGIO, G. (2004a). Il Sé dialogico: fra scambio e dominanza. In H.J. Hermans, & G. Dimaggio (a cura di), *Il Sé dialogico in psicoterapia* (pp. 19–34). Roma: Firera e Liuzzo
- HERMANS, H.J., & DIMAGGIO, G. (2004b). *Il Sé Dialogico in psicoterapia*. Roma: Firera e Liuzzo.
- KORTHAGEN, F.A., ATTEMA-NOORDEWIJER, S., & ZWART, R.C. (2014). Teacher-student contact: Exploring a basic but complicated concept. *Teaching and Teacher Education*, 40, 22–32.
- LIGORIO, M.B., & SPADARO, P. (2010). Identità e intersoggettività a scuola. In M.B. Ligorio, & C. Pontecorvo (a cura di), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali* (pp. 101–114). Roma: Carocci.
- MANTOVANI, G., & SPAGNOLI, A. (2003). *Metodi qualitativi in psicologia*. Bologna: il Mulino.
- PILLEN, M., BEIJAARD, D., & DEN BROK, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(6), 660–678.
- SCHNELLERT, L.M., BUTLER, D.L., & HIGGINSON, S.K. (2008). Co-constructors of data, co-constructors of meaning: Teacher professional development in an age of accountability. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 725–750.
- SERRANÒ, F., & FASULO, A. (2013). *L'intervista come conversazione*. Roma: Carocci.

- WORTHAM, S., & JACKSON, K. (2012). Relational Education: Applying Gergen's Work to Educational Research and Practice. *Psychological Studies*, 57(2), 164–171.
- YILDIRIM, K. (2015). Testing the main determinants of teachers' professional well-being by using a mixed method. *Teacher Development*, 19(1), 59–78.

Leadership generativa in contesti scolastici e comunicazione efficace

Strategie per gestire la complessità della scuola

Barbara Bevilacqua

Nella liquidità e incertezza della nostra modernità, lo scenario in cui operano le organizzazioni, tra cui la scuola, è caratterizzato da continua trasformazione e crescente complessità. Quali competenze dovrebbe potenziare un dirigente per gestire la scuola con una visione sistematica in tale contesto? Questo contributo tenta una risposta presentando un modello di leadership — quello generativo — mutuato dal settore aziendale e se ne discutono le peculiarità: lo sviluppo di una cultura organizzativa condivisa, la piena valorizzazione della persona, la cura delle relazioni per gestire i conflitti e generare nuove interconnessioni, la promozione di resilienza. Tali specificità sono esaminate dalla prospettiva della comunicazione per evidenziare quanto ciascuna di esse possa essere sostenuta da una comunicazione efficace, competenza imprescindibile nella definizione del job profile del dirigente che si proponga di fare della scuola una rete intelligente (Cravera, 2015a) e pronta nel presente per il futuro.

PAROLE CHIAVE: leadership generativa, comunicazione efficace, dirigente scolastico, cultura organizzativa, comunità, rete, complessità, sistema

In today's fast-moving and uncertain world, organizations, including schools, operate in a scenario characterized by continual transformation and increasing complexity. What competencies does a head teacher need to manage a school with a systemic vision in such a context? This paper proposes a leadership model, the generative one, which has been borrowed from the business sector and discusses its main features: the development of a shared organizational culture, full involvement of people, care in managing relationships in order to manage conflicts and create new connections, the promotion of resilience. These aspects are examined from a communicative perspective to highlight how each one may be supported by effective communication which is a critical competence when defining the job profiles of head teachers whose aim is to make an intelligent network out of their school (Cravera, 2015a) and fit for future.

KEYWORDS: generative leadership, effective communication, head teacher, organizational culture, community, network, complexity, system

1. Leadership generativa e comunicazione efficace nella scuola in contesti liquidi e complessi

Il complesso contesto sociale del terzo millennio è uno spazio-tempo informe e discontinuo dove l'individuo, nel privato e nel pubblico, vive situazioni che si modificano prima ancora che il suo agire riesca a consolidarsi in abitudini e procedure, inconsapevolmente immerso in fenomeni connotati da catene causali non lineari (Cravera et al., 2014; Cravera, 2015a).



Bauman (1999, 2003, 2008) utilizza la metafora della liquidità per spiegare i mutamenti sostanziali che coinvolgono la vita nella società odierna, investita da un processo di fluidificazione che ha portato allo scioglimento dell'ordine, delle certezze, della solidità, stabilità e continuità proprie della tradizione. Nella *modernità liquida* del terzo millennio tutto sta perdendo i suoi contorni chiari e definiti: «tutto è divenuto instabile, precario, temporaneo, incerto» (Bauman & Bordoni, 2015, p. 96). Si fa strada «la tendenza [...] a fondere i metalli senza predisporre stampi in cui versarli una volta disciolti» (ivi, p. 103).

In questa cornice di liquidità e complessità, alla scuola, così come ai più ampi sistemi di *management* pubblico e privato, sono richieste nuove competenze e nuovi strumenti per muoversi senza limitarsi a sopravvivere adattandosi al cambiamento. Nella scuola in particolare, come emerge dal dettato costituzionale, si rendono necessarie e urgenti prontezza e intraprendenza nell'agire per reagire e co-agire con consapevolezza e responsabilità, con efficacia ed efficienza in molteplici contesti e situazioni (Bevilacqua, 2011), sviluppando progettualità condivisa, affrontando e gestendo con successo emergenze e imprevisti.

Con l'avvento dell'autonomia, analogamente a quanto sta accadendo nelle aziende ispirate a modelli di *human resource management*¹, anche nella scuola si stanno delineando pratiche di *leadership* diffusa, collaborativa e condivisa. L'idea è di una dirigenza affiancata da un *middle management*² (collaboratori del dirigente, funzioni strumentali, coordinatori di plesso, di dipartimento, dei consigli di classe, fino ai più recenti animatore digitale, team per l'innovazione, nucleo di autovalutazione e consulente esterno per il miglioramento) con capacità di *team working*. Il lavoro di squadra rende necessario lo sviluppo di competenze relativamente a organizzazione, coordinamento e supervisione di *team*. A queste se ne aggiungono altre utili alla tessitura di rapporti con soggetti interni ed esterni all'istituzione finalizzati alla realizzazione dell'offerta formativa in linea con le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale e per la progettazione e gestione di piani di miglioramento del sistema scuola. Ai dirigenti e alle figure professionali che svolgono funzioni di *middle management* si richiedono mentalità e stili comportamentali aziendali, in grado di far funzionare efficacemente il *team* gestendo le dinamiche inter-

1 Il temine inglese, proprio del linguaggio aziendale, corrisponde all'italiano *Gestione delle Risorse Umane*.

2 Nelle organizzazioni questo termine inglese indica la categoria dei quadri intermedi. Cravera (2011), in ambito aziendale, suddivide il *middle management* in due sottocategorie: quella dei *manager-professional*, che rivestono un ruolo manageriale con alte competenze tecniche, e dei *manager-coordinatori*, i quali coordinano *team* e hanno compiti di supervisione di persone. Nel sistema scuola ci si riferisce per lo più a docenti che, a vario livello, hanno «funzioni vitali per la scuola dell'autonomia» (Cerini, 2014, § *Aspettative, dubbi e convinzioni*).

ne per risolvere i conflitti e raggiungere così risultati migliori e duraturi (Cravera, 2011, 2012). Quanto sono diffuse queste pratiche nella scuola italiana? La dirigenza scolastica è opportunamente formata per operare efficacemente nei contesti sopra descritti? Quali competenze dovrebbe potenziare un dirigente per gestire la scuola con una visione sistemica?

Un approccio risolutivo interessante è offerto dal settore aziendale, in cui sta emergendo un nuovo stile di *leadership* in linea con le dinamiche evolutive proprie di sistemi complessi: la *leadership* generativa. L'idea è quella di un *manager* lettore di situazioni contingenti e generatore di nuovi contesti relazionali, al cui interno tutti gli agenti della rete organizzativa si muovono responsabilmente e dimostrando consapevolezza delle possibili conseguenze delle proprie e altrui azioni e decisioni. Un *manager* con l'attitudine a costruire progressivamente un contesto favorevole alla condivisione di una *vision* e di una *mission*³ funzionali all'evoluzione del sistema stesso (Cravera et al., 2014; Cravera, 2012, 2016), per essere pronti nel presente per il futuro.

Si tratta di una *leadership* caratterizzata da alcune specificità, che possono essere qui sintetizzate in quattro punti:

- sviluppo di una cultura organizzativa condivisa
- piena valorizzazione della persona
- cura delle relazioni per gestire i conflitti e generare nuove interconnessioni
- promozione di resilienza per fare *rete intelligente* (Cravera, 2015a).

Questo contributo intende riflettere su come tali peculiarità — riprese e approfondite nell'ordine nei paragrafi successivi — possano sostanziarsi in una unica competenza — la comunicazione efficace — che riteniamo imprescindibile nella gestione di qualsiasi organizzazione, sia del settore aziendale sia del mondo dei servizi di cui la scuola fa parte.

Il nuovo scenario, in cui si trova immersa la scuola, delinea «un profilo dinamico, strategico, evolutivo del dirigente, cui è affidata la responsabilità, non solo giuridica, di rappresentare l'istituzione scolastica, [...] ma anche di governarla con efficienza, con sguardo lungo, sapendola guidare verso le inedite sfide che il futuro propone» (Cerini, 2015a, p. 9). Un *job profile* che la stessa normativa vigente⁴ caratterizza attraverso l'integrazione

³ Entrambi i termini appartengono al linguaggio relativo alla gestione delle organizzazioni. Con il termine *vision* si intende la proiezione dello scenario organizzativo (valori, ideali, aspirazioni) immaginato nel futuro; *mission* fa riferimento al presente e descrive chiaramente la strada da percorrere per realizzare la *vision*.

⁴ I riferimenti normativi riguardano la definizione del ruolo dirigenziale nella scuola dell'autonomia, in particolare s'intendono: la L. n. 59 del 15 marzo 1997 o Legge Bassanini, il D.Lgs. n. 59 del 6 marzo 1998, il D.P.R. n. 275 del 1999 (Regolamento sull'Autonomia scolastica), il D.Lgs. n. 165 del 30 marzo 2001 (art. 25), il

ne di molteplici competenze, che si possono riassumere, come suggerisce Cerini (2015b), in due dimensioni tra loro complementari. Una di carattere verticale, monocratica, sottolinea la natura di guida manageriale del dirigente scolastico, responsabile delle azioni organizzative e gestionali poste in atto in relazione agli obiettivi assegnati e ai risultati ottenuti. L'altra, di carattere orizzontale, propone un dirigente *leader* educativo, immerso nel contesto in cui opera, membro di una comunità professionale in cui le risorse fondamentali da valorizzare sono le persone, con le quali diviene rilevante tessere relazioni significative e promuovere forme di partecipazione interna alla scuola e di legame con il territorio.

Competenza trasversale alle due dimensioni citate è la comunicazione efficace, inclusa da Abravanel (2008) e Abravanel e D'Agnese (2015) tra le *soft skills* di *management/leadership*, ossia le *competenze morbide* che migliorano il modo in cui una persona si inserisce nell'organizzazione. La comunicazione efficace è definita da Gulotta (citato in Martello, 2014, p. 209) requisito «socio–interattivo utile alla gestione delle impressioni altrui e dunque anche nell'influenza interpersonale». La comunicazione, infatti, non è semplice ricezione e invio di informazioni. È scambio, reciprocità: consente alla persona di entrare in relazione con gli altri. Nei processi organizzativi richiama responsabilità diffuse e condivise, sostiene il senso di appartenenza al sistema. Si fa propulsore motivazionale, veicolo di benessere organizzativo e individuale. L'esito positivo o negativo dei rapporti interpersonali è intimamente connesso alla capacità «di farsi capire quando si parla e di comprendere quando si ascoltano gli altri» (*ibidem*). Nel caso di figure dirigenziali, diventa rilevante la padronanza di abilità comunicative adeguate a molteplici situazioni e a differenti interlocutori. Una buona comunicazione implica, pertanto, capacità quali la chiarezza e l'incisività, ma anche l'ascolto attivo, l'empatia e l'assertività — ancora più necessari nell'era di diffusione dei media digitali. In questo senso, una comunicazione efficace può caratterizzarsi come strategia per affrontare l'emergenza, il conflitto, il rischio di errore o di illusione, o ancora di parzialità, superando quelle che Morin (2015, p. 16), nel suo *Manifesto per cambiare l'educazione*, definisce le «alternative giudicate insuperabili» perché impraticabili per difficoltà a compiere scelte e assumere decisioni.

Nel prosieguo del contributo si indaga su come le caratteristiche di una comunicazione efficace possano sostenere gli aspetti strategici della *leadership* generativa già elencati in riferimento alla scuola dell'autonomia quale organizzazione complessa.

2. La comunicazione efficace per generare e sviluppare una cultura organizzativa condivisa



Una delle funzioni fondamentali della *leadership* è di sostenere, orientare e incoraggiare *in primis* i collaboratori (*middle management*), come pure tutti i soggetti dell'organizzazione, nella realizzazione di strategie di sviluppo e miglioramento mediante una *vision* condivisa. Funzionale a ciò è la costruzione e gestione di una cultura organizzativa⁵ solida e motivante che, secondo Schein (1985, in Cravera, 2012; Schein, 1990), coincide con la formazione di una identità collettiva all'interno dell'organizzazione.

Mintzberg (1989, in Cravera, 2012; Mintzberg, 2009) sostiene che la definizione del modello strategico rispondente all'idea di organizzazione che si vuole ottenere nel futuro non segua esclusivamente una logica *top-down*, ma sia un processo strettamente collegato ai comportamenti di tutte le persone operanti nella rete organizzativa. A tal proposito, egli parla di *strategia emergente* che comporta la sintonizzazione di molteplici menti sullo stato attuale dell'organizzazione, ma con uno sguardo attento sul futuro, foriero delle incertezze, cambiamenti discontinui e trasformazioni che il paradigma della liquidità e complessità cela. La strategia di un'azienda o di una organizzazione, pertanto, non è da intendersi unicamente come pianificazione predefinita e deliberata da una *leadership* individualista. Essa emerge anche dalle molteplici interazioni e decisioni di tutti i membri dell'organizzazione che generano soluzioni non lineari con processi *bottom-up* e alimentando una continua comunicazione prevalentemente orizzontale (Mintzberg, 1989, in Cravera, 2012; Cravera, 2012; Cravera *et al.*, 2014). È così che il *leader* può guidare e incoraggiare verso la convergenza, in nome di una *vision* che non rimane mera idea, ma diviene visione unanimemente abbracciata, tangibile al punto che, come scrive Senge (citato in Orsi, 2015, p. 138), «le persone cominciano a vederla come se esistesse».

Strategia organizzativa e raggiungimento dei risultati nell'ottica del miglioramento sono influenzati dalla cultura organizzativa, della cui creazione — sostiene Schein nei contributi sopra citati — è responsabile il *leader*. Secondo lo studioso statunitense, il *leader* non dovrebbe solo preoccuparsi del raggiungimento di un dato risultato, ma soprattutto di come l'organizzazione possa raggiungerlo in maniera continuativa nel tempo (Cravera, 2012).

Coerentemente con questo approccio, il dirigente scolastico che genera un contesto migliorativo dell'andamento e degli esiti della comunità pro-

⁵ Cravera (2012, cap. 4, pos. 924 in e-book Kindle), parlando di azienda, definisce la cultura «quell'insieme di regole non scritte, valori, abitudini e stili che influenzano il comportamento delle persone all'interno di un'organizzazione».

fessionale operante nel sistema-scuola è chiamato a sviluppare una visione duale. Da un lato, dovrebbe porre attenzione alle azioni e alle decisioni che conducono al miglioramento di quei fattori che la scuola può effettivamente modificare, ossia i processi organizzativi e didattici. Nel contempo, dovrebbe concentrarsi sulle modalità attraverso cui costruire progressivamente, attraverso le proprie azioni e decisioni, una cultura dell'istituzione scolastica in grado di mettere le persone che operano nella scuola nelle condizioni di aderire al valore del miglioramento ottenendo risultati comuni e duraturi (Cravera, 2012; Cravera, 2016; Cristanini, 2015).

Rispetto alla prima categoria, al dirigente, in quanto guida manageriale, spetta la formalizzazione degli indirizzi strategici volti al miglioramento organizzativo e didattico della propria istituzione scolastica, comunicandoli (nel senso di metterli in comune) efficacemente, quindi con chiarezza e incisività, al *middle management* e a tutte le figure professionali dell'organizzazione. Già si è detto dell'importanza della comprensione reciproca tra i soggetti di uno scambio comunicativo efficace. Martello (2014) precisa che per ottenere una buona comunicazione può essere utile ricorrere a dichiarazioni di senso e di significato che documentino quanto espresso, rivelare le proprie intenzioni spiegando il perché di determinate scelte, offrire all'interlocutore informazioni che diversamente non potrebbe avere. La comunicazione efficace non è una strategia studiata a tavolino, uguale per tutti: dipende dall'emittente, ma anche dal destinatario e dal contesto in cui avviene. È importante osservare la persona con cui si parla, scoprire le sue reazioni, porre attenzione ai segnali che rimanda. Sono tutte informazioni preziose che permettono di capire se il soggetto ricevente recepisce il messaggio emesso senza distorsioni.

Per costruire una cultura dell'istituzione scolastica pienamente condivisa, il dirigente, in quanto *leader* educativo, è opportuno che sviluppi anche uno sguardo aperto alla comunità professionale. Il dialogo con persone con formazione ed esperienze professionali differenti consente di ampliare vicendevolmente i propri modelli mentali e la propria visione della realtà, aiuta a individuare le criticità che ostacolano lo sviluppo dell'organizzazione, promuove una maggiore flessibilità strategica e operativa favorendo decisioni anche in situazioni problematiche di *impasse*, diminuisce il rischio di trovarsi impreparati di fronte a imprevisti ed emergenze (Cravera, 2012). Nell'intreccio di relazioni che abitualmente tesse all'interno della scuola, il dirigente, quindi, non impone il proprio pensiero e le proprie scelte limitando le spinte auto-organizzative che emergono dal basso. È *leader quanto basta*, interviene quando è il caso (Mintzberg, 2009), tarando con flessibilità la sua comunicazione sulle caratteristiche

dei diversi riceventi. Come sosteneva Roosevelt, citato da Abravanel e D’Agnese (2015, cap. 5, pos. 820), il *leader* ha «la capacità di convincere i propri collaboratori a fare ciò che essi ritengono impossibile e di aiutarli a farlo», creando quella che Le Boterf (2008) definisce *coreografia di squadra*. Orienta e incoraggia l’evoluzione dei comportamenti e delle interazioni, coinvolgendo tutti — il personale interno e i consulenti e soggetti esterni interessati — in azioni collaborative e costruttivi scambi comunicativi. Stimola l’interpretazione degli effetti di micro–decisioni negoziate a livello di *team*. Motiva all’azione e alla co–azione mediante una comunicazione performativa (Austin, 1987) che non si limita alla spiegazione, ma che induce al fare e al cooperare, riqualificando la comunità scolastica come luogo dove le persone agiscono responsabilmente sentendosi parte di una identità collettiva.

3. La comunicazione efficace per la piena valorizzazione della persona



Nelle organizzazioni generative la centralità della persona è considerata reale fattore produttivo di valore. Le prime risorse a essere valorizzate sono quelle umane: esse diventano risorse strategiche, capitale indispensabile per il successo organizzativo. La persona, con la sua struttura cognitiva e la sua soggettività, con il suo bagaglio di esperienze e competenze, diviene il fulcro dei contesti e dei processi organizzativi e, conseguentemente, «il centro diffusivo delle azioni di cambiamento da sviluppare all’interno delle organizzazioni» (Caltabiano, 2008, p. 90).

Il *leader* generativo opera nella direzione del pieno coinvolgimento della persona nei processi organizzativi. L’attenzione non è più rivolta esclusivamente alle prestazioni tecnico–quantitative, ma alla persona competente, alla persona, cioè, intesa nella sua globalità, come interdipendenza tra dimensione cognitiva, metacognitiva, agentivo–operativa, affettivo–emotivo–motivazionale e relazionale–sociale (Bevilacqua, 2011); come integrazione di tutte le risorse possedute, risorse esterne, visibili e osservabili, e disposizioni interne (Castoldi, 2011). La letteratura manageriale parla di *wholeness*, cioè *interezza* (Laloux, 2014) e di *interità* (Bruscaglioni, 2007), proprio per sottolineare l’importanza della piena valorizzazione delle potenzialità umane nella gestione di una organizzazione che opera in contesti molto più turbolenti e discontinui rispetto al passato.

Il dirigente scolastico, *leader* generativo di un contesto fortemente connotato da relazioni interpersonali, è responsabile degli obiettivi di *performance* individuale e organizzativa, dei risultati di servizio, nonché

della valorizzazione delle risorse umane⁶. Per rispondere efficacemente a questi compiti, non basta il possesso di capacità intellettuali ed *expertise* tecniche. Risultano indispensabili anche lo sviluppo e il consolidamento delle già citate *soft skills* per interagire in modo efficace con l'organizzazione e le persone che la costituiscono e raggiungere risultati duraturi. Le *soft skills* sono intimamente legate all'*intelligenza emotiva*, quella particolare forma di intelligenza che, secondo Goleman (1996, 1998, 2012), consente di gestire al meglio i propri stati d'animo ed emozioni, promuovere relazioni costruttive con le persone e guidarle in una direzione favorevole a loro e all'organizzazione.

Per poter entrare in relazione positiva con gli altri, bisogna prima star bene con se stessi, «aver cura di sé [che] significa prestare attenzione a sé» (Mortari, 2004, p. 141). Ciò implica una buona comunicazione intrapersonale, la capacità di *dialogare con sé stessi* (*ibidem*), che si traduce nella capacità di controllare gli impulsi e modulare gli stati d'animo, di conoscere le proprie emozioni per trasformarle in sentimenti su cui poter esercitare forme di autocontrollo. La consapevolezza e la padronanza di sé rientrano tra le competenze emotive che stanno alla base del successo personale (Goleman, 1996, 1998, 2012). Come si legge nella definizione di *self-awareness* (autoconsapevolezza) contenuta nel documento sulle *life skills* redatto dall'OMS nel 1993, la conoscenza di se stessi, del proprio carattere, dei personali punti deboli e punti di forza, bisogni e desideri, costituisce prerequisito imprescindibile per la comunicazione efficace, per instaurare relazioni interpersonali, per sviluppare empatia nei confronti degli altri⁷.

Lo sviluppo dell'intelligenza emotiva intrapersonale consente, dunque, a chi svolge funzioni di *leadership*, di promuovere modalità di comunicazione aperta ed efficace. Queste, a loro volta, favoriscono la comprensione e il riconoscimento della qualità e dell'importanza dei contributi altrui nel miglioramento delle *performance* dell'organizzazione e, conseguentemente, del clima di lavoro (Cravera, 2012).

Nello specifico della dirigenza scolastica, vertice apicale in un contesto fatto di relazioni e scambi comunicativi, la piena valorizzazione della persona richiede di favorire le condizioni per la realizzazione di un ambiente

⁶ Cfr. D.Lgs. n. 150 del 27 ottobre 2009 (riforma Brunetta del Pubblico Impiego), art. 3, comma 4 (<http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/09150dl.htm>); D.Lgs. n. 165 del 30 marzo 2001, art. 25, comma 2 (<http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/01165dl.htm>); L. n. 107 del 13 luglio 2015 (riforma *La Buona Scuola*), art. 1, comma 78 (<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>) (consultazione del 20/07/2016).

⁷ Il documento citato, intitolato *Life Skills education for children and adolescents in schools*, redatto dall'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) nel 1993 è disponibile al seguente indirizzo: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/63552/1/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf (consultazione del 20/07/2016).

in grado di coinvolgere *tutti e ciascuno*⁸ nella mobilitazione spontanea delle proprie potenzialità. Un ambiente generativo che, attraverso un focus sulla *cura* intesa come *ben-essere* (Morin, 2015) e *ben-esserci* (Mortari, 2015), abbia la caratteristica di coinvolgere operativamente le persone facendole sentire capaci, di incoraggiarle a espandere la propria azione al di là dei compiti rigidamente prescritti, di motivarle e abilitarle appieno in efficaci processi comunicativi e relazionali.

Numerose ricerche legate a classici in ambito di *Human Relations*⁹ confermano che la motivazione delle persone e la valorizzazione delle loro competenze nell'ambito dell'organizzazione avvengono in un contesto lavorativo che consente ai soggetti che vi operano di agire in autonomia e con una certa libertà d'azione e di scelta; di provare soddisfazione nel poter fare un buon lavoro; di sentirsi in grado di incidere con la propria volontà e con il proprio pensiero sui risultati; di comprendere chiaramente le ragioni per le quali si fanno le cose (Cravera, 2012).

Generando un simile tessuto organizzativo, il dirigente *leader* può favorire nei collaboratori processi di assunzione consapevole di responsabilità, di sviluppo dell'autonomia e di produzione di idee e soluzioni creative. Può stimolare l'autostima e l'autoefficacia, incrementando quell'*empowerment*¹⁰ utile da un lato a rafforzare l'identità personale e collettiva (di *team* e di organizzazione), dall'altro ad accrescere la motivazione a raggiungere responsabilmente e collaborativamente gli obiettivi e a migliorare i risultati organizzativi (Bevilacqua, 2011).

Anche in quest'ottica, per chi svolge funzioni di *leadership*, come il dirigente nella scuola, è cruciale lo sviluppo di precise competenze comunicative orientate a stabilire un autentico contatto con l'altro, come l'ascolto attivo che può farsi nel contempo ascolto empatico.

L'ascolto attivo è un atto intenzionale che impegna chi lo esercita a cogliere quanto l'altro comunica in modo esplicito (verbale) e implicito (non verbale). Richiede di mettere in campo tutta la sensibilità, l'attenzione

⁸ L'espressione *tutti e ciascuno* è qui utilizzata nell'accezione ricavabile dalle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012). Sottolineando il valore centrale assegnato alla persona, il documento ministeriale, nell'ottica dell'inclusione sociale, ribadisce l'importanza di creare scuole attente a valorizzare le differenze di tutti e l'identità di ciascuno, nel rispetto del dettato costituzionale (artt. 2 e 3 della Costituzione italiana).

⁹ Si vedano, a titolo d'esempio, la Teoria Y sulla motivazione di McGregor (1960), la Teoria duale della motivazione di Herzberg (1968) e la Self-Determination Theory (teoria dell'autodeterminazione) di Deci e Ryan (1985).

¹⁰ Il termine *empowerment* significa letteralmente *accrescimento di potere*. Le Boterf (2008) lo assimila a *potere di agire*. È un concetto strettamente connesso alla responsabilizzazione dell'individuo all'interno dell'organizzazione in cui opera. L'*empowerment* implica il pieno coinvolgimento del soggetto in un compito, fornendogli i mezzi e il potere di agire. «Questo significa per i gruppi di lavoro: una responsabilizzazione sugli obiettivi [...]; la possibilità di far evolvere i propri obiettivi e di correggerli; i mezzi e il potere di organizzarsi per raggiungere i propri obiettivi» (pp. 130—131).

ne, la comprensione, l'intelligenza, l'empatia di cui si è capaci. L'ascolto attivo è aprirsi all'altro autenticamente creando un contatto profondo; è concentrarsi sull'altro in maniera incondizionata e non giudicante, senza pre-comprensioni e schemi di lettura predeterminati, per far emergere le risorse che già naturalmente possiede e che devono essere solo attivate per una piena realizzazione di sé e del benessere personale (Rogers, 1970). L'ascolto attivo è ascolto dell'altro senza pretese. Richiede l'accettazione dell'altro così come è. Quando una persona si sente ascoltata, avverte che ci si sta prendendo cura di lei, percepisce di essere valorizzata nella sua interezza. Sentirsi riconosciuti è un sentimento indispensabile per credere in se stessi e poter così attivare le proprie risorse e potenzialità per la crescita personale e il miglioramento dell'organizzazione.

L'ascolto attivo si realizza attraverso una sintonizzazione emotiva con i vissuti, i bisogni e le difficoltà altrui e diviene ascolto empatico. Si tratta di una manifestazione autentica di interesse per l'altro, che si esprime accogliendo quello che dice di sé (Mortari, 2015). Questo modo di vivere la relazione interpersonale richiede la capacità di mettere da parte se stessi (Rogers, 1970), di *essere ricettivi*, cioè «capaci di fare posto all'altro, [...] ai suoi pensieri e ai suoi sentimenti» (Mortari, 2006, p. 111) e, nel contempo, *essere responsivi*, cioè «mettere tra parentesi il proprio sé per accogliere l'appello dell'altro così come si manifesta» (ivi, p. 113). Ciò presuppone una pratica continua di riflessione su di sé che aiuta a decentrarsi, ad acquisire consapevolezza dei propri pregiudizi, dei propri modi di interpretare la realtà per ascoltare l'altro entrando in contatto profondo con la sua realtà ed esperienza, mettendosi nei suoi panni. Un dirigente scolastico capace di ascoltare e leggere i processi relazionali in cui è inserito comprendendo l'alterità — perché gli altri hanno quelle idee, vivono quelle emozioni e sentimenti, agiscono quegli atteggiamenti — è in grado di evitare il rischio di ritrovarsi vittima inconsapevole della propria autoreferenzialità e delle proprie rappresentazioni personali. La padronanza di un buon livello di competenza empatica consente al dirigente scolastico di rispondere con efficacia agli obiettivi di *performance* individuale e organizzativa di cui è legalmente responsabile. Il mettere in pratica la competenza empatica aiuta il dirigente ad ascoltare e leggere i processi e a prendere decisioni mirate, dopo aver previsto e valutato le possibili retroazioni delle sue scelte. Questo può scongiurare il verificarsi di situazioni difficilmente gestibili, generate da proprie decisioni troppo affrettate o non assunte tempestivamente. Ma la competenza empatica risulta efficace anche nell'ascolto e nella lettura dei *feedback* che derivano dalle decisioni assunte: il monitoraggio e la valutazione delle conseguenze dei propri processi decisionali

consentono di correggere, tarare, migliorare le proprie decisioni in una logica processuale aperta (Arcangeli, 2015). Una leadership generativa di comunicazione efficace e attenta alla piena valorizzazione della persona può orientare la propria organizzazione consentendole di muoversi in «un futuro che non è da subire ma da costruire» (Mortari, 2004, p. 62).

4. La comunicazione efficace per curare relazioni, gestire conflitti e generare nuove interconnessioni



Il leader generativo, che ha come *focus* la persona, non può non porre attenzione alla cura della qualità delle relazioni interpersonali e all'efficacia delle interconnessioni utili al buon funzionamento dei *team* e dell'organizzazione (Cravera *et al.*, 2014). Infatti «un'organizzazione non può più essere considerata una massa inerte di persone che ha bisogno dell'innenso del leader per cambiare direzione» (ivi, § *Oggi il sistema si evolve autonomamente*). Una leadership generativa si rapporta con la complessità adottando uno sguardo sistematico, pensa «la realtà come una rete di eventi interconnessi, in cui le reti di relazioni si alternano e si combinano in infinite possibilità» (Mortari, 2004, p. 81). Questa leadership si fonda, per usare le parole di Morin (2015), sull'*etica del dialogo*, capace di trasformare i conflitti che la fluidità delle relazioni inevitabilmente innesca. Il dialogo è presentato da Morin come un valido strumento per «sfuggire al circolo vizioso delle umiliazioni e trovare il circolo virtuoso del riconoscimento reciproco» (ivi, p. 66), per superare l'incomprensione «quotidiana, planetaria, onnipresente, [che] genera i malintesi, scatena i disprezzi e gli odi, suscita le violenze» (ivi, p. 51).

Anche nel sistema-scuola emerge più che mai il bisogno di una competente gestione dell'incertezza e degli imprevisti per agire, reagire e co-agire gestendo efficacemente conflitti e tensioni. L'idea — già espressa in questo contributo — è di sviluppare una cultura organizzativa condivisa, alimentata da una comunicazione efficace e orizzontale.

L'elevata turbolenza ambientale — dovuta a questioni di varia natura che spaziano dal sociale, all'economico, al politico, fino al religioso — in cui operano oggi le scuole, rende indispensabile l'incremento della capacità di pensare, riflettere, generare, comunicare conoscenza e significato. La struttura che massimizza la co-produzione e condivisione di conoscenza e significato è la *rete*, intesa in una triplice accezione. La *rete* interna all'istituto è costituita da nodi, rappresentati dall'intelligenza delle persone che vi operano individualmente e collettivamente, e da connessioni, espresse dalle interazioni formali (nei *team*, gruppi di ricerca, commissioni di lavoro, organi collegiali, organi

amministrativi, e altro ancora) e informali (interpersonali e intra-gruppi). La *rete esterna* coinvolge molteplici attori in una contiguità fisica: dalle famiglie degli studenti ad altre scuole, da esperti e consulenti alle università, fino a tutti i soggetti potenzialmente rilevanti che operano nel territorio, sia a livello istituzionale (Ufficio Scolastico Regionale, Uffici Scolastici Territoriali e ambiti territoriali, enti locali) sia sociale, culturale ed economico (associazionismo, servizi, mondo produttivo, aziende). La *rete esterna* può assumere anche forme virtuali, grazie allo sviluppo delle tecnologie digitali e dei social media. Questi, oltre a rendere più facilmente visibili e a diffondere rapidamente le azioni e le iniziative promosse da ogni istituto, consentono di acquisire le percezioni sulla qualità dei servizi erogati e mettono in contatto la scuola con altre realtà scolastiche e agenzie formative, aumentando le interazioni tra le persone in una comunicazione che si fa sempre più globale. Comunque sia, la *rete* è sinonimo di ibridazione di pensieri, idee e significati, *cross fertilization* generata da confronto e scambio di proposte e soluzioni (Cerini, 2015c). È, però, anche intreccio di valori, interessi e bisogni; è molteplicità di interconnessioni di diversa natura che possono generare conflitti.

Nelle organizzazioni scolastiche, connotate da una forte eterogeneità di relazioni e interconnessioni, la *leadership* è chiamata a maturare una «capacità sistematica di gestire con successo eventi critici, per evitare che questi, inascoltati o occultati, provochino “disastri”» (Cortigiani, 2015, p. 254). Si richiede, dunque, una «capacità di governare i processi di coinvolgimento della persona volti a superare gli ostacoli che si frappongono al raggiungimento e al mantenimento di efficaci e gratificanti dinamiche relazionali» (Martello, 2014, p. 37).

A quali strategie ricorrere per rinforzare e accrescere simili atteggiamenti? Ancora una volta una risposta efficace può giungere dalla mobilitazione di competenze comunicative. La comunicazione assertiva, in particolare, costituisce un approccio che pone colui che la esercita «nella condizione di gestire in modo positivo, propositivo e costruttivo i rapporti interpersonali» (Martello, 2014, p. 101). Comunicare con assertività implica il possesso di una immagine positiva di sé, di sicurezza e fiducia nel proprio operato (Martello, 2014). Sono caratteristiche che richiedono capacità di autocontrollo, di intervento nelle situazioni critiche che si manifestano nel *team* e/o nelle relazioni interpersonali (docenti, personale amministrativo, studenti, genitori), cercando di volgerle in positivo, orientando il conflitto alle azioni e agli atteggiamenti, piuttosto che alle persone. Si tratta di predisporre «una sorta di ‘ambiente interno’ rilassante, che permetta di percepire le difficoltà non come occasioni negative di frustrazione, bensì quali ostacoli da superare abilmente» (ivi, p. 102).

Il dirigente *leader* educativo, facilitatore delle connessioni di rete e generatore di nuove interconnessioni, dovrebbe possedere la capacità di facilitare l'efficacia di gruppi di lavoro eterogenei, allo scopo di raggiungere finalità comuni e risultati migliori e duraturi. A questo scopo è necessaria chiarezza negli obiettivi, nelle consegne e nella distribuzione dei ruoli. Per ridurre la tendenza a divisioni interne, per prevenire o ricomporre un conflitto, però, può essere utile anche un fare assertivo. Esso aiuta ad affermare il proprio punto di vista senza prevaricare né essere prevaricati, a esprimere le proprie opinioni e convinzioni facendo pratica di *epoché* (Mortari, 2004) — ossia mettendo tra parentesi ogni pregiudizio per andare all'essenza del problema — ad aprire prospettive di dialogo.

Si tratta di atteggiamenti attivi — mai minacciosi o aggressivi — che non mettono in contrapposizione le persone. Martello (2014), tra le strategie di comunicazione efficace che stimolano il dialogo come ricerca comune della verità, include la comunicazione socratica, «un tipo di comunicazione che non assapora il gusto della prevalenza sull'altro, ma mira a liberare nell'altro le energie per far chiarezza e rimuovere i fraintendimenti. Va incontro all'interlocutore e si struttura su domande e risposte scambiate da due parti che dialogano nel comune interesse» (ivi, p. 210). Il *leader* che padroneggia questo tipo di comunicazione si fa «direttore d'orchestra in grado di riformulare in modo costruttivo gli scambi comunicativi tra le parti» (ivi, p. 211).

Esercitare e promuovere una comunicazione efficace, praticando l'ascolto attivo ed empatico, l'assertività e il dialogo socratico, non svolge solo una funzione preventiva del conflitto. Aiuta a riconoscere e governare efficacemente contrasti, criticità e divergenze che derivano da dinamiche e fenomeni imprevedibili e non lineari emergenti dalle interconnessioni della rete organizzativa, trasformandoli in risorse e opportunità di evoluzione per l'organizzazione stessa. La costruzione di relazioni positive fondate su atteggiamenti e comportamenti assertivi favorisce, a lungo termine, il rafforzamento di dinamiche emergenti dal basso, la ricerca di accordi e soluzioni condivise, un responsabile ed elevato coinvolgimento delle persone nella comunità professionale e, conseguentemente, il miglioramento del clima scolastico connotato da stima e fiducia reciproca.

5. La comunicazione efficace per promuovere resilienza e fare rete intelligente

Il *leader* generativo muove da una visione sistematica dell'organizzazione in cui opera. Ha consapevolezza che le decisioni prese e le scelte effettua-

te giorno per giorno si inseriscono in una fitta trama di altre decisioni e scelte distribuite, spesso in maniera invisibile, all'interno e all'esterno del sistema organizzativo. La rete formale e strutturata interna all'organizzazione, infatti, si intreccia quotidianamente, a livello locale, con quella informale, generata dalle persone senza alcuna previsione definita a priori (Cravera, 2015a). Si apre, però, anche alla più ampia rete esterna reale — fatta di presenze viste, udite, emotivamente sentite — e virtuale, connotata da dinamismo, crescente velocità e volume di trasmissione di informazioni, in contesti indefiniti, privi di confini spazio-temporali.

Proprio nelle reti informali e fluide che legano internamente ed esternamente l'organizzazione, le persone generano processi comunicativi trasversali e innescano relazioni di interdipendenza e interconnessioni, di cui spesso non hanno né controllo né piena consapevolezza (Cravera, 2015a). Questo complesso sviluppo di dinamiche e fenomeni non lineari contribuisce a determinare una catena causale dagli effetti globali. Qualsiasi azione in un nodo della rete, secondo il famoso effetto farfalla, può generare ripercussioni su tutto il sistema. Inneschi che si verificano all'interno e all'esterno dell'organizzazione scatenano improvvisi cambiamenti, non sempre prevedibili, che richiedono flessibilità e prontezza nello scegliere la giusta strategia di risposta.

Cravera (2015a) suggerisce di ricorrere a *strategie dormienti*. Non basta affidarsi a un singolo e particolare piano d'azione. È necessario che l'organizzazione incorpori al proprio interno una serie di potenziali strategie «da attivare solo nel momento in cui se ne dovesse presentare la necessità, graduandole poi su diverse scale di intensità di attivazione» (ivi, p. 78). Operando in tal modo, il *leader* generativo promuove resilienza nella trama di interconnessioni insite nel sistema organizzativo. Ciò richiede di stimolare «la capacità di resistere e adattarsi continuamente ai cambiamenti di scenario» (Cravera, 2015b, p. 70). Significa fronteggiare efficacemente le impreviste complicazioni che naturalmente si presentano in una organizzazione innovativa e reagire quando le *routine* falliscono (Minzberg, 2010). Incoraggiare lo sviluppo di questa competenza comporta che l'organizzazione diventi capace — per dirla con le parole di Weick e Sutcliffe (2010) — di *governare l'inatteso*. Non si tratta di affrontare l'incertezza¹¹ come un ostacolo da rimuovere o eliminare. Si tratta, piuttosto, di reagire con prontezza e dinamicità a urti e *shock* improvvisi, scegliendo tra le alternative possibili quella al momento più adatta, gestendo responsabilmente il rischio, tipico

¹¹ *Incertezza* è il termine che compare nel sottotitolo della versione originale del testo di Weick e Sutcliff (2007) cui si fa riferimento: *Managing unexpected. Resilient performance in an Age of Uncertainty*. Nella traduzione italiana (2010), il concetto di *uncertainty* è stato reso con *crisi*: *Governare l'inatteso. Organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*.

delle situazioni complesse della nostra modernità. A tutto ciò si aggiunga la necessità di prendere atto della contingenza degli eventi con la piena consapevolezza collettiva (che i due autori indicano con il termine *mindfulness*) — propria di una cultura organizzativa condivisa — di non poter avere il controllo su tutto (Weick & Sutcliffe, 2010). Infatti, non ci si può cullare «nel pensiero che la realtà si svilupperà secondo le modalità attese» (ivi, p. 70).

Come tradurre concretamente tutto ciò nella scuola dell'autonomia, che è — secondo il dettame normativo¹² — anche scuola di rete? Come può intervenire il dirigente—leader per far sì che la comunità professionale in cui opera sviluppi resilienza?

Un ingrediente fondamentale della resilienza organizzativa — sostiene Cravera (Cravera, 2015b) — è la ricerca di ridondanza, che si traduce nella polivalenza e policompetenza delle persone. Accanto alla tradizionale specializzazione dei ruoli e dei compiti, cioè, il leader generativo agisce nella direzione della flessibilità organizzativa. A scuola, in particolare, questa non è da intendersi solo come flessibilità nella gestione degli spazi e dei tempi¹³. Alla luce della natura del nuovo organico dell'autonomia previsto dalla Legge di riforma¹⁴, essa è da intendersi anche e soprattutto come sviluppo di competenze polivalenti per consentire di «far fronte alla complessità dei bisogni formativi degli studenti, alle esigenze e alle necessità didattiche e organizzative della scuola» (Nota min. 2852/2016, p. 3)¹⁵ e di funzionare in maniera flessibile e creativa anche in situazioni di imprevedibilità e di rischio che la scuola dell'autonomia si trova inevitabilmente ad affrontare.

Il dirigente scolastico, pertanto, all'interno del contesto in cui opera dovrebbe creare le condizioni per generare una cultura organizzativa della cooperazione comunicativa che, attraverso un'ampia interazione informale, oltre che formale, solleciti la messa in comune e il confronto di idee e punti di vista diversi, ipotesi risolutive molteplici, progetti personali. Possono diventare serbatoio di resilienza per la comunità professionale non solo la comunicazione formale e strutturata degli organi collegiali e delle reti costituite tra istituti per la realizzazione di finalità istituzionali, ma anche quella che si sviluppa grazie a canali non strutturati interni ed esterni alla

12 Cfr. l'art. 7 del D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999 (Regolamento sull'Autonomia scolastica) (<http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/regolamento.htm>) e l'art. 1, comma 70 della L. n. 107 del 13 luglio 2015 (riforma *La Buona Scuola*) (consultazione del 25/10/2016).

13 Cfr. il D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999 (Regolamento sull'Autonomia scolastica).

14 Legge di riforma n. 107 del 13 luglio 2015, art. 1, commi 18 e 64.

15 Cfr. Nota ministeriale n. 2852 del 5 settembre 2016, *Organico dell'autonomia*. Il documento precisa le modalità di utilizzo dell'organico dell'autonomia per il potenziamento e il miglioramento della qualità dell'offerta formativa (http://www.istruzione.it/allegati/2016/prot2852_16.pdf) (consultazione del 25/10/2016).

scuola — ad esempio in quelle che Cerini (2015d, p. 105) definisce *start up*. Sempre più frequenti sono le *reti innovative* (*ibidem*) che nascono da comunità di pratiche, di formazione/autoformazione, di studio e ricerca create da docenti, esperti, formatori che sperimentano nuovi modelli pedagogici e di organizzazione didattica insieme a soluzioni metodologico-didattiche innovative. La geografia che collega soggetti individuali e collettivi spesso interconnessi solo virtualmente è *network* di comunicazione non solo di informazioni, ma anche di valori e significati. La disponibilità e l'attitudine a stare in comunicazione aspettandosi l'inaspettato, ad ascoltare e accogliere proposte altrui, a riformulare e ridefinire le proprie, a uscire dai confini del proprio sapere, ponendosi nuove domande e non accontentandosi delle solite risposte, sono atteggiamenti che stimolano le persone a manifestare pensiero divergente, a liberare potenziale innovativo, «a esprimere le energie che hanno naturalmente dentro di sé» (Mintzberg, 2010, p. 227). Maggiore è la molteplicità degli sguardi (polivalenza) e delle competenze (policompetenza), maggiore sarà la capacità proattiva, necessaria per attivare le risorse disponibili e risvegliare le strategie opportune per fronteggiare e superare le difficoltà, soprattutto se inaspettate (Cravera, 2015a).

Una comunità è resiliente non solo quando è in grado di resistere a urti e disturbi. La resilienza implica anche la capacità di rileggere queste forti sollecitazioni come opportunità di rinnovamento, occasioni di riorganizzazione in un processo di mutamento discontinuo (Cravera, 2015a). Per generare una organizzazione resiliente, il *leader* — sostiene Cravera (2015a) — deve poter trasformare la rete degli attori che la costituiscono in una *rete intelligente*, una rete consapevole di essere in sintonia con le altre, nella liquidità e non linearità proprie dei sistemi complessi. Come già evidenziato in apertura di questo paragrafo, infatti, gli attori di una rete organizzativa non sempre hanno piena coscienza delle relazioni e interconnessioni esistenti nel complesso intreccio dei rapporti interni ed esterni al sistema. Operano *in cluster*, cioè in piccoli gruppi, a livello di nodi (Cravera, 2015a), dove si condividono conoscenze e significati, collaborano e prendono decisioni in nome di uno scopo unitario, ma senza una visione globale della rete. Al singolo individuo e alla singola rete sfugge spesso la mappatura dei nodi che raramente risultano ben connessi tra loro. Il rischio per l'organizzazione, quindi, è di avere una rete, ma non fare rete (Montagnini, 2014).

Per rendere una rete intelligente, il dirigente *leader* generativo incoraggia gli individui ad avere una visione globale delle reti di cui fanno parte e, se necessario, rinforza ulteriormente le relazioni (Cravera, 2015a) a partire da quelle comunicative. Il primo passo va compiuto verso la consapevolezza di

essere rete, intreccio di nodi interconnessi a livello locale, di istituto scolastico in senso stretto, e a livello globale, di contesto operativo più ampio (dal *network* territoriale di scuole alla rete esterna più vasta, fino a quella virtuale). Ma la rete è costituita dalle relazioni e interconnessioni tra le persone. Da qui l'importanza di *fare rete*. Come si transita dall'*essere rete* al *fare rete intelligente*? Una rete intelligente è prima di tutto una rete comunicativa. L'interazione comunicativa crea una trama tra gli interlocutori che va al di là della semplice trasmissione di messaggi per diventare condivisione di senso. Promuovendo, con un approccio *bottom-up*, una comunicazione orizzontale, fondata su flussi di idee bidirezionali e pluridirezionali, e processi di *feedback loop*¹⁶ (Watzlawick *et al.*, 1971) in grado di rispondere efficacemente all'evolversi del contesto, il dirigente *leader* generativo consente alle persone che costituiscono la comunità—scuola di collocarsi all'incrocio dei fili che formano il complesso intreccio comunicativo del sistema. Inoltre, può far maturare la consapevolezza di essere esse stesse nodi veri e propri della rete di interazioni e significati condivisi, che sono l'essenza della pragmatica della comunicazione umana (Watzlawick *et al.*, 1971)¹⁷. Dunque, diviene fondamentale investire tempo e risorse per *fare rete*, per sviluppare la fitta trama di *soft skills* di cui il presente contributo ha trattato. Sono le competenze relazionali e comunicative delle persone a generare orizzonti di senso. Difatti, «si fa rete tessendo la rete» e «se c'è una rete si può anche fare gol» (Montagnini, 2014).

6. Conclusioni

Nel contesto *liquido* e complesso della nostra modernità, la *leadership generativa* di contesti relazionali fondati sulla comunicazione efficace può rappresentare una pista da percorrere per portare anche la scuola — così come avviene per i sistemi aziendali — non solo a *essere* ma a *fare* una *rete intelligente* pronta nel presente per il futuro.

Ripercorrendo a ritroso i punti sviluppati nel presente contributo, si è visto come la promozione di resilienza mediante il coinvolgimento proattivo delle persone, la cura delle relazioni interpersonali, la gestione dei conflitti, la piena valorizzazione della persona e lo sviluppo di una cultura organizzativa condivisa possano fungere da catalizzatori della vitalità e dinamicità delle reti organizzative, scuola *in primis*, che investono nella comunicazione efficace.

¹⁶ Il termine indica letteralmente *anello di retroazione* e fa riferimento alla dinamica non lineare delle interazioni in un sistema complesso il quale ne determina il reciproco alimentarsi. Quindi, il *feedback* indica semplicemente un messaggio di ritorno, il *feedback loop* comprende un circuito di *feedback*.

¹⁷ Il termine *pragmatica* è utilizzato in Watzlawick *et al.* (1971) in riferimento ai comportamenti relativi alle interazioni umane e, quindi, alla comunicazione.

L'esercizio di una *leadership* generativa nell'ambito del sistema-scuola sembra tutt'altro che facile, considerato come il ruolo dirigenziale è visto nell'immaginario collettivo e come esso stesso è vissuto dalla maggior parte di quanti gravitano sul mondo della scuola (dirigenti, insegnanti, altri operatori scolastici, genitori, collaboratori a vario titolo) che lo concepiscono essenzialmente come funzione burocratica anziché comprenderne il valore unico che esso può assumere nei confronti di una «comunità educativa responsabile delle proprie scelte e dei risultati formativi» (Cerini, 2015b, p. 21). Nonostante l'autonomia, nonostante le riforme che si sono succedute dal 1999 a oggi, «la scuola italiana di questi anni appare ingessata nelle cattive abitudini dei grandi apparati pubblici» (ivi, p. 20) dove spesso, purtroppo, la comunicazione si serve di meccanismi, canali e modalità scarsamente efficaci.

Ciò, però, non dovrebbe costituire l'alibi della rassegnazione e della rinuncia. Comprendere la forza della comunicazione efficace come motore per *fare una rete intelligente*, pronta nel presente per il futuro, dovrebbe diventare una delle grandi sfide da raccogliere e affrontare. Per dirla con Cravera (2015a), però, bisognerebbe assumere questo impegno con una «precauzione: operare affinché la rete sociale dell'organizzazione diventi intelligente prima di averne bisogno. Dopo, potrebbe essere troppo tardi» (ivi, p. 79). Considerata l'importanza e l'urgenza di questa sfida, il presente contributo si propone anche come stimolo all'esplorazione di ulteriori terre di pensiero e alla rielaborazione personale della dimensione comunicativa in quanto tratto costitutivo della *leadership* e, più ampiamente, di tutte le professionalità della scuola.



Riferimenti bibliografici

- ABRAVANEL, R. (2008). *Meritocrazia, 4 proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e giusto*. Milano: Garzanti.
- ABRAVANEL, R., & D'AGNESE, L. (2015). *La ricreazione è finita: scegliere la scuola, trovare il lavoro*. Milano: Rizzoli.
- ARCANGELI, N. (2015). Il dirigente scolastico empatico. Ascoltare prima di decidere. In G. Cerini (a cura di), *Dirigenti scolastici di nuova generazione. 24 saggi sulle funzioni del dirigente scolastico con riferimenti alla legge 13 luglio 2015, n. 107* (pp. 181–186). Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- AUSTIN, J.L. (1987). *Come fare cose con le parole*. Torino: Marietti. (Edizione originale pubblicata nel 1962).
- BAUMAN, Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: il Mulino.

- BAUMAN, Z. (2003). *Modernità liquida*. Roma–Bari: Laterza. (Edizione originale pubblicata nel 2000).
- BAUMAN, Z. (2008). *Vita liquida*. Roma–Bari: Laterza. (Edizione originale pubblicata nel 2005).
- BAUMAN, Z., & BORDONI, C. (2015). *Stato di crisi*. Torino: Einaudi.
- BEVILACQUA, B. (2011). Apprendimento significativo mediato dalle tecnologie. *Rivista Scuola IaD*, 4, <http://rivista.scuolaiad.it/n04-2011/apprendimento-significativo-mediato-dalla-tecnologie> (consultazione del 25/10/2016).
- BRUSCAGLIONI, M. (2007). Dalla teoria alla pratica della formazione: nuovi strumenti concettuali per nuove metodologie formative operative. In C. Montedoro & D. Pepe, *La riflessività nella formazione: modelli e metodi* (pp. 265–297), I Libri del Fondo Sociale Europeo – ISFOL, <http://bw5.cineca.it/bw5ne2/opac.aspx?web=ISFL> (consultazione del 25/10/2016).
- CALTABIANO, P.S. (2008). La centralità della persona. *L'Impresa*, 6, 90.
- CASTOLDI, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci Editore.
- CERINI, G. (2014, 29 luglio). Valorizzare la professionalità docente. Cosa cambia (potrebbe cambiare) per gli insegnanti? *Notizie della scuola*, <http://www.notiziedellascuola.it/eventi/eventi-2014/summer-school-ischia-2014/materiali-summer-school-ischia-2014/valorizzare-la-professionalita-docente-1> (consultazione del 25/10/2016).
- CERINI, G. (2015a). Dirigenti scolastici di nuova generazione. In G. Cerini (a cura di), *Dirigenti scolastici di nuova generazione. 24 saggi sulle funzioni del dirigente scolastico con riferimenti alla legge 13 luglio 2015, n. 107* (pp. 9–16). Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- CERINI, G. (2015b). I valori in gioco. In G. Cerini (a cura di), *Dirigenti scolastici di nuova generazione. 24 saggi sulle funzioni del dirigente scolastico con riferimenti alla legge 13 luglio 2015, n. 107* (pp. 19–22). Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- CERINI, G. (2015c). La scuola come organizzazione per l'apprendimento. In G. Cerini (a cura di), *Dirigenti scolastici di nuova generazione. 24 saggi sulle funzioni del dirigente scolastico con riferimenti alla legge 13 luglio 2015, n. 107* (pp. 77–80). Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- CERINI, G. (2015d). Scuole in rete, rete di scuole. In G. Cerini (a cura di), *Dirigenti scolastici di nuova generazione. 24 saggi sulle funzioni del dirigente scolastico con riferimenti alla legge 13 luglio 2015, n. 107* (pp. 101–109). Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- CORTIGIANI, P. (2015). Dirigenti scolastici: comunità versus gerarchia. In G. Cerini (a cura di), *Dirigenti scolastici di nuova generazione. 24 saggi sulle funzioni del dirigente scolastico con riferimenti alla legge 13 luglio 2015, n. 107* (pp. 247–257). Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- CRAVERA, A. (2011, 23 marzo). Middle management. Un'evoluzione necessaria. *Competere nella complessità*, <https://complessita.wordpress.com/2011/03/23/middle-management-unevoluzione-necessaria> (consultazione del 25/10/2016).

- CRAVERA, A. (2012). *La guida del Sole 24 Ore ai classici del management nell'era della complessità*. Milano: Gruppo24Ore.
- CRAVERA, A. (2014). Gestire l'imprevisto. *L'Impresa*, 3, https://complessita.files.wordpress.com/2014/03/impresa_back-to-basics_marzo2014.pdf (consultazione del 25/10/2016).
- CRAVERA, A. (2015a). Le strategie dormienti. *L'Impresa*, 6, 76–79.
- CRAVERA, A. (2015b). Come misurare la vitalità delle aziende. *L'Impresa*, 10, 70—71.
- CRAVERA, A. (2016, settembre). Quattro competenze per ripensare l'education manageriale. *Competere nella complessità*, <https://complessita.wordpress.com/2016/09/21/quattro-competenze-per-riprendere-l-education-manageriale/> (consultazione del 25/10/2016).
- CRAVERA, A., DE SIMONE, M., DE TONI, A., ELETTI, V., GANDOLFI, A., & SIMONCINI, D. (2014). Leader generativo. *L'Impresa*, 5, <http://www.complexityinstitute.it/wp-content/uploads/Leader-generativo-CraveraDe-SimoneDe-ToniElettiGandolfiSimoncini.pdf> (consultazione del 25/10/2016).
- CRISTANINI, D. (2015). Le strategie per il miglioramento. In G. Cerini (a cura di), *Dirigenti scolastici di nuova generazione. 24 saggi sulle funzioni del dirigente scolastico con riferimenti alla legge 13 luglio 2015, n. 107* (pp. 87–94). Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- DECI, E.L., & RYAN, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum.
- GOLEMAN, D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: R.C.S. Libri & Grandi Opere. (Edizione originale pubblicata nel 1995).
- GOLEMAN, D. (1998). Working with Emotional Intelligence. In A. Cravera (a cura di) (2012), *La guida del Sole 24 Ore ai classici del management nell'era della complessità*. Milano: Gruppo24Ore, cap. 5.4, pos. 1330-1355 in e-book Kindle.
- GOLEMAN, D. (2012). *Leadership emotiva. Una nuova intelligenza per guidarci oltre la crisi*. Milano: R.C.S. Libri. (Edizione originale pubblicata nel 2011).
- HERZBERG, F. (1968). One More Time: how do you motivate employees. In A. Cravera, (a cura di) (2012), *La guida del Sole 24 Ore ai classici del management nell'era della complessità*. Milano: Gruppo24Ore, cap. 3.5, pos. 1469–1494 in e-book Kindle.
- LALOUX, F. (2014). *Reinventing Organizations. A guide to creating Organizations inspired by the next stage of Human Consciousness*. Brussels—Belgium: Nelson Parker.
- LE BOTERF, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Napoli: A. Guia Editore. (Edizione originale pubblicata nel 2000).
- MARTELLO, M. (2014). *La formazione del mediatore. Comprendere le ragioni dei conflitti per trovare le soluzioni*. Torino: UTET Giuridica.
- McGREGOR, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. In A. Cravera (a cura di) (2012), *La guida del Sole 24 Ore ai classici del management nell'era della complessità*. Milano: Gruppo24Ore, cap. 3.5, pos. 1521–1544 in e-book Kindle.

- MINTZBERG, H. (1989). Mintzberg on Management. In A. Cravera, (a cura di) (2012), *La guida del Sole 24 Ore ai classici del management nell'era della complessità*. Milano: Gruppo24Ore, cap. 3.5, pos. 678–692 in e-book Kindle.
- MINTZBERG, H. (2009). L'azienda come comunità. *Harvard Business Review Italia*, 9, 94–99.
- MINTZBERG, H. (2010). *Il lavoro manageriale*. Milano: FrancoAngeli. (Edizione originale pubblicata nel 2009).
- MONTAGNINI, E. (2014). La rete coi buchi. Ovvero se una organizzazione ha una rete ma non fa rete. *Excursus*, 3, <http://www.studioexcursus.com/la-rete-coi-buchi-ovvero-se-unorganizzazione-ha-una-rete-ma-non-fa-rete-nl-032014> (consultazione del 25/10/2016).
- MORIN, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Cortina Raffaello. (Edizione originale pubblicata nel 2014).
- MORTARI, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci Editore.
- MORTARI, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: B. Mondadori.
- MORTARI, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- ORSI, M. (2015). Il dirigente scolastico, la visione e la comunità. In G. Cerini (a cura di), *Dirigenti scolastici di nuova generazione. 24 saggi sulle funzioni del dirigente scolastico con riferimenti alla legge 13 luglio 2015, n. 107* (pp. 137–146). Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- ROGERS, C.R. (1970). *La terapia centrata sul cliente*. Firenze: La Nuova Italia. (Edizione originale pubblicata nel 1939).
- SCHEIN, E. (1985). Organizational Culture and Leadership. In A. Cravera (a cura di) (2012), *La guida del Sole 24 Ore ai classici del management nell'era della complessità*. Milano: Gruppo24Ore, cap. 4.1, pos. 940-964 in e-book Kindle.
- SCHEIN, E. (1990). *Cultura d'azienda e leadership*. Milano: Guerini e Associati. (Edizione originale pubblicata nel 1985).
- WATZLAWICK P., BEAVIN, J.H., & JACKSON, D.D. (1971). *Pragmatica della Comunicazione Umana. Studio dei modelli interattivi delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio Ubaldini Edizioni. (Edizione originale pubblicata nel 1967).
- WEICK, K.E., & SUTCLIFFE, K.M. (2007). *Managing the unexpected. Resilient Performance in an Age of Uncertainty* (Second Edition). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- WEICK, K.E., & SUTCLIFFE, K.M. (2010). *Governare l'inatteso. Organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*. Milano: Raffaello Cortina Editore (Edizione originale pubblicata nel 2007).

Mediare i conflitti attraverso la comunicazione

Una competenza da utilizzare e da insegnare a scuola

Maria Martello

Uno dei principi fondamentali della Mediazione filosofico–umanistica è la responsabilità di ciascuno sugli effetti della propria modalità di comunicare. Non si comunica solo verbalmente. Vi è una comunicazione non verbale che racconta di sé molto più di quanto se ne sia consapevoli e che svela l'autentico modo di essere e di porsi, il proprio vissuto. Se, quindi, nella comunicazione si esprime il proprio vero essere, quando non si è autentici chi sta di fronte lo percepisce e inizia, in modo più o meno velato, a negare la fiducia, la disponibilità, il rispetto, l'autorevolezza, la stima. Gli effetti sono quelli comunemente definiti incomprensioni, dissidi, conflitti. La formazione alla mediazione diventa una formazione dell'essere ancor prima che una modalità di risoluzione dei conflitti interpersonali. Una formazione preziosa per formatori, docenti, dirigenti, personale ATA, allievi, nessuno escluso, che fonda la cura del proprio essere come persona, attraverso percorsi specifici che si rivelano una risorsa per la scuola, una via per assolvere al compito educativo che le è affidato.

PAROLE CHIAVE: ascolto, osservazione, cura, responsabilità, autenticità, risoluzione dei conflitti

One of the fundamental principles of philosophical–humanistic Mediation is each person's responsibility for the impact of their own communication style. Communication is not purely verbal. People communicate much more non–verbally than they are aware of and this often reveals more about the person's real self, attitudes and experiences. If indeed we express our own identity when communicating, we immediately notice when the person in front of us is not genuine and this initiates a more or less conscious process of denying trust, willingness to help, respect, authority and esteem. The effects of this are often defined as misunderstandings, arguments and conflicts. Mediation training thus becomes training of the self before being a means of resolving interpersonal conflict. This kind of training is of great value to all trainers, teachers, head teachers, staff and pupils without exception. It raises personal self–awareness through specific pathways and represents a key resource for a school to help it meet its educational goals.

KEYWORDS: listening, observation, care, responsibility, authenticity, conflict resolution

1. Premessa

Per chi sa cogliere l'essenza della comunicazione, specie di quella non verbale, è pacifico che si comunichi non solo quello che si dice, ma anche, e forse soprattutto, ciò che in realtà si pensa e si prova. Eppure troppo spesso si pone attenzione solo all'apprendimento di tecniche, pur con faticose esercitazioni, per imparare non già l'arte della vera comunicazione, bensì le strategie per risultare efficaci. Sovente tali pratiche si rivelano mere sovrastrutture in grado di soffocare la coerenza fra il sentire e il dire, in



ossequio — non di rado — all’obiettivo, più o meno evidente, di acquisire competenze di manipolazione e a volte di simulazione di verità.

I formatori seri sono, invece, portati ad apprendere e a insegnare come dare voce all’essere, all’autenticità, alla trasparenza, ponendosi come fine l’obiettivo dell’educazione alla vita che può e deve essere insegnato a tutti e a qualunque età, in una logica di costante sviluppo della persona.

In tale direzione ho tentato di mettere a punto negli anni un modello operativo di formazione che ho sperimentato a vari livelli con bambini, ragazzi, giovani e adulti, conseguendo effetti, fra l’altro, di miglioramento delle *performance* culturali, in linea con quanto ha teorizzato Martha Nussbaum (2010). In altri termini, un approccio al superamento dei contrasti orientato alla filosofia e all’umanesimo consente di interiorizzare meglio le modalità della gestione del conflitto accrescendo la propria consapevolezza e migliorando il benessere degli individui intesi come esseri umani sempre in relazione che comunicano trasmettendo valori a coloro con i quali interagiscono.



2. Affrontare i conflitti

La celebre definizione aristotelica di “animale sociale” appare talvolta contraddetta dalle esperienze di vita che inducono a ben fondati sospetti sulla socialità dell’uomo. Hobbes, nel suo celebre *Leviathan or The Matter, Form and Power of a Common Wealth Ecclesiastical and Civil* (1651), ci conforta in ciò nell’affermare che «La condizione dell’uomo è una condizione di guerra di ciascuno contro ogni altro» (2001, I, cap. XIV) mostrandoci come tutti, pur con diverse intensità e modalità, abbiamo la propensione a precipitare nei conflitti — siano essi in ambito familiare, lavorativo, sociale — sovente senza che ne siano chiare le ragioni.

I conflitti, di regola, degenerano sfociando in condotte distruttive: si parla, spesso si urla, ma non ci si sente, e il monologo prende il posto del confronto, alimentando incomprensioni, diverbi, contrapposizioni. Tuttavia, ciò non è ineluttabile, non è un destino segnato.

All’uomo è dato di non vivere negli equivoci: ricordiamoci lo sbigottimento di Dante, nella fosca selva dei suicidi nel secondo girone del VII cerchio dei violenti contro se stessi: «Cred’io ch’ei credette ch’io credesse» (Inf., XIII, v. 25). All’uomo è dato di trovare nelle relazioni motivo di passione, di amore, di espressione della parte più nobile di sé che rispetta il mistero dell’altro. Occorre, così, fare di questo convincimento lo scopo del vivere, e ad esso ricondurre il senso di ciò che si fa: il lavoro nella scuo-

la è senz'altro, al proposito, un nobile campo di battaglia e una occasione di impegno costante e sfidante.

Si può vivere senza conoscere tecnologie o scienze, finanche senza sapere leggere e scrivere, senza denaro, senza divertimenti. Invece, altre cose non si possono ignorare: imparare a vivere, diventare, dunque, sapienti nel relazionarci con gli altri. Acquisire questa competenza è qualcosa di essenziale, è la condizione del ben-essere. Questo è il compito degli educatori, che bene lo possono espletare solo se accettano di indagare, comprendere e padroneggiare il complesso e delicato pensiero che va sotto il nome di mediazione dei conflitti: una linea culturale nuova che non va confusa con il significato generico che a questo termine comunemente si associa. Al crocevia fra psicologia, sociologia, diritto e scienze dell'organizzazione, la mediazione dei conflitti mostra, infatti, attraverso le sue caratteristiche, di non poter essere assimilata alla psicoterapia, non al *counselling*, ancor meno a pratiche psico-sociali di incerta finalità.

La mediazione, profondamente radicata nel cuore delle scienze della formazione, va conosciuta, appresa e applicata nel proprio ambito professionale e nella sfera personale, va sviluppata negli allievi quale competenza imprescindibile per ogni persona (Martello, 2009).

3. Riconoscere il conflitto

«Se non sei con me, sei contro di me!»

Quante volte lo diciamo, in modi vari e in diverse situazioni, senza avvedercene o in piena consapevolezza. Quante volte lo subiamo, mentre non vorremmo che la diversità di opinione fosse posta in termini così drastici, mentre siamo in cerca del dialogo. Quante volte lo rilanciamo come accettazione della sfida, dovunque questa possa condurre. E qualcosa si spezza dentro di noi, un brandello della nostra umanità si stacca per porsi sull'altare di Ate, la fertile dea della discordia.

Sovente è in agguato l'illusione che facili, a volte impreviste, scorciatoie possano consentire di eludere il conflitto che, al contrario, cova sotto la cenere producendo tutti i devastanti effetti che gli sono propri. Voglio menzionare, a questo riguardo, il caso di una Dirigente Scolastica, in una cittadina di non grandi dimensioni, in difficoltà con un bidello provocatore e indisponente che con i suoi atteggiamenti difendeva la propria inclinazione a ignorare gran parte degli obblighi contrattuali. I richiami nei suoi confronti da cauti si erano fatti progressivamente più pressanti e aspri, ottenendo solo qualche risultato di poco conto, mentre si era determi-

nato un autentico braccio di ferro, che rendeva la Dirigente sempre più prigioniera di un frustrante coinvolgimento emotivo sino a che il bidello la informò della propria scelta di pensionamento anticipato. Vi erano, dunque, tutte le premesse per ritenere che il conflitto, divenuto ormai insostenibile, giungesse finalmente a un indolore epilogo. Tuttavia, la realtà era ben diversa.

La Dirigente, infatti, costretta in varie occasioni e in vari luoghi della cittadina a incontrare casualmente il bidello, doveva ogni volta subire il provocatorio sguardo di lui che, con i consueti atteggiamenti di sfida e di sufficienza, le gettava in faccia la propria libertà guadagnata dopo anni di presunta “sudditanza”. La Dirigente, che credeva di essersi liberata di un assillante problema, fu vittima di fastidiosi disturbi psicosomatici, diagnosticati quali effetti di *stress* perdurante in ragione di un conflitto che, non risolto, aveva assunto nuove modalità di manifestazione. È ormai acquisito, del resto, che a uno stato di benessere mentale si associa uno stato fisico migliore. In altri termini, siamo più inclini a contrarre malattie quando la mente è vittima di ansia e depressione, sì da contribuire alla comparsa di sintomi fisici indesiderati¹.

Quali che siano le correlazioni fra disagio psichico e salute fisica, è evidente, tuttavia, che non siamo “programmati” né biologicamente, né culturalmente per litigare, ma lo siamo per essere liberi di scegliere come gestire le occasioni di conflitto, senza subirle passivamente. Il conflitto è un segno doppio in quanto indica la voglia di esserci, di avere il proprio ruolo, di difendere una personale posizione, quindi di esprimere se stessi, ma anche la difficoltà di gestire la diversità: per salvaguardare il primo aspetto, positivo, per non soffocarlo, occorre volgere l’attenzione al secondo.

L’esperienza testé narrata induce alla riflessione sul danno provocato dal non prendersi adeguata cura del conflitto, risolvendone solo gli aspetti esteriori, i motivi oggettivi. Mostra, inoltre, l’importanza di parlarne, al fine di riconoscerne le componenti emotive che ne sono alla base, sì che la soluzione vera, radicale, possa aver luogo muovendo da elementi reali e condivisi.

Disagi taciuti, malesseri nascosti o passiva adesione ad arbitrii possono esplodere in conflitti sempre più drammatici, destinati a lasciare il segno in tutti, “vittime” e “carnefici”. Ciò è di particolare evidenza in ambito scolastico, ove il gran numero dei soggetti coinvolti a vario titolo

¹ Vi sono anche studi che hanno indagato la sfera oncologica in relazione ai processi della mente, focalizzando l’attenzione su disagi, traumi, conflitti e lutti pregressi, anche se per ora non vi sono prove conclusive sulla correlazione fra disagi psichici e insorgenza di tumori. Per approfondimenti consultare Bizzarri (1999).

nella quotidiana relazione educativa determina un alto grado di probabilità che vi si covino molteplici tipologie di conflitti che coinvolgono tutti gli attori sociali. Se talvolta appare che i conflitti siano in diminuzione, non si tratta automaticamente di un segnale positivo, bensì dell'effetto della tacitazione, dell'occultamento delle tensioni che, soffocate, comunque producono effetti devastanti. Anche il peggioramento della qualità delle relazioni contribuisce a una apparente diminuzione delle tensioni: si litigava di più quando si avevano maggiori occasioni di incontro in strada, nei negozi, in ogni luogo ove ci si incontrava fisicamente con occasioni di confronto che consentivano di manifestare posizioni diverse, rafforzando la capacità di difendere le proprie e affinando l'arte di misurarsi con gli altri in situazioni di tensione emotiva, ma anche in modo costruttivo.

Chi afferma che nella propria situazione lavorativa, quale può essere una organizzazione scolastica, vige l'assenza di conflitto e tutti convivono d'amore e d'accordo, o mente, o è tanto superficiale da non cogliere le tensioni latenti. A grande rischio, ad esempio, è la situazione del ragazzo solo di fronte ai messaggi che provengono via internet, e che dire, poi, del tremendo problema oggi rappresentato dal cosiddetto *cyber bullismo*, al quale non si riesce a dare risposte educative efficaci, a casa come a scuola? Di fronte all'eventuale attacco proveniente da *Facebook* o simili *social network*, un ragazzo o una ragazza possono sentirsi drammaticamente ancora più soli e incapaci di difendersi, e tacciono sino a quando non soccombono. Nessuno se ne accorge, se non nei clamorosi casi di suicidio ascrivibili a emarginazioni, stigmatizzazioni, accuse, diffuse *online*, in quanto il silenzio dettato dalla paura e dalla fragilità induce a illudersi circa l'assenza di conflitto, meccanismo che coinvolge tanto i giovani, quanto gli adulti. La rabbia inespressa, il disagio soffocato sono solo una illusione di pace, in realtà una sorta di guerra non dichiarata, ma ben presente nel logoramento dei rapporti interpersonali che divengono viepiù freddi e distaccati.

4. Lo spirito della mediazione



Mentre le soluzioni e le posizioni di chi è in conflitto appaiono inconciliabili, i bisogni e le motivazioni ad esse sottesi, sono — viceversa — sempre conciliabili: riconoscere il diritto di esistere alle prime è il modo per rendere possibile la sintesi dei secondi. In questo senso vi è una certa “sacralità” di quanto avviene durante l'incontro di mediazione, quando i fatti vengono trasfigurati, oltrepassati, per lasciare spazio ai vissuti, alle emozioni, a

quanto di più profondo si è provato: l'antagonista appare allora nella sua verità di persona con limiti, pregi, risorse e difficoltà e, forse, con minori intenzioni malvagie di quanto inizialmente a lui attribuite.

Ciascuno dei confliggenti prende atto della propria sofferenza nel sentirsi vittima, oggetto di un senso profondo e intollerabile di disistima, sia proprio, sia da parte del mondo in cui vive: la consapevolezza rappresenta una opportunità di crescita, trasformando il disagio da indicibile a condivisibile, da condizione intima, esclusiva, a percezione della propria condizione privata e pubblica. Non individuare il proprio disagio, la relativa natura e — specialmente — le cause, determina confusioni, contrasti e preclude la costruzione del proprio *Sé*, allontanando il soggetto dalle relazioni costruttive nell'ambito del lavoro, della famiglia, della vita sociale e progressivamente aggravando la stessa percezione della propria dignità.

Nella quotidianità di una società competitiva, che esige sempre nel confronto un perdente e un vincente, non è, però, facile raggiungere una equilibrata consapevolezza della ripartizione fra i torti e le ragioni. L'equilibrio impone che, anche in presenza di una percezione delle ragioni dell'*altro* come prevalenti, si evitino reazioni aggressive, violente, una guerra più o meno dichiarata. Del resto, chi si sente dalla parte della ragione può sentire su di sé il disappunto della controparte che avrebbe voluto essere al suo posto, divenendo così oggetto di gelosia, rabbia e risentimento. Il “vincitore”, inoltre, è oggetto di manifeste attenzioni, proliferano intorno a lui gli “amici” che cercano di trarre qualche vantaggio o piacere compensativo dal conoscerlo e dall'avvicinarlo, perché è un privilegiato.

Questa modalità di vivere il conflitto, al pari di quella di ignorarlo, subirlo, sopportarlo passivamente senza approfondirne le ragioni e le possibilità di soluzione, allontanano dalla ricerca della rivendicazione della dignità individuale, sempre più compromessa dai comportamenti che inducono disistima, rifiuto del proprio modo di comportarsi e, quindi, di se stessi.



5. La mediazione: dal conflitto negato al conflitto gestito

Parlare di mediazione ci porta a considerare l'opportunità di una riflessione radicale sul conflitto ponendoci la domanda: qual è la migliore risposta al conflitto per la prevenzione del disagio sociale? Il conflitto può essere impunemente eluso, negato, o è doveroso riconoscerlo, assumerlo e facilitare la sua evoluzione ristrutturando le relazioni fra le persone? Di quali competenze occorre attrezzarsi per gestire i contrasti con efficacia e valenza formativa insegnando ai giovani a fare altrettanto?

La mediazione si caratterizza come un'attività in cui una parte terza imparziale aiuta due o più soggetti a capire l'origine del conflitto e a confrontare i diversi punti di vista: come ben si comprende, si tratta di un'attività riservata a professionisti qualificati (Martello, 2008). Le modalità operative sono molto diverse da ciò che si è soliti fare per istinto. Normalmente siamo portati ad assumere il ruolo di giudice o a chiamare qualsivoglia altro terzo a decidere la questione. La mediazione, invece, lascia che la soluzione sia trovata dalle parti stesse perché al centro vi sono i punti di vista dei soggetti in lite.

La mediazione comporta, dunque, un elemento utile e prezioso per tutti: il procedimento è vissuto in prima persona e non per delega, come invece succedeva da bambini quando si ricorreva ai genitori o, da adulti, quando si ricorre al giudice o, comunque, ad altra autorità cui delegare la composizione del conflitto. La mediazione va oltre questa logica della delega e, diversamente da un giudizio, ha l'esclusivo compito di ripristinare la comunicazione interrotta dal conflitto, facendo emergere ermeneuticamente in ciascuna delle parti il reciproco riconoscimento della dignità violata.

È evidente, pertanto, che il mediatore non debba giudicare né interpretare: è necessario che sia neutrale e assuma un comportamento estraneo allo schierarsi e, soprattutto, al dare consigli. Va da sé, quindi, che occorre disporre di versatili abilità sociali, fra le quali non possiamo escludere l'interesse per l'altro, l'ascolto, l'accoglienza, la valorizzazione (Natoli, 2010), la fiducia reciproca, l'empatia, la tolleranza, l'apprezzamento delle diversità, il prendersi cura degli altri.

6. Comunicare per mediare



Il mediatore è imparziale, non può assumere posizioni, né esprimere giudizi o dare consigli. Deve, invece, saper provocare l'avvicinamento delle parti attraverso il dialogo, il confronto, l'intelligenza emotiva, offrendo agli antagonisti la possibilità di analizzare le loro ragioni e individuare soluzioni praticabili e soddisfacenti dei loro problemi. Fondamentale per il mediatore è, perciò, la disposizione all'ascolto per aiutare i soggetti in conflitto a riprendere un dialogo interrotto e a elaborare attivamente una soluzione che nasca da questo dialogo piuttosto che da una proposta di soluzione già confezionata.

Il mediatore sa condurre le parti all'accordo evitando di farsi coinvolgere emotivamente; il suo linguaggio è semplice e chiaro, la sua sensibilità deve consentirgli di identificare le priorità, la sua capacità di cogliere

e oggettivare le emozioni — anche prestando attenzione alle forme di comunicazione non verbale — stimola la propensione delle parti a formulare proposte. Le domande giuste poste al momento giusto favoriscono l'emersione degli interessi degli antagonisti: in definitiva, attraverso tecniche di *brainstorming* si confrontano idee, suggerimenti, valutazioni per la composizione del conflitto.

È questo un *modus operandi* scandito da tre fasi: dapprima il mediatore identifica una strategia determinando i ritmi, i tempi, i profili sui quali intende far leva; successivamente espone alle parti, con un linguaggio chiaro e pacato, le regole del gioco, favorendo la loro vicinanza fisica e psicologica e inducendole a liberare l'immaginazione e la creatività onde pervenire alla redazione di una lista di possibili soluzioni alternative che, progressivamente ampliate, elaborate, abbandonate se necessario, rappresentano il ventaglio delle diverse opzioni atte a colmare il *gap* che separa le due parti dal raggiungimento di un accordo. In seguito si selezionano le soluzioni più promettenti, mettendo a punto nei dettagli quella che convinca le parti di essere la migliore che possa raggiungersi: questo aspetto è assai importante per evitare ripensamenti e consentire, formalizzato l'accordo, il ritorno alla qualità dei rapporti antecedenti la lite.

Nella fase dell'elaborazione delle proposte lo strumento della parafrasi consente al mediatore, dopo aver acquisito le informazioni dalle parti, di riformularle per verificare che siano state correttamente comprese e per evidenziare agli interlocutori che sono state considerate con attenzione: saper ascoltare è, perciò, fondamentale tanto per le parti, quanto per il mediatore. L'ascolto competente e attivo, infatti, è essenziale per il mediatore per comprendere ciò che le parti pensano, per saper cogliere emozioni, resistenze, incertezze. Il mediatore deve saper gestire una comunicazione empatica adottando toni che stimolino la riflessione, deve sapersi porre nella prospettiva di chi espone le proprie difficoltà, comprendendole, in quanto il conflitto non risiede nella realtà oggettiva, ma nella testa delle persone. Quindi, la realtà è quale la vede ciascuna delle parti e ciò che costituisce il problema, è anche ciò che apre la strada alla ricerca di soluzioni (Fisher, Ury, & Patton, 2005).

Saper ascoltare è fondamentale anche per le parti in conflitto perché queste vengono sollecitate a prendere parte alla discussione dalla quale il mediatore ricava la conoscenza dei differenti punti di vista, delle ragioni che hanno portato al conflitto. Questa è la fase delle accuse e degli sfoghi che deve essere diretta anche mediante domande che facciano affiorare le reali motivazioni alla base del conflitto. Il mediatore procede nella direzione esplorativa, formulando domande pertinenti e rispettando i tempi

delle parti, sempre però tenendo sotto controllo la situazione sì che non nascano fraintendimenti: la sua regia mira a consentire che le parti modifichino gradualmente le proprie posizioni, sino ad abbandonare quelle conflittuali con l'emersione dei reali bisogni e interessi.

7. Le risorse comunicative del docente per gestire i conflitti



Pur nella differenza di ruolo professionale e di formazione, quali possono essere le analogie tra il mediatore e il docente nell'affrontare ed elaborare i conflitti e nello stile comunicativo che questi processi richiedono? Perché oggi ci poniamo questo problema? Il motivo è legato alle profonde trasformazioni della funzione sociale dell'istituzione scolastica e di conseguenza dei docenti: la finalità della promozione del sapere è oggi integrata dalla promozione di competenze relazionali, sociali, civiche e comunicative orientate alla cura di sé e degli altri e alla partecipazione responsabile. Di questo bagaglio di competenze dello studente fa parte anche la capacità di vivere relazioni sociali positive, sapendo prevenire e, ove necessario, lasciar emergere e gestire il conflitto per superarlo con consapevolezza, nell'interazione con i propri pari. Inoltre, con l'allargamento della base sociale della scuola e con il superamento del modello trasmissivo e autoritario di educazione, le probabilità di comportamenti difficili da gestire e di conflitti a scuola si sono moltiplicate, ponendo a volte il personale scolastico in seria difficoltà. L'insegnante si trova dunque ad assumere nuove funzioni che un tempo sembravano non competergli: il suo profilo professionale richiede rinnovate capacità nella gestione del clima d'aula, di eventuali difficoltà relazionali, di possibili conflitti e la padronanza di modalità comunicative efficaci per prevenirli e contribuire alla loro elaborazione e soluzione. Dai processi e dagli atteggiamenti comunicativi appena descritti per il mediatore sembra di poter focalizzare le seguenti risorse come peculiari del docente:

- l'ascolto attivo, che sostiene la formulazione autonoma del problema da parte degli studenti (e che si avvale casomai di piccoli cenni soprattutto di carattere non verbale)
- la rinuncia a formulare giudizi e a offrire facili soluzioni
- la capacità di porre domande per far emergere le soluzioni creative e personalmente elaborate dai confliggenti
- la riformulazione delle riflessioni che da loro emergono per aiutarli a chiarire il proprio pensiero
- la padronanza di tecniche quali il *brainstorming* e, nel gruppo classe,

il *circle time* per condividere il problema e favorire la ricerca di una soluzione comune da parte del gruppo.

Oggi anche la formazione dei docenti è più attenta di un tempo a questi aspetti della professionalità, utilissimi tra l'altro per prevenire l'affaticamento professionale e problematiche legate ai fenomeni di *burnout*.



8. La mediazione, processo educativo

È da tempo che il rapporto tra conoscenza e conosciuto viene letto in termini di transazione e di negoziazione reciproca: dal momento, per la precisione, in cui John Dewey, nel suo celebre *The School and Society* (1899), vi individuava non soltanto la possibilità di un rinnovato principio educativo ma ancor prima l'anima stessa, e dunque il motore, dell'umano conoscere e fare. Dewey ci ha mostrato che la scuola è un'istituzione volta a rendere gradualmente partecipe il minore delle abitudini della vita sociale, in continuità con le abitudini della vita familiare, assicurandogli un'adeguata integrazione al fine di garantire un'attiva vita in comune e l'apprendimento pratico di ciò che nella vita è necessario conoscere. La scuola è "attiva" in quanto il minore, che viene a contatto con le difficoltà che il mondo gli pone, agisce su di esso reagendo alle conseguenze delle sue azioni ed elaborando congetture per verificare le proprie ipotesi: la scuola è, così, un luogo di vita sociale che si sviluppa per gradi.

Non c'è dubbio che anche per mediare occorrono conoscenze, ma non si può conoscere se non collocandosi in una prospettiva radicalmente aperta, con preoccupazione sistematica e relazionale insieme. La mediazione non è soltanto interazione fra diversi, bensì e soprattutto un processo di trasformazione degli antagonismi e, quindi, di reciproca e completa maturazione, condivisione di nuovi equilibri: è dunque attraverso un paradigma della conoscenza, inteso come negoziazione reciproca e come trasformazione, che le scienze della formazione guadagnano a buon diritto il tema e lo spazio della mediazione come uno dei propri oggetti specifici di analisi, di intervento e di governo.

Il percorso mediativo mostra evidenti intenti educativi, in quanto non lascia mai "le cose" così come stavano, ma esercita e fa emergere la responsabilità di ciascuna delle parti in conflitto rispetto all'interesse generale. La mediazione aiuta a ritrovare le identità perdute, spinge ad aprirsi verso nuove disposizioni e nuovi sentimenti: è pedagogicamente efficace ai fini del processo auto-formativo delle persone dal momento che queste

sono chiamate a prendersi cura sia del risultato della negoziazione, sia del processo attraverso il quale pervenirvi.

L'attenzione al risultato insieme a quella per il processo vincola gli antagonisti a preoccuparsi del fatto che un esito sia infine conseguito: per questa via gli stessi antagonisti si liberano dello specchio auto-riflettente delle dinamiche psicologiche del conflitto, che costringe ad essere unicamente protesi a misurare tatticamente le proprie mosse e quelle degli avversari, al punto di scordare la necessità e l'urgenza dello scegliere e del decidere nella sostanza più profonda.

Educare significa aiutare le persone a raggiungere dinamicamente il loro equilibrio, in definitiva a diventare adulti armonizzando, non già violentando, la molteplicità dei loro interessi, da quelli più semplici e modesti a quelli più culturali e complessi, dalle polarità della natura a quelle dello spirito, coordinando — mai cancellando — la varietà irriducibile delle caratteristiche e inclinazioni personali. In questa prospettiva la mediazione è pratica formativa per eccellenza proprio in quanto contribuisce ad analizzare, a esplicitare e ad attivare i meccanismi fondamentali che consentono di dar forma all'azione degli individui e dei gruppi, aiutandoli a orientare i loro passaggi di condizione e di stato.

9. La cultura della mediazione nella scuola



È necessario, dunque, riflettere in modo nuovo sulle modalità solitamente seguite per dirimere i nodi che deteriorano le relazioni. Si impone un cambiamento vero e radicale, che coinvolga, in una sinergia feconda, tutti gli educatori fino a renderli padroni dei principi della mediazione tanto da esprimere nei normale svolgimento dell'azione educativa ed accreditarli realizzando nelle classi interventi *ad hoc*.

I percorsi formativi destinati ai soli studenti, nella speranza di ottenere miglioramenti del clima nelle scuole, in questi anni non sono mancati, ma rischiano di risultare illusori. In questo senso anche la cosiddetta *peer mediation*, o mediazione tra pari — forma di risoluzione del conflitto nella quale uno studente debitamente addestrato aiuta i suoi pari a risolvere le dispute quotidiane (Milani, 2002) — da sola, non può essere risolutiva, così come i giochi virtuali per utilizzarne le tecniche, spesso illusoriamente considerati la metodologia salvifica del futuro. Sono proposte che, per quanto appaiano suadenti, presentano il rischio di banalizzare il senso più elevato della mediazione, o di recepirlo in modo parziale e anche se sortiscono qualche risultato, di regola è purtroppo di carattere effimero.

Piuttosto, docenti, genitori, dirigenti e personale scolastico dovrebbero ritrovarsi intorno “a se stessi” anziché intorno a una cattedra, affrontando un lento cammino di ascolto ed elaborazione del proprio vissuto attraverso le tappe di un viaggio nelle emozioni restituite alla loro dignità di strumenti di conoscenza e di apprendimento del sé, della propria storia, del mondo e, perché no, anche dei propri alunni, figli, colleghi di lavoro. Come altrimenti potrebbe funzionare la tecnica stessa della mediazione se il professionista che l’offre non ne avesse prima sperimentato su di sé le modalità? Come potrebbe, in modo autentico e non di facciata, durante gli incontri di mediazione essere rispettoso della dignità dell’altro, della sua diversità, del suo punto di vista fino a giungere al non giudizio, alla neutralità, alla fiducia nelle altrui risorse?

Si può agire così solo a seguito di un percorso operativo di formazione alla relazione costruttiva, alla gestione del conflitto, con una traccia che affronti i problemi da risolvere e che si dipani dallo spazio dell’ascolto allo spazio del sé, dell’altro, della relazione, passando attraverso l’ascolto delle emozioni, la costruzione del benessere emotivo, l’uso consapevole del silenzio, l’uso del tempo, ma anche il non giudizio, la cura di sé, la fiducia, la consapevolezza e l’accettazione dell’altrui diversità. Sono le tappe che scandiscono una sorta di quadro delle capacità messe in atto sia da un mediatore professionale, sia da un professionista di qualsiasi settore che abbia acquisito competenze mediative, che si “gioca” sempre e comunque in relazione ai suoi interlocutori.



10. Mediare: dove e perché?

La mediazione produce effetti benefici specie laddove vi è una comunità di persone che si confrontano, si scontrano, coalizzano le loro competenze, praticano valori per creare un ambiente “sano”, proprio come accade nella scuola.

La mediazione appresa, insegnata e vissuta è la misura e il segno di un clima relazionale ove i rapporti sono costruttivi e la creatività di ciascuno potenzia e arricchisce quella degli altri; ove il fare è risposta ad un senso veramente sentito come tale, pieno e appagante; ove la dimensione esistenziale delle nuove generazioni è tenuta presente da adulti che vedono la loro stessa rispettata; ove la sfera personale, le gioie, le paure, il bisogno di sentirsi riconosciuti trovano spazio, ascolto e rispetto. È misura e segno anche della presenza di presupposti che determinano la motivazione e l’impegno. Questi, infatti, possono circolare se muovono dalla fiducia, dall’en-

tusiasmo, dalla cooperazione. È un presupposto quindi per il successo formativo e per il successo professionale.

La mediazione è frutto non soltanto della qualità organizzativa, del “cosa faccio”, cioè delle procedure, ma del “come faccio”, cioè dei comportamenti che metto in atto, del senso del fare, dell’essere. Non è effetto di talenti individuali ma di una sistematica, costante, approfondita e impegnativa formazione, ove la gestione del conflitto, l’intelligenza emotiva, la qualità delle relazioni e l’accoglienza non diventano semplici e rassicuranti protocolli operativi, formule vuote, quasi trucchi per “vendere” una immagine vincente, ma la cifra di un radicale cambiamento profondo, una risposta forte al bisogno di equilibrio da tutti condiviso (Martello, 2004).

La linea culturale che si è qui presentata induce a preoccuparsi non tanto della presenza dei conflitti bensì delle conseguenze di una loro gestione improvvisata, istintiva, incompetente e, ancor prima, a prendersi cura della loro prevenzione attraverso la qualità del clima d’aula. Questa stessa linea culturale, dunque, propone all’attenzione di chi si occupa a vario titolo di educazione e di formazione un ambito di sviluppo professionale dal quale tutti gli operatori possono trarre vantaggi: la promozione di modalità relazionali efficaci e rispettose dei desideri e delle legittime aspettative dei singoli soggetti è infatti il primo requisito di un ambiente di apprendimento efficace, sia nel percorso scolastico che nel *lifelong learning*.

Riferimenti bibliografici

- 
- ACHENBACH, G.B. (1987). *Philosophische Praxis*. Cologne: Jurgen Dinter. Tr. it. *La consulenza filosofica. La filosofia come opportunità di vita*. Milano: Feltrinelli (2009).
- BIZZARRI, M. (1999). *La mente e il cancro*. Milano: Frontiera.
- BUBER, M.M. (2011). *Il principio dialogico e altri saggi* (a cura di A. Poma). Milano: San Paolo Edizioni. (Edizione originale pubblicata nel 1993).
- CACCIARI, M., & BIANCHI, E. (2011). *Ama il prossimo tuo*. Bologna: il Mulino.
- CASTIGLIONI, M. (a cura di). (2011). *L’educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli.
- CRISTOFORRETTI, M. (2013). *Manuale per insegnanti*, Save the Children Italia, <http://www.sicurinrete.it/superkids/manuale-superkids.pdf> (consultazione del 25/05/2016).
- DEWEY, J. (1899). *The School and Society*. Chicago: Chicago University Press. Tr. it. *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia (2000).
- FISHER, R., URY, W., & PATTON, B. (1981). *Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving In*. Boston: Penguin Book. Tr. it. *L’arte del negoziato. Per chi vuole ottenere il meglio in una trattativa ed evitare lo scontro*. Milano: Corbaccio Editore (2005).

- FRIEDMAN, G., & HIMMELSTEIN, J. (2012). *La mediazione attraverso la comprensione* (a cura di M. Faggiano). Milano: FrancoAngeli.
- HOBBS, T. (1651). *Leviathan or The Matter, Form and Power of a Common Wealth Ecclesiastical and Civil*. Tr. it. Leviatano. Milano: Bompiani (2001).
- LEVINAS, E. (1984). *Etica e infinito. Il volto dell'altro come alterità etica e traccia dell'infinito*. Roma: Città Nuova.
- LUCARELLI, P., & CONTE, G. (a cura di). (2012). *Mediazione e Progresso*. Torino: UTET.
- MARESCOTTI, E. (2012). *Educazione degli adulti. Identità e sfide*. Milano: Unicopli.
- MARTELLO, M. (2004). *Intelligenza emotiva e mediazione*. Milano: Giuffrè.
- MARTELLO, M. (2008). *L'arte del mediatore dei conflitti. Protocolli senza regole: una formazione possibile*. Milano: Giuffrè.
- MARTELLO, M. (2009). *Educare con Senso senza disSenso. La risoluzione dei conflitti con l'arte della mediazione*. Milano: FrancoAngeli.
- MARTELLO, M. (2014). *La formazione del mediatore*. Torino: UTET.
- MILANI, L. (2002). *Peer mediation. Educare alla gestione dei conflitti*. Torino: Editrice Tirrenia.
- MORINEAU, J. (2008). *Le médiateur de l'âme – Le combat d'une vie pour trouver la paix intérieure*. Paris Nouvelle Cité.
- NATOLI, S. (2006). *Guida alla formazione del carattere*. Brescia: Morcelliana.
- NATOLI, S. (2010). *L'edificazione di sé. Istruzioni sulla vita interiore*. Bari: Laterza.
- NIZZO I.M. (a cura di). (2014). *Internet (non) è un gioco da ragazzi. Un piccolo manuale per i genitori e gli insegnanti dei nativi digitali. Per capire e affrontare le trasformazioni in corso*, http://www.salesianiperilsociale.it/wp-content/uploads/2015/09/Internet-non-%C3%A8-un-gioco-da-ragazzi_Pubblicazione.pdf (consultazione del 18/01/2017).
- NUSSBAUM, M.C. (1998). *Cultivating Humanity: Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Massachusetts USA: Harvard University Press. Tr. it. *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci (2011).
- NUSSBAUM, M.C. (2010). *Not for profit. Why the Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press. Tr. it. *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino (2013).
- VACCÀ, C., & MARTELLO, M. (2010). *La mediazione delle controversie*. Milano: Ipsoa.
- ZAGREBELSKY, G. (2008). *Contro l'etica della verità*. Bari: Laterza.



Pratica
formativa

Prisoners of Hope

A Brief Exploration of Communication and Internment in the Far East during World War II

Wilhelm Snyman and Michael Stack

This article explores how history teachers and students can communicate with historical sources in the classroom. The article deals with historical evidence from Japanese-run civilian internment camps in the Far East, during the Second World War. The focus here is on imprisonment within a war situation. The emphasis in this exploration is on the civilian internees during the Japanese invasion of the former Western colonies from December 1941 onwards. Together with this dialogue between the students and the sources, the paper highlights the internees' need to communicate their experiences and how they chose to narrate them. A selection of the sources can be made to speak in the classroom, through a series of lesson activities. A recurring theme of many of the lessons is the use of the students' school context to encourage meaningful engagement with civilian internment. The article examines various secondary and primary sources to facilitate their use in lessons, presenting key content and key approaches by historians. There is also a brief literature review in the footnotes and suggestions for further reading.

KEYWORDS: prisoners of war, internment, Second World War, historical sources

Questo saggio esplora tecniche didattiche che permettono di instaurare un dialogo tra studenti e fonti storiche relative ai campi di internamento allestiti dai Giapponesi in Estremo Oriente durante la Seconda Guerra Mondiale. Si focalizza il concetto di prigionia in contesti di guerra, esaminando in modo particolare le condizioni degli internati civili durante l'invasione delle ex-colonie occidentali a partire dal dicembre 1941 in poi. Parallelamente a questo dialogo tra studenti e fonti storiche, il saggio evidenzia, nei documenti scelti, il bisogno degli internati di comunicare le loro esperienze e come scelsero di narrarle. Attraverso una serie di lezioni è possibile far sì che le fonti selezionate parlino agli studenti in classe. Un tema ricorrente in più lezioni è l'uso del contesto scolastico per incoraggiare un coinvolgimento significativo degli studenti. Il saggio esamina varie fonti primarie e secondarie per facilitarne l'uso in classe, presentando contenuti e approcci chiave suggeriti dagli storici. Il saggio si conclude con suggerimenti per ulteriori letture.

PAROLE CHIAVE: prigionieri di guerra, internamento, Seconda Guerra Mondiale, fonti storiche

1. Introduction

The central theme of this article is communication (or the absence thereof) in a prisoner-of-war (POW) context and chiefly that of civilian internees in Japanese internment camps in the Pacific theatre of the Second World War (1941–1945). The article is aimed at a lesson set that forms part of the International Baccalaureate (IB) and International Cambridge



A level history syllabus or a secondary school-leaving syllabus of a comparable level. The lesson sketches that follow illustrate the communicative potential of historical sources and how to make the sources speak to history students using their context and shared experiences. This topic is relevant to prescribed IB topics which explore conquest and its impact and particularly so in the case of the IB world history topic “causes and effects of 20th century wars”. Furthermore, this article could form the basis of a set of introductory lessons for the Higher Level history of Asia and Oceania topic. One cannot understand the retreat from empire and decolonisation in Asia without exploring how European powers were in effect humbled by the Japanese empire. This article is aptly suited to a number of key concepts the IB history syllabus aims to impart to students, namely that of causation, consequence, significance and perspective.

There is a high degree of overlap between the two syllabi in that the A level syllabus labels causation and consequence (IB) as cause and effect. The theme of this article also promotes specific aims of the A level syllabus, for example, different interpretations and historical approaches, the diversity of historical sources and historical empathy. Both syllabi look to promote an international perspective. This topic will be of benefit to students in both an international and local context. Through an examination of various primary and secondary sources relevant to its main theme, the article will facilitate the analysis of such sources in lessons, with a focus on developing critical thinking skills. The lesson plans are structured according to critical pedagogy as espoused by Paulo Freire (Freire, 1970). They make use of the students’ school context in order to facilitate learning in the classroom. One lesson makes use of Rob Phillips’ *initial stimulus material* method (Phillips, 2002) to fulfil a requirement of history syllabi to stimulate the interest of learners in history and a particular topic.



2. Causation and the immediate origins of the Japanese internment camps

It is a truism that captivity can take many forms: it can be psychological, in which the individuals take refuge in their own self to escape from the world, while at the same time being a prisoner of psychological factors that inhibit freedom to be part of the world; captivity can be due to political circumstances, and entirely involuntary; by extension, captivity can also be imposed by society because individuals may feel themselves outcast and be so for having offended in a society which in turn exercises its

prerogative to imprison those who pose a danger to that society. The type of captivity that concerns this article is the temporal isolation of civilian internees imposed by the Japanese forces. This captivity persisted in the minds of internees after liberation, a psychological captivity both self-imposed and by the societies to which they returned to upon repatriation.

The expansion of the Japanese empire after rapid military successes across Asia following the Japanese attack on Pearl Harbour and invasion of Malaya did not merely result in vast territorial acquisitions, but also vast numbers of enemy civilians falling under their jurisdiction over and above military prisoners of war. This led to the hasty construction of civilian internment camps and POW camps. The Japanese had made no provision, logistically or otherwise for such an eventuality (Tarlung, 2001).

In North Africa, the Allies encountered a similar situation with the surrender of hundreds of thousands of Italian soldiers. The Japanese had no policy directives and as historian Utsumi Aiko claims: «it could be said [...] that this problem was not even one of great concern for the Japanese Government». However, they (or the internees themselves) built hundreds of civilian internment camps: in Japan, the Philippines, Korea, Manchuria, China, French Indo-China, Thailand, Hong Kong, Burma, Singapore, Sumatra, Java, West Borneo, East Borneo and the Celebes¹. For administrative reasons, the inmates of smaller camps were then transferred to larger camps. Thus, in Java, there were 114 camps, and this figure was later reduced to 30, thereby exacerbating the problem of overcrowding; similarly, in Sumatra there were 93 and this figure was reduced to nine. The largest, Tjihapit I on Java, housed 14,000 prisoners, and the smallest, Pangalpinang on Sumatra, housed four inmates. Men and boys over ten were generally separated from the women's camps, while in Stanley Camp in Hong Kong all prisoners remained interned together. Hence, what one is dealing with is a vast administratively complex organisation, which a country at war, such as Japan was, could not administer effectively, nor did they have much interest in doing so, as their priorities were not to look after prisoners, but rather to win the war (Archer, 2008).

What singles out the infinitesimally documented Second World War is the impact the war had on civilians. It could be argued that the Holocaust is a prime example of a war against civilians. It undoubtedly was, but it is well documented that the Nazis' Jewish prisoners were not intended

¹ See the map of the Japanese prisoner-of-war camps in Archer, B. (2005). *The Internment of Western Civilians under the Japanese 1941–1945. A Patchwork of Internment* (pp. xiv–xv). Hong Kong: Hong Kong University Press, <http://www.west-point.org/family/japanese-pow/Internment.pdf> (retrieved on 12/12/2016). The map is taken from Calvocoressi, P., Wint, G., & Pritchard J. (1989). *Total War: The Causes and Courses of the Second World War*, rev. 2nd edition, Vol. II. London: Penguin.

to remain prisoners: their tragic fate is familiar to most. Survival was not intended, and if it happened it occurred unintentionally.

The experiences of Western civilians in the Far East have also formed the basis of historical research and literature as many a record of their experiences has been handed down to us, not only by the internees themselves who kept secret diaries and the like, but also because of the subsequent International Military Tribunal in the Far East (IMT-FE), generally referred to as the Tokyo War Crimes Trials. By means of countless affidavits and witness statements, posterity has a fairly accurate approximation of what went on in the camps, or often what did not go on and which should have: delivery of medicines, Red Cross parcels and the like.

These are miscellaneous examples, but what makes the case of the Western civilian prisoners of the Japanese so compelling is that internment (albeit a euphemism in many cases for sheer hell) had a symbolic significance way beyond the mere deprivation of freedom which these *agents of colonialism* experienced (Linton, 2013)².



3. The effect of internment on civilian social structures and hierarchy

Civilian internees came from all walks of life: public administrators, clerks, doctors, nurses, lawyers, bankers, teachers, artisans and the like. Internees of different social strata were held captive together and the upper classes were not granted special privileges by the Japanese. Civilian internees were generally held apart from Allied military POWs. POWs were subject to military law and as such were not usually kept in the same camps as civilians. In camps such as Stanley near Hong Kong, men, women and children were interned together. Even married couples were allowed to stay together. In other camps this was not the case, and men, including boys from the age of 10 were interned with men in separate camps. There were cases where civilian men were interned with POWs depending on circumstances and context. Singapore, Hong Kong and Shanghai were essentially

² A historical parallel to Japanese internment of civilians is the South African War of 1899–1902, where civilians were interned and 27,927 Boer women and children died as well as an estimated 18,003 black internees, who were deemed to represent a risk to the British war effort. Of the fatalities 94% were either under the age of 16 or female. Total fatalities amounted to 17% of all those incarcerated (Downs, 2008). Survival in the British camps was by many accounts a matter of indifference to the British military. Fortunately, it was not a matter of indifference for the forces of civil society back in Britain, symbolised by Emily Hobhouse, the ‘English lady’ who defied the British military authorities to ensure that conditions in the camps were improved, and thus reducing the epidemics of cholera, typhus and typhoid and starvation that had caused the terrible death toll, over and above inadequate sanitation, limited understanding of hygiene and other factors that exacerbated the South African tragedy (Pakenham, 1979).

urban and hence a variety of professions were represented among the civilian internees who found themselves grouped among POWs.

Much of the literature written from the Allied perspective is highly critical of Japanese treatment of civilian internees and POWs. Condemning the Japanese war machine out of hand does little to enhance our understanding of the phenomenon of captivity and specifically how those caught in a situation entirely beyond their control came to terms with the sudden and dramatic change in their lives: from being in many cases at the top rungs of the social hierarchy, many captives, especially the civilians, suddenly found themselves in severely degraded circumstances where former colonial hierarchies determined by race, class or military rank of husbands evaporated.

While hierarchies were perhaps unpopular, once the captives were in the camps, these hierarchies were either enforced or rejected and replaced with hierarchies more suited to the new circumstances in which the captives found themselves. For the POWs, order was kept thanks to the military rank system. As the war progressed and Japanese troops could not be spared for odious camp duties, the prisoners themselves took charge of the day-to-day running of the camps. Unlike the Nazi camps, there was a generally accepted common language in the Japanese camps, namely English, as most of the internees were either English, or had a working knowledge of English, such as the Dutch prisoners; in the Far East, hierarchies helped to give a semblance of order and to ensure a minimum of well-being in an otherwise chaotic situation, whereas in the Nazi camps hierarchies maintained a previously established ideological function.

In the camps for women and children, however, the situation appears to have been more fluid. The wives of high ranking officials continued to assume the rank they had in civilian life, but it soon became necessary to ignore such protocols as survival became paramount and all kinds of measures had to be adopted to ensure the supply of medicines, food and the like.

4. How to make sources speak

Question to consider: *Why might the source be useful?*



If one looks at the figures, 35,756 POWS died in the camps out of 132,143 soldiers, officers and men captured. Of the 130,895 civilian internees captured, 14,657 died in captivity. These are high percentages (Blackburn & Hack, 2008). Blackburn and Hack's statistics also show that the

vast majority of deaths in the civilian camps occurred among the Dutch, with 13,567 dying out of 105,530 captured. Proportions are also an important consideration: of the 21,726 Australian military personnel captured, roughly a third of the Australians died, whereas of the 50,016 British soldiers, 12,433 died, roughly a quarter of those captured (Blackburn & Hack, 2008). What this attests to is in large measure the varied conditions pertaining in the various camps, with many of the British being in Changi in Singapore where conditions were relatively better and in Stanley Camp in Hong Kong, where there were more doctors and nurses at hand, Stanley Camp being an outpost of an urban theatre of war. It also had the lowest death rate of all the Japanese camps. This treatment of statistical evidence answers one of the many questions considered while studying historical sources, namely *Why might the source be useful?* as it illustrates how teachers can guide learners in collating and analysing historical data. One way to interrogate a source is to examine who created the source, who the source is about and who may be involved in the source. Statistics tell a story very much in the same way as more elaborate historical sources and can be encouraged to speak through guiding questions and analysis.

It is of vital importance for the student historian to also consider who is omitted from historical sources. This is usually inextricably linked to who created the source. A prominent example relevant to the topic is how the plight of the vast number of Asian, i.e. non-Western internees had escaped critical and academic scrutiny. This omission is one which Blackburn and Hack address. Over 200,000 *romusha*, conscripted Asian labourers, were working on the notorious Burma–Thailand Railway. An estimated 33,000 died, a figure corroborated even by the Japanese. Sparse record has been kept of these captives, other than military ones. These Asian forced labourers, effectively captives as well, included Javanese, Thais, Burmese, Filipinos and their fate is barely imaginable. The fact that there has been any record of the Western internees is in all likelihood due to the infrastructural advantage that the Western powers had after the war and that most of the Western captives were literate and/or educated to a high degree. This applied especially in the Dutch East Indies and in Hong Kong and Singapore.

4.1 *A lesson activity*

The teacher would be required to select an array of historical evidence that illustrates the focus of historical sources and literature away from

non-Western internees. The students would be encouraged to engage in an exercise of critical thinking where they are guided through a discussion on the limitations of historical sources. The aim would be for the students to become aware of the disparity in the coverage of the Western experience as distinct from the Asian experience of captivity (Blackburn & Hack, 2008). For the sources to speak to the students in this manner, a preliminary lesson activity may be required. The learners could be presented with a collection of their school notices and communiqués. They would then be asked questions about who these documents are focused on. Invariably the lower hierarchies of a school are not the focus of such documents. School documents tend to emphasise those in positions of power or status at a school such as the principal or senior student leadership. For example, the school's high status rugby Sixth Form 1st team is more likely to be the subject of a school notice than the lower status Form 1 Hockey C team for instance. Essentially, school documents often lack a subaltern focus and compare better to state-centric historical evidence. If students can become aware of the foci of these school documents and what is not focused upon, this can be used as a passage to the historical lesson activity.

5. Non-intentional sources: medical records and internment camp living conditions



Questions to consider: *How was the source created? How could we analyse the source?*

Some medical records came from medical staff stationed in internment camps while many more came in subsequent years, with the treatment of former internees by the Liverpool and London schools of Tropical Medicine. These records were also a mode of communication, namely medical records of ex-prisoners that attest to the hardships endured and the diseases which killed or disabled thousands of prisoners. The latter included malaria, amoebic and bacillary dysentery, strongyloidiasis (a form of worm infection acquired through not wearing shoes, infected water, food and the like), cholera and beri-beri to name but a few. In addition, there were diseases attributable to mineral, protein and vitamin deficiencies in the precarious diets — in other words diseases associated with malnutrition or starvation. Of course, medical records were not conscious attempts at communicating an experience, but they provide evidence of wrongdoing on the part of the captors. Recent publications, indeed as recent as 2015, attest to this, most notably Meg Parks and Geoff Gill's *Captive Memories*

– *Starvation, Disease, Survival* (Parkes & Gill, 2015). It is of enduring value that a study of this nature, namely of the experiences of the internees and prisoners, was collated by the Liverpool School of Tropical Medicine. From 1946 to 1968 former prisoners (or FEPOWs, Far Eastern Prisoners of War) sought treatment from the London School of Tropical Medicine, and of the more than 4,000 FEPOWs who were examined, 41% suffered from psychiatric disturbances, 18% from bowel parasites, 17% from liver disease, 14% from peripheral nerve damage, 11% from peptic ulceration and 5% from tuberculosis. Similar studies were subsequently carried out at the Liverpool School of Tropical Medicine from 1968 to 1999 where 2,152 cases were examined (Parkes & Gill, 2015).

5.1 A lesson activity

Of the sources available, medical records are some of the most revealing regarding the conditions of internment camps. A teacher would be advised to consult *Captive Memories* by Parkes and Gill, in search of content and source material for lessons. There are a considerable number of artistic representations of camp conditions that could form part of a comparative activity with other photographic or written sources. *Captive Memories* also contains quite a few written source extracts on conditions in the camp and lived experiences of internees.

Students could be set comparative activities where they discuss and contrast the strengths and weaknesses of the artistic representations of camp conditions versus the written word, be it an oral transcript or an excerpt from a diary or medical report. In the case of tropical diseases, an image has more of an immediate emotional and shock aspect to it than words laid out on a page in a logical ordered fashion.

In the case of medical reports, the teacher should take cognizance of the way these are able to infer the kind of camp conditions that proved detrimental, or even fatal, to internees' mental and physical health. Students could be presented with a set of medical statistics and encouraged to interpret the nature of the camp conditions. Illustrating the various pathologies with photographs of the symptoms once prisoners had sought treatment at either Liverpool or London would help in interpreting the statistics.



6. Men's and women's perspectives: communication through linguistic and non-linguistic codes

Question to consider: *How did the internees experience their ordeal?*

There are many ways in which this can be assessed, primarily because internees left records, memoirs, artefacts, diaries and even material objects, such as embroidered quilts.

For some reason, more men went into captivity armed with pencils and the like. As such, secret diaries are one of the more common historical sources that record the experiences of male civilian internees. Internees were forced to keep them hidden for fear of confiscation and destruction by Japanese camp guards. Conceivably, there could be any number of diaries that did not survive and become a part of the historical record. *Life and Death in Changi, the War and Internment Diary of Thomas Kitching (1942–1944)* is an excellent example of a male civilian internee diary being hidden and then discovered and published long after the author's death from cancer while interned.

However, it was the women internees who showed a remarkable degree of inventiveness when coming to terms with internment. As previously mentioned, hierarchies in the POW camps were already established by the pre-war role that the men had via their professions or by way of military rank. Initially, the wives of important officials in the various government or commercial institutions adopted the rank of their husbands in civilian or military life, but this very soon gave way to more practical considerations.

The women had the added burden of looking after children and thus were often limited in their ability to keep a record of their experiences. This burden, combined with the threat of confiscation of diaries resulted in circumstances in which women turned to embroidery as a means of keeping a record, of keeping a sense of sanity, of continuity and of keeping a sense of self. Moreover, embroidery was unlikely to arouse the suspicions of the Japanese guards (Archer, 2008). One of the principle forms of needlework employed by women internees was quilting. These quilts and other types of embroidery often adhered to a certain code, as Bernice Archer points out, referring to the account given by one captive, Daisy Sage, known as Day, who describes the embroidered sheet she made while in Stanley camp:

Against each day is a name or a sign depicting a wide range of subjects from escapes, arrival of Red Cross parcels, Allied air-raids, searches by the guards, executions, her waist measurement, birthdays of friends and family and many more.

A downward pointing arrow is used for 'unmentionable sorrows and worries'. A Red Cross and 'thank you' were 'stitched in heartbreaking gratitude for the first Red Cross parcels'. Colours, too, played an important role. Red silk is used when she met up with pre-war friends in camp, a gold and red circle denotes her parents' wedding anniversary and a large gold 'D' marks the death of her father. A quickly embroidered 'N' in orange marks the day that she and a missionary were allowed out of La Salle [camp] by the Japanese to collect things from their homes. Day's home had been looted but she found a small piece of orange silk thread which she used to record the journey. While nursing in the POW hospital she notes the names of some of the male patients using blue thread for the Navy personnel, green and brown for the army regulars and volunteers. (Archer, 2008)

Daisy Sage's account is emblematic of the quest for people to convey their feelings, hopes and fears and anxieties to those whom they think would care. Some cases were in fact much more poignant, as in the case of Jan Ruff O' Herne who was, as Archer points out, forced into prostitution by the Japanese:

She took out a white handkerchief that one of the women had pushed into my hand the day we were taken from Ambarawa Camp [...] I got a pencil and each girl to write her name, then I wrote in the centre 22–2–44, the date we had been forcibly removed from the camp. Afterwards I embroidered over each name in a different colour. I kept this white handkerchief with the seven names on it hidden for fifty years [...] It has been one of my dearest possessions but also my most hidden, the secret evidence of the brutal crimes that had been done to us.

I had made pencil sketches of Lies, Gerda, Miep, Els, Betty and Annie. I wanted to remember these girls for always and not only by their names embroidered on the handkerchief. (Archer, 2008, p.158)

These are intensely personal accounts, but the broader picture gives one some indication of the powerlessness that people felt in the face of odds that far outweighed their personal capacity to change their destiny.

6.1 Lesson activities

1.

Lesson activities could be planned with a historical focus that encourages empathy, where learners imagine themselves as male civilian internees and write about their experiences in the camp. The use of diaries as a historical source presents an ideal opportunity for the practice of critical pedagogy. Critical pedagogy as advocated by Paulo Freire (1970) uses the students' context as a bridge to further learning. The students' school context is a shared and common experience. While the school environment hardly compares to the horrors of a civilian internment camp, a school has structure, hierarchy and is a group social experience. Hence, the school context is suited as an entry point in relating to the civilian internee experiences. The following context-and-everyday-knowledge related activity shows potential in encouraging learners' historical empathy and helping

learn what certain experiences meant emotionally to the internees. Students would be required to write a daily diary about life at school. However, this activity could include an element of risk where some students of the school leadership structure, i.e. prefects or sixth formers, would be asked to stop and search students and the school itself for the 'secret diaries' of the learners.

After preliminary activities revolving around diary writing, students could then be given excerpts from Kitching's diary, referred to previously, to analyse critically.

2.

An important interrogative question to consider would be *Why might the source exist?* This question can open up discussions about why women internees' experiences survive through non-linguistic modes in contrast to the more common, written sources from male internees. Again, it would be useful to consider the question *Why might the source be useful?* Often a historical source is useful purely due to the limited availability of other sources. Quilts are useful historical sources as they are some of the only surviving and more informative sources on women-internee experiences. Quilts/a quilt can be used for two types of source analysis: one would be a photographic analysis of images of several quilts. This would require access to such images online or from relevant secondary sources. There are also several museums around the world that hold some of these historical artefacts and/or replicas, such as the Imperial War Museum in London. This could form the basis for a school trip should a museum be a suitable distance from the school. Central to any analysis of quilts as a source would be a record of the cypher that the quilter would have used, namely a collection of all the symbols on the quilt and their different meanings. Without a cypher, analysis of the quilts would be pure speculation. Archer's treatise contains images of several quilts and some information of the cyphers used, thus rendering them best suited for this kind of task. The lesson activity would be aimed at exploring women's experiences of the camps and the way they tried to record these experiences, bereft as the women were of other means of communication.

The second source-based activity is derived from experiential teaching methods. Students could design and make their own quilts. If the activity is to be topic-related then the students should be required to imagine themselves in the position of the various women internees. Should the stress of the lesson be on communication, students could make quilts to

try and pass on messages appropriate to their context. However, quilt-making is a specialised skill. With that in mind, students could be divided into groups to design the quilts and should none of them be able make a quilt, a qualified quilt maker in the area, parent or professional, could be commissioned to transfer the designs (or the best design only, depending on budget constraints). A variant of this activity could be the use of cross stitching to pass on messages. This form of needlework may be easier for students to attempt than quilting and still fulfil the lesson objectives. Central to this activity would be the designing of a cypher. The design process would require students to think carefully about the kind of experiences that women internees recorded and would stimulate discussion about why they may have been important to these internees.

3.

A variant of the secret diary and quilt activity could be tailored to suit the coed environment of some secondary schools. It could be defined as gender-modified role playing. The class would be gender segregated and the male class members would be set a quilt-making or design activity, while the female class members would be required to write 'secret diaries'. Female elements of the student leadership structure could be involved in searching for the 'secret diaries', as required by the school environment. The use of gender-based lesson activities is an extension of critical pedagogy where the students' social context facilitates working with sources unique to a particular gender. It renders the unfamiliar source as familiar in that students can find common ground with a source such as a quilt. Gender-modified role playing is a logical progression from gender-based lessons as it promotes the consideration of alternative historical perspectives.



7. Why was it difficult for survivors to relate their experiences?

As Bernice Archer points out in her pioneering study (Archer, 2008), the relatively delayed publication of a work such as hers was necessitated by the fact that many of the interviewees were themselves children when they experienced the camps. Hence, it was only in adulthood that the significance of their childhood experiences could be articulated. For those who were adults there were many inhibiting factors when it came to recounting their experiences, which were often too painful and humiliating to express. Oth-

er factors that played a role in the saga of the Japanese camps included the political considerations of the Allied powers who sought not to prolong the war crimes trials for fear that Japan, after the war, may find herself moving closer to the Soviet bloc in the Cold War if, for example, the question of compensation for the internees were to be pursued with too much vigour. That said, whether compensated or not, the former internees were often witnesses in the subsequent trials and were able then to communicate what they had been subjected to at the hands of the Japanese.

So, to a certain extent, the communication of the experience was inhibited by social pressure, embarrassment, shame and simply the need of having to overcome the trauma of internment before being able to recount it. Distance in time was essential. The recent past was too raw to allow for a cogent response to the events. As the medical records show, the experience of internment, either as a civilian or as a POW, was traumatic (Parkes & Gill, 2015). Whereas few British civilians were interned by the Germans (with the exception of the Channel Islanders), the survival rate among Western Allied prisoners held in German camps was significantly higher than that among those held captive by the Japanese. Reasons for this might be that many Germans were held in Allied captivity and hence mistreatment of Allied prisoners was limited, knowing that the other side also held German prisoners. Neither side would mistreat POWs as that would invite reciprocal mistreatment. Japanese soldiers, by contrast, were rarely taken prisoner as they preferred death to capture due to their warrior code of *bushido*³. Hence, the Japanese military did not have the same concerns as the Germans, and felt they were under no obligation to treat Western POWs or civilian internees under the terms of the Geneva and the Hague conventions.

8. International sources: the Tokyo Trials and oral testimony



Question to consider: *When might the source have been created?*

Victory over Japan on 2nd September 1945, was followed by the International Military Tribunal in the Far East, known more simply as the Tokyo War Crimes Trials.

The captives of the various countries also gave an account of their experiences, as mentioned earlier, in the witness box at the Tokyo War Crimes Trials, which were on a much larger scale than the Nuremberg Tri-

³ Bushido is the code of honour and morals developed by the Japanese samurai (Oxford living Dictionaries, <https://en.oxforddictionaries.com/definition/bushido>) (retrieved on 07/02/2017).

als in Germany and presented ethical and cultural complexities that were not encountered in the German trials. For a start, many more belligerents were involved and documents had to be translated, especially witness statements, from the Dutch, French, Chinese, Tagalog, Malay, English and Japanese. The trials lasted into 1949 when, as with Germany, political Cold War considerations also played a role in sentencing and the scope of the trials. At these trials, held and/or prepared in Singapore, Tokyo, Manila and Hong Kong and Batavia (Djakarta), former captives were given the opportunity to recount their stories, even though painful and recent. The more circumspect narratives, as mentioned, came long afterwards. The threat that the Japanese might massacre all the POWs and civilian internees has been documented and would in all likelihood have taken place had the war not ended when it did on August 15th.

A pivotal aspect of the Japanese defence at the Tokyo Trials was held to be that the Japanese treatment of internees and POWs was culturally informed by *bushido*. Surrendered persons were considered to be without honour for having allowed themselves to be taken prisoner. Blackburn and Hack point out, on the other hand, that during the Russo-Japanese conflict of 1904–05, the 80,000 Russian prisoners were treated in an exemplary manner (Blackburn & Hack, 2008). However, by the 1930s, the proto-fascist military order was well established in Japan, and it was the policies of Generals Hideki Tojo and Mikio Umemura who were ultimately responsible for the drastic change in Japanese attitudes as regards POWs. It is important to note that «neither the Hague nor the Geneva Conventions made provision for civilian internees, while the Japanese did appear to accept the Annex to the International Red Cross Convention of Tokyo in 1934» (Blackburn & Hack, 2008, p. 13).

8.1 A lesson activity

«Role play is a very powerful method to involve learners actively and empathetically» (Carl & Cawood, 2006, p. 116). A possible role play and dramatisation activity could be constructed from primary and secondary sources of the Tokyo Trials. The court-room structure would have to be simplified depending on the size of the class. There is potential for an interdisciplinary approach. A major challenge faced by the Tokyo Trials was the variety of languages spoken by the witnesses, the accused, various lawyers, judges, assistants and so on.

Subject to the languages offered at a particular high school, students could make use of those languages during the trials with students as

“translators” of written evidence and interpreters of court proceedings and cross examinations into the lingua franca. While this may seem an ambitious role-play lesson, the goal is not for the successful completion of a court case, but rather that students face the historical challenge of multiple languages in a court context and in all likelihood the student tribunal could lose cohesion. That would be a lesson in itself, as would a verdict that is prejudiced by losing meaning through translation. The teacher could then proceed to guide the learners through an analysis of excerpts of the court proceedings using the methodology of the Oral History school (Portelli, 1991).

9. Exploring self as well as alternate perspectives through letters



Questions to consider: *Who is the source about? What is the purpose of the source?*

While receiving overseas letters was not unheard of in internment camps, it was rather haphazard and rarer still for civilian internees or POWs to successfully have their letters sent. The majority of letters or cards from internment camps were recorded by the Red Cross and were generally limited to two dozen words and to family news. That said, there is potential for source-based activities. There would be a need for a set of lessons, preferably lasting a week.

9.1 Lesson activities

1.

The first activity would be student-context based, where the learners could write letters for home or adopt the role of parents writing the letters. It would be to the advantage of the teacher to have boarders in the class as they would more likely understand the concept of communicating across distance. The next stage would be for learners to imagine themselves writing as an internee from a Japanese-run camp, the idea being that the letter would never be posted and would in all likelihood be hidden by internees or confiscated by the camp guards. In essence, the activity is a form of reflective writing where students describe their experiences in the camp and reflect on their emotional reactions and the meaning of those experiences. Crucial to this activity would be adhering to the restrictions faced by internees. Learners would be limited to twenty-five words only,

while bearing in mind the censorship constraints. This would encourage learners to reflect on what they could write in just twenty-five words and also how they could write it in a subtle manner, so as to avoid having the letter censored.

2.

Further questions to consider: *What is similar about this source? What is different about this source? Why are these sources different or similar?*

One lesson could be used to explore alternative perspectives on the camp. Students would be required to write letters in the role of a Japanese prison guard, or even a camp commander, to relatives at home or to fellow soldiers in combat regiments. Thus far, these exercises have only involved writing in the first person. This could allow for a historical investigation of the sources. The class could be divided into two groups and each group given a selection of sources from one perspective and the students could write individual essays so the lessons could develop history-writing skills. An important concluding activity would be for learners to critically discuss their collective writings of the two perspectives. The final lessons would involve working with surviving letters relevant to camp internment that demonstrate the limited variety and availability of such letter sources.



10. Photographic and filmic sources for critical analysis and empathy

Question to consider: *What do I see?*

Photographic evidence makes excellent Initial Stimulus Material (ISM) (Phillips, 2002). ISM involves an oblique line of inquiry that engages students with historical sources. Photographs can be used by the teacher to arouse students' curiosity about the historical topic. As the goal is to stimulate interest, lessons covering the background and contextual information are not required prior to ISM-focused lessons. Access to a photo printer will be most beneficial to the teacher. The teacher would be required to build an electronic collection of photographs and print them on photo paper. Personal teaching experience has shown that working with real photographs inspires a higher degree of interest from students during class work as opposed to PowerPoint presentations. However, photographs on normal paper would still be feasible if less realistic. An ISM-based lesson requires the careful planning of several stages of questions

after the selection of appropriate photographs. The first stage involves a number of open-ended questions based upon *What do you see?* The students' answers can be used as opportunities for learning. These answers can also be used to teach some of the historical terminology appropriate to the topic. The next stage would be to focus the students' answers on a set of key questions derived from the photograph. For example: *What were the living conditions like for civilian internees? Why were civilian internees mistreated by Japanese camp guards?* Teacher-provided questions can progress to a brainstorming activity where students are required to develop their own questions with which to treat the source. These lessons can also serve as preliminary activities where students develop their historical skills by analysing the sources methodically (Phillips, 2002).

Films are a particularly useful historical source for high school students. They can be adept in building empathy with the characters and capturing the attention of students. In order to construct a set of lessons built upon a history film, Robert Rosenstone's writings are best suited to disseminating film and history theory to students.

Films can be used to create a representation of a historical event, which "emotionalises" the past through arresting visuals and moving music. They give the look of the past, presenting historical characters and objects (Rosenstone, 2006); in effect creating a past world that the learners can experience. However, history films are fabricated constructs that serve the needs of the producer and the consumer, often at the expense of history and can distort the viewer's perception of the past. For history students to make use of films as sources, their critical thinking skills need to be highly developed, principally due to the emotional and entertainment characteristics of film.

10.1 Lesson activities

1.

ISM methodology can be illustrated by the following lesson activity. Attachment 1 is a photograph of civilian internees, parading and bowing during a roll call (known as *Tenko* in Japanese) by Japanese camp guards at a civilian internee camp in Singapore. It is intended that the teacher has prior knowledge of the photographic material and has made significant preparation for the lesson, while learners should have not seen the photo before, nor should they have extensive content knowledge. The first questions the teacher asks are open ended, *What do you see?* Some typical answers may be: *A line of women bent over, Huts to the left behind them, A fence in the background,*

The women are standing on very flat ground, or They have patched clothes and are barefoot or have worn out shoes. The idea is to arouse the curiosity of the students, to make them think about who these women were and why they were bending over in a line. These relatively typical answers illustrate how the source can start to speak to the students. Their answers can be used to continue the dialogue with a line of inquiry. A useful line of inquiry would be one that develops historical terminology relevant to the topic. The teacher could ask, *Why are they not wearing a uniform?* This would help learners search for the correct term i.e. *civilian* to describe the women in the source. The teacher could ask *What are captured soldiers called?* If the students can be led to *prisoner of war*, then the teacher can lead them to describing the women as *civilian internees*. Another question on what bending over could be called in a social context would help the learners to describe the women's behaviour as *bowing*. It seems obvious to a teacher or historian but students cannot see if the women are bowing to anyone. It is implicit but this can escape the notice of students. Questions on grouping people in lines on flat ground would lead to the word *parade*. Questions on the huts and fence, asking where the women stay, would encourage learners towards the term *internment camp*. One way of giving more meaning to the source would be to ask why the women are parading in a line in the camp. It would be important to hint at the time of day in the photograph and ask learners what their first activity in the school day is. As it is usually registration, the learners should be able to call registration in a camp context *roll call*.

From these questions, and oblique line of inquiry, key questions can be formed and developed further by the teacher. Some examples would be: *Who were the civilian internees? Why were they interned by the Japanese? How were the internees treated by their guards? What were the living conditions of the camps like? How may they have felt about their internment? How could internees have resisted their confinement?* There are several guidelines that need to be followed with this methodology. The teacher should not reveal too much information to the students too quickly. The teacher's questions need to be carefully planned and realistic. Students should not be overestimated in their conceptual knowledge, understanding or vocabulary (Phillips, 2002). This approach shows considerable potential in actively engaging history students in their own learning. It is important to note that ISM engages the students' perception of the visual sources and not their historical knowledge. It can also be applied to written, oral and film medium sources just as readily (Phillips, 2002). This lesson would make an excellent introductory lesson to the topic and would also provide a firm foundation to lessons on the source analysis of photographic evidence.

2.

A suggested structure of a subsequent lesson would be as follows. First, an introductory lesson that “disturbs” students’ passive consumption of film could be used. An excellent film for this is *Braveheart*, a film loosely based on Scottish history that has myriad historical errors. Experience has shown that it may be necessary to select a film that learners are familiar with if *Braveheart*, for example, has not been commonly watched by the class. The teacher could also plan a pre-emptive screening of a suitable film for the first lesson. The bulk of the following lessons would involve analysing a film suited to the internment topic. Class worksheets could be formulated to encourage the students to think critically as they view the film. Teacher demonstrations of critical thinking during the film screening components would be essential. A form of assessment could be an essay based on the internment film or from a selection of films not analysed in class to prove that learning took place.

Suggested Films: *Bridge over the River Kwai* (1957), *King Rat* (1965), *A Town like Alice* (1956), *Merry Christmas Mr. Lawrence* (1983), *The Empire of the Sun* (2006), *The Railway Man* (2013), *Tenko* (1984).

Best suited for exclusively girls’ schools: *Tenko* (1984), *A Town like Alice* (1956), *Paradise Road* (1997).

Best suited for exclusively boys’ schools: *Bridge over the River Kwai* (1957), *The Empire of the Sun* (2006), *The Railway Man* (2013)⁴.

3.

A possible variant of a film and history set of lessons would be to dramatise an aspect of civilian internment. Bearing in mind the age of the stu-

⁴ An important text is Roger Bourke’s *Prisoners of the Japanese. Literary imagination and the prisoner-of-war experience* (Bourke, 2006). Bourke explores the filmic and literary interpretations such as Nevil Shute’s *A Town Like Alice*. He critically examines *King Rat* and the famous *A Bridge over the River Kwai*. The previously mentioned *Merry Christmas Mr. Lawrence* was based upon Laurens van der Post’s *The Seed and the Sower*. The film forms part of the coming to terms with a theatre of war that had long been underrepresented, while the war in Europe captured the audiences more readily initially. Other famous literary narratives include Russell Braddon’s *The Naked Island* (Braddon, 1951) which takes a rather ironic and humorous stance towards the war experience and captivity and remains one of the most widely read. A significant narrative to emerge out of the war in S.E. Asia is *Enemy Subject. Life in a Japanese Internment Camp 1943–1945*, by Peggy Abkhazi (Abkhazi, 1995). Others include, Ian MacLeod’s *I will Sing to the End* (MacLeod, 2005), *Medal for Malaya*, by David Tipton (Tipton, 2005). Fergus Linehan’s *Under the Durian Tree* (Linehan, 1995) and Thomas Kitching’s *Life and Death in Changi. The War and Internment Diary of Thomas Kitching (1942–1945)* (Kitching, 2002).

dents and the nature of the topic, this variant has to be limited appropriately. It would be possible to re-enact scenes from a film or a piece of prose written about civilian internment. Plays and variety shows in some camps were recorded and are, as such, historical phenomena. Students could quite conceivably prepare a show as if they were internees and the audience are of course the same. The drama could have a historical focus with period dress and a selection of the acts unique to such camps.

Another possible activity would be for students to imagine they had been interned in the present and the show would be an attempt to entertain themselves. This would make use of the students' context and allow an element of critical pedagogy. Even without a strict historical focus, a dramatic activity set in the present would encourage a degree of historical empathy for those affected by civilian internment.



11. Conclusion

The Japanese internment of Allied civilians is a topic brimming with potential for use in the classroom. This article has shown that the internees' need to communicate their experiences has created a considerable body of historical evidence. The experience of captivity was accompanied by the need of the individual captive to come to terms not only with a drastically altered situation, but also the fact that internment often functioned as a catalyst to greater awareness of the self, as well as the social and political self. How they chose to narrate their experiences created particular types of historical artefacts. When humans undergo trauma, communicating their experiences is also vital in coming to terms with the experience afterwards. Internee experiences were overlooked in the years after the war. It is only in recent years that historians have begun to explore this rich collection of historical sources. It is that research that renders the topic suitable for high school subject teaching. This article has used historical approaches such as *Oral History* (Portelli, 1991), *Film and History* (Rosenstone, 2006) and *War and Society* (Bond, 1986) to interrogate sources and guide lessons on the different categories of sources. For example, medical records, photographs, artists' impressions, oral and court transcripts, secret diaries, letters and even quilts are all potentially rich sources. The sources use both linguistic and non-linguistic codes, they were produced intentionally and unintentionally, they were written and oral, and had different aims being informative, narrative, or artistic. In showing how to interrogate historical evidence, the article illustrates how the sources can

be made to speak to history students. The suggested lesson activities are designed to foster a dialogue between the students and the sources. This dialogue could take two forms, a communication between source and student on a personal context-derived level, and that between a historical source and the student of history. By using the learners' context as an opportunity for learning and speaking with the sources, a teacher can move on to stimulate a more historically skill-based dialogue with the sources.

The topic lends itself to key concepts of causation and consequence, change and continuity, perspectives and historical significance found in international syllabi such as the IB and International Cambridge A levels. Studying such a source-rich research area facilitates the development of historical skills such as the evaluation of evidence.

In terms of content, studying internment would best serve a set of lessons that explores the impact of the Second World War or a set of lessons that prepares the stage for an in-depth study of Asia after the Second World War. The article has been positioned for learners in a high school class context. Therefore, the article makes use of a shared high-school experience to bridge students' life knowledge with civilian internee experiences and to promote learning. The aim is to benefit all the learners as they share the school experience and not to restrict learning in a diverse classroom setting. Using the school context in this way allows the sources to speak to the students in a code that they understand so that meaning can be created. This form of critical pedagogy helps learners to see the familiar in what otherwise would be to them the unfamiliar lived experiences of the civilian internees. The lesson activities point to structures, hierarchies, and rhythms in school life that can be related to similar facets of the internment-camp experience. By using school consciousness to take on a part of internee consciousness, historical empathy can be developed. If the students can see a part of themselves in the historical characters this can only further cause the sources to speak.

References

- 
- ABKHAZI, P. (1995). *Enemy Subject: Life in a Japanese Internment Camp 1943–1945*. Stroud: Alan Hutton Publishing.
 - ARCHER, B. (2008). *The Internment of Western Civilians under the Japanese 1941–1945. A Patchwork of Internment*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
 - BLACKBURN, K., & HACK, K. (Eds.). (2008). *Forgotten Captives in Japanese Occupied Asia, 1941–1945*. New York & Oxford: Routledge.

- BOND, B. (1986). *War and Society in Europe, 1870–1970*. New York: Palgrave Macmillan.
- BOURKE, R. (2006). *Prisoners of the Japanese: Literary imagination and the prisoner-of-war experience*. Brisbane: University of Queensland Press.
- BRADDON, R. (1951). *The Naked Island*. Edinburgh: Birlinn Limited.
- CARL, A., & CAWOOD, J. (2006). *Teaching Methods*. Stellenbosch (SA): University of Stellenbosch.
- DOWNES, A.B. (2008). *Targeting Civilians in War*. Ithaca & London: Cornell University Press.
- GERSHON, M. (2013). *Secondary Starters and Plenaries History*. London: Bloomsbury Education.
- KITCHING, T. (2002). *Life and Death in Changi. The War and Internment Diary of Thomas Kitching (1942–1945)*. Singapore: Landmark Books.
- LINEHAN, F. (1995). *Under the Durian Tree*. Pan Books: London.
- LINTON, S. (2013). *Hong Kong's War Crimes Trials*. Oxford: Oxford University Press.
- MACLEOD, I. (2005). *I will Sing to the End*. Singapore: Horizon Books.
- PAKENHAM, T. (1979). *The Boer War*. Johannesburg & London: Weidenfeld & Nicolson.
- PARKES, M., & GILL, G. (2015). *Captive Memories. Starvation, Disease, Survival*. Lancaster: Palatine Books.
- PHILLIPS, R. (2002). *Reflective Teaching of History*. London & New York: Continuum.
- PORTELLI, A. (1991). *The Death of Luigi Trastelli and other Stories. Form and Meaning in Oral History*. New York: State University of New York Press.
- ROSENSTONE, R. (2006). *History on Film/Film on History*. London: Pearson.
- TARLING, N. (2001). *A Sudden Rampage: The Japanese Occupation of Southeast Asia 1941–1945*. London: Hurst & Company.
- TIPTON, D. (2002). *Medal for Malaya*. Nottingham: Shoestring Press.



Unpublished Primary Sources

International Military Tribunal in the Far East (IMTFE) court transcripts (1946–1949) housed in the Macmillan Browne Library, University of Canterbury: Christchurch, New Zealand (Accession No. 1549, Container 336).



Consulted Texts

- BARBER, A. (2010). *Penang at War. A history of Penang during and between the First and Second World Wars 1914–1945*. Kuala Lumpur: AB & A.
- BARBER, A. (2012). *Kuala Lumpur at War 1939–1945. A History of Kuala Lumpur and Selangor during World War Two*. Kuala Lumpur: Karamoja.

- BLACKBURN, K., & HACK, K. (2012). *War Memory and the Making of Modern Malaysia and Singapore*. Singapore: National University of Singapore Press.
- BOULLE, P. (1952). *Le Pont de la Rivière Kwaï*, translated by Fielding, X. (1954). *The Bridge over the River Kwai*. London: Vintage.
- EMERSON, G.C. (2008). *Hong Kong Internment, 1942 to 1945. Life in the Japanese Civilian Camp at Stanley*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- ENG, T. (2007). *The Gift of Rain*. London: Myrmidon.
- FLANAGAN, R. (2013). *The Narrow Road to the Deep North*. London: Vintage Books.
- GORDAN, E. (1963). *To End All Wars. A True Story about the Will to Survive and the Courage to Forgive*. Grand Rapids Michigan: Zondervan.
- HAYTER, J. (1991). *Priest in Prison. Four Years of Life in Japanese Occupied Singapore 1941–1945*. Lutterworth: Churchman Publishing Limited.
- HEYNNEMAN, R. (2002). *Ibu Maku –The Story of Jeanne van Diejen*. Hartwell: Sid Harta Publishers: Spellmount Ltd.
- HORNER, R.M. (2006). *Singapore Diary. The Hidden Journal of Captain R. M. Horner*. Stroud: Spellmount Ltd.
- HUSBANDS, C.T. (1996). *What is History Teaching?* Buckingham: Open University Press.
- JACOBS, G.F. (1965). *Prelude to the Monsoon*. Cape Town: Purnell & Sons.
- KINGWIG, C. (1996). *Scapegoat. General Percival of Singapore*. London & Washington: Brassey's.
- KRANCHER, J. (Ed.). (1996). *The Defining Years of the Dutch East Indies, 1942–1949. Survivors' Accounts of Japanese Invasion and Enslavement of Europeans and the Revolution That Created Free Indonesia*. Jefferson & London: McFarland and Co.
- LOMAX, E. (1996). *The Railway Man*. London: Vintage
- MACARTHUR, B. (2005). *Surviving the Sword. Prisoners of the Japanese 1942–1945*. London: Time Warner Books.
- MASTERS, A. (1982). *Tenko*. London: British Broadcasting Corporation.
- MCCORMACK, C. (2005). *You'll Die in Singapore. The True Account of One of the Most Amazing POW Escapes in WW2*. Singapore: Monsoon Books.
- MC EWAN, J. (1999). *Out of the Depths of Hell. A Soldier's Story of Life and Death in Japanese Hands*. Barnsley, Yorkshire: Leo Cooper.
- PEACOCK, D. (1989). *The Emperor's Guest. The Diary of a British Prisoner—Of—War of the Japanese in Indonesia*. Cambridge: The Oleander Press.
- PEEK, D. (2004). *One Fourteenth of an Elephant. A Memoir of Life and Death on the Burma—Thailand Railway*. London: Double Day.
- PERCIVAL, A. (1949). *The War in Malaya*. London: Ayre & Spottiswoode.
- SIEW, L. (1999). *Blood on the Golden Sands. The Memoirs of a Penang Family*. Subang Jiwa: Pelangduk.
- STUBBS, P. (2003). *The Changi Murals – The Story of Stanley Warren's War*. Singapore: Landmark Books.

- TWIGG, R. (2014). *Survivor on the River Kwai. The Incredible Story of Life on the Burma Railway*. London: Penguin.
- URQUHART, A. (2010). *The Forgotten Highlander. My Incredible Story of Survival During the War in the Far East*. London: Little Brown.
- VALERY, A. (1985). *Tenko Reunion*. London: Hodder & Stoughton.

Attachment 1



World War Two, Singapore, Internees, Circa 1945, Civilian Prisoners paraded in front of the Japanese guards and compelled to bow their heads, January 01, 1945 (retrieved on 27/10/2016 from <http://www.gettyimages.it/detail/fotografie-di-cronaca/war-and-conflict-world-war-two-singapore-fotografie-di-cronaca/78988245#war-and-conflict-world-war-two-singapore-internees-circa-1945-of-picture-id78988245>, Popperfoto/Getty Images).

L'approccio autobiografico–narrativo nella valigia degli attrezzi dell'insegnante inclusivo

Esperienze di formazione e insegnamento

Maria Teodolinda Saturno

Scrivere, tanto o poco di sé, rievocare il passato spesso con coraggio e determinazione, esporsi al giudizio degli altri, costituisce un evento educativo, anzi auto-educativo.

DEMETRIO, 2009, p. 1

Questo contributo indaga due ambiti di applicazione delle metodologie autobiografico–narrative poco esplorati e tra loro interconnessi, ovvero la formazione di insegnanti in prospettiva inclusiva e l'inclusione scolastica. Attraverso il resoconto di pratiche d'uso esemplificative dell'approccio autobiografico, sperimentate da chi scrive, sia nella formazione di insegnanti specializzandi nelle attività di sostegno (proposte 1, 2a, 2b, 3) che nelle attività didattiche rivolte a un alunno con disabilità intellettuale (proposta 4), se ne evidenziano punti di forza (valenza auto-riflessiva e condivisione dei vissuti, soprattutto per gli insegnanti, e sostegno della motivazione degli studenti), e alcune criticità (per esempio il rischio di un ripiegamento su stessi, insito nella natura introspettiva della scrittura autobiografica, e quello di un'applicazione esclusiva del metodo, entrambi in contrasto con la prospettiva inclusiva).

PAROLE CHIAVE: inclusione, scrittura autobiografica, formazione insegnante inclusivo, metodo autobiografico–narrativo.

This paper examines two fields of application of autobiographical–narrative methodologies. These fields are relatively unexplored but interconnected and consist of inclusive teacher training and scholastic inclusion. Practical uses of the autobiographical approach are reported both in support activities for trainee teachers (propositions 1, 2a, 2b, 3) as well as didactic activities for a pupil with intellectual disabilities (proposition 4). The strengths of the approach (self–reflection and sharing of experiences mainly for teachers and support for student motivation) are highlighted as well as some critical areas (such as the risk of self–retreat and exclusive application).

KEYWORDS: inclusion, autobiographic writing, inclusive teacher education, autobiographical–narrative methodology.

1. Introduzione

L'uso dell'approccio autobiografico–narrativo in ambito pedagogico è ampiamente riconosciuto, anche per il ruolo giocato dalla narrazione nei processi d'apprendimento (Bruner, 2001; Godson, 2010). Nella pedagogia la centralità di tale approccio è stata riaffermata, secondo Cambi (2005), dall'uso in due campi d'elezione: nell'educazione degli adulti e, particolarmente negli Stati Uniti, Canada ed Europa, nella formazione dei formatori (Godson, 2011; Aguilar, 2013).

Dalle ricerche svolte da chi scrive risulta inedito lo studio sull'uso di tale approccio nella formazione di docenti inclusivi¹ e nella pratica didattica a scuola con finalità intenzionalmente volte all'inclusione. Per questo motivo riteniamo utile rivolgere l'attenzione a questo campo di indagine.

Prima di introdurre i resoconti sull'uso dell'approccio autobiografico nella formazione degli insegnanti inclusivi, si ritiene opportuno richiamare alcuni fondamenti dell'inclusione²:

- l'inclusione è un sistema di valori della comunità e degli individui;
- la valorizzazione delle differenze e la promozione dell'apprendimento riguarda tutti gli studenti, non solo quelli con Bisogni Educativi Speciali (BES) riconosciuti³, e tutti gli insegnanti, non solo quelli di sostegno;
- essa si avvale di un'ampia varietà di metodologie didattiche, tanto più inclusive quanto più adattabili ai bisogni di ciascuno e garanti del successo scolastico di tutti;
- è caratterizzata dalla co-evoluzione sia del soggetto disabile che dei soggetti normodotati (Canevaro, 2013).

La prima parte di questo contributo riguarda alcune proposte per introdurre alla pratica autobiografico-narrativa gli insegnanti formati nei Corsi di Specializzazione per le attività di sostegno, in diversi insegnamenti e laboratori tenuti da chi scrive per alcune Università di Roma⁴. Attraverso i resoconti si evidenzia come la pratica autobiografico-narrativa possa favorire alcuni aspetti caratterizzanti il profilo dell'insegnante inclusivo:

¹ Chi scrive ha preso parte a un percorso di formazione/auto-formazione alla pratica autobiografica, comprensivo di un laboratorio della Libera Università dell'Autobiografia (LUA) a. s. 2011–12 con la supervisione di Demetrio, e finalizzato alla raccolta di scritti autobiografico-professionali sull'inclusione. Si veda a questo proposito Saturno (2016).

² Per una più ampia trattazione dell'argomento si veda: Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili (2012).

³ Il termine ombrello BES comprende tutte le situazioni in cui gli studenti rivelino difficoltà a scuola, secondo la Direttiva MIUR 27/12/2012, riconducibili a: alunni disabili (L. 104/92), con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (L. 170/10), con altri disturbi anche evolutivi specifici, con svantaggio socio-economico e/o linguistico e/o culturale come recita il disposto normativo «Quest'area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: Special Educational Needs). Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale» (p. 2) <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8d31611f-9d06-47d0-bcb7-3580ea282df1/dir271212.pdf> (consultazione del 18/01/2017). Giova ricordare quanto la stessa classificazione e catalogazione delle diversità possa avere un impatto negativo sull'inclusione, qualora si producano meccaniche tipizzazioni (Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, 2012, p. 14).

⁴ Università degli Studi di Roma Foro Italico e Università degli Studi Internazionali di Roma.

- la riflessione dell'insegnante sul proprio agire educativo inclusivo e sui condizionamenti valoriali, anche inconsapevoli (le cui radici sono rintracciabili nella storia personale, professionale e socio–culturale);
- la crescita professionale attraverso la condivisione, il confronto e la discussione fra colleghi dei propri vissuti;
- la motivazione alla ricerca sul campo e all'apprendimento continuo, auspicando che la pratica autobiografica diventi uno strumento di conoscenza abituale.

Si ritiene che gli insegnanti, a loro volta, possano utilizzare tale metodologia a scuola con finalità inclusive.

La seconda parte del contributo riguarda un esempio di scrittura autobiografica svolta da uno studente con disabilità intellettiva e difficoltà nella comunicazione in un Liceo artistico di Roma, presso cui chi scrive è titolare nelle attività di sostegno⁵. Dal resoconto emerge come tale approccio possa favorire l'inclusione attraverso il potenziamento delle abilità del soggetto e l'apprezzamento del suo operato da parte della comunità scolastica.

Dall'esame dei dati raccolti, i fattori di criticità — sia nella formazione dell'insegnante che nella pratica didattica — che collidono con l'inclusione sono: un possibile uso esclusivo della metodologia e il possibile ripiegamento su se stessi indotto dalla pratica autobiografica.

2. La formazione di insegnanti inclusivi e le pratiche autobiografiche



L'esperienza di insegnamento inclusivo richiede un continuo rimettersi in discussione, una capacità di apprendimento incessante, intesa come adattamento e verifica dei saperi pluri-disciplinari (didattica, pedagogia, psicologia, neuropsichiatria, sociologia, teorie e tecniche della comunicazione...) alla prova della realtà contingente e al suo evolversi perenne. L'arte della riflessione, da cui scaturisca un nuovo sapere e un cambiamento evolutivo nell'azione educativa, è una prassi necessaria soprattutto quando gli educatori si trovino a interagire con casi particolarmente problematici (Mortari, 2003). È essenziale fornire agli insegnanti, in formazione o aggiornamento, stimoli che possano avvicinarli a una significativa gamma di metodologie da approfondire, a seconda delle proprie attitudini, e da proporre a scuola, in funzione dei bisogni emergenti⁶. Per questo, colti-

5 Liceo Artistico Statale G.C. Argan.

6 Nelle attività presentate l'approccio autobiografico-narrativo è integrato con l'uso di diversi mediatori (audiovisivi, musicali, commenti e riflessioni condivisi online) e metodologie (brainstorming, spidergram, discus-

vare l'attitudine alla narrazione autobiografica può costituire una risorsa importante (Saturno, 2014). Tuttavia, essa è uno degli strumenti, non l'unico, né riesce a garantire di per sé il raggiungimento degli obiettivi attesi (Demetrio, 2005). Ribadire questo concetto è doveroso, proprio in una fase di diffusione di tale metodologia in ambito pedagogico. Infatti, come già riconosciuto da Demetrio (2005), un ricorso esclusivo alla narrazione in ambito pedagogico potrebbe comportare il rischio di trascurare altri aspetti fondamentali che, insieme, possono sortire efficaci risultati⁷.

In ogni metodologia l'attenzione alle questioni tecniche, più facilmente riproducibili, rischia di far perdere di vista fattori essenziali di natura qualitativa. Proprio l'attrattività, punto di forza, dell'apprendere per narrazioni potrebbe rivelarsi un fattore di criticità, qualora le finalità o i valori sottesi all'azione educativa siano in contrasto, anche inconsapevolmente, con la prospettiva pedagogica inclusiva o qualora, per carenza di quest'ultima, lo strumento diventi il fine.

Con le proposte a seguire si è inteso favorire la riflessione degli specializzandi sul proprio sistema valoriale nei confronti delle persone disabili attraverso il recupero del proprio vissuto personale e della cultura d'appartenenza.

Nell'illustrare le proposte 1, 2a e 2b si analizzano due tendenze valoriali prevalenti nei confronti della disabilità, punto di partenza per una formazione sull'inclusione, intesa come co-evoluzione. Una si potrebbe definire, ingenua/autentica, tipica della visione del bambino, riconducibile alla pratica di integrazione del disabile nella scuola, per cui lo sforzo di adattamento al contesto è una prerogativa del diverso. Da questa prospettiva, il rischio è un orientamento alla sua assimilazione, mentre il punto di forza è il riconoscersi nell'altro cogliendone gli elementi di comunanza. L'altra, si potrebbe definire, esperta/drammatica, tipica della visione dell'adulto, per cui l'enfasi sulla sofferenza generata dal deficit interferisce con la percezione della persona nella sua globalità e del suo potenziale di sviluppo. In questo caso i rischi sono: un orientamento all'esclusione (scuole speciali, classi differenziali, eccessiva individualizzazione) o al mero inserimento, persino in un afflato pietistico.

Nella proposta 3 si pone l'attenzione sulla video-narrazione autobiografica da parte di soggetti BES, nello specifico una ex-studentessa ipove-

sione in aula). L'uso privilegiato di audiovisivi, da parte di chi scrive, rientra nel proprio retroterra culturale, formativo e attitudinale.

⁷ Lo stesso Demetrio individua fra i fattori: il contesto, i valori e le finalità. Alcune variabili dal micro—sistema, familiare e scolastico, fino al macro—sistema dello Stato sono: concezione dell'uomo, politiche scolastiche, valore attribuito dall'opinione pubblica all'educazione, modalità e organizzazione del lavoro e delle funzioni, attitudine alla ricerca, sperimentazione e collaborazione, la relazione educativa e le variabili psico—comportamentali—valoriali e dei vissuti emotivo—relazionali dei soggetti coinvolti nel processo educativo.

dente. La storia di vita dei diretti interessati, raccontata attraverso il mezzo video e diffusa per mezzo della rete, potrebbe offrire inediti elementi di riflessione per una comprensione con il cuore⁸ dei bisogni specifici e per l'attuazione di accorgimenti didattici inclusivi.

3. L'emersione degli impensati sulle diversità



Proposta 1

Lo stimolo *Racconta per iscritto il tuo primo incontro con una persona disabile* è stato fornito durante il primo incontro con i corsisti, con varianti sia nel *setting* (in relazione al corso — insegnamento o laboratorio — e, quindi, al numero di corsisti, all'ampiezza dell'aula, alla relativa disposizione dei posti e distanza dalla cattedra), sia nella modalità di risposta (su fogli di carta prestampata e forniti dal docente, o su foglio di carta proprio o *on-line*), sia nella specificità dell'*input* (*Racconta per iscritto il tuo primo incontro con una persona sorda / con disturbi del linguaggio...*).

Gli obiettivi sono stati, invece, comuni:

- promuovere un clima di classe sereno e risvegliare la motivazione dei corsisti, favorendo l'apprendimento implicito di principi e metodologie didattiche fondate sulla partecipazione attiva del discente;
- indurre, attraverso il recupero del ricordo e la scrittura autobiografica, una primissima riflessione sui propri vissuti riguardo le persone disabili e sulle proprie radici motivazionali riguardo alla professione di insegnante specializzato.

4. Favorire consapevolezza e processi trasformativi



Proposta 2a

Al fine di favorire la consapevolezza dei formatori sui due diversi tipi di atteggiamento nei confronti della disabilità discussi nel precedente paragrafo, i docenti in formazione sono stati successivamente invitati a visionare *The eyes of a child*⁹, un breve filmato in cui si documenta un esperimento

⁸ Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, 2012, p. 31.

⁹ Il video è reperibile al seguente link: <https://www.youtube.com/watch?v=WB9UvjnYO90> (consultazione del 18/01/2017).

pedagogico: genitore e figlio vengono coinvolti a coppie nella riproposizione di smorfie mostrate da attori in video. Quando l'attrice è una ragazza disabile, i genitori reagiscono con imbarazzo, i bambini continuano il gioco. In seguito alla visione del filmato ai docenti è stata proposta la narrazione, questa volta orale, di un immaginario di sé sulla base del seguente stimolo: *Come avrei reagito io? E perché?*

Le riflessioni spontanee dei corsisti, condivise online, testimoniano l'emersione della consapevolezza di alcuni condizionamenti:

Gli handicap, le menomazioni, le diversità, le notiamo noi adulti vittime del nostro vissuto, dei nostri condizionamenti, dei nostri pregiudizi e preconcetti. I bambini, liberi da tutto questo, riescono a capire che ogni individuo è un universo perfetto nella sua essenza [...].

In alcuni casi i commenti evidenziano l'auspicato cambiamento da una prospettiva di esclusione (rifiuto del contatto visivo) o di inserimento (focalizzazione sul deficit e sul peso della sofferenza) a quella di inclusione (capacità e desiderio di incontrare lo sguardo della persona disabile):

Lo sguardo triste degli adulti a volte equivale alla più grande delle emarginazioni. Me ne ricorderò quando incontrerò un disabile per strada e, per l'ennesima volta, avrò l'istinto di non guardarlo o di guardarla con occhi pieni di sofferenza.

Proposta 2b

Il proprio vissuto e/o i condizionamenti socio-culturali possono far confondere un ausilio con una barriera. Allo scopo di orientare i docenti in formazione verso una corretta percezione dei propri impensati, si è proposto un *brainstorming* sullo stimolo visivo di una carrozzina, che spesso viene percepita come indicatore di menomazione (in Figura 1 e Figura 2 la rappresentazione sotto forma di *spidergram* degli esiti dei due gruppi–classe presi in esame).

A seguito del *brainstorming*, è seguita la visione del filmato *Creating the spectacle! Freewheeling* dell'artista Sue Austin¹⁰. Il breve filmato, esito di una ricerca artistico–esistenziale della sua autrice, si propone di scalfire i pregiudizi che impediscono di percepire la funzione di ausilio della carrozzina e la persona al di là del deficit. Subito dopo la visione, è stato proposto un nuovo *brainstorming* sul medesimo stimolo, i cui esiti sono rappresentati in Figura 3 e Figura 4.

¹⁰ Il filmato è disponibile al seguente link: <https://diversitutti.wordpress.com/2015/01/30/nuovi-spiragli-di-visione> (consultazione del 18/01/2017).

Dal confronto degli *spidergram*, come mostrato nel diagramma in Figura 5, emerge il cambio di prospettiva: in entrambi i gruppi l'uso di parole a valenza positiva è decisamente aumentato dopo la visione del filmato (dal 33% in entrambi i gruppi si è passati al 73% in un caso e al 100% nell'altro). Nonostante alcuni corsisti non siano riusciti a operare il cambiamento, qualcosa di significativo è comunque avvenuto nella propria consapevolezza: gli impensati, originati dai vissuti personali e condivisi attraverso la narrazione orale di episodi di vita, sono stati riconosciuti, dagli stessi protagonisti, come blocchi emotivi condizionanti la propria visione cristallizzata.

Di questa esperienza si evidenzia l'accaduto narrativo-autobiografico condiviso oralmente, come spontaneo, imprevisto, ma non accidentale. La spiegazione, infatti, va ricercata nella creazione di contesti relazionali narrativisticamente orientati (Demetrio, 2005) che favoriscano il racconto autobiografico di ognuno e la sua condivisione con i colleghi, attraverso scambi di sguardi in grado di trasmettere rispetto, fiducia, attenzione, e ascolto (Muschitiello, 2008). Questi stessi sguardi, sostituendo l'atteggiamento giudicante, inducono all'apertura autentica verso l'altro, per cui anche il docente, per condividere questo spazio relazionale deve essere disponibile a parlare di sé e a recuperare i momenti significativi del proprio vissuto (Muschitiello, 2008), occasione anch'essi di riflessione e momento educativo e auto-educativo.

5. Sviluppare empatia per comprendere la persona e accrescerne le potenzialità

Proposta 3



Sviluppare nei futuri docenti un atteggiamento e una didattica inclusivi implica per il formatore proporsi di potenziare nei propri corsisti la capacità di comprendere non solo le particolari condizioni delle persone con qualsiasi tipo di deficit, disturbo, difficoltà, o svantaggio ma anche le potenzialità che ognuna di loro porta dentro di sé. Allo scopo di introdurre una didattica inclusiva per le disabilità sensoriali è stato proposto un breve filmato prodotto da una persona ipovedente che narra la sua esperienza e così facendo permette all'insegnante in formazione di riflettere e comprendere i bisogni educativi specifici per adottare accorgimenti inclusivi declinati operativamente¹¹.

Il filmato è stato presentato senza premesse teoriche; successivamente, è stata sollecitata una discussione di gruppo. Si sono favoriti gli interventi

11 Il filmato è disponibile al seguente link: <https://www.youtube.com/watch?v=0ane3oSl3OM> (consultazione del 18/01/2017).

personali dei corsisti fornendo, di volta in volta, i riferimenti clinici, psicologici, pedagogici, sociologici che ne chiarivano il senso, delineando una mappa di riferimento sulla disabilità in questione, su cui non è opportuno dilungarsi in questa sede.

Essendo la narrazione «il nostro modo più naturale e più precoce di organizzare l'esperienza e la conoscenza» (Bruner, 2001, p. 135), è possibile ritenerne che la video-narrazione autobiografica da parte di persone con BES, sia una efficace modalità di apprendimento valida per la formazione degli insegnanti in ottica inclusiva. Infatti, la video-narrazione sembra rappresentare una occasione unica per “incontrare” la persona con BES e, attraverso il suo racconto di vita, comprenderla meglio per accrescerne le potenzialità. In aggiunta a ciò, la video-narrazione autobiografica di una persona con BES permette ai docenti in formazione di esercitarsi nella individuazione dei principi teorico-metodologici di didattica inclusiva che ogni singolo caso può sollecitare. Infatti, i punti di forza di tale modalità sono: la fruibilità del racconto (grazie al mezzo digitale); il coinvolgimento generato dal racconto autobiografico e, nel contempo, la distanza generata dalla duplice contestuale mediazione (a narrarsi non è lo studente presente nella nostra classe e l'incontro con lo studente sconosciuto è mediato dal video)¹²; la continuità del racconto per l'impossibilità dello spettatore a intervenire.

La moltiplicazione esponenziale di video-narrazioni in rete rappresenta una criticità perché rende dispersivo il reperimento. La raccolta e l'archiviazione di video-narrazioni da mettere a disposizione degli insegnanti potrebbe costituire una utile ipotesi di lavoro¹³.



6. Tracce lungo un anno

Proposta 4

La proposta che qui andiamo a presentare è stata rivolta a un alunno anziché a insegnanti in formazione. Sebbene l'approccio narrativo e discorsivo siano da privilegiare specialmente nell'educazione dei più piccoli o di adulti privi di un *adeguato pensiero formale e astratto* (Demetrio, 2005), nel

12 Entrambi i fattori, coinvolgimento e distanza emotiva, sono fondamentali nell'approccio alla disabilità e agli eventuali handicap generati dall'interazione con il contesto. Il coinvolgimento emotivo, infatti, incrementa l'interesse e la motivazione all'apprendimento da parte degli insegnanti, mentre la distanza consente una rielaborazione razionale anche di vissuti e situazioni di forte disagio che potrebbero generare una reazione di negazione o di rifiuto in chi ascolta.

13 Nel 2004, dal sodalizio della scrivente con Francesco Albanese, *filmmaker*, nasce *VidInt* una ricerca sull'utilizzo di filmati autoprodotti con propositi inclusivi. A questa si è affiancata una raccolta di filmati, fra le produzioni esistenti, utilizzabili con le medesime finalità.

proporre un'attività autobiografica a uno studente disabile bisogna considerare i suoi livelli funzionali di partenza, in particolare le capacità di verbalizzazione, di comunicazione, di relazione. In questo caso si farà riferimento alla diagnosi clinica e a quella funzionale, oltre che ai dati emersi dalle osservazioni del GLH operativo¹⁴. Infatti, anche in presenza del linguaggio, come nel caso qui di seguito illustrato, l'attività andrà calibrata al raggiungimento di obiettivi ragionevolmente perseguiti e con modalità idonee all'incremento di sviluppo¹⁵.

L'esperienza riguarda l'attività condotta con uno studente dalle capacità verbali e di scrittura evolute¹⁶, ma non sorrette da un adeguato sviluppo comunicativo-relazionale, sia a causa della disabilità intellettuale di grado medio, sia del vissuto emotivo-affettivo e delle forti componenti ansiose. Lo studente presenta buone capacità grafiche e usa la scrittura per lasciare traccia di sé, come si evince dalla estrema pressione del tratto sul foglio, senza alcuna considerazione sulla leggibilità della propria produzione per sé e per l'altro. I limiti cognitivi condizionano la produzione autonoma, anche in relazione agli argomenti di discussione con i coetanei.

L'attività autobiografica è stata realizzata dopo aver costruito una relazione educativa con l'alunno, valorizzato le sue attitudini grafiche e incanalato il bisogno di comunicare attraverso l'espressione grafica, padroneggiata in una scrittura che ha perso in espressività per acquistare in leggibilità¹⁷. L'idea era nata dalla constatazione dell'inedita "bellezza" della sua scrittura, in quanto significativa e a forte valenza espressiva di un sé che traspariva indipendentemente dal significato delle parole. L'idea era stata condivisa con il collega di Laboratorio di grafica, cui era tornata in mente una esposizione di pannelli interamente scritti che scendevano dalle pareti¹⁸.

Si è escluso il copiato per evitare l'esercizio passivo, che non avrebbe incrementato il senso di efficacia e le competenze comunicative. Optando per la scrittura auto-bio-grafica su un rotolo di carta, si è cercato di coniugare il piacere del racconto di sé con la buona manualità e l'attitudine al

14 Sia i Gruppi di Lavoro Handicap (GLH), fra cui quello operativo che riguarda i singoli alunni disabili, che i riferimenti alle certificazioni e documentazioni necessari all'attuazione della loro integrazione scolastica sono contemplati nella Legge quadro 104/92 (artt. 15, 12).

15 Per meglio delineare l'*area di sviluppo prossimale* (Vygotskij, 1934, 1987) entro cui individuare gli obiettivi perseguiti si farà riferimento anche al Profilo Dinamico Funzionale e al Piano Educativo Individualizzato (per la normativa che li ha istituiti, vedasi nota 3).

16 Con "evolute", compatibilmente al profilo di funzionamento, si intende: a. presenza di linguaggio verbale (orale e scritto); b. sostanziale correttezza fonologica e ortografica; c. presenza di sintassi elementare.

17 Il percorso di cesello sulla scrittura ha comportato il passaggio dal corsivo allo stampatello e al controllo degli spazi fra una parola e l'altra.

18 Tali considerazioni sono il frutto di un approccio inclusivo alla persona disabile, ovvero lo sviluppo delle sue competenze permettono una co-evoluzione dello studente, dei compagni, degli insegnanti, autenticamente interessati ad apprendere dal processo educativo messo in atto.

gesto grafico. La scelta si è rivelata motivante e gratificante per il soggetto, per cui è diventata un'attività a ricorrenza settimanale da svolgersi su un grande tavolo, che consentisse lo srotolamento di una superficie sufficiente a contenere visivamente tutta la rievocazione del giorno.

Proponendosi fra gli obiettivi individuati per l'alunno l'autonomia nella scrittura autobiografica, si è iniziato dallo stimolare lo studente con delle domande, cui potesse rispondere con brevi repliche orali, su cosa avesse fatto il giorno precedente e poi quello precedente ancora. A questi brevi racconti seguiva lo stimolo a mettere per iscritto, incoraggiando costantemente i suoi tentativi di scrittura e rievocazione. Alle continue richieste di conferma sull'esattezza ortografica, tendenzialmente lo si è invitato a esplicitare la sua ipotesi, generalmente corretta, e quasi sempre confermata, anche in caso di errori¹⁹.

Il rischio che non divenisse un'attività ricreativa, afinalistica e perciò demotivante è stato scongiurato da strategie didattiche di condivisione/restituzione a breve, medio e lungo termine attraverso le seguenti fasi:

- rilettura espressiva del testo ad alta voce, da parte dell'insegnante di sostegno durante l'incontro di scrittura e, alla fine, da parte del docente di Laboratorio;
- periodica condivisione dello scritto con la comunità, mediante srotolamento sul pavimento del corridoio. La tangibilità del supporto e della scrittura, frutto di un'attività cognitiva oltre che manuale, è un dato tanto più significativo per il soggetto, quanto minore è la sua possibilità di astrazione;
- mostra, a fine lavoro, in cui si esporrà (la mostra è in fase di organizzazione) quanto realizzato durante tutto il percorso²⁰.

Tali strategie consentono di valorizzare l'operato dello studente e di promuoverne l'inclusione, restituendo il senso del testo con l'intonazione vocale da parte dell'insegnante; rinsaldando la relazione educativa, nella condivisione; stimolando l'arricchimento del racconto oralmente con domande autentiche; generando di riflesso, il senso di efficacia dell'alunno e riducendone l'ansia (in quanto depositario per eccellenza della conoscenza dei propri vissuti); incrementando l'autostima, la motivazione e le competenze comunicative; facendo sperimentare la funzionalità emotivo-affettivo-relazionale della comu-

¹⁹ La valutazione delle prestazioni prevista negli *atelier* scientifici, storici, linguistici non deve caratterizzare l'*atelier* autobiografico «dove occorre che ciascuno si senta autorizzato ad essere se stesso, con errori di grammatica, sintassi» (Demetrio, 2009, p. 4).

²⁰ La condivisione pubblica era stata individuata come essenziale ai fini inclusivi, già nella metodologia elaborata nel progetto *VidInt*.

nicazione; sollecitando l'interesse dei compagni riguardo agli episodi di vita reale del soggetto, alle capacità grafico-espressive, al risultato tangibile (un rotolo lungo 30 metri), al suo costante impegno autobiografico.

Dall'analisi della documentazione (foto, video, elaborato del soggetto) si è constatato quanto segue:

- incremento dell'autostima e della motivazione all'uso comunicativo della parola;
- autodeterminazione nella scelta di raccontare per iscritto alcuni episodi, magari emersi oralmente da uno stimolo ulteriore;
- incremento delle abilità (grafiche, comunicative, di recupero e restituzione, sempre più autonoma, del proprio vissuto personale);
- rinnovato interesse della comunità scolastica riguardo al soggetto;
- benessere nello svolgere l'attività e nel rilevare il riscontro positivo di insegnanti e compagni.

7. Conclusioni



Attraverso la riflessione prodotta da attività autobiografico-narrative, i docenti in formazione acquisiscono consapevolezza dei processi d'inclusione e imparano a usare strumenti cui il docente inclusivo può utilmente ricorrere nel suo agire didattico.

Tale approccio, in funzione inclusiva, ha rivelato alcune significative potenzialità:

- possibilità di uso non esclusivo della metodologia e del mediatore simbolico (narrazione verbale, scritta e orale)²¹;
- valorizzazione e rispetto delle differenze attraverso la condivisione dei vissuti unici, in un clima relazionale narrativisticamente orientato;
- sviluppo degli apprendimenti, anche in casi di disabilità intellettuale, in quanto modalità più naturale e precoce di organizzazione delle esperienze e perciò motivante;
- emersione del sistema valoriale implicito e riflessione, attraverso i vissuti, sul grado di coerenza con quello inclusivo, al fine di favorire un più profondo cambio di prospettiva;
- promozione della co-evoluzione, anche in casi di rilevanti dislivelli.

²¹ Nelle proposte presentate, ad esempio, sono stati integrati diverse metodologie e mediatori: iconici (*spidergram*, grafica), analogici (audiovisivi, musica), attivi (rievocazione dell'esperienza, *brainstorming*).

- li nelle funzioni comunicative, grazie alla mediazione dello scritto autobiografico;
- uso delle video-narrazioni autobiografiche di soggetti con BES, per uno studio situato nella formazione di insegnanti inclusivi.

Nell'adozione dell'approccio autobiografico-narrativo è opportuno, comunque, tener conto di alcune criticità rispetto ai fondamenti dell'inclusione, ovvero l'uso esclusivo e rigido della metodologia (poiché, per poter rispondere ai bisogni di ciascuno e di tutti gli studenti, l'insegnante inclusivo padroneggia diversi strumenti e metodologie e li usa in modo flessibile e personalizzato) e il rischio di ripiegamento su sé stessi indotto dall'attività introspettiva della scrittura autobiografica (l'inclusione, invece, si fonda sul principio dello sviluppo generato dal confronto con l'altro in quanto diverso da sé). Operando con gli accorgimenti necessari si possono contenere e scongiurare queste eventuali criticità, nella consapevolezza che l'apprendimento è un'attività di natura sociale e il saper lavorare insieme fra insegnanti, e con le famiglie, il personale scolastico e gli eventuali operatori socio-sanitari, costituisce una prerogativa dell'insegnante inclusivo.



Riferimenti bibliografici

- AGENZIA EUROPEA PER LO SVILUPPO DELL'ISTRUZIONE DEGLI ALUNNI DISABILI (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense (Danimarca): European Agency for Development in Special Needs Education, https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf (consultazione del 02/11/2016).
- BRUNER, J. (2001). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli. (Edizione originale pubblicata nel 1996).
- CAMBI, F. (2005). *L'autobiografia: uno strumento di formazione*. «M@gm@», 3(3), http://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/articolo_04.htm (consultazione del 22/10/2016).
- CANEVARO, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- DEMETRIO, D. (2003). *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Bari-Roma: Laterza.
- DEMETRIO, D. (2005). Narrare per dire la verità: l'autobiografia come risorsa pedagogica. *M@gm@*, 3(3), http://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/articolo_05.htm (consultazione del 22/10/2016).
- DEMETRIO, D. (2009). *L'atelier autobiografico. Da genere letterario ad opportunità pedagogica*. Materiale presentato dall'autore in occasione del suo intervento al convegno *La Qua-*

- lità dell'integrazione scolastica tenutosi a Rimini dal 13 al 15 novembre 2009.
- GOODSON, I.F., BIESTA, G., TEDDER, M., & ADAIR, N. (2010). *Learning narrative*. London and New York: Routledge.
- GOODSON, I., & SCHERTO, G. (2011). *Narrative pedagogy. Life history and learning*. London: Peter Lang.
- HUCHIM AGUILAR, D., & REYES CHÁVEZ, R. (2013). La investigación biográfico–narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878019 (consultazione del 22/10/2016).
- MORTARI, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- MUSCHITIELLO, A. (2008). Il metodo autobiografico a scuola per la formazione di insegnanti e alunni. *LLL–Focus on Lifelong Lifewide Learning*, 3(12). http://rivista.edaforum.it/numero12/monografico_Muschitiello.html (consultazione del 22/10/2016).
- SATURNO, M.T. (2014). *La valigia degli attrezzi* 1.2, <https://diversitutti.wordpress.com/2014/07/09/la-valigia-degli-atrezzi> (consultazione del 22/10/2016).
- SATURNO, M.T. (2016). Come l'acqua per la roccia. In F. Fazio, G. Onger, & N. Striano (a cura di), *Storie di scuola. L'inclusione raccontata dagli insegnanti: esperienze e testimonianze*. Trento: Erickson.
- VYGOTSKIJ, L. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri.
- VYGOTSKIJ, L. (1992). *Pensiero e linguaggio*. Bari–Roma: Laterza. (Edizione originale pubblicata nel 1934).

Sitografia

<http://www.lua.it/> (consultazione del 22/10/2016). Sito ufficiale della Libera Università dell'autobiografia, fondata da Duccio Demetrio e Saverio Tutino nel 1998 ad Anghiarì (AR), in cui si tengono corsi di formazione all'approccio autobiografico–narrativo.



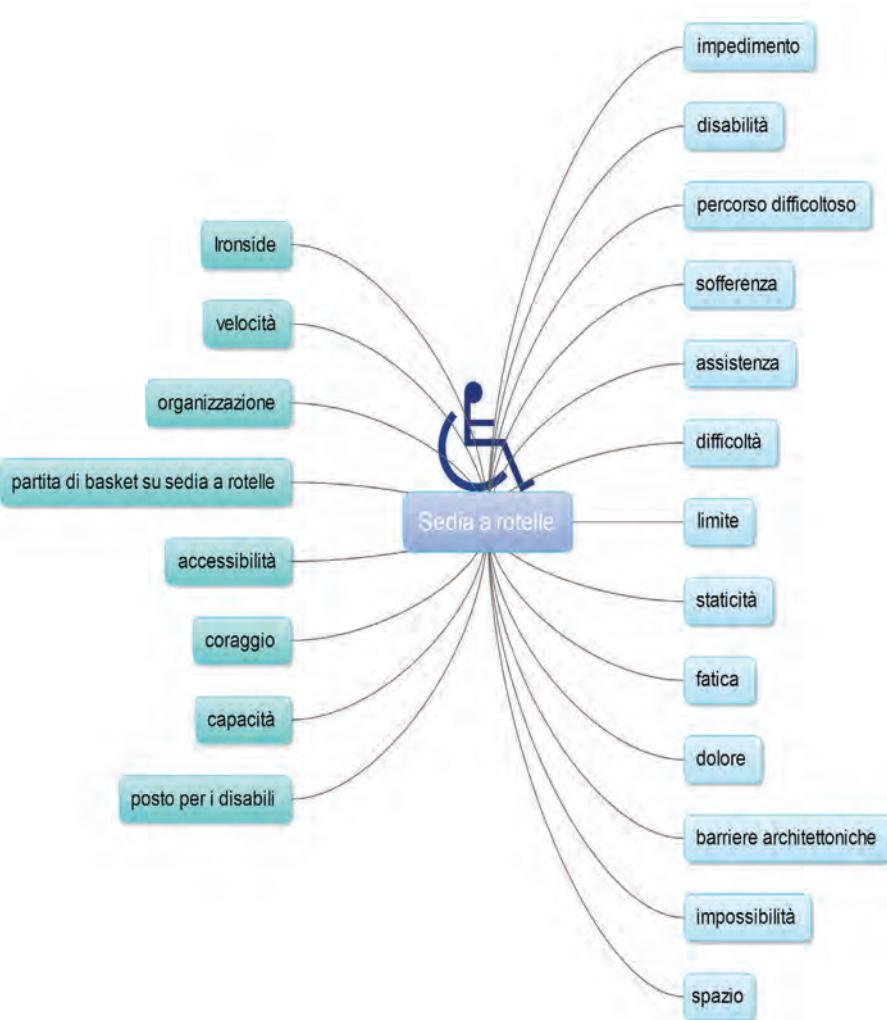


Figura 1: Rappresentazione in forma di spidergram degli esiti del brainstorming indotto dallo stimolo visivo di una carrozzina per disabile (primo gruppo-classe).

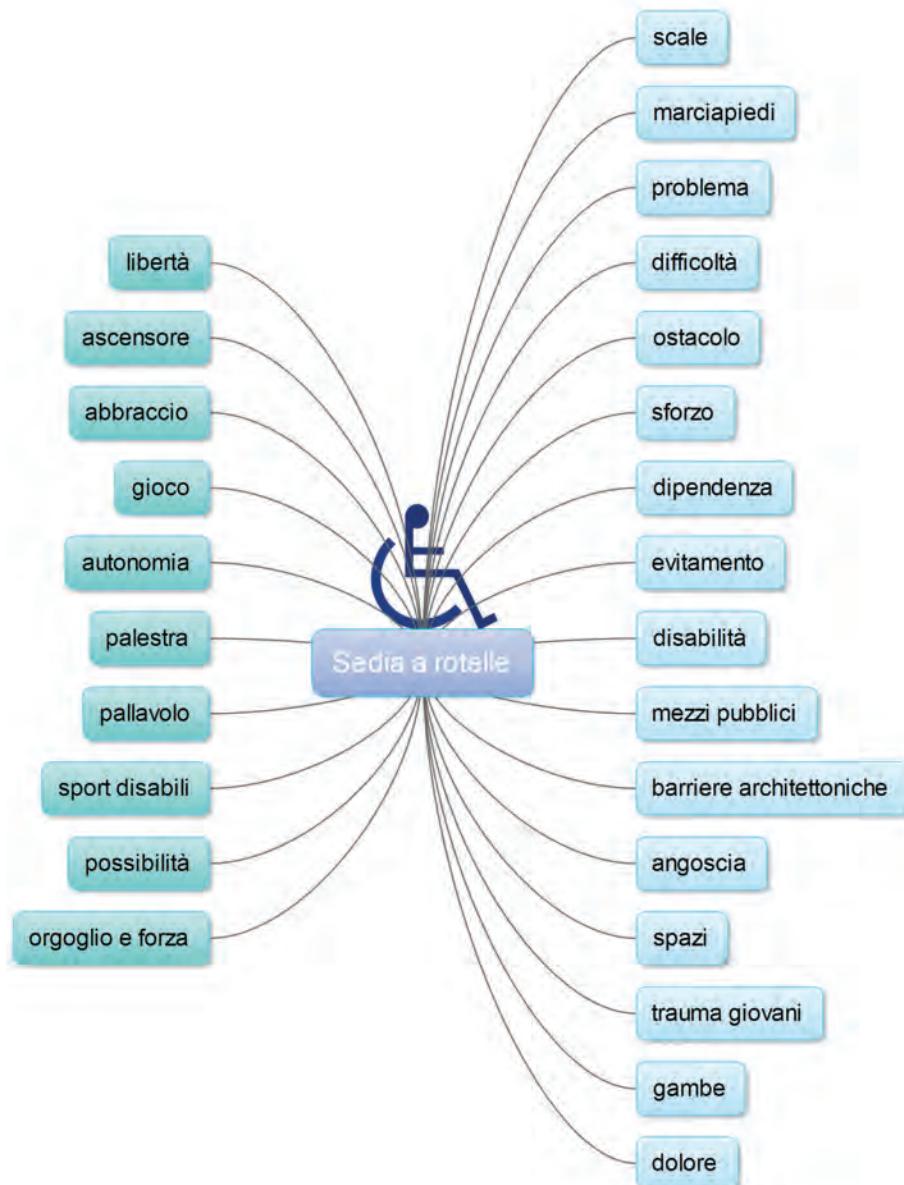


Figura 2: Rappresentazione in forma di spidergram degli esiti del brainstorming indotto dallo stimolo visivo di una carrozzina per disabile (secondo gruppo-classe).

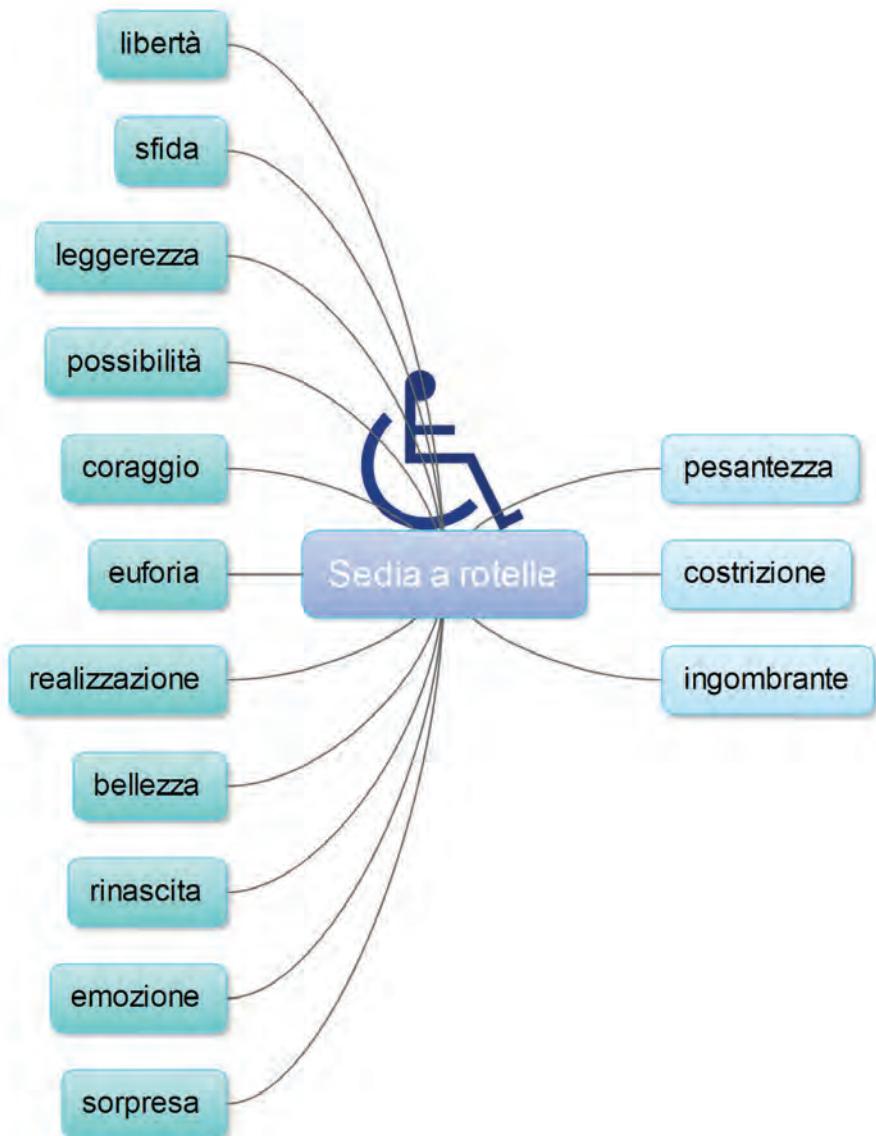


Figura 3: Rappresentazione in forma di spidergram degli esiti del brainstorming indotto dallo stimolo audiovisivo Creating the spectacle! Freewheeling (primo gruppo-classe).



Figura 4: Rappresentazione in forma di spidergram degli esiti del brainstorming indotto dallo stimolo audiovisivo Creating the spectacle! Freewheeling (secondo gruppo-classe).

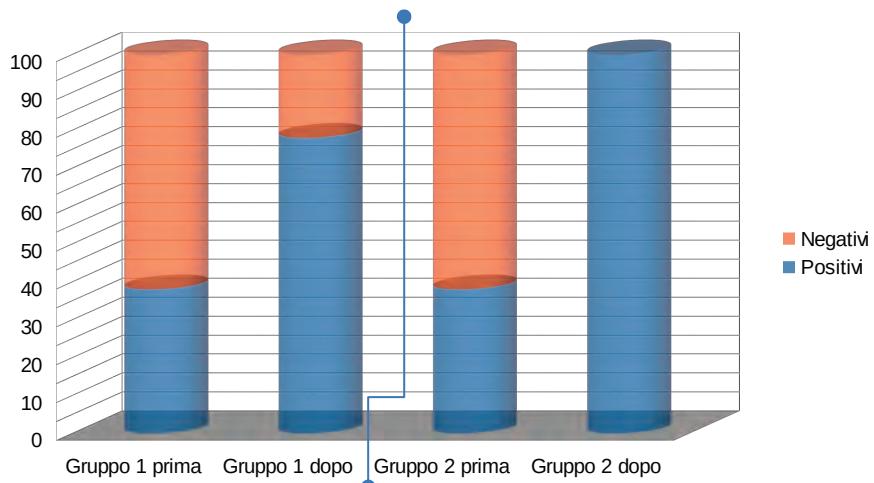


Figura 5: Confronto degli esiti del brainstorming nei due gruppi, prima e dopo la visione di Creating the spectacle! Freewheeling



Lo scaffale del formatore

Un compito autentico per studenti di Scienze pedagogiche

Comunicare con l'autore per motivare l'uso della lingua inglese

Cristina Richieri

In questo studio di caso si esamina la questione se la realizzazione di compiti autentici in contesto accademico possa avere ricadute positive per l'apprendimento. Nella prima parte si esamina il quadro teorico di riferimento in ambito italiano e internazionale chiarendo le caratteristiche dell'apprendimento autentico e la sua intrinseca relazione con il costrutto di competenza. Nella seconda parte si illustra un percorso di teacher research (Borg, 2015) realizzato per studiare gli esiti di un modulo di lingua inglese per studenti del primo e secondo anno della laurea magistrale in Scienze pedagogiche realizzato presso l'università di Verona (a.a. 2015–2016). Vi si include una breve presentazione del percorso effettivamente realizzato che ha coinvolto gli studenti in una intervista a uno degli autori studiati. I dati raccolti indicano che la modalità di apprendimento basata sulla realizzazione di un compito autentico è stata efficace per aver motivato l'uso della lingua inglese in situazione e per aver promosso, di conseguenza, lo sviluppo della competenza comunicativa. Contestualmente, sono stati anche rilevati potenziamento delle capacità operative nell'uso delle TIC, rafforzamento della collaborazione tra pari e maggiore consapevolezza delle proprie modalità di apprendimento.

PAROLE CHIAVE: lingua inglese, apprendimento autentico, compito autentico, motivazione, TIC, intervista

This case study focuses on the issue of whether the implementation of authentic tasks may generate benefits for university students. The first part examines the theoretical framework — both from an Italian and an international perspective — and then clarifies the characteristics of authentic learning and its intrinsic relationship with the construct of competence. In the second part, there is an illustration of a teacher research project (Borg, 2015), which was carried out to study the outcomes of an English language module for first and second year students on a Bachelor of Education in Pedagogical sciences course at Verona University (2015–2016 academic year). I will then briefly outline the contents of the module, which included an interview with one of the authors to be studied. The data collected shows that the authentic task was effective for the use of English in context and the development of communicative competence. In addition, ICT competences, collaboration and awareness of one's own learning styles increased.

KEYWORDS: English language, authentic learning, authentic task, motivation, ICT, interview

1. Nuovi ambienti di apprendimento

Il nostro progressivo addentrarci nel XXI secolo ci ha portato, come educatori, a confrontarci con la necessità di modificare gli ambienti di apprendimento affinché questi permettano lo sviluppo di competenze maggiormente e più direttamente spendibili nella vita reale. La sempre più rapida evoluzione delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazio-

ne; in inglese ICT: *Information and Communications Technology*) sta giocando un ruolo fondamentale in questo ambito perché gli studenti di oggi, come scrive Brown (2002, citato in Neo *et al.*, 2012), non solo sanno realizzare più compiti gestendo più tecnologie (*multi-tasking*), ma sono anche in grado di eseguire contestualmente più attività (*multi-processing*). Come sintetizzano opportunamente Neo *et al.* (2012), la rete e le tecnologie multimediali hanno determinato una nuova dimensione di *literacy*: «there is a new dimension of literacy, one that moves away from teacher-based authority to more discovery-based and applied learning, that requires students to become more creative and critical thinkers, problem-solvers and collaborators»¹ (p. 50). Questa nuova dimensione comporta delle sfide per gli educatori in quanto essi sono chiamati a individuare pedagogie e strumenti che facilitino il raggiungimento di questi obiettivi.

Questo processo si è già avviato nella scuola italiana, pur con difficoltà e incertezze. I documenti emanati dal Ministero negli ultimi anni² guidano i docenti in questo passaggio cruciale rivolto alla acquisizione di competenze mentre la letteratura scientifica sviluppatasi nel nostro paese a partire da Wiggins (1990, 1993) — uno dei massimi esponenti del paradigma dell'apprendimento per competenze — analizza processi e propone strumenti alla ricerca di modelli consoni ai nuovi obiettivi (Ellerani, 2006; Da Re, 2013, 2016; Ellerani & Zanchin, 2013; Tessaro, 2013; Castoldi, 2016). Il percorso intrapreso va convergendo sul costrutto dell'*apprendimento autentico* che implica la realizzazione di *compiti autentici*³ i quali, scrive Tessaro (2013), «consistono in attività basate sull'utilizzo della conoscenza e delle abilità concettuali e/o operative in situazioni reali, che abbiano un collegamento attivo e generativo nella definizione e nella soluzione dei problemi, e che siano radicate nelle convinzioni e nei valori dell'allievo» (p. 109). In questa definizione troviamo il nesso tra compito autentico e competenza⁴ se consideriamo che la centralità di quest'ultima «è data dal

1 «C'è una nuova dimensione di alfabetizzazione, una alfabetizzazione che si allontana dal modello basato sull'autorità dell'insegnante e si muove in direzione di un apprendimento basato sulla scoperta e sull'utilizzo delle conoscenze, che esige che gli studenti sappiano pensare in modo più creativo e critico, sappiano risolvere problemi e sappiano collaborare» (traduzione nostra).

2 Per esempio le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012 (<http://www.indicazioninazionali.it/J/>) e i regolamenti di riordino dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali del 2010 (http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html) (consultazione del 07/02/2017).

3 Per la distinzione tra prove e compiti autentici si consulti Tessaro (2010, p. 108).

4 Può essere utile ricordare qui la definizione di competenza riportata nella *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio* del 23 aprile 2008: «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia», <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:it:PDF> (consultazione del 10/10/2016).

fatto che essa è un nucleo inseparato di pensiero e azione» che si sviluppa in situazione (ivi, p. 95). L'apprendimento autentico è, dunque, parte integrante della didattica per competenze (Nab *et al.*, 2010) e i compiti autentici si presentano come componente essenziale dell'ambiente di apprendimento situato (Herrington, 2006), indagato a partire dalla fine degli anni '90, insieme alla nozione di apprendistato (Brown, Collins, & Duguid, 1989; Collins, Brown, & Newman, 1989; Lave & Wenger, 1991 citati in Herrington, 2006) per individuarne le caratteristiche che determinano la sua efficacia. La validità dell'apprendimento autentico si spiega con il suo allinearsi alle modalità assunte dalla nostra mente nel trasformare le informazioni in conoscenza utile e trasferibile: colui che apprende ricerca le connessioni e il suo apprendimento a lungo termine si realizza attraverso la pratica e l'esplorazione di campi per lui ancora nuovi (Lombardi, 2007).

In Italia, esperti della didattica per competenze elaborano da qualche tempo curricoli appropriati per la scuola dell'obbligo (Zanchin, 2013⁵; Fiorentini, 2013; Mattozzi, 2013; Andreotti, 2013; Scapin-Da Re, 2014; Ferrari, 2016; Da Re, 2016) e alcune proposte didattiche realizzate a compimento di percorsi di formazione del personale, oltre a essere accessibili in rete, sono state sottoposte alla valutazione degli stessi insegnanti⁶ al fine di rintracciare negli esiti della azione didattica per competenze le evidenze che avvalorino la bontà dell'approccio. Questa bontà sembra sostanziarsi in una acquisita capacità di rielaborazione e riorganizzazione dei saperi da parte degli allievi, nel mantenimento della motivazione e nella più spicata padronanza dei concetti fondativi delle singole discipline⁷.

Sulla base di questi presupposti come pure sulla base della ricerca internazionale in questo campo di indagine (Herrington & Oliver, 2000; Herrington, 2006; Reeves, 2006; Lombardi, 2007; Herrington, Reeves, & Oliver, 2010), è naturale porsi la questione se sia ragionevole e auspicabile muoversi in direzione di una didattica fondata sul principio dell'apprendimento autentico anche in ambito accademico. Di quali vantaggi

⁵ Zanchin (2013) cita a questo proposito le produzioni delle reti trentine che si trovano in questo sito: http://www.iprase.tn.it/pubblicazioni/volumi/?ip_area_doc_autore=&ip_area_doc_data=&ip_area_doc_titolo=Piani+di+studio&ip_area_doc_parole_chiave=&ip_area_doc_pubblicazione=&sortBy=ip%3Aarea_doc_data&sortOrder=desc&search=search (consultazione del 19/01/2017).

⁶ Per esempio, il progetto *Guadagnare salute: competenze chiave e life skills nella scuola del primo ciclo* — per corso congiunto scuola—ULSS coordinato da Franca Da Re — è ampiamente documentato al seguente link: <http://www.piazzadellecompetenze.net/> (consultazione del 19/01/2017). Attraverso il link si accede anche alle Unità di Apprendimento prodotte, nonché alle schede di valutazione finale compilate dagli stessi insegnanti che hanno realizzato le Unità di Apprendimento.

⁷ A questo proposito si leggano i dati rilevati da Zanchin (2010) nella rete padovana in merito alle ricadute della didattica per competenze che è elemento essenziale dell'apprendimento autentico (si consideri nello specifico p. 34 e Allegato 1 e Allegato 2). I materiali si trovano in questo sito: <http://www.obiettivo2020.org/wp-content/uploads/zanchin-master-counselling.pdf> (consultazione del 08/02/2017).

può beneficiare lo studente adulto se l’ambiente di apprendimento è autentico? Quali possono essere gli ostacoli che possono essere d’intralcio alla realizzazione di compiti autentici da parte di studenti adulti? Allo scopo di contribuire a far luce su queste questioni, che sono fondamentali per la scelta di un eventuale cambiamento consapevole, è necessario considerare brevemente lo stato dell’arte della ricerca in questo ambito di indagine.



2. Lo stato dell’arte nella ricerca

La separazione tra *sapere* e *fare* sembra ancora caratterizzare l’apprendimento scolastico e soprattutto quello universitario (Herrington & Oliver, 2000) dove ci si avvale ancora in maniera determinante di un approccio trasmisivo interessato per lo più alla informazione dello studente piuttosto che al suo apprendimento (Herrington, 2006): principi, concetti e fatti vengono ridotti a sintesi e comunicati agli studenti in contesti astratti (Herrington & Oliver, 2000). Herrington e Oliver (2000), per chiarire simpateticamente quanto possano rivelarsi inutili le mere conoscenze così acquisite, descrivono il tentativo maldestro di un laureato in fisica alla guida di un auto che, allorché si ritrova con le ruote infossate nella sabbia, comincia a scavare per rimuovere la sabbia anziché semplicemente sgonfiare lievemente gli pneumatici. Questo esempio dimostra come sia inutile la conoscenza quando questa stessa rimane *inerte* (Whitehead, 1932, citato in Herrington & Oliver, 2000).

Per Herrington, Reeves e Oliver (2010) l’apprendimento autentico non necessita di un ambiente reale per realizzarsi: Internet possiede le potenzialità per il suo attuarsi in classe perché gli studenti possono avvalersi di contenuti più autentici e rilevanti, eseguono attività che riflettono il modo in cui la conoscenza è usata nel mondo reale, risolvono problemi usando la conoscenza in modo creativo (Neo *et al.*, 2012). Nonostante ciò, Herrington, Reeves e Oliver (2010) non sembrano essere fiduciosi in un rapido mutamento di approccio: «unfortunately, the higher education climate today is arguably not conducive to the courageous and imaginative thinking that is required to promote authentic learning»⁸ (p. 19). Infatti, promuovere l’apprendimento autentico significa confrontarsi con questioni che implicano trasformazioni a più livelli nel processo di insegnamento.

⁸ «Senza dubbio, il clima di istruzione superiore oggi, sfortunatamente, non è favorevole alla riflessione coraggiosa e fantasiosa che è necessaria per promuovere l’apprendimento autentico» (traduzione nostra).

Lombardi (2007) individua le caratteristiche dell'apprendimento autentico: «Authentic learning typically focuses on real-world, complex problems and their solutions, using role-playing exercises, problem-based activities, case studies, and participation in virtual communities of practice. The learning environments are inherently multidisciplinary»⁹ (p. 2). Superando la mera acquisizione dei contenuti, l'apprendimento autentico, chiarisce Lombardi (2007), chiama dunque in causa più discipline e più prospettive, diverse modalità di lavoro e di concettualizzazione, una comunità di apprendimento. La letteratura scientifica (Reeves, Herrington, & Oliver, 2002; Lombardi, 2007; Herrington, Reeves, & Oliver, 2010) identifica l'essenza dell'apprendimento autentico in dieci proprietà:

- le attività hanno rilevanza nel mondo reale;
- i problemi da risolvere non sono ben definiti e si aprono a molteplici soluzioni;
- le attività implicano compiti complessi che richiedono investimento di tempo e risorse intellettuali;
- le attività offrono l'opportunità di considerare il compito da più prospettive mettendo in campo molteplici risorse;
- le attività implicano collaborazione all'interno del contesto scolastico come pure con il mondo esterno;
- le attività offrono l'opportunità di esercitare le proprie scelte e di riflettere sui propri processi di apprendimento;
- le attività travalicano il dominio di una singola disciplina incoraggiando in tal modo l'adozione di diversi ruoli e incoraggiando l'approccio interdisciplinare;
- la valutazione, rispecchiando quanto accade nel mondo reale, è integrata al compito, non ne è artificiosamente separata;
- le attività terminano con la confezione di un prodotto finito;
- le attività consentono più soluzioni alternative.

Quando gli studenti sono coinvolti in attività autentiche sviluppano quelle che Lombardi (2007), facendo riferimento a Jenkins (2006), definisce come *portable skills*¹⁰:

⁹ «L'apprendimento autentico si concentra tipicamente su problemi complessi del mondo reale e sulle loro soluzioni, usando attività di ruolo, attività basate su problemi, studi di caso, e la partecipazione a comunità di pratica virtuali. Gli ambienti di apprendimento sono intrinsecamente multidisciplinari» (traduzione nostra).

¹⁰ Letteralmente *abilità trasferibili*.

- capacità di distinguere tra informazioni attendibili e non;
- pazienza nell'espletare compiti che richiedono investimento di tempo;
- capacità di sintesi nel riconoscere modelli rilevanti in contesti non familiari;
- flessibilità nell'approccio interdisciplinare e interculturale nel generare nuove soluzioni.

L'apprendimento autentico così descritto è potenziato dall'uso di Internet (Herrington, Reeves, & Oliver, 2010) e delle applicazioni a esso correlate. Questi stessi strumenti, se impiegati per realizzare attività autentiche, non restano meri disseminatori di conoscenza: la comunicazione unidirezionale si trasforma in bidirezionale e gli studenti, anziché imparare *dalle* tecnologie, imparano *con* le tecnologie: «Learners themselves function as designers using media and technology as tools for analyzing the world, accessing and interpreting information, organizing their personal knowledge, and representing what they know to others»¹¹ (Herrington, Reeves, & Oliver, 2010, p. 26).



3. La ricerca

3.1 Obiettivo

In questo studio si esaminano, alla luce del quadro teorico illustrato nei paragrafi precedenti, le ricadute di un approccio — effettivamente realizzato — mirato all'apprendimento autentico in ambito universitario. Se ne mettono a fuoco i vantaggi e le criticità allo scopo di comprendere la fattibilità di tali percorsi e la loro convenienza. Riscontrare esiti positivi e intralci superabili può incoraggiare, infatti, una più ampia diffusione di compiti autentici nei percorsi accademici.

Il presente studio di caso è il risultato di un processo di *teacher research* (Borg, 2015). Questo particolare tipo di ricerca si distingue da quella accademica essenzialmente per tre motivi:

- è realizzata da insegnanti, ovvero gli insegnanti stessi assumono il ruolo di ricercatore;
- ha luogo nel contesto in cui l'insegnante ricercatore ha lavorato (la classe/la scuola, nel nostro caso l'università);

¹¹ «Gli stessi discenti assumono il ruolo di progettisti usando i media e la tecnologia come strumenti per analizzare il mondo, accedere alle informazioni e interpretarle, organizzare la loro conoscenza personale e rappresentare ad altri ciò che sanno» (traduzione nostra).

- il suo scopo è quello di potenziare il valore del lavoro dell'insegnante in quanto gli consente di comprendere meglio se stesso, il suo insegnamento e i suoi studenti, e tale comprensione può anche contribuire alla crescita della organizzazione cui l'insegnante appartiene (nostra traduzione di Borg, 2015, p. 24).

3.2 Metodo e procedura

Durante l'anno accademico 2015–2016 gli studenti del I e II anno della Laurea Magistrale in Scienze pedagogiche dell'Università degli Studi di Verona hanno avuto l'opportunità di scegliere di frequentare il Laboratorio di inglese specializzato. Il corso ha previsto 12 lezioni per un totale di 36 ore. Il corso è stato frequentato da quattro studenti (tre femmine di nazionalità italiana e un maschio di nazionalità cinese).

Il corso si è articolato in quattro fasi corrispondenti allo studio di quattro documenti/saggi in inglese relativi alle tematiche esaminate dagli studenti nell'ambito delle altre discipline frequentate: misure di cura ed educazione della prima infanzia in Europa, stili di apprendimento nelle diverse culture, elementi fondanti del pensiero di J. Dewey relativamente all'educazione e al suo ruolo, motivazione all'apprendimento¹². Le lezioni si sono svolte in lingua inglese.

Una delle attività proposte nel corso del programma è stata la preparazione e la realizzazione di una intervista ad uno degli autori dei materiali di studio presi in considerazione. Si è scelto di contattare Luciano Mariani¹³ che si è reso fin da subito disponibile a rispondere alle domande che gli studenti gli avrebbero rivolto dopo aver letto il suo saggio *Learning styles across cultures*. La scelta è caduta su questo saggio ritenendo che il particolare contesto determinato dalla presenza di studenti di nazionali-

12 I documenti proposti in aula sono stati scelti sulla base dei bisogni educativi degli studenti che hanno frequentato il corso i quali, nella maggioranza dei casi, erano propensi a intraprendere l'attività di educatore/docente. Tra i bisogni educativi individuati è stato incluso anche l'avvio all'apprendimento autonomo. Contestualmente alla esplorazione dei testi proposti, sono state esercitate tecniche per la comprensione, per l'ampliamento del vocabolario e per lo sviluppo delle competenze audio—orali (che qui non vengono discusse per il limitato spazio a disposizione). Qui di seguito si elencano i testi analizzati durante l'intero corso: European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, pp. 141–157, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166EN.pdf; Mariani, L. (2007). Learning styles across cultures. *Perspectives*, a Journal of TESOL—Italy, 34(2), 17–27, <http://www.learningpaths.org/papers/papericulturalstyles.htm>; Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *The School Journal*, Volume LIV, Number 3, (pp. 77–80), <http://infed.org/mobi/john-dewey-my-pedagogical-creed/>; Dörnyei, Z. (2007). Creating a motivating classroom environment. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (Vol. 2, pp. 726–731). New York: Springer, <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2007-dornyei-ihelt.pdf> (consultazione del 18/01/2017).

13 Luciano Mariani è docente di lingua inglese, formatore e autore di materiali didattici e scientifici in italiano e in inglese. Il suo sito personale è accessibile tramite questo link: <http://www.learningpaths.org> (consultazione del 18/01/2017).

tà diversa avrebbe potenziato il valore degli argomenti trattati e avrebbe dato modo di sviluppare riflessioni aderenti alla realtà di ciascuno.

La procedura seguita per giungere alla realizzazione dell'intervista ha previsto le seguenti fasi:

- lettura e comprensione del saggio *Learning styles across cultures*¹⁴;
- individuazione dei concetti in merito ai quali richiedere delucidazioni e chiarimenti;
- familiarizzazione con Google Drive per acquisire dimestichezza nella scrittura collaborativa a distanza;
- elaborazione delle domande per l'intervista in un foglio di Google Drive condiviso;
- revisione reciproca a livello linguistico e concettuale;
- scrittura collaborativa della lettera di accompagnamento dell'intervista da inviare tramite *e-mail* a Luciano Mariani;
- ripartizione delle risposte ricevute per la loro lettura e comprensione a livello individuale;
- illustrazione orale — in presenza — delle risposte ricevute in affidamento, restituzione al gruppo delle proprie riflessioni in merito e discussione di gruppo;
- scrittura collaborativa della lettera di ringraziamento da inviare a Luciano Mariani;
- transcodificazione (effettuata individualmente) di uno o più concetti chiave contenuti nel saggio di Mariani tramite *MakeBeliefsComix.com*¹⁵.

I dati sono stati raccolti attraverso la somministrazione agli studenti di due questionari e una intervista strutturata in tre diverse fasi: a metà corso (primo questionario *online*); al termine del corso (secondo questionario *online*); a distanza di quattro mesi dalla fine del corso (intervista strutturata via *e-mail*). Attraverso questi strumenti sono stati indagati i seguenti aspetti:

- motivazione all'uso della lingua inglese
- consapevolezza del proprio apprendimento
- percezione degli studenti nei confronti di un compito autentico.

¹⁴ Qui accenniamo solo brevemente ad alcune tecniche adottate per la comprensione del testo: sollecitazione di aspettative analizzando il titolo, i paragrafi e le immagini; elicazione di esperienze personali; *jigsaw reading* (letteralmente *lettura a incastro*); elaborazione di mappe/tabelle; uso del dizionario online.

¹⁵ Il *tool* consente di creare facilmente *comic strips* in più lingue combinando personaggi, sfondi e ambientazioni già predisposti (<http://www.makebeliefscomix.com/>) (consultazione del 19/01/2017).

3.3 Analisi e discussione dei dati

3.3.1 Motivazione all'uso della lingua inglese

Il contesto autentico in cui è stata sviluppata l'intervista ha indotto gli studenti a confrontarsi con il compito con atteggiamento di sfida, incrementando la motivazione e sostenendola lungo l'intero processo (Neo *et al.*, 2012). La natura stessa del compito, ha contribuito a stimolare l'interesse degli studenti giacché l'intervista, mirando alla comprensione approfondita del saggio letto, avendo come spunto iniziale proprio i suoi passi più oscuri o difficili, ha reso ancora più rilevante l'esperienza formativa (Bonk & Khoo, 2014). Nelle parole di una studentessa, riportate qui *verbatim*¹⁶, riscontriamo quanto valore l'attività abbia avuto nei confronti della sua motivazione avendola posta di fronte alla qualità del suo inglese:

This interview supported my motivation to improve my English because it gave me the possibility to take a challenge and test my English. I've never written an interview and I didn't know how to do it, but with the support of the teacher and the support of others students of the course I took part at this activity and I wrote my questions¹⁷.

L'opportunità di realizzare un contatto reale con il mondo esterno al contesto educativo o formativo genera negli studenti il bisogno di acquisire, e quindi di apprezzare, adeguate competenze essenziali per sopravvivere nel mondo reale: ideazione, pianificazione, organizzazione, comunicazione, rete di contatti (Lee & Bonk, 2013). Tuttavia, la novità del compito autentico proposto, che chiama direttamente in causa gli studenti e li coinvolge attivamente, può generare iniziali sentimenti negativi. Una studentessa così descrive il suo stato d'animo e il suo iniziale disorientamento:

When the teacher asked us to start organizing everything for the interview I felt worried, but at the same time excited and interested. I immediately thought it would be a very big and challenging work and I felt worried because I didn't know where to start and because I had never prepared an interview. I felt anxious because I was afraid of failing, but when I started to work with my classmates I felt interested and excited because we could interact with a professor¹⁸.

16 Tutte le citazioni tratte dalle riflessioni degli studenti sono restituite *verbatim*.

17 «Questa intervista ha sostenuto la mia motivazione a migliorare il mio inglese perché mi ha dato la possibilità di raccogliere una sfida e mettere alla prova il mio inglese. Non ho mai preparato una intervista e non sapevo come farla, ma con il supporto della docente e degli altri studenti del corso ho preso parte alla attività e ho scritto le mie domande» (traduzione nostra).

18 «Quando la docente ci ha chiesto di iniziare a organizzare ogni cosa per l'intervista mi sono preoccupata, ma allo stesso tempo emozionata e interessata. Ho subito pensato che sarebbe stato un lavoro notevole e impegnativo e ho cominciato a preoccuparmi perché non sapevo da dove cominciare e perché non avevo mai preparato una intervista. Ero ansiosa perché avevo paura di sbagliare, ma quando ho cominciato a lavorare con i miei compagni mi sono sentita interessata e emozionata perché avrei interagito con un professore» (traduzione nostra).

Il riscontro ricevuto dall'intervistato, modulato sui bisogni degli studenti e accompagnato da riflessioni e consigli, è in grado di accelerare il processo di apprendimento (Lee & Bonk, 2013) perché pone lo studente al centro del processo, lo rende partecipe e responsabile del suo apprendimento. Le seguenti considerazioni illustrano la consapevolezza del bisogno di sentirsi protagonisti dei propri processi di crescita e responsabili del proprio apporto alla comunità di riferimento:

I was interested and excited because [we had] the possibility to get in touch with an author. It was a challenge for me! I remember that first thing that I thought was "Ok, I have to write something clever because he's an important person!" [...] In my opinion University [should] open the mind of the students making them part of the teaching process; so I think that giving the students the real possibility to get in touch with an author that they are studying, could be a great way to improve their motivation¹⁹.

La motivazione nei confronti dell'uso dell'inglese è stata incrementata anche attraverso l'utilizzo di strumenti tecnologici (Google Drive e Skype) usati dagli stessi studenti per comunicare tra di loro e addivenire alle decisioni opportune finalizzate alla elaborazione della versione finale dell'intervista:

all [the steps we went through] support[ed] my motivation to improve my English because I think that the best way to use and improve a foreign language is to get involved [in] practical things. For example, I really enjoyed collaborating with my classmates using Google Drive because [...] it was the first time I used this tool and so I learned something new, but also because we had the opportunity to compare with each other, to talk even if we were not together and to correct errors of the others and, at the same time, to learn from the objective criticism of others²⁰.

3.3.2 Consapevolezza del proprio apprendimento

Facilitare l'apprendimento significa anche sostenere la consapevolezza dei propri progressi e l'autovalutazione. Ciò può avvenire in momenti dedicati alla riflessione in cui il docente chiede agli studenti di concentrarsi su

¹⁹ «Fui emozionata e interessata perché avevo la possibilità di contattare un autore. Era una sfida per me! Ricordo che la prima cosa che ho pensato è stata: "Ok, devo scrivere qualcosa di intelligente perché lui è una persona importante!" [...] Secondo me l'Università dovrebbe aprire la mente degli studenti rendendoli partecipi del processo di insegnamento; così penso che dare agli studenti la vera possibilità di contattare un autore che stanno studiando potrebbe essere un gran bel modo per migliorare la loro motivazione» (traduzione nostra).

²⁰ «Tutte [le fasi che abbiamo attraversato] hanno sostenuto la mia motivazione a migliorare il mio inglese perché penso che il modo migliore di usare e migliorare una lingua straniera sia di essere coinvolti in questioni pratiche. Per esempio, mi è piaciuto molto collaborare con i compagni di corso nell'uso di Google Drive perché [...] è stata la prima volta che ho usato questo strumento e così ho imparato qualcosa di nuovo, ma anche perché abbiamo avuto la possibilità di confrontarci gli uni con gli altri, di parlarci anche se non eravamo insieme e di correggere gli errori degli altri e allo stesso tempo imparare dalle osservazioni obiettive degli altri» (traduzione nostra).

specifici aspetti del processo. Uno di questi momenti, nel nostro caso, è stata la somministrazione del secondo questionario a fine corso che non ha avuto il mero scopo di raccogliere dati su cui, poi, poter ragionare in termini di ricerca, ma è stato esso stesso momento formativo. Alla domanda *What benefits did you gain from collaborating with your partner(s) on a common task?* ecco ciò che gli studenti hanno incluso nel loro elenco:

- I learnt new things from the others;
- I understood the teacher's corrections;
- I understood the different points of view of my partners;
- I shared goals;
- I respected the others;
- I negotiated the content of the questions with my partners;
- I used different technological tools such as Google Drive.

La collaborazione tra studenti ha generato nuova conoscenza poiché i compagni sono stati essi stessi fonte di apprendimenti e di strumenti utili anche per comprendere meglio le eventuali correzioni ricevute da parte del docente, grazie anche al fatto che il *feedback* tra pari «might not be of the high quality expected from a professional staff member, [but] its greater immediacy, frequency, and volume compensate for this» (Topping, 1998, citato in Ertmer *et al.*, 2007, p. 427).

Inoltre, la collaborazione ha promosso competenze sociali e civiche quali empatia, condivisione di obiettivi e rispetto. È interessante rilevare anche come sia stato produttivo indurre gli studenti a riflettere sul necessario atteggiamento da assumere nel negoziare decisioni comuni quando viene loro richiesto di portare a termine attività che implicano collaborazione:

Our group's negotiation process was based on comparison and discussion. I suppose that we were facilitated because our group was composed of few people and this aspect helped us to choose and decide more easily. About my experience in this group, I felt always listened and, besides the fact we were in few, I was lucky to find people willing to discuss, negotiate and, especially, willing to not judge. I think that the biggest difficult aspect in negotiation [...] is the inability to listen and judgment. It's normal for people to have different opinions, but it doesn't mean that my opinion is better than the opinion of the others. I suppose that we are all just too focused on ourselves and I think that, at school, at work, during the sport, we should practice more activities involving teamwork to learn or improve our ability to listen and to reach a goal together and not each to their own²¹.

21 «Il processo di negoziazione nel nostro gruppo si è basato su confronto e discussione. Suppongo che siamo stati facilitati dal fatto che il nostro gruppo era composto da poche persone e questo aspetto ci ha aiutato a decidere più facilmente. Per quanto riguarda la mia esperienza nel gruppo, mi sono sempre sentita ascoltata, a parte il fatto che eravamo in pochi, sono stata fortunata a trovare persone desiderose di discutere, negoziare e, in modo particolare, disposte a non giudicare. Penso che l'aspetto più difficile nella negoziazione [...] sia l'incapacità di ascoltare e l'atteggiamento giudicante. È normale che le persone abbiano opinioni diverse, ma ciò non significa che la mia opinione sia migliore di quella degli altri. Penso che tutti quanti siamo solo troppo

La riflessione sul processo di negoziazione qui riportata tematizza gli atteggiamenti che gli studenti hanno sperimentato con successo per esplorare il compito autentico: confronto, discussione e ascolto non giudicante. Partecipando al compito autentico proposto, gli studenti hanno, dunque, esercitato (forse potenziato) le competenze civiche e sociali incluse e raccomandate quali strumenti essenziali per l'apprendimento per la vita²².

Tra le aree di sviluppo gli studenti hanno segnalato anche quella digitale: gli strumenti, infatti, non sono stati usati dal docente per replicare un modello trasmissivo di insegnamento (Herrington, 2006), piuttosto sono stati trattati dagli studenti come dispositivi per ricercare, condividere e comunicare, integrando di fatto la tecnologia nelle attività didattiche e rendendola «less visible as a separate entity» (Neo *et al.*, 2012, p. 52).

3.3.3 Percezione degli studenti nei confronti di un compito autentico

Gli studenti che hanno seguito il corso oggetto di questo studio di caso hanno dimostrato interesse, coinvolgimento e partecipazione nei confronti del compito autentico loro proposto anche se in prima istanza hanno provato sensazioni di preoccupazione, ansia e paura, come risulta dalle loro riflessioni già commentate. Questi sentimenti, però, si sono dissipati non appena l'attività è risultata chiara e si è iniziato a organizzarla. Sono, dunque, prevalsi sentimenti positivi. Ci siamo preoccupati di monitorare l'atteggiamento degli studenti nei confronti dell'attività nel suo svolgimento perché la riluttanza iniziale che i sentimenti negativi esprimono (Harrington, 2003) può essere preditrice di bassi livelli di apprendimento (Hakkainen, 2011).

Sentimenti negativi possono essere causati, come si è già visto, da preoccupazione e ansia determinate dalla difficoltà del compito, dalla sua novità o dal contesto non familiare. Una ulteriore causa di sentimenti negativi è rappresentata dalla presunta scarsa rigorosità del compito autentico quando il modello trasmissivo risulta ancora prevalere nel contesto di riferimento (Harrington, 2003). Abbiamo, pertanto, ritenuto oppor-

concentrati su noi stessi e penso che a scuola, sul lavoro, nello sport dovremmo allenarci di più a fare attività di squadra per imparare o migliorare la nostra capacità di ascoltare e di conseguire un obiettivo insieme agli altri e non ognuno per conto proprio» (traduzione nostra).

²² Vedasi a questo proposito il documento *Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework* reperibile a questo link: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090> (consultazione del 19/01/2017). Il documento fa riferimento alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006: <http://www.istruzionepadova.it/personale/formazione/Racc-UE-18dic2006-Competenze-Apprendimento.pdf> (consultazione del 19/01/2017). In aggiunta alle competenze sociali e civiche appena citate, il progetto realizzato ha sviluppato anche altre competenze chiave di cui qui non possiamo render conto per lo spazio limitato a nostra disposizione: comunicazione nelle lingue straniere, competenza digitale, imparare a imparare e spirito di iniziativa e imprenditorialità.

tuno indagare anche questo ambito rivolgendo agli studenti specifiche domande mirate a ottenere informazioni sul valore accademico attribuito al compito autentico e sulla dimensione conativa²³ della valutazione adottata²⁴. Quest'ultima, infatti, non ha fatto riferimento al modello tradizionale ma, piuttosto, ha ricercato la congruenza tra modello di apprendimento promosso tramite il compito autentico e gli strumenti cui far ricorso in ambito valutativo. Come sottolinea Reeves (2006), «Traditional instructional designs employed in higher education are focused on teacher talk (through lecture), static content (through textbooks), and fixed assessment (through tests seeking one right answer)»²⁵ (p. 303). Quando, invece, il contesto di insegnamento/apprendimento è di natura costruttivista, come nel nostro caso, il processo valutativo non può non allinearvisi (Reeves, 2006; Harrington, 2010): «In an authentic learning environment [...] assessment is based upon observations of student engagement and analysis of artefacts produced in the process of completing the tasks. Rather than using just one method, robust assessment requires the critical analysis of multiple forms of evidence that learning outcomes have been attained»²⁶ (Reeves, 2006, p. 304).

I dati raccolti in merito alla prima questione, cioè il valore accademico attribuito al compito autentico, hanno confermato le aspettative che l'interesse degli studenti e il loro impegno avevano lasciato intuire: il compito autentico non è stato percepito come non accademico o non rigoroso e il suo valore educativo è stato consapevolmente riconosciuto:

I didn't perceive this activity as time wasting or non-rigorous. On the contrary, I perceived it as very interesting. I think that all the students should have the opportunity to 'talk' with an author. For me it was a very important experience.

I believe it was a very educational activity. In my school experience I had never happened an opportunity like this. [...] This kind of activity should be propose more often because is one of the best ways

23 Reeves (2006) fa riferimento a Snow *et al.* (1996) e spiega che «The conative domain focuses on conation or the act of striving to perform at the highest levels» (p. 297): «La dimensione conativa si focalizza sulla conazione, vale a dire l'atto di sforzarsi di portare a termine il compito ai massimi livelli» (traduzione nostra).

24 Questo saggio non si propone di indagare in profondità le modalità valutative adottate nel corso *Laboratorio di inglese specializzato*. È utile, però, segnalare che gli studenti, fin dall'inizio del corso, erano stati messi al corrente dei criteri di valutazione finale. Questi avrebbero incluso la costanza e l'originalità nel mantenere vivo il flusso di comunicazione attraverso la piattaforma *online*, la tempestività nella esecuzione delle attività programmate, la progressiva integrazione delle conoscenze acquisite negli elaborati prodotti durante il corso, la consapevolezza dei propri progressi, lo sforzo e la determinazione necessari per raggiungere gli obiettivi.

25 «La programmazione didattica tradizionale realizzata nell'istruzione superiore si concentra sul discorso del docente (attraverso la lezione trasmissiva), su un contenuto statico (attraverso libri di testo), e su una valutazione fissa (attraverso test che prevedono una unica risposta corretta)» (traduzione nostra).

26 «In un ambiente di apprendimento autentico [...], la valutazione si basa sull'osservazione dell'impegno degli studenti e l'analisi degli artefatti prodotti nel processo di completamento dei compiti. Piuttosto che far ricorso a un unico metodo, una valutazione solida richiede l'analisi critica di molteplici forme di evidenze che attestino il raggiungimento degli obiettivi» (traduzione nostra).

to engage students and to get them excited about what they have to study. I think interacting with a professor is necessary to efficient learning²⁷.

In merito alla dimensione conativa della valutazione, i dati raccolti hanno evidenziato il consenso e il gradimento da parte degli studenti della modalità adottata:

I think level of effort, mental energy, striving and self-determination should be taken in consideration when students are assessed after doing a task because I assume that a person is composed by a lot of aspects. I suppose that each of us puts in place different strategies to do a task and consequently the results are always different, but not wrong or one better than the other. I mean that even if the result is not perfect or there are some mistakes, the students should be assessed for their striving and self-determination in order that they felt recognized and they will try to improve themselves²⁸.

I respect teachers who reward the student's effort to achieve a difficult task and I think that the level of effort, mental energy, striving and self-determination must be taken in consideration at University as well as at primary school. When you work with little children you have to improve their motivation so you have to promote their curiosity and reward their diligence. At university level is the same! Teachers should stimulate student's curiosity with new activities that include the collaboration with peers and professors. University shouldn't be just studying huge books, tests and final marks but, for me, university should lead to a personal development of every student²⁹.

Le risposte, assai articolate in merito alla questione della valutazione, evidenziano quanto questa sia rilevante agli occhi degli studenti. Nelle loro parole si manifestano i temi pertinenti alla realizzazione e alla valutazione di un compito autentico: la non univocità dei risultati (Lombardi, 2007); l'utilità del riconoscimento delle difficoltà superate per realizzare il compito, poiché «lo scopo della valutazione autentica è di promuovere la crescita e il miglioramento valorizzando i talenti e i bisogni personali, offrendo a ciascuno l'opportunità di manifestare in concreto le proprie capacità»

27 Qui di seguito la traduzione di entrambe le citazioni: «Non ho percepito questa attività come uno spreco di tempo o non rigorosa. Al contrario l'ho percepita come molto interessante. Penso che tutti gli studenti dovrebbero avere la possibilità di "parlare" con un autore. Per me è stata una esperienza molto importante. «Penso che sia stata una attività molto educativa. In tutta la mia esperienza formativa non ho mai avuto una simile opportunità. Questo tipo di attività dovrebbe essere proposta più spesso perché è uno dei migliori modi per coinvolgere gli studenti e suscitare in loro emozioni relativamente a ciò che devono studiare. Penso che l'interazione con un professore sia necessaria per un apprendimento efficace» (traduzione nostra).

28 «Credo che il livello di sforzo, l'energia mentale, l'impegno e l'autodeterminazione dovrebbero essere presi in considerazione quando gli studenti vengono valutati dopo aver eseguito un compito, perché penso che una persona sia composta da un sacco di aspetti. Suppongo che ognuno di noi metta in atto diverse strategie per realizzare un compito e di conseguenza i risultati sono sempre diversi, ma non sono sbagliati o migliori di altri. Voglio dire che, anche se il risultato non è perfetto o ci sono alcuni errori, gli studenti dovrebbero essere valutati per il loro sforzo e l'autodeterminazione in modo che si sentano riconosciuti e invogliati a cercare di migliorare se stessi» (traduzione nostra).

29 «Io rispetto gli insegnanti che premiano lo sforzo dello studente per realizzare un compito difficile e credo che il livello di impegno, energia mentale, sforzo e autodeterminazione debbano essere presi in considerazione dall'Università così come alle elementari. Quando si lavora con i bambini è necessario migliorare la loro motivazione così bisogna promuovere la loro curiosità e premiare la loro diligenza. All'università è lo stesso! I docenti dovrebbero stimolare la curiosità degli studenti con nuove attività che includano la collaborazione con compagni e professori. L'università non deve significare solo libri enormi, test e valutazione finale, ma, per me, l'università dovrebbe accompagnare lo sviluppo personale di ogni studente» (traduzione nostra).

(Tessaro, 2013, p. 106); l'opportunità di una valutazione *in itinere*, sulla base di criteri condivisi, che non si limiti, perciò, al solo controllo finale (Herrington, 2003, 2010) e che fornisca continuo e progressivo riscontro degli apprendimenti (Reeves, 2006).

Nel nostro caso, la valutazione *in itinere* ha preso in considerazione:

- la qualità del lavoro individuale e di gruppo;
- il ricorso alle abilità interpersonali;
- l'uso efficace delle strumentazioni tecnologiche;
- la capacità di scomporre un compito complesso in più compiti di dimensioni ridotte;
- la selezione delle informazioni rilevanti;
- l'individuazione di soluzioni di problemi congrui agli obiettivi;
- l'adozione di decisioni;
- le abilità riferite al pensiero critico e creativo.

Questi criteri sono stati applicati in più fasi della realizzazione della intervista a Mariani: nella elaborazione collaborativa delle domande, nella restituzione al gruppo delle risposte ricevute, nella transcodificazione di uno o più concetti chiave contenuti nel saggio di Mariani tramite *MakeBeliefsComix.com* (Allegati 1, 2 e 3).

4. Conclusioni: punti di forza, criticità e prospettive di ricerca

Il compito autentico qui analizzato, scandito nelle sue varie fasi come già illustrato, ha creato le condizioni per una comunicazione autentica tra l'autore del saggio e gli studenti potenziando il loro grado di motivazione a usare la lingua inglese. Nella prospettiva di una riedizione del corso, è da considerare se l'intervista asincrona sia ancora da preferire rispetto a quella sincrona. La scelta per cui, nel nostro caso, si è optato di inoltrare le domande via *e-mail* è stata determinata dalla consapevolezza che in tal modo, pur a scapito della autenticità, gli studenti avrebbero beneficiato di momenti di riflessione (Lee & Bonk, 2013) prima e dopo l'intervista in cui poter affinare le loro abilità di produzione e comprensione della lingua scritta.

La realizzazione di una *expanded classroom* (Lee & Bonk, 2013) nel cui spazio gli studenti hanno potuto confrontarsi con l'esperto ha facilitato il riutilizzo contestualizzato delle conoscenze pedagogiche e delle abilità linguistiche acquisite progressivamente nel corso delle lezioni che, in

più casi, sono state anche dedicate ad aspetti prettamente linguistici con un approccio più tradizionale. Sulla base di quanto già precedentemente commentato, ci è parso di poter constatare l'attivazione del *flusso ottimale* (Csikszentmihalyi, 1992, citato in Herrington & Oliver, 2000) che Calvani (2011), commentando il concetto ideato dallo psicologo ungherese, definisce come una condizione di felicità per l'essere umano caratterizzata da «un equilibrio di tensione e piacere; il soggetto è impegnato in una attività coinvolgente, sprofonda in essa, perde la sensazione del tempo, immerso in un fluire appagante e creativo» (p. 6).

Siamo anche convinti con Winn e Snyder (1996, citato in Herrington & Oliver, 2000) che il modo in cui le conoscenze e le abilità vengono inizialmente acquisite influisce sul grado della loro trasferibilità in altri contesti grazie a una questione di *ownership* (Herrington & Oliver 2000; Nab *et al.*, 2010), ossia di *proprietà*: apprendere equivale, dunque, a percepire il problema da risolvere come proprio e, attraverso la sua risoluzione, conquistare piena disponibilità di concetti e strumenti riutilizzabili in autonomia. Per questo ci sentiamo di promuovere l'apprendimento autentico a tutti i livelli di scolarità e di istruzione superiore.

La restituzione al gruppo di ciò che ognuno è riuscito a comprendere più in profondità attraverso le risposte dell'intervistato di cui era responsabile è stata una opportunità per verbalizzare pensieri, apprendimenti e dubbi risolti. L'attività ha consentito a ognuno di rendersi conto dei personali processi di apprendimento tramite, per esempio, collegamenti efficaci con la propria struttura cognitiva, l'influenza delle interazioni con i *partner* sulla profondità di quanto compreso, la difesa di personali convinzioni (Herrington & Oliver, 2000). Il compito autentico che gli studenti hanno dovuto portare a termine e la sua valutazione sono risultati essere due processi integrati all'interno della stessa attività e hanno fornito molteplici indicatori cui hanno fatto ricorso gli stessi studenti per monitorare il proprio percorso di apprendimento. In questi termini è possibile concludere che i guadagni sono stati pertinenti anche alla sfera della conoscenza di sé.

In merito alla valutazione resta da segnalare quanto possa essere gratificante per gli studenti essere oggetto di considerazione da parte dell'autore di un testo da loro stessi analizzato durante il corso. Nel nostro caso gli studenti hanno ricevuto apprezzamenti per le domande da loro formulate e per la capacità di comunicare con leggerezza, tramite i fumetti, l'essenza delle questioni studiate:

I was very pleased to hear that you found my answers useful and interesting. Of course, answers can be useful only if the relevant questions are challenging, and you indeed asked quite intriguing questions. So, thank you for posing problems and raising interesting issues! [...] Thanks a lot for

your comic strips, which capture the spirit of quite serious issues with such a light and entertaining “tone”³⁰.

Nella prospettiva di una seconda edizione del corso dalle stesse caratteristiche, è pensabile prendere in considerazione l’intervista sincrona, come già accennato, o quanto meno cercare di “umanizzare” il contatto tramite posta elettronica inviando all’intervistato la fotografia degli studenti o un breve filmato che li ritragga nei momenti di confronto in aula, una volta raccolti i loro consensi. Anche un numero maggiore di studenti frequentanti potrà eventualmente avvalorare i punti di forza qui evidenziati.

Inoltre, trattandosi di studenti propensi ad approcciarsi alla professione di educatore/docente, sarebbe interessante mettere a fuoco la loro stessa percezione dei compiti e del ruolo dell’educatore/docente sulla scorta della loro personale esperienza vissuta durante il corso, facendo convergere le riflessioni sulle tecniche di *teacher research* da noi adottate e che potrebbero essere esportate nei loro futuri contesti lavorativi.

Resterà da risolvere la questione relativa alla individuazione di autori di testi o saggi pertinenti alle tematiche pedagogiche che siano disponibili a dedicare agli studenti il tempo necessario per una intervista. Esiste già in rete un sito che permette di contattare autori che possono essere intervistati da classi di scuola primaria e secondaria. Si chiama *Skype an Author Network*³¹. È auspicabile che in futuro si formi una rete di autori di testi adatti per studenti adulti cui anche l’università possa aver accesso.

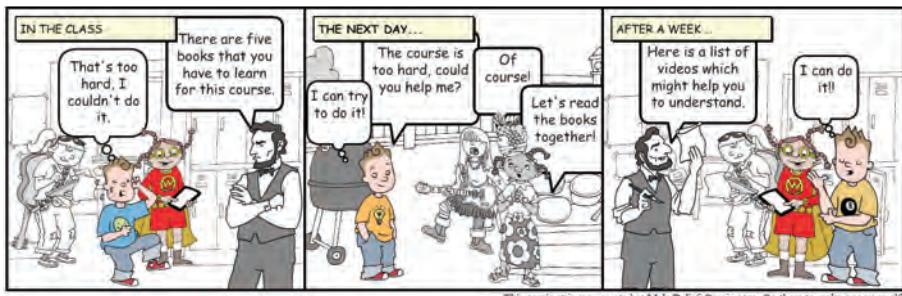
Al termine di questo studio di caso, anche la prospettiva del docente merita di essere presa in considerazione perché le ricadute positive derivate dalla realizzazione del modulo qui analizzato hanno abbracciato anche la sfera professionale del docente. Infatti questo studio, sviluppato sul modello della cosiddetta *teacher research*, ha consentito al docente di affrontare il cimento che un nuovo approccio può costituire, di ampliare la propria gamma di tecniche di insegnamento, di avvicinarsi maggiormente agli studenti per rispondere con più efficacia ai loro bisogni formativi. Ci sentiamo, quindi, di incoraggiare l’accostamento dell’attività di ricerca a quella di insegnamento perché il loro connubio è produttivo per gli studenti e per lo stesso docente che, così facendo, abbandona il ruolo di semplice esecutore di tecniche (Ryan, 2014), trova protezione nei confronti della sindrome del *burnout* (Bai-

30 «Mi ha fatto molto piacere sapere che abbiate trovato le mie risposte utili e interessanti. Naturalmente le risposte possono essere utili solo se le domande pertinenti pongono delle sfide e voi mi avete rivolto delle domande davvero intriganti. Quindi, grazie per aver posto problemi e sollevato questioni interessanti! [...] Grazie mille per i vostri fumetti, che catturano lo spirito di problemi piuttosto seri con un tono così leggero e divertente» (traduzione nostra).

31 Il sito è consultabile a questo link: <http://skypeanauthor.wikifoundry.com/> (consultazione del 19/01/2017).

ley, 2012) e, se già docente esperto, sperimenta piacevoli soddisfazioni nello scoprire la validità delle procedure agite.

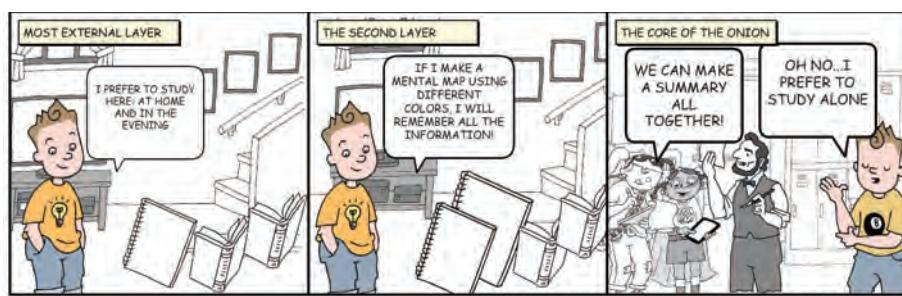
Allegato 1³²



Allegato 2



Allegato 3



³² I tre allegati riportano, verbatim, l'elaborazione di tre studenti che qui pubblichiamo per gentile concessione di Bill Zimmerman, ideatore di *MakeBeliefsComix.com*, e degli stessi studenti, autori dei contenuti: Liang Zixin (Allegato 1), Maria D'Angelo (Allegato 2), Sara Pozzatello (Allegato 3).



Bibliografia

- BAILEY, K.M. (2012). Reflective Pedagogy. In A. Burns, & J.C. Richards (Eds.). *Pedagogy and Practice in Second Language Teaching* (pp. 23–29). Cambridge: Cambridge University Press.
- BONK, C.J., & KHOO, E. (2014). *Adding some TEC–VARIETY: 100+ Activities for Motivating and retaining Learners Online*. Bloomington (IN): Open World Books, <http://research-commons.waikato.ac.nz/handle/10289/8787> (consultazione del 31/08/2016).
- BORG, S. (2015). Teacher research for professional development. In G. Pickering, & P. Gunashekhar (Eds.), *Innovation in English Language Teacher Education. Selected papers from the fourth International Teacher Educator Conference, Hyderabad, India 21–23 February 2014* (pp. 23–28), <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Tec14%20Papers%20Final%20online.pdf> (consultazione del 15/09/2016).
- BROWN, J.S. (2002). Growing Up Digital: How the Web Changes Work, Education, and the Ways People Learn, *USDLA Journal*, 16(2).
- BROWN, J.S., COLLINS, A., & DUGUID, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- CALVANI, A. (2011). Per un scuola dalle esperienze ottimali. *Form@re*, 76(11), 3–7, <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/12576/11910> (consultazione del 05/11/2016).
- CASTOLDI, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- COLLINS, A., BROWN, J.S., & NEWMAN, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honour of Robert Glaser* (pp. 453–494). Hillsdale (NJ): LEA.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1992). *Flow: The psychology of happiness*. London: Rider.
- DA RE, F. (2013). *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*. Torino: Pearson, http://media.pearsonitalia.it/0.07002_1455276099.pdf (consultazione del 31/08/2016).
- DA RE, F. (2016). *Competenze. Didattica, valutazione, certificazione*. Torino: Pearson.
- ELLERANI, P. (2006). Per una valutazione autentica. *Innovazione Educativa*, 2, 50–56, <http://kidslink.bo.cnr.it/irrsaeer/rivista/numero2-06.pdf> (consultazione del 15/09/2016).
- ELLERANI, P., & ZANCHIN, M.R. (2013). *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare*. Trento: Erickson, <http://www.ericksonlive.it/catalogo/didattica/valutare-per-apprendere-apprendere-a-valutare-2/> (consultazione del 31/08/2016).
- ERTMER, P.A., RICHARDSON, J.C., BELLAND, B., CAMIN, D., CONNOLLY, P., COULTHARD, G., LEI, K., & MONG, C. (2007). Using Peer Feedback to Enhance the Quality of Student Online Postings: An Exploratory Study. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(2), 412–433, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2007.00331.x/pdf> (consultazione del 31/08/2016).
- FERRARI, A. (2016). *Guida ai compiti di realtà*. Torino: Pearson.

- HAKKARAINEN, P. (2011). Promoting Meaningful Learning through Video Production—Supported PBL. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning* 5(1), 34–53, <http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1217&context=ijpb> (consultazione del 31/08/2016).
- HERRINGTON, J. (2006). Authentic E—Learning in higher education: Design principles for authentic learning environments and tasks. In T.C. Reeves, & S. Yamashita (Eds.), *Proceedings of E-Learn 2006* (pp. 3164–3173). Chesapeake (VA): AACE, http://researchrepository.murdoch.edu.au/5247/1/Authentic_e-learning%28authors%29.pdf (consultazione del 31/08/2016).
- HERRINGTON, J., & OLIVER, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23–48, <http://researchrepository.murdoch.edu.au/5251/> (consultazione del 31/08/2016).
- HERRINGTON, J., OLIVER, R., & REEVES, T.C. (2003). Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australasian Journal of Educational Technology*, 19(1), 59–71.
- HERRINGTON, J., REEVES, T.C., & OLIVER, R. (2010). *A Guide to Authentic E—Learning*. New York: Routledge Publishing.
- JENKINS, H., PURUSHOTMA, R., WEIGEL, M., CLINTON, K., & ROBINSON, A.J. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago (IL): The MacArthur Foundation.
- LAVE, J., & WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEE, M.M., & BONK, C.J. (2013). Through the words of experts: Cases of expanded classrooms using conferencing technology. *Language Facts and Perspectives*, 31, pp. 107–137.
- LOMBARDI, M.M. (2007). Authentic Learning for the 21st Century: An Overview. *Educause Learning Initiative*, 1, 1–12, <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3009.pdf> (consultazione del 31/08/2016).
- LOTTER, D. (2009). The Internet—Telephone Interview as a Classroom Teaching Tool. *Journal of College Science Teaching*, January–February, 52–53, http://www.donlotter.net/Telephone_interview_teaching_tool.pdf (consultazione del 31/08/2016).
- MARGIOTTA, U. (a cura di). (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando Editore.
- MIUR, UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER IL VENETO (2009). *Formare giovani autonomi e responsabili: la didattica per competenze in Veneto. Esperienze del Veneto 2008–2009*, http://www.piazzadellecompetenze.net/pubblicazioni/2009/Formare_giovani.pdf (consultazione del 19/01/2017).
- NAB, J., PILOT, A., BRINKKEMPER, S., & TEN BERGE, H. (2010). Authentic competence-based learning in university education in entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business (IJESB)*, 9(1), 20–35.
- NEO, M., NEO, K.T.-K., & TAN, H.Y.-J. (2012). Applying Authentic Learning Strategies in a Multimedia and Web Learning Environment (MWLE): Malaysian Students' Per-

- spective. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 50–60, <http://www.tojet.net/articles/v11i3/1135.pdf> (consultazione del 31/08/2016).
- PARKER, J., MAOR, D., & HERRINGTON, J. (2013). Authentic online learning: Aligning learner needs, pedagogy and technology. *Issues in Educational Research*, 23(2), 227–241, <http://iier.org.au/iier23/parker.pdf> (consultazione del 31/08/2016).
- REEVES, T.C., HERRINGTON, J., & OLIVER, R. (2002). Authentic activities and online learning. *Annual Conference Proceedings of Higher Education Research and Development Society of Australasia*. Perth, Australia, <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=4899&context=ecuworks> (consultazione del 05/11/2016).
- REEVES, T.C. (2006). How do you know they are learning?: the importance of alignment in higher education. *International Journal of Learning Technology*, 2(4), 302–304, <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI08105A.pdf> (consultazione del 31/08/2016).
- RYAN, C. (2014). Becoming Teachers, Becoming Researchers: a Case Study. *American Journal of Educational Research* 2(8), 585–59, <http://pubs.sciepub.com/education/2/8/4/index.html#> (consultazione del 31/08/2016).
- SCAPIN, C., & DA RE, F. (2014). *Didattica per competenze e inclusione*. Trento: Erickson.
- SNOW, R.E., CORNO, L., & JACKSON, D. (1996). Individual differences in affective and conative functions. In D.C. Berliner, & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*, pp. 243–310. New York: Macmillan.
- TESSARO, F. (2013). Valutazione delle competenze e apprendimento. In P. Ellerani, & M.R. Zanchin, *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare* (pp. 91–122). Trento: Erickson, <http://www.ericksonlive.it/catalogo/didattica/valutare-per-apprendere-apprendere-a-valutare-2/> (consultazione del 31/08/2016).
- TOPPING, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249–276.
- WHITEHEAD, A.N. (1932). *The aims of education and other essays*. London: Ernest Benn Limited.
- WIGGINS, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2).
- WIGGINS, G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- WINN, W., & SNYDER, D. (1996). Cognitive perspectives in psychology. In D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook for research for educational communications and technology* (pp. 112–142). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- ZANCHIN, M.R. (2010). *Come si trasforma il paradigma della formazione in rapporto alla ricerca-azione: uno studio di caso*. Tesi di Master in Ricerca Didattica e Counselling Formativo, Ca' Foscari. Il documento è reperibile al seguente link: <http://www.obiettivo2020.org/wp-content/uploads/zanchin-master-counselling.pdf> (consultazione del 08/02/2017).



**La voce
dei docenti
in formazione**

Presentazione

Cristina Richieri



Questa sezione della rivista accoglie tre contributi elaborati al termine di tre diversi percorsi di formazione iniziale: Leila Sontinger, esperta di scuola dell'infanzia, illustra la sua esperienza di tirocinio in un nido alla ricerca di risposte che soddisfino il suo desiderio di individuare modalità comunicative con le famiglie dei piccoli ospiti insieme a possibili percorsi di continuità educativa tra scuola dell'infanzia e nido.

Elisa Muzzolon, oggi docente di scuola primaria, durante il suo quinto anno di Scienze della formazione primaria ha avuto modo di riflettere sulla consapevolezza dei propri processi trasformativi innescati, nel suo caso, da attività di *microteaching*.

Anche Vania Gauli riflette sui propri cambiamenti avvenuti durante il Tirocinio Formativo Attivo (TFA) incluso nel suo percorso di studi volto al conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento della lingua spagnola nella scuola secondaria. Nel suo caso, il momento più illuminante ha coinciso con il suo avvicinamento alla didattica per compiti (*task-based approach*) che l'ha indotta ad abbandonare il metodo trasmisivo fino a quel momento da lei utilizzato.

Ospitando questi tre contributi vogliamo testimoniare la nostra volontà di valorizzare i docenti e gli educatori che si mettono ancora una volta alla prova in percorsi autonomi che aggiungono fatica e riflessività a quanto già effettuato in ambito universitario nella fase conclusiva della loro formazione professionale. Aver raccolto la sfida loro proposta dalla Redazione di *Idee in Form@zione* è prova di un atteggiamento dinamico e costruttivo nei confronti della propria professionalità, è assunzione di responsabilità verso lo sviluppo delle proprie competenze che non potranno che crescere in futuro grazie al loro desiderio di coltivare riflessività e cimento.

Inoltre, considerare i pensieri dei docenti in formazione ci fa riflettere sia sul valore che possono assumere le buone pratiche di chi li avvia alla professione, sia sui possibili effetti negativi che una formazione

intempestiva può causare. Siamo, infatti, convinti che molti dei problemi della scuola potranno trovare valide soluzioni affrontando la questione della preparazione alla carriera da una duplice prospettiva: riconoscendo l'alto valore che assume l'azione di tutor efficaci e *formati* nella formazione iniziale degli insegnanti e applicando, senza eccezioni e a tutto il personale docente ed educativo, quanto previsto dalla Legge 107/2015 (art. 107), secondo la quale «l'inserimento nelle graduatorie di circolo e d'istituto può avvenire *esclusivamente* [l'uso del corsivo è nostro] a seguito del conseguimento del titolo di abilitazione».

Il momento più illuminante del mio percorso formativo

La consapevolezza del valore della continuità educativa

Leila Sontinger

Insegno in una scuola dell'infanzia da circa quindici anni e negli ultimi due mi sono occupata direttamente dell'aspetto della continuità educativa tra questo ordine di scuola e il nido in cui ho svolto il mio tirocinio e che occupa l'adiacente struttura. Sono entrata in questa contesto con l'intento di osservare e di capire una realtà che mi interessa molto dal punto di vista della mia crescita professionale. Infatti, focalizzando la mia attenzione sui vari momenti di cura e relazione che avvengono all'interno del nido, ero certa che avrei potuto migliorare i vari progetti e le varie iniziative che accompagnano bambini e genitori nel passaggio alla scuola dell'infanzia. Spesso, infatti, le famiglie lamentano un solco eccessivo tra le due istituzioni, sia nel tipo di comunicazione adottata nei loro confronti, sia nel loro coinvolgimento. La mia esperienza di tirocinio è stata, dunque, mossa dal desiderio di migliorare tutte quelle iniziative volte a promuovere un passaggio più positivo e a colmare le distanze tra nido e scuola dell'infanzia.

Il momento più illuminante del mio percorso formativo è avvenuto un giorno — uno dei primi del mio tirocinio — prima del risveglio dei bambini nel pomeriggio, momento che anticipa la consegna alle famiglie: le educatrici stavano scrivendo su un foglio prestampato le informazioni relative ai principali aspetti della giornata educativa: quanto e cosa i bambini avevano mangiato, se e quanto avessero dormito, a quale gioco avevano partecipato più entusiasticamente e altro ancora. Il foglio venne, poi, affisso ad una apposita bacheca, luogo di consueto scambio di informazioni tra nido e famiglia. Quando iniziarono ad arrivare i genitori, osservai come questa tabellina fosse da loro consultata in modo più che accurato prima di ritirare il loro bimbo. Alcuni vi si soffermarono per scattare una foto con il cellulare. L'osservazione di questa pratica ha messo in evidenza i due aspetti principali che si sono poi rivelati illuminanti per la mia

riflessione sulla continuità educativa: da una parte l'attenzione rivolta da parte delle educatrici ad ogni singolo bambino e ai suoi bisogni, dall'altra l'importanza della comunicazione con le famiglie. Quel momento illuminante ha, dunque, indirizzato il mio sguardo nei giorni seguenti e per la durata dell'intero tirocinio.

Un aspetto importante che ho osservato e su cui ho raccolto dati nel mio diario di bordo riguarda come le educatrici organizzano gli spazi all'interno del nido e come scelgono i materiali per il gioco tenendo presente i bisogni e l'unicità di ogni singolo bimbo. La riflessione e la ricerca personale insieme al confronto con le educatrici mi dicono che lo spazio è anzitutto pensato come contenitore capace di offrire al bambino libertà di muoversi ma con riferimenti per lui chiari, inequivocabili, così da infondergli senso di sicurezza e autonomia. Questo è dato anche dalla scelta di posizionare i vari oggetti di gioco e manipolazione ad altezza bimbo, per cui tutto risulta alla sua portata e a sua misura. Potendo afferrare gli oggetti, ogni bimbo è messo nelle condizioni ideali per poter pianificare in autonomia ciò che desidera fare in quel momento. Maria Montessori, a tal proposito, ricorda l'importanza di questa attenzione nel predisporre gli spazi sottolineando che «è incontestabilmente provato che il bambino di tre anni deve maneggiare le cose per i propri scopi. Quando gli oggetti sono fatti per lui, in proporzione alla sua statura, egli può svolgere la sua attività con essi proprio come gli adulti, tutto il suo carattere si fa più calmo e contento». Ogni bambino è, perciò, libero di sperimentare lo spazio in base a ciò che è in grado di fare e in base a ciò con cui desidera cimentarsi. In tal modo vengono rispettati tempi e modalità di approccio individuali. Nessuno spazio all'interno del nido è lasciato al caso dal punto di vista della sua organizzazione, ma è frutto di costante confronto tra le educatrici rispetto anche a un criterio di flessibilità che vede mutare e maturare gli interessi e le curiosità dei bambini. Anche il giardino esterno non è inteso come spazio asettico e anonimo in cui le educatrici portano i bambini “a fare una corsa”, ma è inteso come una vera e propria area di apprendimento all'aperto in cui la progettazione e l'organizzazione sono molto curate (Goldschmied & Jackson, 1996).

Altro elemento legato allo spazio riguarda la scelta dei materiali messi a disposizione dalle educatrici durante il gioco libero: si tratta perlopiù di materiali non strutturati che possono offrire al bambino la possibilità di essere usati in maniera del tutto personale, con un approccio di massima attenzione alla sua creatività e individualità. Ho osservato bambini che di fronte a un contenitore all'interno del quale ci sono tubi di plastica di diverso spessore e misura, ne facevano un uso veramente disparato: dal

tubo-pompa di benzina, al tubo-strumento musicale che permette di cogliere gli effetti sonori provocati dalla propria voce nel passare da una parte all'altra delle sue due estremità. Questo aspetto mi è sembrato davvero interessante, perché la scelta di un bambino su come usare il materiale ci parla delle sue specificità. Gli stessi materiali che trova a sua disposizione sono, dunque, stimolo alla sua creatività. Il binomio gioco-creatività è determinante per la crescita del bambino, come viene sottolineato da studi e riflessioni di vari autori che ne decretano l'importanza e il significato, primo fra tutti Winnicott (1971, p. 94): il bambino attraverso il gioco creativo ha la possibilità di esprimere in pieno la propria personalità, «grazie alla sospensione del giudizio di verità sul mondo, a una tregua dal faticoso e doloroso processo di distinzione tra sé, i propri desideri, e la realtà, le sue frustrazioni». Ed è proprio in questa area intermedia fra oggetto e soggetto che può comparire l'atto creativo che permette, appunto, al soggetto di ritrovare se stesso.

Un secondo aspetto che è stato oggetto di osservazione e analisi durante il mio tirocinio è, come ho già avuto modo di segnalare, quello della relazione che intercorre tra nido e famiglia, per me rivelatosi il secondo elemento fondamentale rispetto all'idea di continuità educativa.

Ricordo che il nido non è vera e propria realtà istituzionale come la scuola, ma nasce come un servizio di supporto alle famiglie e alla genitorialità. Il nido che ho frequentato dà una risposta precisa in questo senso, stabilendo con le famiglie un patto educativo all'interno di una idea di coeducazione in cui i genitori sono considerati «una parte integrante del sistema interattivo entro e attraverso il quale l'educatore assolve alle sue funzioni» (Fruggeri, 2002, p. 7). Fanno parte del percorso di coeducazione momenti come pranzi o merende insieme ai genitori, laboratori o serate di documentazione, o il cosiddetto progetto di “lungo ambientamento” su cui mi sono soffermata per comprenderne al meglio il significato che questo ha rispetto alla permanenza dei bambini al nido e alla serenità dei genitori nel lasciarvi il loro figlio. Il progetto che ho osservato, vede coinvolto il genitore per un certo periodo di tempo, flessibile in relazione alle reazioni individuali dei bambini, ma anche al senso di sicurezza e tranquillità del genitore coinvolto. Si tratta di un periodo in cui il genitore vive l'intera giornata educativa assieme al proprio bimbo trascorrendo con lui tutti i momenti di cura più delicati. È il genitore che si occupa del suo bambino, poi gradualmente l'educatrice interviene fino a sostituirsi al genitore e questo vale anche per il momento del sonno, in cui il genitore mostra all'educatrice non solo gli oggetti utili all'addormentamento, ma anche come e in che tempi il bambino è abituato ad affrontare questo mo-

mento. In generale, la sinergia che si crea tra le due parti protagoniste del processo educativo sottolinea l'importanza di quella che Andrea Bobbio e Teresa Grange (2011) definiscono come *continuità di significato*, intesa come «connessione di senso tra esperienze precedenti e successive» (p. 87). Si tratta, quindi, di un tipo di continuità che deve essere costantemente motivo di riflessione e confronto perché intersecante quella orizzontale (che coinvolge famiglie e territorio) e quella verticale (che prende in considerazione il raccordo tra le varie istituzioni educative). È quella continuità che, sempre secondo Bobbio e Grange (ivi, p. 87), «dà peso alla comprensione attiva favorita da contesti e relazioni emotivamente e affettivamente significative». Quello relativo alle figure educative con cui il bambino entra in relazione costituisce, dunque, «uno scenario di continuità da monitorare e da progettare».

Al termine del periodo di lungo ambientamento, mi sono soffermata sul momento del distacco mattutino dal genitore e quello del successivo ricongiungimento per chiedermi quale tipo di relazione intercorra tra le educatrici e le famiglie, e quali procedure vengano messe in atto dalle stesse per creare un distacco e un ricongiungimento i più sereni possibile per i bambini. Questi interrogativi sono stati uno spunto per una ricerca personale che mi ha condotto fino allo psicoterapeuta Giuseppe Nicolodi che nel suo libro *Il disagio educativo dal nido alla scuola d'infanzia* (2008) descrive una serie di elementi da considerare e attenzioni e strategie da mettere in atto nei due momenti sopraccitati, in cui spesso permangono delle difficoltà dovute a quella che da lui viene definita *indigestione emotiva*, dovuta alla presenza contestuale delle due figure di riferimento affettivo, genitore ed educatrice. Nicolodi sottolinea, ad esempio, l'importanza di non soffermarsi eccessivamente nello scambio di informazioni tra genitore ed educatrice al momento del ricongiungimento, perché per molti bambini è difficile sopportare le due figure di attaccamento insieme. Questo rimane un momento in cui è bene dedicarsi esclusivamente al bambino, informazioni più dettagliate è opportuno che vengano comunicate in altra sede. La lettura del testo di Nicolodi ha, dunque, confermato la scelta del nido che ho frequentato nel predisporre una bachecca dedicata proprio alla trasmissione delle informazioni tra educatrici e famiglia. Questo approfondimento è stato per me molto utile, in quanto mi ha indotto a riflettere su un aspetto solo apparentemente banale, ma in realtà, come ho capito, ricchissimo di implicazioni emotive nella relazione nido–bambino–genitore.

Voglio concludere con una considerazione su un secondo strumento di lavoro che ho trovato particolarmente utile: si tratta della griglia di auto-

valutazione del mio percorso che ho stilato al termine del tirocinio utilizzando come parametri i vari obiettivi che mi ero posta ad inizio percorso. Mi rammarico di non averla utilizzata anche in itinere, ponendomi anche delle tappe intermedie, che mi aiutassero a soffermarmi su una o più questioni, per capire che cosa potesse esser migliorato o modificato. Ritornata al mio consueto lavoro alla scuola d'infanzia, sento di poter trasferire qui il frutto dell'esperienza fatta in qualità di tirocinante. Cercherò di far tesoro dei due aspetti più illuminanti del mio percorso formativo, l'attenzione rivolta ad ogni singolo bambino e ai suoi bisogni, e l'importanza della corretta modalità di comunicazione con le famiglie. Inoltre, porterò con me la pratica dell'osservazione puntuale attraverso l'uso di griglie osservative e la pratica dell'autovalutazione, anche in itinere. Ad oggi nella scuola d'infanzia sono previsti diversi momenti di accoglienza dei bambini e di incontro con le famiglie, ma sarebbe importante creare a monte una maggiore sinergia tra scuola d'infanzia e nido, per individuare insieme ulteriori pratiche che tengano conto della specificità di ogni bambino da una parte, e dell'accoglienza e dell'inclusione delle loro famiglie dall'altra. Nel progetto di continuità di quest'anno, che sto stilando assieme alle mie colleghi proprio in questi giorni, abbiamo pensato di accogliere i bambini e le loro famiglie su un lungo treno, in viaggio verso un luogo da scoprire. I bambini porteranno nei vari momenti di accoglienza una valigia contenente oggetti preziosi che ritroveranno come traccia personale del loro passaggio al momento dell'inserimento a settembre, e anche una busta da lettera con un messaggio scritto da un genitore che contenga una particolare richiesta, una aspettativa o un bisogno che ci proponiamo di accogliere.

Riferimenti bibliografici

- 
- BOBBIO, A., & GRANGE, T. (2011). *Nidi e scuola dell'infanzia*. Brescia: La Scuola.
 - FRUGGERI, L. (2002). Genitorialità e funzione educativa in contesti triadici. In F. Emiliani (a cura di), *Psicologia sociale della prima infanzia* (pp. 109–131). Roma: Carocci.
 - GOLDSCHMIED, E., & JACKSON, S. (1996). *Persone da zero a tre anni*. Bergamo: Junior.
 - MONTESSORI, M. (1913). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti.
 - NICOLODI, G. (1992). *Maestra, guardami...* Bologna: CSIFRA.
 - NICOLODI, G. (2008). *Il disagio educativo al nido e alla scuola dell'infanzia*. Milano: Franco-Angeli.
 - WINNICOTT, D.W. (1971). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.

Il momento più illuminante del mio percorso formativo

Una attività di *microteaching* che ha generato trasformazioni

Elisa Muzzolon

Sono laureanda al quinto anno del corso di studi in Scienze della formazione primaria dell'Università di Padova. Il nuovo ordinamento di questo corso di studi prevede un ciclo unico di cinque anni e dal secondo al quinto è necessario svolgere, parallelamente all'attività didattica, un percorso di tirocinio. Rileggendo le relazioni e i vecchi progetti formativi che ho iniziato a compilare — ormai circa tre anni fa — e confrontandoli, oggi, con il mio agire professionale, mi sono accorta di quanto io sia cambiata.

Ho imparato a scrutare gli sguardi dei bambini e a scendere nelle dinamiche didattiche, destreggiandomi nel mettere in pratica le varie metodologie utilizzate dalle insegnanti che operano nelle classi che frequento in qualità di tirocinante; sto imparando ad astenermi da giudizi frettolosi al fine di raccogliere più informazioni possibili per capire e ricostruire quel grande *puzzle* che compone la realtà scolastica. Questo è potuto accadere perché in tutti questi ultimi anni credo di essere diventata consapevole dell'importanza dell'ascolto: l'ascolto dei bambini (con i loro linguaggi verbali e non verbali), l'ascolto dei colleghi, l'ascolto del personale che a vario titolo lavora all'interno della scuola, l'ascolto dei compagni di Università e, soprattutto, l'ascolto di me stessa. Sì, perché se non avessi ascoltato me stessa, probabilmente oggi non sarei così diversa rispetto a quella che ero al mio terzo anno di università, anno in cui tutto ebbe inizio.

Il tirocinio diretto del terzo anno prevede di entrare in classe o in sezione¹ nel secondo semestre per condurre per la prima volta una serie di interventi didattici per un totale di circa venti ore. Il nostro Corso di Studi ci chiede di mettere in campo le nostre competenze in termini di progettazione, conduzione e valutazione. In preparazione, dunque, del nostro

¹ Il corso quinquennale conferisce l'abilitazione sia per l'insegnamento alla Scuola Primaria, che alla Scuola dell'Infanzia. Motivo per cui il tirocinio deve essere svolto in entrambi i gradi di scuola.

primo intervento diretto, nel primo semestre è prevista un'attività molto particolare di tirocinio indiretto chiamata *microteaching*. Si è trattato, nel mio caso, della simulazione di una parte di lezione per studenti adulti sul concetto di debito pubblico della durata di circa dieci minuti che si è svolta tra compagni del gruppo di Tirocinio Indiretto (circa una trentina di ragazzi/e). Durante questo tipo di attività, ognuno viene filmato mentre realizza la sua parte di lezione e al termine di ogni *performance* si visiona la registrazione e si attua una valutazione di gruppo, un'autovalutazione del singolo e una valutazione da parte del tutor coordinatore e del tutor organizzatore. Considero questa attività la mia prima, vera, esperienza diretta di conduzione di una lezione.

Ricordo di aver preparato minuziosamente tutto il materiale che avrei usato per spiegare ai miei compagni il debito pubblico italiano (argomento che a me piace particolarmente, essendo diplomata in un Istituto Tecnico Commerciale). Ho preparato con attenzione le *slide* di presentazione, ho recuperato articoli di giornale evidenziando i passaggi fondamentali, ho predisposto le schede da consegnare durante la lezione e ho ripassato molto bene la teoria rispolverando il mio vecchio manuale di Scienze delle finanze. Secondo me era tutto pronto: dovevo solo cronometrare la mia esposizione per riuscire a rispettare meticolosamente il tempo prestabilito.

Devo dire che, finché stavo conducendo la mia parte di lezione, non avevo una reale percezione di come stessi lavorando. Mi sembrava, comunque, stesse andando tutto bene perché stavo rispettando il mio programma e pensavo di avere tutto sotto controllo: il *setting*, la metodologia, i materiali proposti. Invece, quella fu la prova del fatto che in realtà, per quanto interesse l'insegnante possa provare nei confronti di ciò che sta spiegando alla classe, in lui deve sempre rimanere acceso un lume che gli permetta di non perdere di vista il suo obiettivo: suscitare nei suoi alunni il medesimo interesse per ciò che stanno ascoltando.

Durante quella mia prima lezione io stavo, al contrario, facendo finta di nulla; i ragazzi che avevo di fronte in quei momenti avrebbero potuto inviarmi qualsiasi tipo di segnale, e io non me ne sarei accorta, perché i miei obiettivi in quel momento erano principalmente due: fare in modo che i miei alunni-compagni venissero a conoscenza del significato di debito pubblico e terminare la mia *performance* rispettando i tempi prestabiliti dai tutor universitari. Nonostante fosse prevista l'attenzione alla relazione con gli allievi, mi sono accorta di aver dato quasi esclusivo rilievo ai contenuti della lezione e ai tempi, sottovalutando invece il contatto e la relazione con le persone.

In fase di valutazione questo aspetto è emerso, assieme ad altre considerazioni legate al mio eloquio troppo veloce e talvolta poco chiaro (tendo a non pronunciare integralmente le parole), al mio modo di gesticolare e alla camminata frenetica, avanti e indietro dalla lavagna, che è diventata quasi elemento di distrazione per chi mi stava di fronte.

Tutti questi rilievi — che per qualcuno possono risultare un po' dolorosi al momento — sono poi divenuti per me un prezioso tesoro che io non ho lasciato chiuso in un forziere ma che ho fatto fruttare. Mi sono accorta, infatti, di essere cresciuta professionalmente nel corso degli anni dando ascolto a quelle osservazioni e correggendo alcune mie imperfezioni: per esempio, oggi, lavorando con bambini stranieri, è per me di fondamentale importanza riuscire ad adottare una modalità di comunicazione più lenta e chiara.

Al termine della valutazione di quella prima esperienza di *microteaching*, non ricordo di aver percepito insoddisfazione, né delusione o frustrazione, ma piuttosto una nuova visione, effettivamente illuminante, di quelle che dovevano diventare le mie principali attenzioni nel momento della realizzazione di una lezione in classe. Questo perché ho ascoltato veramente le parole dei miei compagni e dei tutor, ho ascoltato i miei pensieri, e ho agito poi di conseguenza, mettendo in pratica così, ancora inconsapevolmente, il modello di riflessività di Mortari (2015): ascoltare, riflettere e agire.

Se al termine della mia prima esperienza di *microteaching* io fossi tornata a casa senza prestare troppa attenzione a ciò che i miei compagni mi avevano suggerito di fare, senza nemmeno riflettere su quelle valutazioni, e se non avessi compiuto un'autovalutazione critica e dura nei miei stessi confronti (ecco perché è importante l'ascolto di se stessi), avrei sciuipato una preziosa occasione. Allo stesso tempo, però, ho capito che quello che avevo prodotto quasi d'istinto per la mia prima lezione, non andava del tutto male: quelle *slide* pensate accostando il visivo verbale al non verbale, e allo stesso tempo accompagnate dall'oralità della mia spiegazione, andavano incontro ai diversi stili di apprendimento degli alunni (Mariani, 2000). Inoltre, l'aver pensato di utilizzare articoli di giornale ha contribuito a creare ponti con la realtà facendo percepire quanto quello che stavo dicendo fosse concreto e attuale. Ecco, dunque, che le numerose criticità rilevate in sede di valutazione della mia prestazione sono state bilanciate dal riconoscimento degli aspetti positivi del mio intervento didattico, riconoscimento che mi ha donato rinnovata motivazione.

Quella valutazione è giusto che sia stata effettuata allora — al terzo anno — prima, cioè, di entrare a pieno titolo nelle classi. Quello è stato proprio il momento propizio per riflettere apertamente e serenamente sui punti forti, certo, ma anche e soprattutto sulle criticità. Se sono riuscita a

condurre, al mio quinto anno, un intervento didattico di italiano L2 a mio parere buono, è anche grazie alle valutazioni e ai consigli espressi allora e ai processi di riflessione innescati.

In questi anni di università ho incontrato persone davvero speciali e competenti che mi hanno motivato facendomi credere in me stessa e nell'importanza del mio lavoro. A questo proposito non posso non citare il filosofo Recalcati che si definisce “salvato” da alcuni professori che hanno saputo cogliere quanto di positivo c’era in lui, valorizzandolo, proprio come è accaduto anche a me nei miei anni universitari. Per Recalcati (2014) l'insegnante è colui che ascolta e nell'atto dell'ascolto non giudica, «non ha alcuna pretesa di misurare il valore delle vite che si raccontano» (p. 55), non valuta, si astiene dal proprio giudizio. È colui che è in grado di «valorizzare le differenze, la singolarità, animando la curiosità di ciascuno senza però inseguire un'immagine di “allievo ideale”» (pp. 112–113). Afferma anche che non esiste tecnica per insegnare a insegnare. Si impara quando si incontra un maestro. È questo che ci forma. Si impara per *contagio* (Recalcati, 2015). Il percorso di tirocinio *in toto* mi ha dato proprio questa immensa occasione: ho avuto la fortuna di esser stata *contagiata* da persone davvero competenti che hanno creduto in me e hanno valorizzato il mio lavoro che, con il passare degli anni, si è arricchito di senso.

Terminano qui i miei (primi?) anni di preparazione universitaria, ma nonostante ciò ho già voglia di ricominciare ad approfondire alcune tematiche (la valutazione per competenze, per esempio, e l'insegnamento dell'italiano L2) e a mettermi alla prova in nuovi corsi di formazione. È per me giunta finalmente l'ora di cimentarmi nell'arte dell'insegnamento in maniera autonoma, non più sotto le “ali protettrici” della realtà del tirocinio. Mi auguro di saper riconoscere lungo il mio futuro cammino professionale altri maestri da cui continuare ad apprendere per rappresentare a mia volta un modello positivo per i miei futuri studenti.



Riferimenti bibliografici

- MARIANI, L. (2000). *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*. Bologna: Zanichelli.
- MORTARI, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- RECALCATI, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- RECALCATI, M. (2015). La formazione nel rapporto maestro-allievo. Intervento al convegno tenutosi nell'ambito del ciclo di incontri *Le parole del nostro tempo* presso la Fondazione Campostrini, 27 febbraio 2015, Verona.

My most illuminating moment as a trainee

Shifting from a transmissive approach to a task-based approach

Vania Gauli



How would I have represented my teaching style a few years ago? Certainly I would not have used so many words as I have in the map above, which now accurately represents my reconstructed professional profile. In a way teaching was easier, because the context was not as complex as it is now and school was not so open to the instances of the territory as it is now. When I started my first Teacher Qualification Course (Tirocinio Formativo Attivo, from now on TFA) in 2013 at the Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, I had been teaching for about five years. I used to give my lessons in a very traditional way. I probably had not realised

yet that I was the protagonist of my lessons and I simply passed down knowledge and contents to my students. I thought that they had to study books and notes in order to learn. I had already heard about aims, cooperation, evaluation, needs, planning but everything was still confused in my mind like a ball of tangled wool.

During my first lessons on the course I was told about an approach based on actions and when my teacher started to talk about the task-based approach elaborated by Nunan (1989, 2004), I began seeing things more clearly.

My Spanish teacher showed us what her students had done. I remember that I saw videos in which her students cooked and prepared recipes at school or at home. She explained that this had allowed them to learn the imperative. Then she showed me how they had made podcasts to practise speaking, as well as using blogs and virtual classes to communicate. They prepared digital posters and folders about their school or Italian traditions and they shared them with students from other countries participating in projects such as eTwinning. In that way they developed digital, social and civic competences, as well. By watching how all these tasks had been performed by my teacher's students, I started to understand that a big change was taking place in my mind.

That was a really illuminating moment as from that lesson on I began to imagine my students out of the classroom, as «social agents, members of society who have tasks to accomplish in a given set of circumstances, in a specific environment and within a particular field of action», as the Common European Framework of Reference for Languages suggests (p. 9). I could imagine them using the foreign language in their daily life.

I reflected on my lessons and I realised that it was probably not correct to base them essentially on grammar, asking pupils to form the tenses, the comparatives and so on. They needed to use grammar topics to carry out an action in real life. So I had to learn to teach competence because the learners' objective is not learning a language but communicating. In my classes I had to prepare authentic tasks and simulations of real situations so that my students could solve problems. Students must be involved in meaning-focused communicative tasks. «If the students are focused on the completion of a task they are just as likely to learn language as they are if focusing on the language forms» (Harmer, 2015, p. 60).

Moreover, during our lessons, my teacher behaved almost as if we were students. She got us to work in groups so I could exchange ideas with my colleagues and I could find out the importance of cooperation. She gave us only a few explanations, she moved around the classroom so that we could discover our learning and build up our knowledge. Shar-

ing my experience produced a radical change in my way of teaching and thinking about teaching. I started to rethink my perspective as a teacher and to think that students have to be the protagonists in the lessons and the teacher has to be a director, guide and facilitator. He/she is also a resource provider and a motivator. Students can learn by themselves, they can build up their own learning. A teacher's explanations about contents, rules and vocabulary are often not necessary. The students live in a world in which they can have access to all sorts of information easily and quickly so transmitting contents is not the teacher's task in our society.

During my Teacher Qualification Course I also found out that the task-based approach allowed me to make my lessons more enjoyable and during the last few years I have been trying to put into practice everything I discovered. Now I create playful activities which motivate the pupils. Thanks to new technologies I pass down contents by presentations, using Prezi or Powtoon. I use more infographics, videos and songs. I have my virtual classes in Edmodo and my pupils exchange messages with students from Argentina and they can do their homework on the platform so that I can correct written production with the whole class. Students seem to be more involved and more attentive.

This school year I have been taking part in an eTwinning project, called *Un calendario lleno de vidas* with some Spanish schools. We are going to create a calendar and each month will be dedicated to a writer. We are going to make videos, games and write creative texts. This month we are creating a digital poster to incentivize the use of libraries. I think that it is a more playful way to study literature. It may well be an experience leading students to natural and spontaneous learning.

References

- 
- BALBONI, P.E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- BONAIUTI, G. (2006). *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*. Trento: Erickson.
- COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Language Policy Unit, https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (retrieved on 19/01/2017).
- FERNÁNDEZ, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen.
- HARMER, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Longman.

- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., & HOLUBEC, E.J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Erickson. (First published in 1994).
- KOEHLER, M.J., & MISHRA, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.
- NEWBY, D., ALLAN, R., FENNER, A.-B., JONES, B., KOMOROWSKA, H., & SOGHIKYAN, K. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*. Strasbourg/Graz: Council of Europe/European Centre for Modern Languages, <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/16/Default.aspx> (retrieved on 19/01/2017).
- NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.



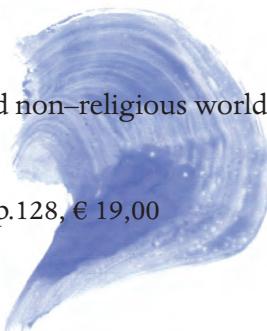
Letti per voi

Robert Jackson

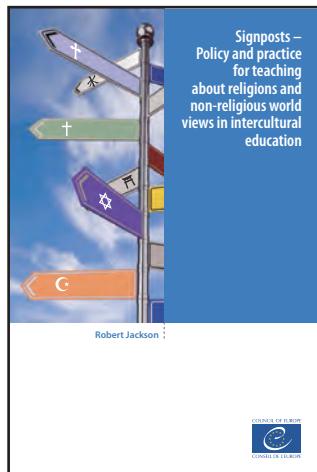
Signposts

Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education

Council of Europe Publishing, Strasburgo, 2014, pp.128, € 19,00



Recensione di Annarita Cazzola



Può la scuola contribuire al dialogo interculturale, in particolare in materia di diversità religiose, per costruire ponti di comprensione e rispetto reciproco tra i popoli e le culture? È la sfida che si pone una Raccomandazione del Consiglio d'Europa — *Recommendation CM/Rec(2008)12¹* — sulla dimensione delle convinzioni religiose e non religiose all'interno dell'educazione interculturale, la quale, riflettendo in seguito agli eventi dell'11 settembre 2001, ritiene fondamentale partire dall'educazione religiosa all'interno delle istituzioni scolastiche per arrivare a comprendere le diversità e a instaurare un dialogo interculturale che tenga

conto delle varie componenti culturali e religiose, in particolare in Europa.

Robert Jackson, che ha collaborato alla stesura della Raccomandazione stessa, propone il suo libro *Signposts* come strumento per mettere in atto la sfida del documento e dare utili consigli sul come sia possibile attuare questo tipo di progetto. Il titolo del libro, che si può tradurre con *Segnali stradali*, è indicativo dell'obiettivo che si pone: dare consigli per stimolare il dibattito sulle politiche da attuare, sulla pratica in classe e sulla formazione degli insegnanti. Il testo tiene accuratamente conto dell'opinione dei funzionari dell'istruzione, dei docenti e di chi li prepara

¹ Il documento è accessibile attraverso questo link: https://www.cnvo.nl/fileadmin/user_upload/PDF/ISIS-LivingTogether/Eng/COE/CoE_CMRec_2008_12_Religion_and_intercultural_education_ENG.pdf (consultazione del 19/01/2017).

alla professione. La scuola, attraverso professionisti adeguatamente preparati e motivati, può infatti essere considerato l'ambiente più idoneo dove seminare idee e valori quali comprensione, dialogo e rispetto che troveranno completo sviluppo negli adulti che gli studenti di oggi diventeranno domani.

Così come altre battaglie culturali del passato (si pensi per esempio al razzismo, alla disabilità, all'ecologia), è auspicabile che anche la promozione del dialogo interreligioso e interspirituale trovi nelle nuove generazioni terreno fertile per modificare la visione del mondo ereditata dalle generazioni precedenti.

Jackson sviluppa il proprio pensiero partendo dalla riflessione che la religione non appartiene alla sfera privata della persona, ma è tema di interesse per la sfera pubblica, quindi tutti i giovani devono poter conoscere e capire religioni e credenze come parte integrante della propria istruzione.

Dopo una introduzione alla Raccomandazione (il cui testo integrale viene riportato in appendice al libro) con riferimento allo scenario di ideazione, ai temi e alle sfide, il libro esplicita in modo molto chiaro i concetti chiave trattati in ogni capitolo. Dunque, il lettore è facilitato nell'adottare un personale ordine di lettura delle varie parti.

Signposts chiarisce innanzitutto la terminologia utilizzata in questo tipo di educazione: la chiarezza è fondamentale per non incorrere in malintesi, sia nell'utilizzo dei termini (religione, credenza non religiosa, ateismo, spiritualità, interpretazione della vita) usati comunemente in contesti diversi, sia nella formulazione degli obiettivi.

È importante, sia per insegnare che per apprendere, sviluppare competenze di educazione interculturale: a questo scopo, vengono illustrati due approcci didattici sperimentati con efficacia nell'apprendimento sulle religioni: l'approccio interpretativo e quello dialogico. Gli esempi, le descrizioni e le riflessioni di insegnanti che hanno applicato i modelli proposti sono utili suggerimenti per coloro che vogliono mettersi in gioco e sviluppare competenze in questo ambito.

Pertanto, è fondamentale che gli insegnanti siano adeguatamente formati sulla questione perché ogni educatore ha la possibilità di incidere positivamente sugli atteggiamenti dei propri allievi facilitando e moderando il dialogo tra di loro per creare in classe un ambiente sicuro in cui ciascuno possa esprimere con fiducia il proprio pensiero e accogliere con rispetto idee diverse. Mediante il dialogo gli allievi possono comprendere simboli e rituali altrui e arrivare, attraverso tolleranza e rispetto, al riconoscimento di ciò che unisce invece di ciò che divide. Gli studenti vanno inoltre aiutati ad analizzare le rappresentazioni delle religioni nei media: nelle scuole è importante

utilizzare testi e fonti informative di alta qualità, in modo che il dialogo possa avvenire senza l'influenza di pregiudizi comuni.

Signposts si ferma ad analizzare anche la posizione delle convinzioni non religiose, visioni del mondo che nel dialogo educativo vanno tenute in conto a fianco delle prospettive religiose, con il medesimo rispetto e apertura alla comprensione. Il concetto di spiritualità, infatti, è comune sia alle convinzioni religiose che non religiose, e si esplicita in interpretazione della vita e visione del mondo. La citata Raccomandazione del 2008, infatti, si propone di tener conto della dimensione religiosa e non religiosa nell'educazione interculturale come contributo per rafforzare i diritti umani, la cittadinanza democratica e la partecipazione, al fine di sviluppare competenze per il dialogo interculturale. I diritti umani sono pertanto il fulcro d'interesse, strettamente correlati al concetto di dignità umana: se i genitori hanno il diritto di educare i figli alla religione di appartenenza, è anche vero che tutti hanno diritto a una istruzione che sia libera da discriminazione e intolleranza. Ogni diritto porta con sé responsabilità e obblighi nel promuovere un vivere sociale rispettoso delle reciproche differenze. Lo sviluppo morale degli allievi passa attraverso la coscienza dei diritti umani.

Nel volume si fa anche menzione al fatto che il dialogo tra allievi di diversi ambienti culturali può essere facilitato dallo scambio tra la scuola e il territorio: la partecipazione di relatori esterni alla vita scolastica o la visita a luoghi di culto o scuole di tipo diverso nella zona sono esperienze che tengono conto della natura locale e globale del dialogo interculturale. Gli esempi a questo proposito riportati nel testo parlano di esperienze generalmente positive: la nota negativa è spesso rappresentata dal poco tempo che classi e docenti ritengono di poter dedicare all'educazione interculturale attraverso l'analisi delle diverse concezioni religiose. Per questo è importante che la Raccomandazione venga recepita anche dagli organi legislativi perché sia la politica educativa a sostenere e finanziare questo tipo di attività e progetti.

Il libro offre numerosi riferimenti a ricerche, studi ed esperienze e riporta esempi e testimonianze di insegnanti e allievi. Ogni capitolo si chiude con un breve paragrafo conclusivo che ne riassume il contenuto: in questo modo, *Signposts* si presta ad essere utilizzato sia come guida di un percorso da mettere in atto per gradi, sia come manuale di riferimento da consultare in base al tema di maggior interesse in una data circostanza. Ogni capitolo, infatti, pur essendo coerentemente collegato al testo nel suo complesso, è anche esaustivo di ogni argomento trattato e può essere letto, studiato e applicato autonomamente.

Il testo, per sua natura, si presta ad essere ampiamente usufruito dai docenti di religione, ma andrebbe suggerito anche agli insegnati delle altre discipline: infatti, il tema del dialogo tra culture si presta a varie argomentazioni anche nelle classi di lingua (materna o straniera), di storia e geografia e, in generale, in tutte le situazioni di apprendimento in cui la conversazione miri a stimolare anche il pensiero critico. Inoltre, una azione didattica in sinergia tra i colleghi delle varie discipline potrebbe aiutare gli allievi a valutare la tematica da punti di vista diversi e, proprio per questo, a sviluppare più facilmente quella propensione al dialogo che è requisito imprescindibile per la comprensione di culture e mentalità diverse dalla propria.



Indice

Foreword

Preface

Acknowledgements

1. The recommendation: background, issues and challenges
 2. Introducing *Signposts* and its key themes
 3. Terminology associated with teaching about religions and beliefs
 4. Competence and didactics for understanding religions
 5. The classroom as a safe space
 6. The representation of religions in the media
 7. Non-religious convictions and world views
 8. Human rights issues
 9. Linking schools to wider communities and organisations
 10. Promoting further discussion and action
 11. References
- Appendices
1. The full text of the recommendation
 2. The Joint Implementation Group: membership and meetings
 3. List of papers presented by invited experts on topics of importance to the development of the document



Scheda autore

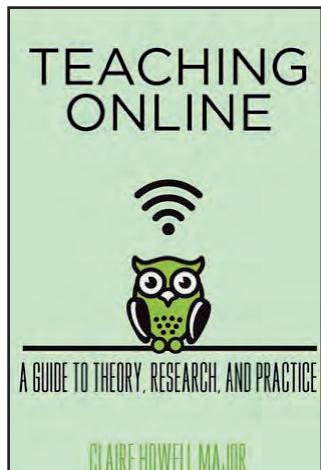
Robert Jackson è Professore Emerito di *Religioni ed Educazione* all'Università di Warwick (dove è stato anche direttore della specifica Unità di Ricerca), è Professore di *Diversità Religiosa ed Educazione* presso lo *European Wergeland Centre* a Oslo. Si occupa dell'insegnamento delle religioni e delle diversità religiose nella scuola. Collabora dal 2002 con il Consiglio Europeo per progetti di educazione religiosa e interculturale. Nel 2008 ha partecipato alla stesura della Raccomandazione del Consiglio d'Europa sull'insegnamento delle diversità religiose a cui il suo libro *Signposts* fa riferimento. Partecipa a vari progetti del Consiglio e di organismi internazionali, in particolare sulla dimensione religiosa della istruzione interculturale.

Claire Howell Major

Teaching Online A Guide to Theory, Research and Practice

Johns Hopkins University Press, Baltimore (US), 2015, pp. 336, \$ 29.95

Recensione di Alun Phillips



Teaching Online by Claire Howell Major is a book aimed at helping teachers to understand the principles and techniques required to teach online successfully.

The first few chapters are theory-based and discuss the important elements of transformational change involved in moving over to online courses from more traditional approaches. Chapter 1 looks at how technology can influence teaching materials and approaches both positively and negatively. Chapter 2 focuses on teacher knowledge and, in particular, how to exploit and develop existing teacher competencies so that they fit in with the new demands of

online learning. Several strategies are suggested, such as formal learning opportunities (organized courses using platforms such as *Moodle*), directed self-study or using more informal means such as a personal development network. Chapter 3 examines online learning theories and challenges teachers to critically review fixed ideas about the learning process, for example seeing themselves as the only providers of instructional input. Subsequent chapters deal with practical aspects of course structure, planning and time management. These include discussion of key online issues such as whether the course has open or closed access, for example certain courses called MOOC's (*Massive Open Online Courses*) can be accessed by many thousands of students. There is also discussion of whether courses should be synchronous (students working online at the same time) or asynchronous and how this may affect teaching arrangements.

The book draws on a wide range of first-hand practitioner accounts to illustrate the learning theories presented and these arguably represent

its strongest point. Lisa Lane's account of setting up an online History course (pp. 88–91) is useful as it gives an insight into issues linked to using *Moodle*. She makes the important point that «a great deal of time is spent setting up the class. When I first offered it, many hours were devoted to creating the lectures» (p. 90). The high initial investment involved in setting up these courses is confirmed by other contributors in Chapter 7, *Instructional Time*, and is an issue teachers need to consider before committing themselves. Other contributors acknowledge the double challenge of creating interactive course content *and* mastering the technology to deliver it. Chapter 9 on *Communication* deals with how teacher–student relationships need to be managed in an out of classroom context. It focuses on issues such as replying to student requests and generally being available to interact with students. Susan Luca argues that «an instructor that takes longer than forty–eight hours to respond to a student will create frustration and distrust» and that «contact [with an online student] three times a week fosters complacency, contact five or more times a week creates visibility» (p. 187). Teachers might well wonder if they are able to match these rather exacting standards in terms of being almost omnipresent to meet students' demands.

A whole chapter (Chapter 6) is dedicated to *Intellectual Property*, drawing on the important issues of ownership, copyright and the sharing of online materials. The chapter, however, is rather ethnocentric and draws almost exclusively on American legislation, especially the 1976 *Copyright Act* and Italian teachers will therefore have to check up on more local or European copyright rules affecting them.

Teaching Online contrasts with another book dedicated to online teaching, *Adding Some TEC Variety* by C.J. Bonk and E. Khoo (2014), in that the former goes more in depth into wider didactic issues rather than just providing a set of off–the–shelf practical ideas. *Teaching Online* indeed succeeds in providing solid pedagogic reasons for shifting courses either partly or entirely online and considers the consequences of doing so. Overall, *Teaching Online* provides teachers with plenty of insights into the numerous possibilities on offer and is often thought–provoking. The actual online experiences of ordinary teachers give the book an added practical side in line with the book's stated aim. *Teaching Online* does not, however, aim to provide detailed suggestions for setting up courses (e.g. which software to use) so teachers will need address these issues themselves. One can only hope that schools will provide sufficient in–house training, support and encouragement for those teachers willing to break away from traditional classroom–based teaching. Based on personal ex-

perience, it is likely, however, that most instructors will be asked to set up an online learning system with very limited time and resources, meaning that there will inevitably be an extensive “learning-on-the-job” factor, an issue confirmed by several of the book’s contributors.

Indice



Introduction

1. Teaching Online as Instructional Change
 2. Faculty Knowledge
 3. Views of Learning
 4. Course Structure
 5. Course Planning
 6. Intellectual Property
 7. Instructional Time
 8. Teacher Persona
 9. Communication
 10. Student Rights
 11. Student Engagement
 12. Community
- Conclusion



Scheda autore

Claire Howell Major is a professor of Higher Education at Alabama University. She teaches courses on college teaching, technology in higher education, reading research in the field of higher education. Her research interests are: faculty work, pedagogical approaches, technology for teaching, and online learning. She is the author or co-author of several books including *Learning Assessment Techniques: A Handbook for College Faculty* (with Elizabeth Barkley, published by Jossey-Bass in 2015), *Teaching for Learning: 101 Intentionally Designed Educational Activities to Put Students on the Path to Success* (with Michael Harris and Todd Zakrajsek, published by Routledge in 2014).

Luciano Corradini

Sentieri rivisitati. Ripensando discepoli e maestri

Armando Editore, Roma, 2016, pp. 192, € 18.00

Recensione di Maria Renata Zanchin



«Credo che il patrimonio d'idee che lasciamo quando il nostro corpo non ha più vita sia immortale»¹. Questa definizione laica del concetto di eternità attraverso la memoria è un pensiero di Umberto Veronesi, recentemente scomparso. Ci piace citarla nell'introduzione all'opera di Luciano Corradini, *Sentieri rivisitati. Ripensando discepoli e maestri*, perché sintetizza efficacemente il messaggio di questo libro: il senso del vivere in modo etico la propria esistenza e in modo deontologicamente corretto la propria professione sta anche nella ricchezza delle relazioni umane che si intessono e nella memoria che ne prolunga l'effetto. Quelle relazioni, infatti, continuano a vivere nello spazio e nel tempo, in un *dialogo intergenerazionale* di valore inestimabile, sia quando si concretizza in contatti e comunicazioni esplicativi e documentati (epistole tradizionali ed e-mail), sia quando si intesse nel lavoro silenzioso dei ricordi.

Il volume di Corradini focalizza un aspetto dell'educazione scolastica tradizionalmente meno scontato e tangibile di quelli disciplinare e didattico, tuttavia di grande rilievo e oggetto di rinnovata attenzione nel dibattito psicopedagogico attuale. Ci sollecita a rileggere la professionalità docente in chiave di relazione e di comunicazione educativa, a partire dall'affermazione di pagina 23: «C'è bisogno di docenti non solo preparati ma umanamente credibili e interessati a essere punti di riferimento amichevoli e affidabili per gli studenti».

La prima parte del testo comprende riflessioni teoriche sugli aspetti antropologici, etici, pedagogici e, in parte, anche giuridici della relazione

1 L'intervista è rintracciabile al seguente link: <http://www.panorama.it/scienza/salute/intervista-a-umberto-veronesi/#gallery-0=slide-16> (consultazione del 30/11/2016).

tra docenti e studenti, con riferimento anche alla *Consulta degli studenti* e al *Codice deontologico dei docenti*. La seconda parte, di taglio decisamente narrativo e in parte anche intimistico, presenta lettere di ex-studenti collegati a fasi diverse della carriera dell'autore. La terza parte propone profili di maestri, ricordi e dialoghi con loro e assume, via via, una dimensione informativa su importanti personaggi della pedagogia e, più in generale, della scuola. Non mancano nel testo alcuni utili riferimenti alla storia delle riforme della scuola e alle loro alterne vicende.

Desideriamo focalizzare l'attenzione del lettore sulla seconda parte del volume: la dimensione narrativa e colloquiale che la caratterizza rappresenta in qualche modo un approccio alternativo rispetto a un più tradizionale trattato di pedagogia o a un manuale di didattica per affrontare la relazione tra studenti e docenti, o meglio, per dirla appunto con Corradini, tra *discepoli* e *maestri*. Leggendo i passaggi del dialogo intergenerazionale, innescato per lo più dagli studenti che riprendono contatto con il loro professore, affiorano alla nostra mente alcune domande, che ciascuno può porsi in prima persona: *Ci piacerebbe che i nostri studenti ci ricordassero come l'autore racconta nella seconda parte di questo libro? Cosa direbbero di noi i diversi studenti? Chi sono i buoni maestri? Possiamo utilizzare il riferimento e la memoria di coloro che sono stati i nostri buoni maestri per migliorare noi stessi?* Domande che sollecitano una forma particolare di riflessività, utile sia nella formazione iniziale che nella formazione e autoformazione in servizio.

La scelta del binomio *discepoli* e *maestri* viene illustrata dall'autore a p. 19: «Studenti e docenti si è in virtù di condizioni di carattere anagrafico, sociologico, giuridico. Discepoli e maestri si è in virtù di condizioni di carattere personale, culturale, scientifico, morale, affettivo».

L'autore propone esempi di discepoli e maestri illustri: Achille e Chirone, Dante e Brunetto Latini («la cara e buona imagine paterna» che insegnava «come l'uom s'eterna» (*Inferno*, XV, 83-85). Non manca di sottolineare la complessità di questo rapporto, che può comportare fraintendimenti, dinamiche conflittuali di gratitudine/ingratitudine e — soprattutto nell'ambito della carriera accademica — rischi di subordinazione al punto che il *maestro* può tramutarsi in *barone* e il *discepolo* in *vassallo*.

Tra le voci degli studenti di diverse età che Corradini ha incrociato nella sua vita professionale, dagli anni di insegnamento alla Scuola Media, all'I-TIS, all'Università e alla SSIS, alcune emergono con particolare vividezza proprio perché, oltre a essere più lontane nel tempo, non sono quelle del *più bravo della classe*. «Sono stato un suo anonimo allievo nella sezione C dell'I.T.I. di Reggio Emilia [...]. Venivo dalla campagna, da una frazione di Correggio; figlio di contadini mezzadri fui indirizzato, dopo le elemen-

tari, dai genitori a proseguire nell'attività scolastica, perché, essendo di struttura fisica modesta e gracilina, mi ritenevano inadatto / improduttivo per il lavoro dei campi» (p. 44). La descrizione prosegue attraverso i ricordi di sveglie all'alba per studiare nella stalla tra le mucche e dei conseguenti effetti relazionali all'ingresso in aula causati da evidenti problemi olfattivi, fino al ricordo luminoso delle ore di lezione con il suo maestro: «La frequentazione delle sue ore di lezione era per me un balsamo, erano terapeutiche per il mio animo smarrito; e mi sono sempre interrogato su come potessero volare nell'aria di una scuola tecnica concetti di vita e valori così alti ed espressi con tale calore / convincimento. È stato affascinante» (p. 45).

Non potendo citarli tutti, diamo voce al dialogo con una discepola diventata a sua volta insegnante, la quale testimonia al suo ex-professore: «Ho fatto il primo anno di ruolo a Premana. Avevo un alunno di prima media che non sapeva ancora leggere e scrivere» (p. 51). Colpisce in questa testimonianza che la frase capace di cambiarle la vita, «Non posso permettermi di perdere un'insegnante come lei» (p. 52), pronunciata anni prima dal Corradini professore, sarà la medesima con la quale la stessa giovane docente aiuterà lo studente a rischio, nel momento in cui quest'ultimo le chiederà il perché di tutti i suoi sforzi educativi per lui: *non posso permettermi di perdere un alunno come te.*

L'attenzione che l'autore dedica all'importante aspetto della relazione umana nell'atto educativo non ne trascura i risvolti dal punto di vista giuridico, per questo egli prende in considerazione lo *Statuto delle studentesse e degli studenti* da un lato (DPR. 21/11/2007, n. 235), il codice deontologico dei docenti e l'etica professionale dall'altro, cioè i «principi che devono guidare e motivare il comportamento di una determinata categoria di professionisti» (p. 28). Rispetto a questo tema tanto centrale, Corradini compie, nella prima parte del volume, una breve ricognizione storica del dibattito sviluppatosi negli ultimi decenni. Vengono focalizzate l'origine del termine da parte di J. Bentham nel 1834 e le numerose critiche rivolte alla sua impostazione utilitaristica nell'ambito del dibattito filosofico, senza però sviluppare il riferimento alle altre posizioni etiche e filosofiche accennate, che avrebbe potuto spiegare il maturare delle questioni etiche connesse alla professionalità. Vengono, inoltre, presi in considerazione i numerosi tentativi falliti per giungere, nel nostro Paese, alla formulazione condivisa di un codice deontologico. Eppure, «l'attività di comunicazione diretta con le persone, in particolare con i minori, presenta forti margini di incertezza ed è esposta a rischi di fraintendimenti e di sofferenze che si potrebbero ridurre, con un'approfondita e condivisa riflessione etica e con l'adozione di un conseguente codice deontologico, il cui rispetto dovrebbe

essere verificato da un ordine professionale apposito» (p. 27).

Suggeriamo la lettura del volume ai docenti che desiderino approfondire in una chiave un po' inedita la questione della relazione tra studenti e docenti, ovvero tra *discepoli* e *maestri*, oltre che gli aspetti etici e deontologici dell'insegnamento ad essa connessi. In particolare la suggeriamo ai docenti del Liceo delle scienze umane e ai docenti dei percorsi *post-lauream* per i più giovani colleghi in fase di formazione iniziale, sia all'interno delle Scienze della formazione primaria che dell'imminente percorso universitario per l'insegnamento nella scuola secondaria: vi potranno attingere esempi fecondi di *dialogo intergenerazionale* da discutere e condividere.



Indice

Parte prima:

ASPETTI ANTROPOLOGICI, ETICI E PEDAGOGICI
DELLA RELAZIONE FRA DOCENTI E STUDENTI

Parte seconda:

LETTERE DI EX STUDENTI: *HERI DICEBAMUS*

Parte terza:

PROFILI DI MAESTRI, RICORDI E DIALOGHI

Scheda autore

Luciano Corradini, Professore Emerito di Pedagogia generale all'Università degli Studi Roma Tre, dopo la laurea e il perfezionamento in filosofia all'Università Cattolica di Milano, ha insegnato in diversi tipi di scuole secondarie e nelle Università di Parma, Cattolica di Brescia, Statale di Milano, *La Sapienza* di Roma. È stato presidente dell'IRRSAE Lombardia, vice-presidente pro-ministro del Consiglio Nazionale della PI, sottosegretario di Stato alla PI nel Governo Dini, membro del Comitato di valutazione del sistema scolastico della Provincia autonoma di Trento. Il link al sito di Luciano Corradini è: www.lucianocorradini.it.

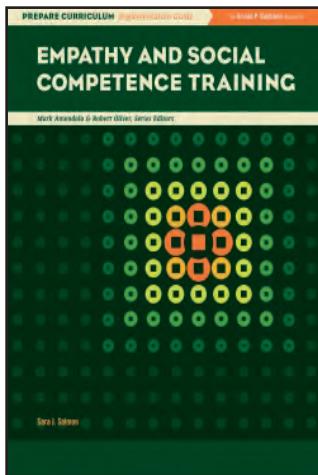
Sara J. Salmon

Empathy and Social Competence Training

Prepare Curriculum Implementation guide

Research Press Publishers, Champaign (US–IL), 2015, pp. 167, \$ 29.99

Recensione di Mirella Albano



The book outlines the theories and studies on the relevance of social behaviours in education and provides a hands-on guide to implementing social competence teaching across the general curriculum. Professional practice and practical suggestions are framed in self-contained teaching lessons/modules.

Based on the assumption that «negative emotions can impair learning» (p. 15), the book suggests that a proactive, social emotional curriculum is to be taught in schools as «social competence and empathy are important for success in one's personal life as well as in academic, employment and other settings» (p. 19).

Eligible readers for this book are clearly teachers, professional educators and practitioners who think that educational processes can only benefit from having scientifically-proven innovative bias and are willing to deepen their studies and put themselves to the test.

The book is divided into two parts, the first with the *Theoretical Foundation and Program Overview*, the second with *Empathy and Social Competence Training Lessons*, with lesson scaffolding models teachers and practitioners may apply either to specifically designed courses and/or to the general curriculum. The Foreword, Preface and Introduction, start from A.P. Goldenstein's *Prosocial approach* and outline the research evidence which prove how a psycho-educational approach is likely to foster behavioural, emotional and cognitive changes and prepare the brain for learning.

Although not claiming exhaustiveness, the text is enriched with quotations and references to the major research studies on the role of social competences, skills training, emotional intelligence training ranging from the canonic Piaget and Mead via Goleman to the more recent Medina and Salmon with regard to the impact that teaching prosocial competences may have on the students' personal life, education, school success and professional or working life. The evidence put forward by researchers and educators seems to respond in full to EU recommendations as to the importance of social competence as one of the key competences for European citizenship, a point that no professional teacher and/or educator may ignore.

The activities proposed by the lessons take a pragmatic, problem-solving approach and, from the instructions to the independent practice stages, they aim to stimulate learners' awareness of feelings, individual reactions and emotional responses to events and behaviours.

Both the theoretical references and the practice lessons may then prove extremely useful if strongly wished-for cooperative learning environments are to be designed and implemented to foster and support motivation and, last but not least, to assess social competence achievement levels.

The book contains a very rich bibliography and PDF versions of forms and handouts included in the book are available for download on the book webpage at www.researchpress.com/downloads.

Indice



Tables

Foreword

Preface

Introduction: About the Prepare Curriculum

Part 1: Theoretical Foundation and Program Overview

Part 2: Empathy and Social Competence Training Lessons

Lesson 1: The Problem Situation

Lesson 2 : What is Empathy?

Lesson 3: Attending and Nonattending Behavior

Lesson 4: Identifying Your Feelings

Lesson 5: Ten Years from Now

Lesson 6: Increasing Feelings Vocabulary

Lesson 7: Range of Feelings

Lesson 8: Introduction to HEARS

Lesson 9: The “H” of HEARS: Hold the Correct Posture

Lesson 10: The “E” of HEARS: Eye Contact

Lesson 11: The “A” of HEARS: Assess the Person’s Feelings Correctly –

Part 1

Lesson 12: The “A” of HEARS: Assess the Person’s Feelings Correctly –

Part 2

Lesson 13: The “R” of HEARS: Respond with Your Face Appropriately

Lesson 14: The “S” of HEARS: Say the Person’s Feelings in Your Own Words – Part I

Lesson 15: The “S” of HEARS: Say the Person’s Feelings in Your Own Words – Part 2

Lesson 16: Practicing the HEARS Model

Lesson 17: “I” Statements

Lesson 18: Trust Accounts

Appendix: Empathy and Social Competence Training Fidelity Form

References

About the Editors

About the Author



Scheda autore

Sara J. Salmon is author of the Peace Curriculum and executive director of the Centre for Social Competence, a non-profit organization that develops A.P. Goldstein's *Aggression Replacement Training Program* and offers training on restorative justice, parent empowerment, conflict mediation, effective discipline programs, alternative school development and school-wide character education.

Finito di stampare nel mese di marzo del 2017
dalla tipografia «System Graphic S.r.l.»
00134 Roma – via di Torre Sant'Anastasia, 61
per conto della «Aracne editrice int.le S.r.l.» di Ariccia (RM)

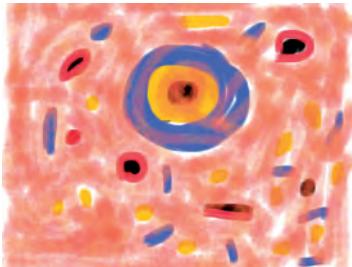
Idee in form@zione

Forme e contesti della comunicazione educativa

Periodico per la formazione degli insegnanti

Organo dell'Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisori

Anno 6 • n. 5 • 2017



Idee in form@zione è periodico annuale organo dell'ANFIS – Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisori che intende promuovere l'avvicinamento della teoria alla pratica professionale e diffondere, attraverso riflessioni di carattere culturale, la valorizzazione della professionalità docente, del tirocinio come componente fondamentale del percorso di formazione iniziale, della ricerca e dell'innovazione tramite la formazione continua.

ISSN 2280-8523 17003

18,00 euro

ISBN 978-88-548-9986-5

A standard linear barcode representing the ISBN 978-88-548-9986-5.

9 788854 899865