

Thomas Gordon

NÉ CON LE BUONE
NÉ CON LE CATTIVE

Bambini e disciplina



edizioni la meridiana
p a r t e n z e

Thomas Gordon NÉ CON LE
BUONE
NÉ CON LE
CATTIVE

Bambini e disciplina

Traduzione di Emanuela Fabretti

edizioni la meridiana
p a r t e n z e

Indice

<i>Introduzione</i>	
Il dibattito sulla disciplina	9
Parte Prima	
COMPRENDERE LA DISCIPLINA	
Definire i termini e chiarire i significati.....	20
Il metodo tradizionale delle ricompense e delle punizioni	31
Perché le ricompense non sono efficaci	39
I difetti e i pericoli della punizione	55
Le reazioni dei bambini	66
Parte Seconda	
ALTERNATIVE ALL'USO DELLA DISCIPLINA CON I BAMBINI	
Metodi efficaci per modificare il comportamento dei bambini.....	80
Nuovi modi di gestire la famiglia e la scuola	100
Aiutare i bambini a risolvere i loro problemi.....	116
L'ascolto attivo: la competenza interpersonale polivalente.....	130
Perché gli adulti non rinunciano a imporre la disciplina.....	138
Promuovere la salute e il benessere attraverso le relazioni democratiche.....	150
APPENDICE	
Il metodo Gordon in Italia <i>di Alberto Zucconi</i>	160
I formatori del metodo Gordon	162

Definire i termini e chiarire i significati

Uno dei miei professori universitari preferiti tormentava gli studenti con la massima: “Definisci i termini se vuoi una discussione intelligente”. Eppure trovo che sia esattamente ciò che le persone non fanno quando discutono di disciplina, e questo porta a molte incomprensioni. Nelle pagine che seguono cercherò di chiarire queste frequenti incomprensioni e mi auguro che gli elementi più oscuri sul tema della disciplina possano essere precisati.

Il sostantivo e il verbo

È importante prima di tutto esaminare la differenza cruciale tra il sostantivo *disciplina* e il verbo *disciplinare*. Come sostantivo, la disciplina viene solitamente intesa come comportamento e ordine in concordanza con norme e regolamenti, oppure come comportamento consolidato attraverso l’educazione, per esempio nelle espressioni “disciplina in classe”

o “la disciplina di una buona squadra di pallacanestro”.

Il sostantivo *disciplina* evoca ordine, organizzazione, collaborazione, il conoscere e seguire norme e procedure, e un riguardo per i diritti degli altri.

Il verbo *disciplinare* viene inteso come “portare in uno stato di ordine e obbedienza attraverso l’educazione e il controllo” e “punire o penalizzare; correggere, castigare”.

Nelle discussioni sulla disciplina, si presume spesso che la disciplina possa essere ottenuta – in casa e in classe – solo se genitori e insegnanti disciplinano rigorosamente i bambini, cioè li controllano, puniscono, penalizzano, correggono e castigano.

Ho però trovato molte prove che confutano questa ipotesi ampiamente condivisa. Ho scoperto infatti che disciplinare i bambini può essere il modo meno efficace per ottenere la disciplina in casa o in classe. Alcuni studi hanno dimostrato che la disciplina in classe va in fumo ogni qualvolta l’insegnante/disciplinatore esce dalla stanza o si gira verso la lavagna. Abbiamo tutti visto che questo succede anche in casa. Inoltre, dato che disciplinare i bambini implica l’uso del potere, solitamente sotto forma di punizione o minaccia di punizione, i bambini si difendono contro questo potere punitivo ricorrendo alla ribellione, alla resistenza, alla ritorsione o alla bugia: qualsiasi cosa pur di evitare di essere obbligati, limitati o controllati.

Alcune ricerche hanno anche dimostrato che la punizione produce nei bambini aggressività e violenza: i bambini puniti più frequentemente, se confrontati con bambini puniti raramente o mai, manifestano in maggior misura aggressività, iperattività e violenza verso gli altri bambini. Uno studio ha evidenziato che, durante l’anno in cui è stata condotta la ricerca, quasi il 100% dei bambini puniti ha aggredito un fratello o una sorella, contro solo il 20% dei bambini i cui genitori non avevano usato punizioni corporali nei loro confronti.

Comprendere la differenza tra il sostantivo

disciplina e la forma verbale *disciplinare* è della massima importanza, a mio giudizio, per un ulteriore motivo: chiarisce che la controversia sulla disciplina riguarda il *modo* in cui dobbiamo comportarci con i bambini (i *mezzi*) e non ciò che noi vogliamo che essi facciano (i *fini*). La gran parte delle persone concorderebbe sul fatto che vogliamo che i ragazzi siano ordinati, disposti a collaborare e premurosi sia in casa che in classe, ma emergono forti divergenze sull'eventualità che il disciplinare sia il *mezzo* migliore per giungere alla disciplina, *fine* verso il quale si riscontra un consenso generale.

Insegnare oppure tenere sotto controllo

Anche come verbo, disciplinare ha due significati molto diversi. Del primo abbiamo già trattato: disciplinare allo scopo di tenere sotto controllo. Il secondo ha a che fare con l'atto dell'istruire, insegnare, educare. Il dizionario fornisce il seguente significato: "educare per mezzo dell'istruzione e dell'esercizio; esercitare". Fornisce inoltre tutti i seguenti termini alternativi per il tipo di disciplina che è insegnamento/educazione:

addestrare, allenare, esercitare, istruire, insegnare, assistere negli studi, dare lezioni, ammaestrare, edificare, informare, illuminare, inculcare, indottrinare, istruire nei primi elementi, preparare, qualificare, allevare, crescere, guidare, familiarizzare.

Questa è un'altra forma di disciplina che raramente provoca discussioni. È raro che qualcuno metta in dubbio la desiderabilità che gli adulti svolgano una o tutte le funzioni sopraccitate

con i bambini e i giovani. La gran parte di noi, infatti, direbbe che è *dovere* di genitori efficaci e di insegnanti competenti fornire questo genere di educazione, addestramento e guida. Nessuno vuole eliminare il tipo di disciplina che si basa sull'insegnare-educare-informare.

Tuttavia, riguardo alla disciplina basata sul controllo, la controversia è molto intensa. Prima di tutto, guardiamo all'elenco dei diversi sinonimi di questa forma di disciplina:

tenere sotto controllo, correggere, dirigere, governare, vigilare, sorvegliare, presiedere, gestire, tenere in riga, regolare, irreggimentare, reprimere, esaminare, frenare, contenere, arrestare, imbrigliare, tenere a freno, trattenerne, tenere al guinzaglio, imbavagliare, limitare, costringere, confinare, inibire, rimproverare, riprendere, rimproverare, criticare, punire, castigare, penalizzare.

Ovviamente ciò suggerisce qualcosa di molto diverso dal tipo di disciplina basata sull'insegnare-educare-informare. La pressione sanguigna e la voce si alzano su termini quali *tenere sotto controllo, irreggimentare, reprimere, imbrigliare, tenere a freno, imbavagliare, castigare, penalizzare* e, come vedremo, soprattutto sul termine *punire*.

Mentre sono convinto che questo non sia un tipo di disciplina salutare per i miei figli o per i figli di nessun altro, la gran parte dei genitori e degli insegnanti sostiene caparbiamente questo tipo di disciplina del controllare-limitare-punire. La gran parte dei testi per genitori sostiene infatti che i ragazzi non solo ne abbiano bisogno ma anche la desiderino; che senza di essa si sentirebbero insicuri; che penserebbero di non essere amati se non fossero sottoposti a tale disciplina, senza la quale poi diventerebbero piccoli mostri intrattabili. Nei prossimi capitoli metterò in dubbio ognuna di queste ipotesi comunemente accettate.

È importante anche riconoscere che la disciplina del tipo insegnare-educare-informare rappresenta uno sforzo per *influenzare* i bambini, mentre la disciplina del tipo controllare-limitare-punire è sempre uno sforzo per tenerli sotto controllo.

Il metodo tradizionale delle ricompense e delle punizioni

Ricordate la lunga lista di sinonimi che abbiamo trovato per il verbo “disciplinare”: governare, dirigere, tenere in riga, reprimere, proibire, limitare, costringere, e così via. Ognuno di essi individua una forma di controllo, ognuno implica l’uso del potere. Nella mente di molti adulti “disciplinare” i bambini non è che un eufemismo per l’uso del potere allo scopo di tenerli sotto controllo. Vediamo con precisione come dovrebbe funzionare il controllo basato sul potere.

Scopo dei controllanti è di farsi carico dei loro controllati, in una posizione tale da dominarli o da imporsi su di loro. Il desiderio del controllante, naturalmente, è che il controllato risponda con un atteggiamento remissivo, sottomesso, docile, disponibile, conciliante, arrendevole – tutti eufemismi di *obbediente*. I controllanti *sperano* che i loro controllati siano sempre obbedienti.

Questo viene descritto brillantemente nel già citato testo di Dobson:

«Un bambino impara ad assoggettarsi all’autorità di Dio imparando prima a sottomettersi (invece di negoziare) all’autorità dei genitori

imparando ad assoggettarsi all’affettuosa autorità (leadership) dei suoi genitori, un bambino impara a sottomettersi ad altre forme di autorità a cui andrà incontro più avanti nella vita... insegnanti, presidi, poliziotti, *vicini di casa* e datori di lavoro» [corsivo mio].

In questo brano Dobson usa i termini *sottomettersi* e *assoggettarsi*, che sono chiaramente i suoi sinonimi per *obbedire*. Per Dobson è necessario addestrare all’obbedienza in casa per preparare i bambini a *obbedire all’autorità degli adulti in qualunque situazione*. Obbedire persino ai vicini di casa!

Si rammenti, inoltre, che questo tipo di disciplina viene utilizzata per determinare comportamenti specifici ritenuti desiderabili dal *controllante*. Gli obiettivi o i fini sono sempre decisi dal controllante per il controllato. È importante ricordare che i controllanti potrebbero benissimo scegliere fini ritenuti benefici per il bambino; le intenzioni possono essere buone. Quante volte durante la nostra infanzia e giovinezza ci siamo sentiti dire: “Quando crescerai mi ringrazierai” oppure “Lo faccio solo per il tuo bene”? Ho infatti notato che molti controllanti – siano essi genitori, insegnanti, datori di lavoro, capi di movimenti religiosi o dittatori – cercano di giustificare il loro uso del controllo con questa logica.

Sono sicuro che molti controllanti ritengono di sapere che cosa sia meglio, e questo perché sono più anziani, più saggi, hanno una maggiore esperienza o un più elevato grado di istruzione, eccetera. E, per molti autori di testi sul “coraggio di imporre disciplina”, la giustificazione deriva dal credere nella saggezza della Bibbia.

C’è anche la possibilità che i controllanti talvolta scelgano fini che portano beneficio *principalmente a loro stessi* piuttosto che al controllato, come quando un’insegnante decide di espellere dalla classe uno studente che disturba in quanto interferisce con la sua esigenza di svolgere il suo lavoro. I controllanti spesso si ingannano pensando di esercitare il controllo

per aiutare il controllato, mentre lo fanno per soddisfare le proprie esigenze. E, sulla base della mia esperienza, sono rari i bambini che vedono nel potere coercitivo qualcosa che viene fatto per il “loro bene”.

Da dove deriva il potere dei controllanti?

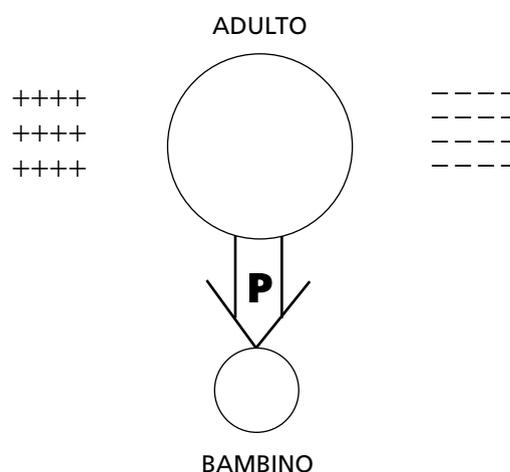
Cerchiamo ora di capire esattamente come i controllanti acquisiscano la loro capacità. Perché hanno spesso successo? Da dove viene il loro potere? A un certo livello tutti sanno che il potere dei controllanti deriva dall'uso della carota e del bastone, cioè di *ricompense* e *punizioni*.

Essere in possesso di ricompense – i mezzi per soddisfare alcuni bisogni del controllato – è fonte di potere per il controllante. Se il mio bambino piccolo ha molta fame, sfruttando il mio accesso esclusivo al cibo posso usare questo potere di ricompensa per fargli apparecchiare la tavola, dicendogli: “Se prepari la tavola puoi sederti e iniziare a cenare”. Oppure, se mia figlia vuole assolutamente un vestito nuovo, posso prometterle: “Se questa settimana pulirai la tua camera tutti i giorni ti darò i soldi per il vestito nuovo”. Questo è tenere sotto controllo promettendo conseguenze che porteranno alla soddisfazione di un bisogno del bambino e saranno quindi “remunerative”.

L'altra fonte di potere è possedere i mezzi per infliggere ai bambini sofferenza, privazione o disagio. Se mio figlio non vuole mangiare la verdura, posso minacciarlo dicendogli: “Starai a tavola fino a quando non avrai mangiato la verdura, e niente programmi Tv”. Questo è tenere

sotto controllo il bambino negando qualcosa che egli desidera, conseguenza che verrà considerata “punitiva” o “aversiva”.

Ricompense e punizioni: sono queste le fonti ultime da cui deriva il potere dei controllanti di tenere sotto controllo, dei disciplinatori di imporre disciplina, dei dittatori di dare ordini. Lo schema illustra queste due fonti di potere che i controllanti adulti hanno sui bambini e sui giovani: ricompense (+ +) e punizioni (- -), carote e bastoni. La P sta per *potere*.



Nella figura ho riportato cerchi di dimensione molto diversa per sottolineare che il rapporto adulto-bambino è quasi sempre un rapporto in cui esiste un grande differenziale di potere, l'adulto cioè possiede mezzi di gran lunga superiori per ricompensare o punire il bambino rispetto ai mezzi che il bambino ha per ricompensare o punire l'adulto. Questo diventa meno vero, naturalmente, quando i bambini diventano adolescenti.

Con bambini molto piccoli gli adulti hanno in loro possesso il più grande repertorio di cose che i bambini desiderano o di cui hanno bisogno: cibo, vestiti, bevande, giocattoli, quaderni per disegnare, dischi, denaro, caramelle, gomme da masticare e tutta una serie di cose piacevoli come cantare o leggere loro fiabe, gio-

care con loro, spingere la carrozzina, caricarli sulle spalle, abbracciarli e baciarli.

Allo stesso modo, gli adulti possiedono un enorme arsenale di punizioni per i bambini piccoli. Oltre a essere in grado di punirli privandoli di una qualsiasi delle ricompense sopra elencate, gli adulti possono infliggere loro dolore fisico, reprimerli o limitarli, relegarli in camera, sgridarli e rimproverarli, respingerli, schiaffeggiarli, sculacciarli, costringerli a mangiare, infondere paure (“Non andrai in paradiso”, “Dio ti punirà”, “Mi farai morire prima del tempo”), guardarli in cagnesco, non rivolgere loro la parola, e centinaia ancora che i lettori ricorderanno dagli anni in cui erano bambini. È evidente che genitori e insegnanti dispongono di molte potenziali ricompense e punizioni. Come le utilizzano?

Come dovrebbero operare le ricompense

Affinché le ricompense producano i loro effetti devono sempre soddisfare tre condizioni:

1. il controllato deve desiderare o aver bisogno di qualcosa in maniera *sufficientemente intensa* da sottomettersi alla volontà del controllante (adottare il comportamento desiderato dal controllante);
2. la ricompensa offerta dal controllante deve essere vista dal bambino come *potenzialmente in grado di soddisfare alcuni suoi bisogni*;
3. il controllato deve *dipendere dal controllante* per la ricompensa (cioè il controllato non è in grado di soddisfare da solo i propri bisogni).

I controllanti possono scegliere di usare le ricompense in due modi: possono promettere la ricompensa a patto che il bambino faccia prima ciò che vuole il controllante, oppure possono attendere fino a quando vedono che il bambino si comporta nel modo desiderato e in quel momento possono offrire la ricompensa come una conseguenza favorevole inaspettata. Un esempio di controllo con promessa di ricompensa: vuoi che tuo figlio vada a letto, quindi dici: “Se adesso vai a letto senza fare storie ti leggerò una favola”. Un esempio di controllo con ricompensa offerta dopo che si è osservato un comportamento desiderato: un insegnante vuole che un bambino la smetta di alzarsi dal banco, così quando vede che il bambino sta al suo posto l’insegnante gli sorride e dice: “Sei un bravo bambino quando stai seduto al tuo posto”.

Il controllo esercitato sui bambini attraverso l’uso delle ricompense viene denominato con una serie di termini tra cui: modificazione del comportamento, modellaggio (*behavior shaping*), condizionamento operante, rinforzo positivo, ricostruzione del comportamento (*behavior engineering*), gestione del comportamento (alcuni termini, quali modificazione del comportamento o gestione del comportamento, possono anche riferirsi al controllo esercitato attraverso la punizione). Qualsiasi termine si usi, il metodo fondamentale di controllo attraverso la ricompensa è di cercare di ottenere un comportamento specifico facendo in modo che le conseguenze del comportamento vengano percepite come positive o remunerative per il bambino. Il principio è valido e piuttosto ben documentato: *il comportamento che viene premiato tende a essere ripetuto*.

Ricompensare sembra un atto sufficientemente benevolo; dopo tutto le conseguenze (o, in termini tecnici, le *contingenze*) percepite dal controllato non sono forse desiderabili, piacevoli, soddisfacenti? E inoltre, va chiarito subito, il metodo può funzionare, com’è dimostrato da innumerevoli esperimenti con bambini in una grande varietà di situazioni comportamentali:

scuole, ospedali e diversi istituti di assistenza all'infanzia. Questo metodo ha modificato con successo alcuni comportamenti indesiderati di bambini autistici, schizofrenici, con handicap fisici o mentali, e altri bambini costretti in istituti.

Questo metodo di modificazione del comportamento presenta però severe limitazioni e spesso non funziona, come spiegherò più ampiamente nel prossimo capitolo. Per ora è sufficiente sottolineare che modificare e modellare il comportamento dei bambini facendo deliberatamente in modo che le conseguenze siano positive e remunerative è valido in linea di principio ma non è così semplice da applicare come invece potrebbe sembrare. Di solito richiede infatti una serie di operazioni prestabilite molto complesse che richiedono molto tempo per modificare solo *un* comportamento definito, come fare la pipì a letto o picchiare. Richiede inoltre una notevolissima conoscenza tecnica da parte del controllante sul metodo di ricompensa e su come applicarlo in maniera coerente e corretta. Infine, il controllo che avviene per mezzo della ricompensa, come spiegherò più avanti, fa emergere nei bambini alcuni effetti collaterali che la gran parte dei genitori e degli insegnanti trova spiacevoli. A causa di tutti questi problemi, il metodo è rischioso e lungi dall'essere sicuro, come si vedrà nel capitolo successivo.

Come dovrebbero operare le punizioni

Come le ricompense, anche le punizioni richiedono alcune condizioni di base per funzionare in maniera efficace nel tenere sotto controllo il comportamento del bambino:

1. la punizione deve essere percepita dal controllato come privazione, danno, negazione, effetto non desiderato, ingiuria – deve cioè essere *aversiva* per il controllato (antagonista rispetto ai suoi bisogni);
2. la punizione deve essere sufficientemente alienante da portare all'eliminazione del comportamento non desiderato;
3. il controllato non deve essere in grado di sfuggire dalla situazione di punizione o deve rimanere imprigionato nel rapporto personale a causa della sua dipendenza dal controllante che gli fornisce ciò di cui ha bisogno.

La punizione può anche agire in uno dei seguenti modi. Primo: l'adulto può minacciare di usare la punizione se il bambino non modifica il suo comportamento (“Se non la smetti in questo istante, ti do una legnata che non dimenticherai”). Secondo: l'adulto può infliggere la punizione come conseguenza di un comportamento “inaccettabile” già messo in atto dal bambino (“Dato che mi hai disobbedito e sei andato in bicicletta fino al parco, ti proibisco di andare in bici per una settimana”).

Anche il controllo esercitato usando o minacciando conseguenze spiacevoli o dolorose viene denominato con diversi termini: modificazione del comportamento, aversività condizionata (*aversive conditioning*), condizionamento all'evitamento (*avoidance training*), gestione del comportamento, imposizione di disciplina.

Il principio di base su cui si fonda il controllo esercitato attraverso la punizione è il seguente: *il comportamento che viene punito tende a essere abbandonato.*

PARTE | *Alternative*
SECONDA | *all'uso della disciplina*
con i bambini

Metodi efficaci per modificare il comportamento dei bambini

Perché il modello di disciplina basato sul controllo che utilizziamo con i bambini è persistito per secoli con solo modificazioni minime? Perché sia i genitori che gli insegnanti continuano a usare il potere punitivo quando ci sono così poche prove che esso modifichi il comportamento dei bambini? Perché gli adulti continuano a pensare di poter disporre solo della disciplina basata sul potere quando devono certamente riconoscere che la gran parte dei bambini vi si oppone o se ne sottrae mettendo in atto tutti i meccanismi di *coping* che riesce a radunare? E perché genitori e insegnanti continuano a cercare di controllare e coercizzare i giovani adolescenti se, arrivati a quel punto, non hanno più potere?

Tre decenni di esperienza professionale con genitori e insegnanti mi hanno fornito alcune risposte a questi quesiti. Una risposta semplice è che le persone continuano a svolgere il ruolo di disciplinatori perché ritengono che la sola alternativa sia l'essere permissivi, e a nessuno piace quel ruolo nel rapporto con i bambini o, se è per questo, in nessun tipo di rapporto. Tra le due possibilità, la gran parte degli adulti pre-

ferisce essere autoritaria rispetto all'essere permissiva; preferisce avere e usare il potere rispetto a lasciare il potere nelle mani dei bambini; e tenere sotto controllo i bambini sembra preferibile al caos che secondo loro risulterebbe dal cedere il controllo.

Sono d'accordo con coloro i quali vedono con sospetto il permissivismo, poiché ho visto che cosa succede quando genitori e insegnanti lasciano che i bambini facciano ciò che vogliono senza regole o limiti. Il permissivismo rende miserevole la vita degli adulti e produce bambini irrispettosi, irriflessivi, egoisti, ingestibili e antipatici.

È veramente un peccato che così pochi genitori e insegnanti capiscano che ci sono molte alternative al controllo per mezzo della disciplina, molti metodi che sono efficaci nell'*influenzare* i bambini in modo da modificare il comportamento inaccettabile; metodi che permettono a entrambe le parti coinvolte nel rapporto di soddisfare i propri bisogni.

Ideare, sviluppare e insegnare queste modalità di influenzare gli altri, modalità non basate sul potere, è il mio lavoro – anzi, una sorta di missione professionale – dal 1950. Quello fu l'anno in cui progettai e sperimentai un breve programma di formazione per leader in ambito educativo e religioso all'Università di Chicago, dove facevo parte del corpo insegnante.

Per quel seminario ho attinto considerevolmente alla mia passata esperienza di consulente e terapeuta, convinto che le competenze comunicative da me apprese nei miei studi per diventare *counselor* fossero quelle stesse competenze che erano necessarie ai leader (manager, amministratori, supervisori) per creare dei gruppi produttivi formati da persone motivate e soddisfatte. Per me, quello segnò l'inizio di un decennio di lavoro di consulenza presso organizzazioni commerciali, industriali e governative dove mi dedicavo principalmente di formazione alla leadership mettendo in risalto i metodi che influenzavano i lavoratori invece di cercare di tenerli sotto controllo con ricompense e punizioni.

Nel 1962, dopo aver compreso che la relazione genitore-figlio era molto simile alla relazione dirigente-sottoposto, progettai un corso di formazione alla leadership per genitori. Il corso ottenne un successo immediato e attrasse genitori prima da tutta la contea di Los Angeles poi dall'area della baia di San Francisco e dalla contea di San Diego. Il corso, chiamato *Parent Effectiveness Training* (P.E.T.), attrasse poi anche persone che volevano diventare formatori P.E.T. La formazione e l'abilitazione di molte centinaia di persone accelerò la rapida diffusione del P.E.T. in molti altri Stati nell'arco di cinque anni.

Ora oltre un milione di genitori ha completato questo corso in lezioni tenute da diverse migliaia di istruttori abilitati. Il nostro organico di istruttori include persone di ogni Stato americano e di venticinque Paesi stranieri. Il 1987 segnò il venticinquesimo anniversario del corso P.E.T.: un quarto di secolo in cui si sono fornite istruzione e formazione ai genitori. Questa esperienza mi ha dato la prova più forte che la gran parte dei genitori può imparare, e più tardi applicare nella propria famiglia, nuovi metodi e nuove competenze che trasformeranno in maniera radicale il compito di essere genitori, miglioreranno la qualità della vita familiare e produrranno giovani dotati di autodisciplina.

Diversi anni dopo l'introduzione del corso P.E.T., alcuni dirigenti scolastici mi chiesero di insegnare ai loro docenti le stesse competenze che insegnavamo ai genitori. Questo mi incoraggiò a ideare il *Teacher Effectiveness Training* (T.E.T.) Da allora, i nostri istruttori T.E.T. hanno formato oltre 100.000 partecipanti (tra cui dirigenti scolastici, consulenti e psicologi scolastici, oltretutto insegnanti) in tutti gli Stati Uniti e in una dozzina di Paesi stranieri. Il T.E.T. ha dimostrato che la gran parte degli insegnanti può apprendere queste nuove alternative ai loro metodi tradizionali di imporre disciplina in classe e che queste competenze e procedimenti non basati sul potere riducono i comportamenti di disturbo in classe, così come migliorano il rendimento scolastico e la salute

emotiva degli allievi.

In questo capitolo presenterò questi metodi e competenze alternative, a partire da quelle che sono appropriate nei primi anni di vita del bambino, prima che si siano pienamente sviluppate le capacità di linguaggio e comunicazione. Di seguito presenterò metodi e procedimenti ulteriori che richiedono una comunicazione verbale nei due sensi.

Ma prima sono necessarie alcune spiegazioni sui corsi P.E.T. e T.E.T. Fino a poco tempo fa pensavo a questi programmi di formazione solo come a programmi che aumentavano l'efficacia delle persone, fornivano loro nuove capacità interpersonali, nuove competenze comunicative, nuovi procedimenti per la soluzione dei problemi. Ho poi iniziato a considerare inadeguate e in qualche modo fuorvianti queste definizioni, poiché fanno apparire tale formazione meccanicistica e orientata verso la tecnica; inoltre non rappresentano pienamente ciò che questa formazione produce nei genitori e negli insegnanti e, naturalmente, nei bambini.

Più che fornire formazione relativamente a competenze e strumenti specifici, i corsi P.E.T. e T.E.T. offrono ai partecipanti un *modello* completamente diverso, un diverso *ruolo*, un diverso *stile di leadership*, un diverso *modo di essere* nei rapporti con i bambini e i giovani.

Una trasformazione così completa, come molti dei nostri corsisti hanno sperimentato, può richiedere ad alcuni un cambiamento profondo nei loro atteggiamenti e nel loro modo di porsi nei confronti della disciplina, del potere e dell'autorità. Dopo aver seguito il corso, le persone si ritrovano a parlare un nuovo linguaggio non basato sul potere, a scartare il linguaggio tradizionale basato sul potere universalmente utilizzato nella relazione adulto-bambino. Mi riferisco a termini quali *autorità*, *obbedire*, *esigere*, *permettere*, *concedere*, *fissare limiti*, *privazioni*, *disciplina*, *limitare*, *punire*, *proibire*, *imporre regole*, *rispetto per l'autorità*. Le persone che completano il corso assumono un ruolo di genitore o insegnante completamente diverso, un ruolo non basato sul potere che può essere

descritto con termini quali *facilitatore, consulente, amico, persona che ascolta, che risolve problemi, partecipante, negoziatore, assistente, persona ricca di risorse*.

Questa trasformazione è evidente nella seguente esperienza personale descritta da un'insegnante elementare che ha recentemente partecipato al T.E.T.:

Ero solita cercare di tenere sotto controllo gli alunni rivolgendogli domande in maniera tale che i bambini fossero costretti a fornire risposte rituali che volevo io. Per esempio: "Staremo buoni mentre andiamo in biblioteca, bambini?" Allora gli alunni rispondevano come bravi bambini e brave bambine: "Sì". "Ci metteremo a correre?" E loro rispondevano: "No, non corriamo". Era un'abitudine per me utilizzare questa modalità prima di andare in gita, o quando vi erano esercitazioni antincendio o quando avevamo degli ospiti. Beh, i bambini erano sempre d'accordo con me: "No, non corriamo mai" ma poi correvano sempre, e spingevano, e urlavano. Quando si ritornava in classe rivolgevo loro una domanda diversa: "Manteniamo le nostre promesse, bambini?" e la risposta solita era: "Sì, manteniamo le nostre promesse".

Quando il formatore T.E.T. ha messo una cassetta in classe e ho sentito quanto stupida sembrasse quell'insegnante e quanto io sembrassi quell'insegnante, ho deciso di provare qualcosa di diverso. Ho deciso di provare il Metodo 3 (il problem solving) con un problema per cui avevo fatto la ramanzina alla classe per settimane: rientrare in orario dopo la ricreazione. In passato l'avevo gestito nel mio solito modo: erano sempre in ritardo quando dovevano mettersi in fila e dovevo uscire fuori e gridare loro che si mettessero in fila. Quando erano tutti pronti e si mettevano in fila e arrivavano fino in aula avevamo ormai perso almeno dieci minuti. Quando eravamo in classe dicevo: "Quando la campanella suona, si continua a giocare, bambini?" e loro dicevano: "No". Poi dicevo: "Cosa si fa quando suona la campanella, bambini?" e loro in coro: "Ci si mette in fila". Poi dicevo: "Da ora in poi non dovrò più urlarvi di mettervi in fila, vero?" e loro dicevano: "Vero". E il giorno dopo eccomi di nuovo a gridare che si mettano in fila.

Ci credete? Beh, questa settimana ho usato un messaggio in prima persona invece di porre le mie solite domande. Ho detto loro quanto stanca sono di gridare che si mettano in fila e quanta paura ho che il direttore mi dia una valu-

tazione bassa a causa di tutto il tempo che perdiamo. Poi li ho ascoltati. Non potevo credere alle mie orecchie. Mi hanno detto che erano stufi di stare là in piedi sotto il sole ad aspettarmi e mi hanno chiesto perché si devono mettere in fila. Non riuscivano a capire perché non potevano venire in aula quando suona la campanella. Ho detto che ci siamo sempre messi in fila e loro mi hanno chiesto: "Perché?" Ci ho pensato per un po' e poi ho detto che non mi veniva in mente nessun motivo per cui gli alunni dovessero mettersi in fila eccetto il fatto che le cose si erano sempre fatte in quel modo.

Beh, non ci stavano. Abbiamo deciso allora di definire i nostri bisogni. Il mio era che dal cortile arrivassero in aula in maniera ordinata e disciplinata nel più breve tempo possibile. Il loro era di evitare di stare in fila per cinque minuti o più sotto il sole ad aspettare che arrivassi io per accompagnarli in classe, e poi dover marciare come soldati. Ci siamo accordati su una soluzione suggerita da uno dei bambini, e cioè che quando fosse suonata la campanella loro dal cortile avrebbero camminato fino all'aula. Io sarei arrivata dalla sala insegnanti e saremmo entrati.

È da tre giorni che proviamo questa soluzione, e funziona a meraviglia. Risparmiamo dieci minuti al giorno nel radunarci nonché il bel po' di tempo che ero solita perdere a far loro la ramanzina sul mettersi in fila e camminare in silenzio. E non devo più uscire in cortile. Ma la più grande differenza è come ci sentiamo l'una nei confronti degli altri quando arriviamo in classe. Quando ci mettevamo in fila e camminavamo in silenzio fino in aula eravamo ormai tutti isterici. Ora entriamo in classe sentendoci bene, o almeno non siamo isterici l'uno con l'altro. Talvolta questo ha un impatto positivo sull'intero pomeriggio. La parte più difficile di questo problema è stata per i bambini convincermi che non c'era bisogno che loro si mettessero in fila, che il mettersi in fila era solo la mia soluzione a un mio bisogno e, in questo caso, era una pessima soluzione.

Non è vero che i bambini si comportano male

I corsi P.E.T e T.E.T. portano a una trasformazione radicale nel modo in cui genitori e insegnanti vedono il comportamento dei bambini. Molti genitori e insegnanti pensano che i bambini “si comportino bene” o che “si comportino male”. Questo etichettare il comportamento come buono o cattivo ha inizio quando il bambino è molto piccolo. Nei nostri programmi di formazione cerchiamo di aiutare i genitori a capire che non è vero che i bambini si comportano male.

È interessante notare che il termine viene applicato quasi esclusivamente ai bambini, raramente agli adulti. Non sentiamo mai nessuno dire:

- Ieri mio marito si è comportato male.
- Uno dei nostri ospiti si è comportato male alla festa ieri sera.
- Mi sono arrabbiato quando il mio amico si è comportato male durante il pranzo.
- Ultimamente i miei dipendenti si stanno comportando male.

Apparentemente solo i bambini si comportano male, nessun altro. Il cattivo comportamento fa parte esclusivamente del linguaggio di genitori e insegnanti, legato in qualche modo a come gli adulti vedono tradizionalmente i bambini. È anche usato in quasi tutti i libri per genitori che ho letto, e ne ho letti parecchi.

Secondo me gli adulti dicono che un bambino si comporta male ogni qualvolta una azione specifica è giudicata contraria al modo in cui l'adulto ritiene che il bambino debba comportarsi. Il verdetto di cattivo comportamento, allora, è chiaramente un giudizio di valore espresso dall'adulto, un'etichetta assegnata a un comportamento particolare, un giudizio negativo su ciò che il bambino sta facendo. Il cattivo comportamento quindi è un'azione specifica del bambino che l'adulto vede come produt-

trice di una conseguenza indesiderata per l'adulto stesso. Ciò che rende cattivo il comportamento di un bambino è la percezione che il comportamento sia, o possa essere, un comportamento cattivo per l'adulto. La “cattiveria” del comportamento risiede in realtà nella mente dell'adulto, non in quella del bambino; il bambino invece sta facendo ciò che sceglie o che ha necessità di fare per soddisfare un bisogno.

In altri termini, è l'adulto che percepisce la cattiveria, non il bambino. Più precisamente ancora, sono le conseguenze che il comportamento del bambino produce sull'adulto a essere percepite come cattive (o potenzialmente cattive) e non il comportamento stesso.

Quando genitori e insegnanti afferrano questa distinzione fondamentale, essi notano un notevole cambiamento nel loro atteggiamento verso i figli o gli alunni. Cominciano a vedere tutte le azioni dei bambini semplicemente come comportamenti, messi in atto unicamente allo scopo di soddisfare dei propri bisogni. Quando gli adulti cominciano a considerare i bambini persone come loro che adottano comportamenti diversi per soddisfare normali bisogni umani, sono molto meno inclini a giudicare buoni o cattivi tali comportamenti.

Accettare il fatto che i bambini non si comportano veramente male non significa, però, che gli adulti siano sempre disposti ad accettare ciò che fanno. Né è questo che si vuole da loro, dato che i bambini faranno senz'altro cose che agli adulti non piaceranno, cose che interferiscono con il loro “perseguimento della felicità”. Ma anche allora, il bambino non è un bambino cattivo o che si comporta male, né sta cercando di fare qualcosa all'adulto, ma piuttosto sta solo cercando di fare qualcosa per se stesso.

Solo quando genitori o insegnanti operano questo importante cambiamento – spostano il *locus* del problema dal bambino all'adulto – cominciano ad apprezzare la logica di alcune alternative non basate sul potere per gestire i comportamenti che essi non accettano.

L'ascolto attivo: la competenza interpersonale polivalente

Nell'ultimo capitolo ho presentato l'ascolto attivo principalmente come una competenza di *counseling* per aiutare i bambini a risolvere i problemi. Questo però non è assolutamente il solo momento in cui è utile ed efficace. Infatti, comunicare una comprensione e una accettazione affettuosa ed empatica ha una tale utilità generale da poter essere chiamata la "competenza interpersonale polivalente". La sua versatilità nel facilitare la comunicazione è stata dimostrata in un'ampia gamma di situazioni: nel mediare conflitti tra bambini, nell'assicurare delle buone discussioni di gruppo, nell'apportare affetto e una reciproca attenzione verso l'altro nella relazione insegnante-alunno.

Mediare i conflitti tra bambini

Una utile applicazione dell'ascolto attivo è aiutare i bambini quando entrano in conflitto gli uni con gli altri, come illustra questo episodio riferitoci da un'insegnante durante il corso T.E.T. Sembra che Anna, alunna della quarta, non fosse amata dagli altri bambini perché era una peste. Nessuno voleva sedersi vicino a lei. Anche Lucia aveva cercato di evitare di essere sua compagna di banco.

Anna: Maestra, Lucia non vuole sedersi vicino a me e aiutarmi nel disegnare la mappa.

Lucia: È perché Anna non vuole lavorare. Vuole solo parlare e scherzare e poi scrive sul mio foglio.

Anna: Faccio solo finta di scrivere sul tuo foglio.

Insegnante: Bambine, mi sembra che per tutte e due ci sia qualcosa che non va. Vorrei sentire entrambe le opinioni e forse potremmo raggiungere delle conclusioni e perfino trovare una soluzione.

Bambine: Va bene, cosa dobbiamo fare?

Insegnante: Ditemi che cosa pensate e io vi ascolto con attenzione.

Anna: Lucia aveva detto che voleva sedersi vicino a me e adesso non vuole più. In realtà non voleva, lo ha detto solo per farsi vedere e farsi dire che è brava. Io però voglio veramente che lei lavori con me.

Lucia: Io volevo lavorare con te, ma tu stai rovinando il mio lavoro e io voglio finirlo in tempo. A te non ti importa del tuo lavoro e vorresti che io facessi come te.

Insegnante: Anna, ti ho sentita dire che ti piacerebbe fare con Lucia questo esercizio, ma non riuscite ad andare d'accordo. Lucia, ti ho sentita dire che ti piacerebbe lavorare con Anna ma che lavorare insieme è difficile perché lei non si applica seriamente. Facciamo un elenco di tutte le possibili soluzioni a questo problema.

Anna: Lucia potrebbe essere più paziente e aiutarmi.

Lucia: Potrei lasciar perdere Anna così ognuna farebbe l'esercizio per conto suo.

Anna: Si potrebbero separare i nostri banchi.

Lucia [non proprio seria]: Lei potrebbe mandare una nota a casa della mamma di Anna e dirle che è una peste.

Anna [rivalsa seria]: dica alla mamma di Lucia che lei pensa di essere perfetta.

Lucia: Anna potrebbe mettersi tranquilla, fare il suo lavoro e smetterla di scherzare.

Anna: Lucia potrebbe aspettare che arrivi anch'io allo stesso punto dell'esercizio.

Lucia: potremmo riprovare insieme.

Insegnante: Adesso vi leggo queste possibili soluzioni visto che le ho trascritte. Quale tra queste vi sembra essere la soluzione migliore? [Legge le soluzioni].

Anna: Potremmo riprovare insieme... e se non funziona potremmo separare i banchi.

Insegnante: Posso suggerire una cosa? Ora che sapete che cosa infastidisce ognuna di voi riguardo all'altra perché non provate per un giorno a non fare le cose che vi disturbano reciprocamente? Alla fine della giornata venite a dirmi com'è andata. Potremmo poi riparlarne, ma cercate di fare in modo che funzioni. So che possiamo separare i banchi, ma penso che quella sia la soluzione più facile e penso anche che voi bambine siate grandi abbastanza per fare insieme l'esercizio della mappa e risolvere il problema tra di voi.

Quello che segue è il riassunto del risultato di questa breve seduta di risoluzione dei conflitti che l'insegnante ha successivamente trascritto.

Le bambine ora lavorano insieme. Sono trascorsi due giorni senza una richiesta di separazione. Il modello di comportamento di Anna è sempre stato di "mettere alla prova" le sue amiche all'estremo come garanzia della loro amicizia (o forse, per il fatto che le sue amicizie terminano così spesso, e lei vuole superare il dolore). Ma ora Anna ha un'amica e una compagna di lavoro.

Non posso fare a meno di trarre una conclusione interessante da questa situazione di vita reale. Come si è visto, in soli pochi minuti l'insegnante ha offerto ad Anna un *nuovo modello* per tutte le sue relazioni interpersonali.

Ripetendo diverse volte questo modello, Anna potrebbe cambiare radicalmente le sue modalità inefficaci di porsi in relazione con le sue compagne. Se ciò succedesse, l'insegnante sarebbe stata un'educatrice nel vero senso del termine: non solo come insegnante di una materia di studio, ma come persona che facilita lo *sviluppo dell'intero bambino*, cosa che la scuola fa raramente.

Garantire valide discussioni di gruppo

Gli insegnanti sono soliti lamentarsi di non riuscire a far partecipare i loro alunni a discussioni significative su argomenti studiati in classe. La conseguenza è che gli insegnanti ci rinunciano e ripropongono la lezione tradizionale oppure nelle discussioni intervengono solo pochi alunni. In entrambi i casi, molti dei loro alunni, annoiati dalle spiegazioni o non coinvolti nelle discussioni, assumono un atteggiamento di disturbo. I bambini a casa spesso disturbano all'ora di cena o quando sono in gita con i loro genitori, perché non sono interessati alla conversazione.

Molti bambini però sono stimolati da una buona conversazione su qualcosa che a loro interessa. Sfortunatamente, non molti adulti hanno la competenza di facilitare delle discussioni di gruppo interessanti e significative.

L'ascolto attivo ha dimostrato di essere una competenza preziosa per insegnanti e genitori per far partecipare attivamente i bambini in discussioni significative. Comunica accettazione e rispetto per il contributo di ogni componente del gruppo, quindi incoraggia i più timidi a parlare. E, poiché questo metodo fornisce un modello di ascolto rispettoso, i partecipanti iniziano gradualmente ad ascoltare gli altri in maniera rispettosa, cosa rara sia in classe che in famiglia.

Un insegnante delle medie ha raccontato le sue esperienze con l'ascolto attivo per facilitare le discussioni tra alunni:

Sono state di grande aiuto. Ho capito quanto sia difficile per un ragazzo di undici o dodici anni trarre un senso da ciò che avviene nel mondo. Sono rimasto sorpreso dalla quantità di stupidaggini in cui credono e, allo stesso tempo, da quanta intuizione abbiano. Alcune delle cose di cui hanno parlato erano di poco conto, per esempio come poter migliorare la qualità del cibo nella mensa. Ma hanno anche affrontato alcuni temi molto impegnativi, del tipo: "che

cos'è l'onestà?" e "qualcuno ha mai il diritto di tenere sotto controllo qualcun altro per il suo bene?" Argomenti decisamente impegnativi, cose su cui io non ho riflettuto fino a quando ero all'università, o più tardi ancora. Non conosco modo migliore di queste discussioni in classe perché i bambini possano orientarsi tra tutte le informazioni e i sentimenti in conflitto tra loro.

Ecco una discussione di gruppo in cui l'insegnante si affida quasi interamente all'ascolto attivo per chiarire e riformulare le questioni:

Insegnante: Avete studiato la guerra ispano-americana. Vorrei sapere che cosa avete imparato e quali sono le vostre reazioni a ciò che avete letto.

Oswaldo: Pensavo che sarebbe stata noiosa, ma non è stato così. Io e Giuseppe stavamo dicendo ieri sull'autobus che ci sembrava sorprendente che il libro raccontasse la verità. La gran parte dei libri di storia che ho letto fino ad ora ha sempre descritto gli Stati Uniti come i buoni.

Giuseppe: [interrompendo]...Come quelli che avevamo sulla Guerra Civile americana che dicevano che Lincoln ha liberato gli schiavi e cavolate del genere.

Insegnante: Questi libri vi sembrano diversi. Sentite che gli autori non vi raccontano bugie.

Mariella: Non credo che gli altri libri dicessero bugie. Raccontavano solo un aspetto della storia e lasciavano fuori alcune cose che erano successe.

Giuseppe: Se quello non è dire bugie, che cos'è allora? Se dicessi alle persone che la nostra squadra di football ha fatto due mete, ha guadagnato 185 iarde, ha intercettato un passaggio e ha bloccato un calcio al volo lo scorso venerdì contro il Central, certamente non avrebbero il quadro completo, no? [Central ha vinto 45 a 15].

Gruppo: [risate].

Insegnante: Giuseppe, tu sostieni che tenere nascoste delle informazioni è lo stesso che dire bugie e che alcuni dei testi che abbiamo letto sembravano fare così.

Giuseppe: Sì, certo. Quando abbiamo confrontato alcuni dei testi, si sarebbe potuto pensare che parlassero di guerre diverse.

Teresa: Beh, com'è che si fa a diventare degli storici? Dopotutto, sono solo persone che scrivono libri su cose che sono successe molto tempo fa. È ovvio che abbiano dei pregiudizi.

Vittoria: Hai ragione. Mia sorella dice che gli storici sono tutti maschi porci sciovinisti che scrivono cose come: "Uomini coraggiosi viaggiarono

verso ovest e alcuni si portarono appresso addirittura le proprie famiglie". Nessuno ha mai scritto di donne coraggiose o, se lo hanno fatto, erano sorprese che le donne potessero sparare col fucile o sopportare gli stenti.

Insegnante: Se capisco bene, state tutti mettendo in dubbio la capacità di una qualsiasi persona di scrivere di storia senza pregiudizi; state dicendo che le opinioni di chi scrive influenzano la sua visione della storia.

Teresa: È questo il problema, quindi perché prendersi la briga di leggere quelle cose?

Oswaldo: Non hai centrato il punto, Teresa. Il punto è di non credere a qualcosa solo perché è scritto su un libro. Secondo me dobbiamo leggere più libri, non di meno.

Teresa: Meno. Dobbiamo leggere "meno" libri, non "di meno" libri.

Oswaldo: Un punto per te. Ad ogni modo, procurarci più libri.

Giuseppe: Sì. Mi chiedo che cosa dicano i libri di storia spagnoli sulla guerra ispano-americana.

Vittoria: Se sono scritti da uomini sono probabilmente sciovinisti tanto quanto i nostri.

Mariella: Chi ha mai sentito di storici donne?

Vittoria: Nessuno. Questo è il motivo per cui tutti i libri parlano della storia come se le cose più importanti che sono successe fossero state fatte da uomini e le sole persone importanti fossero uomini. Uno dei libri che avevo, penso fosse in terza media, aveva circa tre pagine intitolate: "Donne famose della storia americana". Mi ha disgustata.

Insegnante: La tua esperienza, Vittoria, è che le donne siano state trattate con leggerezza dagli storici.

Vittoria: Sì.

Alessandro: Beh, che cosa hanno fatto le donne nella guerra ispano-americana? Non vedo che cosa c'entri questa cosa sulle donne con quello di cui stiamo parlando.

Mariella: Penso che c'entri molto. Eri tu quello che brontolava sul fatto di non raccontare l'intera storia, Alessandro. Beh, non raccontare le cose che hanno fatto le donne è come lasciar fuori una parte della storia.

Alessandro: Sì, ma le donne non hanno mai fatto niente. Non hanno mai scritto i trattati, o formato i governi, e non erano capitani di navi, o esploratori, o niente.

Vittoria: Questo è proprio l'atteggiamento di cui parlavo. Leggiamo i libri che hanno scritto gli uomini e ti fai l'idea che gli uomini facciano tutto. Non dico che le donne facessero i generali o cose del genere. È solo che nei libri le donne

non sono considerate importanti. Le cose che hanno fatto loro vengono derise.

Insegnante: Sembrate molto interessati al modo in cui si scrive la storia, specialmente a come i pregiudizi, come quello che constata Vittoria riguardo alle donne, emergono in ciò che si legge. E questo mi sembra un cambiamento dall'impressione iniziale che ho avuto sul fatto che a voi piacesse i libri che stavate leggendo sulla guerra ispano-americana.

Vittoria: Sono stati Alessandro e Osvaldo a dirlo.

Osvaldo: A dire cosa?

Vittoria: Che i libri vi sono piaciuti. Stavate parlando di come offrissero una buona descrizione della guerra e non cercassero di mettere in buona luce gli Usa quando non se lo meritavano. Beh, quegli stessi libri non sono altrettanto giusti nei confronti delle donne. Mia sorella sta seguendo un corso di studi sulle donne all'università e ha del materiale che indica come valutare il linguaggio dei libri per vedere quanto siano tendenziosi contro le donne. Le chiederò di aiutarmi ad analizzare questi libri e poi la prossima settimana vi farò sapere.

Osvaldo: Va bene, però come la mettiamo con altri atteggiamenti tendenziosi?

Insegnante: Siete interessati a capire come leggere tra le righe così da arrivare alla verità quando leggete la storia: non solo riguardo alle donne, ma riguardo a ogni pregiudizio riscontrabile. È così?

Alessandro: Sì, come possiamo valutare le cose che leggiamo?

Insegnante: Vittoria ha promesso di comunicarci alcune modalità di valutazione. Osvaldo, tu hai suggerito di leggere molti libri e, Alessandro, credo fossi tu a suggerire di leggere libri stranieri per poterli mettere a confronto. Ci sono altre idee?

Mariella: Penso che abbiamo bisogno di un esperto. Potremmo invitare qui uno storico e lui potrebbe dirci che cosa fare o rispondere alle nostre domande. Il mio vicino di casa insegna storia all'università e forse potrebbe venire in classe nostra.

Vittoria: Un altro storico uomo. [Alza le spalle].

Mariella: Secondo me lui è corretto. Potremmo chiedergli della discriminazione sessuale nei libri di storia.

Teresa: Lei, professore, potrebbe procurarci alcuni dei titoli elencati in bibliografia come fonti di riferimento.

Insegnante: Vuoi dire nel libro di testo che usiamo?

Teresa: Sì.

Mariella: Secondo me dobbiamo rimandare la discussione sulla guerra ispano-americana a quando avremo fatto queste e altre cose. Mi fa impazzire l'idea che tutto ciò che ho letto potrebbe non essere vero. Quando parlava Vittoria ho pensato che ha ragione, nessuno dei libri che ho letto ha dato importanza alle donne, anche se l'avevano, e allora cosa posso sapere sul resto delle cose che scrivono?

Insegnante: Vedete dei vantaggi nell'analizzare i testi e nel valutare i libri di storia prima di proseguire le letture.

Mariella: Sì.

Insegnante: Va bene. Fissiamo delle scadenze per stabilire chi farà che cosa. Per il prossimo martedì io procurerò in biblioteca i testi di riferimento. Vittoria, quando pensi di essere in grado di portarci le tue valutazioni? [Si prendono accordi per definire i compiti dei componenti del gruppo di studio].

In meno di quindici minuti questa lezione è completamente cambiata, da una discussione su ciò che gli alunni avevano appreso da un libro sulla guerra ispano-americana all'esame di testi storici di riferimento e all'elaborazione di un insieme di criteri per valutare i testi e altri libri utilizzati nei corsi di storia nelle scuole. L'ascolto attivo ha svolto un ruolo essenziale e necessario in questa esperienza di apprendimento profonda e significativa.

La gran parte degli insegnanti ci dice di essere riluttante a distanziarsi dalla lezione classica, anche se molti di loro sanno che viene usata troppo spesso ed è inefficace, perché non hanno avuto che esperienze insoddisfacenti quando hanno cercato di far parlare gli alunni. Infatti, la gran parte degli insegnanti non sa come facilitare una discussione. Molti non hanno mai sentito dell'ascolto attivo come strumento di insegnamento.

Fino a quando gli insegnanti non apprenderanno a coinvolgere attivamente gli alunni in classe, le scuole non si libereranno mai del problema della disciplina. E l'ascolto attivo è indispensabile per incoraggiare il coinvolgimento in discussioni produttive in classe. Questo è corroborato da quanto ci ha riferito un insegnante nel corso T.E.T.:

Secondo me una delle cose che qui ci sta frenando è che non vediamo l'ascolto attivo come uno strumento per l'insegnamento. Nella mia scuola siamo stati sollecitati a usare nuovi metodi di indagine e a tenere discussioni in classe. Abbiamo seguito corsi di aggiornamento su queste tecniche per due anni, ma solo in questi ultimi giorni, dopo aver sentito parlare dell'ascolto attivo, uno di questi metodi ha finalmente funzionato nel mio caso. Ora capisco perché i miei gruppi di discussione si trasformano sempre in conversazioni alla buona o finisco per far loro una lezione normale come al solito, con la sola differenza che gli alunni sono seduti in circolo invece che in file. Negli altri corsi ci hanno detto che dovevamo essere "non valutativi" ma non ci hanno mai spiegato come si fa. Da quando ho provato con l'ascolto attivo, le discussioni sono proprio discussioni. La cosa mi piace e i ragazzi nella mia classe sono veramente pieni di entusiasmo.

Come ha scoperto questo insegnante, l'ascolto attivo è uno strumento potente per far sì che i bambini parlino e pensino: per chiarire idee, promuovere l'indagine, creare un clima dove gli alunni si sentano liberi di usare la propria mente, formulare domande, esplorare idee. Tale clima, sfortunatamente, è una rarità nelle scuole. Però con una formazione sistematica gli insegnanti possono raggiungere alti livelli di competenza nel facilitare la partecipazione incentrata sugli alunni in classe e, di conseguenza, eliminare molti problemi di disciplina.

Verso relazioni più affettuose tra insegnanti e alunni

Ripensiamo a quando eravamo studenti e cer-

chiamo di ricordare gli insegnanti che ci piacevano veramente o che adoravamo. La gran parte di noi ricorda un insegnante, talvolta due; pochissimi ne ricordano di più. È un triste quadro della situazione delle nostre scuole se le relazioni insegnante-alunno sono dappertutto così scadenti.

«I bambini non apprendono da persone che non amano», sostiene un libro di David Aspy e Flora Roebuck. È ben noto anche il fatto che la qualità della relazione insegnante-alunno sia fondamentale per l'apprendimento del bambino. Da studenti, abbiamo dato il nostro meglio quando abbiamo avuto insegnanti che ci piacevano o che amavamo.

Non solo abbiamo imparato di più, ma ci comportavamo meglio in classe con gli insegnanti che ci piacevano. È meno probabile che i bambini facciano polemiche, rispondano male e disturbino con insegnanti che a loro piacciono. I bambini che causano problemi disciplinari, d'altro canto, generalmente mettono in atto un certo tipo di ostilità verso l'insegnante, o si vendicano per il modo in cui sono stati trattati o per il modo in cui sono stati rimproverati dagli insegnanti precedenti.

Se da un lato una serie di elementi diversi contribuisce a promuovere la disciplina e delle buone relazioni tra insegnanti e alunni, dall'altro niente è più efficace di un clima in classe in cui gli alunni vengano incoraggiati a esprimere le proprie idee e opinioni, e si convincano che quelle idee e opinioni sono capite, rispettate e accettate dall'insegnante.

I genitori e gli insegnanti, allo stesso modo, generalmente deludono i bambini non ascoltandoli quando loro esprimono opinioni forti o "estreme", specialmente su argomenti controversi, come fanno spesso i bambini. Ma poiché l'ascolto attivo trasforma radicalmente il modo in cui adulti e bambini si ascoltano, cambia spesso drasticamente la relazione adulto-bambino.

I bambini che vengono capiti e rispettati dagli adulti invariabilmente attribuiscono a se stessi un maggior valore e importanza. La soddisfa-

Le cronache, purtroppo diffuse, di comportamenti distruttivi e violenti nei giovani si traduce automaticamente nella richiesta di un inasprimento delle regole e delle sanzioni.

Eppure non è difficile dimostrare che l'imposizione della disciplina, con il vecchio criterio fondato sulla punizione, spesso è causa piuttosto che rimedio di questi comportamenti indesiderati.

Non è affatto casuale, infatti, che tutte le strategie solitamente impiegate per fronteggiare questi problemi si accaniscono sui ragazzi, ignorando che la radice del problema è nei modelli educativi interpretati dagli adulti. E i modelli di riferimento più diffusi tra gli adulti si ispirano all'imposizione autoritaria oppure all'indifferenza lassista.

Anche in questo nuovo libro – fondamentale come un classico ma agile come un manuale – l'autore di *Genitori efficaci* non si limita a mettere meticolosamente a nudo le contraddizioni delle più radicate convinzioni educative ma descrive, con slancio, una diversa concezione: bisogna aiutare gli adulti che sono in contatto con i bambini ad apprendere un nuovo modo, più condiviso e meno dispotico, di gestire le famiglie, le scuole, le associazioni giovanili. Apprendere, rispetto alla disciplina punitiva, efficaci alternative slegate dal potere significa far crescere il senso di auto-disciplina e di auto-controllo dei bambini, la capacità di concorrere alla definizione condivisa delle regole e di ricercare positivamente nei conflitti soluzioni cooperative e senza perdenti. Significa, in fondo, fornire un insostituibile contributo alla costruzione di una società autenticamente democratica.

Thomas Gordon, psicologo clinico, è stato stretto collaboratore di Carl Rogers e presidente del California State Psychological Association.

È stato fondatore e presidente dell'Effectiveness Training Associates, un istituto in cui programmi di training per genitori, insegnanti, educatori e formatori sono realizzati in tutto il mondo.

Per le edizioni la meridiana ha già pubblicato *Genitori Efficaci* (1994), *Leader Efficaci* (2000) e *Relazioni Efficaci* (2005).

In copertina disegno di Silvio Boselli

Euro 18,00 (I.i.)

ISBN 978-88-87507-50-3



9 788887 507508